

Schule ohne Gewalt? Konfliktberatung im pädagogischen Arbeitsfeld Schule

Büttner, Christian

Veröffentlichungsversion / Published Version
Arbeitspapier / working paper

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Büttner, C. (1998). *Schule ohne Gewalt? Konfliktberatung im pädagogischen Arbeitsfeld Schule*. (HSFK-Report, 5/1998). Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-75484-1>

Nutzungsbedingungen:

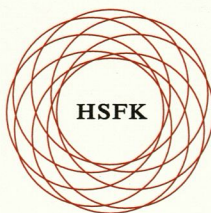
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen 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.



**HESSISCHE
STIFTUNG
FRIEDENS- UND
KONFLIKT-
FORSCHUNG**

Christian Büttner

Schule ohne Gewalt?

Konfliktberatung im pädagogischen Arbeitsfeld Schule

HSFK-Report 5/1998

**HESSISCHE
STIFTUNG
FRIEDENS- UND
KONFLIKT-
FORSCHUNG**

Christian Büttner

Schule ohne Gewalt?

Konfliktberatung im pädagogischen Arbeitsfeld Schule

HSFK-Report 5/1998

Oktober 1998

© Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)

Adresse des Autors:

Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)

Leimenrode 29

D-60322 Frankfurt

Telefon (0 69) 95 91 04-0

Telefax (0 69) 55 84 81

e-mail: info@hsfk.de

Internet:<http://www.hsfk.de>

ISBN 3-933293-07-3

DM 12,00

Zusammenfassung

Anlaß dieses Reports ist die aktuelle Favorisierung des Konfliktbearbeitungsmodells „Mediation“ durch den Hessischen Kultusminister, ein Modell, das zur Zeit große Hoffnungen nicht nur im Bereich Schule erweckt. Der folgende Text nimmt die Diskussion um diese neue (und z.T. alte) Methode zum Anlaß, einen differenzierten Überblick über Theorien, Methoden und Ausschnitte aus der „Konfliktberatung in Gruppen“ (Supervision) zu geben. Es handelt sich dabei um Beratung, die bereits seit vielen Jahren für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter und für Konflikte in der Schule, meist Disziplinprobleme, angeboten werden und die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers in den Mittelpunkt der Reflexion stellen. Damit soll ein zusammenfassender Eindruck bisheriger Theorie und Praxis schulischer Konfliktbearbeitung gegeben werden, der Lehrkräften, Fortbildungsinstitutionen und Fachkräften in der schulischen Administration Entscheidungshilfen für die eine oder andere Methode geben kann.

Ich werde auf Mediation nur am Rande eingehen, nicht zuletzt deshalb, weil wieder einmal eine neue Methode eine alte Hoffnung auf gelingende Konfliktbearbeitung belebt. Vor allem aber erscheint es mir zu früh, sich kritisch mit einem pragmatischen Ansatz auseinanderzusetzen, wenn es bisher vergleichsweise wenig Erfahrung im Bereich Schule damit gegeben hat. Mich interessiert an der Methode Mediation lediglich die Frage, in welchem Zusammenhang sie modern geworden ist. Warum also heute „Mediation“? Fordern die heutigen Konflikte in Schulen neue Methoden? Sind es überhaupt „neue“ Konflikte? Welche Konflikte hat es bisher gegeben und mit welchen Konfliktinterventionen hat man bisher versucht, Gewalt zu vermindern? Was hat überhaupt früher Gewalt bedeutet und was bedeutet heute in diesem Zusammenhang Gewalt?

Die Geschichte der „Gewalt in der Schule“ ist vor allem eine Geschichte der Disziplinprobleme zwischen Lehrern und Schülern. Waren sie in den 60er Jahren noch so benannt worden, so heißen sie heute „Vandalismus und „Schülergewalt“. Zahlreiche Untersuchungen sind in den letzten 5 Jahren gemacht worden, um das Ausmaß und die Qualität von „Gewalt“ in der Schule zu beschreiben. An der Spitze der Klagen von Lehrkräften stehen nach wie vor Verhaltensprobleme im Sinne unterrichtlicher Störungen.

Vielfach wurden Ursachen schulischer Konflikte beschrieben (*das* Fernsehen, die Defizite in *der* Familie). Immer wieder wurde nach schneller Abhilfe gesucht - meist erfolglos. Selten wurde gefragt, ob das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern nicht per se eine Komponente enthält, die gewaltsames Verhalten von Schülern herausfordert, sei es als „Streich“, wie bei Schülern - nicht erst seit Wilhelm Busch - immer schon beliebt oder sei es als makabre Abrechnung mit den „verhaßten Lehrern“ auf Abiturabschlußfesten.

Abgesehen davon, daß Gewalt bei Schülern von Lehrern wie Eltern nahezu ausschließlich als Tätergewalt interpretiert wird, bleibt so die feine Differenzierung zwischen Hierarchie und struktureller Gewalt, zwischen Macht und Ohnmacht im System Schule unhinterfragt.

Es gilt unter den meisten Erwachsenen als selbstverständlich und richtig, daß die Lehrer-Schüler-Beziehung eine komplementäre sei (auch wenn die Attraktion der zahlreichen und immer wieder beliebten Klamauk- und Horrorfilme zum Thema Schule wie z.B. „Hurra, die Schule brennt“, „Saat der Gewalt“ oder „Die Klasse von 1984“ in der Öffentlichkeit die Verletztheit zum Ausdruck bringen, die viele Menschen aus ihrer Schulerfahrung mit in ihr Erwachsenenleben hinübergenommen haben).

Um so beglückter ist man heute über eine Methode, die sich - wie bereits eine Reihe von psychosozialen Methoden zuvor - aus Amerika anbietet: die Mediation. Ihrer Verheißung nach einer schnellen Lösung fällt zumeist die Überlegung zum Opfer, was „Mediation“ überhaupt ist, ob die Institution Schule der geeignete Ort ihrer Anwendung sein kann und wenn ja, unter welchen Bedingungen. Ob „Training mit aggressiven Kindern“, Gruppendynamik oder sozialemotionales Lernen - alle ähnlich hoffnungsvollen Ansätze haben letztlich nicht halten können, was sie versprochen. Angesiedelt in der *Institution* Schule fehlte ihnen - wie jetzt bei dem deutschen Konzept der Mediation auch - die Reflexion, in welchem institutionellen Zusammenhang sich Methoden zur Konfliktbearbeitung bewegen und nach welchen theoretischen Gesetzmäßigkeiten sich individuelles Verhalten in Konflikten im Verhältnis zu dem sozialen System Klasse, Kollegium und schulischem System beschreiben läßt.

Das Symptom „DisziplinKonflikt“ ist immer schon überzeugend beschrieben worden, selten aber die Ursache der „Krankheit“ Gewalt in der Schule. Man kann z.B. an Erfahrungen in alternativen Schulmodellen sehr leicht erkennen, daß dort auch ein anderes soziales „Klima“, d.h. eine andere institutionelle Beziehungskultur herrscht, weil die dort Arbeitenden in der Lage sind, als Gesamtsystem auf Konflikte zwischen Schülern, aber auch zwischen Schülern und Lehrern einzugehen, und nicht durch einzelne Spezialisten, die mit einer bestimmten antrainierten Methode arbeiten. Aber auch beim Vergleich zwischen Schulen, die sich im Sinne einer psychosozialen Beratung und Vernetzung um eine Verbesserung der schulischen Beziehungen insgesamt bemühen, und Schulen, die Konflikte in ihren Mauern leugnen, hat man inzwischen gravierende Unterschiede herausgefunden: Die reflexive Auseinandersetzung mit Rolle, Person, Gruppe und Institution und schließlich den Systemen des sozialen Umfeldes (Familie, Polizei, Beratungsstelle etc.) kann helfen, die Lernvoraussetzungen für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zu optimieren.

Die Frage ist nicht zuletzt, ob und wie man als pädagogische Fachkräfte innerhalb der Schule seine Beziehungsverhältnisse so gestalten kann, daß - um es durch ein Axiom der themenzentrierten Interaktion auszudrücken - Störungen in den unterrichtlichen Beziehungen Vorrang vor didaktischen Belangen haben? Und wie lassen sich Störungen in Gruppen, mit denen ja üblicherweise in pädagogischen Institutionen wie der Schule gearbeitet wird, bearbeiten? Welche Kompetenzen und Haltungen sind dazu - jenseits derer der schulischen Disziplinierungsversuche - notwendig? Wie kann man sie erwerben? Der kritische Punkt dabei ist, daß man sich als Person selbst zum Gegenstand der Reflexion machen muß. Kein Schüler- oder Klassenverhalten läßt sich losgelöst vom Lehrerverhal-

ten und dem institutionellen Kontext sinnvoll verstehen. Dies ist in zahlreichen Publikationen immer wieder beschrieben und in empirischen Analysen bestätigt worden. Wie aber läßt sich eine solche Selbstreflexion organisieren? Und wer hat den Mut, sich daran zu beteiligen? Denn des Mutes bedarf es, will man sich dem Risiko aussetzen, selbst einmal den „schwarzen Peter“ desjenigen zu bekommen, der „ungerechterweise“ einen Konflikt heraufbeschworen hat.

Konfliktberatung in diesem Sinne scheint auf diese Weise erst einmal etwas Unbequemes zu sein (statt sich auf die „Schuld“ des Fernsehens oder die miserable Erziehung in den Elternhäusern verlegen zu können). Sie ist es allerdings nur auf den ersten Blick, weil Konfliktbearbeitung als Reflexion in Gruppen die Chance bietet, sich von einem Großteil von potentiellen Konflikten präventiv zu entlasten, z.B. dadurch, daß man mit der versuchsweisen Übertragung von Erfahrungen aus der Gruppenberatung auf die Gruppen, für die man selbst verantwortlich ist, also gegenüber den anvertrauten Schülern oder Kollegen, eine neue, freundlichere Haltung gewinnt. Sie reduziert die emotionale Energie, die man in erfolglose und frustrierende Wege der Konfliktregelung legt, indem man die hierarchischen Möglichkeiten der Institution für die eigenen Interessen einspannt (der Gang zum Direktor, die Drohung mit dem Schulamt, schließlich die Relegation etc.).

Konfliktberatung in Gruppen findet in der Regel außerhalb der Institution Schule statt, z.B. als Supervision. Es gibt sie bereits seit vielen Jahren, ohne daß besonderes Aufhebens davon gemacht worden wäre (vielleicht war das unklug!). Und sie ist inzwischen im Bereich pädagogischer Arbeit zu einem Standard beruflicher Begleitung geworden. So unterstützen und ermuntern z.B. viele Kommunen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihrer pädagogischen und sozialen Einrichtungen zur Beratung in Gruppen, tragen einen Teil der Finanzierung und nutzen auf diese Weise das Engagement der pädagogischen Fachkräfte, statt sie zur Fortbildung abzukommandieren und damit Widerstand gegen Veränderung zu riskieren. Und auch in der Lehrerfortbildung gibt es seit vielen Jahren entsprechende Angebote.

Widerstand gegen Veränderung - ob aus allgemeiner oder individueller Angst oder aus offenen oder versteckten Machtinteressen (immerhin denken auch pädagogische Fachkräfte hin und wieder an ihre berufliche Karrieren) - ist ein komplexes soziales Phänomen, dem in traditionellen Institutionen wie der Schule bisher in Theorie und methodischer Praxis nur fragmentarisch beizukommen war. Immerhin gibt es inzwischen vielversprechende Ansätze, wie etwa die *Organisationsentwicklung* (OE) oder die *Sozioanalyse*. Das Hauptproblem einer umfassenden Analyse ist die empirisch schwierige Abbildbarkeit institutioneller Verhältnisse, um daraus geeignete Interventionen ableiten zu können. Daran haben sich z.B. die Systemtheoretiker, die sich ja sui generis mit diesem Problem beschäftigen, bereits „die Zähne ausgebissen“.

Nur höchst selten lassen solche Institutionen einen wissenschaftlichen Einblick zu, der es erlauben würde, aus den Analysen die richtigen Schlüsse für adäquate Interventionen zu

ziehen. Dies hat nicht zuletzt seinen Grund in den grundlegenden Gruppenphänomenen, die - systemisch gesprochen - mit Intergruppendependenzen innerhalb und außerhalb der Institutionen in einem Wechselverhältnis stehen, und in dem Verhältnis von Gruppe und Leitung, also in Machtinteressen und Abhängigkeitsstrukturen. Dieser Voraussetzung pädagogischen Handelns im System Schule wird in der Aus- und Fortbildung immer noch zu wenig Bedeutung beigemessen - wenn sie dort überhaupt thematisiert werden.

Konfliktbearbeitung in Institutionen greift also zu kurz, wenn sie das komplexe Beziehungsverhältnis der Institutionsmitarbeiter untereinander, aber auch zu den Außensystemen der Institution ausklammert. In dem Report wird nicht zuletzt deshalb ein ausführliches Fallbeispiel berichtet und interpretiert, das einen kleinen Einblick in diese Komplexität erlaubt. Auch wenn die Beurteilung der Analyse dieses Fallbeispiels in mancher Hinsicht deprimierend wirken mag: Die Hoffnung auf eine Weiterentwicklung konstruktiver Konfliktbearbeitung liegt vielleicht darin, daß es gelänge, alle Mitarbeiter einer Institution für ein gemeinsames Vorgehen, für eine gemeinsame freundliche, aber bestimmte Haltung sich selbst, den Schülerinnen und Schülern sowie dem Kollegium gegenüber zu gewinnen.

Und wenn es gelänge, ein wenig mehr Offenheit in den Austausch darüber zu bringen, wie man was in einer Konfliktgeschichte erlebt hat, dann wären die Impulse, die von dem Konzept der Mediation und dem der Beratung in Gruppen ausgehen, nicht einmal weit voneinander entfernt. Dazu muß sich allerdings erst einmal erweisen, ob und wie es bei der einen wie der anderen Methode um ein konstruktives Miteinander geht.

Inhalt

1. Einführung: Gewalt, Konflikt und Konfliktberatung	1
2. Konfliktberatung - Methodische Varianten	8
2.1. Einführung in den Beratungskontext	8
2.2. Das Medium Gruppe	11
2.3. Methodisches Arbeiten im Medium „Gruppe“	15
3. Konfliktberatung und gesellschaftlich-institutioneller Kontext	26
3.1. Strukturen und Hierarchien	26
3.2. Institutionalisierte Beratung und institutionelle Komplexität - ein Fallbeispiel	30
4. Konsequenzen und Perspektiven	43

1. Einführung: Gewalt, Konflikt und Konfliktberatung

Schüler, Lehrer und „Gewalt“

Gewalt und Konflikte in pädagogisch-institutionellen Handlungsfeldern sind so alt wie die Institutionen selbst. Die Spannungen zwischen Lehrenden und Lernenden waren immer schon Teil des institutionellen Beziehungsverhältnisses, was sich u.a. in den Rollendefinitionen als komplementäres (Macht-)Verhältnis niederschlägt (z.B. Lehrer/Schüler, Erzieher/Zögling). Auch die Suche nach geeigneten Konfliktlösungs-, Konfliktbearbeitungs- oder Konfliktminderungsstrategien ist nicht neu. Auch die Schlagzeilen der neunziger Jahre können nicht darüber hinwegtäuschen, daß die öffentliche Debatte über *Gewalt bei Kindern und Jugendlichen* bereits in den 60er Jahren unter dem Stichwort *Disziplinprobleme* geführt wurde.¹ Selbst in Dokumenten früherer Jahrhunderte kann man Klagen von Pädagogen über Disziplinlosigkeit und Gewalt finden, so z.B. Comenius: „Die Schul ist eine Werkstatt, in welcher die jungen Gemüter zur Tugend angewöhnet werden; sie wird abgeteilt in Classen. Der Schulmeister sitzt auf dem Lehrstuhl, die Schüler auf Bänken; jener lehret, diese lernen. Etliches wird ihnen vorgeschrieben mit Kreide an der Tafel. Etliche sitzen am Tische und schreiben. Er verbessert die Fehler. Etliche stehen und sagen her, was sie gelernet. Etliche schwätzen und zeigen sich mutwillig und unfleißig; die werden gezüchtigt mit dem Stecken und der Rute“.²

Heute geht die offene Gewalt kaum noch vom Lehrpersonal aus, die Spannungen sind jedoch geblieben. Während in 60er Jahren noch darüber debattiert wurde, ob und wie die institutionellen Vorgaben für das Beziehungsverhältnis an diesen Spannungen seinen Anteil habe³, erscheint das Problem des Konflikts zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindern und Jugendlichen untereinander heute in einem von den jeweiligen pädagogischen Verhältnissen eher abgetrennten Zusammenhang. Nicht mehr die Institutionen und deren pädagogische Möglichkeiten und Beschränkungen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen und pädagogische Fachkräfte arbeiten, stehen im Vordergrund. Vielmehr wird heute die *Methode* in den Mittelpunkt gestellt, mit der man erhofft, vor Ort schnell und unkompliziert intervenieren können. Heute heißt diese

1 In der öffentlichen Debatte um „Schule und Gewalt“ muß man immer wieder feststellen, daß die in den Medien verbreiteten Schreckensmeldungen häufig nicht den Statistiken oder deren richtiger Interpretation entsprechen (vgl. Wolfgang Krämer, *So überzeugt man mit Statistik*, Frankfurt 1994), mit der um der Glaubwürdigkeit willen die Meldungen angereichert werden. So betonen z.B. Schulpsychologen: „Unsere schulpsychologische Arbeit bestätigt, daß es heute in den Schulen allgemein mehr Schwierigkeiten mit Schülern gibt, die durch aggressive Verhaltensweisen auffallen. Die Härte und Intensität mancher Auseinandersetzung einerseits und die erhöhte Sensibilität der Lehrkräfte und Eltern andererseits lassen die Problematik oft noch deutlicher hervortreten“ (Gert Herweg/Renate Hold-Jagoda, *Schule mit Gewalt verändern? Schulpsychologische Anmerkungen zum Thema „Gewalt in der Schule“*, in: Michael Spreitzer (Hg.), *Waffenstillstand im Klassenzimmer. Vorschläge, Hilfestellung, Prävention*, Weinheim 1993, S. 82 f.; vgl. auch Hans Nicklas/Änne Ostermann/Christian Büttner, *Vaterlos, gottlos, arbeitslos - wertlos? Zum Problem der Jugendgewalt und mögliche Präventionsstrategien*, HSFK-Report 4/1997).

2 Zit.nach H. Lange, *Schulaufbau und Schulverfassung*, Weinheim 1967, S. 51.

3 Vgl. Franz Wellendorf, *Schulische Sozialisation und Identität*, Weinheim 1973.

Methode z.B. *Mediation*, „die kurzfristig wirksam zur Konfliktlösung eingesetzt werden kann und die langfristig ein positives Element zur Veränderung des Umgangs miteinander, d.h. der Schulkultur sein kann“, so der Hessische Kultusminister.⁴ *Mediation* ist - vereinfacht ausgedrückt - Konfliktbearbeitung mit Hilfe einer dritten, neutralen Person.⁵ Gleichwohl ist *Mediation* mehr als dies: eine Idee, eingebettet in ein Bündel von Vorschlägen zum Erwerb von Beziehungskompetenz und Verhandlungsgeschick in Streitfällen.

Soziale Kompetenz - Neuer Wein in alten Schläuchen

Das entsprechende Training (etwa zum Mediator⁶) unterscheidet sich in den einzelnen Qualifikationsaspekten und Methoden nicht wesentlich von denen, die bereits in den 70er und 80er Jahren - von der Gruppenpädagogik und der Gruppendynamik herkommend - für die Ideen sozial-emotionalen Lernens Verwendung fanden. Es wird durch Trainingselemente ergänzt, die inzwischen zusätzlich und unabhängig von institutionell-pädagogischen Handlungsfeldern entwickelt wurden. Eine wissenschaftliche Begründung fehlt.

Das (deutsche) Mediations-Trainingskonzept hat also eine lange Vorgeschichte, die nicht erst in den USA beginnt. Seit die modernen Sozialwissenschaften Angebote zur Analyse und Bearbeitung sozialer Spannungen machen, hat es auch Versuche gegeben, mit dem jeweils aktuellen wissenschaftlich-psychosozialen Repertoire Hoffnungen auf praktikable, einfach und schnell zu vermittelnde Lösungen zu erwecken. Für die BRD waren dies zunächst Konzepte und Trainingsangebote auf *lerntheoretischer Grundlage*.⁷ Dann entdeckte man die *sozial-emotionale Erziehung* und entwickelte entsprechendes Unterrichtsmaterial für die Schule⁸ bzw. den *Situationsansatz* für den Bereich Kindergarten⁹.

Parallel zu diesen in engem Zusammenhang mit den institutionellen Verhältnissen pädagogischer Einrichtungen entwickelten Vorstellungen und Vorschlägen wurde bereits seit Ende der 60er Jahre der Versuch unternommen, die sich damals stürmisch entwickelnde und ebenfalls aus den USA importierte *Gruppendynamik*¹⁰ auf die schulischen Verhältnisse zu übertragen. Sie ging aus den sozialpsychologischen Forschungen Kurt

4 Hartmut Holzapfel in: Kurt Faller, *Mediation in der pädagogischen Arbeit*, Mühlheim 1998, S. 6.

5 Da es mir im Weiteren auf die Darstellung eines anderen Konzepts als dem der *Mediation* ankommt, verweise ich für eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem Mediationskonzept auf Robert A. Baruch Bush/Joseph P. Folger, *The promise of mediation*, San Francisco 1994.

6 Vgl. Kurt Faller/Wilfried Kerntke/Maria Wackmann, *Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit*, Mühlheim 1996.

7 Vgl. Franz Petermann/Ulrike Petermann, *Training mit aggressiven Kindern*, Weinheim 1997.

8 Vgl. Christian Büttner, *Spiele gegen Streit, Angst und Not. Spielpädagogik und soziales Lernen*, Waldkirch 1982.

9 Vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (Hg.) *Anregungen I, II und II*, München 1976.

10 Vgl. Tobias Brocher, *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*, Braunschweig 1967.

Lewins hervor, die damals ebenso vielversprechend erschienen wie heute das Mediationsverfahren.¹¹

Zwar wurden die Versuche, gruppenspezifische Erkenntnisse zur Weiterentwicklung pädagogischer Institutionen zu nutzen, längst wieder aufgegeben, auch wenn vieles davon in den Ansatz einging, der die Methoden der *Organisationsentwicklung* der späten 80er und der frühen 90er Jahre begründete. Doch in ihrer Folge gab es eine Reihe von Versuchen, vor Ort gruppenspezifisch bzw. gruppenanalytisch begründete Methoden - genannt *Supervision* - als eine Art kollegiale Beratung zu etablieren. Supervision ist seit Anfang der 70er Jahre ein Gruppenberatungsmodell, das auch im Rahmen von Lehrerfortbildung als Beratung von Kollegengruppen, vereinzelt auch als Einzelberatung, spezifiziert ist. Der - bei unterschiedlichen theoretischen und praktischen Begründungen - gemeinsame Nenner ist die Etablierung einer Reflexionssitzung über einen Ausschnitt der pädagogischen Praxis, die von den Nutznießern von Supervision als konfliktuell angesehen wurde (Fall-Arbeit¹²).

Inzwischen gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Reflexions- und Interventionskonzepte in der Supervision, die von der theoretischen Überlegung der *Transaktionsanalyse* über die des *Psychodramas* bis zur *Themenzentrierten Interaktion* reichen. Die Wirksamkeit dieser Beratungsangebote ist bisher nicht systematisch und verlässlich untersucht worden. Man hat allerdings z.B. im Vergleich zweier Grundschulen festgestellt, daß - bei gleichen äußeren Voraussetzungen - die Einbindung von Schule in eine selbstreflexive Haltung einen wesentlichen Anteil an der Verminderung gewaltsamer Konflikte gegenüber einem Verständnis von Schule hat, in der die Lehrkräfte ihren Job ausüben und dankbar über jede Entlastung sind, die sie bekommen können.¹³ Deshalb habe ich bei der Konfliktberatung den Hauptaugenmerk auch auf die Beziehungen der institutionellen Mitarbeiter untereinander und auf das soziale System außerhalb der Schule (Familie, Polizei, Jugendamt, Beratungsstelle usw.) gerichtet: Den Schülerinnen und Schülern kann es nur so gut gehen wie denen, von denen sie lernen.

An der Supervision oder an einer der erwähnten Lern- oder Trainingsmethoden - und auch das unterscheidet die Gruppensupervision von der Mediation - nimmt nur die jeweilige pädagogische Fachkraft bzw. das Kind teil, nicht aber der entsprechende Konfliktpartner, der in den jeweiligen Fall verstrickt ist. Insofern scheint zwar in dem Verfahren der Mediation ein gewisser Fortschritt zu liegen. Gleichwohl wird der institutionelle Gesamtkontext nicht systematisch einbezogen oder er taucht pervertiert in den impliziten Erwartungen einzelner Pädagogen (an die Schüler) auf, die Streitschlichtung

11 Vgl. Karlheinz A. Geißler (Hg.), *Gruppendynamik für Lehrer. Was Lehrer verändern können*, Reinbek 1979.

12 Vgl. Harald Pühl (Hg.), *Handbuch der Supervision*, Berlin 1990; ders., *Supervision in Institutionen*, Frankfurt/M. 1996.

13 Marianne Leuzinger-Bohleber, *Die Gewalt und das Fremde in Grundschulen*, in: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung/Institut für Sozialforschung/Sigmund-Freud-Institut (Hg.): *Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in der demokratischen Gesellschaft*, Reader zur Konferenz vom 29.9. - 1.10.1994 in Frankfurt/M., Frankfurt/M. 1994, 18 ff..

zu benoten gedenken, und macht ihn als offenkundiges Disziplinierungsinstrumentarium deutlich.

Darüber hinaus ist nach wie vor unklar, wie weit denn die Einbeziehung Dritter direkt oder indirekt Beteiligter an einem Konflikt gehen muß, um auch wirklich alle Nuancen der Konfliktbearbeitung zur Verfügung zu haben und ob es die Person des neutralen Dritten überhaupt geben kann. Diese Fragen wurden auch bei der Entwicklung der Familientherapie in den 70er Jahren diskutiert. Diese Therapieform war ja gerade damit begründet worden, daß die (innere) Konflikthaftigkeit eines einzelnen (des sog. Indexpatienten) verknüpft sei mit den verdeckten Motiven der umgebenden Familienmitglieder. Als brisant erwies sich vor allem der Versuch des Systems Familie, den Therapeuten zu einem Mitglied ihres Systems zu machen. Wie weit aber sollte man Familie fassen und wie sollte sich der Therapeut vor der Vereinnahmung durch die Familie schützen? Der weitestgehenden Überlegung von Sperling u.a.¹⁴ wollte allerdings keiner mehr folgen, der *Mehr-Generationen-Familientherapie*, die konsequenterweise Familie soweit faßte, wie sie aktuell verfügbar war (Großeltern, Tanten, Onkel, Nichten und Neffen usw.). Und die Neutralität des Therapeuten ist bereits seit Sigmund Freuds Formulierung der Gegenübertragung ein bekanntes Problem, zu dem es unzählige theoretische Überlegungen gibt, die eines nicht postulieren: die Neutralität.¹⁵

Supervision - Beratung in Gruppen

Im Unterschied zu formalisierten Konfliktbearbeitungsverfahren wie etwa der Mediation (im engeren Sinne) kann Konfliktberatung in Gruppen in den meisten Anwendungskonzepten eine psychosoziale Kompetenz im Umgang mit Konflikten einzelner in Gruppen ebenso wie im Umgang mit institutionellen Beziehungsprozessen vermitteln. Die Konfliktberatungsgruppe stellt nämlich als Gruppe selbst ein Lernfeld und Bindeglied zwischen der individuellen Kompetenz einzelner Pädagogen und institutionellen Verhaltensanforderungen dar. Die Gruppe ist gewissermaßen die soziale Einheit, in der sich die Institution vergegenständlicht, etwa in den dort vermittelten und kontrollierten Normen, in den Kommunikationsmustern oder auch in den kollektiven Ritualen.

Konfliktbearbeitung in Gruppen bildet deshalb selbst ein Stück institutionelles Geschehen ab, insofern auch dort Normenbildung (über die jeweilige Supervisionsmethode) und ritualisierte Verhaltensaspekte zwischen Gruppe, Supervisor und institutionellem Kontext der Supervision zum Tragen kommen. Es hängt vom jeweiligen Konzept ab, ob und wie dieser Kontext auch der Beratungsreflexion zugänglich gemacht wird. Dies gilt jedenfalls für die psychoanalytisch orientierte Supervision, von der im Folgenden die Rede sein wird.

14 Vgl. Ekkehard Sperling u.a., *Die Mehr-Generationen-Familientherapie*, Göttingen 1982.

15 Vgl. z. B. Joseph Sandler/Christopher Dare./Alex Holder, *Die Grundbegriffe der psychoanalytischen Theorie*, Stuttgart 1973; Karl König, *Gegenübertragungsanalyse*, Göttingen 1993.

Konfliktberatung in Gruppen ermöglicht keine schnelle Lösungen. Sie vermittelt eine neue Haltung gegenüber Konfliktprozessen, und zwar eine, die das Konfliktgeschehen mit einem einzelnen Kind oder Kollegen in einen Sinnzusammenhang bringt, bei dem auch der institutionelle Anteil daran sichtbar wird. Dies ist erfahrungsgemäß nur in mehreren Sitzungen (die zumeist 1½ Stunden dauern) als ein langfristiger Lernprozeß möglich. Eine solche Form der Konfliktberatung erreicht diejenigen pädagogischen Fachkräfte, die bereit sind, sich über die pädagogische Routinearbeit hinaus zu engagieren. Oft müssen sie nämlich die Beratungsleistung aus Privatmitteln bezahlen, und die Zeit, die sie mit Supervision verbringen, wird ihnen nicht auf ihre Arbeitszeit angerechnet.

Die mehr als 25-jährige Erfahrung mit Konfliktberatung in Gruppen (die mit diesem Report zusammenfassend und problemorientiert dargestellt werden soll) hat gezeigt, daß es eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt. Sie bestehen vor allem aus Angeboten von in Privatpraxis niedergelassenen Supervisorinnen und Supervisoren oder wird durch die pädagogischen Institutionen und Fortbildungseinrichtungen organisiert. So stellen z.B. im Vorschulbereich manche Kommunen einen jährlichen Etat für Supervision bereit (die dann von den Einrichtungen selbst organisiert werden muß), während andere Träger pädagogischer Einrichtungen ihre Mitarbeiter mit der Möglichkeit, gezielte und langfristige Weiterbildungsangebote zu dieser Methode wahrzunehmen, unterstützen.¹⁶

Ich möchte hier den Versuch machen, verschiedene der bisherigen Ansätze darzustellen und zu erläutern, was sie leisten können und wo die spezifischen Probleme aller Konfliktlösungsansätze in der Schule liegen. Zunächst ein einführendes Fallbeispiel:

Leitung, Musik und Sport

In der Beratung von Schulleitern, die ich gemeinsam mit einer Supervisorin angeboten hatte¹⁷, wird von einem Schüler aus der 8. Klasse berichtet, der einem jüngeren Schüler unter dem Siegel der Verschwiegenheit ein feststehendes Messer sowie einen Schlagring auf dem Schulhof gezeigt hatte. Er hatte ihm mit Sanktionen gedroht, falls er einem Lehrer davon erzählen würde. Der jüngere Schüler ging jedoch trotz dieser Drohung zu seinem Klassenlehrer, um ihm dies zu erzählen. Der Klassenlehrer wiederum berichtete dem Schulleiter. Der Schulleiter bestellte den Schüler der 8. Klasse zu sich, forderte das Messer und den Schlagring ein und führte mit beiden Schülern ein Gespräch, in dem es einmal um die Frage ging, wozu die Waffen dienten, und zum anderen, daß das Tragen solcher Waffen in der Schule nicht geduldet werden könne.

16 Vgl. Hans-Walter Gumbinger/Herrmann Dorenburg/Bettina Mann, Psychoanalyse und Sozialarbeit, in: Christian Büttner/Urte Finger-Trescher/Martin Scherpner (Hg.), Psychoanalyse und soziale Arbeit, Mainz 1990, S. 129-143.

17 „Gewalt in der Schule - Beratung von Schulleitern“ im HILF-Seeheim/Jugendheim.

Der betroffene Schüler erklärte, daß er das Messer und den Schlagring zwar in der Schule nicht benötige, aber zu seinem persönlichen Schutz auf dem Schulweg mit sich führe. In der Umgebung seiner elterlichen Wohnung werde er von anderen Jugendlichen bedroht. Diese beleidigten seine Mutter. Diese Erklärung wirkte auf den Schulleiter wenig überzeugend, so daß er beschloß, ein Elterngespräch zu führen. Ein Termin kam aber nicht zustande, weil einmal der Schulleiter, andere Male die Eltern nicht konnten, so daß sich die Angelegenheit in die Länge zu ziehen drohte.

Zur Situation des Jugendlichen: Zusammen mit seinen Eltern ist er im vergangenen Jahr aus der ehemaligen DDR zugezogen. Die Familie wohnt in einem Stadtteil, in dem tatsächlich Situationen entstehen könnten, wie sie der Jugendliche geschildert hat. Wer könnte ihm in einer solchen Situation helfen? Aber auch: Warum zeigt er jüngeren Schülern seine Waffen? Und was bedeutet es, daß nicht er, sondern seine Mutter von den Jugendlichen beleidigt wird? Versuchen sich die Eltern einem Gespräch zu entziehen, haben sie Ängste im Umgang mit Behörden? Wie ist ihr Verhältnis zu ihrem Kind? Sind sie in der Lage, für es zu sorgen, ihm bei seinen Problemen zu helfen? Hätte ein Gespräch mit den Eltern also überhaupt einen Sinn? Müßte nicht vielmehr ihnen geholfen werden, so wie ja der Junge berichtet, daß er seine Mutter verteidigen müsse?

Neben diesen Fragen zur Privatsphäre des Jugendlichen gab es aber noch eine recht aufschlußreiche Information zur Situation in der Schule: Der Klassenlehrer ist nämlich der Musiklehrer der Schule und nach Auskunft des Schulleiters ein Kollege, der anders als der Sportlehrer - und dies betont er mit bedauerndem Tonfall - erst einmal zu ihm kommt, wenn es Probleme mit der Klasse gibt. Der Sportlehrer dagegen sei durchaus in der Lage, solche Probleme selbst zu regeln.

Ist es zufällig der Musiklehrer, der mit der Gewalt nicht fertig wird? Ist es zufällig der Sportlehrer, der damit verhältnismäßig gut umgehen kann? Die Schüler sind jedenfalls in der Regel am fairen Umgang miteinander soweit interessiert, wie der Sportlehrer für die Einhaltung der Regeln sorgen kann, und zwar selbst ohne Einsatz des Schulleiters.

Leider arbeiten Musiklehrer, Sportlehrer und auch die meisten anderen Lehrer mit ihren Klassen jeweils allein. Der Schulleiter hat bisher nur wenig Möglichkeiten ausgeschöpft, von den Potentialen anderer Kollegen irgendwie Gebrauch zu machen. Von daher bietet sich häufig allein der Gang zum Direktor an. Das Problem wird weitergereicht an den nächst Höheren. Das Entscheidende aber: Der nächst Höhere spielt in der Regel mit. Der Direktor läßt sich in die Inszenierung einer institutionellen Konfliktinterventionsstrategie einspannen, die meist in pädagogischer Ohnmacht und Relegation endet. Er führt Gespräche über Zusammenhänge, die er nicht selbst verantworten muß; er demonstriert oberste Verantwortung, ohne selbst in der Lage zu sein, auch tatsächlich verantwortlich handeln zu können.

So bleibt letztlich die Not des Schülers ohne Hoffnung, die er ja möglicherweise ganz zielgerichtet - wenngleich unbewußt - einem jüngeren Schüler demonstriert hat, damit er sie weitererzählt, damit sie vielleicht an höchster Stelle wahrgenommen wird... Und die Not hat auch diesen schulischen Aspekt, der allerdings erst fast am Ende der Beratung Erwähnung findet: Denn dieser Schüler ist im laufenden Schuljahr in die Klasse gekommen. Möglicherweise hat er nicht nur Probleme auf der Straße, sondern auch Probleme der Integration in die Klasse. Die Reaktion des Jugendlichen ist nicht viel anders als die vieler (männlicher) Erwachsener: Es gehört zu den gängigen Maßnahmen, sich im Falle der Wahrnehmung (oder auch Einbildung) ernster Bedrohung entsprechend zu bewaffnen.

In diesem Fall hätte Mediation aber gar nicht erst stattgefunden. Um solche Fragen und Zusammenhänge geht es bei der Beratung und der Arbeit an Falldarstellungen in der Gruppensupervision. Ziel ist, ein Verständnis für die individuelle Situation der jeweiligen Beteiligten zu entwickeln (hier: die Not des Schülers zu erkennen) und den institutionellen Kontext zu erfassen (hier: die verschiedenen Perspektiven und Möglichkeiten eines Kollegiums). Daraus kann dann eine Entspannung des Verhältnisses der Konfliktpartner und andere Haltung als die eines Strafenden, Ermahnenden (oder an einer unverständenen Konfliktsituation Verzweifelnden) entstehen, die die angemessene Intervention ermöglicht (hier: eine Umorientierung als Schulleiter im Verhältnis zu Kollegium und Schülerschaft hin zu einer unterstützenden Haltung sowie die Nutzung des im Kollegium steckenden Potentials).

Da es bei Konflikten im schulischen Feld in erster Linie um erzieherische Probleme geht, erreichen Konfliktberatungsangebote als Gruppensupervision ihr Ziel in dem Prozeß, den man üblicherweise *Erziehungsberatung* nennt. Der Begriff Erziehungsberatung hat allerdings die spezielle Konnotation der Beratung von Eltern durch spezielle psychologische bzw. pädagogische Fachkräfte. Weshalb er bei Konfliktberatung von Lehrkräften ebenfalls zutreffend ist, das werde ich mit Unterschied zwischen Erziehungsberatung (in der es immer auch um Konflikte geht) und der Beratung in Gruppen verdeutlichen. Anschließend werde ich die verschiedenen Varianten solcher Beratungsansätze auf der gemeinsamen Grundlage des psychoanalytisch-pädagogischen Konzepts vorstellen, mit einem längeren Fallbeispiel die Bedeutung des institutionellen Kontextes beschreiben, auf die Möglichkeiten und Grenzen von Beratung und Konfliktinterventionsverfahren überhaupt eingehen und abschließend eine grundsätzliche Bewertung vornehmen.

Verschiedene Aspekte in meinen Ausführungen werden durch Fallbeispiele aus anderen Institutionen als der Schule veranschaulicht, dies nicht zuletzt deshalb, weil ich damit zeigen möchte, daß es institutionsübergreifende Eigenschaften gibt, die grundsätzlich einen Teil von *Institution* ausmachen. Gleichwohl mögen in institutionellen Gruppierungen anderer Einrichtungen als der Schule (z.B. der Kirche) durchaus auch andere Beziehungsaspekte als die der Didaktik und des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Vordergrund stehen. Dies spiegelt sich z.B. auch in Vorlieben für andere Bera-

tungsmethoden als in der Schule bzw. bei Lehrkräften bevorzugte (z.B. im kirchlichen Raum die Themenzentrierte Interaktion).

Eines muß bei den folgenden Ausführungen bedacht werden: Wenn Erwachsene von Konflikten und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen berichten, dann gelten diese meist als Täter, nur höchst selten als Opfer ihrer Verhältnisse. Folgerichtig stehen Kategorien der Bestrafung, Resozialisierung und sonstwie gearteten Disziplinierungen der *Täter* im Vordergrund, selten oder nie wird aber an die Probleme ihres Lebensumfeldes und der dort notwendigen Änderungen oder gar an den Anteil der Erzieher am Geschehenen gedacht. Die Erkenntnisse, die sich schon vor Jahren im täglichen Journalismus niedergeschlagen haben, sind nämlich bei Eltern und Pädagogen und sogar in pädagogischen Fachkreisen immer noch verhältnismäßig wenig verbreitet: daß nämlich die Gewalt von Kindern und Jugendlichen immer *auch* ein Reflex auf die Verhältnisse ist, in denen sie groß werden.¹⁸

2. Konfliktvermittlung und Beratung - Methodische Varianten

2.1. Einführung in den Beratungskontext

Konfliktbearbeitung im Erziehungsbereich ist zumeist „Erziehungsberatung“ und in dieser Konnotation mit dem Bild einer ratsuchenden Mutter, seltener: einem ratsuchenden Vater oder gar einem Elternpaar mit Kind assoziiert, dem eine Beraterin oder ein Berater, meist eine Psychologin oder ein Psychologe, gegenüber sitzt.¹⁹ Nicht selten geht der Beratungsanlaß auf einen oder mehrere Konflikte außerhalb der Familie, z.B. in der Schule, zurück, und die Hoffnungen der Klienten von Erziehungsberatung sind denen vergleichbar, die man beim Gang zum Arzt hat: Man wünscht sich eine klare Diagnose und einen verständlichen Behandlungsplan. Solche Beratungswünsche sind die Folge einer langen historischen Entwicklung des institutionellen Beratungs-Settings, in der die medizinisch-psychologische Sichtweise stets Priorität hatte und in der die therapeutischen Angebote von der medizinischen Perspektive von Beratung und Behandlung ausgehen (*Psychagogik* genannt²⁰). Beratung nach diesem Setting ist vereinfacht ausgedrückt - in der Regel so organisiert, daß die Ratsuchenden zum Berater oder zur Beraterin wie zu einem Arzt in dessen Praxis kommen. Solche Erwartungen sind auch in ganz anderen Konfliktfeldern Gang und Gäbe. Man geht davon aus, daß das Kind bzw. die Eltern durch die Beratung befähigt werden könnten, ihre Pro-

18 So z.B. bei A. Guha in der FR vom 24.7.1991, S. 3.

19 Vgl. Günter Presting, Zur Geschichte institutioneller Erziehungsberatung nach dem Zweiten Weltkrieg. Entwicklung struktureller Bedingungen und Arbeitsweisen, in: G. Presting (Hg.), Erziehungs- und Familienberatung. Untersuchungen zu Entwicklung, Inanspruchnahme und Perspektiven, Weinheim 1989, S. 9-48.

20 Vgl. Burkhard Müller, Qualitätsprodukt Jugendhilfe. Kritische Thesen und praktische Vorschläge, Freiburg 1998.

bleme zu lösen, oft ohne dabei den sozialen und materiellen Kontext zu berücksichtigen, in dem diese sich verhalten müssen.

In den letzten Jahren treten diesem Konfliktbearbeitungskonzept immer häufiger Konzepte zur Seite, die man im weitesten Sinne als strukturierte und systematisierte Formen von Beratung bezeichnen kann, d.h. die sich z.T. ritualisierter Arrangements bedienen, in denen sie die Begegnung der Konfliktparteien organisieren. Sie lassen sich als ein Lernen auf einen aktuellen Erfolg hin charakterisieren, der durch geplante Lernarrangements (Trainings, Übungen, Kommunikationsrituale u. ä.) erreicht werden soll. „Aktives Zuhören“, „Mediation“ oder „Erfolgreiches Verhandeln“ sind Strategien, die auf den bewußten Umgang mit Konflikten und Konfliktpotentialen setzen. Da allerdings ein wesentlicher Anteil an Konfliktursachen und Eskalationsprozessen unbewußter Natur ist, bleibt hier die Bearbeitung dieser Konfliktspekte unerreichbar. Darüber hinaus wird in diesen Konfliktbearbeitungsmethoden - wie bereits erwähnt - der soziale und institutionelle Kontext normalerweise nicht thematisiert.

Diesem Setting der Konfliktbearbeitung einzelner Klienten gegenüber stehen Beratungsansätze, bei denen professionelle Pädagogen in pädagogischen Konflikten mit ihren Klienten oder Konflikten innerhalb ihrer Teams um Rat suchen und sich dazu - oft in den pädagogischen Institutionen - zu Gruppensitzungen zusammenfinden. Diese sind nach den Konzepten analytischer Supervision²¹, der Balint-Gruppenarbeit²² oder anderen Gruppenberatungsformen²³ organisiert. Das wohl älteste Beratungsmodell dieser Art, die Balint-Gruppe, ist noch am ehesten mit dem oben beschriebenen klassischen Beratungssetting vergleichbar: Ein einzelner wird in der Gruppe und mit Hilfe der Gruppe beraten. Die Gruppe unterstützt den Berater bzw. Balint-Gruppenleiter bei der Reflexion dessen, was der oder die Ratsuchende berichtet und was die Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer durch ihre subjektiven Reaktionen spiegeln. Im Prinzip aber handelt es sich um einen Dialog zwischen Ratsuchendem und Gruppe (inklusive Gruppenleiter).

Die analytisch orientierten Beratungs- und Konfliktbearbeitungsstrategien setzen auf die psychoanalytische Methode des Durcharbeitens von Konfliktgeschichte und die der in ihr enthaltenen Signale aus dem Unbewußten.²⁴ Weil analytische Reflexion Hypothesen- bzw. Probecharakter hat und keine Handlungsanweisungen bzw. nur vorsichtige Ratschläge vermittelt, ist sie deshalb nicht auf einen unmittelbaren Erfolg eingestellt. Vielmehr wird durch die analytisch orientierte Beratung eine Haltung gegenüber dem Konfliktthema und dem Konfliktpartner hervorgerufen, die nach dem *Sinn* eines Konfliktgeschehens fragt und davon ausgeht, daß hinter den Beobachtungen des manifesten Konflikterlebnisses die latenten Bedeutungen verborgen sind, deren Kenntnis zu

21 Vgl. Hansjörg Becker (Hg.), Psychoanalytische Teamsupervision, Göttingen 1995.

22 Vgl. Hans-Günter Barz, Wege zum schwierigen Kind. Die Balint-Gruppe im Schulalltag, Mainz 1996.

23 Vgl. Pühl, a.a.O. (Anm. 12).

24 Vgl. Michael B. Buchholz./Hartkamp, N. (Hg.), Supervision im Fokus. Polyzentrische Analysen einer Supervsion, Opladen 1997.

einer affektiven Entspannung im weiteren Konfliktverlauf führt. Im Zusammenhang mit dieser Entspannung können (Ich-) Kräfte frei gesetzt werden, die zu neuen Perspektiven und Handlungsideen führen.

Dies ist das Grundkonzept der analytischen Gruppensupervision: Hier stellt die Gruppe das Medium dar, aus dem heraus sich der Beratungsbedarf konkretisiert. Die Rolle des Gruppenleiters oder Supervisors besteht - wiederum vereinfacht ausgedrückt - darin, die (spiegelnden) Interaktionen in der Gruppe zu fördern und die Beziehungen in der Gruppe mit dem Beratungsfall in Verbindung zu bringen. Sowohl in der Balint-Gruppe als auch in der gruppenanalytischen Supervision stellt das Medium Gruppe eine besondere Chance, aber auch eine besondere Anforderung an die Beratung dar; diese Form von Beratung unterscheidet sich grundsätzlich von der Beratungssituation in einer Zweierbeziehung (z.B. Psychologe/Klient) - u.a. dadurch, daß hier auch, u.a. in den kollektiven Abwehrprozessen und ritualisierten Interaktionssequenzen, institutionelle Abläufe erfahrbar werden. Im Übrigen fungiert der Berater bzw. Supervisor als Modell für die spezifische Art der analytischen Reflexion ebenso wie für den Umgang mit dem einzelnen in der Gruppe sowie den in der Gruppe auftauchenden Konflikten. Und er ist nicht zuletzt institutionelles Moment der Gruppenerfahrung, die den Teilnehmern ermöglicht wird und die - je nach Konzept - auch zum Gegenstand der Reflexion werden kann.

Der Erkenntnisgewinn von Beratung in Gruppen gegenüber einer Einzelberatung liegt darin, daß in der Gruppe erlebt und erfahren werden kann, welche Zusammenhänge zwischen dem Verhalten eines einzelnen und der sozialen Gemeinschaft Gruppe sowie den kollektiven Prozessen von Institutionalisierung besteht. Dies ist vor allem deshalb von hervorragender Bedeutung, weil die meisten Klienten dieser Form von Beratung selbst in Gruppenbezügen pädagogischer Institutionen arbeiten.

Welches sind diese Besonderheiten der Erfahrungen in Gruppen, welche Schwierigkeiten verbinden sich damit und welche Chancen enthalten sie? Ich werde zunächst einige Überlegungen vorstellen, die die Bedeutung des Mediums Gruppe in dieser Hinsicht charakterisieren sollen und dann der Frage nach den Schwierigkeiten und Chancen der Beratung in Gruppen an vier unterschiedlichen Arbeitsfeldern im einzelnen nachgehen²⁵:

- der Beratung von pädagogischem Fachpersonal aus *verschiedenen* Einrichtungen,
 - der *Teamberatung*,
 - der Beratung durch ein Supervisorenpaar,
- und schließlich werde ich kurz auf die Institutionsberatung eingehen.

25 Vgl. dazu auch Christian Büttner, Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung, Mainz 1995.

2.2. Das Medium Gruppe

Die meisten Pädagogen arbeiten mit bzw. in Gruppen in einem institutionellen Rahmen. Gruppen gelten als *das* Medium pädagogischer Arbeit. Sie sind aber auch das Bindeglied zwischen Individuum und Institution. Was aber ist das Besondere an Gruppen? Wodurch zeichnen sie sich als ein eigenständiges Beziehungs-Medium neben der Zwei-Personen-Beziehung aus? Dazu werde ich zwei Aspekte exemplarisch vorstellen: die *Gruppe als Netzwerk*²⁶ und die *Gruppe als Ganzes*²⁷.

Die Gruppe als Netzwerk

Die Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander und zur Leitung (als die Pädagogen von ihren Klienten angesehen werden) kann man als ein Geflecht wechselseitiger emotionaler Erwartungen und Wünsche und schließlich auch wechselseitiger Hoffnungen auf die Erfüllung bestimmter Funktionen für die Gruppe verstehen. Solche emotionalen Anteile in den Gruppenbeziehungen haben selbstverständlich nicht nur positiven Charakter, sie sind genauso gut denkbar als Ablehnungen, Hoffnungen auf Auflösung der Beziehung, Ausschluß oder auch die Möglichkeit, die eigenen negativen Impulse innerhalb der Gruppe loswerden zu können. Aus all diesen Erwartungen und Wünschen ergeben sich je nach Aufgabe, vor der die Gruppe steht, ganz unterschiedliche Bestrebungen in den Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander, die teils offengelegt, teils verdeckt „agiert“ werden. Mit letzterem ist gemeint, daß das, was sich nicht aussprechen läßt, etwa weil es zu beängstigend oder tabuisiert ist, oder, weil man sich über die eigenen Gefühle selbst nicht ganz klar ist, sich in vielfältigen metaphorischen oder symbolischen Aktionen niederschlägt.

Das sich daraus ergebende Netzwerk von Beziehungen mit teils statischen, teils dynamischen Anteilen (länger andauernde Beziehungsmomente, ständig wechselnde Beziehungsmomente) schließt die Gruppenleitung mit ein, und zwar deshalb, weil in den meisten pädagogischen Arbeitsfeldern, in denen es eine offizielle Gruppenleitung gibt, die Existenz bzw. das Überleben der Gruppe zwingend von der Gruppenleitung abhängt. Es ist aber nicht nur eine institutionelle Organisiertheit der Gruppe, die den Leiter mit einschließt, die Leitung ist auch aus der Gruppe heraus (abhängig von ihrem Entwicklungsstadium und abhängig von ihrer aktuellen Situation) eine Position, die die Gruppe reklamiert oder die sie - wenn ein offizieller Gruppenleiter nicht vorhanden ist - aus eigenen Reihen selbst zu besetzen versucht.

26 Vgl. Sigmund H. Foulkes, *Gruppenanalytische Psychotherapie*, München 1974; ders., *Praxis der gruppenanalytischen Therapie*, München 1978; Urte Finger-Trescher, *Grundlagen der Arbeit mit Gruppen - Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe*, in: Mario Muck/Hans-Georg Trescher (Hg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*, Mainz 1993, S. 205-236.

27 Vgl. Wilfred R. Bion, *Erfahrungen in Gruppen*, Stuttgart 1971; Dieter Sandner, *Analyse der Gruppe als Ganzes - eine umstrittene Perspektive*, in: Peter Kutter (Hg.), *Methoden und Theorien der Gruppenpsychotherapie. Psychoanalytische und tiefenpsychologische Perspektiven*, Stuttgart 1985, S. 69-92.

Das „Ziehen“ an einem „Faden des Netzes“ führt zwangsläufig zu Reaktionen in anderen Teilen des Netzes, d.h. bei anderen Gruppenmitgliedern, wobei das Netz unsichtbar ist und aus der Perspektive jedes Gruppenmitgliedes natürlich auch ein bißchen anders aussieht, also eine etwas andere Gestalt der Gruppe ergibt. Gerade weil die Fäden des Netzes unsichtbar sind und gerade weil es keine objektive Gestalt der Gruppe gibt, sondern allenfalls eine gemeinsame Verständigung über die Gruppe als Konzept, ist es auf den ersten Blick oft unklar, wieso eine Reaktion in einer Gruppe zustande gekommen ist, wo man doch gar nicht gesehen hat, „wer die Fäden zog“.

Diese Abhängigkeit einzelner Reaktionen von dem gesamten Netzwerk der Gruppe ist vielleicht eine der wichtigsten Eigenschaften des Mediums Gruppe überhaupt. Das Verhalten von Gruppenmitgliedern, das Leitungen besonders zu schaffen macht, nämlich Widerspenstigkeit, Revolte oder Aggression (die typischen Merkmale von Disziplin Konflikten), wird ja in der Regel als individueller Widerstand, als individuelle oder gar pathologische Reaktion interpretiert. Aber auch das aggressive und widerspenstige Verhalten einzelner Gruppenmitglieder ist kein von den übrigen Teilen der Gruppe isoliertes Verhalten, sondern kann in ganz unterschiedlicher Qualität in das Netz eingewoben sein,

- sei es, daß ein Gruppenmitglied den Widerstand der Gruppe agiert (der an den übrigen Gruppenmitgliedern nicht sichtbar wird),
- sei es, daß es damit die Gefühle zum Ausdruck bringt, die andere Gruppenmitglieder nicht zeigen,
- sei es, daß die Gruppe einem Gruppenmitglied den Auftrag zum Widerstand gibt, (wiederum ohne daß dies sichtbar wird) oder
- sei es, daß in der Gruppe in Form von zwei sich „bekämpfenden“ Gruppenmitgliedern eine Ambivalenz zum Ausdruck kommt, die eine Konfliktspannung im Netzwerk der Gesamtgruppe ausdrückt.

Die wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder und der Gruppenleitung drückt sich in diesem Konzept darin aus, daß im Prinzip das aktive Gruppenmitglied im (unerkannten) Zusammenhang mit den scheinbar Passiven handelt und daß die Gruppenleitung, indem sie das aktive Gruppenmitglied anspricht, immer auch die Gesamtgruppe anspricht. Mit anderen Worten: Alles, was ein Gruppenleiter/eine Gruppenleiterin im Hinblick auf ein einzelnes Gruppenmitglied tut oder sagt, ist auch von Bedeutung für die übrigen Gruppenmitglieder. Und umgekehrt steht alles, was ein einzelnes Gruppenmitglied in der Gruppe sagt oder tut, in einem Zusammenhang mit einem Zustand in der Gruppe, der alle Gruppenmitglieder einschließlich der Leitung betrifft. Hier schließt sich das Konzept der Gruppe als Ganzes an.

Die Gruppe als Ganzes

Die Bedeutung des einzelnen für die Gruppe ist selbstverständlich abhängig vom Thema, etwa einer Konfliktspannung, mit dem sich eine Gruppe beschäftigt und vom insti-

tutionellen Kontext, in dem sie sich befindet. Geht es um Aspekte, mit denen sich ein einzelner überfordert fühlt, oder geht es um Schutz vor übermächtigen Gefahren, die sich aus einer Beziehungsspannung ergeben, dann wird der Wunsch nach Bindung ungleich größer sein und damit die Gruppe als Ganzes eher an Bedeutung gewinnen, als in Situationen, in denen die Leistungen des einzelnen im Vordergrund stehen und eine emotional komfortable Situation gewährleistet ist. Gefühle von äußerster Bedrohung können wiederum äußere Ereignisse sein, denen sich eine Gruppe ausgesetzt fühlt, es können aber auch Bedrohungen aus dem Inneren der Gruppe sein, Neid, Eifersucht, Zusammenbrüche einzelner Gruppenmitglieder, generelle Überlastungen der Gruppenenergie oder der plötzliche Verlust der Leitung, sei es durch ein Fehlen wegen Krankheit oder durch Weggang. Die aggressive Atmosphäre in Gruppen nach dem Verlust oder dem Weggang der Leitung ist in der Literatur bisher am häufigsten beschrieben worden.²⁸

Die Gruppe als Ganzes läßt sich aber auch als ein Organismus verstehen, der in den einzelnen Gruppenmitgliedern ganz unterschiedliche Funktionen bereitstellt, mit denen eine Gruppe eine bestimmte Aufgabe bewältigen kann. Dabei geht es nicht nur um die attraktiven Funktionen wie Leistungsfähigkeit, emotionale Stabilität in schwierigen Situationen oder die Fähigkeit des Ausgleichens zwischen Konfliktpartnern, es geht auch und vor allem um die meist als negativ dargestellten Funktionen, etwa die Artikulation von Angst und Widerstand, die Funktion des Warnens vor gefährlichen Situationen sowie die Funktion der Darstellung von Neid, Eifersucht und Mißgunst. Solche Funktionen werden nicht nur von den Gruppenmitgliedern übernommen und stellen einen wichtigen Aspekt des Gruppenganzes dar, sondern sie sind auch ein wichtiger Hinweis für die Gruppenleitung auf die in der Gruppe vorhandenen oder fehlenden Kräfte. Es versteht sich von selbst, daß es die Aufgabe einer gelungenen Gruppenleitung ist, als *Hilfs-Ich* der Gruppe zur Verfügung zu stehen oder in und mit der Gruppe nach Ressourcen zu suchen, die der Gruppe über einen aktuellen oder einen länger andauernden Mangel hinweghelfen.

Läßt man Gruppen Spielräume, dann entwickelt sich eine Gruppe von anfänglicher Abhängigkeit von der Leitung zu einer relativen Autonomie hin. Die Funktion der Leitung, z.B. besetzt durch die institutionalisierte Gruppenleitung, könnte deshalb im Laufe dieses Entwicklungsprozesses immer überflüssiger werden oder sie könnte durch die speziellen leitungsadäquaten Funktionen einzelner Mitglieder (etwa bei besonderen Fähigkeiten im kognitiven Bereich) jeweils übernommen werden (spezielle Rollen im Klassenverband, z.B. *Gruppenclown* zur Entlastung, *Krankenschwester* zur Unterstützung, *Vorturner* zur Hilfestellung). Ob diese Übernahme zum Vorteil der Gruppe wirkt oder zum Ausagieren der Spannungen in einer Gruppe, hängt wesentlich von der Gruppenleitung ab. Dies verdeutlicht vor allem die Rolle des *Strebers* (der ein Helfer sein könnte!).

28 Vgl. z. B. Hans-Georg Trescher, Wer versteht kann (manchmal) zaubern, in: Aloys Leber u.a., Reproduktion der frühen Erfahrung, Frankfurt/M. 1983, S. 197-211.

Man kann sich leicht vorstellen, daß Gruppen um so besser für vielfältigste Streßsituationen wie besondere Leistungsanforderungen, Bedrohungen von außen oder Belastungen aus gruppeninternen Problemen gerüstet sind, je heterogener sie sind, je mehr Funktionen und Möglichkeiten in der Verschiedenartigkeit ihrer Mitglieder also zur Verfügung stehen. Alters- und geschlechtshomogene Gruppen können deshalb weniger Lebenszusammenhänge integrativ verarbeiten als entsprechend heterogene Gruppen.

Je unterschiedlicher die Gruppenmitglieder, desto leistungsfähiger kann in diesem Sinne eine Gruppe sein - abhängig davon, wie die Heterogenität der Gruppenmitglieder die notwendigen Bindungen zu einem Gesamtorganismus zuläßt und fördert. Ob dies möglich ist oder nicht, hängt wiederum davon ab, inwieweit heterogene Anteile in Gruppen als isolierte Anteile wahrgenommen werden und damit wechselseitig in Konkurrenz geraten können oder ob sie als wichtige Teilaspekte oder komplementäre Fähigkeiten eines Gesamtganzen gesehen werden.

Dies ist vor allen Dingen bei als negativ wahrgenommenen Funktionen in der Gruppe ein großes Problem: Dort, wo Aggression, Destruktion, Depression und Angst als unerwünschte Teile von Gruppe wahrgenommen werden, geraten sie leicht in Konkurrenz zu den Unbeschwerten und Leistungsfähigen, und beide Teile verlieren dadurch ihre wechselseitigen Möglichkeiten füreinander. Solche Spaltungen in polare Tendenzen in der Gruppe (die aus einem Organismus mit sich ergänzenden Anteilen einen zweigeteilten Organismus mit sich bekämpfenden Anteilen machen), sind in besonderem Maße abhängig von der Haltung der Leitung gegenüber der Gruppe. Ist diese Haltung integrativ, d.h. versucht sie die guten und die bösen Anteile in ein Gesamtbild von Gruppe zu integrieren, dann gibt es gute Chancen, die jeweiligen Funktionen in den entsprechenden Situationen zur Verfügung zu haben. Ist die Haltung der Gruppenleitung eher desintegrativ und/oder hierarchisch, sind dauerhafte Spannungen in der Gruppe unvermeidlich. Vor allem gelingt es weder, zu sehen, daß in dem aggressiven Teil des Organismus Gruppe auch die guten Anteile enthalten sind (die unter dem Aspekt der Aggression nur nicht zum Vorschein kommen), noch daß in dem leistungsfähigen Teil auch die (meist ungeliebten) aggressiven Anteile stecken, die ebenfalls nicht sichtbar werden, weil eben der andere Teil der Gruppe sie in seiner Funktion als aggressiver Teil übernimmt. Die häufig zu beobachtende Angst vor Gruppen favorisiert vordergründig die Wahrnehmung der bedrohlichen Anteile. Und auch Gruppen sind in ihren Anfangserwartungen an Gruppenleitung durchaus ambivalent (z.B. im „Austesten“ neuer Lehrkräfte).

In dem Konzept Gruppe als Ganzes ist die Vorstellung enthalten, daß eine Gruppe mit einem menschlichen Organismus zu vergleichen sei, der in der Gesamtheit seiner körperlichen und psychischen Entwicklung wächst und je nach Förderung spezielle und/oder umfassende Fähigkeiten herausbilden kann. Allerdings setzt dies voraus, solche Fähigkeiten nicht bei allen Gruppenmitgliedern in gleicher Weise zu erwarten, sondern den individuellen Anteil als Beitrag zum Gesamtganzen der Gruppe zu sehen.

Die Entwicklung (als Wachstum, vergleichbar mit individuellem Wachstum) einer Gruppe ist in diesem Sinne abhängig von entwicklungsfördernden bzw. -hemmenden Erfahrungen, die sowohl von der Leitung - deren Interventionen - als auch von den Kontextbedingungen der Gruppe bestimmt werden. Wenn die Leitung die Gruppe in einer Situation der Schwäche unterstützen kann (das Hilfs-Ich der Gruppe) und wenn sie der Gruppe eigene (Entwicklungs-) Schritte hin zu einer Verselbständigung ermöglicht, dann sind dies Voraussetzungen, die die Entfaltung des einzelnen Gruppenmitgliedes in einen organischen Zusammenhang zur Entwicklung der Gesamtgruppe stellen. Und wenn die institutionellen Grundlagen die Gruppe nur so weit belasten, wie die Kräfte der Gruppe reichen, oder umgekehrt: Wenn der Beratungskontext der Gruppe den Raum zur Verfügung stellt, in dem sie sich entwickeln kann, sind ebenfalls die Voraussetzungen einer positiven Gruppenentwicklung und der Nutzung der Gruppenenergie für die Probleme des einzelnen und der Gesamtgruppe gegeben.

Man muß auch heute noch davon ausgehen, daß die eine Gruppe belastenden Elemente in der Institution Schule weit größer sein können als die förderlichen. Und auch die Lehrkräfte als Gruppenleiter können nur selten auf Unterstützung aus dem Kollegium oder durch die Schulleitung hoffen.²⁹ Konfliktberatung in Gruppen muß daher selbst erst einmal diese stützende Funktion übernehmen und im Rahmen des jeweiligen institutionellen Kontextes durch die Fallreflexion ausloten helfen, wie Unterstützung zu vergrößern bzw. zu verbreitern ist. Welche verschiedenen Modelle sich dazu anbieten, soll im Folgenden erläutert werden.

2.3. Konfliktberatung: Methodisches Arbeiten im Medium Gruppe

Supervision in Gruppen

Ich werde mich nun den verschiedenen Formen von Beratung in Gruppen zuwenden und beginne zur allgemeinen Einführung mit einem Beispiel aus der Beratung pädagogischer Fachkräfte, das von Hans-Georg Trescher berichtet wurde:

„Die Teilnehmer/innen treffen sich wöchentlich. Sie sind regelmäßig in verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern tätig. Die Gruppe besteht aus zehn Mitgliedern sowie dem Gruppenleiter. Sie arbeiten seit etwa einem Jahr zusammen... Zu Beginn der Sitzung kündigt der Gruppenleiter an, daß er möglicherweise zum nächsten oder übernächsten Treffen nicht anwesend sein kann, da seine Frau ein Kind erwartet und der errechnete Geburtstermin in diesem Zeitraum liegt. Die Gruppe nimmt die Information auf. Nach einer kurzen Pause beginnt eine Teilnehmerin, von ihrer Arbeit mit einer Spielgruppe zu berichten“.³⁰

29 Vgl. Regina Clos, Wer braucht eine Monsterschule? In: Helmut Reiser/Hans-Georg Trescher (Hg.), Wer braucht Erziehung? Mainz 1987.

30 Hans-Georg Trescher, Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen, in: Christian Büttner/Hans-Georg Trescher (Hg.), Chancen der Gruppe, Mainz 1987, S. 150-161.

Ohne daß die Mitteilung des Leiters kommentiert wird, folgt eine Fallschilderung, ein Konflikt zwischen einem Mädchen und einem Jungen, wobei für die Ratsuchende nicht so sehr der Konflikt der Kinder im Vordergrund steht als vielmehr die Hilflosigkeit, wenn sie sich gedrängt fühlt, Partei ergreifen zu müssen. Nach weiteren Berichten anderer Teilnehmer über Situationen von Hilflosigkeit in vergleichbaren Situationen schildert ein Teilnehmer folgende Phantasie:

„Ich möchte es eigentlich gar nicht sagen, aber mir kam ein Bild in den Sinn, wovon ich als Kind gehört habe. Wenn man früher Säuglinge lange allein hat liegen lassen und niemand schaute nach ihnen..., da hab ich gehört, daß Ratten die Säuglinge angefressen hatten“.³¹

In der darauffolgenden Sitzung erfährt die Gruppe, daß das Baby gesund zur Welt gekommen ist. An diese Mitteilung schließt sich eine Fallschilderung von einem dreijährigen Kind an, das ein kleines Schwesterchen bekommen hat. Es wird berichtet, daß das Mädchen zur Zeit ihre Babypuppe quält:

„Vom Vater wird berichtet, daß er vor der Geburt seiner jüngsten Tochter immer an einem Tag der Woche zu Hause war und sich dann auch um Anna gekümmert hat. Seit der Geburt der kleinen Schwester jedoch hat die Pädagogin ihn nicht mehr zu Gesicht bekommen“.³²

Die Interpretation dieser beiden Gruppensitzungen ergibt sich wohl kaum aus der Disparität der Einzelschilderungen. Vielmehr liegt ein unbewußtes Motiv zugrunde, das sich erst dann erschließt, wenn man die Mitteilungen der Gruppenmitglieder als verschlüsselte Botschaften versteht: Die Gruppe ist sehr besorgt, ihren Leiter an sein Baby, den Rivalen, zu verlieren und entwickelt heftige aggressive Gefühle gegen das Baby. Es handelt sich dabei jedoch nicht um eine bewußte Auseinandersetzung mit den Folgen der Mitteilung des Gruppenleiters, sondern vielmehr um eine unbewußte Phantasie, die die Gruppe in ihren Fallschilderungen zum Ausdruck bringt. Mit anderen Worten: Beratung in Gruppen ist nicht nur die Auseinandersetzung mit schwierigen Erziehungs- und Beziehungssituationen außerhalb der Gruppe, sondern sie ist auch die Auseinandersetzung mit dem affektiven Leben der Gruppe selbst. Zunächst meist unbewußt wird hier mit Hilfe der Fallschilderung ein ganz praktisches Problem außerhalb der Gruppe und das ähnlich geartete Problem innerhalb der Gruppe zur Deckung gebracht - in der Hoffnung, für beides eine Lösung zu finden.

Man kann bei vielen Fallschilderungen oft sehr schnell erkennen, daß die Gruppe in dem jeweils berichteten Fall und dem Lösungsversuch der Beziehungssituation außerhalb der Gruppe eine Artikulationsmöglichkeit für Probleme innerhalb der Gruppe sucht. Selbst unter der Bedingung, daß vorher festgelegt wird, welches Gruppenmitglied in der folgenden Sitzung einen Fall schildert, kann es durch die Auswahl des Falles, spontane Umentscheidungen zu einem passenden Fall bei der berichtenden Person oder andere Umstrukturierungsprozesse zu dieser Übereinstimmung kommen. Für den

31 Ebenda, S. 151.

32 Ebenda, S. 152.

Supervisor besteht die Aufgabe nicht nur darin, in dem Fall eine Lösung zu finden, sondern auch auf der Gruppenebene zu erkennen, welches Problem die Gruppe mit der Schilderung eines Mitgliedes - stellvertretend für alle Gruppenmitglieder - zum Ausdruck bringen möchte. Dies ist deshalb notwendig, weil davon die Interaktionsbedingungen innerhalb der Gruppe und zur Gruppenleitung abhängen. Die Förderung der Interaktionen in der Gruppe kann besonders dann gut gelingen, wenn der Gruppenleiter die verdeckten Hilferufe der Gruppe zur Lösung des „Falles“ in der Gruppe erkennt.

Hans-Georg Trescher hat das zitierte Beispiel im Zusammenhang mit dem szenischen Auslösereiz dargestellt, also einer äußeren Situation, die auf eine Gruppe einwirkt und mit der sie sich unbewußt auseinandersetzt. Hier vermischen sich Selbsterfahrungsmomente mit der Chance, zu Einsichten über Probleme der pädagogischen Praxis zu kommen, dann nämlich, wenn die selbst erlebten Affekte (Trennungsängste und deren Verarbeitung mit Wutphantasien) mit Trennungsphantasien der Klienten in Beziehung gebracht werden können.

Zu solchen „Notsituationen“ zählen auch das Fehlen einzelner Gruppenmitglieder, das Absagen von Sitzungen, unerwartete Ereignisse in der Gruppe - kurz: alles, was den Erwartungen der vertrauten Arbeitssituation Gruppenberatung entgegensteht. Sie müssen nicht immer direkt angesprochen werden, es genügt wahrscheinlich häufig, wenn sie stellvertretend im „Fall“ bearbeitet werden - vorausgesetzt, die Gruppe erkennt in ihrer Aufmerksamkeit, die sie auf den Berater richtet, ob und wie er das hinter dem Fall verborgene Gruppenproblem versteht. Für die Fallarbeit sind diese Notsituationen in gleicher Weise hilfreich. Sie eröffnen neue Zugänge für die Beziehungsprobleme der Klienten, sofern es gelingt, im Laufe des Gruppenprozesses quasi auf beiden Ebenen gleichzeitig zu kommunizieren, d.h. die Gruppenebene und die Fallebene nach Bedarf wechseln zu können.

Auch ihren eigenen Entwicklungsprozeß kann eine Gruppe zur Darstellung bringen, dann nämlich, wenn er als schwierig erlebt wird. Dies trifft vor allem für Anfangssituationen von Beratungsprozessen, aber auch deren Ende sowie für die sich aus den Entwicklungen der Gruppe ergebenden, problematischen unbewußten und bewußten Beziehungswünsche der Teilnehmer in der Gruppe untereinander zu. Mit anderen Worten: Auch der Gruppenprozeß kann sich in den berichteten Szenen aus der pädagogischen Praxis spiegeln.

In der Beratung können solche Zusammenhänge außerordentlich fruchtbar sein. Die gesamte Facette möglicher Verstehenszugänge kann so für das Beratungsproblem genutzt werden. Umgekehrt kann die Behandlung eines Falles auch stellvertretend als Behandlung eines Problems in der Gruppe wirken, so daß nicht nur ein Fall reflektiert (und möglicherweise gelöst) wird, sondern daß auch der Gruppenprozeß einer Beratungsgruppe zu zunehmender Autonomie und wachsender Fähigkeit der einzelnen Gruppenteilnehmer führt, das Medium Gruppe als Beratungsinstrument zu nutzen - mehr oder weniger unabhängig vom Gruppenleiter bzw. Berater.

All dies setzt eine Gruppenstruktur voraus, in der es vorab keine oder nur schwache äußere Bindungen der Gruppenmitglieder untereinander gibt, keine oder nur schwache äußere Beziehungen einzelner zum Gruppenleiter und mehr oder weniger ähnliche Arbeitsfelder bei den Gruppenmitgliedern. Schwierig sind deshalb Supervisionen mit einem Kollegium (oder Teilen davon) und/oder Supervisionen bzw. Beratungen durch vorgesetzte Kolleginnen und Kollegen (z.B. Schulpsychologen, pädagogische Leiter etc.).

Je geringer die Interventionen der Gruppenleitung strukturiert sind, desto mehr Entfaltungsspielraum für die Gruppenentwicklung ergibt sich. Allerdings steht dem die Erwartung der Gruppe entgegen, von der Gruppenleitung „Rat“ zu erhalten. Hier decken sich die Anfangsprobleme von Gruppenentwicklung (fehlende Autonomie/Abhängigkeit von Gruppenleitung) mit der Erwartungshaltung gegenüber dem traditionellen Setting von Beratung (im medizinischen Sinne). In solchen minimal strukturierten Gruppenkonstellationen ist der Gruppenprozeß, was die Beratung und die Entwicklung der Gruppe selbst betrifft, weitgehend unbelastet und entfaltet sich in Abhängigkeit der Gruppe von der Beziehung zum Gruppenleiter. Der Transfer aus der Beratungssituation und der Beratungsgruppe kann als eine Art Einsicht in die individuelle und soziale Konfliktdynamik bzw. als neue innere Haltung gegenüber den Konfliktpartnern realisiert werden.

Teamsupervision

Weitaus häufiger als Beratungsgruppen mit Mitgliedern aus unterschiedlichen Institutionen sind Beratungen und Supervisionen in Teams oder Arbeitsgruppen innerhalb von pädagogischen Einrichtungen. Wenn hier von einem Kind bzw. einem Fall gesprochen wird, dann in dem Sinne, daß nahezu jedes Gruppenmitglied eine spezielle Beziehung zu diesem Fall bzw. dem Kind hat und dies möglicherweise in zahlreichen Fallbesprechungen bzw. Konferenzen bereits zu bewußten, vor allem aber unbewußten Arrangements in der Gruppe gegenüber dem Kind geführt hat. Beratung in der Gruppe ist dann häufig eine Beratung in einer Dreiecksstruktur: der Supervisor, die Gruppe und das Kind. Diese Sichtweise ist deshalb von Bedeutung, weil in dieser Struktur *Triangulierungsmuster* (die Dynamik der Dreiecksstruktur Vater-Mutter-Kind in der Familie) wiederbelebt werden, die für die Gruppe und den Berater eine ständig neue Verführung bedeuten. Wer koaliert mit wem gegen wen? Ist überhaupt eine Koalition notwendig? Welchen Stellenwert hat das (nicht anwesende) Kind?

Für den Berater ergibt sich deshalb häufig das Problem, in Empathie mit dem Kind leicht in eine Gegenposition zur gesamten Gruppe zu geraten und zugleich mit einem starken Widerstand gegen Veränderungsprozesse im Team, also einem Widerstand gegen (aufklärende) Beratung überhaupt rechnen zu müssen. Beide Ebenen mitgedacht, die Ebene der Fallbesprechung und die Ebene der Gruppenentwicklung, kommt es hier darauf an, die bisherige Balance der Gruppe in der Art und Weise, wie sie mit den je-

weils erwähnten Kindern in den Fallbeispielen zurecht kommt, zu respektieren und nach neuen Möglichkeiten des Balancierens zwischen der Abwehr der durch die Kinder induzierten Probleme und der Hoffnung auf Entspannung zu suchen.

Der Spielraum für freie Assoziationen bzw. Phantasien im Beratungsprozeß ist in Teams vor allem deshalb begrenzt, weil vorab aufgrund der Abhängigkeitsverhältnisse der Gruppenmitglieder so etwas wie ein Loyalitätszwang untereinander und des Teams gegenüber dem Gruppenleiter besteht - abgesehen von Team-Beratungen, die die Beziehungen innerhalb Teams zum Gegenstand haben. Gerade deshalb ist es in solchen Beratungssituationen notwendig, die Gruppe als Ganze anzusprechen, selbst dann, wenn ein Gruppenmitglied exklusiv vorträgt und beraten werden möchte.

Insofern der Fall auch etwas über die Gruppe aussagt, lassen sich u.U. Konflikte im Team am Fall erkennen, und es lassen sich Interventionen daraus ableiten, die sich auf die Gruppenbeziehungen richten. Gleichwohl kann dies für Beratung ein kritischer Punkt werden, wenn Teambesprechung als Fallbesprechung organisiert ist und den Teamprozeß ausdrücklich ausschließt. Aber selbst wenn in der Vorbesprechung und der Beratungsvereinbarung genau festgelegt wird, ob es um Fallsupervision oder um Teamsupervision gehen soll, so ist doch nicht ausgeschlossen, daß sowohl der Berater als auch die Gruppe an den Schnittstellen der Übereinstimmung des Falls mit dem Thema der Gruppe zu einem Wechsel vom Fall zur Gruppe tendiert.

Ein weiterer wichtiger Punkt in der Teambesprechung (aber auch in der Gruppensupervision von unabhängigen Gruppenmitgliedern) ist die Grenze zwischen Beratung und Selbsterfahrung. Das Arrangement eines Teams im Hinblick auf bestimmte Interaktionsformen enthält entweder in der Arbeitsvereinbarung oder im Gruppenprozeß den Ausschluß von Themen etwa privater Natur, auf die sich ein Team bewußt oder unbewußt geeinigt hat. Dies ist immer dann wahrscheinlich, wenn es um Persönlichkeitsaspekte geht, über die man sich informell beklagt, die aber formell zur Konsequenz eines Ausschlusses zu führen drohen oder Eigenschaften haben, einzelne bzw. die Gesamtgruppe in ein folie à deux einzubinden (z.B. Alkoholismus). Die Fallbesprechung kann dann die Person eines Gruppenmitglieds latent oder offen so sehr in den Mittelpunkt rücken, daß hieran die Grenze von Beratungsmöglichkeiten in Gruppen sichtbar wird. Letztlich kann die Beratung einzelne Gruppenmitglieder zu einer *persönlichen* Entscheidung für ihren Veränderungsprozeß führen, etwa durch Selbsterfahrung oder Therapie, also Beratung außerhalb der Gruppe.

Der individuellen Grenze von Beratung in Gruppen steht die institutionelle gegenüber, die Grenze, die durch die Strukturen und Kontextbedingungen der jeweiligen Institution bestimmt sind. Auf diese gehe ich in einem späteren Abschnitt noch genauer ein. Diese Grenze erscheint mir für die Zielperspektive der Konfliktberatung in Gruppen weniger dramatisch als sie im allgemeinen dargestellt wird. In den meisten Fällen ist sehr viel mehr Flexibilität und Veränderung innerhalb einer Institution, vor allem in der eigenen Klasse, möglich, als die Mitarbeiter gemeinhin glauben. Immerhin sind sie es,

die in ihrem Verhalten zueinander die Institution konkret werden lassen. Es sind sie selbst mit ihren verinnerlichten institutionellen Identifikationen, die in einer gemeinsamen, kollektiven Angstabwehr diese Grenze errichten bzw. stabilisieren. Mit diesen Grenzen werde ich mich eingehender in den Abschnitten zum institutionellen Kontext von Konfliktbearbeitung beschäftigen.

Teamsupervision mit Leitung

Teamberatung schließt oft die Teamleitung mit ein. Dies ist eine noch einmal schwierigere Bedingung als die Teamberatung ohne Teamleitung. Die institutionellen Abhängigkeitsverhältnisse der Gruppenmitglieder zur Leitung bedeuten nämlich, daß es mehrere Bereiche gibt, die nicht zum Thema der Beratung werden dürfen: die Bereiche, die die Leitung vor der Gruppe und die Bereiche, die die Gruppe vor der Leitung geheimhalten muß, um ein Mindestmaß an Autonomie aufrechterhalten zu können. Dies bringt den Berater in die Lage, Bereiche vor der Gruppe und Bereiche vor der Leitung geheim zu halten. Denn auch der Berater ist an der Weiterentwicklung der Autonomie des Teams und der Leitung interessiert, wenngleich dies ein schwieriger Prozeß ist. Er bewegt sich zwischen den Wünschen des Teams nach Abhängigkeit von der fachlichen „kompetenten“ Leitung des Beraters und der Loyalität gegenüber der formellen Leitung. Und auch die formelle Leitung tendiert häufig dazu, den Berater dazu zu „benutzen“, um das im Team zu erreichen, was sie mit den vorhandenen Möglichkeiten nicht erreichen konnte, also in Abhängigkeit vom Berater zu bleiben.

Auch der Supervisor bzw. Berater muß also seine Autonomie gegenüber Gruppe und Leitung aufrechterhalten. Dies, um nicht mit der Gruppe gegen die Leitung und nicht mit der Leitung gegen die Gruppe zu verschmelzen. Dieser strukturelle Zusammenhang kann auch unter den Gesichtspunkten von Triangulation verstanden werden. Hierbei geht es um die Wünsche der Gruppe und der Leitung, sich jeweils mit dem Supervisor gegen den anderen Teil zu verbinden. Ich halte diese Interpretation allerdings für zweitrangig, weil Gruppen- bzw. Team-intern die Möglichkeit, sich einer Kontrolle auch entziehen zu können, weitaus wichtiger ist.

Im Verlauf des Beratungsprozesses wird es dennoch von seiten der Gruppe ebenso wie von seiten der Leitung immer wieder Versuche geben, solche Verschmelzungen herzustellen. Da von der Hierarchiestruktur her die Leitung dem Supervisor näher steht als die Gruppe (noch ferner steht der Fall bzw. das Kind), liegen hier besondere Spannungspotentiale, die zu vielfältigen Irritationen führen können. Vor allem wenn es um Teamsupervision in Gruppen geht, in der z.B. heftige Spannungen zwischen Teilen der Gruppe und der Leitung bestehen, ist dieses Problem besonders gravierend. Ich möchte dies an dem im nächsten Abschnitt folgenden Beispiel einer Supervision mit einem Supervisorenpaar verdeutlichen.

Teamsupervision mit Supervisorenpaar

Eine besondere Dynamik entfaltet ein Gruppenprozeß mit einer Mehr-Personen-Leitung, insbesondere mit zweigeschlechtlicher Leitung. Diese läßt sich aus personellen und aus Kostengründen nur selten realisieren, enthält aber verschiedene Elemente, die eine optimal strukturierte Beratungssituation herstellen können. Da in den meisten Schulklassen Schülerinnen und Schüler gemeinsam betreut werden, kann hier die Gruppe mit zweigeschlechtlicher Leitung die sich im Arbeitsfeld entfaltende Dynamik des Geschlechterverhältnisses ebenso abbilden wie auch hervorragende Möglichkeiten des Arbeitens mit Übertragungen und Gegenübertragungen aus der Eltern-Kind-Beziehung bis hin zur Wiederbelebung von Triangulationsprozessen bieten.

Dies möchte ich an dem Beispiel der Supervision eines Erzieherinnen-Teams erläutern, das wir im Rahmen unseres Projektes „Haus Europa“³³ betreuen: In der vorangegangenen Beratungssitzung einer vorschulischen Einrichtung, deren Team erst seit etwa einem dreiviertel Jahr zusammenarbeitete, hatte sich eine Teilnehmerin, Frau B., beschwert, daß das Supervisionsprotokoll der letzten Sitzung, angefertigt von einer Kollegin unter Mithilfe der Leiterin der Einrichtung, nicht ihre Meinung enthalte. Es drückte sich darin eher die Meinung der Leiterin aus (die dann auch einräumte, sich mit ihrer Sichtweise bei der Protokollantin durchgesetzt zu haben). Es sah also alles nach einem heftigen Konflikt zwischen Teilen des Teams und der Leiterin der Einrichtung aus.

Zu Beginn der Supervisionssitzung, die nun geschildert werden soll, gab es eine Irritation wegen der Sitzordnung: Neben der Leiterin waren rechts und links je zwei Stühle frei geblieben, Supervisorin und Supervisor, die den Raum betraten, als das Team bereits vollzählig anwesend war, wählten beide Stühle links von der Leiterin, der Supervisor zunächst in der Mitte zwischen seiner Kollegin und der Leiterin, er setzte sich jedoch in letzter Sekunde um, so daß letztlich Supervisorin und Leiterin zusammensaßen.

Gegenüber den beiden Leiterinnen (den weiblichen Autoritäten) begann die Fallschilderung: Frau B., die gegen die Darstellung der Leiterin im Protokoll protestiert hatte, berichtete von heftigen Auseinandersetzungen mit der Mutter eines der Mädchen aus der Einrichtung: Dessen Mutter versuche, ihr und den anderen Kolleginnen Vorwürfe und Schuldgefühle zu machen, daß sie ihre Tochter Anna vernachlässigten.

Frau B. wurde zu der Fallschilderung allerdings von einer anderen Kollegin aufgefordert, obwohl es eine noch andere Kollegin war, die (im festgelegten Turnus des Teams) eigentlich hätte berichten müssen, weil Anna zu deren Gruppe gehörte. Frau B. also berichtete weiter: Anna habe mit einer Feile an einem Stuhlbein gefeilt, sie habe Anna daraufhin von dem Stuhl zurückgezogen, was Annas Mutter als schlagen interpretiert habe, und nachdem die Mutter nicht mit Schimpfen aufgehört habe („ich bleibe bis halb fünf in der Gruppe sitzen“), sei Frau B. zum Büro der Leiterin gegangen, die Mutter

33 Projektskizze, HSFK (unveröffentlichtes Manuskript).

hinterher. Die Leiterin habe die Mutter an der Tür abgefangen, ganz gegen ihre Gewohnheit habe sie sie nicht in das Büro hineinlassen wollen und sie „abgewimmelt“. Frau B. sei dann entlastet gewesen.

Verschiedene Erlebnisse mit der Mutter wurden von anderen Kolleginnen berichtet, die alle den gleichen Tenor hatten: Die Mutter gehe einem mit ihren Anschuldigungen auf die Nerven. Man müsse sich ständig durch Rückfragen bei den Kolleginnen versichern, daß an diesen Anschuldigungen nichts dran sei, werde aber die Mutter dennoch nicht los. Mit Hilfe der Supervisoren wird herausgearbeitet, daß es im Team noch keine Sicherheit, kein wechselseitiges Vertrauen gäbe und man solchen Müttern, wie der beschriebenen, damit eine verwundbare Stelle zeige (es könnte ja an den Vorwürfen der „Unprofessionalität“ etwas dran sein). Dies wird von den Gruppenmitgliedern einschließlich der Leiterin bestätigt.

Die Interpretation des Supervisors, daß es um die Wiederholung der Auseinandersetzung mit der inneren Mutter gehe, gegen deren Vorwürfe man sich zu behaupten versuche und dies sei im Setting der aktuellen Supervision abzulesen (Leiterin und Supervisorin als geballte weibliche Autorität gegenüber der Protagonistin der Gruppe), wurde teils mit erkennendem Gelächter, teils mit lachendem Protest quittiert, der sich offensichtlich gegen die Aufdeckung der heimlichen Teamstrukturen richtete.

In den die Supervision abschließenden Handlungsüberlegungen der Teilnehmerinnen tauchte einerseits die Hoffnung auf Sicherheit gegenüber den Kolleginnen auf, mit denen man sich gemeinsam gegen Annas Mutter abgrenzen könne, andererseits der Wunsch, von der Leiterin stärker geschützt zu werden (die Mutter nicht in die Einrichtung lassen, sie also vor der Tür der Einrichtung abzufangen).

Die Paarleitung hatte in diesem Fall verschiedene Vorteile: Da sich der Supervisor auf seiten der Gruppe sitzend fühlte, konnte er die Leiterinnen/Mutter-Phalanx gegenüber der Gruppe sehr deutlich wahrnehmen. Hinzu kam, daß an den jeweiligen Außenrändern der Gruppe, den Leiterinnen zugewandt, weniger Probleme mit der Mutter berichtet wurden als in der Opposition (also gegenüber Supervisorin und Leiterin). Die Fallschilderung spiegelte die Teamsituation, das *Sägen am Stuhl* den durch die Unzufriedenheit mit der Leiterin charakterisierten Teamkonflikt und die auf den Fall verschobene Aggression ihr gegenüber.

Solche deutlichen Übereinstimmungen zwischen Fall, Gruppensituation und Supervisions-Setting sind allerdings eher selten. Auch daß eine Gruppe eine Interpretation des Falles als eine Schilderung der Gruppenprobleme annimmt, kann man nicht immer voraussetzen. Der geschilderten Sitzung war eine Reflexion der Teamsituation unter den Supervisoren (im Sinne einer kollegialen Beratung) vorausgegangen. Dort war klar geworden, daß die Leiterin die Supervision zur Stärkung ihrer Position gegen eine Teilgruppe des Teams zu nutzen versuchte. Die dieser Reflexion folgende Haltung ließ bereits in der Sitzordnung die (unbewußte) Darstellung des Konflikts erkennen und das

Setting damit in den Dienst der Beratung stellen. Es wurde nicht nur der interne Teamkonflikt deutlich, es konnte auch die Notwendigkeit herausgearbeitet werden, der Mutter (aus der Fallschilderung) gegenüber eine klarere Haltung aus einem Gefühl der Sicherheit im professionellen Handeln heraus einzunehmen.

Beratung in Gruppen erfordert von Supervisoren im Idealfall eine ständige eigene Kontrolle des Interventionsverhaltens. Denn auch Supervisoren werden teils bewußt, teil unbewußt von den Gruppen in den Fall, d.h. in die Dynamik der eigenen Gruppe einzubinden versucht. Auch Supervisoren gelangen hin und wieder an Punkte, an denen sie die in ihren Gruppen ablaufenden Prozesse nur unvollkommen verstehen. Eine Reflexion dieser Prozesse gehört also zu professioneller Beratung zwingend dazu. Diese kann - wenn eine Gruppe kollegial geleitet wird - als *kollegiale Beratung* parallel zu den Gruppensitzungen erfolgen. Häufig nehmen Supervisoren aber selbst an Supervisorengruppen zu ihrer Arbeit teil bzw. lassen sich in Einzelsitzungen bei Psychoanalytikern beraten. Es versteht sich von selbst, daß eine solche Supervisorenberatung gekoppelt ist an eine definierte theoretische Ausrichtung (hier: die Psychoanalyse), die der Reflexion die notwendigen begrifflichen Instrumentarien bereitstellt.

Sonderformen von Beratungen im sozialen Feld

Abschließend seien einige Sonderformen der Beratung von kompletten Institutionen bzw. sozialen Organisationen angeschnitten.³⁴ Hier geht es nicht mehr um den einzelnen Fall oder eine Gruppensituation als ein pädagogisch brisantes Problem, sondern hier geht es um den Fall als Ausdruck des Problems bzw. Themas der gesamten Institution. Institution meint alle in Abhängigkeit voneinander stehenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, seien es Einzelpersonen, seien es Mitarbeitergruppierungen, seien es formelle oder informelle Gruppen. Auch in diesen institutionellen Beziehungen kann sich die Psychodynamik des Klientels abbilden und zu unerkannten Spannungen, Spaltungen, Polarisierungen und heftigen Kämpfen bis hin zu Mobbing und Ausschluß führen.³⁵

In der Institutionsberatung geht es darum, alle Teile (Gruppen und Gruppierungen) einer Institution als ein komplexes System zu begreifen, das - jedes auf seine Weise - den Berater in die gemeinsame Abwehrstrategie des Problems einzubinden versucht. So ist z.B. ein geschilderter Konflikt in einer ersten Beratungssitzung häufig nur eine Tarnung. Der eigentliche Konflikt spielt sich meist weit entfernt in ganz anderen Zusammenhängen und Bereichen der Institution ab, und es gehört viel Interpretationsarbeit

34 Vgl. Wolfgang Weigand, Zur Korrespondenz zwischen Supervision und Organisationsentwicklung, in: psychosozial 7/1998, S. 15-24.

35 Vgl. z. B. Ulrike Reich-Büttner, Du bist schuld. Einblick in schulische Gruppenprozesse, in: Christian Büttner/Hans-Georg Trescher (Hg.), Chancen der Gruppe, Mainz 1987; Christiane Schuchardt/Christian Büttner, Institutionsanalytische Annäherungsversuche an sozialpsychiatrische Arbeitsbedingungen, in: Christian Büttner/Urte Finger-Trescher/Martin Scherpner (Hg.), Psychoanalyse und soziale Arbeit, Mainz 1990, S. 129-143.

dazu, hinter dem manifesten Material den latenten Konflikt der Institution zu erkennen und mit geeigneten Interventionen zu bearbeiten.³⁶

Während für Beratung in Gruppen und Teams Aus- und/oder Weiterbildungen angeboten werden, gibt es solche für Institutionen lediglich in gruppenspezifischen Organisationen und wird dort als Organisationsentwicklung bezeichnet. Die Aus- bzw. Weiterbildung zum Berater in Gruppen bzw. Institutionen kann man dann als professionell bezeichnen, wenn sie entweder von einer einschlägigen Ausbildungsstätte angeboten wird oder wenn Berater bzw. Beraterinnen einschlägige Gruppenselbsterfahrung nachweisen können. Da die Bedeutung von Gruppen und Organisationen als Medium pädagogischer Prozesse und von Beratung bisher nur marginal erkannt worden ist, muß man davon ausgehen, daß es bisher nur wenig qualifizierte Berater in diesem Feld gibt. Man muß daher zumeist damit rechnen, daß Berater in Gruppen Einzelberatung (in Gruppen) machen, wobei wesentliche Kräfte des Mediums „Gruppe“ und der Transfer zur Institution ungenutzt bleiben. Vor allem aber geht der Kontext eines Beratungsfalles verloren; denn dieser ist bei den meisten Gruppen- und Teambesprechungen ein pädagogischer Gruppen- und Institutionszusammenhang.

Die Institutionsberatung hat sich in den 70er Jahren nach einer kurzen Phase der Hoffnung auf eine neue Methode als weitgehend zu komplex erwiesen. Besonders am Beispiel der Institution Schule konnte Franz Wellendorf aufzeigen, daß Beratung sehr stark mit z.T. hochgradig widersprüchlichen, aber grundlegenden Strukturen der Institution kollidiert:

„Schule und Psychoanalyse sind zwei sehr verschiedene Institutionen - nach ihrer historischen Herkunft, ihrer gesellschaftlichen Verortung und Funktion, nach ihrem Selbstverständnis und den Prinzipien und Regeln, die das Tun und Lassen in ihnen leiten, nach der Rekrutierung ihrer Mitglieder. Jeder, der sich beiden verbunden und zugehörig fühlt, ist ein Grenzgänger zwischen zwei Welten. Er ist einem doppelten Risiko ausgesetzt: dem Risiko, Fremdling und Störenfried zu sein, der auf Widerstand und Feindseligkeit stößt, und dem Risiko, vereinnahmt und integriert zu werden, ohne es recht zu merken - kurz: am Ende in der anderen Kultur mitzuspielen.“³⁷

Man kann davon ausgehen, daß die meisten pädagogischen Institutionen solche Vereinnahmungs- bzw. Ausgrenzungstendenzen haben - wenn auch zu unterschiedlichen Zwecken - und Beratung entsprechend erschweren bzw. vereiteln.

Noch weitergehend ist die Beratung im *sozialen Feld*, also jenseits von festen institutionellen Strukturen oder geregelten Beziehungsabläufen. Wellendorf beschreibt den Unterschied zur klassischen Psychoanalyse folgendermaßen:

³⁶ Vgl. Franz Wellendorf, Zur Bedeutung der Gruppe im Konfliktfeld sozialer Institutionen, in: Hans-Georg Trescher/Aloys Leber/Christian Büttner (Hg.), Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Beruf und Gesellschaft, Göttingen 1985, S. 78-93.

³⁷ Franz Wellendorf, Die Macht der Institution Schule und die Psychoanalyse, in: Christian Büttner/Urte Finger-Trescher (Hg.), Psychoanalyse und schulische Konflikte, Mainz 1991, S. 10-23.

„Sich als Psychoanalytikerin oder Psychoanalytiker im komplexen und vielfältig bewegten 'sozialen Feld' zu bewegen, ohne auf die Sicherheiten des analytischen Settings, der psychoanalytischen Theorie und der vertrauten Technik zurückgreifen zu können, erfordert ein hohes Maß an 'negativ capability', d.h. die Fähigkeit, im Ungewissen, Mysteriösen und Zweifel zu sein, ohne irritiert nach Fakten und Erklärungen zu greifen.“³⁸

Professionelle Beratung ist hier meist weniger anzutreffen als vielmehr ein Angebot an ganz verschiedenen Methoden, die weit über die traditionellen grundlegenden Ansätze von Beratung hinausgehen und ökologische, ökonomische, esoterische und medizinische Aspekte z.T. miteinander verbinden. Mit solchen Ansätzen ist dann allerdings auch die Grenze der seriösen Überprüfbarkeit von Beratungsprozessen überschritten.

Warum dies so ist und wie sich diese Erfahrungen eines Institutionsberaters verstehen und auf den Kontext von Beratung beziehen lassen, soll im Folgenden näher ausgeführt werden. Ich greife dabei einen Aspekt heraus, der schon seit einiger Zeit in der Fachdiskussion um Institutionen eine große Rolle spielt: den der Strukturen und Hierarchien. Vor allem in Publikationen der Friedensforschung der 70er Jahre hat man sich mit diesem Problem aus dem Blickwinkel des Begriffs der *strukturellen Gewalt* befaßt, die nicht zuletzt auch auf einen Aspekt hierarchischer Organisation zurückgeht. Die damaligen bei vielen Lehrkräften verbreiteten Hoffnungen einer *Friedenserziehung* umfaßten nicht nur Erziehungsziele im Hinblick auf politisches Handeln in internationalen Beziehungen. Sie bezogen auch die Beziehungsstrukturen in schulischen Systemen in ihre Systematik ein.³⁹ Die Diskussion endete mit einer Resignation, die am pointiertesten von Henning Schierholz formuliert wurde: Friedenserziehung sei in einem System, das durch strukturelle Gewalt gekennzeichnet sei, nicht möglich.⁴⁰

Heute beschäftigt sich die wissenschaftliche Reflexion vor allem mit dem Verhältnis von Männern und Frauen in Institutionen.⁴¹ Sie ist jedoch noch so kontrovers, daß sich bis heute keine allgemein akzeptierten Schlußfolgerungen haben durchsetzen können. Gleichwohl läßt sich in dem an die theoretischen Bemerkungen anschließenden Beispiel erahnen, daß und wie das Verhältnis von Macht, Männern und Frauen mit dem Aspekt der Strukturen und Hierarchien in Institutionen verwoben ist.

38 Franz Wellendorf, Der Psychoanalytiker als Grenzgänger - Oder: Was heißt psychoanalytische Arbeit im sozialen Feld? In: R. Eckes-Lapp/J. Körner (Hg.), Psychoanalyse im sozialen Feld. Prävention - Supervision, Gießen 1998, S.24.

39 Vgl. z.B. Anette Kuhn, Friedenserziehung in der bestehenden Schulorganisation, in: Materialien zur politischen Bildung, 2/1974, S. 61-70; Hans Nicklas/Änne Ostermann, Erziehung zum Frieden, München 1976.

40 Henning Schierholz, Friedensforschung und politische Didaktik. Studien zur Kritik der Friedenspädagogik, Opladen 1977.

41 Vgl. z.B. Christian Büttner (Hg.), Leitungsfunktion und Lebensgeschichte, Berlin 1994.

3. Konfliktvermittlung und gesellschaftlich-institutioneller Kontext

3.1. Strukturen und Hierarchien

Den Vorteilen der Konfliktbearbeitung in Gruppen steht die Bedingtheit der sozialen Strukturen durch die grundlegenden institutionellen und gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber, dies insbesondere in den aktuellen Normen und Werten, sowie in einem ahistorischen Anteil der institutionellen Strukturen. Dies läßt sich leicht am Beispiel Schule zeigen: Die Institution Schule enthält Elemente, die die Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung bestimmen, seit es überhaupt Schule als die Delegation einer gesellschaftlichen Aufgabe (Bildung) an eine soziale Organisationsform gibt. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis erweist sich so als in den Bereichen resistent gegenüber Konfliktbearbeitungsversuchen, in denen eine symmetrische Beziehung zwischen Schülern und Lehrern Voraussetzung für eine wechselseitige und partnerschaftliche Akzeptanz ist. Sowohl Peter Fürstenau⁴² - von der Psychoanalyse herkommend - als auch Reinhard Tausch⁴³ - von der Lerntheorie ausgehend - haben eindrücklich bereits in den 50er und 60er Jahren darauf hingewiesen, daß die Institution Schule diese Voraussetzungen nicht erfüllt, nicht erfüllen kann. Im Prinzip laufen diese Interpretationen institutioneller Verhältnisse auf die institutionellen Hierarchien und die damit verbunden asymmetrischen Beziehungsverhältnisse innerhalb der Institutionen hinaus. Sie verbinden sich leicht - wenn auch meist unbewußt - mit den in der Kindheit häufig als Erziehungsgewalt erfahrenen Asymmetrien in den Autoritätsverhältnissen zwischen Eltern und Kindern.

Horst Petri beginnt in seinem Buch "Erziehungsgewalt" die Diskussion über den Zusammenhang zwischen struktureller Gewalt und Erziehungsprozeß mit dem Gulliver-Beispiel: Aus der Perspektive der Kinder seien Erwachsene groß wie Gulliver, mit unübersehbarer Macht ausgestattet. Die Kleinen könnten gar nicht anders, als sich dem Großen ausgeliefert fühlen.⁴⁴ Und in der Tat ist ja das Einjagen von Angst vor der Macht der Großen nach wie vor gängiges Erziehungsmittel - ebenso wie die Angst vor der Autorität, vor der Bestrafung auch in den Institutionen immer noch als eines der effektivsten Herrschaftsmittel angesehen wird. Stanley Milgram hat mit seinen Autoritätsexperimenten eindrücklich bestätigt, daß Gehorsam und Angst in institutionellen Verhältnissen auch bei sogenannten ganz normalen Menschen höchste Gewaltpotentiale freisetzen kann.⁴⁵

Das Machtverhältnis zwischen Großen und Kleinen sowie die häufig mangelnde Bewußtheit über Motive, die Menschen zu Gewalthandlungen gegeneinander bringen, läßt

42 Peter Fürstenau, Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Das Argument 29/1964, S. 65-78.

43 Reinhard Tausch/Anne-Marie Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1991.

44 Horst Petri, Erziehungsgewalt. Zum Verhältnis von persönlicher und gesellschaftlicher Gewaltausübung in der Erziehung, Frankfurt/M. 1989.

45 Vgl. Stanley Milgram, Das Milgram-Experiment, Reinbek 1974.

sich nach meiner Auffassung am ehesten in Begriffen verstehen, die die Psychoanalyse bereitgestellt hat: Kindliche Vorstellungen über das, was die Welt bewegt, sowie nur schwer dem Bewußtsein zugängliche Kränkungen in Beziehungen rühren zumeist aus frühen Erfahrungen mit den ersten Bezugspersonen⁴⁶, also aus einem Beziehungsverhältnis, das im ungünstigsten Fall mit Macht/Ohnmacht und Grandiosität/Depression assoziiert ist. Solche Gefühle werden auf spätere Macht/Ohnmacht-Beziehungen unbewußt übertragen. Institutionen können so zum Austragungsort von Beziehungskonflikten werden, die eigentlich in die Familie gehören, weil Mitarbeiter in ihren institutionellen Beziehungen ein inneres Problem mit den aus ihren familiären Erfahrungen stammenden Lösungsversuchen zu lösen versuchen, das sich dort gar nicht lösen läßt.

Ein Dritter kann diese unzulässigen Übertragungen oft eher erkennen als die am Übertragungsgeschehen Beteiligten. Ist er unmittelbarer Beobachter solcher Übertragungen, dann werden auch in ihm unmittelbare Übertragungsphantasien angeregt, die zumeist als parteiisch wahrgenommen werden - ein Grund, weshalb die neutrale Position eines Dritten in den Hoffnungen auf mediative Konfliktbearbeitung so verführerisch ist. Da aber selbst in Fallschilderungen gegenüber Dritten solche (Gegen-) Übertragungsgefühle ausgelöst werden, bietet sich gemäß dem psychoanalytisch orientierten Konzept in der Konfliktberatung an, diese als Medium der Reflexion zu nutzen.⁴⁷

Eine Institution könnte man im Sinne dieses Übertragungsgeschehens auch als eine Gruppe von Menschen verstehen, die sich unter dem Aspekt einer bestimmten sinnvollen Arbeit auch zur Abwehr gemeinsamer unbewußter Ängste verbünden. Stavros Mentzos hat sich eingehend mit den persönlichen und institutionellen Problemen von Angst und Abwehr befaßt. Institutionen bieten seiner Auffassung nach eine hervorragende Möglichkeit, sich kollektiv Problemen gegenüber zu verbünden, die für die meisten Mitarbeiter von besonderer Brisanz sind:

„Mit Hilfe sich gegenseitig verstärkenden Identifikationen und durch die gemeinsame Fixierung und Gleichschaltung in bezug auf bestimmte äußere Verhaltensmuster, innere Einstellungen und Wertschätzungen (und zwar im Gegensatz oder in Abgrenzung zur Einstellung anderer Gruppen) gelingt es hier, eine Stabilität des Identitäts- und Selbstwertgefühls zu erreichen sowie eine Selbstdefinition herzustellen.“⁴⁸

Die gemeinsame Abwehr von Angst stellt für viele Institutionen in ihren psychosozialen Aspekten eine Hauptaufgabe dar.

Mit der Detailanalyse der Kommunikationsstruktur einer Modelleinrichtung Sozialpsychiatrie haben Christiane Schuchardt und ich zu zeigen versucht, wie ein mit den

46 Vgl. z.B. Aloys Leber u.a., Reproduktion der frühen Erfahrung, Frankfurt/M. 1983.

47 Vgl. Paula Heimann, Bemerkungen zur Gegenübertragung, in: Psyche 9/1964, S. 483-493.

48 Stavros Mentzos, Interpersonale und institutionalisierte Abwehr, Frankfurt/M. 1988, S. 91.

Mitarbeitern von Klinik und angegliederter sozialpsychiatrischer Tageseinrichtung inszenierter Vater-Sohn-Konflikt die internen Arbeitsverhältnisse strukturieren kann.⁴⁹

Der Oberflächenkonflikt bestand in einer Spaltung der Mitarbeiter in zwei Lager, und zwar über alle dort vorhandenen Berufsgruppen hinweg. Bei tiefer gehender Analyse stellte sich folgende Leitungsproblematik als Grundkonflikt der Institution heraus, in die alle Mitarbeiter mehr oder weniger verstrickt waren: Der Chefarzt der Klinik, dem der sozialpsychiatrische Modellversuch „Sozialpsychiatrie“ seine Existenz verdankte, repräsentierte dabei den etablierten, von der Tradition bestimmten und hierarchische Verhältnisse gewohnten Patriarchen (eine für Mediziner durchaus übliche Position). Der leitende Psychologe der sozialpsychiatrischen Abteilung, der sich als gleichberechtigtes Mitglied des Mitarbeiterteams verstehen wollte, stellte den berufsfremden, gleichwohl mit einem distanzierten Wohlwollen des Chefarztes bedachten Abkömmling dar, der nicht nur nicht die (medizinische) Tradition fortsetzen konnte und wollte, sondern ihren Repräsentanten, den Chefarzt, sogar zu übertrumpfen versuchte (wobei ihm von den Mitarbeitern ein Hang zu pubertärer Grandiosität nachgesagt wurde).

Daß es sich bei dem Konflikt zwischen Psychologe und Arzt nicht nur um persönliche Animositäten handelte, wurde an dem Abhängigkeits-/Autonomiekonflikt deutlich, der sich durch alle Ebenen der sozialpsychiatrischen Institution hindurchzog und der als Streit um Professionalität und Abgrenzung maskiert war. Der als Vater-Sohn-Auseinandersetzung verstehbare Individual- und Grundkonflikt wurde von den Mitarbeitern als Institutionskonflikt vermutlich deshalb unterstützt und in der Schwebe gehalten, weil so ihre eigenen Ambivalenzen zwischen Autonomie und Abhängigkeit abgewehrt werden konnten, d.h. nicht in realen Beziehungen überprüft werden mußten. Die Spaltung der Mitarbeiter ließ sich als Übereinstimmung mit den zwei in der Institution vorhandenen Grundpositionen wiederentdecken: Die jeweils gegeneinander kämpfenden Mitarbeiter stimmten mit den Repräsentanten der Leitung überein. Tradition bzw. (althergebrachte) Professionalität und Fortschritt bzw. (laienhafte) Intuition, die beide für sich genommen wertvolle Einzelaspekte institutionellen Handelns hätten sein können, standen hier als unversöhnliche Identifikationsangebote gegeneinander. Dadurch war die institutionelle Handlungsfähigkeit äußerst geschwächt.

Die Beschäftigung der Mitarbeiter damit, ein gemeinsames unbewußtes Abwehrbündnis, z.B. zur gemeinsamen Abwehr von Insuffizienzgefühlen, zu installieren, kann zu äußerst problematischen Kommunikationsverläufen führen, nicht zuletzt deshalb, weil der Einigungsprozeß z.B. über wechselseitige Identifikationen meist quer zu den ganz individuellen Abwehr- und Identifikationsbedürfnissen einzelner Mitarbeiter liegt. Vor allem in abgegrenzten Hierarchien kann man sehen, daß die Übertragung alter Ängste auf verschiedene Ebenen zu Fronten und zu Verteidigungsbündnissen führt, die absolut dysfunktional - bezogen auf die Aufgaben einer Institution - wirken. Letztlich kann ei-

⁴⁹ Vgl. Christiane Schuchardt/Christian Büttner, Institutionsanalytische Annäherungsversuche an sozialpsychiatrische Arbeitsbedingungen, in: Christian Büttner/Urte Finger-Trescher/Martin Scherpner (Hg.), Psychoanalyse und soziale Arbeit, Mainz 1990.

ne Institution durch solche Prozesse in ihrer Arbeit völlig gelähmt werden. In der Institutionsberatung z.B. im Sinne einer Sozioanalyse ist man in erster Linie mit diesen Problemen konfrontiert.⁵⁰

Man kann sich gut vorstellen, daß diese - häufig unbewußten - Kommunikationsbarrieren und deren Resultat sowohl gegenüber der eigenen Position als Mitarbeiter, aber auch gegenüber den Klienten einer Institution als Gewalt wahrgenommen wird. Sie entstehen an speziellen Beziehungsverhältnissen, die Erscheinungsformen einer spezifischen kollektiven Abwehrstruktur sind und die als institutioneller Zwang wahrgenommen werden.⁵¹ Gewaltsam sind solche Versuche allemal, sich aus der Position des vermeintlich oder real Angegriffenen mit den Mitteln zu verteidigen (oder einen Gegenangriff zu starten), mit denen man andere verletzen, kränken oder gar radikal abweisen kann, deren Identifikationen man nicht teilt. Hier gibt es eine gewisse Übereinstimmung von Galtungs Konzept der *strukturellen Gewalt* mit dem Konzept des *unbewußten Abwehrbündnisses* in der Psychoanalyse (das von Klienten als auch Gewalt erfahren werden kann: Wie schön könnte Schule ohne die Schüler sein!).

Die wechselseitigen Ablehnungen von Identifikationsinhalten haben dort ihre besondere Bedeutung, wo sie nicht nur graduell voneinander abweichen, sondern sich sogar möglicherweise wechselseitig ausschließen. Die Wahrnehmung und die Interpretation der Beziehungsverhältnisse in Institutionen - in dieser Hinsicht - können so komplex sein, daß es weder einzelnen Mitarbeitern in der Institution, noch einem einzelnen Berater gelingt, sich ein einigermaßen sinnvolles Gesamtbild zu verschaffen.

Wie komplex sich die institutionellen Beziehungsverhältnisse darstellen und welche Phantasien am Thema *Konflikt und Gewalt* entstehen können, möchte ich durch das folgende Beispiel einer unregelmäßigen, eher beiläufigen Beratung einer Kollegin der Planungsgruppe bei Planung und Durchführung eines pädagogischen Tages an einer Gesamtschule (ca. 1000 Schülerinnen und Schüler) erläutern. Ich werde dabei versuchen, anhand der Beziehungen der verschiedenen formellen und informellen Gruppen (Schulleitung, Gesamtkollegium, Personalrat, Planungsgruppe etc.) die institutionellen Schnittstellen aufzuzeigen, an denen sich erweist, ob und wie mit Veränderungsimpulsen umgegangen wird (die ja auch in psychosozialem Training oder Beratung in allen Konfliktberatungskonzepten gleich welcher Herkunft und theoretischer Begründung intendiert sind).

Die Planungsgruppe, zu der die beratene Kollegin sich freiwillig gemeldet hatte, wurde von der pädagogischen Leiterin der Schule eingerichtet. Da die Funktion einer „pädagogischen Leiterin“ auch die Aufgabe von Beratung von Kolleginnen und Kollegen

50 Vgl. z. B. Franz Wellendorf, Zur Bedeutung der Gruppe im Konfliktfeld sozialer Institutionen, in: Hans-Georg Trescher/Aloys Leber/Christian Büttner (Hg.), Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Beruf und Gesellschaft, Göttingen 1985, S. 78-93.

51 Vgl. Christian Büttner, Gewalt vermeiden in gesellschaftlichen Konflikten, Mainz 1989.

innerhalb der Institution beinhaltet, möchte ich mit dem Fallbeispiel auch die Bindung (Loyalitätsanforderung) einer Institutionsmitarbeiterin an die Institution herausarbeiten.

3.2. Institutionalisierte Beratung und institutionelle Komplexität - ein Fallbeispiel

Vorbereitung

Es begann in einer Gesamtkonferenz im Oktober vor zwei Jahren. Die Pädagogische Leiterin bat das Kollegium, sich anonym auf einem Fragebogen zur Jahrgangskoordinationsarbeit, Öffnung von Schule, Umgang mit schwierigen Schülern, Gestaltung der Schule, aktuellen Lehr- und Lernmethoden, Kollegialität, Elternarbeit und Koordinationsarbeit der einzelnen Schulformen zu äußern. Für die Gestaltung eines pädagogischen Tages sollte die Interessenslage erhoben werden. Die pädagogische Leiterin verband damit die Aufforderung zum Nachdenken über Erziehungsziele, Inhalte und Werte sowie die Rolle von Lehrern und Lehrerinnen und die Notwendigkeit, mit allen Kolleginnen und Kollegen einen solchen Prozeß des Nachdenkens in Gang zu setzen, um herauszufinden, was sich bisher an der Schule bewährt habe und wo nach neuen Wegen gesucht werden müsse.

Ein halbes Jahr später gab die Pädagogische Leiterin die Auswertungsergebnisse des Fragebogens - ebenfalls in einer Gesamtkonferenz - bekannt. 60 % des Kollegiums hatten ihn ausgefüllt abgegeben. Zwei Themen erschienen den Kolleginnen und Kollegen besonders wichtig:

1. der Umgang mit Sozialdefiziten und -störungen von Schülern und Schülerinnen (z.B. aggressives Verhalten) und die Förderung von prosozialen Werten;
2. Unsicherheiten im Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern in bezug auf Veränderungen in der Gesellschaft.

Es wurde darauf ein Pädagogischer Tag zum Thema: „Die Schule angesichts einer sich verändernden Kindheit und Jugend“ vorgeschlagen. Allerdings sprachen sich einige Kolleginnen und Kollegen gegen einen solchen Tag aus: Sie sähen keine Notwendigkeit für eine solche Veranstaltung. Andere wollten sich gerne ein Referat zu einem solchen Thema anhören, und es gab Vorschläge, Arbeitsgruppen zu bilden, um sich mit den verschiedenen Aspekten des Themas intensiver zu beschäftigen. Insgesamt stimmte das Kollegium mehrheitlich für einen Pädagogischen Tag zu diesem Thema. Vier Kolleginnen und drei Kollegen erklärten sich bereit, mit der Pädagogischen Leiterin ein entsprechendes Konzept zu erarbeiten.

Erste Zwischenüberlegung: Inszenierung von Pädagogik als ein Aspekt von Schulleitung

Manche Dinge sind so selbstverständlich, daß sie gar nicht mehr in Frage gestellt werden. So z.B. auch die Tatsache, daß in einem großen schulischen System die Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen an eine Pädagogische Leiterin delegiert wird. Dabei suggeriert der Begriff „Pädagogische Leiterin“ nicht so sehr die Organisation entsprechender schulinterner Fortbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die schließlich ja Pädagogik veranstalten sollen und müssen; vielmehr könnte man meinen, das Pädagogische selbst sei nun an eine Leitung delegiert, die es entsprechend organisieren und verwalten würde. Immerhin impliziert dies der Begriff „Leitung“.

So einsichtig es ist, daß Schulleitung in komplexen Systemen Teilaufgaben delegiert, so uneinsichtig erscheint dies bei Aufgaben, die qua Delegation eigentlich gar nicht zu lösen sind. Deshalb erscheint es auf den ersten Blick absurd, von einem Pädagogischen Leiter oder einer Pädagogischen Leiterin zu erwarten, daß er/sie mit gezielten Aktionen und Interventionen dem Problem aggressiver Schüler letztendlich besser auf die Spur kommt als der Direktor. Oder sollte es darum gehen, sich als Schulleitung von dieser Verantwortung über die Delegation zu befreien?

Die Delegation einer allseits ungeliebten Aufgabe an eine (Delegations-)Gruppe erspart der sozialen Gemeinschaft nur scheinbar Arbeit. Das Ergebnis einer solchen Gruppe läßt sich zwar bequem mitteilen und zur Kenntnis nehmen, nicht jedoch der Prozeß, der zu dem Ergebnis geführt hat. Besonders dann, wenn man erwarten kann, daß ein solcher Prozeß unangenehm werden könnte, ist die Tendenz stark, ihn zu delegieren - was natürlich nicht geht, weil ja die Komponenten des Unangenehmen so lange in der Gemeinschaft verbleiben, als sie *dort* nicht zur Sprache kommen und ausgetragen werden. Man kann also hier bereits erwarten, daß die soziale Gemeinschaft der Institution und die Planungsgruppe in einem spiegelbildlichen Verhältnis zueinander stehen: Alles was in der einen Gruppierung geschieht, findet wahrscheinlich seine Entsprechung in der jeweils anderen Gruppierung.

Die Aufgabe der Pädagogischen Leiterin besteht letztlich darin, einen Pädagogischen Tag als eine Veranstaltung zu organisieren. Eine Veranstaltung wäre auch als etwas zu verstehen, was in Szene gesetzt wird. Eine bestimmte Regie sorgt dafür, daß die einzelnen Programmpunkte wohl aufeinander abgestimmt am Ende der Veranstaltung allen Beteiligten ein Gefühl des Gesättigtseins und des Wohlbehagens vermitteln, vor allem aber gegenüber der kontrollierenden Instanz, daß also die Funktion der pädagogischen Leitung zur Zufriedenheit wahrgenommen wurde.

Schaut man sich einmal genauer an, was z.B. in den für die Pädagogische Leiterin maßgeblichen Funktionsstellenbeschreibungen enthalten ist, dann wird ein wenig von der „Bürde“ sichtbar, die sie in der Verantwortung für das Schulklima und den Lerner-

folg der Schüler auf sich genommen hat. Es wird aber auch deutlich, in welches Verhältnis sie als Teil der Schulleitung zu ihren Kollegen gesetzt wird:

- „Zu den Aufgaben der Pädagogischen Leiterin oder des Pädagogischen Leiters gehören insbesondere:
1. Anleitung, Hilfen und Beratung des Kollegiums bei der Konkretisierung und Umsetzung der Rahmenpläne sowie bei der Erarbeitung schulinterner Curricula,
 2. Anregung, Beratung, auch durch Unterrichtsbesuche im Benehmen mit der Lehrkraft, und Aufgreifen von Vorschlägen aus dem Kollegium für Unterrichtsvorhaben sowie Projektunterricht und Projektwochen, Gestaltung des Wahlpflichtbereichs alternativ zu den Fremdsprachen, Förderkonzept für ausländische Schülerinnen und Schüler,
 3. stufen- und zweigübergreifende Koordination der pädagogischen Arbeit bei der Diskussion des Konzepts der Schule für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit, Begründung eines diesem Konzept angemessenen Differenzierungssystems, Abstimmung der verschiedenen Fördermaßnahmen, Ausgestaltung der Schulsozialarbeit,
 4. Teilnahmen an Konferenzen, in denen pädagogische Fachfragen erörtert werden, auch im Schulverbund,
 5. Anregung zur Teilnahme und Mitarbeit von Lehrkräften bei Veranstaltungen der Lehrerfortbildung,
 6. Mitwirkung bei der Unterrichtsverteilung und der Konzeption für die Stundenplangestaltung,
 7. Kooperation mit anderen Schulen, Berufsberatung, schulpsychologischem Dienst, Studienseminaren und sonstigen Einrichtungen,
 8. Entwicklung und Koordination der Kriterien zur Leistungsbeobachtung und -beurteilung in Zusammenarbeit mit den Jahrgangs- und Fachkonferenzen,
 9. Information und Beratung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern über Planung und Durchführung pädagogischer Vorhaben, die Gestaltung der Bildungsgänge, die Bedeutung der Bildungsabschlüsse mit ihren Berechtigungen für anschließende Bildungsgänge der Sekundarstufe II und für den Beruf.“⁵²

So birgt die Rolle der pädagogischen Leitung einerseits die Verführung, den Teil in der Schule zu repräsentieren, der es auf der ganzen Linie „besser weiß“, von dem man auch dieses Besserwissen erwarten kann, und andererseits den Aspekt von Leitung, der neben dem Organisatorischen das „Eigentliche“ der schulischen Tätigkeit bezeichnet. Möglicherweise verbindet sich mit der Vorstellung der Funktion der pädagogischen Leitung der Neid auf die hervorgehobene Position auf der einen Seite und die Absurdität der in den Anforderungen steckenden pädagogischen Allmachtsphantasien auf der anderen Seite. Diese Funktion könnte gewissermaßen auch als das „schlechte Gewissen“ der Institution betrachtet werden, das immer dann bemüht wird, wenn die traditionelle schulische Didaktik und Methodik „mit ihrem Latein am Ende“ ist, die gleichzeitig aber auch Angst macht, weil sie der alltäglichen pädagogischen Unvollkommenheit auf die Spur kommen könnte. Deutlich wird dies an den Themen, die von den Kolleginnen und Kollegen in der Gesamtkonferenz genannt werden: Sind wir mit etwas Neuem gefordert oder können wir alles beim Alten belassen?

⁵² Aus dem Amtsblatt des Hess. Kultusministers 8/1993, S. 691 f..

Zweite Zwischenüberlegung: Prozeß und Balance in einer Institution

Die Tatsache, daß 60% der Kolleginnen und Kollegen überhaupt zu einer Rückmeldung bereit waren, wirkt auf den ersten Blick offenbar so positiv, daß die übrigen 40% zunächst als vernachlässigbare Größe angesehen werden. Was ist aber mit ihnen? Was verbirgt sich hinter der „Schweigemauer“? Wie soll man damit umgehen?

Diese Frage stellt sich zunächst nicht. Vielmehr gibt es die Unterstützung der Schulleitung und eben die 60% der Kolleginnen und Kollegen, die darüber hinaus sich scheinbar aktiv an weiteren Planungsschritten beteiligen und schließlich in der Art eines Ausschusses eine Vorbereitungs-Kleingruppe etablieren. Was aber macht man mit denen, die gegen einen solchen Tag stimmen, genervt wirken oder *nur* desinteressiert sind? Bildet sich in diesem Zahlenverhältnis möglicherweise die generelle Balance (zwischen „für“ und „uninteressiert“, d.h. gegen) zu diesem Thema ab? Mehrheitlich für eine Veränderung mit einer unklaren Restgruppe? Könnte man an dieser Stelle eine erste Hypothese über die soziale Gemeinschaft dieser Schule formulieren? Etwa: Es gibt zwar ein großes Veränderungspotential, es gibt aber auch eine Gegenkraft.

Da sich bei Schulen vergleichbarer Größenordnung häufig ganz ähnliche Mehrheitsverhältnisse zu Themen zeigen, die zwar nicht besonders brisant erscheinen, von denen man gleichwohl unangenehme Auseinandersetzungen befürchtet, liegt die Vermutung nahe, daß progressive und konservative Kräfte sich fast die Waage halten.

Man kann davon ausgehen, daß in kleineren Gruppen, aber auch in größeren sozialen Zusammenhängen generell antagonistische Kräfte wirksam sind, die einen Veränderungsprozeß durch Gewicht und Gegengewicht so regulieren, daß er von der Gruppe mit ihrem Potential, und zwar repräsentiert durch alle Gruppenteilnehmer, im Sinne einer ständigen Kompromißbildung bewältigt wird. Dabei spielen nicht nur rationale Überlegungen eine Rolle, also das, was man sich in der Diskussion gegenseitig sagt. Viel mehr noch sind Ängste und Befürchtungen wirksam, aber auch Hoffnungen und Wünsche, die aus vorgängigen (meist schmerzhaften) Erfahrungen auf die aktuelle Situation, aber auch auf die Vorstellung zukünftiger Entwicklungen projiziert werden. Um eine Gruppe oder vielleicht auch ein größeres soziales System nicht auseinanderbrechen zu lassen, ist es also sowohl auf die vorwärtsdrängenden, in gewissem Sinne „Gas gebenden“ Anteile, aber ebenso auch auf die in der Sicherheit des Vertrauten beharrenden, also eher „bremsenden“ Anteile angewiesen.

Wenn auch meist unerkannt, erfüllen beide füreinander die eminent wichtige Funktion, für ein gerade noch erträgliches Maß an Offenheit gegenüber Konflikten zu sorgen, die notwendig ist, um sie im Dialog verhandeln zu können. Dabei achten die Repräsentanten dieser Anteile sehr genau auf die Impulse, auf die Signale und darin vor allem auch die Ängste, die von der Leitung oder dem Leitungsteam ausgehen. Diese wird von den Gruppenteilnehmern oder Mitgliedern eines sozialen Systems als Garant für die Sicher-

heit im Vertrauten, aber auch als Mut-Macher für das Risiko von Veränderung wahrgenommen. In einer einzelnen Person wie etwa dem Schulleiter können beide Anteile so nebeneinander existieren, daß die Gruppe die Leitungssignale als Ambivalenz wahrnimmt. Dies könnte bedeuten, daß die Gruppe so lange im Stillstand verharrt, wie gleichzeitig der Impuls zur Veränderung und das Festhalten am Überkommenen zu spüren ist. Wie gestaltet sich nun der weitere Prozeß?

Planung

Bei dem ersten Treffen der Planungsgruppe etwa einen Monat später informierte die Pädagogische Leiterin darüber, daß die Schulpsychologin angeboten hatte, sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung des Pädagogischen Tages mitzuwirken. Diese Nachricht löste zwiespältige Gefühle bei einigen Mitgliedern der Planungsgruppe aus, weil die Schulpsychologin, neu im Amt, sich in einer vorausgegangenen Konferenz mit ihrem Arbeitskonzept vorgestellt und einige Kolleginnen und Kollegen damit verärgert oder auch enttäuscht hatte. Sie hatte nämlich zunächst klargestellt, für welche Aufgaben sie sich *nicht* zuständig fühle und daß sie ihre Mitarbeit bei Problemlösungen auch davon abhängig machen wolle, inwieweit die hilfeschuchenden Kolleginnen und Kollegen bereit seien, an Supervisionen teilzunehmen, um sich selber „fit“ zu machen.

Nach längerer Diskussion kam die Planungsgruppe überein, das Angebot der Schulpsychologin anzunehmen, um sie näher kennenzulernen und möglicherweise doch Hilfe bei der Planung zu bekommen. Über diese Entscheidung war die Pädagogische Leiterin erleichtert, hätte sich doch sonst das Schulamt mit einer solchen Reaktion „vor den Kopf gestoßen“ gefühlt. Die Gruppe beauftragte sie also, die Schulpsychologin zum nächsten Treffen einzuladen.

Anschließend versuchte die Gruppe, ein grobes Raster für den Tagesablauf zu erarbeiten. Ein Referent sollte gefunden werden, der zur Thematik "Die Schule angesichts einer sich ändernden Kindheit und Jugend" bzw. „Wie verstehe ich mich als Lehrerin bzw. Lehrer in meinem Tätigkeitsfeld angesichts einer sich verändernden Gesellschaft? - Gegenwärtige Schwierigkeiten, Strategien und Möglichkeiten eines sinn- und berufserfüllten Lebensraums Schule“ Stellung beziehen sollte oder beziehen konnte. Zum Ablauf des Tages allerdings gab es verschiedene Vorstellungen, und zwar

- ob sich spontane Gruppen zusammenfinden könnten, die an thematischen Schwerpunkten des Referates vertiefend arbeiten sollten, oder
- ob Arbeitsgruppenthemen zur Auswahl für den Pädagogischen Tag vorbereitet werden sollten.

Beide Vorschläge wurden heftig diskutiert, wobei sich eine Mehrheit für den ersten Vorschlag andeutete. Die Pädagogische Leiterin machte einen verunsicherten Eindruck: Sie könne sich mit einem „freien Konzept“ nicht anfreunden, da sie befürchte, daß der Tag dann „aus dem Ruder“ laufe. Bei einem solchen Tag müsse „etwas Gescheites“

herauskommen. Sie fühlte sich offensichtlich der Schulleitung wie auch dem Schulamt gegenüber verantwortlich. Eine Einigung deutete sich noch nicht an.

Etwa eine Woche später kam es zu Beginn des nächsten Termins zu heftigen Auseinandersetzungen der Pädagogischen Leiterin mit einem Gruppenmitglied, das sich besonders für das Konzept einer offenen Gestaltung der Arbeitsgruppen einsetzte. Da die Pädagogische Leiterin die Mehrheit nicht blockieren wollte, forderte sie die Planungsgruppenmitglieder auf, das Konzept auf der Konferenz ohne sie vorzustellen. Zunächst waren auch einige Gruppenmitglieder dazu bereit. Dann kamen allerdings bei „Nachgesprächen“ außerhalb der offiziellen Gruppensitzung Bedenken auf, ob das Konzept vom Kollegium angenommen werden könne, wenn die Pädagogische Leiterin und damit wahrscheinlich auch die Schulleitung nicht „dahinter“ stünden.

Drei Tage später teilte die Protagonistin des offenen Konzeptes mit, daß sie aus dem Planungsteam ausscheiden werde. Die übrigen Mitglieder bedauerten diesen Rückzug. Ein anderer Kollege, der mit den schwierigsten Schülern der Schule arbeitet und während der Etablierung der Planungsgruppe einen Lehrgang besuchte, entschloß sich, in die Planungsgruppe einzusteigen; er übernahm später ein Stück weit die Rolle der ausgeschiedenen Kollegin, wenngleich in kompromißfähigerer Haltung; wieder ein anderer, der sich zum Planungsteam gemeldet hatte, aber zu den Treffen bisher nicht gekommen war, erklärte, daß er nun doch nicht mitarbeiten könne („Es war mir zu viel, ich wollte mittags ja noch schwimmen gehen“). Das so nun neu zusammengesetzte Planungsteam erarbeitete in den folgenden Tagen ein endgültiges Konzept für den Pädagogischen Tag: Workshops, zu denen man kompetente Moderatoren finden wollte, Aktivitäten sportlicher oder meditativer Art sollten für die Mittagspause angeboten werden.

Dritte Zwischenüberlegung: „Wenn wir unser zusätzliches Engagement bezahlt kriegen...“

Im Verhältnis Pädagogische Leiterin/Planungsgruppe kommt es zu einer Spannung, die zum Austritt eines Gruppenmitgliedes führte. Da es keine Hinweise darauf gibt, daß es sich um eine einvernehmliche Trennung handelt, muß man wohl davon ausgehen, daß es bei der Trennung auf seiten des die Gruppe verlassenden Mitgliedes um die Erfahrung von Ablehnung geht. Wenn man sich nicht gegen die Leitung durchsetzen kann oder wenn die Leitung die eigene Position nicht in die Gruppe integrieren kann, dann bleibt eben nur der Abbruch der Beziehung. Und das Gruppenmitglied kann einfach gehen, niemand hält es auf, es hat auch keine Sanktionen zu erwarten. Dennoch bleibt es Mitglied des Gesamtkollegiums, ist mithin als nichtintegrierter Teil des Gesamtganzen immer noch vorhanden, auch wenn sein weiteres Schicksal zunächst aus den Augen gerät.

Es ist der Gruppe im Vorfeld also nicht gelungen, polare Positionen so zu integrieren, daß die Stabilität des sozialen Systems Gruppe nicht gefährdet wurde. Interessanterweise stellt sich der Konflikt zwischen polaren Standpunkten dar, nämlich denen, die einen geregelten, vorhersehbaren und an die Leitung und an das Schulamt angekoppelten Anteil repräsentieren und denen, die den freien, ungebundenen und spontanen Anteil übernehmen. Es ist geradezu eine klassische Polarisierung, die im Vorfeld eines Entschlusses durch das „Nachdenken“ gerade noch abgefedert werden konnte. Immerhin läßt das soziale System Schule an dieser Stelle bereits deutlich „erste Federn“. Es gelingt nicht, zu einem tragfähigen Kompromiß zu kommen. Man könnte auch sagen, daß sich die Gruppe um den Preis eines „Opfers“ stabilisierte, ein Gruppenmitglied mußte gehen, damit die Gruppe nicht auseinanderfiel.

Ebenso wie man das Ausscheiden der Kollegin im Zusammenhang mit dem Planungsgruppenprozeß als eine Gewalterfahrung interpretieren kann, müßte man sich natürlich auch Gedanken darüber machen, welcher Kollege neu in die Gruppe hineinkommt. Was hat der Austausch, der dort gewissermaßen stattfindet, zu bedeuten? Der Übergangsprozeß verläuft thematisch an einer Polarisierungslinie entlang: Ein besonders engagiert wirkender Kollege kommt herein und ein besonders wenig engagiert wirkender Kollege geht hinaus. Die Gruppe verlagert ihre „Mitte“ von der Offenheit und der individuellen Zufriedenheit hin zu einer kollektiven Gerechtigkeit und einem professionellen Engagement. Sie entfernt sich damit von dem Teil des Kollegiums, der - zwischen Beruf (bezahlte Arbeit) und Privatsphäre (Freizeitinteressen) abwägend - sich einer Vereinnahmung durch „pädagogische“ Anforderungen widersetzt.

Ein neuer Versuch

Auf der folgenden Gesamtkonferenz wurde das Konzept vom Planungsteam vorgestellt. Die Kolleginnen und Kollegen wollten lediglich wissen, an welchem Termin und mit welcher Dauer der Pädagogische Tag stattfinden sollte. Die Zustimmung der Schulkonferenz lag vor, das regionale Lehrerfortbildungsinstitut hatte wissen lassen, daß es den Pädagogischen Tag unterstützen werde und bemüht sei, einen geeigneten Referenten zu finden. Auch das Schulamt hatte seine Zustimmung signalisiert. Nach der Konferenz wurden im Lehrerzimmer Stellwände mit den Vorschlägen plaziert, damit sich alle Kolleginnen und Kollegen weiterhin mit dem Konzept auseinandersetzen und auch weitere Vorschläge für Arbeitsgruppen und Sonderaktivitäten machen konnten. Obwohl diese Wände mehr als eine Woche dort standen, wurde von der Vorschlagsmöglichkeit kein Gebrauch gemacht. Die Pädagogische Leiterin war daraufhin sehr enttäuscht und wertete dies als Ablehnung des Pädagogischen Tages überhaupt.

Vierte Zwischenüberlegung: Die Wiederholung weist auf den immergleichen Grundkonflikt hin

Hier wiederholt sich möglicherweise die sich bereits angedeutete abwartende Haltung des sozialen Systems Schule mit mehrheitlicher Zustimmung, unklarer minderheitlicher Haltung und dem in Gruppen und größeren sozialen Systemen auf einen Vorschlag hin so schwer einzuschätzenden Schweigen. Wiederholungen in Gruppen oder auch größeren sozialen Systemen weisen darauf hin, daß ein bestimmter Konflikt nicht bearbeitet ist und solange immer wieder neu zur Bearbeitung drängt, bis die Gruppe oder das soziale System auf einem neuen Niveau weiterarbeiten kann. Solange eine Frage gewissermaßen „im Raum schwebt“, hält sie die Mitglieder des sozialen Systems in der Spannung fest, wie denn die Frage beantwortet wird. Vielleicht wäre hier notwendig gewesen, sich über die Art der „demokratischen“ Prozesse bei der Planung von Gruppenaktivitäten Gedanken zu machen: Auf welche Weise holt man sich ein sicheres Urteil über Zustimmung oder Ablehnung ein? Ist dies überhaupt notwendig? Was bedeutete die Enttäuschung der Pädagogischen Leiterin und die passive Haltung der Minderheit? Das Planungsteam jedenfalls fährt in seiner weiteren Arbeit fort, ohne diese Fragen im Detail zu bearbeiten.

Erste Konkretion

Inzwischen hatte ein vom Lehrerfortbildungsinstitut vorgeschlagener Referent die Zustimmung der Planungsgruppe gefunden, und der Termin für den Pädagogischen Tag wurde festgelegt. Er sollte in etwa einem halben Jahr erst stattfinden, da der Referent vorher nicht zur Verfügung stand. Die pädagogische Leiterin betonte noch einmal, wie wichtig es sei, dem Schulamt gegenüber auf einen Erfolg hin zu planen. Dann wurde lange über alle Möglichkeiten gesprochen, den Tag zu gestalten. Folgende Ergebnisse wurden am Ende des Treffens festgehalten:

1. Es werden Workshops zu folgenden Themen angeboten: Streßbewältigung, schwierige Schüler - schwierige Lehrer? Übergänge Klassen 4/5 und 10/11, Schulraum und Schulhofgestaltung, Theaterarbeit, Elternarbeit, Öffnung der Schule, Kollegialität, Koordinationsarbeit der einzelnen Schulformen ...
2. Die Kollegen sollen sich schon vor dem Pädagogischen Tag in die von ihnen gewünschte Arbeitsgruppe einwählen.
3. Für jede Gruppe, die zustande kommt, soll ein kompetenter Moderator gefunden werden.
4. Die Kolleginnen und Kollegen sollen die Möglichkeit haben, in der Schule ein gemeinsames Mittagessen einzunehmen.
5. Es soll selbstverständlich auch möglich sein, eine andere Gruppe zu bilden, wenn das im Kollegium für notwendig gehalten wird.
6. Die verschiedenen Aktivitäten zur Auflockerung zwischen den einzelnen Arbeitsphasen sollen auf jeden Fall angeboten werden. Dazu sollen Kollegen aufgefordert

werden, die in dieser Richtung Kompetenzen haben (Sport, Meditation, Tanz, Yoga u.ä.).

Zwei Monate später stellte die Planungsgruppe das Konzept im Rahmen einer Gesamtkonferenz vor und gab dem Kollegium die Gelegenheit, Fragen zu stellen oder weitere Vorschläge zu machen. Es kamen Fragen zum Mittagessen und zu den Aktivitäten. Das Kollegium stimmte anschließend dem Plan mehrheitlich zu. Es gab nur wenige Gegenstimmen, mehrere Enthaltungen.

Fünfte Zwischenüberlegung: Die Wiederholung wird penetrant

In dieser Phase der Planungsarbeit wiederholt sich der Konflikt in der Gruppe zwischen der größtmöglichen Freiheit der Themenwahl und der Bindung der Planungsgruppe über die Pädagogische Leiterin und die Schulleitung an das Schulamt mit der Auflage des größtmöglichen Erfolges. Aber was heißt eigentlich Erfolg? Was soll bei dem Tag herauskommen? Was sind eigentlich die Erwartungen des Schulamtes? Der Bezug zu den beiden zentralen Themenschwerpunkten, die die Pädagogische Leiterin zu Beginn ihrer Arbeit erhoben hatte, scheint jedenfalls stark in den Hintergrund getreten zu sein. Von veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und neuen Rollenanforderungen an Lehrer - so der Themenvorschlag zu Beginn der Planungen - ist jedenfalls nichts mehr zu spüren. Durchgesetzt hat sich offensichtlich ein pragmatisches Angebot, an den aktuellen Detailproblemen des schulischen Systems orientiert. Sollte dies heißen, daß sich die Wiederholung des Tradierten fortsetzt, nachdem die Protagonistin des Protestes die Gruppe verlassen hat? Daß damit im Prinzip alles beim Alten bleibt - bleiben soll? Und welchen Stellenwert haben eigentlich die Freizeitaktivitäten?

Auffallend ist ja auch, daß sich der schweigende Teil des Kollegiums (was die offizielle Veranstaltung betrifft) zu Wort meldet, wenn es um den inoffiziellen/informellen Teil des Pädagogischen Tages geht. Was hat diese Aufspaltung zu bedeuten? Könnte es sein, daß die Frage nach der Versorgung und Betreuung, also nach den Angeboten, die der Entspannung und dem Wohlbefinden dienen, die eigentlichen Testfragen sind? Geht es bei dem inoffiziellen Teil des Pädagogischen Tages um den nicht-inszenierten im Gegensatz zum inszenierten Umgang miteinander? Und ist dort nicht das wirkliche Verhältnis von Leitung und Geleiteten erkennbar?

Letzte Absprachen

Bei dem folgenden Treffen des Planungsteams äußerte die Pädagogische Leiterin ihre Enttäuschung über die geringe positive Resonanz. Einige Gruppenmitglieder brachten dies mit den schon verhältnismäßig differenziert ausgearbeiteten Themen und dem fast fertig gestalteten Tagesablauf in Zusammenhang: „Was sollen die da auch noch sagen?“ Andere: „Den meisten Kolleginnen und Kollegen kommt das doch recht, daß sie sich keine Gedanken mehr machen müssen. Die sind's zufrieden.“ Es wurde hervorge-

hoben, daß ja auch fast keine negativen Äußerungen aus dem Kollegium gekommen seien, und das wäre doch das eigentlich Positive daran. All dies stellte die Pädagogische Leiterin jedoch nicht zufrieden. Ihre Enttäuschung blieb.

Das Problem des Verhältnisses der Planungsgruppe zum Gesamtkollegium bleibt ebenso bestehen wie die Enttäuschung der Pädagogischen Leiterin über die Unklarheit der kollegialen Beziehungen. Der „Trost“ der Kolleginnen und Kollegen reicht nicht aus. Es ist typisch, daß solche Phasen in Planungsprozessen auf diese Weise übergangen werden. Was aber wäre die Alternative? Müßte nicht die Qualität der Beziehungen zwischen Team und Kollegin, zwischen Pädagogischer Leiterin und Team und zwischen Pädagogischer Leiterin und Schulleitung Gegenstand der Überlegungen sein? Möglicherweise spiegeln sich die so unterschiedlichen Erwartungen in dieser Phase im Planungsteam. Vielleicht müßte man auch über die Ursprünge von Angst vor Veränderungen, Angst vor Kontrolle und Angst vor Bedrohungen nachdenken.

In der Woche nach der Konferenz, bei der das endgültige Konzept vorgestellt worden war, kamen „die Steine nun endlich ins Rollen“: Mitglieder des Personalrates äußerten ihren Unmut über die Form des Pädagogischen Tages gegenüber Mitgliedern der Planungsgruppe („übergestülpt“, überhaupt keine freie Entscheidungsmöglichkeit, weil die Themen der Workshops schon von vornherein feststünden usw.). Der Pädagogischen Leiterin unterstellte man, sich mit diesem Tag profilieren zu wollen. Überhaupt sei der Tag vom Kollegium ja gar nicht wirklich gewünscht. Auch das angebotene Mittagessen werde als Zwang empfunden. Es kamen Bemerkungen wie: „Wo kommt die Suppe her? Aus der Behindertenwerkstätte? Die esse ich nicht, wer weiß, was da drin ist!“ oder: „Ich eß keine Gemüsesuppe, weil ich als Kind immer gezwungen wurde, welche zu essen.“ Im Personalrat wurden heftige Diskussionen zum Thema Pädagogischer Tag ausgetragen.

Hier zeigt sich nun, daß die Prozesse in der Planungsgruppe dem entsprochen haben, was in dem Gesamtsystem Kollegium zu erwarten gewesen war: Hinter dem Schweigen verbirgt sich augenscheinlich der Wunsch nach freier Wahl und die Angst vor Bevormundung und Zwang - gewissermaßen die Opposition zur Leitung und der durch sie repräsentierten Forderungen. Gleichzeitig werden die Motive benannt, die die Pädagogische Leiterin auch der Planungsgruppe gegenüber als entscheidend geäußert hatte: Der Pädagogische Tag soll gegenüber dem Schulamt als funktionierende pädagogische Leitung demonstriert werden. Besonders interessant ist die Weigerung der (bisher) schweigenden Minderheit, vom Angebot der Suppe Gebrauch zu machen. Könnte die von der Planungsgruppe angebotene Nahrung - auch die geistige? - auf hinterhältige Weise schaden, und könnte sich mit der Phantasie ihrer Herkunft die Angst davor verbunden haben, daß die Produkte der Planungsgruppe der Qualität von Produkten von Behinderten entsprechen? Gibt es etwas schlimmeres als behindert zu sein, wenn dies doch der andere Pol zum klassischen Ich-Ideal der Lehrerrolle ist: Allseits perfekt und unantastbar?

Auch der Charakter des Zwangs wird im Protest gegen die Suppe noch einmal deutlicher benannt: Als Kind mußte man die Suppe immer auslöffeln! Das Schweigen entpuppt sich als eine Art Protest gegen imaginierte elterliche Autoritäten. Man muß also festhalten, daß es die Planungsgruppe neben den Auseinandersetzungen um reale Probleme auch mit solchen im Sinne einer Übertragung zu tun hat, also mit irrationalen Problemen bzw. unbewußten Übertragungen. Was haben diese zu bedeuten? Und was wäre angesichts dieser Reaktionen die entsprechende Antwort? Sie zu übersehen, heißt, die nächste Spirale der Wiederholung in Gang zu setzen. Hilfreich wäre ein Signal der Akzeptanz gewesen, was wohl nur dann gegeben werden kann, wenn die Leitung nicht von der Angst eines Mißerfolges des Pädagogischen Tages bestimmt ist.

Die Planungsgruppe jedenfalls organisierte weiter: Gruppen, in die sich keine Kolleginnen und Kollegen eingewählt hatten, wurden gestrichen, eine neue Gruppe, in die sich ca. 20 Kollegen und Kolleginnen eingewählt hatten, war etabliert worden. Thema: Schulordnung (!) In diese Gruppe hatten sich auch die Personalratsmitglieder eingewählt, die sowohl Kritik an dem Pädagogischen Tag insgesamt als auch an dem Stil der Pädagogischen Leiterin geübt hatten. Da diese Gruppe mit Abstand die größte war (!), wurden Überlegungen angestellt, sie zu teilen. Nach einer längeren Diskussion verzichtete man jedoch darauf. Aus Gründen der Gleichbehandlung wurde jedoch beschlossen, auch dieser Gruppe einen Moderator zuzuordnen und einen entsprechenden zu suchen.

Der sich in der ersten Auseinandersetzung in der Planungsgruppe andeutende grundsätzliche Konflikt ist nun informell ausgebrochen, d.h., es wird keine offizielle Kritik geübt, sondern in Seitengesprächen, Pausen und eben „hintenrum“ fallen Äußerungen, die wechselseitig als äußerst verletzend empfunden werden. Die Atmosphäre ist aggressiv gespannt, man könnte auch von gewaltsamen Aktionen auf dem Niveau intriganter Kommunikation sprechen. So gaben z.B. die Mitglieder der neugebildeten Gruppe „Schulordnung“ eine Liste herum, in die sich die Kolleginnen und Kollegen für ein alternatives Mittagessen in einem griechischen Restaurant eintragen konnten. Als sich darüber die Pädagogische Leiterin sehr gereizt äußerte und offen im Lehrerzimmer ihre Enttäuschung zum Ausdruck brachte, wurden einige Personalratsmitglieder beim Direktor vorstellig, um sich zu beschweren. Der Direktor zitierte die Planungsgruppe zu sich und verpflichtete sie darauf, in einem Aushang - sowohl vom Direktor als auch vom Planungsteam abgezeichnet - nochmals die Freiwilligkeit des Mittagessens herauszustellen. Die Pädagogische Leiterin entschuldigte sich beim Planungsteam für ihre „Überreaktion“. Ihr sei beim Anblick der Liste „einfach der Gaul durchgegangen“.

Einen erneuten Eklat provozierte die Pädagogische Leiterin dadurch, daß sie den Namen des vom regionalen Lehrerfortbildungsinstitut vorgeschlagenen Moderators für die neugebildete Gruppe „Schulordnung“ auf die Workshop-Liste setzte. Der Vorsitzende des Personalrats drohte dem Direktor mit dem Rücktritt des gesamten Personalrats, wenn nicht sofort der Moderator aus der Gruppe zurückgezogen werde. Er selber wolle die Gruppe leiten. Dies hätte er der Pädagogischen Leiterin auch mitgeteilt. Außerdem stehe sein Name als erster auf der Liste, und schon daraus hätte man auf ihn als Leiter

der Gruppe schließen können. Weitere Äußerungen dazu: Die Gruppe brauche keinen Moderator, sie wären schließlich alle erwachsene Menschen, sie würden sich niemanden vor die Nase setzen lassen. Sie würden sich auch nicht bespitzeln lassen, denn das solle der Moderator doch wohl tun.

Der Direktor beendete diese Auseinandersetzung „kraft seines Amtes“ und ordnete an, daß diese Gruppe ohne Moderator arbeiten solle, und legte dem Planungsteam nahe, jede weitere Konfrontation zu vermeiden, um nicht noch den ganzen Pädagogischen Tag „zu kippen“.

Nach diesen Vorfällen kam allerdings Kritik aus den Reihen des Kollegiums, das sehr aufmerksam die Auseinandersetzungen verfolgt hatte. Die Reaktion des Personalrats wurde beanstandet, zugunsten einer Minderheit so massiv zu reagieren, zumal ausgerechnet diese Personalratsmitglieder auch Mitglieder der neuen Gruppe seien. Es wurde laut darüber nachgedacht, inwieweit man sich von diesem Personalrat vertreten fühle, das Wort „Amtsmissbrauch“ fiel. Es wurde auch davon gesprochen, daß man wohl in erster Linie seinen eigenen Vorteil gesucht habe. Erst jetzt kam es auch zu offener positiver Resonanz zum Pädagogischen Tag. Es wurde deutlich betont, daß man sich auf diesen Tag freue und hoffe, mal ganz andere Erfahrungen mit den Kolleginnen und Kollegen zu machen.

In dieser Auseinandersetzung wiederholt sich der Konflikt vom Anfang der Planungsgruppe: Der eine Teil der Gruppe revoltiert gegen den anderen, der Leiter (Direktor) spricht ein „Machtwort“. Wieder droht die Gruppe und mit ihr diesmal das gesamte soziale System Schule auseinanderzubrechen, der Pädagogische Tag zu „kippen“. Die Affekte der Kränkung und Wut führen zu wiederholten Trennungsdrohungen, d.h. zum phantasierten Abbruch der Beziehungen überhaupt - eine bereits bekannte Reaktionsform. Der Direktor scheint besonnener zu handeln als im ersten Konflikt in der Planungsgruppe die Pädagogische Leiterin: Er mahnt zur Kompromißbildung mit der Schulordnungsgruppe. Die gewünschte Freiheit soll ihr zugestanden bleiben, niemand soll in die Verlegenheit gebracht werden, gehen zu müssen. Das Resultat: Die „Schulordnung“ ist gerettet.

Dennoch riß die Kette der Provokationen nicht ab: Einige Kolleginnen zogen ihr Angebot zurück, sich um die Raumgestaltung kümmern zu wollen: Man wolle sich nicht der Kritik von Kollegen aussetzen, sich damit „hervortun“ zu wollen. Dann wurde bekannt, daß in der neuen Gruppe „Schulordnung“ ein bereits bestehender Strafmaßnahmen-Katalog überarbeitet werden sollte. Es herrschte eine gespannte Atmosphäre der Erwartung mit kleineren „Scharmützeln“ am Rande.

Der große Tag

Das Referat über „Die Professionalität des Lehrers“ wurde einerseits mit viel Beifall aufgenommen und lieferte andererseits Zündstoff für eine lebhafte und oft auch sehr kontrovers geführte Diskussion. Ein Ausschnitt aus der regionalen Presse zitiert dazu aus dem Referat: *„Ein Lehrer muß Kinder und Jugendliche gern haben, neugierig auf sie sein und es als Vergnügen empfinden, mit ihnen zusammen zu sein. In der Realität sei es leider häufig so, daß Lehrer die Schüler als Feinde betrachten und für defizitäre Wesen halten.“*

Es gab allerdings auch eine Zuspitzung der Affekte in dieser Diskussion, die sich in zunehmend aggressiveren und abwertenderen Zwischenrufen in Richtung des Referenten zeigte. Es herrschten offenbar extrem unterschiedliche Auffassungen bei den einzelnen Kolleginnen und Kollegen, wie sie ihren Auftrag als Lehrer sehen. Die anschließende Arbeit in verschiedenen Workshops wurde nachmittags im Plenum vorgestellt, und die Kolleginnen und Kollegen betonten, wieviel Freude und Spaß sie an der Arbeit hatten und daß sie viele Anregungen für ihre Arbeit bekommen hätten. Die Gruppe „Schulordnung“ legte dar, daß sie die Schulordnung und auch den Strafmaßnahmen-Katalog so beibehalten wolle wie bisher, daß aber, um die Schüler noch effektiver daran zu hindern, das Schulgelände zu verlassen, an kritischen und nicht gut einsehbaren Stellen Tore angebracht werden sollten. Außerdem sollten Schüler, die beim Rauchen erwischt werden, nachmittags einen Arbeitseinsatz beim Hausmeister ableisten. Es sollte doch darauf geachtet werden, daß sich alle Kollegen an den mehrheitlich gefaßten Beschluß zu halten hätten, Verstöße von Schülern gegen diese Schulordnung per Eintrag in den Schülerakten festzuhalten.

Nachdem alle Gruppen ihre Ergebnisse vorgetragen hatten, bedankte sich der Direktor bei der Pädagogischen Leiterin und beim Planungsteam und brachte seine Hoffnung zum Ausdruck, daß dies der Anstoß sein könne für weitere Aktivitäten, um in der Schule etwas zu bewegen. Anschließend ließ die Anspannung bei allen Kolleginnen und Kollegen nach, und es kam eine auffallend fröhliche Stimmung auf.

Letzte Überlegung: Der Mohr hat seine Schuldigkeit getan ...

Trotz all der Schwierigkeiten im Planungsprozeß hat der Pädagogische Tag stattgefunden, und er war, insgesamt gesehen, ein Erfolg: Die meisten Kollegen waren zufrieden, der Direktor war zufrieden, und man kann davon ausgehen, daß auch das Schulumt zufrieden gewesen sein wird. Eine gelungene Veranstaltung. Bis auf die Frage, wieso denn ausgerechnet die Personalratsmitglieder eine solch konservative Position gegenüber Veränderung in Richtung Professionalisierung von Konfliktbearbeitung eingenommen haben. Oder: War der Pädagogische Tag vielleicht doch kein Erfolg? Was ist das Kriterium? Die Zufriedenheit des Schulumtes, des Schulleiters? Die Zufriedenheit aller? Sollte nicht gerade diese Zufriedenheit mißtrauisch machen, wo man doch mit

der Lage an der Schule gemessen an den Anfangsvorstellungen keinesfalls zufrieden war? Oder wäre die Zufriedenheit aller so zu verstehen, daß die sogenannten progressiven Kräfte in der Schule zur Diskussion ihrer Vorstellungen ebenso gekommen sind wie die konservativen und daß es zu einer erfolgreichen *Vermeidung* der Konfliktbearbeitung zwischen beiden Parteien kam?

Wie ein roter Faden zieht sich das Thema Offenheit durch die Planungsphase, es bleibt letzten Endes bei einer geschlossenen Institution, deren Mauern offenbar nur individuell zu unterlaufen sind. Immer wieder ist die Tendenz sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Kolleginnen und Kollegen zu beobachten, sich der Zwangsverpflichtung zu entziehen. Wäre in diesem Zusammenhang der informelle Bereich, der für den Pädagogischen Tag einen so hohen Stellenwert gehabt hat, nicht auch für den normalen alltäglichen Schulbetrieb ein wesentlicher Punkt, ein wichtiger Aspekt, der zu Entspannung (Streßbewältigung) und Sättigung führen könnte? Und zeigt sich nicht wieder die Notwendigkeit, in einem demokratisch verfaßten sozialen System (*mit Personalrat*), zwischen absoluter Offenheit und starren Grenzen eine Mitte zu finden?

Wie auch immer man den Ablauf der Planung und der Durchführung dieses pädagogischen Tages bewertet - das System Schule bzw. Institution zeigt sich - je größer eine pädagogische Einrichtung ist - als hartnäckig resistent gegen Veränderung im Ganzen. Es sind neben den komplexen Verhältnissen einzelner untereinander und verschiedener z.T. polarer Gruppenkonstellationen zueinander Beziehungssysteme, in deren Widersprüchlichkeit sich Beratungsarbeit bzw. Konfliktintervention bewegen muß. Institutionen wie z.B. Gesamtschulen sind so hoch komplexe Systeme, daß sich in ihnen eine Vielzahl unterschiedlichster bewußte und unbewußte Wünsche und Interessen jenseits der institutionellen Aufgaben artikulieren können und sich Bündnispartner auf allen Ebenen finden lassen. Ohne die analytische Reflexion ergeben institutionelle Prozesse dann häufig keinen Sinn. Individuelles Handeln wird so zu einem großen Teil verkürzt auf subjektive Begründungen hin reflektiert. Persönliche Schuldgefühle, Selbstwertprobleme und Isolationstendenzen können die Folge sein (ich erinnere an das Anfangsbeispiel in diesem Report).

4. Ohne Verstehen keine Konfliktbearbeitung - Bewertungen, Konsequenzen und Perspektiven

Häufige und offene Gewalt zwischen Schülern ist im Sinne des psychoanalytischen Interpretationsrahmens neben dem Ausdruck individuell-persönlicher Psychodynamik immer auch Resultat und Spiegel unbewußt gehaltener innerinstitutioneller Konflikte. Der Institution scheint in diesem Fall ein kollektiver Orientierungsrahmen zu fehlen (anarchische Atmosphäre), es gibt statt dessen sogar einen auf Beziehungs-Gewalt gegründeten (totalitäre Atmosphäre), in dem sich Konflikte nicht anders als mit radikalen Mitteln beenden lassen.

Da in Institutionen die Tendenz überwiegt, Konfliktaufklärung zu vermeiden bzw. Lösungen im traditionellen Bereich institutioneller Regelungen zu suchen, bleiben die grundsätzlichen Spannungen so lange bestehen, bis einzelne Personen die Institution verlassen, und zwar diejenigen, die man nur schwer oder gar nicht in eine innerinstitutionelle Konfliktbearbeitung hineinholen kann: die Leitung gegenüber dem Kollegium und die Lehrkraft gegenüber der Schülerschaft oder auch einen einzelnen Schüler gegenüber seiner Klassengemeinschaft.

Aus der Institution selbst heraus sind Veränderungen wahrscheinlich nur insoweit möglich, wie sich die Institution insgesamt verändern läßt. Dies kann etwa dann der Fall sein, wenn eine neue Leitung etabliert wird, vergleichbar mit Veränderungen, die in Gang kommen, wenn eine neue Lehrkraft die Klassenführung übernimmt, oder wenn an irgendeiner anderen Stelle, in der Macht etabliert ist, eine Veränderung stattfindet.

Weiterentwicklung wurde z.B. in dem beschriebenen Planungsprozeß zum pädagogischen Tag immer auch mit Blick auf die nächsthöhere Dienststelle als Legitimation verstanden, und zwar von der Person, die Leitungsfunktion innehatte. Veränderung kann in einem gewissen Umfang auch von dort angeregt werden.

Konfliktbearbeitungsmethoden innerhalb der Institution wie wohl auch die Mediation oder von der Institution selbst angebotene Beratung sind dem System immanente Formen, die die Spannungen im sozialen System Schule allenfalls lindern können, ohne die Beziehungsverhältnisse grundsätzlich zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Man könnte in diesem Sinne die Mediation, so wie sie für die Schule vorgeschlagen wird, letztlich auch als weiche Disziplinierungsmethode verstehen, die im Einzelfall, je nach den spezifischen institutionellen Begrenzungen, einen Anfang darstellt: Bezeichnenderweise beginnt das mit dem Vorwort des Hessischen Kultusministers gestützte Trainingsbuch zur „Mediation in der Schule“ nicht mit einem Konflikt zwischen Schülerinnen und Schülern, sondern mit einem Disziplinbeispiel zum korrekten Schülerverhalten: Dürfen sie während des Unterrichts Mützen tragen oder nicht?⁵³

Soweit Beratung, Training oder Fortbildung im Bereich individueller Professionalität zu einer Verbesserung der Konfliktfähigkeit durch die Erweiterung der Empathie-, Kompromiß- oder Kommunikationsfähigkeit führen kann, so sehr ist doch professionelles Handeln im Bereich von Konfliktvermittlung angewiesen auf die Reflexion des institutionellen Kontextes und auf die Wahrnehmung der Möglichkeiten bzw. Unmöglichkeiten, im eigenen Verantwortungsbereich Konflikte zu bearbeiten. Dazu ist nicht nur ein entsprechendes begriffliches Instrumentarium Voraussetzung, mit dem sich die Beziehungsprozesse beschreiben lassen. Es muß auch eine entsprechende Qualifikation erworben werden, den pädagogischen Alltag in einer *verstehenden* Weise reflektieren zu können. Dies kann in geringem Umfang auch in einer Konfliktberatungsgruppe dann realisiert werden, wenn diese über die Fallbesprechung hinausgeht und diesen begriffli-

53 Kurt Faller, Mediation in der pädagogischen Arbeit, Mühlheim 1998, S. 9 ff..

chen Rahmen vermittelt. Auch eine Fort- oder Weiterbildung, wie sie z.B. der Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik e.V.⁵⁴ anbietet, kann - solange in der Lehrerausbildung solche Themen nicht angeboten werden - hilfreich sein.

Ziel müßte sein, manifeste Konfliktverläufe im Beziehungssystem der Institutionen als Metapher für latente psychodynamische, soziodynamische und institutionelle interpretieren zu können. Die wenigsten Konfliktvermittlungsstrategien, die „auf dem Markt“ sind, halten diesem Anspruch stand.

Verstehen zu können, welche Metaphern welche Haltungen in Konflikten provozieren, d.h. welche Sprache in einem Konflikt gesprochen wird, die Anstrengungen der entsprechenden Übersetzungsarbeit zu leisten und einen (parteiischen) Standpunkt gegenüber dem Klientel pädagogischer Institutionen zu haben, sind wichtige Voraussetzungen für Vermittlung und Konfliktintervention. Beratung in Gruppen ist deshalb nicht denkbar ohne die Kontrolle der subjektiven Position des Beraters bzw. der Beraterin - sei es, daß eine neutrale Haltung angestrebt wird, sei es, daß diese subjektiven Gefühle als Hinweis zur reflexiven Bearbeitung der Konfliktszene genutzt werden.⁵⁵ Auf diesem Hintergrund sei nochmals an das Ideal einer Supervision mit einem Supervisorenpaar erinnert. Eine solche selbstreflexive Haltung ist meist das Resultat eines längeren Auseinandersetzungsprozesses mit der eigenen Person (Selbsterfahrung oder Psychoanalyse) und spielt in den meisten ernstzunehmenden Weiterbildungen neben der Vermittlung des theoretischen Rahmens und der Lehrsupervision eine tragende Rolle.

Weiterbildung in einer Konfliktbearbeitungsmethode allein ist allerdings noch keine Garantie für erfolgreiches Handeln. Der individuelle Erfolg der Konfliktintervention einer pädagogischen Fachkraft ist für die gesamte pädagogische Institution nur dann von Nutzen, wenn es gelingt, innerinstitutionell eine Veränderung hin zu einer positiven Haltung gegenüber Konflikten zu in Gang zu setzen. Zu oft schon sind Kolleginnen und Kollegen aus Weiterbildungsmaßnahmen kommend von der Euphorie, daß jetzt alles besser werde in tiefe Depression gestürzt, daß ja doch nur wieder alles beim Alten geblieben sei.

So wie die einzelnen in Konflikte verwickelten Kinder und Erwachsenen die Hilfe Dritter benötigen, ist auch die Lehrkraft, die diese Hilfe zur Verfügung stellen kann, auf Unterstützung ihrer Kolleginnen und Kollegen angewiesen.⁵⁶ Andernfalls bleibt es bei einer Erweiterung einer persönlichen Qualifikation, die nur den Klienten zugute kommt, die das Glück haben, in den Genuß dieser Qualifikation kommen.

54 Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP), Leipziger Str. 10, 60487 Frankfurt.

55 Vgl. Karl König, *Gegenübertragungsanalyse*, Göttingen 1993.

56 Vgl. Regina Clos, *Wer braucht eine Monsterschule?* In: Helmut Reiser/Hans-Georg Trescher (Hg.): *Wer braucht Erziehung?* Mainz 1987.

Insofern muß man den Erfolg einer bestimmten Methode der Konfliktintervention daran messen, inwieweit er nur auf singulären Erfahrungen beruht oder aber ob er so auf die institutionellen Verhältnisse einwirkt, daß sie sich insgesamt verändern.

HSFK-Publikationen 1997/98 (Auszug*)

HSFK-Reports (jeweils DM 12,--)

Alexander Kelle

Atombombe des kleinen Mannes? Die Bekämpfung der Weiterverbreitung von biologischen Waffen nach der Vierten Überprüfungskonferenz des Biowaffen-Übereinkommens

HSFK-Report 6/1997

Matthias Dembinski

Langer Anlauf - kurzer Sprung.

Die Außenpolitik der Europäischen Union nach der Reform von Amsterdam

HSFK-Report 7/1997

Simone Wisotzki / Harald Müller

Geißel der Zivilgesellschaft. Die Landminenkrise als Herausforderung für die Abrüstung

HSFK-Report 8/1997

Christian Büttner / Elke Kronenberger / Elisabeth Stahl

„Mit denen setze ich mich nicht an einen Tisch!“

Modelle von Streitvermittlung in multikulturellen Stadtgesellschaften

HSFK-Report 9/1997

Hans-Jochim Schmidt

Die Anpassung des KSE-Vertrages: Konventionelle Rüstungskontrolle zwischen Bündnisverteidigung und Kooperativer Sicherheit

HSFK-Report 1/1998

Bruno Schoch

Die Schweiz - ein Modell zur Lösung von Nationalitätenkonflikten?

HSFK-Report 2/1998

Berthold Meyer

In der Endlosschleife? Die OSZE-Langzeitmissionen auf dem Prüfstand

HSFK-Report 3/1998

Hans-Joachim Spanger

Globalisierung, Geoökonomie und der EURO

HSFK-Report 4/1998

PRIF-Reports (jeweils DM 20,--)

Christian Büttner / Elke Kronenberger / Elisabeth Stahl

'Talk to Them? No Way!' Models of Dispute Settlement in Multicultural Urban Societies

Published together with

Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main

PRIF-Report No. 49

Alexander Kelle

Security in a Nuclear Weapons Free World - How to Cope with the Nuclear, Biological and Chemical Weapons Threat

PRIF-Report No. 50

Harald Müller

The Nuclear Weapons Register - A Good Idea Whose Time Has Come

PRIF-Report No. 51

HSFK-StandPunkte (Bezug kostenlos)

Peter Schlotter

Jenseits von Nuklearpazifismus und Antiamerikanismus -

Zur Außenpolitik von Bündnis 90/Die Grünen

HSFK-StandPunkte Nr. 5/1997

Sonderdruck

Dokumentation - Verleihung des Hessischen Friedenspreises 1997 an Hans Koschnick

HSFK-StandPunkte Nr. 6/1997

Lothar Brock

Globaler Wandel und Staatenpolitik. Plädoyer für Multilateralismus

HSFK-StandPunkte Nr. 7/1997

Änne Ostermann

Zivilcourage - eine demokratische Tugend: Test für die

Demokratiefähigkeit einer Gesellschaft

HSFK-StandPunkte Nr. 1/1998

Lothar Brock

Die USA und die UN: Reform oder Abbau der Weltorganisation?

HSFK-StandPunkte Nr. 2/1998

Harald Müller

Weltpolitische Wasserscheide: Atomtests in Südasien und die Folgen

HSFK-StandPunkte Nr. 3/1998

Dokumentation

Verleihung des Hessischen Friedenspreises 1998 an Alexander Lebed

HSFK-StandPunkte Nr. 4/1998

Harald Müller

Der Kampf der Kulturen findet nicht statt

HSFK-StandPunkte Nr. 5/1998

*) Sie erhalten von uns auf Wunsch jederzeit die komplette Liste unserer Publikationen.

ISBN 3-933293-07-3