

Gerhard H. Schäfer

## Person- und prozessorientierte Organisationsberatung

### Externe Berater als Klärungshelfer und Prozessentwickler einer Schulleitung



Gerhard H. Schäfer

Direktor an einer Gesamtschule als Leiter der gymnasialen Oberstufe  
Berater für Schulleitungsteams  
Lehrer für Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften  
Personzentrierter Gesprächspsychotherapeut

#### Anschrift des Autors:

Gerhard H. Schäfer  
Tilsiter Platz 10  
51688 Wipperfürth  
E-Mail:  
Schaefer-Wipperfuertth@t-online.de  
Internet:  
www.beratungleitungsteams.de

Gerhard H. Schäfer, selbst Direktor an einer Gesamtschule, führt mit seinem Kollegen Ralf Dietl Schulleitungsteamberatungen durch. Schäfer hat auf der Basis seiner langjährigen Erfahrungen als Gesprächspsychotherapeut und Moderator ein personzentriertes und prozessorientiertes Beratungsmodell für Schulleitungsteams erprobt und entwickelt. Im Nachfolgenden zeigt er seine moderne, den wissenschaftlich fundierten Personzentrierten Ansatz weiterentwickelnde Methode auf. In Anhang 1 schildert der Autor seine persönlichen und beruflichen Hintergründe, die seine Beratertätigkeit begleiten und begründen. Dabei wird seine fundierte und immer wieder reflektierende Haltung und sein theoretischer Bezugsrahmen deutlich.

#### Grundsätze unserer Arbeit

Bei Vorgesprächen mit Schulleitungsteams (zwischen 6 und 14 Personen), z.B. von Gesamtschulen oder Berufskollegs, die sich von uns beraten lassen wollen, reden wir zunächst über unsere globalen Zielperspektiven (vgl. Abbildung 1), um ihnen die Haltung (siehe hierzu Anhang 1) zu verdeutlichen, die unserer Vorgehensweise zugrunde liegen. Dabei berücksichtigen wir, dass wir Personen vor uns haben, die eine jeweils eigene Geschichte in ihrem Beruf und in der Funktion in der Schulleitung durchlebt haben. Neben den unterschiedlichen Motiven für die Bewerbung um eine Funktionsstelle innerhalb einer Schulleitung, dem Erfahrungsstand und dem Alter, haben wir es auch mit teilweise recht unterschiedlichen Persönlichkeiten und den daraus abzuleitenden Handlungsalternativen zu tun. Sie alle haben ein Recht auf ihre Individualität und so wollen sie sich in der Weise weiterent-

wickeln (oder auch nicht), wie es ihnen subjektiv am günstigsten erscheint. Wir nennen dies die „Entfaltung des Selbstkonzeptes der Individuen“.

Der zweite Fokus der Zielperspektiven richtet sich auf die „Entwicklung der Leitungsgruppe zum Team“. Große Schulsysteme werden heute von Leitungsgruppen geführt, an deren Spitze der Schulleiter steht. Die immens hohe Komplexität innerhalb dieser Schulsysteme hat in den letzten Jahren die Einsicht befördert, dass Leitungsaufgaben nur noch arbeitsteilig von einer Gruppe zu bewältigen sind. Allerdings ist damit eine neue Herausforderung verbunden: Soll die Schule gut florieren, dann muss die Schulleitung, um effektiv arbeiten zu können, gut miteinander kooperieren und kommunizieren. Dies ist aber keinesfalls selbstverständlich, da die Gruppen personell relativ zufällig zusammengesetzt sind. Alle Leitungsgruppen haben also mehr oder weniger einen Entwicklungsbedarf und sollten als Team im qualitativen Sinne dieses Begriffs zusammenarbeiten. Die dabei aufgetretenen Störungen sind häufig der Grund dafür, dass sie externe Berater einbeziehen.

Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Schule als Organisation. Schulen stehen vor immer mehr, größeren und schwierigeren, selbstgesetzten oder vom Schulministerium angeordneten Entwicklungsaufgaben, die sie zu bewältigen haben. Schulen verändern sich immer. Diese „Weiterentwicklung der Schule als lebendige Organisation“ als bewussten, überschaubaren Prozess, unter Einbeziehung aller Beteiligten zu gestalten, ist die große Kunst für die Schulleitungen heute.

Personen- und prozessorientierte Organisationsberatung mit Schulleitung-

gen ist immer dann am erfolgreichsten und effektivsten, wenn es uns gelingt, während der Beratungsarbeit, diese drei gleichermaßen berechtigten Ebenen in eine möglichst hohe inhaltliche „Übereinstimmung“ zu bringen.

## Thesen zur Schulentwicklungsarbeit aus unserer Sicht

Die Notwendigkeit, person- und prozessorientiert vorzugehen, lässt sich u.E. in den nachfolgend aufgeführten Thesen und deren Begründungen zusammenfassen:

1. Die Implementierung und langfristig effektive Umsetzung von Zielen im Rahmen der schulischen Organisationsentwicklung (OE), ist nur über einen Prozess der positiv-konstruktiven Entwicklung der Beziehung der Mitglieder der Schulleitung möglich.
2. Andere OE-Maßnahmen, Methoden und Strategien greifen erst wirklich, wenn der Teambildungs-Prozess erste Erfolge gezeigt hat.

3. Dazu ist ein längerer Prozess erforderlich, der in seiner Verlaufscharakteristik mit einem Therapie-Prozess vergleichbar ist.
4. Weil es um die Entwicklung der Beziehungen geht, bestehen Hemmungen und teilweise Abneigungen, sich auf solche Prozesse einzulassen.
5. Weil das Gewinnen der Einsicht und das Abklären der Motivation schon ein Teil der Beziehungsarbeit ausmacht, die notwendigen Klärungen aber noch nicht erreicht sind, verharren viele Gruppen in der Vermeidungshaltung.
6. Die zeitlichen und finanziellen Aufwendungen stellen weitere Hindernisse dar.

## Begründungen

- A) Die Mitglieder der Schulleitung brauchen in ihrer Gruppe Beziehungen, die es ihnen ermöglichen, sich als Personen mit ihren individuellen Eigenarten zu begegnen und sich mit ihren Vorstellungen von ihrer Rolle in der Schulleitung und der subjektiven

Theorie von Schule verwirklichen zu können.

- B) Die Beschlüsse zur Entwicklung der gemeinsamen Arbeit, und damit zur Entwicklung der Schule, müssen in das Selbstkonzept der Personen passen, wenn nicht große Widerstände und Reibungsverluste hervorgerufen werden sollen. Sogenannte unumgängliche Sachentscheidungen, die dieser Anforderung nicht genügend entsprechen, werden in der Umsetzungsphase tendenziell unterlaufen.
- C) Eine Schulleitung ist in hohem Maße auf Vertrauen und Sicherheit im Umgang miteinander angewiesen, um sich Rückhalt für die Bewältigung der hochkomplexen Alltagsanforderungen zu schaffen. Die Anforderung steigt noch, wenn gemeinsame Schulentwicklungsziele gefunden, angestrebt und letztlich umgesetzt werden sollen. Schulen sind einerseits sehr stark reglementierte Einrichtungen (in NRW gibt es ca. 1.600 Erlasse und Verordnungen), andererseits hat jede einzelne Schule ein Bündel von Zielebenen zu erfassen und eine äußerst komplexe alltägliche Arbeit zu meistern.
- D) So notwendig das Entwickeln der synergetischen Kräfte in diesem Arbeitsfeld auch ist, so schwierig ist es oft herzustellen. Hier herrschen zunächst strukturelle Gründe vor, weil es in der Regel von externen Faktoren abhängt, wer befördert wird und eine Funktionsstelle übernimmt. Insofern haben wir es hier mit einer Art „Zwangsgemeinschaft mit sehr geringen Veränderungsmöglichkeiten“ zutun. Sie befinden sich in dem Spannungsfeld, dass sie ihren Kollegen/innen im Schulkollegium gegenüber schon „wirklich etwas erreicht haben“, innerhalb der Schulleitungsgruppe aber in der gegebenen Konstellation lange Zeit zurechtkommen und ihre Arbeit wiederum dem Kollegium gegenüber vertreten müssen.
- E) Es liegt damit im ureigensten Interesse der Schulleitungsgruppe als übergeordnetes Ziel des Beratungsprozesses, eine für diese Personen angemessene effektive Arbeitsbasis zu schaffen.



Abb. 1: Globale Zielperspektiven

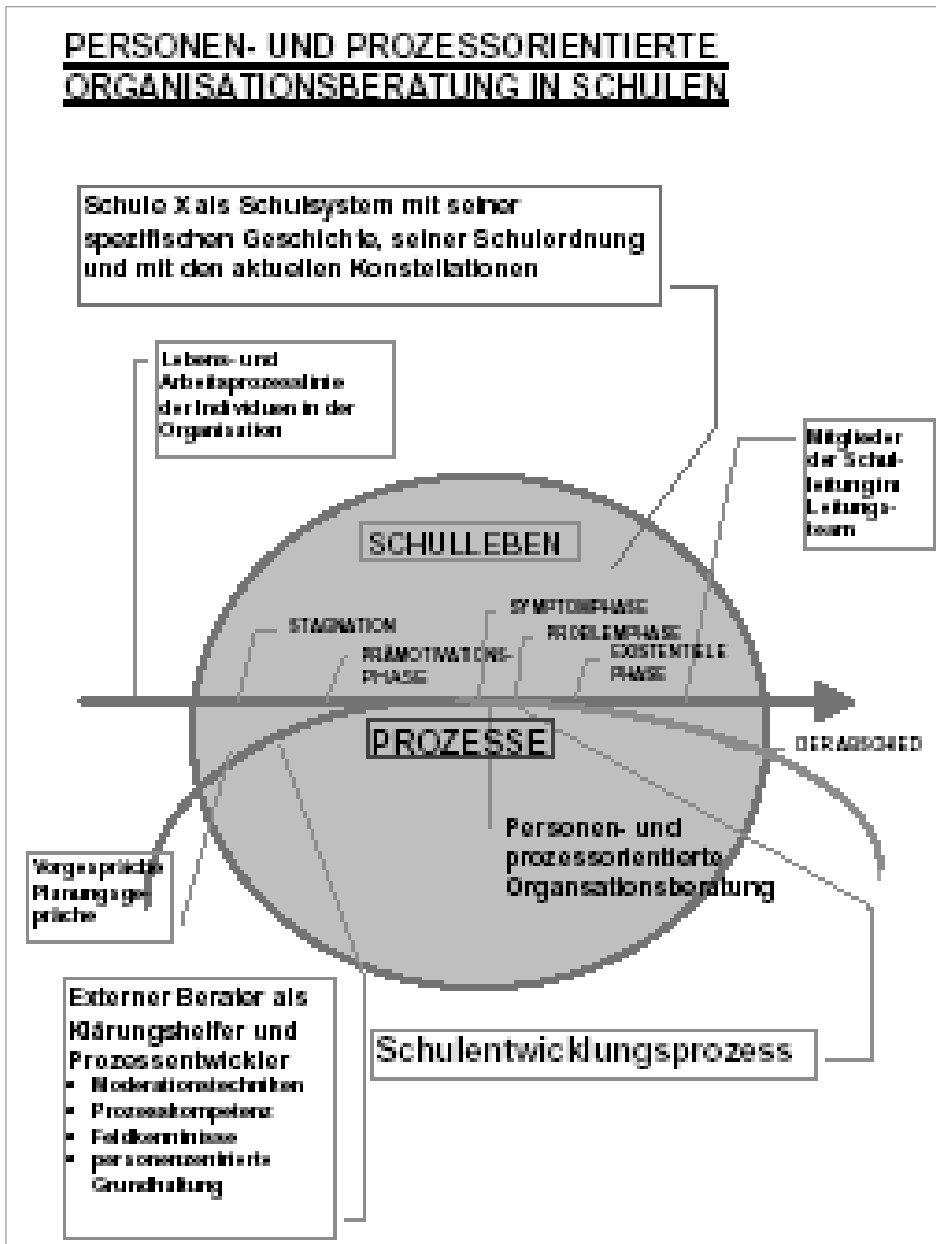


Abb. 2: Rolle des externen Beraters

- F) Die Entwicklung einer solchen Arbeitsbeziehung braucht Zeit. Gleichzeitig besteht die ständige Gefahr, dass sie „im Drang des Aktuellen“ versandet. Der Druck, der durch die Dynamik der alltäglichen Vielfalt und der Vielzahl notwendiger Entscheidungen immer wieder entsteht, ist auch als Einflussfaktor im Beratungsprozess von großer Bedeutung.
- G) Erschwerend kommt hinzu, dass es nach unserer Erfahrung im Bereich Schule eine bisher wenig ausgepräg-

te Problemlösungskultur gibt, wozu sicherlich auch die vorherrschenden strukturellen Bedingungen beigetragen haben. So bestehen zunächst Schwierigkeiten damit, Probleme als solche anzusprechen, sie zu benennen und noch mehr, dazu zu stehen bzw. Verantwortung dafür zu übernehmen, woraus dann die Triebkräfte für Lösungen resultieren könnten. Ein weiterer Grund dafür könnte darin zu suchen sein, dass in der Schule die meisten Lösungen wieder mit

Auseinandersetzungen auf der Beziehungsebene mit Kollegen/innen verbunden sind.

Die Abbildung 2 soll verdeutlichen, wie bzw. an welcher Stelle wir uns als externe Berater in der Rolle der Klärungshelfer und Prozessentwickler in den immer schon laufenden Schulentwicklungsprozess „einfädeln“, ihn eine Zeit lang gemeinsam gestaltend begleiten, um uns dann wieder zu „verabschieden“, weil das Leitungsteam nun alleine voranschreitet.

Die Basis für unsere Arbeit und den Vergleich der Erfahrungen bilden die Überlegungen von Carl R. Rogers über das Wesen und die psychische Entwicklung des Menschen, auf die hier aber nicht näher eingegangen werden kann (vgl. hierzu Biermann-Ratjen, 1993).

### Modelle und Vorstellungen zum prozessorientierten Arbeiten

Hier gehen wir zunächst von der an Rogers orientierten Tradition aus, die sowohl der Entwicklung im Individuum wie auch dem Geschehen in der Psychotherapie einen prozesshaften Charakter zuschreibt. An vielen Stellen gibt es Hinweise darauf, dass die Qualität des psychischen Funktionierens in Beziehung zum Prozess steht, in dem sich das Individuum befindet. Rogers hat den Prozessbegriff aber nicht ausdrücklich definiert. Zur Beschreibung seiner Psychotherapie als Prozess gibt er auch sieben Prozessphasen an, die aber hauptsächlich den Grad der Selbstexploration des Klienten angeben (vgl. Rogers, 1979, S. 136 ff.).

Speziell orientiert sich die Arbeit an den Vorstellungen und dem Konzept der „Organisationsentwicklung als personenbezogene Strategie des Wandels“ nach Dalin, Rolff und Horster. Hier wurde die OE auf den Bereich der Schule übertragen, um sie für die Entwicklung von Schulsystemen nutzbar zu machen. Sie wollen OE aber nicht als Technik oder System verstanden wissen, sondern wollen damit die pädagogischen, technischen und menschlichen Aspekte

einer Schule integrieren, wobei die Bedürfnisse der Schule und ihrer Mitglieder als gleichberechtigt anzusehen sind. Ziel eines solchen OE-Prozesses ist demzufolge die Selbstentwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation (vgl. Rolff, 1986).

Hierbei geht man, wie bei anderen OE-Konzepten auch, u.a. von den Annahmen aus, dass eine Arbeitsorganisation dann tendenziell zu höchster Produktivität führt, wenn sie in gleicher Weise individuelle wie organisatorische Bedürfnisse befriedigt. Mitarbeiter werden stärker durch eine Arbeit motiviert, die anregend und verantwortungsvoll ist, als durch eine straffe Kontrolle. Außerdem ist Wandel dann am erfolgreichsten, wenn die Betroffenen bei seiner Planung und Implementierung aktiv beteiligt waren.

Entsprechend dieser Annahmen orientiert sich die Arbeit in einem Schulentwicklungsprogramm an fünf Prinzipien, die darauf abzielen, dass sich möglichst alle Mitglieder der Schulgemeinschaft die Aufgabe der OE wirklich zu eigen machen und in einen gemeinsamen konstruktiven Prozess eintreten, der sie ihren Zielen näher bringt und später von der Schulleitung und von Lehrer/innen und Schüler/innen ohne Beistand von außen weitergeführt werden kann (vgl. Horster, 1991, S. 22 f).

Innerschulische Entwicklungsarbeit ist nur als Prozess denkbar. Nach L. Horster kann die dazu notwendige Arbeit in fünf Phasen eingeteilt werden. Sie beginnt mit dem Sammeln von Daten, aus denen dann die Entwicklungsziele formuliert werden. Danach wird der Entwicklungsprozess geplant und anschließend durchgeführt. In der fünften Phase werden die erreichten Ergebnisse evaluiert.

Dieser Ansatz nimmt die Personen in den Schulen ernst und berücksichtigt ihre ganz besonderen Bedingungen. Arbeitsgrundsätze, wie Klarheit, Transparenz, kollegiale Entscheidungsfindung durch häufige Einbeziehung des Kollegiums zeigen dies. Die Ansprüche und Haltungen sind eindeutig formuliert und

durch ein Bündel von wirkungsvollen Methoden untermauert. die Moderatoren erhalten durch die Bücher zu diesem Ansatz jedoch nur wenig Hilfestellung für die methodische Unterstützung der in den Schulen zu leistenden Beziehungsarbeit mit den Vertretern des Kollegiums in der Steuerungsgruppe und / oder der Schulleitung.

Deshalb arbeiten wir in der Organisationsberatung in Analogie zur personen- und prozessorientierten Gesprächspsychotherapie nach Hans Swildens. Gemäß Swildens wird Beziehung als Matrix gesehen, in der Kontakt, Interaktion und Begegnung ihren Platz finden (Anhang 2 zeigt die Grundsätze der psychotherapeutischen Beziehung nach H. Swildens auf, die die Basis für das von Gerhard H. Schäfer entwickelte Modell darstellt).

### **Analogien in der personen- und prozessorientierten Organisationsberatung zu den Phasenbeschreibungen von Hans Swildens**

#### **Stagnation**

In der personen- und prozessorientierten Organisationsberatung geht es immer wieder darum, „die Stagnation des Prozesses zu überwinden und den Klienten wieder in Bewegung zu bringen“. Der existentielle Prozess, in dem sich die Menschen befinden, kann stagnieren. Hierfür können ganz verschiedene Gründe maßgebend sein: einmal, dass unvorhergesehene Ereignisse die gewohnte Ordnung bedrohen oder zerstört haben, dass die bisher verleugneten aber latent vorhandenen Probleme virulent geworden sind oder die Organisation angewachsen und die Komplexität so groß geworden ist, dass die bisher eingeübten Methoden zu versagen drohen. Ein in der heutigen Zeit, besonders in lange etablierten Schulen, häufig anzutreffendes Problem ist das im alten Trott ‚Festgefahrensein‘. Die Beziehungen und Strukturen sind erstarrt und alle haben das dringende Bedürfnis: „es müsste sich mal wieder etwas bewegen“.

Analog zum Gesprächspsychotherapeuten verlangt das vom Organisationsberater, dass er sich aktiv auf die Situation einrichtet. Er wird aktiv intervenieren müssen, z.B. beim Explorieren wichtiger Erinnerungen, die als Erklärung dafür eingebracht werden, warum gerade in dieser Organisation der Widerstand gegen Veränderung so unüberwindbar groß ist. So hat jede Schule ihre spezifische Geschichte (Mythen) und ein Bündel von Erklärungen und Begründungen, die zeigen sollen, dass es so ist und eigentlich auch nicht anders sein kann, wie es schon so lange ist. Der Berater sollte nicht versuchen, die Geschichte zu entmythologisieren und durch „objektive Geschichtsschreibung“ zu ersetzen. Wohl sollte er bemüht sein, die Klienten dazu zu bringen, zu hinterfragen, warum gerade das eine anscheinend so unveränderbar sein soll und andere Dinge nicht oder als unbedeutend dargestellt werden.

Prozessorientiert arbeiten besagt hier also: „an der Stelle arbeiten, wo der Prozess in seiner vollen existentiellen Bedeutung stagniert“.

#### **Die Prämotivationsphase**

Jede Phase hat ihre eigene Problematik hinsichtlich Beratungsverlauf und Beziehung. Die Prämotivationsphase ist geradezu von entscheidender Bedeutung wenn es darum geht, eine gute Motivation zu erreichen. Der Berater muss sich hier zunächst auf ein Unterziel einrichten. Er muss seine Klienten dazu motivieren, dass sie die Situation klären und die Probleme, die sie oft schon lange kennen, auch jetzt bearbeiten wollen. Seine Strategie wird darauf ausgerichtet sein, Vertrauen in die Person des Beraters und in die personen- und prozessorientierte Organisationsberatung als Methode zu erwecken. Zudem ist es nötig eine Struktur anzubieten, in deren Rahmen ein brauchbarer Beratungskontrakt abgeschlossen werden kann. Gleichzeitig muss über ein „Verhandlungsobjekt“ verhandelt werden, das dem Klienten einigermaßen bekannt ist; und das bedeutet, dass auch die eigentliche Organisationsberatung bereits am Be-

ginn der Prämotivationsphase anfangen muss. Man kann nicht über etwas reden, das erst noch kommen soll, sondern wir können nur dann Vertrauen und Bereitschaft wecken und verstärken, wenn der Klient grundsätzlich erlebt, worum es geht. Hierin besteht in der Praxis eine große Schwierigkeit, die nicht leicht zu überwinden ist. Beschreibt der Berater beim Ernstkontakt seine Arbeitsweise, dann passiert es leicht, dass die Klienten ihn als „Eindringling“ in einen vertrauten Kreis erleben und das, was er anbietet, eher als störend denn als hilfreich ansehen. Was zunächst ganz schnell allen klar wird ist die Tatsache, dass das es Zeit und Geld kostet, sich auf das Angebot einzulassen. Manche Schulleiter haben auch mit dem persönlichen Empfinden zu kämpfen, „versagt“ zu haben oder zumindest von anderen als Versager angesehen werden zu können, wenn sie mit einem externen Berater zusammenarbeiten. Entscheidend ist es, den Klienten eine möglichst konkrete Vorstellung von dem zukünftigen Nutzen der gemeinsamen Arbeit für die Personen und die Organisation vermitteln zu können, ohne dabei die Mühen zu verheimlichen, die Veränderungen bereiten können.

### Die Symptom-/Syndromphase

In dieser Phase bleibt die klientenzentrierte Grundhaltung eine absolute Vorbedingung für ein erfolgreiches Bestehen dieser Phase. Swildens gibt als Unterziel für diese Phase an, die Symptome oder angeführten Probleme auf solche Weise zu durchdringen, dass der Klient dazu kommt, sich in die eigentliche Problematik zu vertiefen.

Voraussetzung, um dieses Unterziel zu erreichen, ist an erster Stelle, dass man das Symptom bzw. die als Problem geschilderten Sachverhalte völlig ernst nimmt. Vorschnelles Psychologisieren bringt nichts Positives und schadet dem Vertrauen in den Berater und die gemeinsame Arbeit. Die Klienten mit ihren Problemen ernst nehmen bedeutet allerdings nicht, dass der Berater nicht aktiv untersuchen darf und muss, wie es mit dem psychologischen Kontext der Sym-

ptome steht. Er muss sich bemühen, das Symptom in seiner Bedeutung zu ergründen. So kann z. B. als Problem der immer wiederkehrende Ärger über Pausenaufsichten, die nicht durchgeführt wird, vorgebracht werden. Mit Hilfe des Beraters sollen dann möglicherweise noch bessere Pläne und Kontrollsysteme erarbeitet werden. Bei genauerer Betrachtung stellt sich jedoch oft heraus, dass sich der Ärger auf die *Ungleichverteilung* der Pflichten bezieht. Dahinter kann die Unzufriedenheit mit dem Führungsstil des Schulleiters verborgen liegen, der um Konflikte nicht austragen zu müssen, bei einigen Kollegen/innen Dienstpflichtsverletzungen o.ä. manchmal jahrelang „übersieht“, mit weitreichenden Folgen für die Arbeitshaltung im Kollegium.

Was in der Therapie gilt, ist auch hier wieder gleichermaßen wichtig: Erst wenn es glückt, uns in die schwierige Welt der Klienten zu versetzen, werden wir imstande sein, entlang der Probleme Zugänge zur Erlebenswelt der Klienten zu finden: zu den Blockaden, zu den negativen Selbstbildern und zu der Weise, warum es sie hindert, ihre Zukunft anzupacken.

Die Interventionen, die dabei gebraucht werden können, umfassen – neben empathischen Reflexionen – Fragen, Konfrontationen, fokussierende Interventionen und Interpretationen. Dabei helfen auch einige Moderationsmethoden.

### Die Problem-/Konfliktphase

Hier handelt es sich um eine Phase der Arbeit, in der die Klienten mit dem personenzentrierten Angebot selbst gut zurechtkommen. Die Probleme, die in ihrer Struktur und Bedeutung jetzt klarer sind, sollen angegangen und gelöst werden. Erfahrungsgemäß setzt dies jedoch bei den Klienten Ängste frei, wenn sie nun das eigene Werk konkret beginnen und Probleme und Konflikte explorieren und ausbreiten sollen. Das bedeutet, dass jetzt die Widerstände besonders fühlbar sind. Ganz wichtig ist hier, dass wir als Berater den Widerstand als Phä-

nomen akzeptieren, da er anzeigt, dass für die Klienten noch Unsicherheiten bestehen, die sie daran hindern ihre Aufgaben weiter zu bearbeiten. Nach meinen Erfahrungen wächst paradoxerweise die Bereitschaft zum persönlichen Engagement in dem Maße, wie der Berater den Widerstand dagegen akzeptiert.

Die Vielschichtigkeit des Systems Schule und die gedankliche Ausrichtung der Leitenden auf die Zielgruppe ihrer Entscheidungen könnten ausschlaggebend dafür sein, dass Widerstände in den zu beratenden Gruppen fast immer zunächst auf das Kollegium oder Teilgruppen davon formuliert werden. Noch bevor den Mitgliedern der Schulleitung selber klar geworden ist, was sie für wichtig und richtig finden, sind sie von der Frage geradezu beherrscht: Was wird diese und jene Gruppierung dazu sagen? Oft wird durch die sich nun anbietende Strategiediskussion vermieden, Klarheit in der Schulleitung zu schaffen, was wiederum mit verdeckten Machtkämpfen zu tun haben kann. So können durch das Bearbeiten eines Problemfeldes wiederum neue, für das Beziehungssystem bedeutsame, Symptome aufgedeckt und geklärt werden. Die Gruppe sollte hier lernen zu verstehen, dass sie um so besser mit den Widerständen im Kollegium zurechtkommt, je klarer die Einstellung und der Konsens, bezogen auf die zu entscheidende Sache, in der Schulleitung ist. Dies ist insgesamt auch ein Phänomen, welches aus der therapeutischen Arbeit gut bekannt ist.

### Die existentielle Phase

Auch wenn die vorausgegangene Phase fruchtbar verlaufen ist und abgeschlossen ist, kann doch Hilfserwartung noch weiter bestehen. Hierbei handelt es sich um die existentielle Problematik, die häufig gerade durch den guten Verlauf der vorausgegangenen Phasen angerührt wird. Nach Swildens kann der Klient z.B. feststellen, dass er nun alles klar sehe, dass er mit allem wieder gut zurechtkomme und dass er wohl auch weitergehen wolle, wenn nicht die Leere, die Sinnlosigkeit, die unwiderrufliche Last des Vergangenen und die Einsam-



keit ihn immer wieder fragen ließen, warum er eigentlich weitergehen solle.

In unserer Arbeit mit Schulleitungsmitgliedern haben wir die Erfahrung gemacht, dass diese existentiellen Fragen zwar nicht von der ganzen Gruppe aber doch von einzelnen Mitgliedern gestellt werden. Vorausgegangen ist oft ein jahrelanger überdurchschnittlich großer und kräftemäßig überfordernder Einsatz für die Schule. Anzutreffen z.B. bei Schulleitern von Gesamtschulen im Aufbau, die in der Zeit von der Planung, Einrichtung und Aufbau bis zum ersten Abiturjahrgang manchmal über zehn Jahre lang unter erheblichen Erfolgsdruck nach innen und außen standen und stehen. Wenn sie sich dann auch noch durch alle Gremien für ein spezielles Schulprofil, wie z.B. „Integration behinderter Schüler/innen“, stark gemacht haben und später erkennen müssen, dass das Kollegium in seiner derzeitigen Zusammensetzung das nicht mit Engagement mittragen möchte, also wieder neue Überzeugungsarbeit zu leisten ist, können sich dann auch resignative Gefühle Bahn brechen und Fragen nach der zukünftigen persönlichen Lebensgestaltung und den daraus abzuleitenden Folgen für die schulische Arbeit aufwerfen. Der Berater sollte diesen Situationen mit sehr viel Empathie und Sensibilität begegnen.

Swildens geht in diesem Abschnitt auch darauf ein, dass in dieser Phase der Therapeut, und ebenso also der Berater, auch stärker als Person angesprochen ist. „Ein größeres Maß an Transparenz und *self-disclosure* sei hier möglich und sogar erwünscht. Andererseits darf die Offenheit von Seiten des Beraters [Amn. d. Red.: Im Hinblick auf die Analogien haben wir hier und im Nachfolgenden die Berufsbezeichnung ‚Therapeut‘ durch ‚Berater‘ ersetzt] nicht zu Versuchen führen, Werte zu übertragen; Belehrung, Bekehrung, Verkündigung müssen vermieden werden. Es gehe darum, dass sich der Klient selbst daran macht, seine eigenen Fragen zu stellen und dass er sich auch bemüht, diese soweit wie nur möglich selbst zu beantworten. Das soll wiederum nicht besagen, dass der Berater alles vermei-

den müsste, was mit Werten zu tun hat; das stünde im Widerspruch mit der Forderung nach Echtheit; es würde dem Berater in seinem Funktionieren Gewalt antun und seine Glaubwürdigkeit in Gefahr bringen. Ohne in eine Art Missionarsrolle zu verfallen, dürfe der Berater für seine eigenen Ideen offen sein, soweit der Klient es verlangt, freilich mit folgendem Vorbehalt: dass der Berater diese möglichen Fragen aus seiner Position als Experte auf ihre Relevanz für den Prozess prüft.“

Weiterhin spricht Swildens hier an, dass in der existentiellen Phase eine andere Gefahr liegt, nämlich dass der Berater eine „nicht erwünschte Modellfunktion erfüllt“. Muss man in der Therapie dieses Phänomen kritisch und differenziert betrachten, so sollte sich meines Erachtens jeder Organisationsberater genau darüber klar sein, dass er im Rahmen seiner erlebbaren Tätigkeit und seiner Art, die Beziehung zu den Klienten zu gestalten, als Modell fungiert, ob er das möchte oder nicht, es findet statt. Uns gibt das die Möglichkeit, mit Schulleitungsmitgliedern das Phänomen mit seinen Auswirkungen auf ihre Situation hin zu untersuchen, um eine Einstellung dazu zu finden. Wir sind davon überzeugt, dass jede Schulleitung für Schüler und Lehrer ihrer Schule ein prägendes Modell darstellt. Anzeichen dafür sind bei aufmerksamer Beobachtung in jeder Schule vorzufinden. Je nach Selbstkonzept und Rollenverständnis geschieht dies mehr bewusst oder unbewusst.

### Der Abschied

In der Therapie kann zum Ende hin eine Abschiedsproblematik mit spezifischen Gefühlen von Enttäuschung, Zorn, Trauer, Ohnmacht und Angst vor Einsamkeit zur Bearbeitung anstehen. Oft ist noch eine ganze Anzahl von Klippen zu umschiffen. Einige Klienten wollen keinen Abschied nehmen; sie dringen dann z.B. darauf, dass „reichlich Hintertüren offengelassen“ werden.

Im therapeutischen Bereich, wie auch bei der Organisationsberatung, ist es wichtig, dass über das Ende gesprochen

wird und für alle Beteiligten klare Vereinbarungen dazu getroffen werden. Dies ist um so einfacher, je klarer die Ziele waren, die vorher zusammen vereinbart wurden. Erreichte Ziele leiten das Ende ein. Die gefühlsmäßigen Reaktionen darauf sind bei den Teilnehmern durchaus unterschiedlich. Dies hängt mit der Ausgangsmotivation und dem subjektiv erlebten Zugewinn durch die Arbeitsergebnisse zusammen. Enttäuschung tritt häufiger ein, wenn das Ende, bezogen auf den bis dahin erreichten Stand des Prozesses, zu früh eintritt und der Kontrakt nicht ohne weiteres verlängert werden kann oder die Mehrheit es nicht wünscht. Der Organisationsberater ist seinerseits gut beraten, wenn er schon in der Problem/Konfliktphase beachtet, wie viel Zeit für die Bearbeitung noch zur Verfügung steht, damit es bei sehr komplexen Problemen nicht zu Frustrationen durch das frühe Ende der Maßnahme kommt. Im Gegensatz zu Ansätzen der Organisationsberatung, die schwerpunktmäßig zielorientiert arbeiten, fällt es bei der konsequenten Anwendung des prozessorientierten Denkens wesentlich schwerer, anzustrebende Ziele von vornherein festzulegen. Wie wir oben schon gesehen haben, bringt häufig der Prozessverlauf selber erst zum Vorschein, was es wesentlich zu erreichen gilt. Daraus folgt, dass Zielklärung auch stets ein begleitendes Thema ist.

Auf jeden Fall sollte auch der Organisationsberater auf mindestens eine Abschlusssitzung bestehen, damit Maßnahmen abgerundet werden und Personen sich lösen können. Anschlussvereinbarungen sind hier durchaus denkbar. So kann themen- oder problemzentrierte Weiterarbeit bei Bedarf verabredet werden, oder die Zusammenarbeit wird in Form von regelmäßigen Supervisionsitzungen fortgesetzt.

### Schlussbemerkung

Nach unserer Einschätzung sind das Konzept, die Umsetzung und auch die in den Analogien zur Psychotherapie beschriebenen Erfahrungen immer noch bzw. immer wieder aktuell. Das Wissen

um diese Zusammenhänge kann daher eine große Hilfe bei der Beratungsarbeit in Organisationen sein. Mit Hilfe ist hier das Hintergrundwissen zur eigenen Reflexion gemeint. Es hat sich nämlich auch gezeigt, dass die Klienten solcher OE-Prozesse mit Ablehnung reagieren können, wenn ihre Situation in direktem Vergleich mit Psychotherapie besprochen wird.

### Anhang 1: Idee zur Darstellung meiner Arbeit

Die Idee, person- und prozessorientierte Organisationsberatung durchzuführen, reifte heran nach mehr als sieben Jahren Erfahrung mit prozessorientierter Fortbildung, die ich in der Arbeit mit Schulkollegien verschiedener Schulformen gemacht habe. Im nachhinein erscheint mir als größte Anforderung dabei, nicht als Fachreferent, sondern als Moderator und Berater Anerkennung zu finden. Die Erkenntnis, dass sich pädagogisch sinnvolle und wirksame Veränderungen nur in einem Prozess einrichten und erfolgreich etablieren lassen, hat zu sehr positiven Rückmeldungen und Erfolgen in der Arbeit geführt. Dem vorausgegangen war meine Ausbildung zum Gesprächspsychotherapeuten und zunehmende Erfahrungen in der personzentrierten Arbeit mit Klienten: die Annahme des Gegenüber; das Hineinfinden in seine Welt, seine Lebenssituation, seine Probleme. Parallel dazu lief meine berufsbegleitende Ausbildung zum Moderator, also das Aneignen von Moderationstechniken und -methoden sowie die praktische Arbeit mit Planungsgruppen, Schulleitungen und Kollegien. Ganz wichtig war hierbei, dass ich zunächst Mitglied einer Moderatorengruppe war, in der wir Prozessreflexion lernen konnten und die Auseinandersetzung mit uns als Moderatoren in Arbeitsprozessen stattfand. Denn auch hier gilt, wie bei der therapeutischen Arbeit, nur was ich selber internalisiert habe, kann ich hilfreich für andere einsetzen. Mein Arbeitsfeld hat sich nach und nach auf Schulentwicklungsprojekte ausgeweitet, auf Beratung von Schulleitungen und

Einzelcoaching für Führungskräfte in Non-profit-Organisationen.

*„Erfahrung ist für mich die höchste Autorität. Der Prüfstein für Gültigkeit ist meine eigene Erfahrung. Keine Idee eines anderen und keine meiner eigenen Ideen ist so maßgeblich wie meine Erfahrung. Ich muss immer wieder zur Erfahrung zurückkehren, um der Wahrheit, wie sie sich in mir als Prozess des Werdens darstellt, ein Stück näher zu kommen.“*  
(Rogers, 1979, S. 39)

Diese von Rogers formulierte *Lernerfahrung* hat auch für mich einen herausragenden Stellenwert. Die praktisch zeitgleich angesammelten Eindrücke in zwei Bereichen verdichteten sich mehr und mehr zu parallelen Erfahrungen. Für mich wurde es immer spannender den Gemeinsamkeiten auf die Spur zu kommen, ohne allerdings die verbleibenden Unterschiede zu verwischen.

Es folgte die Systematisierung dieser Erfahrungen, um sie zu reflektieren und vermittelbarer zu machen. Mein Anliegen war, einen theoretischen Bezugsrahmen zu meinen Erfahrungen zu finden. In der Literatur zur Organisationspsychologie findet man die Notwendigkeit, prozesshaft zu denken, vielfach angesprochen und betont. Dort werden auch Prozesse beschrieben und Anleitungen gegeben. Es handelt sich dann aber stets um eingrenzbare und spezifische Anleitungen wie, z.B. Problem- oder Konfliktlösungsprozesse im Kontext von Organisationszusammenhängen. Auf die herausragende Bedeutung der Personen in einem solchen Prozess wird auch verwiesen. Personen- und prozessorientierte Abhandlungen kommen aber mit dem Hinweis auf die schwierige Operationalisierbarkeit bisher kaum vor. In dem wichtigen Werk von Peter Schwarz, *Management in Nonprofit Organisationen, Bern, Stuttgart, Wien 1992*, werden auf die Thematik „Person und Prozesse“ von 622 Seiten gerade mal 85 verwendet.

Das Buch von Hans Swildens, *Prozessorientierte Gesprächspsychotherapie, Köln*

1991, habe ich zunächst natürlich unter therapeutischen Gesichtspunkten gelesen. Erst später erkannte ich, wie wertvoll die darin operationalisiert dargestellten klientenzentrierten Prozesse auch für die Beschreibung von Prozessen sein kann, die zwar ebenfalls personenzentriert, aber sonst andere Themenbereiche als Therapien zum Inhalt haben.

### GwG-Kongress als Anstoß zur Auseinandersetzung

Der „Europäische Kongress für Personzentrierte Psychotherapie und Beratung der GwG“ im Mai 1995 in Aachen diente mir damals als Anstoß, mich mit meinen Erfahrungen systematischer zu befassen. Unter dem Kongressthema „Konkurrenz und Solidarität“ fanden eine Reihe von Angeboten Platz, die das bisherige Spektrum von Therapie und Beratung um andere interessante Anwendungsfelder des personzentrierten Ansatzes ausweiteten. Ich wollte mein Anliegen in einem Workshop weitergeben. Wie wichtig es mir war, lässt sich daran erkennen, dass ich die Themenformulierung vielleicht etwas zu apodiktisch formuliert habe und mit einem Ausrufezeichen versehen hatte: *Wir müssen das personzentrierte Konzept mit dem prozessorientierten Denken verbinden!* Von der Sache her fühlte ich mich 1995 und fühle ich mich heute aber weiter bestätigt. Derzeit findet man jedoch schon wesentlich mehr Gesprächspartner und Ausführungen dazu, in denen dieser Denkansatz Bestätigung findet.

Nach nunmehr über fünfzehn Jahren Erfahrung stelle ich fest, dass der Ansatz immer noch aktuell und die Begründungszusammenhänge weiterhin stimmig sind. Auch in der Vorgehensweise brauchte nicht viel geändert werden. Eigentlich gibt es nur eine wesentliche Änderung: In den letzten Jahren führe ich Schulleitungsteamberatung stets zusammen mit meinem Kollegen Ralf Dietl aus Bonn durch. Durch die intensive, ergänzende Zusammenarbeit ist es uns noch besser möglich, Bedeutsames für den Prozess und die Befindlichkeit der anwesenden Personen zu erfassen und zu berücksichtigen. Das gemeinsame

Tun und die Reflexion darüber ist besonders bei Blockveranstaltungen und langlaufenden Maßnahmen wichtig.

### Anhang 2: Prozessorientierte Gesprächspsychotherapie nach Hans Swildens

Die nachfolgenden Abschnitte sind alle entnommen oder beziehen sich auf das Buch von Hans Swildens, Prozessorientierte Gesprächspsychotherapie, welches 1991 im GwG-Verlag in Köln erschienen ist:

Die psychotherapeutische Beziehung als solche ist eine Beziehung mit umschriebenem Ziel und mit Interaktionen, aber auch mit Sich-gegenseitig-Öffnen im Kontakt.

#### Die spezifische klienten- bzw. personenzentrierte psychotherapeutische Beziehung

Das Wesentliche und Spezifische dieser Beziehung ist daran zu erkennen, „wenn der Therapeut

- sich nicht betont als Experte darstellt,
- wohl aber den Eindruck gibt, imstande und bereit zu sein, den Hilfserwartungen gerecht zu werden,

strukturiert, indem er soweit wie möglich nicht strukturiert; das will besagen: indem er nur Rahmenbedingungen schafft, innerhalb derer der Klient seine eigene Struktur in den gegebenen Zeitablauf einbringen kann. (...)

Wenn die Therapie einmal begonnen hat und gemäß eines Kontraktes gearbeitet wird (eine Formulierung, die Rogers niemals verwendet hat), bietet der Psychotherapeut weiterhin gleichbleibend die therapeutisch wirksamen Bedingungen an: Echtheit, bedingungsloses Akzeptieren und Empathie. Doch wird der Klient am Anfang erkunden, was dieses Hilfsangebot des Therapeuten genau bedeutet, und er wird versuchen, mehr oder andere Hilfe zu erhalten, als

ihm explizit geboten wird. Wir nennen das die Prämotivationsphase.

Daneben oder danach wird der Klient verlangen, dass der Therapeut seine Aufmerksamkeit auf seine Klagen richtet, ... womit er gekommen ist und die ihn motiviert haben, Hilfe zu suchen. Wir nennen das die Symptomphase. Es wird deutlich sein, dass Prämotivationsphase und Symptomphase zeitlich nicht immer klar zu trennen sind, aber dass die erste in der Regel der zweiten vorangeht.

In der Folge verschiebt sich das Hilfsverlangen in Richtung auf Inhalte, die direkt oder indirekt mit anfänglichen Beschwerden in Zusammenhang stehen können, ... welche die Beziehungsprobleme mitbestimmen. Wir treten in die Phase ein, die wir Problem/Konfliktphase nennen. Von dieser aus kann ein zufriedengestellter Klient bereits Abschied nehmen.

Mitunter ist die Abschiedsthematik noch nicht so schnell an der Reihe, statt dessen läuft durch die ganze Therapie hin ein Unterstrom von Mißbehagen über das Dasein als solches. Der Klient fragt sich: Warum muss das alles so sein? Wo führt das hin, ...? Wofür tu ich das, ist es nicht sinnlos? Diese Fragen, oft von Anfang an schon zu spüren, können auf einmal viel Aufmerksamkeit verlangen, wenn die aktuelle Problematik zum guten Teil gelöst oder wenigstens ihre Relativität sichtbar geworden ist und wenn die anfänglichen Klagen zurückgetreten sind. Diese nenne ich die existentielle Phase.“ (H. Swildens S. 58 f.)

#### Verschiebung im Hilfsverlangen führt zur Phasenbildung

„Phänomenologisch gesehen halte ich es für eine intersubjektiv gültige Feststellung, dass die aufdeckende psychotherapeutische Beziehung als solche (...) eine spontane Verschiebung in der zentralen Motivation (der Hilfserwartung bzw. dem Hilfsverlangen) erkennen läßt. In den Hilfsverlangen artikuliert sich die Hilfserwartung. Im Beginn einer Therapie scheinen Hilfsverlangen

und Hilfserwartung mitunter weit auseinander zu liegen. Später sehen wir, dass das Hilfsverlangen zu einer immer präziseren Versprachlichung der Hilfserwartung wird. (...)

Die Verschiebung im Hilfsverlangen verläuft spiralförmig. (...) Der Klient beginnt damit, dass er sich mit der Bitte um Hilfe an den Therapeuten wendet. Die abwartende und zur Selbsterhellung einladende Haltung des Therapeuten bringt es mit sich, dass dieser keine direkte Lösung anbietet, wohl aber den Klienten ermutigt, seine eigenen Hilfsquellen zu mobilisieren. (...)

Die Spiralbewegung kreist um eine sich verschiebende Thematik: (...) erst einige Versuche von Seiten des Klienten hinsichtlich Art und Umfang des Hilfsangebotes; dann die Bitte um Hilfe bei der Bekämpfung der Beschwerden; hierauf die Bitte um helfende Aufmerksamkeit für den Hintergrund der Beschwerden; von dieser letzten Windung der Motivationsspirale aus, kommt der Klient mitunter noch einmal zurück auf die Bitte um Hilfe anlässlich des Abschiedschmerzes und manchmal, dem vorausgehend, bei der Konfrontation mit der existentiellen Problematik. (...)

Die Frage, die sich nun erhebt, ist diese: Verläuft dieser Prozess in der Tat so bei einer gleichbleibend faszinierenden Haltung des Therapeuten ohne besondere Eingriffe? Sind keine speziellen Interventionen nötig, um dafür zu sorgen, dass der Klient sich nicht z.B. in der Symptomphase weiter im Kreis dreht?“

H. Swildens beantwortet diese Fragen für sich ganz klar und mit Nachdruck, wenn er schreibt:

„Wenn der existentielle Prozess, „welcher der Mensch ist“, aufgrund eines Defektes in fundamental existentiellen Dimensionen festgelaufen ist, dann ist mehr nötig als allein eine klientenzentrierte Beziehung.“ (Swildens, S. 60–62)

An dieser Stelle grenzt Swildens sich von „dieser sehr wichtigen klientenzentrierten Form der Psychotherapie oder der Beratung“ ab und präzisiert nachfol-



gend seine spezielle „Prozessorientierte Gesprächspsychotherapie“ indem er eine differenzierte Beschreibung der Phasen anbietet und dann ihre Anwendung in konkreten Behandlungsfeldern vornimmt und reflektiert.

Die Phasen der prozessorientierten Gesprächspsychotherapie nach Swildens:

- Stagnation
- Die Prämotivationsphase
- Die Symptom-/Syndromphase
- Die Problem-/Konfliktphase
- Die Existentielle Phase
- Der Abschied

Er fasst dann später zusammen:

„Was ist phänomenologisch betrachtet, eine prozessorientierte Gesprächspsychotherapie? Wir sahen, dass sich innerhalb der psychotherapeutischen Beziehungen klientenzentrierten Typs zwei mehr oder weniger komplementäre Formen abzeichnen.

Zum ersten: das klientenzentrierte Vorgehen bei Menschen mit Problemen, die sie nicht wesentlich in ihrem existentiellen Prozess behindern. (Nochmals: „existentieller Prozess“ ist hier aufzufassen als der Prozess, welcher der Mensch als Dasein ist, leibhaft, zusammen mit anderen Daseienden, mit seiner individuellen Geschichte und seinen eigenen Hintergründen, sich auf eine Zukunft entwerfend.)

Zum zweiten: die prozessorientierte Gesprächspsychotherapie. Sie beruht auf klientenzentrierten Grundsätzen, muss aber, da sie mit Menschen konfrontiert ist, die in ihrem existentiellen Prozess stagnieren, aktive Wege suchen, um die Stagnation des Prozesses zu überwinden und den Klienten wieder in Bewegung zu bringen. Die zentrale Motivation in beiden helfenden Beziehungen ist das Hilfsverlangen und die Hilfserwartung, die dem zugrunde liegen.

Im klientenzentrierten Prozess sehen wir eine überwiegend spontane, spiralartig verlaufende Phasenstruktur. Bei der prozessorientierten Gesprächspsychotherapie muss diese Phasenbildung

mit durch das aktive Intervenieren des Therapeuten erreicht werden.“ (Swildens, S. 68 f.)

Hier trennen sich die Wege, Strategien, Interventionsmethoden usw. aber nicht die Anforderungen.

## Literatur

- Biermann-Ratjen, Eva-Maria: „Das Modell der psychischen Entwicklung im Rahmen des klientenzentrierten Konzeptes“, in: Eckert, Höger, Linster (Hrsg.): Die Entwicklung der Person und ihre Störung, Band 1, Köln 1993, S. 77–83.
- Büssing, André: Organisationsstruktur, Tätigkeit und Individuum: Untersuchung am Beispiel der Pflgetätigkeit. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, 1992.
- Dalin, Per und Rolff, Hans-Günter: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm (ISP). Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soester Verlagskontor, 1990.
- Eckert, Jochen, Höger, Dieter und Linster Hans (Hrsg.): Die Entwicklung der Person und ihre Störung. Band 1. Entwurf einer ätiologisch orientierten Krankheitslehre im Rahmen des klientenzentrierten Konzeptes. Köln: GwG-Verlag, 1993.
- Fatzer, Gerhard: Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch. Köln: Edition Humanistische Psychologie, 1993.
- Horster, Leonhard: Wie Schulen sich entwickeln können. Schulleitungsseminar. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. Soester Verlagskontor, 1991.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Erziehung und Erziehungsprobleme in Schule und Unterricht. Leitfaden für die Arbeit mit Kollegen. Baustein 1. Grundlagen kollegiumsinterner Arbeit. 2. Auflage, Soester Verlagskontor, o.J.
- Regenthal, Gerhard: Identität und Image: Corporate identity – Praxishilfen für das Management in Wirtschaft, Bildung und Gesellschaft. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem, 1992.
- Rolff, H.-G.: Schulleitungsseminar: Grundkurs „Organisationsentwicklung“, Soest, 1986.
- Rogers, Carl R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- Schäfer, Gerhard H.: „Wir müssen das personenzentrierte Konzept mit dem prozessorientierten Denken verbinden! Externer Berater als Klärungshelfer und Prozessentwickler einer Schulleitung“, in: Deter, Detlev, Sander, Klaus, Terjung, Beatrix (Hrsg.): Die Kraft des Personenzentrierten Ansatzes. Praxis und Anwendungsgebiete. Köln: GwG-Verlag, 1997.

Schwarz, Peter: Management in Nonprofit Organisationen: Eine Führungs-Organisationslehre für Verbände, Sozialwerke, Vereine, Kirchen, Parteien usw. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1992.

Swildens, Hans: Prozessorientierte Gesprächspsychotherapie. Einführung in eine differenzielle Anwendung des klientenzentrierten Ansatzes bei der Behandlung psychischer Erkrankungen. Köln: GwG-Verlag, 1991.