

## Sozioanalyse und Beratung pädagogischer Institutionen: Einige Probleme angewandter Sozialwissenschaft

Wellendorf, Franz

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wellendorf, F. (1978). Sozioanalyse und Beratung pädagogischer Institutionen: Einige Probleme angewandter Sozialwissenschaft. In K. M. Bolte (Hrsg.), *Materialien aus der soziologischen Forschung: Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld* (S. 594-624). Darmstadt: Luchterhand. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-137106>

### Nutzungsbedingungen:

*Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.*

*Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.*

### Terms of use:

*This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.*

*By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.*

kennen" und je weniger sie gezwungen sind, sich umzustellen. Überspitzt ausgedrückt: Jenes Reformdilemma besteht offenbar darin, daß die besten Reformen diejenigen sind, die nichts ändern. Dieses Prinzip des "Mehr vom selben", durch das nichts wirklich verändert wird, kann offenbar als Wandel 1. Ordnung im Unterschied zum "wirklichen Wandel", d.h. zum Wandel 2. Ordnung, beschrieben werden.

Eine Meta-Theorie des Wandels, die auch das genannte Reformdilemma thematisieren will, muß im Unterschied zu bisherigen Ansätzen der Innovationsforschung, die sich immer nur mit Problem des Wandels, nicht mit Wandel als Problem befaßt haben, gerade die Bedingungen für Veränderungen zweiten Grades, also für Wandel des Wandels klären.

#### Anmerkung

- 1) Tjaden, K.H.: Soziales System und sozialer Wandel, Stuttgart 1972, S. 123

Sozioanalyse und Beratung pädagogischer Institutionen.  
Einige Probleme angewandter Sozialwissenschaft

Franz Wellendorf

#### 1. Vorbemerkung

Die verschiedenen Arten wissenschaftlicher Beschäftigung mit Fragen der Erziehung und Bildung, die unter dem Etikett "Bildungssoziologie" zusammengefaßt werden, gründen auf sehr un-

terschiedlichen Theorien und Methoden. Diese Tatsache wird oft als unbefriedigend empfunden, weil die Einseitigkeit und willkürliche Selektivität vieler theoretischer Ansätze und der Methoden, die auf ihnen basieren, ins Auge springen und ärgerlich sind.

E i n e mögliche Reaktion auf diesen unbefriedigenden Zustand ist der Versuch, interdisziplinär zu arbeiten. Will man dabei nicht naiv vorgehen, so wird man nicht bei einer bloßen Addition verschiedener Theorien und Methoden und der Daten, die mit ihrer Hilfe gewonnen werden, stehen bleiben wollen, sondern zu berücksichtigen versuchen, daß Gegenstandsverständnis, Wirklichkeitsauffassung, Erkenntnisregeln, Aussage- und Interpretationsweisen der verschiedenen Theorien sich mehr oder weniger stark unterscheiden. Diese Systeme impliziter Vorannahmen nennt man "Paradigmen". Ist man sich der Unterschiedlichkeit der verschiedenen Paradigmen, die den wissenschaftlichen Ansätzen zugrunde liegen, bewußt, so können sich die Bemühungen um Interdisziplinarität zunächst in "Bemühungen um interparadigmatische Vorgehensweise" verwandeln. Einen solchen Versuch, "interparadigmatisch" vorzugehen, unternimmt H u r r e l m a n n mit seinem Konzept des "Theorie- und Methodenverbundes"<sup>1)</sup>.

Dieses Konzept basiert auf folgenden Schritten der Argumentation:

(1) Das "Problemfeld" Erziehung und Bildung ist überaus komplex.

(2) Infolgedessen müssen sich bei der Erforschung dieses "Problemfeldes" die verschiedenen "theoretischen Perspektiven" ergänzen. Dies geschieht im "Theorie- und Methodenverbund" durch die "interparadigmatische Vorgehensweise". Im Idealfall führt das zu einer "vollständigen Erfassung des gesamten Problemfeldes".

(3) Dieses Vorgehen steht unter dem kategorischen Imperativ - dem "unabdingbaren Postulat" - der "Vollständigkeit der Analyseebenen". Dieses gesetzte regulative Postulat stellt sicher, daß der Wissenschaftler keine Ebene der Analyse ausläßt, wodurch er der Komplexität des "Problemfeldes" nicht mehr gerecht würde.

(4) Das regulative Postulat dient zugleich als Kriterium für die Auswahl der Elemente der verschiedenen Theorien, die in dem "Verbund" eingehen sollen: Die "Theorieelemente" (und in der Folge: die Methoden) sollen so ausgewählt werden, daß "die konstitutiven analytischen Ebenen des Gegenstandsbereiches" "möglichst zugleich und in ihrer Interdependenz" erfaßt werden.

(5) Auf diese Weise finden die "Theorieelemente" eine neue Heimat; es wird "völlig nebensächlich", welcher "Mutterdisziplin" sie entstammen. Eine gewisse Verwandtschaft müssen sie jedoch haben - "wenigstens minimale Berührungspunkte" in ihrem "Wissenschaftsverständnis".

(6) Außer dem regulativen Postulat der "Vollständigkeit der Analyseebene" definieren wenigstens drei weitere Imperative diese Verwandtschaft: (a) Die Verpflichtung auf die Ermöglichung "kommunikativer und nicht manipulativer Prozesse", d.h. "selbstbestimmten und einsichtigen Handelns"; (b) die Bereitschaft, die Fragestellungen den "Bedürfnissen" der Erforschten "anzupassen"; (c) die Bereitschaft, die Forschungsergebnisse dem Erforschten "unmittelbar zur Verfügung zu stellen", sie mit dem "Kommunikationszusammenhang zu "verknüpfen", in dem sie für "die Praktiker" "ihre Bedeutung haben".

Die Begründung, die H u r r e l m a n n für sein Konzept des "Theorie- und Methodenverbundes" vorbringt, ist unhaltbar; das Konzept des "Theorie- und Methodenverbundes" wird der methodologischen Problematik der Sozialwissenschaften nicht gerecht - und zwar aus folgenden Gründen:

(1) Die Argumentation setzt implizit voraus, daß es einen wissenschaftlichen "Gegenstandsbereich" oder "Problembereich" unabhängig von den wissenschaftlichen theoretischen und methodischen Operationen gibt, mit deren Hilfe er konstruiert wird. Dies ist ein Irrtum, den Sozialwissenschaftler oft mit Alltagstheorien teilen. Tatsächlich aber "produziert" der Sozialwissenschaftler durch seine wissenschaftlichen Operationen das Material, das er dann analysiert.

Das bedeutet natürlich nicht, daß es Erziehung und Bildung (und andere soziale Sachverhalte) nicht unabhängig von den Operationen des Sozialwissenschaftlers gäbe; es bedeutet aber, daß sie als **w i s s e n s c h a f t l i c h e** Gegenstände erst durch die Operationen des Sozialwissenschaftlers konstruiert werden - durch jene Operationen, durch die der Wissenschaftler in eine Beziehung zu seinen "Objekten" tritt und deren spezifische Reaktionen hervorruft, die er analysiert.

(2) Infolgedessen sind die "Analyseebenen", die als ein Kriterium für die Auswahl von "Theorieelementen" dienen sollen, ein Produkt eben jenes theoretischen und methodischen Instrumentariums, aus dem diese "Elemente" stammen. Sie sind nicht etwa Eigenschaften oder Ebenen des Gegenstandes Erziehung und Bildung - gleichsam außerhalb des Bereichs der wissenschaftlichen Operationen.

(3) Deshalb dürfen auch die "Theorieelemente" nicht wie Dinge betrachtet werden, die man von einem Raum in einen anderen stellen kann. Es ist keineswegs "völlig nebensächlich", sondern konträr entscheidend, welcher "Mutterdisziplin", d.h. welchem Gesamt an wissenschaftlichen Operationen sie entstammen.

(4) Sind der "Gegenstandsbereich" und die theoretischen und methodischen Operationen, durch die er konstituiert wird, erst einmal auseinandergerissen, so kann ihr Zusammenhang nicht mehr methodologisch begründet werden, sondern muß nachträglich mit Hilfe "unabdingbarer Postulate" hergestellt werden. Zum Beispiel müssen die "Fragestellungen" der Forscher den "Bedürf-

nissen" der Erforschten "angepaßt" oder die "Daten" des Wissenschaftlers mit dem "Kommunikationszusammenhang des Praktikers" "verknüpft" werden. Die "Aktionsforschung" ist ein Versuch, diesen Postulaten entsprechend zu verfahren. Sie ist dabei aber bisher über eine gewisse Naivität nicht hinausgekommen. Denn methodologisch relevant ist gerade die Frage, was in diesem Zusammenhang "anpassen" oder "verknüpfen" überhaupt heißen kann. Von "Fragestellungen" des Forschers und "Bedürfnissen" des Erforschten kann man methodologisch sinnvoll überhaupt nur im Kontext der sozialen Situation sprechen, in der Forscher und Erforschte miteinander kommunizieren - unter anderem über ihre "Fragestellungen" bzw. "Bedürfnisse" - und die man gewöhnlich als Forschungssituation bezeichnet. Zu dieser Situation gehören jedoch nicht nur die experimentellen Situationen im engeren Sinne (Befragung, Test, Interview usw.), sondern alle Kommunikationsprozesse, die zwischen dem Sozialwissenschaftler und den von ihm erforschten Individuen, Gruppen und Institutionen ablaufen. Sozialwissenschaftler sind allerdings allzu leicht geneigt, sich in ihren ernstesten wissenschaftlichen Geschäften nicht durch das, was sonst noch zwischen ihnen und ihren "Objekten" abläuft, irritieren zu lassen - jedoch um den Preis, nicht zu wissen, was sie mit ihren wissenschaftlichen Operationen tun: Differenzierte und intensive Bemühungen um die Entwicklung und Ausarbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen werden a posteriori und mit fragwürdigem Erfolg mit einem naiven Verständnis der "Bedürfnisse" der Erforschten in Einklang zu bringen versucht. Auch ehrliche Bemühungen, die "Fragestellungen" der Forscher den "Bedürfnissen" der Erforschten "anzupassen" und die "Daten" des Forschers mit dem "Kommunikationszusammenhang der Praktiker" zu "verknüpfen", wie sie manche Projekte der "Aktionsforschung" kennzeichnen, sind deshalb oft nicht frei vom Beigeschmack einer gewissen Herablassung des Sozialwissenschaftlers gegenüber den "Praktikern".

Wir stoßen hier auf ein grundlegendes Problem angewandter Sozialwissenschaft. Obwohl allenthalben die "Anwendung" der Sozialwissenschaften zur Lösung sozialer Probleme gefordert, gewünscht und versucht wird (und so auch im Bereich von Bildung und Erziehung), fehlt bisher eine angemessene methodologische und theoretische Grundlegung dieser Form wissenschaftlicher Arbeit. Wie bereits das Wort "Anwendung" (oder bei Hurrelmann "anpassen" oder "verknüpfen") nahelegt, herrscht implizit die Vorstellung vor, daß wissenschaftliche Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse in einem eigenständigen (um nicht zu sagen: esoterischen) wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhang entstehen und dann a posteriori in einen anderen Kommunikationszusammenhang, in dem der "Praktiker" (Lehrer, Schulverwaltung, Politiker usw.) einer der Partner ist, eingebracht, dort "angewendet" werden sollten. Welche Hilfskonstruktionen und Postulate auch immer eingeführt werden: Die Beziehung des Forschers zu den Erforschten oder zu den "Praktikern" bleibt methodologisch und forschungslogisch zufällig und marginal, wenn wissenschaftliche Forschung und ihre "Anwendung" nur im Nachhinein verbunden werden sollen. Eine angemessene Methodologie der angewandten Sozialwissenschaft müßte demgegenüber ihren Ausgangspunkt in der Analyse der Forschungssituation als sozialer Situation haben, in der Forscher und Erforschter sich gemeinsam befinden und wechselseitig aufeinander einwirken und reagieren. Diese Situation wird entscheidend durch die Operationen mitbestimmt, die der Forscher in ihr ausführt und die nicht nur spezifische Reaktionen der Erforschten hervorrufen, sondern auch das konstituieren, was der Wissenschaftler dann als seinen wissenschaftlichen Gegenstand bezeichnet und analysiert.

Aus diesem Grunde ist der methodologische Ausgangspunkt der Sozialwissenschaft nicht durch den Satz: "Es existiert ein X. Mit welchen theoretischen und methodischen Mitteln kann ich es erforschen?" gekennzeichnet (wie das bei Hurrelmanns "Theorie- und Methodenverbund" der Fall ist), sondern viel-

mehr durch den Satz: "Mit folgenden Mitteln kann ich ein X konstruieren und belegen ..." Der wissenschaftliche Gegenstand wird operational definiert, indem die Forschungssituation analysiert wird, in der er als Gegenstand konstruiert wird. Diese Konstruktion vollzieht sich immer schon im Kontext der sprachlichen Kommunikation zwischen Forscher und Erforschten, d.h. im Kontext der sozialen Situation, in der beide sich auf eine bestimmte Weise aneinander und an den impliziten und expliziten objektiven Bedingungen, die die Situation beeinflussen, abarbeiten. In dieser Situation sind also Forscher und Erforschter immer schon eine Beziehung miteinander eingegangen und die in ihr produzierten wissenschaftlichen Daten sind mithin prinzipiell **D a t e n ü b e r e i n e B e z i e h u n g** (dyadische Daten) - auch wenn sie im Kommunikationszusammenhang der Wissenschaft aufgrund gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Konvention als "Daten" über das "Objekt", und nicht als solche über den Wissenschaftler und **s e i n e** Beziehung zum "Objekt" verstanden werden.

Nimmt man die soziale Situation (die "Forschungssituation"), in der der Sozialwissenschaftler und sein "Objekt" (der Erforschte, der Adressat, der Klient etc.) eine bestimmte konkrete Beziehung zueinander eingehen, zum Ausgangspunkt der Analyse, so besitzt man einen methodologischen Ansatz, der weit genug ist, um keine "Analyseebene" von vornherein auszuschließen. Eine Analyse kann nicht voranschreiten, wenn sie nicht auch die institutionelle, organisationssoziologische, ökonomische und gesellschaftliche Dimension der Beziehungsdynamik und -struktur einschließt - was allerdings nicht heißt, daß die konkreten Analysen nicht ihre mehr oder weniger engen Grenzen haben und daß in allen Dimensionen tatsächlich immer alle Phänomene analysiert werden können. Dies aber ist eine empirische, keine methodologische Beschränkung. Während Hurrelmann die "Vollständigkeit der Analyseebenen" durch die Einführung als "unabdingbares Postulat" durch einen "Theorien-Verbund" sichern muß, ist



der hier skizzierte methodologische Ansatz sozialwissenschaftlicher Forschung ohne zusätzliches Postulat in der Lage, alle im Zusammenhang mit einem wissenschaftlichen Problem stehenden Fragen zu analysieren - und dies auf allen relevanten Ebenen<sup>2)</sup>.

Aus diesen Gründen halte ich es für sinnvoll, ja, notwendig, sich auf den Prozeß der Analyse der Situation, in der sich der Sozialwissenschaftler mit seinen "Objekten" befindet, und der Operationen einzulassen, durch die in dieser Situation der wissenschaftliche "Gegenstand" und die wissenschaftlichen "Daten" konstruiert werden. E i n e Form, dies zu tun, ist die S o z i o a n a l y s e .

## 2. Sozioanalyse und Beratung pädagogischer Institutionen

Die Sozioanalyse definiert die institutionelle Struktur und Dynamik einer (pädagogischen) Organisation mit Hilfe der Analyse der Situation, in der sich der Sozialwissenschaftler und sein "Klient" befinden und eine spezifische Beziehung zueinander eingehen. In den folgenden Abschnitten sollen ihre wichtigsten Grundprinzipien dargestellt werden.

(1) Ziel der S o z i o a n a l y s e pädagogischer Organisationen (und jeglicher anderer Organisation) ist die aufdeckende Analyse ihrer institutionellen Struktur. Diese Struktur ist nicht unmittelbar zugänglich - weder für die Mitglieder einer konkreten Organisation noch für den analysierenden, beratenden, forschenden Sozialwissenschaftler. Sie kommt nur verschlüsselt zum Ausdruck; in der Art der Beziehungen, die die Mitglieder zueinander, zur Organisation und ihren Zielen, Verfahrensweisen und Ordnungen und zur Umwelt haben; in der Diskrepanz zwischen deklarierten Zielen und Werten und der Weise ihrer Realisierung; in den offenen und verdeckten Konflikten; in dem, was ausgesprochen wird, nicht weniger als in dem, worüber nicht geredet wird. Sie ist mithin anwesend und abwesend zugleich:

Anwesend in den verschlüsselten Botschaften, die ununterbrochen gesendet werden; abwesend, da die Botschaften stets verschlüsselt, ideologisch verdeckt, nie aber im Klartext - als "ganze Wahrheit" - ausgesendet werden. Verschlüsselt ist die institutionelle Struktur und Dynamik als das Ineinanderwirken der allgemeinen sozialen Regelungen, Normen, Rollenerwartungen, die der einzelne in der Organisation verfindet; dem aktiven und spontanen Errichten von Regeln und dem Schaffen von sozialen Gebilden in den Gruppenprozessen in der Organisation; und den konkreten sozialen Gebilden, aus denen sie besteht. Ziel der Sozioanalyse ist es, im Feld der konkreten Organisation Vorkehrungen zu treffen, mit deren Hilfe die verschlüsselten Bedeutungen katalysiert, das, was in der Gesamtheit der Phänomene und Ereignisse aufgelöst und versteckt ist, dingfest gemacht und analysiert werden kann.

B e r a t u n g auf der Basis der Sozioanalyse ist der Versuch des Sozialwissenschaftlers als Sozioanalytiker, durch seine Interventionen der Organisation (dem "Klienten") auf der Grundlage einer tragfähigen Beziehung bei der aufdeckenden Analyse der institutionellen Struktur zu helfen. Die Interventionen des Sozioanalytikers haben das Ziel, ein Medium herzustellen, das es allen, jedem einzelnen und jeder Gruppe in der Organisation ermöglicht, zutage zu fördern, was an institutionellen Bedeutungen bisher verborgen und verzerrt zum Ausdruck kommt - um dann die eigenen Schlußfolgerungen ziehen zu können.

Beide Aspekte gehören zusammen: Die Sozioanalyse einer pädagogischen Institution ist (a) eine Methode der Produktion von relevantem institutionellen Material und seiner Analyse und (b) eine Methode der Unterstützung von Veränderungsprozessen der Institution durch Selbsterforschung.

(2) Da die institutionelle Struktur und ihre Dynamik nicht unmittelbar kognitiv und affektiv zugänglich sind, bedarf es für die Sozioanalyse und Beratung einer konkreten pädagogischen Or-

ganisation eines analytischen Mediums, das die Institution zwingt, sich in einer Reaktion zu manifestieren. Diese Reaktion - oder besser: Das Gesamt der Reaktionen ist das Material der Analyse.

Das Medium der Analyse ist die *a n a l y t i s c h e S i t u a t i o n* - die Situation, in der der Sozialwissenschaftler und sein "Klient" zum Zwecke der gemeinsamen Analyse zusammenkommen. Den Kern der analytischen Situation bildet die Beziehung zwischen dem Sozioanalytiker und der betreffenden pädagogischen Organisation (Schule, Universität, Heim etc.). An dieser Beziehung und damit in der analytischen Situation bilden sich die strukturellen und dynamischen Probleme der Institution ab - in der Art und Weise, in der die Mitglieder der bestimmten Organisation (Lehrer, Schulleiter, Schulräte, Schüler, Eltern etc.) als einzelne, als Funktionsträger, als informelle und formelle Gruppen in die Beziehung eintreten, ihr Grenzen ziehen, sie ganz oder teilweise abwehren und sie nach einem impliziten oder expliziten Muster ausbilden.

Vom ersten Augenblick der Beziehung zwischen Sozioanalytiker und seinem "Klienten" an werden - mehr oder weniger direkt - in der analytischen Situation dem Sozioanalytiker von den Mitgliedern der Organisation (einzelnen und Gruppen) bestimmte Rollen und Funktionen angetragen (z.B. die des "wissenschaftlichen" = alles wissenden Fachmanns für die aktuellen Probleme des Alltags der Organisation; die des Kontrolleurs und Zensors; die des Schlichters in Streitfällen oder des Moderators; die des neutralen Beobachters; etc.). Diesen projizierten Rollen und Funktionen des Sozioanalytikers entsprechen komplementäre Vorstellungen des "Klienten" vor den eigenen Rollen und Funktionen. Die Beziehung des "Klienten" zum Sozioanalytiker innerhalb der analytischen Situation umfaßt zu jedem beliebigen Zeitpunkt eine Rolle, die der "Klient" sich selbst zuweist, und eine komplementäre Rolle, die er dem Sozioanalytiker zuweist. Es handelt sich hierbei um Versuche des "Klienten", von

sich aus bestimmte, ihm vertraute Formen der Wechselbeziehung und Interaktion durchzusetzen; um Versuche also, mehr oder weniger bewußt und subtil mit dem Sozioanalytiker Situationen herbeizuführen oder zu manipulieren, die eine Wiederholung oder eine Manifestation der Beziehungen sind, in denen die Mitglieder der Organisation in der Tradition ihrer Organisation und in den anderen Situationen des Organisationsalltags ihre Angelegenheiten zu bewältigen pflegen. Man kann diese Prozesse als "institutionelle Übertragung" bezeichnen. Die vertrauten Formen der Wechselbeziehung, Interaktion, Entscheidungsfindung, Arbeitsteilung etc. sind zugleich Modi, in denen der "Klient" bestimmte Erfahrungen und Einsichten, die nicht zu seinem offiziellen Selbstverständnis, zur institutionellen Ideologie und zur gewohnten Alltagspraxis passen, von sich abwehrt.

Auf diese Weise entfaltet sich an der Beziehung zwischen dem Sozioanalytiker und seinem "Klienten" in der analytischen Situation die institutionelle Dynamik und Struktur der konkreten Organisation und wird der Analyse zugänglich. Die analytische Situation, in der sich der Sozioanalytiker und sein "Klient" gemeinsam befinden, ist eine Projektionsfläche für die verborgene institutionelle Struktur.

Wegen der zentralen Bedeutung, die der Beziehung zwischen Sozioanalytiker und "Klient" in der analytischen Situation zukommt, ist es eine der wichtigsten und zugleich schwierigsten Aufgaben des Sozioanalytikers, eine tragfähige Beziehung zum "Klienten" herzustellen. (Ihre Lösung ist kein theoretisches oder methodisches, sondern ein menschliches Problem).

(3) Die analytische Situation beginnt in dem Augenblick, in dem der Sozialwissenschaftler in eine Beziehung zu einer bestimmten pädagogischen Organisation mit dem Ziele der Analyse und Beratung eintritt. Der erste Schritt der Analyse - und

zugleich eine kontinuierlich, über den ganzen analytischen Beratungsprozeß hin zu bewältigende Aufgabe - ist die Analyse der Nachfrage. In Struktur und Dynamik der Nachfrage manifestieren sich die offenen oder verdeckten Vorstellungen, die der "Klient" und der Sozioanalytiker von ihren komplementären Rollen und Funktionen und von den Formen und Modi ihrer Beziehung haben; in ihnen kommen die institutionelle Struktur und Dynamik der Organisation zum Ausdruck.

Der Sozioanalytiker ebenso wie sein "Klient" müssen sich also mit Fragen auseinandersetzen wie: Wer ist der "Klient"? Ist er identisch mit dem Auftraggeber oder bekommt der Sozioanalytiker den Auftrag, für einen anderen (z.B. eine Lehrergruppe) tätig zu werden, von einem dritten (z.B. von der Schulverwaltung)? Ist der deklarierte "Klient" auch der tatsächliche oder besteht ein Verhältnis der Problemdelegation? Auf welche Weise wird die Nachfrage an den Sozioanalytiker herangetragen? Welche Erwartungen und welche Vorstellungen von der Beziehung bringen Auftraggeber und "Klient" dem Sozioanalytiker entgegen? Wer ist der Sozioanalytiker und welche Erwartungen und Vorstellungen von der Beziehung bringt er in die analytische Situation hinein? Tritt er als Vertreter einer Institution (z.B. eines Forschungsinstituts, einer Universität, einer Berufsorganisation) in die Beziehung zum "Klienten" ein? Arbeitet er einzeln oder in einem Team? Von wem - vom Auftraggeber, vom "Klienten", von einem Dritten - und für welche Arbeit und Aufgaben wird er bezahlt?

Bei der Klärung von Fragen dieser Art, d.h. bei der Analyse der Nachfrage, handelt es sich nicht bloß um Präliminarien, denen dann die "eigentliche" Analyse, Forschungsarbeit und Beratung folgte. Auch ist die Analyse der Nachfrage nicht deshalb vonnöten, weil der Sozialwissenschaftler dadurch Kenntnis von den "Faktoren" erhält, die seine Arbeit möglicherweise beeinflussen und seine Ergebnisse verzerren. Sie ist vielmehr deshalb ein zentraler Aspekt der Analyse, weil

sie eben das Material produziert, in dem die latente institutionelle Struktur der bestimmten pädagogischen Organisation in der konkreten analytischen Situation zum Ausdruck kommt und dessen Analyse diese Struktur und mithin die Art und Weise hervortreten läßt, in der die Mitglieder einer pädagogischen Organisation zueinander, zu der Institution, zu ihren Werten, Zielen und Verfahrensweisen, zur Umwelt (etc.) in Beziehung treten.

Die pädagogische Organisation läßt sich am **L e i t f a d e n** der **B e z i e h u n g** zum **S o z i o a n a l y t i k e r** in der analytischen Situation auf eine Auseinandersetzung mit sich selbst, ihrer institutionellen Struktur und Dynamik ein.

Analyse der Beziehungsangebote und -manipulationen, die die analytische Situation strukturieren und die in ihr ablaufenden Prozesse bestimmen, und Analyse der Reaktionen des Sozioanalytikers auf sie: Beides **i s t** zugleich die Analyse der impliziten Struktur und Dynamik der Institution. Oder anders formuliert: Die institutionelle Dynamik und Struktur einer Organisation ist niemals unmittelbar, sondern stets nur vermittelt durch einen Katalysator oder ein analytisches Medium zugänglich und analysierbar; und der **e r s t e** Katalysator oder das erste Medium ist die Beziehung zwischen Sozioanalytiker und "Klient". Insofern wäre es müßig und Folge eines falsch verstandenen wissenschaftlichen Objektivismus, wollte man sich fragen, ob die Ergebnisse einer institutionellen Analyse am Leitfaden der Beziehung zwischen Sozioanalytiker und "Klient" auch tatsächlich die "objektive" Struktur und Dynamik der Institution, insofern sie als unabhängig von dieser Beziehung vorgestellt wird, widerspiegeln. Denn diese Frage ist für den Sozialwissenschaftler **n i c h t e n t s c h e i d b a r**, weil er dafür erneut in eine bestimmte Beziehung zum "Klienten" eintreten, d.h. abermals ein analytisches Medium konstruieren müßte.

(4) Der Sozialwissenschaftler, der als Sozioanalytiker und Berater mit einer bestimmten pädagogischen Organisation zusammenarbeitet, hat in der analytischen Situation eine Rolle, die ihn zu ständiger Selbstanalyse und Selbstkritik verpflichtet.

Sozialwissenschaftler, die im Bereich pädagogischer Institutionen forschen und beraten, nehmen gewöhnlich an, sie garantierten durch ihre Interventionen eine Situation, in der Forschung und Analyse möglich sind, und sie selbst seien die eigentlichen Analytiker. Die Berechtigung zu dieser Annahme ziehen sie aus ihrer wissenschaftlichen Vorbildung, ihrer Vertrautheit mit sozialwissenschaftlichen Theorien und Methoden und ihrer Zugehörigkeit zu einem bestimmten Berufsstand. Die meisten "Klienten" teilen diese Annahme. Doch sie ist leichtfertig und dringt nicht tief genug in das Problem ein.

Mit Beginn ihrer Beziehung sind beide, Sozioanalytiker und "Klient", Teil der analytischen Situation und ihrer Dynamik unterworfen - auch dort, wo sie aktiv intervenieren. Der Sozioanalytiker, der in eine Beziehung zu einer pädagogischen Organisation eintritt, ist innerhalb der analytischen Situation der erste Katalysator in institutioneller Bedeutung, nicht aber ihr bevorzugter Analytiker (obwohl der "Besitz" sozialwissenschaftlicher Theorien und Methoden diese Illusion nähren und die narzißtische Kränkung abwehren helfen kann, die darin liegt, sie aufzugeben). Der Prozeß, auf den der Sozioanalytiker als Katalysator einwirkt, ist der der Selbstaufklärung einer pädagogischen Organisation über sich selbst (ihre institutionelle Struktur und Dynamik).

Da der Sozioanalytiker selbst Teil der analytischen Situation ist, wirkt er in der Beziehung zum "Klienten" nicht durch das, was er weiß, sondern durch das, was er ist, (und insofern nar-

türlich auch als ein bestimmter Wissender). Deshalb ist die Selbstanalyse des Sozioanalytikers ein integraler Bestandteil der Analyse der institutionellen Struktur und Dynamik. Das erste Instrument des Sozioanalytikers ist er selbst. Er muß möglichst sensibel seine affektiven und kognitiven Regungen, die er in der konkreten analytischen Situation an sich selbst wahrnimmt - d.h. seine institutionelle Gegenübertragung - registrieren und für das Verständnis der Strukturellen und dynamischen institutionellen Problematik des Klientensystems auswerten. Diese Regungen werden in der Beziehung zum Klienten, wie diese Beziehung selbst, durch das Gesamt dessen, was er ist, bestimmt; das Gesamt seiner unbewußten, vorbewußten und bewußten Erwartungen und Einstellungen sowohl sich selbst gegenüber als Person, als Sozialwissenschaftler und Forscher als auch gegenüber der Institution, die er analysiert, und ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Verflechtungen; seiner Weisen des Erlebens (gerade auch seiner Ängste) und des Sichverhaltens; seiner kollegialen Beziehungen, seiner institutionellen, kulturellen, gesellschaftlichen Bindungen etc. Die affektiven und kognitiven Regungen des Sozioanalytikers in der analytischen Situation (seine institutionelle Gegenübertragung) sind Reaktionen auf die Rollen- und Funktionsangebote und -manipulationen des "Klienten"; die Sozioanalyse kann nur voranschreiten, wenn der Sozioanalytiker seine Reaktionen auf dieses "Drängen" des Klienten (z.B. seine komplementären Rollen- und Funktionsphantasien und -vorstellungen) im Bewußtsein zu halten und zu analysieren vermag. Dazu gehört auch eine Analyse des in der analytischen Situation jeweils aktualisierten sozialwissenschaftlichen Wissens - die wissenschaftliche Konzeption des Sozioanalytikers von institutionellen Prozessen, von organisatorischen und gesellschaftlichen Strukturen, sozialen Erwartungen, sozialen Werten und Normen etc. Analyse der Institution und Selbstanalyse des Sozioanalytikers lassen sich nicht trennen. Diese Fähigkeit einer reflektierten Einstellung auf sich selbst als eines Kata-



lysatoren institutioneller Bedeutung muß erlernt werden. Der Sozialwissenschaftler erwirbt sie primär nicht, indem er sich sozial-wissenschaftliche Theorien und Methoden aneignet, sondern in der kontinuierlichen reflektierenden (kognitiven und affektiven) Aufarbeitung seiner analytischen und beratenden Praxis. Sie impliziert die Fähigkeit, sich auf die analytische Situation als ganze, ihre gesellschaftlichen, institutionellen, interaktionellen und individuellen Komponenten, einzustellen.

Ein Grundprinzip der Sozioanalyse pädagogischer Institutionen, durch das sich der Sozialwissenschaftler in der analytischen Situation leiten lassen muß, heißt deshalb: Alles, was am Selbst und an den anderen affektiv und kognitiv wahrgenommen wird, hat eine Bedeutung, die analysiert werden muß. Werden bestimmte Wahrnehmungen durch methodische Vorkehrungen vorab aus dem Relevanzbereich ausgeschlossen, so ist nicht mehr kontrollierbar, ob eben dieser vom "Forscher" initiierte Prozeß der Ausklammerung in der Beziehung zum "Klienten" Ausdruck eines zentralen institutionellen Problems ist. So müßte z.B. ein Sozioanalytiker an dieser Klippe scheitern, der eine implizite oder auch "theoretisch" fundierte Vorentscheidung für eine Trennung klarer von diffusen Wahrnehmungen gefällt hätte - sei es, daß er nur das klar Wahrgenommene und für ihn selbst theoretisch Verständliche als Material der Analyse akzeptiert, sei es, daß er diffuse Wahrnehmung für einen defizienten Erkenntnismodus hält, den es zunächst einmal zu beseitigen gilt. Denn gerade in der Spannung von Diffusität und Klarheit kann sich eine zentrale institutionelle Dynamik ausdrücken.

Da die Fähigkeit, sich auf die analytische Situation als ganze einzustellen, eine enge Verflechtung von sozioanalytischer Kompetenz und Person bedeutet, kann der Sozioanalytiker den Prozeß der Selbstreflektion einer pädagogischen Organisation nur in dem Maße fördern, in dem ihm die persönliche Inter-

gration seiner sozialwissenschaftlichen theoretischen Orientierungen, seiner sozioanalytischen Konzeption und seiner praktischen Erfahrung gelungen ist. Auch seine wissenschaftlichen, vom Einzelfall abhebbaren Ergebnisse reichen nicht weiter, als ihm diese Integration gelungen ist.

(5) Nur auf der Grundlage einer Konzeption der analytischen Situation ist auch ein reflektierter Gebrauch sozialwissenschaftlicher Theorien und Methoden möglich. Diese Theorien und Methoden - mag sie nun der Sozialwissenschaftler oder der "Klient" gebrauchen - sind im Zusammenhang einer Sozioanalyse selbst Teil der analytischen Situation und in ihrem Gebrauch in dieser Situation kommen wichtige Aspekte der institutionellen Struktur und Dynamik der bestimmten pädagogischen Organisation zum Ausdruck (also nicht erst in den "Daten", die sie erbringen). Wendet der Sozialwissenschaftler z.B. bestimmte empirische Methoden innerhalb der analytischen Situation an und reagiert der "Klient" (das Forschungs-"Objekt") auf eine spezifische Weise auf dieses Angebot, Ansinnen etc., so kommt in dieser Strukturierung der Situation ein spezifischer Aspekt der institutionellen Problematik zum Ausdruck. Er bedarf der Analyse. Erst auf der Grundlage einer solchen Analyse können die "Daten", die mit Hilfe der Methoden gewonnen werden, in den Prozeß der Selbstreflektion der pädagogischen Organisation aufgenommen werden. Für den Prozeß der Sozioanalyse und Beratung ist die Erkenntnis wichtig, daß sozialwissenschaftliche Theorien und Methoden in der analytischen Situation eine **A u s d r u c k s f u n k t i o n** haben. Sie sind spezifische Weisen, sich zueinander und zu der Organisation und ihrer verborgenen institutionellen Struktur und Dynamik in Beziehung zu setzen. Ihre Anwendung in einem bestimmten Zusammenhang mit dem institutionellen Prozeß ist das primäre Material, das am Leitfaden der Beziehung zwischen Sozioanalytiker und "Klient" analysiert werden muß.

In der Sozioanalyse werden sozialwissenschaftliche Theorien und Methoden also nicht als Instrumente der institutionellen Analyse betrachtet, die selbst keinen Zusammenhang mit der institutionellen Dynamik und Struktur haben. Als Instrumente, die Aussagen über die Institution ermöglichen, sind sie im Kontext der analytischen Situation (und nur in einer solchen können sie vom Sozialwissenschaftler eingesetzt werden) selbst Elemente der Situation und mithin der Institution. Eben dieser Zusammenhang muß in die Analyse mit einbezogen werden. Wenn dies geschieht, so kann auch verständlich werden, in welchem Zusammenhang mit der institutionellen Dynamik und Struktur bestimmte spezifische sozialwissenschaftliche Theorien und Methoden in der Beziehung zwischen Sozioanalytiker und Klient aktualisiert und angewendet werden - was es etwa bedeutet, wenn zu einem gegebenen Zeitpunkt in der analytischen Situation Ereignisse und Prozesse mit Hilfe einer Curriculumtheorie, zu einem anderen Zeitpunkt mit Hilfe einer Interaktionstheorie etc. analysiert werden sollen, und entsprechend spezifische Forschungsmethoden eingesetzt werden<sup>3)</sup>.

Die Sozioanalyse wirft Fragen auf, wie: Was bringt die pädagogische Organisation über ihre institutionelle Struktur und Dynamik durch ihre Bereitschaft, Neigung oder Entscheidung zum Ausdruck, zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einer bestimmten Situation dem Sozialwissenschaftler die Anwendung spezifischer Methoden, den Zugang zu "Daten" und in ein Feld zur Überprüfung seiner Theorien zu ermöglichen? Was kommt in der Anwendung bestimmter Theorien und Methoden über die Beziehung der pädagogischen Organisation zu sich selbst und zum Sozioanalytiker zum Ausdruck? In welcher Beziehung steht die Kommunikation mit Hilfe einer bestimmten Theorie oder Methode zu sonstigen Kommunikationsformen und -schritten des "Klienten"? Welche Gefühle und Vorstellungen in bezug auf die institutionelle Situation bringt der Sozialwissenschaftler durch eine spezifische Theorie und Technik (z.B. eine distanzierende) zum Ausdruck? In welchem Verhältnis stehen die so-

zialen Situationen, in denen die sozialwissenschaftlichen Theorien und Methoden entstanden sind, zur analytischen Situation und zu den Alltagssituationen des "Klienten"? In einer konkreten Sozioanalyse und Beratung bringt die Analyse des durch Fragen dieser Art produzierten Materials in der Regel zentrale Probleme der Institution ans Licht.

(6) Eine Theorie, die die Beziehung des Sozialwissenschaftlers auf seine eigene Praxis und die sozioanalytische Situation als Interaktion besonderer Art **s u b s t a n t i e l l** mitreflektiert, gibt es bisher nicht. Deshalb fehlen dem Sozialwissenschaftler als Sozioanalytiker weitgehend die notwendigen konkretisierten, den Erfordernissen der analytischen Situation entsprechenden und **p r a x i s n a h e n** kognitiven Orientierungen. Die bekannten theoretischen Paradigmen können diese Orientierung nicht hinreichend gewährleisten - auch nicht ihre Addition. Für ihre Entwicklung bedarf es einer **a n d e r e n s o z i a l e n F o r m w i s s e n s c h a f t l i c h e r K o m m u n i k a t i o n**, Kontrolle und Ausbildung, als sie im üblichen wissenschaftlichen Kommunikationsinstrument der Bücher, Zeitschriften, theoretischen und kritischen Diskussionen und des akademischen Kongreßwesens vorliegt. Es bedarf einer Kommunikation, in deren Zentrum das reflektierende Durcharbeiten der konkreten praktischen Erfahrung steht.

Dabei kommt dem Durcharbeiten der institutionellen Übertragung des "Klienten" und der institutionellen Gegenübertragung des Sozioanalytikers und ihre Entwicklung zu einem sensiblen Wahrnehmungsinstrument ein besonderer Stellenwert zu. Dies hat Konsequenzen auch für die Ausbildung des Sozialwissenschaftlers, der als sozioanalytischer Berater oder in einem ähnlichen Gebiet angewandter Sozialwissenschaft tätig werden will. In dieser Ausbildung müßte der institutionellen Analyse der Ausbildungseinrichtung (Hochschule), in der der künftige Sozioanalytiker als Student und sein Lehrer arbeiten und eine spezifische Beziehung zueinander aufnehmen, besondere Aufmerk-

samkeit gewidmet werden. Studenten wie Lehrer müßten kontinuierlich ihre institutionelle Übertragung bzw. Gegenübertragung auf das Lernarrangement, in dem sie sich befinden, durcharbeiten und dabei lernen, die sozialwissenschaftlichen Theorien und Methoden, mit denen sie sich gemeinsam auseinandersetzen, persönlich in diesen Prozeß des Durcharbeitens zu integrieren - sie sich in einem emphatischen Sinne des Wortes "anzueignen". Der heutige Zustand der sozialwissenschaftlichen Ausbildung an den Hochschulen ist demgegenüber dadurch gekennzeichnet, daß die Sozialwissenschaftler zwar entwickelte Theorien und differenzierte Methoden kennen lernen können, aber zugleich implizit darin eingeübt werden, sie nicht auf ihre eigene soziale Situation, in der sie sich an der Hochschule befinden, anzuwenden. Eine fundierte Ausbildung in den angewandten Sozialwissenschaften - und das heißt: Auch in der Sozialanalyse - setzt eine Veränderung dieser augenblicklichen Ausbildungspraxis voraus.

### 3. Ein Beispiel

In den folgenden Abschnitten soll anhand eines knapp skizzierten Beispiels erläutert werden, was es mit den bislang abstrakt vorgetragenen Prinzipien sozioanalytisch orientierter Beratung und der durch sie definierten Konstruktionsarbeit auf sich hat. Das Beispiel ist in doppelter Hinsicht begrenzt: 1. Es ist nicht möglich, den gesamten Prozeß einer Sozioanalyse zu rekonstruieren; ich muß mich vielmehr auf die Darstellung eines zeitlich eng umgrenzten Abschnittes aus dem Prozeß beschränken. - 2. Das Beispiel kann nicht alle Aspekte der Sozioanalyse, die bisher erwähnt worden sind, in gleicher Weise illustrieren. Ein Zug der analytischen Situation, den ich für besonders wichtig halte, soll unter Vernachlässigung anderer Aspekte herausgearbeitet werden: Die institutionelle Übertragung bzw. Gegenübertragung und ihre (hier abgekürzte) Analyse.

Das Beispiel stammt aus der Anfangsphase einer sozioanalytisch orientierten Beratung einer Gesamtschule, die ich vor einigen Jahren durchgeführt habe.

Wie einer ganzen Reihe von Gesamtschulen war auch dieser Schule mit ihrer Gründung eine wissenschaftliche Begleitung zugeordnet worden, die überprüfen sollte, inwieweit durch die organisatorischen und curricularen Maßnahmen, die in der Schule angewendet wurden, die erwünschten Effekte (Förderung sozial benachteiligter Kinder, erfolgreicherer "soziales Lernen" usw.) auch tatsächlich erreicht würden. Mit dieser Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung waren Mitarbeiter des Pädagogischen Seminars einer nahe gelegenen Hochschule beauftragt worden. Zum Zeitpunkt des Beginns der Sozioanalyse bestand im Kollegium der Schule eine Fülle ungeklärter Konflikte und Probleme, die den Lehrern ihre Arbeit belastend, enttäuschend und ziemlich erfolglos erscheinen ließen. Dieser Tatbestand bestimmte die anfängliche Nachfrage nach dem Sozioanalytiker: Er sollte dem Kollegium helfen, seine eigene Situation und die Ursachen für die Konflikte und Spannungen zu analysieren, die in der gemeinsamen alltäglichen Arbeit auftraten, und Wege zu einer besseren Kommunikation, zu klareren Entscheidungsformen und fruchtbarer Kooperation zu finden. Die Nachfrage nach dem Sozioanalytiker erfolgte unabhängig von der Zusammenarbeit des Kollegiums mit der wissenschaftlichen Begleitung und der Sozioanalytiker gehörte auch nicht zu deren Team, sondern arbeitete unabhängig von ihm. In der gemeinsamen Vorbesprechung am Anfang der Sozioanalyse war vereinbart worden, daß der Sozioanalytiker zweimal wöchentlich an den üblichen Konferenzen, auf denen die Lehrer ihre Arbeit und ihre Probleme zu besprechen pflegten, teilnehmen und prozeßbezogen intervenieren würde (d.h. dann, wenn ihm an den ablaufenden Kommunikations-, Entscheidungs- und Arbeitsprozessen etwas auffiele, was gemeinsam analysiert werden müßte). Der Analytiker machte von Anfang an klar, daß die Lehrer selbst ihre Situation analysieren müßten und er es als

seine Aufgabe betrachtete, ihnen zu helfen, eine analytische Situation herzustellen, in der ihnen eine institutionelle Analyse möglich würde, und den sozioanalytischen Prozeß in Gang zu bringen und beratend zu begleiten; er betonte ferner, daß jedermann frei sei, von der sozioanalytischen Erkundung Gebrauch zu machen, wie er will, d.h. die Konsequenzen daraus zu ziehen, die er für nötig halte.

In einer der ersten analytischen Sitzungen äußerte die Mehrheit des Kollegiums den Wunsch, der Sozioanalytiker möge die in den Konferenzen ablaufenden Prozesse "objektiv" beobachten und dem Kollegium anschließend berichten, was er beobachtet habe. Auf derselben Konferenz berichteten die Lehrer darüber, daß das Team der "wissenschaftlichen Begleitung" zu einem früheren Zeitpunkt den Unterricht in der Schule intensiv beobachtet habe und im Anschluß daran die Ergebnisse dieser Beobachtung in zwei Sitzungen ausführlich mit den Lehrern diskutiert habe. (Die Wissenschaftler der "wissenschaftlichen Begleitung" fühlten sich dem Konzept der "Aktionsforschung" verpflichtet). Die Lehrer erzählten, diese Diskussion sei sehr lebhaft gewesen. In ihrem Bericht über diese Vorgänge stellten sie sich nebenbei die Frage, was ihnen denn nun die Beobachtungen der Wissenschaftler tatsächlich gebracht hätten. Mehrere Lehrer (die im Kollegium eine hervorragende Rolle spielten) meinten, im Grunde hätten sie doch schon vorher selbst gewußt, was bei den Beobachtungen herausgekommen sei. (An dieser Stelle ist es gleichgültig, ob diese Behauptung stimmt oder nicht. Entscheidend ist, daß sie in der analytischen Sitzung in Gegenwart des Sozioanalytikers in dieser Form gemacht wurde). Im Anschluß daran besprachen sie ihren Wunsch, sich gegenseitig im Unterricht zu beobachten - ein Wunsch, den sie (wie sie sagten) aus "organisatorischen Gründen" sich bis dahin nicht erfüllen konnten.

Als Sozioanalytiker fühlte ich mich in dieser Sitzung unwohl und hatte den diffusen Eindruck, kalt gestellt zu werden. Dies

empfand ich zugleich als umso verwunderlicher, als das Kollegium mich ja ausdrücklich gebeten hatte, die Arbeitsprozesse in den Konferenzen zu beobachten und mir damit das Interesse an einer aktiven Mitarbeit kund getan hatte.

Für das Verständnis der Struktur und Dynamik der Situation und die aus ihm resultierenden Interventionen des Sozioanalytikers waren folgende Überlegungen wichtig (die ich hier im Anschluß an die im zweiten Teil dieses Aufsatzes dargestellten Gedanken formuliere): Die widersprüchlichen Gefühle, Gedanken und Vorstellungen des Sozioanalytikers sind nicht weniger Elemente der analytischen Situation, in der er sich mit seinem "Klienten" befindet, als die Äußerungen, Erzählungen und das Verhalten der Lehrer. Im Gesamt dieser Phänomene kommt die Struktur und Dynamik der analytischen Situation und damit ein Aspekt der institutionellen Dynamik und Struktur der Organisation zum Ausdruck. A l l e Phänomene müssen am Leitfaden der Beziehung zwischen Sozioanalytiker und "Klient" analysiert werden - so auch d i e Äußerungen des "Klienten", die scheinbar nichts mit seiner Beziehung zum Sozioanalytiker zu tun haben (z.B. die Bemerkungen über die "wissenschaftliche Begleitung"). Das Verhalten des "Klienten" in der analytischen Situation enthält zugleich seine Beziehungsangebote und Manipulationsversuche gegenüber dem Sozioanalytiker, in denen die für diese Organisation spezifischen Formen der Wechselbeziehung, Interaktion, Entscheidungsfindung, Arbeitsteilung etc. zum Ausdruck kommen; die affektiven und kognitiven Regungen des Sozioanalytikers, seine jeweils aktualisierten normativen und konzeptionellen Vorstellungen sind in der analytischen Situation spezifische komplementäre Reaktionen auf die Rollen- und Funktionsangebote und -manipulationen des "Klienten" (seine institutionelle Gegenübertragung).

Auf der Grundlage dieser Konzeption versuchte ich als Sozioanalytiker im vorliegenden Fall nicht, meiner widersprüchlichen Gedanken und Gefühle (Gefühl, kalt gestellt zu werden,



versus: Gefühl, eine Aufgabe übertragen zu bekommen) als eine subjektive Störung der gemeinsamen Arbeit zu eliminieren oder beiseite zu schieben. Dies hätte ich z.B. dadurch erreichen können, daß ich mit den Lehrern über die Möglichkeiten einer "objektiven" Beobachtung der Arbeitsprozesse im Kollegium diskutiert hätte. Stattdessen analysierte ich die "subjektive Störung" in ihrer Beziehung zur aktuellen analytischen Situation, d.h. unter der Voraussetzung, daß sie in einem spezifischen Zusammenhang mit der Interaktion mit dem "Klienten" entstanden war. Bei dieser Analyse wurde deutlich, daß die widersprüchlichen Empfindungen und Vorstellungen des Sozioanalytikers keineswegs unverständlich waren, wenn man sie in Beziehung zu den Äußerungen der Lehrer setzte.

Es zeigte sich folgende Dynamik: Die Lehrer trugen dem Sozioanalytiker Rolle und Funktion eines "objektiven" Beobachters an und brachten in der analytischen Sitzung zum Ausdruck, daß sie ihn in dieser Rolle für nützlich halten würden. Entsprechend wollten sie selbst die komplementäre Rolle des Objekts der wissenschaftlichen Beobachtung übernehmen. Auf diese Weise versuchten sie, die Funktion des Beobachters der eigenen alltäglichen Arbeit aus ihren eigenen Kommunikations und Interaktionszusammenhang hinaus und auf eine externe Instanz, zu der sie eine weniger alltägliche und direkte Beziehung hatten, zu verlagern. Diese Instanz hatte für sie zugleich (wie sich in den folgenden analytischen Sitzungen noch klarer zeigte) den Bedeutungsgehalt von "Kontrolle", "Aufsicht", "normative Instanz" etc. In dieser Weise erlebten sie auch seit längerem die Arbeit der "wissenschaftlichen Begleitung" (= "erziehungswissenschaftliche Experten"). Wie ihr Wunsch, sich gegenseitig im Unterricht zu beobachten zeigte, waren sie sich einerseits durchaus im Klaren darüber, daß es für die Weiterentwicklung ihrer beruflichen Kompetenz als Lehrer und für die Funktionsfähigkeit des ganzen Kollegiums sehr wichtig war, ihre eigene Beobachtungsfähigkeit zu entwickeln und zu differenzieren und ihre eigenen Beobachtungen ernst zu nehmen, nicht

zu verleugnen und in die kontinuierliche Reflexion ihrer alltäglichen Praxis zu integrieren. Andererseits gab es eine Reihe unangenehmer Tatsachen und belastender Konflikte, denen sie nicht gern ins Auge sahen und über die sie nicht gern redeten, obwohl sie sie seit langem beobachtet hatten und spürten, daß sie ihre gemeinsame Arbeit behinderten. Es handelte sich hierbei einmal um Probleme, die für sie persönlich, als Kollegium und gegenüber Außenstehenden (= "Beobachter") dadurch entstanden, daß ihre Alltagspraxis den idealen Vorstellungen, die sie und andere mit dieser Schule verbanden aus objektiven und subjektiven Gründen nicht entsprechen konnte; und zum anderen um die Probleme, die mit dem Auftreten von Konkurrenz, Neid und Statusdenken in dem Kollegium verbunden waren - umso mehr, als auch diese Gefühle und Verhaltensweisen im scharfen Gegensatz zum "demokratischen Selbstverständnis" der ganzen Schule standen. Indem sie nun die Funktion des Beobachtens in eine Außenbeziehung verlagerten, konnten sie die eigenen Wahrnehmungen, die sie selbst über ihre spannungsreichen Beziehungen und ihre Arbeitsprobleme hatten, neutralisieren und abwehren. Diese Wahrnehmungen waren dann eben nicht "wissenschaftlich" und als solche konnte man sie getrost beiseite schieben. Zugleich aber konnte das Kollegium die Beobachtungen des externen Beobachters ebenfalls entschärfen, indem es behauptete, sie brächten eigentlich nichts Neues. Auf diese Weise waren die Lehrer bereits früher mit den Beobachtungen der "wissenschaftlichen Begleitung" verfahren. In der analytischen Situation versuchten sie nun dieses "bewährte" Beziehungsmuster und seine Dynamik erneut in der aktuellen Beziehung zum Sozioanalytiker unbewußt manipulativ durchzusetzen. Deshalb hatte der Sozioanalytiker mit Recht das Gefühl, in der Rolle des "objektiven" Beobachters kalt gestellt werden zu sollen. Da das Lehrerkollegium die eigenen Fähigkeiten, für die alltägliche Arbeit in der Schule relevante Beobachtungen zu machen, nach außen, in die Rolle der "Wissenschaftler" projiziert hatte, erlebte es sich selbst als schwach und unfähig,

sich mit den eigenen Problemen erfolgreich auseinanderzusetzen. Die widersprüchliche Funktion und ambivalente Bedeutung von "Beobachter" für die institutionelle Dynamik dieser Gesamtschule hatte auch zur Folge, daß die Lehrer lange Zeit über Pläne, sich gegenseitig zu beobachten, debattierten, ohne sie zu realisieren, in einer späteren Phase gegenseitige Beobachtung zwar durchführten, aber nie "dazu kamen", über ihre Beobachtungen miteinander zu reden, und erst ziemlich spät Wege fanden, offen über die Dinge zu sprechen, die ihnen beim Beobachten aufgefallen waren und die oft nicht den idealen Vorstellungen entsprachen, die sie von sich und ihrer Schule hegten.

Meine Intervention als Sozioanalytiker in der analytischen Situation war auf diese kurz skizzierte Dynamik bezogen. Ich übernahm die mir angetragene Rolle des "wissenschaftlichen Beobachters" nicht und reagierte damit nicht komplementär im Sinne des Beziehungs- und Interaktionsmusters, das dem "Klienten" aus der bisherigen institutionellen Dynamik vertraut war und das er in der analytischen Situation abermals manipulativ zu verwirklichen suchte. Eine Intervention im Kontext des an die analytische Situation vom "Klienten" herangetragenen Beziehungs- und Interaktionsmusters und innerhalb der damit verbundenen komplementären Rollen- und Funktionsvorstellungen ("Beobachter" = "Kontrolleur" = "Normen setzender wissenschaftlicher Fachmann" etc. versus "Beobachter" = "Kontrollierter" = "wissenschaftliche Normsetzungen ausführende Praktiker" etc. - etwa in Form einer Diskussion um Möglichkeiten und Verfahrensfragen einer "objektiven Beobachtung" - hätte es dem Lehrerkollegium nicht möglich gemacht, die Bedeutung, die das Thema "Beobachtung" für die einzelnen, das Kollegium und die gesamte Organisation der Schule zu diesem Zeitpunkt hatte, zu analysieren und sich damit auseinanderzusetzen. Deshalb bezog sich meine Intervention auf die Ebene der verdeckten Dynamik, die dem Versuch des Klienten, ein bestimmtes Beziehungs- und Interaktionsmuster durchzusetzen, zugrunde lag. Sie lautete:

"Sie trauen Ihrer eigenen Wahrnehmungsfähigkeit nicht". Diese Intervention konfrontierte den "Klienten" mit seinem eigenen spezifischen Problem und machte es ihm unmöglich, es abermals durch die neutralisierende und distanzierende Verlagerung der Beobachtungsfunktion in eine externe Instanz abzuwehren. Es begann eine umfangreiche Analyse der Probleme, die das Kollegium im Verhältnis zu sich selbst, zu seiner Arbeit, zur gesamten Schule und zu äußeren Instanzen ("wissenschaftliche Begleitung", "Öffentlichkeit") hatte - insbesondere, insofern es Ideale, Normen und Ansprüche, die es hatte oder die ihm gesetzt wurden, und die Möglichkeiten und das Ausmaß ihrer Realisierung betraf. Das Kollegium leistete eine schwere und wichtige Arbeit: Es begann, die Verantwortung für die eigenen Beobachtungen (das wie und das was) und die aus ihnen gezogenen Konsequenzen für die tägliche Arbeit und ihre Organisation zu ziehen. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte es dazu geneigt, diese zu vermeiden, indem es die verantwortliche Beobachtung an die Sozialwissenschaftler delegierte und erwartete, diese würden ihm sagen, welche Prozesse ablaufen und was sie für die institutionelle Dynamik und Struktur der Schule bedeuten.

Die Analyse zeigte, daß die Problematik der Grenzziehung zwischen "innen" und "außen", inneren und äußeren Instanzen ("Beobachteter" - "Beobachter" mit dem angedeuteten spezifischen Hof an Bedeutungen) auf verschiedenen Ebenen der Organisation dieser Schule wiederkehrte<sup>4)</sup>.

Man kann davon ausgehen, daß ein "Klient" nicht irgendein Beziehungs- und Funktionsmuster, das der verdeckten institutionellen Dynamik entspricht, durchzusetzen versucht. Er wird dazu neigen, dem Sozioanalytiker ein Rollen- und Funktionsangebot zu machen, das dessen persönlichen und vor allem professionellen Neigungen entspricht. Kurz: Er wird den Sozioanalytiker unbewußt (und manchmal auch bewußt) auf eine rollen- und berufsspezifische Weise zu verführen suchen, das angebotene Muster zu übernehmen. Die Verführungskraft eines Be-

ziehungs- und Interaktionsmusters ist um so stärker, je näher es dem professionellen Selbstverständnis und der beruflichen Identität des Sozialwissenschaftlers liegt, der als Sozioanalytiker arbeitet. Die traditionelle Form der Ausbildung, die den Sozialwissenschaftler mit dem theoretischen und methodischen Rüstzeug ausstattet, das er für die Analyse sozialer Organisationen braucht, und die mit ihr verbundene Entwicklung einer professionellen Identität begründen zugleich eine spezifische Form sozialer Verführbarkeit. So hat gerade das Rollen- und Funktionsangebot des "objektiven", distanzierteren wissenschaftlichen Beobachters, das die Gruppe der Lehrer dem Sozioanalytiker (und vorher bereits der "wissenschaftlichen Begleitung") gemacht hat, eine nicht zu unterschätzende Verführungskraft. Denn es erlaubt dem Sozioanalytiker, im Felde der sozialen Organisation Gesamtschule auf eine Weise theoretisch und methodisch zu arbeiten, die ihm seit seiner Ausbildung verbaut ist und deren Konsequenzen er meint überschauen zu können, und sich dabei zugleich aus den unmittelbaren Spannungen der analytischen Situation und der institutionellen Dynamik herauszuhalten, ohne das angenehme Gefühl und die beruhigende Gewißheit zu verlieren, für seinen "Klienten" nützlich zu sein. Der Preis dafür aber ist hoch: Die Analyse der institutionellen Struktur und Dynamik kann nicht weitergetrieben werden. Denn die Interventionen des Sozioanalytikers sind dann eher von der Angst geleitet, seine professionelle Identität (oder was er dafür hält) zu verlieren, als dem "Klienten" bei der Aufklärung der institutionellen Dynamik und Struktur seiner Organisation zu helfen.

Die anhand dieses Beispiels vorgetragenen Überlegungen könnten vielleicht den Eindruck erwecken, als hätten empirische Verfahren der Beobachtung (oder andere sozialwissenschaftliche Methoden) innerhalb einer Sozioanalyse prinzipiell keinen Ort. Dies wäre ein falscher Eindruck. Denn es geht nicht darum, den Einsatz von Beobachtungsverfahren in der analytischen Situation grundsätzlich abzulehnen, sondern vielmehr darum, ge-

meinsam mit dem "Klienten" zu analysieren, was es innerhalb der institutionellen Dynamik und Struktur bedeutet, wenn der "Klient" (oder auch der Sozioanalytiker) zu einem bestimmten Zeitpunkt den Einsatz eines speziellen sozialwissenschaftlichen empirischen Verfahrens wünscht, für nützlich hält, fordert etc. ... Ist dieser Zusammenhang geklärt, so kann der Einsatz einer speziellen Methode, z.B. der systematischen Verhaltensbeobachtung, in einer bestimmten Phase der Sozioanalyse sinnvoll und nützlich sein. Im Falle der Gesamtschule, aus deren Sozioanalyse das skizzierte Beispiel stammt, würde in einer späteren Phase der Sozioanalyse auch ein objektivierendes und distanzierendes empirisches sozialwissenschaftliches Verfahren eingesetzt. Zu diesem Zeitpunkt war bereits klarer geworden, welchen Stellenwert die Nachfrage nach solchen Verfahren innerhalb des spezifischen institutionellen Bedeutungszusammenhangs hat. Zu einem früheren Zeitpunkt (dem die beschriebene analytische Situation zugehört) hätte der Einsatz eines solchen Verfahrens und die damit verbundene Übernahme eines spezifischen Beziehungs- und Interaktionsangebots eine Analyse der tiefer liegenden Dynamik unmöglich gemacht.

Vielleicht ist einer der wichtigsten Gründe für die Schwierigkeiten der Sozioanalyse und allgemeiner: Der angewandten Sozialwissenschaft die Angst und Unfähigkeit des Sozialwissenschaftlers, seine "Objekte" und ihre Probleme wirklich in sich eindringen zu lassen, das heißt: Betroffen zu sein - ohne um seine persönliche und professionelle Identität zu fürchten und den Kontakt vorschnell mit Hilfe der vertrauten, distanzierenden theoretischen und methodischen Mittel abubrechen oder übermäßig kontrollierend einzuengen; ohne also sein theoretisches und methodisches Rüstzeug als Rüstung, nicht aber als Instrument zur Sensibilisierung der Wahrnehmung, zur affektiven und kognitiven Verarbeitung und zur einführenden Differenzierung des Kontaktes zum "Objekt" zu benutzen<sup>5)</sup>.

## Anmerkungen

- 1) Vgl. dazu den Beitrag von Klaus Hurrelmann in diesem Band.
- 2) Dies fordert auch O. Preuß mit Recht in seinem Referat "Zum Problem der Verknüpfung grundlagentheoretischer Paradigmen" im vorliegenden Band.
- 3) Die Sozioanalyse basiert also auf einem methodologischen Standpunkt, der die meta-theoretische Ebene, die H.-G. Rolff in seinem Referat: Theorien sozialen Wandels und explorative Bildungsforschung, mit Recht für wesentlich für die "Innovationsforschung" hält, prinzipiell mit einschließt. (Vgl. dazu den Beitrag von Rolff in diesem Band).
- 4) Da ich die Dynamik der analytischen Situation hier sehr verkürzt darstelle, möchte ich, um Mißverständnisse zu vermeiden, betonen, daß die angedeutete Analyse nicht allein auf einer Intervention basierte, der dann gleichsam wunderbare Kräfte zukämen, sondern auf einer entsprechenden Interventionsstrategie.
- 5) Ich habe in diesem Aufsatz darauf verzichtet, im einzelnen Belegstellen aus den Arbeiten anderer Autoren anzuführen. Zum Schluß möchte ich aber doch festhalten, wem ich bei meiner theoretischen und praktischen Arbeit besonders viel verdanke.  
Daß meine Überlegungen stark von Theorie und Praxis der P s y c h o a n a l y s e beeinflusst sind, wird niemanden entgangen sein. Sie sind für mich insbesondere unlösbar verknüpft mit dem seit mehreren Jahren nicht abbreißenden freundschaftlichen Gedanken- und Erfahrungsaustausch mit P e t e r F ü r s t e n a u .

Viel verdanke ich ferner den Arbeiten der französischen Psychozoologen: G e o r g L a p a s s a d e (z.B. "Gruppen, Organisationen, Institutionen", Stuttgart 1972, "Der Landvermesser oder Die Universitätsreform findet nicht statt", Stuttgart 1976, "Institutionsanalyse und Sozio-Analyse", in: Gruppendynamik 4. Jg., H. 6, S. 377 ff.), R e n é L o u r a u ("L'analyse institutionelle", Paris 1970), M a x P a g è s ("Das affektive Leben der Gruppen", Stuttgart 1974), u.a. Sie haben auch den Begriff der Sozioanalyse eingeführt.

Einen besonderen Stellenwert für die Entwicklung der vorgebrachten Gedanken haben die Arbeiten von G e o r g D e v e r e u x , insbesondere sein Buch "Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften", (München o.J.).

Unter den soziologischen Schulen im engeren Sinn haben mich besonders die Arbeiten der Ethnomethodologie und des Symbolischen Interaktionismus (und allgemeiner: Die der phänomenologisch orientierten Soziologen) angeregt. Wichtig ist sowohl die grundlegende Kritik des weit verbreiteten sozialwissenschaftlichen Hochmuts als auch die zentrale Bedeutung des Begriffs der Reflexivität - oder in den Worten von Elmar Weingarten und Fritz Sack: "Die Sozialwissenschaften sind für die Ethnomethodologie ganz allgemein dadurch gekennzeichnet, daß sie den Handelnden hinsichtlich seines Urteilsvermögens als einen "Deppen" (judgmental dope) schildern, dessen Handlungsweisen als Entsprechungen der von der Gesellschaft gelegten und vom Sozialwissenschaftler konstatierten Verhaltenserwartungen beschrieben werden. Der Hauptvorwurf (der Ethnomethodologie) ... ist der, daß die Sozialwissenschaftler aus der Arena alltäglichen Handelns ausgestiegen sind und mit ihren reifizierenden Konstrukturen sich das betrachten, was 'da unten' vor sich geht. Zwei Ansätze haben sich von diesen beherrschenden Vorstellungen wegbewegt. Zum einen hat sich der Symbolische Interaktionismus dem Problem zugewandt, welchen Sinn die Interaktionspartner, auf der Basis dessen sie ja handeln, ihrem Verhalten zuschreiben, während sich die Ethnomethodologie mit den normalen Strukturen des Alltagshandelns beschäftigt hat, der Frage also, wie die Mitglieder es zuzwege bringen, daß sie sich wechselseitig verstehen. Für den Ethnomethodologen ist das Individuum ein kompetent Handelnder, dem es möglich ist, in den alltäglichen Handlungssituationen seine Wissenssysteme reflexiv, methodisch und situationsbezogen zu "gebrauchen". Und: Der "zentrale Begriff der Reflexion" markiert eine Position, die darauf besteht, daß jede Untersuchung der Prozesse des Verstehens und Herstellens vom Sinn selbst wieder ein zu analysierender Vorgang eines solchen Prozesses ist". ("Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität". In: E. Weingarten, F. Sack, J. Schenkein (Hrsg.), Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt a.M. 1976, S. 20 u. S. 8).