

Buer, Ferdinand

LehrerInnen beraten LehrerInnen. Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule

Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 484-496



Quellenangabe/ Reference:

Buer, Ferdinand: LehrerInnen beraten LehrerInnen. Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 484-496 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313276 - DOI: 10.25656/01:31327

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313276>

<https://doi.org/10.25656/01:31327>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 4 / 1990

Achim Leschinsky

Schultheorie und Schulverfassung

390

Die Interdependenz von Schulverfassung und Schulreform ist seit einiger Zeit aus dem Blickfeld geraten. Achim Leschinsky erinnert an diesen Zusammenhang und tritt im Zuge seiner Sichtung der Reformergebnisse ein für eine gestärkte Rolle der Schulverfassung als sicherndes und zentrierendes Moment schulischer Lern- und Reflexionskultur. Angesichts herausziehender Gefahren curricularer Warenhaus-Beliebigkeiten und kurzatmiger Spaßinszenierungen eine notwendige Provokation.

Christian Rittelmeyer

Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule

408

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind die Thesen der „postmodernen“ Theoretiker bisher nicht breit aufgegriffen worden. Eine Einführung in deren Diskussion bietet Christian Rittelmeyer. Aus dem breiten Spektrum philosophischer wie kunsttheoretischer Kritik an der Moderne erfolgen Zuspitzungen wie die von der Entmachtung der logozentrischen Aufklärung. Ob das postmoderne Denken mit seiner Präferenz für das Spiel mit Bedeutungen, für Intuition und Mythos in einer neuen Schulvielfalt realisiert werden soll, diese Frage beantwortet der Verfasser mit postmoderner Skepsis.

Klaus Hurrelmann

Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher

426

Viele Jugendliche reagieren auf den tiefgreifenden Wandel unserer Lebensformen mit Symptomen der Überlastung und Überforderung. Sie sind stärker als andere auf ein unterstützendes Netzwerk angewiesen. Daß Jugendliche bereit sind, ihre Lehrerinnen und Lehrer als hilfreiche Bezugspersonen in Krisen zu akzeptieren, weist Klaus Hurrelmann anhand seiner empirischen Untersuchung von 1700 nordrhein-westfälischen Schülern nach. Aus dieser Studie zieht er wichtige Konsequenzen.

387

Gerd Brenner

Gesellschaftliche Pluralisierung und Schule

439

„Pluralisierung“ der Lebensformen, „Individualisierung“ der biographischen Lebenslaufmuster, Zwang zur Option und Tendenz zu einer egozentrischen Moral sind die wichtigen Stichworte der gegenwärtigen jugendtheoretischen Diskussion. Gerd Brenner stellt diese in ihren Konsequenzen für Schule und LehrerInnenhandeln dar und gibt Anregungen zur Problembewältigung.

Luise Wagner-Winterhager

Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses: Auswirkungen auf die Schule

452

Der Beitrag von L. Wagner-Winterhager akzentuiert in der jugendtheoretischen Debatte um die Folgen von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen die entwicklungspsychologische Perspektive. Lehrerinnen und Lehrer sind von der Dynamik jugendlicher Ablösungsprozesse heute stärker betroffen als die Eltern. Im Widerstreit von Idealisierungsbedürfnissen Jugendlicher und ihren abgrenzenden Entwertungen müssen neue Balancen gefunden werden. Dazu ist es nötig, der Erosion des Erwachsenenstatus nicht mit Juvenilisierung, sondern mit der Verdeutlichung von Generationendifferenz zu begegnen.

Uta-Tilla Schöllchen

Hauptschule auf dem Weg in die Ganztagsform

466

Eine der möglichen Antworten auf den Wandel der erwachsenen und der kindlichen Lebenssituation ist die Umwandlung von Halbtagschulen in Ganztagschulen. T.-U. Schöllchen, Schulleiterin der Albert-Schweitzer-Hauptschule in Lüdenscheid gibt aus eigener Erfahrung einen Überblick über pädagogische und administrative Bedingungen und Ziele von Ganztagschulen.

Peter Dudek

Antifaschistische Erziehung? – Skeptische Überlegungen zu einem pädagogischen Leitbegriff

474

Als berufsethisches Parteilichkeitsprinzip galt „antifaschistische“ Erziehung vielen Lehrerinnen und Lehrern als Zentrum ihrer pädagogischen Gegenwirkung gegen rechtsradikale Tendenzen in der Schülerschaft. Peter Dudek macht Gegenargumente geltend, erinnert daran, daß die Ursachen für autoritäres Denken und Gewaltverherrlichung eher in unserer Gegenwart als in unserer Vergangenheit zu finden sind.

Ferdinand Buer

LehrerInnen beraten LehrerInnen. – Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule

484

Schule bringt für viele Lehrerinnen und Lehrer Kränkungen und Enttäuschungen mit sich, die sie nicht immer allein bewältigen können, soll die Freude an diesem Beruf nicht dauerhaft Schaden nehmen. Bei anderen Berufsgruppen aus dem Bereich der kommunikativen „Beziehungsarbeit“, wie etwa den Sozialpädagogen ist Supervision fester Bestandteil der Berufshygiene. Ferdinand Buer stellt ein für LehrerInnen mögliches Supervisionskonzept vor.

Nachrichten und Meinungen

- Bibliographie Heinrich Roth
- Wenigers Werke
- Die Kontinuität des Einheitsschulgedankens
- 100 Schulumuseen
- Aktualisierung(en)
- Aufklärung in der Postmoderne
- Elemente einer Didaktik
- Laborschule aus SchülerInnensicht
- Lebenssinn lernen?
- Disziplin im Unterricht
- Frühere Beiträge zu den Themen dieses Heftes
- Deutscher Kinderschutzbund: Kriterien für die Einrichtung von Ganztagschulen

Ferdinand Buer

LehrerInnen beraten LehrerInnen

Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung
bei Problemen am Arbeitsplatz Schule

*Es kommt nicht darauf an,
was man aus uns gemacht hat,
sondern auf das,
was wir aus dem machen,
was man aus uns gemacht hat.“*

Jean Paul Sartre

Für Lehrer und Lehrerinnen ist die Schule nicht nur ein Ort der Freude und der Selbstverwirklichung; er ist häufig genug auch ein Ort der Enttäuschung, der Kränkung, der Belastung.

Daß Schüler an Lehrern leicht ihre Lust verlieren können, je länger sie die Schule besuchen, dürfte eigentlich niemanden überraschen (Czerwenka u. a., 1988). Aber was soll man als Lehrer tun?

Die Kollegin König hat letztlich davon erzählt, daß sie sich seit fünf Monaten etwa alle zwei Wochen mit sechs Lehrerinnen aus anderen Schulen der Stadt, die sie eigentlich schon lange kennt, trifft, um endlich einmal Zeit zu haben, die ganzen Belastungen des Schulalltags durchzusprechen. Sie haben sich eine Supervisorin dazugeholt, damit das Ganze nicht in einem Kaffeeklatsch endet. Diese Supervisorin ist Psychodramatikerin und bringt ihnen die Grundregeln und Grundtechniken des Psychodrama bei, so daß sie mit der Zeit auch ohne sie weiterarbeiten können. Die Rollenspiele, die sie da gemacht hätten, seien ihnen ganz schön nahegegangen, anders als die Rollenspiele, die sie schon mal selbst im Unterricht eingesetzt hätten. Sie hätte nie gedacht, was das bringen würde. Und Spaß habe ihr das ganze „Theater“ auch gemacht. Sie möchte die Gruppe nicht mehr missen, auch wenn nicht immer alle Probleme gleich gelöst seien. Ob er nicht auch befreundete Kollegen kenne, die mit ihm zusammen ein solches Experiment wagen würden? Ein bißchen Mut müsse er schon haben; und Zeit und Geld wirts auch kosten. Sie könnte ihm sicher einen Psychodramatiker als Berater für die Anfangsphase vermitteln.

Im Folgenden soll ein Modell für ein solches Arrangement kollegialer Praxisberatung konkret beschrieben werden. Ausgehend von einer Differenzierung der Problemfelder schulischen Arbeitens (1.) werden die Spezifika des Beratungsangebots herausgearbeitet (2.), um dann den Ansatz Morenos als Rahmen für kollegiale Beratung vorzustellen (3.). Daraus ergeben sich genauere Hinweise über Arbeitsweise, Adressatenkreis, Finanzierung und Organisation dieses Praxismodells (4.).

1. Die Problemfelder am Arbeitsplatz Schule

Unterricht

Im Unterricht ist der Lehrer meist allein gelassen (Dittrich 1987, 107). Er steht vor einer widersprüchlichen Aufgabe: Auf der einen Seite soll er seine Schüler fördern, ihre Interessen, Wünsche und Schwierigkeiten sehen, ihr Anwalt sein. Auf der anderen Seite soll er vorgegebene Ziele umsetzen, Leistungen erzeugen, diese beurteilen und damit die Schüler selektieren (Ulich 1982). Wenn dann noch die Klassen groß sind, die Interessen und Lernmuster der Schüler völlig divergieren, der Widerstand gegen den Zwangsunterricht bei einigen Schülern aggressive Formen annimmt, dann wird die Unterrichtssituation schier unerträglich.

Elternarbeit

Eltern sehen häufig den Lehrer als Automaten, der aus ihren Kindern gesellschaftlich nützliche Leistungsträger machen soll. Dementsprechend sind die Elternkontakte des Lehrers oft durch Ängste, den Erwartungen der Eltern nicht entsprechen zu können, gekennzeichnet (Hitzinger 1985):

- der Erwartung, das Kind zu Höchstleistungen zu führen,
- der Erwartung, das Kind zu disziplinieren,
- der Erwartung, dem Kind (und der Familie) bei Schwierigkeiten zu helfen.

Da viele Lehrer nicht gelernt haben, Konfliktgespräche zu führen, haben sie oft auch noch Ängste, den Eltern die Grenzen schulischer Möglichkeiten deutlich zu machen. Sie haben dann Angst, in diesen Gesprächen zu versagen.

Umgang mit Kolleg(inn)en

Die stärksten Belastungen für den Lehrer gehen aber im Durchschnitt nicht von den Schülern und Eltern aus, sondern von den eigenen Kollegen (Behrens-Tönnies & Tönnies 1986, 149). Da Lehrer und Lehrerinnen in ihrer eigentlichen Tätigkeit, im Unterricht, normalerweise nicht zusammenarbeiten, erleben sie nicht direkt, wie die jeweils anderen mit den Anforderungen des Unterrichtens zurechtkommen. Bis zum Beweis des Gegenteils gilt die Annahme, daß alles in Ordnung ist. Daher ist die Bereitschaft, eigene Schwierigkeiten öffentlich preiszugeben, äußerst gering. Informelle Gespräche zwischen Kollegen bieten häufig nicht den Rahmen, um persönliche Probleme anzusprechen. Lehrerkonferenzen sind normalerweise so formal angelegt, daß für emotionale Betroffenheit kein Resonanzboden gegeben ist. Zudem erzeugen die Unterschiede zwischen einzelnen Gruppierungen eines Kollegiums häufig Spannungen. Da eine Evaluation der eigenen Arbeit wie die der Kollegen nicht stattfindet, bleibt nur eine irrationale Konkurrenz um vorteilhafte Positionen der Schultätigkeit. Das Betriebsklima der Schule ist daher nicht selten von gegenseitigem Mißtrauen gekennzeichnet (Rüsseler 1977; Otto 1978; Terhart 1987).

In dieser Lage wird häufig zur Stabilisierung der Gruppe nach einem Außenfeind gesucht. Das ist in diesem Fall meist die Schulbehörde, die mit ihren Regelungen die „eigentliche pädagogische Arbeit“ behindere. Der Schulleiter als Schmierstelle zwischen Administration und Kollegium ist

hier in einer besonders schwierigen Position. Seine Kontrollaufgabe ist sicher schon belastend genug. Wenn er dann noch mit der Behörde identifiziert und ihm eine Sündenbockrolle zugewiesen wird, dann sind seine Chancen, überhaupt bei den Kollegen anzukommen, sehr gering. Diese Distanz ist dann auch der Hintergrund für Mißverständnisse und irrationale Auseinandersetzungen mit dem Kollegium (Behrens-Tönnies & Tönnies 1986, 147). Auch ihm fehlt meist die Handlungskompetenz, diese Lage den Kollegen verständlich zu machen.

„Schularbeit“ und Privatleben

Gerade weil der Lehrer sich als ganze Person in den Erziehungsprozeß einbringen soll, kann er nur sehr schwer zwischen seiner Arbeitskraft, die er an die Schule verkauft hat, und seiner „eigentlichen“ Person, die die Schule nichts angeht, unterscheiden. Private Probleme gelangen so leicht in die schulische Tätigkeit, Schulprobleme in das Privatleben. So ist es für Lehrer – wie übrigens für Beziehungsarbeiter generell – sehr schwierig, klar zwischen Arbeits- und Privatbereich zu trennen. Der eine Bereich kann nicht so leicht die Belastungen des anderen kompensieren, wie das in anderen Berufen möglich ist. Abschalten heißt dann oft, in den Schulferien so lange wie möglich zu verreisen, weg von der Schule und weg vom Zuhause.

2. Das Beratungsangebot: Supervision oder Intervision?

Um mit diesen Problemlagen fertig zu werden, rät der Schulpraktiker Erich Hoffmann (1987, 432 ff.): Lehrer müßten sich besser zuhören, müßten ihre Arbeit mehr gegenseitig anerkennen, sich gegenseitig emotional unterstützen, müßten Prioritäten setzen und zusammenarbeiten, müßten sich mehr Zeit nehmen und scheinbare Gegensätze abbauen, mehr Distanz zu ihrer Arbeit gewinnen. Aber darin liegt ja gerade das Problem, daß sich offensichtlich diese Verhaltensweisen, obwohl sie von allen gewünscht werden, eben nicht so einfach aus dem Innern der Institution heraus realisieren lassen. Der Ansatzpunkt, diesen Umgangsstil überhaupt ins Rollenrepertoire aufzunehmen, muß also zunächst einmal außerhalb des Arbeitsplatzes liegen. Und genau das ist der Ort supervisorischer Beratung. Hoffmann (1987, 435) schreibt dann auch: „Ich kann auch bestätigen, daß der Lehrer durch Supervision lernt, Spannungen abzubauen, seine Situation genauer zu überblicken und seine Beziehungen zu Schülern und Kollegen besser zu verstehen.“

Um sich vor Erkrankungen als Folge unzumutbarer Belastungen zu schützen (Sieland 1983), um gemeinsam mit Kolleg(inn)en entlastendere Wege des Umgangs mit der Berufstätigkeit zu entwerfen und zu erproben, um neue Einsichten und Kompetenzen zu erwerben, um einfach mehr Freude am Beruf zu haben, ist also regelmäßige berufsbegleitende Aussprache und Reflexion notwendig.

Im Rahmen der Lehrerfortbildung werden nun häufig Lehrertrainings angeboten (Mutzeck/Pallasch 1983; Tennstädt 1988). *Supervision* bietet gegenüber diesen zumeist vorgefertigten Lernprogrammen einen entscheidenden Vorteil: Sie geht vom konkreten Fall aus, den ein Gruppenmitglied als belastend vorgestellt hat und der die ganze Gruppe interessiert. Das

bedeutet aber auch: Die TeilnehmerInnen einer Supervisionsgruppe müssen sich eingestehen, daß sie alle in solche Fälle verwickelt sind. Aber sie vertrauen darauf, sich doch gemeinsam helfen zu können.

Während Supervision in der Sozialarbeit (vgl. Wiegand 1989), aber auch in der Psychotherapie etabliert ist, findet sie erst in jüngster Zeit auch in der Pädagogik die ihr gebührende Anerkennung (Münch 1977; 1984; 1986; 1989; Gaertner 1984; Jahnke 1986; Ring 1989). Das *Setting* unterscheidet sich danach, ob mit Einzelnen, Gruppen (aus verschiedenen Schulen), Teams oder ganzen Schulkollegien gearbeitet wird. Unterschiede ergeben sich auch durch die Orientierung der Arbeit an verschiedenen Konzepten und Methoden (Schreyögg 1986). Gerade deren Übernahme aus therapeutischen Kontexten kann allerdings das Verfahren unangemessen „therapeutisieren“ (Buer 1988).

„Therapeutisierung“ im schlechten Sinne bedeutet nämlich: Statt umfassende Sicht der Probleme und Problemlagen Reduktion auf den psychologischen Blick. Statt Ausnutzen solidarischer Unterstützungspotentiale Einschränkung auf individuelle Kompetenzen. Statt Aktivierung aller Fähigkeiten des Einzelnen und der Gruppe passives Warten auf den Behandlungserfolg. Eine derartige Supervision würde nur zur Kompensation des Leidens an der Schule beitragen. Da sie aber an den Problemkonstellationen nichts verändert, nicht einmal eine adäquate Sicht ermöglicht, verfestigt sie nur das problemerzeugende System. Statt dessen geht es jedoch darum, Reformprozesse zu unterstützen, indem gerade auch in Beratungsgruppen die dazu notwendigen Handlungskompetenzen entfaltet werden.

Es gilt daher, ein Beratungsarrangement zu wählen, das zum einen die kollegialen Unterstützungskompetenzen nutzt: Die Gruppe versteht sich dann als autonome Selbsthilfegruppe (Moeller 1981; 1984): aus Supervision wird *Intervision* (Fengler 1986; Buer 1988, 315; Petzold 1989, 362). Zum anderen ist eine Orientierung angemessen, die auf einer mikrosoziologischen Ebene die subjektiven wie strukturellen Anteile der Problemfelder sichtbar macht, den Gruppenvorteil konsequent nutzt und alle Potenzen ausschöpft, die die Teilnehmer mitbringen: nicht nur ihren Verstand, sondern auch ihre Intuition, ihre Einbildungskraft. Eine solche Orientierung in einem solchen Arrangement bietet z. B. das Psychodrama (Buer 1988; 1989c; Buer/Uhl-Dabelow 1989).

Das im Folgenden vorgestellte Modell kollegialer Beratung berücksichtigt zum einen die Erfahrungen anderer Psychodramatiker (Weiß 1985; Schwinger 1986; Schaaf 1989), vor allem auch die Erfahrungen in der Lehrersupervision (Bubenheimer 1983; Jensen 1989). Es setzt sich aber zugleich von dem weithin dominanten Verständnis des Psychodrama als Psychotherapie ab und stützt sich dabei auf meine sozialwissenschaftlich orientierte Rekonstruktion des Morenoschen Ansatzes (Buer 1989a; 1989b).

3. Der Ansatz Morenos als Rahmen für kollegiale Praxisberatung *Die Philosophie*

Entgegen landläufiger Auffassung hat Moreno durchaus ein in sich konsistentes Gebäude referentieller Verfahren entwickelt zur Untersuchung,

Erklärung und Veränderung mikrosozialer Prozesse und Strukturen, wenn die Verknüpfung der aus disparaten Quellen stammenden Ideen, Theorien, Konzepte und Methoden auch in unterschiedlichem Maße ausgearbeitet ist. Die *Soziodynamik* umfaßt realexplikative Theorien und Konzepte zum Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen und Erklären der Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen im gesellschaftlichen und kosmischen Kontext. Die *Soziometrie* ist eine Praxeologie zur Untersuchung und Bewertung mikrosozialer Veränderungsprozesse. Mit *Soziatrie* hat Moreno die Verfahren bezeichnet, die mikrosoziale Veränderungsprozesse ermöglichen sollen: vom Stegreiftheater und Rollenspiel über die Gruppenpsychotherapie bis zum Psychodrama und Soziodrama. Diese drei Aspekte werden ergänzt durch die *Axiologie*, die Lehre von den Werten.

Dieses System speist sich aus vier Quellen: Aus

- Morenos religiösen Überzeugungen (Geisler 1989; Schmitz 1989; Schacht 1989),
- seinen therapeutischen Ansprüchen (Buer/Schmitz 1989),
- seinen theatralischen Vorstellungen (Fangauf 1989) und
- seinen soziologischen Hoffnungen (Buer 1989d; 1989e).

Moreno hat versucht, diese zunächst inkompatibel erscheinenden Wissensbestände zusammenzubringen. Nicht in einer umfassenden theoretischen Systematik, sondern durch das Anbieten von sozialen Arrangements, in denen und durch die die Beteiligten gemeinsam je konkret eine Lösung für ihr eigenes Leben finden müssen: Eine Vermittlung von Gefühl und Verstand, Körper und Geist, Handeln und Denken, Tat und Wort, Phantasie und Ratio, Glauben und Wissen, Intuition und Analyse, Spiel und Alltagsroutine. Gerade diese Vermittlung ist zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns. Insofern qualifiziert diese Beratungsarbeit dazu, dieser Aufgabe gerade auch im Unterricht eher gerecht zu werden. Somit enthält Morenos Ansatz religiöse, künstlerische und wissenschaftliche Elemente in der Absicht, lebenspraktische Entwürfe eines jeden Beteiligten zu ermöglichen. Das meint seine Rede von der „therapeutischen Philosophie“ als der theoretischen Grundlage seines gesamten Projekts (Moreno 1973, 104).

Das Setting

Diese Lebensorientierung der therapeutischen Philosophie wollte Moreno nicht verbal verkünden. Er entwickelte ständig neue soziale Arrangements (als Soziometrie und Soziatrie zusammengefaßt), in denen die Beteiligten selbst ihre Beziehungen offenlegen, gemeinsam untersuchen und einschätzen, in Respekt vor der subjektiven Sicht und Entscheidung des Einzelnen kollektiv konkrete Utopien entwerfen und im Spiel erkunden. Das Grundmodell stellt das *Psychodrama* dar, das je nach Focussierung zum Stegreiftheater, Rollenspiel, Soziodrama, zur soziometrischen Untersuchung oder zur Gruppenpsychotherapie modifiziert werden kann und den Rahmen für die kollegiale Praxisberatung abgibt.

Die TeilnehmerInnen werden durch diese gemeinsame Arbeit an der Verwirklichung eines „besseren Lebens“ zu einer kooperativen Gruppe. Durch diesen Bezug zur gemeinsamen Aufgabe werden sie angewärmt, in

den Inszenierungen der Bühnenphase konservierte Szenen, die in ihrer Rigidität belastend wirken, kreativ aufzusprengen und neues, freieres Leben zu ermöglichen. An diesem Entwicklungsprozeß, den man als Heilungs- und als Bildungsprozeß fassen kann, nehmen alle aktiv durch ihr Mitspiel Anteil, auch wenn oft eine Person als Protagonist der Gruppe im Mittelpunkt steht. Diese Arbeit fordert also aktive Beteiligung heraus, ein Einbringen der eigenen kreativen Potentiale in der Unterstützung des anderen. Nur durch diese Bereitschaft, sich in einen kollektiven Prozeß involvieren zu lassen, werden die eigenen Kräfte geweckt, hat jeder einzelne einen persönlichen Nutzen. Sich auf diesen Prozeß einzulassen, verlangt also eine klare Entscheidung gegen Konkurrenzverhalten, Egoismus, distanzierendes Konsumverhalten. Da sich diese Haltungen, die ja im Alltag der Teilnehmer verlangt werden, auch in der psychodramatischen Arbeit reproduzieren, geht es ständig darum, diese Tendenzen auf die Bühne zu bringen, sie dort zu bearbeiten, so daß sie die kooperative, helfende Kraft der Gruppe so wenig wie möglich einschränken. Diese Arbeit gelingt nur im Zusammenspiel verschiedener Rollen: der des Protagonisten, des Mitspielers, des Doppel, des Zuschauers, des Spielleiters. Alle diese Rollen sind für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit wichtig. Zur Übernahme dieser Rollen sind selbstverständlich angemessene Kompetenzen erforderlich, die aber im Laufe der Arbeit erlernt werden können. Der Psychodramatiker übernimmt zu Beginn des gemeinsamen Prozesses die Rolle des Spielleiters, gelegentlich auch die Rollen von Mitspielern und des Doppel. Diese Rollen – auch die des Spielleiters – können aber später von jedem Gruppenmitglied übernommen werden.

Was sich hier abspielt, kann auch durch viele Worte und einleuchtende Beispiele kaum nachvollziehbar gemacht werden. Erst durch ein vorsichtiges Sicheinlassen auf diesen Lernprozeß im Schutz der Gruppe und des Leiters kann davon ein erster Eindruck gewonnen werden.

Die Konzepte

Im Zentrum der Interpretationsfolie steht die *Praxis*, die von Moreno immer als (auch den Leib umfassende) Inter-Aktion in Gruppen gesehen wird. Diese Interaktion wird von den Akteuren vollzogen in einer bestimmten Situation und zu einer bestimmten Zeit. Sie kann Kommunikation wie Arbeit zum Ziel haben.

Diese Interaktionen werden geprägt durch *Rollenmuster*; insofern ist jeder Handelnde je nach Handlungsziel Teil verschiedener kultureller Atome. Diese Muster werden wiederum bestimmt durch Rollenkonserven und diese durch Kulturkonserven. Ökonomie, Staat und Kultur als die drei wichtigsten Herrschaftskomplexe formieren diese Kulturkonserven wie Institutionen, soziale Stereotype und Routinen, kulturelle Lebensstile, Sprachen und Sprechmuster etc. Morenos Rollentheorie (Petzold/Mathias 1982) stellt eine besondere Variante der Rollentheorie dar (Schüle 1989), mit der auf einer pragmatischen Ebene insbesondere die subjektive Vermittlung von somatischen Bedürfnissen, gesellschaftlichen Erwartungen und persönlichen Vorstellungen erhellt werden kann. Das läßt sich gerade auch zur

Untersuchung des Lehrerverhaltens fruchtbar machen (Mollenhauer 1970). Die Interaktionen werden aber auch beeinflusst durch die *Konfigurationen aus Anziehung und Abstoßung* in den unterschweligen Sozialatomen, Molekülen und Netzwerken der Handelnden. Diese wiederum sind bedingt durch die Beziehungsmuster der verinnerlichten Figuren im Inneren jedes Individuums, durch seine Wünsche, zu binden und zu lösen, wie durch seine Fähigkeit zur Spontaneität bzw. Aktivität. Die Dialektik von Restauration und Innovation, die den Rollenkonserven innewohnt, wie die Dialektik von Anziehung und Abstoßung auf der unterschweligen Ebene zwischenmenschlicher Beziehungen kann die Interaktionen hemmen, so daß sie rigide und destruktiv für das menschliche Leben werden. Sie kann aber auch eine Entfaltung anregen, die zur kreativen Neugestaltung von Lebens- und Arbeitsverhältnissen führt.

Praxisprobleme im schulischen Bereich treten immer dann auf, wenn die Rollenerwartungen, die von den vorgesetzten Behörden, den Kollegen, den Eltern, den Schülern an den Lehrer gerichtet werden, mit seinen Interessen und Möglichkeiten nicht oder kaum vereinbar sind. Ferner können sich soziometrische Konfigurationen herausgebildet haben, die manche Lehrer in eine negative bzw. isolierte Position bringen, die er als belastend erlebt und aus der er sich mangels positiver Kontakte auch kaum aus eigener Kraft befreien kann. Auch können Rollenmuster und soziometrische Matrix miteinander konfliktieren. So kann die Übernahme einer bestimmten Rolle den Kontakt zu einer bestimmten Person verlangen, die man aber freiwillig – auch zur Erfüllung dieser Aufgabe – nicht wählen würde.

Die Methoden

Für die Praxisberatung sind vor allem folgende Analyse- und Bearbeitungsmethoden aus Morenos Ansatz relevant (Buer 1989c, 341f.):

– Soziometrische Analysen

Die subversive Änderungsdynamik gegen die herrschenden Rollenkonserven und institutionellen Zwänge entspringt dem Wider-Spruch zwischen den Wünschen der Subjekte nach einem befriedigenden Status innerhalb der Konfigurationen der sozialen Atome, Moleküle und Netzwerke und ihren je aktuell erzwungenen Mustern. Soziometrische Analysen wollen diesen Widerspruch aufdecken und zur Disposition stellen. Anziehung und Abstoßung sowie Neutralität können in Aktion wie Graphik durch Nähe und Distanz sichtbar gemacht werden. In der Gruppensupervision kann der soziometrische Perzeptionstest die erwarteten, befürchteten bzw. erhofften Konstellationen deutlich machen (Hale 1985). Allerdings sollte man nicht dem „szientistischen Mißverständnis“ vieler Soziometriker aufsitzen, man könne durch diese Verfahren die soziometrischen Beziehungen exakt messen (Dollase 1981; Ernst 1987). Es geht vielmehr darum, dem Wunsch der Individuen nach befriedigenden Sozialbeziehungen Raum zu schaffen.

– Rollenanalysen

Durch Erhebung des Rollendiagramms (Hale 1985, 113 ff.) können Rolleninventar und Rollenrepertoire eines Individuums deutlich, durch Skulptu-

ren und Standbilder die Rollenkonfigurationen in den kulturellen Atomen sichtbar gemacht werden. Im Rollenspieltest wird eingeschätzt, ob die spontan gespielten Rollen in der Überraschungsszene angemessen, originell, vollständig, prägnant etc. waren oder nicht. Das läßt Aussagen über die Spielmächtigkeit (Spontaneität und Kreativität) wie das aktivierbare Rollenrepertoire zu.

Diese Rollenanalysen verbleiben aber auf der interaktionalen Ebene. Sollen ihre Prägungen durch institutionelle Strukturen herausgearbeitet werden, um die Grenzen interaktionaler Veränderung deutlich zu machen, dann bedarf Morenos Rollenanalyse einer Ergänzung um organisationssoziologische Konzepte (Weigand 1985).

– Sozio- und psychodramatische Bearbeitungsformen

Durch Inszenierungen von Erinnerungen, Erzählungen aktueller Vorfälle und Phantasien mit Hilfe der Gruppe können soziale Konflikte und private Probleme, aber auch soziale Utopien und subjektive Wünsche verkörpert und ausgelebt werden. Die Grundtechniken (wie Rollentausch, Spiegel, Doppel, Monolog) und Steuerungstechniken (wie Konkretisierung, Maximierung, Verlangsamung) ermöglichen eine Intensivierung dieses Prozesses. Die Katharsis des Protagonisten wie der Zuschauer und Mitspieler soll zu einer Neubewertung der gespielten Vorgänge wie zur Entfesselung kreativer Kräfte führen.

– Sharing und Feedback

Im Sharing sollen die Teilnehmer ihre Anteilnahme mitteilen, damit der Protagonist spürt, daß er angenommen ist und weiter auf Unterstützung rechnen kann. Dadurch werden persönliche Erfahrungen eingebracht, die zu einer Lösung des untersuchten Problems beitragen können.

Durch Identifikationsfeedbacks der Zuschauer und Rollenfeedbacks der Mitspieler können aktuelle, neue Erfahrungen vermittelt werden, die den Hauptdarstellern neue Dimensionen ihres Rollenhandelns eröffnen können.

– Rollenspiel als Trainingsmethode

Ist eine neue Rolle entworfen, ausprobiert und als angemessen bewertet, so kann der Protagonist sie gezielt einüben. Insbesondere im Behaviourdrama hat Petzold (z.B. 1979, 87ff.) ein Trainingsverfahren konzipiert, das lerntheoretische Erkenntnisse und Techniken mit psychodramatischen verbindet.

– Prozeßanalyse

In der Prozeßanalyse wird der gesamte Verlauf einer Sitzung rekonstruiert und dabei der gemeinsame wie der individuelle Lernprozeß in seiner Abhängigkeit von Beteiligung und Intervention der Gruppenmitglieder aus ihren jeweiligen Rollen heraus untersucht und kritisiert. Dadurch kann die Kompetenz der TeilnehmerInnen nicht nur für psychodramatisches Arbeiten, sondern auch für die schulische Praxis generell einer – wenn auch nur exemplarischen – Evaluation unterzogen werden.

Die Orientierungen

Das Gelingen psychodramatischer Arbeit hängt wesentlich davon ab, ob die Gruppe ein Klima herstellen kann, das sich an Imagination, Aktion und Kooperation orientiert. Die konkreten Erfahrungen mit dieser Art der Zusammenarbeit werden die LehrerInnen ermutigen und befähigen, ein vergleichbares Klima auch in der Schule herzustellen. Wenn das auch längst nicht immer gelingen wird, so werden sich doch die Situationen häufen, in denen Offenheit, Verständnis, Anerkennung in den Beziehungen zu den Schülern, den Eltern, den Kollegen, den Vorgesetzten erlebt werden können. Das muß nicht immer zum Konsens führen. Oft ist auch eine offene und echte Auseinandersetzung notwendig.

– Imagination

Moreno wollte nicht, daß das Projekt der Aufklärung auf eine szientistische Analytik reduziert wird. Er wollte nicht verzichten auf die Macht der Phantasie, der Einbildungskraft, der Imagination. Im imaginalen Spiel kann der Kontakt zur gesamten Welt in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufgenommen werden, soweit die Phantasie reicht. Auf diese Weise wird ein unmittelbarer Zugang zu ihr gewonnen. Wir sollen uns das Unmögliche vorstellen, es im Spiel ausprobieren (d. h. auf die Probe stellen). Dann werden wir an Grenzen stoßen, die uns veranlassen, sie genauer zu analysieren (d. h. sie aufzulösen). Auf diese Weise wird der utopische Entwurf durch die spielerische Konkretisierung an die Realitäten erinnert. Aber dieser Impuls kann Schwung geben, die Realitäten zu verändern, neue Realitäten zu schaffen.

– Aktion

Aktion meint Spielen, auch Schauspielen, aber nicht Schauspielern, und Handeln, auch im Sinne von sozialer Aktion zum Aufbau befriedigender sozialer Beziehungen. Nur indem der ganze Mensch aktiviert wird, gerade auch sein Leib mit all seinen Sinnen, und er so mit der Welt in Kontakt tritt, kann sein gesamtes kreatives Potential, seine Gestaltungskraft, freigesetzt und genutzt werden. Diese Aktivierung bedeutet aber nicht Aktivismus: Es würde nur leere Spontaneität erzeugen. Sie muß sich mit echter Kreativität verbinden, soll sie schöpferisch an der Humanisierung der Welt mitwirken.

– Kooperation

Die Kraft zur Veränderung kann nach Moreno nur in Kontakt mit der Mitwelt (wie der Umwelt) geboren werden. Durch die Rollenübernahme im psychodramatischen Spiel, insbesondere durch den Rollentausch mit meinen Widersachern, erlange ich Verständnis für den anderen, kann mit seinen Schwächen umgehen und eigne mir seine Stärken an. Als Protagonist einer Gruppe lerne ich, die Führung zu übernehmen im Einverständnis mit den anderen Beteiligten. So wird mein Vorteil auch ihr Vorteil. Nur durch „mediale Verständigung“ im gemeinsamen Handeln kann das gemeinsame Ziel erreicht werden. Kooperation ist aber erst dann möglich, wenn in einer echten, offenen Begegnung, die auch Konfrontation einschließt, eine Einigung erzielt worden ist.

4. Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung

Die Arbeitsweise

Gegenstand der kollegialen Beratung sind die Schwierigkeiten, Probleme, Konflikte, Störungen, die in den o.g. schulischen Problemfeldern auftreten und von einem Teilnehmer konkret als belastend erlebt werden. Zur Untersuchung und Bearbeitung dieser Probleme wird der ganze Reichtum des Morenoschen Ansatzes eingesetzt. Die Focussierung auf berufliche Probleme schließt aber nicht aus, das Verhältnis von Beruf und Privatleben einzubeziehen, auch nicht die Auswirkungen auf das Innenleben der Teilnehmer zu berücksichtigen, da bei „Beziehungsarbeitern“ eben nicht zwischen Arbeitskraft und Person eindeutig unterschieden werden kann.

In der *Startphase* schließen sich etwa fünf bis acht LehrerInnen zusammen, die in keinem direkten Abhängigkeitsverhältnis stehen, um gemeinsam und gleichberechtigt ihre schulischen Probleme anzugehen. Sie vereinbaren ein regelmäßiges, etwa 2- bis 3stündiges Treffen in einem Abstand von 2–3 Wochen in geeigneten privaten oder schulischen Räumen. Sie suchen sich einen Psychodramatiker mit Zusatzkompetenzen in Praxisberatung/Supervision, der sie in einer festgelegten Anzahl von Sitzungen in das psychodramatische Arbeiten einführen soll.

In der *Konsolidierungsphase* entwickelt die Gruppe die grundlegenden Kompetenzen der psychodramatischen Beratung. Vom Reichtum des Morenoschen Ansatzes, wie er im 3. Abschnitt angedeutet wurde, wird hier nur das vermittelt, was für die gemeinsame Arbeit unbedingt erforderlich ist. Das ist je nach Problematik und Interesse der Gruppen unterschiedlich. In dieser Phase stellt sich auch heraus, ob die Teilnehmer zueinanderpassen oder ob eine andere Konstellation für den einen oder anderen günstiger ist. Am Ende dieser Phase muß die Gruppenkohäsion so stark und das psychodramatische Rollenrepertoire so deutlich entwickelt sein, daß die Gruppe ohne Psychodramatiker arbeiten kann. Vor allem die Übernahme der Spielleiterrolle sollte von jedem Mitglied ausreichend erprobt worden sein. Es sollte zunächst eine bestimmte Anzahl von Sitzungen fest vereinbart werden (z. B. zehn), um dann zu prüfen, ob die Gruppe schon ohne Leiter arbeiten kann und will. Falls nicht, wäre eine weitere überschaubare Sitzungsperiode festzulegen.

Fühlt sich die Gruppe sicher, kann sie allein arbeiten. In dieser *Verselbständigungsphase* ist sie aber noch häufig auf eine gelegentliche Konsultation des Psychodramatikers angewiesen, um schwierige Situationen zu meistern, Sackgassen zu erkennen und einfach neuen Mut zu bekommen.

Danach wird die Gruppe in der *Entscheidungsphase* entweder als autonome Selbsthilfegruppe enger zusammenarbeiten und gemeinsame Arbeits- evtl. auch Lebenszusammenhänge entwickeln. Oder sie versteht sich weiter als kollegiale Beratungsgruppe, die Mitglieder abgibt und neue wiederaufnimmt. In diesem Prozeß sollten immer wieder Zäsuren gesetzt werden, um gemeinsam zu prüfen, wann diese Arbeit sinnvoll beendet werden sollte.

Die Adressaten

Das hier vorgestellte Modell beruht auf meinen Erfahrungen in der Lehrersupervision, in der Universitäts-Ausbildung von Pädagogen wie in der Ausbildung von Psychodramatikern an privaten Weiterbildungsinstituten. Es ist geeignet zur längerfristigen Bearbeitung schulischer Belastungen für mindestens drei Lehrergruppen:

Die „kritischen Reformer“ (Otto 1978, 83 f.), die von den Durchsetzungsmöglichkeiten ihrer pädagogischen Vorstellungen enttäuscht sind, aber noch nicht resigniert der Routine anheimfallen wollen, können sich neue Impulse für pädagogische Veränderungen und eine Aufarbeitung ihrer Enttäuschungen erhoffen.

Eine zweite Gruppe bilden die Kollegen, die auch in ihrem Fach oder ihrer Funktion mit psychosozialen Fragestellungen zu tun haben (etwa im Fach Pädagogik, Religion, Sozialwissenschaft oder als Beratungslehrer) und sich auch persönlich weiterentwickeln wollen.

Eine weitere Gruppe stellen die Kollegen dar, die stark an der Schule leiden, so daß sich erste psychosomatische Symptome zeigen, eine depressive Verstimmung vorherrscht, die Hilflosigkeit im Unterricht nicht mehr beseitigt werden kann. Sie wollen eine Psychotherapie vermeiden und sehen die Beratungsgruppe als letzte Hoffnung an. Sie kommen häufig auf Anraten von Kollegen und müssen förmlich zur Gruppe mitgenommen werden. Ob sie für dieses Setting geeignet sind, wird sich in der Konsolidierungsphase herausstellen. Gegebenenfalls benötigen sie Einzelsupervision oder eine Therapie. Hier muß der Psychodramatiker beratend intervenieren. Evtl. muß auch ein Ausscheiden aus dem Schuldienst angeraten und begleitet werden.

Besonders in der Einarbeitungsphase in die Lehrerrolle sollten sich LehrerInnen kollegiale Beratung gönnen. Denn hier werden viele Weichen gestellt. Durch Erlernen eines „spielerischen“ Umgangs mit den Zumutungen, die auf sie zukommen, können viele spätere Enttäuschungen und Verkrampfungen von vorne herein vermieden werden. Die zweite wichtige Phase, in der kollegiale Beratung von besonderer Bedeutung wird, ist die Zeit, in der sich die ersten Verschleißerscheinungen zeigen, oft nach einer Phase großen Engagements. Hier ist häufig eine Umstellung auf das noch Machbare notwendig, wenn man sich nicht total überfordern oder total resignieren will.

Finanzierung und Organisation

Prinzipiell könnte eine solche Einführung in die kollegiale Beratung von der regionalen Lehrerfortbildung angeboten werden. Es handelt sich dabei ja um eine Erhaltung bzw. Erweiterung spezifisch pädagogischer Handlungskompetenzen, die für die Arbeit in der Schule unverzichtbar sind. Auch könnten schulpsychologische Beratungsstellen auf diesem Feld aktiv werden. Die Angebote sind aber häufig konzeptionell, personell und von der Anzahl her völlig unzureichend. Daher bleibt den Lehrer(inne)n vorläufig nur die private Organisation und Finanzierung dieser Arbeit.

Dieser Beitrag sollte zeigen, welche konzeptionellen, methodischen und personellen Ressourcen für die kollegiale Praxisberatung bereitstehen. In welchem Maße Lehrer und Lehrerinnen dem Beispiel der Kollegin König folgend ein solches psychodramatisches Modell praktisch erproben und sich den damit verbundenen Lernprozessen aussetzen, bleibt der Initiative interessierter Pädagoge(inne)n überlassen.

Literatur

- Behrens-Tönnies, U./Tönnies, S., 1986: Die Bedeutung des Kollegiums bei psychosozialer Belastung und Streß von Lehrern. In: H. Heyse (Hg.): Erziehung in der Schule – Eine Herausforderung an die Schulpsychologie. (S. 146–152) Bonn.
- Bubenheimer, U., 1983: Psychodrama mit Lehrern. In: W. Mutzeck/W. Pallasch (Hg.): Handbuch zum Lehrertraining. (S. 248–257) Weinheim.
- Buer, F., 1988: Praxisberatung psychosozialer Arbeit im Wandel – Von der psychoanalytischen Supervision zur psychodramatischen Intervision. *Gruppensdynamik* 3, 311–327.
- Buer, F., 1989a (Hg.): Morenos therapeutische Philosophie. Opladen.
- Buer, F., 1989b: Die Philosophie des J. L. Moreno – die Grundlage des Psychodrama. *Integrative Therapie* 2, 121–140.
- Buer, F., 1989c: Psychodramatische Konzepte und Methoden in der Supervision. *Integrative Therapie* 3/4, 336–344.
- Buer, F., 1989d: Morenos Philosophie und der Marxismus. In: Ders. (Hg.): Morenos therapeutische Philosophie. (S. 159–178) Opladen.
- Buer, F., 1989e: Morenos Philosophie und der Anarchismus. In: Ders. (Hg.): Morenos therapeutische Philosophie. (S. 181–198).
- Buer, F./Schmitz, U., 1989: Psychodrama und Psychoanalyse. In: F. Buer (Hg.): Morenos therapeutische Philosophie. (S. 111–157) Opladen.
- Buer, F./Uhl-Dabelow, S., 1989: Psychodramatische Gruppensupervision. In: E. Kösel (Hg.): Persönlichkeitsentwicklung in beruflichen Feldern auf der Grundlage des Psychodramas. (S. 203–206) Freiburg.
- Czerwenka, K. u. a., 1988: Was Schüler von der Schule halten. *DDS* 2, 32–46.
- Dittrich, K. A., 1987: Schulschwierigkeit – eine Schwierigkeit des Schülers, seiner Eltern, des Lehrers oder der Schule? *DDS* 1, 103–116.
- Dollase, R., 1981: Gegenstand, Ziel und Methode der soziometrischen Aktionsforschung. In: J. L. Moreno: Soziometrie als experimentelle Methode. (S. 7–16). Paderborn.
- Ernst, M. M., 1987: Soziometrie als Aktionsforschung – auch in der Psychotherapie. *Integrative Therapie* 1, 3–24.
- Fangauf, U., 1989: Moreno und das Theater. In: F. Buer (Hg.): Morenos therapeutische Philosophie. (S. 89–107) Opladen.
- Fengler, J., 1986: Supervision, Intervision und Selbsthilfe. *Gruppensdynamik* 1, 59–64.
- Gaertner, A., 1984: Supervision. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 2 (S. 601–604) Stuttgart.
- Geisler, F., 1989: Judentum und Psychodrama. In: F. Buer (Hg.): Morenos therapeutische Philosophie. (S. 45–68). Opladen.
- Hale, A. E., 1985: *Conducting Clinical Sociometric Explorations*. Roanoke.
- Hitzinger, H., 1985: Die Angst des Lehrers vor Elternkontakten. In: W. Melzer (Hg.): Eltern – Schüler – Lehrer. (S. 158–171) Weinheim.
- Hoffmann, E., 1987: Zwischen Engagement und Enttäuschung – Das „Burn-out“-Syndrom. *DDS* 4, 430–439.

- Jahnke, J., 1986: Supervision im schulischen Bereich: DDS 1, 100–109.
- Jensen, K., 1989: Supervision in Schule und Sozialarbeit. In: E. Kösel (Hg.): Persönlichkeitsentwicklung in beruflichen Feldern auf der Grundlage des Psychodramas. (S. 200–203) Freiburg.
- Moeller, M. L., 1981: Anders helfen. Stuttgart.
- Moeller, M. L., 1984: Schule ohne Sinn? In: F. Bohnsack (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. (S. 134–138) Frankfurt a. M.
- Mollenhauer, K., 1970: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In: Ders.: Erziehung und Emanzipation. (S. 75–96) München.
- Moreno, J. L., 1973: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart.
- Münch, W., 1979: Supervision von Lehrergruppen. In: K. A. Geißler (Hg.): Gruppendynamik für Lehrer. (S. 145–181) Reinbek.
- Münch, W., 1984: Leiden und Lust an der Schule. Psychoanalytische Selbsterfahrung und Supervision in Lehrergruppen. Frankfurt a. M.
- Münch, W., 1986: Die Arbeit mit Lehrern in Supervisionsgruppen. In: H. Pühl/W. Schmidbauer (Hg.): Supervision und Psychoanalyse. (S. 127–156) München.
- Münch, W., 1989: Supervision im Bildungsbereich. RdJB 1, 2–10.
- Mutzeck, W./Pallasch, W., 1983 (Hg.): Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim.
- Otto, B., 1978: Der Lehrer als Kollege. Weinheim.
- Petzold, H., 1979: Psychodrama-Therapie. Paderborn.
- Petzold, H., 1989: Supervision zwischen Exzentrizität und Engagement. Integrative Therapie 3/4, 352–363.
- Petzold, H./Mathias, U., 1982: Rollenentwicklung und Identität. Paderborn.
- Ring, K., 1989: Die Bearbeitung selbstformulierter Fragen. Drei Fallskizzen aus Supervisionen mit Lehrerinnen und Lehrern. RdFB 1, 11–16.
- Rüsseler, H., 1977: Betriebsklima in der Schule. München.
- Schaaf, B., 1989: Psychodrama in der Einzelsupervision. In: E. Kösel (Hg.): Persönlichkeitsentwicklung in beruflichen Feldern auf der Grundlage des Psychodramas. (S. 192–194) Freiburg.
- Schacht, M., 1989: Morenos Philosophie und Mystik. In: F. Buer (Hg.): Morenos therapeutische Philosophie. (S. 199–217). Opladen.
- Schmitz, U., 1989: Moreno und Bergson. In: F. Buer (Hg.): Morenos therapeutische Philosophie. (S. 69–88) Opladen.
- Schreyögg, A., 1986: Konzepte zur Supervisionsgruppe. In: H. Petzold/R. Fühmann (Hg.): Modelle der Gruppe in Psychotherapie und psycho-sozialer Arbeit. Bd. II (S. 171–206) Paderborn.
- Schüle, J. A., 1989: Rollentheorie revisited. Soziale Welt 4, 481–496.
- Schwinger, Th., 1986: Psychodrama als Supervisionsmethode. Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie 3, 297–313.
- Sieland, B., 1983: Psychohygiene für Pädagogen: Selbsthilfe für Helfer. In: B. Fittkau (Hg.): Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung. Bd. 2 (S. 532–563) Braunschweig.
- Tennstädt, K.-Ch., 1988: Das Konstanzer Trainingsmodell. DDS 3, 313–323.
- Terhart, E., 1987: Kommunikation im Kollegium. DDS 4, 440–450.
- Ulich, K., 1982: Schulalltag. In: H. Keupp/D. Rerrich (Hg.): Psychosoziale Praxis. (S. 86–94) München.
- Weiß, R., 1985: Bühne frei für eine politische Supervision. München.
- Weigand, W., 1985: Rolle und Beratung in Organisationen. Supervision 7, 41–61.
- Weigand, W., 1989: Sozialarbeit – das Ursprungsland der Supervision. Integrative Therapie 3/4, 248–259.
- Anschrift des Autors: Priv. Doz. Dr. phil. Ferdinand Buer, Alte Schanze 46, 4400 Münster