

# FORUM Supervision

## **Schule und Supervision**

Jürgen Kreft

Jörg Hohelüchter-Menge

Roswitha Lehmann-Rommel

Norbert Ricken

Sabine Wengelski-Strock

Thomas Behler

Theresia Menches Dändliker

Knut Neuschäfer

Brigitte Becker

Rita Pongratz

Herausgegeben von  
Gerhard Leuschner und  
Gerhard Wittenberger  
Fachhochschulverlag

Der Verlag für Angewandte Wissenschaften

Forum Supervision - [www.beratungundsupervision.de](http://www.beratungundsupervision.de)

FoRuM Supervision • 12. Jahrgang, Heft 23, März 2004

**Herausgeber:**

Gerhard Leuschner und Gerhard Wittenberger

**Wissenschaftlicher Beirat:**

Dr. Max Bartel (Bern/Biel) – Prof. Dr. Annemarie Bauer (Darmstadt/Heidelberg) – Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos (Ludwigsburg/Aachen) – Prof. Adrian Gaertner (Bielefeld/Oberursel) – Prof. Dr. Katharina Gröning (Bochum) – Dr. Wolfgang Schmidbauer (München) – Prof. Dr. August Schüle (Wien) – Dr. Michaela Schumacher (Köln) – Prof. Dr. Ralf Zwiebel (Kassel)

**Redaktionsanschrift:**

Dr. Jürgen Kreft (geschäftsführender Redakteur)  
Meppener Straße 22, 48155 Münster  
Telefon (02 51) 66 55 64, Telefax (02 51) 6 74 39 58  
JuergenKreft@t-online.de

**Redaktion:**

Thomas Behler (Essen) – Theresia Menches Dändliker (Zürich) – Elke Grunewald (Ingelheim) – Jürgen Kreft (Münster) – Angelica Lehmenkühler-Leuschner (Münster) – Franz Leinfelder (Wiesbaden) – Peter Musall (Gelnhausen) – Inge Zimmer-Leinfelder (Wiesbaden)

**Verantwortliche Redakteure für Heft 23:**

Jörg Hohelüchter-Menge, Jägerstraße 10, 48153 Münster.  
Dr. Jürgen Kreft, Meppener Straße 22, 48155 Münster.

**Erscheinungsweise und Bezug**

FoRuM Supervision erscheint halbjährlich (März und Oktober).  
Ab Heft 21 neue Preise: Einzelheft: 11,50 € inkl. Versandkosten  
Jahresabonnement: 19,50 € (2 Hefte) inkl. Versandkosten  
Das Abonnement verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31.12. des laufenden Jahres gekündigt wird. Damit die Lieferungen nicht unterbrochen werden, bitten wir dringend darum, dem Verlag bei einem Wohnungswechsel die neue Adresse mitzuteilen.

**Verlag und Bestellungen:**

Fachhochschulverlag  
DER VERLAG FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN  
Kleiststraße 31, 60318 Frankfurt  
Telefon (0 69) 15 33-28 20, Telefax (0 69) 15 33-28 40  
bestellung@fhverlag.de  
www.fhverlag.de

Satz: Fachhochschulverlag  
Druck: Elektra, Niedernhausen

© 2004 **Fachhochschulverlag**  
DER VERLAG FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN

ISSN 0942-0045

**Inhalt**

<b>Vorwort</b>	2
<b>Beiträge</b>	
<i>Jörg Hohelüchter-Menge und Jürgen Kreft</i> Was machst du eigentlich in der Schule?	3
<i>Roswitha Lehmann-Rommel und Norbert Ricken</i> „Die Schule brennt!“? Bildungsreform zwischen Machtpraktiken und pädagogischem Eigensinn	15
<i>Sabine Wengelski-Strock</i> Schule – beratungsresistent? Psychoanalytische Aspekte zur Schule als Institution	34
<i>Thomas Behler</i> Schule als System. Anmerkungen zu einer fast nicht möglichen Institution	50
<i>Theresia Menches Dändliker</i> Fremd unter Fremden? – „Kampf der Kulturen“ im Klassenzimmer – oder doch nicht?	59
<i>Knut Neuschäfer</i> Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster	70
<i>Brigitte Becker</i> Supervision in der Lehrerbildung	85
<b>Neue Projekte</b>	
<i>Rita Pongratz</i> Nicht-Verstehen: Reflexionen zu Verstehensprozessen in Balintgruppen	103
<b>Rezensionen</b>	115
<b>Neue Bücher</b>	120
<b>Randbemerkungen</b>	122
<b>Veranstaltungen</b>	125
<b>AutorInnen</b>	127
<b>Vorschau</b>	128

## Vorwort

Dank PISA gibt es wieder eine öffentliche Bildungs- und Schuldebatte – das ist die gute Nachricht. Aber was uns aus den Medien entgegenschallt, ist häufig kurz gedacht und meistens viel zu aufgeregt. Aber wen lässt das Thema „Schule“ schon kalt? Den in diesem Heft versammelten Beiträgen ist jedenfalls anzumerken, dass man sich diesem Feld – zumal aus supervisorischer Sicht - nicht nähern kann, ohne sich der persönlichen Verstrickungen und des eigenen (bildungspolitischen) Standpunktes zu vergewissern. Warum dies so ist, versuchen wir in unserem einführenden Beitrag entlang der aktuellen bildungspolitischen Diskussion zu skizzieren.

Roswitha Lehmann-Rommel und Norbert Ricken betrachten die gegenwärtige Bildungsreform vor dem Hintergrund der machttheoretischen Überlegungen Foucaults. Für Beratung im allgemeinen und Supervision bleibt da nur ein schmaler Grad. Wer dort nicht abrutschen will, muss sich den Eigensinn pädagogischen Denkens und Handelns bewusst machen.

Während Sabine Wengelski-Strock sich in ihrem Beitrag einigen psychoanalytischen Aspekten widmet, nähert sich Thomas Behler der Institution Schule mit systemtheoretischen Blick.

Theresia Menches Dändliker beleuchtet die besondere Situation von Schülern und Schülerinnen ausländischer Herkunft, die nach den Ergebnissen der PISA-Studie zu den Verlierern des Bildungssystems gehören, und deutet die supervisorischen Probleme im interkulturellen Schulbereich an.

Die beiden abschließenden Beiträge beschäftigen sich mit Versuchen der Implementierung von Supervision: Knut Neuschäfer berichtet über Einführung und Entwicklung von organisationsinternen Supervisionsangeboten für Lehrkräfte bei der Bezirksregierung Münster, und Brigitte Becker beschreibt Möglichkeiten und Grenzen des Angebots von Supervision im Rahmen des Lehramtsstudiums.

Im Rahmen der „Neuen Projekte“ nähert sich Rita Pongratz aus psychoanalytischer Sicht unterschiedlichen Facetten, die sich hinter einer Mystifizierung des Verstehens verbergen können.

Besonders hinweisen möchten wir an dieser Stelle auf die „Randbemerkungen“ von Ulla Bolg, wie „Gender Mainstreaming in die Supervision kommt“. In der mit diesem Beitrag eröffneten Rubrik wollen wir uns künftig aktuellen berufspolitischen und kulturellen Fragestellungen widmen.

Jörg Hohelüchter-Menge und Jürgen Kreft

## BEITRÄGE

*Jörg Hohelüchter-Menge und Jürgen Kreft*

### Was machst du eigentlich in der Schule?

**Zusammenfassung:** Der Beitrag bewegt sich auf mindestens drei Ebenen: Die aktuelle bildungspolitische Diskussion wird anhand des Modellversuchs ‚Selbstständige Schule‘ skizziert. Der Blick auf das ‚Eigentliche‘ der Institution liefert anschließend erste Anhaltspunkte für eine der Schule angemessene Beratungshaltung. Erinnerungen an „Schul“-Erfahrungen begleiten und kontrastieren.

Alle kennen diese Frage, gestellt von Eltern und wie auch immer verwandter Umgebung, zumeist inhaltsleer, distanzlos, bedrohlich kontrollierend und manchmal auch interessiert wahrgenommen, immer aber mit dem Hauch von Schuldgefühl und Erleichterung belegt, Kinder einer Anstalt überantwortet zu haben, die so dicht, so komplex und so undurchschaubar erscheint, wie... ja ‚eigentlich‘ nur wie die Institution Schule.

Heute fragen uns vermehrt unsere Kinder, was wir denn ‚eigentlich‘ in der Schule machen – wir als Väter, als Eltern, als ehemalige Referendare/Lehrer, als Elternvertreter in Gremien oder wir als Berater, Supervisoren und/oder Organisationsentwickler. Irritationen als Rollenkonflikte zu beschreiben und mehr oder weniger dimensional zu analysieren, die fehlende Eindeutigkeit und Authentizität zu deuten, in welcher Rolle wir unseren Kindern und uns selbst antworten sollen sowie die unterschiedlichen Konnotationen dieser Frage auf Übertragungen und Gegenübertragungen hin zu untersuchen, gehört heute zu unserem beruflichen Handwerkszeug.

Mein Deutschlehrer war der Meister des Tryptychons. Keiner verstand es wie er, sein faustisches Weltbild in gesamter Dimensionalität in getakteten 45 Minuten vor uns staunenden Schülern ergebnisgesichert zu entwerfen, so dass wir es stolz (auf Ihn) mit nach Hause nehmen konnten. Der Moderator und Dozent in mir war geweckt. Goethes, Fausts oder Mephistos Gefühle, das Thema der wiederkehrenden Angstabwehr dieses kleingewachsenen Mannes mit dem großen Kreidewurf, fanden Platz in diesem Klassenraum, nicht aber die Frage nach meinen Wünschen und Erwartungen – an der Tafel bestimmt nicht.

Alle kennen diese Institution und bei aller aktuellen Nähedistanz – alle tragen ihre Aufgabenpakete mit sich herum. Auch wenn die meisten von uns nicht zurückgekehrt sind auf die andere Seite des Pultes in den versorgenden Schoss von Vater Staat, treibt uns Supervisoren heute wieder etwas in diese totale Institution, in dieses vermeintliche Haus der Kränkungen, der festen Bilder, dieses trügerische Gebäude aus Klarheit und Machtkampf, das uns schließlich koinitiert und eine in Zahlen geformte Art von Reife bescheinigt hat.

Haben wir noch Schuld abzubauen, müssen wir noch eine Reststrafe ‚nachsitzen‘, treiben uns einfache Rachegefühle, hat uns die Verheißung eines weiten Marktes schon längst korrumpiert oder können wir heute von außen, erwachsen geworden, Anderes und Entwickelteres anbieten? Dass wir als Supervisoren letztendlich nicht als Besserwisser oder gar Handlanger der politik- und medienbefohlenen Rundumschelte in dieses vermeintlich pisageschockte System zurückkehren wollen, versteht sich von selbst. Aber was wollen und können wir dann?

„Du lachst, aber der Blödsinn ist da.“ Diesen Satz meines Englischlehrers – kann auch der von Mathe oder Bio gewesen sein – habe ich als Leitsatz meiner Schulsozialisation mit auf den Weg genommen und wie so vieles bis heute nicht verstanden – oder vielleicht doch? Auf jeden Fall aber verstehe ich, dass es Zeiten gegeben haben muss, in denen ich auch in dieser Anstalt gelacht habe.

Für die Autoren ist Supervision – nicht nur, aber vor allem – Wahrnehmungserweiterung, die bei festgefahrenen Verhaltensweisen in der Lage ist, neue Handlungsalternativen zu entwickeln. Was aber, wenn wir uns in einem Feld bewegen, das so vielfältig ist, dass uns alles zuviel wird? Lehrern kann es angesichts der Fülle von gleichzeitigen Ereignissen schon innerhalb einer Schulstunde mit 30 Schülerinnen und Schülern so gehen. Besser nicht all das wahrnehmen, was den Fortgang der Lernprozesse stören könnte. Jede Erweiterung der Wahrnehmung könnte zur Lähmung führen.

Im Prozess des Schreibens haben wir eine ähnliche Erfahrung machen müssen. Wo auch immer wir anfangen, sofort ergaben sich zusätzliche Aspekte, die von der Peripherie ins Zentrum drückten. Jeder Nebensatz forderte einen neuen Absatz, jeder Gedanke eine eingehendere Untersuchung. Die Fülle der Einfälle wollte sich in keine Systematik pressen lassen. Um nicht von ihr gelähmt zu werden, haben wir eine assoziative Form der Darstellung gewählt. Aber auch darin bleiben wir der Wahrnehmungserweiterung verpflichtet, da für Schule besonders gilt: „Was nicht wahrgenommen wird, verwahrlost und beginnt ein störendes Eigenleben zu führen.“ (Grawe 1999, S. 53)

### Was macht eigentlich Schule (aus)?

Bei allen Kontroversen über die organisatorische und inhaltliche Ausrichtung der Schulen findet sich ein weit verbreiteter Konsens in der Feststellung, dass der Zweck der Schulen in der Bildung von Individuen zu suchen sei. Insofern kreisen die bildungspolitischen Diskussionen immer wieder um die Festlegung von Bildungszielen und die Organisation des Schulsystems als Mittel zur Verwirklichung dieser Ziele. Die inhaltliche Ausgestaltung der Bildungsziele bewegt sich dann im Spannungsfeld der Vorbereitung junger Menschen auf ihre Zukunft und ihrer Anpassung an die Nachfrage des Arbeitsmarktes.

In der Schule geht es um existentielle Fragen. Für die Gesellschaft geht es um die Einpassung der nachwachsenden Generation in das Bestehende, für die nachwachsende Generation geht es um die Verteilung von Lebenschancen und für die Eltern geht es um die Hoffnung, die Zukunft ihrer Kinder zu sichern. Um derart zentrale Probleme zweckrational zu bearbeiten, haben sich in entwickelten Gesellschaften institutionelle Lösungen herausgebildet. Institutionen sind aber nicht nur sinnhafte Lösungsversuche auf ein Bündel von Problemen, sondern sind – mit Mentzos gesprochen – „geradezu prädestiniert, neben ihren anderen Funktionen auch psychosoziale Abwehr-, Aufgaben‘ zu übernehmen.“ (Mentzos 1988, S. 80) Dabei ist es nur von untergeordneter Bedeutung, ob der Aspekt der Abwehr bereits im Entstehen der Institution Pate stand oder sich neben der Hauptfunktion allmählich herausgeschält hat.

Das ausdifferenzierte Bildungssystem weckt die Hoffnung, wir könnten „übertriebene und kognitive Institutionen“ die Kinder konfliktfrei in die Gesellschaft einpassen, „um den älteren Generationen ein Stück Unbesorgtheit ob der Rivalität und anstehenden ‚Vatermorde‘ zu ermöglichen.“ (Bauer 1996, S. 14) Und es transportiert die individuellen Träume der Eltern, auch ihre Kinder könnten es angesichts der immer ungewisser werdenden Zukunft schaffen. Manchmal, wenn die nachwachsende Generation im internationalen Vergleich versagt oder gar Amok läuft, wird die Unhaltbarkeit der Versprechungen deutlich. Dann richtet sich die ungezügelt Wut auf die Schule und ihre Agenten vor Ort – und der Ruf nach einschneidenden Veränderungen wird laut.

Aber der Wunsch, Veränderungen im Bildungswesen zentral und staatlich gesteuert zu verwirklichen, zeigt sich im Rückblick auf die Bildungspolitik der Jahre zwischen 1965 und 1975 als zu optimistisch. Gebündelt durch den Deutschen Bildungsrat wurde eine Reform formuliert, die das gesamte Bildungssystem vom Vorschulbereich über die Schulen und Hochschulen bis hin zur Erwachsenenbildung umfasste. In der Folgezeit zerbrach nicht nur der politische Konsens, sondern es offenbarten sich bei abnehmenden Schülerzahlen die Grenzen der Finanzierbarkeit sozialstaatlicher Leistungen. Kurz gefasst: „Der Reform gingen der Konsens, das Geld und die Schüler aus.“ (Terhart 2000a, S. 126)

Unabhängig davon, wie man die Reformen inhaltlich bewerten mag, hat sich das Bildungswesen als komplexes, eigendynamisches Gefüge erwiesen, das schwer durchschaut, geschweige denn gesteuert werden kann. Wenn beim Versuch, das gesamte Bildungswesen zu verändern, mit derart vielen „Nebenwirkungen“ gerechnet werden muss, die neben den intendierten Ergebnissen dann als Überraschungen, wenn nicht Enttäuschungen erscheinen, liegt es nahe, den Focus auf kleinere Einheiten zu richten. So bringen die steuerungskritischen Überlegungen der Bildungsforscher die einzelne Schule vor Ort wieder ins Zentrum des Interesses.

Dieser Übergang der Reformperspektive von der Makro- zur Mikroebene wird durch die empirische Schulforschung gestützt. Noch vor der Auseinandersetzung

mit PISA hat die TIMS-Studie gezeigt, dass Schulleistungen weniger vom Schulsystem als von der Qualität der Einzelschule abhängen. Als Merkmale guter Schulen – und in diesem Sinne wirksam – gelten demnach ihr akademisches Klima, ein hohes Verantwortungsgefühl innerhalb der Lehrerschaft, eine kompetente Schulleitung, Kooperation zwischen Lehrkräften und emotional entspanntes, sachbezogenes Schulklima.

Aus dieser Einschätzung ergibt sich das Credo von der Autonomie oder Teilautonomie der Schulen im Sinne der Befugnis zur selbstständigen Regelung eigener Verhältnisse. Für die einzelne Schule bedeutet dies, dass die sich erweiternde Selbstständigkeit mit einer erweiterten Verantwortlichkeit einher geht. Dabei bezieht sich die Verlagerung der Entscheidungskompetenz in der Regel auf inhaltliche, personelle und finanzielle Dimensionen. Über diese Autonomisierung versucht man die Mikropolitik der Schule nachhaltig zu beeinflussen. (vgl. Terhart 2000a)

In der Untertertia, ein Schuljahr, das ich schließlich wiederholen musste, ereignete sich eine kurze aber heftige Auseinandersetzung mit meinem Deutschlehrer. In meiner Erinnerung war ich damals ein zwar ruhiger, aber häufig desinteressierter Schüler: eher Träumer als Störer. In einer solchen Phase des Unterrichts, in der ich wohl gedanklich ausgestiegen war, erschreckte mich der Lehrer laut und eindrücklich, das ständige Grinsen zu unterlassen. Ich war erschrocken und verwirrt und versuchte, alles abzustreiten, was aber alles nur verschlimmerte. Der Zornesausbruch des Lehrers steigerte sich, ich würde ihn ja immer noch angrinsen, was er keinesfalls dulden könne.

Er bedachte mich mit einem Tadel im Klassenbuch und einer Benachrichtigung an meine Eltern, die wohl für dieses ungebührliche Verhalten verantwortlich zu machen waren. Sie möchten bitte schnellst möglich in seine Sprechstunde kommen. Heute zurückschauend kann ich mir vorstellen, unbewusst gegrinst zu haben. Mehr noch: manchmal wünsche ich es mir geradezu.

Ein vielbeachteter Versuch, die Autonomie der Schulen umzusetzen, ist der Modellversuch „Selbstständige Schule“ in NRW. Mit dem Beginn des Schuljahres 2002/2003 fiel der Startschuss für das vom Land NRW und der Bertelsmann Stiftung getragene Projekt. Ziel ist es, Lehrern und Schülern mehr Autonomie bei der Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts zu ermöglichen. Das Folgeprojekt von „Schule und Co.“ ist über sechs Jahre angelegt und es beteiligen sich 237 Schulen von der Grundschule bis zum Berufskolleg. Im Mittelpunkt des Projektes steht die Verbesserung schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts.

Die Gestaltungsfreiräume der selbstständigen Schulen konzentrieren sich auf fünf Kernbereiche: Personalbewirtschaftung, Sachmittelbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation und –gestaltung, innere Organisation und Mitwirkung in der Schule sowie Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung. In diesem Rahmen ist vorgesehen, dass Schulleiter gemeinsam mit dem Lehrerrat eigenständig Personalentscheidungen fällen dürfen, um auf diese Weise flexibler auf spezielle Bedürfnisse reagieren zu können. Auch bei der Unterrichtsorganisation dürfen neue Wege erkundet werden. Die am Projekt beteiligten Schulen müssen sich z. B. nicht an

den 45-Minuten-Rhythmus oder bestimmte Gruppengrößen halten oder dürfen Jungen- oder Mädchenkurse zu bilden. Was konkret in den jeweiligen Schulen umgesetzt werden soll, wird in Kooperationsvereinbarungen fixiert. Die interne Umsetzung wird von einer schulischen Steuergruppe, die aus Lehrer-, Schüler- und Elternvertretern bestehen kann, geleitet.

Langfristig sollen sich im Modellprojekt ganze Regionen an einer Verbesserung der Bildungsqualität beteiligen. Selbstständige Schulen sollen dazu mit außerschulischen Einrichtungen zu regionalen Bildungslandschaften zusammenwachsen.

Die Umsetzung wird von einer regionalen Steuergruppe geleitet, an der Vertreter der Schulen, der Schulträger und der Schulaufsicht teilnehmen. Ihre Aufgabe ist es, Kooperation mit Unternehmen, Universitäten, Industrie- und Handelskammern, Wirtschaftsverbänden, kommunalen Einrichtungen oder Gewerkschaften aufzubauen. Auch vorschulische Einrichtungen wie Kindergärten sollen eingebunden werden. Ziel des Modellversuchs "Selbstständige Schulen" ist, Bildungsangebote vom Kindergarten bis zum Berufseintritt aufeinander abzustimmen.

Die schulpädagogische Begründung will spontan einleuchten: Wer zur Selbstständigkeit erziehen will, kann dies nicht in einer durch Verwaltungs- und Organisationsvorschriften unbeweglich gewordenen Institution. „Selbstständiges Lernen und Lehren – soll dies konsequent verwirklicht werden – erfordert eine selbstständige Schule.“ (Rolff, 2003) Die Befreiung von obrigkeitstaatlicher Bevormundung soll neue Identifikation und Motivation freisetzen und die Einrichtung, die junge Menschen zu Mündigkeit in einer demokratischen Gesellschaft führen soll, glaubwürdiger konstituieren – aber sie soll natürlich auch die vorhandenen personellen und sachlichen Mittel effizienter einsetzen. Projektziel: Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts. Der – notwendig nicht präzise definierte – Qualitätsbegriff löst Konzepte wie Chancengleichheit, Emanzipation oder Wissenschaftsorientierung ab und wird zum neuen Leitbegriff des Bildungsdiskurses. (vgl. Terhart 2000b)

Als Referendar für Philosophie unterrichtete ich die Schüler und Schülerinnen eines Gymnasiums einer durch den Bergbau geprägten Stadt. Ich war dem Ideal verpflichtet, ihnen nicht die Philosophie, sondern das Philosophieren zu lehren. So ergaben sich immer wieder Unterrichtsreihen mit eher alltagspraktischen Themen. Mein Fachleiter kommentierte dies bei seinen Besuchen ungefähr so: „Ihr Unterricht ist wirklich gut – berücksichtigt man den Horizont der Schüler, mit denen Sie arbeiten müssen. Aber ich möchte auch einmal sehen, wie es Ihnen gelingt, die schweren Texte der Klassiker zu vermitteln. Ich werde mich dafür einsetzen, Sie im nächsten Schuljahr an ein humanistisches Gymnasium zu versetzen.“

Ich bin heilfroh, dass ihm dies nicht gelungen ist.

Auf zwei Aspekte sei im Zusammenhang mit dem Nordrhein-westfälischen Modellversuch kurz eingegangen: die Auswirkungen der Selbstständigkeit auf der Ebene der Einzelschule und die Probleme auf der Ebene des Bildungssystems in Hinsicht auf die Vergleichbarkeit (teil-)autonomer Schulen.

Im Zentrum der Reformstrategie steht die Hypothese, dass sich die Qualität einer einzelnen Schule nicht direktiv von „oben“ verordnen lässt, sondern von „innen“ her entwickeln muss. Der Prozess der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung liegt somit in der Verantwortung der Mitglieder dieser Institution: also der Lehrer und Schüler. Damit ergibt sich ein „interner“ Klärungs- und Entscheidungsbedarf in Bereichen, die bisher durch Reglement und Weisung (scheinbar) „extern“ geklärt waren. Wenn Fragen der Personalentwicklung, Ressourcenbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation und Mitwirkung im Rahmen der Gestaltungsfreiräume selbst verantworten sollen, wird automatisch das Konfliktpotenzial größer. Vorstellungen von einer gemeinsamen Schulkultur bis hin zur Unterrichtsgestaltung müssen miteinander ausgehandelt, abgestimmt und nach außen vertreten werden. Die meisten Kollegien und Schulleitungen sind darauf nicht vorbereitet. Parallel zur erweiterten Autonomie der Schule wird – dies klingt paradox, ist aber empirisch bestätigt – „die erlebte Autonomie der einzelnen Lehrkraft geringer, weil nun im Kollegium praxisbezogene Entscheidungen zum Unterricht und zum Schulleben der Schule gefällt werden und generell ein mehr oder weniger starker Druck zur Homogenisierung des beruflichen Handelns entsteht, der den sprichwörtlichen Lehrerindividualismus einschränkt.“ (Terhart 2000a, S. 135)

Wer in Bezug auf einzelne Schulen eine Vielzahl von Entwicklungsmöglichkeiten zulässt, sieht sich im nächsten Moment mit der Frage nach der Vergleichbarkeit konfrontiert. Gesucht werden Indikatoren, die eine Vergleichbarkeit ermöglichen. Dazu werden vom Land NRW testähnliche Verfahren eingeführt, durch die Lernstandards überprüft werden.

Im Dezember 2003 sind dafür auf Bundesebene erste Weichen gestellt worden. Als Konsequenz aus der Pisa-Studie beschloss die Kultusministerkonferenz, einheitliche Standards in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss (10. Klasse) einzuführen. Weitere Standards für die naturwissenschaftlichen Fächer sowie Standards für die Grund- und Hauptschule sollen folgen. Die Einhaltung der Standards soll ab 2006 durch eine noch zu gründende wissenschaftliche Einrichtung länderübergreifend geprüft werden.

Handelt es sich bei diesem Beschluss nur um „Sprachpolitik“, wie es Knaube (2003) in der FAZ vermutet, weil Schulen immer schon Ziele, Kriterien und Leistungserwartungen formuliert haben? Oder ist damit der Grundstein gelegt für eine Verknüpfung von Forschung, Evaluation und Schulentwicklung?

Wohin diese Verknüpfung führen kann, lässt sich an den Entwicklungen in den Niederlanden studieren. (vgl. Spiegel 46/10.11.03) Dort gibt es einen hohen Anteil „freier“ Schulen, die systematisch evaluiert werden. Dabei hat sich ein System etabliert, das vor allem drei Elemente miteinander verknüpft: Zentrale Tests und Ranking, Evaluation durch die staatliche Schulinspektion sowie Anregung und Beobachtung der Schulentwicklung.

Am Ende der Grundschule (freiwillig) und Sekundarstufe 1 (verpflichtend) erhebt das zentrale Testinstitut den Leistungsstand der Schüler, wobei die Testergebnisse in die Abschlusszeugnisse einfließen. Den Schulen werden sowohl Schul- als auch Klassenwerte zurückgemeldet. Ein öffentliches Ranking wird zwar noch vermieden, aber die Praxis, dass die Schulen ihre Durchschnittswerte veröffentlichen, ist eine gern wahrgenommene Möglichkeit, sich am ‚Markt‘ zu profilieren.

In den Niederlanden beurteilt die staatliche Schulinspektion jede Schule alle 5 Jahre im Hinblick auf Lernangebote, Lernergebnisse, pädagogisches Klima etc. In der Regel werden dazu die angesprochenen Testergebnisse von den Schulen vorgelegt. Ein öffentlicher Schulbericht der Schulinspektion regt die Schulen an, eigene Schwachstellen zu erkennen und gezielt Verbesserungen anzustreben.

Die Verknüpfung regelmäßiger zentraler Tests mit individueller Leistungsmessung hat – so ist zu vermuten – direkte Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung. „Dieses Verfahren zwingt die Lehrkräfte, den Unterricht und vermutlich auch ein spezifisches Training“ auf das gute Abschneiden der eigenen Klasse beim Test auszurichten. (...) Es kommt hinzu, dass in diesem System die Testinstitute und ihre Mitarbeiter in eine demokratisch kaum legitimierbare Position als Quasi-Kultusministerium geraten; denn sie bestimmen letztlich, was in der Schule gelernt wird.“ (Tillmann 2001, S. 366)

Ein öffentliches Ranking der Schulen ist ähnlich problematisch. Der publizistische Sturm nach Veröffentlichung der Pisa-Ergebnisse hat einen Vorgeschmack darüber gegeben, wie die Presse mit Aufmerksamkeit erregenden, vermeintlich präzisen Quantifizierungen umzugehen bereit ist: Schul-Rankings in Form von Sporttabellen und Börsennotierungen. Gleichzeitig lässt die Reduktion auf letztlich eine statistische Kennziffer die regionalen und damit auch sozialen Unterschiede in den Hintergrund treten. Der veröffentlichte Rang, so steht zu befürchten, führt entweder dazu, dass sich die ‚mobilen‘ Eltern die angeblich besseren Schulen auswählen oder die Schulen über Selektion der Schüler die Spitzenposition beeinflussen, denn die sicherste „Methode, die eigenen Testwerte zu verbessern, besteht darin, sich die ‚richtigen‘ Schülerinnen und Schüler zu besorgen.“ (Tillmann 2001, S.367) Damit ist das alarmierende Ergebnis der Pisa-Studie, dass in keinem anderen Land der OECD die schulischen Leistungen so stark vom sozioökonomischen Status des Elternhauses abhängen wie in Deutschland, nicht zu korrigieren.

### ....eigentlich....?

Was bedeutet ‚eigentlich‘ eigentlich? Umgangssprachlich scheint das Wort schon vielfach ersetzt durch ‚nicht wirklich‘, und unsere Kinder ergänzen heute sicherlich noch den Begriff ‚Matrix‘. Die semantischen Unterlegungen dieses vielleicht wich-

tigsten Füllworts der deutschen Sprache sind vielfältig. Aber was ist das Eigentliche, das Wirkliche, das Wesentliche? Wir alle haben uns mit diesen Fragen beschäftigt, angefangen in dieser Institution Schule, naturwissenschaftlich, analytisch, philosophisch, mal mehr wissenschaftlich oder mehr polemisch, entwickelter und vertiefter in weiterführenden ‚Schulen‘ zu einem Selbstkonzept verdichtet, das in all unseren Rollen die Frage nach dem Eigentlichen immer wieder fokussiert.

Auf den ersten Blick wirkt es paradox, Schule mit dieser Frage zu konfrontieren und diese Institution mit den bis hierhin angerissenen Facetten zur freiwillig verordneten Selbstständigkeit entwickeln zu wollen. Schule erschien und erscheint immer wieder als etwas Eigenes, Zeitversetztes, Geheimnisvolles, mal zu langsam, mal zu schnell – also scheinbar doch etwas sehr Selbstständiges, das sich als hochbeaufsichtigtes ‚Dienstleistungsunternehmen‘ scheinbar immer wieder jeglicher Kontrolle entzieht.

„Diese Sprache! Teamentwicklung, Controlling, Indikatoren, Benchmarking, Rating, Budgetierung (...), als wenn die das Rad neu erfunden hätten. Wir sind doch Lehrer und keine Manager.“ Als Elternvertreter und Supervisor in dieser schulischen Gremiensitzung bin ich ganz empathisch beim explodierenden Lehrer und seinen zustimmenden Kollegen und Kolleginnen, aber auch ebenso wütend auf die übergestülpten Konzepte und deren hilflose und ängstliche Rezipienten. Die folgende Pause nutzt zitierter Geschichtslehrer, um ausgewählten Kollegen und mir neueste Erkenntnisse mitzuteilen: „Ich hab’ jetzt mein homenet wireless gelant, besser als mit dem alten rooter. Und mit dem einen crack läuft jetzt auch...“ Ich bin doch Supervisor und nicht Informatiker. Aber wie war das mit der Beziehungsarbeit und der Wahrnehmungserweiterung: bit by bit.

Um der Frage ‚eigentlich‘ nachzugehen, was wir ‚eigentlich‘ zur Erkundung des Eigentlichen dieser Institution beitragen könnten, zunächst noch einmal aktuelle Schlaglichter auf die eigentliche Institution.

Für nicht vorbereitete Kollegien bedeuten Zentralisierungsbestrebungen wie geplante Zentralabschlüsse zwar Erleichterungen, konterkarieren aber Ziele wie Selbstständigkeit oder Eigenverantwortlichkeit und bisher noch blasse (Bildungs-) Standards werden ausschließlich als neuer Trick der Verordnungs-kultur enttarnt und nicht als Chance zur eigenen Gestaltung begriffen. Die über Jahrzehnte fächerübergreifend addierten Didaktiken oder deren individuell interpretierten Versatzstücke – oft als einzig lebbarer Freiraum missverstanden – scheinen bedroht und damit natürlich auch deren Interpreten. Dieses Gefühl erscheint nachvollziehbar, solange die obrigkeitsstaatliche Aufsichtskultur und die Beaufsichtigten noch nicht bewiesen haben, dass sie den qualitativen Unterschied zwischen Kontrolle und Controlling lebendig gestalten können.

Die unter dem Paradigma ‚Selbstständige Schule‘ angelegten ministerialen Systemimplementierungen im Schulterschluss mit Bertelsmann (oder wem auch immer), gutgemeinte regionalisierte Fortbildungen zu Themen wie Teamentwicklung oder Controlling verlaufen allzu schnell im Sand tradierter Curricula und hierüber legitimer Haltungen, Handlungen und Ziele und wecken alle Wider-

stände der Beteiligten – aber: sie werden zumindest geweckt. Lehrer werden mit Zielformulierungen sozialisiert: Sie lernen, curriculare Ziele zu deuten und bezogen auf ihr Klientel entsprechend zu formulieren (hierarchisiert und taxonomiert nach Bloom) und diese auch zu überprüfen (leistungsorientiert nach Noten) und können diese Ziele auch mit Methoden verbinden (modelliert nach Klippert). Bisher ist allerdings kaum vorgesehen, ihr eigenes professionelles Handeln, ihren persönlichen Anteil an der Zielerreichung in die Formulierung mit einzubeziehen und damit sich selbst zum handelnden und überprüfaren Beziehungssubjekt zu machen. Die Bereitschaft, sich auf ein derart ganzheitliches Zielverständnis einzulassen, muss in den einzelnen Kollegien vor Ort nach und nach wachsen, da ein solches Verständnis die Voraussetzung dafür ist, das Prozessziel ‚Selbstständigkeit‘ in einer sich permanent entwickelnden selbstlernenden Organisation irgendwann einmal zu erreichen.

Ziele werden aber nur dann überprüfbar, messbar und v.a. weiterqualifizierbar, wenn alle im Lernprozess Beteiligten transparent erscheinen. Da für Lehrer hier nicht nur die formale Öffnung der Klassentür bevorsteht, sondern auch die Formulierung eigener Grenzen, eigener Kompetenzen, eigener Bedarfe, Wünsche und Ängste und Themen wie Konkurrenz, Neid, Stärke und Schwäche in die institutionelle Öffentlichkeit gezerrt werden, bedarf es einer vorsichtig zu entwickelnden, neuen Beratungskultur, die die bisherige Aufsichtskultur als aktuell noch verinnerlichtes Verständnis von Beratungskultur ablöst. Das Ziel einer neuen Lehr- und Lernkultur impliziert nicht nur die immer wieder geforderte und programmierte Öffnung von Schule, sondern gleichzeitig auch die Öffnung und Offenheit derjenigen, die Schule derzeit wieder umstellen, fordern, schützen oder akquirieren. Die Eltern, die die Selbstständigkeit von Schulen nur dann ‚erlauben‘ wollen, wenn damit auch mehr Kontrolle einhergeht, die Schulleitungen, die im Kampf um zukünftige Kunden ihre Profile am Markt orientieren und rabattieren, die Politik, die am Pisa-Sputnik-Schock nur das eigene Ranking interessiert, die Gewerkschaften und Verbände, deren Spitzen aus Eigeninteresse noch schnell auf den selbstständigen Wagen springen und deren Basisvertreter sich nach Jahren wieder mal berechnete Sorgen um die Verfestigung des sozialen Gefälles im gegliederten Schulsystem machen, sind mit diesen Haltungen ebenso wenig hilfreich wie die Berater, die immer noch meinen, Schule in strikter Trennung von Supervision, Organisationsberatung, Coaching oder gar konkurrierenden Verfahrensschulen auf den Weg bringen zu können.

Die Institution Schule in ihrer augenblicklichen gesellschaftlichen Positioniertheit und Abhängigkeit, bezogen auf ihren Auftrag, wird immer – unabhängig von jeglichem Selbstständigkeitspostulat – den Interessen, Übertragungen, Projektionen und somit Instrumentalisierungsversuchen von vermeintlichen Experten ausgesetzt sein. Wer Schule aus diesem Grund aber in Ruhe lassen will oder sie mit leeren Standards und Konzepten in der Umsetzung allein lässt, überfordert diejenigen, die auf Knopfdruck über Nacht alles verändern sollen: die Lehrer.

In einer Supervisionsgruppe mit LehrerInnen aus unterschiedlichen Schulformen berichtet A. von der letzten Deutschstunde in einer 6. Klasse. Es ist von Beginn an laut, die Kinder sind unaufmerksam und in allen Ecken lodert Krawall auf: „Die Schüler scheinen nicht einmal realisiert zu haben, dass ich in die Klasse gekommen bin, jedenfalls ist es ihnen völlig gleichgültig. Am liebsten würde ich laut schreien, aber sie haben nicht einmal Angst vor möglichen Strafen.“

Der Bericht ist kaum beendet, da wird er von B. als Anlass genommen, eine ähnliche Situation – nur noch viel schlimmer – zu schildern. Das Gespräch wird immer aufgeregter, die LehrerInnen geraten in einen Kreislauf sich überbietender Szenen der Machtlosigkeit und mir gelingt es nicht, die Gruppe auf eine Szene zu konzentrieren. Man sucht und sammelt wirksame Erziehungsmaßnahmen. Jemand hält ein Plädoyer zum Thema „Kinder brauchen Grenzen“. Die Supervision wird immer mehr zur Arbeitsgruppe im Methodik-Seminar der Universität. Als ich mich und meinen dozierenden Vortragsstil höre, erschrecke ich und brauche einige Minuten, mich auf meine SupervisorInnen-Rolle zu besinnen.

Aufgabe von Supervisoren und Organisationsentwicklern kann es sein, behutsam mit allen Beteiligten Systeme und Modelle zu entwickeln, die die vorhandenen Ressourcen wertschätzen und stärken und den Transfer von Außen in das System vorbereiten und tragfähig machen. Qualität bekommt in diesem Kontext ein besonderes Verständnis: Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung müssen über die Entwicklung der Personen zu einer lernenden Organisation lebendig verknüpft werden. U.E. nach sollten Transfers starrer tradierter Beratungssettings auf das System Schule vermieden werden, wie auch formale behördliche Implemente. Um das Ziel „Selbstständigkeit“ nicht zum Etikettenschwindel verkommen zu lassen, muss Schule ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen erkennen und das Wesentliche, das Eigentliche der einzelnen Schule herausarbeiten und in den Mittelpunkt stellen, d. h. selbstbewusst sichtbar und somit überprüfbar machen.

Viele der Menschen, die wir in Schulen kennen gelernt haben, wollen Unterstützung, Begleitung und Beratung; sie misstrauen nicht den Angeboten der Ordnungskultur, sie misstrauen auch nicht supervisorischen Verfahren, obgleich viele immer noch – wie auch wir Berater – das Etikett der Beratungsresistenz kultivieren, sondern sie wollen verstehen, wie es gehen kann, wie sich Ideen integrieren lassen, wie sich die Wirklichkeit um sie herum in Einklang bringen lässt mit der internen Wahrnehmung. Schulen zu entwickeln für die Aufgaben und Ziele der Zukunft kann nicht bedeuten, die Institution, deren Beschäftigte und ihre Kunden nach dem Toyota-Prinzip effektiver und effizienter zur Profitmaximierung zu begleiten. Mahnende Worte wie die des Bundespräsidenten zu Weihnachten, Schule sei „eben kein Unternehmen“ und Bildung „mehr als bloße Funktionsertüchtigung“ (Rau, 2003), erweisen sich als anachronistische Glaubensbekenntnisse angesichts einer aktuell ökonomistisch determinierten Diskussion um vermehrte Privatisierung und Elitebildung, die ein entsprechendes Schulsystem als Wegbereiter braucht. Viele Schulen versuchen längst, unternehmerisches Denken und Handeln zu etablieren, ohne genau zu wissen, wo der Weg hingeht. Viele Erkenntnisse,

Techniken und Ziele wie stärkere Leitungsqualifizierungen, Teamentwicklungen und Strukturanpassungen können aus anderen gesellschaftlichen Handlungsbereichen angemessen modifiziert übertragen werden. Damit diese Anregungen nicht ihren Sinn und ihr Ziel verlieren, indem sie mal wieder im so beliebten „Methodenkoffer“ verschwinden, kann vielen Schulen eine unterstützende Beratung bei der schwierigen Ausbalancierung des eigenen Entwicklungsweges helfen. Hierbei muss jede einzelne Schule ihr Maß und ihre Geschwindigkeit suchen und finden können – immer in Vergleichbarkeit mit anderen.

Berater, verstehen sie sich nun als Supervisoren, Coaches oder Organisationsentwickler, müssen den Blick auf das sicherlich angeschlagene Gesamtsystem Schule sehr einfühlsam verbinden mit dem Blick auf die jeweils konkrete Institution und deren Menschen. Ordnen, sortieren, die Gleichzeitigkeit von Erwartungen und Forderungen von außen mit den Eigenerwartungen von Lehrern in ein angemessenes Nacheinander zu bringen, kann Aufgabe von Supervisoren sein. Wir Berater spüren das Überfordernde der Gleichzeitigkeit – wie einleitend beschrieben – immer wieder an uns selbst in der täglichen Arbeit und auch wir sollten versuchen, nach und nach das Eigentliche gerade im Zugang zu dieser Institution in den Blick zu bekommen – nicht zuletzt weil der momentan boomende Markt oft verführerisch ist für uns ehemalige Schüler, Lehrer, uns Eltern und professionelle Konkurrenten. Aufgabe von Supervisoren sollte sein, Schulen die Langsamkeit im besten Wortsinn zurückzubringen, sie (wieder) für das Wesentliche zu sensibilisieren, für das, was ihre Ziele wieder in Einklang bringt mit denen ihres Klientels und zusammenführen kann zu gemeinsamen Entwicklungszielen: für Zeitgefühl.

Schule zu generieren ist eine Aufgabe von Generationen. Supervision, als Einzel- Team- oder Gruppensetting muss außerhalb der Institution für die Institution seinen Platz halten, wenn nicht sogar offensiver stärken. Aber innerhalb der Institution sollten Supervision und Organisationsberatung zusammen modellhafte Wegbereiter und -begleiter für Schulentwicklung sein, indem sie kleine Räume für Verstehenszugänge und erweiternde Wahrnehmungen kontraktieren und schaffen, Räume, in denen Vertrauen auf eigene Stärken gebildet werden kann, Bedrohlichkeiten und Ängstlichkeiten besprechbar werden. Diese Räume müssen zugleich geschützt und offen sein für den Prozess, eine Aufgabe, die supervisorische Leitung modellhaft gestalten kann, wenn sie ihren aufklärerischen

(Selbst-)auftrag ernst nimmt. Geschlossene Supervision als Bestandteil des institutionellen Veränderungsprozesses anzubieten, würde u.E. nach nur die bestehende Geheimniskultur verfestigen und ein Pendant bilden zur gewachsenen „Tür-Zu-Pädagogik“. Hierfür gilt es neue Angebote, Formen und Settings zu diskutieren und zu entwickeln, die als neue Beratungskultur modellhaft integraler Bestandteil einer neu zu entwickelnden Lernkultur werden und auch als solche wahrgenommen und akzeptiert werden. Supervision ist dann unterstützende Prozesssteuerung, wenn sie mit möglichst vielen Beteiligten den Blick nicht nur auf das Steuer und



den Steuerer lenkt, sondern die auch hilfreichen Funktionen einer Bremse, einer Kupplung, eines Gaspedals und einer Schaltung verdeutlicht, zumal in einer Institution, in der die Bedienung dieser Elemente immer in verschiedenen Händen liegen wird. Dies bedeutet sicherlich offensive Schritte in die Institution hinein, aber auch eine offenere und offensivere Diskussion unter uns Beratern. Denn es hat längst zur Pause geklingelt und die Türen sind offen ...

### Literatur

- Bauer, A. (1996): Verborgene Institutionskulturen in sozialen und klinischen Organisationen und ihre Bedeutung für das Verstehen in Supervisionsprozessen. In: Forum Supervision Heft 8, S. 5-22.
- Grawe, B. (1999): Was nicht wahrgenommen wird, verwahrlost. Erfahrungen mit der Produktion von Unbewusstheit in der Schule. In: Forum Supervision, Heft 13, S. 42-54.
- Knaube, J. (2003): Die neue Bildungsnorm DIN A Deutsch. In: FAZ vom 8.12.2003, S. 29.
- Mentzos, S. (1988): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Erweiterte Neuauflage Frankfurt a.M. 1990.
- Rau, J. (2003): Weihnachtsansprache 2003 von Bundespräsident Johannes Rau. [www.bundespraesidialamt.de](http://www.bundespraesidialamt.de).
- Rolff, H.-G. (2003): Ohne Selbstständigkeit keine nachhaltige Schulentwicklung. Ein Plädoyer für die selbstständige Schule. [www.gew-koeln.de](http://www.gew-koeln.de).
- Terhart, E. (2000a): Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich. In: Neue Sammlung Heft 1, S. 123-140.
- Terhart, E. (2000b): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 6, S. 809-829.
- Tillmann, K.-J. (2001): Leistungsvergleichstudien und Qualitätsentwicklung. Oder: Auf dem Weg zu holländischen Verhältnissen? In: Neue Sammlung Heft 3, S. 359-368.

Anschrift der Verfasser:

Jörg Hohelüchter-Menge, Jägerstraße 10, 48153 Münster.

Jürgen Kreft, Meppener Straße 22, 48155 Münster.

*Roswitha Lehmann-Rommel und Norbert Ricken*

### „Die Schule brennt!“? Bildungsreform zwischen Machtpraktiken und pädagogischem Eigensinn

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden in zweifacher theoretischer Perspektive Möglichkeiten einer kritischen Reflexion der gegenwärtigen Bildungsreform skizziert: einerseits interpretieren wir vor dem Hintergrund der machttheoretischen Überlegungen Foucaults Reformdiskurse und -strategien als spezifische Regierungspraktiken, welche u.a. in Form von Beratung und Supervision hoch funktionale Individualisierungsnormen etablieren. Andererseits werden pädagogischer Eigensinn und Negativität als konstituierende Merkmale von Pädagogik und Voraussetzung ihrer Theoretisierung rekonstruiert. Es wird gezeigt, dass die komplexe pädagogische Eigenlogik in der Institution Schule derzeit unterschiedlichen Abwertungspraktiken ausgesetzt ist.

Was Anfang der Achtzigerjahre noch als antiinstitutionelle Kritik der Schule insgesamt verstanden und als ‚neue deutsche Welle‘ mit lautem ‚Hurra‘ begrüßt werden konnte, fungiert nun seit einiger Zeit als – durch DIE ZEIT etablierter – Inbegriff einer neuen deutschen Schulkritik, die der Schule insgesamt gerade nicht ein Zuviel, sondern durchgängig ein Zuwenig testiert: ‚die Schule brennt‘ (Extrabreit), fast überall. Kaum ein Tag vergeht, an dem nicht dem deutschen Schul- und Bildungssystem gegenwärtig ein überaus schlechtes Zeugnis ausgestellt wird: nicht nur chronische Unterfinanzierung und eine strukturell ungerechte administrative Ausgestaltung des Bildungsauftrags aller, auch und gerade schulisch arrangiertes Lernen und Lehren sind ins Visier einer internationalen Schulforschung geraten, die – nachlesbar nun seit mindestens zwei Jahren (vgl. PISA 2000) – gravierende Missstände unmissverständlich notiert und publizistisch wirksam präsentiert. Diese neue öffentliche Aufmerksamkeit gegenüber dem Bildungssystem verdankt sich aber gerade nicht einer neuen Wertschätzung pädagogischer Einsichten. Vielmehr werden die von PISA für Deutschland ermittelten Befunde zu Basiskompetenzen von SchülerInnen als ebenso desaströs wie skandalös wahrgenommen, weil sie in einem geradezu ‚sportlich‘ interpretierten internationalen wie nationalen Vergleich als ‚nationale Niederlage‘ und ‚Deklassierung‘ aufgenommen und mit ausschließlich ökonomischen ‚Überlebensfragen‘ verkoppelt werden. Es sind so weniger die empirischen Einzelbefunde – seien es nun die Daten zur ‚Leselust‘ deutscher Jugendlicher oder zur signifikanten sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems –, die die öffentliche wie politische Diskussion bewegen und gemeinsame Nachdenklichkeit provozieren, sondern weit mehr Schlagworte wie ‚Globalisierung‘, ‚Rohstoffarmut‘, ‚Humankapital‘ und ‚Bildungsstandort Deutschland‘, die

den Diskurs flächendeckend bestimmen und ein vielfach von sozialer Abstiegsangst und Exklusionsdrohung geprägtes Zukunftsszenario etablieren. Die weithin geteilte Diagnose – „Deutschland ist kein Bildungsland mehr“ (Reisch 2002) – bringt so die zunehmend verbreitete Befürchtung zum Ausdruck, im ‚schulischen Vorbereitungskampf‘ für den ‚nachschulischen Arbeitskampf‘ bereits früh nicht genügend gerüstet und schon jetzt von sozialer Ausgrenzung und Misserfolg bedroht zu sein.

In diesen Spannungen und Widersprüchen bewegt und verhakt sich so der seit geraumer Zeit öffentlich vehement geführte Diskurs zur ‚Zukunft der Bildung‘ in Deutschland (vgl. Killius u.a. 2002 wie jüngst Lenzen u.a. 2003). Bildung selbst wird widersprüchlich thematisiert und sowohl als (bisweilen geradezu ursächliches) ‚Übel‘ als auch als verheißungsvolles ‚Heilmittel‘ ausgelegt. Wieder einmal werden als umfassend und überaus bedeutsam eingeschätzte gesellschaftliche Aufgaben einem pädagogischen System zugewiesen, dessen öffentliche Wertschätzung im gleichen Atemzug demontiert wird, so dass Schuldzuschreibungen und gegenseitige Abwertungen dominieren. Vieles ‚muss‘ anders und alles besser werden – so lauten die Forderungen an die Adresse von Einzelschulen und Lehrpersonen; doch die maßgeblichen Strukturen des Bildungssystems dürfen sich nicht ändern: so resultiert aus der weithin geteilten Einsicht, dass „Bildung die zentrale Aufgabe unserer Gesellschaft werden“ muss (Killius u.a. 2002, S. 171), noch lange nicht der gemeinsame Beschluss einer deutlich verbesserten Finanzierung derselben; oder: trotz der durch PISA nachgewiesenen und sich pädagogisch insgesamt dysfunktional auswirkenden frühen Schultypendifferenzierung und Selektion der Schülerinnen und Schüler gilt eine kritische Befragung des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland als weithin politisch unangemessen und diskursiver Rückfall in erledigte Reformdebatten der siebziger Jahre.

Die beobachtbare Lähmung unterminiert auf allen Seiten das Engagement der Beteiligten – sei es als Halbherzigkeit der Lernenden, die Schule oft genug als zwar irgendwie wichtige, doch weitgehend langweilige ‚Simulation von Leben‘ betrachten und mit den eigenen Fragen längst woanders sich bewegen; sei es als Frustration der Lehrenden, die den alltäglich praktizierten bildungspolitischen ‚double bind‘ gleichzeitiger Abwertung und öffentlicher Einforderung oft genug mit Verstummen und ‚Dienst nach Vorschrift‘ quittieren.

Mit diesen nur kursorischen Pointierungen sei daher ein (weiter) Kontext unserer Überlegungen markiert, der auch die – mit dem Bildungsdiskurs nicht zusammenfallenden – Bemühungen um eine ebenso tragfähige wie weitreichende Schulreform bedingt. Gerade die von allen Seiten in diesem Reformprozess immer wieder beklagte Erfahrung enormer Verständigungsschwierigkeiten und Diskursverwerfungen – exemplarisch zwischen LehrerInnen, EntwicklungsberaterInnen und SupervisorInnen – belegt so nicht nur die Differenz der unterschiedlichen Perspektiven, sondern lässt sich auch lesen als doppelte Abwertungspraxis eines ‚pädagogischen Eigensinns‘. Das gilt nicht nur, sofern auch organisationsberaterische

und supervisorische Eigenlogiken sich immer wieder in Überlegenheitshaltungen niederschlagen können, indem sie eigene Maximen auf pädagogische Problemstellungen (auch fruchtbar) ausdehnen, aber pädagogischen Widerspruch allzu schnell als (berufstypische) ‚Abwehr‘ denunzieren (vgl. Teil II). Es gilt auch, weil BeraterInnen selbst innerhalb eines herrschenden Diskurses der Bildungsreform agieren, der weitgehend ökonomisch motiviert und figuriert ist und seinerseits traditionelle pädagogische Leitbegriffe – wie Bildung und Lernen, Autonomie und Mündigkeit, Partizipation und Selbstbestimmung – für die Konstruktion vermeintlich selbstverantwortlicher Subjekte nutzt, deren Denken und Handeln für Beobachtung und Administration verfügbar gemacht werden (vgl. Teil I). Das daraus oft resultierende pädagogische Unbehagen am herrschenden Reformdiskurs changiert so zwischen Verstummen oder übereifriger Anpassung einerseits und der Wiederaufnahme alter Frontstellungen einer schlichten oppositionalen Zuordnung von ‚böser‘ Ökonomie einerseits und ‚guter‘ Pädagogik andererseits – und umgekehrt.

Zweierlei haben wir uns daher hier vorgenommen: (1) den gegenwärtigen Reformdiskurs vor dem Hintergrund machttheoretischer Überlegungen Foucaults zu justieren und die dort entwickelten Strategien der Individualisierung als veränderte Regierungspraktiken zu interpretieren. Und (2) einige Überlegungen zum ‚pädagogischen Eigensinn‘ ins Feld zu führen, die die Eigentümlichkeit und Schwierigkeiten pädagogischen Handelns verdeutlichen sollen und vielleicht erlauben, pädagogisches Handeln nicht bloß als Belehrungs- und Bewertungshandeln miszuverstehen.

### **Beratung, Supervision, Evaluation als Regierungspraktiken**

Die Konstruktion eigenverantwortlicher, reflexiver, partizipierender Individuen steht im Mittelpunkt derzeitiger Bemühungen um eine Schulreform. Metakognitive und emotionale Kompetenzen gelten als Schlüssel, um SchülerInnen und LehrerInnen zu befähigen, sich an Veränderungen von Arbeitsorganisationen und Gesellschaft anzupassen. Sie sollen lernen, Rationalisierungsprozesse auf immer weitere Bereiche ihres Denkens, Fühlens, Wollens und Verhaltens auszudehnen und problemlösend flexibel auf vielfältige Kontexte zu antworten.

In den Diskursen und Praktiken von ‚Schulentwicklung‘ greift man in diesem Zusammenhang einerseits zurück auf emanzipatorische, dialogische und konstruktivistische Pädagogiken sowie auf Traditionen ‚progressiver Erziehung‘ aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (u.a. Freinet, Piaget, Dewey und Vygotsky). Andererseits werden – auch im Kontext von Management-Modellen zur ‚lernenden Organisation‘ – humanistische und systemische Beratungsmethoden und -konzepte zunehmend für die Schule interessant. Lehrer sollen mit Alltagsstress, emotionalen Belastungen und Beziehungskonflikten nicht mehr „allein gelassen“ werden: fach-

didaktische Fragen treten in Fortbildungen zurück zugunsten einer „Beziehungsdidaktik (Persönlichkeitsbildung, Selbstwahrnehmung - Fremdwahrnehmung, Teamarbeit, Schulung in Kommunikationspsychologie und Gesprächsführung usw.)“ (Ehinger/Hennig 1994, S.10) Versprochen wird dabei, dass Arbeitsprozesse nicht nur reibungsloser und effektiver funktionieren, sondern auch als humaner und befriedigender erfahren werden. In diesem Zusammenhang werden Supervision, Beratung und Evaluation häufig verstanden als ‚Humanisierung des Ökonomischen‘. Sie können aber auch als Ökonomisierung des Humanen gelesen werden. Dieses Spannungsfeld wird im Folgenden genauer betrachtet.

### Schulentwicklung im Kontext neoliberaler Kontrollgesellschaften

Das Projekt des autonomen, partizipierenden, selbstreflexiven Individuums hat in der historischen Situation seit dem Ende des 20. Jahrhunderts neue ökonomische Funktionalität gewonnen. Autonomie, Partizipation und Selbstverwirklichungsansprüche stellen sich nicht (mehr) als Antithesen zu politischer Macht oder als Hindernis für Wirtschaftlichkeit dar. Die Bildung verantwortlicher, gemeinschaftsfähiger, rationaler Subjekte gehört zu den wichtigsten ökonomischen Ressourcen und maßgeblichen Produktionsfaktoren. Sie wird daher zum Brennpunkt von Erziehungs- und Fortbildungsmaßnahmen in pädagogischen Institutionen. Im Zuge der Dezentralisierung – als ‚Paradigmenwechsel‘ der Bildungspolitik beschworen – werden Einzelschulen mehr Entscheidungsbefugnisse zugesprochen. Das erfordert erhöhte Aktivität und Verantwortungsübernahme der ‚Betroffenen‘, die zu ‚Beteiligten‘ gemacht werden, deren Handeln, Denken und Bedürfnisse zunehmend zum Gegenstand werden von Beobachtung, Kommunikation und Administration.

Die Deregulierungspolitik im Bildungssektor ereignet sich im Rahmen einer globalen Verschiebung von „Disziplinar- zu Kontrollgesellschaften“ (Deleuze), von disziplinarischen, direkten Regierungsformen zu neoliberalen Machtpraktiken, die qua Kommunikation kontrollieren. Gouvernementalitätsanalysen<sup>1</sup> gehen von einem Kontinuum von Selbst- und Fremdführungen, von selbsttechnologischer und politischer Regierung aus. Zentrale Voraussetzung dafür ist, Macht gerade nicht bloß negativ als Repression und Verbot zu denken und als bloße Fremdbestimmung mit vermeintlich machtfreier Selbstbestimmung zu kontrastieren, sondern ihrerseits als produktive Strategie der Anreizung, Ermöglichung und Hervorbringung zu fassen, die zunehmend individuelle Selbstverhältnisse nutzt und qua Subjektivierung regiert. Aus dieser Perspektive werden Machtphänomene daraufhin untersucht, welche produktiven Effekte sie für die Formung von Subjektivitäten haben, die sie in Praktiken und Diskursen der alltäglichen Beziehungen und Lebensbereiche hervorbringen. Die vereinfachenden Trennungen von Staat und Gesellschaft, Öffentlichkeit und Privatheit, Subjektivität und Macht werden damit

aufgehoben; Macht wird nicht als im Besitz eines Staates oder von Gruppen befindlich gedacht. Insofern können Individuen beherrscht werden, ohne dass ihre formelle Autonomie gebrochen werden muss. Im Gegenteil, gerade auch in Praktiken der Demokratisierung und Partizipation etablieren sich Machtphänomene.

Aus dieser Perspektive ist es von Interesse zu untersuchen, wie Identitäten und Denkweisen (mentalité) im Zusammenhang neoliberaler Politik konstruiert werden. Die These ist, dass Macht sich in (neuen) Individualisierungsnormen und Anerkennungsbedingungen etabliert, welche Fremdregierung durch Selbstregierung ersetzen und dafür sorgen, dass zunehmend indirekt, d. h. ohne Vorschriften regiert werden kann. Die selbstverständlich gebrauchten Begrifflichkeiten (wie Autonomie, Verantwortung, Qualität, Reflexion, Planung, Evaluation), die häufig völlig divergierende Bedeutungen umfassen, transportieren Normen und Erwartungen. Sie entfalten weitreichende formierende Macht für die Konstruktion von Subjekten in dem Maße, wie sie für selbstverständlich genommen und zu scheinbar selbstevidenten Anerkennungsbedingungen in Kommunikationen werden.

Die tiefgreifenden Effekte neoliberaler Ökonomisierungspolitik im Bildungsbereich bestehen aus dieser Perspektive nicht so sehr in der Schaffung von Bildungsmärkten, sondern darin, dass Individuen und Organisationen sich selbst als Unternehmen betrachten, entsprechend agieren und sich auf sich beziehen. Ein ‚unternehmerisches Selbst‘ hat die Bereitschaft, in das eigene Leben und Lernen, in die eigene Gesundheit, Bildung und Sicherheit zu investieren. „Wer es an Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine oder ihre Unfähigkeit, ein freies und rationales Subjekt zu sein. /.../ Entscheidend ist die Durchsetzung einer ‚autonomen‘ Subjektivität als gesellschaftliches Leitbild, wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen besteht“ (Lemke u.a. 2000, S. 30) Im derzeitigen Umbau

<sup>1</sup> Foucault verbindet im Begriff der Gouvernementalität ‚Regieren‘ (gouverner) und ‚Denkweise‘ (mentalité). Ihm geht es dabei darum, die wechselseitige Konstitution von Machttechniken und Wissensformen wie von modernem souveränem Staat und modernem autonomem Subjekt zu untersuchen (Foucault 2000, S. 65, vgl. Lemke 2000); sein Begriff des Regierens setzt daher unterhalb der Sphäre des Staates an und bezeichnet „die Gesamtheit von Prozeduren, Techniken, Methoden, welche die Lenkung der Menschen untereinander gewährleisten“ (Foucault 1996, S. 118 f.). Macht, so Foucault, muss insofern als „Führung von Führungen“ verstanden werden und bezieht sich daher nicht nur darauf, andere überhaupt anzuführen, sondern diese zunehmend qua Selbstführung zu führen. Eine solche Perspektive erlaubt auch, die gegenwärtigen Strategien neoliberaler Politik als Verlagerung und Vertiefung von Führungstechniken – vom Staat weg auf sich selbst regierende und ökonomisch-rationale Individuen – zu verstehen.

des Schulsystems werden entsprechende Individualisierungsnormen auf unterschiedlichen Ebenen von Schülerlernen, Lehrerhandeln sowie Personal- und ‚Organisationsentwicklung‘ etabliert. Supervision, Beratung, Evaluation sind hoch funktional geworden für schulische Normalisierungsprozesse im Sinn der ‚Selbstregierung‘. Im Folgenden werden hierzu drei Aspekte für den schulischen Kontext vertieft: das telos der Effektivität, Individualisierungsnormen, veränderte Kommunikationen. Abschließend wird der Frage nach einer möglichen kritischen Perspektive nachgegangen.

### **Effektivität und Effizienz als Fluchtpunkt der Veränderung**

Im Unterschied zu den in Anspruch genommenen historischen Konzepten (wie Freire, Dewey etc.) steht im Kontext derzeitiger Schulentwicklungsbestrebungen das telos fest: es geht um verbesserte Qualität und erhöhte Effizienz der Bildungsorganisationen. Autonomiegewinn steht unter Zwang zu ökonomischem Erfolg. Jedes ‚demokratische‘ Aushandeln von Zielen und Planungen ist letztlich Mittel zum scheinbar selbstevidenten Zweck der ‚Qualitätsverbesserung‘ – wobei Bedeutung von und Kriterien für Qualität weitgehend unklar bleiben, umso selbstverständlicher aber positiv konnotiert werden. Qualität wird zur „Obsession“ für diejenigen, die ihr Leben bzw. ihre Organisation als Unternehmen managen. (Simons 2002, S. 617) Formen der Partizipation und Freiwilligkeit sind so lange erwünscht, wie sie zum Erfolg der Organisation beitragen. Hieraus ergibt sich der latent vorhandene drohende Unterton – gerade auch wenn an ‚Selbstverantwortung‘ der ‚Beteiligten‘ appelliert und ihre ‚freie‘ Wahlmöglichkeit betont wird.

In Praktiken der Schulentwicklung zeigt sich das auf unterschiedlichen Ebenen. Sofern Freiwilligkeit und Selbstverantwortung für eigene Zielbestimmungen und Planungen strikt dem obersten telos des Erfolgs und der Effektivität untergeordnet werden, nehmen Maßnahmen von Schulleitungen (z. B. freiwillige Mitarbeitergespräche) häufig die Form von ‚freiwilligem Gehorsam‘ an. Anordnungen der Schulverwaltung – so zeigen z. B. empirische Untersuchungen zu ‚schulscharfen Einstellungen‘ von Lehrpersonal in Nordrhein-Westfalen – belegen, dass entgegen der Partizipationssemantik weitgehend nur Umsetzung und Modus der Zielerreichung ‚nach unten‘ verlagert werden, Entscheidungsgewalt und Überprüfung aber ‚oben‘ bleiben. „Die Schulen werden einbezogen, aber nur, so weit und so lange sie sich den administrativen Vorgaben beugen. /.../ Man könnte also sagen, dass die Schulverwaltung auf diese Weise der Inkorporation von Schulen in die Schulverwaltung einen Schritt näher gekommen ist“. (Terhart 2001, S. 64)

### **Individualisierungsnormen**

Das Phänomen, dass das oberste Ziel aller Entwicklungsbemühungen feststeht, führt zu einer tendenziellen Entwertung aller einzelnen, individuellen Ziel- und Wertvorstellungen (denen gegenüber der weitgehend quantitativ verstandene Qualitätsbegriff auch immun bleibt). Letztlich kommt es nur darauf an, dass die Einzelnen sich selbst optimieren. Selbstwirksamkeit und Selbstverantwortung werden zum Heilmittel angesichts eines hoch komplexen Veränderungsbedarfs. Die Identität der einzelnen wird über produktive, flexible Aktivitäten und persönliche Kompetenzen – wie Selbstvertrauen, Problemlösefähigkeit und Lernbereitschaft festgelegt. Im Kontext der psychologisch-konstruktivistischen Diskurse gilt als gebildetes Subjekt, wer ‚kompetent‘ und begierig ist, lebenslang zu lernen. Konkrete Lösungen von komplexen Problemen treten zurück hinter die Befähigung zum Problemlösen.

Sein Leben aber als ‚Unternehmer seiner selbst‘ zu führen, bedeutet, sein Leben in jeder Hinsicht in die eigene Hand zu nehmen und sich „als permanentes Assessment Center“ (Bröckling 2000, S. 160) zu betrachten: Bedürfnisse und Wünsche zu explorieren, eigene Ressourcen und individuelle Besonderheiten zu nutzen und auszubauen, persönliche Schwächen offen zu legen und durch Investition in Lernen und Selbstentwicklung zu überwinden. „Die Individualitätsnorm zeigt sich /.../ vor allem im Glauben an die nahezu unbegrenzte Fähigkeit des Einzelnen, sein Leben nach eigenem Entwurf zu gestalten. /.../ Erfolg wird zur Einstellungssache im wörtlichen Sinn. /.../ Wer Erfolg hat, hat ihn verdient, wer keinen hat, hat etwas falsch gemacht“. (Bröckling 2000, S. 158 f.)

Aus dieser Logik heraus werden Probleme der Kinder (und Lehrer) nicht in ihren sozialen oder institutionellen Kontexten untersucht, sondern als persönliche Defizite der Selbstwertschätzung, Selbstdisziplin und Motivation thematisiert und individualisiert. Indem aber Lernen, Gesundheit, Sicherheit und psychisches Wohlbefinden dem telos der Qualitätsverbesserung und normierenden Anforderungen unterworfen werden, werden gleichzeitig Ehrgeiz und Existenzangst mobilisiert.

### **Kommunikation als 'Entwicklungs'instrument**

In Praktiken und Diskursen von Schulentwicklung wird der Einzelne als ‚unternehmerisches Selbst‘ verortet in Gemeinschaften, deren Mitglieder sich gegenseitig fortwährend beobachten, bewerten und Rückmeldungen geben. Offene, ‚demokratische‘ Kommunikationen werden zum zentralen Bezugspunkt beruflicher Identität und gewinnen maßgebliche Steuerungsfunktion. So werden Feedback-Berichte – „im Idealfall 360°-Rückmeldungen“ (Strittmatter 1999, S. 23) – als maßgebliches Instrument von Evaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen in-

stalliert. Multiperspektivische Rückmeldung (von Kollegen, Schülern, Eltern, Schuladministration, Supervisor oder Schulentwicklungsberater) gelten als validester Weg, ‚alle‘ Seiten von sich selbst zu sehen. Fremdbeobachtungen werden dabei automatisch an Entwicklungsmodelle gekoppelt. Sie nötigen zu Selbstreflexion und individuellen Veränderungen.

Ein anderes Instrument sind z. B. Gesundheitszirkel als Bestandteil von Personalentwicklung. Es wird betont, dass Gesundheitsverhalten, Beanspruchungsverhalten, Sicherheits- und Risikoverhalten, Führungs- und Managementverhalten wie auch Kommunikations- und Rollenverhalten nicht mehr allein Sache der Einzelnen sind, sondern im (ökonomischen) Interesse der Organisation institutionell zu bearbeiten sind. Zu diesem Zweck sollen Kollegen sich freiwillig austauschen über ihre Befindlichkeit, ihre Bedürfnisse, Schwächen und Ängste, so dass die einzelnen Ressourcen zur Bewältigung von Belastungen und Beanspruchungen selbstverantwortlich mobilisieren können. (vgl. Buchen u.a. 1974ff, Teil C)

Unabhängig davon, ob diese Verfahren von den Beteiligten als befriedigend erfahren werden, werden diese darin Subjektivierungsprozeduren unterworfen: der Einzelne wird mit je nach Perspektive wechselnden Erwartungen hinsichtlich Lehtätigkeit bzw. mit den Normen eines generell ‚förderlichen‘ Gesundheitsverhaltens konfrontiert (z. B. Sport zu treiben, Belastungen besser auszuhalten). Noch weitreichendere Wirkung auf die Konstruktion von Subjektivitäten hat das Training, bislang private Bereiche Ist-Soll-Vergleichen zu unterwerfen und zunehmend Urteilsbeziehungen zu etablieren. Diese neuen Individualisierungsnormen und Anerkennungsbedingungen sorgen schließlich dafür, dass die Einzelnen immer subtiler auf Erfolg konditioniert werden und zu Planern, Buchhaltern und Antriebern in weiten Bereichen ihres Lebens werden.

Die normalisierende Weise der Thematisierung induziert so neue Formen der Inklusion und Exklusion. Die ‚richtigen‘ (innovativen, metakognitiven und kommunikativen) Dispositionen werden im Reformsystem platziert, die anderen ausgeschlossen. Die an Kompetenzen orientierten Reformbemühungen teilen die Welt in eine rationale und eine nicht-rationale und grenzen – trotz vielfacher Verständnisrhetorik – nicht-‚verständige‘ oder ‚widerständige‘ Lehrer und Kinder aus. (vgl. Philipp 1998)

### Zur Möglichkeit von Kritik

Supervision, Entwicklungsberatung und Evaluation liefern maßgebliche Instrumente und Regierungstechniken für diese Machtwirkungen im Kontext Schulentwicklung. Auf unterschiedliche Weisen leisten sie wesentliche Dienste für die Konstruktion selbstreflexiver, eigenverantwortlicher Subjekte und die Etablierung kontrollierender Kommunikationen. Können sie gleichzeitig dazu beitragen, ‚den

Gegebenheiten nicht länger zu folgen‘ (Foucault) und die normierende Wirkung dieser ‚Regierungstechniken‘ zu unterbrechen? Kann Selbstreflexion und Rückmeldung angesichts ihrer subtilen Funktion der Unterwerfung und Formation von Subjektivitäten noch ein kritisches Potenzial zukommen?

Aus Foucaults Perspektive liegt der entscheidende Unterschied zwischen Praktiken der Unterwerfung und Kritik als der ‚Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden‘ (Foucault 1992, S. 11 f.) nicht auf der Ebene theoretischer Lösungen, sondern es geht um eine Differenz im Blick auf Ereignisse. Probleme ernsthaft aufzuwerfen, erfordert, dass „die Komplexität des Problems in seinem Zusammenhang mit dem Leben der Leute auftauchen kann“. (Foucault 1981, S. 7) Wenn Foucault vorschlägt, genau zu beobachten, was gesagt und getan wird, dann geht er davon aus, dass die Diskurse zwingenden Regeln und Spielen gehorchen, welche den jeweiligen Praktiken immanent sind. Eine solche „untergetauchte Grammatik“ (Veyne 1978, S. 28) konstituiert scheinbar ‚natürliche‘ Gegenstände ebenso wie für selbstverständlich genommene Begriffe, Kriterien und Unterscheidungen.

Ob eine (z. B. beratende) Tätigkeit unterwerfende, normalisierende oder befreiende (d. h. für Foucault ästhetische) Qualität gewinnt, entscheidet sich dann wesentlich daran, ob es Freiheitsgrade gibt gegenüber den nicht bewussten Annahmen, den als selbstverständlich genommenen Normativitäten und schweigenden Anerkennungsbedingungen in den Diskursen und Praktiken der Beratung. Grundvoraussetzung dafür ist, den Rahmen für die Beobachtung individueller Aktionen und Interaktionen nicht auf die Organisation Schule und das Bildungssystem zu beschränken, sondern durch ein Bewusstsein ihrer Funktionalität im globalen Kontext zu erweitern. Eine Aufmerksamkeit für langfristige Regierungsprinzipien und ihre historische Genese ermöglicht es, die eigene Verstricktheit in Bildern, epistemischen Rahmen und Normen der Beratungsprofession jeweils zu beobachten: In dem Maße, wie in den alltäglichen Ereignissen Routinen des Normierens, Zielstrebens, Identifizierens, Bewertens und Ausgrenzens aufgesucht und unterbrochen werden, kann normalisierender ‚Kompetenz‘erwerb zurücktreten; und in dem Maße, wie Subjektivierungstechniken von Beratung nicht einfach nur andere, ‚reifere‘ oder ‚befriedigendere‘ Normierungen und Anerkennungsbedingungen installieren, kann Distanz geschaffen werden gegenüber scheinbar selbstevidenten Zielen (wie psychische Gesundheit, Teamfähigkeit und anderen Schlüsselqualifikationen). Eine solche Perspektive könnte grundsätzlich Freiheitsgrade eröffnen gegenüber der Verführung, exzellent zu sein und die eigene Lebensäußerungen immer schon an Optimierungskriterien zu messen, und damit die stillschweigende Allianz von Kontrolle und Identitätsformation im neuzeitlichen Rationalitätsdispositiv aussetzen.

### Der pädagogische Eigensinn der Bildung

„Bildung“ gilt als wohl die zentrale, weithin geteilte pädagogische Leitmetapher und taugt daher – so die disziplinäre Auskunft (vgl. Tenorth 1999) – in besonderer Weise zur Kennzeichnung pädagogischen Eigensinns. Akzeptiert man – und sei es nur für einen Augenblick – diese Selbstbeschreibung der Pädagogik als Ausgangslage, so zeigt sich pädagogisches Handeln in seinen vielfältigen Formen und unterschiedlichen Institutionalisierungen als ein Handeln, das – verkürzt – Welt- und Selbstbildung ausdrücklich aufeinander bezieht und als zwei, wenn auch komplementäre Momente eines Geschehens ineinander denkt. Noch Humboldts oft rekonstruierte Weichenstellung der ‚Bildung‘, ‚die Welt in sich einzubilden und sich in die Welt auszubilden‘, bekräftigt deren charakteristische Doppelung und verknüpft untrennbar ‚Einarbeitung in Welt‘ und ‚Ausarbeitung von Welt‘ mit ‚Selbsthervorbringung in Welt‘. Sieht man daher ab von zwei – allerdings durchaus weitverbreiteten – Verkürzungsformen der Bildung, die Bildung entweder auf bloße und zumeist bürgerlich gedachte Innerlichkeit reduzieren und mit kulturellem Geschmack identifizieren oder als vermeintlich positiven und dann kanonisierbaren Wissensbestand verstehen, so wird Bildung durchgängig als eine Selbst-Welt-Relation bestimmt und erläutert: sei es nun als ‚Weltwissen‘ (Elschenbroich), das qua Erfahrung an kindliche Lebenshaltungen gebunden ist und immer auch als ‚Selbstwissen‘ erläutert werden können muss, oder sei es als Set unterschiedlicher Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen (Klafki), die immer auch mit Identitäts- und Selbstkompetenzen verknüpft sind und sein müssen. Es ist diese spezifische Pointierung, die pädagogisches Handeln und Denken ebenso auszeichnet wie kompliziert: im Erlernen von Welt sich selbst allererst zu erlernen wie – umgekehrt – sich selbst nie ohne Welterlernen erlernen zu können, impliziert eine Denk- und Handlungsform, die gerade nicht von gesicherten Fundamenten auszugehen und alle weiteren Schritte daraus bloß abzuleiten vermag: nicht nur, weil jedes ‚Weltwissen‘ (nur) in seiner jeweiligen Bedeutung für und Bezogenheit auf Menschen in den Blick kommen kann, ohne dass diese damit ihrerseits zu einem anthropologischen Fixum hypostasiert werden könnten; auch nicht nur, weil weder ‚Welt‘ noch ‚Selbst‘ zu einer Grundlegung der Pädagogik taugen, so dass die pädagogische Denkform oft genug eigentümlich unbestimmt erscheint und auch das pädagogische Handeln bisweilen erheblich beschwert; sondern vor allem, weil pädagogisches Handeln weder als ‚Machen‘ noch als bloßes ‚Wachsenlassen‘ begriffen werden kann (vgl. Tremml 1991), so dass lineare Handlungsformen (und Anweisungen) dauernd durchkreuzt werden müssen.

### Relationalität als pädagogischer Eigensinn

Auch wenn Relationalität keinesfalls exklusiv als pädagogisches Problem verstanden werden kann, so ist mit ihr doch eine Differenz markierbar, die die pädagogische Perspektive von anderen Perspektiven unterscheidet und sich als bisweilen auch schmerzvoll erfahrbare Inkompatibilität aufdrängt. Ihr gilt es daher in doppelter Weise nachzugehen, indem Abgrenzung wie Eigensinn genauer skizziert werden.

So sind mit der Betonung von Relationalität zunächst zwei Missverständnisse abgewehrt, die das pädagogische Denken und Handeln ebenso vereinfachen wie verzeichnen und entstellen: einerseits kann Pädagogik insgesamt gerade nicht auf Didaktik reduziert und als eine vermeintlich reine ‚Vermittlungswissenschaft‘ betrieben werden, der es allein darum zu gehen habe, Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse von als wichtig behauptetem Wissen zu erforschen und zu organisieren; vielmehr ist jedes Lernen ‚von etwas‘ immer auch durch eine Selbstverschiebung und Veränderung gekennzeichnet, die es theoretisch zur Geltung zu bringen wie praktisch zu beachten gilt. Gerade weil und indem gelernt wird, sind jeweilige Selbstverständnisse berührt, die im Lernen auf dem Spiel stehen und im Lehren nicht einfach übergangen werden können; noch Klafkis längst zum Gemeingut gewordene Unterscheidung von ‚materialer‘ und ‚formaler Bildung‘ belegt deren beider ‚kategoriale Struktur‘ (vgl. Klafki 1959) und macht sie als jeweilige Formationen von Subjektivität lesbar – als ‚materiale‘ Unterordnung der Lernenden unter Gegebenes ebenso wie als ‚formale‘ Überordnung der Lernenden qua Aufgegebenem. Die Verzerrung pädagogischen Handelns zu einem bloßen ‚Beybringen‘ (Zedler) ist daher oft genug als weitreichende Disziplinierung analysiert und unter dem Schlagwort einer ‚Schwarzen Pädagogik‘ (Rutschky) überaus wirksam denunziert worden – mit der Folge, dass nun andererseits zunehmend ‚antipädagogische Vereinfachungen‘ Eingang in pädagogische Selbstverständnisse gefunden haben, die Beeinflussung insgesamt bereits als Grenzverletzung selbständiger Kindheit brandmarken und darin die geradezu paradiesische Illusion nähren, Lernen könne unruhe-, spannungs- und differenzlos wie insgesamt fried- und lustvoll organisiert und aufgebaut werden. Dabei verdankt sich diese zweite Verzerrung pädagogischen Denkens und Handelns auch einer ebenso weitreichenden wie tiefgehenden ‚Psychologisierung‘ der Pädagogik (vgl. Reichenbach/Oser 2002), in der Fremd- und Selbstbestimmung oppositional justiert und auf Wohlbefinden und stimmige Ich-Identität einseitig bezogen werden; insbesondere der „Glaube an die Unversehrtheit der Natur des Kindes“ (ebd.) nährt dabei eine illusionäre pädagogische Toleranz und bisweilen kitschige Anerkennungskultur, die nur allzu oft in eine „Verwöhnungsfalle“ (ebd.) tappt, aus der sie sich dann nur umso heftiger durch autoritäre Belehrungen und Beurteilungen zu befreien vermag.

Beide – auch pädagogischen – Selbstmissverständnisse lassen sich lesen als durchaus trivialisierende Reduktionen von problematischer Relationalität, die dazu neigen, den einen Pol dem jeweilig anderen vor- und überzuordnen und so Selbstverhältnisse allein von der Welt her oder Weltverhältnisse allein vom Selbst her zu denken. Ein Effekt ist dabei überaus fatal: was zunächst theoretisch als vermeintlicher Gegensatz ausgemacht werden konnte, zeigt sich gerade praktisch dann als ein Zusammenhang, changiert doch pädagogische Rhetorik permanent zwischen Bildern des ‚Machens‘ und ‚Wachsenlassens‘, indem diese – insbesondere wenn es schwierig wird – mal auf das eine, mal auf das andere zurückgreifen lässt – und damit irgendwie immer ‚richtig‘ liegt. Ähnliches gilt für den Topos der ‚pädagogischen Verantwortung‘, die – immer nur als ganze gedacht – wahlweise zwischen Lehrenden und Lernenden hin und her geschoben wird und schließlich als Be- und Entschuldigungsstrategie weitgehend nur zu moralisierender Kommunikation zu taugen scheint.

Folgt man aber – durchaus in der Tradition pädagogischen Denkens selbst (!) – dem Verweis auf Relationalität, zeigt sich die Unangemessenheit solcher auch pädagogischen Selbstmissverständnisse auch und gerade als Vermeidung eines in der Tat schwierigen Erbes der Pädagogik, das als Implikation von Relationalität pädagogisches Handeln allererst (mit)konstituiert und in der pädagogischen Tradition immer wieder als Problem der Negativität gekennzeichnet worden ist (vgl. Benner 2003). Mit Negativität – so eine erste begriffsgeschichtliche Auskunft – werden nicht nur vielfältige Phänomene bezeichnet, die vom Nein-Sagen und Nein-Sagen-Können über Formen des Nicht-Wissens und Nicht-Könnens bis schließlich hin zu Fragen der Fragilität, Endlichkeit und Nichtigkeit reichen (vgl. Rentsch 2000); vielmehr wird damit auch ein zentrales Strukturmoment des pädagogischen Problems markiert, das alle Handlungsformen – Lernen und Erfahren ebenso wie Lehren und Unterrichten – durchzieht. Dies ließe sich an der jeweiligen Eigenlogik sowohl von Erfahrung als dem Ineinander von Welt- und Selbstbezug wie Anerkennung als dem Ineinander von Anderen- und Selbstbezug erläutern: „Erfahrung“, so ließe sich zunächst Gadamer folgen, „ist immer eine negative“ (Gadamer 1999, S. 359), insofern sie gerade nicht als bloße Wahrnehmung und additiver Erwerb von Wissen aufgenommen werden kann, sondern immer als ‚Umlernen‘, ‚Erfahrungserfahrung‘ (vgl. Buck 1989, S. 3 wie S. 15) und ‚bestimmte Negation‘ (Gadamer 1999, S. 359) verstanden werden muss: „eine Erfahrung machen“, heißt, so Gadamer, „dass wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben“ (ebd.). Lernen heißt daher gerade nicht nur, ‚etwas‘ zu lernen, sondern immer auch, sich darin selbst anders zu erlernen: negiert wird nie bloß ein aus vorgängiger Erfahrung resultierendes bestimmtes und begrenztes Können und Wissen, sondern immer auch ein damit ver- und daran gebundenes Selbstverständnis; auch noch die Erfahrung vermeintlich bloßer Wiederholungen ist so immer eine ‚Erfahrungserfahrung‘, die als Bestätigung von vorgängiger Erfahrung immer auf Erfahrung bezogen bleibt und insofern zu neuer Sich-

Erfahrung führt. Was aber zunächst im konkreten Nichtwissen und Nichtkönnen als ‚bestimmte Negation‘ vorherigen Wissens und Könnens erfahren wird, führt so im anhaltenden Prozess der Erfahrung unweigerlich zur Einsicht in eine „prinzipielle Negativität“ (Buck 1989, S. 47), die sich im Nichtwissenkönnen und Nichtkönnenkönnen nur als unaufhebbare Nichterreichbarkeit, Entzogenheit und dauernde Fremdheit erläutern lässt und wohl unweigerlich die ‚Nachtseite‘ (Plessner) unserer immer bedingten Weltoffenheit markiert. Eine Erfahrung machen heißt daher immer auch und unabschließbar, sich von sich selbst loszureißen und ein anderer zu werden, um in neue Beziehungen eintreten und ein neues Verhältnis zur Welt einnehmen zu können; jede Rhetorik vermeintlichen Selbstwerdens führt daher in die Irre, weil sie die konstituierende Bedeutung des Erfahrungsprozesses schlicht unterschlägt. Mit Anerkennung ließe sich nun ein zweites Moment betonen, insofern Anerkennung gerade nicht angemessen als bloß nachträgliche Zuwendung zu anderen und dann symmetrisch gedachte Form wechselseitigen Respekts konzipiert werden kann, sondern als Bedingung der Möglichkeit von Selbstsein überhaupt erläutert werden muss, so dass die Genese des Selbst sich nur vom Anderen her lesen lässt, eines Anderen allerdings, der dem Selbst immer auch entzogen ist. (vgl. Benjamin 1993) Erlerne ich mich aber erst dann, wenn ich mich als Du eines Anderen vernehme, so ist damit ein paradoxes Feld der Selbstkonstitution und Identitätsbildung eröffnet, das zweierlei schlicht ausschließt: zum einen ist das Selbst weder ursprüngliche Tat seiner selbst noch bloß nachgängiges Produkt anderer; zum anderen aber kann die Differenz zum Anderen, von dem her ich mich allererst erlerne, nicht aufgehoben werden, so dass weder Selbst- und Fremdbild miteinander versöhnbar noch Selbsttransparenz, Homogenität und Identität (als bruchlose Übereinstimmung mit sich) überhaupt möglich sind. Gerade weil aber das Selbst sich nicht vollständig vor sich selbst zu bringen vermag, eignet Subjektivität von Anfang an ein Moment der Fremdheit und Entzogenheit, das zu negieren fatal wäre.

Negativität ist aber als Differenz, Fremdheit und Entzogenheit weder einfach Missgeschick oder Bagatelle noch bloß sozialisatorische Phase oder Durchgangsstadium, sondern qua Erfahrung und Anerkennung bedeutsames Strukturmoment von menschlicher Existenz überhaupt und betrifft schließlich „als anthropologische Fragilität und Endlichkeit, Bedürftigkeit, Mangelhaftigkeit /.../ und Fehlbarkeit /.../ jeden Menschen“ (Rentsch 2000, S. 10); sie als Entität oder gar als Existential zu verstehen aber hieße, ihre Herkunft aus Relationalität zu verkennen. Mit ihr ist insofern ein Bruch und eine Differenz markiert, die nicht nur als bedeutsame Konstitutionsbedingung des Menschlichen überhaupt gilt und sich so gerade nicht in Passung, Übereinstimmung oder Identität auflösen lässt, sondern sich als durchgängiges Moment in alle Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse einträgt: nicht, weil den Menschen Wesentliches mangelte, sondern ausschließlich darum, weil diese sich selbst allererst in Auseinandersetzung und Abgrenzung mit anderem und Anderen als sie selbst hervorzubringen vermögen.

### Vom pädagogischen Umgang mit Negativität

Pädagogik bleibt – ob man will oder nicht – an diese komplexen Konstitutionsprozesse gebunden und kann nur an und in ihnen angemessen theoretisiert werden. Auch wenn dabei durchaus nicht bestritten wird, dass Phänomene der Negativität für pädagogische Probleme zentral sind, insofern sowohl Lehren und Unterrichten als auch Erziehen nicht nur immer auf jene – hier bereits angedeutete – Negativität des Lernens angewiesen sind und auf sie zu antworten haben, sondern ihrerseits selbst von Negativität vielfach durchschnitten und in sich gebrochen sind – können sie doch das, worauf sie zielen, selbst nicht einfach herstellen –, so ist doch der pädagogische und insbesondere schulische Umgang mit Negativität überaus ambivalent: nicht nur, weil Bloßstellung und Beschämung als wenn auch weitgehend ungeeignete und theoretisch geächtete pädagogische Mittel doch immer wieder neu praktiziert werden; auch nicht nur, weil ‚Bildung‘ als pädagogisches Grundkonzept insgesamt ein nur gebrochenes Verhältnis zur Negativität hat, insofern sie diese zwar permanent in Anspruch nimmt, in ihrer Steigerungs- und Tiefenmetaphorik aber für mindestens regulativ aufhebbar erachtet; sondern vor allem, weil die ‚Logik der Schule‘ selbst einen ‚double bind‘ in sich birgt und flächendeckend institutionalisiert hat, der nur als gleichzeitige – oft bloß rhetorische – Wertschätzung und offen betriebene Abwertung von Negativität beschrieben werden kann und ungemein wirksam ist. Nur exemplarisch: trotz aller pädagogisch bisweilen kitschigen Beteuerungen, dass es doch hauptsächlich darum ginge, neugieriges, weltoffenes und geradezu erfahrungshungriges Fragen zu lernen, dominieren noch oft genug lenkende und kontrollierende Lehrerfragen den Schulalltag, die nicht nur die Antwort schon jeweilig wissen, sondern auch das ‚Antworten‘ überhaupt belohnen; nicht ‚Fehlerfreundlichkeit‘ und jene immer wieder beschworene ‚Fehlerkultur‘ (Oser), sondern oft nur oberflächliches Bescheidwissen und eine ‚Kontroll-, und ‚Täuschungskultur‘ (Thiemann 1985) prägen die Schulerfahrungen auch weit über die Schule hinaus und haben im Ausruf – ‚Wir sind hier doch nicht in der Schule!‘ – ihren lebensweltlich unmittelbar einleuchtenden Niederschlag längst gefunden.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> In einer hier nur angedeuteten Phänomenologie dessen, wie Negativität pädagogisch praktiziert und beantwortet wird, nimmt die ‚Prüfung‘ eine überaus zentrale Stellung ein; sie kann daher in ihrer Logik der Produktion des Schülers als Subjekt eines Wissens qua asymmetrischer Sichtbarkeit, der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung qua Bewertung auf einer allgemeinen Matrix und schließlich der gleichzeitigen Selbstauffirmation und Selbstnegation, die schließlich nur dazu taugt, zum eigenen Besten geführt werden zu müssen, als Kern pastoral-pädagogischer Macht-techniken gelten. (vgl. Foucault 1976, insbes. 238-250)

Indem aber pädagogisches Handeln in seiner Grundstruktur an ein in der Tat nicht unproblematisches Aufforderungshandeln gebunden bleibt, operiert es unweigerlich auf dem Feld der Negativität; denn gerade weil es Menschen als Lernende anspricht, ja zum Lernen ausdrücklich auffordert und so permanent zwischen Wissen und Nichtwissen, Können und Nichtkönnen oszilliert, gerät es – insbesondere in seiner institutionalisierten Form, die auf Sicherstellung des Handelns zielt – nur allzu leicht in einen Sog, qua Negativität die Beteiligten in einen Prozess gegen sich selbst zu führen und abzuwerten. Belehrung, Bewertung und Prüfung auch dann, wenn gar nicht ausdrücklich überprüft wird, sind wohl kaum zufällig als pädagogische ‚deformation professionelle‘ geradezu habituell verankert, so dass mit ‚Pädagogisierung‘ als einem ‚Prozessieren von Negativität‘ nur eine weitere, dritte Verkürzungsform pädagogischen Handelns in den Blick kommen kann, die oft genug – trotz und gerade wegen bester Absichten – zu nichts anderem als einer pädagogisch induzierten Indifferenz gegenüber Anderen wie Inhalten führt und so wechselseitige Immunisierung befördert.

Aus der ‚Falle der Negativität‘ aber gibt es – auch kein pädagogisches – Entrinnen, können doch Ansprüche, Erwartungen und daraus resultierende Aufforderungen weder schlicht aufgegeben und bruchlos in Selbststeuerung und Eigenaktivität übersetzt werden noch bloß autoritär als Standards ausgegeben werden, die – wie auch immer – zu erreichen allen auferlegt ist. ‚Erziehung‘ bleibt daher eine Zumutung, für alle Beteiligten; in ihr kann sich nur bewegen, wer einsieht, „dass wir nicht souverän sind. Das ist der Kern des Erzieherischen schlechthin“ (Oser 2002, S. 134). So wie jedes Lernen nur in Gang gehalten wird, solange Negativität als Strukturmoment desselben anerkannt, institutionell geschützt und respektiert wird, so ist auch jedes Lehren bleibend an eben diese Negativität gebunden, so dass weder nur vermeintlich mögliches Instruktionshandeln noch die Umcodierung der Lehrerrolle zum bloßen Lernmoderator der Negativitätsproblematik zu entkommen vermag. Gerade weil aber Lehrer und Schüler sich allererst wechselseitig konstituieren und so aufeinander angewiesen bleiben (vgl. Meyer-Drawe 1996), ist es vielleicht ebenso ratsam wie hilfreich, eine dritte Facette der Negativitätsproblematik in den Mittelpunkt zu rücken und die Konstruktivität, Fallibilität und ‚Negativität des Wissens‘ selbst pädagogisch zu nutzen. ‚Einführung in Welt‘, die immer der Unterstützung wie der Herausforderung bedarf, aber hieße dann auch, „Freude aus /eigener/ Verunsicherung ziehen“ (Wolf 1983, S. 131) zu lernen: nicht als Selbstauffwertung qua Negativierung anderer, sondern als Eröffnung von und zu (immer auch dezentrischer) Erfahrung und Anerkennung. Wolfs Frage aber, ‚wer uns das den beigebracht habe‘ (vgl. ebd.) verweist an die eigene Praxis der Negativität; unabdingbar ist daher: es genügt einfach nicht zu wissen, was man will und tut, oder gar zu wissen, warum man etwas tut; entscheidend ist – wie Foucault einprägsam formuliert hat – auch zu wissen, ‚was das Tun tut‘.



## Rückfragen

Institutionalisierte pädagogische Interaktionen – so ist deutlich geworden – haben eine Tendenz, pädagogischen Eigensinn zu verkürzen. Diskurse und Praktiken im Feld Schule sind und waren daher immer auch dadurch gekennzeichnet, dass Relationalität unterschlagen, Negativität als aufhebbar betrachtet und häufig abgewertet wird. Angesichts des von uns unternommenen Argumentationsgangs drängen sich daher zweierlei Rückfragen auf: Wie beeinflussen die beschriebenen Prozesse von Schulentwicklung und Bildungsreform den Umgang mit Relationalität und Negativität im schulischen Alltagsgeschäft? Und wie ist ein kritisches pädagogisches bzw. beratendes Handeln theoretisch und praktisch möglich, das den beschriebenen Strategien der Individualisierung nicht uneingeschränkt folgt, ohne damit zugleich in alte Gegenpositionen zurückzufallen?

Kaum verwunderlich ist zunächst eine erste Antwort: auch die im Kontext gegenwärtiger Bildungsreform ins Werk gesetzten Schulreformstrategien lassen die Komplexität ‚pädagogischen Eigensinns‘ weiter verschwinden. Die weitgehend total gewordene, für selbstverständlich genommene (daher häufig unsichtbare) Rahmung von schulischen (Entwicklung-)Prozessen durch Maßgaben des Erfolgs und der Effizienz einerseits wie die Orientierung an Individualisierung und Autonomisierung andererseits (vgl. Teil I) führt dazu, dass die Schwäche des schulisch-institutionellen Umgehens mit Eigensinn, Relationalität und Negativität deutlich zunimmt: nicht nur, weil LehrerInnen durch die bildungspolitischen Maßnahmen der Planung und Kontrolle (Schulprogramme bzw. -portfolio, Evaluationen) eine Fülle an Aktivitäten zweiter Ordnung abgefordert werden, welche die personellen und zeitlichen Ressourcen für Lernen und Unterrichten faktisch verkürzen und die vorhandene ‚Kontroll- und Täuschungskultur‘ (Thienemann) verstärken; sondern vor allem, weil die ‚verborgene Grammatik‘ in den Diskursen und Praktiken der Reform dafür sorgt, dass hoch wirksame Formungsprozesse von Subjektivität (im Sinn der Selbstregierung) in Gang gesetzt werden, die die Verkürzungen des Reflexionsniveaus in Strukturen und Routinen der Institution selbst verankern. So erschweren zum einen Individualisierungsnormen (u.a. Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen des unternehmerischen Selbst) bereits im Vorfeld den Umgang mit Ungewissheiten, Wechselwirkungen und Negativität insgesamt, indem sie schon auf der Ebene der Zielbestimmung pädagogischen Handelns Autonomie- und Transparenzansprüche installieren, vor denen jene dann bloß als Ausführungsmängel oder Lerndefizite sichtbar werden können: die nahezu uneingeschränkt als ‚gut‘ konnotierten, ‚neuen‘ Lernformen müssen nur besser angewandt, trainiert und auch bei ‚widerständigen‘ LehrerInnen durchgesetzt werden, um schulischen Erfolg für alle Beteiligten zu garantieren. Zum anderen aber finden in dem Maße, wie die Aufmerksamkeit von der Polarisierung zweier ‚Pädagogiken‘ – insbes. der von Instruktion und Konstruktion – gefangen genommen wird, keine Beobachtun-

gen und Reflexionen dessen statt, wie denn jeweilig mit Inhalten konkret umgegangen wird, und welche (auch sozialisatorischen) Effekte die selbstverständlich als qualitätsfördernd betrachteten ‚neuen Lernformen‘ haben. Durch den Verlust des eigentlichen pädagogischen Feldes der ‚Interaktion mit Welt‘ – beobachtbar in der zunehmenden Vergleichsgültigung von Inhalten in den Konzepten der Unterrichtsentwicklung (z. B. Klippert) und deren Abwertung zu einem reinen ‚Transferproblem‘ – verankern die mit Schulentwicklung etablierten Anerkennungsbedingungen (insbes. des unternehmerischen Selbst als dem obersten Kriterium) systematisch oberflächliches Bescheidwissen und sorgen dafür, dass eine pädagogische Ebene der Reflexion gar nicht mehr erreicht wird.

Für eine zweite (optimistischere) Antwort gilt es aber, den ‚pädagogischen Eigensinn‘ – auch und gerade in seiner oft pädagogisch selbst betriebenen Verkehrung und Verkürzung – zu verstehen und in der Differenz der unterschiedlichen Perspektiven allererst zur Geltung zu bringen. Das würde nicht nur davor bewahren, die jeweilig eigene Matrix anderen Handlungsformen bloß überzustülpen, sondern einen Gesprächsraum eröffnen, der nicht von Anfang an bereits mit – auch wechselseitigen – (Ab)Wertungen codiert ist, so dass Gesprächsabbrüche fast zwangsläufig sind und als Uneinsichtigkeit anderer abgetan werden müssen wie können. Für SupervisorInnen, BeraterInnen und EvaluatorInnen aber hieße dies, eine Sensibilität zu entwickeln nicht nur hinsichtlich der als selbstverständlich unterstellten Annahmen von Kontrolle, Qualität, Effektivität und Effizienz. Vielmehr wäre erforderlich, auch professionstypische Normen, Wertungen und selbstverständliche ‚Wahrheiten‘ in den eigenen Diskursen als solche benennbar und in Vollzug und Wirkung beobachtbar werden zu lassen. Gerade das Knirschen und Nicht-Funktionieren in Kommunikationen zwischen BeraterInnen und LehrerInnen braucht dann nicht automatisch nur aus der eigenen Rationalitätsform heraus gedeutet zu werden, sondern kann auch ein Licht auf die stillschweigenden Setzungen und automatisierten Denkmuster der Beratungsprofession selbst werfen (u.a. eine Überheblichkeit und Abwertung gegenüber professionstypischen Denk- und Verhaltensmustern von LehrerInnen wie Vereinzelung, Ergebnis- und Bewertungsorientierung und Gestus des Belehrens).

Hoch voraussetzungsvoll wäre eine solche Perspektive in zweierlei Hinsicht: einerseits wäre in konkreten Kommunikationen zu beobachten, wie jeweils ‚Wahrheiten‘ gesetzt, Identitäten konstruiert und Anerkennungen verteilt und z. B. ‚Entwicklungs‘instrumente (der Diagnose, Zielfindung, Planung, Bewertung, Rückmeldung) für Zuschreibungen, Fixierungen und Versprechungen benutzt werden; andererseits würde es darum gehen, kommunikative und reflexive Kompetenzen und die ‚Arbeit an der Person‘ weniger als Voraussetzung und Rahmen für einen reformierten Unterricht zu nutzen, sondern direkter auf das fachliche Arbeiten zu beziehen und die Rationalitäts- und Kommunikationsformen in den Diskursen selbst – z. B. über mathematische Probleme – aufzusuchen.

Soll der Versuch, ‚Schule‘ wie aber auch ‚Bildung neu denken‘ (Lenzen u.a. 2003) nicht doch immer wieder auch zum Scheitern verurteilt sein, indem er zwar bisweilen viel Betriebsamkeit und Anstrengung auf der Oberfläche inszeniert, nicht aber Strukturelles zu ändern vermag, so ist es auch unvermeidlich, den ‚Eigensinn‘ pädagogischen Denkens und Handelns schärfer zu akzentuieren und über die konstitutive Bedeutung von Negativität für das pädagogische Geschäft so zu diskutieren, dass sie als zentrales Moment auch einer Schulkultur in den Blick kommen kann.

### Literatur

- Benjamin, J. (1993): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt a.M.
- Benner, D. (2003): Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung. In: Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich, hg von Beillerot, J./Wulf, C., Münster, S. 239-250.
- Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, hg von Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T., Frankfurt a.M. 2000, S. 131-167.
- Buck, G. (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der dialektischen Induktion, hg. von Vollrath, E., Darmstadt.
- Ehinger, W./ Hennig, C. (1994): Praxis der Lehrersupervision: Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. Weinheim.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (1981): Kritische Theorie und die Krise des Regierens. In: Tüte Sonderbeilage Wissen und Macht – Die Krise des Regierens, S. 5-13.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Foucault, M. (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (2000): Die Gouvernementalität. In: Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, hg. von Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T.. Frankfurt a.M. 2000, S. 41-67.
- Gadamer, H.-G. (1999): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (1960). In: Ders.: Gesammelte Werke I. Tübingen.
- Killius, N. u.a. (Hg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M.
- Klafki, W. (1959): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1975, S. 25-45.
- Klafki, W. (1993): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel, S. 43-81.
- Lemke, T./Krasmann, S./Bröckling, U. (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, hg. von Bröckling, U. u.a., Frankfurt a.M., S. 7-40.
- Lenzen, D. u.a. (2003): Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt, hg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., München.
- Meyer-Drawe, K. (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Deutsche Gegenwartspädagogik II. Pädagogische Positionen, hg. von Borrelli, M./Ruhloff, J., Hohengehren, S. 85-98.
- Oser, F (2002): Auffordern: Pädagogischer Standard und Zielscheibe der Psychologisierung, In: Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose?, hg. von Reichenbach, R./Oser, F., Weinheim/München, S. 126-155.
- PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich, hg. von Baumert, Jürgen u.a.. Opladen 2001.
- Philipp, E. (1998): Konstruktiv mit Widerstand umgehen. In: Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation, hg. von Risse, E.. Neuwied, S. 235-242.
- Reichenbach, R./Oser, F. (Hg.) (2002): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose? Weinheim/München.
- Rentsch, T. (2000): Negativität und praktische Vernunft. Frankfurt a.M.
- Simons, M. (2002): Governmentality, Education and Quality Management. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, Heft 4, S. 617-633.
- Strittmatter, A. (1999): Konfliktlinien in der Ausgestaltung von LehrerInnenbeurteilung. In: Journal für Schulentwicklung Heft 1, S. 17-26.
- Tenorth, H.-E. (1999): Bildung – was denn sonst? In: Bildung und Emanzipation. Klaus Moltenauer weiterdenken, hg. von Dietrich, C./Müller, H.-R., Weinheim/München, S. 87-102.
- Terhart, E. (2001): Die Veränderung pädagogischer Institutionen. In: Anthropologie pädagogischer Institutionen, hg. von Liebau, E./Schuhmacher-Chilla, D./Wulf, C., Weinheim. S. 49-72.
- Thiemann, F. (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt a.M.
- Thurrow, L. C. (1996): Die Zukunft des Kapitalismus. Düsseldorf.
- Tremml, A. K. (1991): Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 27. Beiheft, S. 347-360.
- Veyne, P. (1978): Die Revolutionierung der Geschichte. Frankfurt a.M. 1992.
- Wolf, C. (1983): Voraussetzungen einer Erzählung: Cassandra. Frankfurter Poetik-Vorlesungen. Darmstadt.
- Anschrift des Verfassers/der Verfasserin:  
Roswitha Lehmann-Rommel, Institut für Erziehungswissenschaft (II), Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg,  
Norbert Ricken, Heinrich-Lersch-Weg 13, 48155 Münster.

*Sabine Wengelski-Strock*

## **Schule – beratungsresistent? Psychoanalytische Aspekte zur Schule als Institution**

Zusammenfassung: Die Frage des Marktes, persönliche Erfahrungen, Historisches und Feldaspekte eröffnen den Zugang und den Rahmen zur Betrachtung der Institution Schule. Sie stellt sich als Institution mit Zwangscharakter dar. Vor allem mit Mentzos Konzept der Abwehr werden institutionelle Phänomene von Schule beleuchtet. Dabei wird der Fokus auf die Institution als solche und auf die Auswirkungen auf die Institutionsmitglieder gelegt. Abschließend werden einige Aspekte supervisorischer Arbeit in Schule dargelegt.

### **Verschiedene Zugänge**

#### **Schule als Markt für Supervision?**

Schule stellt sich für Beraterinnen und Berater als schwer zugängliches Feld dar. Supervisorische Beratungsprozesse kommen schwer in Gang, externe Supervision wird wenig nachgefragt. Schule könnte auch als weitgehend beratungsresistentes Feld bewertet werden, so mein Fazit aus der Recherche in der supervisorischen Fachliteratur. Es kann Sinn machen, alte „neue“ Felder wieder zu beackern, sich ihnen systematisch zu nähern, um Wiederholungen von Misserfolg und Kränkung in der Beratung zu vermeiden. In Zeiten, in denen alle Welt auf Schule blickt, die Pisa-Studie in aller Munde war und ist, wieder einmal Reformen erdacht und probiert werden, „eigenverantwortliche Schule“ propagiert wird, Veränderungen nötig sind, kann es Sinn machen, sich dem Feld als kompetente, externe Beraterinnen und Berater in Veränderungsprozessen anzubieten. Dazu braucht es systematische Feld- und/oder Institutionskompetenz, um nicht ... siehe oben.

#### **Jeder Auftrag beginnt mit der Anfrage – introspektive Gedanken**

Diese supervisorische Binsenweisheit gilt – bedingt – auch beim Verfassen eines Artikels. Es ist klug, die eigenen Gefühle und Anmutungen bei einer Anfrage zu beachten und zu reflektieren. Das Vorgespräch darüber, ob ich diesen Artikel schreiben sollte, löste unterschiedliche Gefühle aus – Angst vor Bewertung, bei Fehlern erwischt zu werden, Lust, sich zu mit dem Feld zu befassen, fachlich begründet sagen zu können, was an Schule so unmöglich, so schrecklich ist, Rache-

gelüste melden sich. Eigene Erfahrungen mit der Institution Schule werden reaktiviert: Selbstverständlich bin ich auch zur Schule gegangen. Anfangs eher ungern, später, ab der 7. Klasse, sehr gern. Ich war heimlich verliebt in meinen Deutsch- und Erdkundelehrer, verehrte meinen Geschichtslehrer. Beide haben mich in meinem Lernen und meinen Interessen beflügelt. Ich war Klassensprecherin, Schulsprecherin. Aus der Perspektive Mutter hatte ich entsprechenden Kontakt mit der Institution Schule, bei Elternsprechtagen, in der Klassenpflegschaft, in der Begleitung der Kinder bei schulischen Veranstaltungen.

Diese Erfahrungen teile ich mit vielen Menschen. Auf die Konsequenzen, die daraus entstehen, gehe ich später kurz ein. Als Supervisorin habe ich Lehrerinnen und Lehrer einzeln, in Gruppen und in Teilteams supervidiert – mit unterschiedlichem Erfolg.

### **Feld**

#### **Historisches**

Bei Annäherungen an ein Feld hilft mir oft der Griff zum Lexikon. Das Wort „Schule“ ist entlehnt aus der griechischen und lateinischen Sprache, weiter aus dem mittelhochdeutschen Wort „schul“, bzw. aus dem althochdeutschen „scuola“. Das Wort „schulen“ im Sinne von „einüben“ gilt als Ableitung. (vgl. Duden 1997, S. 654) Wissensvermittlung, Erziehung, Unterweisung, organisiertes Lernen, Anleitung ... alle Begriffe werden im Zusammenhang mit derselben Institution gebraucht, haben aber unterschiedliche, vielschichtige Bedeutungen. In prähistorischen Kulturen oder sogenannten primitiven Kulturen fand und findet Schule in unserem Sinne nicht statt: Kinder partizipieren an den Aktivitäten der Erwachsenen der Gemeinschaft, in der sie leben, durch Beobachtung und Nachahmung. Konträr dazu steht die Erziehung oder Schulung der Jugendlichen. Sie ist häufig ausdifferenziert und geregelt und gruppiert sich um die Initiationsrituale, die Einführung in das Erwachsenenleben.

Generell war die Bildung und Erziehung, allerdings nur bei Reichen oder beim Adel, in allen vorindustriellen Gesellschaften Aufgabe der Familie, die meist von Hauslehrern übernommen wurde. Trotzdem gibt es Schule als Ort der Organisation von Lernprozessen seit der Antike, seit mehr als 3000 Jahren. Im antiken Ägypten diente die Unterweisung durch Priestern der differenzierten, intellektuellen Bildung der Bevölkerungselite. Das Wort „agoge“ – „Knabenführer“ – wurde in den griechischen Kulturen geprägt. Ursprünglich war es der Sklave, der die Kinder vom Elternhaus in das „Gymnasium“ und zurück führte, später eben derjenige, dem Erziehung und Bildung anvertraut wurde. Die unterschiedlichen Schulen der

Philosophen Sokrates, Platon und Aristoteles üben bis heute Einfluss auf Bildung, Erziehung und Kultur aus. Die Schule nach römischem Vorbild stand in der griechischen Tradition. Sie bekam den Charakter öffentlicher Institution und wurde finanziell durch das jeweilige Gemeinwesen gefördert. Im Christentum förderte die Kirche die Institutionalisierung schulischer Bildung. In der städtischen Kultur wuchsen Schulen, die für Handel und öffentliche Aufgaben ausbildeten. Auch hier übte die Kirche Kontrolle aus. Die Ideen der Renaissance und des Humanismus veränderten die Schulen, dennoch blieben sie Bildungseinrichtungen für den Adel und das Bürgertum. (vgl. Encyclopaedia Britannica 1993, Bd.18, S. 1 ff.) Im 18. und 19. Jahrhundert wurden viele unterschiedliche neue Ansätze in der systematischen Verbindung von Wissensvermittlung und Erziehung entwickelt. In Preußen gab es seit 1717 eine allgemeine Schulpflicht. Seit der Weimarer Verfassung (1919) besteht Schulzwang für alle Kinder, der bis heute gilt.

### Sinnliche Eindrücke

Bei der Erschließung eines neuen Feldes, beim Gang in eine „fremde“ Institution, sind die ersten sinnlichen Eindrücke oft der erste Zugang: Man betritt große, oft unübersichtliche Gebäude, lange breite Flure, in denen es nach einer Mischung von Bodenpflegemittel, menschlichen Ausdünstungen, Kreidestaub riecht. Kommt man in dieses Gebäude während des Unterrichts, herrscht ziemliche Ruhe auf diesen Fluren. Durch die verschlossenen Türen dringen keine Geräusche oder der Geräuschpegel ist nicht unerheblich. Tönt ein bestimmtes Lautzeichen, öffnen sich die Türen, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler strömen heraus, eilen oder schlendern in andere Räume oder verlassen das Gebäude. Solche Szenen sind allen Menschen unseres Kulturkreises wohlvertraut. Eine Schwierigkeit der Supervisorin ist in diesem Fall, die eigenen alten Kindheitserfahrungen nicht mit den neuen zu verwechseln, sondern sie immer wieder getrennt zu halten.

### Schule und Umfeld

Zum Feld Schule gehören: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Familien, schulische Administration. Im weiteren Umfeld befinden sich abgebende Einrichtungen wie Kindergärten oder – bei weiterführenden Schulen – Grundschulen. Ebenso gibt es abnehmende Schulen/Hochschulen und Ausbildungsbetriebe. Alle haben jeweils Anforderungen an Schule, bzw. Schule hat Erwartungen an diese Institutionen. Die schon angesprochene Schul-Erfahrung, die alle Menschen unseres Kulturraumes teilen, führt dazu, dass sich alle als Experten fühlen, die tatsächlichen Experten werden darüber entwertet. Jeder kann mitreden

und es „besser wissen“. Die Vorwürfe, die von allen Seiten der Schule, den Lehrerinnen und Lehrern, aber auch den Schülerinnen und Schülern gemacht werden, sprechen eine beredte Sprache. Oftmals haben die Institutionsangehörigen, Lehrerinnen und Lehrer, keine anderen, beruflichen Institutionserfahrungen als die der Institution Schule.

Schule ist eine kulturelle Einrichtung unserer Gesellschaft. Kultur ist notwendig, um das Zusammenleben der Menschen zu ermöglichen. Kultur ist vom „Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens“ – so M. Weber. (Kaesler 2000, S. 463) Kultur dient also der Orientierung in der Lebensweise und sichert das geregelte Zusammenleben von Menschen. Aus dieser Perspektive ist Schule eine klassische Institution der Gesellschaft. Sie trägt Sorge dafür, dass die jungen Mitglieder der Gesellschaft notwendiges Wissen erhalten, das sie dazu befähigen soll, sich in dieser Gesellschaft zu bewegen. Mit Entstehung der Schule als eigene Institution geht einher, dass Lernen aus dem privaten Entscheidungsbereich entnommen wird. Anschaulichkeit und konkretes Erfahrungslernen geht wenigstens teilweise verloren, an die Stelle dessen tritt für alle Wissensvermittlung nach Plan. Dieses andere Lernen wird mit Noten von eins bis sechs bewertet. Die Möglichkeiten und die Lebenswelt des Einzelnen können in diesem Lernen nach Plan nur wenig berücksichtigt werden.

Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichem soziokulturellen Hintergrund verbringen zunehmend mehr Zeit in der Schule. Sie müssen in die Schule gehen. Sie ist zentraler Lebensraum geworden. Viele Kinder und Jugendliche gestalten ihre Beziehungen nahezu ausschließlich in und über Schule. Oft sind Lehrerinnen und Lehrer die einzigen Erwachsenen neben den Eltern, zu denen sie Kontakt haben.

Eltern haben keine Wahl, ob sie ihre Kinder zur Schule schicken. Die Wahlmöglichkeit liegt – begrenzt – in der Wahl der Schulform und der tatsächlichen Schule, mit der verschiedene Erwartungen verbunden werden, die auch über Bilder und Bewertungen der jeweiligen Öffentlichkeit transportiert werden. Eltern erwarten, dass Schule für „das Leben“ vorbereitet. Mit dem ersten Schultag wird oft der „Beginn des Ernstes des Lebens“ verbunden. Eine nicht untypische Erwartung der Eltern ist, dass Schule das an Erziehung nacharbeiten soll, was sie selbst versäumt haben, womit sie sich möglicherweise selbst überfordert fühlten. Eltern erleben sich auch in Konkurrenz mit Lehrerinnen und Lehrern. Sie merken, dass ihre Kinder neuen, anderen Beeinflussungen ausgesetzt sind, die im Widerspruch zum Elternhaus stehen können.

### Der Doppelauftrag: Bilden und Erziehen

Aus dem Vorangegangenen wird deutlich, dass ein Auftrag der Schule die Organisation von Lernen ist. Damit verbunden ist ein Doppelauftrag, der als Aufgabe

für Schule „bilden und erziehen“ formuliert. Aus dieser Doppelung entsteht ein Konflikt. Die formalisierte Wissensvermittlung mit Leistungsbewertung durch Noten steht im Konflikt zur individuellen Sinngebung von Gelerntem, das mit der jeweiligen Lebenswelt verbunden werden müsste. Diese individuelle Sinngebung ist im Klassenverband nur begrenzt möglich. Hinzu kommt, dass diese Form der Wissensvermittlung und Bewertung dem Entwicklungsaspekt von Erziehung entgegensteht. Schule soll Jugendliche auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Sie trifft durch ihre Bewertungsverfahren Auslese, einerseits bezogen auf Schulkarriere, andererseits bezogen auf die berufliche Möglichkeiten. Auch dies steht im Widerspruch zu individuellen Entwicklungsaspekten. (vgl. Muck 1980, S. 112 ff.)

## Schule als Institution

### Merkmale der Institution Schule

Schule ist eine Institution der Gesellschaft, eine räumlich und sozial abgegrenztes, ausdifferenziertes Gebilde, das als solches gesellschaftliche Funktionen zu übernehmen hat. Schulen sind aus dieser Perspektive durch gesellschaftliche Vorgaben und Strukturen geprägte Arbeits- und Lebensräume für eine größere Anzahl von Menschen. (vgl. Schüle 1987, S. 116) Sie sind formalisierte Beziehungs- und Normenkomplexe. Schule ist ein Ort umfassender sozialer Beeinflussung junger Menschen. Durch organisierte Wissensvermittlung, Erziehung und Auslese übernimmt Schule den gesellschaftlichen Auftrag, die nachfolgende Generation in das Leben der Gesellschaft einzuführen.

Aus der Perspektive Organisation stellt sich Schule als geplantes, arbeitsteiliges und zielgerichtetes Gebilde dar, das in seiner Aktivität auf Dauer angelegt ist. Personen, die Schule verkörpern, stehen zueinander in formalisierten Rollenbeziehungen. Diese Formalisierung wird durch die Hierarchie innerhalb eines Kollegiums verstärkt. Lehrerinnen und Lehrer sind in der Regel Beamte. Jede Schule ist eingebunden in ein hierarchisches Verwaltungs- und Aufsichtssystem. Schulbezogene Normenkomplexe zeigen sich in der Art und Weise, wie Lernen organisiert wird: z. B. gibt es eine eigene Zeiteinheit, die 45-minütige Schulstunde, Jahrgangsklassen, den Stundenplan. Abläufe sind stark ritualisiert. Unterricht und Lernen sind an einen bestimmten Ort gebunden. Damit wird die Nutzung von Ressourcen, die außerhalb der Schule liegen, selten möglich. Die Lern- und Lebenswünsche der Adressaten dieser Institution, Schülerinnen und Schüler, müssen sich den gegebenen Strukturen und Anforderungen unterordnen. Damit findet Lernen in einem Raum statt, der von der übrigen Lebenswelt abgesondert ist und in den Geruch kommt, nicht das wirkliche Leben zu repräsentieren. Außerdem müs-

sen Kinder und Jugendliche eine bestimmte Zeit ihres Lebens in der Schule verbringen. Die Leistungsbeurteilung über das Notensystem und Prüfungen forcieren eine Auslese, die Berufs- und Lebensläufe vorstrukturiert. Die Kommunikationsbezüge innerhalb dieser Institution sind zweckbestimmt. (vgl. Eder 2002, S. 1 ff.) Aus diesen hier vorgestellten Merkmalen der Institution Schule wird klar: Schule ist eine Institution mit Zwangscharakter.

### Schule ist eine Institution mit Zwangscharakter

Wie bereits dargelegt muss Schule dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Das ist ihr gesetzlicher Auftrag. Damit verbunden ist die Pflicht der Eltern, Sorge dafür zu tragen, dass ihre Kinder an diesem Unterricht teilnehmen. Das wird als Schulzwang bezeichnet. Dem gegenüber stehen pädagogische Ansprüche: Lernen gelingt am besten, wenn Lernende hohes Eigeninteresse mitbringen und an der Auswahl des Lernstoffes beteiligt sind.

Ein institutioneller Konflikt wird deutlich: obwohl wissenschaftlich untersucht und theoretisch ausformuliert ist, wie sinnvoll gelernt werden kann, hat sich an der Zwangsstruktur der Schule wenig geändert. Die archaischen Initiationsriten finden sich in Prüfungen und schulischen Zwängen wieder. Aus der Perspektive Zwänge als ‚Symptom‘ kommt Muck zu der Aussage: „Betrachten wir diese Probleme als Symptome, so kann der Begriff Zwangscharakter in diesem Zusammenhang durchaus in psychoanalytischem Sinne verstanden werden. Schule in ihrer Gesamtstruktur hat in der Tat sehr viele Züge, die einer zwanghaften Persönlichkeitsstruktur analog sind.“ (Muck 1980, S. 129) Dieses Phänomen verdient Beachtung. Mit diesem Zitat von Muck komme ich nun von allgemeinen und soziologischen Gedanken zur psychoanalytischen Sichtweise. Der psychoanalytische Theoriehintergrund fokussiert das Konflikthafte und versucht, den Zusammenhang und die Wechselwirkung zwischen individuellen psychischen Strukturen und den Anforderungen der Kultur, die ja auch Zwang ist, herzustellen.

Die Gesellschaft sichert ihr geordnetes Zusammenleben durch die Kultur, sie bietet so einigermaßen Schutz und Sicherheit. So ist Kultur in ihrer Gesamtheit als Ereignis einer bestimmten Konfliktlösung zu verstehen. Freud bezeichnet Kultur als einen „besonderen Prozess“ im Dienste des Eros. Allerdings wird dieses Programm der Kultur durch den Aggressionstrieb gestört, den Freud als dem Menschen konstitutionell zugehörend annimmt. „Und nun meine ich, ist uns der Sinn der Kulturentwicklung nicht mehr dunkel. Sie muss den Kampf zwischen Eros und Tod, Lebenstrieb und Destruktion zeigen, wie er sich an der Menschenart vollzieht. Dieser Kampf ist der wesentliche Inhalt des Lebens überhaupt.“ (vgl. Freud 1989, S. 249 ff.) Freuds metatheoretische Annahmen über die Kulturentwicklung und die des dauerhaften Konflikts des Menschen bilden die Hintergrundfolie für Mentzos

Konzept der interpersonalen und institutionalisierten Abwehr, das zum Verständnis der Institution Schule aus psychoanalytischer Sicht ein wichtiger Beitrag ist.

Mentzos, in Abgrenzung zu Freud, stellt den primären Konflikt als Ambivalenzkonflikt dar zwischen Liebe, im Sinne von Bindung, Altruismus, Solidarität und – dem gegenüber Autonomie im Sinne von Selbstidentität, Selbstbestimmung, Selbstbezogenheit. „Wird Autonomie, Eigenständigkeit, Durchsetzung eigener Interessen einseitig und systematisch zugunsten einer sozialen Anpassung vernachlässigt, so entstehen Insuffizienzgefühl, Selbstverachtung und schließlich auch Scham. Werden dagegen die sozialen Triebe, das Bedürfnis nach aktiver Liebe, nach Solidarität zugunsten egoistischer Entscheidungen vernachlässigt oder verletzt, so tritt Schuldgefühl auf.“ Er fügt hinzu: die Verletzung oder Vernachlässigung der Autonomie- oder Liebesbedürfnisse von außen führt zu Enttäuschung, Zorn und Aggression. Da diese Grundkonflikte selten in idealer Form gelöst werden können, entstehen einseitige Lösungen mit den dazugehörigen Scham- und Schuldgefühlen. Hier sind Institutionen der Gesellschaft von Bedeutung. Durch Normen, Riten, Sitten, Vorgaben in der Beziehungsgestaltung bieten Institutionen Lösungsvorschläge an, die eine Entlastung in der Entscheidung darstellen, da der innere Konflikt scheinbar von außen gelöst wird. Doch Scham- und Schuldgefühle und Aggression werden nun zur neuen Schwierigkeit. Denn die Probleme, die im Zusammenhang mit diesen Gefühlen entstanden sind, brauchen wiederum Orte, also Institutionen, wo sie reguliert werden. In Folge müssen Institutionen zusätzlich zu ihrer genuinen die hier skizzierte Aufgabe übernehmen. Derartige Institutionen bieten jedoch keine entsprechenden Entscheidungshilfe an, sondern gehen mit Scham, Schuld und Aggression symptomatisch um. Sie übernehmen die Aufgabe einer „nachträglichen Korrektur der Folgen von inadäquaten Lösungen des Grundkonfliktes“. Im Rahmen dieser Korrektur wird das primäre, sinnhafte Schuldgefühl verschüttet. (vgl. Mentzos 1989, S. 124 ff.)

In der Anwendung dieses Konzeptes auf die Institution Schule formuliere ich folgende Überlegungen: Der primäre Auftrag der Schule ist die Einführung der jungen Mitglieder der Gesellschaft in das Erwachsenenleben über den Weg der Wissensvermittlung. Die Ängste und Schuldgefühle des Generationskonfliktes werden durch die Institution Schule und in ihr reguliert. Zu diesem primären Auftrag kommt der sekundäre hinzu, nämlich die Scham, Schuld und Aggression der Eltern sowie der Kinder zu ‚behandeln‘. Übersetzt zeigt sich dies in der schwer gelingenden Verbindung von Wissensvermittlung und Erziehung. Dies führt dann z. B. zu Ansätzen, wie ‚soziale Kompetenz‘ als Unterrichtsfach einrichten zu wollen. Würde das tatsächlich durchgeführt, löste man einen weiteren Aspekt der unterschiedlichen Beziehungen in der Schule aus dem Kontext und funktionalisierte ihn. Soziale Kompetenz kann nur in der Interaktion entwickelt werden und nicht im theoretischen Unterricht. Bei komplizierten zwischenmenschlichen Kontakten besteht die Gefahr, die aggressive Seite abzuspalten und formalisiert in ein Unterrichtsfach zu betten.

Das Schuldgefühl vieler Familien, als Sozialisationsinstitution versagt zu haben, kann an die Schule delegiert werden. Familie als primäre Institution kann grundsätzlich nicht ideal funktionieren, es würde ja genügen, wenn sie hinreichend gut wäre. Die Delegation erfolgt in Form eines nicht ausgesprochenen Erziehungsauftrages. Allerdings wirkt es so, als sollte Schule nicht wirklich etwas verändern, dies würde dann das Versagensgefühl verstärken. Die Kinder selbst bringen ihre eigene Scham- und Schuldgefühle mit in die Institution Schule, die sie doch besuchen, um lesen und schreiben zu erlernen. Der Versuch, die mitgebrachte Aggression, deren Herkunft unbekannt ist, mit noch so gut gemeinten Aufforderungen der Lehrpersonen zur Verhaltensänderung zu kurieren, muss das Kind notwendigerweise in Verwirrung bringen.

Gesellschaftlich betrachtet kann ein an die Schule übertragenes Schuldgefühl sein, nicht genügend für Kinder zu tun und auch nicht zu können, ihnen als Gesellschaft zu wenig Raum zur Entwicklung zu geben. Freiwillige Leistungen in der Kinder- und Jugendhilfe werden radikal zusammengestrichen. Gleichzeitig gibt es ständige öffentliche Kritik an der Schule, an den Lehrerinnen und Lehrer. Sie werden als faul, unmotiviert und den Kindern nicht zugewandt beschimpft. Es entsteht der Eindruck, dass die Insuffizienz-, Versagensgefühle der Gesellschaft auf diese Berufsgruppe und Institution projiziert werden. Der Auftrag, die offene Ganztagschule zu kreieren – als Verbesserung für die Kinder dargestellt –, begründet sich aber auch in öffentlichen Sparzwängen. Es hat den Anschein, als versuche die Gesellschaft, so den Mangel zu gestalten unter gleichzeitiger Projektion der eigenen Schuldgefühle. Die aggressiven Rachedenken gegenüber der Institution werden über diesen Vorschlag mittransportiert, „jetzt werden die Lehrerinnen und Lehrer mal ans Arbeiten kommen“. Die Lösung des Konflikts zwischen Wissensvermittlung und Erziehung als Auftrag der Institution Schule kann von den dort handelnden Menschen nicht ideal gelöst werden. Dieser Umstand trägt mit zur Entwicklung von Schuldgefühlen – auch bei Lehrerinnen und Lehrern – bei. Das mag zu der Gemengelage führen, die z. B. in der komplizierten Rolle der Lehrerinnen und Lehrer sichtbar wird.

### **Abwehrkonstellationen in Institutionen**

Mentzos Konzept zeigt zwei wichtige Punkte auf: bei intra-psychischer Abwehr ist die Partnerin oder der Partner als psychische Repräsentanz vorhanden. Die in diesem Kontext interessantere, interpersonale Abwehr ist in die reale Interaktion eingebunden. Die realen Verhaltensweisen dienen der neurotischen Konfliktabwehr und/oder der kompromisshaften Befriedigung von Bedürfnissen der Beziehungspartnerin oder des Beziehungspartners. Dies kann durch Rollenzuweisung, Delegation, unbewusste Verführungen und Provokationen hergestellt werden. Mentzos

nennt diese Prozesse Abwehrkonstellationen. (vgl. Mentzos 1994, S. 26) Natürlich bieten alle sozialen Gebilde Möglichkeiten der interpersonalen Abwehr. Institutionen bilden – wie bereits erörtert – auf Grund ihrer bewussten und unbewussten gesellschaftlichen Aufgaben eine besonders gute Grundlage für Abwehrkonstellationen, die so institutionalisiert werden können. Denn ursprünglich dienten Institutionen generell mehr der kollektiven Angstabwehr.

Ein weiterer Aspekt von Mentzos Idee der interpersonalen und institutionalisierten Abwehr schafft Verstehenszugänge zur Institution Schule. Gegenseitige Rollenerwartung kann zur Erhaltung neurotischer Abwehrkonstellation führen. Wie stellt sich dies nun in Institutionen dar? In Organisationen sind Rollen zielgerichtet, sie dienen der Sicherung und Verteilung von Arbeitsaufträgen. Nun ist Schule Organisation und Institution zugleich (das ist bei vielen Gebilden der Fall). Selbst wenn die organisatorische Struktur funktional und dem Arbeitsauftrag angemessen erscheint, werden über die individuelle Psychodynamik der Organisationsmitglieder unbewusste Wünsche und Konflikte in die Organisation hineintransportiert. Institutionen geraten in doppelte Schwierigkeiten, weil sie zusätzlich die gesellschaftlichen Aufgaben, bewusste und unbewusste, erfüllen sollen, sich damit aber weiteres Konfliktpotenzial aufbaut. Wie schon im vorigen Punkt entfaltet, werden in Institutionen, durch die Abläufe und Beziehungsmuster, regressive Triebwünsche gesichert. Zugleich schützen sie vor infantilen Ängsten, Depression, Scham und Schuld. Damit bedienen Institutionen neurotische Bedürfnisse über das ‚Angebot‘ der Abwehrkonstellation und der Kompensationsmöglichkeit der Ich-Schwäche. Damit schränken Institutionen ein und entlasten gleichzeitig.

Schule wird als Institution mit Zwangscharakter dargestellt. Unter dieser Prämisse kann hier auch der Sinn von Abwehrkonstellationen untersucht werden. In der Psychoanalyse wird von Wiederholungszwang gesprochen, nämlich der unbewussten, psychischen Kraft, die immer wieder dafür sorgt, dass sich alte psychische Konfliktsituationen herstellen und so alte Erfahrungen wiederholt werden, ohne dass das Individuum sich dessen bewusst ist. Bei Zwang im Allgemeinen handelt es sich um eine Abwehroperation, die bei Nichterfüllung Angst auslöst. Zwangssymptome bzw. Handlungen sollen also unerwünschte Gedanken, Gefühle und Impulse abwehren und Angst verringern.

Abwehrkonstellationen weisen auf neurotische Beziehungsmuster hin, sie machen deutlich, dass Menschen psychisch immer auf andere Menschen angewiesen sind. (vgl. Mentzos 1994, S. 79) Das Zusammenleben von Menschen ist ohne Abwehrprozesse nicht denkbar. Eigene Identität erfordert die Existenz anderer Menschen. Identität in Institutionen ist so immer auch ein Balanceprozess zwischen Autonomie und Abhängigkeit.

In der Institution Schule zeigen sich die Abwehrkonstellationen z. B. in der Funktionalisierung, Formalisierung von Abläufen und Beziehungen. Der schulische Alltag ist durch Rituale und zwanghafte Anforderungen geprägt, die dazu die-

nen sollen, ihn einigermaßen geregelt ablaufen zu lassen, wie z. B. Handzeichen, bevor etwas gesagt werden darf, Klassenbuch mit den verschiedenen Einträgen, feste Sitzordnung. So gesehen geben einerseits die Rituale Schutz und Orientierung. Der vorstrukturierte Alltag der Schule mit seinen Sanktionsmöglichkeiten entlastet die Mitglieder der Institution von vielen kleinen und großen Entscheidungen, die ohne diese Struktur ständig zu treffen wären. Im Gegensatz dazu schränken sie aber die individuelle Freiheit ein und können deswegen Aggression bei den Institutionsangehörigen hervorrufen.

## Auswirkungen auf die Mitglieder der Institution

### Lehrerinnen und Lehrer

Die genauere Betrachtung der schwierigen Rolle der Lehrerinnen und Lehrer kann zum Verständnis weiterer Phänomene beitragen. Sie unterscheidet sich von der Elternrolle erheblich. Sie ist in mehrfacher Hinsicht eine begrenzte Rolle. Die starke Formalisierung der Rolle und die Funktionalisierung der Beziehung durch die Institution begünstigt Entpersönlichung. Viele Schülerinnen und Schüler sind sozusagen erstaunt, wenn sie – eher zufällig – andere Facetten an ihren Lehrpersonen entdecken, als die zur Rolle gehörenden. Dies gilt in umgekehrter Weise auch für Schülerinnen und Schüler. Die Rollenerwartungen der Institution Schule an Kinder und Jugendliche ist eng geführt auf deren Rolle in der Institution. Andere Bereichen haben kaum Platz, das ist aber für alle Institutionsmitglieder keine freiwillige Entscheidung, sondern eher eine Form der Unterwerfung. „Die mannigfaltigen libidinösen Beziehungen innerhalb der Familie sind in der Schule durch sublimierte ersetzt. /.../ Der Verzicht auf familiäre Umgangsformen und Lebensweise ist auf beiden Seiten kein stets freiwilliger.“ Der Arbeitszwang, der von der Institution ausgeht, und die damit verbundenen intrapsychischen Ambivalenzkonflikte werden von allen Institutionsmitgliedern erlebt. Lehrende begegnen Kindern. Diese Begegnung begünstigt beim Erwachsenen eine unbewusste Wiederbelebung des Ödipuskomplexes. Die Strukturbildung im Ödipuskomplex hat lebenslang beziehungsgestaltende Auswirkung auf alle nachfolgenden Beziehungen. Die Trieb-, Gefühls- und Einstellungsvorgänge, die die Auseinandersetzung mit den Eltern in der eigenen Kindheit bestimmt haben, sind unbewusst wirksam geblieben. Leicht kann geschehen, dass Lehrende unbewusst in dem Kind, das ihnen begegnet, sich selbst sehen. So wie sie sich ihren Eltern und anderen Autoritätspersonen gegenüber verhalten und gefühlt haben, so erwarten sie, dass sich das Kind jetzt verhält. In dieser Wiederbelebung ist ihr Handeln unbewusst das Handeln der eigenen Eltern. (vgl. Fürstenau 1979, S. 187)

Pühl greift zum Verstehen schulischer Situationen folgenden Zusammenhang auf, der unter dem Begriff ‚Erziehungszwang‘ zusammengefasst ist und in den Alltag der Institution hineinwirkt. Ein starkes Motiv, Lehrerin oder Lehrer zu werden, ist, mit anderen Kindern gut umzugehen, an ihnen gut zu machen, was selbst als traumatisierend erlebt wurde. Da psychisches Geschehen eigentlich immer von Konflikten begleitet ist, wird dieses Motiv durch unbewusste, sadistische Rache Tendenzen den eigenen Eltern und Lehrpersonen gegenüber gestört. Das kann dazu führen, dass Lehrende sich dem Kind oder Jugendlichen gegenüber sadistisch verhalten. Der Wunsch, die eigene Kindheit zu korrigieren, bedeutet für das psychisch unbewusste, primitive Denken, dass sich zum Erziehungswillen ein unbewusster sadistischer Erziehungszwang gesellt. (vgl. Pühl 2000, S. 235).

Muck bietet ein weiteres Erklärungsmodell an. Das Phänomen der unbewussten Wiedergutmachung infantiler Konflikte im eigenen Beruf kann auch zu einer Umkehrung der Situation führen. Über die Identifikation mit dem damaligen Aggressor erfahren die Schülerinnen und Schüler ähnliche Unterdrückung und Aggression wie der Lehrende früher selbst. (vgl. Muck 1980, S. 172) Insgesamt handelt es sich hier ja im Wesentlichen um unbewusste Prozesse, die es schwierig werden lassen, in der Alltagssituation zu erkennen, welche Handlungen welchem Motiv entspringen, zumal die Motive meist gemischt sind. „Das wäre doch gelacht, wenn ich die Schülerin X nicht dazu kriegen würde, das Dazwischenrufen aufzugeben.“ Dieser Satz aus dem Munde einer Lehrerin kann in beide Richtungen verstanden werden. Es ist für sie pädagogisch eine Aufgabe im guten Sinne, bei der Schülerin eine Verhaltensänderung herbeizuführen. Daneben kann dieser Satz auch einen Teil unbewusster Rache Tendenzen enthalten, das „sich den Mund verbieten lassen müssen“ nun in umgekehrter Weise zu leben.

Dem schon Beschriebenen kann mit dem Konzept von Parin eine weitere Sichtweise hinzugefügt werden: die Auswirkungen des Funktionswandels der Abwehr. Dieses Konzept erhellt die Verschränkung von Person, Rolle und Institution. Entlastend wirkt, dass die Unterscheidung zwischen pathologisch und nicht-pathologisch im institutionell-beruflichen Handeln dadurch weniger wichtig wird. In der Gestaltung beruflicher Rollen werden frühkindliche Konflikte aktiviert. Bei dieser Wiederbelebung kommt es zu unvermeidbaren Konflikten mit Ich-Funktionen. Der Konflikt zwischen Ich und Es besteht weiter, aber Parin legt den Schwerpunkt auf die Frage: wie löst das Ich diesen Konflikt? Der kindliche Konflikt kann durch Übernahme der beruflichen Rollenerwartung an die Erwachsenenwelt angepasst werden. Diese kulturspezifische Ich-Variante verändert den Abwehrvorgang. Das Ich als Vermittler zwischen Innen- und Außenwelt passt sich den Umweltansprüchen in der beruflichen Rolle ohne Realitätsprüfung an. So wird der Anpassungsvorgang günstiger für den ökonomischen Haushalt der Psyche. Nachteilig ist die damit einhergehende Einschränkung der Flexibilität des Ichs. So kann z. B. über Imitation statt Identifikation – also über die direkte Anpassung an eine Rollener-

wartung – der innere Konflikt gelöst werden. Nicht reflektiertes Verhalten von Lehrenden kann auf diese Weise tradiert werden, verhindert aber den konflikthafte Prozess der Identifikation und Abgrenzung mit der beruflichen Aufgabe. Als weiteres Beispiel kann der mit „Clangewissen“ umschriebene Anpassungsmechanismus genannt werden. Damit ist der zeitweise Ersatz des Über-Ich als Fähigkeit im Ich gedacht. Innere und äußere Instanzen fallen zusammen und fördern jene Ich-Interessen, die sozial durchsetzbar sind. Damit dienen nicht die eigenen moralischen Werte als Ich-Stützung, sondern die einer bestimmten Gruppen, z. B. Werte, die mit einem Schultypus in Verbindung gebracht werden. Der Nachteil dieser Anpassung liegt auf der Hand, Werte werden austauschbar und damit manipulierbar. (vgl. Parin 1992, S. 83 ff.)

Der primäre Auftrag des Lehrens trägt einen weiteren Konflikt in sich. „Das Produkt ‚Lernprozesse‘ ist erstens schwer messbar und zweitens nicht linear herstellbar. /.../ Das Geschehen ist intransparent, d. h. nicht direkt beobachtbar, und kann nur erschlossen werden.“ Diese Schwierigkeit schlägt sich in der gesamten Institution nieder. Es gibt nur wenige Mechanismen, mit denen Erfolge und ihre Bedingungen beobachtet werden können, und damit ist noch keine Aussage über die sinnvolle Beteiligung des Lehrenden an diesem Prozess zu treffen. (vgl. Scala/Grossmann 1997, S. 121 ff.) Das heißt, ob Lehrpersonen und Schule erfolgreich arbeiten, lässt sich nur schwer einfangen. Das kann einerseits dazu führen, dass Lehrende ständig mit einem daraus resultierenden Insuffizienzgefühl beschäftigt sind, das durch permanentes „noch besser machen“ in Schach gehalten werden muss, also durch selbstinszenierte Überforderung oder durch Verleugnung solcher Gefühlszustände.

### Schülerinnen und Schüler

Vieles des bislang Betrachteten lässt sich ohne weiteres auf die Rolle der Schülerinnen und Schüler übertragen. Rituale und Strukturen schützen auch die Kinder und Jugendlichen vor Triebwünschen und Angst. Sie geben Orientierung. Nun ist ein Auftrag der Schule – neben Wissensvermittlung und Lernzwang –, jungen Menschen den Raum zu geben, sich zu stabilen Persönlichkeiten zu entwickeln. Je nach Persönlichkeitsstruktur wird der daraus entstehende Konflikt von den Kindern und Jugendlichen über eine „kalkulatorische, konformitätsorientierte und an Gehorsamkeit orientierten Haltung“ gelöst. (vgl. Eder 2002, S. 5) Die rollenorientierten Anpassungsmechanismen zeigen sich somit auch hier. Die erwartete und erfüllte Anpassung an die uniforme Triebbefriedigung der Schülerinnen und Schüler kann Aggression, Überanpassung oder Verweigerung auslösen. „Alle nehmen jetzt die Lektüre und lesen mit verteilten Rollen“. Die Mitglieder der Klasse sind aufgefordert, mit möglichst viel Interesse dieser Aufforderung zu folgen, bei 25



Personen nur möglich, wenn ein hohes Maß an Anpassung und Sublimierungsleistung vorhanden ist. Im Schulalltag werden Symptome oder Phänomene – wie oben genannt – häufig individualisiert. Sie werden auf den jeweiligen Beziehungskontakt reduziert: „bei mir verhält sich Schülerin X aber ganz ruhig“, obwohl sie als strukturelles Problem der Schule an sich verstanden werden können.

Eine Konfliktlösungsvariante mancher Kinder in der Schule ist die Umdeutung dessen, was eigentlich wichtig ist. Sie probieren aus, wie sie als Teil der Institution Orte finden und diese für ihre eigenen Zwecke und Bedürfnisse nutzen können. (vgl. Fröhlich/Göppel 2003, S. 10) Damit werden allerdings neue Konflikte geschaffen.

Zu strukturellen Problemen kommen entwicklungsbedingte Konflikte von Jugendlichen, die ebenfalls im Schulalltag wenig Raum finden können. Auf dem Weg zum Erwachsenwerden geht es um Abgrenzung und Loslösung von elterlichen Vorstellungen, von Autorität. Diese intrapsychischen und interpersonalen Prozesse um den ‚Generationskonflikt‘ werden – so hat es den Anschein – heute mehr in die Schule verlagert. Gründe sind möglicherweise darin zu sehen, dass Eltern tatsächlich als reale Personen auf Grund der eigenen Persönlichkeitsstruktur nicht als Konfliktgegenüber zur Verfügung stehen können. Eltern sind heute darum bemüht, gewährend und verständnisvoll im Kontakt mit ihren Kindern zu stehen. Dies wird von Eltern ja auch erwartet, denkt man z. B. an die vielen Mutter-Kind-Gruppen, Elternschulen, Aufkleber „haben Sie Ihr Kind heute schon gelobt?“. Dies geht zu Lasten konflikthafter Auseinandersetzungen, in denen Aggressionen sichtbar Platz haben. Denkbar ist, dass dieser Teil des Konflikts der Generationen an die Schule delegiert wird und dort im Kontakt mit den Lehrenden inszeniert wird. Die in den Familien verdrängte Aggression kehrt in der Schule wieder. Neben diesen strukturellen und entwicklungsbedingten Gegebenheiten bringen Kinder zusätzlich Verhaltensauffälligkeiten, Aggression in die Schule mit, die dort unter den vorhandenen Möglichkeiten nicht adäquat beantwortet werden können.

### **Rolle der Supervisorin und des Supervisors in der Institution Schule**

Nach diesen Ausführungen der vielschichtigen, verschränkten Strukturen der Institution Schule wird deutlich, wieso Schule als schwer zugängliches Feld für Beraterinnen und Berater erscheint. Zwanghafte Strukturen können nicht ohne weiteres aufgegeben werden, die Funktionalität der Institution gerät in Gefahr. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, wenn die Beraterin und der Berater auch die eigenen Abwehrkonstellationen im Zusammenhang mit Schule auch in den Blick nehmen, und zwar als Spiegelphänomen und auch unter der Perspektive Wiederholung. Pühl beschreibt verschiedene Schwierigkeiten im Beratungskontakt zwi-

schen Beratungspersonen und Lehrerinnen und Lehrern. Supervisorinnen und Supervisoren neigen ihnen nicht selten die Ferienzeiten und die scheinbaren Freiheiten. Die Beziehung ist somit von gegenseitigen Vorurteilen und Konkurrenz geprägt, die sich im Kontakt leicht verfestigen.

Mit dem Stichwort ‚Erziehungszwang‘ kann die von Pühl beschriebene Szenerie auch verstanden werden: „Supervisoren fühlen sich dabei manchmal als die Besseren, weil ihr pädagogisches Verständnis den Beziehungsaspekt einbezieht, während der Lehrer sich latent schuldig fühlt, diesen Teil im Schulalltag als bedeutsam zu fühlen, aber aufgrund verschiedener Bedingungen nicht umzusetzen zu können“. (Pühl 2000, S. 237)

Die Supervisorinnen und Supervisoren in der Rolle des „Besserwissers“ tragen möglicherweise auch als Motiv in sich, dass Schule nun endlich durch die Beratung besser wird, als sie es selbst erleben und erleiden mussten. Zusätzlich zu diesem Motiv gesellt sich der unbewusste Racheimpuls, der dann die Beratung stört, sogar misslingen lässt.

Ein weiterer Aspekt kann die Wiederbelebung verschiedener Gefühle wie Ohnmacht, Unterwerfung, Versagensangst in Supervisionsbeziehungen sein, und zwar bei allen an der Beziehung Beteiligten. Wenn es der Supervisorin oder dem Supervisor gelingt, die eigenen Gegenübertragungsgefühle wahrzunehmen, kann sie, kann er den Widerstand gegen diese unangenehmen Gefühle wahrnehmen. Im Verstehen und gemeinsamen Analysieren des Widerstands kann die Akzeptanz der unangenehmen Gefühle wachsen. (vgl. Bispinck-Weigand 1999, S. 339)

Einzel- und Gruppensupervision sind gute Instrumente, Menschen in ihrer beruflichen Arbeit zu unterstützen. Bezogen auf die hierarchische Institution Schule kann Supervision oder Beratung nur Veränderungen der Gesamtinstitution unterstützen, wenn sie tatsächlich von oberster Stelle aktiv gewünscht ist.

### **Schlussgedanken**

Reflexion, besonders Selbstreflexion, bei der die eigene Person im Zentrum steht, ist in Schule institutionell nicht verankert. Pühl führt aus, dass genau wegen dieses Unterschiedes zu anderen sozialen Berufen, Lehrerinnen- oder Lehrersein eigentlich nicht zu den sozialen Berufen gerechnet werden kann, weil der subjektive Faktor Mensch-Lehrperson in der Ausbildung ausgeblendet wird. (vgl. Pühl 2000, S. 235) Dieser Mangel in Ausbildungs- und Berufssozialisation kann aber nicht den beruflichen Handelnden angelastet werden. Diese Fähigkeiten und die damit verbundenen Erfahrungen müssen erlernt und erlebt werden. Das braucht Zeit.

Abwehrstrukturen haben ihren Sinn, wie die Ausführungen gezeigt haben. Wenn sich Abwehr lockern soll, wird eine Perspektive gebraucht, was der Gewinn bei der Aufgabe von Abwehrstrukturen sein kann.

Bei Beratungsprozessen in der Institution Schule geht es nicht darum, unbewusste Prozesse auszuschalten oder zu verhindern. Wünschenswert ist, sie als zum Menschen und damit zu Institutionen – hier begegnen sich Menschen – zugehörend anzuerkennen. Oft genug mag es ausreichen, dass Supervisorinnen und Supervisoren zur Klärung der eigenen Rolle und des Auftrags Unbewusstes verstehen.

Das Wissen und das Verstehen unbewusster psychischer Abläufe führt nicht automatisch zur Veränderung. Supervision ist eine Gefällebeziehung. Aber die „Deutungsmacht“ kann im Supervisionsprozess nur gemeinsam getragen werden, sonst wird der supervisorische Wissens- und Erfahrungsvorsprung zum Herrschaftswissen und zur Machtfrage im Prozess.

Hieran schließt sich auch an, bei Beratungsprozessen den primären Auftrag der Institution, also das ‚Dritte‘ nicht aus den Augen zu verlieren, im Gewirr anderer, unterschiedlicher Anforderungen und Wünsche. Aufgabenorientierung, eingebettet in Vertrauen und entwickelte Reflexionsfähigkeit, kann auch dazu führen, dass Beratungsprozesse weniger Raum für Regression geben. Das wiederum zahlt sich aus in Bezug auf den Kontakt zu den Supervisandinnen und Supervisanden. Dann ist ihr Expertenwissen gefragt, Rollen werden klarer und das kommt den Schülerinnen und Schülern zugute. Begrenzung schafft seltsamerweise Raum. Das, was man kann, gut zu machen und das darüber hinausgehende Andere zu lassen. Das gilt auch für Supervisorinnen und Supervisoren.

### Literatur

- Bispinck-Weigand, I. (1999): Supervision mit Lehrer(inne)n: Was macht die Arbeit mit diesem Klientel so beschwerlich? In: Freie Assoziation, 2. Jahrgang, Heft 3, S. 335-342.
- Duden (1997): Herkunftswörterbuch. Mannheim.
- Eder, F. (2002): Person – Schule – Gesellschaft, SS 2002, VL PPS, [www.jk.uni-linz.ac.at/](http://www.jk.uni-linz.ac.at/).
- Encyclopaedia Britannica, 1993: Macropaedia Bd. 18. Chicago.
- Freud, S. (1989): Das Unbehagen in der Kultur. In: G. W., Bd. IX, Gesellschaft/Religion, S. 193-270. Frankfurt a.M.
- Fröhlich, V./Göppel, R. (2003): Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Gießen.
- Fürstenau, P. (1979): Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Stuttgart.
- Kaesler, D. (2000): Max Weber. In: Hauptwerke der Soziologie, hg. von Kaesler/Vogt, L. S. 443-463. Stuttgart.
- Mentzos, S. (1994): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt a.M.
- Mietz, J. (2000): Schule in Bewegung – Beiträge von Supervision und Organisationsentwicklung. In: Supervision und Organisationsentwicklung, hg. von Pühl, H., S. 429-450. Opladen.

- Muck, M. (1980): Psychoanalyse und Schule. Stuttgart.
- Parin, P. (1992): Widerspruch im Subjekt. Hamburg.
- Pühl, H. (2000): Supervision im System Schule. In: Handbuch der Supervision 2, hg. von Pühl, H., S. 234-244. Berlin.
- Schüle, A. (1987): Theorie der Institution. Opladen.
- Scala, K./Grossmann, R. (1997): Supervision in Organisationen. Weinheim/München.

Anschrift der Verfasserin: Sabine Wengelski-Strock, Falkenberg 38, 42859 Remscheid.

Thomas Behler

## Schule als System. Anmerkungen zu einer fast nicht möglichen Institution

Zusammenfassung: Ausgehend von systemtheoretischen Erkenntnissen werden die zentralen Spannungsfelder der Schulen benannt. Auf die daraus resultierenden Fragen versuchen Schulentwicklungsprogramme Antworten zu geben. In diesen Prozessen kann Supervision einen wichtigen Beitrag leisten.

Ich möchte in diesem Beitrag Informationen zum Verständnis des Systems der Organisation Schule liefern. Auf ein Beispiel greife ich dabei zurück, wobei mein Erfahrungshintergrund im Feld der Schule eine eigene Ausbildung zur Lehrkraft und unterschiedliche Supervisionsprozesse mit Lehrerinnen und Lehrern sind.

Schule ist ein ausgesprochen komplexes Sozialsystem mit unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen innerhalb unserer komplexen Gesellschaft. Insofern ist es nicht möglich, Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern zu machen, ohne das Gesamtsystem Bildung in den Reflexionshintergrund mit einzubeziehen. Gerade im Bereich Schule und im Speziellen im Subsystem Unterricht wirken mannigfaltige Kräfte, die ein sehr komplexes Bedingungsfeld bilden. Es sind dies: Die Person der Lehrerinnen bzw. des Lehrers, die Einzelpersonen Schülerinnen und Schüler, die Dynamik der Gruppe Schülerinnen und Schüler, sowie die entsprechenden Lehrinhalte des Faches. Gleichzeitig wirken natürlich räumliche und unterrichts-didaktische Dinge mit.

Eingebettet ist dieses System Schulklasse als operatives Lernfeld in das Gesamtsystem der jeweiligen Schule, mit all ihren gruppenspezifischen Aspekten innerhalb des Lehrerkollegiums und allen Bedingungen, die die Organisation Schule mit ihren Hierarchien und eingebunden sein in die Schulverwaltung mit sich bringt. Dieses Gesamtsystem wiederum ist eingebettet in das politische System der Bildungspolitik. Die Personen sind Teil ihrer jeweiligen Peer-Groups außerhalb von Schule. Prägend ist auch das Bild, das Außenstehende von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Schule haben.

Ich werde versuchen, dieses komplexe Bedingungsfeld zu analysieren, um so einen Beitrag zu leisten, Supervision in Schule hilfreich werden zu lassen. Bei meiner ersten Beschäftigung mit der Fragestellung, ob ich als ausgebildeter Lehrer, aber nur sehr kurz an der Schule Tätiger, Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern machen könne, waren die, dass ich zuerst in meine eigene Schulzeit zurückgeschleudert wurde. Dies mit allen Gefühlen, die an dieser Zeit hingen. Ich habe mir die Frage gestellt, ob sich hier nicht zwei grundsätzlich unterschiedliche und nicht vereinbare Organisationstypen, mit ihren jeweiligen Mitgliedern und Vertretern, gegenüber stehen. Supervision als ein Ort des Verstehens, der Reflexi-

on, Aufklärung und Verhandlung auf der einen Seite und Schule als ein Ort der Bewertung, Selektion, der Macht und Hierarchie.

Erste Supervisionsprozesse mit Lehrerinnen und Lehrern bezogen sich in der Regel auf Fallgeschichten mit Schülerinnen und Schülern und, wenn überhaupt, auf die Zusammenarbeit, Kommunikation und Beziehungsgestaltung innerhalb des Lehrerkollegiums. In den letzten ca. 3-4 Jahren, mache ich jedoch die Erfahrung, dass die Frage der Organisation von Schule, die Frage der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung und damit die Frage der Veränderung der Organisation Schule zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dies sicherlich auf dem Hintergrund einer allgemeinen bildungspolitischen Debatte, aber auch in der Erkenntnis, dass der Druck auf die Mitglieder des Systems Schule zunehmend wächst.

Die theoretische Grundlegung möchte ich anhand der soziologischen Systemtheorie verdeutlichen: Der Begriff System wird in Consulting und im Beratungsbereich gerne verwendet. Doch ist aus meiner Sicht eine konsequente Umsetzung systemtheoretisch soziologischer Erkenntnisse bis heute weitgehend ausgeblieben. Bevor ich anhand des Beispiels Schulunterricht auf weitere Grundgedanken der Systemtheorie eingehe, möchte ich ein zentrales Element, das der Grundlage, erläutert.

### Trennung von sozialen und psychischen Systemen.

Aus Sicht der Systemtheorie entstehen soziale Systeme immer dann, wenn Menschen miteinander kommunizieren. Das größte soziale System ist die Gesellschaft. In ihr finden sich alle möglichen Formen von Subsystemen, wobei diese Systeme für ihre Mitglieder immer mehrere Funktionen erfüllen, so z. B.:

- Das Rechtssystem beinhaltet bestimmte Verhaltensregeln.
- Das Wirtschaftssystem regelt den Kauf bzw. den Austausch von Gütern.
- Das Gesundheitssystem regelt alle Fragen von Gesundheit und Krankheit.
- Das Bildungssystem regelt alles, was im Zusammenhang mit Bildung steht.

Diese Systeme werden als Gesellschafts- bzw. Organisationssysteme bezeichnet. Sie zeichnen sich durch eine ihnen eigene Strukturierung mit eigenen Kommunikationen aus. Jedes dieser Systeme besteht aus Interaktionen in Form von Kommunikationen, die sich aneinander reihen. Systemtheoretisch hören die Systeme auf zu existieren, wenn die Kommunikationen aufhören. Dabei bilden die jeweiligen Systeme immer eigene Funktionssysteme und sind geschlossen.

Systemtheoretisch lassen sich Funktionssysteme nicht von anderen Funktionssystemen dominieren und von außen verändern, sondern Umweltinformation müssen integriert und verarbeitet werden, das bedeutet, in eigene Kommunikationen umgesetzt werden, um sich selbst zu verändern. Gerade im Bereich Schule hat diese systemtheoretische Erkenntnis ausgesprochen große Bedeutung. Alle Versuche, das Bildungswesen und ein Subsystem des Bildungswesens wie Schule zu verän-

dem, kann von außen nicht gelingen. Systemtheoretisch gesprochen ist auch die Politik nur ein Funktionssystem neben anderen und nicht mehr das Dominierende, das die anderen Funktionssysteme beherrscht. Politik kann nur Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen, in denen sich die gleichgestellten Funktionssysteme bewegen und gegebenenfalls selbst verändern.

Die Frage für das System Schule bleibt, wo sich hier innerhalb des Subsystems Schule eigene kleine Funktionssysteme bilden, die resistent gegen Außenimpulse sind. Gleichzeitig bleibt festzustellen, dass sich alle, die in Schule agieren, in eigenen Peer-Groups befinden, die für die jeweils handelnden Personen wahrscheinlich die Referenzsysteme sind. Als Beispiel seien hier die Cliques und Freundchaftskreise der Schülerinnen und Schüler genannt, bestimmte Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern mit eigenen Werten und Haltungen zu Schule und Unterricht, oder die Gruppe der Direktorinnen und Direktoren mit wiederum eigenen Bezugssystemen.

Wie jedes System hat aber auch das Interaktionssystem Schule eine ganz spezifische Umwelt. Zu dieser Umwelt gehören, so paradox sich das anhört, die psychischen Systeme kommunizierender Menschen.

Ein gerne verwandter Begriff für psychische Systeme des Menschen ist das Bewusstsein. Sind es beim Interaktionssystem die Kommunikation, die sich aneinander reihen und das System überhaupt begründen, so übernehmen im menschlichen Bewusstsein die Gedanken diese Funktion. Das Bewusstsein wird nicht einmal im Schlaf permanent ruhig gestellt, sondern (ver-)arbeitet, wie wir alle wissen, in Form von Träumen weiter.

Der Umstand, dass sich soziale und psychische Systeme selbst herstellen, indem sie ihre Elemente (Gedanken und Kommunikationen) immer wieder erneuern und ihren Strukturen anpassen, wird in der Systemtheorie mit dem Begriff Autopoiese umschrieben. Diese autopoietischen Systeme sind einerseits geschlossen, das heißt, sie können nicht, wie oben beschrieben, als Funktionssystem von außen einfach beeinflusst werden, gleichzeitig sind sie aber offen, da sie immer auf den Austausch von Informationen mit ihrer Umwelt angewiesen sind.

### Systeme und ihre Umwelt

Systeme in diesem Sinne sind auch dadurch zu beschreiben, dass sie sich von allen anderen abheben. Dieses Andere wird in der Systemtheorie als Umwelt bezeichnet, wobei diese Umwelt bzw. diese Umwelten aus sehr vielen Systemen bestehen, die für das entsprechende System eine mehr oder weniger große Rolle spielen. In diesem Sinne ist es für das in diesem Heft angesprochene Thema für Supervisorinnen und Supervisoren in Schulen von ausgesprochener Bedeutung, die jeweils relevanten Umwelten von Schule in ihrer Verstehensmatrix mit zu reflektieren und

in die jeweiligen Supervisionsszenen einzubringen. Dass bei der Bildung des Bewusstseins und der Herstellung der Kommunikation die eigene Lebensgeschichte der handelnden Akteure eine besondere Bedeutung spielt, muss in diesem Zusammenhang nicht verdeutlicht werden.

Aufgrund unserer eigenen Geschichte neigen wir dazu, die oft komplexe Realität in ihrer Komplexität zu reduzieren. In der Systemtheorie wird dies die Selektion genannt und ist gleichbedeutend mit der Reduktion der Komplexität der Umwelt. Ohne diese Reduktion wären wir nicht handlungsfähig, das heißt, wir wählen immer aus einer Reihe von Kommunikationsmöglichkeiten bestimmte aus, die aus unserer Sicht zur Szene, zur Situation bzw. zu unserem aktuellen Bewusstsein passen. So kann es aus meiner Sicht kaum eindeutig Diagnosen für Szenen und Situationen geben, sondern immer nur eine unterschiedliche Anzahl von Sichtweisen, mit unterschiedlichen Wertungen und daraus folgen unterschiedliche Interventionen mit unterschiedlichen (sozialen) Folgen. Die Entscheidung für eine bestimmte Intervention hängt aus meiner Sicht immer mit den vermuteten (sozialen) Folgen ab. Weniger von der Eindeutigkeit der Diagnose.

Es ist natürlich sinnvoll und notwendig in Supervisionsprozessen mit Lehrerinnen und Lehrern, das Spannungsfeld zwischen Person, Institution, Fachlichkeit und gesellschaftlichen Entwicklungen zu reflektieren und dies in den unterschiedlichen supervisorischen Settings. Ich möchte mich im Folgenden aber bewusst auf das System Schule und einige wenige seiner Widersprüche und Spannungsfelder beschränken und verdeutlichen, dass nur eine Veränderung des Systems von innen heraus möglich ist, und Mut dazu machen Schulen als Gesamtsystem zu entwickeln, damit sich auch die Individuen und ihre Kommunikationen entwickeln können.

### Spannungsfelder in Schulen

**Heterogene oder homogene Gruppen:** Hier stellt sich die Frage, wie einzelne Klassen bzw. Lerngruppen strukturiert sein sollen. Nur starke oder nur schwache Schüler, nur Mädchen oder nur Jungen usw.

**Festes oder flexibles Pensum:** Vertreter eines festen Pensums, das Schülerinnen und Schüler wenig Wahlmöglichkeiten lässt, gehen davon aus, dass die Qualität in wichtigen Fächern gesichert würde. Befürworter von Wahlmöglichkeiten, d. h. flexibles Pensum gehen davon aus, dass dies ein wichtiger Motivationsfaktor und damit eine wichtige Voraussetzung für Qualität sei.

**Ziel-/Ergebnissteuerung oder Regelsteuerung:** Auch dies betrifft sowohl die gesamte Landesebene, wie auch die Ebene jeder einzelnen Schule. Ziel- und Ergebnissteuerung bedeutet, mit jedem einzelnen Lehrer und der wiederum mit jeder einzelnen Klasse Ziele und Ergebnisse zu vereinbaren und diese einem Controlling zu unterwerfen. Regelsteuerung bedeutet, ein gewisses Maß an Regeln

festzulegen und der Hypothese zu folgen, dass Befolgung von Regeln ein optimales Ergebnis generiert.

**Angebots- oder Nutzerorientierung:** Hier stellt sich, wie in der gesamten Qualitätsdebatte im sozialen und Bildungswesen, die Frage, wie hoch eine mögliche Nutzer-(Kunden)orientierung in der Schule sein muss. Verfechter der Nutzerorientierung gehen davon aus, dass die beste Garantie für Qualität im Recht der Schülerinnen und Schüler liege, unter mehreren Möglichkeiten zu wählen und an der Verantwortung beteiligt zu werden. Lehrerinnen und Lehrer widersprechen dieser Haltung aus meiner Sicht sehr.

**Allgemeinbildung und Berufsausbildung:** Hier ist die Frage angesprochen, welchen gesamtgesellschaftlichen Auftrag Schule denn nun verfolgt. Geht es um eine klare Orientierung an den Belangen des Funktionssystems Wirtschaft und deren Interessen, oder geht es auch um die Interessen anderer Funktionssysteme und damit eher um eine Orientierung in Richtung Allgemeinbildung. So lesen wir zur Frage des Standortes Deutschland in den einschlägigen Zeitschriften und Zeitungen seit Jahren die Forderung der Wirtschaft, eine Erhebung der Qualität des Fachunterrichtes zu gewährleisten, um so die Schülerinnen und Schüler gut auf eine spätere berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Fragen der sogenannten Sozialkompetenz – z. B. Kooperation, Problemlösung, Kreativität, Kommunikation usw. – werden aus meiner Sicht zwar immer wieder mitgenannt, doch habe ich hier das Gefühl, dass der deutliche Schwerpunkt auf der Fachlichkeit liegt.

**Theoretische und praktische Ausbildung:** Hier muss man sicherlich die unterschiedlichen Schulformen beachten und das angesprochene Dilemma so auflösen. Es ist also das klassische Dilemma zwischen theoretischer, auf ein Hochschul- oder Universitätsstudium vorbereitenden Ausbildung einerseits und praktischer berufsorientierter Ausbildung andererseits und verweist auf die Fragestellung von Allgemein- und Berufsausbildung.

**Tradition und Innovation:** Hier ist angesprochen, ob sich das System Schule veränderten gesellschaftlichen Bedingungen immer wieder anpassen muss, aber gleichzeitig die Tradition wahren kann.

**Reproduktion und Erneuerung:** Gerade im Bereich der Erneuerung ist immer wieder festzustellen, dass Lehrerinnen und Lehrer erleben, dass Schülerinnen und Schüler technische Innovationen (Computer) besser beherrschen als sie selber und ihr Fachwissen als (Fach-)Lehrer zu schnell veraltet.

**Fachwissen und Problemlösung/Wissen und Verstehen:** Hier ist das Dilemma zwischen der Vermittlung von solidem Grundwissen für einzelne Fächer und der Erkenntnis, dass die Welt nicht aus Fächern besteht, sondern aus Herausforderungen, die mannigfaltig miteinander vernetzt, fächerübergreifend und komplex sind. Zu schulen wäre hier nicht nur konkretes Fachwissen, sondern die Fähigkeit zur Problemlösung.

**Individuum und Gruppe:** Lehrerinnen und Lehrer erleben zum einen, dass

Schule heutzutage stark auf die Individuen konzentriert ist, d. h. der Lernerfolg des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin wird bewertet, gleichzeitig ist jedoch Arbeit in Gruppen, Teams und Kooperationsfähigkeit eine immer wieder genannte Anforderung. Dies muss in Schule gelernt werden und damit müssen Lehrerinnen und Lehrer, natürlich auch Schülerinnen und Schüler, „Fachleute“ gruppendynamischer Prozesse sein.

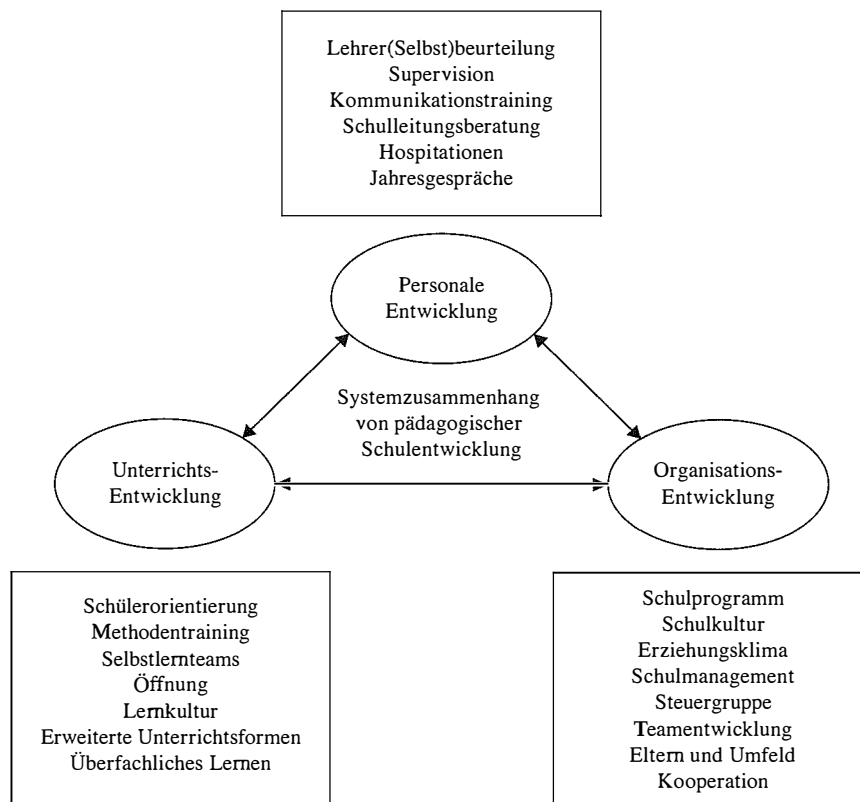
**Bürokratische oder organische Organisationen:** Schulorganisationen sind in der Regel bürokratisch und eher unflexibel. Die Rollen sind relativ klar und vorgegeben, das Unterrichtspensum definiert und Verhaltensmaßstäbe formell bzw. informell vereinbart. Eltern und Schüler empfinden die Bürokratie oft als schwierig, ungerecht und undurchschaubar. Lehrerinnen und Lehrer erleben jedoch, dass in diesem System die hohe Komplexität für sie reduziert wird und die bürokratische Organisationsformen ihnen auch Schutz bieten. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass immer mehr Schulen sich nach Prozessorganisationsmodellen und nach diesen Qualitätsformen ausrichten (EFQM).

**Inhalt und Prozess:** Meiner Erfahrung nach ist dies das zentrale Dilemma von Lehrerinnen und Lehrern, natürlich unterschiedlich ausgeprägt, je nach Schulform. Hier stellt sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer mit den persönlichen und zwischenmenschlichen Problemen in den unterschiedlichen Klassen umgehen. Eine der zentralen Ressourcen im Rahmen von Unterricht ist Zeit. Wie bereits betont wurde, ist es eine wesentliche Aufgabe von Schule, Wissen und Fachkenntnisse zu vermitteln. Ein Dilemma von Lehrerinnen und Lehrern, das in Supervisionen oft angesprochen wird, ist die Frage der Entscheidung zwischen der Lösung von Konflikten zwischen Personen oder der Lösung von persönlichen Problemen von Schülerinnen und Schülern und der Stoffvermittlung. Jede Problemlösung kostet Zeit und damit wird eine der wichtigsten Ressourcen verbraucht. Lehrerinnen und Lehrer verdeutlichen dieses Dilemma oft, dass sie Problemlösungen und Konfliktlösungen nur dann nutzen, wenn diese Zeit dem fachlichen Inhalt nicht abhanden kommt, oder wenn mal kein Zeitdruck besteht. Gleichzeitig erlebe ich bei Lehrerinnen und Lehrern, die in Supervisionsprozessen reflektieren, einen tiefen Wunsch, sich mehr diesen Prozessfragen widmen zu können, da sie der Auffassung sind, dass dies auch der Wissensvermittlung diene. (vgl. Dalin 1999)

### Schulentwicklung als Antwort

Aufgrund der immer heftigeren Diskussion, vermehrter Konkurrenz zwischen Schulen, aber vor allen Dingen auch um Vereinzelungen von Lehrerinnen und Lehrer aufzuheben, gibt es zur Zeit breit angelegte Programme zur Entwicklung von Leitbildern in Schulen, die in der theoretischen Diskussion unter dem Begriff Schulentwicklung (Dalin, 1999) laufen.

„Schulentwicklung ist Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung“ (Rolf 1998, S.14). „Wir sehen einen Systemzusammenhang zwischen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und personaler Entwicklung. Schulentwicklung basiert auf der Vorstellung, dass das System Einzelschule sich immer dann verändert, Lehrer und Schülerschaft ändert. Dabei gehen wir nicht davon aus, dass es lineare Kausalketten von Ursache und Wirkung gibt, sondern Wechselwirkung in Systemen.“ (Rolf 1998 S.15, Abb. S.16)



Schulentwicklung als Organisationsentwicklung bezieht das gesamte System Schule mit ein und betont die Veränderung des Systems aus sich selber heraus. Anzumerken ist, dass es auch in Schulen, wie übrigens in anderen Organisationen auch, enormen Widerstand gegen solche Veränderungen gibt. Trotz einer hohen „Jammerkultur bei Lehrerinnen und Lehrern“ über die Zustände an den jeweiligen Schulen.

Philipp (1999) nennt folgende Gründe für die Erstellung eines Schulprogramms:

- Anlass zum Ausbruch aus Lethargie und Resignation.
- Standort finden in stürmischen Zeiten.
- Anlass sein für pädagogischen Diskurs über Grundsatzfragen der Pädagogik und pädagogischen Selbstverständnisses.
- Ort für eine Wertediskussion, insofern ist das Schulprogramm auch als Wertevereinbarung zu verstehen.
- Rahmen für Vielfalt/gemeinsame Ausrichtung als Gegenpol zu Individualismus im Unterricht.
- Synergie als gemeinsame Ausrichtung und ein Rahmen dessen, was in der Supervisionsgruppe „als Wunderblüte Kollegium“ beschrieben wurde, die aufgeht, wenn man ein Klima der Zusammenarbeit schafft.
- Ausdruck des Ethos, des professionellen Selbstverständnisses, in dem Lehrerinnen und Lehrer ausdrücken können, welches Berufsverständnis sie haben im Gegensatz zu dem Bild, das oft in Medien und Politik erzeugt wird.
- Maßstab für Rechenschaft den unterschiedlichen Umwelten gegenüber.
- Folie für Prioritätenentscheidungen innerhalb der Organisationen, die auch nach außen transparent werden.
- Entwicklung von Wir-Gefühlen und Identifikation mit der Schule als Schulgemeinde, die alle Nutzergruppen einbezieht.
- Am Ganzen der Schule arbeiten und nicht nur an einzelnen Methoden oder Projekten, sondern am gesamten Kommunikations- und Kooperationsklima.
- Schulbezogene Personalpolitik betreiben, dies bedeutet, Personalanforderungen können viel besser identifiziert und inhaltlich begründet werden (Philipp 1999, S. 10ff).

### Was kann Supervision in Schulen leisten?

Neben den schon fast klassisch zu nennenden Supervisionsthemen der Reflexion von Arbeit und Rollen, Vergewisserung des eigenen Standortes und des Lernens, sich in unterschiedlichen Beziehungen und Szenen zu bewegen, kann Supervision gerade in der heutigen Zeit sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Personen wie auch für das System Schule hilfreich sein. Dass Supervision dabei Burn-Out entgegenwirken kann und Lehrerinnen und Lehrern konkrete Hilfestellungen in der Beziehungs- und vor allen Dingen in der Lerngestaltung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern, aber vor allem bezogen auf die Schulklassengruppe, bieten kann, scheint kaum noch erwähnenswert zu sein.

Supervision kann aus meiner Sicht einen enormen Beitrag zur Schulentwicklung der einzelnen Schulen leisten. Dies gelingt aber m.E. nach nur, wenn Lehre-

rinnen und Lehrer im ersten Schritt den konkreten Nutzen der Supervision für ihre eigene Situation in der Klasse lernen und in einem zweiten Schritt das Gesamtsystem Schule inklusive ihrer eigenen Rolleneingebundenheit mit reflektieren.

Schulentwicklungsprogramme bieten auch Supervisorinnen und Supervisoren die Chance, ihre Prozess- und Beziehungskompetenz in Schulen einzubringen. Dabei sind Supervisorinnen und Supervisoren in der Regel Fachmänner und Fachfrauen für die personale Entwicklung und personale Reflexion und die Reflexion von Organisationsbedingungen. Unterrichtsentwicklung ist aus meiner Sicht ein Fachthema, das an anderen Orten bearbeitet werden muss.

Hier liegt für Supervisorinnen und Supervisoren, zumindest für solche, die auch Lehrer sind, die Gefahr, mit den vermeintlichen Kolleginnen und Kollegen sehr schnell in Fachreflexionen zu driften. Dies darf und kann geschehen, wenn es dem Beziehungsaufbau im Supervisionssetting nützt. Gleichzeitig muss man jedoch beachten, dass dies gleichzeitig eine wichtige Abwehrfunktion der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer bzw. der Gruppen ist, sich personalen und organisatorischen Entwicklungsfragen nicht zu stellen.

Für Supervisorinnen und Supervisoren, die in Schulen tätig werden, ergibt sich eine Besonderheit. Alle Supervisorinnen und Supervisoren haben im Bereich von Schule Feldkompetenz gesammelt, man kann hier wohl besser von lebensgeschichtlichen Erfahrungen sprechen. In anderen Feldern gibt es diese Erfahrungen auf Seiten von Supervisorinnen und Supervisoren nicht, Schülerinnen und Schüler waren mehr oder weniger lange alle. Dies bedeutet für alle Supervisorinnen und Supervisoren eine Aktualisierung und damit eine Auseinandersetzung mit der eigenen Schülerrolle in der Vergangenheit. Kein Feld ist aus meiner Sicht für alle Supervisorinnen und Supervisoren so verführerisch, hier alte eigene Konflikte in die Supervisionsszene einzubringen.

Die Entwicklung einer Verstehensmatrix, z. B. das Wissen um die Organisation von Schule, um aktuelle Fragen der Bildungspolitik und dessen, was an Lehrmethodik zur Zeit diskutiert wird, ist als Feldkompetenz gerade im Bereich von Schule dringend erforderlich. Ich hoffe, mit diesem Aufsatz dazu einen kleinen Beitrag geleistet zu haben.

### Literatur

- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied.  
 Phillipp, E./Rolf, H.-G. (1999): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim.  
 Rolf, H.-G. (1998): Manual „Schulentwicklung“. Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Thomas Behler, Lohdiekweg 14, 45307 Essen.

*Theresia Menches Dändliker*

## Fremd unter Fremden? – „Kampf der Kulturen“ im Klassenzimmer – oder doch nicht?

Zusammenfassung: Ausgehend von den Ergebnissen der Pisa-Studie für Deutschland und die Schweiz, die deutlich aufgewiesen hat, dass SchülerInnen ausländischer Herkunft zu den Verlierern des jeweiligen Bildungssystems gehören, stellt die Autorin das psychoanalytische Fremdheitskonzept und sozialwissenschaftliche Positionen vor und untersucht, inwiefern die Zuschreibung von kulturell „Fremden“ als Bemächtigung und Sicherung der Machtverhältnisse zu verstehen ist und/oder auf den „Kampf der Kulturen“ hinweist. Probleme für die supervisorische Arbeit im interkulturellen (Schul)-Bereich werden angedeutet.

In diesen Herbstwochen steht wieder einmal die Schule im Mittelpunkt medialen Interessens und bildungspolitischen Statements – sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz: Fixierungen in Überschriften, die Emotionen ansprechen und wecken: „Was machen wir heute? Schule in der Krise“ („Das Magazin“ vom 29.11.2003), „Klassenkrampf. Warum Lehrer und Schüler versagen“ („Der Spiegel“ vom 10.11.2003) und moderater: „Was die Schule lähmt“ („Die Zeit“ vom 16.10.2003). Zwei Jahre nach der Pisa-Studie, die für beide Staaten verheerend ausgefallen ist. Sie attestiert beiden Staaten u.a. Versagen bei der Ausländerintegration.

### Bildungspolitik im Kanton Zürich

In der Schweiz gehörte Ende der neunziger Jahre der Kanton Zürich zur pädagogischen Avantgarde im deutschsprachigen Raum; dies war vor allem Verdienst des engagierten Bildungsdirektors Ernst Buschor. Während seiner achtjährigen Amtszeit versuchte er das Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Lehrerbildung zu reformieren – strukturell und inhaltlich. Ein wesentlicher Schwerpunkt seines Konzeptes war auf die Integration von Ausländerkindern gerichtet; Schulversuche wurden gestartet, z. B. in der Stadt Zürich der Schulversuch QUMS (Qualität in multikulturellen Schulen).

Die Pisa-Studie vom Dezember 2001 konfrontierte mit der Tatsache von ca. 20% Schulversagern und leistungsschwachen Kindern; sie stammten überwiegend aus sog. „bildungsfernen“ Elternhäusern, meistens aus Ausländerfamilien. Dass dies noch keine hinreichende Erklärung sein kann, zeigen folgende Zahlen: Im Schulkreis Zürichberg (Wohngebiet von Wohlhabenden) sind 19% der SchülerInnen ausländischer Herkunft; über 40% von ihnen machen Matur, d. h. Abitur. Im

Schulkreis Limmattal (eine ärmere Wohngegend) mit einem Ausländeranteil von 74% dagegen schaffen weniger als 10% diesen Schulabschluss.

Offensichtlich weisen die Ergebnisse der Pisa-Studie auf die sozialen Schranken in der Schweizer Gesellschaft hin, die durch das Schulsystem nicht durchlässiger geworden sind, wohl allein durch die Schule auch nicht verändert werden können. (1/3 der Schweizer Bevölkerung sind Eingewanderte oder Nachkommen von Eingewanderten; jede vierte Ehe in der Schweiz ist binational; \_ des gesamten Arbeitsvolumens wird von ausländischen Erwerbstätigen erbracht.) (E. Gnesa, Direktor des Bundesamtes für Ausländerfragen, in: NZZ vom 6. 2. 2003) Dass die Ausländerpolitik ihr Schwergewicht auf Integration legt und diese fördert, ist einsichtig; sie verlangt aber auch stringent Anpassungsleistungen von den Ausländerinnen und Ausländern: Akzeptieren der Rechtsordnung (z. B. die Gleichstellung von Frau und Mann), das Erlernen einer der vier Landessprachen. Dass den Menschen der 2. und 3. Generation der Bürgerrechtserwerb erleichtert werden soll, wird gefordert, aber kaum realisiert.)

Diese Ergebnisse haben aber die StimmbürgerInnen des Kantons Zürich im November 2002 offensichtlich nicht ermutigt, dem neuen Volksschulgesetz – es sollte der erste Schritt auf dem Weg zu einer „neuen Schule“ sein – zuzustimmen: es wurde mit deutlicher Mehrheit abgelehnt; wie Wahlanalysen zeigten, von über 60% der Lehrkräfte. Bildungspolitisch ist dies ein herber Rückschlag für Reformversuche; E. Buschor zog die Konsequenzen und kandidierte nicht mehr für eine dritte Amtszeit.

### Bildungspolitik in Deutschland

Dass die Bildungspolitik nicht länger die Zuwanderung und ihre Implikationen für Lehren und Lernen ignorieren kann, ist nicht erst nach der Pisa-Studie evident. Die kulturelle Vielfalt ist, wie Wolfgang Thierse in seinem „Lübecker Appell“ sagt, „kein Übergangszustand, sondern der Normalfall“.

In deutschen Großstädten wie in Köln z. B. sind z.T. bis zu zwei Drittel der SchülerInnen einer Klasse nicht deutscher Herkunft. In der bildungspolitischen Praxis – z. B. in der Lehrerbildung – wird interkulturelle Kompetenz noch immer nicht gelehrt und vermittelt. Es wird, wie in der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ der GEW (11/2003, S.2) geschrieben wird, „für eine Monokultur ausgebildet, die es gar nicht gibt“.

Auf der Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK) wurde das Thema durchaus in Empfehlungen/Beschlüssen aufgegriffen, schon früh und immer wieder: so z. B. 1964: „Unterricht für Kinder von Ausländern“, 1985: „Kultur und ausländische Mitbürger“, 1992: „Erklärung zu Toleranz und Solidarität“ und schliesslich 1996 in dem Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, in dem vielfältige interkulturelle Ansätze gebündelt sind; sie böten eine fundierte Ba-

sis für interkulturelle Erziehung und Bildung, wenn der Beschluss auf Länderebene umgesetzt worden wäre. Jedoch: noch in keinem Bundesland ist „interkulturelle Erziehung“ obligatorischer Bestandteil der Lehrerbildung.

Die Ziele, die die KMK formuliert, gehen weit über eine Sprachförderung und kognitive Vermittlung von Sachkenntnissen über andere Kulturen hinaus; sie fokussieren das Identitätsstiftende. So sollen Ängste und Spannungen in der Begegnung mit dem Fremden wahrgenommen, sich mit Vorurteilen auseinander gesetzt werden, der eigene Standpunkt reflektiert und vor allem Konflikte friedlich ausgeglichen werden.

„In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivenwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. Die durch Perspektivenwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des anderen fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und trägt zur gesellschaftlichen Integration bei.“ (<http://www.bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/rechtindex.html>) In Konfliktsituationen, die aus „der auf beiden Seiten empfundenen Andersartigkeit und Fremdheit entstehen können und durch unterschiedliche kulturelle Identitäten und Deutungsmuster belastet sind, sollen über eine Sachklärung hinaus Motive und Einstellungen, Ängste und Wünsche offengelegt und einbezogen werden.“ (ebd. S. 3)

Im wissenschaftlichen Diskurs der Gegenwart geraten Ansätze der interkulturellen Pädagogik – und damit implizit auch die Empfehlungen des KMK selbst – unter radikale Kritik, und zwar unter dem Aspekt der Theorie des „Fremden“, der „Fremdheit“. Im Folgenden werde ich nach der Darstellung des psychoanalytischen Fremdheitskonzeptes und sozialwissenschaftlicher Positionen auf diese Kritik eingehen, sie auf die schulische Praxis beziehen und Implikationen für supervisorische Arbeit im interkulturellen (Schul-)Bereich darstellen.

### Das psychoanalytische Fremdheitskonzept

Sigmund Freud berührt bei seinem Bemühen, „das innere Ausland“ zu erforschen, das Fremde, und zwar im Zusammenhang seiner Triebtheorie, der Erforschung der Polaritäten Lust-Unlust, Subjekt(Ich)-Objekt(Aussenwelt), d. h. die Entwicklung vom Urzustand des Narzissmus zu einem frühen, anfänglichen „Real-Ich“ zu einem „Lust-Ich“.

„Unter der Herrschaft des Lustprinzips vollzieht sich eine weitere Entwicklung.“ Das Ich „nimmt die dargebotenen Objekte, insofern sie Lustquellen sind, in sein Ich auf, introjiziert sich dieselben /.../ und stösst andererseits von sich aus, was ihm im eigenen Innern Unlustanlass wird. /.../ Es wandelt sich so aus dem anfänglichen Real-Ich, welches Innen und Aussen nach einem guten objektiven Kennzei-



chen unterschieden hat, in ein purifiziertes Lust-Ich, welches den Lustcharakter über jeden anderen setzt. Die Aussenwelt zerfällt ihm in einen Lustanteil, den es sich einverleibt hat, und einen Rest, der ihm fremd ist. Aus dem eigenen Ich hat es einen Bestandteil ausgesondert, den es in die Aussenwelt wirft und als feindlich empfindet.“ (Freud 1915, S. 98)

Alles, was Unlust macht, wird in die Aussenwelt projiziert, auf den Anderen/die Anderen. Dies geschieht unbewusst, auch das Ausgesonderte selbst bleibt dem Ich verborgen, bleibt ihm unbewusst. Das Projizierte können Wünsche und Bedürfnisse sein, die das Ich bedrängen, libidinöse Triebe, die auf Befriedigung drängen, die sich das Ich aber versagt und abwehrt. Dies gilt besonders auch für aggressive Impulse. Die Projektion nach aussen ist damit zugleich Ausdruck der Konfliktvermeidung und sichert die Stabilisierung des Ich. Es stellt sich wieder „Ruhe“ und Sicherheit her.

Es wird deutlich, dass das Fremde bei S. Freud ein Ergebnis der Triebabwehr durch den Mechanismus der Projektion, wie Freud schreibt, ist, das Ergebnis einer Spaltung in „gut“ und „böse“, in „gut“ und „schlecht“. Das abgewehrte Fremde wird sozusagen „in die Wüste“ geschickt und der Andere – auch Gruppen – mit dem abgewehrt Fremden beladen und z. B. als „Türke“, als „Jugo“ – in der Deutschschweiz z.Z. die diskriminierendste Bezeichnung für Migranten und Asylananten aus dem ehemaligen Jugoslawien – bekämpft. Es entstehen Vorurteile. Der, die, das Fremde kann zum Objekt von Aggression und Gewalt werden, selbst zum Objekt der Vernichtung.

10 Jahre später formuliert S. Freud noch klarer, dass das Ausgesonderte, das Fremde, das Eigene ist: „Das ursprüngliche Lust-Ich will /.../ alles Gute sich introjizieren, alles Schlechte von sich werfen. Das Schlechte, das dem Ich Fremde, das Aussenbefindliche, ist ihm zunächst identisch.“ (Freud 1925, S. 374) Das Fremde ist also nach Freud im Kern des Ich, von Anfang an und ursprünglich; es ist in mir, in uns. (Dies spiegelt sich auch seit Freud in Literatur und Kunst wider.)

Das Fremde als das Eigene – das unbewusst Eigene, das dem Bewusstsein nicht zugänglich ist, sich willentlich nicht „öffnet“, das sich jedem Kontrollversuch entzieht und das Ich damit konfrontiert, dass es „nicht einmal Herr im eigenen Hause ist.“ (Freud 1933, S. 284). Dies ist für Freud die empfindlichste Kränkung für den Menschen, für „die menschliche Grössensucht“ (ebd.), die Erkenntnis, dass „das Ich nicht das Ich ist“ (Lacan), und erklärt den Widerstand, mit dem die Psychoanalyse zu rechnen hatte und hat.

### Sozialwissenschaftliche Fremdheitskonzepte

Für Georg Simmel, einer der Begründer der Soziologie, ist „der Fremde“ „der, der heute kommt und morgen bleibt“. (Simmel 1908, S. 509) Und er fährt fort: „Der

Fremde ist uns nah, insofern wir Gleichheiten nationaler oder sozialer, berufsmässiger oder allgemein menschlicher Art zwischen ihm und uns fühlen; er ist uns fern, insofern die Gleichheiten über ihn und uns hinausreichen und uns beide nur verbinden, weil sie überhaupt sehr Viele verbinden“. (Simmel 1908, S. 511) Er definiert demnach „das Fremde“ als das, was uns am Fremden nicht „nahe“ ist, was Menschen eines bestimmten Landes, einer bestimmten Herkunft „fern“ – anders – erscheinen lässt. Diese uns „fernen“ Menschen, die Fremden, die Migranten, wie Simmel sie nennt, können eine Faszination durch ihre fremdartige Exotik auslösen oder im Zusammenhang mit dem soziokulturellen Wandel der Gegenwart in der Einwanderungsgesellschaft als Bedrohung empfunden werden. (Nach G. Simmels Ausführungen müssten eigentlich die Deutschen in der Schweiz besonders den Deutschschweizern sehr „nah“ sein – sind sie auch; aber sie sind ihnen nicht sympathisch; sie sind sozusagen die „ungeliebten Nahen“. Und wie sehen die Deutschen die Schweizer?)

Für A. Scherr, Professor für Sozialpädagogik, ist „das Fremde“, „die Fremdheit“ – anders als für G. Simmel und S. Freud – das Ergebnis eines sozialen Prozesses, in dem „Fremdheit“ einzelnen Menschen und Gruppen zugewiesen wird. „Fremdheit“, die wahrgenommen wird, ist von seinem sozialkonstruktivistischen Zugriff her eine Konstruktion und kein Attribut von Einzelnen, Gruppen oder Sachen, es sind keine „natürliche Tatsachen des sozialen Lebens“. (Scherr 1998, S. 49)

Er untersucht „Fremdheit“ und „Verstehen“ im Zusammenhang mit seiner kritischen Auseinandersetzung mit der interkulturellen Pädagogik. Fremdheit ist demnach für ihn keine Eigenschaft eines Individuums, d. h. eines Ausländers, eines Eingewanderten, eines Migranten also – (der Migrant ist seit der Frühzeit der Soziologie der Prototyp des Fremden) – oder einer sozialen Gruppe, sondern sie wird „in gesellschaftlichen Prozessen unter angebbaren Bedingungen hervorgebracht“ (ebd.) und wird „nur unter spezifischen Bedingungen zum Bestandteil sozialer Konflikte“. (ebd.)

Folgerichtig soll dann auch nicht das einzelne Individuum – (oder eine Gruppe) – Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sein, sondern „Prozesse sinnhafter Konstruktionen sozialer Wirklichkeit /.../, Regeln und Ordnungsstrukturen, vor deren Hintergrund Individuen und soziale Gruppen als Fremde wahrgenommen werden.“ (Scherr 1998, S. 52)

Er stellt daher kritisch infrage, ob das z.T. spannungsreiche Verhältnis zwischen Deutschen und Migranten/Migrantinnen – und zwischen Schweizern und Menschen ausländischer Herkunft muss ich ergänzen – und Schwierigkeiten in der Kommunikation bestimmt werden durch eine Fremdheit, die auf „natürliche“ Eigenschaften und/oder auf kulturelle Differenzen zurückzuführen ist. Er subsumiert vielmehr die Erfahrung von Fremdheit in der Begegnung von MigrantInnen und Deutschen unter eine universelle Erfahrung von Fremdheit in der modernen Gesellschaft unter. d. h. für Scherr: „kulturelle bzw. ethnische Fremdheit ist ein spe-

zifischer Fall eines umfassenderen Phänomens, das auf ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften verweist. Diese sind abstrakte Vergesellschaftungszusammenhänge, in denen die soziale Kommunikation nicht durch die Grenze geteilter Kulturen limitiert ist, sondern von den lebensweltlichen Bedingungen von Personen weitgehend abstrahiert. Fremdheit wird damit zugleich neutralisiert und verallgemeinert.“ (Scherr 1998, S. 57)

Welche Probleme und Konflikte für den schulischen, interkulturellen Alltag eine solche durch diese Theorie begründete Wirklichkeitserklärung und -akzeptanz hat, lässt folgendes Zitat ahnen: Es gehört „zu den ganz normalen Alltagserfahrungen in modernen Gesellschaften, dass Individuen zueinander in Beziehung treten, die sich – was ihre religiösen Überzeugungen, ihre sexuellen Vorlieben /.../ betrifft – fremd sind.“ Der Lehrer z. B. brauche sich nicht um die Sexualität seiner Schüler kümmern. Wie soll das möglich sein, wenn in Klassen mit Kindern ausländischer Herkunft und unterschiedlicher religiöser Ausrichtung nicht nur Schwimmen und Klassenfahrten vorgesehen sind, sondern auch Sexualunterricht? Scherr erfasst mit einem bestimmten Modell der Soziologie „das Fremde“ und Probleme der Migration und erkennt von deren Wirklichkeit nur das, was dieses Modell vorgibt. Dadurch gerät ihm Wesentliches der kulturellen Dimension und deren Bedeutung für die Identität sowohl der Immigranten als auch der Deutschen nicht in den Blick; auch die Wirksamkeit ihrer geschichtlichen Wurzeln berührt sein Modell nicht.

Möglich ist für ihn die „Vergesellschaftung von einander Fremden“ (ebd.) durch ein Prinzip der heutigen Gesellschaft: Die Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit. (Scherr bezieht sich hierbei auf R. Sennett.)

Ursachen von Konflikten im Einwanderungsland sieht Scherr weniger in kulturellen Differenzen und Unverständnis der Kulturen, sondern in den (Ordnungs-)Strukturen und den Praktiken in den ökonomischen, politischen und rechtlichen Bereichen, die zur Benachteiligung, Bemächtigung und Ausgrenzung von Ausländern und Eingewanderten führen.

Von diesem Ansatz aus setzt er sich mit der Programmatik der interkulturellen Pädagogik auseinander. Er kritisiert, dass

1. in ihrem Konzept MigrantInnen und Eingewanderte „Fremde“ sind, „deren Fremdheit durch ihre Herkunftskultur bzw. die Entwicklungen eigenständiger Einwanderungskulturen in der Aufnahmegesellschaft bedingt ist.“ (ebd., S. 54)
2. normativ gefordert wird, die Fremden zu verstehen, zu akzeptieren und mit ihnen einen Dialog zu führen. Auf diese Weise sollen Herrschaft, Unterwerfung, Vernichtung vermieden werden und damit auch Gewalt.
3. ihrer Meinung nach Konflikte aus kulturellen Differenzen entstehen.

Er kritisiert massiv die Fokussierung der interkulturellen Pädagogik auf „Fremdheit“ und „Verstehen“. Ausgehend von seiner These, dass „Fremdheit“ das Ergebnis von sozialen Prozessen ist, in denen Andersartigkeit zugeschrieben wird, und zwar von den sozial dominant Mächtigen, geraten Bemühungen, den Fremden

und den Anderen verstehen zu wollen, unter den Verdacht der Manipulation zum Zwecke der Machtsicherung. (vgl. Scherr 1998, S. 63)

Als Weiterentwicklung der interkulturellen Pädagogik ist seiner Meinung nach erforderlich, erstens die Wahrnehmung von Fremdheit und Verstehensbemühungen „im Kontext der durch ökonomische, rechtliche und politische Ungleichbehandlung sowie manifeste Diskriminierung hergestellten Konfliktsituation zu analysieren“ (S. 64) und zweitens vielfältige Fremdheitserfahrungen verschiedener Gruppen zu untersuchen, z. B. die von Obdachlosen oder Homosexuellen.

Es wird deutlich, dass der Ansatz von A. Scherr bedeutet, das geschichtlich Gewordene der verschiedenen und unterschiedlichen Kulturen auszublenden – wo sollte es da noch Konflikte geben? Damit aber werden MigrantInnen in doppelter Hinsicht ort- und heimatlos: ohne Wurzeln in der Geschichte ihres Herkunftslandes und ausgegrenzt im Einwanderungsland.

B. Rendtorff, Soziologin und Professorin für Erziehungswissenschaften, setzt sich mit „Fremdheit“ und „Andersartigkeit“ besonders unter dem Aspekt von „Geschlecht“ auseinander. Sie kommt dabei zu allgemeinen Aussagen über Individuen und Gruppen in deren je eigenen Andersartigkeit.

Zwei „Leitgedanken“ bestimmen dabei ihre Argumentation: die der Identität und die des Umgangs mit dem Anderen. Für sie ist die Entwicklung der Identität ohne den Anderen nicht möglich. (Sie nimmt damit die psychoanalytische Theorie der Identität auf.) Das Ich braucht den Anderen, um sich zu erkennen und erlebt zugleich die unaufhebbare Getrenntheit. Besonders im Gegenüber von Frau und Mann wird die Verschiedenheit deutlich. (vgl. Rendtorff 1998, S. 75 ff.) Die Anerkennung von Getrenntheit und Verstrickung im Getrenntsein – ich brauche den Anderen – ist beunruhigend und ängstigend, und ist doch zugleich die Voraussetzung für Emanzipation und Autonomie.

Im Umgang mit dem Fremden, dem Anderen, setzt sie sich mit zwei Grundmodi auseinander: mit Ausgrenzung/Vernichtung und mit Aneignung, vor allem mit Assimilation, mit Integrationsversuchen und mit Stilisierung der Fremden, wie sie sich z. B. im „Ethno-Look“ kreiert.

All diese Versuche enden in der Zerstörung des Fremden, des Anderen. Eine Änderung ist ihrer Meinung nach nur möglich durch die Anerkennung von Differenz und die Anerkennung einer „radikalen Unassimilierbarkeit“ des Anderen. (Rendtorff 1998, S. 87) Und dies ist m.E. nach nur möglich mit der Anerkennung meiner „Getrenntheit und Verstrickung im Getrenntsein“. (Rendtorff 1998, S. 79) D. h.: Es geht um eine innere Haltung dem Fremden – und mir gegenüber, dem Fremden gegenüber um die Anerkennung der Würde der Differenz.

## Identitätsbrüche im Zeitalter der Globalisierung

Identität ist für J. Rüsen, Professor der Geschichtswissenschaft, ohne Einbezug der historischen Dimension nicht möglich. Die Hinwendung zur eigenen Geschichte gibt Orientierung. Historisches Denken ermöglicht Selbstvergewisserung, indem sich die Menschen auf Werte beziehen, die tief in ihrem kulturellen Leben verwurzelt sind, soziale Realität haben und sie von anderen unterscheiden. (Rüsen 2002, S. 3) Wie aber ist zu vermeiden, dass dies nicht zum Kampf gegeneinander gerichtet wird?

Im Zeitalter der rasanten Globalisierung, von Migration und Einwanderungen – vor allem in westliche Länder – fühlen sich viele Menschen und Nationen in ihrer Identität bedroht und der Gefahr einer unabwendbaren Assimilation ausgesetzt. Moderne Medien – (vor allem das Internet) – überschreiten nationale Grenzen und holen das „Heimatland“ in „das Einwanderungsland“ – und in beide kommt „die ganze Welt“. Interkulturelle Kommunikation ist nicht nur eine Tatsache, sondern sie ist unverzichtbar geworden. Die Globalisierung tangiert nicht nur das wirtschaftliche Leben, sondern auch das soziale, politische, kulturelle. „Alte“ Identitäten werden brüchig, und Identitätsgewissheiten gehen verloren.

Kulturelle Differenzen werden deutlich und verschärfen sich. Diskutiert und problematisiert wird, inwieweit „Kultur“ als Waffe benutzt wird, um Macht auszuüben und zu erweitern. Droht, wie Samuel Huntington schreibt, der „Kampf der Kulturen“ (clash of civilisations)?

Ethnozentrismus, Zentralismus (d. h. die Überlegenheit der eigenen Geschichte und Kultur einfordern) und die teleologische Überhöhung der eigenen Geschichte in die Zukunft hinein sind nach J. Rüsen Ursachen für interkulturelle (und politische) Konflikte. Vermieden werden kann dies nur durch universelle Werte, die von allen Kulturen akzeptiert werden können. (vgl. Rüsen 2003)

## 45 Nationen unter einem Schuldach

Knapp 1000 Kinder vom Vorschulalter bis zur Hochschulreife besuchen eine „International School“ in der deutschsprachigen Schweiz, die drittgrösste in der Schweiz. Von ihnen haben nur ca. 10% einen Schweizer Pass, die meisten von ihnen noch zusätzlich zudem einen anderen, z. B. einen amerikanischen. Die Schule ist eine private Ganztagschule, die keine finanzielle Mittel vom Staat erhält, vom Schweizer Staat allerdings, d. h. von der Erziehungsdirektion, regelmässig unangemeldet überprüft wird, um weiterhin die Genehmigung zu erhalten. Die SchülerInnen sind in der Regel nur vorübergehend in der Schweiz, weil ihre Väter und Mütter, meistens in internationalen Unternehmungen tätig, beruflich zum Nomadisieren neigen (müssen).

Die Unterrichtssprache ist ausschliesslich Englisch, Hochdeutsch (als Fremdsprache) ist obligatorisch. Auch die Lehrkräfte kommen aus vielen Ländern, die meisten aus Amerika und England; einige von ihnen sind mit einem Schweizer, einer Schweizerin verheiratet. Alle haben einen Ein-Jahresvertrag und können sich im weltweiten Netz der international schools bewerben und sich in der „international community“ bewegen, also auch wie ihre SchülerInnen und deren Eltern nomadisieren, allerdings mit weniger finanzieller Sicherheit; sie erhalten ca. 20% weniger Lohn als LehrerInnen an öffentlichen Schulen. Sie werden durch Jahresgespräche kontrolliert, persönliche Lernziele für das nächste Jahr werden mit der Leitung vereinbart, jeder/jede legt am Ende des Schuljahres einen „portfolio“ vor, einige von ihnen, unter Vorbehalt eingestellt, müssen noch zusätzlich während des Schuljahres ein sog. „diary“, sozusagen ein „Lerntagebuch“, das im hohen Masse Kontrolle ist und ängstlich und z.T. lähmt; es drückt die institutionell gewollte Verunsicherung unter der Bezeichnung von beruflicher Qualifizierung aus.

Wie geht das – mehr als 40 Nationen unter einem Schuldach? Wie sieht es aus mit dem kulturell bedingten Konfliktpotenzial? Die Philosophie der international schools und ihr Schulsystem sind weltweit eindeutig „amerikanisch-anglikanisch“; mit dem Abschluss können die SchülerInnen an allen englischen und amerikanischen Universitäten studieren. Hier in der Schweiz leben die Kinder aus den verschiedenen Nationen sozusagen in einem mehrstöckigen, mehrfach kulturell verschieden ausgestatteten Haus, wobei die Schweizer Räume kaum besucht bzw. benutzt werden.

Für diese Kinder ist wohl der in der Literatur und Forschung verwendete Begriff „Third Culture Kids“ (T.C.K.) zutreffend, ein Begriff, den Dave Pollock mit seinem Werk „Interaction“ von 1988 geprägt hat. Nach ihm ist ein Third Culture Kid „an individual who, having spent a significant part of the developmental years in a culture other than the parents' culture, develops a sense of relationship to all of the cultures while not having full ownership in any. Elements from each culture are incorporated into the life experience, but the sense of belonging is in relationship to others of similar experience.“ (zit. nach Fail 1996) D. Pollock untersucht differenziert das Profil eines Third Culture Kid unter verschiedenen Aspekten, z. B. Mobilität, Sprache, Weltsicht, Beziehungsfähigkeit, Abschied nehmen, interkulturelle Fähigkeiten, kulturelle Balance usw. In Bezug auf „Belonging“ wird festgestellt, dass die Frage: „Where do you come from?“ eine der härtesten Fragen ist, die sie beantworten sollen. Bei interkulturellen Fähigkeiten haben sie „a natural ability to act like chameleons because they have grown up knowing that you change your behavior, language, or customs to suit the situation.“ (Fail 1996) Diese Kinder sind in der Tat „a real cultural bridge“ (ebd.) mit hohen Fähigkeiten für weltweite berufliche Tätigkeiten im Zeitalter der Globalisierung.

Die fast dreißigjährige Geschichte der erwähnten international school zeigt, dass der „Kampf der Kulturen“ im Klassenzimmer nicht stattgefunden hat, es aber

sehr viele kulturell bedingte Konflikte gibt, z.T. sehr fein verborgene, jedoch nicht aggressionsfreie. Dies zeigen z. B. Beispiele einer Lehrerin in der Einzelsupervision: Sie berichtet von Konflikten mit einem Schüler und einer Schülerin aus einer Deutschklasse, von ihrer Irritation, ihrem Zweifel an der Lernfähigkeit eines Jungen aus einem asiatischen Staat und ihrem zunehmenden Ärger und dem anscheinend ständig wachsenden Desinteressens des ungefähr Zwölfjährigen. Wenn sie versuche, ihn in den Unterricht einzubeziehen und abzuklären, ob er alles verstanden habe, hört sie immer ein Ja, stellt aber im weiteren Verlauf des Unterrichts fest, dass dem nicht so ist. Die japanische Schülerin werde zunehmend abweisender, schweige in manchen Stunden und verweigere die Mitarbeit.

Es kann geklärt werden, dass sie beide Kinder unwissentlich in starke innere Not gebracht hatte, aus der sie sich nur noch durch Schweigen und Verweigern retten konnten: Für den Jungen wäre es von seinem kulturellen Hintergrund her äußerst unhöflich gewesen, der Lehrerin, der Autorität, mit Nein zu antworten. So musste sie lernen, ihre Fragen anders zu stellen, um ein wirkliches Ja zu hören.. Die kleine Japanerin hat offensichtlich ihre Lehrerin als zunehmend taktlos, „unerzogen“ erlebt: Für sie war aufgrund ihrer Erziehung alles, was mit ihrer Familie zu tun hatte, ein vor den anderen zu schützender Raum. Was sollte sie z. B. machen, wenn sie plötzlich auf Deutsch von ihrem Vater, ihrer Mutter erzählen sollte? Von den Essgewohnheiten ihrer Familie? Den Kleidersitten?

Bezogen auf die von A. Scherr geäußerte Kritik an „Verstehen“ und „Dialog“ im interkulturellen Kontext stellen sich abschliessend vielfältige Fragen:

Verfeinert die Lehrerin mit verändertem Sprachverhalten manipulative Strategien und leistet die Supervisorin ihr dabei Schützenhilfe, indem sie sich gemeinsam mit ihr bemüht, Kinder in einer internationalen Schule zu verstehen? Bemächtigen sich so zwei Erwachsene in unterschiedlichen beruflichen Rollen der Kinder? Oder verleugnet die Lehrerin gar Eigenes und „entmachtet“ sich sozusagen selbst – und wiederum mit Unterstützung der Supervisorin, indem sie den gesicherten Bereich ihres kulturell bedingten Sprachverhaltens ändert? Eigenes aufgibt und sich anpasst, um interkulturelle Verständigung zu erreichen und die Sprachentwicklung des Jungen zu fördern? Und benutzt sie dann dessen Fortschritte zur eigenen Statussicherung im Kollegium? Wird ihr der Junge zum „Objekt“? – Fragen ohne Ende – und eine Gewissheit: Begegnung im Klassenzimmer findet so nicht statt und damit kein wirkliches Leben, wie M. Buber es formuliert hat: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (Zitiert nach Heimannsberg 2000, S. 33).

Supervisorisches Arbeiten ist Beziehungsarbeit, das sich auf den Weg machen, Unbekanntem zu begegnen, in die fremde Institution zu gehen und gemeinsam mit den Supervisanden/Klienten darum zu bemühen, deren Probleme zu verstehen und aufzuklären, so dass Veränderung möglich wird. Voraussetzung dafür ist, wie ich oben dargestellt habe, eine innere Haltung den anderen und sich selbst gegenüber, die Eigenständigkeit in der Verschiedenartigkeit zu respektieren und zu leben. Das

bedeutet dann aber auch, nicht starr an einer Identität festzuhalten, sondern mich immer darauf einzulassen, dass Identität stets ein Prozess ist. Identität ist niemals etwas Endgültiges. Um aber wirklich verstehen zu können, muss ich, wie Martin Luther in seinem „Sendbrief vom Dolmetschen“ (1530) sagte, „dem Volk aufs Maul schauen“.

## Literatur

- Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1998.
- Fail, H. (1996): What is a T.C.K.? A Third Culture Kid ... a what? In: T.C.K.News. Mai 1996.
- Freud, S. (1915): Triebe und Tribschicksale. In: Studienausgabe Bd. III, Frankfurt a.M. 1975.
- Freud, S. (1925): Die Verneinung. In: Studienausgabe Bd. III, Frankfurt a.M. 1975.
- Freud, S. (1933): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Studienausgabe Bd. I, Frankfurt a.M. 1975.
- Fröhlich, V./Göppel, R. (Hg.) (2003): Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Gießen.
- Heimannsberg, B./Schmidt-Lellek (Hg.) (2000): Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Köln.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (Hg.) (2001): Das Fremde in der Schweiz. Zürich.
- Müller, H. (2001): Das Zusammenleben der Kulturen. Ein Gegenentwurf zu Huntington. Frankfurt a.M.
- Pollock, D. (1988): Interaction.
- Rendtorff, B. (1998): Geschlecht und *différance*. Die Sexualisierung des Wissens. Königstein.
- Rüsen, J. (2002): Culture – Universalism, Relativism or What Else? Essen. (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Rüsen, J. (2003): Kant folgen: Europäische Idee einer allgemeinen Geschichte in interkultureller Absicht. In: Forum Supervision, Heft 22.
- Simmel, G. (1908): Soziologie. Berlin 1958.
- Scherr, A. (1998): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. In: Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat, hg. von Kiesel, D./Messerschmidt, A./Scherr, A, Frankfurt a.M.

Anschrift der Verfasserin:

Theresia Menches Dändliker, Breitistr. 80, CH-8303 Bassersdorf/Zürich.

*Knut Neuschäfer*

## **Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster**

Zusammenfassung: Der Autor berichtet über die Einführung von organisationsinternen Supervisionsangeboten für Lehrkräfte bei der Bezirksregierung Münster und darüber, wie sich dieses Angebot als Maßnahme der Lehrerfortbildung im Laufe von fünfzehn Jahren differenziert hat. Der Aufsatz bietet Informationen über die Evaluation von interner Supervision und gibt Einblick in die Rückmeldung von Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern über interne Supervisionsveranstaltungen.

Argumentativ oder narrativ, mit wissenschaftlichem Anspruch oder erfahrungsgestützt, distanziert, engagiert, belehrend, es gibt vielerlei Weisen, ein Thema zu bearbeiten. Ich möchte auf den nächsten Seiten erzählen, wie Supervisionsangebote bei der Bezirksregierung Münster in der Abteilung Lehrerfortbildung Eingang fanden und wie sie sich entwickelt haben. In all dem wird deutlich werden, dass es sich dabei um organisationsinterne Supervision handelt, ohne die Supervision in der Institution Schule keinen Raum hätte.

„Supervision und Schule tun sich schwer miteinander. Aber allmählich fasst diese Beratungsform auch in Schulen Fuß“ (DGSv 2003). Schule ist (immer noch) eine Institution, deren Ziel Fehlerminimierung ist, „denn Fehlermachen ist etwas Schlimmes“ (Heidenreich 1999, S. 83), und der Supervision gelten Fehler als wichtige Chance zu Verbesserungen. Schule arbeitet nach Lehrplänen, Supervision prozessorientiert. Die Reihe zentraler Unterschiede ließe sich mühelos verlängern. Und wie steht es um die Gemeinsamkeiten? Das Stichwort Lernprozess könnte ein gemeinsames Thema von Schule und Supervision sein. Sind nicht Lehrkräfte und Supervisoren Experten für Lernen und Lehren? „Es scheint mir, dass alles, was man einen anderen lehren kann, relativ folgenlos bleibt /.../ Es wird mir zunehmend klar, dass ich nur an einem Lernen interessiert bin, welches das Verhalten signifikant beeinflusst. /.../ Aus all dem wird mir klar, dass ich kein Interesse mehr daran habe, ein Lehrender zu sein.“ (Rogers 1973, S. 270f.) Als Rogers diese persönlichen Gedanken über Lernen und Lehren in den fünfziger Jahren einer großen Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern anlässlich einer Fortbildung zum Thema „schülerzentriertes Unterrichten“ vortrug, erlebte er einen Tumult. Bei Lehrerinnen und Lehrern können diese Sätze auch heute Irritation und Ablehnung auslösen, weil „lehren“ zum täglichen Brot der Lehrer gehört. In „Klamms Krieg“, der zur Zeit auf vielen Bühnen und in vielen Schulen aufgeführt wird, monologisiert der Lehrer Klamm, der als „zu alt für einen Neuanfang, zu jung für eine Früh-

pensionierung“ beschrieben wird: „Wollen Sie sich keine Notizen machen? Es handelt sich um sehr wesentliche Gedanken, die Sie sich unmöglich alle merken können. Nächste Woche schreiben Sie eine Klausur, und ich sehe einige unter Ihnen, die ein paar Punkte noch gut gebrauchen könnten.“ (Hensel o. J., S. 4) Vergleichbare Sätze aus Supervisorenmund sind schwer vorstellbar. Schule und Supervision sind zwei Systeme mit unterschiedlichen Kulturen. Trotzdem veranstaltet die Bezirksregierung Münster seit 1988 Supervision für Lehrkräfte, seit Anfang der neunziger Jahre auch für Schulleitungsmitglieder und in jüngster Zeit auch für Schulaufsichtsbeamte. Das Interesse an diesen Veranstaltungen wächst.

### **Supervisionsangebote für die Schulen im Raum Münster**

Nach Auskunft des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (<http://www.lids.nrw.de/>) gibt es im Regierungsbezirk Münster ca. 990 allgemeinbildende und etwa 360 berufsbildende Schulen, an denen insgesamt rund 45.500 Lehrkräfte unterrichten, potenziell ein gigantischer Markt für Supervision. Er wird schon lange von unterschiedlichen Anbietern bedient. Schon Anfang der siebziger Jahre suchten vereinzelt Lehrkräfte, ihre Arbeit durch eine supervisorische Fachkraft zu unterstützen. Gegenwärtig offerieren neben freiberuflichen Kräften, Verbände und Vereine, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, sowie Einrichtungen der Erwachsenenbildung, der Beratung oder Therapie Supervision. Die Angebote des Bistums Münster wenden sich vornehmlich, aber nicht exklusiv an Lehrkräfte der kirchlichen Privatschulen. Die Evangelische Landeskirche von Westfalen bietet Supervision Religionslehrerinnen und Religionslehrern und den Lehrkräften der kirchlichen Privatschulen. Aber auch die Institution Schule selbst tritt als Veranstalter von Supervision auf. Die untere Schulaufsichtsbehörde führt gelegentlich Supervisionsveranstaltungen durch. Nicht zu vergessen sind die supervisorischen Aktivitäten der schulpсихologischen Dienste sowie die Arbeit jener Schulpsychologen, die zum Kollegium einer Schule gehören.

Weitere supervisorische Aktivitäten für Lehrkräfte entfaltet das Landesinstitut für Schule in Soest. Es „ist die zentrale Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen für Curriculumentwicklung und Lehrerbildung. Es arbeitet im Auftrag des Ministerium für Schule, Jugend und Kinder und hat die Aufgabe, die Schulen in ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag zu unterstützen und sie bei der Weiterentwicklung von Unterricht und Schulleben zu fördern. Dabei kooperiert das Landesinstitut mit Vertretern der Schulpraxis und der Wissenschaft sowie mit Vertretern der Bezirksregierungen und der Schulämter.“ (<http://www.lsw.nrw.de/index.html>) Das Landesinstitut verpflichtet Lehrkräfte, die als Moderatoren und Moderatorinnen bestimmte vom Landesinstitut mitverantwortete Fortbildungsveranstaltungen durchführen, an Kontrollsupervision teilzunehmen. Außerdem bietet das Landes-

institut für Schule Schulpsychologinnen und Schulpsychologen eine Fortbildung an, die sie zur Supervisionstätigkeit qualifiziert.

Um all diese Supervisionsveranstaltungen wird es in diesem Aufsatz nicht gehen. Ich werde vielmehr die Supervisionsangebote beschreiben, die das Dezernat Lehrerfortbildung der Abteilung Schule der Bezirksregierung Münster als organisationsinterne Supervision durchführt.

### **Am Anfang stand eine Idee – geplant wurde später**

Im Jahr 1987 machte ich einem der Fachleiter des Dezernates Lehrerfortbildung den Vorschlag, Supervisionsangebote für Lehrerinnen und Lehrer einzurichten. Dieser Vorschlag wurde ein Jahr später umgesetzt. Die Bezirksregierung Münster startete mit vier Supervisionsgruppen für Lehrerinnen und Lehrern, die von vier Supervisorinnen bzw. Supervisoren geleitet wurden. Der Gruppenprozess umfasste fünfzehn Sitzungen zu je vier Unterrichtsstunden und zwei Ganztage. Es nahmen pro Gruppe etwa sechs Lehrkräfte teil.

Aus diesen Anfängen hat sich ein Supervisionsangebot entwickelt, das heute von der Gruppe der internen Supervisorinnen (neun Supervisorinnen und vier Supervisoren) und ihrem Fachleiter umgesetzt wird. Es umfasst Angebote von Gruppensupervision, in geringem Umfang auch Einzelsupervision für Lehrerinnen, Lehrer und Schulleitungsmitglieder, dazu Coaching für Schulleitungsmitglieder und Schulaufsichtsbeamte, Teamsupervision, Konfliktberatung, Fallberatung und Schulentwicklung im Sinne von Organisationsentwicklung. Wenn auch die Einrichtung des Supervisionsangebotes gestützt wurde durch ein von mir vorgelegtes schriftliches Konzept (Neuschäfer 1992), so gab es weder einen Auftrag der Institution zu dieser Initiative noch war die Leitungsebene der Institution Schule an der Einführung von Supervision interessiert. Ich war durch meine damals fünfzehn Jahre währende Berufserfahrung als freiberuflicher, nebenamtlicher Supervisor, durch meine Kenntnis von Lehrerfortbildungsangeboten und durch meine eigene Lehrtätigkeit zu der festen Überzeugung gelangt, dass Supervision ein nützliches und wirksames Instrument sein würde, Lehrerinnen und Lehrer zu helfen, effektiver und effizienter auf die Anforderungen des Berufes zu reagieren. Außerdem war ich sicher, dass Supervision für Lehrkräfte nur als organisationsinterne Supervision in das System Schule hineingelangen würde.

### **Supervision als Maßnahme der Lehrerfortbildung**

Alle Lernangebote für Lehrkräfte, die von den fünf Bezirksregierungen des Landes Nordrhein-Westfalen gemacht werden, sind Angebote der Lehrerfortbildung

und werden als „Maßnahmen“ bezeichnet. Man kann prinzipiell drei Wege unterscheiden, wie bestimmte Inhalte zu „Lehrerfortbildungsmaßnahmen“ werden können. Der eine Weg führt top down vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder über das Landesinstitut für Schule zu den einzelnen Bezirksregierungen und dann an die Schulen. Zentrale, landesweite Maßnahmen werden im Landesinstitut konzipiert und entwickelt.

Die zweite Möglichkeit, Maßnahmen der Lehrerfortbildung durchzuführen, ist durch das Engagement, die Kompetenz, die Routine und die Aufgabe der Fachleiter im Dezernat Fortbildung gegeben. Eine dritte Chance – bottom up sozusagen – haben einzelne Lehrkräfte, Fachkonferenzen, Schulen, wenn es ihnen gelingt, mit Hilfe eines Fachleiters eigene Ideen zu Maßnahmen der Lehrerfortbildung werden zu lassen. Diesen Weg habe ich seinerzeit beschritten. Der Fachleiter in Münster, der mich dabei unterstützte, ist heute Leiter des dortigen Dezernates Fortbildung.

### **Ausschreibung des Angebotes als Einladung zur Reflexion**

Die neue Maßnahme wurde über das Programmheft der Lehrerfortbildung vorgestellt. Der erste Ausschreibungstext lautete etwa folgendermaßen:

Lehrerinnen und Lehrer stehen im Arbeitsfeld Schule in zahlreichen, teilweise konflikthaften Beziehungen zu Schülern, Eltern, Kollegen, Schulleitung und Schulaufsicht. Die Erwartungen, die an sie herangetragen werden, sind vielfältig und oft widersprüchlich. Mit methodischem Können und fachlicher Kompetenz kann diesen beruflichen Herausforderungen oft nicht ausreichend begegnet werden. Manchmal fällt es schwer, einen eigenen Standort im System Schule zu bestimmen oder durchzuhalten.

Die Lehrersupervisionsgruppe bietet einen Rahmen an, in dem die psychischen, zwischenmenschlichen, institutionellen und politischen Fragen, die sich im Berufsalltag ergeben, in einer vertrauensvollen Atmosphäre reflektiert werden können. Supervision ist eine berufsbezogene Selbst- und Gruppenreflexion unter Leitung von dazu ausgebildeten Supervisoren.

Supervision verfolgt keinen Selbstzweck, sie ist vielmehr an der konkreten Bewältigung des schulischen Alltags interessiert. In den Supervisionssitzungen werden der Umgang mit Schülern und Eltern, Vorgesetzten und Kollegen, das berufliche Selbstverständnis und die eigenen Zielsetzungen thematisiert.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten unter anderem die Möglichkeit konkrete Arbeitssituationen, berufliche Konflikte und Berufserwartungen zu besprechen, an der Verbesserung ihrer Wahrnehmungs-, Kontakt- und Begegnungsfähigkeit zu arbeiten, ihr individuelles Kommunikations- und Interaktionsverhalten einzuschätzen und zu gestalten, die Ausgestaltung ihrer Lehrerrolle vor dem Hintergrund ihrer Lebens- und Lerngeschichte zu hinterfragen, die institutionellen, gesellschaftlichen und politischen Implikationen der Lehrerrolle zu reflektieren und in diesem System wechselseitiger Abhängigkeiten professionell und zielgerichtet handeln zu lernen.

Die je konkreten Lernziele einer Supervision werden im Gruppenprozess in Absprache zwischen

Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Supervisorin oder Supervisor entwickelt. Der einzelne Lehrer ist herausgefordert, sich über seine Lernziele wachsend klarer zu werden, um sie selbstverantwortlich zu erreichen. Gesprächsinhalte unterliegen der Vertraulichkeit. Es wird Bereitschaft zur kontinuierlichen Mitarbeit über ca. fünfzehn Sitzungen erwartet.

Supervision ist ein Lernprozess, das meint, dass Supervision Lernen ist in Abgrenzung zu Therapie einerseits oder gesellschaftspolitischer Veränderung andererseits. Der Begriff des Prozesses soll signalisieren, dass es sich um ein längerfristiges Lernen handelt, dass Zeit gegeben ist, um gewohnte Handlungsweisen zu überprüfen, Alternativen zu entwerfen, auszuprobieren, auszuwerten, um zu Entscheidungen darüber zu kommen, ob neue Handlungsstrategien geeigneter erscheinen als die bisherigen. Die Ausrichtung von Supervision auf die berufliche Tätigkeit bedeutet, dass die Überprüfung der Handlungsweisen sich auf die Bewältigung der Berufspraxis und der in ihr gegebenen Anforderungen bezieht und nicht auf private Lebensbereiche gerichtet ist. Wenn auch die meisten Lehrerinnen und Lehrer mit fachlicher Kompetenz und methodischem Können die beruflichen Herausforderungen meistern, so bleibt doch häufig ein Gefühl von Unzufriedenheit zurück und die Frage, welche Rolle man als Lehrer mit der je eigenen Persönlichkeit in diesem System Schule spielt. Die Lehrersupervisionsgruppe bietet einen Rahmen an, in dem alle diese Fragestellungen angesprochen und bearbeitet werden können.

### Abhängigkeit der internen Supervisorinnen und Supervisoren

Alle Lehrerstunden, die das Dezernat Fortbildung für seine operativen Aufgaben braucht, müssen von den für den Personaleinsatz zuständigen Dezernenten der Schulaufsicht an die Fortbildung abgegeben werden. Das bedeutet, dass die internen Supervisoren und Supervisorinnen der Bezirksregierung Münster in ihrem Einsatz von ihrem vorgesetzten Schulaufsichtsbeamten abhängig sind. Er entscheidet, nach Rücksprache mit dem zuständigen Schulleiter, über den zeitlichen Umfang des außerunterrichtlichen Einsatzes. Die Versorgung der Schulen mit Unterricht hat immer Vorrang vor anderen Aktivitäten. Dieses Prinzip führt in dieser Zeit knapper Ressourcen zur Existenzgefährdung organisationsinterner supervisoryer Arbeit, da Lehrkräfte dringend für Unterricht gebraucht werden. Externe Supervisoren werden nur für Kontrollsupervision der internen Kräfte unter Vertrag genommen, deshalb wird die Supervisionsarbeit im Bezirk Münster zur Zeit eingeschränkt.

Hier wirkt sich das Verständnis der Lehrerrolle, die die Institution Schule hat, hinderlich aus: Alle sind Lehrer! Lehrerin ist die Kollegin, die I-Dötzchen unterrichtet, Lehrer unterrichten in der Klasse zwölf Informatik, bilden an Fachschulen Erzieherinnen aus oder unterrichten Erwachsene in Berufskollegs und Abendgymnasien. Es sind Lehrerinnen und Lehrer, die Schulen leiten mit vier, sechzig, hundertfünfzig oder mehr Lehrkräften, Lehrer sind Schulaufsichtsbeamte, Ministerialräte oder in der Lehrerausbildung tätig. So sind auch die bei der Bezirksregierung

Münster tätigen Supervisoren Lehrer. Nach dem Landesbeamtengesetz sind „ausschließlich Eignung, Befähigung und fachliche Leistung für die Übertragung eines Amtes ausschlaggebend. /.../ Wie kommt es dann bloß“, fragt Heidenreich, „dass in Kommunen mit einer CDU-Ratsmehrheit vorwiegend CDU-Mitglieder zu Schulleitern berufen werden und in SPD-regierten Kommunen die SPD-Mitglieder offensichtlich besser geeignet“ sind? (Heidenreich 1999, S. 88) Die Institution Schule beurteilt ihr Personal meist danach, wie gut es unterrichten kann. Supervisorin oder Supervisor DGSv aber wird man auch als Lehrkraft nur durch eigenen Entschluss, das Absolvieren einer anerkannten externen Ausbildung und den Eintritt in die DGSv und nicht auf Grund laufbahnrechtlicher Gegebenheiten. Während in anderen Berufsfeldern bei Bewerbungen um beratende Positionen eine Supervisorenausbildung ein Plus darstellt, ist das in der Schule anders. Positionsvergaben geschehen nach „althergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums“ (Heidenreich 1999, S. 88). Dabei zählen die innerhalb des Systems Schule errungenen Punkte und Noten. Kurz: Organisationsinterne Supervision in der Schule ist institutionell nicht abgesichert, das System wertet das Engagement von Supervisorinnen und Supervisoren als allenfalls angenehme Privatangelegenheit.

### Der Supervision in der Schule fehlt der „Stallgeruch“

Supervision ist kein Produkt des Landesinstitutes für Schule, wo in der Regel die zentralen Fortbildungsmaßnahmen konzipiert werden. Dies geschieht übrigens durch Lehrkräfte, die dabei von externen Experten unterstützt werden. Diese Lehrkräfte werden als Moderatoren (der ersten Generation) für die von ihnen entwickelte Maßnahme eingesetzt. Später übernehmen sie Trainerfunktion und „qualifizieren“, so der interne Sprachgebrauch, weitere Lehrkräfte zu Moderatoren (der zweiten Generation). Das Paradigma der Lehrerfortbildung sieht vor, dass das System selbst seine Fortbildung entwirft und seine Fortbildner ausbildet. Wie beim Papst, der durch das von seinem Vorgänger berufene Kardinalskollegium gewählt wird, regeneriert sich das System Lehrerfortbildung aus sich selbst. Mit der Supervision in der Schule verhält es sich grundsätzlich anders. Die betreffenden Lehrkräfte bringen eine externe Ausbildung in die Schule mit, sie haben eine zweite Profession erlernt. Auf die Schulen kommt eine externe Form der Fortbildung zu, die vom System nicht dominiert und kontrolliert werden kann. Das löst Befremden und Angst aus. Auch wenn eine wachsende Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitern und Schulleiterinnen und seit dem Jahr 2003 sieben Schulaufsichtsbeamte interne Supervision als eine Hilfe zur Bewältigung des schulischen Alltags in Anspruch nehmen und genommen haben, neigt das System Schule dazu, Supervision zu ignorieren, zu vereinnahmen, mit anderen Fortbildungsaktivitäten zu vermischen bzw. zu verwechseln oder als Etikett auf schulische Fortbildungspro-

dukte zu kleben. Hier gibt es in den letzten Jahren allerdings eine erfreuliche gegenläufige Entwicklung. In der landesweiten Fortbildungsmaßnahme für Leitungsmitglieder in Schule und Studienseminar wird streng zwischen Fallberatung und Supervision unterschieden. Diese Klarheit ist hilfreich und macht hoffentlich Schule.

### **Strukturelle Einbindung interner Supervision im Bezirk Münster**

Am Anfang der Entwicklung stand die mündliche Absprache zwischen dem zuständigen Fachleiter und mir, dass die Supervisionsgruppen organisatorisch nach den Vorgaben und Erlassen zur Lehrerfortbildung und inhaltlich nach fachlich-professionellen Kriterien für Supervision, so wie ich sie vertrat, veranstaltet werden sollten. Die organisatorischen Vorgaben betrafen beispielsweise das Anmeldeverfahren. Bis heute geschieht das so, dass Teilnehmende sich mit dem standardisierten Anmeldeformular der Bezirksregierung für Maßnahmen der Lehrerfortbildung zu Supervisionsgruppen anmelden müssen. Die Anmeldung wird vom Dienstvorgesetzten genehmigt. Dies hat den Vorteil, dass der Vorgesetzte damit die rechtswirksame Genehmigung für alle angesetzten Veranstaltungen der Supervisionsgruppe erteilt hat. Manche Abnehmer sehen es als Nachteil an, dass der Vorgesetzte von der Tatsache der Supervisionsteilnahme Kenntnis hat.

Wichtige Eckpunkte der inneren und äußeren Organisation der Supervision wurden von Anfang an fachlich-professionell geregelt und gelten bis heute. Supervisionsgruppen werden von dazu ausgebildeten Supervisorinnen und Supervisoren geleitet. Seit dem Jahr 2000 ist schriftlich vereinbart, dass grundsätzlich eine von der DGSv anerkannte Ausbildung vorliegen muss. Wird im Einzelfall vom Grundsatz abgewichen, so werden schriftlich vereinbarte Kriterien herangezogen, um zu prüfen, ob die vorliegende Ausbildung an den Standards der DGSv orientiert ist. Die Prüfung nimmt der Fachleiter mit zwei von der Gruppe gewählten Supervisoren vor.

Supervisionsgruppen arbeiten auf der Grundlage eines Kontraktes, der nicht zwingend der Schriftform bedarf. Die Supervisorengruppe hat einen schriftlichen Musterkontrakt entworfen, der insbesondere dann genutzt wird, wenn es sich um Dreieckskontrakte handelt. Mündliche oder schriftliche Kontrakte machen mindestens Aussagen über Ziele und Inhalte der Supervision, über den zeitlichen Rahmen, Verbindlichkeit und Verschwiegenheit, Teilnehmer- und Leiterrolle sowie die Form der Auswertung. Seit Ende der neunziger Jahre ist eine standardisierte Evaluation als Grundlage für das Auswertungsgespräch am Ende der Zusammenarbeit für alle Supervisionsmaßnahmen verbindlich. Teile dieser Evaluationsstandards werden weiter unten zitiert. Die Ergebnisse der Evaluation werden nur in anonymisierter Form und auf eine Weise weitergegeben, die eine Reidentifikation

von Betroffenen ausschließt. Rückmeldungen über die Arbeit des Supervisors bzw. der Supervisorin allerdings gelangen in der Hand des Fachleiters und verbleiben dort.

Die Gruppe der organisationsinternen Supervisorinnen und Supervisoren erhält aus Mitteln des Dezernates Fortbildung von einem externen Supervisor Kontrollsupervision, die Teilnahme daran ist verpflichtend. Die Gruppe der Supervisoren trifft sich mehrmals im Jahr zu Dienstbesprechungen, die nicht nur der Erledigung des Tagesgeschäftes dienen. Hier wird auch über konzeptionelle Fragen beraten, in wichtigen Fragen werden Konsensentscheidungen angestrebt. Der Fachleiter ist in seinen Entscheidungen nicht an das Votum der Supervisorinnen und Supervisoren gebunden.

### **Die Weiterentwicklung des supervisorischen Angebotes**

Am Anfang bestand das Angebot ausschließlich aus Gruppensupervision, in begründeten Einzelfällen aus Einzelsupervision für Lehrerinnen und Lehrer. Schon bald wurde dieser Ansatz verbreitert. Sozialpädagoginnen an Schulen wurden in den Kreis der Kunden aufgenommen, Teamsupervision kam hinzu, bald auch Leitungssupervision. Die internen Supervisoren werden explorierend an Schulen tätig, um diese dann zu beraten, welche Fortbildungsmaßnahmen für die spezielle Fragestellung der Schule indiziert ist. Obgleich ab Mitte der neunziger Jahre eine Gruppe von Supervisorinnen und Supervisoren mit einem beachtlichen Stundenvolumen für diese Aufgaben zur Verfügung steht und viele Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder erreicht wurden, bleibt Supervision für manche Lehrkraft ein „schreckliches Wort“ (Scobel 1988, S. 12). Supervision löst Unbehagen aus. Manche Lehrer, Fachleiter, Schulleiter oder Schulaufsichtsbeamte machen sich philologisch ein Bild von Supervision, indem sie den Begriff aus dem Lateinischen ableiten. Dann wäre der Supervisor jemand, der den Durchblick hat, „ein Von-oben-Blicker, ein Weit- oder Hellseher, vielleicht sogar ein Weiser“ (Scobel 1988, S. 12). Hinter dieser abwehrenden Definition von Supervision durch Lehrkräfte steht sicher die eigene zwiespältige Erfahrung mit Beurteilung. Lehrkräfte müssen ständig Schüler benoten und Lehrkräfte erhalten auch selbst permanent Beurteilungen, auch aus unberufenem Mund. Alle kennen schließlich Schule aus eigener Erfahrung, also kann auch jeder Schule und Unterricht beurteilen. Wie sagte Stanis\_ av Lem so schön: „Es finden sich immer wieder Eskimos, die den Bewohnern des Kongo sagen, was sie zu tun haben.“ Lehrkräfte meiden Situationen von Beurteilung und Bewertung, wenn sie Gelegenheit dazu haben.

Aufklärung tut not. Die Gruppe der Supervisoren hat Material erarbeitet, das zu zwei Flyern verarbeitet wurde, die in den kommenden Monaten an alle Schulen des Bezirks Münster verschickt werden, um das Supervisionsangebot zu erläutern. In-



haltlich orientieren sich die Aussagen an entsprechenden Veröffentlichungen der DGSv. Da bei Informationsveranstaltungen auch der Film „Supervision“ der DGSv zum Einsatz kommt, sind auch Zitate aus diesem Film in den Flyern verarbeitet.

Im Frühsommer 2001 starteten in Nordrhein-Westfalen die Vorbereitungen für den Modellversuch „Selbständige Schule“ (vormals „Schule 21“ genannt). Der Fachleiter des Fortbildungsdezernates, der den Modellversuch betreute, kam auf die Gruppe der Supervisoren mit der Bitte zu, ein Coachingangebot zu konzeptionieren. Dabei wurde nicht ein neues Etikett auf das alte Produkt Supervision geklebt. Vielmehr nahmen einzelne interne Supervisorinnen und Supervisoren, so sie das nicht bereits früher getan hatten, an externen Coachingfortbildungen teil, um dieses Angebot verantwortungsvoll realisieren zu können.

Die überaus positiven Rückmeldungen zu den Coachingprozessen veranlassten den verantwortlichen Fachleiter, die Gruppe der Supervisoren zu bitten, für die Schulaufsichtsbeamten ebenfalls Coaching anzubieten. An dieser Maßnahme nahmen sieben Schulaufsichtsbeamte aus dem Bereich der Bezirksregierung Münster teil. Beide Coachingmaßnahmen wurden durch den Fachleiter sorgfältig evaluiert, die Berichte sind bezirksintern veröffentlicht. Die positive Resonanz auf diese supervisorische Arbeit führte dazu, dass Coaching für Schulleitungsmitglieder und Schulaufsichtsbeamte in Zukunft allgemein angeboten wird. Insbesondere durch die Maßnahme Coaching für Schulaufsichtsbeamte hat die Arbeit der Supervisoren eine neue Form der Wertschätzung auf dieser Leitungsebene erfahren.

### Supervision unterstützt Veränderung von unten und oben

In der schriftlichen Auswertung eines Gruppensupervisionsprozesses schrieb ein Lehrer, der zu Beginn der Supervision ein Jahr im Schuldienst war:

„In meinem Studium hatte ich schon gelernt, dass die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler die gesamte Unterrichtssituation stark beeinflusst. Aber das war für mich sehr theoretisch geblieben. Als ich anfang, blickte ich sehr stark auf den Schüler und versuchte, ihn zu verstehen und darauf entsprechende pädagogische Lehrerverhaltensweisen zu setzen, wie sie mir im Studium als plausibel vorgestellt und erschienen waren. In der Supervision erkannte ich, dass das Verhältnis von Lehrer und Schüler zwar abstrakt wissenschaftlich beschrieben werden kann, dass aber die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler eine ganz andere Dimension enthält, eine, die ich während meines Studiums und während meiner Referendarausbildung nicht gesehen hatte. Ich lernte allmählich zu beobachten, dass meine Verhaltensweisen bestimmte Reaktionen beim Schüler auslösten, bzw. dass bestimmte Verhaltensweisen des Schülers bei mir bestimmte Verhaltensweisen auslösten. Das heißt, dass ich mit den einzelnen Schülern der Gruppe in einem wechselseitigen Prozess lebendiger Interaktionen verwoben war, dass ich nicht, so wie ich es mir vorgestellt hatte, als jemand, der sich neben diese Interaktionen stellte, pädagogische Handlungsweisen setzen konnte. In der Supervision habe ich nach und nach gelernt, erstens diese Interaktionen genauer zu beobachten, zweitens,

mir über die gefühlsmäßigen Bedeutungen der wechselseitigen Interaktionen klar zu werden, drittens konnte ich entdecken, dass ich und die Schüler, dass wir wechselseitig voneinander abhängig waren. Jetzt versuche ich, in diesem lebendigen Geflecht der Interaktionen als ein Lehrer und Erzieher zu wirken, um Lernziele zu erreichen, damit die Schüler zu sich selber finden. Das ist für mich ein wesentlicher Lerngewinn der Supervision gewesen, das betrifft meine Situation als Berufsanfänger, glaube ich, besonders.“

Eine Lehrerin formulierte in der Endauswertung so:

„Ich habe eine Supervisionsgruppe gesucht nach dreizehn Jahren Tätigkeit als Lehrerin. Ich hatte das Gefühl, dass ich irgendetwas tun müsste in den nächsten ein, zwei, drei Jahren, wenn ich verhindern wollte, dass mein Leben und meine Tätigkeit als Lehrerin so weiter laufen sollte bis zu meiner Pensionierung. Es war eigentlich nicht in erster Linie das Gefühl, dass ich so nicht weiter machen dürfte, mein Unterricht lief zwar in den letzten Jahren nicht so, dass ich davon begeistert war, aber ich hielt das durchaus für akzeptabel im Rahmen dessen, was andere machen. Ich fühlte mich nicht so unwohl in meiner Haut, dass ich dachte, du musst etwas ändern, aber es gab auf verschiedenen Gebieten Signale, die mir sagten, du musst überprüfen, ob du das, was du die letzten dreizehn Jahre gemacht hast, so die nächsten fünfundzwanzig Jahre deines Lebens weitermachen willst. So bin ich in die Supervision gegangen, ohne überhaupt eine Vorstellung zu haben, wohin die Richtung einer Veränderung gehen könnte. Meine Erwartung war stark an die Gruppe der Kollegen gerichtet. Ich erwartete, ganz wichtige Hinweise von den Kollegen zu erhalten. Meine Erwartung ging nicht dahin, dass ich selbst aktiv werden müsste. Eine passivische Haltung war für mich am Beginn der Supervision sehr kennzeichnend, ich hatte die Erwartung, dass in der Supervision mit mir etwas geschieht. Diese Erwartung wurde zunächst auch erfüllt, ich erhielt Rückmeldungen, aber ich merkte immer mehr, dass es mir nicht langte, Rückmeldungen zu bekommen und zu gucken, inwieweit sie mit meinen Wahrnehmungen übereinstimmen, sondern ich entwickelte das Bedürfnis, selbst aktiv zu werden und meine Situation zu verändern. Im Feedback der Gruppe und des Supervisors wurde mir deutlich, was ich immer schon geahnt hatte, dass ich eine eher konventionelle Lehrerin bin, pflichtbewusst, sehr bemüht um die Schüler, engagiert an deren Wohl, aber doch orientiert an meinen Wertvorstellungen insbesondere von Ordnung und Disziplin. Doch im Laufe der Supervision konnte ich akzeptieren, dass anderen andere Werte wichtiger waren wie die Selbstdefinition des Lernzieles, die Beziehungsebene, der Verzicht auf Höchstleistungen, das Akzeptieren von Grenzen bei Kindern und Klassen. Insgesamt merke ich, dass ich ganz am Anfang stehe. So wie ich die letzten dreizehn Jahre war, will ich nicht bleiben. Bisher habe ich frag- und klaglos akzeptiert, was von Schulleitung und Schulaufsicht an mich herangetragen wurde, weil ich fest davon überzeugt war, dass die es schon ‚richtig‘ machen, vielleicht als Ausrede für mein Bedürfnis zur Unterordnung. Das hat sicher auch mit meiner Rolle als Frau zu tun. Mittlerweile bin ich in der Lage, auch Entscheidungen von ‚oben‘ kritisch zu sehen. Ich kann mir sogar vorstellen, dass ich selbst Schulleitungsaufgaben übernehme, was noch vor kurzem völlig außerhalb meines Blickfeldes lag.“

Nun noch ein kurzer Blick auf Daten, die aus standardisierten Evaluationsverfahren gewonnen wurden. Seit dem Schuljahr 1998/99 werden die Prozesse der organisationsinternen Supervisorinnen und Supervisoren der Bezirksregierung ein-

heitlich evaluiert. Der dafür verwendete Fragebogen besteht aus einem Multiple-Choice-Teil und einem Teil mit offenen Fragen. Die folgenden Ergebnisse des ersten Teils der Erhebung beruhen auf insgesamt 138 ausgewerteten Evaluationsbögen.

Die Bedeutung der Supervision war für mich (Ankreuzschema)	niedrig		hoch	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
insgesamt gesehen	1,4	1,4	43,5	53,6
bezüglich der Weiterentwicklung meiner Professionalität	2,9	14,7	47,1	35,3
bezüglich der Bewältigung schulischer Alltagssituationen	5,2	16,3	43,7	34,8
in Bezug auf den Umgang mit belastenden Situationen	2,2	7,4	39,0	51,5
in Bezug auf meine Konfliktfähigkeit	2,2	17,9	43,3	36,6
in Bezug auf meine (soziale/personale) Wahrnehmungsfähigkeit	0,7	7,2	46,7	45,3
in Bezug auf meine Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern	7,1	20,5	38,6	33,9
in Bezug auf meine Zusammenarbeit/meinen Umgang mit Kolleginnen und Kollegen	2,2	15,6	51,9	30,4
in Bezug auf meine Zusammenarbeit mit der Schulleitung	15,4	14,7	41,2	28,7
in Bezug auf meine Zusammenarbeit mit den Eltern	13,5	27,0	30,2	29,4
in Bezug auf die Entwicklung meiner beruflichen Perspektiven	17,7	28,2	25,8	28,2

Die zwei exemplarischen Stimmen der schriftlichen Auswertung und die Tabelle zeigen: Die Themen, die Lehrkräfte in die interne Supervision einbringen, sind keine anderen als die, die sie bei externen Supervisorinnen und Supervisoren

zur Sprache bringen. Mögen Schule und Supervision es miteinander schwer haben, Supervisionsprozesse sind für Lehrkräfte hilfreich. Es gibt keine Hinweise, dass die interne Supervision der eigenen Institution gegenüber blind wäre, die Feldkompetenz der internen Supervisoren ist für die Lehrkräfte von großem Nutzen. Die standardisierten Aussagen zeigen wie die persönlich formulierten den hohen Bedarf an brauchbarem Feedback, den Lehrkräfte haben. Insgesamt bewerten 97 % der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Supervision für sich als positiv. Von besonderer Bedeutung sind die Supervisionserfahrungen bezüglich der Themenfelder "soziale und personale Wahrnehmungsfähigkeit" (92 % positive Bewertungen) und "Umgang mit belastenden Situationen" (90,5 % positive Bewertungen). "Lehrer (sind) viel stärker belastet, als in der Öffentlichkeit bekannt ist. (...) Es ist kein Zufall, dass Lehrer überdurchschnittlich viele Erkrankungen und sogar Frühpensionierungen aufweisen." (Schreyögg 2000, S. 22f.) Es gibt Schulen, die mit einem permanenten Krankenstand von 20% bis 30% der Lehrkräfte zurechtkommen müssen. Wenn Supervision hier gegensteuern kann, ist bereits für Schüler und Lehrer etwas erreicht.

Supervisionsangebote für Lehrkräfte zusammen mit Leitungssupervision und Coaching für Führungskräfte können einen Beitrag leisten, Schule zu verändern. „Für die organisatorische ‚Veränderung von innen‘ ist Supervision als ‚Personalentwicklung‘ der Lehrkräfte und Coaching als Maßnahme der Personalentwicklung der Schulleitung ganz ausgezeichnet geeignet.“ (Schreyögg 2000, S. 24) Ich sehe die organisationsinterne Supervision der Bezirksregierung Münster als eine solche „Veränderung von innen“. Die folgende Darstellung der Evaluation von fünf Leitungssupervisionsgruppen macht deutlich, wo Schulleitungspersonen die Schwerpunkte der Unterstützung für ihre Arbeit sehen. Die Aussagen sind mit dem standardisierten Auswertungsinstrument erhoben worden, das bei der Bezirksregierung Münster für Schulleitersupervision regelmäßig eingesetzt wird.

Die Bedeutung der Supervision war für mich (Ankreuzschema)	niedrig		hoch	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hinsichtlich des kollegialen Austausches über zentrale Leitungsaufgaben	0,0	0,0	41,7	58,3
Hinsichtlich der fachlichen Beratung bezüglich meiner Leitungsaufgaben	4,2	12,5	66,7	16,7
Hinsichtlich eines Coachings bezogen auf meine Leitungsaufgaben	0,0	8,3	37,5	54,2
Hinsichtlich der Weiterentwicklung meiner Leitungsrolle	0,0	4,2	25,0	70,8
Hinsichtlich der Bearbeitung von Freud- und Leiderfahrungen	0,0	9,5	23,8	66,7
Hinsichtlich der Reflexion des eigenen Leitungsverhaltens	0,0	4,2	25,0	70,8
Hinsichtlich eines Verständnisses der eigenen Person als wichtiger Ressource für souveränes und professionelles Handeln	0,0	8,3	37,5	54,2
Hinsichtlich eines institutionsanalytischen Verständnisses von Schulleitungsaufgaben und Schulentwicklung	4,0	28,0	40,0	28,0
Hinsichtlich der Bearbeitung konkreter Arbeitssituationen, die ich als belastend, frustrierend oder wenig effizient erlebte habe	0,0	4,2	45,8	50,0
Hinsichtlich der Erweiterung der eigenen Wahrnehmungs-, Kontakt- und Beziehungsfähigkeit	4,2	8,3	25,0	62,5
Hinsichtlich der Erprobung neuer Verhaltensweisen	0,0	16,7	50,0	33,3

Für Lehrkräfte bedeutet der Schritt in die Schulleitung einen emotional hoch besetzten Rollenwechsel. Manche Lehrerkollegen empfinden den Wechsel von Kollegen in die Leitung als Verrat. Besonders schwierig kann ein solcher Wechsel sein, wenn jemand stellvertretender Schulleiter an der Schule wird, an der er bisher als Lehrkraft unterrichtete. Kollegien versuchen regelmäßig, die stellvertretenden Schulleiter und Schulleiterinnen auf ihre Seite zu ziehen. Unter dieser Perspektive ist die Gewichtung der Aspekte Bearbeitung von Freud- und Leiderfahrungen, Weiterentwicklung meiner Leitungsrolle, Reflexion des eigenen Leitungsverhaltens, Erweiterung der eigenen Wahrnehmungs-, Kontakt- und Beziehungsfähigkeit zu verstehen. Die Bearbeitung klassischer Managementaufgaben steht in der Schulleitersupervision ebenfalls auf der Tagesordnung, insbesondere deshalb, weil Schulleiter als Lehrer ausgebildet sind und durch ihre Ausbildung auf Leitungsaufgaben nicht vorbereitet wurden.

#### Visionen der organisationsinternen Supervisorinnen und Supervisoren

Was ist zur Konsolidierung der internen Supervision in der Bezirksregierung Münster wünschenswert? Die Visionen beziehen sich hauptsächlich auf die strukturellen Rahmenbedingungen. Die interne Supervision benötigt drei bis vier ganze Planstellen, die im Dezernat Fortbildung angesiedelt, aber direkt dem Abteilungsleiter als Stabstelle Supervision unterstellt sein sollten. Aufgaben dieser Supervisoren wären operative und strategische. Zu den strategischen sollten gehören: eine qualitative Vernetzung mit anderen Fortbildungsaktivitäten, um die Schulentwicklung im Bezirk voranzutreiben, organisationsinterne Organisationsentwicklungsprozesse und Personalentwicklungsmaßnahmen zu begleiten, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der supervisorischen Arbeit in der Bezirksregierung Münster zu fördern. Der Stabsstelle sollten Lehrkräfte als interne Supervisorinnen und Supervisoren mit festen Stundenanteilen zugewiesen sein, um Planungssicherheit für das operative Geschäft zu gewährleisten. Finanzielle Ressourcen sind notwendig, um externe Supervisorinnen und Supervisoren für die Mitarbeit zu gewinnen und angemessen zu honorieren. Darüber hinaus muss eine wirksame Qualitätssicherung der Arbeit durch externe Fortbildung der internen Supervisorinnen und Supervisoren möglich sein. Die Ausstattung mit Sachmitteln schließlich muss eine effiziente, angemessene Verwaltungsarbeit gestatten.

#### Letzter Blick nach vorne und zurück

Im September 2003 beauftragte der Abteilungsdirektor der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster zwei interne Supervisoren und eine Supervisorin damit,

ein Modell für Krisen- und Konfliktmanagement an Schulen zu erarbeiten. Die Planungen dazu sind so weit gediehen, dass die Überlegungen einem größeren Kreis von Leitungspersonen vorgestellt werden können. Durch diesen Auftrag hat die Arbeit der Supervisorengruppe eine hohe Anerkennung erfahren. Aber auch abgesehen davon hat der Aufgabenbereich der organisationsinternen Supervision einen Umfang angenommen, den ich mir zu Beginn nicht vorstellen konnte. Ich wollte damals für ein paar Lehrkräfte Supervisionsangebote machen, um sie zu entlasten und den Unterricht zu verbessern. Heute weiß ich, dass eine Veränderung des Unterrichtes nicht allein durch eine Veränderung der einzelnen Lehrkraft erreicht werden kann. Es kommt vielmehr darauf an, unterschiedliche Bedingungen des Systems Schule in Bewegung und miteinander in Berührung zu bringen. Dann kann sich Unterricht so verändern, dass für die Schülerinnen und Schüler eine neue Qualität schulischen Lernens entsteht. Kinder und Jugendliche werden dann durch Unterricht befähigt, sich als Person heute und morgen den an sie gestellten Herausforderungen in der Einen Welt lebendig und selbstbewusst zu stellen.

### Literatur

- DGSv (2003): Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule. Köln.  
 Heidenreich, R. (1999): Schulkultur als Supervisionskultur. In: Supervision – Zeitschrift für berufsbezogene Beratung, Heft 35, S. 82-97.  
 Hensel, K. (o. J.): Klamms Krieg. Theatermanuskript. Berlin.  
 Neuschäfer, K. (1992): Supervision für Lehrer. Überlegungen zu einem Konzept. In: Pädagogikunterricht, Heft 1, S. 34-57.  
 Rogers, C. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart.  
 Schreyögg, A. (2000): Supervision und Coaching für die Schulentwicklung. Bonn.  
 Scobel, G. (1988): Was ist Supervision? Göttingen.

Anschrift des Verfassers: Knut Neuschäfer, Martinsring 11, 59269 Beckum.

*Brigitte Becker*

## Supervision in der Lehrerbildung

Zusammenfassung: In diesem Praxisbericht über Supervision als Lehrveranstaltung im Rahmen des Lehramtsstudiums wird begründet, warum Supervision für Lehramtsstudierende angeboten wird. Die Entwicklung der Supervisionsarbeit mit einer Reihe von Gruppen wird beispielhaft an zwei Prozessen skizziert. Dabei werden die Inhalte der Arbeit wiedergegeben. Die Autorin verzichtet zugunsten der Vollständigkeit der Prozessinhalte auf eine umfassende Ausdeutung des vorliegenden Materials.

### Warum Supervision in der Lehrerbildung?

In all jenen Berufen, in denen die zentrale Aufgabe die Einflussnahme auf Menschen ist, insbesondere deren Entwicklung und Veränderung, ist die Reflexion der Praxis ein professionelles und ethisches Gebot. Ein institutionalisierter Ort für diese Reflexion ist die Supervision. In manchen dieser Berufe (Sozialarbeit, Pflege, Psychotherapie) gehört Supervision weitgehend zum beruflichen Standard, zur Berufskultur, und ist bereits in der Ausbildung verankert.

In der Lehrerbildung ist Supervision die Ausnahme. Obwohl Schulpraktika Teil des Studiums sind, ist die Reflexion des Beziehungsgeschehens zwischen PraktikantIn und SchülerIn nicht systematisch Teil der Auswertung der Praktika. Es kommt darauf an, wie MentorenInnen oder HochschuldozentenInnen ihre Aufgabe selbst definieren und natürlich auch darauf, welche Kompetenzen sie selbst einbringen können. Insgesamt ist das selbstreflexive Moment in der Lehrerbildung und im Lehrerhandeln ein tendenziell vernachlässigtes (siehe hierzu auch Pühl, 1994).

Diesen Eindruck gewann ich bereits in meiner früheren Tätigkeit als Schulpsychologin. In den 80er Jahren am Aufbau einer schulpsychologischen Beratungsstelle in einem ländlichen Raum beteiligt, wurde die Tatsache, dass das Beratungsangebot nicht nur für Schüler und deren Eltern, sondern auch für die Lehrer und Lehrerinnen galt, zunächst weitgehend ignoriert. Durch behutsamen Aufbau von Vertrauen in die Chancen von Beratung als Setting zur Reflexion der eigenen Berufspraxis, durch personelle Kontinuität sowie die professionelle Weiterentwicklung des Beratungsangebots wurde es allmählich von einer zunehmenden Anzahl von Lehrkräften angenommen und geschätzt.

Der Weg vieler Lehrer und Lehrerinnen in die Supervision ist häufig lang. Nicht selten gelangen sie eher in die Psychotherapie als in die Supervision. Mehrere Hemmschwellen müssen überwunden werden, um Supervision zu nehmen.

Eine dieser Hemmschwellen besteht in der in Lehrerkreisen verbreiteten Annahme, die Inanspruchnahme von Supervision setze das Bekenntnis zu eigenen Defiziten voraus. Dies jedoch gilt als Schwächung, die man sich bei den vorhandenen beruflichen Anforderungen glaubt nicht leisten zu können. So landen viele Lehrer und Lehrerinnen in einer Sackgasse, sie erleben die beruflichen Anforderungen als Überforderung und erwarten von sich deren Bewältigung durch Aktivierung von weiteren eigenen Ressourcen. Da diese begrenzt sind, müssen sie über kurz oder lang Teile der beruflichen Anforderungen abwehren oder abspalten, also unbesusst machen (siehe hierzu Erdheim, 1984; Brück, 1993; Grawe, 1999).

Eine weitere Hemmschwelle für Lehrer und Lehrerinnen, Supervision zu nehmen, liegt in der Fremdheit zwischen den Berufskulturen. Lehrer und Lehrerinnen sehen ihre primäre berufliche Aufgabe in der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten. Dazu haben sie sich in ihrer Ausbildung dieses Wissen angeeignet und das dazu notwendige ‚Handwerkzeug‘, die didaktisch-methodischen Kompetenzen. Darunter fallen auch Beraterische Kompetenzen. Der Lehrer als ‚Lernbegleiter‘ berät seine Schüler, wie sie bei der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten vorgehen können, er berät die Eltern, was diese tun können, um ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Er hat also qua Berufsdefinition Beratungskompetenzen (siehe hierzu Denner, 2000). Wenn Lehrer oder Lehrerinnen von Beratung sprechen oder hören, so haben sie in der Regel diese ganz bestimmte Vorstellung von Beratungshandeln: „Da sagt einem jemand, wie man es machen muss.“ Entsprechend erwarten sie von Beratung, dass hier ein spezifisches Wissen um den richtigen Umgang mit den Personen, mit denen man zu arbeiten hat, weitergegeben wird. Mit dieser Vorstellung von Beratung – und damit auch Supervision – müssen Lehrer und Lehrerinnen diejenigen, die ihnen Supervision anbieten, missverstehen. Dass Supervision mit einem anderen Konzept von Beratung arbeitet, ahnt man zwar, jedoch ist dies kaum zu vermitteln, weil dies voraussetzte, sich auf Unbekanntes, nicht Vorhersagbares einzulassen. Das wird gerade in dieser Berufsgruppe vielfach gescheut.

Eine dritte Hemmschwelle liegt meines Erachtens darin, dass es in unserer Gesellschaft so gut wie niemanden gibt, der nicht selbst frühe prägende Erfahrungen mit der Schule und den eigenen Lehrern und Lehrerinnen gemacht hat. Sowohl Lehrer und Lehrerinnen als auch Supervisoren und Supervisorinnen haben ihre ersten Konzepte von Schule, Lehrerinnen und Lehrern in Kindheit und Jugend als Schülerinnen und Schüler entwickelt. Die spätere Wiederbegegnung mit Schule und Lehrern belebt die zu einem großen Teil vergessenen und verdrängten Erfahrungen wieder, diese machen sich dann als vorwiegend unangenehme (Übertragungs-)Gefühle bemerkbar und stehen oft unvermittelt nicht nur zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und ihren Schülern und Schülerinnen, sondern auch zwischen den Lehrerinnen und Lehrern selbst, hier insbesondere zwischen Berufseinsteigern und älteren Kollegen oder Kolleginnen. Und sie stehen natürlich auch zwi-

schen Supervisor oder Supervisorin und Lehrer oder Lehrerin. Auf die schwierige Begegnung von Supervisor und Lehrer weist Pühl (1994) treffend hin. Nicht nur der Lehrer bzw. die Lehrerin muss sich mit dem verdrängten Schulkind in ihm/ihr auseinandersetzen, sondern auch der Supervisor bzw. die Supervisorin, „um zu überprüfen, welche alten Rechnungen aus der eigenen Schulzeit noch offen sind und dem Supervisorin sozusagen zur Begleichung vorgelegt werden“ (Pühl, 1994 S. 280).

Die dargestellten Hemmschwellen können und müssen meines Erachtens gesenkt werden, indem Supervision bereits in die Ausbildung integriert wird. Aus dieser Überzeugung heraus biete ich als Lehrende an einer Pädagogischen Hochschule und Supervisorin nunmehr seit dreizehn Semestern Supervision als Teil des Semesterprogramms in meinem Fach Pädagogische Psychologie an. Einige der Erfahrungen, die ich seither gemacht habe, möchte ich im Folgenden darstellen.

### Anfänge

Auf mein erstes Veranstaltungsangebot dieser Art meldeten sich 1996 drei Studentinnen im dritten Semester, die ihr erstes vierwöchiges Blockpraktikum an einer Schule ein halbes Jahr zuvor beendet hatten. Eine davon war über ihre Erfahrungen dort deutlich irritiert, ohne dass sie die Ursachen ihrer Irritation vorerst genauer beschreiben konnte. Die anderen beiden hatten ihr Praktikum zwar in positiver Erinnerung, wollten sich aber dennoch mit ihren Erfahrungen reflektierend auseinandersetzen. Attraktiv für alle drei war die Arbeit in der kleinen Gruppe.

In den folgenden Semestern blieben die Supervisionsgruppen weiterhin relativ klein, d. h. es nahmen (mit einer Ausnahme) nur vier, fünf oder sechs Studierende teil. Nur wenige davon formulierten als Motiv für die Teilnahme ein Reflexionsbedürfnis ihrer schulpraktischen Erfahrungen. Einige waren gekommen, weil sie von dieser Veranstaltung von Kommilitoninnen gehört hatten und neugierig geworden waren, einige, weil sie noch eine Veranstaltung im Fach brauchten und diese zeitlich in den Stundenplan passte, und einige, weil sie herausfinden wollten, was Supervision eigentlich sei. Die Anforderung, ‚Fälle‘ einzubringen und damit die Inhalte der Arbeit selbst zu bestimmen, erlebten die Studierenden als verunsichernd, befremdend und reizvoll zugleich.

Meine Vorgabe, sich eine ganze Sitzung lang mit einem einzigen Fall zu beschäftigen, erschien am Anfang eines jeden Supervisionsprozesses für die Studierenden unvorstellbar. Die Unsicherheit, was denn ein Fall sei bzw. sein könnte, war mächtig. Da viele Studierende zunächst meinten, ihre bisherigen schulpraktischen Studien seien gut gelaufen und böten keinen Anlass zu nachträglicher Reflexion, öffnete ich den Raum möglicher Fälle auf Erfahrungen in pädagogischer Praxis allgemein. Auf diese Weise wurden Fälle aus einem relativ breiten Spektrum

ehrenamtlicher Tätigkeit in der Kinderkirche, in Sport- und Freizeitgruppen, als Zivildienstleistender oder im sozialen Jahr, in Jobs als Au-pair-Mädchen, Babysitter oder Nachhilfelehrerin u.v.m. eingebracht. Dazu kamen auch nachhaltige Erlebnisse als Schülerin und als Studentin sowie familiäre Probleme oder Partnerkonflikte, die mit dem Studium in Zusammenhang standen. Die Öffnung hatte zwei Effekte, einerseits konnten Fälle jenseits der im Studium offiziellen und zu beurteilenden Leistungen eingebracht werden, andererseits wurden persönliche Erfahrungen, die die Studierenden jenseits ihres Pflichtpensums erworben hatten, gewürdigt und als für die zukünftige berufliche Tätigkeit bedeutsam anerkannt.

Neben der Verpflichtung, Fälle einzubringen und sich zu Beginn des Semesters verbindlich für oder gegen eine Teilnahme zu entscheiden, gehört zum Arbeitsvertrag, sich bei Fernbleiben abzumelden und der Gruppe die Gründe der Abwesenheit nachvollziehbar zu machen. Diese für die Supervision und berufliche Arbeit selbstverständliche Forderung ist an einer Hochschule keineswegs als akzeptierte Konvention vorauszusetzen. Die hier herrschende ‚Kultur der Unverbindlichkeit‘ musste in der Kontraktentwicklung immer wieder als für die Arbeit in der Supervisionsgruppe unangemessen erläutert und als störend erlebt werden. Zu diesem Punkt hatten nicht nur die Studierenden, sondern vor allem ich selbst einen spannungsvollen Lernprozess zu bewältigen.

In der Arbeit mit den kleinen Gruppen erlebte ich gelegentliches unentschuldigtes Fernbleiben Einzelner als Gefährdung der Arbeit insgesamt. Das Erreichen meines Ziels, zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern den Weg in die Supervision zu ebnet bzw. ihnen diese als Option für ihre spätere Berufstätigkeit zu eröffnen, schien immer wieder bedroht, die Arbeit insgesamt vergeblich zu sein. Denn ein Fernbleiben ohne Abschied und Erklärung musste ich als Hinweis darauf deuten, dass Barrieren auf- und nicht abgebaut worden waren. Meine gespannte Aufmerksamkeit an dieser Stelle und mein Beharren auf Erklärungen für gelegentliches Fernbleiben oder den vorzeitigen Ausstieg aus der Gruppenarbeit führten dazu, dass die Supervisandinnen sich bevormundet erlebten und sich entweder in schülerhafter Manier der aufgestellten Regel unterwarfen oder revoltierten. Beides als solches bewusst zu machen und als von mir nicht intendiert zurückzuweisen, erlebte ich immer wieder als spannend und herausfordernd. Bei insgesamt 20 Teilnehmerinnen und 2 Teilnehmern geschah es in fünf Semestern einmal, dass ein Gruppenmitglied ohne Abschied und ohne Erklärung ausstieg.

Die kleinen Supervisionsgruppen ermöglichten und verpflichteten die einzelne Supervisandin dazu, im Verlaufe des Semesters mehrere Fälle einzubringen. Das führte, gepaart mit dem für Supervision relativ geringen wöchentlichen Abstand zwischen den Sitzungen, zu sehr dichten Prozessen. Es kam so immer wieder dazu, dass verdrängte, sehr konflikthafte frühere Erlebnisse auftauchten, deren Bearbeitung mich und die Mitsupervisandinnen zu überfordern und den Rahmen der Supervision zu sprengen schienen. Dass dies so geschah, lag sicher an der bereits er-

wähnten Öffnung des Arbeitsrahmens auch für Fälle außerhalb schulpraktischer Erfahrungen, der natürlich nicht zuletzt durch meinen starken Wunsch zustande kam, die Supervisionsarbeit überhaupt ins Laufen zu bringen.

Die Fälle, die eingebracht wurden, hingen meistens assoziativ zusammen, d. h. ein Fall brachte den Einfall für einen nächsten hervor. Wie sich ein solcher Supervisionsprozess entwickelte, möchte ich hier am Beispiel der ersten kleinen Gruppe mit drei Supervisandinnen nachzeichnen:

Über die Analyse „gescheiterter“ Unterrichtsstunden gelangten wir zur Auseinandersetzung mit schwierigen Schülern und den dabei empfundenen Ohnmachtsgefühlen. Es folgte die Arbeit am Fall eines „unerhört frechen“ Mädchens aus der Kinderkirche, über das die Protagonistin sich nur empören konnte. Aufgrund der guten Kenntnisse über die Familie dieses Mädchens – die Studentin war früher in dieser Familie als Babysitter tätig gewesen, konnte ein Verstehenszugang zum Verhalten dieses Kindes entwickelt werden. Dann kamen wir zu einem Schüler, den die Protagonistin unbeabsichtigt durch eine Aufgabe (Mal dein Frühstück!) in seiner materiellen Unterversorgung in der Klasse bloßgestellt hatte und nun ein mächtiges Bedürfnis nach Wiedergutmachung erlebte, das diesen Schüler zur völligen Distanzlosigkeit einlud und den Abschied der Praktikantin aus der Klasse zu einem für beide schmerzhaften Beziehungsabbruch werden ließ. Der nächste ‚Fall‘ war der einer diebischen Schülerin, der Erinnerungen an eigene kindliche Diebeslust und die schmerzhaftige Auseinandersetzung mit den Besitznormen der Erwachsenenwelt weckte. Bei der Bearbeitung des Falls wurde der Umgang der Mentorin mit diesem Kind, nämlich Überwachung und partieller sozialer Ausschluss aus der Klasse, als höchst problematisch beurteilt. Die Protagonistin durchlebte erneut ihre ambivalenten Gefühle gegenüber dieser Mentorin, die ihr vom Schulleiter als ideales Modell vorgestellt worden war. Die folgende Sitzung führte uns in ein Kinderheim, in der eine Supervisandin ein Praktikum abgeleistet hatte, und die konflikthafte kollegiale Beziehungen im dortigen Team. Am Ende dieses Praktikums sei der Protagonistin von der Gruppenleiterin geraten worden, nicht in einen pädagogischen Beruf zu gehen, dazu sei sie nicht konsequent genug. Die Bearbeitung dieses Falls konnte diese Bewertung aus dem Kontext heraus verständlich machen und gleichzeitig relativieren, da sie als Teil der Auseinandersetzung um erzieherische Prinzipien in dem Team verstanden werden konnte.

Der Fokus der Betrachtung hatte sich allmählich von der Ebene der Beziehung der Praktikantinnen zu den anvertrauten Kindern zur Beziehung zwischen den Praktikantinnen und den Anleiterinnen verlagert. Die nächste Ebene betraf die Beziehungsgestaltung zwischen Dozenten und Dozentinnen der Pädagogischen Hochschule und den Studierenden. Hier war eine Stelle, an der für mich die Vereinbarkeit der Rollen als Supervisorin und Dozentin auf dem Prüfstand stand. In dieser meiner ersten Supervision mit Studierenden war mir meine Rolle als Supervisorin viel vertrauter und klarer als die der Dozentin. Die Fremdheitsgefühle der

Supervisandinnen in der Pädagogischen Hochschule trafen zusammen mit meinen eigenen in der neuen Rolle und der noch fremden Hochschule. Die kleine Supervisionsgruppe war für alle Beteiligten mittlerweile eine kleine Insel der Vertrautheit geworden, die Supervisandinnen hatten sich angefreundet und so ein wirksames Mittel gegen ihre Einsamkeitsgefühle in der großen unüberschaubaren Institution gefunden, und auch ich hätte es mir gern mit ihnen gemütlich gemacht.

An dieser Stelle des Prozesses, an der ich mit meinen eigenen Ambivalenzen beschäftigt war, berichtete eine Supervisandin von einem Konflikt mit einer Kommilitonin, der diese nach meinem Eindruck unangemessen stark belastete. Mit diesem meinem Eindruck konfrontiert, fiel der Supervisandin ein anderer Konflikt ein, nämlich ihre heimliche Liebesbeziehung zu einem früheren Lehrer in der Realschule. Sie hatte mit diesem vom vierzehnten Lebensjahr bis einige Zeit nach Ende ihrer Schulzeit diese heimliche Liebesbeziehung gepflegt, über die sie jetzt erstmalig mit Dritten sprach. Ambivalenzen und starke, von dem Lehrer immer wieder genährte Schuldgefühle hatten lange Zeit eine Beendigung dieser Beziehung verhindert. Dieser Fall brachte mich, der der Umgang mit der Thematik des sexuellen Missbrauchs aus meiner früheren Beratungspraxis durchaus vertraut war, an dieser Stelle des Supervisionsprozesses an einen Punkt, an dem ich mich fragte, ob ich mir nicht doch zu viel zugemutet hatte und ob das Experiment Supervision an der Pädagogischen Hochschule in dieser Form nicht doch zu gewagt war. Mein Zweifel bestand darin, dass ich selbst mit meinem Supervisionsangebot und der Aufforderung, konflikthafte Erleben aufzudecken und zu besprechen, ein in der Institution ungewöhnliches, vielleicht unstatthafte Näheangebot machte. Da als solches in der Hochschule außergewöhnlich, könnte dies als ein sonst verbotener Raum von Intimität und Heimlichkeit missverstanden werden. An dieser Stelle war mir die Bearbeitung dieses Prozesses in meiner Balintgruppe eine wichtige Hilfe und Orientierung. Sie führte dazu, dass ich meine Supervisionsarbeit einem erfahrenen Kollegen an der Hochschule vorstellte und besprach, der selbst ein psychoanalytisch orientiertes Veranstaltungsangebot machte, das die Studierenden zur Reflexion ihrer Familien- und Schulgeschichte einlud. Auf diese Weise konnte ich meine supervisorische Arbeit als Teil meiner Lehre darstellen und legitimieren.

Durch die Besprechung und vorläufige Bearbeitung der Liebesbeziehung zu ihrem Lehrer erhielten die von dieser Supervisandin im Schulpraktikum erlebten starken Ambivalenzen gegenüber ihrer Mentorin und deren Schulleiter sowie die nach diesem Praktikum anhaltenden Spannungen und Irritationen einen weiteren Bedeutungszusammenhang, den wir in diesem Supervisionsprozess sicher nicht erschöpfend bearbeiten konnten.

Auch in den folgenden Supervisionsprozessen mit den kleinen Gruppen stieß ich immer wieder an Punkte, wo nicht nur Supervision, sondern psychologische Einzelberatung bzw. Psychotherapie angezeigt war, um bestimmte persönliche Konfliktslagen zu bearbeiten. Gerade Studierende, die sich zu Beginn des Prozesses

gegenüber dem „Psychokram“ als sehr skeptisch gezeigt hatten, erkundigten sich gegen Ende des Prozesses nicht selten nach Möglichkeiten weitergehender psychologischer Beratung für sich, ihre Partner oder Familienmitglieder.

### **Eine erste Bilanz und Initiativen zur Steigerung der Nachfrage**

Abgesehen von der Tatsache, dass ich nur wenige Studierende erreichte, war die Supervisionsarbeit nicht nur aus meiner und deren Sicht lohnend und befriedigend. In den Auswertungssitzungen wurde die Frage, ob in der Supervision für die spätere Berufspraxis verwertbares Wissen erworben werde, von den Studierenden durchweg positiv beantwortet. Einerseits hatten die Fallbearbeitungen das Interesse geweckt, sich mit bestimmten theoretischen Modellen (z. B. zur Moralentwicklung) intensiv auseinander zu setzen, andererseits wurde den Studierenden ihr Handlungswissen deutlicher bewusst und überprüfbar. Die Entwicklung des gesamten Prozesses, die wichtigsten persönlichen Lernerfahrungen sowie die Entwicklung der Beziehungen in der Gruppe und zwischen den Supervisandinnen und mir wurden am Ende der Prozesse nochmals beleuchtet. Die Supervision wurde als sinnvolle Ergänzung der Ausbildung bewertet, und von vielen wurde sie als die wichtigste Lernerfahrung in dem jeweiligen Semester bezeichnet. Die meisten Studierenden konnten sich gut vorstellen, später im Beruf auf Supervision als Unterstützung zurückzugreifen.

Parallel zu dieser Supervisionsarbeit hatte ich mittlerweile meine Rolle als Lehrende an der Hochschule entwickelt. Mit meinen Lehrangeboten hatte ich meistens recht großen Zulauf, nur nicht mit der Supervision. Woran das lag, war kaum zu ergründen. Ich hatte jedoch den Eindruck, viele Lehrende wie Studierende konnten mit dem Begriff Supervision nicht recht etwas anfangen. Daher beschloss ich, meine Arbeit in einem hochschulöffentlichen Vortrag unter dem Titel: ‚Supervision in der Lehrerbildung‘ (Becker, 1999) vorzustellen.

Der zuständige Prorektor nahm meine Initiative dankbar auf, fand es zwar ungewöhnlich, dass eine Mitarbeiterin nicht aus einem Forschungsprojekt, sondern von eigenen Lehrveranstaltungen berichten wollte, und übernahm die Organisation und Bekanntmachung dieser Vortragsveranstaltung. Neben der Aufklärung über Supervision, wie sie von mir geleitet und gestaltet wurde, und darüber, was in meinen Supervisionen inhaltlich bearbeitet wurde, war ein weiteres Ziel, das ich mit diesem Vortrag erreichen wollte, die Installierung eines psychologischen Beratungsangebots an der Pädagogischen Hochschule. Einerseits, um dem bestehenden Bedarf gerecht zu werden, und andererseits, um Supervision von dem eher persönlichen Beratungsbedarf abzugrenzen. Da meine Initiative zeitlich mit einem Vorstoß des AStA zusammentraf, war die psychologische Beratungsstelle des Studentenwerks bereits ein Semester später einmal wöchentlich im Hause vertreten.

Von dem Semester nach diesem Vortrag an, konnte ich feststellen, dass sich nun regelmäßig mehr Interessentinnen zur Supervision einfanden als ich für die Arbeit annehmen konnte. Ob dies auf meine hochschulöffentliche Initiative zurückzuführen war oder darauf, dass allmählich mehr Studierende aus anderen Quellen besser informiert und daher eher an dem Supervisionsangebot interessiert waren, weiß ich nicht. Tatsache ist, dass in den Vorstellungsrunden der ersten Sitzungen immer wieder berichtet wurde, Verwandte oder Bekannte aus anderen Berufen hätten Erfahrungen mit Supervision und empfahlen, ein solches Angebot an der Hochschule zu nutzen. Ein weiterer Faktor für die erhöhte Nachfrage war mit Sicherheit die Einrichtung eines grundständigen Diplomstudiengangs Pädagogik, für dessen AbsolventenInnen mein Veranstaltungsangebot nicht nur offen stand, sondern in der Studienberatung ausdrücklich empfohlen wurde.

Die von mir angezielte Teilnehmerzahl entsprach der Anzahl der Semesterwochen abzüglich zweier Sitzungen zur Kontraktvereinbarung und zur Endauswertung, mithin je nach Semesterlänge 11 bis 13 Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen. Die erste Sitzung diente nun nicht mehr nur der Vorstellung der Arbeitsweise, sondern auch einem Aushandlungsprozess, wer wirklich teilnehmen wolle, wem der Vortritt gelassen und wer zurückzutreten bereit war. Dass nicht ich, sondern die Studierenden dies selbst aushandeln und entscheiden sollten, empfanden die meisten zunächst als befremdliche Zumutung von mir, erhöhte jedoch bei vielen den Anreiz zur Teilnahme und führte zu Überlegungen, wie dem vorhandenen Teilnahmebedürfnis Rechnung getragen werden könne. So kam es gelegentlich vor, dass die Gruppen um ein bis zwei TeilnehmerInnen größer blieben als angezielt und wir ein oder zwei Zusatztermine aushandelten und im Laufe des Semesters einschoben. In sieben Semestern von 1999 bis 2003 nahmen insgesamt 110 Studierende an der Supervision teil. Davon waren 87 Studierende für das Lehramt, 23 für das Diplom in Erwachsenenpädagogik. Insgesamt 12 Teilnehmer waren männlich, 4 davon im Diplomstudiengang. Zwar sind die männlichen Lehramtsstudierenden zwar unterrepräsentiert, allerdings nicht so deutlich, wie es nach diesen Zahlen den Anschein hat, denn etwa drei Viertel der PH-Studierenden für das Lehramt sind weiblich. (Angesichts dieses Zahlenverhältnisses beschränke ich mich von nun an, wenn ich die SupervisandenInnen als Gruppe meine, auf die weibliche Form.)

Einmal ließ ich mich erfreut über die hohe Nachfrage darauf ein, die Gruppe zu teilen und zwei Supervisionsveranstaltungen parallel zu leiten. Die Gruppe, die zum ursprünglich angebotenen Termin tagte, entwickelte einen für alle Beteiligten befriedigenden Arbeitsprozess mit hoher Zugewandtheit und Engagement, die andere verfiel in Spannungen und Abwehrhaltungen, die während des Arbeitsprozesses kaum zu verstehen bzw. zu bearbeiten waren. Ein Grund für die begrenzte Arbeitsfähigkeit könnte der Termin in der Mittagszeit gewesen sein. Viele kamen direkt, oft mit leichter Verspätung, aus der vorhergehenden Veranstaltung

oder vom hastig eingenommenen Mittagessen angehetzt und waren nicht angemessen auf die Supervisionsarbeit eingestimmt und auch in der Anfangsrunde nicht einzustimmen. Ich fand es mühsam, alle zur aktiven Mitarbeit zu bewegen, und litt mitunter mit den Protagonistinnen, deren Fälle bei einigen Supervisandinnen so gar nichts anzuregen schienen. Je mehr ich mich bemühte, die Teilnehmerinnen dazu zu bewegen, sich einzulassen, desto größer wurde der nicht verbalisierte, aber agierte Widerstand. Zwischen einzelnen Supervisandinnen waren Spannungen wahrzunehmen, auf deren Thematisierung im Supervisionsgespräch sie sich nicht einlassen mochten, und auch ich sah mich schließlich angesichts der Schwere dieser Zusatzarbeit überfordert und wurde lustlos. Es gelang mir nicht, meine Gegenübertragungsgefühle in angemessener Weise einzubringen und der Gruppe für die weitere Arbeit zur Verfügung zu stellen. Der Verlauf dieses Supervisionsprozesses zeigte mir, dass es sehr problematisch ist, zu viel auf einmal zu wollen und sich damit zu überfordern. Außerdem verderben zu billige Preise – hier in Form von der zu leicht gewährten Teilnahmechance – die Arbeitsmoral. Ein Semester Wartezeit hätte die wirklich zur Supervision bereiten sicher nicht abgeschreckt.

### Veränderungen und Entwicklungen in größeren Gruppen

Bei der Arbeit mit den nun größeren Gruppen verlagerte sich der Hauptteil der Mitarbeit der einzelnen Supervisandin vom Einbringen von Fällen hin zur Mitarbeit an der Bearbeitung der Fälle der anderen. Zudem mussten die Gruppen sehr diszipliniert arbeiten, um bei so vielen Gruppenmitgliedern in neunzig Minuten zu hinlänglich befriedigenden Arbeitsergebnissen zu kommen. Daher gab ich den Gruppen einen an die Balintarbeit angelehnten Arbeitsmodus vor: Wir beginnen jeweils mit einer Anfangsrunde, in der alle etwas über ihre momentane Befindlichkeit (Wie geht es mir heute morgen?), über mögliche Reste vom letzten Mal und über die Bereitschaft, heute einen Fall einzubringen, sagen sollen. Dann wird zwischen den Anbietenden ausgehandelt, welcher Fall bearbeitet werden soll. Die Protagonistin erzählt frei und die Gruppe hört zu, die Zuhörerinnen sind angewiesen, darauf zu achten, was die Fallerzählung in ihnen auslöst und bewegt, um ihre Selbstbeobachtungen anschließend zu verbalisieren.

Früher gab ich nach der Fallerzählung die Möglichkeit zu Nachfragen, um das eigene Verständnis der Fallgeschichte zu prüfen. Dies führte dann mitunter zu längeren Befragungen der Protagonistin, die nach meinem Eindruck vom Selbsterleben der Zuhörerinnen ablenkten bzw. dies wieder verschütteten und statt dessen zum Intellektualisieren einluden. Zuviel wertvolle Arbeitszeit verstrich so nicht gut genutzt. Ich stellte fest, dass die Gruppen auch mit einem sehr sparsam dargestellten Fall in der beschriebenen Weise sinnvoll arbeiten konnten. Wenn es mir



unbedingt notwendig erschien, forderte ich eine Ergänzung des Fallmaterials ein, etwa mit einer Formulierung wie: „Können Sie uns zu ... noch etwas sagen?“

Nach der Fallzerlegung ist die Protagonistin aufgefordert, still zuzuhören, was den anderen eingefallen ist bzw. was sie an dem Fall bewegt hat. In ein dialogisches Gespräch wird frühestens eingestiegen, wenn alle ihre Selbstbeobachtungen während des Fallvortrags geschildert haben. Am Ende dieser Runde bringe auch ich mich mit meinen Emotionen und Einfällen zur Fallzerlegung ein.

Die Gruppenarbeit endet jeweils mit einer Runde, in der sich jede abschließend zur heutigen Sitzung äußert, dabei soll sie sich von der Thematik des Falls distanzieren und sich bilanzierend zu den eigenen Lernerfahrungen in dieser Sitzung äußern. Hier ist der Raum, offen gebliebene Fragen, Gefühle des Unbehagens oder der Zufriedenheit und Entspannung auszusprechen. Das letzte Wort in der Schlussrunde hat die Protagonistin.

Im Laufe meiner Erfahrungen mit diesen Prozessen gehe ich mit Leitungsinterventionen immer sparsamer um, d. h. ich interveniere erst, wenn ich den Eindruck habe, dass die Gruppe nicht selbst zu der vorgeschlagenen Arbeitsform zurückfindet oder dass eine Supervisorin bei der Formulierung ihres Beitrags Hilfe braucht. Mittlerweile verlasse ich mich darauf, dass die Supervisionsgruppen zu einer inhaltlich breiten und jedem Fall angemessenen Arbeit fähig sind. Meine wesentliche Aufgabe sehe ich weniger darin, inhaltliche Anregungen zu geben, als vielmehr darin, es den Supervisorinnen zu ermöglichen, sich auf diese Art der Arbeit einzulassen und dabei qualitativ ganz andere, nämlich selbstbezogene Erfahrungen zu machen, als sie es aus der Schule und dem sonstigen Studium kennen. Besonders aufmerksam bin ich da, wo für die schulische Sozialisation typische Verhaltensnormen ganz selbstverständlich in die Supervisionsgruppe hineingetragen werden. Hier sehe ich meine Aufgabe darin, den Studierenden diese übernommenen Normen als solche bewusst zu machen und ihnen eine bewusste Entscheidung darüber abzuverlangen, ob dieses Normverhalten hier und jetzt angemessen bzw. der gemeinsamen Aufgabe förderlich ist.

Beispielhaft für die Arbeit möchte ich hier den Supervisionsprozess vom Wintersemester 2002/03 – natürlich sehr gerafft – darstellen:

In der ersten Sitzung stand ich wegen Prüfungsverpflichtungen, die mir ohne meine Zustimmung in die erste Sitzung dieser Veranstaltung hineingelegt worden waren, unter starkem Zeitdruck. Ich hatte nur 45 Minuten Zeit für die Gruppe von 25 Studierenden, die sich eingefunden hatten. Dennoch wollte ich in dieser Sitzung aushandeln lassen, welche 13 von ihnen dieses Semester an der Veranstaltung teilnehmen. Vorsorglich hatte ich eine frühere Teilnehmerin der Supervision gebeten, mich in diese Sitzung zu begleiten und die Sitzungsleitung nach meinem vorzeitigen Weggang zu übernehmen.

Ich erklärte zu Beginn die Situation und bat um eine Vorstellungsrunde mit der Nennung von Motiven und Gründen für die Teilnahme. Es entstand ein hektisches

Gerangel ums Drankommen. Nicht, was die Einzelnen zu sagen hatten, sondern, dass sie möglichst schnell ihren Beitrag einbrachten, schien über die Teilnahme zu entscheiden. Wie ich erst später realisierte, hatte sich in dieser Anfangsszene eine Gruppennorm gebildet, die hieß: „Ich muss unter den ersten dreizehn sein, die etwas sagen, dann bin ich drin.“ Die Hektik entspannte sich erst leicht, als deutlich wurde, dass alle Anwesenden zu Wort kommen würden. Für diejenigen, die bereit waren zurückzutreten, sicherte ich die Teilnahmechance im nächsten Semester zu. Als ich die Leitung an die o.g. Studentin übergab, hatten sich alle mit ihrem Teilnahmewunsch vorgestellt, jetzt ging es darum zu verhandeln, wer in diesem Semester dabei sein durfte.

Die Gruppe schaffte es in meiner Abwesenheit, sich auf fünfzehn Teilnehmerinnen, zu reduzieren. Ich war mit dieser Gruppenleistung hoch zufrieden, meine Vertreterin jedoch nicht, denn das Ende des Aushandlungsprozesses war dadurch markiert worden, dass eine Studentin, die meinte, ihre Teilnahme sei sicher, den Raum verlassen hatte. Daraufhin hatte meine Vertreterin die Verhandlungen beendet und berichtete mir von diesem merkwürdigen Ende.

Mit vierzehn Studierenden für das Lehramt – darunter zwei männlichen – und einer Studentin im grundständigen Diplomstudiengang begann ich die Arbeit, indem ich zunächst ausführlich und in Ruhe mein Arbeitskonzept vorstellte und den Anwesenden signalisierte, dass ich bereit sei, mit allen weiter zu arbeiten, wenn wir zwei zusätzliche Termine fänden. Allerdings kommentierte ich den vorzeitigen Weggang der einen Studentin in der vorigen Sitzung als erzwungenen Abbruch des Aushandlungsprozesses. Daraufhin brach diese Studentin in Tränen aus, entschuldigte sich bei allen Anwesenden und meinte, sie hätte das alles letzte Woche nicht länger aushalten können. Das traf bei mir auf Verständnis, ich hatte der Gruppe viel zugemutet, und ich kannte die an der Pädagogischen Hochschule üblichen Rituale am Semesteranfang: Auf das in einigen Fächern nicht ausreichende Lehrangebot reagieren viele Studierende damit, dass sie in der ersten Semesterwoche in viel mehr Veranstaltungen gehen als sie tatsächlich später besuchen können. Und da fast überall zu viele kommen, fliegen auch fast überall einige raus, wie die Studierenden das empfinden und benennen. In der Supervision hatte man den Ärger hierüber nicht einmal gegenüber der Leiterin ausdrücken können, sondern musste ihn mit den Kommilitoninnen aushalten und eine eigene Lösung finden. Tatsächlich war die Gruppe während dieses schwierigen Teils des Gruppenbildungsprozesses von mir verlassen worden. Diejenige, die dessen vorzeitiges Ende durch ihr Gehen provoziert hatte, erlebte sich am Ende gut aufgenommen und bedankte sich gerührt für meine und aller Bereitschaft zu den „Überstunden“. Das Arbeitsbündnis war so weit zu meiner Zufriedenheit geschlossen.

In der ersten Fallzerlegung berichtete die Protagonistin, sie hätte in ihren Praktika die Erfahrung gemacht, dass Lehrer und Lehrerinnen gegenüber bestimmten Schülern zu Vorurteilen neigten und diese dann zu sich selbst erfüllenden Prophe-

zeigungen würden. Sie habe mehrfach erlebt, dass diese Schüler von ihr „normal“ behandelt, auch „normal“, z. B. mit Mitarbeit, reagierten. Für ihre kleinen Erfolge im Umgang mit diesen Schülern habe sie bei ihrem Mentor allerdings keine Anerkennung bekommen.

Die Bearbeitung dieses Falls durch die Gruppe ähnelte einer Diskussion, in der sich die jungen Idealisten einig waren, dass man es besser machen könne als die alten Lehrkräfte. Meine Anregung, nach einem Verstehenszugang zur Entstehung und Pflege der Vorurteile von erfahrenen Lehrkräfte zu suchen, wurde mit dem Urteil, es fehle am guten Willen und Engagement vieler Lehrer, beantwortet. Mit Abstand und in Zusammenhang mit der Vorgeschichte dieser Gruppe betrachtet, glaube ich, dass die Gruppe hier noch einmal ihren Ärger über den schwierigen Anfang und Abwehr gegen meine Zumutungen und Erwartungen agieren musste. In der Schlussrunde zu dieser Sitzung war der Tenor einmütig: Fast alle zeigten sich mit dem Gespräch zufrieden, jedoch zu einer Lösung des Problems sei es ja nicht gekommen. Eine supervisionserfahrene Sozialpädagogin im Lehramtsstudium machte eine Ausnahme, sie hatte in dieser Sitzung nicht wiedergefunden, was sie als Supervision kannte. Ich bat sie, nicht ungeduldig zu werden, dies sei ja erst unsere erste Fallsitzung gewesen, auch Supervision müsse erst gelernt werden.

Den zweiten Fall brachte die Diplomstudentin ein. Dieser Fall forderte mir viel Selbstdisziplin ab, denn sie berichtete von einer Gruppentherapie-Ausbildung, in der die Methode der Familienaufstellung gelehrt werde. Ich hätte lieber mit ihr über diese Form der Gruppentherapie diskutiert als mich auf das Anliegen ihres Falls einzulassen, zumal sie nebenbei bemerkte, sie sei in die Supervision gekommen, um die Arbeitsweise hier mit der Methode dort zu vergleichen. So brauchte ich eine Weile, bis ich mich sortiert hatte und auf die Fall Erzählung einlassen konnte: Zwei Mitglieder ihrer Ausbildungsgruppe hätten einen Konflikt miteinander und versuchten beide, sie auf ihre Seite zu ziehen. Sie schätze und möge beide, wolle sich aber in dem Konflikt nicht instrumentalisieren lassen. Sie wisse nun nicht, wie sie ihrem Bedürfnis, trotz des Konflikts mit beiden befreundet bleiben zu wollen, gerecht werden könne. Die Gruppe schwankte zunächst zwischen Neugier auf diese Therapieform und dem von der Protagonistin dargelegten Konflikt. Diesem konnte sie sich zuwenden, nachdem einige in der Gruppe vorhandene Kenntnisse über die Methode der Familienaufstellung zusammengetragen worden waren. Die Gruppenmitglieder fühlten sich in den Konflikt ein, berichteten von eigenen vergleichbaren Erfahrungen und entwickelten Einfälle zur Problemlösung. So gelang der Gruppe schließlich eine für fast alle befriedigende Arbeit. Lediglich eine Teilnehmerin, die sich bis dahin nur sehr verhalten geäußert hatte, schrieb mir eine Woche später, sie sei nach gründlicher Überlegung zu dem Schluss gekommen, dass diese Form eines Seminars für sie nicht geeignet sei. Was zu diesem Ausstieg geführt hat, blieb unaufgeklärt.

Die folgenden beiden Sitzungen beschäftigten wir uns mit dem Fall einer Musikerin, die während des Blockpraktikums und vor ihren fachpraktischen Prüfungen seltsame Stresssymptome in Form unkontrollierbarer Muskelzuckungen an sich beobachtet hatte, und dem eines Kandidaten für das Lehramt an Sonderschulen, der nach einigen Erfahrungen in der Schulpraxis im Zweifel war, ob sein Ziel, Lehrer an Schulen für geistig Behinderte zu werden, für ihn das Richtige sei. Die Gruppe hatte sich diesen sehr persönlichen und existenziell bedeutsamen Fällen gestellt und nach Kräften versucht, zu verstehen und Hilfestellung zu leisten. Ich konnte beobachten, dass die Supervisandinnen bereitwillig eigene Erfahrungen zur Verfügung stellten und das verbal vorgestellte Fallmaterial an verschiedenen Ansatzpunkten aufgriffen und ihre Einfälle dazu äußerten.

Bezeichnenderweise in der Sitzung nach dem Totensonntag berichtete eine Protagonistin vom frühen Tod ihres Vaters und davon, dass ihre Mutter seit einiger Zeit einen neuen Partner habe, den sie möge und schätze, es gäbe aber immer wieder Momente, da falle es ihr schwer zu akzeptieren, dass er jetzt den Platz des Vaters in der Familie einnehme. Gleichzeitig verurteile sie sich selbst, weil sie sich unfair gegenüber dem neuen Partner und eigentlich auch der Mutter verhalte. Es gab in dieser Sitzung viele Tränen, alle, die eine nahestehende Person durch Tod verloren hatten, erlebten erneut ihre Trauer, andere erlebten große Angst vor dem Verlust der Eltern oder anderer Angehöriger. Aber auch die dem Leben und der Zukunft zugewandte Seite verschaffte sich Gehör. Es hätte doch realistisch gesehen der Mutter nichts Besseres passieren können, so äußerte sich ein Supervisand, vielleicht brauche es noch Zeit, bis es der Protagonistin gelinge, das dankbar anzunehmen. Einer Supervisandin, der Protagonistin der ersten Sitzung, war es bis hier her kaum gelungen, ihre Eindrücke und Einfälle deutlich zu machen. In ihren Versuchen redete sie sich wiederholend, ohne dass ihr Beitrag klarer wurde. Ich hatte zweimal versucht, durch kurze Zusammenfassungen dessen, was ich verstanden hatte, ihr dazu zu verhelfen, ihre Rede zu beenden. Es gelang nur schwer. Heute konnte sie zum erstenmal klar und ohne sich zu wiederholen, von ihren Gefühlen nach dem Tod ihrer Großmutter berichten.

Am selben Nachmittag rief mich der oben mit seinem Beitrag wiedergegebene Supervisand an und berichtete, er sei gerade beim Schreiben seines Supervisionstagebuchs. Ihm seien Zweifel gekommen, ob wir uns mit dem heutigen Fall nicht vom Boden des gemeinsamen Kontraktes entfernt hätten. Ich bat ihn, diese seine Zweifel in der nächsten Sitzung als Rest einzubringen. Nachdem er dies in der folgenden Sitzung getan hatte, erhielt er zwar sachliche Zustimmung, jedoch mochten die meisten Gruppenmitglieder diese Sitzung nicht missen, da die Arbeit an diesem Fall den Gruppenzusammenhalt gestärkt und die Atmosphäre sehr positiv beeinflusst habe. Die Gruppenmitglieder hatten nun besser Zugang zu ihrem Selbsterleben gefunden und fühlten sich frei, es in der Supervisionsarbeit zur Verfügung stellen.

In den folgenden Fallerzählungen wurden mehrheitlich Szenen aus der Schulpraxis geschildert: Es ging um einen bereits zweimal einer Schule verwiesenen sechzehnjährigen russlanddeutschen Hauptschüler, der nun in einer Vorbereitungsklasse für Schüler mit geringen deutschen Sprachkenntnissen ‚aufbewahrt‘ wurde, bis seine Schulpflichtzeit abgelaufen sein würde. Die Protagonistin hatte vergeblich versucht, ihn aus seiner vollständigen Verweigerungshaltung herauszuholen. Die Gruppe reagierte zunächst mit Unverständnis und Ärger über die Unterbringung in dieser Klasse, die seinem Lernstand überhaupt nicht angemessen war, fand aber dann den Weg, mit der Protagonistin auszuloten, was sie unter den gegebenen Umständen für und mit dem Jungen tun könnte.

Es folgte eine Fallerzählung aus einer Behindertenwerkstatt. Ein geistig behinderter erwachsener Mann hatte sich in die Protagonistin, die dort ein Praktikum ableistete, verliebt und war immer wieder zudringlich geworden. Einige Supervisorinnen hatten persönliche Erfahrungen im Umgang mit Behinderten und konnten diese zur Verfügung stellen, anderen war diese Welt fremd und unheimlich, sie formulierten ihren Ärger auf den verantwortlichen Abteilungsleiter, der den Behinderten nicht nachhaltig in seine Grenzen wies.

In den darauf folgenden Sitzungen behandelten wir wieder Schulszenen: In der einen war die Praktikantin allein mit einer Schulklasse in den Musiksaal zum Unterricht gegangen. Den Raum fand sie ‚aufgestuhlt‘ vor. Sie dachte sich nichts dabei und ließ die Schüler das übliche Unterrichtsarrangement herstellen und führte ihren Unterricht durch. Am nächsten Tag wurde sie mit ihrer Mentorin zur Schulleiterin zitiert. Dort hatte sich eine Kollegin mittels eines Briefes über den Zustand des Musiksaals („als hätten die Vandalen darin gehaust“) beschwert, den sie für ihre Abendveranstaltung so schön hatte herrichten lassen. Nun war sie selbst genötigt, ihn eine Stunde lang in mühsamer Arbeit wieder herzurichten. Die Schulleiterin hatte der Praktikantin samt Mentorin diesen Brief vorgelegt und gebeten, die Sache wieder in Ordnung zu bringen, woraufhin man beschloss, der Beschwerdeführenden eine schriftliche Entschuldigung mit Blumenstrauß zu überreichen. Nach diesem Vorfall sei die Praktikantin von dieser Lehrerin wie Luft behandelt worden. Die Bearbeitung in der Gruppe löste zunächst viele Emotionen gegen die beschwerdeführende Lehrerin aus, die es ja wohl schaffe, ihre eigenen Wünsche den anderen als Norm aufzupropfen und diesen das Gefühl gebe, Unrecht getan zu haben. Der Supervisionsgruppe gelang es im Verlaufe des Gesprächs, sich aus der schülerhaften Identifizierung mit der Protagonistin und der Aufspaltung in gute und böse Lehrerinnen zu befreien und sich differenzierter mit der Person der älteren, beschwerdeführenden Lehrerin auseinander zu setzen und auch das Verhalten der Schulleiterin und der Mentorin kritisch zu beleuchten.

In der nächsten Sitzung ging es um ein freiwilliges Nachmittagsangebot, das die Protagonistin im Auftrag der Schulleitung in einer dörflichen Grundschule durchführte. Zwei türkische Jungen störten den Unterricht fortlaufend, so dass sie

diese nach Hause schickte. Sie trieben sich jedoch weiter auf dem Schulgelände herum, fanden irgendwo Kühlelemente und beschmierten die Türklinke des Klassenraums mit klebriger Kühlflüssigkeit. Vom Schulleiter habe die Protagonistin später erfahren, dass dieselben Jungen einmal nach Ausschluss aus dem Sportunterricht die Kleidung der anderen Schüler mit Wasser bespritzt und in die Abfallbehälter der Umkleidekabine „gepinkelt“ hätten. Wie man mit solchen Kindern umgehen könne, wenn man sie im Pflichtunterricht habe, wollte die Protagonistin gern wissen. Nachdem fast alle Supervisorinnen ihr Erschrecken über dieses Benehmen ausdrückten und sich wünschten, später niemals solche Kinder in der Klasse zu haben, wandte man sich den beiden achtjährigen Buben zu und konnte das problematische Verhalten mit der nicht vorhandenen Bereitschaft der Dorfbewohner, die türkischen Familien zu integrieren, in Zusammenhang bringen. Letzteres war allerdings erst möglich, nachdem ich die Supervisorinnen an ihre eigenen Reaktionen auf den Fall des sechzehnjährigen Hauptschülers einige Sitzungen zuvor erinnert hatte.

Der nächste Fall stammte wieder aus dem Behindertenbereich. In einer Sonderschule für Hörbehinderte versuchte eine Schülerin, sich die Protagonistin mit ihren Anforderungen und Hilfsangeboten vom Hals zu schaffen, indem sie ihr per Zeichensprache vorwarf, sie habe Mundgeruch. Die Peinlichkeit dieser Situation habe sie zunächst hilflos gemacht, dann jedoch zu dem Entschluss gebracht, das nicht auf sich beruhen zu lassen. Leider gab die Mentorin der Praktikantin hier keine wirkliche Unterstützung, so dass die Praktikantin ihr weiteres Vorgehen ohne deren Rückendeckung planen und ausführen musste. Sie hatte die Schülerin nach einem ähnlichen Anlass zu einer „Aussprache“ vor die Tür geholt und ihr erklärt, dass sie es wohl oder übel hinnehmen müsse, dass sie heute ihre Lehrerin sei und sich durch ihre Ungezogenheiten nicht zurückweisen ließe. Dies stellte sie nun der Gruppe zur Bewertung vor.

In der folgenden Sitzung beschäftigten wir uns mit einem nur sehr knapp ange deuteten Fall: Sie tue sich schwer, in der Arbeit mit bemitleidenswerten Kindern Distanz zu finden. Das Schicksal einer möglicherweise sexuell missbrauchten Schülerin oder eines jugendlichen Vollwaisen beschäftige sie nachhaltig und lasse sie nicht los. Mit diesem Problem konnten sich viele Supervisorinnen identifizieren, man suchte gemeinsam nach den Ursachen dieser „Anfälligkeit“, konnte sie schließlich auch als Ressource begreifen und sich zumindest gedanklich Wege zu einer angemessenen Balance zwischen Nähe und Distanz vorstellen.

In den letzten Sitzungen ging es um nachhaltige Irritationen als Jugendfreizeitgruppenleiter und in einem Projekt mit Straßenkindern in einer deutschen Großstadt sowie um Erfahrungen mit einem schwerstbehinderten, sprachunfähigen Schüler, der durch anhaltendes „Brüllen“ eine konzentrierte Arbeit aller Anwesenden unmöglich machte. Die Bereitschaft, sich auf dieses für viele fremde Erfahrungsfeld einzulassen, war beeindruckend. Lediglich ein Supervisor, und zwar

derjenige, der unsicher war, ob er mit seinem Berufsziel Sonderschullehrer für geistig Behinderte richtig lag, schlief während der letzten Fallsitzung fast ein. In der Schlussrunde entschuldigte er sich für seine ihm unerklärliche Müdigkeit. Ich bot ihm an zu überlegen, ob diese etwas mit unserem Fall zu tun habe. Beim Verlassen des Raumes sprach er mich nochmals an und bat mich um einen Hinweis, was ich gemeint habe. Ich äußerte die Vermutung, dass das Schlafbedürfnis ein Schutz vor etwas gewesen sein könnte, was ihm durch den Fall sehr nahe gegangen sei. „Das überrascht mich jetzt,“ sagte er, während sich sein verwirrter Gesichtsausdruck augenblicklich aufhellte, er bedankte sich, drehte sich um und ging.

Zu dem Supervisionsprozess mit dieser Gruppe fällt mir in der Nachreflexion das Bild einer Fahrt mit dem Heißluftballon ein. Am Anfang hatten alle kräftig heiße Luft hineingeblasen und so den Ballon in schwindelnde Höhen getrieben und dem Zugriff heftiger elementarer Kräfte ausgesetzt. Nun ging es darum, den Ballon mit aufeinander abgestimmter Zusammenarbeit wieder auf eine angemessene Höhe zu bringen und eine sanfte Landung vorzubereiten, ohne jedoch das Ziel der Fahrt und den Ort der Landung vorherbestimmen zu können. Den Einfall zu dieser Metapher verdanke ich einer Supervisandin, die in der Schlussauswertung sagte, sie habe hier gelernt, dass es möglich sei, Gruppengespräche ergebnisoffen und doch zu produktiven Lösungen hin zu führen. Als Lehrerin lerne man ja nur, Gruppengespräche auf ein selbst vorherbestimmtes Ziel hin zu leiten. Bemerkenswert in der Schlussauswertung fand ich auch den Beitrag unserer ersten Protagonistin, den sie einleitete: „Ich weiß zwar noch nicht so richtig, was ich sagen will, aber ich versuchs mal.“... Und der Versuch gelang. Die Diplom-Studentin hatte für sich erkannt, dass ihr Bild von Schule auf dem Niveau der sechzehnjährigen Realschülerin stehen geblieben war, die sie vor mehr als zehn Jahren gewesen war. Sie zeigte sich dankbar, durch die Zusammenarbeit mit den das Lehramt anstrebenden Studierenden ein differenzierteres und reiferes Bild von der Schule und der Tätigkeit der Lehrer und Lehrerinnen gewonnen zu haben.

### Abschließende Überlegungen

Von den mehreren Tausend Studierenden, die die Pädagogische Hochschule in dem Zeitraum meiner bisherigen Supervisionsangebote absolvierten, wurde natürlich nur ein kleiner Bruchteil erreicht. Dennoch habe ich die, wie ich glaube, berechtigte Hoffnung, eine Saat auszubringen, die in der Lehrerschaft der Zukunft aufgehen wird. Diejenigen, die Supervision in der Ausbildung kennen gelernt haben, haben erfahren, dass Supervision ergebnisoffen und prozessorientiert ist. Sie haben erfahren, dass Supervision nicht vor allem Rettung in persönlichen Nöten ist sondern eine die berufliche Praxis begleitende Arbeit an sich selbst und mit den eigenen Ressourcen ist, und zwar unter der Leitung von Personen, die für diese Tä-

tigkeit eine spezifische Ausbildung erfahren haben und nicht bessere Lehrer sein wollen oder müssten.

Wenn es gut gegangen ist, sind die Studierenden angeregt worden, sich anhand der bearbeiteten Fälle mit dem eigenen Schulkind in sich selbst (Bernfeld 1925, 1967) und mit den durch schulische Institutionalisierung und Gruppenerfahrungen in Schulklassen angenommenen Verhaltensnormen auseinander zu setzen. Des weiteren haben sie gelernt, dass die Schule nicht eine ‚gottgegebene‘ Instanz ist, sondern eine von Menschen mehr oder weniger bewusst gestaltete, in ihren Erscheinungsformen analysierbare und veränderbare Einrichtung.

Sie haben die Erfahrung gemacht, dass eine Gruppe zu leiten nicht bedeutet, möglichst alles im Griff zu behalten und inhaltlich immer einen Schritt voraus zu sein, sondern dass es möglich ist, die Dynamik einer Gruppe zu verstehen und mit ihr zu arbeiten. Sie haben sich in den Supervisionsgruppen zwar nicht immer wohl gefühlt, aber gelernt, dass Spannungen nicht nur aushaltbar, sondern auch analysierbar und durch das reflektierende Gespräch überwindbar sind. Sie haben sich ferner darin geübt, in einer Gruppe zu kooperieren und persönliche Unterschiede nicht als Bedrohung sondern als Chance zu erfahren. Nicht zuletzt haben sie gelernt, nicht für jede gestellte Aufgabe eine Lösung bereithalten zu müssen.

Allerdings bleibt es eine Tatsache, dass Supervision mit Studierenden sich qualitativ von berufsbegleitender Supervision unterscheidet. So sind die eingebrachten Fälle meistens Fälle aus einem zur Zeit der Reflexion in der Supervision abgeschlossenen Praktikum. Die Supervision als Semesterveranstaltung ist ein zeitlich sehr kurzer Prozess. Zudem kann die Entwicklung der einzelnen Supervisandin im Prozess sich nur über die Art gestalten, wie sie sich zu den Fällen der anderen einbringt, da sie in der Regel nur einen Fall selbst darstellen kann. Natürlich wäre der persönliche Lern- und Entwicklungsprozess bei kleineren Gruppen oder bei einem längeren Supervisionsprozess deutlicher. Dennoch habe ich mich für die Arbeit mit größeren Gruppen entschieden, nicht nur wegen der Nachfrage und dem Wunsch, möglichst viele Studierende zu erreichen, sondern auch, weil zukünftige Lehrerinnen es in der Institution Schule immer mit größeren Gruppen zu tun haben und weil ich daher großen Wert auf die Entwicklung und Beobachtung des Gruppenprozesses lege. Wer welchen Fall in die Gruppe einbringt, ist jeweils ein Produkt aus persönlichen Lern- und Klärungsbedürfnissen und der Gruppendynamik. Mit zunehmender Erfahrung und Klarheit in meiner Leitungsrolle und meinen Zielen, beobachte ich auch zunehmend mehr Sorgfalt der Supervisandinnen bei der Entscheidung für den Fall, den sie einbringen. Supervisandinnen, die ihren Fall zu Beginn des Prozesses eingebracht haben, erlebten dies im Nachhinein oft als Nachteil, da weder sie selbst noch die Gruppe die Möglichkeiten des Settings von Anfang an erkannt hatten bzw. ausschöpfen konnten.

## Literatur

- Becker, B. (1999): Supervision in der Lehrerbildung. Ein Erfahrungsbericht über Lernfelder und Lernentwicklungen in Supervisionsgruppen von PH-Studierenden. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.
- Bernfeld, S. (1925/1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.
- Brück, H. (1993): Über die Wirkungen des Unbewussten im schulischen Handeln. In: Pädagogik, Beiheft 1, S. 23-27.
- Denner, L. (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbronn.
- Erdheim, M (1984): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozess. Frankfurt a.M.
- Grawe, B. (1999): Was nicht mehr wahrgenommen wird verwahrlost. Erfahrungen mit der Produktion von Unbewusstheit in der Schule. In: Forum Supervision, Heft 13, S. 42-54.
- Pühl, H. (1994): Supervision in der (Fach-) Hochschul-Ausbildung. In: Pühl, H.: Handbuch der Supervision 2, S. 406-418. Berlin.
- Pühl, H. (1994): Supervision für Lehrer und Schule. In: Pühl, H.: Handbuch der Supervision 2, S. 272-280. Berlin.

Anschrift der Verfasserin: Dr. Brigitte Becker, Erlenweg 30, 72076 Tübingen.

## NEUE PROJEKTE

*Rita Pongratz*

### **Nicht-Verstehen: Reflexionen zu Verstehensprozessen in Balintgruppen**

Zusammenfassung: Etwas zu verstehen ist in der Regel das Mindeste, was von Supervisionsprozessen erwartet wird. Und auf jeden Fall sollte die Supervisorin, der Supervisor verstehen können. Die im Folgenden vorgestellten Überlegungen entspringen dem Phänomen, dass sie gleichzeitig reflektieren: Der Erfahrung, nicht(s) zu verstehen oder der Angst davor, dass in verstehensorientierten Supervisionen Verstehen nicht gelingt. Die Autorin beleuchtet aus psychoanalytischer Sicht unterschiedliche Facetten, die sich hinter einer Mystifizierung des Verstehens verbergen können. Dabei erhellt sich die Bedeutung des Nicht-Verstehens für das Verstehen.

### **Einleitung**

Der Anlass, mich mit diesem Thema zu beschäftigen, war der Abschluss meiner Ausbildung als Balintgruppenleiterin am Burckhardthaus Gelnhausen. Ich hatte bis zum Ende dieser Ausbildung noch keine Erfahrungen als Leiterin einer Balintgruppe sammeln können. Also griff ich zurück auf meine eigenen Erfahrungen als Teilnehmerin in unterschiedlichen Balintgruppen in den letzten 8 Jahren. So verschieden die unterschiedlichen Balintgruppen und ihre Leitungen waren, so gab es doch für mich in allen Gruppen ein zugrunde liegendes Interesse: mein Motiv als Falleinbringerin (und im Lernprozess als Leiterin) etwas aus meiner Supervisionsarbeit zu verstehen, was ich in meiner Arbeit als Supervisorin alleine nicht verstanden hatte.

Das (bessere) Verstehen der Arbeitsbeziehung zwischen Supervisorin und Supervisand bzw. jedem anderen „Beziehungsarbeiter“ und seinem Klientel ist der Fokus der Balintgruppenarbeit. Es geht in den modernen Konzepten der Balintgruppenarbeit um Beziehungsdiagnostik oder - wie Balint es umfassender ausdrückte - um „Forschungsarbeit“ oder „gemeinsame“ Entdeckungsarbeit“. Damit ist schon ausgesagt, dass sich Balintgruppenarbeit – im Unterschied zu anderen Formen der Supervision – dadurch unterscheidet, dass sie nicht ziel- oder lösungsorientiert ist, sondern zuallererst: verstehensorientiert. (Leuschner/Wittenberger 1998, S. 80) In diesem Sinne kommt dem Verstehen in der Balintgruppe eine sehr hohe Bedeutung und Gewichtung zu.

Umso irritierender waren meine Erfahrungen in allen von mir erlebten Balintgruppensettings, dass es jeweils Situationen, bzw. Fallbearbeitungen gab, in denen

ich – sowohl in meinen von mir eingebrachten Fällen als auch in den Falleinbringungen der anderen Gruppenmitglieder – am Ende der Arbeitseinheit nicht(s) verstanden hatte. Ich wollte zwar so gerne, dass sich etwas erhellt, etwas klärt, aber ich ging noch verwirrter nach Hause als ich gekommen war. Das waren zunächst für mich anstrengende und unbefriedigende Situationen, in denen ich unterschiedlichste Gefühle entwickelte: Ärger auf die /den LeiterIn der Gruppe – (War das eine „gute“ Leiterin, die dieses Nicht-Verstehen zuließ? Wie kann er/sie das so stehen lassen, mich so gehen lassen?) –, Enttäuschung über dieses so unbefriedigende Ergebnis – (War das überhaupt eine „gute“ Balintgruppe? Wofür bezahle ich eigentlich hier?) – und Verunsicherung – (Ich fühlte mich unverstanden und allein gelassen) –.

Meine Faszination über die Balintgruppenarbeit erhielt dadurch zunächst einige empfindsame Risse: Zwar „verheilten“ diese „Risse“ im Laufe der Zeit immer wieder. Zum einen, weil es dann wirklich insgesamt doch genügend neue und aufklärende Perspektiven gab, zum anderen, weil das von mir Nicht-Verstandene sich interessanterweise auch außerhalb der Balintgruppe als ein Stachel oder ein Motor zur weiteren „Ergründung“ der Irritationen erwies. Trotz dieser (sich später einstellenden) Einsichten blieb das Nichtverstehen in Balintgruppen jedoch eine Irritation für mich.

Motiviert waren die folgenden Überlegungen aus meinen Erfahrungen als Teilnehmerin einer Balintgruppe. Aufgeschrieben habe ich sie jedoch in erster Linie in der inneren Auseinandersetzung mit meiner Rolle als zukünftige Balintgruppenleiterin. Dass es sich trotz meiner Bemühungen nicht hergestellt hatte, eine Balintgruppe zusammenzustellen, habe ich lange „nicht verstanden“, weil ansonsten meine Supervisionspraxis sehr zufriedenstellend und ohne besonders umfangreiche oder anstrengende Akquise „läuft“. Inzwischen ist mir deutlich geworden, dass es gerade dieses Thema „Nicht-Verstehen“ war, das es in seiner Ungeklärtheit auch ein Stück verhinderte, mich in die neue Rolle hineinzubegeben. Denn besonders im Erlernen der neuen Rolle „Balintgruppenleiterin“ gab es für mich eine sehr beängstigende Fantasie:

Ich stellte mir vor, ich bin Leiterin einer von mir neu konstituierten Balintgruppe: Eine Teilnehmerin trägt einen Fall vor und ich sitze auf meinem Stuhl und verstehe nichts. Ich verstehe nicht, was das Problem ist oder sein könnte, ich habe auch keine Idee, in welche Richtung die Suche gehen könnte. Auch die Gruppenmitglieder stammeln und wissen nicht so recht, wohin sie schauen wollen, die freischwebenden Assoziationen stocken so vor sich hin, die Atmosphäre ist nicht lustvoll und munter, wie es Balintgruppen in ihrem Selbstverständnis beschreiben, sondern verkrampft, bemüht und fern jeden Verstehens.

Soweit meine Fantasie zum Thema „Nichtverstehen“. Natürlich übertrug ich in dieser Fantasie die an die Leitung adressierten und mir aus der Teilnehmerrolle vertrauten Enttäuschungserfahrungen postwendend zunächst auf mich selbst und

fragte mich an: Darf eine Balintgruppenleiterin „nicht-verstehen“? Darf sie ein Nicht-Verstehen in der Gruppe überhaupt zulassen oder muss sie nicht irgendeinen „Schlenker“ hinkriegen, der das Unverstandene, das Fremde, versöhnlicher, erträglicher macht? Ist sie nicht gerade dazu da, die Gruppe dabei zu begleiten und zu unterstützen, die „Sprach-Verwirrungen“ (vgl. Roth 1993) aufzulösen? Und ist nicht besonders das Verstehen Kennzeichen ihrer Professionalität und ihrer fachlichen Kompetenz, so dass „nicht-verstehen“ damit vor allen Dingen Inkompetenz und Unprofessionalität bedeutet?

Auf dieser inneren Bühne gestaltete ich mir natürlich eine Art strengsten „Verstehenszwang“, der mich auch daran hinderte, das Nicht-Verstehen möglicherweise als ein notwendiges Element der Balintgruppenarbeit sehen zu lernen und mich damit aus einer Blockierung zu lösen. In der Fixierung auf „Verstehensergebnisse“ bleibt jede Aufmerksamkeit gebunden und kann nicht „frei-schwebend“ wahrnehmen, womit die Gruppe beschäftigt ist und womit nicht und was sich darin möglicherweise aus dem vorgestellten Fall spiegelt.

Diese Verstehensfixierung ist zum einen natürlich ein persönliches Reflexions-Thema. Zum anderen ist sie aber auch Ausdruck einer bestimmten, gesellschaftlichen Mythologie der Beratung. Es gilt, mit handfesten, messbaren und vorzuziehenden Ergebnissen aufzuwarten, die in einem zeitlich möglichst kurzfristigen Rahmen gewonnen werden. Adrian Gaertner (2001) beschreibt die heutige Zeitgeist-Orientierung sehr treffend als „polypragmatischen Professionalismus“ und sieht das „Methodenhopping“ einer mainstream-Supervision sehr deutlich im Kontrast zur Konzeption und den zentralen Essentials der Balintgruppenarbeit.

Wenn aber nun also schon ein Supervisionskonzept, in dem es um den „Versuch (geht), die unbewusste Dynamik der Beziehung zwischen Behandler und Klient im Medium der Gruppe zu verstehen“, auf dem derzeitigen „Beratungsmarkt“ (Gaertner 2001, S. 14) so gar nicht dem gängigen Trend entspricht, um wie viel weniger „effektiv“ muss dann eine Beratungssituation erscheinen, in der der Versuch zu verstehen nicht gelingt?

Die vorliegende Arbeit entspringt also dem Phänomen, das sie gleichzeitig reflektieren möchte: Der Erfahrung und Irritation, „nicht zu verstehen“ und der Angst davor, nicht verstehen zu können. Sie beleuchtet aus psychoanalytischer Sicht unterschiedliche Facetten, die sich hinter einer Mystifizierung des Verstehens verbergen (können) und erhellt dabei die Bedeutung des Nicht-Verstehens für das Verstehen.

### **Der Begriff „Verstehen“ und was damit in dieser Arbeit gemeint ist**

Interessanterweise stand am Beginn der „Zeitschrift für Supervision“ die Thematik: „Verstehen in der Supervision“. Das komplette erste Heft war diesem Thema

gewidmet, sozusagen als „Herzstück“ dessen, was sich in Supervisionen ereignet und wie SupervisorInnen sich verstanden wissen möchten. (Supervision 1992) Diese Ausgabe ist genau 20 Jahre alt. Nicht alles, was „alt“ ist, ist veraltet. Die damaligen Versuche, sich dem Begriff Verstehen systematisch-methodisch zu nähern, macht damals wie heute deutlich, dass das Verständnis vom „Verstehen“ viele Unterschiede und Facetten hat. Die damaligen Facetten wurden insbesondere in einer tiefenpsychologischen, einer sozialpsychologischen, der kommunikationstheoretischen und der psychoanalytischen Sicht reflektiert.

Diese theoretischen Facetten sind noch immer aktuell und müssen heute ergänzt werden durch systemische und konstruktivistische Sichtweisen. Nun ist es nicht Sinn und Ziel dieser Reflexion, die Unterschiede und jeweiligen Zugänge zum Verstehen herauszuarbeiten und mich mit wissenschaftstheoretischen Definitionen auseinander zu setzen. Wohl aber ist es wichtig zu wissen, dass es diese unterschiedlichen Zugänge gibt, die wie „Brillen“ den Blick auf das, was verstanden werden soll, fokussieren.

Im Rahmen meiner Überlegungen zum Nicht-Verstehen in Balintgruppen möchte ich zum einen mit meinem Blick als Supervisorin hier ein gewisses „Grundverständnis“ vom Verstehen in Supervisionsprozessen darstellen und zu grundelegen. Danach werde ich meinen eigenen Stand-Punkt, meine „Brille“, nämlich die psychoanalytische Sichtweise, reflektieren.

Wie man leicht sehen kann, ist der Standpunkt, das „Stehen“ Wortbestandteil des Wortes Verstehen. Etymologisch leitet sich die Ausgangsbedeutung von „davor stehen“, „vor einem Objekt stehen, vor etwas oder jemand stehen und es besser wahrnehmen“, ab. (Kluge 2002) Es geht also beim „Verstehen“ immer um die grundsätzliche Möglichkeit eines Zugangs zu etwas „Anderem“, zu etwas „Fremdem“.

„Wer Fremde verstehen will, der muss sich mit den Fremden übersetzend auseinandersetzen“. (Schmied Kowarzik 2002, S. 53) Dieser Satz könnte auch lauten: Wer „Fremdes“ verstehen will, muss sich damit „übersetzend“ auseinander setzen. Übersetzen heißt: Den jeweiligen Eigensinn fremder Erfahrungen erschließen, erhellen, verstehen. Das wiederum geschieht in unterschiedlichen Formen. G. Wittenberger (1982) kategorisiert diese Formen des Verstehens in einer einfachen Weise so:

1. Das logische Verstehen von Zusammenhängen und Bedingungsketten (z. B. mathematische Ableitungen verstehen).
2. Das äußere Verstehen eines bestimmten Sinnes, der durch sprachliche Form vermittelt werden soll. (z. B. Akustisches hören, aufnehmen von Fakten).
3. Das emphatische Verstehen, das dadurch gekennzeichnet ist, dass seelische Zugänge verstanden werden können, indem sie hinter dem verbal oder nonverbal Kommunizierten nachvollzogen werden können.

Um ein Herstellen solcher „Zusammenhänge“, bzw. um einen Vermittlungs-

prozess zwischen diesen Ebenen geht es beim Verstehen: „Erst dann, wenn Zusammenhänge aufgezeigt und in ihrer Bedeutsamkeit eingeordnet werden können, ist eine soziale Situation, ein Prozess oder ein Interaktionsgeschehen verstanden worden.“ (Wittenberger 1982, S. 48) Damit ist kurz die Frage skizziert, wie und was verstanden wird: Für den Rahmen der Supervision heißt das z. B., dass Verstehensprozesse sowohl die institutionelle Ebene (mit Zielen, Strukturen, und Ressourcen) als auch die intrapsychischen und interpersonellen Prozesse in den Blick nehmen, diese in ihrem interdependenten Verhältnis sehen und Fragestellungen in diesem Vermittlungszusammenhang reflektieren.

Die Frage danach, wozu überhaupt verstehen dient, also die Frage nach dem Warum und dem Woraufhin, bringt philosophische Grundlagen in den Blick: Wozu dient so ein Verstehen, das Sinnzusammenhänge erschließt? Eine grundlegende Sichtweise findet sich im Selbstverständnis der kritischen Theorie und in einer Wissenschaft, die von emanzipatorischen Erkenntnisinteresse geleitet ist: Die Psychoanalyse.

### Psychoanalytische Zugänge zum (Nicht-) Verstehen

Die Intention psychoanalytischer Verstehensprozesse ist Aufklärung: Der berühmte Satz von S. Freud „Wo Es war soll Ich werden!“ macht dies deutlich: Es geht in der Psychoanalyse um eine Bewusstwerdung unbewusster oder vorbewusster Vorgänge. Vormalig unbekannt und nicht bewusste = „fremde“ oder mir „noch fremde“, unverständliche Erfahrungen werden in einen neuen Sinnzusammenhang gestellt und kraft der Reflexion einsichtig und verstehbar. So gilt psychoanalytisches Verstehen dem Annähern, Erkennen, Berühren, möglicherweise sogar dem Integrieren des „Anderen“, des Fremden. Dabei wird die Fremdheit, das Unbekannte, das Unverständliche oder Unverstehbare nicht zuallererst im Außen oder im Anderen angesiedelt: Das eigene Unbewusste wird als der zentrale Topos der Fremdheitserfahrung betrachtet. „Fremde sind wir uns selbst“, so formuliert Julia Kristeva (1990) den Titel ihrer psychoanalytischen Studie zur Fremdheit und fasst damit pointiert eine wichtige psychoanalytische Perspektive zusammen.

Ich nutze in meinen Überlegungen zum Nicht-Verstehen vor allen Dingen neuere psychoanalytische Konzeptionen über „Die Fremdheit“, weil diese einige sehr ungewöhnliche Aspekte des Nicht- Verstehens erhellen: Fremdheit wird im analytischen Konzept als Ausdruck einer Beziehungserfahrung konzipiert: Der, die, das Fremde begegnet mir danach sowohl in einer Interaktion mit einem äußeren Objekt (einer Person oder einer Sache) als auch in introspektiver Betrachtung als Aspekt, der dem bewussten Ich als nicht zugehörig erscheint. (Quinseau 1999)

Die frühesten psychoanalytischen Vorstellungen zur Entstehung einer Fremdheitsrepräsentanz finden sich bei Freud in Zusammenhang seiner Triebtheorie.

Das Fremde entsteht im Umgang mit unlustvollem Erleben, das aus dem eigenen Ich ausgelagert wird. „Die Außenwelt zerfällt ihm in einen Lustanteil, den es sich einverleibt hat und einen Rest, der ihm fremd ist. Aus dem eigenen Ich hat es einen Bestandteil ausgesondert, den es in die Außenwelt wirft und als feindlich empfindet.“ (zitiert nach Quindeau 1999, S. 171) Auf dieser frühen Stufe ist das Fremde alles, was Unlust bereitet. Sichtbar wird aber auch, dass das Fremde zunächst das Eigene war: „Das Schlechte, das dem Ich Fremde, das Außerbefindliche, ist ihm zunächst identisch.“ (zitiert nach Quindeau 1999, S. 171)

Der zentrale Mechanismus, der es ermöglicht, die Unlust bereitenden Teile vom Ich in die Außenwelt zu verlagern, ist die Projektion. Fremdheit dient damit dem Umgang mit einem Konflikt: das Fremde stellt einen Kompromiss dar zwischen einem unbewussten Wunsch oder Impuls, der nach Befriedigung drängt, und einer Abwehrkonstellation, die die Befriedigung des Wunsches nicht zulassen kann. Diese Abwehr beeinflusst die unterschiedlichsten Erfahrungen vom Fremden, vom Unverstandenen ebenso wie die daraus hervorgehenden Verstehensbemühungen. Auf diesem Hintergrund scheint es nicht sinnvoll, Fremdheit einem anderen gleichsam als Eigenschaft zuzuschreiben. Fremdheit erscheint vielmehr als relationaler Begriff, als Phänomen, das nur in Beziehung zu etwas erscheint: Als etwas Außerordentliches, das keiner bekannten Ordnungsstruktur zuzuordnen ist, aber auch durch die Gegenüberstellung von „Fremdem“ und „Eigenem“ nicht hinreichend bestimmt werden kann. Die Fremdheitserfahrung der Moderne ist darüber hinaus dadurch charakterisiert, dass das Fremde in den Kern des Eigenen eingedrungen ist, und die Bereiche des Eigenen und Fremden sind ineinander verwoben. Fremdheit und Eigenheit lassen sich nicht getrennt voneinander jeweils der eigenen oder der anderen Person bzw. Gruppe zuschreiben. (vgl. Quindeau 1999, S. 167 ff.)

Insofern reflektiert die Psychoanalyse einerseits, dass mit der Konzeption eines dynamischen, handlungswirksamen Unbewussten ein freies, autonomes, sich selbst-verständliches Subjekt eine Illusion bleibt: „Es gibt keine Welt, in der wir je völlig zu Hause sind, und es gibt kein Subjekt, das je Herr im eigenen Haus wäre.“ (Waldenfels 1997)

Das „Nicht-Verstehen“ erhält in dieser Sichtweise von vorneherein eine gewisse Selbst-Verständlichkeit, in der sich ausdrückt, dass es immer in und über uns hinausgehende Wirklichkeiten gibt, die sich dem Verstehen entziehen. Dies drückt sich auch möglicherweise in dem bekannten Bild über das Unbewusste aus: Das, was hervorkommt und bewusst wird, wird wie die „Spitze eines Eisberges“ beschrieben. Andererseits zielen alle Bemühungen analytischer Verstehensprozesse doch dahin und darauf hinaus, möglichst viel dieses unbewussten „Materials“ dem Bewusstsein zugänglich zu machen, zu verstehen. Die Balintgruppe ist eine Form, die einen derartigen psychoanalytischen Verstehensprozess anbietet.

## Verstehensprozesse in der Balintgruppe: Aspekte des Verstehens und des Nicht-Verstehens

Obwohl ich diese Überlegungen im Rahmen der BalintgruppenleiterInnen-Ausbildung anstelle, möchte ich die wichtigsten theoretischen und methodischen Aspekte, die mir in meinem Zusammenhang besonders bedeutsam erscheinen, zusammenfassen: Die theoretische Grundannahme der Balintarbeit besteht darin, dass Blockaden und Verständigungsprobleme in sozialberuflichen Arbeitsbeziehungen in unbewussten inneren Konflikten ruhen und dass diese unbewussten (Beziehungs-) Fantasien sich in beruflichen Beziehungen als Hindernisse und Blockaden auswirken. Das Motiv der Balintgruppe ist, diese unbewusst wirksamen Beziehungsfantasien zu erfahren, sie zu vergegenwärtigen und sie in ihren Auswirkungen auf die Arbeitsbeziehung zu verstehen.

Methodisch geht die Balintarbeit davon aus, dass sich die Wirksamkeit des dynamischen Unbewussten oder dieser unbewussten Beziehungsfantasien in der Übertragung zeigt. Sie zeigt sich als Inszenierung in der Balintgruppensitzung selber, d. h. dass sich in den Beziehungen der BalintgruppenteilnehmerInnen etwas wiederfinden lässt von den unbewussten Konflikten, die eine befriedigende Verständigung in der Arbeitsbeziehung blockieren. Übertragungen und die Wirksamkeit unbewusster Beziehungsfantasien haben drei Erscheinungsweisen: Sie zeigen sich in Wiederholungen, interaktionell in Inszenierungen und semantisch in der Sprache. (Körner 2001)

Dementsprechend brauchen BalintgruppenleiterInnen entsprechende „Werkzeuge“ oder Befähigungen, um hinter oder in den Erscheinungsweisen den Konflikt gemeinsam mit der Gruppe zu analysieren und zu verstehen. Dieser Verstehensprozess geht über das Verstehen hinaus, das ich unter Punkt 2. beschrieben habe. Das dort genannte emphatische Verstehen muss in der Balintgruppenarbeit erweitert werden um die Fähigkeit des szenischen Verstehens: Was wird hier in der Balintgruppe vom Problem, um das es jetzt geht, inszeniert? Die Balintgruppe wird in gewisser Weise zu einer vorübergehenden „Bühne“, auf der sich das „Stück“ des unbewussten Konfliktes in unterschiedlichen Fragmenten inszeniert. Das Schwierige dabei ist, dass weder die Gruppenmitglieder noch die Leiterin/der Leiter dabei Zuschauer sind, sondern sie werden (in unterschiedlichen Rollen) vorübergehend zum Teil einer fremden Szene.

In einer Balintgruppe gehört es zum klassischen Setting, dass nach der offenen, mündlichen Falldarstellung die Gruppe ihre Assoziationen frei benennt. Diese Reaktionen werden als die unbewussten Resonanzen (Gegenübertragung) der TeilnehmerInnen auf den Fall reflektiert: „Welches auch immer die Reaktionen der Gruppe sein mögen, die im Berichtstatter wie bei den Zuhörern aufsteigenden Affekte müssen akzeptiert und als Ausdrücke unbewusster Prozesse, die durch den Bericht aktiviert wurden, bewertet werden.“ (Balint 1966)



An dieser Stelle möchte ich noch einmal die Verbindungslinie herstellen zwischen der Fremdheit als relationalem Begriff und der Verwobenheit von Fremdheit und Eigenheit. Genau dieses Phänomen findet sich in der Balintgruppe wieder und sie macht es sich in ihrer Methodik gleichzeitig zunutze: Das Fremde erscheint wie das Eigene, wird aber in Bezug auf das Verstehen des Fremden reflektiert. „Indirekt“ kann es dabei – über das Verstehen des Fremden – zum Verstehen des Eigenen werden. Wenn TeilnehmerInnen in einer Balintgruppe einen „Fall“ vortragen, dann tun sie dies in der Regel mit dem bewussten Ziel, am Ende der Sitzung (besser) zu verstehen, was denn in ihrer Arbeitsbeziehung mit dem Klienten blockiert ist oder „hakt“. Das heißt, das bewusste Gefühl des Nicht-Verstehens ist ein entscheidender Motor dafür, sich um Verstehen zu bemühen.

Nun wäre es kein gemeinsamer Verstehensprozess – um den es ja in der Balintgruppe geht –, wenn der Leiter/ die Leiterin nun schon verstünde, um was es denn geht. (Obwohl es in Balint-Ausbildungskreisen die „Mär“ über einen Balintleiter gibt, der schon nach ein paar Sätzen stoppt und klar hat, um was es jetzt geht, scheint mir das – selbst wenn ich jemanden sehr viel Erfahrung zuerkenne – inzwischen doch recht unwahrscheinlich.) Denn die Balintarbeit „lebt“ ja quasi davon, dass das, was noch verstanden werden soll, sich erst in der Gruppe ereignen, zeigen, szenisch gestalten wird. Das bedeutet, dass das mir zunächst noch Fremde, Unverständliche, Irritierende, ein wichtiges Gefühl ist, das besonders am Anfang eines Verstehensprozesses diesen auch eröffnet. Es bedeutet aber auch, dass sowohl die Balintleiterin als auch die Balintgruppe in der Lage sein müssen, die Angst vor diesem noch Fremden, Irritierenden auszuhalten.

### **Angst, Verdrängung Projektion: Nicht-Verstehen als Schutz**

Die Angst vor dem Fremden gilt als ubiquitäre menschliche Reaktion, die vom Einzelnen im Verlauf seiner Entwicklung anerkannt und integriert werden muss. Das Fremde, das im beschriebenen Sinne als Resultat eines Abwehrprozesses betrachtet werden kann, gilt es allmählich aus der Projektion zurückzunehmen, damit die verpönten Wünsche als dem eigenen Ich zugehörige erlebt und toleriert werden können.

Wenn nun aus psychoanalytischer Perspektive diese Angsterfahrungen durch Projektion und Verdrängung bewältigbar werden, so bietet sich auch der „fremde Fall“ in der Balintgruppe als Bewältigungsfeld an. Aus psychoanalytischer Perspektive könnte in der fremden Fallbearbeitung der Versuch gesehen werden, das Fremde im Eigenen abzuwehren durch einen Prozess der gleichzeitigen Ent-eignung und An-eignung: Der, die, das Fremde wird beim Anderen, beim Klienten festgemacht, das entspräche dem Projektionsvorgang als einer Enteignung, „und dann am so entstandenen Fremden einer Verstehensbemühung unterzogen, die als Aneignung betrachtet werden kann, weil „verstehen“ in diesem Zusammenhang

meint, etwas Fremdes zu etwas Vertrautem werden zu lassen. Das Fremde als das Beunruhigende wäre somit bewältigt.“ (Quindeau 1999, S. 170) So erscheint eine Balintgruppe als Möglichkeit, sich eigene beunruhigende oder auch bedrohliche Erfahrungen buchstäblich vom Leibe zu halten und diese projektiv, stellvertretend am Anderen zu bearbeiten.

An dieser Stelle ist es mir wichtig zu reflektieren, dass diese Prozesse keine pathologischen Phänomene sind, sondern dass sie wichtige, schützende und stabilisierende Funktionen haben. Vielleicht bietet so gerade das Setting der Balintgruppe – in der die gemeinsame Arbeit mit dem Ziel, Unverstandenes zu verstehen, auf die Arbeitsbeziehung mit dem Klienten bezogen bleibt und keinen ausdrücklichen Selbsterfahrungscharakter hat – den Schutz und die Angstfreiheit, die für den wohl lebenslangen Reifungsprozess der allmählichen Rücknahme von Projektionen erforderlich ist. Das Phänomen des Nicht-Verstehens bekäme im Rahmen dieser Betrachtungen einen vertieften Sinn von Schutz: Auf der unbewussten Ebene der Schutz vor der Wiederkehr des verdrängten Eigenen, das über die Betrachtung des Fremden zu nahe kommt und noch zu bedrohlich ist. Auf einer vor- oder z.T. bewussten Ebene erscheint es als Ergebnis einer Grenzziehungsarbeit, die Entscheidungen impliziert: Verstehen heißt nämlich auch, beunruhigende, beschämende oder schmerzliche Tatsachen anzuerkennen (können). Mir scheint es wichtig, solche Grenzen, die sich im Nichtverstehen ausdrücken, (zunächst) als wichtige „Entscheidungen“ eines Gruppenmitgliedes anzunehmen, und dies auch (unbearbeitet) als Leiterin aushalten zu können.

### **Verstehen als Abwehr der Fremdheit: Kränkungsbewältigung durch Beherrschung und Vereinnahmung**

Der Blick auf die eigene Rolle als Leiterin und die Auseinandersetzung mit meinen eingangs beschriebenen Fantasien, meiner Angst, etwas nicht zu verstehen, macht an dieser Stelle noch weitere Aspekte deutlich: Auch eine Balintleiterin ist – soviel Analyse und Selbsterfahrung sie im Laufe ihres Lebens und ihrer Ausbildung auch genutzt und erworben hat – nie je vollständig „Herrin des eigenen Hauses“. Das bedeutet, dass auch sie im Rahmen der in der Balintgruppe stattfindenden Übertragungsprozesse an ihre Grenzen geraten kann und sich dieses ebenso wie bei Gruppenmitgliedern auch im eigenen Nichtverstehen ausdrücken kann.

Freud selber hat einmal die Konzeption des Unbewussten als die dritte narzisstische Kränkung des Menschen bezeichnet, weil sie die Illusion zerstört, dass das Unbewusste ein Eigenes, dem Subjekt Verfügbares sein könnte. (Quindeau 1999, S. 175) Dies in gesunder Demut anzuerkennen, ohne es – narzisstisch gekränkt – als Defizit zu verbuchen, das sich vielleicht durch permanente Verstehensbemühungen auflösen könnte, ist wohl eine Haltung, die möglicherweise besonders Ba-

lintgruppenleiterInnen entwickeln müssen. Denn das Ziel ihrer supervisorischen Bemühungen gilt ja sehr explizit dem Verstehen. Doch dass es keine Welt gibt, in der wir je völlig zu Hause sind, und kein Subjekt, das je Herr im eigenen Hause wäre, steht als Einsicht quer zu einer Erkenntnisform, deren Ideal die Auflösung des Fremden, bzw. die Bewusstmachung des Unbewussten ist.

Die Auflösung des Fremden vertreibt nicht einfach das Dunkel des Unverstandenen, sondern wirft auf alle Verstehensbemühungen oder verständigungsorientierten Konzeptionen auch in gewisser Weise neue Schatten: Vereinnahmung und Kolonisation können die anmaßenden Züge einer Mystifizierung des Verstehens sein: Je besser man Fremdes verstehen kann, desto geeignetere Mittel zu seiner Beherrschung kann man entwickeln. (Scherr 1999) Dies hat Franz Wellendorf in seinem „alten“ Artikel in der Zeitschrift für Supervision vor 20 Jahren schon in einfachen Worten problematisiert. Er tut das für Supervisionsprozesse allgemein, ich möchte das im Besonderen auf Balintgruppen übertragen. Wellendorf meint, wie ich finde sehr richtig, dass Verstehen nur ein Element einer sehr komplexen Reflexionssituation ist, in der immer mehr geschieht, als Supervisor(in) und Supervisand(en) verstehen und jemals verstehen werden: „Was wir verstehen, ist nur ein blasser Abglanz dessen, was (...) geschieht.“ Er führt weiter aus, dass das Verständnis, was sich manchmal in Supervisionssituationen einstellt, eher „Verstehenswünsche in einem Ozean des Nichtverstehens“ sind.

Aus seiner Sicht ist es deswegen einerseits besonders wichtig, darauf zu achten, was es bedeutet, „verdächtig glatt“ zu verstehen: „Pointiert und als Gegengewicht gegen eine falsche Mystifizierung des Verstehens gesagt: Für alle Prozesse des Verstehens in der Supervision ist das Nicht-Verstehen und unsere Einstellung dazu von entscheidender Bedeutung. Verstehen ist manchmal nichts anderes als eine Anmaßung. (...) Wenn wir behaupten, wir verstünden dies oder das, so haben wir uns wohl gelegentlich dazu entschieden, nicht weiter zu fragen. Dies mag dann die Folge unserer Unfähigkeit sein, Nichtverstehen auszuhalten. (...) Dann hieße verstehen nichts anderes, als den Supervisanden für die eigenen Bedürfnisse und zum Zweck der eigenen Beruhigung zu vereinnahmen. Wenn der Supervisor jedoch akzeptieren kann, dass er (...) nicht verstehen kann und dass dieses Ausbleiben von Verständnis nicht ein persönlicher Defekt, sondern ein Teil des Problems ist, das der Supervisand zum Ausdruck zu bringen versucht, dann kann dieser beginnen, das Problem selbst zu untersuchen.“ (Wellendorf 1982, S. 13)

Dies deckt sich auch mit meinen eigenen Erfahrungen in Balintgruppen, in denen ich mich als Falleinbringerin (zunächst) nicht verstanden fühlte. Gerade das Nicht-Verstanden-Sein wurde aber – auch wenn es mit Entwertungsgefühlen in Bezug auf die Balintgruppenleitung einherging – zum Ausgangspunkt einer weiteren Selbstreflexion. Ich denke, es ist auch der innere Schutz vor Entwertungen durch die Gruppenteilnehmer, der besonders anstrengende Verstehensbemühungen von Supervisoren oder BalintgruppenleiterInnen mitproduziert. „Es ist

wahrscheinlich, dass wir das, was anders ist als wir, das Fremde, nicht ohne weiteres verstehen können und vielleicht nie ganz verstehen. Wenn wir die Erfahrung des Fremden nicht aus der Supervisionsarbeit ausklammern wollen, kann Verstehen nicht als einzige Norm dieser Arbeit aufgerichtet werden. Ich weiß, dass für den Supervisor die Kränkung, nicht zu verstehen und zu erleben, dass der Supervisand eben daraus Gewinn und Verständnis zieht, nicht immer leicht zu ertragen ist. Aber es wäre nun einmal die schlechteste aller denkbaren Lösungen, Verstehen erzwingen zu wollen – auch bei sich selbst.“ (Wellendorf 1982, S. 14)

### **Zusammenfassung und Ausblick: Konsequenzen für die Haltung und Rolle der Balintleiterin**

Die „Kränkung“, nicht zu verstehen bzw. meine Angst davor, nicht verstehen zu können, löst sich am Ende dieser Überlegungen für mich ein ganzes Stück auf. Meine Reflexion macht mir deutlich, wie viele Facetten das Nicht-Verstehen hat und wofür es stehen kann. Diese Arbeit ist insofern für mich selber ein wichtiger Beitrag zur Entmystifizierung des Verstehens und „hebt“ das Nicht-Verstehen in der Rolle der Balintleiterin über den Status der Dummheit oder Unfähigkeit hinaus.

Nicht-Verstehen als Motor des Verstehens, Nicht-Verstehen als Störung einer allzu glatten und geschmeidigen Verstehenssauce, Nicht-Verstehen als notwendiger Schutz, Nicht-Verstehen als Bestandteil eines respektvollen Umgangs mit Fremdem und fremden Kontexten, Nicht-Verstehen als immer wiederkehrende, notwendige Prozessdynamik im Kontext von Verständigung, Nicht-Verstehen als Grenze, Nicht-Verstehen als Ergebnis eines Entscheidungsprozesses, Nicht-Verstehen als noch unverstandenes Fragment. Dies sind die mir wichtig gewordenen Aspekte der Thematik.

Einen weiteren Aspekt, den ich insbesondere für die Arbeit in Balintgruppen bedeutsam und wichtig finde, ist der, das Nicht-Verstehen – sowohl das der Leiterin als auch das Nicht-Verstehen der Gruppe – in Bezug auf den Fall und die Thematik zu reflektieren: Was kommt von der spezifischen Problematik, die sich durch die Falleinbringung in der Gruppe inszeniert in der Tatsache zum Ausdruck, dass ich oder andere hier nicht verstehen? Das wäre ein Verständnis des Nicht-Verstehens als Gegenübertragung und könnte mehreres erhellen: Dem Supervisanden bzw. dem Falleinbringer ein Verständnis für seinen Klienten, der sich möglicherweise genauso unverstanden fühlt. Oder es könnte bedeuten, dass es zu diesem Zeitpunkt, an dieser Stelle im professionellen Beratungsprozess noch vieles gibt, was unverstanden ist, d. h. es braucht noch Zeit, um z. B. eine diagnostische Einschätzung vorzunehmen. Weiterhin könnten sich in den Nicht-Verstehensgefühlen der Balintgruppenleiterin möglicherweise noch unverstandene und angstbesetzte Themen andeuten, die sich im Moment einer Bearbeitung entziehen.

Um also Nicht-Verstehen diagnostisch zu nutzen, bzw. um es als wichtiges Material zu begreifen und als Gegenübertragungsphänomen zu reflektieren, ist es wichtig, die eigenen Nicht-Verstehens-Gefühle grundlegend anzunehmen und sie zulassen zu können. Erst dann wäre es darüber hinausgehend überhaupt erst möglich, das Nicht-Verstehen als einen Teil der Forschungsbemühungen in der Gruppe zu thematisieren und zu nutzen.

Am Anfang der Balintausbildung sagte Peter Musall einmal, in der Balintgruppe ginge es darum, dass die Gruppe etwas versteht. Der Gruppenleiter brauche eigentlich gar nichts zu verstehen, aber wenn der auch noch etwas verstünde, wäre das nicht schlimm. Ich hielt das damals für eine recht provokante, ironische Bemerkung und wusste nicht so recht, ob das als ein netter Witz oder eine ernst gemeinte Herausforderung zu verstehen war. Es blieb jedenfalls eine Irritation, die ich bis heute erinnere. Am Ende dieser Überlegungen bin ich mir sicher, dass es genau um diese freie Haltung in der Rolle der Balintleitung geht: Nichts zu „wollen“, noch nicht einmal verstehen.

### Literatur

- Balint, M. (1966): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart.
- Gaertner, A. (2001): Die Balintgruppenmethode – Training cum research. In: Von Fall zu Fall – Im Bündnis mit dem Unbewussten hg. von Peter Musall. Gelnhausen.
- Kluge (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 24. Auflage. Berlin.
- Körner, J. (2001): Balintarbeit – ein Beziehungskonzept. In: Von Fall zu Fall – Im Bündnis mit dem Unbewussten hg. von Peter Musall. Gelnhausen.
- Kristeva, J. (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt a.M.
- Leuschner, G./Wittenberger, G. (1998): Balintgruppenarbeit im psycho-sozialen Feld. In: Forum Supervision, Heft 11, S. 79 ff.
- Quindeau, I. (1999): Psychoanalytische Sicht auf Fremdheit: Fremde-Andere-Dritte. In: Die Erfindung der Fremdheit hg. von Doron Kiesel. Frankfurt a.M.
- Roth, J.K. (1993): Hilfe für Helfer: Balintgruppen. München.
- Scherr, A. (1999): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. In: Die Erfindung der Fremdheit hg. von Doron Kiesel. Frankfurt a.M.
- Schmied Kowarzik, W. (Hg.) (2002): Verstehen und Verständigung. Würzburg.
- Supervision. Zeitschrift für (1992): Sammelband 1, Hefte 1-5, 1982-1984. Frankfurt a.M.
- Waldenfels, B. (1997): Topografie des Fremden. Frankfurt a.M.
- Wellendorf, F. (1982): Verstehen in der Supervision. In: Supervision. Sammelband 1.
- Wittenberger, G. (1982): Reflexionen zum Thema „Verstehen“. In: Zeitschrift für Supervision. Sammelband 1.

Anschrift der Verfasserin: Rita Pongratz, Am Burgberg 50, 52080 Aachen.

### Rezensionen

Walter A. Scobel: Supervision im Krankenhaus. Kommunikation ist das Rezept. Bern 2002 (Verlag Hans Huber), 135 Seiten. 19.95 €.

Mit seinem Buch eröffnet Walter Scobel einen Blick hinter die Kulissen der Institution Krankenhaus und ermöglicht auf der Grundlage langjähriger beratender Tätigkeit einen Einblick in die Innenwelten von Ärzten und Pflegekräften. Zentraler Gegenstand des Buches ist die „phänomenale Bedeutung der gezielten und konfliktlösenden Kommunikation im System Krankenhaus“.

Zunächst jedoch zeichnet Scobel im ersten Kapitel ein Stimmungsbild des Krankenhauses: Das Krankenhaus ist ein Ort der Gefühle, hier entstehen starke Emotionen, die bewältigt werden müssen. Diese aber haben im Krankenhaus keinen Ort, ausgedrückt zu werden: „Krankenhäuser lassen wenig Raum für das spezifisch Menschliche.“ Warum dies so ist, verdeutlichen die Ausführungen im zweiten Kapitel. Überdauernde Strukturen im inneren Aufbau führen zu einer „Unfähigkeit zum Konflikt“: auf Seiten der Ärzte sind es die konservative Hierarchie, männliche Leistungs Ideale und ein Zwang zur Vollkommenheit bzw. Unfehlbarkeit (denn ganz weit hinten droht der Tod), die zur Verschleierung von Unzulänglichkeiten führen und das offene Ansprechen von Konflikten erschweren. Diesem „Patriarchat der Ärzte“ steht das „Matriarchat der Pflege“ gegenüber, wo es zwar „menschelt“, aber dennoch vieles unausgesprochen bleibt und somit verdrängt und nicht bearbeitet wird. Konfliktlösungen erfolgen auch hier meist von oben nach unten. Und so lautet Scobels Fazit: Im Pflegebereich Tätige wurden im Krankenhaus dazu erzogen, sich zunächst einer ehrlichen Diskussion und Bearbeitung zu entziehen, wenn es gilt, schwerwiegende Probleme zu bewältigen; es gibt keine direkte Kommunikation im Pflegebereich.

Das folgende dritte Kapitel skizziert Supervision als ein Instrument, Kommunikation über Konflikte, vor allem aber Kommunikation über unbewältigte, zu meist angstauslösende Gefühle zu ermöglichen. Das Ziel der Supervision im Krankenhaus stellt nach Scobel die Reflexion und Verarbeitung dieser unbewältigten Gefühle der Mitarbeiter dar: Enttäuschung, Unzufriedenheit, Angst, Aggression, Hass, Schuldgefühle. Supervision hat zudem eine Vermittlungsposition zwischen den verschiedenen Berufsgruppen mit ihrer jeweils eigenen Sozialisation und ihrer eigenen Sprache. Sie soll Kooperation und den Dialog der Helfer untereinander fördern. Das vorgestellte Modell von Supervision ist dabei state of the art: Zu berücksichtigen sind die innerpsychische Dimension, die interaktionelle Dimension (Kooperationsbeziehungen im Team sowie zwischen den Berufs- und Statusgruppen) sowie Faktoren des institutionellen Kontextes. Die Ausführungen zur Supervision mit Ärzten (Kapitel 4) und zur Supervision mit Pflegenden (Kapitel 5) sind mit Beispielen anschaulich unterlegt, im Ab-

schlusskapitel (Kapitel 7) findet sich eine weitere Dokumentation einer Teamentwicklung im Krankenhaus.

Zum Verstehen der geschilderten Prozesse greift der Autor auf psychoanalytische Erkenntnisse zurück (Abwehr, Berücksichtigung von Übertragungsphänomenen durch den Supervisor, Spiegelungsphänomene), die Arbeit mit den Supervisanden erfolgt hingegen eher kommunikationsorientiert (gegenseitiges Feedback geben, Offenheit im Ansprechen von Konflikten erzielen usw.). Die Einlassungen zu den Methoden der Supervision (Kapitel 6) sind interessant und nützlich, richten sich aber eher an Supervisoren als an Krankenhausangehörige, weil sie an vielen Stellen über die reine Information darüber, was Supervision leisten kann, hinausgehen und praktische Probleme der Supervision erörtern.

Das Buch löst seinen selbst gesteckten Anspruch voll ein, den Scobel im Vorwort formuliert: er empfiehlt seinen Lesern, „dieses Buch wie eine genaue Betrachtung von Wirklichkeit zu lesen, aus der sich sehr viel über das Krankenhaus, die Helfer/Helferinnen und die innere Dynamik dieser Institution lernen lässt. Zugleich wird das Arbeitsverfahren der Supervision exemplarisch dargestellt, so dass manches wie aus dem Lehrbuch verwendet werden kann.“

Die Zielgruppe für dieses Buch dürften somit – wie gesagt – Supervisoren sein, die sich eine Vorstellung von supervisorischer Arbeit im Krankenhaus machen wollen – hierfür ist das Buch vorzüglich geeignet. Für Krankenhausmitarbeiter dagegen dürften die ungeschminkten und damit die psychische Abwehr unterlaufenden Darstellungen bei der ersten Lektüre durchaus ein Kränkungspotenzial enthalten (das zu bearbeiten jedoch Aufgabe von Supervision sein kann).

Rüdiger Rhein

*Reinhard K. Sprenger: Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt am Main 2002 (Campus Verlag, Hörbuch-Seminar), 2 CDs, 29.90 €.*

„Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse“, dieses Buch von Reinhard K. Sprenger von 1991 ist inzwischen ein Klassiker. Elf Jahre nach seinem Erscheinen hat der Campus Verlag den Longseller auch als Hörbuch auf den Markt gebracht. Wer nicht lesen will oder kann, findet damit eine Alternative. Unter dem Label „Hörbuch-Seminar“ wird in leicht gekürzter Fassung im Wesentlichen der gleiche Inhalt geboten wie im Buch.

„Alles Motivieren ist Demotivieren“ lautet Sprengers Kernthese. Firmen und Institutionen setzen für die Motivierung ihrer MitarbeiterInnen oft viel Energie ein. Unterschiedlichste Vorgehensweisen und Techniken wurden und werden entwickelt, um MitarbeiterInnen gezielt zu motivieren. Motivation ist zu einem Schlüsselbegriff in der Managementdiskussion avanciert. Sie gilt als Qualifikati-

onsmerkmal von Führungskräften und wird gelegentlich wie ein Synonym für Führung benutzt. Dabei mutiert Führung laut Sprenger zu einem „leistungssteigernden Antreiberverhalten“, das den MitarbeiterInnen die eigene Verantwortung abspricht und in der Summe mehr Verlust als Gewinn bringt.

Nach einer Einführung in seine zentralen Thesen befasst sich Sprenger zunächst unter den Stichworten „Sichtungen“ und „Entlarvungen“ mit der Logik des Motivationsbestrebens. Ihn interessieren nicht nur dessen Schwächen, sondern die Einstellungen, die ihm zugrunde liegen. Zunächst schildert der Autor die vielfältigen Motivationstechniken – vom Zwang bis zur Verführung – und erörtert die Probleme, die damit jeweils verbunden sind. Überschriften wie „Bestechen und Belohnen“, „Geld als Motivator“, „Arbeit als Olympiade“, „Bonus-Systeme als Nullsummen-Spiele“ oder „Passivität als Führungskonzept“ signalisieren, dass hier keine spröden und schwer verständlichen Erklärungen zu erwarten sind. Gedanken und Fakten werden verwoben mit Aphorismen und Zitaten. Zur Illustration und Bestätigung seiner Thesen nutzt Sprenger Aussagen von Philosophen, Politikern und Fachleuten aus der Wirtschaftswelt. Musikeinspielungen unterstützen akustisch das Textverständnis. Sie erleichtern die Unterscheidung zwischen einzelnen Kapiteln oder Aufzählungen. Während den Überschriften Frauenstimmen zugeordnet sind, wird der Text in Vortragsform von männlichen Sprechern präsentiert. Wechsel der SprecherInnen machen Zitate akustisch leicht kenntlich.

Sprenger fragt nach Wertesystem und Kultur, die Motivationstechniken – wie etwa Anreiz- und Bonussystemen – zugrunde liegen. Ihn interessieren die Beziehungen zwischen Führung und MitarbeiterInnen und die Differenzen zwischen Fremdwahrnehmung und Selbsteinschätzung. „Mythos Motivation“ kann auch für SupervisorInnen reizvoll und anregend sein. Fragen zur Motivation von MitarbeiterInnen gehören zu ihrem Berufsalltag ebenso wie die nach Aufgaben und Verantwortung von Führungskräften. Das Hörbuch regt dazu an, Managementkonzepte nicht nur von ihrer wirtschaftlichen Seite zu beurteilen. In den Blick rücken Normen und Werte, die in ihnen zum Ausdruck kommen.

Sprenger kritisiert, dass Führung, die auf Anreizsysteme setzt, um gewünschtes Verhalten zu erzeugen, zu erhalten und zu steigern, auf die Fremdsteuerung der MitarbeiterInnen baut statt auf ihre Selbststeuerung. Sie verwöhnt, verführt und manipuliert. Ihre Führungstechniken verfolgen das Ziel: „Wie bekomme ich MitarbeiterInnen dazu, dass sie etwas tun, was sie aus sich heraus nicht tun würden?“ Gehandelt wird, so Sprenger, in einer „Verdachtskultur“, für die negatives Menschenbild und Missachtung des Einzelnen grundlegend sind. Vermutet wird, dass der Firma nur ein Teil der Arbeitskraft, für die diese bezahlt, freiwillig zur Verfügung gestellt wird. Zu den Folgen manipulativer Techniken und entwertender Unterstellungen gehört, dass sie Widerstände wachrufen. Führungskräfte, die nicht den angestrebten Erfolg erzielen, produzieren Schuld- und Minderwertigkeitsgefühle. MitarbeiterInnen sind weniger denn je zur Arbeit motiviert.

Wie kann erfolgreiche Führung aussehen? Welches Führungsverhalten bietet Alternativen zu Motivationspraktiken und „Verdachtskultur“? Sprenger sieht den Schlüssel zu diesen Fragen in der Haltung der Führungskräfte. Die zentrale Quelle nachhaltiger Motivation ist für ihn eine wertschätzende Grundhaltung. Wer das Gefühl hat, einen sinnvollen Beitrag in einem respektvollen, freudebetonten Arbeitsumfeld zu leisten, der muss nicht motiviert werden, „der ist motiviert“, weiß Sprenger. MitarbeiterInnen brauchen Freiräume, Lerngelegenheit, herausfordernde Aufgaben und Informiertheit. ManagerInnen sollen lernen, dialogisch zu führen. Der Typus der Führungskraft, den Sprenger proklamiert, ist weniger darauf bedacht, die eigene Sichtweise durchzusetzen, als zuzuhören und möglichst viele Sichtweisen in die Entscheidung einzubeziehen. Kommunikations- und Verhandlungsprozesse werden favorisiert, die für beide Seiten tragfähige Vereinbarungen ermöglichen.

Die Stichworte zu diesem Abschnitt des Hörbuchs lauten „Leistung fordern, vereinbaren und kontrollieren“, die „Mitverantwortung des Mitarbeiters“, „Konsens-Management“ und „Versuch der Selbstachtung“. Diskutiert werden die Anforderungen, die mit dem Begriff „Dialogisch führen“ verbunden sind. Führungskräfte müssten auf die Sicherheit einer Machtposition teilweise verzichten, eigene Schwächen eingestehen und ein Gespür für die Schwierigkeiten entwickeln, die aufzudecken und anzugehen sind. Um einen Prozess der gegenseitigen Weiterentwicklung zu initiieren, sind neben Arbeits- auch Beziehungsstrukturen einzubeziehen. Das alles ist nicht neu. Aber Sprenger kann eindrücklich formulieren. Vergleiche und Beispiele machen seine Texte lebendig und leicht verständlich. Alliterationen, Aufzählungen und Fragen sorgen für Farbe und Abwechslung.

Hörbuchversionen von Sachbüchern finden auch in Deutschland zunehmend einen Markt. Unter dem Motto „Double your time“ wird versucht, mit diesem Angebot jene Kunden zu gewinnen, die effizientes Zeitmanagement verwirklichen wollen und zum Lesen wenig Zeit haben. Ihnen sollen Hörbücher helfen, sich auf der Fahrt zum Arbeitsplatz oder zu Terminen zu informieren und fortzubilden.

Fragen zu Ethik und Moral in der Arbeitswelt werden aktuell wieder verstärkt diskutiert. Während die Wirtschaft stagniert, wird über den Faktor Mensch vermehrt nachgedacht. Das Hörbuch „Mythos Motivation“ beschäftigt sich auf leichte Art mit wichtigen Fragen. Sprenger arbeitet einzelne Aspekte heraus und benennt seine Ansichten präzise. Klar strukturiert und eingängig formuliert bleibt das Gehörte in Erinnerung. Die Stimmen der SprecherInnen schmeicheln sich ebenso angenehm ins Ohr wie die Musikeinspieler, die auch in Motivationsseminaren eingesetzt werden könnten. Hier mögen die Geschmäcker auseinander gehen. Der Rezensentin drängt sich dabei die Assoziation von zu viel Weichspüler auf. Neben aller gedanklichen Klarheit schwingt hier auch ein Ton zwischen religiöser Verkündigung und Werbeveranstaltung mit. Wie ein Prophet in einer irregeleiteten Welt mahnt Reinhardt K. Sprenger seit mehr als einem Jahrzehnt in

Vorträgen, Veranstaltungen, Büchern, Interviews und jetzt auch im Hörbuch einen anderen Umgang miteinander an. Ebenfalls 2002 ist beim Campus-Verlag Sprengers neuestes Buch unter dem Titel „Vertrauen führt“ erschienen.

Hören ist anders als Lesen. Stimme, Musik, Geräusche, Tempo und Lautstärke bieten ganz eigene Gestaltungsmöglichkeiten, Inhalte sinnlich zu vermitteln. Deshalb vermag das Medium Hörbuch nicht nur unter dem Aspekt der Zeitersparnis anzusprechen. Wer sich einfangen lässt von seinem Reiz, dem kann es passieren, dass – wie bei guten Büchern – die Welt um ihn herum für eine kleine Weile untergeht und sich neue Welten eröffnen. Aber wie viel Ruhe ist im vollbesetzten Zug für konzentriertes Zuhören? Wie viel Aufmerksamkeit bleibt während der Autofahrt, um wichtige Inhalte zu durchdenken, wenn nicht ein Chauffeur den Wagen steuert? „Und wer fährt?“ – fragt ein Plakat an Autobahnen. Ein Mann blickt hier vom Platz hinter dem Steuer aus die BetrachterInnen lachend an. Trinken, Telefonieren, Fahren, er hat alle Hände voll zu tun. Vielleicht brauchen gute Hörbücher doch ein anderes Hör-Umfeld? Das Hörbuch „Mythos Motivation“ erfordert mit Sicherheit mehr Aufmerksamkeit als die neuesten Verkehrsnachrichten im Autoradio oder eine Musik-CD. Es wäre schade, wenn der Gegenwert von knapp 30 Euro auf der Fahrt von A nach B buchstäblich auf der Strecke bliebe. In diesem Fall bleibt zu wünschen, dass das Hörbuch am Abend bei einem Glas Wein in aller Ruhe eine zweite Chance bekommt.

Elke Grunewald

## Neue Bücher

*Antonie Ladan: Kopfwandler.* Die geheime Fantasie, eine Ausnahme zu sein. Frankfurt a. M. (Verlag Brandes & Apsel) 2003, S. 181, 24.00 €.

Sie haben „das Erleben, nicht von dieser Welt, sondern ein ‚Fremder‘ zu sein, ein wandelnder Kopf, der nirgends hingehört und von einem kalten und leeren Körper getragen wird“. „Kopfwandler“ nennt der niederländische Psychoanalytiker Antonie Ladan Menschen, die sich weitgehend zurückgezogen haben aus der Wahrnehmung ihres Körpers und ihrer Emotionen. In seinem gleichnamigen Buch berichtet er von seinen Erfahrungen aus der psychoanalytischen Arbeit mit diesen Menschen. „Kopfwandler“, so Ladan, waren als Kinder überfordert. Sie mussten früh reif sein und sich selbst die Eltern ersetzen. Mit einem „Sprung nach vorne“ haben sie sich in eine Erwachsenenwelt katapultiert, mit der sich in ihrer Fantasie Kontrolle und Autonomie verbinden. Sie opferten die kindliche Erlebniswelt, damit Abhängigkeit, Hilflosigkeit und Lächerlichkeit verschwinden. „Jeder liebt mich. Ich bin kein Monster, denn ich habe keine Gefühle wie Hass, Neid, Scham und Verzweiflung. Ich brauche niemand. Ich bin unschuldig. Ich bin unsterblich“ so fasst Ladan die Gewissheiten zusammen, die dem Verhalten der „Kopfwandler“ zugrunde zu liegen scheinen. Er beschreibt ausführlich, wie sich diese auf die Beziehungsmuster auswirken, mit denen die Betroffenen ihr Leben gestalten. „Bei den Ausnahmen geht es also um ein Beziehungsmuster, in dem sie selbstverständlich gefüttert, gepflegt und bewundert werden, ohne dass sie das als eigenen Wunsch erkennen müssen. Zugleich fällt auf, wie schwer es diesen Analysanden fällt, in der alltäglichen Wirklichkeit von den realen Möglichkeiten Gebrauch zu machen, ihre positiven Wünsche zu befriedigen.“ Ladan geht es nicht um aufsehenerregende Traumatisierungssituationen. Er wendet sich der leisen Verzweiflung, dem erstickten Schrei um Hilfe derjenigen zu, die in ihrem Inneren das eigene Recht auf Leben bezweifeln, ohne bewusst darum zu wissen. Der Autor versucht zu zeigen, wie die psychoanalytische Arbeit PatientInnen helfen kann, die verloren gegangenen Seiten ihres Lebens wieder zu finden.

Ladan verwendet viel Aufmerksamkeit darauf, seine LeserInnen mit Grundannahmen psychoanalytischer Arbeit vertraut zu machen. Er erklärt nicht nur ausführlich Begriffe wie „implizites Lebensszenario“, sondern widmet unter der Überschrift „der Analytiker als Instrument“ auch ein ganzes Kapitel grundsätzlichen Überlegungen zur Rolle des Analytikers und der Beziehung zwischen Analysand und Analytiker. Damit wird das Buch „Kopfwandler“ zu einem empfehlenswerten Buch für alle, die beginnen, sich mit Psychoanalyse zu beschäftigen. Ladan schreibt zudem leicht verständlich. Wer allerdings über Grundkenntnisse der Psychoanalyse verfügt, fühlt sich hier weniger angesprochen. Bisweilen mag der Eindruck entstehen, als habe das Thema der Kopfwandler nicht für ein ganzes

Buch gereicht und der Autor Erklärungen als Füllmaterial benutzt. Die wenigen Fallbeispiele, die Ladan vorstellt, sind eindrücklich, obwohl Ladan sie auf einige wesentliche Komponenten reduziert. Relativ farblos bleibt dagegen der Versuch, die Situation der „Kopfwandler“ an Stelle von klinischem Material anhand der Romanfiguren Dorian Gray von Oscar Wilde und Bastian Baltasar Bux, Hauptfigur von Michael Endes Buch „Die unendliche Geschichte“, zu illustrieren. Hier stellt sich die Frage, warum ausgerechnet diese beiden doch ein wenig abgegriffenen literarischen Beispiele ausgewählt wurden. Da die Autoren Oscar Wilde und Michael Ende ihren Figuren wenig persönliches Profil gegeben haben, wirken Überlegungen zu deren Verhalten und Lebensgeschichte sehr spekulativ. (Elke Grunewald)

*Karl E. Weick/Kathleen M. Sutcliffe: Das Unerwartete managen.* Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen, Stuttgart (Klett-Cotta) 2003, S. 212, 27.50 €.

Der Grundgedanke ist nachvollziehbar: wenn es identifizierbare Prinzipien gibt, nach denen sich Organisationen richten, die auf ein Höchstmaß an Zuverlässigkeit angewiesen sind, könnten diese auch für „normale“ Organisationen anregend sein. Dann allerdings kann es für weniger pragmatische Leser schon irritierend sein, wenn die Autoren anhand der Mannschaften von Flugzeugträgern, Belegschaften von Atomkraftwerken oder Feuerwehrspezialeinheiten ihr Konzept des Managements des Unerwarteten entwickeln. Da für sogenannte High Reliability Organizations der Umgang mit Risiken zum Alltag gehört, haben sie eine Kultur entwickelt, die alle betrieblichen Abläufe mit großer Achtsamkeit beobachtet. Dabei identifizieren K. E. Weick und K. M. Sutcliffe fünf Merkmale in Hinsicht auf Organisationsabläufe und Führungspraktiken, die zu einer achtsamen Infrastruktur beitragen: Konzentration auf Fehler, Abneigung gegen vereinfachende Interpretationen, Sensibilität für betriebliche Abläufe, Streben nach Flexibilität und Respekt vor fachlichem Wissen und Können. Spätestens in der Beschreibung und Diskussion dieser Merkmale wird deutlich, dass in der Tat normale Organisationen häufig wenig achtsam mit unerwarteten Ereignissen umgehen und der Neigung nachgeben, Abweichungen zu normalisieren: „Die Tendenz, etwas Unbekanntes zur Normalität zu erklären, ist Teil der umfassenden Neigung, nach Bestätigung für unsere Erwartungen zu suchen und Gegenbeweise zu ignorieren. Bei diesem Verhaltensmuster werden große Datenmengen ausgeblendet und viele Informationen übersehen, die darauf hindeuten, dass sich Ärger zusammenbraut und Probleme eskalieren.“ (Jürgen Kreft)

## Randbemerkungen

### Alles Gender! Alles prima!? Wie Gender Mainstreaming in die Supervision kommt

Eigentlich ist die oben gestellte Frage ja sehr leicht zu beantworten? Gender Mainstreaming (GM) erhält dadurch Eingang in die Supervisionspraxis, dass wir als „Gender-sensibilisierte“ Vertreter und Vertreterinnen der Berufsgruppe unser Verständnis und unseren Blick für geschlechtergerechtes und geschlechterdifferentes Verstehen und Vorgehen in der Supervision erweitern und kontinuierlich erweitern lernen. Auf Basis dieser Grundhaltung und den erworbenen Kompetenzen richten wir dann unser theoretisches Rüstzeug sowie unser methodisches Repertoire nach GM Gesichtspunkten aus. So oder so ähnlich könnte die nicht ganz so knappe Antwort zusammengefasst werden.

Orientieren wir uns daran, wie selbstverständlich der Begriff Gender Mainstreaming in verschiedenen Medien, Fachpublikationen und Gesprächen Erwähnung findet, scheint er als Fachbegriff in fast aller Munde zu sein. Als eine Strategie der Realisierung von Geschlechterdemokratie wird GM in seiner Anwendung und Wirkungsweise oft noch wenig verstanden. So setzte dann auch der Fachtag der DGSv-Regionalgruppe Münster im Oktober letzten Jahres dort an, nämlich bei der Begriffsklärung im Hinblick auf Ursprung, Verständnis, rechtliche Aspekte, Zielsetzung etc. Die zu der Veranstaltung eingeladenen Referentinnen Barbara Affeldt, Esther Moret und Referenten Bernd Hellbusch, Wolfgang Rudolph führten die Teilnehmenden unter den geraden genannten Gesichtspunkten ein und gaben Einblicke in ihre persönliche Lerngeschichte mit GM. Dabei wurde deutlich, dass es eben nicht nur der vielleicht als sperrig formulierte Begriff ist, der den Umgang so diffizil gestaltet. Weitere Hürden stehen dort parat, wo die persönliche Auseinandersetzung mit GM beginnt und über die Frage der Entwicklung und des Einsatzes alltagstauglicher Instrumente der GM-Strategie in die Supervisionspraxis weiter führt bzw. weiterführende Fragen aufwirft, die dann neue Antworten herausfordern. Die Beschäftigung mit GM setzt voraus, sich persönlich und fachlich auf das Thema einzulassen und für beide Bereiche zunächst heute mehr Fragen zu entdecken, für deren kontinuierliche Beantwortung eine Step By Step Gangart die richtige Geschwindigkeit ist.

Die beiden Genderteams bestätigten dann auch aus ihren Trainingserfahrungen in den unterschiedlichen Organisationen und Einrichtungen, dass das Thema in der Regel hoch emotional besetzt ist, selbst wenn jedes Gender-Training die Analyse der harten Fakten wie Zahlen, Daten, Strukturen etc. einer Organisation zum Ausgangspunkt macht. Die im ersten Drittel der Veranstaltung zum Einsatz kommende Schauspielerin und ihr Kollege setzten in kurzen vorbereiteten Spots typische

Gespräche und Handlungen zwischen Männern und Frauen in Szene. Beide unterstützten so die Aktivierung eigener Erfahrungen und Erlebnisse, wie sich das Verhalten und Erleben von Frauen und Männern in den unterschiedlichen Feldern unserer Gesellschaft gestaltet und wie sich beide Geschlechter zueinander in Beziehung setzten. Die Szenen knüpften an Erfahrungen aus Arbeitswelt und Privatleben an und beförderten leidvolle wie humorvolle, zum Teil unbefriedigende Erinnerungen ins Bewusstsein des Publikums.

Gleichzeitig verschaffte die Perspektive der zuschauenden Person auch eine kreative Distanz, die es im Einzelfall ermöglichte, eigenen Abgrenzungswünschen nachzukommen. Einzelne, in der Stereotypie überzeichnete und vielfach allzu vertraute Mann-Frau-Szenarien weckten in der zuschauenden Person den Wunsch, die Frau und den Mann in ihrer Rolle als Stellvertreterin bzw. Stellvertreter des jeweiligen Geschlechts aus dieser Situation zu befreien und die Erlaubnis zu geben, sich aus solchen als typisch weiblich oder typisch männlich bezeichneten Verhaltensmustern, die lediglich dem Diktat der gesellschaftlichen Rollenzuweisung folgen, herauszuwünschen, bzw. herauszudenken. Hierin liegt eine Chance. Im Verlaufe der Veranstaltung ging mir immer wieder der Satz durch den Kopf: „sich aus dem Vorgesagten herausdenken, herausfühlen, heraustreten ... können und dürfen“. Seien es nun an die eigene Biografie anknüpfend patriarchale oder feministisch geleitete Modelle zum Umgang der Geschlechter unter- und miteinander, so wird doch deutlich, dass ihnen in der Regel eine Haltung innewohnt, die wenig dazu geeignet ist, alte, im Denken angelegte Klassifizierungen und Koppelungen aufzubrechen. So bedarf es neuer Perspektiven auf das eigene wie auf das andere Geschlecht, um im Sinne der GM-Strategie gelebte Geschlechterdemokratie weiter wachsen und gedeihen zu lassen.

Damit GM in die Supervisionspraxis erfolgreich und gewinnbringend Einzug halten kann und im Sinn seiner Zielsetzung für die Supervisoren/Supervisorinnen und deren Klientel seine demokratische, emanzipatorische Wirkung entfalten kann, bedarf es zunächst des Wagnisses, das Gewohnte in Frage zu stellen. So kamen im Rahmen des Fachtages Angebote (Methoden) zum Einsatz, die geeignet sind, gewohnte Perspektiven zu erweitern. So gingen die Teilnehmenden der Aufgabe nach, einen aktuell oder bereits abgeschlossenen Supervisionsauftrag aus der eigenen Praxis bewusst durch die Brille des anderen Geschlechts zu betrachten, d. h. also, gezielt die Haltung einzunehmen: „Was wäre, wenn ich diesen Prozess statt als Supervisor als Supervisorin bzw. statt als Supervisorin als Supervisor begleiten würde? Was wäre wie anders, was wäre gleich?“

Bei den Teilnehmenden der Veranstaltung tauchten unterschiedliche Aspekte und Erfahrungen auf, die eindrucksvoll die Wahrnehmung für die Vielschichtigkeit der Kategorie Geschlecht eröffnen und die eigene Sensibilität schulen. So kann erfahrbar werden, wie die zwei im Alltag so selbstverständlich verwendeten Geschlechtskategorien einen differenzierten Blick auf die konkrete Person verstell-

len und verzerren. Was wir scheinbar als vermeintlich identisch oder vermeintlich unterschiedlich in dem Kategorienpaar männlich und weiblich definieren, das hinterfragen wir im Alltag oft gar nicht, geschweige denn, dass wir vertraut damit sind, es in ganzer Breite auf seine Auswirkungen im Hinblick auf Frauen und Männer in ihrem Lebens- und Arbeitskontext hin zu untersuchen. Der Ansatz, in der Differenz die Gleichwertigkeit von Mann und Frau bzw. von als männlich und weiblich Definiertem zu entdecken und erfahrbar zu machen, ist ein spannender Weg und setzt voraus, Männer wie Frauen in ihrer Unterschiedlichkeit und Gleichheit zu würdigen, ohne diese Differenz und Gleichheit in Opposition zueinander zu setzen.

Wenn es in der eigenen Auseinandersetzung mit der Gender Mainstreaming Strategie gelungen ist, die gewohnte Geschlechterhierarchie gezielt zu destabilisieren, eröffnen sich auf der Suche nach einem neuen und in der Differenz gleichwertigen Verhältnis der Geschlechter neue und spannende Fragen und Perspektiven für die in der Supervision tätigen Menschen und deren SupervisorInnen. In der Veranstaltung haben dann unter der Überschrift „Team“, „Organisation“, „eigene Rolle“ und „Fallbesprechungen“ Arbeitsgruppen zusammengefunden, in denen die Chance bestand, den eigenen Fragen nachzugehen oder auf der Grundlage von vorbereiteten und unter GM-Gesichtspunkten zusammengestellten Fragen eine weitere Analyse des eigenen Praxisfeldes vorzunehmen. Der gemeinsame Erfahrungsaustausch zu konkreten Praxiserfahrungen in Verknüpfung mit der Perspektive des Gender Mainstreaming Ansatzes unterstützte einerseits den eigenen Sensibilisierungsprozess und war gleichzeitig ein ganz pragmatischer Schritt, Gender Mainstreaming sukzessiv in die Supervisionspraxis zu implementieren.

Apropos Implementierung – eine Abrundung erlebte die Veranstaltung u.a. dadurch, dass Ulrike Galander, Mitglied des Vorstandes der DGSv, einen Überblick über die bisherigen und geplanten Aktivitäten des Berufsverbandes mit dem Thema Gender Mainstreaming gab. Neben einer bereits erfolgten und kontinuierlich weiter verfolgten Beschäftigung der RegionalgruppensprecherInnenversammlung mit dem Thema wird ab Januar 2004 eine Kommission Gender Mainstreaming damit beauftragt, einen Vorschlag zur Implementierung in den Verband zu erarbeiten. Vergleichbar zur Qualitätsdebatte wäre eine ähnlich intensive und anregende weitere Beschäftigung mit der Thematik GM in der Supervision mehr als wünschenswert. Ich denke, der Fachtag hat einige wichtige Fährten gelegt, um den unzähligen weiteren Fragen nachzugehen; Nachahmung wird empfohlen.

Ulla Bolg

## Veranstaltungen

### **FIS-Fortbildungsinstitut für Supervision /**

#### **agm Arbeitskreis Gruppendynamik Münster,**

Steubenstraße 34a, 65189 Wiesbaden, Tel.: 0611-603681, Fax: 0611-9102701,  
www.fis-agm.de

### **Gruppendynamische Zusatzausbildung**

#### **Individuelle und soziale Konflikte im beruflichen Kontext**

Workshop 1: Diagnoseinstrumente zum Verstehen komplexer Konfliktsituationen

Zeit: 25.-28.3.2004

Ort: Mainz

Leitung: Dr. Gerhard Wittenberger, Inge Zimmer-Leinfelder

#### **Selbstbestimmung und Gruppenwirklichkeit**

Zeit: 27.-31.8.2004

Ort: Mainz

Leitung: Franz X. Leinfelder, Theresia Menches Dändliker

#### **Mobbing – oder eskalierende Konflikte am Arbeitsplatz**

Ein Planspielseminar zur Diagnose und Interventionsentwicklung

Termin: 5.-6.11.2004

Ort: Münster

Leitung: Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Gerhard Leuschner

#### **Die Gruppe als Bewegungsraum.**

Workshop 1: Die Systeme, in denen ich mich bewege

Termin: 24.-25.9.2004

Leitung: Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Inge Zimmer-Leinfelder

#### **Führen und Leiten in Organisationen**

#### **Motivation – Delegation – Kontrolle**

Zeit: 24.-27.6.2004

#### **Lifebalancing**

Zeit: 14.-17.10.2004

#### **Leitungskonzepte**

Zeit: 9.-12.12.2004



**18. Supervisionsausbildung**

Begin: Juni 2004

Ort: Wiesbaden-Naurod

Leitung: Dr. Gerhard Wittenberger, Inge Zimmer-leinfelder

**Zum weiblichen ödipalen Konflikt**

Zeit: 11.9.2004

Ort: Kassel

Leitung: Dr. Gerhard Wittenberger und Annegret Wittenberger.

**Burckhardthaus e.V.**, Postfach 11 64, 63551 Gelnhausen, Tel.: 06051- 890,  
Fax.: 06051-89240, www.burckhardthaus.de

**19. Weiterbildung Supervision 2004-2007**

Auswahlverfahren: 28.06.-29.06.2004 (Bewerbungsschluss: 1.5.2004)

Leitung: Anette Voigt, Peter Musall u. GastdozentInnen

Lernprozessbegleitung: Dietlind Köhncke

**Beratung Lernort Schule (2 Kursabschnitte 2004)**

Termin: 1. Kursabschnitt: 10.-14. Mai 2004,

Leitung: Gisela Müller

**33. Internationaler Sommerkurs Berlin**

Geben und Nehmen in interkulturellen Beziehungen -

Give and Take in Intercultural Relationships

Termin: 10.-19. August 2004

Veranstalter: Sektion Gruppendynamik im Deutschen Arbeitskreis für Gruppen-  
psychotherapie und Gruppendynamik (DAGG), Universität Kassel, Europäische  
Akademie Berlin

www.isk-berlin.de, www.gruppendynamik-dagg.de

Kontakt: DAGG Sekretariat, Landaustr. 18, 34121 Kassel,

Tel. 0561-284567, Fax 0561-284418, jb@isk-berlin.de

**AutorInnen**

*Brigitte Becker*, Dr., Dipl. Psych., Supervisorin (DGSv), Akademische Oberrätin  
im Fach Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigs-  
burg.

*Thomas Behler*, Jg. 1959, studierte Deutsch, Geschichte, Erziehungswissenschaf-  
ten und Sozialpädagogik. Zusatzausbildung zum Supervisor (DGSv) und Berater  
für Organisationsausbildung beim GDI; Referatsleiter bei einem Spitzenverband  
der freien Wohlfahrtspflege.

*Jörg Hohelüchter-Menge*, Jg. 1956, studierte Germanistik und Sozialwissenschaf-  
ten bis zum staatlich geprüften Lehrer, arbeitet als Supervisor (DGSv) in eigener  
Praxis und als Dozent in unterschiedlichen Schwerpunktbereichen der Erwachse-  
nenbildung

*Jürgen Kreft*, Jg. 1954, Dr. phil., Erziehungswissenschaftler, Studium der Germa-  
nistik und Philosophie, Supervisor (DGSv) in freier Praxis. Geschäftsführender  
Redakteur der Zeitschrift Forum Supervision.

*Roswitha Lehmann-Rommel*, Dr. paed., Studium der Philosophie, Germanistik,  
Geschichte (MA), Ausbilderin der GwG (Gf), 1987-1997 tätig in LehrerInnen-  
und SchulleiterInnenfortbildung, lehrt seit 1998 Allgemeine Pädagogik an der  
Pädagogischen Hochschule Freiburg.

*Theresia Menches Dändliker*, Germanistik-, Geschichts- und Philosophiestudi-  
um, vielfältige Erfahrungen als Studiendirektorin, Trainerin für Gruppendynamik  
(DAGG), Supervisorin (DGSv), Lehrsupervisorin (FIS), Psychodramaleiterin und  
Redakteurin der Zeitschrift FoRuM Supervision, freiberuflich tätig als Superviso-  
rin in der Schweiz und Deutschland.

*Knut Neuschäfer*, Dipl. Theol., Oberstudienrat, Supervisor (DGSv), 1969-1977  
Jugend- und Erwachsenenbildner bei einem kirchlichen, bzw. kommunalen Trä-  
ger, seit 1974 Supervisor, seit 1977 Gymnasiallehrer. Mitglied der Arbeitsgruppe  
„Organisationsinterne Supervision“ der DGSv.

*Rita Pongratz*, Jg. 1953, Dipl. Sozialarbeiterin/ Dipl. Religionspädagogin, Supervi-  
sorin (DGSv), Balintgruppenleiterinnenausbildung am Burckhardthaus Gelnhau-  
sen, tätig in eigener Praxis in Aachen.

*Norbert Ricken*, Priv.Do. Dr. phil., Studium der Erziehungswissenschaft, Philo-  
sophie, Geschichte und Theologie, lehrt seit 1997 Allgemeine Erziehungswissen-  
schaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

*Sabine Wengelski-Strock*, Supervisorin DGSv, Dipl. Sozialarbeiterin, Mitglied der GPP Gesellschaft für Psychotherapie und Psychoanalyse, selbstständig als Supervisorin tätig in verschiedenen Bereichen der Sozialarbeit, des Gesundheitswesens, der Wirtschaft, Lehrauftrag an der Fachhochschule.

## **Vorschau**

### **FoRuM Supervision**

Heft 24 – Oktober 2004

#### **Veränderte Zeiten: Problem – Diagnose – Setting**

Redaktion:

Inge Zimmer-Leinfelder, Elisabeth Gast-Gittinger

Mit Beiträgen von: Rafael Behr, Edeltrud Freitag-Becker und Christine Rudolph, Jörg Gogoll, Elke Grunewald, Klaus Lang, Gerhard Leuschner, Heidi Möller, Monika Möller, Michaela Schumacher, Kersti Weiß.