

Michael Giesecke

Setting und Ablaufstrukturen in Supervisions- und Balintgruppen

Ergebnisse einer kommunikationswissenschaftlichen Untersuchung

(gemeinsam mit Kornelia Rappe)

Erschienen in: D. Flader/ W. D. Grodzicki/ K. Schr[^]ter (Hg.): Psychoanalyse als Gespräch. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1982

Inhalt

1. Fragestellung und Gliederung
2. Datenbasis der Untersuchung
3. Das Modell der Normalformerwartungen in Balintgruppen
 - 3.1 Fragestellung und Genese des Modells der Normalformerwartungen
 - 3.2 Tabellarische Darstellung und Erläuterung der Normalformerwartungen
 - 3.3 Tabellarische Darstellung und Erläuterung typischer Aktivitäten
4. Normalformanalyse der interaktionellen Vorgänge einer Balintgruppe
 - 4.0 Ziele und Vorgehen bei der Untersuchung
 - 4.1 Analyse der Vorphase
 - 4.2 Analyse der Aushandlungsphase
 - 4.3 Analyse der Falleinbringungsphase
 - 4.4 Analyse der Fallbearbeitungsphase
 - 4.5 Bemerkungen zur Abschlußphase
5. Setting und Situationsdefinition von Balintgruppen
 - 5.1 Das 'Setting' als Situationsdefinition des Gruppenleiters
 - 5.2 Versuch einer Systematisierung von Balints Aussagen zum 'Setting'
 - 5.2.1 Ziele der Balintgruppenarbeit
 - 5.2.2 Die Typisierung der Rollen und ihrer Beziehung
 - 5.2.3 Referenzräume des Gruppengesprächs
 - 5.2.4 Aktivitäten und ihre Abfolge
 - 5.2.5 Umgang mit Interaktionskrisen
6. Schlußbemerkung
 - Anmerkungen
 - Literaturverzeichnis

Wir fragen in diesem Aufsatz nach den Aufgaben, die sich in einer Balintgruppensitzung den Teilnehmern und dem Leiter immer wieder stellen, und nach den Verständigungsproblemen, die bei der Abstimmung des kollektiven Handelns ständig wiederkehren.

Wir betrachten das Geschehen in den Gruppen also nicht in erster Linie unter einer psychoanalytischen, soziologischen oder lerntheoretischen Fragestellung, sondern unter dem Gesichtspunkt der Reziprozitätsherstellung.

Arbeitsaufgaben und Verständigungsprobleme werden u. E. in den Gruppen durch ein System wechselseitiger Annahmen ('Idealisierungen') bewältigt.

Ein Modell dieser Annahmen haben wir im Rahmen eines DFG- Projekts entwickelt. Wir stellen dieses Modell der 'Normalformerwartungen' in tabellarischer Form dar und erläutern seine Aussagen anhand von Beispielen aus den Tonaufzeichnungen einer Balintgruppe.

Abschließend beschreiben wir die konzeptionellen Rahmenbedingungen, das 'Setting', unter denen sich die Normalformerwartungen herausgebildet haben. Dabei gehen wir von der Annahme aus, daß sich das 'Setting' als eine komplexe Situationsdefinition des Gruppenleiters auffassen läßt.

1. Fragestellung und Gliederung

Die folgenden Überlegungen gehen auf die gemeinsame Arbeit in einem Projekt zur 'Erforschung interaktioneller Vorgänge in ausbildungs- und berufsbegleitenden Supervisions- und Balintgruppen' zurück.¹ Ziel dieses Projekts war eine kommunikations- und interaktionssoziologische Beschreibung des Gruppengeschehens, an die sich eine Interpretation der Ergebnisse mit Blick auf psychoanalytische Supervisionskonzeptionen anschloß.

In dem hier abgedruckten Aufsatz beschränken wir uns darauf, die Ergebnisse der kommunikationswissenschaftlichen Untersuchung vorzustellen. Von einem kommunikations- und interaktionssoziologischen Standpunkt aus lassen sich psychoanalytisch orientiert Supervisionsgruppen und Balintgruppen als eine Institution beschreiben, die durch eine bestimmte, institutionalisierte Situationsdefinition und durch Normalformerwartungen charakterisiert werden kann.²

Unter 'Normalformerwartungen' verstehen wir ein System von Idealisierungen, die von den Interaktionspartnern zur Bewältigung von Verständigungsproblemen und zur Lösung von Arbeitsaufgaben vorzunehmen sind.

Unsere Fragestellung bei der Ausarbeitung des Normalformmodells lautete entsprechend:

Welche *Arbeitsaufgaben* stellen sich für die Gruppenmitglieder, um die institutionellen Ziele zu erreichen

Welche *Verständigungsprobleme* tauchen dabei auf und wie werden sie gelöst?

Wir teilen die Ergebnisse dieser Untersuchung, die wir als 'Normalformrekonstruktion' bezeichnen, in Kapitel 3 in tabellarischer Form mit und erläutern sie in groben Zügen.

Im Anschluß daran soll das Normalformmodell zur Analyse des Geschehens in einer Balintgruppe verwendet und dabei unsere Annahmen über die handlungsleitenden und orientierungsrelevanten Idealisierungen weiter präzisiert werden.

In einem weiteren Kapitel stellen wir ein Konzept zur Erfassung der Situationsdefinition vor, die in den Gruppen von den Leitern vorgenommen wird und unter der sich die Normalformerwartungen bei den Teilnehmern herausgebildet haben.

Wir systematisieren anschließend Äußerungen, die M. Balint und D. Eicke in ihren theoretischen Schriften über das 'Setting' und die konzeptionellen Ziele der Gruppenarbeit formuliert haben, mithilfe des Konzepts der Situationsdefinition.

Wir können in diesem Aufsatz nicht auf die kommunikationswissenschaftlichen und konversationsanalytischen Methoden eingehen, die wir bei unserer Untersuchung verwendet haben. Ein Überblick über die theoretischen und methodologischen Grundannahmen des interdisziplinären Projekts wird in dem Manuskript 'Nutzen, Möglichkeiten und Methoden einer kommunikationswissenschaftlichen Untersuchung von psychoanalytisch orientierten Therapie- und Arbeitsgruppen' (Giesecke 1981) gegeben. Eine exemplarische Anwendung der Verfahren der 'Normalformanalyse' nimmt der Projektmitarbeiter H. Müller in einer ebenfalls unveröffentlichten Fallstudie vor.

2. Datenbasis

Das empirische Material, an dem unsere Annahmen über die Arbeitsaufgaben und die Verständigungsprobleme gewonnen wurden, stammt hauptsächlich aus einer Balintgruppe, die Dieter Eicke leitete. Der Ko- Leiter der Gruppe war Adrian Gaertner. Teilnehmer dieser Gruppe waren Mitarbeiter verschiedener Institutionen der Supervisionsausbildung, die neben dieser Tätigkeit auch im Rahmen des Kasseler Studiengangs 'Supervision' als Lehrsupervisoren tätig waren. Die Sitzungen dieser Gruppe wurden über den Zeitraum von zwei Jahren auf Tonträger aufgezeichnet und anschließend nach einem besonderen Verfahren 'verschriftlicht', transkribiert. In einer späteren Phase der Projektarbeit dienten uns als Informationsquellen auch Interviews und wöchentliche Auswertungsgespräche mit den Gruppenleiter und dem Ko- Supervisor sowie Veröffentlichungen über die Arbeit in Balintgruppen von Michael Balint und Dieter Eicke. Zur Ergänzung und Überprüfung unserer Hypothesen standen uns weiterhin folgende Quellen zur Verfügung:

- Eine Auswertung des unbewußten Gruppenprozesses der Balintgruppe durch einen externen Psychoanalytiker
- Protokolle einer "Auswertungssitzung", in der die Teilnehmer der Balintgruppe mit den Ergebnissen der Auswertung des unbewußten Gruppenprozesses bekannt gemacht werden;
- mehrere Transkriptionen von Balintgruppensitzungen die Ulrich Rosin uns zur Verfügung stellte und kommentierte;
- zwei Diskussionen mit Teilnehmern einer untersuchten Supervisionsgruppe über unsere Rekonstruktionen handlungsleitender Erwartungen;
- Hospitationen einzelner Projektmitarbeiter bei weiteren Balintgruppenleitern.

3. Das Modell der Normalformwartungen in Balintgruppen

3.1. Fragestellung und Genese des Modells der Normalformwartungen

Wir haben unsere Analyse der interaktionellen Vorgänge in den Supervisions- und Balintgruppen damit begonnen, daß wir nach Regelmäßigkeiten im Ablauf der einzelnen Sitzungen der verschiedenen Gruppen suchten. Leitender Gesichtspunkt war für uns dabei die Frage nach den Problemen, die bei der Herstellung der Reziprozität in diesen Sitzungen auftreten, nach der Reihenfolge, in der diese Probleme auftauchen und nach den Mechanismen, mit denen sie bewältigt werden.

Ergebnis der Auswertung ist ein Modell der Erwartungen, die die Verständigung und den Interaktionsablauf in den Gruppen regeln, der sogenannten Normalformerverwartungen.

Als Untersuchungsmaterial verwendeten wir zunächst ausschließlich Transkriptionen der Gruppensitzungen. Später kamen Befragungen des Leiters nach den institutionellen Arbeitszielen und Gespräche mit Gruppenteilnehmern zur Überprüfung unserer Hypothesen und zur Gewinnung zusätzlichen Datenmaterials hinzu.

Gegen Ende dieser Projektphase führten einzelne Mitarbeiter teilnehmende Beobachtungen in Balintgruppen anderer Leiter in Düsseldorf und Frankfurt durch. Dem kontrastiven Vergleich dienten auch mehrere Beobachtungssitzungen in Therapiegruppen, die von Psychoanalytikern geleitet wurden.³ Auch von diesen Sitzungen standen uns Tonaufzeichnungen bzw. Transkriptionen zur Überprüfung unserer Eindrücke zur Verfügung.

In der Forschungsarbeit wechselten sich die Hypothesenbildung aufgrund kommunikationswissenschaftlicher Theorien über die Reziprozitätsherstellung und ihre Überprüfung in Fallstudien ab. Psychoanalytische Kategorien wurden bei der Auswertung zunächst nicht herangezogen. Dies ließ sich insofern durchhalten, als die wissenschaftlichen Mitarbeiter des Projekts über keine psychoanalytische, sondern über sprachwissenschaftliche und soziologische Ausbildungen verfügen.

Die Sequenzierung des Datenmaterials erfolgte anfangs mit den üblichen Verfahren der ethnomethodologisch orientierten Konversationsanalyse. Schrittweise erweiterten sich dabei unsere Methoden und Vorstellungen über die Mechanismen der Reziprozitätsherstellung. Wir bezeichnen das besondere Verfahren, das wir bei der Ausarbeitung des Modells der Normalformerverwartungen benutzt und teilweise entwickelt haben als 'Normalformrekonstruktion'. Eine systematische Darstellung dieses Verfahrens kann in diesem Aufsatz nicht geleistet werden. Wir beschränken uns darauf, den Gang der Untersuchung nachzuzeichnen und hoffen, dadurch einen Zugang zum Verständnis des Modells der Normalformerverwartungen zu öffnen.

Bei der sequenziellen Analyse der Transkriptionen fiel uns auf, daß in den einzelnen Gruppensitzungen ganz unterschiedliche Aktivitäten durchgeführt werden.

Die einzige Aktivität, die in fast allen Sitzungen auftauchte, ist das 'Erzählen'. Eine regelhafte Gemeinsamkeit im Ablauf der Sitzungen ließ sich erst finden, als wir nach Aufgaben suchten, die durch die verschiedenen Aktivitäten gelöst werden können. Hinter dieser Frage stand bei uns das Konzept, Handeln als 'Problemlösen' aufzufassen. Es zeigte sich dann, daß auf der Ebene der 'Aufgaben' Gemeinsamkeiten im Ablauf der einzelnen Sitzungen zu beobachten waren: zahlreiche unterschiedliche Aktivitäten wurden nämlich zur Lösung der gleichen Aufgabe eingesetzt. Folgende *Arbeitsaufgaben* tauchen in den Sitzungen mit monotoner Regelmäßigkeit auf:

- ein Falleinbringer/ Erzähler muß ausgewählt werden;
- dieser muß eine Erzählung über ein persönliches berufliches Problem abliefern;
- das mitgeteilte Erlebnis muß gemeinsam bearbeitet werden;
- aus der Erzählung und ihrer Bearbeitung müssen Schlußfolgerungen für das Verhalten des Erzählers und seine professionelle Arbeit gezogen werden.

Sieht man sich diese Aufgaben an, so gewinnt man den Eindruck, daß sie nicht in einer beliebigen, sondern nur in der hier angeführten Reihenfolge auftreten können. Die vorangehende Aufgabe muß jeweils gelöst werden, bevor die nächste Aufgabe erfolgreich bearbeitet werden kann. Wir haben daraus die Hypothese entwickelt, daß es eine natürliche Logik des Ablaufs der institutionellen Arbeit gibt

Da die eben erwähnten institutionellen Aufgaben nicht von einer einzelnen Person gelöst werden können oder sollen, sondern von mehreren Personen, ist Verständigung erforderlich. Das schafft neue Probleme, die einem anderen Typus zuzuordnen sind. Wir bezeichnen diese Probleme als Verständigungsprobleme oder Probleme der Reziprozitätsherstellung.⁴

Wir gehen davon aus, daß mit den vorgenannten institutionellen oder 'sozialen' Aufgaben folgende Probleme der *Reziprozitätsherstellung* verknüpft sind, die sich als Frage darstellen lassen:

- Wie einigen sich die Gruppenmitglieder untereinander auf einen Falleinbringer?
- Wie wird die Verständigung zwischen dem Erzähler und den übrigen Teilnehmern über sein berufliches Erlebnis hergestellt?
- Wie verständigen sich die Gruppenmitglieder mit dem Erzähler über ihr Erleben und ihre Verarbeitung der Erzählung?
- Wie verständigen sich die Gruppenmitglieder (einschl. des Erzählers) und der Leiter über die Bedeutung der Erzählung und ihrer Verarbeitung für den Erzähler und für das professionelle Handeln?

Diese Fragen wurden von uns im wesentlichen aufgrund der zuvor ermittelten institutionellen Aufgabenstruktur erschlossen. Unter Rückgriff auf die theoretischen Annahmen von Alfred Schütz über die Mechanismen der Verständigungssicherung haben wir im Anschluß Hypothesen über mögliche Wege der Lösung dieser Verständigungsprobleme gebildet. Diese Hypothesen wurden dann an den Tonaufzeichnungen bzw. deren Transkriptionen überprüft. Der Kern unserer theoretischen Überlegungen war, daß die Verständigungsprobleme durch unterschiedliche Typen von Idealisierungen (Erwartungen, Unterstellungen) gelöst werden. Wir nehmen nun - wie an anderer Stelle (Giesecke 1981) ausführlicher dargestellt ist - an, da insbesondere drei größere Gruppen von Idealisierungen oder Regelmechanismen für das Verständnis der Vorgänge in den Gruppen von Bedeutung sind:

- Zum einen finden wir diejenigen Verfahren wieder, die auch in alltäglichen Gesprächen bei der Reziprozitätsherstellung eingesetzt werden. Wir werden diese Idealisierungen, Konversationspostulate und *kleinräumigen Gesprächsschemata*, die in der konversationsanalytischen Literatur beschrieben werden, in der folgenden Darstellung nicht besonders berücksichtigen.⁵
- Konstitutiv für den Ablauf der interaktionellen Vorgänge in den psychoanalytisch orientierten Supervisionsgruppen und in Balintgruppen ist weiterhin das 'Erzählen'. Wir betrachten das *Erzählen* als eine kommunikative Interaktionsform, die durch eine Reihe von Erwartungen gekennzeichnet ist, die sich von den 'kleinräumigen' alltagsweltlichen Regeln des Sprecherwechsels unterscheiden. Die Erwartungen, die den Ablauf des Erzählens und der Verständigung zwischen dem Erzähler und seinen Zuhörern regeln, haben wir als 'Normalform' des Erzählens bezeichnet.⁶
- Der Rückgriff auf die alltagsweltlichen Regeln des Sprecherwechsels und auf das Modell der Normalform des Erzählens reicht nicht aus, um die kollektiven Verständigungsprozesse und die Organisation des Ablaufs der Aktivitäten in der Balintgruppe zu verstehen. Auffallende Verständigungsschwierigkeiten bereitete uns eine besondere Klasse temporaler deiktischer Ausdrücke, deren Referenzraum zwar den Gruppenteilnehmern, nicht aber uns bekannt war, und der auch im Verlauf der Interaktion selten ausbuchstabiert wurde. An bestimmten Stellen des Interaktionsablaufs ist "etwas dran", plötzlich "drängt" die Zeit, etwas muß "zuvor" erledigt werden oder bestimmte Zeitpunkte erscheinen den Interaktanten "verpaßt". Wir gewannen den Eindruck, daß die interaktionellen Vorgänge in den Balintgruppen einen eigentümlichen Zeitplan besitzen, der sich nicht auf einer interaktionsunabhängigen homogen organisierten Zeitskala - wie etwa der Uhrzeit abtragen läßt.⁷ Auf diesen Zeitplan, der in den Transkriptionen nirgendwo genannt wird, referieren die Gruppenmitglieder.

Es lag nahe, diese Beobachtung mit dem Ergebnis unserer deskriptiven Analyse des Ablaufs der Gruppen nach dem gleichen Muster zu verknüpfen, wie wir das schon bei der Erzählanalyse getan hatten. Wir nahmen an, daß die Gruppenmitglieder nach einer gewissen Zeit die Aufgabenstruktur, die wir als Gemeinsamkeit der Balintgruppen ermittelt hatten,

erwarten. Dieses Erwartungsmuster des Ablaufs der Interaktion als eine bestimmte Abfolge von Aufgaben nennen wir *Ablaufschema*. Jede einzelne Äußerung, die in der Gruppe vorgenommen wird, besitzt einen zeitlichen Index, eine bestimmte Wertigkeit, die durch die Position im Rahmen des Ablaufschemas bestimmt wird.

Wir nehmen weiterhin an, daß das institutionelle Erwartungsmuster ähnlich wie jenes der kommunikativen Interaktionsform 'Erzählen' komplex organisiert ist und auch Annahmen über die Standpunkte und Perspektiven einschließt, die die Gruppenmitglieder (Rollen) bei der Lösung dieser Aufgaben einnehmen. Dieses System von Erwartungen bezeichnen wir als institutionelle *Normalformerwartungen* oder als Normalform der Balintgruppen.

Wir sparen es uns an dieser Stelle, die Entwicklung der Hypothesen über weitere Elemente der institutionellen Normalformerwartung nachzuzeichnen, und führen nur zusammenfassend alle diejenigen Elemente auf, die bei der Analyse der Supervisions- und Balintgruppen im Rahmen des Kasseler Projekts berücksichtigt werden. Es sind dies:

- Das Ablaufschema der interaktionellen Vorgänge mit den in den einzelnen Phasen kollektiv oder durch Schematräger zu lösenden *Aufgaben*;
- die zur Lösung dieser Aufgaben von den Rollenträgern einzunehmenden *Standpunkte und Perspektiven*;
- die *Wirklichkeitsbereiche*, die in den einzelnen Phasen fokussiert werden;
- das *Modalitätsschema*, das in den Phasen erwartet wird sowie
- einige wenige grundlegende *kommunikative Interaktionsformen* und *Aktivitäten*, die zur Bewältigung der Aufgaben in den einzelnen Phasen in Gang gesetzt werden können.

Als Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach den Mechanismen der Reziprozitätsherstellung in Balintgruppen können wir nun sagen: *Der wesentliche Mechanismus der Ordnung der Vorgänge in den Gruppen ist die Ausbildung eines komplexen intersubjektiven Erwartungsmusters über den idealen Ablauf des Gruppengeschehens einschließlich der zur Gewährung dieses Ablaufs erforderlichen Unterstellungen.*

In einer nächsten Phase unserer Auswertungsarbeit versuchten wir, uns über den Charakter der Normalformerwartungen klar zu werden. Aus der Auswertung war uns bekannt, daß die Teilnehmer der Gruppen auf Befragen diese Erwartungen nicht mitteilen konnten. Außerdem sahen wir, daß in nahezu jeder Sitzung gegen die Ablaufserwartungen verstoßen wurde. Diese Abweichungen wurden häufig thematisiert und korrigiert. Gerade in diesen Krisensituationen zeigten sich die Unterstellungen der Gruppenteilnehmer am deutlichsten. Uns überraschte zunächst, daß die Normalformerwartungen anscheinend in Kraft blieben, obwohl sie beständig enttäuscht wurden. Die an und für sich naheliegende Vermutung, daß unter diesen Umständen im Laufe des historischen Gruppenprozesses das Erwartungsmuster so lange verändert wird, bis es "eingehalten" werden kann, konnten wir im Fall der von uns untersuchten Gruppen nicht bestätigen. Die Normalformerwartungen blieben etwa von der dritten oder vierten Sitzung an bis zum Ende des historischen Gruppenprozesses im wesentlichen konstant. Sie erwiesen sich als 'kontrafaktisch' stabilisiert. Nun wird die kontrafaktische Stabilisierung von Erwartungen in der Soziologie, etwa bei Niklas Luhmann, als wesentliches Kennzeichen sozialer 'Normen' betrachtet.⁸ Unter Rückgriff auf diese soziologischen Gedanken kann man jede einzelne *Erwartung* (Idealisierung) des komplexen Systems der Normalformerwartungen vielleicht als Handlungsnorm mit der folgenden Struktur auffassen:

Als Gruppenmitglied gehe ich davon aus, daß alle anderen Gruppenmitglieder davon ausgehen, daß ich bereit bin, die Aktivitäten und Unterstellungen (in der gerade anstehenden Supervisionsphase) vorzunehmen. Ich gehe davon aus, daß alle anderen ebenfalls bereit sind, die Aktivitäten und Unterstellungen durchzuführen, und daß wir alle von unseren wechselseitigen Erwartungen wissen. Ich nehme weiter an, daß wir als selbstverständlich unterstellen, daß diese reziproken Erwartungserwartungen notwendig sind, damit wir entsprechend den Zielen der Institution in der Gruppe arbeiten können.

Wie andererseits durch die Bestimmung der Idealisierungen der Normalformerwartungen als 'kontrafaktisch stabilisierte Erwartungserwartungen' schon ausgedrückt wurde, stimmt das faktische Verhalten der Interaktanten keineswegs immer mit diesem Erwartungsmuster überein. Die Erwartungen der Gruppenteilnehmer werden immer wieder enttäuscht, und sie stehen deshalb beständig vor der Aufgabe, mit diesen Enttäuschungen und den daraus resultierenden Verständigungsschwierigkeiten und Interaktionskrisen fertig zu werden. Nach unseren Beobachtungen bilden sich im Verlauf des historischen Gruppenprozesses allgemein anerkannte *Maximen* über den Umgang mit diesen Abweichungen heraus. Wir können auf die Struktur dieser Maximen, die für Therapie- und Balintgruppen spezifisch sind, an dieser Stelle nicht eingehen.

3.2. Tabellarische Darstellung und Erläuterung der Normalformerwartungen

Die Ergebnisse der Normalformrekonstruktion haben wir in der Tabelle 1 zusammengestellt. Sie soll im folgenden erläutert werden.

Das Kernstück der Normalformerwartungen, die sich in den Supervisions- und Balintgruppen herausbilden, ist, wie schon wähnt, die Annahme eines eigentümlichen 'Zeitplans', eines Ablaufschemas der institutionellen Interaktion.

Man kann das Ablaufschema als eine genaue Zusammenstellung und zeitliche Anordnung derjenigen Verständigungsprobleme und Arbeitsaufgaben lesen, an deren Lösung die gesamte Gruppe beteiligt ist. Wir haben diese Aufgaben in der Spalte "kollektiv zu lösende Aufgaben" untereinander zusammengestellt.

Das Ablaufschema teilt sich entsprechend der vorhin genannten Arbeitsaufgaben in *Phasen*. Zu diesen Arbeitsaufgaben tritt die Aufgabe der Konstitution bzw. Auflösung der Gruppe, die in einer Vor- bzw. Abschlußphase bewältigt wird. Die Verständigung über das Fallmaterial (die Erzählung) und die Selbstreflexion dieser Bearbeitung haben wir in einer Phase, der "Fallbearbeitung", zusammengefaßt. Wir unterscheiden demnach 5 Phasen, die sich weiter in Sequenzen unterteilen lassen. Diese sind in der zweiten Spalte der Tabelle ("Sequenz") durchnummeriert. Auf eine Untergliederung der "Falleinbringungsphase" ist in der Tabelle verzichtet worden. Ihre Unterteilung ergibt sich aus den Aufgaben, die der Erzähler in dieser Phase zu erfüllen hat, um eine Erzählung entsprechend den Normalformerwartungen an diese Kommunikationsform abzuwickeln. Die Stationen des Erzählschemas haben wir gesondert aufgeführt (vgl. Kapitel 4.3.).

Wir nehmen an, daß alle in dem Schema aufgeführten "kollektiv zu lösenden Aufgaben" den vorhin beschriebenen Status von Normalformerwartungen besitzen. Lediglich in der Vorphase und in der Abschlußphase sind Erwartungen von Aktivitäten zu verzeichnen, die nicht obligatorisch sind. Dies ist einsichtig, weil in diesen Phasen die Institutionalisierung bzw. Entinstitutionalisierung stattfindet, das Arbeitsbündnis erneuert bzw. aufgelöst wird. Die in der Sequenz 5.1 in eckigen Klammern verzeichneten Aktivitäten: "Entgegennahme von Reziprozitätsverweigerungen, Ankündigung über ungelöste Aufgaben und Themen" sind weder obligatorisch, noch werden sie von der Gruppe ratifiziert. Vielmehr besitzt das Ablaufschema hier einen Ort, an dem Teilnehmer Bemerkungen zu dem Gruppengeschehen machen können, die nicht mehr weiteren Kommentierungen oder Aushandlungen ausgesetzt sind.

Tabelle 1. Normalformerwartungen in Balintgruppen

Phase	Sequenz	Kollektiv zu lösende Aufgaben	Schaltstellen
Vorphase	1.	HERSTELLEN DER RANDBEDINGUNGEN FÜR DIE INSTITUTIONELLE ARBEIT UND ÜBERGANG VON DER ALLTAGSWELTLICHEN ZU INSTITUTIONELLEN INTERAKTION UND THEMATIK	
	1.1.	Konstitution der Gruppe	
	1.2.	Verständigung über die Randbedingungen des zukünftige Gruppenprozesses / das Setting	
	1.3.	Verständigung über die (voraussichtliche) Zusammensetzung der heutigen Gruppe durch Feststellen / Entschuldigen der abwesenden Gruppenmitglieder	
	1.4.	Verständigung über die Beendigung der Vorphase und Herauslösung der Materialerzeugung	S 1: Übergang zur Aushandlung des Schematrägers
Aushandlung	2.	HERSTELLEN DER BEDINGUNGEN FÜR DIE FALLEINBRINGUNG	
	2.1.	Einigung auf ein Arbeitsthema und einen Fallvortragenden / Erzähler	S. 2: Entscheidung für Fallarbeit oder Gruppendynamik
	2.2.	Verständigung über die Vertrauensbasis in der Gruppe	
Falleinbringung	3.	HERSTELLEN DER (EMOTIONALEN) REZIPROZITÄT ZWISCHEN DER GRUPPE UND EINEM SCHEMATRÄGER (ERZÄHLER) ÜBER EIN PERSÖNLICHES BERUFSABHÄNGIGES PROBLEM, DAS DIESEN GEGENWÄRTIG BEDRÜCKT, DURCH DIE ABWICKLUNG DER KOMMUNIKATIVEN KOOPERATIONSFORM 'ERZÄHLEN'	S 3: Abbruch der Erzählung
Fallbearbeitung	4.	BEARBEITEN DER ERZÄHLUNG	
	4.1.	Verständigung über das Geschehen und seine Begleitumstände, Rekonstruktion der Typisierungen der Figuren der Erzählung und ihre Beziehung untereinander	
	4.2.	Herstellen der Reziprozität zwischen der Gruppe und dem Erzähler über sein Erleben / Problem und das Erleben der Figuren der Erzählung (durch Rekonstruktion des Erlebens)	
	4.3.	Verständigung zwischen Gruppe und Leiter über eine verallgemeinernde Typisierung des (veränderten) Themas Problems der Erzählung	
	4.4.	Verständigung zwischen Gruppenleiter und Erzähler über die Bedeutung der Geschichte / des Problems a) für den Erzähler und b) für das professionelle Handeln der Teilnehmer	
	4.5.	Verständigung zwischen Gruppe und Leiter über die Bedeutung der Bearbeitungsphase und des (veränderten) Problems der Erzählung für den Gruppenprozeß / die Gruppe	S. 4: Abschluß oder Abbruch der Arbeit
Abschlußphase	5.	ÜBERGANG VON DER INSTITUTIONELLEN INTERAKTION UND THEMATIK ZUM ALLTAGSWELTLICHEN HANDELN	
	5.1.	Verständigung über die Beendigung der Arbeitsaufgaben [Entgegennahme von Reziprozitätsverweigerungen, Ankündigungen von ungelösten Aufgaben und Themen durch einzelne Gruppenmitglieder von der Gruppe]	
	5.2.	Auflösung der Gruppe	

Einen besonderen Status besitzen auch die Sequenzen 1.1 "Konstitution der Gruppe" und 5.2 "Auflösung der Gruppe". Natürlich wird wechselseitig erwartet, daß alle Gruppenteilnehmer auch tatsächlich zu jeder Gruppensitzung erscheinen und zu dem vereinbarten Zeitpunkt eintreffen. Aber diese Erwartung hat eher den Charakter einer Vorschrift, einer Verhaltensanweisung und ist daher eher dem 'Setting' als den Normalformerwartungen zuzurechnen. Auch die "Auflösung" ist nicht nur vom Stand der Ableistung der Arbeitsaufgaben abhängig, sondern wird auch von dem durch das Setting festgelegten zeitlichen Endpunkt der Sitzung bestimmt.

Wir haben uns bemüht, die in der Tabelle aufgeführten Aufgaben durchweg so zu formulieren, daß ihr interaktiver Charakter, Notwendigkeit von interaktiven Aushandlungs- und Verständigungsprozessen sichtbar wird. Die Aktivitäten, die zur Lösung dieser Aufgaben von den Gruppenmitgliedern, dem Schematräger oder dem Leiter auszuführen sind, stellen wir in einer besonderen Tabelle zusammen. Man erhält von den Arbeitsaufgaben vielleicht eine bessere Vorstellung, wenn man gelegentlich einen Blick auf Aktivitäten wirft, die in jener Tabelle als Mittel zu ihrer Lösung aufgeführt werden.

In einer vierten Spalte führen wir kritische Passagen des Interaktionsablaufs, sogenannte "Schaltstellen" auf. Als *Schaltstellen* bezeichnen wir diejenigen Abschnitte im Ablauf der institutionellen Interaktion, in denen von einer grundlegenden Arbeitsaufgabe zur nächsten übergegangen, "umgeschaltet" wird. Die Schaltstellen sind uns in der empirischen Auswertungsarbeit zunächst als besonders problematische Momente der Interaktion aufgefallen. Die Klärung der zugrundeliegenden Verständigungsprobleme hat uns den Zugang zum Verständnis der Phasen und Sequenzen des Ablaufschemas eröffnet. Auch für das Verständnis jeder einzelnen Supervisions- oder Balintgruppensitzung ist die Identifizierung und Analyse von Schaltstellen ein außerordentlich fruchtbarer Ansatz.

Vier Schaltstellen lassen sich normalerweise in den Sitzungen ausmachen: Zunächst steht die Gruppe immer wieder vor der Aufgabe, die Vorphase zu beenden und einen Falleinbringer auszuwählen. Hier liegt die erste Schaltstelle, die wir in der Tabelle als "S 1", "Übergang zur Aushandlung des Schematrägers", bezeichnet haben.

Zeigt sich in der anschließenden Aushandlungsphase, daß sich die Gruppe nicht auf einen Erzähler einigen kann, etwa weil sich kein Gruppenmitglied bereit erklärt, mit einer Erzählung anzufangen, so wird hierdurch ein Problem der Gruppe signalisiert, das einen direkten Übergang zur Falleinbringung verhindert. Falls die Gruppenleiter dieses Problem nicht aus konzeptionellen Gründen administrativ lösen, muß sich die Gruppe mit den Gründen auseinandersetzen, die ein Einbringen von Fällen verhindert. Diese Gründe werden zumeist in den Beziehungen der Gruppenteilnehmer untereinander gefunden. Es kommt vor, daß an dieser Stelle von einer Falleinbringung zugunsten der Thematisierung gruppenspezifischer Probleme Abstand genommen wird. Wir bezeichnen diese "Entscheidung für Fallarbeit oder Gruppendynamik" als Schaltstelle 2, "S 2".

Eine besonders schwierige Gelenkstelle der Interaktion findet sich zwischen dem Ende der Falleinbringung und dem Beginn der Bearbeitungsphase. Normalerweise hat der Erzähler sein Erleben nicht so gut verarbeitet, daß seine Erzählung einen "natürlichen" Abschluß hat. Die Erzählung wird also eher abgebrochen als zu Ende geführt. Die Entscheidung, wann eine Erzählung abbrechen ist, wann "genug" erzählt ist, damit die Gruppe weiterarbeiten kann, ist häufig kritisch. Wir bezeichnen den "Abbruch der Erzählung" und den Übergang zur Fallbearbeitung als dritte Schaltstelle, "S 3".

Ein viertes kritisches Moment der Interaktion ist der "Abschluß oder Abbruch der Arbeit", "S 4". Konnte über wesentliche Probleme der Gruppensitzung im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit keine Reziprozität hergestellt werden, so kann es in der Abschlußphase noch einmal zu einer kurzen Thematisierung dieser Verständigungsprobleme kommen.

3.3. Tabellarische Darstellung und Erläuterung typischer Aktivitäten in Balintgruppen

In diesem Abschnitt gehen wir auf die *Aktivitäten* ein, die von den Teilnehmern und dem Gruppenleiter zur Lösung der Arbeitsaufgaben, die in der Tabelle 1 aufgeführt sind, eingesetzt werden.

Daß wir auf die Aktivitäten erst nach der Darstellung der Normalformerwartungen zu sprechen kommen, entspricht nicht dem Gang unserer Auswertungsarbeit: Die Formulierung der Arbeitsaufgaben beruhte auf den Ergebnissen der deskriptiven Analyse der Aktivitäten in den Gruppen. Erst nach der Ausarbeitung der Phasenstruktur des Ablaufs ist es uns aber möglich geworden, die Ergebnisse dieser Analyse systematisch darzustellen, "abweichende" und nebensächliche Aktivitäten von denen zu trennen, die immer wieder eingesetzt werden.

Diese Zusammenstellung erfolgt in der Tabelle 2. Die hier vorgezeichneten Aktivitäten haben einen anderen Status als die Aufgaben, die in dem Schema der Normalformerwartungen aufgeführt sind. Wir verstehen die eingetragenen Aktivitäten der Gruppenteilnehmer als *mögliche* Lösungsmittel, denen wir in unserer empirischen Auswertung häufig begegnet sind, wenn die institutionellen Aufgaben der entsprechenden Phase *erfolgreich* bewältigt wurden. In der ersten Spalte der Tabelle 2 führen wir die Phasen und Sequenzen des Ablaufschemas auf, die wir in der Tabelle 1 schon erläutert haben. In den folgenden Spalten werden nacheinander die Aktivitäten der Gruppenmitglieder, des Schematrägers (Erzählers) sowie zwei Typen von Leiteraktivitäten aufgeführt. Die Aktivitäten der Gruppenmitglieder und des Schematrägers sollen an dieser Stelle nicht im einzelnen behandelt werden. Sie werden im folgenden Kapitel dieses Aufsatzes gemeinsam mit den Normalformerwartungen erläutert. Dabei sollen auch die Standpunkte und Perspektiven, die die Gruppenteilnehmer einnehmen, sowie die Referenzräume der sprachlichen Aktivitäten - soweit wir uns darüber klar werden konnten - erwähnt werden. Diese Annahmen sind nicht in die Tabelle aufgenommen, weil sie beim gegenwärtigen Stand der Auswertung noch zu unvollständig geblieben sind. Bislang konnten wir unsere Hypothesen lediglich für wenige Sequenzen testen.

Ausführlichere Anmerkungen sind hinsichtlich der 'Aktivitäten' des Gruppenleiters erforderlich. Es ist nämlich nicht davon auszugehen, daß sich die Leiteraktivitäten insgesamt nach den gleichen Arbeitsaufgaben klassifizieren lassen wie die Aktivitäten der Gruppenteilnehmer. Wir haben uns aber bislang nur mit der Frage nach den von allen Gruppenmitgliedern kollektiv zu bewältigenden Aufgaben beschäftigt; die Antwort auf diese Frage liefert das Modell der Normalformerwartungen. Da jedes Gruppenmitglied auch ein potentieller Falleinbringer ist, beinhaltet dieses nicht nur die Aufgaben der 'Gruppenmitglieder', sondern auch die Aufgaben des 'Schematrägers'. Auch sie gehören zu den kollektiven Erwartungen. Dagegen können die Gruppenmitglieder die Rolle des Leiters, seine professionellen Standpunkte und Perspektiven nicht übernehmen. Ob und ggf. inwieweit sie die Aufgaben und Aktivitäten des Gruppenleiters erwarten und in Rechnung stellen können, wissen wir nicht. Die Entwicklung eines Modells der Aufgaben des Gruppenleiters war kein spezieller Untersuchungsgegenstand unseres Projekts. Trotzdem lassen sich aus dem Modell der Normalformerwartungen und unseren Beschreibungsversuchen der Leiteraktivitäten, die wir im Rahmen der deskriptiven, sequenziellen Analyse vorgenommen haben, erste Hypothesen über diese Aufgabenbereiche bilden.

Tabelle 2. Typische Aktivitäten im Ablauf einer Balintgruppensitzung

Phase des Ablauf-Schema (vgl. Tab. 1)	Aktivitäten der Gruppenmitglieder	Aktivitäten des Schematrägers / Erzählers	Aktivitäten des Leiters zur Durchsetzung und Aufrechterhaltung des 'Settings'	Referenzräume der Leiterinterventionen bei Reparaturen von Abweichungen / Interaktionskrisen
Vorphase				
1.1	Eintreffen, Begrüßen Alltagskommunikation		Eröffnen der Sitzung, Begrüßen	Beginn der Arbeit, Einigung auf die institutionelle Situationsdefinition
1.2 und 1.3	Terminabsprachen, Ankündigung von Abwesenheit und organisatorischen Änderungen	Aktivitäten des Erzählers unterscheiden sich in der Vorphase nicht von denen der Gruppenmitglieder	(ggf. Ankündigung und Ratifizierung von Änderungen	Setting der zukünftigen Arbeit
1.4	Schweigen, Auffordern zum Übergang zur nächsten Phase, Ratifizieren des Übergangs		Initiieren der Aushandlung eines Schematrägers	Entscheidung über Beginn der Fallarbeit oder Gruppendynamik (S 1)
Aushandlung				
2.1	Relevanz prüfen, Nachfragen	Fall ankündigen, Relevanz andeuten, Problem verdeutlichen, Orientierung geben		
2.2	Interesse bekunden, Fall ratifizieren	Sondieren der Vertrauensbasis in der Gruppe, eigenes Interesse an Falleinbringung prüfen, Ratifizieren	Initiieren des Übergangs zur Falleinbringung	Entscheidung für Fallarbeit oder Gruppendynamik, (S 2), Vertrauensbasis in der Gruppe
Falleinbringung				
3.	Zuhören, Rezeptionssignale geben, kurze Nachfragen stellen	Abwicklung des Erzählschemas	Zuhören, Rezeptionssignale geben, kurze Nachfragen stellen	Normalform des Erzählens
			Beenden der Erzählung	Entscheidung über Bearbeitbarkeit der Erzählung (S 3)

Fallbearbeitung	Problem formulieren, Nachfragen, Beschreiben, praktisches Schließen, Rekonstruktion der Typisierung der Figuren der Erzählung	Problemformulierungen, Nachliefern von Beschreibungen des Geschehens, Berichten über das eigene Verhalten, situationsgebundene oder nachträgliche Interpretationen des eigenen und fremden Handelns	Problem der Erzählung, Detaillierung des Geschehens
4.1			
4.2	Probeidentifikation, Inszenieren des Falls, 'Deuten' von Spiegelphänomenen, Konstruktion alternativer Erlebens- und Reaktionsmöglichkeiten, Assoziieren, Interpretieren des Erlebens der Figuren, Darstellen eigener, durch die Erzählung ausgelöster Gefühle	Versuch der Probeidentifikation, Nachliefern von nachträglichen oder situationsgebundenen Interpretationen des eigenen und fremden Erlebens	Erlebende Perspektive auf die geschilderte Interaktion
4.3	Vorschläge zu Typisierung der Beziehungen, Beschreiben und Paraphrasieren des Problems /der Beziehung, terminologisches Reformulieren des Problems / der geschilderten Beziehung, Argumentieren über Problemformulierung	Aktivitäten des Erzählers unterscheiden sich in dieser Sequenz nicht von denen der übrigen Gruppenmitglieder	Beschreibende Typisierung des Problems / der geschilderte Beziehung
4.4 a)	Rekonstruieren der Bedeutung des Fall für den Erzähler	Ratifizieren der Leiterdeutung und der Fallbearbeitung durch die Gruppe, Andeuten von Handlungsperspektive	Zusammenfassen der ausgehandelten Problematik der Erzählung
4.4 b)	Formulieren von Maximen für professionelles Handeln; Schildern eigener Erfahrungen im Umgang mit Problemen, die dem Erzähler ähnlich sind	Siehe 4.3	Formulieren von Maximen für professionelles Handeln, Kommentar zu den geschilderten professionellen Problemen aus psychoanalytischer Sicht

4.5	Siehe 4.3	Kommentieren der Arbeit der Gruppe, Andeuten der unbewußten Thematik der Sitzung (in bezug auf den historischen Gruppenprozeß)	Entscheidung über Abbruch bzw. Abschluß der Arbeit (S 4)
Ab-schluß-phase	Verständigung über Organisatorisches, Einverständnis oder Unzufriedenheit mit der Fallbearbeitung mitteilen, Ankündigen von Themen für die nächsten Sitzungen Verabschieden	Siehe 4.3	
5.1		Beenden der Gruppensitzung	
5.2		Beenden der Gruppensitzung	

Wir nehmen an, daß in einem Model der *Leiteraufgaben* fünf Aufgabenbereiche zu unterscheiden sind:

- a) alltagsweltliches Verstehen und Beteiligung am Gruppengeschehen;
- b) professionelles, psychoanalytisches Verstehen des Gruppengeschehens;
- c) Vermittlung von a) und b) in manifesten Handlungen;
- d) Durchsetzung und Aufrechterhaltung der institutionellen Situationsdefinition;
- e) Bewältigen komplizierter Interaktionskrisen.

Die fünf Aufgabenbereiche sollen kurz erläutert werden.

Zu a)

Der Gruppenleiter ist in der Lage, neben seiner professionellen Rolle auch alltagsweltliche Standpunkte und Perspektiven einzunehmen, die denen der Gruppenmitglieder vergleichbar sind. Wir nehmen an, daß er die alltagsweltlichen Mechanismen der Reziprozitätsherstellung, die Normalformerwartungen über das Erzählen und die institutionellen Aufgaben kennt und einsetzt, um sich mit den Gruppenmitgliedern zu verständigen. Eine Reihe von Rezeptionssignalen und Verständigungsfragen, wie: "Kann ich das noch einmal erklärt bekommen?" oder "Habe ich Sie richtig verstanden...", können u. E. als Lösungsaktivitäten unter diesen Aufgabenbereich subsumiert werden. Man muß aber betonen, daß sich die Beteiligung des Leiters am Gruppengeschehen nicht auf die Lösung jener Aufgaben bezieht die sich im Rahmen der Normalformerwartungen stellen, und daß für ihn keine Pflicht besteht, seine "alltagsweltlichen" Bedeutungszuschreibungen zu *manifestieren*. Diese Besonderheit der Beteiligung des Leiters am Gruppengeschehen wird in der Fachliteratur als "Abstinenz" oder "Beteiligung mit Verständigungsvorbehalt" bezeichnet.⁹

Zu b)

Der Gruppenleiter kennt die Normalformerwartungen des Erzählschemas vermutlich sehr viel genauer als die Gruppenteilnehmer. Zudem verfügt er aufgrund seiner Ausbildung als Psychoanalytiker über professionelles Sonderwissen, das den Gruppenteilnehmern nicht zur Verfügung steht. Das ermöglicht es ihm, das Geschehen in der Gruppe von einem anderen Standpunkt und unter einem anderen Relevanzsystem zu verstehen und zu bewerten. Die Resultate dieser Anstrengung teilt der Leiter der Gruppe jedoch nicht mit. Wir wurden mit ihnen erst durch die gemeinsamen Auswertungsgespräche und die Lektüre der Auswertung des unbewußten Gruppenprozesses bekannt.

Zu c)

Es gibt jedoch Passagen in der Fallbearbeitungsphase, in denen der Gruppenleiter der von uns untersuchten Balintgruppe aktiv in die Lösung von thematischen Problemen einbezogen ist: Wir nehmen an, daß die Gruppe am Ende der Fallbearbeitungsphase erwartet, daß der Leiter aus seiner Perspektive zu den anstehenden Aufgaben Stellung bezieht. Normalerweise faßt der Leiter in der Sequenz 4.4. die zuvor von der Gruppe ausgehandelte Problematik der Erzählung zusammen und verdeutlicht dann sein professionelles Problemverständnis, indem er eine Andeutung zur unbewußten Thematik des Falls liefert. Er übernimmt in dieser Sequenz also sowohl die Aufgaben der Ergebnissicherung als auch einer Kommentierung. Bei diesen Äußerungen nimmt er einen Standpunkt ein, der den Gruppenmitgliedern nicht zugänglich ist - wie sich beispielsweise an der Zurückweisung von Versuchen "zusammenfassender Deutung" eines Mitglieds durch die anderen Gruppenteilnehmer zeigen läßt.

In der von uns untersuchten Balintgruppe wird die Fallbearbeitungsphase zumeist durch eine längere Leiteräußerung abgeschlossen, in der auf eine "unbewußte Thematik" "deutend" hingewiesen wird.¹⁰ Dies geschieht immer unter Verknüpfung der Ergebnisse der Bearbeitung der Erzählung mit jenen der Selbstreflexion des Gruppengeschehens im Verlauf der Sitzung. Bearbeitungsprobleme und Verständigungskrisen in der Gruppe erscheinen nach dieser Äußerung häufiger in einem anderen Licht.

Wir wollen einschränkend darauf hinweisen, daß in den ersten Sitzungen des historischen Gruppenprozesses die in unsere Normalformschema angenommenen Sequenzen 4.4. und 4.5 kaum getrennt auftreten und die Sequenz 4.5 sehr schwach ausgebildet ist. Die angenommene Phaseneinteilung ist erst das Ergebnis einer gewissen Gruppenerfahrung. Dann aber scheinen die eben beschriebenen Aktivitäten der "Ergebnissicherung" und der "deutenden Kommentierung" zur Lösung der Arbeitsaufgaben von den Gruppenteilnehmer erwartet zu werden.

Zu d)

Eine institutionell vorgegebene Funktion des Gruppenleiters ist die Gruppe zusammenzustellen, auf die Einhaltung des "Settings" zu achten und die institutionellen Ziele im Auge zu behalten.

Wir haben die Hypothese, daß der Gruppenleiter das Geschehen der Balintgruppe gerade dadurch bestimmt, daß er immer wieder die gleichen situativen Bedingungen herstellt und den Teilnehmern die Aufgabenstellung deutlich macht. Auf die Art und Weise, wie die Gruppenmitglieder diese Aufgaben für sich definieren und wie sie diese lösen, scheint er direkt, z. B. durch Handlungsvorschriften, keinen Einfluß zu nehmen. Er ist "gesetzgeberisch" nur im Hinblick auf die Aufgabenstellung und die situativen Randbedingungen, nicht aber hinsichtlich der Lösungswege, die durch die Gruppenteilnehmer beschritten werden.¹¹

Der Gruppenleiter erfüllt diesen Aspekt seiner professionellen Funktion im wesentlichen dadurch, daß er die Aufmerksamkeit der Teilnehmer bei Bedarf auf die im Rahmen des Ablaufschemas kollektiv zu lösenden Aufgaben und auf die zu ihrer Lösung einzunehmenden Standpunkte und Perspektiven lenkt. Er tut dies durch Äußerungen, die wir als "fokussierende Interventionen" oder kurz als "*Fokussierungen*" bezeichnet haben. Fokussierungen lösen nicht die direkt anstehenden Probleme der Gruppenarbeit, aber sie geben - sofern sie von der Gruppe akzeptiert werden den Lösungsaktivitäten eine Richtung. Wir sehen die Funktion der Fokussierung also in erster Linie darin, die Herausbildung der Erwartungen über Arbeitsaufgaben zu unterstützen. In dem Maße, in dem sich im Laufe des historischen Gruppenprozesses Normalformerwartungen bei den Gruppenmitgliedern festigen, taucht dieser Typus der Intervention in der von uns untersuchten Balintgruppe nicht mehr so häufig auf. Die Gruppenteilnehmer haben sich diese Wissensbestände praktisch angeeignet und kontrollieren den Ablauf dieser Sitzung in den Grundzügen in eigener Regie. Man kann

insofern sagen, daß dieser Aufgabenbereich des Leiters darauf angelegt ist, sich selbst Verlauf der Arbeit überflüssig zu machen. Für uns war es immer wieder überraschend, wie schnell sich in Gruppen, die von erfahrenen Leitern geführt wurden, die grundlegenden Erwartungen einstellten und die Gruppe der Selbstregulierung überlassen werden konnte. Wir nehmen deshalb an, daß die Erwartungen des Leiters über die grundlegenden Aufgaben von den Gruppenmitgliedern im Prinzip in Rechnung gestellt werden können und zu den kollektiven Wissensbeständen gehören. Wir haben die nach unseren Erfahrungen am häufigsten vorkommenden fokussierenden Interventionen des Leiters in die Spalte 3 der Tabelle aufgenommen. Aus den Angaben in der Tabelle wird leicht ersichtlich, welche Bedeutung die Schaltstellen für die fokussierenden Aktivitäten des Leiters haben: Sie sind der Ort, an dem der Leiter jeweils auf die neue Aufgabenstellung aufmerksam macht.

Zu e)

Der fünfte Aufgabenbereich des Leiters bezieht sich auf den Umgang mit Interaktionskrisen. Alle Interaktionskrisen, auf die der Leiter in dem von uns ausgewerteten Transkriptionsmaterial reagiert, sind Folgen einer Abweichung von den Normalformerwartungen. Psychoanalytisch ausgebildete Leiter bemühen sich nur dann einzugreifen, wenn Verständigungskrisen zutage treten, die von den Gruppenmitgliedern in eigener Regie nicht gut bewältigt werden können, wo also die Maximen, die sie im Laufe der Arbeit herausgebildet haben, nicht ausreichen. Wir glauben deshalb nicht, daß die Gruppenteilnehmer in der Lage sind, Leiteraktivitäten aus diesem Aufgabenbereich in Rechnung zu stellen.

Natürlich lassen sich die spezifischen Mechanismen, über die die Psychoanalytiker verfügen, um Verständigungskrisen unter Berücksichtigung unbewußter Vorgänge zu verstehen und zu "heilen", nicht in Form von bestimmten Aktivitäten in einer Tabelle verzeichnen. Es ist uns aber aufgefallen, daß ein Teil der Leiterinterventionen, die unter diesen Aufgabenbereich zu subsumieren sind, die Funktion der Rückführung des interaktionellen Geschehens auf diejenigen Aufgaben hat, die nach der Normalform erwartet werden. Der Leiter fokussiert mit seinen Interventionen in diesen Fällen immer wieder die gleichen kritischen Momente. Wir haben die Referenzräume dieser "reparierenden" Interventionen in die Spalte 5 der Tabelle aufgenommen.

Diese Aktivitäten tauchen nur auf, wenn es krisenhafte Entwicklungen in der Gruppe gibt. Die Eintragungen in dieser Spalte besitzen demnach einen völlig anderen Status als jene in den Spalten 2 und 3: Letztere werden nur unter den Bedingungen eines normalen Gruppenablaufs beobachtet.

4. Normalformanalyse der interaktionellen Vorgänge einer Balintgruppe

4.0. Ziele und Vorgehen bei der Untersuchung

In diesem Kapitel werden wir das *Normalformmodell*, das wir in ersten Arbeitsphase, der der *Normalformrekonstruktion*, erarbeitet haben, an Transkriptionsausschnitten von Gruppensitzungen veranschaulichen. Die Interpretation von Gesprächsstellen mit Hilfe des Normalformmodells nennen wir *Normalformanalyse*. Das Modell der Normalformerwartung dient uns dazu, interaktive Geschehen in einer Sitzung zu sequenzieren und dadurch besser zu verstehen. Außerdem ziehen wir bei der Rekonstruktion von Bedeutungszuschreibungen, die

Gruppenmitglieder zu Äußerungen vornehmen, unsere Annahmen über die Normalformerwartungen heran.

Wir können an dieser Stelle aber keine detaillierte Darstellung Methode der Normalformanalyse geben, sondern müssen uns darauf beschränken, ausgewählte Transkriptionsbeispiele zu interpretieren und die Position der betreffenden Äußerung im Rahmen des Ablaufschemas der interaktionellen Vorgänge zu klären.

Ein zweites Ziel dieses Kapitels ist es, unsere tabellarische Darstellung des Modells der Normalformerwartungen anhand Beispielen etwas genauer zu erläutern. Dabei werden wir auch einige Erwartungen hinsichtlich der Standpunkte und Perspektiven der Aktanten näher ausführen, die wir noch nicht in die Tabelle der Normalformerwartungen aufgenommen haben.

Ein drittes Ziel ist es, die Annahmen über typische Aktivitäten des Erzählers, der Gruppenmitglieder und des Leiters, die wir in Tabelle 2 zusammengestellt haben, zu illustrieren und weiter zu differenzieren.

Wir gehen bei der Darstellung in diesem Kapitel entsprechend dem Ablaufschema vor: Unsere Kapitelüberschriften wiederholen jeweils die Arbeitsaufgaben, die für die einzelnen Sequenzen des Modells der Normalformerwartungen in der Tabelle 1 angegeben sind. Anschließend erläutern wir die Arbeitsaufgaben, Aktivitäten sowie die Standpunkte und Perspektiven, die in den einzelnen Sequenzen erwartet werden, an Beispielen aus unserem Material.

Der Einfachheit halber haben wir die Beispiele so ausgewählt, daß sie möglichst wenig Abweichungen von den Normalformerwartungen enthalten.

Die Transkriptionsausschnitte stammen durchweg aus der Balintgruppe, die von Dieter Eicke geleitet wurde.

4.1. Analyse der Vorphase

In der Vorphase konstituiert sich die Gruppe, der Übergang von der alltagsweltlichen zur institutionellen Interaktion wird vollzogen. In dieser Phase können außerdem die Randbedingungen der institutionellen Arbeit, wie z. B. Terminänderungen, geklärt werden. Die Vorphase teilt sich in verschiedene Unterphasen.

4.1.1. Konstitution der Gruppe

Die Gruppenmitglieder treffen nacheinander ein und begrüßen sich gegenseitig. Man spricht noch über alltägliche und private Bereiche, z. B. über den Urlaub eines Gruppenmitgliedes. Oft werden auch Themen aus dem beruflichen Alltag der Beteiligten angesprochen. Diese kurzen Erzählungen oder Berichte bleiben für den Fortgang der Sitzung allerdings insofern folgenlos, als sie nicht als Fallankündigungen gelten.

Die Gruppe ist in dieser Phase noch nicht in Rollen differenziert. Die Gruppenmitglieder nehmen 'alltägliche' Standpunkte ein. Erst langsam stellt man sich darauf ein, daß die Arbeit beginnt und andere Relevanzsysteme als das alltagsweltliche gelten; die alltagsweltlichen Regeln des Sprecherwechsels werden durch institutionenspezifische Regeln abgelöst.

Der Übergang zur nächsten Sequenz der Arbeit wird entweder dadurch markiert, daß die Gruppe immer leiser spricht oder, daß sie ihre Gespräche, die bislang noch meist dyadisch verlaufen, unterbricht. Oft entsteht ein kurzes Schweigen, das den Übergang signalisiert, und der Leiter oder ein Teilnehmer fordert die Gruppe auf 'anzufangen'. Ein Beispiel für diesen

Übergang von der alltagsweltlichen zur institutionellen Situation, das wir aus einer Sitzung der Balintgruppe entnehmen, lautet wie folgt:

- Lauer: ich mein wir hatten also (.) während dort oben die die Schneestürme tobten (k)
habn wir uns also unter Palmen gesonn √ und also √ die Indianer
- √Groß: ach ja
- √m/m: (Flüstern)
- m: (???)
- Lauer: in uns offenen (k) die Indianer in ihren offenen Hütten besucht (.) √ äh .. und so weiter (.)
- √m: Hm
- Groß: (kaum hörbar)oh da wär i jo neidisch +
- Lauer: hä (')
- Groß: da wär i jo richtig neidisch (.)
- Lauer: (leises Lachen) (sehr leise) es war (???) (.)
- M: (hustet) (4)¹²

Herr Lauer und Herr Groß sprechen immer leiser, Herr Lauer macht zwe Abschlußmarkierungen ("und so weiter", "es war (???)(')"). Sie signalisieren damit, daß sie ihr Gespräch über den letzten Urlaub beenden wollen und den Beginn der institutionellen Arbeit erwarten. Nach dieser Sequenz stellt die Gruppe fest, wer in der heutigen Sitzung fehlt

4.1.2. Verständigung über die Randbedingungen des zukünftigen Gruppenprozesses/ Settings

In dieser Sequenz können, falls erforderlich, alle diejenigen Probleme behandelt werden, die den Rahmen der zukünftigen Gruppeninteraktion, das 'Setting', betreffen. Z. B. wird über die Änderung von Terminen verhandelt, Gruppenmitglieder kündigen ihre Abwesenheit in einer der folgenden Sitzungen an oder entschuldigen sich dafür, daß sie die betreffende Sitzung früher verlassen müssen.

In den von uns untersuchten Balintgruppen wurde an dieser Stelle gelegentlich über den Stand der wissenschaftlichen Auswertung dieser Gruppe gesprochen. Der Leiter gab Informationen über erste Forschungsergebnisse, und die Gruppe diskutierte Möglichkeiten der Rückkoppelung dieser Resultate.

Wir geben ein Beispiel für eine typische Interaktion in dieser Sequenz:

- Leiter: Herr Lauer wird wohl noch kommen (')
- Garbe: darf ich vorweg noch mal fragen mhm siebenundzwanzigster ist nächster Termin/ bleibt dabei (.)
- Rohmann: heute in vierzehn Tagen
- Garbe: heute in vierzehn Tagen (.)
- Leiter: & ja (.) (II)

Der Leiter hatte zunächst über den Stand der Forschungsarbeit berichtet, die Gruppe hatte eine Weile geschwiegen und der Leiter hatte aufgefordert anzufangen, sich selbst dabei unterbrochen und nach Herrn Lauer gefragt. An dieser Stelle fragt Herr Garbe nach dem nächsten Termin. Er markiert durch seine Bitte "darf ich", daß er etwas fragen möchte, was

von der Gruppe ratifiziert werden muß. Er möchte die Einwilligung der Gruppe erlangen, nochmal "vorweg", bevor die nächste Arbeitsaufgabe, nämlich die Verständigung über die Vollzähligkeit der Gruppe begonnen wird, einen Termin klären. Herr Garbe referiert damit auf den erwartbaren Ablauf der Interaktion, wie er im Schema der Normalformerwartungen beschrieben worden ist. Er holt sich die Einwilligung der Gruppe dafür, daß er noch einmal auf die letzte Sequenz zurückspulen darf, die der Leiter mit seiner Nachfrage schon verlassen hatte.

4.1.3. Verständigung über die (voraussichtliche) Zusammensetzung der heutigen Gruppe durch Feststellen/ Entschuldigen der abwesenden Gruppenmitglieder

Nachdem die Terminangelegenheiten und andere Randbedingungen abgehandelt worden sind, prüft die Gruppe offenbar, ob sie 'anfangen' kann. Anfangen kann sie, wenn sie sich darüber verständigt hat, wie die heutige Zusammensetzung ist. An dieser Stelle werden Entschuldigungen, Vermutungen und Erklärungen für das Fehlen von Gruppenmitgliedern angebracht.

Ein *Beispiel*:

Groß: kommt der Ludwig Garbe nicht (')

Rohmann: &nein (leise) wie ich erfahren habe (???)+

Groß: mhm (')

Rohmann: (deutlich) wie ich erfahren habe+(.) im Laufe des Tages is er heute nich in Kassel (,)

Groß: mhm (,) (4)

Fehlt ein Gruppenmitglied, ohne daß jemand über den Grund informiert ist, werden häufig Vermutungen darüber angestellt, warum es fehlen könnte. Man erinnert sich an die letzte Gruppensitzung und versucht, Motive des Fehlens zu finden. Die Teilnehmer beobachten in dieser Phase nicht nur die Zusammensetzung der Gruppe, sondern stellen auch das Erleben, das ihnen ein leer bleibender Stuhl vermittelt, dar. Sie nehmen, wie beispielsweise an der nachfolgenden Äußerung von Frau Rohmann gezeigt werden kann, sowohl eine beobachtende als auch erlebende Perspektive ein:

also zu dem hier (') fällt mir noch ein/daß das letzte mal ja ne andere Besetzung war (,) da war der Gerd Ammer da (') und Sie beide waren nicht (.) und heute ist er nicht da (') (,) und Sie sind da und Sie waren ja einige Male nicht da/das schafft ein bißchen wieder (,) so n (viertel?) Neuanfang oder so ne (') (k) vertraut zu werden (,) ... (leiser) das was die letzten Male besprochen ist/wissen Sie nicht (') nä (') (noch leiser) (???)+... (8)

4.1.4. Verständigung über die Beendigung der Vorphase und Herauslösung der Materialerzeugung

Neben direkten Aufforderungen durch Gruppenmitglieder wie: "laßt uns mal anfangen" gibt es noch verschiedene andere Möglichkeiten des Übergangs von der Vorphase zur Aushandlungsphase. Es gehört zur 'Kultur' der jeweiligen Gruppe, welche der Möglichkeiten sich zur gemeinsamen Erwartung stabilisiert. Der Übergang kann durch ein kurzes gemeinsames Schweigen eingeleitet werden. Nach diesem Schweigen fordert entweder der

Leiter, der potentielle Erzähler oder ein beliebiges Gruppenmitglied dazu auf, gemeinsa einen Falleinbringer auszuwählen.

In der von uns untersuchten Gruppe hat der Leiter die Aufgabe übernommen, die Fallaushandlungsphase einzuleiten. Wir geben einige Beispiele für diese Leiteräußerungen:

- ja was wolln wir machen (')
- tja wer möchte (') (Pause)
- (kurze Pause) ja(,) was wolln wir denn dann uns heute (.) (leiser)
- vornehmen (')+

Wenn diese Aufforderung zur Aushandlung des Falleinbringers von der Gruppe nicht ratifiziert wird, hat der Leiter die Aufgabe, die *'Schaltstelle I'* zu fokussieren. Er stellt die Entscheidungsmöglichkeit, die die Gruppe hat, nämlich entweder einen Erzähler auszuwählen oder gruppendynamische Probleme zu thematisieren, dar.

In dem folgenden Transkriptionsausschnitt fordert der Leiter die Gruppe zunächst auf, einen Falleinbringer auszuhandeln. Die Gruppe schweigt einige Zeit. Der Leiter unterbricht das Schweigen und bietet der Gruppe an, die Schwierigkeiten zu thematisieren, die es verhindern, daß mit der Fallarbeit begonnen werden kann.

- ja (.). . .(leise) was wollen wir dann (') (Räuspern)
(Pause)
- tja zu irgendwas werden wir uns entschließen müssen(,)...
- wenn wir nichts anderes haben/ dann sollten wir darüber
- sprechen/ was wir für Schwierigkeiten (.) haben (,) (II)

Auf diese Leiteräußerung folgt eine Fallankündigung, die dann aber bald wieder zurückgezogen wird. Die Gruppe beschäftigt sich den Rest der Sitzung mit den Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern.

4.2. Analyse der Aushandlungsphase

4.2.1. Einigung auf ein Arbeitsthema und einen Fallvortragenden/ Erzähler

In den von uns untersuchten Gruppen wird die Fallauswahl nicht durch formale Prinzipien geregelt. Es besteht in jeder Sitzung für die Gruppe die Aufgabe, sich auf einen Fallvortragenden und ein Thema zu einigen. In dieser Phase tritt erstmals eine Differenzierung der Gruppenmitglieder in einen *Schematräger* (Erzähler) mit besonderen Aufgaben und in die übrige Gruppe auf: Der potentielle Erzähler, der in der betreffenden Sitzung über einen Fall berichten will, liefert eine Problemverdeutlichung und deutet die Relevanz an, die der Fall für ihn selbst hat.

Er muß deutlich machen, daß sein Erlebnis tatsächlich ein Problem für ihn darstellt, das ihn bis zum jetzigen Zeitpunkt noch gefühlsmäßig beschäftigt und das er noch nicht verarbeitet hat. Darüber hinaus gibt er eine Orientierung über die beteiligten Personen, den Zeitpunkt der Handlung und über die Umstände des Geschehens. Dies Kurzcharakterisierung des Themas dient der Gruppe als Grundlage für die Ratifizierung der Falleinbringung. Die *Gruppe* prüft die Relevanz, die das Thema für den Erzähler und für die Gruppe hat. Sie hat die Möglichkeit,

Nachfragen zu stellen, falls die vorgreifende Orientierung noch nicht reichend ist.

In den Transkriptionen der Balintgruppe findet sich ein Beispiel für eine Fallankündigung, in der die Erzählerin, Frau Rohmann, alle Erwartungen, die an eine Ankündigung bestehen, erfüllt:

Rohmann: und ich hab was (') kann ich ja mal kurz erzählen (.) und dann könnten wir (???)
(lacht leicht)

Leiter: (ja?)

Rohmann: (räuspert sich) (bedächtig) ich mach Supervision mit einer (.)Lehrerin(,)(.)
Zusatzstudium in Heilpädagogik(.) und diese Lehrerin hatte(')(.) bis vor ungefähr
& na ja gut vier fünf Monaten Supervision mit einem (.) Supervisor gemacht(,) und
seit zirka(.) dreißig Stunden in etwa/ und hatte dann abg ebrochen(')(.) ähm weil s
überhaupt nicht mehr ging(,) und (.) wir haben angefangen(') und haben das
thematisiert(,) zu Beginn war das ganz klar(') und das schien mir eigentlich so(.) ja
soweit man das sagen kann/eigentlich hinreichend verbalisiert zu sein(') und(.)
entsprechend bearbeitet(,) und nun stelle ich fest das letzte mal(.) tauchte es wieder
auf das Thema & also von nicht gelungener Ablösung Trennung oder noch
vorhandenen Resten/die da einfach vorhanden sind und (.) immer wieder neu
auftauchen und (-)

Leiter: mhm (.)

Rohmann: das wär eigentlich dann so das Thema (,)(10 sec Pause)

Leiter: ja (.) Sie sollten sich dazu äußern ob wir das.. . diskutiern wolln (,) (9)

Die Gruppe kann nach dieser Äußerung, ohne weitere Nachfragen stellen zu müssen, die Fallankündigung ratifizieren. Die potentielle Erzählerin hat ein Problem formuliert, ihre Unklarheit dargestellt, eine Orientierung über die Interaktionssituation gegeben und ihren Willen deutlich gemacht, dieses Thema zu bearbeiten. Einzig ihre emotionale Engagiertheit wird aus dem Transkript allein nicht ersichtlich. Die Ratifizierung durch die Gruppe kann entweder durch zustimmende Bemerkungen, Schweigen, nonverbale Zustimmung oder ausdrückliche Einverständnis- und Interessenbekundung geschehen. Im vorliegenden Fall wird die Erzählung ausdrücklich ratifiziert. Herr Lauer, der die Ratifizierung vornimmt, macht darüberhinaus aber noch deutlich, daß er eigentlich auch einen Fall hatte einbringen wollen:

Mich interessiert dieses Thema auf jeden Fall/ gleichzeitig bin ich aber noch dabei zusammenzukriegen/ was vor drei Wochen in meiner Gruppe los war(???) (.) Vielleicht fangen wir erstmal an (.)

Die letzte Zeile seiner Äußerung: "Vielleicht fangen wir erstmal an" wird von der Gruppe als Zurückziehen des Fallangebots interpretiert. Es entsteht nach der Äußerung von Herrn Lauer eine Pause, dann beginnt Frau Rohmann mit ihrer Erzählung. Probleme können in der Aushandlungsphase auftauchen, wenn mehrere konkurrierende Fallangebote vorliegen und die Gruppe sich im Gegensatz zu unserem Beispiel nicht auf einen Fallvortragenden einigen kann. Weiterhin kann es passieren, daß niemand einen Fall einbringen will, oder daß, wie sich eine Gruppe einmal ausdrückte, mehrere 'halbe Fallangebote' gemacht werden, das sind Fallangebote, die sofort wieder zurückgezogen werden.

Jede Andeutung über vorangegangene berufliche Erfahrungen wird als potentielles Fallangebot gewertet, sobald der Übergang zur Aushandlungsphase von der gesamten Gruppe ratifiziert worden ist. Durch diese Andeutung setzt sich das Gruppenmitglied der interaktiven Verpflichtung aus, einen Fall einzubringen, oder zumindest zu erläutern, warum es keinen

einbringen will. Wir möchten jetzt ein Beispiel für eine solche Andeutung eines Gruppenmitglieds geben, die nicht eindeutig als Fallangebot gekennzeichnet ist, aber vom Leiter als solche interpretiert wird:

- Leiter: ja(.) was wolln wir denn dann heute(.) (leiser) uns vornehmen(‘)+
(Pause)
mhm(‘)...
- Rohmann: also ich kann eigentlich um die Zeit immer weil ich so grade immer drei frisch hinter (lachend) mir hab+√
- √m: (leises Lachen)
- Rohmann: die sich so die Türklinke in die Hand geben/ und beim letzten komm ich mir dann immer(.) vor wie so ne ausgedrückte Zitrone +
- m/m: (lachen leise)
- Rohmann: (lacht leise) kann auch ne Pampelmuse oder √
- √m: (lachen)
- Rohmann: was anderes sein (lacht)+(leise) es geht jetzt nicht um die Zitrone + aber um das Ausgedrückte oder Ausgepreßtsein (lacht leise) + (4)

Herr Gallas fragt daraufhin Frau Rohmann nach ihrem Erleben und ihren Gefühlen. Sie geht auf diese Fragen ein und es kommt zu einem kurzen Dialog zwischen den beiden Gruppenmitgliedern. Dann interveniert der Leiter und stellt die Notwendigkeit einer Entscheidung dar: Will Frau Rohmann einen Fall einbringen, oder gibt es noch jemand anderen, der erzählen möchte

- Leiter: tja(.) solln wir das als Angebot auffassen/wenn keine andere (.) (leiser)was(.) hat/ da die Frau Rohmann (-)√
- √Gallas: ja ich hab n Probleme
- Leiter: (leise lachend) bereit wäre(‘)+ ja(‘)
- Gallas: zu mir kommt eine Holländerin... (4)

Herr Gallas unterbricht den Leiter in seiner Äußerung und kündigt einen Fall an, den er gleich, ohne die Ratifizierung von Gruppe abzuwarten, erzählt. Nach der Erzählung kommt es zu einer Interaktionskrise; die Gruppe macht deutlich, daß sie den Fall nicht ratifiziert hat und der Erzähler zieht ihn daraufhin zurück. An dieser Abweichung wird deutlich, daß nicht einfach eine Phase des Ablaufs, in diesem Fall die Ratifizierung der Erzählung durch die Gruppe, übersprungen werden kann. Die vom Erzähler verhinderte Verständigung über die Vertrauensbasis in der Gruppe wird zum Thema der restlichen Sitzung: Gemeinsam wird herausgearbeitet, daß der Erzähler nicht sehr viel Vertrauen zur Balintgruppe hat. Herr Gallas meint, daß die Gruppe ihm auch nicht deutlich genug gezeigt hat, daß er ihr trauen kann. An der zuletzt zitierten Leiteräußerung kann man sehen, daß der Gruppenleiter die Aufgabe hat, die Schaltstelle zu fokussieren, wenn sich die Gruppe nicht auf einen Falleinbringer und ein Thema einigen kann (vgl. oben).

4.2.2. Verständigung über die Vertrauensbasis in der Gruppe

Nachdem die Gruppe die Fallankündigung eines potentiellen Erzählers akzeptiert hat, besteht für diesen noch einmal die Möglichkeit, sein Angebot zurückzuziehen. Er tut dies unter Umständen dann, wenn er den Eindruck hat, daß die anderen Gruppenteilnehmer nicht bereit sind, emphatisch zuzuhören. Der Erzähler testet in dieser Situation m. a. W. die Vertrauensbasis, über die er hinsichtlich seines speziellen Problems in der Gruppe verfügt. Er kann erwarten, daß die Teilnehmer nicht nur bereit sind, seiner Geschichte 'beobachtend' und 'bewertend' zu folgen, sondern auch bereit sind, sich zeitweilig auf seinen persönlichen Standpunkt zu stellen, um von hier aus das Geschehen mit- und nachzuerleben.

Wir kennen in unserem Material eine Interaktionsszene, in der ein potentieller Erzähler, Herr Garbe, nicht den Eindruck gewonnen hat, daß die übrigen Gruppenmitglieder bereit sind, sich auf seine Geschichte emotional einzulassen. Die Unterstützung der Teilnehmer erscheint ihm als zu gering, so daß er sich nicht zur Preisgabe seines Erlebens entschließen kann und sein Fallangebot wieder zurückzieht.

Die Begründung, die er für seinen Schritt vorträgt, ist für die Balintgruppe recht ungewöhnlich: Er müsse erst mit seinem Supervisanden darüber sprechen, ob er den Fall einbringen könne.

Garbe: (lautere Stimme, wird dann wieder langsamer und stockender) also ich hab mir das noch mal überlegt/ ich möchte(.)das heute lieber nicht machen(.) mhm un vielleicht beim nächsten mal und erst mit ihm drüber reden..(sehr leise) da ist mir wohler dabei(,)

Leiter: tja wenn das so ist/ müssen wir uns n neues Thema suchen(.) (Pause) oder mein Vorschlag nicht wahr(')was haben wir für Schwierigkeiten...uns für etwas zu entscheiden(,)....(II)

Der Leiter stellt die Gruppe mit seinem Vorschlag vor die Alternative, entweder erneut in die Fallaushandlung einzutreten, oder zu klären, was die Gruppe daran hindert, sich auf das Miterleben bzw. das Mitteilen von Gefühlen einzulassen. Diese Entscheidungsalternative ist typisch für die Aushandlungsphase. Wir haben sie als *zweite Schaltstelle* in unserem Modell der Normalformerwartung vermerkt.

Das 'Umschalten' von der Falleinbringung auf die 'Gruppendynamik' ermöglicht es oft nach einer Weile, nachdem die notwendige Vertrauensbasis in der Gruppe wiederhergestellt worden ist, den angekündigten Fall doch noch darzustellen und zu bearbeiten. Die Gruppe stoppt - um den skizzierten Vorgang in unserer Terminologie zu beschreiben - das Ablaufschema, spult es zurück (Gruppendynamik) und nimmt es, nachdem die anstehenden Aufgaben gelöst sind, die Vertrauensbasis zwischen Falleinbringer und Gruppe hergestellt ist wieder an der Stelle auf, an der angehalten worden war.

Häufig ist für die Gruppe nicht klar, wann sie nach einer Phase der Beziehungsklärung wieder in der Lage ist, die Fallarbeit aufzunehmen. Es ist dann die Aufgabe des Leiters, die Aufmerksamkeit der Gruppe wieder auf die Fallarbeit zu lenken. Wir können eine entsprechende Intervention in der folgenden Passage dokumentieren:

ja(.) ich weiß nich ob wir das (k) die Frage stand/ ob wir jetzt noch nen Stück vielleicht von (.) dieser Supervision mit der Waltraud erfahren könnten um (Pause) (4)

Der Leiter fordert hier den Erzähler, der schon eine Fallankündigung und eine kurze Orientierung gegeben hatte, bevor es zu einer Diskussion der Beziehungsprobleme kam, auf seinen Fall darzustellen. Darauf setzt der Erzähler seine Erzählung fort.

4.3. Analyse der Falleinbringungsphase

In der Falleinbringungsphase wird die emotionale Reziprozität zwischen der Gruppe und einem Schematräger über ein persönliches berufsabhängiges Problem, das diesen gegenwärtig beschäftigt, durch die Abwicklung der kommunikativen Kooperationsform 'Erzählen' hergestellt.

Wir verzichten an dieser Stelle darauf, die einzelnen Aktivitäten des Erzählers darzustellen und an Beispielen zu illustrieren. Wir skizzieren nur kurz das Ablaufschema, das an anderer Stelle schon ausführlich dargestellt wurde.¹³

Nach einer Problemankündigung und der Andeutung der Relevanz dieses Problems für seine eigene Person liefert der Erzähler eine Orientierung über Zeit, Ort, Personen und ggf. institutionelle Bedingungen des Geschehens, über das er sprechen möchte. Danach schildert er das Geschehen in Form einer Ereigniskette, bei der sein eigenes Verhalten und das seiner Interaktionspartner hervorhebt. Diese Ereigniskette enthält meist einen 'Ereignisknoten', einen Punkt maximaler Detaillierung desjenigen Geschehens, auf das es dem Erzähler ankommt. Zu den wichtigsten Etappen der Ereigniskette teilt der Erzähler sein Erleben mit und liefert nachträgliche oder situationsgebundene Interpretationen des Geschehens. Den Abschluß der Erzählung bildet normalerweise eine Problemverdeutlichung, in der er den Gruppenmitgliedern den Stand seiner Verarbeitung des Geschehens mitteilt.

Auf die Aktivitäten der *Gruppenmitglieder* bei der Abwicklung der Erzählung und auf das Problem der Beendigung der Erzählung gehen wir im folgenden kurz ein. Das Relevanzsystem der Zuhörer beim Anhören der Erzählung ist u. E. geprägt von den Normalformserwartungen an den Ablauf einer Erzählung. Der Erzähler hat in den von uns untersuchten Gruppen das Recht, das gesamte Erzählschema zunächst abzuwickeln, ohne unterbrochen zu werden. Die Gruppenmitglieder bewerten während des Zuhörens die jeweilige Erzählung auf dem Hintergrund dieser Normalformserwartungen im Hinblick auf Vollständigkeit, Abweichungen von der Normalform und Unklarheiten in der Darstellung. Diese Bewertungen werden aber nicht sofort ausgesprochen, sondern gespeichert und erst in der Bearbeitungsphase ausgesprochen. Über die wechselnden Standpunkte und Perspektiven, die ein Zuhörer während einer bestimmten Erzählung einnimmt, können wir keine gesicherten Aussagen machen, da sie sich nicht manifestieren. Wir nehmen aber an, daß die Gruppenmitglieder bereit sein müssen, alle diejenigen Perspektiven einzunehmen, die auch der betreffende Erzähler während der Abwicklung des Erzählvorgangs einnimmt. Wir hatten diese Perspektiven: die erlebende, die betrachtende und die bewertende im Kapitel 3.2. erläutert.

Zwei Typen von Aktivitäten scheinen allerdings schon während des Erzählens erlaubt zu sein: Rezeptionssignale geben und Nachfragen stellen. Nachfragen sind während der Erzählung gestattet, wenn es sich lediglich um kurze Informationsfragen handelt, die den Erzählfluß nicht unterbrechen.

Die Beendigung der Erzählung und der Übergang zur Bearbeitungsphase ist in Balintgruppen für den Erzähler problematisch. Er stellt ein unverarbeitetes Geschehen dar, eine Geschichte, die noch in die Gegenwart hineinreicht. Er ist noch emotional in das Geschehen verwickelt, hat noch keine Lösung oder Erklärung dafür gefunden. Aus diesem Grunde bringt er ja auch

seinen Fall ein. Er möchte, daß die Gruppe ihm hilft, sein Erlebnis zu verarbeiten. Man kann die Bearbeitungsphase als Versuch verstehen, gemeinsam die Erzählung zu Ende zu erzählen. Der Erzähler muß sich also entschließen, seine Erzählung an irgendeinem Punkt abzuschließen, an dem er meint, daß die Gruppe vorläufig genug erfahren hat, um die Geschichte bearbeiten zu können. Die Unabgeschlossenheit der Erzählung wird in den folgenden Zitaten, die jeweils die letzte Sequenz der Falleinbringung wiedergeben, vom Erzähler selbst thematisiert:

- ja(,) ich weiß nich äh (leise) soweit vielleicht erstmal+(,)
- ich kann im Moment nicht mehr dazu sagen/vielleicht wenn da was kommt(,)
- wenns Fragen gibt/ sonst komme ich lange ins Erzählen(,)
- jedesmal wenn ich was sage/ fängt das wieder an/ gut(,)(.) soweit erstmal(,)

Die Beendigung der Erzählung ist deshalb für den Erzähler problematisch, weil er sich an den Erwartungen seiner Zuhörer orientieren muß. Nur wenn es diesen möglich ist, sich ein ungefähres Bild von dem Geschehen und der emotionalen Problematik des Erzählers zu machen, können sie der Beendigung der Erzählung zustimmen. Es handelt sich also bei dem Abbruch der Erzählung um ein interaktives Problem, an dessen Bewältigung die gesamte Gruppe beteiligt ist. Wir haben dieses Problem in unserem Modell der Normalformerwartungen als *dritte Schaltstelle* berücksichtigt.

In der von uns untersuchten Balintgruppe greift der Leiter häufig ein, um den Teilnehmern vor Augen zu führen, daß sie sich nunmehr entscheiden müssen, ob die Erzählung beendet oder fortgesetzt werden soll. Beispiele für entsprechende Leiterinterventionen sind:

- ja(,)... ja(‘) wollen wir das diskutieren(‘)
- ja(,) was wollen wir jetzt damit machen(‘)
- das ist das Problem/ soweit Sie uns dies erstmal anbieten wolln/ wenn ich das richtig verstehe(,)

Die Gruppe kann nach diesen Interventionen die Erzählung entweder ratifizieren und zur nächsten Phase, zur Bearbeitung der Erzählung, übergehen, oder sie fordert den Erzähler auf, zu bestimmten Punkten seiner Geschichte Informationen nachzuliefern. Nach unseren Erfahrungen muß eine Erzählung eine gut verständlich geschilderte Ereigniskette und eine vorläufige Formulierung des Problems aus der Sicht des Erzählers enthalten.

Wir geben im Anschluß zwei Beispiele für das Verhalten der Gruppe, wenn sie den Abbruch der Erzählung nicht ratifiziert. Den Fortgang des Geschehens, wenn die Erzählung ratifiziert wird, schildern wir im nächsten Abschnitt.

Im ersten Beispiel fordert die Gruppe den Erzähler auf, die Problemverdeutlichung des Falls nachzuliefern:

- m: darf ich mal kurz rückfragen/ denn ich bin nämlich mit der Situation noch nicht klar/ ich habe noch nicht verstanden/ was das Problem deiner Gruppe ist/ weil du da zwei verschiedene Sachen gesagt hast/ und ich hab erst recht nicht verstanden/ was dein Problem ist bei der Arbeit mit der Gruppe(,)

In einer anderen Sitzung fragt ein Gruppenmitglied in einer ähnlichen Situation:

- m: (Pause) aber wo ist das Problem(‘)

In dem dritten Beispiel ist es der Gruppenleiter, der den Abbruch der Erzählung nicht

ratifiziert. Er fordert den Erzähler indirekt auf, die Ereigniskette seines Falls nachzuliefern.

Leiter: aber wollen wir uns mit dem Problem befassen/ sollten wir dann/ wenn wir das tun wollen/ nicht äh im Detail(???) noch erfahren, wie sich das auf die Arbeit auswirkt/auf die Supervisionsarbeit(.) (4)

Der Erzähler hatte in der vorangegangenen Falldarstellung lediglich das Problem benannt und erklärt.

4.4. Analyse der Fallbearbeitungsphase

4.4.1. Verständigung über das Geschehen und seine Begleitumstände, Rekonstruktion der Typisierungen der Figuren der Erzählung und ihrer Beziehung untereinander

Wenn sich die Gruppe darüber verständigt hat, daß das Problem der Erzählung hinreichend deutlich geworden ist und die Erzählung insgesamt bearbeitungsfähig ist, beginnt die Phase der Fallbearbeitung. Die Gruppenmitglieder teilen die Beobachtungen mit, die sie während des Erzählvorgangs 'angesammelt' haben. In den von uns untersuchten Gruppen handeln die Erzählungen meist von den Supervisionen, die die Gruppenteilnehmer leiten. Bei der Bewertung der Erzählung können die Teilnehmer deshalb auf ihr professionelles Wissen, ihre Kenntnis des normalen Ablaufs und der normalen Beziehungskonstellation in einer Supervisionsgruppe zurückgreifen. Der Referenzraum ihrer Äußerungen ist in dieser Sequenz noch nicht die Gesamtheit der erzählten Geschichte, sondern das mitgeteilte 'Geschehen', das Verhalten und die Typisierungen der Personen und ihrer Beziehungen. Widersprüche und mangelnde Detaillierungen des Geschehens, die den Zuhörern aufgrund ihrer professionellen Erfahrung auffallen, stehen im Mittelpunkt des Gesprächs.

Die wesentlichen Aktivitäten, mit Hilfe derer sich die *Gruppenmitglieder* mit dem Erzähler über das Geschehen verständigen, sind nach unseren Beobachtungen

- Nachfragen,
- Bezweifeln der Interpretationen des Erzählers und
- das Vorschlagen eigener Interpretationen.

Diese Nachfragen, Bezweifelungen und Interpretationsangebote können sich auf die folgenden Referenzräume beziehen:

- a) die Ereigniskette und die äußeren Umstände des Geschehens;
- b) die Typisierungen der Personen, über die der Erzähler gesprochen hat, sowie die Selbsttypisierung des Erzählers und schließlich
- c) die Typisierung der konflikthafter Beziehung, die im Zentrum des Falls steht.

Zu a)

Meist fehlen in der Schilderung des Erzählers einzelne Passagen der Ereigniskette. Die Gruppe fordert dann zu Detaillierungen und zur Ergänzung fehlender Aktivitäten auf. Unklare Übergänge zwischen einzelnen Teilen der Ereigniskette sollen vom Erzähler nachträglich plausibilisiert werden.

Ein typisches Beispiel für eine Aktivität in dieser Sequenz ist die folgende Nachfrage eines Zuhörers:

Wie kam es eigentlich/daß die andere Frau vor zweimal noch dazu gekommen ist(‘) mir fällt das gerade ein/ wo Sie sagen/ der [Supervisand] lehnt eigentlich Gruppenarbeit ab/und jetzt haben wir ne Gruppensupervision(,) (2)

Der Erzähler wird in dieser Äußerung aufgefordert, die äußeren Umstände des Geschehens nachzuliefern. Er soll mitteilen, wie es dazu kam, daß eine weitere Supervisandin in die von ihm geleitete Supervision aufgenommen wurde, die bis dahin nur aus zwei Teilnehmern bestand.

Zu b)

In der Passage, die dem folgenden Beispiel vorangeht, hatte der Erzähler schon zusätzlich Typisierungen seiner Supervisandin, über die er in dieser Sitzung erzählt hatte, nachgeliefert. Ein Gruppenmitglied, Herr Gallas, paraphrasiert in seiner Nachfrage diese Typisierung und macht zugleich deutlich, daß er sich die betreffende Person noch nicht gut vorstellen kann:

Jetzt ging es also um schrill spitz laut und schnell/ schneidend/ ich weiß nun nicht/ wie die Dame aussieht/ es scheint ein Diamant zu sein(,) (6)

Zu c)

Neben Aufforderungen an den Erzähler, seine Typisierungen der Personen deutlich zu machen, haben die Gruppenmitglieder die Möglichkeit, eigene Interpretationen, die sie durch 'praktisches Schließen' oder aufgrund anderer Informationsquellen gewonnen haben, vorzutragen. Häufig geht ein derartiges Interpretationsangebot mit einer Bezweifelung der Schilderung des Erzählers einher. In dem folgenden Beispiel ist einem Zuhörer, Herrn Gallas, aufgefallen, daß die Supervisandin, über die der Erzähler berichtet hat, die Frau eines Kollegen des Erzählers ist. Aus dieser Überlegung heraus eröffnet sich für Herrn Gallas eine neue Interpretation der konflikthafter Beziehung, die der Fallvortragende in dieser Sitzung behandeln möchte:

ich hatte mir überlegt/ ob diese Auseinandersetzung über die Frau mit dem Kollegen geführt wird/ daß also die Frau da nur Medium ist in der Auseinandersetzung zwischen Ihnen und Ihrem Kollegen/ das war eine der ersten möglichen Spekulationen (6)

Die Selbsttypisierung des Erzählers und seine Darstellung der konflikthafter Beziehung zu seinem Supervisanden wird von den Zuhörern immer besonders kritisch beobachtet und häufig neu interpretiert:

Ich sehe den Zusammenhang da/ also wenn du offen oder implizit die Norm vertrittst/ hier wird über Gefühle geredet/ und er aus welchen Gründen auch immer das nicht will oder nicht tut/ sondern die Macht des Rationalen dagegensetzt/ wie du sagst/ dann ist da ein Machtkampf/ was gilt hier und wer bestimmt das und wer gebraucht was(,) (7)

Derartige Angebote einer neuen Sehweise der Beziehungskonstellationen werden von dem Erzähler aufgegriffen, kommentiert und stellen damit einen wichtigen Zwischenschritt für den Fortgang der Gruppenarbeit dar.

Die *Aufgabe des Erzählers* besteht in dieser Phase zum einen darin, die Nachfragen der Gruppenmitglieder nach dem dargestellten Geschehen und nach seinem Verhalten zu beantworten. Wir geben zunächst ein Beispiel für das 'Nachliefern von Informationen über das Geschehen'. Der Erzähler berichtet hier über einen Supervisanden, der zweimal hintereinander einen Fall gebracht hatte:

Wenn ich s nur kurz erläutern darf/ die Vorgeschichte war so/ daß wir in der (.)vorigen Supervisionsstunde(k) daß er auch einen Fall vortrug/ in dem ein Ehepaar eine Rolle spielte.. und er(.) aber (lachend gesprochen) keine Erfolgserlebnisse hatte +(')[Auslassung] daß er uns sicherlich(.) das zweite mal eben gewissermaßen eine Erfolgsmeldung präsentieren wollte. (2)

In dem letzten Teil seiner Äußerung nimmt der Erzähler schon eine ' Umdeutung' des Verhaltens seines Supervisanden vor, die ihm bei der Reflexion der 'Vorgeschichte' gekommen sein mag. In diesem Überdenken von Typisierungen eigenen Verhaltens und der konflikthaften Beziehung - aufgrund von Interpretationsangeboten der Zuhörer - besteht die zweite wesentliche Aufgabe des Erzählers in dieser Sequenz.

Als Beispiel möchten wir die Antwort zitieren, die der Erzähler, Herr Garbe, auf das Interpretationsangebot von Herrn Gallas - 'Rivalität mit Kollegen' - (vgl. Punkt c) gibt:

Also ich weiß nicht/ ich kann das nicht so sehen/ [wie Herr Gallas] was ich wohl sehen kann/ ist so der Aspekt von Leistungsdruck/ also daß der Kollege eine Rolle spielt/ ich habe eigentlich soweit mir das bewußt ist/ wenig Angst/ daß ich als nicht kompetent dem Kollegen gegenüber gelten könnte/ ich möchte aber nicht ausschließen/ daß es da trotzdem so einen Teil(k) wo ich auch besonders gut sein möchte al Supervisor/ den Teil gibt es sicherlich/ ich glaube allerdings/ daß der Teil bei ihr [der Supervisandin] stärker ist (6)

In einer anderen Sitzung der Balintgruppe wird die Erzählerin, Frau Rohmann, durch die Gruppe angeregt, noch einmal ihr eigenes Verhalten genauer zu betrachten. Sie such daraufhin nach einer vergleichbaren Situation aus ihrer professionellen Praxis und schildert der Gruppe ihr Verhalten bei jener Gelegenheit:

Ich bin damals sehr viel vorsichtiger damit umgegangen/ auch mit dieser Fragestellung/ die vorsichtiger formuliert wurde/ und jetzt habe das anders gemacht/ stelle ich fest/ ich muß aber sagen/ wenn ich die beiden Situationen vergleiche daß ich analog auf die Frage reagiert habe/ ich habe also damals auf eine vorsichtige Anfrage sehr vorsichtig reagiert ich hab vorsichtig geantwortet und ich habe diese Frage aus der Unsicherheit von Manfred heraus doch sehr direkt gefunden/ und ich glaube daß ich also durch diese direkte Frage hier auch eher in der Lage war/ glaub ich direkt darauf einzugehen (I)

Solche Schilderungen ähnlicher Interaktionssituationen ermöglichen es der Gruppe und dem Leiter, sich ein genaueres Bild darüber zu machen, ob die konflikthafte Interaktionskonstellation eher durch die Persönlichkeit des Erzählers oder durch die Person des Supervisanden/ Klienten hervorgerufen wurde. Wenn sich bestimmte Interaktionsstile des Erzählers häufig wiederholen und immer wieder zu ähnlichen Konflikten führen, liegt die Vermutung nahe, daß es sich hier um ein persönliches Problem des Erzählers handelt.

4.4.2. Herstellen der Reziprozität zwischen der Gruppe und dem Erzähler über sein Erleben und das Erleben der Figuren der Erzählung

Wenn die Gruppe der Auffassung ist, daß das Geschehen und die Typisierungen der Personen genügend herausgearbeitet worden sind, geht sie zur Rekonstruktion des Erlebens der Figuren der Erzählung über. Oft geht diesem Übergang zu einem neuen Arbeitsabschnitt eine Zusammenfassung und Sicherung der Ergebnisse der vorigen Sequenz durch den Leiter oder

durch den Erzähler voraus. Man kann dies exemplarisch an der gerade zitierten Äußerung von Frau Rohmann beobachten.

Hält sich die Gruppe nach Meinung des Gruppenleiters zu lange mit der 'Verständigung über das Geschehen' auf, fragt dieser gelegentlich direkt nach den Gefühlen, die den Erzähler während des von ihm mitgeteilten Geschehens bewegt haben.

Wir wollen nun zunächst die Aktivitäten, die von den *Zuhörern* bei der Rekonstruktion des Erlebens der Personen der Erzählung ausgeführt werden, näher erläutern. Nach unseren Erfahrungen lassen sich diese Aktivitäten am leichtesten auseinanderhalten und beschreiben, wenn man sich die Standpunkte vergegenwärtigt, die dabei von den Sprechern eingenommen werden. Wir unterscheiden die folgenden Standpunkte:

- a) Den *Standpunkt einer beliebigen anderen Person*. In unserem Fall kann es sich entweder um den Standpunkt des Erzählers oder einer anderen Person (Figur) handeln, über die der Erzähler berichtet hat.
- b) Den *authentischen, emotionalen oder selbstreflexiven Standpunkt des einzelnen Zuhörers*.
- c) Den *Standpunkt eines 'Laiendeuters'*, der versucht, die Gefühle der Beteiligten systematisch zu beschreiben.

Zu a)

Wir bezeichnen die Aktivität, die die Zuhörer ausführen, wenn sie versuchen, sich auf den Standpunkt des Erzählers oder einer anderen Person zu stellen, als 'Probeidentifikation'.¹⁴ Die Leitfrage bei Probeidentifikationen lautet: Was hat der Erzähler oder der Klient Supervisand damals vermutlich erlebt und gefühlt? Um diese Frage überhaupt behandeln zu können, müssen sich die Zuhörer ein relativ genaues Bild über den Erzähler bzw. die andere Person machen können. Dies war die Aufgabe des vorigen Arbeitsabschnittes.

Wir veranschaulichen diesen Aktivitätstypus an einer Interaktionssequenz aus der Balintgruppe. Frau Rohmann erzählt, wie sie vor der ersten Supervisionssitzung von ihrem Supervisanden am Bahnhof mit einem großen Schild abgeholt wurde, worauf ihr Name stand. In der Supervision wollte dieser Supervisand gleich etwas über ihre politische Einstellung erfahren. Das Gruppenmitglied, das sich in diesem Beispiel 'probeidentifiziert', markiert die Standpunkte, von denen aus es spricht, sehr deutlich:

Ich habe mir vorgestellt/ wie mir das ergangen wär am Bahnhof mit dem großen Plakat/ das gab zunächst peinliche Gefühle und dann aber auch etwas schmeichelhafte/ mein Name so groß auf dem Plakat/ das war die andere Seite/ und dann bei der Befragung über den parteipolitischen Standort/ da dachte ich/ au Backe was hast du da bloß gemacht/ so einerseits habe ich so eine Abwehr gespürt in mir/ also beim erstenmal so ausgefragt zu werden/ das hätt ich nicht so gerne..., ja und dann kippte das um und dann hab ich mich mit dem Supervisanden identifiziert ... und dann hab ich gedacht/ das kann ich auch gu verstehen/ der will ein bißchen wissen/ wer du [die Erzählerin] bist und da fragt er an der Stelle/ die ihm wahrscheinlich besonders wichtig ist (I)

Zu b)

Eine andere Möglichkeit, das Erleben zu rekonstruieren, ist es, alternative Reaktions- und Erlebensweisen darzustellen. Die Zuhörer behalten bei diesem Verfahren ihren eigenen individuellen Standpunkt bei und lassen das Geschehen auf sich wirken. Die Gefühle, die in ihnen in dieser Situation aufsteigen, teilen sie in der Gruppe mit. Häufig unterscheiden sich ihre Erlebnisse und die phantasierten Reaktionsweisen von denen der Personen, über die der Erzähler gesprochen hat. Auch das Erleben des Erzählers wird auf diese Weise 'wiederholt': Empfinden einzelne Zuhörer in Anbetracht der gleichen Interaktionssituation, vor der der Erzähler stand, andere emotionale Reaktionen als der Erzähler, so tritt durch diesen Kontrast die Spezifik der Reaktionsweise des Erzählers deutlicher hervor und kann zum Gegenstand

einer genaueren Reflexion gemacht werden. Zur Veranschaulichung dieses Aktivitätstyps zitieren wir eine weitere Reaktion eines Gruppenmitglieds auf die Erzählung von Frau Rohmann über den Supervisor, der sie zur ersten Sitzung vom Bahnhof abgeholt hatte:

Groß: ich hab was Eigenartiges erlebt/ ich hätte wahrscheinlich trotzig reagiert(,)

Rohmann: in welcher Rolle(‘)

Groß: in deiner Rolle/ in deiner Situation.. ich hätte wahrscheinlich nicht darauf geantwortet und hätte nur gesagt (k) hätte gefragt/ wo ich politisch stehe/ was ihm [die Auskunft] wohl nützen würde(,) (I)

Häufig teilen die Zuhörer allerdings ihr Erleben nicht spontan mit, sondern versuchen zunächst, sich über die Gründe für die besondere Qualität ihres Erlebens klarzuwerden. Sie verhalten sich 'betrachtend' oder 'selbstreflexiv' zu ihrem eigenen Erleben, stellen also gleichsam vorgreifend ihre eigenen persönlichen Anteile in Rechnung.

In der gleichen Sitzung, aus der wir auch die beiden vorangehenden Zitate entnommen haben, wird kurze Zeit später deutlich, daß der Supervisor, der von der Erzählerin verlangte, daß sie ihre politische Einstellung klarlegen sollte, bereit war, seine eigene Anschauung mitzuteilen und ihr sehr schnell seine Probleme, die er in der beruflichen Arbeit hat, anvertraute. Ein weiteres Gruppenmitglied, Herr Groß, stellt dar, welche Gefühle durch das Verhalten des Supervisor und das vermutete Verhalten der Supervisorin in ihm ausgelöst worden sind:

also je mehr das jetzt kommt/ das sich ausziehen vor Ihnen [Erzählerin] / das ist eine Intimitätsfrage/ je mehr das kommt desto mehr Widerstand entwickle ich/ weil mir das vorkommt wie so kein anderes Evangelium wie (???) mit Jesus oder so/ und das finde ich eine Distanzlosigkeit/ daß ich selber die Möglichkeit zu sagen/ wann ich das für richtig halte halte/ was ich meine (k) diese Möglichkeit wird mir genommen(,) (I)

Aus der Äußerung von Herrn Groß wird den Zuhörern auch der Gang seiner eigenen Verarbeitung und 'Deutung' seiner Gefühle, seine Selbstreflexion nachvollziehbar.

Zu c)

Wenn sich die Gruppenteilnehmer ein ausreichend klares Bild von der emotionalen Situation gemacht haben, in die der Erzähler involviert war, dann versuchen sie die Gefühle der Beteiligten systematisch zueinander in Beziehung zu setzen. Sie können sich bei dieser Aktivität nicht auf den Standpunkt einer der beteiligten Personen stellen, sondern müssen einen allgemeineren Standpunkt einnehmen. Wir nennen diesen Standpunkt den des 'Laiendeuters'. Der Laiendeuter benutzt bei seinen Typisierungen emotionalen Erlebens ein Relevanzsystem, das wir noch nicht genau kennen. Sicherlich greift er auf sein professionelles Sonderwissen und seine Kenntnis der psychoanalytischen Theorien über Beziehungen zurück. In der von uns untersuchten Balintgruppe gehen die Gruppenglieder mit diesen 'Laiendeutungen' allerdings sehr vorsichtig um. Es wird dem Erzähler überlassen, ob er die vorgeschlagenen 'Deutungen' annimmt. Die Gruppe vermeidet es, mit dem Erzähler über diese Interpretationen zu argumentieren und insistiert nicht auf der Richtigkeit der eigenen Meinung. Das Deutungsmonopol wird ohnehin dem Leiter zugeschrieben.

Ein Beispiel für eine systematische Beschreibung eines gesamten Ablaufs einer Supervisionssitzung vom Standpunkt des 'Laiendeuters' haben wir in einer anderen Sitzung der Balintgruppe gefunden:

Den Ablauf habe ich jetzt der Schilderung nach [Auslassung] so erlebt/ eine Forderung nach Nähe und Vertrauen wird in der Gruppe erhoben/ wird zurückgewiesen/ dadurch schlägt die Forderung nach Nähe und Vertrauen um in Distanz und Aggression/ beides am Punkt

Irmgard/ das ist ein Geschehen/ das mehr oder weniger die ganze Gruppe erfaßt und nachträglich identifizierten sich einige der Aggressoren mit dem Opfer/ mein Gott die arme Irmgard(.) (5)

Eine ganz andere Klasse von Aktivitäten, die in dieser Phase der Gruppenarbeit häufig zu beobachten sind, haben wir unter dem Oberbegriff *'Inszenieren des Falls'* zusammengefaßt.¹⁵ Das Inszenieren des Falls unterscheidet sich von den bisher geschilderten Aktivitäten vor allem dadurch, daß es nicht bewußt eingesetzt werden kann, sondern sich quasi hinter dem Rücken der Beteiligten durchsetzt. Einzelne Mitglieder der Balintgruppe wiederholen - vermutlich unbewußt - mit verteilten Rollen die in der Erzählung geschilderte Beziehungskonstellation. Um diese 'Wiederholung' für die Rekonstruktion des Erlebens des Erzählers nutzbar zu machen, muß sich die Gruppe über die emotionalen Reaktionen verständigen, die sie während des Inszenierens durchlebt hat.

Für diese Klasse von Aktivitäten können wir hier kein Beispiel anführen, weil sie sich über einen längeren Interaktionszeitraum erstrecken. Außerdem setzt eine Interpretation der Parallelen zwischen der Beziehungskonstellation in der Erzählung und ihrer Wiederholung in der Gruppe die Kenntnis der gesamten Erzählung und der vorangegangenen Gruppeninteraktion voraus.

Wir bezeichnen die Interpretation der Parallelen oder Wiederholungen in Anlehnung an die Terminologie von Leitern psychoanalytischer Therapiegruppen als *'Deuten von Spiegelphänomenen'*.¹⁶ In der von uns untersuchten Balintgruppe, deren Mitglieder erfahrene Supervisoren sind, ist das 'Deuten von Spiegelphänomenen' nicht nur eine Aufgabe des Leiters, sondern wird auch von den Gruppenmitgliedern praktiziert. Für das Deuten von Spiegelphänomenen können wir an dieser Stelle ein Beispiel geben, weil es sich hierbei meist nur um einzelne Äußerungen handelt.

In der Vorphase der Gruppensitzung, der wir die folgende 'Deutung' entnehmen, hatte sich Herr Groß, der dann später auch einen Fall einbrachte, darüber beklagt, daß die letzte Sitzung ausfallen mußte, weil der Balintgruppenleiter zu spät bekanntgegeben hatte, daß er verhindert war. Herr Groß schlug vor, demnächst ohne den Leiter zu tagen, wenn dieser wieder fehlen sollte. In dem von ihm später eingebrachten Fall ging es um eine Rivalität zwischen ihm als Supervisor und einem Supervisanden, ihm seinen Platz streitig machen wollte.

In der Bearbeitungsphase vergleicht Frau Rohmann die Problematik des von Herrn Groß geschilderten Falls mit der Problematik des Gruppengesprächs, welches sich an den Vorschlag entzündete, demnächst unter Umständen auch ohne den Leiter zu tagen:

Also ich hatt die Idee/ ob sich hier nicht im Moment etwas ähnliches abgespielt hatte/ denn wir haben angefangen und du [Herr Groß] hast dann hier eingebracht/ wir könnten ja auch ohne Sie[Leiter] hier weitermachen/ und das ist ja auch so eine ähnliche Geschichte bei dir [Herr Groß] gewesen mit dem Edgar [Supervisand]/ der dir da deinen Platz streitig machte/ von daher fand ich es also ganz bezeichnend/ du [Herr Groß] bringst als erster dieses Thema ein/ was machen wir/ wenn Sie [Leiter] demnächst nicht da sind/ und du [Herr Groß] bringst dann als Thema der Gruppe ein nochmals eine ähnliche Geschichte(.) (3)

Frau Rohmann hatte sich an dem Gruppengespräch kaum beteiligt und sich dem Geschehen gegenüber eher betrachtend verhalten. Wir haben generell den Eindruck, daß Gruppenmitglieder, die nicht an der Inszenierung des Falls beteiligt waren, eher in der Lage sind, Wiederholungen oder Spiegelungen zwischen Fallthematik und Gruppeninteraktion zu erkennen, als die Gruppenmitglieder, die in die Wiederholungen verwickelt waren. Eine Besonderheit des eben zitierten Beispiels ist, daß der Erzähler mit der Inszenierung des Falls schon begonnen hatte, bevor er die Erzählung eingebracht hat.

Das Inszenieren des Falls erfolgt durch Aktivitäten, die nicht intentional eingeleitet werden, sondern sich, wie schon erwähnt, 'hinter dem Rücken der Beteiligten' durchsetzen. Hat allerdings die Gruppe die erzählte Interaktion durchgespielt ('inszeniert'), dann sind die beiden folgenden Aktivitäten notwendig (und auch erwartbar), um die Inszenierung für die Bearbeitung der Probleme des Leiters fruchtbar zu machen: Zunächst ist es die Aufgabe des Leiters oder eines Gruppenmitglieds, das Spiegelphänomen zu deuten. In einem zweiten Schritt stellen diejenigen Gruppenmitglieder, die an der Inszenierung beteiligt waren, dar, was sie dabei erlebt haben.

Wir haben bei der Darstellung des Inszenierens des Falls schon einige Aktivitäten aufgezählt an den der *Erzähler* in dieser Sequenz der Bearbeitungsphase beteiligt ist. Wir wollen nun noch zwei weitere Arten von Aktivitäten nennen, die für den Falleinbringer nach Abschluß seiner Erzählung typisch sind. Zum einen versucht er, sich an seine Gefühle, die ihn in der geschilderten Interaktionssituation bewegten, zu erinnern und sie erneut zu durchleben. Er muß sich dabei auf seinen damaligen konkreten Standpunkt versetzen. Diese Versetzung erfolgt spontan und ist nicht durch kognitive Anstrengungen zu erreichen.

Zum anderen versucht der Erzähler, seine damaligen Gefühle zu verstehen und zu interpretieren. Er liefert nachträgliche Deutungen seines Erlebens. Wir sehen den wesentlichen Sinn der Aktivitäten der Zuhörer in dieser Sequenz darin, den Erzähler zu einem Nacherleben und Reflektieren seiner emotionalen Reaktion zu befähigen.

Als erstes Beispiel zitieren wir eine Stelle aus der Bearbeitungsphase, in der der Erzähler die Entwicklung seiner Gefühle während einer besonders kritischen Phase seines 'Falls' erinnert: Ein Supervisand, der eine Erzählung angekündigt und begonnen hatte, brach diese, enttäuscht über die Reaktion der Gruppe, ab und verließ die Sitzung:

ja ja das ist nicht so die Hilflosigkeit/ die Enttäuschung (k) meine Enttäuschung die begann schon als er abbrach (') (.) und die steigerte sich dann/ als er wegging ja (') . . da saß ich dann ziemlich allein da(,) (2)

In unserem nächsten Beispiel für eine nachträgliche Deutung können wir beobachten, wie der Erzähler - durch die Hilfe der Gruppenteilnehmer - in der Lage ist, die Gefühle aller Beteiligten an dem konflikthaften Geschehen systematisch zueinander in Beziehung zu setzen.

daß die ganze Unruhe und Angst, [der Gruppe] die sich da übertragen hat/ ja eigentlich auch meine Angst ist oder mein Stein/ über den ich nicht hüpfen konnte/ weil ich mich mit dieser Angst der Gruppe identifiziert habe möglicherweise/ die da entstanden ist(???) indem ich mitagiert habe (5)

4.4.3. Verständigung zwischen Gruppe und Leiter über das veränderte Thema / das Problem der Erzählung

Im Zentrum dieser Arbeitssequenz steht das Bemühen aller Teilnehmer einschließlich des Erzählers um eine neue Sichtweise und Formulierung des Problems der Erzählung.

Bei diesem Bemühen wird die geschilderte konflikthafte Situation häufig gleichzeitig einer verallgemeinernden Betrachtung vom Standpunkt der Profession der Teilnehmer aus unterzogen. Die zuvor eher individuelle Sichtweise der erzählten Konflikte wird zugunsten einer generalisierenden, beschreibenden Betrachtung verlassen. Ziel dieser Verallgemeinerung ist es, das Problem des Erzählers auch für die professionelle Praxis der

anderen Gruppenteilnehmer fruchtbar zu machen. Natürlich hängt es jeweils vom Fall ab, ob das Problem für die professionelle Praxis generell relevant ist, oder ob es sich hauptsächlich um die Schwierigkeit des Erzählers handelt. Wir werden diese Art der Bearbeitung des Falls bei der Darstellung der Arbeitsaufgaben der nächsten Sequenz behandeln. In dieser Sequenz sammeln die Teilnehmer einzelne Einfälle, die für die professionelle Verallgemeinerung des Fallproblems von Bedeutung sein könnten.

Wir haben bei unserer Auswertungsarbeit festgestellt, daß der Erzähler sein Problem zu Beginn der Sitzung zwar in einer vorläufigen Weise auf den Begriff bringen kann, am Ende der Sitzung aber immer eine neue Problemformulierung gefunden wird, die sich von der anfänglichen unterscheidet. Als neues oder 'verändertes Thema' bezeichnen wir das Ergebnis der kollektiven Bearbeitung des ursprünglichen Themas der Erzählung durch die Gruppe. Wir haben den Eindruck, daß zur Formulierung des veränderten Themas bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Diese wurden zum Teil schon durch die vorhergehenden Arbeitsschritte geschaffen.

Zu diesen Voraussetzungen zählten wir:

- die Typisierungen der Personen der Erzählung;
- die Beschreibung des emotionalen Beziehungsgeflechts;
- die Beschreibung der Ereigniskette und konstitutiver Aktivitäten.

Mit Einschränkung mag auch die Laiendeutung der bewußten und unbewußten Beziehungen der Personen der Erzählung zu diesen Voraussetzungen gezählt werden.

Damit die *Gruppe* eine Formulierung des veränderten Problems des Erzählers gelingen kann, müssen neben der Klärung dieser situativen Bedingungen und des Geschehens die beiden folgenden Aktivitäten bewältigt werden:

- a) Es werden Annahmen über die Intentionen, die die Protagonisten der Erzählung bei der Ausführung ihrer Aktivitäten verfolgt haben, gemacht. Insbesondere werden die Aktivitäten des Erzählers auf ihre bewußten und - soweit dies den Gruppenmitgliedern möglich ist - auch unbewußten Handlungsantriebe befragt
- b) Die situativen Bedingungen, das emotionale Beziehungsgeflecht und der Ausgang des erzählten Geschehens müssen zu Handlungsantrieben oder Verständigungsabsichten des Erzählers in Beziehung gesetzt werden. Was im einzelnen das Problem des Erzählers ist und wie das 'veränderte Thema' im einzelnen aufgebaut wird, können wir in kommunikationswissenschaftlicher Terminologie nicht genauer beschreiben.

Wir beschränken uns darauf, die eben angeführten Aktivitäten, die wir bei der Auswertung der Transkription immer wieder feststellen konnten, an Beispielen zu erläutern.

Zu a)

Natürlich hat der Erzähler den Aktivitäten, über die er bei der Abwicklung seiner Erzählung berichtet hat, von Anfang an irgendeine Bedeutung zugeschrieben. Er hat beispielsweise behauptet, in seiner Supervisionssitzung mit bestimmten Handlungen bestimmte Intentionen verfolgt zu haben. In dieser Sequenz der Balintgruppenarbeit gelingt es ihm häufig, denselben Aktivitäten ganz andere Bedeutungen zuzuschreiben, Handlungsantriebe oder Verständigungsabsichten zu entdecken, die bislang verborgen geblieben waren und erst durch die Hinweise der übrigen Gruppenteilnehmer für ihn greifbar wurden.

Betrachten wir etwa die folgende Äußerung von Herrn Groß, der in der betreffenden Sitzung davon erzählte, daß er 'mit seiner Gruppe auf Grundeis geht':

Groß: also das fand ich wieder/ da klickt es wieder/ was (k) (laut und bestimmt) wie ich mit diesem Kämpfen umgehen muß/ wenn ich (-)

Gallas: ja(,)

Leiter: ja(,)

Groß: Supervisor dort in der Gruppe bin/ und die kämpfen untereinander und mit mir

- (.)+
Gallas: hm (,)
Groß: dann will ich mit diesem Kämpfen besser umgehen können/ und da habe ich das Gefühl/ da hindert mich was dran
Leiter: ja(.)
Groß: und ich weiß nicht was/ vielleicht is das so(k)/ und dann interessiert mich im Moment gar nich/ welche Ebene oder Funktion ich hier an der Hochschule (bestimmt und schneller) oder hier in der Gruppe hab/ ich komm + hierher und sag ihnen/ daß ich nen Problem hab/ mich hindert was/ diesen Kampf so mitzukämpfen/ daß er sinnvoll ist (,) (5)

Herr Groß will am Ende dieser Sitzung mit dem Kämpfen besser umgehen können. In seiner Erzählung hatte Herr Groß sein Verhalten nicht als "kämpfen" interpretiert. Er sprach davon, daß ihm "ein großer Stein im Weg liegt", daß Gruppenmitglieder "mauern" und er ihnen "relativ scharf seine Meinung dazu gesagt habe". In dem Maße, in dem er begreift, daß er in jener Situation eigentlich kämpfen wollte, wird ihm klar, warum diese Sitzung für ihn so frustrierend und konflikthaft war.

Zu b)

In der Auswertungsphase einer anderen Gruppensitzung, in der Herr Gallas von einem Supervisanden berichtet hatte (Sitzung 2), der seine Supervision enttäuscht verläßt, versucht Herr Lauer, die Handlungsantriebe des Supervisanden zu den Typisierungen der deren Personen in Beziehung zu setzen. Bei der Beschreibung der emotionalen Beziehungskonstellation in der Supervisionssitzung bezieht Herr Lauer den Standpunkt eines Laiendeuters. Er entlehnt die personalen Typisierungen, die er verwendet, dem familiären Milieu:

jedenfalls der Druck/ unter dem er steht/ kommt mir also im Moment sehr sehr massiv vor/ und äh der Versuch in einer solchen Gruppe/ wo alle überlegen oder bedeutsam sind/ wo ich mich vor keinem der anderen blamieren kann vorm Vater nicht [gemeint ist der Leiter] vor der Mutter/ älteren Schwester nicht [gemeint ist eine Supervisandin] und vor meiner Arbeitsehefrau nicht [gemeint ist eine weitere Supervisandin, mit der der Supervisand eng zusammenarbeitet]/ in solch einer Situation dann jetzt endlich ankommen/ ich hab jetzt was zu bieten(.) und äh diese (,)/ ja und/Reaktion also wird mir sehr viel plastischer/ seine seine Hilflosigkeit jetzt da wo Sie die Gruppensituation schildern(.) (2)

Herr Lauer umschreibt die Intention des Supervisanden als Bedürfnis nach Anerkennung ("etwas bieten"). Der Supervisand stellte in der 'enttäuschenden' Supervisionssitzung ein Erfolgserlebnis aus seiner Tätigkeit dar, mit dem die Gruppenmitglieder aber nichts anfangen konnten ("ja und"). Dadurch, daß Herr Lauer die Handlungsantriebe des Supervisanden herausstellen kann, wird seine Reaktion auf das Verhalten der Supervisionsgruppe den Teilnehmern der Balintgruppe verständlich.

Für den Leiter der Balintgruppe wird aus den Versuchen der Gruppenteilnehmer, das Geschehen der Erzählung und die Intentionen der Personen vom Standpunkt eines Laiendeuters aus zu beschreiben, klarer einschätzbar, wie weit er selbst in der nächsten Sequenz des Ablaufschemas bei der Formulierung seiner Deutung gehen kann.

4.4.4. Verständigung zwischen Gruppe, Leiter und Erzähler über die Bedeutung der Geschichte/ des Problems a) für den Erzähler und b) für das professionelle Handeln der Teilnehmer

In dieser Arbeitssequenz stehen Gruppe und Leiter zunächst vor der Aufgabe, den individuellen Konflikt des Erzählers, wie er im 'veränderten Thema' formuliert wurde, zu verstehen. In den von uns untersuchten psychoanalytisch orientierten Supervisionsgruppen und den Balintgruppen werden keine Maximen oder Ratschläge für das zukünftige Verhalten des Erzählers gegeben. Die Hilfe, die dieser von der übrigen Gruppe und vom Leiter erwartet, liegt eher darin, daß sie die Konfliktsituation, in der er sich befunden hatte, interpretieren und ihn auf verborgene Hintergründe seines Verhaltens und Erlebens aufmerksam machen. Im einzelnen kann man in dieser Sequenz Aktivitäten des Leiters, des Erzählers und der übrigen Gruppenmitglieder unterscheiden.

Dem *Leiter* fällt in dieser Sequenz die Aufgabe zu, die Problematik der erzählten Interaktion zusammenzufassen. Die Gruppe erwartet außerdem von ihm einen *Kommentar zum Fallproblem* aus seiner spezifisch psychoanalytischen Sicht. Diese Leiteräußerung kann man vielleicht als 'abschließende Deutung'¹⁷ bezeichnen. In einigen von uns untersuchten Supervisionssitzungen wird die Deutung des Problems des Erzählers und die Reflektion über Maximen professionellen Handelns in der vom Erzähler geschilderten Konfliktsituation, die Gegenstand der nächsten Arbeitssequenz ist, in einem Redebeitrag zusammengefaßt. Diese Art der 'abschließenden Deutung' hat dann zwei Adressaten: Sie richtet sich zunächst an den Erzähler in seiner Rolle als Supervisor und stellt die individuelle Art des Umgangs der konflikthaften Situation heraus. Im zweiten Teil richtet sie sich an die Gruppenmitglieder in ihrer Rolle als Professionals, die mit den gleichen professionellen Problemen konfrontiert sind wie Erzähler.

In anderen Sitzungen konnten wir beobachten, daß der Leiter die Interpretation des Problems des Erzählers von der Reflektion der allgemeinen Bedeutung dieses Problems für die professionelle Praxis trennt. Er formuliert oft die 'Deutung' des Problems des Erzählers in einzelnen Schritten, die sich über einen längeren Interaktionszeitraum verteilen. Der Leiter hat dann die Möglichkeit, die Rezeption seiner 'Deutung', insbesondere die Reaktion des Erzählers schrittweise zu verfolgen. Für diese Art der 'Deutung' geben wir gleich ein Beispiel. Die 'abschließende Deutung' läßt sich in zwei Teile untergliedern: in die Formulierung des Problems, wie es sich für den Erzähler in seiner Rolle als Supervisor immer wieder stellt; und in einen zweiten Teil, in dem der Leiter die konkrete, in der Erzählung geschilderte Interaktion auf dem Hintergrund dieser Problemformulierung reinterpretiert.

In der Passage, die dieser 'abschließenden Deutung' vorausgeht, hatte der Leiter schon mehrmals die Konflikte, die auftreten, wenn Supervisanden mit einem männlichen Leiter rivalisieren und kämpfen, angesprochen. Nun versucht er herauszustellen, daß es eine Möglichkeit für den Leiter gibt, 'väterlich' auf die Kampfansage einer Gruppe zu reagieren. Er referiert dabei auf einen von der Gruppe hinzugezogenen Vergleich des Verhaltens von Menschen mit dem Verhalten einer 'Schimpansenhorde'.

Ich weiß nicht/ ob das jetzt voreilig ist/ aber ich meine doch/ daß ich da vielleicht eine kleine Erklärung reingebe/ das väterliche Element scheint mir persönlich jedenfalls/ doch als eine Fähigkeit/ die Situation in einer Gruppe so zu strukturieren/ daß Kämpfen und Aggressionen dort möglich sind/ ohne daß zuviel Angst auftreten muß/ wenn es gut geht/ sogar Heiterkeit erzeugt wird/ das wäre ja auch der stärkste Schimpanse sozusagen/ der Witz bei dieser Schimpansenhorde ist ja/ daß die anderen sich beschützt fühlen/ wenn das geregelt ist/ daß er der Stärkste ist/ braucht ihn keiner mehr anzugreifen/ dann können die anderen ruhig weiterfressen (5)

Im Fortgang seiner Äußerung bezieht sich der Leiter auf die vom Erzähler geschildert Gruppensituation. Eine Supervisandin, Irmgard, hatte sich geweigert, in der Supervisionsgruppe einen Fall einzubringen, mit der Begründung, daß sie ihre Probleme lieber andernorts bespräche und der Leiter nicht qualifiziert genug sei. Der Balintgruppenleiter greift diese Tatsache auf:

irgendwo hab ich das Gefühl/ daß diese Irmgard eine starke Angst bekommen haben muß/ daß der Vater [Erzähler] nicht stark genug ist und daß sie sich nicht beschützt genug fühlt in dieser Gruppe zu kämpfen [Auslassung] und dann war ja auch eine Situation/ wo er [Erzähler] sagte/ ich hab das Gefühl jetzt kommt sie/ irgendwie hat er das doch ertragen diese enorme Aggression/ die sie geboten hat/ ist nicht umgefallen (5)

Vom *Erzähler* wird in der Balintgruppe erwartet, daß er manifestiert, daß er die 'Deutungen', die ihm der Leiter zu den von ihm geschilderten Konflikten gegeben hat, zur Kenntnis genommen hat. In der Sitzung, aus der wir die obige Leiterdeutung entnommen haben, reagiert der Erzähler folgendermaßen:

das ist auch eine Feststellung von mir selber/ in der Einzelsupervision wo das auch massiv mit Widerständen(k) dann geht das sehr gut/ kann ich selber Widerstände besser ertragen als in der Gruppe/ deswegen war mir vorhin Ihr [Leiter] Hinweis/ das muß doch mit der Gruppe zu tun haben/ nicht bloß mit der Irmgard/ ein enormer Hinweis darauf/ daß die Angst/ die die Irmgard hat/ durch die Gruppe und wahrscheinlich durch meine anfängliche Unterstützung noch verstärkt worden ist (5)

Der Erzähler nimmt den 'Hinweis' des Leiters positiv auf, ratifiziert ihn und faßt das Beziehungsgeflecht in seiner Supervisionsgruppe noch einmal aus der Sichtweise zusammen, die ihm durch die Gruppe und durch den Leiter in der Bearbeitungsphase nahegebracht worden war. Dabei schreibt er auch seinem Verhalten eine andere Bedeutung zu, als er dies in seiner Erzählung getan hatte: Damals hatte er die Gruppensituation anders definiert und konnte deshalb die Reaktionen der Teilnehmer auf sein Verhalten nicht gut verstehen. Jetzt sieht er, daß er durch sein Verhalten 'Irmgard' 'Angst' eingeflößt hat. Die Interaktion in seiner Supervision wird ihm verständlicher. Gelegentlich schließt ein Erzähler an seine Reinterpretation der Ereignisse und Konflikte auch Überlegungen darüber an, wie er in der Folge mit vergleichbaren Problemen umzugehen gedenkt. Er schafft dadurch einen Übergang zu einer zweiten Aufgabe dieser Sequenz, der Überprüfung des Falls auf seine Bedeutsamkeit für die professionelle Praxis und der Suche nach verallgemeinerbaren Lösungswegen für Konflikte, die als typisch für die berufliche Tätigkeit auch der anderen Gruppenteilnehmer empfunden werden.

Während der Falleinbringer in dieser Sequenz zunächst noch eine besondere Funktion besaß, ist er an der Lösung der *zweiten Aufgabe* (b) in ganz ähnlicher Weise wie die Gruppenteilnehmer beteiligt. Die Gruppe ist nicht mehr in die Rolle eines 'Schematrägers' und die der 'übrigen Gruppenteilnehmer' gespalten. Außerdem unterscheidet sich die Gruppeninteraktion bei der ersten Behandlung dieser Arbeitsaufgabe von derjenigen der ersten dadurch, daß die Teilnehmer eine betrachtende Perspektive und den abstrakten Standpunkt eines Professionellen einnehmen. Die Verständigung zwischen dem Erzähler und dem Gruppenleiter über die Bedeutung seines Konfliktes setzt beiderseits Empathie, also erlebende Perspektiven und individuelle Standpunkte voraus.

Die Teilnehmer der Balintgruppe arbeiten durchweg als Supervisoren. Die Fragestellung, mit der sie nun den geschilderten Fall noch einmal untersuchen, kann man in etwa wie folgt umschreiben: 'Welche Bedeutung hat das geschilderte Problem für meine

berufliche Tätigkeit und für das professionelle Handeln von Supervisoren allgemein?'

Zur Lösung dieser Frage schildern die *Gruppenmitglieder* ihre persönlichen Erfahrungen mit vergleichbaren Problemen und reflektieren darüber, welche Vor- und Nachteile ihr individueller Umgang mit diesen Konflikten mit sich bringt. In unserem folgenden Beispiel äußert sich Herr Groß darüber, wie er persönlich mit Situationen in seiner Supervisionspraxis umgeht, in denen er sich hilflos fühlt:

Groß: also, wenn ich die emotionale Situation nicht zulass/ dann muß ich mhm irgendein anderes Mittel mir einfallen lassen/ um über die Situation drüber weg zu kommen/ das heißt ich (.) Ideen sprudeln lassen (.) (???) eine weitere Komponente sehen nicht (') theorisieren/Ideen sprudeln lassen.. und das Dritte war (')

Leiter: emotional reagieren

Groß: &was Sie beschrieben haben (.)

Leiter: die Hilflosigkeit zugeben (.) (2)

Eine andere Art von Aktivitäten der Teilnehmer ist das Formulieren von Maximen für das professionelle Handeln in bestimmten Problemsituationen. Häufig scheint es den Teilnehmern möglich, das Problem des Falls so weit zu generalisieren, daß sich für das Verhalten der Supervisoren Maximen von größerer Allgemeinheit formulieren lassen. Voraussetzung für die Formulierung professioneller Maximen ist aber, daß in der vorherigen Sequenz eine befriedigende Verständigung über eine 'verallgemeinernde Typisierung des veränderten Themas' stattgefunden hat. In der schon mehrfach zitierten Sitzung der Balintgruppe, in der von einem Supervisanden erzählt wird, der seine Supervisorin zur 1. Sitzung mit einem Schild vom Bahnhof abholte, hatte der Leiter in der vorangehenden Sequenz (4.3) folgende verallgemeinernde Typisierung der Beziehungskonstellation und der Handlungsantriebe geliefert:

wenn ich jetzt meine oder sage/ daß in dieser Sequenz/ die wir da jetzt gehört haben/ wie er einen da erst bedrängt hat/ wie das als bedrängend und peinlich oder erschreckend/ oder was weiß ich aufgefaßt wird und wie sich dann dahinter die (???) Seite des Betreffenden zeigt und das Werben um die Liebeszuwendung/ und wir dann auch hören/ daß er am Ende liebenswert ist/ kann man das/ diese Sequenz als Erreichung eines gewissen Arbeitsbündnisses bezeichnen(') was sagen Ihre Erfahrungen dazu/ oder ist meine Frage zu vorschnell(') (I)

Das Verhältnis zwischen dem Supervisanden und dem Supervisor wird als "Werben um Liebeszuwendung" beschrieben. Aufgrund seines professionellen Wissens ist dem Sprecher bekannt, daß in den ersten Sitzungen eines Supervisionsprozesses das "Arbeitsbündnis" geschlossen werden muß und daß dies ein Prozeß ist, der häufig konflikthaft abläuft. Er setzt dieses professionelle Wissen zu dem Problem des Falls in Beziehung und fragt, ob man das "Liebeswerben" nicht auch als "Erreichung eines gewissen Arbeitsbündnisses" verstehen kann. Der Übergang zu einer professionellen Sichtweise wird in der Äußerung schon durch die Wortwahl angedeutet: Der Begriff 'Arbeitsbündnis' entstammt der professionellen Terminologie der Psychoanalytiker, Balintgruppenleiter und Supervisoren.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Fragestellung ist es dann in der nachfolgenden Sequenz der Balintgruppensitzung möglich geworden, das Verhalten der Supervisorin mit einem professionellen Maßstab und einer professionellen Terminologie zu bewerten. Wir zitieren eine Äußerung von Herr Garbe aus dieser Sequenz:

für mich ist es methodisch eine Frage der Funktion von Regression in der Anfangsphase / es

ist für mich schon ein wichtiger Punkt / Angstminderung innerhalb (der Supervision?) / so etwa bei so einem Erstgespräch / aber das steht für mich in einem Spannungsverhältnis / also ich möchte auch ein Stück weit Verantwortlichkeit (k) Eigenverantwortlichkeit von vornherein in der Supervision lassen und auch fordern / und das ist zum Beispiel so eine Regressionsgrenze (.) (I)

In diesem Redebeitrag reformuliert das Gruppenmitglied das Problem des Falls von Frau Rohmann als 'Frage der Funktion von Regression in der Anfangsphase' von Supervisionsprozessen. Wie man sich als Supervisor zu dieser Frage verhält, hängt davon ab, welche 'Regressionsgrenzen' man setzt. Vor dem Problem, das Herr Garbe ausdrückt, steht jeder Supervisor in den ersten Supervisionssitzungen. Er kann und muß den Grad der Regression des/ der Supervisanden steuern. Herr Garbe gibt zwei Kriterien an ('Eigenverantwortlichkeit', 'Angstminderung'), die zu berücksichtigen sind.

Als professionelle Maxime könnte man aus dieser Bemerkung von Herrn Garbe herausziehen, daß sich jeder Supervisor Klarheit darüber verschaffen soll, wieviel Regression er selbst in der Anfangsphase der Supervision zulassen will. Entsprechend dieser Entscheidung ist bei Konflikten zu intervenieren.

4.4.5. Verständigung zwischen Gruppe und Leiter über die Bedeutung der Bearbeitungsphase und des (veränderten) Problems für die Gruppe/ den Gruppenprozeß

Diese Sequenz des Ablaufschemas finden wir nicht in jeder Sitzung. Besonders zu Beginn des historischen Gruppenprozesses - also der Arbeit der Gruppe über einen längeren Zeitraum hinweg - läßt sie sich seltener beobachten.

Gegenstand dieser Sequenz ist es, das in der Sequenz 4.3 erarbeitete Problem der Erzählung mit den Problemen, die bei der Bearbeitung dieser Erzählung in der Balintgruppe aufgetaucht sind, in Verbindung zu bringen. Das Thema dieser Arbeitsphase läßt sich so paraphrasieren: 'Welche Bedeutung hat das veränderte Thema des Falls für unsere heutige emotionale Situation in der Gruppe und welche Bedeutung hat es für die Entwicklung unseres gemeinsamen historischen Gruppenprozesses?' Der Leiter und die Gruppenmitglieder gehen offenbar davon aus, daß diese Beziehung der Gruppe nicht bewußt ist. Den Aktivitäten des Leiters kommt in dieser Phase eine besondere Bedeutung zu. Er spricht aus seiner Sicht als Psychoanalytiker und damit als 'Spezialist für unbewußte Vorgänge in zwischenmenschlichen Beziehungen' über das Thema des Falls und der Sitzung.

Die Gruppe erwartet vom Leiter, daß er *ihre Arbeit kommentiert, die unbewußte Thematik der betreffenden Sitzung andeutet* und eventuell eine Einordnung des 'Falls' in den historischen Gruppenprozeß vornimmt. Wir bezeichnen die Äußerung, in der der Leiter auf diese Erwartungen eingeht, als 'zusammenfassende Deutung'. Sie ist die einzige Aufgabe, die wir als Normalformervartung in dieser Phase der Gruppensitzung ermitteln konnten.

Wie die Verständigung zwischen der Gruppe und dem Leiter über die 'unbewußten' Motive der Teilnehmer und die Hintergründe des Verhaltens der Gruppe abläuft, wissen wir nicht. Wir können die Verständigung, die in dieser Sequenz erfolgt, nicht mehr mit formalen kommunikationswissenschaftlichen Verfahren ermitteln.

Um Gegenstand und Ziel der Leiteräußerungen in dieser Sequenz zu verdeutlichen, greifen wir auf Äußerungen von Analytikern über die Aufgaben des Leiters in Balintgruppen als Datenbasis zurück. Wir beziehen uns außerdem auf die Auswertung des unbewußten

Gruppenprozesses der Balintgruppe, die ein externer Psychoanalytiker, Frau A. Schäfer, vorgenommen hat. Diese Analyse wurde dem Leiter und dem Ko- Leiter der Gruppe später vorgelegt, und sie stimmten mit ihr im wesentlichen überein. Bei der Auswertung ihrer Analysen, die sich - wie unsere Untersuchungen - auf die Tonaufzeichnungen der Sitzungen stützen, war uns aufgefallen, daß sie regelmäßige Aussagen zum Verhältnis zwischen dem Fallproblem ('Thema der Erzählung') und der unbewußten Thematik der Sitzung formulierte, die uns einen Zugang zu dem Verständnis der Leiteräußerung öffneten. Sie geht in ihrer Arbeit in Anlehnung an Gedanken von Argelander davon aus, daß 'jede Gruppe, die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeitet, eine gemeinsame unbewußte Thematik und Dynamik entwickelt'.¹⁸ Diese Entwicklung des unbewußten Gruppenprozesses steht in einem 'wechselseitigen Bezug zum Fallthema'. Ohne die Kenntnis des unbewußten Themas ist ihres Erachtens ein Verständnis des Falls für den Leiter nicht möglich. Sie kommt aufgrund ihrer Auswertung zu folgendem Schluß:

Man könnte hier einwenden, [...] daß nur selten und rein zufällig die Konflikte der Gruppe und des Klienten identisch oder ähnlich sind.

Es zeigt sich aber in der Praxis, daß die Auswahl der vorgetragenen Fälle, die spontan geschieht, abhängig ist von dem unbewußten Geschehen in der Gruppe; in der Weise, daß der dargestellte Fall eben dieses unbewußte Thema ausdrückt, wenn auch zunächst verschlüsselt."¹⁹

Man kann es auch so formulieren, daß 'der Fall auch als Spiegelung des Gruppengeschehens verstanden werden kann'. Das Ziel der Leiterinterventionen beschreibt sie im folgenden so:

'Aufgabe des Leiters ist es, das unbewußte Geschehen in der Gruppe aufzuspüren, es mit dem Fall in Verbindung zu bringen und durch seine Interventionen das Verständnis für den [unbewußten, die Verf.] Beziehungsaspekt bei den Teilnehmern zu wecken. Auf die verschiedenen Eigenarten und Probleme der Technik in Balint-Gruppen will ich hier nicht genauer eingehen. [...] Nur soviel sei gesagt, daß die Ausnutzung des Spiegeleffekts und seine Deutung das Kernstück und gleichzeitig der Idealfall der Arbeit ist.'²⁰

Die Aufgabe des Leiters ist es demnach, die den Gruppenmitgliedern unbewußte Beziehung zwischen dem Thema des Falls und dem Problem der Gruppe mit seiner Äußerung in dieser Sequenz deutlich zu machen oder sie zumindest anzudeuten. Ein Beispiel für eine solche Leiterdeutung ist folgende Intervention einer Balintgruppensitzung. Es handelt sich um die schon mehrmals zitierte dritte Sitzung, in der von einem Supervisanden erzählt wurde, der mit dem Leiter rivalisierte. In der Sitzung selbst rivalisiert dann der Erzähler mit dem Leiter der Balintgruppe. Die Interpretation dieses Spiegeleffekts durch ein Gruppenmitglied haben wir als Beispiel in der Sequenz 4.2. zitiert (siehe S. 30). Der Leiter wechselt in seiner zusammenfassenden Äußerung beständig zwischen den Vorfällen bei der Bearbeitung des Falls durch die Balintgruppe und den Ereignissen in der erzählten Interaktion hin und her. Die Erkenntnisse, die die Gruppe über den Fall hatte, bezieht er auf die Probleme der Balintgruppe, was in der aktuellen Balintgruppensituation deutlich wurde, benutzt er für die Erklärung des im Fall geschilderten Problems. Gegen Ende der Äußerung verallgemeinert er das Problem der Balintgruppe und gibt seine Einschätzung der Arbeit in der heutigen Sitzung wieder.

Leiter: da fällt mir noch was ein nicht wahr (!) / ich habe vorhin was davon gesagt / daß ich den A. [Supervisanden] als unsicher empfinde / jetzt erst in dem Gespräch allerdings nicht (!) ich habs auch oft sehr mühsam gefunden mit ihm..

- und da auch (k) dazu kommt jetzt der Einfall nicht wahr (!) daß das ja auch hier war / da war ne Unsicherheit in der Sprache / eine Frage nicht (!)
- m: Hm
- Leiter: herausgekommen ist dann n Rivalitätsgeschehen ... nicht (!) es gibt ja doch wohl verschiedene Formen / aus denen heraus rivalisiert wird ... nicht (!) ... und wenn es hier / wenn das stimmen sollte nicht wahr (!) aus einer Unsicherheit heraus geschieht / wie macht man s denn richtig ... und das kommt da jetzt auch irgendwie jedenfalls gefühlsmäßig auf mich zu ... / daß Herr Groß das sagt nicht wahr (!) ... so ne Unsicherheit wie mach s ich denn richtig (!) .. dann wäre das doch das was was (,) gruppen (.) mäßig hier dann eben doch ... doch draus zu machen ist / ja nicht (!) daß man das aufgreift (k) diese Unsicherheit und sagt/ na ja wenn wir s nicht wissen., dann können wir ja drüber diskutieren ... das heißt also wir wissen jedenfalls voneinander noch nichts/und ich wei nicht ob man s von andern weiß/ welche Standards oder Normen oder was nicht (!) günstig .. ist an äußern .. Rahmenverhältnissen/ darum an Strukturierung von .. Gruppensupervision .. oder auch einzeln / wenn man so will nicht wahr (!) daß man da nicht genau von einander wei
- m: Hm
- Leiter: was hält der andere für gut .. und wo Ängste vorhanden sind ... na was könnten die anderen über mich denken / wenn sie wissen was ich mach (lacht)
- m: Hm ja
- Leiter: und ich meine ... ich kann noch hinzufügen/ das is ein Problem was also auch in in therapeutischen Kreisen eigentlich ja gang und gäbe ist und auch ... nich nicht offen glaub ich oder kaum offen ausgesprochen wird (,) ... so daß wir da eigentlich ne Chance haben / etwas zu machen nicht (!) ... und ich würd nicht ganz meinen / daß wir da heute *gar* nichts schon gemacht hätten nicht (!) wenn vielleicht sicher nicht auf ... (k) aber doch irgendwie (-) ... (3)

Von den Gruppenmitgliedern werden in dieser Sequenz keine Aktivitäten erwartet, weder eine Ratifizierung der Leiteräußerung noch eine Manifestierung ihrer Bedeutungszuschreibung zur Leiterdeutung. Wie die Verständigung über die unbewußte Problematik der Sitzung, die hier sicherlich stattfindet, aussieht, wissen wir nicht. Sie manifestiert sich jedenfalls nicht unbedingt sprachlich und nicht immer im Anschluß an die Leiteräußerung.

Wir haben in unserem Material lediglich eine Stelle gefunden, in der ein Gruppenmitglied zu einer abschließenden Deutung Stellung nimmt. Es handelt sich um die gleiche Sitzung, aus der die eben zitierte Leiteräußerung stammt. Herrn Gallas' Antwort schließt direkt an diese Äußerung an. Er stellt seine Sicht der Gruppensituation auf dem Hintergrund der vom Leiter vorgeschlagenen Problemdefinition dar:

- Gallas: ja aber das muß doch ganz stark mit ... mit uns hier als Einzelpersonlichkeiten zusammenhängen ... daß wir weitgehend noch so dasitzen
- Leiter: (lachend) ja
- Gallas: das heißt ... man sieht (k) man nimmt nur recht wenig von den anderen wahr und der Rest bleibt unsichtbar / daß wir ... gewissermaßen noch mit halb (k) nur mit halb offenem Visier miteinander sprechen ... und ich weiß nicht / wie lang das dauern wird aber .. äh solange wie wir eben dieses Visier nicht beginnen immer weiter n Stückchen ...
- M: Hm
- Gallas: zu öffnen / wird es so sein (.) .. nur halt ich das für ... einen ganz ... normalen

- Vorgang ja (') es wäre vielleicht erschreckend .. wenn nun gleich so
- m: (Lachen)
- Gallas: (lachend) vorgegangen würde + und so
- Leiter: ja (???)
- Gallas: haben wir hier die Möglichkeit aus der Sicherheit des halbgeöffneten Visiers .. uns vertrauter zu werden / mir gehts so ja (') ich empfinde also ..
- Leiter: Hm
- Gallas: gar nicht mal n Mangel dabei daß es so ist (.)
- Leiter: fällt mir Ihr [Frau Rohmann] erster Fall ein / der hat das Visier zu Hause gelassen gehabt (,) ja (,) mit dem Auto
- m/w: (leises Lachen) (3)
- m/w: (leises Lachen) (3)

Die letzte Anspielung bezieht sich auf die erste Sitzung, in der Frau Rohmann von dem Supervisanden berichtet hatte, der sie mit dem Schild vom Bahnhof abgeholt hatte. Falls Spiegelphänomene in der Sitzung aufgedeckt wurden, ist es an dieser Stelle üblich, daß der Leiter oder auch die Teilnehmer Vergleiche ziehen zwischen den Themen früherer Sitzungen und dem heutigen Problem. Reflektionen über den historischen Gruppenprozeß sind in dieser Sequenz oft feststellbar, sie gehören aber nicht zu den Normalformerwartungen an die Referenzräume der Interaktion.

An diesem Punkt des Ablaufschemas findet sich die *letzte Schaltstelle*, die wir als 'Abschluß oder Abbruch der Arbeit' bezeichnet haben. In unserem Material ist es immer der Leiter, der vorschlägt, die Fallbearbeitung zu beenden oder abubrechen und zur Abschlußphase der Sitzung überzugehen. Er erinnert die Teilnehmer an das Setting der Arbeit, an das vereinbarte Ende der Stunde.

Leiteräußerungen, die diese Schaltstelle markieren, dokumentieren die beiden folgenden Transkriptionsstellen:

- ja wollte noch jemand was dazu sagen (')
- ja ... dürfen wir Sie [Erzähler] (.) mit dieser (k) mit diesem Problem (,) dann belassen äh weil wir etwas mit der Zeit (???)

Mit diesen Äußerungen ist die Sitzung allerdings noch nicht beendet. Die Gruppe hat in der durch diese Äußerungen eingeleiteten Abschlußphase die Möglichkeit, sich über ihre Ansichten zur heutigen Arbeit zu verständigen. Wie ausführlich sich diese Phase gestaltet, hängt davon ab, ob die durch das Setting festgelegte Dauer der Sitzung schon erreicht ist und ob der Gruppenleiter diese Diskussion für zuträglich erachtet

4.5. Bemerkungen zur Abschlußphase

4.5.1. Verständigung über die Beendigung der Arbeitsaufgaben

In dieser Phase hat die Gruppe noch einmal die Möglichkeit, sich über organisatorische Dinge, wie z. B. die nächsten Termine zu verständigen. Zuspätkommer können sich hier darüber informieren, ob in der Vorphase für sie wichtige Regelungen besprochen wurden.

Wie schon bei der Darstellung der 4. Schaltstelle (s. o.) erwähnt, verständigt sich die Gruppe

an dieser Stelle über ihre Einschätzung der heutigen Arbeit. Sie kann Einverständnis oder Unzufriedenheit äußern, ohne daß aus diesen Kommentaren noch weitere interaktive Verpflichtungen erwachsen. Die Sitzung ist ja fast beendet und bearbeitet werden können diese Einschätzungen nicht mehr. Darüberhinaus können einzelne Teilnehmer Themen für die nächste Sitzung ankündigen und andeuten, welche Probleme der heutigen Sitzung noch nicht ausreichend genug behandelt worden sind.

Im ersten Beispiel für derartige Einschätzungen der Arbeit, das wir geben wollen, wird zunächst vom Leiter der Übergang zur Abschlußphase markiert. Dann werden Terminangelegenheiten diskutiert und am Schluß gibt die Erzählerin/ Falleinbringerin der heutigen Sitzung ihren Eindruck von der Arbeit der Gruppe wieder:

- Leiter: ja (,) ist sonst noch was anderes abzuklären (')
- Rohmann: Ich bin in 14 Tagen leider nicht da / das ist der Termin mit dem Frage zeiche gewesen (,)
- Leiter: ja dann müssen wir uns ohne Sie behelfen (,)
- Rohmann: Sie werden es gut schaffen / vielleicht habe ich auch darum diesen Einstieg gemacht (,) (I)

Die Erzählerin liefert an dieser Stelle noch einmal eine Erklärung für ihr Fallangebot: Sie hatte der Gruppe über die Schwierigkeiten der ersten Sitzung hinweghelfen wollen.

In dem folgenden Beispiel wird für die Gruppe deutlich, daß das Thema der heutigen Sitzung noch nicht befriedigend aufgearbeitet worden ist und für die nächste Sitzung wieder ansteht:

Ko- Supervi-

- sor: Das scheint ja ein Problem zu sein / mit dem wir noch größere Schwierigkeiten haben als mit dem Fall eben / das habe ich bloß gerade de Schweigen entnommen (???)
- Leiter: was ist das für ein spannendes Thema (') vielleicht habe ich auch zu schnell reagiert und gleich was gesagt (')
- Groß: (???) ich habe Schweigen noch nie so intensiv erleben können wie jetzt (???)
- Rohmann: (???) und ich habe gedacht / ja Spannung ist schon gut / aber die Entspannung auch / die gehört ja wohl dazu / und mich drängt s jetzt hier raus / unabhängig jetzt vom Zug / aber im Moment habe ich (k) mag ich nicht (,)

[Auslassung]

- Leiter: ja wollen wir es dann beschließen (') wir sehen ja sozusagen / wie es weitergeh (,)

4.5.2. Auflösung der Gruppe

Meist beendet der Leiter in einer ähnlichen Weise wie in dem letztgenannten Zitat die Abschlußphase, oder die Gruppe signalisiert durch ein gemeinsames Schweigen ihre Auffassung, daß die Arbeit beendet ist. Man verabschiedet sich und geht zur Alltagskommunikation über. Das Gruppengespräch löst sich meist in dyadische Gespräche mit alltagsweltlichen Gegenständen auf. Die institutionelle Kommunikationssituation ist abgeschlossen.

5. Setting und Situationsdefinition von Balintgruppen

5.1. Das 'Setting' als Situationsdefinition des Gruppenleiters

Nach der Ausarbeitung und Überprüfung des Modells der Normalformerwartungen haben wir uns in einer weiteren Auswertungsphase gefragt

Unter welchen Bedingungen gelten diese Ablaufstrukturen? Weshalb bilden sich in den von uns untersuchten Gruppen ähnliche Ablaufstrukturen heraus?¹

Uns war aufgefallen, daß sich die Normalformerwartungen nicht nur in der von D. Eicke geleiteten Balintgruppe, sondern auch in Balintgruppen anderer Leiter, die Mitarbeiter des Projekts beobachten konnten, nachweisen ließen. Es gibt also nicht nur zwischen den einzelnen Sitzungen derselben Gruppe, sondern auch zwischen Balintgruppen mit unterschiedlicher professioneller Zusammensetzung und zwischen Gruppen, die von verschiedenen Personen geleitet werden, Gemeinsamkeiten. Selbst in den Supervisionsgruppen, die nicht von psychoanalytisch ausgebildeten Leitern durchgeführt wurden, ließen sich die interaktionellen Vorgänge und vor allem die Interaktionskrisen mithilfe des Modells der Normalformerwartungen verstehen und beschreiben. Es war also deutlich, daß es weitreichende Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen gibt, die von ihren Leitern unterschiedlich, nämlich entweder als Supervisions- oder als Balintgruppen angekündigt wurden. Andererseits lagen uns auch Tonaufzeichnungen von mehreren Sitzungen einer Gruppe (nach dem Konzept von Argelander) vor, die von ihrem psychoanalytisch ausgebildeten Leiter als 'Supervisionsgruppe' bezeichnet wurde, in der die von uns ermittelten Erwartungen nicht zum Tragen kamen. Es war aufgrund unseres Materials also klar, daß unsere Ergebnisse nicht auf alle Typen von Gruppen übertragbar sind, die von ihren Leitern als Supervisionsgruppe bezeichnet wurden.

Die Gruppenleiter erklärten uns auf die Frage nach den Ursachen für die Gemeinsamkeiten, die wir in den unterschiedlichen Gruppen hinsichtlich der Erwartungen über die Aktivitäten und ihre Abfolge sowie über die Standpunkte und Perspektiven der Leiter und Teilnehmer im Zuge der Normalformanalyse ermittelt hatten, daß diese in den ähnlichen 'Konzepten' und den ähnlichen Vorstellungen über das 'Setting' bei den betreffenden Gruppenleitern lägen. Der Gruppenleiter bestimmt nach dieser Aussage m. a. W. durch die Durchsetzung seiner konzeptionellen Ziele und eine entsprechende Gestaltung des 'Settings', welche Erwartungen über den Ablauf und welche Typisierungen der Rollen sich in den Gruppen herausbilden.

Wir haben diesen wichtigen Gedanken, der eine Beziehung zwischen den 'Rahmenbedingungen' ('Setting') und den Interaktionsabläufen im Sinne einer Determination der Abläufe durch das 'Setting' herstellt, aufgegriffen. Dies lag auch deshalb nahe, weil in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften der Gedanke, daß Gespräche durch Kommunikationssituationen beeinflusst werden, allgemein verbreitet ist. Wenn eine solche regelhafte Beziehung zwischen dem Setting von Supervisions- und Balintgruppen und den Ablaufstrukturen angenommen wird, dann wird eine genauere Beschreibung des Setting erforderlich. Sie ist eine Voraussetzung dafür, daß in einem zweiten Schritt die Art der Abhängigkeit der Ablaufstrukturen von den Rahmenbedingungen untersucht werden kann.

Eine Beschreibung des 'Settings' erfordert nun zuallererst eine Operationalisierung dieses Begriffs, also die Entscheidung für ein Relevanzsystem, mithilfe dessen festgelegt wird, welche Merkmale der sozialen Situation wesentlich sind und bei der Beschreibung des Settings berücksichtigt werden sollen. Soweit wir sehen, ist eine solche Operationalisierung des Begriffs 'Setting' in der psychoanalytischen Literatur weder allgemein noch in Bezug auf Supervisions- oder Balintgruppen geleistet worden. Dies zeigte sich in der Projektarbeit und auf Tagungen in einer Reihe von Verständigungsproblemen zwischen den Gruppenleitern und

uns als Soziologen oder Kommunikationswissenschaftlern sowie zwischen den Gruppenleitern untereinander. Beispielsweise wurde das 'Setting' aller von uns untersuchten Gruppen von den Leitern für unterschiedlich und untereinander kaum vergleichbar gehalten. Man wies darauf hin, daß das 'Setting' der Balintgruppe, die von dem Arzt und Psychoanalytiker U. Rosin mit Fachärzten einer psychiatrischen Klinik durchgeführt wurde, ein prinzipiell anderes sei als das der Balintgruppe, die D. Eicke mit Lehrsupervisoren abgehalten hatte. Das 'Setting' der beiden von uns ebenfalls aufgezeichneten und ausgewerteten 'Supervisionsgruppen' wurde gleichfalls als ein 'Ausnahmefall' gekennzeichnet, weil die Leiter dieser Gruppe weder eine psychoanalytische noch eine andere therapeutische Ausbildung besitzen. Stützt man sich nun auf die Charakterisierungen der Rahmenbedingungen der Gruppen, die von den jeweiligen Leitern gegeben werden und die von ihnen als 'Setting' bezeichnet werden, und nimmt man weiterhin ihre Hypothese ernst, daß es zwischen dem Setting und den Ablaufstrukturen feste Beziehungen gibt, dann müßte man erwarten, daß sich in den Gruppen recht unterschiedliche Ablaufferwartungen und personale Typisierungen einstellen. Die Fallstudien zeigen aber, daß neben den natürlich tatsächlich vorhandenen Unterschieden in allen diesen Gruppen auch diejenigen Gemeinsamkeiten mehr oder weniger ausgeprägt auftauchen, die wir in dem Modell der Normalformerwartungen beschrieben haben. Konfrontiert man Gruppenleiter mit diesem Ergebnis, so haben wir im wesentlichen zwei Reaktionen erfahren: Entweder man bezeichne die Gemeinsamkeiten als für die psychoanalytische Sichtweise irrelevant (oder stellt sie überhaupt in Abrede) oder aber man akzeptiert sie mehr oder weniger erstaunt. Im letzten Fall wird dann freilich auch die Behauptung brüchig, daß es sich bei allen diesen Gruppen u 'individuelle' Exemplare mit ganz eigentümlichen Rahmenbedingungen handele. Wir standen dann gemeinsam mit diesen Gruppenleitern vor der Frage, welches denn nun die essentiellen gemeinsamen Rahmenbedingungen der untersuchten Gruppe sind, in welchem theoretischen Zusammenhang und mit welcher Fachsprache sie zu formulieren sind.

Wir meinten zunächst, daß das Konzept der Institution, wie es von Berger/Luckmann im Rahmen ihrer 'Theorie der Wissenssoziologie' ausgearbeitet wurde, am besten geeignet sei, die situativen Rahmenbedingungen der Supervisions- und Balintgruppen zu erfassen und zwischen den verschiedenen Relevanzsystemen der Disziplinen zu vermitteln. Es zeigt sich dann aber, daß dieses Konzept für unsere Zwecke nicht hinreichend genau operationalisiert ist.

Unter einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive kann man diejenigen Erscheinungen, die von den Psychoanalytikern als 'Setting' bezeichnet werden, im weitesten Sinne unter dem Begriff der '*Kommunikationssituation*' zusammenfassen. Da dieser Begriff auch in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften - sehr unterschiedlich verwendet wird, ist eine kurze Erläuterung unseres Konzepts angebracht. Wir gehen davon aus, daß jegliche Kommunikation in Kommunikationssituationen stattfindet. Verständigung zwischen den Gesprächspartnern ist nur möglich, wenn diese wechselseitig ihre Definitionen der Kommunikationssituation in Rechnung stellen können.

Wesentliche Bestandteile einer solchen Situationsdefinition sind nach unserer Auffassung:

- Typisierungen der *Personen* (Rollen) und ihrer Beziehungen;
- Erwartungen über konstitutive *Aktivitäten*, ihre Abfolge und die bei ihrer Ausführung einzunehmenden Standpunkte und Perspektiven;
- Typisierungen der *Referenzräume* des Gruppengesprächs bzw. der Aktivitäten
- sowie Annahmen über die *Ziele*, die in dem Gespräch erreicht werden sollen.

Im Alltag können solche Situationsdefinitionen zwischen den Gesprächspartnern 'ad hoc' unterstellt und bei Bedarf ausgehandelt werden. Für institutionelle Kommunikation scheint uns in Anlehnung an Gedanken von N. Luhmann typisch zu sein, daß

- a) diese Situationsdefinitionen historisch ausgearbeitet und kontrafaktisch stabilisiert sind und da
- b) den Professionals das Recht über die Kontrolle der Einhaltung dieser Situationsdefinition zugeschrieben wird.²²

Wenngleich vermutlich in jeglicher institutionellen Kommunikation eine Asymmetrie zwischen der Definition der Ziele des Gesprächs, die von den Klienten einerseits und den Professionals andererseits vorgenommen werden, anzunehmen ist, so scheint uns diese Asymmetrie in den psychoanalytisch orientierten Supervisionsgruppen und in Balintgruppen in besonderer Weise ausgeprägt und akzentuiert zu sein: Uns ist bei der Durchsicht der Transkriptionen der Sitzungen aufgefallen, daß über die institutionellen Rahmenbedingungen, die Ziele der Arbeit, die Typisierungen der Personen und ihrer Beziehung, also alle diejenigen Momente, die für die institutionelle Situationsdefinition typisch sind, auffällig wenig gesprochen wurde. Die Situationsdefinition des Leiters etwa wird in den Sitzungen nicht ausgehandelt, der Leiter benennt seine Maximen für den Umgang mit Abweichungen nicht, und seine Hinweise auf die Ziele der Gruppenarbeit sind spärlich. Andererseits gibt es in demselben Material genügend Hinweise dafür, daß den Gruppenteilnehmern die Situationsdefinition des Leiters und seine Maximen und Ziele nicht gut bekannt sind und sie gerne mehr darüber erfahren würden. Eine solche Neugier läßt sich besonders zu Beginn des jeweiligen Gruppenprozesses beobachten. Wir möchten zur Veranschaulichung dieser Bedürfnisse eine einschlägige Äußerung eines Teilnehmers aus der vierten Sitzung der Balintgruppe mitteilen. Herr Gallas begründet hier sein Zögern, über den Fall von 'Waltraud' zu sprechen, mit dem Hinweis auf seine Unsicherheiten bezüglich des Settings':

Gallas: ich hatte (.) in einer der ersten Sitzungen mal Herrn Eicke gefragt / was es eigentlich mit der Balintgruppe auf sich hat / ob er mir (.) (k) oder ob er nicht mal (.) erläutern könnte wie (.) (k) wie äh Herr Balint äh sich die ganze (leise lachend) Sache vorstellt + / was dahintersteht ja (!) / und äh ... da (.) erfuhr ich also nicht sehr viel / sondern (.) erhielt gewissermaßen den Rat / doch das Erleben mit einzubeziehen und aus der Erfahrung zu lernen / des hat mir (k) also hab ich (.) verstanden / nur gibt's dann ne Unsicherheit und diese Unsicherheit (.) die ist tatsächlich aufgetreten jetzt im Falle von Waltraud [Auslassung] und das hängt damit zusammen daß ich (.) mir unsicher war äh ... wieweit der Rahmen dessen ist / was (.) eingebracht werden kann und was nicht (3)

Kurze Zeit später präzisiert Herr Gallas seine Unsicherheit noch weiter:

Gallas: mir kamen plötzlich Bedenken äh weiterzureden / weil wir / weil ich au einmal Angst bekam / wollen wir s mal so nennen / äh Dinge die (k) von denen ich nicht sicher war / daß sie (.) hier erörtert werden können (k) und damit kam auch die Unsicherheit zum Ausdruck / was is überhaupt Balintgruppe weshalb bin ich hier (.)

Leiter: Hm (3)

Herr Gallas ist sich also nicht ganz im klaren darüber, welche Themen als Gegenstände des Gesprächs in der Balintgruppe zugelassen sind, und er wendet sich deshalb fragend an den Leiter. Dieser hatte ihm seine Fragen offenbar schon in Vorgesprächen - in 'einer der ersten Sitzungen' findet sich keine entsprechende Nachfrage von Herrn Gallas - nicht zu seiner Zufriedenheit beantwortet. Bei dieser Gelegenheit reagiert er erneut nur mit einem 'Hm'. Am Ende der Sitzung scheint sich der Teilnehmer mit seinem gegebenen Informationsstand

eingrichtet zu haben:

nein äh ich war von Anfang an unbefriedigt darüber / daß ich im Grunde nich erfahren habe / was für (k) wie das Endziel aussieht / und ich hab mich dann (k) ich hab s verstanden nicht (') daß wir hier so stückchenweise Selbsterfahrung (.) treiben / und daß es wohl auch recht subjektiv ist / daß jeder sehr subjektiv die Balintgruppe erlebt und mit diesem Erlebnis nach Hause geht / und wenn er gefragt wird / wird er subjektiv seine Eindrücke weitervermitteln und sagen / so habe ich die Balintgruppe erlebt aber es wird niemand geben der sagen wird so ist die Balintgruppe / und diese Unsicherheit ist bis jetzt geblieben und damit auch die Unsicherheit / was kann ich einbringen / wie weit kann ich gehen (,) (3)

Wir haben aus diesen und ähnlichen Beispielen von Verhalten der Gruppenmitglieder die Schlußfolgerung gezogen, daß sie über die Situationsdefinition, die Ziele der Gruppenarbeit und die Maximen für den Umgang mit Abweichungen nicht in der gleichen Weise Bescheid wissen wie der Gruppenleiter. Die Kenntnis des 'Settings' ist Teil des professionellen Sonderwissens der Gruppenleiter, und sie unterscheidet sich insofern von den Normalformerwartungen, die allen Beteiligten als Handlungs- und Orientierungsgrundlage dienen. Eine weitere Schlußfolgerung, die aus dem Beispiel und der Tatsache, daß wir in den Transkriptionen so wenig Äußerungen über das Setting und die Konzeption finden konnten, ziehen läßt, ist, daß der Gruppenleiter kein Interesse hat, über diese Fragen in den Gruppensitzungen zu reflektieren. Natürlich klärt er die Teilnehmer in Vorgesprächen oder in einer ersten gemeinsamen Sitzung in groben Zügen darüber auf, was sie zu erwarten haben. Diese Information geht aber, wie an dem Beispiel der Nachfragen von Herrn Gallas sichtbar wird, keineswegs so weit, daß ihnen nun feste Vorschriften hinsichtlich ihrer Rechte und Pflichten zur Verfügung stünden, auf die sie sich bei Entscheidungen über ihre Beteiligung an der Gruppenarbeit berufen könnten. Andererseits kann man, wie etwa Aufsätze von D. Eicke zeigen, nicht davon ausgehen, daß der Leiter selbst nicht die Möglichkeit gehabt hätte, die Fragen von Herrn Gallas zu beantworten. Man kann deshalb vermuten, daß der Gruppenleiter aus konzeptionellen Erwägungen eine direkte Thematisierung von Problemen, die mit den grundlegenden situativen Typisierungen zusammenhängen, vermeidet.

Diese Strategie bringt für eine kommunikationswissenschaftliche Analyse eine Reihe von Problemen mit sich. Das wichtigste ist vielleicht dasjenige, daß sich in den Transkriptionen der institutionellen Interaktion kein befriedigender Zugang zu den professionellen Situationsdefinitionen finden läßt. Aufgrund der Tatsache, daß es zwischen den Gruppenleitern und den Klienten nicht zu einer Aushandlung der Situationsdefinition kommt, sind auch die Informationen über die Situationsdefinitionen der Teilnehmer, die sich aus den Transkriptionen gewinnen lassen, spärlich.

Da man davon ausgehen kann, daß sich in funktionierenden Supervisions- und Balintgruppen die Situationsdefinitionen der Leiter durchsetzen - eben weil ihnen kraft ihrer Rolle die Kontrolle darüber zugestanden wird -, schien es uns vertretbar, bei der Ermittlung der Situationsdefinition auf eine andersartige Datenquelle zurückzugreifen. Wir nahmen Schriften von M. Balint, als dem Begründer der 'Institution', und von D. Eicke als dem Leiter der von uns am ausführlichsten analysierten Balintgruppe als Datenmaterial, um eine erste Systematisierung der Situationsdefinition durchzuführen.

Natürlich ist es fraglich, ob die Aussagen, die Gruppenleiter über ihre Konzeption und ihr situatives Arrangement ('Setting') machen, tatsächlich die Wirklichkeit ihrer praktischen Arbeit widerspiegeln. Wir haben ihre Aussagen zunächst einmal als Hypothesen über ihre faktischen Situationsdefinitionen akzeptiert

In einem ersten Auswertungsschritt haben wir versucht, ihre Aussagen nach den Gesichtspunkten zu ordnen, die wir als wesentliche Bestandteile einer institutionellen

Situationsdefinition angenommen hatten. Da institutionelle Situationsdefinitionen, wie schon erwähnt, häufig durch spezielle professionelle Kontroll- und Sanktionsmechanismen durchgesetzt und aufrechterhalten werden, haben wir uns auch bemüht, diejenigen Maximen zu erfassen, die sich in den Schriften der beiden Autoren zu diesem Aufgabenbereich finden ließen. Uns war bei den Fallstudien aufgefallen, daß gerade hinsichtlich der Interventionen zur Reparatur von Interaktionskrisen erhebliche Unterschiede zwischen den Gruppen bestanden, deren Ablauf sich durch das Modell der Normalformerwartungen darstellen läßt, und der Gruppe, in der sich diese Erwartungen nicht finden ließen.

Das Ergebnis dieser Zusammenstellung teilen wir im nächsten Kapitel in knappster Form mit. Wir gehen davon aus, daß in den psychoanalytisch orientierten Supervisionsgruppen und in den Balintgruppen, an denen wir das Modell der Normalformerwartungen entwickelt und überprüft haben, die Leiter im wesentlichen die Situationsdefinition durchgesetzt haben, die wir im nächsten Abschnitt schildern. Insofern hat die folgende Darstellung des Settings auch den Zweck, dem Leser eine Vorstellung darüber zu vermitteln, auf welche Typen von Arbeitsgruppen die Normalformerwartungen übertragbar sein könnten.

5.2. Versuch einer Systematisierung von Balints Aussagen zum Setting

Michael Balint entwickelte sein Konzept der 'training-cum-research'-Gruppen aus der Kritik der herkömmlichen Fortbildung von Ärzten. Sein Ziel war die Begründung einer 'patientenzentrierten Medizin' (Balint 1972, I). Er schlug vor, die Krankheit als eine somatische oder psychische Reaktion auf pathologische Interaktionen zu sehen. Diese Sichtweise erfordert es, den Patienten ganzheitlich zu betrachten und nicht nur das erkrankte Organ zu behandeln. Balint ging davon aus, daß das Leiden des Patienten in vielen Fällen durch die Interaktion mit dem Arzt aufgehoben werden kann, wenn er sich therapeutisch verhält. Zu diesem Zwecke mußten die Ärzte in Gesprächsführung ausgebildet werden und den Umgang mit 'der Droge Arzt' (Balint 1976, 16), wie er die Wirkung des Arztes auf den Patienten nennt, lernen. Das Ziel der Ausbildung war nicht, die Ärzte zu Psychotherapeuten auszubilden, sondern ihnen psychoanalytische Techniken der Gesprächsführung zu vermitteln, die ihre Diagnose- und Therapiemöglichkeiten als Ärzte erweitern. Aus dieser Aufgabenstellung ergaben sich folgende Ziele für die Arbeit in den Trainingsgruppen mit Ärzten, die später nach ihrem Begründer 'Balintgruppen' genannt wurden.

5.2.1. Ziele der Balintgruppenarbeit

"In erster Linie bedeutet Lernen in unseren Seminaren Lernen in bezug auf die vernachlässigten Probleme der 'Pharmakologie', der 'Droge Arzt', namentlich über die spezielle Varietät dieser Arznei, die jeder individuelle Arzt darstellt, mit anderen Worten: Was für eine Arznei er selber ist" (Balint 1968, 133).

Balint versteht unter der 'Droge Arzt' die bewußten und unbewußten Wirkungen der Persönlichkeitsstruktur des Arztes und die Auswirkung seiner professionellen Maximen, seiner Überzeugungen, seines Bekehrungseifers, seiner sogenannten 'apostolischen Funktion' auf die Interaktion mit seinen Patienten. Der Prozeß des Lernens in bezug auf die Wirkung der 'Droge Arzt' vollzieht sich nach Balints Meinung in drei Stufen:

"Auf diesem Wege kommen die Ärzte zu ihren ersten Erfolgen, bzw. gewinnen an ihrem therapeutischen Potential:

- a) indem sie die Kraft der eigenen 'apostolischen Funktion' erkennen, befreien sie sich nach und nach selber von deren zwanghaft wirkender Macht
- b) Das verhilft ihnen dazu, die eigenen emotionalen Reaktionen während der Behandlung des Patienten zu erkennen und namentlich auch das Wechselspiel zwischen seinen Reaktionen und den stark dynamischen Verhaltensmustern des Patienten. Die Einsicht in dieses Wechselspiel befähigt den Arzt zur bewußten Erkenntnis und Kontrolle der andernfalls nur automatisch ablaufenden Reaktionen.
- c) Falls die beiden genannten Aufgaben einigermaßen zuverlässig bewältigt werden können, tritt die ganze Verhaltensweise des Patienten deutlicher hervor, und das verhilft dem Arzt, sich weniger emotional zu engagieren, während zugleich vermehrte Möglichkeiten zu geplanten therapeutischen Maßnahmen geschaffen werden.

Von einem anderen Gesichtswinkel her betrachtet, bedeutet das den Anfang dessen, was wir 'die beträchtliche, wenn auch begrenzte *Änderung in der Persönlichkeit des Arztes*' genannt haben. Und diese ist nach all unserer Erfahrung die Vorbedingung dafür, irgendwelche psychotherapeutische Geschicklichkeit zu erlangen." (Balint 1968, 135; Hervorhebung von uns.)

Der historische Gruppenprozeß verläuft vom Kennenlernen der eigenen Person und der eigenen Normen ('learning') über das Verlernen (' unlearning') derjenigen automatischen Verhaltensweisen und Normen, die sich nachteilig auf die Interaktion mit den Patienten auswirken, hin zum Aufbau einer neuen professionellen Identität (' relearning') mit der Wahrnehmungsrichtung auf das Wechselspiel der automatisierten Verhaltensweisen von Arzt und Patient, bzw. von Professional und Klient in ihrer Interaktion. (Balint 1968, 132) Eicke formuliert als Ziel für Balintgruppen mit Ärzten zusätzlich:

"Es ist weiterhin bekannt, daß in den Balint- Gruppen den praktischen Ärzten irgendwie etwas über Psychologie, Psychodynamik und psychosomatische Krankheitslehre gelehrt werden soll. Aber auch dies geschieht indirekt über die affektiven Erlebnisse in der Gruppe anhand von Diskussionen über die Krankheitsgeschichte eines Patienten." (Eicke 1974, 129)

5.2.2. Die Typisierung der Rollen und ihrer Beziehung

Balint grenzt sein Lern- und Lehrkonzept von den herkömmlichen Methoden der Wissensvermittlung und -aneignung, wie es auch in der Aus- und Fortbildung von Ärzten zu finden ist, ab. Er charakterisiert u. E. sehr treffend die Problematik dieser 'schulischen' Lehr- und Lernsituationen, die wir als 'Instruktionssituationen' bezeichnen wollen ²³:

"Fast alle Fortbildungsseminare - ganz gleich, ob sie für praktische Ärzte oder für Fachärzte bestimmt sind - sind gemäß der altüberkommenen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler aufgebaut. Die Lehrkräfte sind in der Praxis immer Spezialisten, die schon ihrer Definition zufolge mehr wissen, wogegen die Schüler - ganz gleich, ob es Allgemeinpraktiker sind oder Ärzte, die sich spezialisieren wollen - durch ihre bloße Teilnahme am Kursus offen zugeben, daß sie weniger wissen.

Diese Struktur determiniert das Geschehen im Kursus. Die Absicht der Lehrkräfte ist stets die, etwas von ihrem überlegenen Wissen und von ihren vollendeteren Fähigkeiten an die Teilnehmer weiterzugeben. Sie versuchen dies mit Hilfe von Vorlesungen über ihre Kenntnisse einerseits und durch Demonstration ihrer Fertigkeiten andererseits. Auf diese Art sind die Lehrkräfte allzeit *aktiv*, wogegen die Rolle des Lernenden mehr oder minder eine

passive, rezeptive ist, d. h., letztere sollen das, was die Lehrer ihnen darbieten, 'in sich aufnehmen', 'sich aneignen'. Allerdings dürfen die Schüler zuweilen über ihre Beobachtungen Bericht erstatten oder einige ihrer praktischen Geschicklichkeiten beweisen. Doch all dies geschieht, nur mit dem ganz offen eingestandenen Ziel, daß sowohl ihre Beobachtungen als auch ihre Fertigkeiten der Korrektur bzw. Vervollkommnung bedürfen. So kommt es, daß die allermeisten Beiträge zur Thematik von den Lehrern herrühren, wogegen alles Lernen den Schülern zufällt.

Diese dynamische Struktur hat bestimmte unvermeidliche Konsequenzen, von denen einige erwünscht, andere dagegen unerwünscht sind.

Zunächst wird eine dauernde Ungleichheit zwischen Lehrkräften und Teilnehmern dadurch konstituiert. Lernen kann nur stattfinden, wenn allseits akzeptiert worden ist, daß der Lehrende seine fachliche Überlegenheit bewiesen hat und die Teilnehmer vergleichsweise unterlegen sind. Dieser Umstand ruft, wie wir alle wissen, auf beiden Seiten Ambivalenz hervor. Oft wird sie ganz offen zugegeben, manchmal bleibt sie unbewußt.

Eine andere, diesma willkommene Folge der genannten Gruppenstruktur ist die Tatsache, daß der Kursus *geplant* [Hervorhebung von uns] werden kann. Denn gemäß der grundlegenden Voraussetzung kennt der Spezialist sein Gebiet und weiß daher, welche Teile seines Wissens er während der zur Verfügung stehenden Zeit seinen Hörern übermitteln kann und soll. Er ist es, der die Entscheidung darüber trifft, wie lange der Kurs zu dauern hat, worüber er im einzelnen, lesen soll und in welcher Reihenfolge.

Ogleich es gelegentlich erlaubt ist oder gar verlangt wird, daß die Lernenden ihre Wünsche zum Ausdruck bringen, bleiben es dennoch jederzeit Spezialisten, die das letzte Wort haben. Das muß so sein, weil ja die Verantwortung für den gesamten Kurs in ihre Kompetenz fällt." (Balint 1968, 125-126)

Statt dieser Lehrsituation will Balint eine "emotionell freie und freundliche Atmosphäre" (Balint 1955, 379) herbeiführen, in der Fehler gemacht werden können und" ... in der wir die Erfahrung ertragen können, daß recht oft unser tatsächliches Benehmen völlig von dem *abweicht*, was beabsichtigt war, und wenig mit der Vorstellung übereinstimmt, die wir uns immer davon gemacht haben" (Balint 1955, 380; Hervorhebung von uns).

Die Gruppenmitglieder sollten "Mut zur eigenen Dummheit" finden, und dem Leiter rät er, "den Arzt erst einmal seine *Fehler machen* zu lassen, ihn vielleicht sogar dazu zu ermutigen, als zu versuchen, ihn daran zu hindern" (Balint 1976, 408; Hervorhebung von uns). Diese Maxime gilt sicherlich nicht nur für die Arbeit mit Ärzten, sondern sie läßt sich auch auf die Arbeit mit Angehörigen anderer Professionen ausdehnen. Sowohl an den skizzierten Maximen für das Verhalten des Leiters als auch an den folgenden Typisierungen der Rollen dürfte der Unterschied zu 'Schulsituationen' deutlich werden:

Der Gruppenleiter anerkennt die fachliche Kompetenz der Mitglieder der Gruppe und überläßt ihnen ausdrücklich die Eigenverantwortung für ihr Handeln in den betreffenden Fällen. Da der Leiter sich nicht als Spezialist und Fachmann typisiert, den einzelnen Teilnehmern nicht sagt, 'wie man es macht', müssen sie, mithilfe der anderen Gruppenmitglieder und des Leiters, die ihnen angemessenen Problemlösungen selbst erarbeiten. Der Leiter ist nach Balints Ansicht genau wie die Gruppenmitglieder Lernender und wird nur aufgrund seiner "Vertrautheit mit dem Unbewußten und mit dem Phänomen der Übertragung" (Balint 1968, 131) als Leiter anerkannt. Der Leiter ist nicht kraft seiner Rolle Leiter, wie in anderen Institutionen, sondern muß von der Gruppe 'gewählt' werden²⁴. Er macht durch seine Art der Wahrnehmung und des Zuhörens und durch seine Reaktionen auf die Gruppenmitglieder die Haltung deutlich, die er lehren will, er lehrt also durch sein Beispiel (Balint 1976, 409). Balint plädiert für eine gleichberechtigte Beziehung, in der das 'Mehrwissen in bestimmten Hinsichten bei Wenigerwissen auf anderen Gebieten Art unserer Beteiligung determiniert'

(Balint 1968, 130). Es soll der 'Geist einer gemeinsamen Forschungsgruppe' herrschen (Balint 1968, 127).

5.2.3. Referenzräume des Gruppengesprächs

Die Technik der Gesprächsführung, die Balint vermitteln will, läßt sich seiner Ansicht nach nur anhand von "*tatsächlichen Situationen*" lernen (Balint 1955, 373). Die berufliche Praxis der Mitglieder, so wie sie der Arzt oder andere Professionals tagtäglich erfahren, ist Gegenstand der Gruppenarbeit. Es wird anhand von Berichten über reale Ereignisse aus der Interaktion mit Klienten gearbeitet und nicht an konstruierten Beispielen in einer quasi labormäßigen Situation experimentiert

Balint betont dabei das "Wechselspiel der automatischen Reaktionen im Arzt und im Patienten", also den interaktiven Charakter des Geschehens. Gegenstand ist nicht wie in herkömmlichen Anamnesen der Patient mit seiner Pathologie, dem der Arzt mit einer "unbeteiligten, wissenschaftlichen objektiven Haltung" gegenübertritt (Balint 1976, 404):

"Die Ereignisse, mit denen wir uns befassen, sind dagegen höchst subjektiv und persönlich, oft kaum bewußt oder sogar völlig außerhalb bewußter Kontrolle; oft besteht auch keine Möglichkeit, sie eindeutig mit Worten zu beschreiben." (Balint 1976, 404)

Die professionellen Interaktionssituationen, die bearbeitet werden sollen, werden unter dem Gesichtspunkt des *Erlebens* des Arztes betrachtet. Der Leiter geht davon aus, daß die Ereignisse noch nicht gut verarbeitet sind, 'kaum bewußt' erlebt werden. Die zu bearbeitenden Fälle müssen also aus der realen professionellen Praxis stammen, müssen vom Erzähler selbst erlebt sein und ihm problematisch erscheinen.

5.2.4. Aktivitäten und ihre Abfolge

Um reale Situationen, in denen nur ein Teilnehmer der Gruppe anwesend war, der gesamten Gruppe verständlich zu machen, die reale Situation in die Balintgruppe 'hereinzuholen', muß eine Form gefunden werden, das Ereignis der Gruppe mitzuteilen, und zwar in einer Art und Weise, in der 'die subjektiven und oft außer bewußter Kontrolle liegenden' Vorgänge deutlich werden. Balint schreibt über diese Mitteilungsform:

"Ich duldete daher kein geschriebenes Material in den Fallkonferenzen; jeder mußte frei über seine Erlebnisse mit den Klienten berichten. Dies erinnert in einer Hinsicht an die 'freie Assoziation' und läßt auch alle möglichen subjektiven Entstellungen, Auslassungen, Überlegungen, spätere Interpolationen usw. zu... Sowohl die Gedanken des Berichtenden wie Kritik und Kommentare der zuhörenden Gruppe wurden wie freie Assoziationen behandelt." (Balint 1976, 401)

Durch die Falldarstellung werden in der Gruppe Affekte geweckt, die zum Verstehen des Falls genutzt werden:

"Aber welches auch immer die Reaktionen der Gruppe sein mögen, die Berichterstatter wie bei den Zuhörern aufsteigenden Affekte müssen akzeptiert und als Ausdruck der unbewußten Prozesse, die durch den Bericht aktiviert wurden, bewertet werden." (Balint 1976, 415-416)

Die Gruppe wird aufgefordert, Assoziationen, Phantasien und eigene Bewertungen des Falls zu bringen, Prognosen über den weiteren Verlauf der Behandlung zu machen. Die Arbeit der Gruppe ist fruchtbar,

"...wenn dem Berichterstatter bei der Diskussion plötzlich etwas einfällt, woran er bisher nicht gedacht hatte, was seiner Aufmerksamkeit bei der [ärztlichen] Untersuchung womöglich schon entgangen war und was die Diskussion nun in einer neuen Richtung weiterbringt, oder ein neues Problem eröffnet." (Eicke 1974, 133-134)

Der Vorteil dieser Arbeitsform wird so beschrieben: Die Gruppenmitglieder erwerben nicht gesichertes Wissen, sondern lernen "durch erlebte Einsicht" (Loch 1969, 153) anhand der Interaktion und der sie begleitenden Affekte. Argelander meint, "... daß der mittelbare Erlebniszugang über die Identifizierung mit den am Gespräch beteiligten Personen eine situative Evidenz schafft, die andere Zugangsweisen nicht erreichen können." (Argelander 1973, 132)

Die Aktivitäten in den Balintgruppen werden des weiteren dadurch beeinflusst, daß sie in einer *Gruppe als Gruppengespräch* und nicht in einer dyadischen Gesprächssituation ablaufen, wie dies z. B. in der klassischen psychoanalytischen Therapie der Fall ist. Balints Ziel war es, "... ein psychotherapeutisches Trainingsprogramm auszuarbeiten, das hauptsächlich auf einem intensiven Studium der Gegenübertragung mit Hilfe von Gruppenmethoden beruhte." (Balint 1976, 401)

Die Entscheidung für die Ausbildung der Professionals in Gruppen hatte zunächst wohl eher ökonomische Gründe. Die Vorteile einer Gruppenarbeit wurden dann im Laufe der Zeit erst deutlich. Balint bemerkte vermutlich aber nicht nur diese Vorteile, auf die wir gleich noch näher eingehen, sondern mußte sich auch mit der Tatsache auseinandersetzen, daß es sich um eine 'Vielpersonensituation' handelt, für die er als Psychoanalytiker nicht ausgebildet worden ist: "Eine psychodynamische Situation, von der der Psychoanalytiker nur sehr wenig weiß." (Balint 1968, 130) "Beinahe alles, was ich weiß, beschränkt sich auf die 'psychoanalytische Situation', die ja eine ausschließliche Zwei-Personen-Beziehung ist, innerhalb derer jeder Dritte zwangsläufig zu einem beinahe unerträglichen Eindringling wird." (Balint 1968, 130) Aus diesem Umstand wird erklärlich, warum sich die meisten Hinweise zur Technik der Gruppenleitung, soweit sie sich in der Literatur, überhaupt finden lassen, mit der Dynamik einer Gruppensituation beschäftigen.

Zu den Vorteilen einer Gruppenarbeit für den Lernprozeß der Teilnehmer schreibt Eicke:

"Schließlich gibt es noch ein drittes Lernziel, welches zuvor eigentlich gar nicht angestrebt wurde, welches sich aber im Laufe der Zeit als Nebenresultat herausgestellt hat, nämlich eine Gruppenerfahrung. Hier ist insbesondere jenes bekannte Phänomen zu erwähnen, daß die Gruppensituation die ursprüngliche Arzt-Patienten-Atmosphäre widerspiegelt. Dies wurde von Balint oft ausgesprochen. Die Technik, jenes Phänomen in einer Deutung zu benutzen, vermittelt unter anderem im Laufe der Zeit eine Gruppenerfahrung. Manche Mitglieder lernen es, jenes Phänomen selber zum Verständnis des anstehenden Falls zu benutzen." (Eicke 1974, 129)

Der Vorteil der Gruppeninteraktion für den Leiter besteht nach Eicke darin, "... daß der Gruppenleiter meist durch die Diskussion vieles bemerkt oder neu lernt, worauf er beim Zuhören des Falles alleine nicht gekommen wäre." (Eicke 1974, 133)

Balint nennt noch drei weitere Vorzüge der Gruppenarbeit gegenüber der dyadischen Situation:

"Der einzelne kann die Wahrnehmung seiner Fehler leichter ertragen, wenn er fühlt, daß die Gruppe diese Fehler versteht und sich darin mit ihm identifizieren kann, und wenn er sieht, daß er nicht der einzige ist, der Fehler macht. Ferner dauert es nicht lange, bis die Gruppe entdeckt hat, daß die Technik jedes Mitglieds, einschließlich des psychiatrischen Gruppenleiters, ein Ausdruck seiner Persönlichkeit ist, was natürlich auch für seine gewohnheitsmäßigen Fehler gilt." (Balint 1976, 405)

Die emotionale Sicherheit und Geborgenheit ist also der eine Vorteil der Gruppenarbeit. Der andere ist der, daß Unterschiede zwischen den professionellen Handlungsweisen der Mitglieder einer Gruppe deutlich werden können und die Gruppenmitglieder in die Lage versetzt werden, die 'Normalität' des individuellen Handelns zu relativieren. Schließlich betont Balint, daß die Gruppenarbeit zu einer ihr eigenen Qualität führt, die mehr ist als die Summe der Arbeit von Individuen. Er spricht vom 'Gruppenideal' vom 'Fortschritt der Gruppe' und vom 'kollektiven Verständnis für die eigenen Probleme' (Balint 1976, 405-406), führt diese Annahmen aber theoretisch nicht weiter aus.

5.2.5. Umgang mit Interaktionskrisen

Krisen werden nicht als Problem eines einzelnen Gruppenmitgliedes behandelt, sondern als Problem der Gruppe. Auch hier steht das 'Wechselspiel der Verhaltensautomatismen', der interaktive Charakter allen Handelns im Mittelpunkt der Bearbeitung von Krisen. Wenn sich ein Gruppenmitglied z. B. isoliert oder isoliert wird, wird "... sowohl die Art und Weise, wie sich ein Gruppenmitglied isoliert, wie das Verhalten der Gruppe ..." aufgezeigt (Balint 1976, 407).

"Natürlich kommt es gelegentlich zu Krisen, wenn der eine oder andere Teilnehmer Schwierigkeiten hat, die volle Tragweite gewisser Angewohnheiten im Umgang mit Patienten einzusehen oder sich einige Seiten seiner Persönlichkeit, deren er sich bis dahin nur dunkel bewußt war, einzugestehen. Solche Krisen können jedoch überwunden werden, da sie gleichfalls Gruppenerfahrung sind und nicht nur ein einzelnes Mitglied betreffen." (Balint 1976, 406)

Wir möchten jetzt einige Typen von 'Krisensituationen' vorstellen , deren Ursachen nach Auffassung von Balint und Eicke Probleme sind, die aus unbewußten oder vorbewußten Phänomenen wie denen der 'Übertragung' und der 'Widerstände' resultieren . Auf die Problematik der Übertragbarkeit von Begriffen, die in der klassischen Situation der psychoanalytischen Einzeltherapie gewonnen wurden, auf die Gruppensituation hat schon Balint hingewiesen. (Vgl. oben 5.2.4.) Er zieht es vor, bei der Beschreibung von psychischen Phänomenen in Gruppen statt von 'Widerständen' von "... Äquivalenten dessen, was man in der Psychoanalyse Widerstand nennt", zu sprechen. (Balint 1976, 406)

Wir unterscheiden in Anlehnung an Balint und Eicke folgende Typen von *Interaktionskrisen* in den Gruppen:

- a) Schwierigkeiten bei der Auswahl des Falleinbringers und/ oder der Einigung auf ein Thema;
- b) Schwierigkeiten der Gruppe, zu entscheiden, ob und ggf. wann ein eingebrachter Fall (eine Erzählung) bearbeitet werden kann;
- c) Schwierigkeiten während der Bearbeitung des Falls, insbesondere beim Übergang von der 'Rekonstruktion des Geschehens' (4.1.) zur 'Verständigung über das Erleben' (4.2.).

Von diesen Interaktionskrisen, die an bestimmte Phasen des Ablaufs einer Sitzung gebunden sind, unterscheiden sich

d) Interaktionskrisen, die durch typische 'destruktive' Verhaltensformen einzelner Gruppenmitglieder hervorgerufen werden. Für den Umgang mit diesen Krisensituationen werden von Balint und Eicke *Maximen* genannt, die der Gruppenleiter selbst befolgen oder an die Teilnehmer weitergeben soll. Wir führen diese Maximen bei der Schilderung der entsprechenden Interaktionskrisen auf.

Zu a)

Zu Beginn des Gruppenprozesses taucht häufig das Problem auf, daß sich die Gruppe nicht auf ein Thema einigen kann, das sie besprechen will:

"In dieser Situation, in der verlegen an der Oberfläche herumgesprachen wird,... ist es oft nötig, daß der Gruppenleiter eine echte Anregung bietet und die Gruppe auf ein bestimmtes Thema konzentriert." (Eicke 1974, 130/1)

Der Leiter handelt hier nach der Maxime, die Verantwortung zu übernehmen und die Gruppe zur Bearbeitung von Fällen aufzufordern. Ursachen für die Schwierigkeiten der Gruppe, mit der Arbeit zu beginnen, sind nach Eickes Ansicht häufig in Widerstands- und Autoritätsproblemen zu suchen: Die Gruppenmitglieder erwarten, daß der Leiter ihnen sagt wie sie es machen sollen. Sie sind, so nimmt Eicke an, oft unsicher oder ängstlich, ob sie die 'große Aufgabe', psychotherapeutische Techniken zu lernen, überhaupt bewältigen können.

Zu b)

Weitere Schwierigkeiten können auftreten, wenn schon ein oder mehrere Fälle angekündigt worden sind und die Gruppe sich nicht auf einen Fall einigen kann, weil sie sich nicht zutraut, ihn zu bearbeiten. Die Maxime für den Leiter ist es,

"... der Gruppe klare Entscheidungsmöglichkeiten anzubieten, z. B.: 'Wollen wir a, b oder c zuerst diskutieren.' Die Hilflosigkeit gegenüber einem Fall kann so ausgesprochen [groß, die Verf.] sein, daß es gut tut, den Gruppenleiter sagen zu hören: 'Dies ist ein sehr interessanter Fall' oder '...ein sehr schwieriger Fall ...'" (Eicke 1974, 131)

Wenn die Hilflosigkeit gegenüber dem Fall sehr groß ist und sich eine 'hoffnungslose, depressive Stimmung' breitmacht, lautet die Maxime für den Gruppenleiter: 'Jede Störung muß vorrangig externalisiert werden' (Eicke 1974, 132). Eicke bemerkt hierzu:

"... so kann es sich als notwendig herausstellen, das eigene Versagen einzugestehen und das anstehende Thema als 'erst einmal' zu schwierig zurückzustellen und der Gruppe die Möglichkeit zu geben, [über, die Verf.] den Gruppenleiter zu diskutieren." (Eicke 1974, 132)

Zu c)

"Die *Widerstände* gegen die Erkenntnis von bisher unbearbeiteten Konflikten oder Lebensproblemen - und dazu gehört die Sexualität und der Ödipuskomplex vornehmlich - nehmen in den Trainings-Gruppen verschiedenste Formen an, Balint beschreibt selber drei davon" (Eicke 1974, 134):

Der Berichtstatter 'wird geschont'

Die Gruppe 'reagiert zurückhaltend auf den Bericht, schont den Berichtstatter oder ist übermäßig freundlich' (Balint 1976, 412). Die Maximen für das Verhalten des Leiters formuliert Balint so:

"In diesem Fall besteht die korrekte Technik darin, die Zurückhaltung oder übermäßige Freundlichkeit der restlichen Gruppe zu deuten und nicht etwa selbst den berichtenden Arzt zu kritisieren... Wenn man dieser Versuchung nachgäbe, so würde man zwar einen ausgezeichneten Theorieunterricht erteilen, aber auf Kosten des Trainings. Der Erfolg wäre höchstwahrscheinlich, daß die vielversprechenden Teilnehmer nach und nach sich langweilen und wegbleiben würden, während die hoffnungslosen den Leiter bewundern und idealisieren und seine Lehren introjizieren - und ihm ewig als seine getreuen, anhänglichen Schüler auf dem Halse bleiben würden." (Balint 1976, 412-413)

Wenn die Angst vor dem vom Berichterstatter angesprochenen Thema sehr groß ist und die ganze Gruppe erfaßt, wird der Leiter nach Eickes Ansicht diese Angst deuten und das Thema des Falls hervorheben müssen. (Eicke 1974, 134)

Der Berichterstatter wird 'übermäßig kritisiert'

Die 'Isolierung' eines Gruppenmitgliedes kann durch Ungleichheiten zwischen den Gruppenmitgliedern in bezug auf den Entwicklungsstand des affektiven Verständnisses der Arzt- Patient-, bzw. der Professional- Klienten-Beziehung bedingt sein. Balints Maxime für den Umgang des Leiters mit dem isolierten Gruppenmitglied lautet:

"... die Arbeit des vortragenden Kollegen mit derjenigen der übrigen Gruppe kontrastieren und zeigen, worin sie sich unterscheidet und was dieser Unterschied zu bedeuten hat." (Balint 1976, 413)

Nach Eickes Einschätzung kann es sich hier auch um die mit einer Übertragungsbeziehung verbundene Aggression handeln, die die übrige Gruppe vom Leiter weg auf ein Gruppenmitglied verschoben hat. Der Leiter soll sich in diesem Fall über die Art der vorliegenden Übertragung Klarheit verschaffen und ihre Bedeutung für die Gruppeninteraktion verstehen. (Eicke 1974, 134)

Zum anderen kann es sich um eine Widerspiegelung der aggressiven Problematik des Falls handeln, die anhand der Gruppeninteraktion für das Verständnis des Falls durch eine Deutung nutzbar gemacht werden kann.

Die Gruppe reagiert 'uninteressiert und unkooperativ'

"Hier scheint mir eine Reaktion der Gruppe vorzuliegen, welche die Hilfe des Gruppenleiters herausfordert. Die Gruppe fühlt sich nicht stark genug, dem Betroffenen zu helfen, niemand wagt es ...

Diese Hilfe des Gruppenleiters kann so aussehen, daß man sagt: 'ja das ist eine schwierige Geschichte, mit der uns X konfrontiert', oder aber man ermuntert die Gruppe, dem Berichterstatter bei seinem Problem zu helfen, oder aber unter Umständen greift man direkt mit Hilfe ein und gibt ausnahmsweise eine Deutung über die Schwierigkeiten des vorgestellten Patienten." (Eicke 1974, 135)

Die Gründe für Desinteresse der Gruppe sieht Eicke entweder in der 'Schwere des Problems', das eingebracht wird, oder in dem Versuch der Gruppe, 'die Fähigkeiten des Gruppenleiters auszuloten'.

Die Gruppe weicht auf ein nicht zum Fall gehörendes Thema aus

Eicke nennt zusätzlich zu den von Balint beschriebenen Widerständen gegen die Bearbeitung des Falls einen weiteren, das Ausweichen auf ein anderes Thema:

"Hier heißt es, die Gruppe vorsichtig - falls sie es nicht von selbst merkt - auf das Phänomen aufmerksam zu machen und - wie schon geschildert - das Thema für die Gruppe

herauszustellen. Manchmal muß man penetrant dies über längere Zeit wiederholen, weil der Widerstand so groß ist." (Eicke 1974, 135)

Zu d)

Zum Umgang des Leiters mit destruktiven Verhaltensformen der Gruppenmitglieder erwähnt Eicke zwei Maximen.

Zum einen soll der Leiter den 'konstruktiven Umgang mit Aggression' vorleben und die Gruppenteilnehmer beim 'Einüben der Aggression', beim Erlernen des konstruktiven Umgangs mit Kritik unterstützen. Zum anderen soll der Leiter in problematischen Situationen nicht dirigistisch eingreifen, sondern den Gruppenmitgliedern Regeln an die Hand geben, damit sie ihre Probleme selbst lösen können. Zwei der wichtigsten Regeln beziehen sich auf den Umgang mit Kritik/ Aggression: Erstens sollen die Teilnehmer stets deutlich machen, von welchem Standpunkt aus sie sprechen sowie immer ihre persönliche Meinung wiedergeben und darauf verzichten, common-sense-Meinungen wiederholen.

"Dazu gehört es auch in der Gruppenführung, bei Kritiken der Mitglieder untereinander darauf zu achten, daß der einzelne sagt: 'Ich finde', 'ich meine', 'ich sehe es so', und nicht, wie es einer deutschen Unsitte entspricht, 'das ist so', 'man tut es so' oder gar 'Sie sehen das falsch'... Meistens genügt es, in einer Gruppe zu sagen: 'Ich möchte vorschlagen, daß wir immer 'ich' statt 'man' sagen.'" (Eicke 1974, 132)

Die zweite Regel, die der Leiter den Teilnehmern geben soll, betrifft das 'konventionelle Verhalten' einzelner Mitglieder.

"Es kommt immer wieder vor, daß Mitglieder Fragen stellen, die nicht unbedingt sein müßten, oder Bemerkungen machen, die nicht hilfreich sind ... So zum Beispiel, wenn jemand auf seiner Meinung insistiert oder penetrant immer wieder Fragen vorbringt." (Eicke 1974, 136)

Die Maxime für den Leiter lautet, den Betreffenden zu fragen, was er damit beabsichtige, oder ihn aufzufordern, die Frage selbst beantworten und seine Phantasien zum gerade anstehenden Problem zu sagen. Nach Eickes Ansicht versteckt sich hinter diesem Gesprächsverhalten, das offenbar in Balintgruppen unangemessen ist, während es z. B. in Diskussionen und Argumentationen durchaus angebracht sein kann, untergründige Aggression.

Zum Schluß sei noch dargestellt, wie Balint sich den Umgang mit Krisen vorstellt, die durch *Fehler des Leiters* hervorgerufen wurden:

"Der Gruppenleiter kann ruhig Fehler machen - macht sie auch oft -, ohne viel Schaden anzurichten, wenn er nur ebensoviel und vielleicht noch etwas herbere Kritik ertragen kann, wie er es von seiner Gruppe erwartet. Hierauf muß sehr sorgfältig geachtet werden, und jedes Zögern der Gruppe, Fehler des Leiters bloßzustellen, muß entlarvt werden. Natürlich kann sich diese Freiheit nicht entwickeln, wenn der Leiter versucht, seine Fehler zu beschönigen oder wegzuerklären." (Balint 1976, 409-410)

Der Leiter muß also der Gruppe die Möglichkeit geben, sein Verhalten zu diskutieren und ihn zu kritisieren.

Um nicht die Vermutung aufkommen zu lassen, daß der beste Gruppenleiter derjenige ist, bei dem die Krisen gar nicht erst auftauchen, sondern alles 'nach Plan läuft', macht Balint auf die Gefahr für den Fortschritt der Gruppe aufmerksam, die entsteht, wenn keine Krisen auftauchen:

"Es ist jedoch ein ebenso bedrohliches Zeichen, *wenn es zu gar keinen Krisen kommt*, denn das würde bedeuten, daß sich Sensibilität und Erkenntnis der Gruppe nicht entwickeln und Gruppe und Gruppenleiter tatsächlich in Gefahr schweben, zu einem Verein zur gegenseitigen Bewunderung zu degenerieren, wo alles wunderschön ist und wo es nur nette, gescheite, vernünftige Leute gibt. Es ist nun einmal so, daß der Erwerb psychotherapeutischen Könnens gleichbedeutend ist mit der Entdeckung einiger unausweichlicher, nicht immer erfreulicher Tatsachen über die Grenzen des eigenen Wissens. Dieser unlustvollen Belastung darf nicht ausgewichen werden; die Gruppe entwickelt sich, solange sie sich ihr stellt, und bleibt stecken, sobald sie versucht, sich davor zu drücken. Aufgabe des Gruppenleiters ist es, eine Atmosphäre zu schaffen, in welcher jedes Mitglied (und er selber auch) imstande ist, einen Schlag einzustecken wenn die Reihe an ihn kommen sollte." (Balint 1976, 407; Hervorhebung von uns.)

Damit die Gruppenmitglieder lernen können, sich besser mit ihren Patienten/ Klienten zu verständigen, ist es offenbar im Rahmen der Balintgruppen erforderlich, daß Verständigungskrisen auftauchen und bearbeitet werden. Balint weist uns mit seiner Bemerkung auf eine Eigentümlichkeit der kommunikativen Konstellation in den Gruppen hin, die eine eigene Untersuchung wert ist

6. Schlußbemerkung zur Untersuchung des Settings und zu den Anwendungsbezügen des Normalformmodells

Als ein Ergebnis der im vorigen Abschnitt vorgenommenen Analyse der Schriften von Balint und Eicke zeigt sich, daß die von uns als Heuristik verwendeten Kategorien

- Ziele der Gruppenarbeit,
- Typisierungen der Rollen und ihrer Beziehungen,
- Referenzräume des Gruppengesprächs (Themen),
- konstitutive Aktivitäten und ihre Abfolge und
- Maximen für den Umgang mit problematischen Interaktionspassagen

geeignet sind, die Aussagen über das 'Setting' für unsere Bedürfnisse so weit zu systematisieren, daß eine Verknüpfung mit den Annahmen des Normalformmodells möglich ist. Diese Kategorien bieten darüber hinaus die Möglichkeit, verschiedene Auffassungen zum 'Setting' miteinander zu vergleichen und einer kommunikationswissenschaftlichen Betrachtung zugänglich zu machen. Inwieweit die kommunikationswissenschaftliche Konzeptualisierung des 'Settings' als einer komplexen institutionalisierten Situationsdefinition und die entsprechende Neustrukturierung der Aussagen von Balint und Eicke mit psychoanalytischen Kriterien einer Beschreibung des Settings' übereinstimmen, wissen wir nicht. Wir haben allerdings den Eindruck, daß durch unsere Systematisierung *eine* innere Ordnung der Aufsätze hervorgehoben wird, die das Verständnis der Gedanken über das 'Setting' erleichtern, die sich die beiden Autoren machen.

Unser nächster Arbeitsschritt nach der Strukturierung des Materials war es, die Aussagen von Balint und Eicke in die Begriffe zu übersetzen, die wir im Rahmen des Modells der Normalformerwartungen ausgearbeitet haben. Beispielsweise haben wir gefragt, ob sich die Bemerkungen, die Balint über seine Beziehung zu den Gruppenmitgliedern macht ('Typisierung der Rollen und ihrer Beziehung') auch mit unseren Begriffen von 'Standpunkt' und 'Perspektive' reformulieren lassen. Gleichzeitig haben wir versucht, die institutionalisierte Situationsdefinition auf interaktive Asymmetrien und Paradoxien hin zu untersuchen, um daraus Rückschlüsse auf konstitutive Verständigungsprobleme in diesem Gruppentypus zu

ziehen. In einer Fallstudie an der Balintgruppe Eicke haben wir außerdem überprüft, inwieweit die theoretischen Aussagen von Balint und Eicke zu den von uns herausgegriffenen Momenten des 'Settings' und zum Umgang mit kritischen Interaktionspassagen in der Praxis dieser Gruppe befolgt werden. Es zeigte sich, daß das Gruppengeschehen tatsächlich in den allermeisten Fällen durch die Orientierung des Leiters an den theoretisch postulierten Maximen für das Leiterverhalten und den vorgeschlagenen Selbst- und Fremdtypisierungen strukturiert wird. Beispielsweise konnten wir keinen einzigen Fall feststellen, in dem sich der Leiter als Experte für irgendwelche fachlichen Fragen darstellt, die die Gruppenteilnehmer diskutierten und an ihn herantrugen. Eine solche Selbsttypisierung widerspräche, weil sie eine Lehrer-Schüler- (Experte-Laie-) Beziehung zwischen dem Leiter und den Teilnehmern konstellierte, den Vorschlägen, die Balint über die Typisierung der Rollen und ihrer Beziehungen gemacht hat. Natürlich haben wir auch Interaktionspassagen gefunden, in denen das Leiterverhalten nicht den auferlegten Typisierungen oder Maximen folgte. Für diese Passagen konnte der Gruppenleiter Erklärungen, die im Rahmen seines Relevanzsystems plausibel waren, angeben.

Gestützt auf alle diese Untersuchungen kann man u. E. die Hypothese vertreten, daß für die Gruppenleiter die Durchsetzung und Aufrechterhaltung einer bestimmten Situationsdefinition tatsächlich ein wesentlicher Hebel ist, um diejenigen Ablauserwartungen zu erzeugen, die in Normalformmodell beschrieben sind. Eine Darstellung dieser Untersuchungen und die genaue Ausarbeitung dieser Situationsdefinition muß einer anderen Arbeit überlassen bleiben. Die Zusammenstellung im vorigen Kapitel skizziert diese Definition nur in den größten Zügen und eben noch weitgehend in der Sprache der Gruppenleiter.

Wir wollen abschließend noch darauf hinweisen, daß das von uns entwickelte Normalformmodell auch als ein Beitrag zur Theorie der Technik der Balintgruppenleitung gelesen werden kann: In ihm werden einige handlungsleitende und orientierungsrelevante Erwartungen des Leiters über den Ablauf des Gruppengeschehens und das Verhalten der Teilnehmer systematisiert. Zu dieser Auffassung sind wir aufgrund von 'Rückmeldungen' gekommen, die wir von Supervisoren und Gruppenleitern erhielten, die wir im Rahmen des Kasseler Projekts mit unseren Auswertungsergebnissen vertraut gemacht hatten. Nach ihren Aussagen war ihnen durch das Normalformmodell ein zusätzlicher Orientierungsrahmen gegeben, der es ihnen erleichterte, sich in dem Gruppengeschehen zurechtzufinden. Gerade für Lernende und Berufsanfänger, mit denen wir in Seminaren konfrontiert waren, die wir in dem postgradualen Studiengang 'Supervision' in Kassel in den letzten Jahren abhielten, erwies sich dieser Orientierungsrahmen als sehr hilfreich. Bei der gemeinsamen Analyse von Transkriptionen von Supervisionssitzungen, die von den Studenten geleitet worden waren, versuchten wir, die Existenz von Normalformerwartungen nachzuweisen, um mit ihrer Hilfe die Schwierigkeiten zu erklären, die die Studenten und Gruppenleiter in den betreffenden Sitzungen hatten. Es zeigte sich dabei immer wieder, daß dasjenige Verhalten der Gruppenleiter, welches die Supervisionsstudenten im Seminar kritisierten, zugleich deutliche Abweichungen von den Normalformerwartungen waren.

Bei diesen Gesprächen und mehr noch bei den Interviews, die wir mit den erfahrenen Gruppenleitern durchführen konnten, stellten wir allerdings auch fest, daß durch das Normalformkonzept lediglich die Fähigkeiten erfaßt werden können, über die ein guter Leiter in seiner Praxis immer schon verfügt. Oft kann er aber diese Fähigkeiten nicht situationsunabhängig in sprachlich-begrifflicher Form wiedergeben. Sie sind bei ihm hochgradig 'automatisiert' und werden weniger durch eine 'bewußte', nach ausbuchstabierten Regeln arbeitende Instanz als vielmehr durch das 'Gefühl' gesteuert. Wir verstehen unsere Analyse als einen möglichen Weg, einen sehr begrenzten Ausschnitt aus diesen Fähigkeiten zu rekonstruieren.

Es sei abschließend ausdrücklich betont, daß wir selbst über keine psychoanalytische

Ausbildung verfügen und das Gruppengeschehen und das Setting nicht in erster Linie unter dem Gesichtspunkt der Theorie, der Technik oder psychoanalytischer Erklärungsmodelle, sondern unter einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive untersucht haben. Wir müssen es den Praktikern überlassen, ob und gegebenenfalls welche Schlußfolgerungen sie für die Technik der Gruppenleitung aus unseren Arbeitsergebnissen ziehen können.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt wurde an der Gh Kassel im Modellversuch 'Soziale Studiengänge' unter der Leitung von Prof. Dr. D. Eicke und Dr. A. Gaertner mit Unterstützung der DFG in den Jahren 1978 bis 1980 durchgeführt
Eine Darstellung der Ziele und einzelner Untersuchungsverfahren finden sich in: Gaertner (1978), Giesecke (1979).
- 2 Aufgrund von Anmerkungen, die D. Flader und K. Schröter zu den Arbeiten des Kasseler Projekts mündlich und brieflich gemacht haben, scheint es uns angebracht, an dieser Stelle ausdrücklich darauf hinzuweisen, daß natürlich letztlich auch der Gegenstandsbereich unserer Analyse, die untersuchten 'Supervisions- und Balintgruppen', von uns in Abhängigkeit von unseren kommunikationswissenschaftlichen Standpunkten und Perspektiven 'konstruiert' wird.
Aufgrund des geringen Grades an gesellschaftlichem (alltagsweltlichem) und auch an professionellem Konsens, den es über diese Gruppen gibt, waren wir anfangs gezwungen, von den Bezeichnungen auszugehen, die die Gruppenleiter selbst vorgenommen haben und die durch ihr spezifisches professionelles Relevanzsystem bestimmt sind. Deshalb sprechen wir in diesem Aufsatz dann von 'Supervisionsgruppen', wenn sie von ihren Leitern als solche angekündigt werden, und dann von 'Balintgruppen', wenn ihre Leiter *diese* Bezeichnung gewählt haben. Eine Bewertung dieser Bezeichnungen von einer psychologischen Lehrmeinung aus kann nicht unsere Aufgabe sein. Unsere Benutzung der Bezeichnungen der Gruppenleiter soll allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich unsere Konstruktion ('Begriff') der Wirklichkeit dieser Gruppen von derjenigen der Gruppenleiter unterscheidet und daß diese Differenz in dem Maße zunimmt, in dem sich unsere Analyse abrundet. Wäre dies nicht der Fall, müßten wir mit einem ähnlichen Relevanzsystem und mit ähnlichen professionellen Selbsttypisierungen wie die Gruppenleiter an unsere Arbeit gehen. Das Resultat eines solchen Vorgehens wäre eine - vermutlich dilettantische - Wiederholung von Typisierungen, die zum Allgemeingut des professionellen Wissens der Gruppenleiter gehören und jedenfalls keine unabhängige fachwissenschaftliche Analyse. Unser Ziel ist demgegenüber eine Modellierung der Wirklichkeit der Gruppen, die von der Systematik und der Terminologie der Modelle der (psychoanalytischen) Therapeuten und Gruppenleiter unabhängig ist. Daß uns dies bislang noch nicht befriedigend gelungen ist, steht auf einem anderen Blatt
- 3 A. Heigl- Evers, F. Heigl und U. Sachse sind wir dankbar, daß sie uns die Gelegenheit gaben, durch Beobachtungen in psychoanalytischen bzw. psychoanalytisch orientierten Therapiegruppen und durch Kommentare die Unterschiede zwischen Balintgruppen und Therapiegruppen besser kennenzulernen.
Wir möchten an dieser Stelle auch allen anderen Gruppenleitern, die uns oder anderen Projektmitgliedern die Gelegenheit gaben, sie bei der Arbeit zu beobachten, für ihr Entgegenkommen danken.

4. Die Untersuchung sozialen Handelns unter dem Gesichtspunkt der 'Reziprozitätsherstellung' ist ein Grundgedanke in dem Werk von Alfred Schütz. (Vgl. z.B. seinen Aufsatz 'Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft'.) Die ethnomethodologisch orientierte Konversationsanalyse, auf deren Methoden wir in unserem Projekt im wesentlichen zurückgegriffen haben, hat diesen Ansatz in den letzten Jahren empirisch weiterverfolgt. (Vgl. etwa Kallmeyer/ Schütze 1976.)
5. Die Unterscheidung zwischen 'kleinräumigen' und 'weiträumigen' konditionellen Relevanzen geht auf Kallmeyer/Schütze (1977) zurück. Zum Begriff der 'konditionellen Relevanz' vgl. auch Kallmeyer 1977, insbes. 55.
6. Vgl. Flader/ Giesecke (1980) und Giesecke/ Rappe.
7. Vgl. zum Konzept der 'Handlungsdeixis' Giesecke (1979, 61 f.) und Giesecke (1980).
8. Vgl. etwa Luhmann (1975), insbes. 65.
9. Vgl. z. B. Flader/ Grodzicki, 'Hypothesen zur Wirkungsweise der psychoanalytischen Grundregel' in Psychoanalyse als Gespräch. Frankfurt/ Main (Suhrkamp) 1982.
10. Ulrich Rosin teilte uns mit, daß in von ihm geleiteten Balintgruppen die Gruppenteilnehmer ebenfalls einen 'abschließenden Kommentar' von ihm erwarten. Unterbleibt eine solche Aktivität, äußern sich die Gruppenteilnehmer etwa folgendermaßen: "Sie (an den Leiter gewandt) machen in der letzten Zeit gar nicht mehr diese Zusammenfassungen!"
11. Insofern ähnelt der Psychoanalytiker tatsächlich dem naturwissenschaftlichen Forscher und wissenschaftlichen Experimentator, der ebenfalls nur die Ausgangsbedingungen, die experimentelle Situation, festlegen kann und dann dem Versuchsablauf beobachtend folgt. Diesen Vergleich der Psychoanalyse mit einem 'Forschungsunternehmen' führt W. Loch in seinem - für die Diskussion um das 'Setting' u. E. außerordentlich fruchtbaren - Aufsatz 'Der Analytiker als Gesetzgeber und Lehrer' an.
12. Die Zeichen des von uns - in Anlehnung an Kallmeyer/Schütze (1976) verwendeten Transkriptionssystems bedeuten im einzelnen:
 - (.) = ganz kurzes Absetzen innerhalb einer Äußerung
 - .. = kurze Pause
 - ... = mittlere Pause
 - (Pause) = lange Pause
 - mhm = Pausenfüller, Rezeptionssignal
 - (.) = Senken der Stimme
 - (-) = Stimme in der Schwebe
 - (') = Heben der Stimme
 - (h) = Formulierungshemmung, Drucksens
 - (k) = (Selbst-)Korrektur sprachlicher Äußerungen; Korrekturzeichen werden von dem Transkribenten nach seinem Sprachgefühl vorgenommen
 - sicher = auffällige Betonung
 - sicher = Markierung von Sinneinheiten zur Erleichterung des Lesens
 - (Lachen), = Bemerkungen des Transkribenten zu den sprachlichen und

- (geht raus), nonverbalen Vorgängen; die Charakterisierung steht vor den
(schnell) entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende, zu
einer anderen Charakterisierung oder bis zu '+'.
& = auffällig schneller Anschluß
(???) = unverständliche Äußerung
(kommt es?) = nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
A: aber da √ kam ich nicht weiter
√ B: ich möchte doch sagen
= Einwurf eines anderen Sprechers (z.B.: 'Hm') oder Beginn gleichzeitigen
Redens. (Die Unterschiede zwischen diesen beiden Funktionen spielen
für die Auswertung im Rahmen des Aufsatzes keine Rolle.) Steht vor
dem '√' ein '-' so handelt es sich bei dem Entwurf um eine
'Unterbrechung' des Sprechers.
m = nicht identifizierbarer männlicher Sprecher
w = nicht identifizierbare weibliche Sprecherin
m/m bzw. = mehrere weibliche und/oder männliche Sprecher
m/w bzw.
w/w
[] = Bemerkungen der Verfasser stehen im Unterschied zu jenen der
Transkribenten in eckigen Klammern
[Auslassung] = Teile der Transkription sind ausgespart

Die in Klammern gesetzten Zahlen am Ende der Transkriptionsabschnitte geben die Sitzung der Balintgruppe an, aus der dieser Ausschnitt stammt. Da mehrere Beispiele aus einer Sitzung stammen, ist ein Vergleich der Beispiele zum besseren Verständnis der ohnehin sehr kurzen Ausschnitte vermutlich hilfreich.

13 Vgl. Giesecke/Rappe 1997; Flader/Giesecke 1980.

14 Wir entnehmen diesen Begriff der psychoanalytischen Fachliteratur. Vgl. Kohut 1971, insbes. 822 ff. und Argelander 1972, 37 ff. Unter kommunikationswissenschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet, handelt es sich bei einer 'Probeidentifikation' um die Übernahme von Standpunkten von Interaktionspartnern bei gleichzeitiger Einnahme einer 'erlebenden' Perspektive.

15 Vgl. Argelander, H. 1972; in dem Kapitel "Polarisierungsprozesse in der Gruppe" (31-41) beschreibt er dieses Phänomen aus der psychoanalytischen Sichtweise.

16 Vgl. Heigl-Evers 1970 und Pakesch 1972.

17 Wir verwenden den Begriff 'Deutung' in diesem Aufsatz nicht in einem psychoanalytischen Sinn. (vgl. Anm. 2) Bei dem Begriff 'abschließende Deutung' handelt es sich um einen Arbeitstitel, der von den im Forschungsprojekt mitarbeitenden Gruppenleitern vorgeschlagen wurde. Wir wollen mit dieser Begriffswahl darauf hinweisen, daß es sich hier um Leiterinterventionen handelt, die sich in Form und Gegenstand deutlich von anderen Äußerungen des Leiters während der Sitzung unterscheiden. Die Problematik der Verwendung des Begriffs 'Deutung' in der psychoanalytischen Diskussion skizzieren Sandler, Dare und Holder (1973, 96-110).

- 18 Schäfer 1978 a, hier 2. Sie bezieht sich hier auf Argelander 1971.
- 19 Schäfer 1978 b.
- 20 Schäfer 1978 a, 3.
- 21 Diese Fragestellung konnte erst nach Ablauf der Förderungszeit durch die DFG in Angriff genommen werden.
- 22 Erläuterungen des für das Konzept der 'Normalformerwartungen' konstitutiven Begriffs der 'kontrafaktischen Stabilisierung von Erwartungen' finden sich bei Giesecke 1981 und Giesecke 1980. Vgl. a. Luhmann 1975, 65 ff. und Luhmann 1969, 37. Zum Begriff der 'Institutionalisierung' vgl. Luhmann 1969, 41 ff.; zum 'Recht' der Professionals auf 'Kontrolle über Sanktionen' als Merkmal institutionalisierter sozialer Strukturen vgl. ebd., 44.
- 23 Für die interaktionelle Typik von Instruktionssituationen vgl. Giesecke 1979.
- 24 Dieser Gedanke, der implizit in den Überlegungen zum 'Arbeitsbündnis' enthalten ist, wurde von D. Eicke in Gesprächen im Projekt immer wieder hervorgehoben.

Bibliographie

- Argelander, H., (1972): Gruppenprozesse. Hamburg: Rowohlt.
- 1973): Balintgruppenarbeit mit Seelsorgern. In: Psyche 27, 129-139.
- Balint, Enid (1959/60): Gruppen- Methoden bei der Fortbildung von Sozialfürsorgern. In: Psyche 13, 229-239.
- Balint, Michael (1955): Psychotherapeutische Ausbildung des Praktischen Arztes. In: Psyche 9, 370-389.
- 1968): Die Struktur der 'Training-cum-Research'-Gruppen und deren Auswirkung auf die Medizin. In: Jahrbuch der Psychoanalyse 5, 125-146.
- 1972): Psychotherapeutische Forschung und ihre Bedeutung für die Psychoanalyse. In: Psyche 26, 1-19.
- 1964): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart: Klett 1976.
- Berger, P. L./Luckmann, Th. (1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit - Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.: Fischer 1977.
- Eicke, Dieter (1974): Technik der Gruppenleitung von Balintgruppen. In: Luban-Plozza (Hrsg.): Praxis der Balintgruppen, München: Lehmanns.
- 1977): Balint- Gruppen- Arbeit als Forschungsmethode in der Psychosomatik. In: Therapie Woche 27, 6985-6988.
- Flader, D./Grodzicki, W.-D. (1978): Hypothesen zur Wirkungsweise der psychoanalytischen Grundregel. In: Psychoanalyse als Gespräch. Frankfurt/ Main (Suhrkamp) 1982
- Flader, D./Giesecke, M. (1980): Erzählen im psychoanalytischen Erstinterview. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gaertner, Adrian (1978): Interpretative Sozialforschung: Bemerkungen zur theoretischen und methodologischen Begründung eines Supervisionsforschungsprojekts. In: Müller, C. W. (Hrsg.): Begleitforschung in der Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 254-285.
- (1979): Supervision und der institutionelle Diskurs. In: Akademie für Jugendfragen,

- Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld zwischen Individuum und Institution. Freiburg: Lambertus.
- Giesecke, M. (1979 a): Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen - Ablaufschemata und Bedeutungsübertragung bei instrumentellen Instruktionen im Kindergarten. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler.
- (1979b): Übersicht über Grundannahmen und Untersuchungsverfahren dem Projekt 'Erforschung interaktioneller Vorgänge in ausbildungs- und berufsbegleitenden Supervisions- und Balintgruppen'. In: Gaertner, A. (Hrsg.): Supervision. (= Materialien 7 des Modellversuchs 'Soziale Studiengänge' an der GhK) Kassel: Gesamthochschule - Bibliothek.
 - (1980): Die Normalformanalyse, ein kommunikationswissenschaftliches Untersuchungsverfahren für interaktionelle Vorgänge in Institutionen. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie. (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 189) Tübingen: Narr.
 - (1981): Nutzen, Möglichkeiten und Methoden einer kommunikationswissenschaftlichen Untersuchung psychoanalytisch geleiteter Therapie- und Arbeitsgruppen (unveröffentlichtes Manuskript).
- Giesecke, M./Rappe, K. (im Druck): Rekonstruktionen von Bedeutungszuschreibungen mithilfe der Normalformanalyse. In: Frier, W. (Hrsg.): Pragmatik. Theorie und Praxis (= Amsterdamer Beiträge zur Linguistik). Amsterdam: Rodopi.
- Heigl-Evers, A. (1970): Die Spiegelung einer Patientengruppe durch eine Therapeuten-Kontrollgruppe. In: Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 4, 179-190
- Kallmeyer, Werner (1977): Verständigungsprobleme in Alltagsgesprächen. In: Der Deutschunterricht 6, 52-69.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1, 1-28.
- (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen. (= IKP-Forschungsberichte Reihe 1, Bd. 65) Hamburg: Buske.
- Kohut, Hans (1971): Introspektion, Empathie und Psychoanalyse. In: Psyche II, 831-855.
- Loch, Wolfgang (1974): Der Analytiker als Gesetzgeber und Lehrer - Legitime oder illegitime Rollen? In: Psyche 28, 431-460.
- Luhmann, Niklas (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: Soziale Welt 20.
- (1975): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J., Luhmann, N. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Müller, H. (1981): Manifestationen von Normalformerverwartungen im Ablauf von Supervisions- und Balintgruppen - Eine Fallstudie. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Pakesch, E. (1972): Spiegelphänomene in Supervisionsgruppen. In: Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik I, 277-285.
- Rappe, K./ Giesecke, M.: Das Verstehen von Erzählungen in Balintgruppen. In: Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik.
- Sandler, J. / Dare, C. / Holder, A.: (1973): Die Grundbegriffe der psychoanalytischen Therapie. Stuttgart: Klett.
- Schäfer, Anne (1978a): Zwischenauswertung des Supervisionsforschungsprojekts - Analyse von Gruppenprozessen. Man. hekt. Gh Kassel, Modellversuch 'Soziale Studiengänge'.
- (1978b): Zum Verhältnis von fallzentrierter Arbeit und unbewußtem Gruppenprozeß. Man. hekt. Gh Kassel, Modellversuch 'Soziale Studiengänge'.
- Schütz, Alfred (1955): Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft. In: ders.: Gesammelt Aufsätze, Bd. I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff 1971, 331-411.