

3. Beziehungsanalyse: Zur Psychodynamik in sozialen Organisationen

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

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

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

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

3.1. Konzeptionelle Eckpfeiler „Interaktive Beratung“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„Subjektive“ wird zur entscheidenden Erkenntnisquelle.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Anwendbarkeit dieses intersubjektiven Beziehungsmodells auf Beratungsprozesse ergibt sich aus seiner Kompatibilität mit dem Konzept der Autopoiesis (vgl. Parsons 1959/1972, Luhmann 1987/1994, vgl. Kap. 2.1). Wie oben dargestellt ist das Subjekt bzw. das psychische System zwar von außen beeinflussbar, aber nicht determinierbar. Brocher und Sies (1986, vgl. Kap. 3.1) haben schon früh den radikalen Konstruktivismus von Varela und Maturana für die Psychoanalyse rezipiert, reflektiert und nutzbar gemacht.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Die Beziehungsdynamik am Arbeitsplatz und in Beratungsprozessen

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

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

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

3.2.1. *Psychosoziale Inszenierungen in sozialen Organisationen*

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

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

(1) *Typisierungen und Inszenierungen*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) Typische Szenen im Beratungsalltag

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2. „Interaktive Beratung“ zwischen Interdependenz und Abstinenz

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

(1) *Die Beraterin als Dritte im Feld*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) Zum Umgang mit Gegenübertragungsphänomenen

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

- a) Die Beraterin hält zu großen Abstand zu Organisation und Person: Das heißt, Angst vor der archaischen Verschmelzung und die Phantasien und Gefühle, die sie in diesem Beratungsfall begleiten, sind so intensiv, dass sie sich nicht auf den Prozess einlässt.
- b) Die Beraterin kann nicht genügend Distanz aufrechterhalten, sondern zeigt Tendenzen von Regression und Verschmelzung mit der ratsuchenden Organisation und ihren Mitgliedern.

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

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

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

Beobachtungen rufen beim Beobachtenden Angst hervor, wenn es zu Überschneidungen mit eigenen Erfahrungen kommt, d. h. sich negative Übertragungen einstellen. Dies führt häufig dazu, dass Beratende Methoden und Techniken einsetzen, die zwar die Ängste überspielen, aber auch Verzerrungen der Erkenntnisse zur Folge haben können. Für Devereux (1967/1992) ist die Selbstbeobachtung daher der Königsweg, um zu signifikanten und charakteristischen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Kap. 4.3). Beratende machen dann das zum Thema, was sich in ihnen selbst in Form eines komplexen und undurchsichtigen Prozesses vollzieht (Döpp 1997, S. 632, vgl. Berger und Luckmann 1970)

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

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

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

(3) „Wenn die Abstinenz fehlt“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(4) *„Antworten statt Deuten“*

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

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

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

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

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

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

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

In der zeitgenössischen Psychoanalyse wird der Ausdruck „Objekt“ verwendet, um die Art der Beziehungen eines Subjekts zu seiner Umwelt zu bezeichnen. Der Begriff des Objekts wurde von Melanie Klein eingeführt und als ein Konstrukt entwickelt, das den Umgang des Kleinkindes mit seinen „Objekten“ verständlich machen sollte. Das erste Objekt, von dem das Kleinkind in seiner Phantasie Besitz ergreifen muss, ist die Person der Mutter. Sie wird vom Kleinkind häufig in ein „gutes“ (befriedigendes) und ein „böses“ (versagendes) Teilobjekt gespalten, um Angst abzuwehren. „Gute“ und „böse“ Teilobjekte sind den Vorgängen von Introjektion und Projektion unterworfen. Bei der Introjektion lässt das Subjekt in seiner Phantasie die Eigenschaften der Objekte von außen nach innen gelangen. Sie steht damit in engem Zusammenhang mit der Identifikation. Die Projektion ist eine Operation, durch die das Subjekt Qualitäten, Gefühle und Wünsche, die es bei sich selbst ablehnt, auf andere projiziert (Laplanche und Pontalis 1996, vgl. Kap. 6.1).

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

In zwischenmenschlichen Beziehungen entstehen immer wieder

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

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

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

(5) *Grundeinstellungen und Interventionsmodi*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Psychoanalyse, mit ihrer Vorstellung von Möglichkeiten einer lebenslangen Subjektwerdung (Sies 1995, Bauriedl 1980/1993), bietet Ergänzungen zu diesen sozialpsychologischen Ansätzen, die Geschlechtsidentität und Geschlechterhierarchie als weitgehend determiniert erscheinen lassen. Psychoanalytische Forschung geht von einer unterschiedlichen psychosozialen Entwicklung bei Mädchen und Jungen aus. Selbstpsychologie und Objektbeziehungstheorien zeigen, dass die Psychosexualität nicht die entscheidende Bedeutung für menschliches Verhalten hat, wie es von Freud bei der Konstruktion des Ödipuskomplexes angenommen wurde. Für Differenztheoretiker (Mertens 1992 und 1994) der weiblichen Entwicklung (Benjamin 1988/1993, Boothe und Heigl-Evers 1996, Chasseguet-Smirgel 1974, Chodorow 1978 und 1989, Deutsch 1973/1994, Fast 1991, Heigl-Evers und Boothe 1997, Lykke 1993, Rohde-Dachser 1991) ist die Grundlage unterschiedlicher Geschlechtsentwicklung nach wie vor die prä-ödipale und ödipale Situation und der "Objektwechsel" mit dem Verlust der Mutter und Hinwendung zum Vater, der an Mädchen andere Anforderungen stellt und damit andere Verarbeitungsmechanismen aktiviert. Benjamin (1988, 1993, 177ff), eine Psychoanalytikerin mit Affinität zur kritischen Theorie der Frankfurter Schule, sieht eine gesellschaftliche Spaltung zwischen Macht und Ohnmacht, Autonomie und Abhängigkeit, Rationalität und Irrationalität, öffentlicher und privater Sphäre, die sie mit einer ödipalen Leugnung der weiblichen Subjektivität erklärt. Das würde m. E. heißen, dass die Beraterin ihre Rolle abhängig, irrationale und eher privat, unter Leugnung von Subjektivität inszeniert.

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

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

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

3.3. Die Beziehungsdynamik in Gruppen

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

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

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

3.3.1. Einführung: Gruppenprozess und Gruppendynamik

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

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

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

Spannungen zu geben, die den Lernprozess auf Dauer ernstlich behindern würden (vgl. Freudenreich 1986/1994). In der Arbeitsgruppe schließlich können ausgewählte Übungen eingeschaltet werden, wenn der Mangel an Selbstwahrnehmung und verborgene, affektive Spannungen der Gruppenmitglieder das Fortschreiten des Arbeitsprozesses allzusehr hemmen (Brocher 1967/1982, S. 21f).

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

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

3.3.2. Führungsstile und Grundannahmen in Gruppen

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

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

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

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

Vertrauen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.3. Lernen als Identifikationsprozess

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) Die späteren Sozialbeziehungen des Kindes werden durch das Verhältnis zu den primären Objekten, zumeist den Eltern, bestimmt. Die tradierten Kultureinflüsse werden durch die primären Objekte auf einer weitgehend unbewussten bzw. vorbewussten Ebene der frühen Kindheit weiter vermittelt, da sich das Kind mit der Haltung seiner Umgebung weitgehend identifiziert (vgl. Lorenzer 1973).
- 2) Die Summe der von den primären Objekten ausgehenden Ge- und Verbote, erweitert durch die spätere soziale Umwelt, verdichtet sich in dieser zu einer inneren Kontrollinstanz, dem Überich. Dies geschieht weitgehend durch die Identifizierung des Kindes mit den Eltern. Durch die Verinnerlichung der sozialen Gebote wird der zuvor bestehende

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

- 3) Die im Verlauf dieses Anpassungsvorganges erworbene Ich-Identität kann durch Regression, d. h. durch Rückgriff auf Verhaltensweisen früherer Entwicklungsstufen, jederzeit wieder verloren gehen. Ob diese Identität stabil bleibt oder aufgegeben werden muss, hängt wesentlich von dem Funktionieren der erworbenen Abwehrmechanismen des Ich ab.
- 4) Jede Ich-Erweiterung, d. h. die Gesamtheit der Lernprozesse, durch die das bisherige Identitätsbewusstsein beim Aufnehmen neuer Inhalte und durch das Vergleichen mit früheren Erfahrungen verändert wird, ist mit einer Krise des Selbstwertgefühles verbunden, die verschiedene Folgen haben kann.
- 5) Der Ausgang dieser Identitätskrise ist davon abhängig, in welcher Weise die neue Identität in der Zugehörigkeitsgruppe und in deren Verhältnis zu negativen oder positiven Bezugsgruppen (reference groups) begründet werden kann.
- 6) Widerstände, Dynamik und Übereinstimmung in Gruppen werden vom Umfang der in ihren Mitgliedern jeweils entstehenden, individuellen Identitätskrisen bestimmt. Lern- bzw. Veränderungsprozesse des Individuums und der Gruppe als Gesamtheit stehen dabei in einem bestimmten, emotional begründeten Verhältnis zueinander. Ein Konsens von Gruppenmitgliedern untereinander ist nur möglich durch eine mindestens vorübergehende Identifizierung oder Teil-Identifizierung, wobei sich Erwachsene im Allgemeinen nicht mit dem Gesamtverhalten eines anderen Menschen identifizieren, sondern nur mit bestimmten Anteilen (vgl. Brocher 1967/1982, S. 40 – 43).

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

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

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

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

Die *Introjektion* repräsentiert die primitivste Form der Internalisierung von

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

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

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

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

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

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

3.3.4. Ich-Ideal und Gruppenkonformismus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4. Besonderheiten der „Großen Gruppe“

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

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

3.4.1. Einführung: Was ist eine Großen Gruppe?

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

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

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

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

De Maré (1977) unterscheidet die folgenden Kategorien:

Primärstrukturen (face-to-face)

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

Sekundärstrukturen

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

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

3.4.2. Irrationale Interaktionsmuster

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

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

(1) *Projektive Prozesse in Großen Gruppen*

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

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

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

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

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

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

(2) Die Große Gruppe als einheitliches Phänomen

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

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

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

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

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

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

(3) Zur Funktion von Anonymität und Verallgemeinerung

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

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

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

Gedanken bekennt.

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

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

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

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

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

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

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

(4) Tendenz zu Gewalttätigkeit

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

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

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

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

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

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

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

(5) *Gruppe – Antigruppe Dichotomie und Hierarchisierung*

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

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

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

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

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

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

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

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

(6) Die Rolle der Leitung

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

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

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

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

(7) Die Große Gruppe als Trainingsmethode

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

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

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

7. Obwohl die Führerschaft im Durchschnitt aktiver als in Kleingruppen sein muss, sollte sie idealerweise „phasenspezifisch“ aktiv sein und in den frühen „abhängigen“ Phasen ein relativ hohes Maß an Struktur, Unterstützung und Akzeptanz der Abhängigkeit und Idealisierung der Führerschaft aufweisen, gefolgt von provokativen Interventionen in der Phase der Gegenabhängigkeit, und festem Standhalten sowie Akzeptanz der Herausforderung in der späteren Kampf – Flucht Phase. Mit dem Erreichen der Phase der Paarbildung, die mit größerer Individuation und Beteiligung an der Führerschaft verbunden ist, erweist sich schließlich ein analytisches Modell als geeignet, und die Führer können eine neutralere, passivere Haltung einnehmen. Das Maß an erforderlicher Struktur und Intervention auf jeder Stufe wird auch von dem Gesamtniveau der Ich-Stärke, der Einsicht und dem beruflichen Vertrauen in der Gruppe als Ganzes abhängen.
8. Die Unmöglichkeit, die Interaktion der Gruppe völlig zu beherrschen und zu kontrollieren, ist vielleicht einer ihrer größten Vorzüge (Skynner 1977, S. 238 – 243, vgl. Bion 1961/1991).

3.5. Gruppendynamik als Beziehungsdynamik zwischen Leitung und Gruppe

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

3.5.1. *Unterschiedliche Rollen und Beziehungsmerkmale*

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5.2. Die Anfangssituation

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

- 1) Sie muss ausreichende Kommunikationsmöglichkeiten zwischen sich selbst und jedem Gruppenmitglied herstellen, wenn sie die Absicht verwirklichen will, angebotenen Lehrstoff zum selbständigen, dem Einzelnen frei verfügbaren, neuen Wissensinhalt werden zu lassen, aus dem heraus sich Veränderungen folgerichtig ergeben können.
- 2) Sie muss Kommunikation der Gruppenmitglieder untereinander herstellen können, die eine konstruktive Zusammenarbeit in der Bewältigung des jeweils vorliegenden Gegenstandes ermöglichen. Dabei kann es zu störenden Einflüssen in Form von Abwehr und Widerständen einerseits oder zu einer zu engen Anlehnung und Cliquesbildung innerhalb der Gruppe andererseits kommen. Beides kann die konkreten Lern- und Veränderungsmöglichkeiten erheblich behindern (Brocher 1967/1982, S. 94).

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

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

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

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

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

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

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