SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Die Intervisionsmethode in der Hochschullehre: ein Weg zur Erkenntnisgewinnung

Haack-Wegner, Renate

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Haack-Wegner, R. (2000). Die Intervisionsmethode in der Hochschullehre: ein Weg zur Erkenntnisgewinnung. *Journal für Psychologie*, *8*(1), 14-28. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-28565

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.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Die Intervisionsmethode in der Hochschullehre
- Ein Weg zur Erkenntnisgewinnung -

Renate Haack-Wegner

Zusammenfassung

Anhand eines Seminars zum Thema »Konflikte im Ausbildungswesen« wird die Arbeit mit der Intervisionsmethode als eine Möglichkeit der tiefenhermeneutischen Erkenntnisgewinnung und als eine methodische Erfahrung beschrieben. Selbstwahrnehmende und selbstreflexive Fähigkeiten, die es als professionelle Haltungen zu entwickeln gilt, haben bei dieser Methode einen zentralen Stellenwert. Denn Gegenübertragungsgeschehen und Spiegelphänomene werden als diagnostische Instrumente genutzt. Sie ermöglichen es, latente Strukturen zu erschließen, was dem Forschungsziel, im Zusammenhang mit Schule auch den verborgenen, nicht manifesten institutionellen Konflikten auf die Spur zu kommen, entspricht. Die klare Strukturvorgabe, die der Intervisionsmethode immanent ist, macht sie handhabbar im Rahmen eines forschenden Lehrens und Lernens. Es wird deshalb eine Form der in der Beratungsarbeit angewendeten Intervisionsmethode kurz erläutert, der Transfer der dort vorgegebenen Arbeitsschritte inhaltlich und methodisch beschrieben und an einem Beispiel verdeutlicht. Konsequenzen, die sich aufgrund unseres spezifischen Seminar - Settings ergeben, werden reflektiert.

Da es mein Anliegen im Rahmen der hochschuldidaktischen Diskussion ist, die selbstwahrnehmenden, selbstreflexiven Momente in der Lehre zu stärken, führte mich dieser Ansatz bereits in verschiedenen Lehrveranstaltungen dazu, mit bestimmten Methoden in diesem Sinne zu experimentieren. Orientiert an psychoanalytischer Theorie und Praxis habe ich zur Wahrnehmung und Reflexion subjektiver Prozesse auch das Übertragungs - Gegenübertragungsgeschehen als Mittel der Erkenntnisgewinnung eingesetzt (vgl. Haack-Wegner, 1996). Diesen Weg nun möchte ich mit Hilfe der Intervisionsmethode systematisieren und als eine Möglichkeit der selbstreflexiven Erkenntnisgewinnung in einer am forschenden Lernen orientierten Lehre beschreiben. Ich greife hierfür auf ein Seminar zurück, daß die StudentInnen und ich im Studienfach Psychologie im Ausbildungswesen veranstaltet haben.

Überlegungen zu Gegenstand und Methodenangemessenheit

Das Thema unserer Veranstaltung waren Konflikte im Ausbildungswesen, wobei das schulische Feld im Mittelpunkt unserer Betrachtungen stand.

Ziel war es auf der inhaltlichen Seite, neben den manifesten Konflikten auch die latente Konfliktebene mit zu erfassen, die institutionell den schulischen Bereich kennzeichnet. Wir bewegen uns damit in einem psychoanalytisch orientierten Theoriebereich, der institutionelle Prozesse und Strukturen auf ihre vor - und unbewußte Thematik hin zu untersuchen trachtet (vgl. dazu Josef Shaked, 1997, der einen Überblick relevanter Ansätze einer psychoanalytischen Institutionsanalyse sowohl aus der Trieb - und Ichpsychologie als auch aus objekttheoretischer Sicht gibt, daneben auch die Arbeiten von Eisenbach-Stangl/Ertl 1997, Mentzos 1988 , Pühl 1996, Volmerg/Leithäuser et. al. 1995). Wir wollten also darüber forschen, welche Konflikte sich wie konfigurieren und inszenieren auf der institutionellen Bühne Schule: Welche Affekte, Wünsche, Ängste und Impulse zeigen sich? Wie gestaltet sich der Umgang mit Triebhaftigkeit aus? Welche Tabuisierungen, verpönte Anteile an diesem Geschehen werden für uns erfahrbar? Welche Bewältigungs-, Verschiebungs- und Verleugnungsprozesse entstehen bei Konflikten gerade im Zusammenhang mit

einem System, das via institutionellem Auftrag mit Bewerten (und damit auch Entwerten) zwangsläufig Ängste erzeugt? Wie wird mit diesen unbewußt - im Sinne der Abwehr - umgegangen?
Natürlich können wir in diesem einen Semester nur einen kleinen Einblick gewinnen, aber dieser soll zumindest ein Gespür für das vermitteln, was tiefenhermeneutisches psychoanalytisches Denken bedeutet, das versucht, individuelle Bedeutungsmuster in Richtung auf die institutionelle Ebene, die Organisations - und Arbeitsstruktur fortzuschreiben.
Es stellte sich die Frage, wie dieses Vorhaben im Rahmen einer Lehrveranstaltung methodisch umsetzbar ist.
Die Gegenstandsangemessenheit der Methode, Fragen in die eben erwähnte Richtung bearbeiten zu können, beinhaltet sowohl das adäquate Erfassen als auch das daran anschließende Verarbeiten und Analysieren unserer für diese Themenstellung notwendigen Daten.
Es stehen uns als qualitative Methode der Datenerhebung eine Reihe von Interviewformen zur Verfügung, die einen solchen Spielraum ermöglichen, daß sich Texte ergeben, Erzählungen, die Konflikt-Szenen abbilden. Die Schwierigkeit, vor der ich bei der Planung dieser Veranstaltung stand, war eher die, eine angemessene Form der gemeinsamen Bearbeitung unserer Interviews zu finden.
Wenn wir latente Stukturen in unserem Datenmaterial aufspüren wollen, so brauchen wir dafür auch ein Instrument, einen Zugang, der den Schwerpunkt auf die szenische Dimension legt, darauf, das affektive Erleben zu verstehen, ja diese Ebene geradezu herausfordert, mit der dann im Sinne einer Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktion zur Erkenntnisgewinnung gearbeitet werden kann. Das heißt, die Wahrnehmung meiner eigenen Gefühle, Impulse, Körpersensationen wird nicht nur wichtig und darf erfaßt und ausgesprochen werden, sondern sie bekommt darüber hinaus den Charakter eines wertvollen, Aufmerksamkeit verdienenden Diagnoseinstruments. Hier greift nun die Intervisionsmethode, denn sie arbeitet in dieser Weise. Mit ihrer Hilfe könnte es gelingen, Erkenntnisse über die Szene, die bei einem Konflikt beteiligten manifesten und latenten, oftmals abgewehrten Anteile zu erfassen. Dabei ist zu bedenken, daß dieses Vorgehen immer ein regressives Moment für den einzelnen und die Gruppe bedeutet. Regression wird hier als ein notwendiges und sinnvolles Instrumentarium im Dienste der Erkenntnisgewinnung wirksam, ebenso wie das Zulassen von Affekten. Dieses erschien mir kein Hinderungsgrund, sondern im Gegenteil eher eine Chance zu sein, derartige Erfahrungen in einem geschützten Seminarraum mit einer klar strukturierten Methode ausprobieren zu können
Als zweites Moment erschien es mir wichtig, den Gruppencharakter der Arbeitsform in einem Seminar in die methodischen Überlegungen einzubeziehen. Dieser gruppendynamische Effekt, den das Arbeiten mit einer Methode wie der Intervision in der Kleingruppe und/oder im Plenum mit sich bringt, kann als Spiegelungsphänomen, gerade wenn es - wie bei uns - um Konflikte in Institutionen geht, Erkenntnisse über soziale Strukturen des untersuchten Feldes liefern.
Gleichzeitig ist es für den einzelnen und die Gruppe wichtig, daß bei dieser auf intra- und interpersoneller Ebene zu erwartenden Dynamik und den regressiven Tendenzen ein klares methodisches Gerüst vorhanden sein muß, das Sicherheit gibt. Dieses kennzeichnet meiner Meinung nach die Intervisionsmethode mit ihrem zeitlich und methodisch festgelegten phasenweisen Vorgehen. Dieser Aspekt ist wesentlich, um Gefühle und damit auch Ängste, libidinöse und aggressive Strebungen, die bei einer solchen Thematik und einer solchen Arbeitsweise zwangsläufig aufkommen, sich so gestalten zu lassen, daß sich die notwendige Spontaneität und Kreativität entfal-

ten kann, aber gleichzeitig die Arbeitsfähigkeit der Gruppe erhalten bleibt.
Auch unter dem Aspekt der Zusammenführung der einzelnen Interviewdaten, also eines horizontalen Interpretationansatzes, ist eine strikte, gleichartige Vorgehensweise, so wie die Intervisionsmethode sie vorgibt, sinnvoll.
So bestärkte sich bei mir die Idee, die Intervisionsmethode - anders als üblicherweise benutzt - als inhaltliches und methodisches Erkenntnisinstrument im Rahmen eines forschenden und selbstreflexiven Lernens einzusetzen.

DIE INTERVISIONSMETHODE

Intervision ist im Gegensatz zur klassischen Supervision durch die Abwesenheit eines den Prozeß leitenden, auf einer - der jeweiligen theoretischen Grundlage entsprechenden - Metaebene reflektierenden und strukturierenden Supervisors gekennzeichnet, der für diese Funktion eine von der Gruppe abgehobene Position hat. Die Leitungsaufgabe bei Intervision beschränkt sich auf methodische und formale Funktionen, Ablauf und Regeln der jeweiligen Prozeßphase zu beachten und den Austausch zwischen den Teilnehmern zu moderieren. Dabei bleibt das Prinzip des 'paris inter pares' gewahrt.
Diese Methode wird in der Regel - ebenso wie die klassische Supervision - für Beratungs- und kollegiale Supervisionsarbeit, also im Rahmen einer praxisnahen, zielorientierten Arbeit verwendet. Es gibt einen Beratungsbedarf, das heißt z.B. für ein Arbeitsteam, es gibt einen nicht mehr mit herkömmlichen institutionellen Mitteln zu lösenden Konflikt, eine nicht oder nur unzureichend gelungene Aufgabenbewältigung, mangelnde Zufriedenheit mit Strukturen des betrieblichen Alltags, oder den Wunsch nach einem mehr reflexiven-selbstreflexiven Umgang mit der eigenen beruflichen Situation, ihren personalen, rollenbezogenen und institutionellen Bedingungen.
Die unserem Konflikt-Seminar zugrunde liegende Intervisionsmethode sieht drei Phasen bei der jeweiligen Fallbearbeitung vor: Beschreibung, Diagnose und Intervention.

In der Beschreibungsphase geht es darum, als einzelner oder als Team einer bestimmten Gruppe
1. den Fall zu präsentieren und den konkreten Beratungsbedarf zu formulieren,
2. Nachfragen der Gruppe zum Verständnis zuzulassen und
3. darauf zu antworten.

In der Diagnosephase erfolgen
4. die Rückmeldungen der Gruppe (Assoziationen, Gefühle und Interpretationen) Diese sollen der Beraterseite helfen, besser zu verstehen, worum es geht, um anschließend
5. den Erkenntnisgewinn daraus zu formulieren.

In die Interventionsphase gehören
6. Rückmeldungen und Handlungsempfehlungen durch die Gruppe und
7. die Ergebnissicherung, in der in einem Fazit der jetzige Erkenntnisstand und weitere Schritte festgehalten werden .
(Quelle: Birgit Volmerg, 1996, Fortbildungsveranstaltung in Arbeits- und Organisationspsychologie, Universität Bremen)

Jede dieser drei Phasen bekommt einen bestimmten zeitlichen Rahmen, der genau eingehalten werden sollte ebenso wie die einzelnen inhaltlichen Vorgaben in den drei Phasen. Dieses ist im Sinne der Moderation vor allem die Aufgabe der Leitung. Ich habe diese Methode in meiner Veranstaltung nicht in dieser anwendungsorientierten Weise benutzt, denn es gab keinen Beratungsauftrag, sondern wir haben mit Hilfe der Interviews nach Konflikten im schulischen Bereich gefragt und somit waren in diesem Setting auch keine Lösungen gefordert. Ich glaube aber, daß die Intervisionsmethode auch als eine nur Erkenntnisgewinn bringende Methode durchaus ihre Berechtigung hat, das heißt, wenn Be-

schreibung und Diagnose im Mittelpunkt stehen.
Um die Arbeit mit der Intervisionsmethode im Rahmen unserer Seminars zu konkretisieren, möchte ich den gesamten Verlauf, d.h. die einzelnen Arbeitsschritte, skizzieren

KONKRETER ABLAUF DES SEMINARS

1. Teil

Um das Material, unsere Interviews, erheben zu können, war zunächst Felderkundung angesagt. Die Studenten und Studentinnen fanden sich in kleineren oder größeren Gruppen zusammen und planten gemeinsam, wen sie interviewen wollten, wie sich der Feldzugang gestalten sollte und mit welcher Interviewform und Fragestellung sie am sinnvollsten arbeiten konnten.
Es entstanden 8 Projekte, die mit unterschiedlichen Gruppen des schulischen Feldes und mit unterschiedlichen Interviewmethoden arbeiteten:
So waren sowohl die Regelschule (Gesamtschule, Berufsschule, Haupt-, Real- und Grundschule) als auch in zwei Projekten eine 'freie Schule' der Ort der Erkundungen. Der Radius umfaßte den ländlichen und den städtischen Bereich. Auch der Personenkreis, der interviewt wurde, war unterschiedlich, so reicht er von einem Elternteil (einer Mutter) über Lehrer und Lehrerinnen hin zu Sozialpädagogen und Theaterpädagogen. Diese Vielfalt bestimmte sich pragmatisch aus den Feldzugängen, die die Studenten und Studentinnen hatten, sie spiegelt aber inhaltlich auch sinnvoll das Konfliktfeld Schule und die darin involvierten Personengruppen wieder. Es überraschte uns dabei, daß keine Gruppe die Schüler(innen) interviewen wollte. Diese Leerstelle bekam im weiteren Verlauf eine irritierende - vielleicht symbolische - Bedeutung, da auch in den Interviews die Schüler als Konfliktpartner konkret kaum vorkamen.
Bei der Auswahl einer der Gruppe angemessen erscheinenden Interviewmethode half eine kurze Zusammenfassung der verschiedenen Möglichkeiten, wie sie u.a. Flick (1996) gibt und die kurz gemeinsam durchgesprochen wurde. (Erfahrungen mit qualitativen Methoden waren bei den meisten Studenten und Studentinnen vorhanden.) Da es uns um ‚Erzählungen' ging, um szenisches Material, arbeiteten einige mit dem narrativen und episodischen Interview, andere mit dem problemzentrierten und dem fokussierten sowie dem ethnographischen Interview. Jedes Interview sollte aufgezeichnet werden. Auch sollte ein Postscriptum angelegt werden, um eigene psychodynamische Prozesse und die der Interviewgruppe im Verlauf der gemeinsamen Arbeit festzuhalten.
In einer gemeinsamen Plenumssitzung stellten sich die Gruppen vor. Ein von allen Gruppen gleich gestaltetes Plakat veranschaulichte ihre Interviewform, ihr jeweiliges Feld-Vorgehen und ihre genaue Forschungsfrage im Rahmen der Konfliktthematik. Im einzelnen zentrierten sich die inhaltlichen Fragestellungen der acht Gruppen auf Gewalt-Konflikte, auf Konflikte bei der Einführung von Innovationen in einer bestehenden Schule, auf Konflikte in 'Freien Schulen' - im Vergleich zur Regelschule -, auf Konflikte zwischen verschiedenen (Berufs)gruppen an einer Schule und auf Konflikte der Lehrer(innen) mit dem sozialen und geschlechtsspezifischen Schüler(innen)verhalten.

2. Teil

Dann begann die Interview - Phase, die außerhalb der Veranstaltungen stattfand. Da einige Gruppen sehr schnell arbeiteten, konnten wir bereits nach meiner theoretischen Einführung in die Intervisionsmethode mit Hilfe einer konkreten Leitlinie für unseren Arbeitsablauf im Plenum mit der Vorstellung der Interviews beginnen.
Wir brachten zum Teil zwei Interviews in einer Sitzung unter - was nur durch den Zeitdruck zu entschuldigen war, alle Interviews doch möglichst ins Plenum zu bekommen. Einige Sitzungen waren nur einer Interviewgruppe vorbehalten. Der Ablauf

der Interviewvorstellungen entsprach der von der Intervisionsmethode vorgeschriebenen Abfolge.

Wie sieht nun unsere konkrete Arbeit mit dieser Methode aus?
Die Beschreibungsphase:
Die Gruppe, die ein Interview durchgeführt hat, stellt sich zunächst im Plenum vor, gibt Auskunft über stattgefundene Prozesse im Zusammenhang mit der Gruppenbildung, über den Findungsverlauf und über die dieses Geschehen begleitenden Gefühle. Dann gibt sie Auskunft über das Forschungsfeld, die spezifische Schule, und die Person, die sie interviewt hat. Dabei stehen institutionellen Hintergründe der jeweiligen Schule und die berufliche Position der Interviewpartner zum Zeitpunkt des Interviews im Vordergrund. Reflektiert werden auch die verschiedenen Phasen des Feldkontaktes: Kontaktaufnahme, Interviewsituation und die Phase danach. Ebenfalls wird versucht, neben diesem Prozeß auch die dabei auftauchenden Gefühle, Impulse und Phantasien an das Plenum zu vermitteln. Weiter geht es konkret um das Interview. Eventuelle Abweichungen von der eigentlichen Planung werden begründet. Es wird etwas zur Auswahl der vorgestellten Interviewteile gesagt, die dann abgespielt werden.
Ein Arbeitsblatt, das für jede Gruppe diese verbindlichen Punkte enthält, erleichtert es den Gruppen, sich in dieser Phase zu orientieren und trägt darüber hinaus zur besseren Vergleichbarkeit bei, weil alle Gruppen nach dem gleichen Schema vortragen. Danach hat das Plenum Gelegenheit, Nachfragen zu stellen. Diese sollen in dieser Phase nur zur Klärung des Verständnisses beitragen, Unklarheiten ansprechen, weitere Informationen abfragen, keine Lösungen oder Interpretationen beinhalten. Die Aufgabe der Leitung ist es, darüber strikt zu wachen, und alles nicht in diese Phase gehörende Material zurückzuweisen. Indem die Interviewgruppe auf diese Fragen antwortet, entstehen häufig überraschende neue Aspekte, schälen sich weitere Szenen heraus. Wenn diese Phase abgeschlossen ist, kann zur nächsten übergegangen werden, der Diagnosephase.

Die Diagnosephase:
Dabei geht es für uns im Plenum darum, zu verstehen, 'was los ist', was das Konfliktträchtige ausmacht, das uns in diesem Interview - genommen als Text - und den Berichten der Gruppenmitglieder - ebenfalls wie ein Text behandelt - szenisch begegnet. Dabei sind alle Phantasien, Impulse und Gefühle aussprechbar. Oft überrascht dabei das scheinbar Widersprüchliche der einzelnen Redebeiträge und manch fremd anmutender Einfall. Wichtig ist, daß die einzelnen Plenumsteilnehmer sich nicht gegenseitig bewerten, daß eine freie und zugleich geschützte Atmosphäre herrscht. Dieses herzustellen oder zu bewahren ist in dieser Phase eine wichtige Funktion der Moderation. Darüber hinaus soll versucht werden, wahrzunehmen, was mit dem Plenum in diesem jeweiligen Auseinandersetzungsprozeß mit diesem spezifischen Interview passiert. Diese Aufgabe fällt vielleicht eher der Leitung zu, die das Ganze, das Plenum, besser mit ihrer Aufmerksamkeit begleiten kann, aber dennoch auch ihre eigene Gegenübertragungen verarbeiten muß. Diesen Teil meiner Aufgabe als Leiterin habe ich als den schwierigsten empfunden und war dankbar, wenn auch einzelne Plenumsmitglieder oder Gruppenmitglieder ihre selbstreflexive Aufmerksamkeit auf das Szenarium im Plenum gerichtet haben und ich dadurch Unterstützung bekam.
In dieser Phase arbeitet nur das Plenum auf die beschriebene Art und Weise und die Gruppe hört zunächst nur zu und nimmt seine Einfälle und Gefühle dabei wahr. Erst wenn alle Äußerungen aus dem Plenum erfolgt sind, greift die Gruppe das Gesagte auf und arbeitet damit. Hier ergänzen und verdichten sich die Erkenntnisse über den Konflikt und seinen affektiven Hof. Wenn

auch diese Bemerkungen abgeschlossen sind, beenden wir die Interviewvorstellung. Das Ziel der Diagnosephase ist die Erkenntnisgewinnung. Sie verläuft - folgt man wie wir einer tiefenhermeneutischen Theoriebildung - im wesentlichen über das Medium der Spiegelung und das der Gegenübertragung.

GEGENÜBERTRAGUNG

»Als Gegenübertragung verstehen wir nicht nur die Reaktion eines Analytikers auf die Übertragung seines Patienten (engere Definition) , sondern alle Gefühlsreaktionen des Analytikers auf seinen Patienten (König 1993). Galt es in der Frühzeit der Psychoanalyse, die Gegenübertragung möglichst zu überwinden (Freud, 1912 b, S.384), weil sie die objektive Sichtweise des Psychoanalytikers störte, so entwickelte sich später die Gegenübertragung zu einem wichtigen Hilfsmittel von Diagnose und Therapie« (König 1996, 64).

Der Gegenübertragungsbegriff stammt aus dem therapeutischen Feld und wurde ursprünglich bei Freud nur auf die psychische Interaktion in der Zweierbeziehung, die sich via Übertragung und der Reaktion darauf (Gegenübertragung) zwischen dem Patienten und dem Therapeuten herstellt, bezogen. Die Erkenntnis, daß derartige Prozesse auch für analytisch arbeitende Gruppentherapien zutrafen, brachte eine erste gruppenbezogene Erforschung und Arbeit mit diesem Instrumentarium, das dann auch für das Supervisionsfeld Bedeutung bekam und damit über das therapeutisch-klinische Anwendungsgebiet hinausführte (vgl. König 1996, 65). Denn die »Gruppenpsychoanalyse stellt eine Organisationsform - ein Setting - zur Verfügung, in dem Unbewußtes nicht dyadisch, sondern kollektiv erleb- und integrierbar wird« (Ertl 1997, 14).

Auch im Zusammenhang mit der Analyse institutioneller Vorgänge stellt sich die Frage nach den dort herrschenden Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen. König (1996, 68ff) weist in seinem Artikel auf die Wirkung dieser Phänomene hin, ebenso wie Mentzos (1976) und Obholzer (1996). Dieses Verständnis von (Gegen)Übertragung und dessen erweiterte Anwendungsmöglichkeiten ist auch für Forschungen über den institutionellen schulischen Bereich relevant, denn diese Phänomene sind als beziehungsstiftende Momente im Ausbildungswesen allgegenwärtig und schlagen sich in spezifischer Weise - auch institutionell - im schulischen Feld nieder. Dabei interessiert uns in unserem Seminar-Zusammenhang nicht der beziehungsstiftende Aspekt des Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens, sondern der diagnostische Wert.

Daher möchte ich die Gegenübertragungsneigung in zweierlei Weise nutzen:
- als Erkenntnisgewinn über methodische Möglichkeiten der Intervisionsmethode und
- zur Erkenntnisgewinnung über inhaltliche Strukturen, die das Konfliktfeld in der Institution Schule kennzeichnen.

Für diese veränderte Anwendung der Gegenübertragung im Rahmen der Intervisionsmethode ist eine Art Übersetzungsarbeit notwendig. Ich gehe dabei von König/ Staats und deren Erkenntnissen aus der Supervisionsarbeit aus:

»Wenn ein Supervisor die Erzählung und den Prozeß in der Gruppe auf sich wirken läßt, so benutzt er - neben der Beobachtung des Geschehens im Team - auch seine Gegenübertragung zur Diagnose. Die von ihm in diesem Zusammenhang mit dem Teamgeschehen erlebten Gefühle haben etwas mit der Rolle zu tun, die ihm durch die Supervisionsgruppe oder das Team zugewiesen wird. In ihr finden sich Hoffnungen, Erwartungen und Befürchtungen im Zusammenhang mit der Arbeit. Oft weist die Rollenzuweisung an den Supervisor daraufhin, welche Konflikte im Moment von besonderer Bedeutung sind« (König 1996, 64).

Auch wir haben eine Erzählung, nämlich die vorgestellten Interviewteile und das, was

die Interviewergruppe darüber hinaus berichtet. Auch wir haben den Prozeß in der Gruppe vor Augen und den, der sich im Plenum abspielt.
Die erlebten Gefühle werden im Supervisionszusammenhang über die Rollenzuschreibung analysiert, dieses gilt in unserem Forschungszusammenhang für die Interviewergruppe: In welche Rollen sind sie geraten und was hat das mit der untersuchten schulischen Arbeitssituation, dem erzählten Konflikt und seinem institutionellen Hintergrund zu tun? Die im Plenum aufkommenden unterschiedlichsten Gefühle und die Reaktionen spiegeln ebenfalls bestimmte Rollenzuschreibungen wieder und nehmen in der Gegenübertragung Facetten der vorhandenen Psychodynamik auf.
Bei der Arbeit mit der Gegenübertragung taucht immer ein Problem auf: Die Schwierigkeit, eigene Übertragungen von denen der Gegenübertragung abgrenzen zu können. Diese ist außerordentlich groß, gerade bei dem Thema Konflikt und dem Feld Schule. Meine Erfahrung aus vielen Seminaren mit Studenten und Studentinnen ist, daß die Beschäftigung mit dem Thema Schule starke eigene Gefühle auslöst. Selbstreflexiv hinterfragen zu lernen wäre also bei einem solchen Vorgehen sozusagen als 'methodische Selbstreflexion' immer auch: Was bringe ich aus meiner eigenen Schulzeit an Gestimmtheit mit, mit welchen Gefühlen begegne ich Eltern, Lehrern, Schülern? Wie sehen meine eigenen Normen und Werte hinsichtlich der Schule aus? Mit welchen Rollen identifiziere ich mich gewöhnlich leichter oder schwerer? Wie verhalte ich mich normalerweise in Gruppen? Die eigenen (auch aus primären Sozialisation stammenden) Übertragungen als solche zu erkennen und von Gegenübertragungsgefühlen abzugrenzen, erfordert erhebliche Übung und Kenntnis von sich (vgl. auch König/Staats 1996, 74ff.). Ich denke aber, daß gerade für Psychologie-Studenten ein erstes Herantasten an diese Ebenen der Selbstwahrnehmung sinnvoll ist und eine solche Veranstaltung auch in diesem Sinne ein Übungsfeld, ein Experimentierfeld sein kann, um Erfahrungen mit Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen zu sammeln. Durch das Kennenlernen der eigenen inneren Realität und einem souveräneren Umgang damit wird auch die äußere Realität differenzierter wahrnehmbar und verständlicher in ihren unbewußten Anteilen. Damit wird eine für Studentinnen und Studenten sinnvolle Qualifikation angestrebt (vgl. hierzu auch Heinrich Hünekes 1997 Plädoyer für Psychoanalyse als integraler Bestandteil einer akademischen Psychologie).
Diese Selbst- und Fremderkenntnisse sind also kein Selbstzweck, sondern sowohl die Gegenübertragung (mit den damit verbundenen regressiven und affektiven Anteilen) als auch die Spiegelung dienen dazu, diese Instrumente diagnostisch in der universitären Ausbildung und in der späteren beruflichen Arbeit sinnvoll nutzen zu lernen.

Zurück zu unserer konkreten Arbeit mit der Intervisionsmethode:
Am Ende der Diagnosephase stehen Facetten, die den Konflikt beschreiben, die aber nicht unbedingt widerspruchsfrei sein müssen. Gerade die Verschiedenheit und Differenziertheit der Rückmeldungen haben Vorteile, denn neben einer Perspektivenerweiterung fördern sie - wie König es auch für die Supervisionsarbeit betont - die Toleranz und wirken antiregressiv, indem sie massiven und tiefen regressiven Übertragungsmomenten, die sich u.a. in feindlichen, undifferenzierten Sichtweisen von einzelnen Gruppen im Sinne von Globalisierungstendenzen zeigen, entgegenwirken.
»Gruppen können eine besonders schnelle und tiefe Regression auslösen: Individuelle Urteilsfähigkeit und das Wissen um eigene Verantwortlichkeit geht (...) dann verloren, die Gruppe wird zu einem globalen Objekt, man selbst zu einem Teil dieses Objekts. Es entsteht eine Situation, die an die eines kleinen Kindes innerhalb der Familie erinnert

und auch Erlebens- und Verhaltensweisen aus dieser Zeit hervorruft. Werden Untergruppen einer Institution (...) oder die Institution insgesamt als ein wenig differenziertes, meist feindliches Globalobjekt geschildert, ist dies fast immer Zeichen einer regressiven Übertragung« (König 1996, 69).
Diese Gefahr sehe ich gerade bei der Behandlung von schulischen Themenstellungen sehr leicht, denn die schulische Situation lädt durch die Wiederbelebung von kind- und jugendzentrierter Thematik zu einer solchen psychischen Dynamik ein (Vgl. dazu auch Muck 1980).

Obwohl es verschiedene (affektive) Aspekte gibt, die im Plenum verfolgt wurden, unterschiedliche Facetten, die wahrgenommen wurden, zentriert sich häufig eine Konflikkonfiguration heraus, die sich sowohl in der Interviewergruppe zeigt, als auch im Plenum und die wir zuvor als eine zentrale Problematik der Originalszene, also der im Interview geschilderten Problematik erkennen konnten. Das weist auf ein weiteres Phänomen hin, das die Intervisionsmethode als erkenntnisbringendes Moment enthält:
Damit wird der Wiederholungsaspekt auf den jeweiligen Bühnen betont, in denen sich der Konflikt - hervorgerufen durch teils unbewußte Identifizierungen und Übertragungen der Gruppenmitglieder - erneut inszeniert. Für unser Setting bedeutet dies, daß der Konflikt sich zunächst in dem Interview selbst, - dann in der Interviewergruppe und denn im Plenum darstellt. Es gibt ähnliche Erfahrungen auch aus der analytischen Gruppentherapie und der Supervisions- und Balintarbeit, wo diese szenischen Wiederholungen beschrieben werden. Giesecke/Rappe Giesecke (1997) sprechen von diesem Phänomen als Spiegelungen.

SPIEGELUNGEN

»Spiegelungen vollziehen sich permanent auch hinter dem Rücken der Beteiligten, will sagen: außerhalb der sozialen Thematisierung bzw. der bewußten Reflexion« (Giesecke/Rappe-Giesecke ,121).
Wesentliche Strukturen des untersuchten Feldes spiegeln sich deshalb auch nach Meinung der beiden Autoren in der Balint- oder Supervisionsgruppe wieder:
»Supervisions - und Balintgruppen als selbstreflexive Systeme haben aber noch weitere, sehr produktive Möglichkeiten, Informationen über Umweltsysteme zu gewinnen. Sie nutzen die allen Systemen eigene Fähigkeit, andere Systeme zu spiegeln, systematisch. Sie haben in einem gewissen Rahmen die Möglichkeit, ihre eigenen Strukturen durch fremde Strukturen überformen zu lassen. Sie lassen es zu, daß ihre relevanten Umweltsysteme in sie interferieren können« (599).
Sie gehen von zwei Typen der in Spiegelungen vorgefundenen originalen Strukturen aus: einer Art der Spiegelung, die psychische Strukturen, das heißt, die Psychodynamik professioneller Beziehungen abbildet, und einer Art der Spiegelung, bei der sich die sozialen Strukturen des (untersuchten) Systems im anderen (das der Gruppe) abbilden. Welche der beiden Arten im Vordergrund steht, hängt mit der Typisierung zusammen, die sich die Gruppe (via Methode) gegeben hat. So sehen Giesecke/Rappe-Gisecke die Balintgruppe eher als psychisches System typisiert, »damit sich andere psychische Systeme in ihr spiegeln können« (S.601), während die Supervisionsarbeit den anderen, sozialen Schwerpunkt hervorbringt. »muß sich die Supervisionsgruppe als ein organisiertes Sozialsystem typisieren, damit sich soziale Prozesse aus anderen organisierten Sozialsystemen in ihr spiegeln können«(S.601).

Nun ist die Seminar-Arbeit mit der Intervisionsmethode in der von mir beschriebenen Form weder der einer Balintgruppe noch der einer Supervisionsgruppe gleichzusetzen. Unsere Typisierung entspricht - das wurde mir aber auch erst bei der Reflexion darüber für diesen Aufsatz klar - einer Mi-

schung aus beiden, denn sowohl affektive Momente werden qua Methode (Gegenübertragung) als Struktur sichtbar gemacht als auch soziale. Diese werden generiert durch das gruppendynamische Element, das die Intervisionsmethode beinhaltet. Beide Prozesse sind herrschende Wirkfaktoren und Kennzeichen institutioneller Strukturen. Deshalb müssen sie auch für die adäquate Analyse einer Institution notwendige Parameter sein.
Die Gegenstandangemessenheit, nämlich etwas über Konflikte in der Institution Schule zu erfahren, erfordert um so mehr ein Vorgehen, das den institutionellen Kontext, die soziale Situation ebenso berücksichtigt wie die affektive, da beide ihren konstituierenden Anteil an schulischer Konfliktentstehung und seinem Verlauf haben.

Haben wir schon aus den manifesten Äußerungen im Interview selbst Inhalte zu diesen beiden Anteilen gewinnen können, so verhelfen uns die Gegenübertragungs- und die Spiegelungsphänomene dazu, auch die latenten, eher unbewußten sozialen und affektiven Anteile des Konfliktes zu sehen.

Am Ende der Diagnosephase verknüpfen sich dann - auch wenn es noch nicht deutlich auf einer Metaebene herausgearbeitet wird - die manifeste und latente Konfliktebene: Wir erkennen jetzt deutlicher, welcher Teil des institutionellen Konfliktthemas ausgesprochen wurde und welche nicht zugelassenen Anteile hierin enthalten sind.

EIN BEISPIEL

Ich möchte das Arbeiten mit Gegenübertragungs- und Spiegelungsphänomen und die dadurch mögliche Erkenntnisgewinnung an einem Ausschnitt aus unserem Seminar verdeutlichen:
In einem Interview drehte es sich in der Beschreibung mehrerer Konfliktszenen jeweils darum, daß der Interviewte (ein pädagogischer Mitarbeiter an einer Schule) die Schüler entweder gegen ihre Väter oder gegen einzelne pädagogisch für unfähig gehaltenen Lehrer verteidigte.

In der Interview-Gruppe stellte sich die folgende Szene dar: Eine Teilnehmerin übernahm in der Vorbereitungsarbeit weitestgehend die Rolle, in der gesamten Gruppe alles voranzutreiben und die beiden Interviewer vor und nach dem Interview zu betreuen. Sie beschrieb ihre Rolle als nicht angenehm und aufwendiger als eigentlich vorgehabt, was in ihr Ärger erzeugt hatte.

Im Plenum gab es Assoziationen zu Familienbildern: Dieses Gruppenmitglied als gute Mutter, die fleißig alles für die anderen macht und für deren emotionale Bedürftigkeiten sorgt, den Interviewten als guten Vater, der seine Kinder beschützt. Alle drei Szenen geben etwas von dem wieder, was als familiares Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen in die schulische Realität einfließt und zu bestimmten - oft unbewußten - Rollenübernahmen führt bzw. verführt. Diese können zu ganz bestimmten konflikthaften sozialen Situationen und psychischen Dynamiken führen, die dem manifesten Konflikt auf den ersten Blick nicht zugehörig sind und die eine Wahrnehmungsverzerrung mitsichbringen. Diese betrifft die eigene Rolle, die der anderen Beteiligten und die der Institution. Die Schule kann zum Ort eines Wettkampfes um den besseren Vater werden, bei dem der aus der Familie herausweisende Auftrag der Schule als kulturelle, gesellschaftliche Instanz und dieser Anteil an einer so verstandenen professionellen Lehrerrolle verloren zu gehen droht. Diese Gefahr ist um so eher gegeben, wenn die Rollen in einer Institution sich überschneiden oder nicht klar genug definiert sind wie in dem vorliegenden Fall.
An dem gleichen Interview wurde uns auch ein anderes, eher affektives Szenarium deutlich, das im engen Zusammenhang mit dem oben beschriebenen sozialen gesehen werden kann, nämlich die sich aus dieser

(unbewußten) Rollenübernahme entwikkelnde Psychodynamik:
Da sich der Interviewte durch die geschilderten Szenen seiner Betreuungs- und Rettungsarbeit eindeutig als der hinzukommende Helfende, als der bessere Vater darstellte, passierte es dem männlichen Interviewer, daß er - als Gegenübertragung - in Bewunderung für diesen verfiel und kaum seine Rolle als Interviewer so wie geplant füllen konnte (d. h. konkretisierende oder konfrontierende Fragen zu stellen). Am Ende des Interviews jedoch, in einem Gespräch über die weitere Arbeit mit diesem Material, erzählte er dem Interviewten anhand eines fremden Auswertungsbeispiels, was man, also auch er, mit unseren Methoden der Psychologie alles 'Schreckliche über die Person' herausfinden könne.
Im Plenum stellten sich bei diesem Bericht Gefühle des Entsetzens darüber ein, was mit dem Interviewten und dem Interviewer passiert sei. Andererseits wurden von einzelnen Plenumsmitgliedern ähnliche eigene Konkurrenz - und Rachegefühle einem solchen besseren Vater gegenüber, mit dem man sofort in einen ödipalen Wettstreit eintreten müsse, ausgesprochen. Der Kampfcharakter verleiht dieser Szene den doppelten affektiven Boden, einerseits den von manchen gespürten Anteil des Schreckens und der Angst um die beteiligten Personen, andererseits die Lust an einer aggressivdestruktiven Komponente in der Auseinandersetzung. In der Gegenübertragung haben wir im Plenum also verschiedene Spuren verfolgt, die uns die (unbewußten) Ängste und Vernichtungsphantasien einer solchen ödipalen Rollen-Strukturierung verdeutlichten. Diese Szene entfaltete sich nicht ohne Grund: denn hier inszenierte sich eine Psychodynamik, die für die Institution Schule bedeutsam ist: die ödipale Struktur wird im schulischen Setting gefördert durch die affektive Nähe der Lehrenden zu den Kindern und Jugendlichen und den damit stets wieder auflebenden ödipalen Prozessen, aber auch durch institutionelle Hierarchisierungen. Bewertung und Entwertung sind genuin schulische Themen, die sich nicht nur auf der Schülerebene und in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern wiederfinden, sondern auch zwischen den Lehrern und in der schulischen Hierarchie eine Rolle spielen. Hier kann sich die Dynamik verstärken, wenn sich unterschiedliche Berufs- und Statusgruppen an einer Schule befinden. Dieses traf auch für die Arbeitssituation in der schulischen Institution zu, in der unser Interviewpartner tätig war. Die Rollenbewertungen der eigenen und der fremden Berufs- und Statusgruppe können zu einem (unbewußten) dauernden Wiederbeleben dieser Konfliktproblematik mit den geschilderten (unbewußten und abgewehrten) Affekten führen.

Der männliche Interviewpartner kam mit dem männlichen Interviewer in ein die hierarchische, bewertende und entwertende Konflikthaftigkeit spiegelndes Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen, in dem uns nachträglich auch sein Zuspätkommen zum Interview als nicht zufällig, sondern symbolisch schon wie eine Kampfansage - wer ist der Wichtigere, Mächtigere - erschien. Dagegen erging es der Interviewerin in derselben Situation total anders: Sie fühlte sich von dem Redefluß des Interviewten zugeschüttet und versuchte ihn zu stoppen, fand jedoch bei ihrem männlichen Partner in diesem Bemühen keine Unterstützung. Sie war am Ende des Interviews verwirrt und hatte das Gefühl, versagt zu haben. Im Plenum tauchte die Phantasie auf, daß die Männer große Nähe hatten und das offizielle Geschehen beherrschten. Die Frau, andere meinten, das mütterliche Prinzip, fiel heraus. Sie kann dagegen nichts machen: Ohnmachtsgefühle und Überforderungsgefühle wurden via Gegenübertragung ausgedrückt.
In dem hier sich abzeichnenden Gegenübertragungsgeschehen spiegelt sich die Kehrseite der Machtdynamik wieder, die als Facette auch im schulischen instititutionel-

len Setting immer anwesend ist: das Erleben von Ohnmacht. Diese Not wird überdeckt durch machtvolles Handeln und durch zuschüttende Reden. So muß diese nicht bewußt zugelassen werden. Dieser Anteil ist auch im Interview nicht thematisiert worden, sondern im Gegenteil, es sind die handelnden, aktiven Anteile benannt worden. Aber es sind die verborgenen Anteile des selben Geschehens im Rahmen der Gegenübertragung deutlich geworden. Die manifeste und die latente Konfliktebene zusammen spiegeln aber erst das Ausmaß der konflikthaften Dynamik wieder, die sich auf und hinter den Kulissen der Institution abspielt.

Nach dem Interviews ging es den beiden Interviewern nicht gut und sie mußten sich erst mit einem langen Teetrinken bei jenem bereits erwähnten Gruppenmitglied (das die Notwendigkeit fühlte, sie gut zu versorgen) erholen; symbolisch gesehen eine sich ihnen annehmende Instanz, die für sie sorgt. Auch dieses ist ein Thema, daß schulische Wirklichkeit widerspiegelt: versorgen und versorgt zu werden. Gerade in konfliktreichen, das Selbst verunsichernden inneren und äußeren Situationen, wächst das Bedürfnis, sich gegen die narzißtische Kränkung und Wut oral etwas Gutes zu tun, sich verwöhnen zu lassen, die gute Mutter wieder zu suchen. Es kann hierbei zu einer Kollision solcher Übertragungswünsche kommen, wenn Lehrer und Schüler gleichsam beide davon Gebrauch machen, der eine in der gebenden, der andere in der nehmenden Rolle. Dieses Thema ist institutionell in der Lehrer- und Schülerrolle angelegt, die Rollenverteilung allerdings kann sich aber hinter dem Rücken der Beteiligten auch umdrehen und den Lehrer zum Bedürftigen, die Schüler zu den Gebenden machen oder beide zu gleichermaßen Bedürftigen.
Die Spiegelung einer solchen Psychodynamik konnten wir ebenfalls in dieser Sitzung verfolgen; zunächst in der beschriebene Interviewszene: Die beiden StudentInnen wollten mit einem guten Interview versorgt werden, der Lehrer mit Anerkennung und Lob für seine schwierige Arbeit, beide Bedürfnisse wurden enttäuscht. Dasselbe spielte sich auch in der Interviewgruppe ab, die insgesamt ihre Versorgungswünsche ebenfalls nicht befriedigend gelöst sah. Dieser Wunsch, nach den kontroversen und gespalteten emotional z.T. brisanten Äußerungen auch ein versöhnendes, spannungsfreies Ende zu erleben und etwas Gutes zu bekommen, stand nach der Falldarstellung auch im Plenum im Raum. Ich fühlte mich gedrängt, aus meiner in der Intervision nur zeitlich und methodisch strukturierenden Rolle in eine Metaebene zu gehen, die diesen Wunsch zumindestens kognitiv erfüllte, d.h. die StudentInnen mit Theorie, mit Einordnungen und Bezeichnungen zu versorgen. Die Äußerung eines Plenumsmitgliedes in dieser Situation, der bemerkte, daß wir nun den Konflikt (wer hat welche Rolle, wer versorgt wen als gute Mutter oder Vater) hier im Seminar haben, half mir und den anderen, verständlich zu machen, was sich abspielte

Natürlich bleiben am Ende jeder Sitzung Fragen: Was ist klarer geworden, was nicht? Welche nächsten Schritte wären inhaltlich und methodisch sinnvoll, um die aus den Interviews abgeleitenden Annahmen weiter zu erforschen?
Und es bleibt die Frage: Wie weit kommen wir mit dieser Methode? Wohin kommen wir mit dieser Methode in Hinsicht auf unser Thema? Antworten darauf zu geben wird in den letzten beiden Veranstaltungen (siehe Teil 3) versucht, in dem die einzelnen Interviewbearbeitungen zusammengefaßt werden sollen. Dafür ist es wichtig, daß die Äußerungen, die in den jeweiligen Stunden von den Interviewgruppen und den Plenumsmitgliedern gemacht wurden, möglichst genau vorliegen. Das kann am besten durch Mitschneiden erfolgen oder durch ein Protokoll, das die Wortwahl, die Bilder, die

Szenen festhält und den genauen Verlauf dokumentiert. Nur so kann am Ende mit dem gewonnen Material auf einer Metaebene weiter gearbeitet werden. In unserer Arbeitsweise war allerdings nur das Interview selbst aufgenommen worden, nicht aber die anderen Bearbeitungsschritte, was ich am Ende bedauerte.
Das bedeutet für den Ablauf des Seminars, daß nicht nach jeder Interviewarbeit eine Meta-Betrachtung erfolgt, sondern diese Phase der Theoretisierung erst nach Abschluß aller Interviewbearbeitungen ansteht. Ich denke, dieses Vorgehen ist sinnvoll, weil es uns auf einer bestimmten Ebene zunächst ungestört von psychologischen Theoriebildungen beließ, so daß unsere selbstwahrnehmenden Qualitäten im Vordergrund standen. So kann sich ein Klima ausbilden, in der Spiegelungen und Gegenübertragung möglich werden, also empathische und notwendige regressive Momente ihren Platz haben und nicht durch kognitive Abstraktionsarbeit ständig unterbrochen werden. Die geradezu ritualisierte Wiederholung immer des selben Settings und das Achten auf dessen genaue Einhaltung vermitteln die Kontinuität und die stützende Struktur für eine solche Arbeit.
Die mit der Intervisionsmethode immanent verbundenen Anforderungen sind allerdings hoch.
Dieses Vorgehen erfordert von den Studierenden (und mir) eine lange Aushaltefähigkeit, all das Verwirrende und Unklare stehen zu lassen, nicht den Wünschen nach struktureller Ordnung und begrifflicher Benennung nachzukommen, also mit dem Offenen und Prozeßhaften zu leben, was die qualitative Forschung per se mit sich bringt und was sich auch in der Interventionsmethode niederschlägt. Regression und dadurch (z.T. heftige) Affekte zu erleben kostet Kraft, Mut und Vertrauen in die Gruppe. Das Einlassen darauf bringt möglicherweise auch die Erkenntnis, daß nicht in jeder Phase und zu jeder Zeit eines Studiums eine solche affektiv zentrierte Arbeit möglich ist. Übersteigern Regression und Affektzulassung die momentanen Bewältigungsfähigkeiten, so muß ich mich als Studierende oder auch als Lehrende auch verweigern, mich schützen lernen.
Für die Studierenden liegt meiner Meinung nach in dem selbstreflexiven Umgehen mit einem solchen Seminarangebot (d.h. zu erkennen, wie geht es mir mit qualitativen, tiefenhermeneutischen Methoden - wie habe ich sie in der Erhebungsphase, wie in der Auswertungsphase erlebt ?) auch die Möglichkeit zu erkennen, ob sie insgesamt mit dieser Art Forschung als Person in ihrem jetzigen situativen Kontext zusammenpassen oder ob eine andere Forschungsmethode, eine um andere Fragen kreisende inhaltliche Gewichtung ihnen mehr entspricht. Ich denke, daß neben der Gegenstandsangemessenheit der Forschungsmethode auch die persönliche Lebensgeschichte und die jeweilige Lebenssituation eine Rolle spielen, mit bestimmten Forschungsansätzen besser, weil personenangemessener, mit anderen schlechter umgehen zu können. Auch diese Erfahrung sollte gerade in Hinsicht auf Entscheidungen für die zukünftige universitäre und berufliche Arbeit und deren methodische Schwerpunktsetzung vorher erlebbar und zum Gegenstand der eigenen Reflexion gemacht werden.
Zurück zum konkreten Seminarablauf und damit zum dritten Teil der Veranstaltung, der eine Erkenntnissammlung aus den verschiedenen Interviews darstellt.

3.Teil

Die letzen beiden Sitzungen des Semesters dienten dann einer ersten inhaltlichen und methodischen Aufarbeitung: So hatten wir jetzt eine Vielzahl von manifesten Konflikten mit den dazugehörigen Gefühlen, Impulsen und Phantasien auf dem Tisch - via Gegenübertragungs- und Spiegelphänomen, die in Richtung einer Verallgemeinerung ausgewertet werden sollten. Dafür bot ich einen kurzen Abriß der Forschungserkenntnisse zur Psychodynamik bei institutionel-

len Konflikten (vgl. Pühl 1996) und zu spezifisch schulischen (vgl. Wellendorf 1973) an, die uns auf dem Weg zu allgemeineren Aussagen als Matrix dienen konnten. Analog zu Flick dient dieser Schritt einer »Theorieentwicklung und gleichzeitig als Basis für die Entscheidung, welche Daten noch zusätzlich erhoben werden sollen« (1996, S. 196).

Bei der Interpretation der von uns gesammelten Daten erschien es sinnvoll, den Weg über die Kodierung von Material zu nehmen mit dem Ziel der Kategorisierung (Eine sequentielle Analyse war schon wegen der fehlenden vollständigen Verschriftlichung des Materials nicht möglich und hätte auch einen größeren zeitlichen Rahmen gebraucht).
Auch konnten die Studenten und Studentinnen nicht in diesen letzten Teil des Auswertungsprozeß einbezogen werden, da dieses Vorhaben - gemeinsam gestaltet -, in unserem zeitlichen Rahmen nicht mehr möglich war. Ich versuchte aber im Plenum meinen Auswertungsprozeß methodisch und inhaltlich transparent zu machen: das heißt die verschiedenen gemeinsam erlebten szenischen Erfahrungen als Knotenpunkte herauszuarbeiten und mit theoretischer (psychoanalytischer) Begrifflichkeit und dem Wissen über institutionelle Konflikte zu verbinden.
Der Schwerpunkt unserer Arbeit sollte in diesem Semester auf der Anwendung der Intervisionsmethode liegen, nicht auf qualitativen Erhebungs- und Verarbeitungsweisen. So versuchte ich den Studentinnen und Studenten nur in einem ersten Überblick den methodischen Weg zu skizzieren, durch die drei Arbeitsschritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens der Protokollnotizen aller mit der Intervisionsmethode erarbeiteten Interviews »Muster in den Daten sowie Bedingungen, unter denen diese zutreffen, zu entdecken« (Flick, 1996, S. 203). Auf diese Weise entstehen zentrale Kategorien, zentrale Phänomene des untersuchten Feldes, die situative und kontextbezogene Aussagekraft haben.

Als übergreifende Momente der von uns untersuchten schulischen Konfliktdynamik bilden sich Phänomene von Spaltung und projektiver Identifizierung, von Angst und deren Abwehr, von Verschiebungen und Spiegelungen des Konfliktes, von Omnipotenz und Ohnmachtsvorstellungen, von Idealisierung und Entwertung ab. Wir erkannten die erheblichen regressiven und narzißtischen Bedürftigkeiten, die sich im Konflikt inszenieren sowie Themen der ödipalen Problematik von Macht, Hierarchie und Konkurrenz, von Neid, Haß und Schuld. Ich werden im Zusammenhang mit dieser Arbeit nicht auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Erkenntnissen eingehen, sehe diese aber in Übereinstimmung mit den Forschungen, die Obholzer (1996), Shaked (1996) und Mendelssohn (1997) in ihren Überlegungen zu unbewußten institutionellen Prozessen darlegen sowie durch die von Pühl und anderen Autoren (1996) aus ihrer Supervisionsarbeit beschriebenen Erfahrungen und Erkenntnissen über institutionelle Dynamiken als plausibel an.

FAZIT

Für die inhaltliche Zielsetzung meines Seminars heißt das, daß mit der Intervisionsmethode durchaus hypothesengenerierend im Sinne der qualitativen Forschung gearbeitet werden kann. Erkenntnisse über Konflikte im Ausbildungsbereich Schule konnten über die manifesten Anteile hinaus auch in ihrer (latenten) Psychodynamik erfahrbar und faßbar gemacht werden.
Für die methodische Zielsetzung dieses Seminars und folglich auch in dessen Aufarbeitung in diesem Artikel geht es mir aber im wesentlichen darum, die Möglichkeiten der Intervisionsarbeit im Rahmen einer forschenden Lehre auszuprobieren, die selbstwahrnehmende und selbstreflexive Fähigkeiten als implizite Bestandteile einer Psy-

chologie-Ausbildung stützen möchte. Ich begreife dabei die methodische, psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion als eine »kritische Hermeneutik der Selbsterkenntnis«, wie sie von Leithäuser/Volmerg beschrieben wird:

»Das Selbst, das Ich, lernt eine Reihe seiner unbewußten Identifikationen, deren Vielfalt und seine Fähigkeit zur Identifikation kennen; es lernt mit ihnen umzugehen, sie spielerisch und probeweise auszuprobieren. Der blinde und stumme innere Zwang solcher Identifikationen wird durchschaubarer und kann in seinem Einfluß relativiert werden. ... In einem idealtypischen Sinne - und die hier vorgenommene Skizze ist natürlich eine idealtypische Konstruktion - entwickelt sich so die gleichschwebende Aufmerksamkeit gegenüber mir selbst, gegenüber dem eigenen Ich und seinen freien Assoziationen, durch die neben gewichtigen Erlebnissen des Erwachsenenlebens viel unbewußtes Material der eigenen Kindheit hervorgehoben wird. ... Das Selbst verfremdet sich, stellt sich selbst gegenüber, objektiviert sich, macht sich damit zum Gegenstand seiner Analyse und gelangt auf die Weise zu Erkenntnissen von seiner Beschaffenheit, Genese und seiner unbewußten Einbettung in die sozialen Lebenssituationen, wie sie ihm innerlich sind. Ein entscheidender Aspekt der Selbsterkenntnis ist, daß das Selbst (Ich) sich selbst gegenüber Distanz, einen Spielraum gewinnt, der es ihm ermöglicht, sich von verschiedenen Gesichtspunkten aus wahrzunehmen, verschiedene Haltungen sich selbst gegenüber einzunehmen und auszuprobieren« (Leithäuser/Volmerg 1988,171ff).

Diese Fähigkeiten sind - gerade in Arbeitssituationen, die stark von Übertragungs- und Gegenübertragungsmomenten gefärbt sind, so wie es im pädagogischen Feld der Fall ist, keine privaten Stärken, sondern erforderliche berufliche Qualitäten für Forschungs- und Praxistätigkeiten. Ein Versuch, einzuführen in Denk- und Arbeitsstile, die diese Phänomene berücksichtigen, ist immer ein Stückchen auch ein Wagnis, ein Experiment. Gerade das schwierige Gebiet der Übertragungs-Gegenübertragungsthematik braucht sensibles Vorgehen. Shaked schreibt dazu aus eigenen Erfahrungen:

»Für den Erfahrenen kann die Gegenübertragung ein unschätzbares Werkzeug sein, wobei zugleich betont werden muß, daß es sehr bedachtsam und gewissenhaft eingesetzt werden sollte, und einer ständigen Überprüfung durch Supervision bzw. durch die unterstützende Staff-Gruppe des Beraters bedarf« (Shaked 1996, 29f).

Diese, wie ich glaube, richtige Einschätzung der Chancen aber auch der Schwierigkeiten, gilt auch für unsere Arbeit mit der Intervisionsmethode. Analog zu Shakes Supervisionserfahrungen wäre eine begleitende Forschungssupervision sinnvoll gewesen. Sie hätte uns auf eventuelle eigene blinde Flecken hingewiesen, die in diesem Fall nicht auf der personalen Ebene zu suchen gewesen wären, sondern in unserer institutionellen Verankerung im Ausbildungsfeld Universität und dort in dem spezifischen Studienbereich Psychologie. Hier wären wir vielleicht Phänomenen auf die Spur gekommen, inwieweit sich unsere eigene universitäre Konfliktproblematik im Plenum und in den Ergebnissen widergespiegelt hat. Ebenso wäre auch ein selbstreflexives Hinterfragen ermöglicht, das klären könnte, wie auch unsere Seminargruppe als eine spezifische Lerngruppe sich mit ihren affektiven und sozialen Konflikten szenisch abgebildet hat.

Literatur

EISENBACH-STANGEL, IRMGARD & ERTL, MICHAEL (Hg.) (1997): Unbewußtes in Organisationen. Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen. Wien: Facultas Universitätsverlag

FLICK, UWE (1996): Qualitative Forschung - Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt

GIESECKE, MICHAEL & RAPPE-GIESECKE, KORNELIA (1997): Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Frankfurt/M: Suhrkamp

HAACK-WEGNER, RENATE (1996): Ansätze zu einer selbstreflexiven Dimension in der Hochschuldidaktik. Am Beispiel einer Lehrveranstaltung in Pädagogischer Psychologie. In: Journal für Psychologie, 4. Jg, Heft 2, 38-46

HÜNEKE, HEINRICH (1997): Warum Psychoanalyse ein integraler Bestandteil des akademischen Studiengangs Psychologie sein sollte. In: Journal für Psychologie, 5. Jg. Heft 2, 57-64

KÖNIG, KARL & STAATS, HERMANN (1996): Übertragung und Gegenübertragung in Institutionen. In: Harald Pühl (Hg.). Supervision in Institutionen. Eine Bestandsaufnahme (S. 60-76). Frankfurt/M.: Fischer

LEITHÄUSER, THOMAS & VOLMERG , BIRGIT (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung II, Fernuniversität Hagen

VOLMERG, BIRGIT; LEITHÄUSER, THOMAS; NEUBERGER, OSWALD; ORTMANN, GÜNTHER & SIEVERS, BURKARD (1995): Nach allen Regeln der Kunst. Macht und Geschlecht in Organisationen. Freiburg: Kore Verlag

MENDELSSOHN, FELIX DE (1996): Scham, Neid und Mitgefühl im Behälter der Institution: Zur Anwendung der Gruppenanalyse in der Sozialarbeit. In: Harald Pühl (Hg.). Supervision in Institutionen. Eine Bestandsaufnahme (S. 173-190). Frankfurt/M.: Fischer

MENTZOS, STAVROS (1988): Interpersonale und institutionelle Abwehr, Frankfurt/M: Suhrkamp

MUCK, MARIO (1980): Psychoanalyse und Schule. Stuttgart: Klett

OBHOLZER, ANTON (1997): Das Unbewußte bei der Arbeit. In: Harald Pühl (Hg.). Supervision in Institutionen. Eine Bestandsaufnahme (S. 17-54). Frankfurt/M.: Fischer

PÜHL, HARALD (Hg) (1996): Supervision in Institutionen. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt/M: Fischer

SHAKED, JOSEF (1996): Eine Ausbildungsorganisation als Organisation. In: Harald Pühl (Hg.). Supervision in Institutionen. Eine Bestandsaufnahme (S. 155-172). Frankfurt/M.: Fischer

WELLENDORF, FRANZ (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim: Beltz