

- 2.21 In: Unterricht im Krankenhaus: Voraussetzungen, Erfahrungen, Hilfen 2, Zusammenestellt von N. Daniel, hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Sport und Kunst. - Wien, 1987, 62 - 70.

Wilfried DATLER

MUTMASSUNGEN ZU FALLBERICHTEN

Anmerkungen zur Grundkonzeption und zum Verlauf des Fallbesprechungsseminares 2
(Ein Arbeitsgruppenbericht)

I. Innerhalb des vorgegebenen Rahmens (1) ein Fallbesprechungsseminar zu leiten, ist mit bestimmten Schwierigkeiten verbunden: Denn ERSTENS sollte in einem Fallbesprechungsseminar grundsätzlich jeder Teilnehmer die Möglichkeit haben, einen "Problemfall" vorzustellen. In zwei Nachmittagssitzungen ist dies aber kaum einlösbar, wenn eine Gruppe acht oder neun Teilnehmer umfaßt.

ZWEITENS zeigen vergleichbare Erfahrungen aus dem Supervisions- oder Balintgruppenbereich, daß der Ertrag solcher Fallbesprechungsseminare maßgeblich von der kontinuierlichen Arbeit über einen längeren Zeitraum hindurch abhängt:

- Es bedarf Zeit, bis ein jeder ausgelotet hat, wieviel Vertrauen er den anderen Gruppenmitgliedern entgegenbringen kann; und davon hängt es wiederum ab, wieviel "Intimes" man zur Sprache bringt.
- Es bedarf Zeit, um in der tagtäglichen Praxis auf Anregungen aus den Fallbesprechungen zurückgreifen und die dabei gemachten Erfahrungen wiederum neuerlichen gemeinschaftlichen Reflexionen anheim stellen zu können (auf daß sich ein lebendiges Wechselspiel zwischen gemeinschaftlichen Erwägungen und praktischen Arbeitsversuchen entfalten kann).
- Es bedarf Zeit, um sich dadurch neue Sichtweisen und Problemlösungswege anzueignen; denn es bedarf (erfahrungsgemäß) einer Vielzahl von zu besprechenden Problemsituationen, um

Über unbewußte Abwehr- und Sicherungstendenzen z.B. nicht nur zu reden, sondern solche im Einzelfall auch unmittelbar ausloten und verstehen zu können (von der Entfaltung der Kompetenz zur Auslotung unmittelbar gegebener Gruppendynamismen ganz abgesehen) (2).

- Und der eben beschriebenen zeitaufwändigen Momente bedarf es überdies, um die Sinnhaftigkeit solcher Fallreflexionen überhaupt erst erspüren und nachvollziehen zu können (3).

Gerade diese zuletzt angesprochene Sinnhaftigkeit von gemeinschaftlich durchgeführten Fallbesprechungen kann keineswegs von vornherein als schon erschlossen vorgestellt werden. Ich versuchte deshalb, in der zur Verfügung stehenden Zeit diese Sinnhaftigkeit möglichst erfahrbar zu machen.

Gleichzeitig wollte ich auch dem Tagungsthema Rechnung tragen und führte in die Fallbesprechungsarbeit - nach einer ersten Vorstellungsrunde - eine Fokussierung ein: Ich machte deutlich, daß ich bei der Leitung der Gespräche deutlich danach fragen wolle, inwiefern und weshalb dieser oder jener betrachtete Problemfall von diesem oder jenem Lehrer als sehr belastend erlebt wurde. Unter Bemühung des individualpsychologischen Konzeptes der "tendenziösen Apperzeption" kann diese leitende Fragestellung auch so formuliert werden:

- a) Wie "apperzipiert" der Lehrer diese Problemsituation im Detail (d.h.: wie erlebt und beurteilt er sie, wie nimmt er sie wahr, wie schätzt er sie und seine bisherigen Aktivitäten ein, was erhofft und was befürchtet er ...)?
- b) Und inwiefern lassen diese Weisen des Erlebens, Beurteilens, Wahrnehmens im Detail verstehen, worin das Belastungserleben dieses Lehrers genauer gründet?

Um solche Momente, die als belastend erlebt werden bzw. zu Belastungserleben führen, aufspüren zu können, schlug ich folgenden Gesprächsmodus vor (4):

Ein Lehrer erzählt von einer belastenden Arbeitsproblematik. Die Zuhörer stellen sich selbst dabei die Frage, welche Momente es wohl sein könnten, die diesen "Fall" für diesen Lehrer so belastend "machen". Entsprechende Mutmaßungen werden dann mitgeteilt; wobei immer bedacht sein sollte, daß eine jede dieser Mutmaßungen den Eindruck eines Zuhörers widerspiegelt und "richtige" Punkte treffen kann - oder auch nicht. Ob solch eine Mutmaßung das Erleben des Erzählers trifft oder nicht, kann letztlich nur der Erzähler selbst entscheiden. Ihm bleibt es aber überlassen, zu den einzelnen Mutmaßungen der Zuhörer (über ihn und seine Arbeit) öffentlich Stellung zu nehmen: Er kann auf Äußerungen anderer eingehen, wenn er es will; er darf dazu aber nicht aufgefordert oder gar gedrängt werden.

Mit der Vorgabe dieses Gesprächsmodus' sollte erstens die oben erwähnte Fokussierung auf den Themenschwerpunkt des gesamten Seminars (Belastungserleben bei Heilstättenlehrern) unterstützt werden.

Zweitens sollten die jeweils berichtenden Lehrer durch das Vernehmen der Mutmaßungen anderer dazu stimuliert werden, genauer in sich selbst hineinzuhören und -zuspüren, um bislang vielleicht unbedacht bzw. unbewußt mitgeschleppte Weisen des Erlebens, Einschätzens, Beurteilens, Befürchtens ... aufzuspüren, die für das Belastungserleben wesentlich waren bzw. sind.

Drittens sollte der berichtende Lehrer aber auch nicht dazu provoziert werden, über ihn berührende Momente offener zu sprechen, als ihm lieb war. Deshalb sollte er die Gelegenheit eines

detaillierteren Nachfragens, Antwortens, Sich-Öffnens zwar ausdrücklich haben; ob, wann und inwiefern er von dieser Gelegenheit Gebrauch machen wollte, sollte aber einzig er alleine entscheiden.

II. Freilich ist ein solches Vorgehen, wie ich es eben geschildert habe, auch von der Idee geleitet, daß der referierende Lehrer durch das gemeinschaftliche Reflektieren "vordergründiger" Belastungserlebungen auch angeregt wird zur ansatzweisen Selbstaufklärung über bestimmte Erlebnis-, Einschätzungs-, Beurteilungsweisen ..., die diesem vordergründigen Belastungserleben zugrunde liegen, ohne daß die vom Lehrer selbst bewußt wahrgenommen würden. Das Bewußtwerden solcher Belastungsmomente könnte dann die Möglichkeit eröffnen, bestimmte Problemsituationen neu zu sehen und anderen, weniger belastenden Lösungen zuzuführen.

Dies hat allerdings das differenzierte Verstehen des Belastungserlebens des referierenden Lehrers zur Voraussetzung. Deshalb war ich einigermaßen überrascht, als die Rückmeldungen zum ersten Bericht einer Lehrerin (5), die in einer psychiatrischen Klinik arbeitet, über weite Strecken nicht den oben erwähnten Vorgaben entsprachen: Vielfach wurden nämlich keine Mußmaßungen zur genaueren Auslotung des Belastungserlebens der Lehrerin geäußert, sondern schnelle Tips, Ratschläge und Tröstungen. Zwar kamen einige, von der betroffenen Kollegin später als durchaus hilfreich beschriebene Hinweise, die das Belastungserleben in der Arbeit mit einem geistig behinderten Kind mit aggressivem und autoaggressiven Tendenzen betrafen. Als ich nach eineinhalb Stunden Fallbesprechungsarbeit aber fragte, worin das hohe Belastungserleben der Kollegin in der Arbeit mit diesem Kind denn gründe, da wurde deutlich, daß wir in diesem Punkt nur einige kleine Schritte weitergekommen waren. Mein Insistieren auf die Bedeutung dieser Frage führte gemeinsam mit

einer gewissen Zähigkeit des bisherigen Arbeitsprozesses nun dazu, daß sich Unbehagen breit machte und am Sinn solcher Erwägungen überhaupt gezweifelt wurde. Wichtiger, so meinte eine Teilnehmerin, sei es ja, daß am Ende die rechten Interventionen gesetzt werden. Was "rechte" Interventionen sind, entgegnete ich, kann man oft aber nur dann einschätzen, wenn man eine Problemsituation subtil genug verstanden hat; vielleicht sei es aber eine weit verbreitete (und auch hier deutlich gewordene) Tendenz, daß man den mühsamen Prozeß der Verständniserlangung gerne überspringen möchte; und vielleicht liege auch darin ein wichtiges, immer wiederkehrendes Moment, das zu erheblichen Arbeitsbelastungen führe: Denn unter Ausschluß angestrenzter Verstehensversuche bleibe das Tun vieler Kinder (aber auch das Tun vieler Eltern, Kollegen, Ärzte, Schwestern ...) ähnlich unverständlich, unberechenbar und damit hochbelastend, wie es das Verhalten des vorgestellten Kindes für die referierende Lehrerin war. Und unter Aussparung solcher Verstehensprozesse blieben oft auch viele belastende Interaktionstendenzen unverstanden, unentdeckt und damit unveränderbar.

Dies veranlaßte mich aufzuzeigen, welche Verstehenshypothesen sich bloß aus jenen knappen Berichten gewinnen lassen, die bislang vorgestellt wurden. Das Gesprächsklima wurde daraufhin wieder entspannter; und z.T. sehr differenziert gehaltene Beiträge führten auch zur subtileren Einschätzung weiterer Interventionsmöglichkeiten (wobei v.a. die Stärkung der ansatzweise positiven Beziehung des Kindes zur Lehrerin besondere Beachtung fand).

III. Nach den Referaten von Maria Sacher sowie Helmut Figdor und mir (vgl. dazu deren Beiträge in diesem Band) berichtete eine andere Lehrerkollegion vom Tod eines an Leukämie verstorbenen Buben. Im Unterschied zu vergleichbaren Fällen aus ihrer bisherigen Praxisarbeit war ihr dieser Bub während der Sterbe-

begleitung, die sie ihm angeeignet hat lassen, unvergleichlich stark "ans Herz gewachsen gewesen", sodaß sie von seinem Tod noch immer stark berührt und betroffen war. Ohne von der Idee getragen zu sein, daß man solch eine "Trauerarbeit" gleichsam "weganalysieren" kann, versuchte die Kollegin die einzelnen Etappen ihrer Arbeit mit dem Kind nochmals zu schildern, wobei die Zuhörer (auch zur Entfaltung ihrer eigenen hermeneutischen Sensibilität) versuchten, Mutmaßungen zu folgender Frage zu formulieren: "Was könnten Gründe dafür gewesen sein, daß sich die Beziehung dieser Lehrerin zu diesem Kind so eng und intensiv entfaltet hat? Und inwiefern läßt sich daraus das hohe Belastungserleben verstehen, von dem die Lehrerin nun berichtet?"

Tatsächlich konnten in der Folge viele miteinander eng verwobene Aspekte aufgeheilt werden, die auch auf institutionelle Arbeitsbedingungen verwiesen, die für die Stimulierung entsprechender Belastungserlebnisse förderlich sind.

An diesen Diskurs schloß sich eine abschließende Feed-back-Phase sowie nochmals die Diskussion der Frage, ob man als Heilstättenlehrer solche Belastungen, wie sie hier referiert wurden, überhaupt auf sich nehmen sollte. Ich selbst plädierte dabei dafür, daß Lehrer, die sich solchen Belastungen aussetzen, wohl oft auch wichtige Hilfeleistungen anbieten (vgl. die oben erwähnte Sterbehilfe). Es sollte aber jedem Lehrer selbst anheimgestellt werden, wie intensiv seine Beziehung zu Kindern, Eltern, Kollegen, Einrichtungen ... gedeihen soll. Das impliziert freilich, daß ein Lehrer die Momente, die zur Intensivierung solcher Beziehungen führen, möglichst bald (d.h.: im Prozeß ihres Entstehens) durchschaut. Möglichkeiten der (inneren) Distanzierung können dann genutzt werden. Neben einer entsprechend gehaltenen Lehrerfortbildung darf in diesem Zusammenhang aber freilich auch nicht das entlastende Gespräch

mit Kollegen, Freunden, Partnern, etc. unterschätzt werden.

Mir selbst würde es deshalb sehr leid tun, wenn die von Helmut Figdor und mir geäußerten Diskussionsbemerkungen zu Elisabeth Seyfried (nach unserem Referat) den Eindruck erweckt haben sollten, man könnte die Möglichkeiten von Supervision gleichsam gegen die der Selbsthilfe(gruppe) ausspielen. Gerade dann, wenn man sich in der Tiefenpsychologie mit der individualpsychologischen Tradition Alfred Adlers verbunden fühlt und die von ihm vorgestellte Hochschätzung des Gemeinschaftsgedankens teilt, kann man die Idee der Selbsthilfegruppe nur unterstreichen. Allerdings meine ich, daß mit jedem dieser Konzepte (tendenzielle) Vorteile, Gefahren und Grenzen verbunden sind: Von Selbsthilfegruppen kann man einiges erwarten, aber anderes, als man von Supervisionsgruppen fordern darf (und umgekehrt). Diese Problematik eingehender zu besprechen, könnte ein sinnvoller Programmpunkt für eine der nächsten Heilstättenlehrtagungen sein.

Anmerkungen

- (1) Ca. acht bis neun Teilnehmer, die sich zumeist nicht kannten, trafen mit einem Seminarleiter an zwei Nachmittagen zu je vier Stunden Arbeitszeit zusammen. In dieser Weise arbeiteten vier Fallbesprechungsgruppen parallel.
- (2) Diesen Problempunkt habe ich gemeinsam mit Karl Garnitschnig und Wolfgang Schmidl im Hinblick auf die Gestaltung einschlägiger Studiengänge ausführlicher diskutiert in: "Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie" (in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 1987).

- (3) Dies bedeutet, daß der Sinn solcher Fallreflexionen zu-
meist erst dann beurteilt werden kann, wenn man sich auf
solche Fallreflexionen selbst "einläßt". Systematische
Überlegungen zum Sinn solcher Selbsterfahrungs- oder Su-
pervisionsprozesse, wie sie z.B. von Aloys Leber (Wie
wird man "Psychoanalytischer Pädagoge"? - In: Bittner G.
& Ertle Ch. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse, Würz-
burg, 1985, S.151 - 165) oder von mir selbst (gem. mit
Walter Spiel, in: Festschrift für Marian Heitger, Wien
1987) angestellt wurden, können solche Prozeßerfahrungen
über weite Strecken daher "bloß" unterstützen und reflek-
tieren, kaum aber ersetzen.
- (4) Andere Gesprächsmodi finden sich beschrieben, diskutiert
und mit Beispielen illustriert bei:
- Helmut Figdor: Ich versteh' dich, aber ich sag' dir's
nicht. - In: Datler W. (Hrsg.): Schule und Verhaltens-
auffälligkeit. - Frankfurt, 1987.
 - Christian Büttner: Lehrerautorität. Zur Bearbeitung von
Macht- und Abhängigkeitsphantasien in Lehrerfortbildungs-
seminaren. - In: Z.f. Gruppenpsychotherapie und Gruppen-
dynamik 21, 1985, S. 136 - 146.
 - Adriane Garlichs: Lehrer und ihre Berufsprobleme. Bericht
über eine Balintgruppe mit integrierter Selbsterfahrung.
- Gesamthochschule Kassel, 1984.
 - Aloys Leber: Psychoanalytische Reflexion - ein Weg zu
Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. - In:
Leber A. & Reiser H. (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psycho-
analyse und Sozialkritik. - Neuwied & Berlin: 1975.
- (5) Die Inhalte dieser Fallberichte möchte ich hier ebenso-
wenig näher schildern wie die Inhalte der anschließend ge-
äußerten Mutmaßungen, Interpretationen und Diskussionen;

denn ich konnte dies mit den Seminarteilnehmern nicht abbesprechen und hielte eine Veröffentlichung dieser Gespräche ohne differenzierte Rücksprache für indiskret. Sollten Beispiele über tatsächliche bzw. mögliche Besprechungsinhalte nicht den anderen Arbeitsgruppenberichten zu entnehmen sein, so kann diesbezüglich auf die in Fußnote (4) enthaltenen Veröffentlichungen verwiesen werden.