

Wer als Pädagoge zum ersten Mal mit systemischen Sichtweisen in Berührung kommt, für den tut sich eine neue Welt auf. Für Lehrer bieten sie die Chance, neue Verständnis- und neue Handlungsmöglichkeiten für den Schulalltag zu finden.

Christa Hubrig und Peter Herrmann wenden in diesem Buch das systemische Denken auf alle Belange des Unterrichts, der Schulentwicklung und der schulischen Beratung an und machen es an Beispielen aus dem Schulalltag anschaulich: Kommunikation im Kollegium, Beratungsgespräche mit Eltern und Schülern, Umgang mit speziellen Schulproblemen (z. B. destruktives Schülerverhalten, Konzentrationsstörungen, Prüfungsangst, Gewalt, Schulschwänzen, Sucht).

Das Buch berücksichtigt neueste Erkenntnisse aus der Hirnforschung und der empirischen Unterrichtsforschung und geht auch der durch PISA aktuellen Frage nach der Rolle des Lehrers und seiner Kompetenzen für den Unterrichtserfolg nach.

Lösungen in der Schule ist eine grundlegende Einführung in die systemische Arbeit im Kontext Schule und gibt zahlreiche wertvolle Anregungen für die tägliche Praxis.



Christa Hubrig

Peter Herrmann

Lösungen in der Schule

Systemisches Denken

in Unterricht, Beratung
und Schulentwicklung

korrigiert werden.« Wirken Ermahnungen bei einem Schüler nicht, dann spricht man mit den Eltern, bewirkt das nichts, dann erteilt man einen Verweis, bewirkt das nichts, kommt es zu einer Disziplinarkonferenz usf. Man verstärkt die pädagogischen Mittel nach dem Muster »mehr desselben«.

Aus systemischer Sicht sollte man, wenn solche Lösungen i. Ordnung mittelfristig nichts bewirken, Lösungen 2. Ordnung anstreben. Nach Molnar und Linqvist (1990), zwei ehemaligen Mitarbeitern von Steve de Shazer, können Lehrer die Eskalation unterbrechen oder aus der Sackgasse herauskommen, wenn *sie* sich ändern. Das klingt nach einer Zumutung: »Was soll ich mich ändern, der Schüler, der gegen die Regeln verstößt, sollte das doch tun. Doch wenn der andere sich nicht ändert und so weitermacht, habe ich als Lehrer das Problem. Was heißt »Ich verändere mich«? Im Wesentlichen geht es dabei darum, Kooperation mit Schülern und Eltern herzustellen, indem man »anders über ihr Problem denkt« und sich dann auch anders verhalten kann (vgl. Kapitel 12).

Pädagogische Problemlösungen haben häufig das Muster: Auf Problemverhalten von Schülern reagiert man als Lehrer entweder »kontrollierend-sanktionierend« durch disziplinarische Maßnahmen. Oder man verhält sich »kompensierend«, indem man die Schüler pädagogisch fördert, ihnen eine persönliche Beziehung anbietet oder sogar die Eltern zu ersetzen sucht. »Kontrolle« oder »Kompensation« sind Lösungsstrategien, die zu symmetrischer oder komplementärer Eskalation führen können (Simon 1995). Denn wenn sie nicht greifen oder nicht realisierbar sind, kommt es häufig zu gegenseitiger Schuldzuweisung und Abwertung.

Bei problematischen Verhaltensweisen von Schülern, die gegenüber pädagogischen Bemühungen rigide sind, bekommen Beratungslehrer eine wichtige Rolle. Auf der einen Seite ist es notwendig, dass die Lehrer für die Einhaltung der schulischen Regeln sorgen, sie können nicht sagen: »Der Schüler hat schlimme Verhältnisse zu Hause, deshalb sehen wir ihm hier alles nach.« Gleichzeitig aber braucht er Hilfe, um selbst besser zurechtzukommen.

Eine Lösung erster Ordnung: Spaßmachen lenkt ab

Daniel, ein Schüler der 6. Klasse, verhielt sich als Klassenclown und erzielte schlechte Schulleistungen. Alle Ermahnungen der Lehrer und

eine Klassenkonferenz bewirkten nichts. Er sagte der Beratungslehrerin, er müsse im Unterricht immer an seine Eltern denken, die sich trennen wollten, das mache ihn traurig. In der Schule könne er sich wegen der Probleme zu Hause nicht konzentrieren, er lenke sich durch »Witzemachen« davon ab. Zu Hause wolle er verhindern, dass sich seine Eltern streiten und wegen des Alkoholismus des Vaters trennen. Seine Mutter bestätigte, dass Daniel auch zu Hause sich in den Streit der Eltern schlichtend einmische. Der Junge hatte also ein positives Motiv für sein unangemessenes Verhalten, doch der Glaube, dass er die Ehe seiner Eltern retten könnte, war eine Überforderung und Grenzüberschreitung. Ich (C. H.) suchte mit ihm Möglichkeiten, sich zu Hause von dem Streit der Eltern abzukoppeln, was ihm bald gut gelang.

Inzwischen kamen die Eltern wieder besser miteinander zurecht, der Junge aber spielte weiter den Klassenclown und bekam drei Fünfen ins Halbjahreszeugnis. Die Lehrer glaubten, dass er zu besseren Leistungen fähig sei. Sein Motiv für das Witzemachen war inzwischen, bei den Klassenkameraden als schlagfertiger Spaßmacher Anerkennung zu finden und damit sein Selbstwertgefühl zu steigern. In der Beratung suchten wir gemeinsam nach neuen Verhaltensstrategien, mit denen er sich im Unterricht »normal hervortun« und sich zu Hause gut auf Arbeiten vorbereiten konnte. Das war dann nicht allzu schwer, denn Daniel war ehrgeizig: Er schrieb bald seine erste Zwei in Deutsch, das beflügelte ihn so, dass er sich bis zu den Zeugnissen in allen schriftlichen Fächern verbesserte. Von seinen Lehrern wurde er für seine gute Beteiligung gelobt. Stolz auf diese Erfolge, konnte er seinen Selbstwert über die Leistungen stärken, was entwicklungspsychologisch für ein zwölfjähriges Kind angemessen ist.

4. Zur allgemeinen Systemtheorie sozialer und psychischer Veränderung

4.1 Das Paradigma der Selbstorganisation in den Systemwissenschaften

Die Systemwissenschaften haben seit den 1970er-Jahren über unterschiedliche Disziplinen hinweg ubiquitäre Merkmale von Systemen erforscht und im Paradigma der *Selbstorganisation* zusammengefasst. Es handelt sich dabei um die Phänomene der Dynamik, der Organisation und der Komplexität von Systemen (Schiepek u. Strunk 1994).

In den Praxisbereichen, die mit der planvollen Veränderung komplexer sozialer und psychischer Systeme zu tun haben, wie Psychotherapie und Beratung, Supervision und Organisationsentwicklung,

bezieht man sich insbesondere auf drei Systemtheorien: die Theorie der Autopoiese der Biologen Maturana und Varela (Maturana u. Varela 1982; Varela 1988) und ihre Übertragung auf den Menschen in der Beobachtertheorie des radikalen Konstruktivismus (von Foerster 1981, 1985; von Glasersfeld 1981, 1995), die Theorie selbstreferenzieller Systeme des Soziologen Niklas Luhmann (1984) sowie die dynamische System- oder Chaostheorie, insbesondere die Konzepte der Synergetik des Physikers Herrmann Haken (Haken u. Krell 1992; Haken 1996; Kriz 1992; Schiepek u. Strunk 1994).

Relativismus von Theorien: Praxisrelevanz

Die Philosophie des so genannten radikalen Konstruktivismus hat bei klinischen Forschern zu einer kritischen Haltung gegenüber Theorien geführt. »Hypothesen und Theorien haben nur insofern Bedeutung, als sie fiktive Brücken zu praktischen Resultaten schlagen« (Watzlawick 1981, 1992, S. 135). »Theorien sind nicht Präskriptionen für das Handeln, sondern bilden als Proskriptionen einen Orientierungsrahmen« (Kriz 1990, S. 195). »Da Theorien und Landkarten jeglicher Rekurs auf eine letzte ontische Wirklichkeit versagt bleibt, [...] lässt sich nur darüber diskutieren, ob bestimmte Fragen damit adäquat beantwortbar sind und [...] ob aufgrund dieser Beschreibungen unternommene Handlungen zum gewünschten Erfolg führen« (ebd., S. 193). »Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Theorien lässt sich nur im Hinblick auf ihre *Brauchbarkeit für die Lösung konkreter Fragen* und nicht im Hinblick auf 'Richtigkeit' in eine Rangordnung umwandeln« (ebd., S. 194, kursiv: d. Verf.).

Wir stellen die zentralen Ideen, welche für die systemische Praxis relevant wurden, kurz dar und erläutern sie an Beispielen aus dem Schulbereich.

4.2 Lebende Systeme sind autonom: Das Konzept der Autopoiese

Von den Neurobiologen Maturana und Varela wurde für biologische Systeme das Konzept der »Autopoiese« (wörtlich: »Selbsterzeugung«) entwickelt (Maturana 1982; Maturana u. Varela 1987). Es beschreibt das Phänomen der Autonomie von biologischen Organismen gegenüber ihrer Umwelt.

Damit ist gemeint, dass »die Dynamik und Struktur, eventuell sogar der Bestand eines Systems auf dessen internen Prozessen und nicht

etwa auf speziellen Umweltvorgaben beruht. Trotz aller notwendigen thermodynamischen, materiellen und sensorischen Offenheit lebender Systeme entwickeln sie eigene Strukturen, Grenzen und Dynamiken, die sie überhaupt erst von ihrer Umwelt unterscheidbar machen« (Schiepek u. Strunk 1997, S. 26).

Systeme konstituieren und erhalten sich nach Luhmann »durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz ... In diesem Sinne ist Grenzerhaltung ... Systemerhaltung« (Luhmann 1988, S. 35).

Lebende Systeme befinden sich in einem ständigen Prozess des Austauschs mit ihrer Umwelt, sie verarbeiten Umweltreize mit ihren Sinnessystemen, indem sie diese nach Relevanzkriterien selektieren und ihnen Bedeutung zuschreiben.

Autopoietische Systeme sind »selbsterzeugende, selbstorganisierende, selbstreferenzielle und selbsterhaltende Systeme« (S. J. Schmidt 1987, S. 22), lautet die kürzeste und umfassendste Definition. Ein biologischer Organismus erzeugt sich im Stoffwechselprozess immer wieder selbst, er tut dies selbstorganisiert in seinen eigenen Strukturen, und er reagiert selbstreferenziell auf eigene Zustandsveränderungen (Roth 1995).

4.3 Störungen aus der Umwelt werden strukturdeterminiert verarbeitet

Nach Maturana (1982) sind lebende Systeme gegenüber ihrer Umwelt »strukturdeterminiert und autonom«, das heißt, ihr Verhalten wird nicht im Sinne einer gradlinigen Ursache-Wirkungs-Beziehung durch äußere Ereignisse bestimmt, sondern jedes System reagiert entsprechend seinen eigenen inneren Strukturen darauf. Veränderungen in der Umwelt sind daher als relativ unspezifische Störungen, als »Perturbationen« zu betrachten, welche von dem jeweils gestörten System kompensiert werden müssen. Diese Organisationsform dynamischer Systeme nennt Varela »operationale Schließung« (Simon 1995). Nicht jede Umweltveränderung kann ein System verstören, sondern nur eine Veränderung in seinen jeweils relevanten Umwelten.

Die Autopoiesetheorie hat im systemischen Therapiefeld eine große Rolle gespielt, da sie Autonomie und Selbstorganisation des Menschen als biopsychosoziales System betont. Maturana selbst hat

Anschluss an die gleichzeitig wie sein Autopoiesekonzept entstandene Beobachtertheorie des Informationstheoretikers von Foerster gesucht und selbst wesentliche Beiträge dazu geliefert (Riegas u. Vetter 1993).

Bedeutung für Unterricht und Beratung

Ein Berater kann Klienten, ein Lehrer kann Schüler nicht gezielt beeinflussen, denn sie sind autonom in ihrem Denken, Fühlen und Verhalten. Er kann nur ihre problemstabilisierende Muster »verstören« (Ludewig 1992, im Anschluss an Maturanas Begriff der »Perturbation«) und auf diese Weise indirekt zu einer Neuorganisation ihrer Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster anregen.

Wir haben keinen Zugang zum Innern eines Menschen. Er ist keine »triviale Maschine« (von Foerster 1981), jedes Angebot wird in autonomen Operationen im Innern des Menschen verarbeitet. Keiner hat Kontrolle über das Verhalten von andern. Es ist nicht möglich, jemanden gezielt zu einem bestimmten Verhalten zu bringen, man kann höchstens durch genaue Beobachtung die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass es auftritt.

Die »autonomen Operationen im Innern«, welche systemische Beratung zu beeinflussen sucht, ist das Glaubens System eines Individuums, einer Familie oder einer Organisation, dabei handelt es sich um das, was diese für wirklich oder wahr halten. Damit seine Überlegungen überhaupt für einen Klienten oder eine Familie relevant sind, muss der Berater mit ihnen tragfähige menschliche Beziehungen aufbauen. Der Berater sucht sich an das System »anzukoppeln«, damit ist gemeint, dass er sich an die Sprache, das Weltbild und das Wertesystem der Klienten anschließt. Nur als »relevante Umwelt« wirken seine Anregungen verstörend. Ähnliches gilt natürlich auch für die Lehrer-Schüler-Beziehung, als Lehrer muss man das Fachwissen auf das Verständnis und die Lebenserfahrung der Schüler hin zubereiten.

4.4 Der Veränderungsprozess im Modell der Synergetik

Menschen und soziale Gruppen verändern sich, wenn sich ihre Umwelten wandeln. Das dynamische Systemmodell der Synergetik verdeutlicht diese Gesetzmäßigkeit.

Danach entwickelt sich unter bestimmten Umweltbedingungen spontan in einem System mit vielen Freiheitsgraden der Elemente

ein Teilmuster, das den Attraktor eines Organisationsmusters mit weniger Freiheitsgraden bildet. Dies geschieht in einem Phasenübergang.

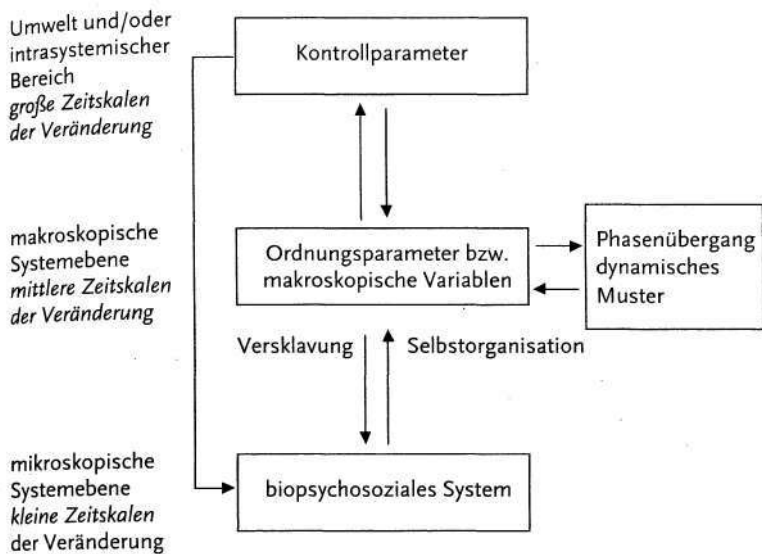


Abb. 5: Grundmodell der Synergetik, bezogen auf biopsychosoziale Systeme (nach Schiepek u. Strunk 1994)

Am Beispiel einer Gruppenbildung kann man sich den Vorgang verdeutlichen. Kommen Menschen, die sich nicht kennen, zu einem bestimmten Zweck zusammen, so werden sich nach einer Weile aus dem Verhalten der Einzelnen, der mikroskopischen Ebene, Interaktionsregeln ausbilden, nach denen sich dann alle richten. Die Freiheitsgrade der Individuen werden eingeschränkt, sie werden durch die Regeln der Gruppe, der makroskopischen Ebene, »versklavt«. Und gleichzeitig - das ist entscheidend: So wie die Regeln eine gemeinsame Schöpfung der Individuen sind - in der Schule besonders deutlich bei der Bildung neuer Klassen -, so gehen auch weiterhin Veränderungen des Regelwerks von Einzelnen aus, z. B. durch Wiederholer in der Klasse oder durch neue Lehrer. In einem Phasenübergang regelt sich das System in einen neuen Ordnungszustand ein.

Die Hierarchieebenen des Modells kennzeichnet unterschiedliche zeitliche Stabilität. Die Umweltfaktoren als Kontrollparameter (eine bestimmte Schule mit ihrer Klasseneinteilung) sind zeitlich stabiler als die Ordnungsparameter auf der Makroebene (die Gruppenregeln einer Klasse), die aus der Kooperation von Elementen der Mikroebene (den einzelnen Schülern) entstehen.

Da der jeweilige Kontrollparameter sich entweder in größeren Zeitskalen verändert als die Prozesse auf der Makro- und Mikroebene bzw. wenn er in dem Zeitintervall, in dem er auf die unteren Systemebenen einwirkt, stabiler als diese gehalten werden kann, bildet er in Relation zu ihnen eine unabhängige Variable. Es handelt sich dabei nicht um eine absolute Variable wie in dem von der Systemtheorie kritisierten Modell der experimentellen psychologischen Forschung. Das systemische Modell berücksichtigt das zirkuläre Geschehen über Hierarchieebenen hinweg. Veränderungen der Schülerpopulationen (Mikroebene) führen langfristig zu Veränderungen des Schulsystems (Umwelt), wie man das zur Zeit beobachten kann.

Das Modell der Synergetik berücksichtigt die Prämisse jeder planvollen Veränderung, dass gerichtete Einwirkung möglich ist. Die Schwierigkeit eines Beraters, dass er nach dem Selbstorganisationsparadigma keinen linear-kausalen Einfluss auf Systeme haben kann, wird dadurch relativiert. Man bietet in der Beratung oder im Unterricht - durch bestimmte Sichtweisen und pädagogische Rahmenbedingungen - stabile Umweltbedingungen an, die es wahrscheinlicher machen, dass sich ein System (einzelne Klienten oder Schulklassen) funktional organisiert.

Beratung im Modell der Synergetik

Überträgt man das Modell auf ein Beratungssystem, dann ergibt sich die in Abbildung 6 gezeigte Darstellung.

Das Schema verdeutlicht, wie Beratung als professionelle, planvolle Veränderung selbstorganisierte Systeme beeinflussen kann. Im Unterschied zu einer Familie bilden Berater plus Klienten ein künstliches soziales System von begrenzter Dauer mit einer genau umschriebenen Aufgabe.

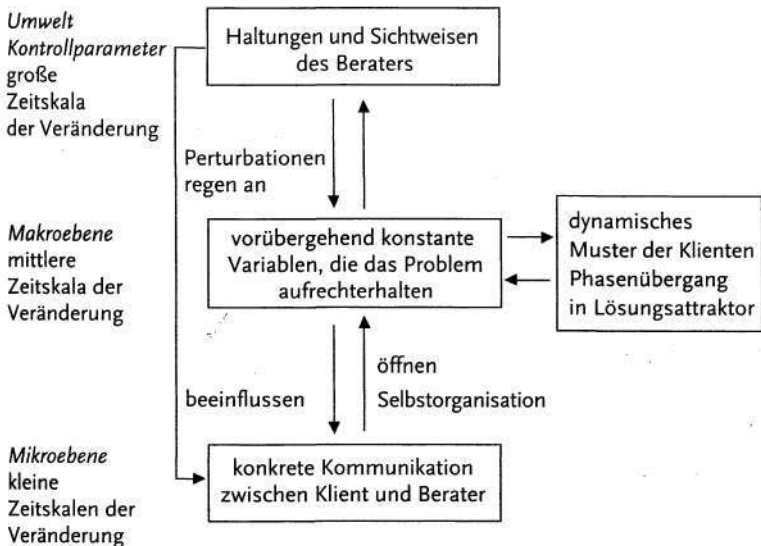


Abb. 6: Beratung im Modell der Synergetik

Das Handeln des Beraters ist in dem Schema als Kontrollparameter dargestellt: Er kommuniziert mit den Klienten (Mikroebene), welche problemstabilisierende Muster (Ordnung auf der Makroebene) leben, in einer Weise, dass diese autonom ein neues dynamisches Muster (Lösungsattraktor) entwickeln können.

»Im formalen Konzept der Synergetik heißen die Einflussgrößen *im* System, die die Veränderungen der Umwelt repräsentieren, Kontrollparameter. Eine kontinuierliche und unspezifische Veränderung der Umwelt kann zu einer diskontinuierlichen und spezifischen Strukturänderung im System führen« (Kriz 1995a).

Einflussgröße *im* Klientensystem ist das, was aus der Kommunikation mit dem Berater für dieses veränderungswirksam ist. Das neue dynamische Muster bildet den Attraktor, in dem sich das System nach einem Phasenübergang neu organisiert. Der Berater bietet mit seinen Haltungen und Handlungsstrategien den Rahmen an, in dem dies geschieht. Alles, was er tut oder sagt, wird von den Klienten selbstständig verarbeitet, sie bestimmen, was von seinen Angeboten für sie relevant ist und im Sinne des Beratungszieles verändernd wirkt.

Inwiefern ist es angebracht, ein naturwissenschaftliches Modell, welches in seinem Bereich beansprucht, immer und überall wahr zu sein, für die Beschreibung menschlichen Wandels heranzuziehen, bei dem es sich immer um einen individuellen, Sinn gebenden Vollzug handelt?

Das Veränderungsmodell der Synergetik und seine Konzepte, die für einfache physikalische Systeme gebildet wurden, lassen sich als Schlüsselmetaphern für die Dynamik komplexer sozialer Systeme verwenden (Hansch 1997). Das wirft die Frage auf: Wo ist das Tertium Comparationis, welches das naturwissenschaftliche Modell der Selbstorganisation und sprachliche Sinnkonstruktion von Menschen vergleichbar macht? Es liegt in der Beziehung zwischen System und Umwelt. Alle systemischen Theorien betonen die Bedeutung der Umwelt für die Organisation von Systemen. Diese reagieren autonom auf Veränderungen ihrer relevanten Umwelten und verändern sich dabei selbst. Was bedeutsam ist, ergibt sich aus der Sinnkonstruktion des Individuums, deshalb spricht man von »Sinnattraktoren« (Kriz 2003), welche den Veränderungsprozess kanalisieren.

5. Die Beobachtertheorie des radikalen Konstruktivismus

In der Theorie des sprachlichen Beobachters konkretisieren der Biologe Maturana und die Kommunikationswissenschaftler von Foerster und von Glasersfeld, was »Autopoiese« für menschliche kognitive Systeme bedeutet.

Die Beobachtertheorie gründet auf der Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus. Von Glasersfeld nennt sie eine »Theorie des Wissens« (1981, 1995), sie beschäftigt sich mit den Fragen: Wie gewinnt der Einzelne, sei es im Alltag, als Therapeut oder als Wissenschaftler, sein Wissen über die Wirklichkeit? Wie orientiert er sich in seiner Erlebenswirklichkeit? Für die systemische Therapie und Beratung sind insbesondere die folgenden Gedanken handlungsleitend geworden.

5.1 »Die Welt wird nicht gefunden, sondern erfunden« (von Foerster 1981)

Dies ist die zentrale These des radikalen Konstruktivismus.

Damit gemeint ist das Erkenntnisproblem, »dass man zu allem, was man durch den Erkenntnisapparat anschaut, keinen anderen Zugang hat als eben durch diesen Erkenntnisapparat [...]. Und da man immer nur mit dem eigenen Erkenntnisapparat wahrnehmen, Begriffe bilden und intuieren kann, ist man nie in der Lage, das Bild, das man sich von der Welt macht, mit einer vom eigenen Erleben unabhängigen Realität zu vergleichen« (von Glasersfeld 1995, S. 36).

Demnach ist es nicht möglich, die Wirklichkeit an sich zu erkennen. Was wir über uns selbst und die Welt denken, ist kein Sein im Sinn einer objektiven Realität, sondern eine subjektive, konstruierte Wirklichkeit. Jeder Mensch wird in eine historische Wirklichkeit geboren und kann nur auf der Basis eines Vorverständnisses leben (Gadamer 1960). Die Beschreibungs-, Deutungs- und Bewertungsschemata eines Menschen sind sein biografisch erworbenes Wissen über sich und die Welt. Es gibt nur subjektive, keine »richtigen« oder »falschen« Beschreibungen der Wirklichkeit, da die Umwelt als »Ding an sich« Beobachtern nicht zugänglich ist (von Glasersfeld 1995).

Subjektive Beobachtung wird sprachlich kommuniziert, in Sprache erschaffen wir eine konsensuelle soziale Wirklichkeit. Wir erzählen uns gegenseitig Geschichten, und dabei erfinden wir die Welt, in der wir uns hinterher bewegen. Unsere Identität entwickelt sich sozial, was wir von uns selbst halten, haben wir zusammen mit anderen geschaffen (Berger u. Luckmann 1980). Wie wir unsere Lebensgeschichte erzählen, ist jeweils nur eine Möglichkeit von Erzählung. Jede wichtige neue Erfahrung verändert unsere Geschichte, denn sie wirft ein anderes Licht auf unsere Vergangenheit, ständig interpretieren wir unsere Erinnerungen um (Boscolo u. Bertrando 1994).

5.2 »Die Landkarte ist nicht die Landschaft«

In so genannten kognitiven »Landkarten« oder »Glaubenssystemen« verallgemeinern wir unsere biografischen Erfahrungen. Sie sind das, was wir für wahr halten und die Prämissen unseres Handelns bildet; insofern ist dieses Wissen wirksam, es erschafft die Wirklichkeiten, in denen wir uns handelnd bewegen.

Objektiv schwierige Situationen werden von unterschiedlichen Menschen verschieden gut bewältigt, sie haben mehr oder weniger gute Copingstrategien. Die Überzeugungen und Handlungsmuster verfestigen sich mit zunehmendem Alter, sie präformieren und beschränken die mögliche Wirklichkeitserfahrung, und sie erlauben, uns

in einer komplexen Wirklichkeit zielorientiert zu bewegen. Dabei zeigt die therapeutische Erfahrung, dass insbesondere zentrale Bereiche unseres Selbstkonzepts - »Wie bin ich? Was bin ich wert? Darf ich ein glücklicher Mensch sein? Darf ich mehr können als meine Eltern?« - durch frühe Beziehungserfahrungen und durch Delegationen und Aufträge in der Kindheit geprägt sind. Das die eigenen kognitiven Fähigkeiten betreffende Selbstkonzept wird vorwiegend in der Schule geformt, wo es einem mehr oder weniger gut gelingt, effektive Lern-, Verstehens-, Abstraktions- und Motivationsstrategien zu entwickeln.

Die einmal gefestigten Überzeugungen bestehen zumeist fort. Viele Schüler und Schülerinnen haben über Jahre soziale Ängste, sie wagen nicht, sich gegenüber andern zu behaupten oder sich vor der Lerngruppe zu äußern. Sie meinen: »Ich habe kein Selbstbewusstsein.« »Die anderen mögen mich nicht.« Man nennt solche Sätze »Glaubenssätze«, weil es sich bei ihnen um Überzeugungen und nicht um unveränderliche Tatsachen handelt.

Die systemische Theorie betont die aktive Rolle des Beobachters für die iterativen Akte der sozialen Wirklichkeitskonstruktion. Nicht die Informationsverarbeitung, der Gegenstand der Forschung im Bereich der künstlichen Intelligenz, sondern die Informationserzeugung ist nach Jerome Bruner (1997), der einen hermeneutischen Ansatz für die Psychologie als Wissenschaft fordert, von Interesse. Nach Kenneth Gergen (1990,1996) ist jede Erfahrung nicht nur ein intrapsychisches Ereignis, sondern in Raum und Zeit situiert, in kulturellen und sozialen Kontexten und ihren Erwartungsstrukturen. Er spricht deshalb von der »sozialen Konstruktion des Selbst«.

Bedeutung für die Beratung

Watzlawick und seine Mitarbeiter am *Mental Research Institute*, welche zuerst die konstruktivistische Philosophie übernommen haben, unterscheiden zwischen der Wirklichkeit 1. Ordnung, den Tatsachen, und der Wirklichkeit 2. Ordnung, der Zuschreibung von Sinn, Bedeutung oder Wert (Watzlawick, Weakland u. Fisch 1974; Watzlawick 1992). Diese Wirklichkeit erschafft konkrete Resultate persönlicher oder gesellschaftlicher Natur. Als Beispiele werden genannt die Entwicklungen an der Börse oder das Verhalten der Unternehmer, welches von Stimmungen, Erwartungen und dem Investitionsklima abhängt. Nach dem Modell der »sich selbst erfüllenden Prophezeiung« erschaffen Erwartungen Wirklichkeiten.

Aufgabe der systemischen Therapie oder Beratung ist es, die Wirklichkeit 2. Ordnung, das, was wir über die Wirklichkeit *denken*, zu verändern. In das Landkartenmetapher: Wenn man andere »Landkarten« von der Landschaft hat, wird man neue Wege entdecken. Unterschiedliche Konstruktionen der Wirklichkeit eröffnen unterschiedliche Verhaltensoptionen. Ein Mensch, der glaubt, er könne etwas Neues lernen, um seine wirtschaftliche Lage zu verbessern, hat mehr Optionen als einer, der glaubt, in seinem Alter sowieso keine Chance mehr zu haben.

Die systemische Therapie verstört mit »zirkulären Fragen« die Wirklichkeitskonstruktion von Familien (vgl. Abschnitt 17.1). Auch wenn jemand auf die Fragen nicht antwortet: Wenn er sie nur hört, reagiert sein Gehirn automatisch darauf. Er wird zu Suchprozessen, Vergleichen angeregt, sodass er nach einer Beratungsstunde sich nicht mehr im gleichen Informationszustand wie vorher befindet: Die Bilder, Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen, das Wissen von sich und andern haben sich nach einer Reihe zirkulärer Fragen verändert.

Der Klient verliert damit auch die Unschuld des Unwissenden, denn er erfährt etwas über die Auswirkungen seines Denkens und Verhaltens auf die Beteiligten, und er erfährt etwas über ihre Intentionen. Insofern fällt ihm mehr Verantwortung zu. Als Konstrukteur seiner Wirklichkeit kann der Einzelne sich entscheiden. Er kann etwas verändern oder alles beim Alten belassen. Dann jedoch kann er sich nicht mehr als Opfer der Umstände, der Machenschaften seiner Beziehungspartner und seiner emotionalen Zustände betrachten, sondern er trägt selbst Mitverantwortung für sein Leid - und das von anderen.

53 Konstruieren heißt »Unterschiede erzeugen«

Denken geschieht in Vergleichsoperationen: Wie passt etwas zum bisher Geglaubten? Wie beim visuellen Wahrnehmen scannen wir ständig durch Vergleiche unsere Beschreibungen. Nur Unterschiede kann unser Gehirn als Informationen verarbeiten. Als genetisch wenig programmiertes kognitives System errechnet unser Gehirn die wahrgenommenen Unterschiede und speichert sie in den Gedächtnisstrukturen, wobei diese die Folie für weitere Vergleiche bilden.

Kognitive Veränderung ist Information, sie geschieht nach Bateson (1981) durch »Unterschiede, die Unterschiede erzeugen«. Systemische

Veränderungsmethoden zielen hauptsächlich auf die sprachliche Wirklichkeitskonstruktion der Klienten.

Im NLP wurde das Konstruktionskonzept weiterentwickelt: Konstruieren geschieht nicht nur sprachlich, sondern auch durch die Operationen der Sinnes Systeme. Dilts (vgl. Dilts et al. 1987) nennt sich wiederholende Sequenzen bei der Verarbeitung externer und selbst erzeugter Reize »Strategien«. Es handelt sich um vorbewusste, aber bewusstseinsfähige Mikroprozesse, welche man »elicitieren« (herausfragen) und verändern kann (vgl. Abschnitt 17.3).

5.4 Kognitive Systeme sind semantisch geschlossen und energetisch offen

Reize dringen nicht ungefiltert in einen Organismus ein. Individuen selektieren Reize nach Relevanzkriterien und erzeugen Information, indem sie jenen aufgrund ihrer Vorerfahrung Bedeutung zuschreiben. »Wortbedeutung wird aufgrund subjektiver Erfahrung aufgebaut« (von Glasersfeld 1995, S. 37). Die denotative Bedeutung von Begriffen ist prinzipiell intersubjektiv, sonst hätte Sprache keine kommunikative Funktion, doch die konnotative Wortbedeutung bleibt immer subjektiv. Für Verstehen und soziale Verständigung bedeutet das:

»Wenn ich behaupte, ich hätte verstanden, was jemand zu mir sagt, dann heißt das keineswegs, dass ich mir in meinem Kopf ein Begriffsnetz aufgebaut habe, das dem des Sprechers genau gleicht. Es heißt nichts anderes, als dass es mir gelungen ist, in der gegenwärtigen Situation ein Begriffsnetz zu konstruieren, das mit meiner Auffassung von dem Sprecher in ebendieser Situation vereinbar ist und nicht zu Schwierigkeiten führt« (von Glasersfeld 1995, S. 38).

Wörter sind auch »Anker« für bestimmte emotionale Erfahrungen, Korzybski (1933) bezeichnete dieses Phänomen als »semantische Reaktion«.

Bedeutung für systemische Beratung

Systemische Berater nehmen deshalb die Haltung des »Nichtwissens« (Goolishian u. Anderson 1988, 1997) oder der »respektvollen Neugierde« (Cecchin et al. 1993) ein, sie *fragen*, anstatt zu glauben, dass sie den andern verstehen, wenn sie seine Aussagen mit ihren eigenen Erfahrungen innerlich veranschaulichen können.

Der systemische Berater sucht nicht Information für Diagnosen zu gewinnen, sondern fragt oder konfrontiert, um zu informieren,

das heißt, um die Bedeutungsgebungen, die Landkarte des andern zu verändern. Die Fragen sollen diesen dazu anregen, selbstorganisiert die Grenzen seines bisherigen Wissens zu überschreiten (vgl. Abschnitt 10.5 und 17.1).

Neue Wirklichkeitskonstruktionen verändern nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Vergangenheit. Jeder schreibt immer wieder seine eigene Geschichte um und verändert damit die emotionale Relevanz vergangener Erlebnisse, auch traumatischer Erfahrungen, für die Gegenwart.

5.5 Beobachten ist selbstreferenziell: Kybernetik 2. Ordnung

Von Foerster hat das Faktum der Beobachterabhängigkeit aller Aussagen über Systeme »Kybernetik 2. Ordnung« genannt. Im Unterschied zur »Kybernetik 1. Ordnung«, wie sie die Familientherapie am Anfang vertrat, geht man davon aus, dass es nicht möglich ist, die dysfunktionalen Interaktions- und Kommunikationsmuster eines Systems objektiv zu beobachten. Damit rücken die Beziehung und die Interaktion zwischen dem Beobachter und dem von ihm beobachteten System in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Simon 1995). Es gibt keinen Standpunkt außerhalb, jeder wissenschaftliche oder therapeutische Beobachter beeinflusst ein System, sobald er mit ihm in Kontakt tritt. Das Phänomen ist auch aus der sozialpsychologischen Aktionsforschung bekannt. Der Soziologe Luhmann (1984) macht Selbstreferenz zum Konstituens sozialer Systeme: Sie reagieren auf ihre eigenen Zustände.

Mit der Kybernetik 2. Ordnung hat sich die systemische Therapie als eigenständiger Ansatz von der Familientherapie abgegrenzt (Reiter, Brunner u. Reiter-Theil 1988). Die familiäre Kommunikation wird nicht als Herd oder Ursache von Pathologie gesehen, sondern umgekehrt: Der Fokus liegt auf den Familienmitgliedern als »Ressourcen« für Veränderung.

Bedeutung für systemische Beratung

Der wichtigste praktische Kern dieser theoretischen Perspektive ist, dass der Berater nur die Kommunikation im Beratungssystem, nicht die Lebenswirklichkeit der Klienten beobachten kann. Es gibt keine beobachterunabhängige Diagnose vor einer Intervention, der jeweilige kommunikative Akt dient zugleich der Diagnose und dem nächsten Interventionsschritt. Selvini Palazzoli und ihre Mitarbeiter haben

dieses Vorgehen mit *Hypothetisieren, Zirkularität, Neutralität* (1981) beschrieben.

Ein Berater ist *teilnehmender Beobachter*, allein durch seine Anwesenheit beeinflusst er das Klientensystem. Diese Rolle bildet die strategische Grundlage dafür, Veränderungen anzuregen. Wie ein sich ein Schüler, ein Lehrer, eine Familie in ihrem normalen Umfeld verhält, kann der Berater nicht beobachten. Für seine Interventionen kann er nur das, was in der Beratungssituation kommuniziert wird, nutzen. Das ist kein Nachteil, denn Klienten reinszenieren ihre Problemmuster in der Beziehung zum Berater und durch ihre Art, wie sie ihr Problem beschreiben und erklären. So richtet der Berater seine Aufmerksamkeit darauf und verhält sich - Interaktionsangebote und Emotionalität des Klienten zugleich erlebend und aus einer Metaposition beobachtend - bewusst anders als seine Beziehungsumwelt. Für einen Schüler z. B. ist das eine neue Erfahrung: Das gewohnte, automatisierte Denk- und Beziehungsmuster, das seine Erwartungen prägt, wird verstört.

Hier liegt der Weg der Lösung. Steigt man aus dem Problemmuster aus und zeigt konsequent ein anderes Verhalten, wobei man es sich insbesondere selbst als Berater gut gehen lässt, dann hat das Rückwirkungen auf das Ganze: Es kann sich ein neues Interaktionsgeschehen, in dem es auch den Klienten besser geht, entwickeln.

Damit rücken die *Haltungen* des Beraters ins Zentrum der systemischen Arbeit (vgl. Kapitel 10). Der Berater ist sozusagen mit seiner ganzen Person »Interventionsinstrument«. Diese Perspektive ist für den Schulbereich sehr nützlich. Denn als Lehrer bin ich meist schon Mitglied von verschiedenen Systemen, in denen ein Problem auftritt, sei es in einer Klasse, im Kollegium oder in Beratungsgesprächen. Ich habe also tagtäglich die Möglichkeit, aus eigener Kraft oder mithilfe eines Außenstehenden mich von problematischen Interaktionsmustern, in die ich verstrickt bin, zu distanzieren und dadurch Veränderungen anzuregen.

Selbstreferenzialität bedeutet außerdem, dass die Wirklichkeitskonstruktionen des Beobachters rekursiv sind. Was er über andere sagt, sind *seine* Unterscheidungen, es ist damit auch eine Aussage über ihn selbst und keine Wahrheit. Wenn ein Berater sagt: »Die Eltern verwöhnen ihren Sohn zu sehr«, dann ist das seine Wahrnehmung und Bewertung, die Eltern sehen es vielleicht anders. Ein systemischer Berater hält seine Deutung eines Problems nicht für besser oder richtiger.

tiger als die anderer Beteiligter. Einziges Kriterium ist ihre *Nützlichkeit für Veränderungen*. Andere Bedeutungsgebungen und Bewertungen werden positiv konnotiert, man konkurriert nicht um die »richtige« Diagnose oder Intervention.

Durch sein Denken und Handeln schafft der Beobachter Tatsachen, die auf ihn zurückwirken. Ein Beispiel aus der Schule: Ein Lehrer kann aggressives Verhalten eines pubertierenden Schülers unterschiedlich interpretieren. Glaubt er, es richte sich gegen seine Person, wird er sich dagegen emotional mit seinen Machtmitteln zur Wehr setzen, und es kann sein, dass er nun verstärkt von dem Schüler und anderen, die sich mit ihm solidarisieren, attackiert wird. Oder er erklärt es mit frustrierenden Erfahrungen oder »der Pubertät« und orientiert seine Reaktionen daran. Dann wird es sehr wahrscheinlich nicht zu einem eskalierenden Konflikt kommen.

5.6 Wissen hat eine adaptive Funktion

Ähnlich wie in der evolutionären Erkenntnistheorie von Piaget ist »Wissen« nach von Glasersfeld (1995) die Konstruktion begrifflicher Gebilde, die »viabel« sind. Beim Wissenserwerb handelt es sich um einen Selektionsmechanismus, der für den Organismus einen »gangbaren« Weg erzeugt zur Erreichung seiner Ziele.

»Ganz allgemein betrachtet, ist unser Wissen brauchbar, relevant, lebensfähig [...], wenn es der Erfahrungswelt standhält und uns befähigt, Vorhersagen zu machen [...]. Logisch betrachtet, heißt das aber keineswegs, dass wir nun wissen, wie die objektive Welt beschaffen ist; es heißt lediglich, dass wir *einen* gangbaren Weg zu einem Ziel wissen, das wir unter von uns bestimmten Umständen in unserer Erlebenswelt gewählt haben« (von Glasersfeld 1981, S. 23).

Die Beziehung zwischen kognitivem System und Umwelt ist funktionale Passung, die sich durch Versuch und Irrtum herstellt.

Bedeutung für die Beratung

Jeder kann nur aufgrund des ihm zum jeweiligen Zeitpunkt zur Verfügung stehenden Wissens Bedeutung generieren, entscheiden und handeln. Insofern kann gibt es keine »falschen« Landkarten und Verhaltensweisen, ihre Bewertung geschieht durch den Kontext. Es gibt nur »nicht mehr passendes« Wissen und daraus abgeleitete, überholte Verhaltensweisen.

Besonders unter Stress greifen wir auf alte Copingmuster zurück. Ein einfaches Beispiel vom Skifahren kann das veranschaulichen: Man hat längst gelernt, sein Gewicht auf den unteren Ski zu verlagern, fährt man jedoch mit zu großer Geschwindigkeit in einen Steilhang, bekommt man Angst, lehnt sich wie ein Anfänger nach oben und stürzt.

Ein Erwachsener kann unter bestimmten Auslösebedingungen automatisch in die Erlebens- und Verhaltensmuster einer früheren Lebensperiode regredieren. Dabei handelt es sich um Alltagsphänomene, die sehr leidvoll sind, z. B.: »Immer wenn ich mit meinem Chef spreche, fühle ich mich wie ein kleiner Junge.« Doch nach systemischer Auffassung bestimmt nicht die Vergangenheit die Gegenwart, es sind bestimmte innere Vorgänge in der Gegenwart, welche das problematische Erleben aus der Vergangenheit wieder beleben. Diesen Regressionsvorgang gilt es zu unterbrechen (vgl. Abschnitt 17.2).

6. Psychologische Konzepte der Ressourcen- und Lösungsorientierung

Lösungsorientierte Interventionsverfahren gehen wie die systemische Therapie von der strukturellen Kopplung der drei Systemebenen des Organismus, der Psyche und der sozialen Interaktion aus. Diese Systeme operieren autonom in ihren Strukturen - der biochemischen Prozesse, der Kognitionen und der Interaktionsmuster - und beeinflussen sich in Wechselwirkungen. Ein solches biopsychosoziales Modell wird auch in der Psychosomatik vertreten (Uexküll 1986).

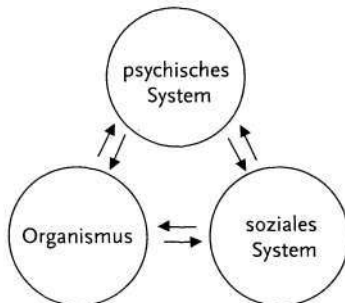


Abb. 7 (nach Simon 1995)

Die Medizin wirkt auf chemische Prozesse im Organismus ein. Die systemische Therapie beeinflusst das soziale System; das intrapsychische Geschehen, Gefühle und Emotionen sowie physiologische Prozesse sollen dadurch *indirekt* affiziert werden.

Im Unterschied dazu suchen die lösungsorientierten Verfahren der Hypnotherapie, des NLP und von Steve de Shazer das psychische System direkt zu beeinflussen. Man sucht gezielt die physiologischen, emotionalen und energetischen Auswirkungen von sprachlich induzierten Bewusstseinszuständen für eine Veränderung zu nutzen.

6.1 Moderne Hirnforschung und Psychotherapie

Für die Neurowissenschaften waren Sinn und Wirkung von Psychotherapie lange Zeit suspekt. Doch jetzt zeigen die bildgebenden Verfahren, dass sich durch Psychotherapie nicht nur das subjektive Befinden, sondern auch die Hirnstrukturen verändern.

Das Gehirn mit seinen angeborenen Strukturen, die im Austausch mit der Umwelt sich ständig differenzieren, verarbeitet und erzeugt unablässig Information. Nur ein winziger Teil davon ist dem Bewusstsein zugänglich.

Die neueste Hirnforschung zeigt, dass sich nicht nur die Synapsen der Hirnrinde, sondern auch die tieferen Schichten, das limbische System (Hippocampus), in dem das emotionale Erleben erzeugt wird, durch Erfahrungen verändern.

Die Untersuchung von Vietnam-Veteranen, die ein Kriegstrauma erlitten hatten, zeigte, dass die langfristige Traumatisierung zu einer Schrumpfung des Hippocampus führt. Und das Überraschende: Durch längerfristige positive emotionale Erfahrungen war das auch wieder revidierbar, nicht nur das Erleben, sondern auch die Hirnstruktur hat sich verändert (Geuter 2001).

Die Ergebnisse der Hirnforschung zeigen außerdem, dass rationale Einsicht allein nichts verändert, nur *positive emotionale Erlebnisse* - und das sind vorwiegend Beziehungserfahrungen - führen zu einer dauerhaften Veränderung, die sich in neurologischen Strukturen niederschlägt.

6.2 Die Entdecker der Lösungsorientierung

Die Ergebnisse der Neurowissenschaft bestätigen die Auffassungen der Pioniere des ressourcen- und lösungsorientierten Ansatzes in der

Psychotherapie. Wir stellen kurz einige Grundgedanken von Milton Erickson und Steve de Shazer dar. Das kann in diesem Rahmen nur umrisshaft geschehen. Danach werden wir einige psychologische Konzepte, auf denen ihre Arbeit basiert, beschreiben; denn sie ermöglichen ein vertieftes Verständnis lösungsorientierter Methoden.

Milton Erickson und das Utilisationsprinzip

Der Ansatz der Lösungs- und Ressourcenorientierung stammt von Milton Erickson, der von vielen als der bedeutendste Therapeut des 20. Jahrhunderts bezeichnet wird.

Erickson ging davon aus, dass jeder Patient und seine Symptomatik einmalig sind und dass der Therapeut in der Beziehung zur dessen ganzen Persönlichkeit, die sehr viel mehr umfest als den kleinen Problembereich, jeweils eine einmalige Form der Therapie und Lösung entwickeln muss. Er lehnte deshalb jegliche allgemeine Therapietheorie ab, eine Auffassung, die seine Arbeit systemtheoretisch als sehr modern erscheinen lässt.

Nach Erickson gibt es in der Therapie keine Fehler und Defizite des Klienten, alles, was er anbietet, kann der Therapeut in flexiblem Vorgehen als Ressource für die Lösung »utilisieren«.

Ericksons Schüler Jeffry Zeig definiert Utilisation als die »Bereitschaft des Therapeuten, strategisch auf jeden und alle Aspekte des Patienten und der Umgebung zu reagieren« (1994, S. 298) und diese für die Lösung zu nutzen.

Viele Fallgeschichten Ericksons zum Utilisationsprinzip wurden veröffentlicht (Haley 1978, 1989; Rosen 1990), z. B. die lustige Geschichte von der Frau mit weit auseinander stehenden Vorderzähnen, die wegen ihrer Hässlichkeit nicht mehr leben wollte. Erickson brachte sie dazu, durch die Zahnlücke Kirschkerne zu spucken und dabei auch erfolgreich einen Mann zu treffen, mit dem sie später vier Kinder hatte.

Steve de Shazer und die Wunderfrage

De Shazer hat an seinem Milwaukee-Institut erforscht (1989, 1996), welche Auswirkungen eine *konsequente Aufmerksamkeitsfokussierung auf Lösungen* hat. Nach seinen Ergebnissen steht die Struktur der Lösung in keinem Zusammenhang mit den konzeptuellen Erklärungen des Problems. Er hat sich deshalb bewusst dafür entschieden, von allen transphänomenalen, theoretischen Konstruktionen abzusehen und sich nur auf das, was beobachtbar ist, nämlich den Dialog zwi-

sehen dem Klienten und dem Therapeuten, also auf die sprachliche Oberfläche, zu konzentrieren. Wittgensteins Sprachspiele und Derrida sind seine theoretischen Bezugspunkte (de Shazer 1996). Er lehnt es ab, Symptombildung mit psychodynamischen oder systemischen Konzepten zu erklären.

Mit seinen zwei Hauptinterventionen, der »Wunderfrage« und der »Skala« zum Ausprägungsgrad des Problems, richtet er die Aufmerksamkeit des Klienten konsequent auf den im Hier und Jetzt erlebbaren Normalzustand eines Lebens ohne das Problem. Allein diese konsequente Aufmerksamkeitsfokussierung führt zu den gewünschten Veränderungen.

Mit diesem Vorgehen stellt de Shazer alles bisherige Denken über Therapie auf den Kopf. Nicht die »richtigen Erklärungen« des Problems sind von Bedeutung, relevant ist allein die Vorstellung der zukünftigen Lösung, des »Wunders«.

Systemtheoretisch betrachtet, steuert der Therapeut durch den Lösungsfokus einen Prozess, der zur dynamischen Herausbildung neuer Muster oder, in der Sprache der Chaostheorie, von »Attraktoren« führt. Um diesen Prozess zu bahnen bedarf es keiner therapeutischen Konzepte: Die Erklärung, warum ein Problem oder Symptom entstanden ist, schafft keinen »Sinnattraktor«; einzig um schon bestehende Lösungskerne herum kristallisieren sich neue Muster der Selbstorganisation heraus. De Shazer hält sich an die einfache logische Tatsache, dass non-p - das Nichtproblem nicht gleich p - die Lösung ist.

6.3 Ressourcenfokussierung aktiviert die vorhandenen Fähigkeiten zur Problemlösung

Mit dem Bild »des kleinen und des großen Kreises«, der Figur und des Hintergrunds, dessen, was wir fokussieren, und des größeren unbewussten Kontexts, in dem es steht, charakterisiert Gilligan (1994) die Arbeit von Milton Erickson.

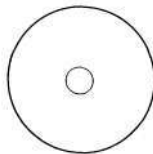


Abb. 8: Der kleine und der große Kreis

Beispiele für die Beziehung sind: das Problemverhalten und die ganze Person mit all ihren Fähigkeiten, das Individuum und das soziale System, mit dem die Person in Beziehung steht.

Die Lösungsressourcen liegen im »großen Kreis«, deshalb sollte man die Aufmerksamkeit darauf richten. Probleme sind nach systemischer Auffassung unlösbar, weil im Problemkontext die *vorhandenen Ressourcen ausgeblendet* sind. Daraus ergibt sich als Grundstrategie, systemisch-lösungsorientierten Handelns, dem anderen emotionalen Zugang zu seinen eigenen »Lösungsressourcen« zu verschaffen.

6.4 Problemtrancen verengen den Handlungsspielraum

Milton Erickson war der Überzeugung, dass Menschen in Trance Zugang zu den reichen Ressourcen ihres Unbewussten bekommen. Der Begriff »Trance« war ausschließlich positiv konnotiert. Erst in den 1980er-Jahren entwickelte sich die Auffassung, dass auch Probleme und Problemerleben als Trancezustände mit den damit verbundenen Trancephänomenen beschrieben werden können (Lenk 2001).

Kennzeichen einer Problemtrance sind:

- a) Eine eingeeengte, geschrumpfte oder fixierte Aufmerksamkeit.
- b) Das Problem wird als etwas erlebt, was einem zustößt: »ES passiert, ich will das nicht, aber ES ist stärker als ich.«
- c) Das spontane Auftauchen verschiedener Trancephänomene.

Zum Problemerleben gehören - neben den bewussten Elementen - auch eine Fülle von Begleiterscheinungen, die sich als Trancephänomene auflassen lassen: Man fühlt sich »klein und ohnmächtig wie früher«, wenn man mit dem Chef spricht (Regression); man »vergisst alles« in einem Konflikt mit einer Klasse, was man über konstruktive Lösungen weiß (Amnesie); man »sieht nur noch schwarz«, wenn man sich mit dem Problem beschäftigt (Tunnelvision); man »steht neben sich« oder ist »außer sich« (Dissoziation); man ist »wie erstarrt und kann nichts tun« (Katalepsie); man »schlägt unwillkürlich zu«, obwohl man es nicht wollte (ideomotorisches Phänomen); man »sieht nur noch rot« (negative Halluzination); oder man »sieht Gespenster« (positive Halluzination); man »blickt nicht mehr durch« (Verwirrung).

Problemdeterminierte Systeme sind in einer »Problemhypnose« gefangen (Schmidt 1993). Aufgabe des Beraters ist es, durch Aufmerksamkeitsfokussierung auf Ressourcen und Ziele die Klienten

einzuladen, aus ihrer »Problemtrance« hinauszugehen und eine »Lösungstrance« zu entwickeln. Nach Wolinsky (1993), einem an der buddhistischen Denkweise orientierten Hypnotherapeuten, ist das Alltagsbewusstsein durch eine ununterbrochene Folge von Trancephänomenen strukturiert. Ein Mensch ist seinem Erleben und seinen Sinnen meist nicht in der Gegenwart, sondern fällt, ausgelöst durch bestimmte Reize, in einen früheren Bewusstseinszustand. Die Trancephänomene waren nach seiner Auffassung in bestimmten Lebensumständen eine wichtige Überlebensstrategie des vernachlässigten oder missbrauchten Kindes, der Erwachsene allerdings hat inzwischen viele andere Kompetenzen entwickelt, die er, von Trancephänomenen dominiert, nicht nutzen kann. Die erwachsenen Ressourcen des Klienten werden freigesetzt, wenn der Berater ihn »dehypnotisiert«. Als Beobachter seiner Gestaltungen ist der Klient immer mehr als die Weise, wie er sich und seine Wirklichkeit in den augenblicklichen, transitären Bewusstseinszuständen erlebt.

6.5 Lernen und Gedächtnis sind zustandsabhängig

Die Ergebnisse der experimentellen Bewusstseinsforschung (Rossi 1991; Ciompi 1997) und der neueren Hirnforschung (Roth 2003a; Spitzer 2002) zeigen, dass Lernen und Gedächtnis zustandsabhängig sind, d. h., in unterschiedlichen psychophysiologischen Zuständen werden jeweils andere Erfahrungen aktualisiert. Suchtkranke erinnern sich mit und ohne Droge an unterschiedliche Gedächtnisinhalte (Rossi 1991).

Psychische Systeme wechseln zwischen ganzheitlichen Zuständen, die Phasenübergänge zwischen ihnen sind diskontinuierlich. Im Problemzustand ist das Subjekt dissoziiert vom Kompetenzrepertoire seiner Gesamtpersönlichkeit, in einem Ressourcenzustand steht es ihm zur Verfügung.

Die Beeinflussung des psychophysischen Zustands geschieht sowohl mit hypnotischen Techniken, welche den besonderen Bewusstseinszustand der Trance nutzen, um dem Klienten die Ressourcen seines Unbewussten für die Lösung seiner Probleme zugänglich zu machen, als auch bei Interventionsverfahren, welche ohne Rekurs auf das Unbewusste direkt die Aufmerksamkeit des Klienten auf seine Ziele, Ressourcen und Lösungen lenken (vgl. Abschnitt 17.2).

6.6 Fiktionen haben faktische Auswirkungen

Unser Gehirn unterscheidet, was die emotionalen Auswirkungen betrifft, nicht zwischen Realität und Fiktion. Fantasiert man ein zukünftiges schönes Urlaubserlebnis oder einen angestrebten beruflichen Erfolg, so macht man sich Bilder, welche von angenehmen Gefühlen begleitet sind. Stellt man sich besorgt vor, was der Tochter, auf die man abends wartet, alles passiert sein könnte, dann führen solche Katastrophenfantasien zu emotionalen Erregungszuständen, die denen bei realen Geschehnissen ähneln.

Das menschliche Gehirn konstruiert und speichert Erfahrungen über alle Sinne so auch als Bilder und Filme, mit denen die entsprechenden Gefühle gekoppelt sind. Diese Fähigkeit ermöglicht es dem Menschen, sein Leben auf die Zukunft hin zu entwerfen und sich mit Zukunftsvisionen zu Anstrengungen zu motivieren. Es macht die Freiheit des Menschen aus, dass er sich selbst und sein soziales Leben entwerfen kann und nicht wie die Tiere an biologische und Verhaltensprogramme gefesselt ist.

Systemische Therapeuten und Berater stellen viele Fragen mit der Absicht, bei den Klienten Suchprozesse auszulösen. Um die Fragen »Woran würdest erkennen, dass dein Problem gelöst ist? Was würdest du sehen, was fühlen, was dir innerlich sagen? Was würden andere zu dir sagen?« zu beantworten, müssen die Klienten erinnerte oder konstruierte Bilder sehen, und mögliche Szenarien scannen, um sie zu vergleichen.

Besonders wichtig ist für die lösungsorientierte Arbeit ist eine *sinnlich erlebte Zieldefinition*.

Das Erstrebte wird mit unterschiedlichen Methoden ins Erleben geholt und so verankert, dass der Klient auf bewusster Ebene eine Zielrepräsentanz besitzt, die ihn unbewusst und bewusst in der Gegenwart auf ein Ziel in der Zukunft hinorientiert, welches sein konkretes Denken und Handeln neu organisiert (vgl. dazu Kapitel 1 und Abschnitt 14.5).

Metaphorisch lässt sich die Funktion der Ziel- und Lösungsorientierung im Bild des Attraktors fassen: Die jetzt schon erlebte Lösungsvision bewegt den Klienten dynamisch in ein neues Muster seiner Selbstorganisation.

Teil III: Systemisches Denken und Handeln im Unterricht

7. Neurobiologische Erkenntnisse über das Lernen

Die bildgebenden Verfahren in moderner Hirnforschung erlauben Einblicke in die neurophysiologischen Prozesse beim Lernen. Die Ergebnisse bestätigen pädagogische Erfahrungen, insbesondere die Grundideen des handlungsorientierten Unterrichts, des entdeckenden Lernens und der Montessori-Pädagogik: dass selbsttätiges Lernen nicht nur mit mehr Freude verbunden ist, sondern auch besser im Gedächtnis haften bleibt.

Die theoretische Konzeption der PI SA-Studie bezieht sich zwar nicht ausdrücklich auf die Hirnforschung, ihre zentralen Forderungen jedoch, »selbstreguliertes Lernen und Entwicklung der Problemlösekompetenz« (Baumert et al. 2001), konvergieren mit deren Ergebnissen.

Der Hirnforscher und Verhaltensphysiologe Manfred Roth hat mit Lehrern die konkrete Umsetzung seiner Forschungsergebnisse in die Schulpraxis entwickelt (Roth 2002; Forum Lehren und Lernen 2004).

Orientierend für Didaktik und Unterrichtsmethodik sind insbesondere folgende allgemeine Informationen der Neurobiologie über Lernprozesse:

1. Beim Lernen spielen Emotionen eine zentrale Rolle.
2. Intrinsische Motivation ist auch ein neurophysiologischer Prozess, den man gezielt durch eine bestimmte Unterrichtsorganisation anregen kann.
3. Die Selbstwirksamkeitserwartung und -erfahrung ist eine entscheidende Komponente erfolgreichen Lernens.
4. Am besten im Gedächtnis verankert werden Erkenntnisse und Regeln, welche die Schüler selbsttätig entdecken.

Die Erkenntnisse der Neurobiologie sind in der Unterrichtspraxis und -forschung sicherlich nicht neu, sie bestätigen allerdings deren Wissen auf einer elementaren Ebene.

7.1 Die Rolle der Emotionen beim Lernen

Im Folgenden werden nur einige Ergebnisse der Hirnforschung dargestellt, für Genaueres über die neuroanatomischen Strukturen und neurobiologischen Prozesse sowie zu den einschlägigen Experimenten sei auf die Literatur verwiesen (Roth 2002, 2003; Spitzer 2002).

Das heute in den meisten Wissenschaften präferierte Selbstorganisationsparadigma gilt auch für die Lerntheorie. Menschliches Lernen und Handeln ist als ein eigenaktiver, sich selbst organisierender Prozess zu verstehen (Greif 2003, S. 7). Alle Abläufe im Gehirn sind selbstorganisiert, weil sie sich durch die veränderlichen Hirnstrukturen partiell nach eigenen Gesetzmäßigkeiten ordnen (Roth 2003). Nach Roth ist Lernen eine neurobiologische Umstrukturierung synaptischer Kopplungen bzw. die Veränderung der Übertragungseigenschaften an den Synapsen.

Entgegen älterer Auffassung geht man heute von der lebenslangen Plastizität des menschlichen Gehirns aus. Die Strukturen der Hirnrinde und die schnell veränderlichen neuronalen Netzwerke formen sich um, solange ein Mensch lebt. Sogar tiefer liegende Strukturen wie der Hippocampus, das emotionale Zentrum des menschlichen Gehirns, verändern sich je nach Erlebensbedingungen (Geuter 2001).

Für den Organismus ist es wichtig, neue Situationen und Gefahren in der Umgebung wahrzunehmen. Umweltreize werden abgeglichen auf bekannt oder unbekannt bzw. relevant oder irrelevant. Die Begegnung mit Neuem führt zu einer Freisetzung von Dopamin, der Substanz der Neugier und des Explorationsverhaltens, der Suche nach Neuigkeit (Spitzer 2002, S. 182). Relevante, interessante, neue und vor allem informationstragende Stimuli - ganz gleich welcher Art - bewirken eine Aktivierung des Dopaminsystems (ebd., S. 191). Gelernt wird »immer dann, wenn der Organismus eine bestimmte Erwartung hat und das Ergebnis des Verhaltens besser ist als die Erwartung« (ebd., S. 182) Da man das Neue, das beim Lernen entdeckt wird, nicht voraussehen kann, tritt beim Erkennen der so genannte Aha-Effekt ein. Das Erinnern gelingt besser, wenn in einem positiven emotionalen Kontext gelernt wird, für solche Fälle kann eine Aktivität im Bereich des Hippocampus, der für das Gedächtnis zuständigen Struktur, nachgewiesen werden (ebd., S. 166).

Aber nicht nur das Dopaminsystem, sondern auch das cholinerge System - organisiert von der Amygdala - spielt eine Rolle beim Lernprozess (Greif 2003). Wird die Aufmerksamkeit des Organis-

mus erregt, dann wird der Botenstoff Acetylcholin ausgeschüttet, die Sinnesorgane konzentrieren sich auf den neuen Reiz, anderes wird ausgeblendet.

Bewertet man einen neuen Reiz als bedrohlich - und das ist Neues immer bis zu einem gewissen Grade, da es Denk- und Verhaltensgewohnheiten infrage stellt-, dann erlebt man subjektiv Stress, das adrenerge und das noradrenerge System werden angeregt, was wiederum die Aufmerksamkeit nach außen fokussiert und den Organismus aktiviert. Kann man die neue Information durch eine Lerneranstrengung integrieren, dann reagiert das Dopaminsystem, der Lernerfolg wird subjektiv mit dem Gefühl der Befriedigung belohnt. Die Integration von Neuem führt zur Transformation und Erweiterung der kognitiven Strukturen und des neuronalen Netzwerkes (Roth 2003).

Menschen sind also neurophysiologisch mit einem *internen Belohnungssystem* ausgestattet, welches zum Lernen anregt. »Menschen sind von Natur aus motiviert. Wie verhindern wir, dass sie demotiviert werden?«, fragt der Neurobiologe Manfred Spitzer (2002, S. 192) im Hinblick auf die Schule.

Wie erreicht man die Aufmerksamkeit der Schüler und regt sie zu selbsttätigem Lernen an? Die prägnanten Ergebnisse der Hirnforschung bestätigen die pädagogische Erfahrung. Sind die Lernaufgaben zu komplex, fühlen sich die Schüler überfordert. Die dabei stattfindende Aktivierung des adrenergen und noradrenergen Systems führt zum Gefühl der Bedrohung mit Angriffs- oder Flucht tendenz, das rationale Denken ist blockiert. Von vorneherein abzuschalten, wie es viele Schüler dann tun, sich mit der Aufgabe gar nicht auseinander zu setzen oder den Unterricht zu stören erscheint als eine sinnvolle Schutzreaktion des Organismus, welche der Selbstwertregulation dient. Ist umgekehrt der Lernstoff schon hinreichend bekannt, dann schaltet das Gehirn auf Ruhe um, der Botenstoff Serotonin wird ausgeschüttet (Lück 2004). Langeweile entsteht im Unterricht, man kann sich zurücklehnen, es ist nicht nötig, sich mit der Aufgabe zu befassen.

Es kommt also auf ein mittleres Stress- bzw. Anforderungsniveau an: Die Lernaufgabe muss einen Anreiz darstellen, der bewältigbar ist. Sie sollte einerseits an Vorwissen anknüpfen, denn nur das, was an Vorkenntnisse anschließt, kann als relevant erkannt, durch hinreichende Neuigkeit das Interesse wecken und schließlich auch im Gedächtnis verankert werden (Greif 2003).

Schülerinnen und Schüler, die vorwiegend Überforderung und Angst in der Schule erleben, verknüpfen mit Lernen dauerhaft negative Erlebnisse und Gefühle, eine depressive Einstellung kann entstehen: »Ich kann das sowieso nicht lernen und muss alles über mich ergehen lassen. Weil ich nichts kann, bin ich nichts wert.« Die PISA-Studie kann zu den sozialen Aspekten des Lernens, darüber, wie die Schüler ihre Lehrer und den Unterricht emotional erleben, wie Lernerfolg mit der Lehrer-Schüler-Beziehung zusammenhängt, aufgrund ihrer rein kognitiven Fragestellungen leider keine Aussage machen.

7.2 Intrinsische Motivation. Lernen und Gedächtnis

Die Hirnforschung zeigt, dass *intern belohnt* wird, wenn die Schüler etwas selbst herausfinden. Das so genannte Belohnungssystem (Dopaminsystem) des Menschen hat evolutionsbiologisch eine wichtige Aufgabe, es sichert, dass Menschen lernen und dass sie durch die Bewältigung neuer Situationen das Gefühl von Kontrolle bekommen. Selbst erreichte Lernerfolge oder Aha-Erlebnisse werden von einem Glücksgefühl begleitet (es werden dabei auch endogene Opiate ausgeschüttet), was dazu anreizt, jene immer wieder anzustreben. Die Grundannahme des selbstorganisierten Lernens ist: Das Gelernte wird in Abhängigkeit von der Stärke der Eigenaktivität länger und genauer im Gedächtnis eingepägt. Haben Schüler die Zuversicht, dass sie etwas lernen können, und werden sie dabei von ihren Lehrern unterstützt, dann steigert das ihr Selbstwertgefühl. Entwicklungspsychologisch hat die Schule insofern eine wichtige Aufgabe.

Schulisches Lernen sollte die wichtigsten *Grundmotivationen* des Menschen berücksichtigen. Dabei handelt es sich um die Erfahrung der »Selbstwirksamkeit und Kontrolle«, das Streben nach »Lustgewinn und Unlustvermeidung«, nach »Selbstwerterhöhung« sowie um das Bedürfnis nach »Bindung und Zugehörigkeit« (Grawe 2000). Das Bindungsmotiv - das Erleben sozialer Verbundenheit - spielt nicht nur in der Familie, sondern auch in sozialen Gruppen wie Schulklassen eine Rolle. Der Einzelne lernt in einer vertrauten Gruppe, der er sich zugehörig fühlt. Geschieht das in einem positiven Unterrichtsklima, und erlebt man Lernerfolge, kommt das dem Lustmotiv entgegen. Auch das Motiv der Selbstwerterhöhung ist in der Schule zentral: Viele Schüler, denen es nicht gelingt, ihr Selbstwertgefühl durch Lernerfolge zu erhöhen, suchen in Machtspielen mit Klassenkameraden oder Lehrern ihr Ansehen zu stärken.

Die Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugung hat sich in der Motivationsforschung als stärkstes Handlungsmotiv erwiesen (Bandura 1997). Die allgemeine Definition lautet: »Es besteht Zuversicht hinsichtlich der Verfügbarkeit der notwendigen Ressourcen, um in dem entsprechenden Bereich Erfolg zu haben« (Baumert et al. 2002). In der praktischen Umsetzung der Hirnforschung (Lück 2004) auf das schulische Lernen und in der Unterrichtsforschung (Helmke 2003; Wellenreuther 2004) wird darauf verwiesen, dass schulisches Lernen den Schülern die Selbstwirksamkeitserfahrung ermöglichen muss. Der Unterricht sollte - gleich mit welchen Methoden - so gestaltet werden, dass die Schüler selbstreguliert Erkenntnisse gewinnen können.

Dabei »spielt ein Klima eine Rolle, in dem Fehlversuche nicht als Versagen, sondern als notwendige Schritte auf dem Weg zu Kompetenz und Meisterschaft angesehen werden. Fehler und Misserfolge sind hier nicht das Ergebnis mangelnder Begabung, sondern höchstens Ergebnis mangelnder Anstrengung« (Wellenreuther 2004, S. 323).

7.3 Modelllernen: Die Vertrauenswürdigkeit der Lehrperson

Gerhart Roth, der an seinem Bremer *Institut für Verhaltensbiologie und Hirnforschung* mit Lehrerinnen und Lehrern die praktischen Schlussfolgerungen aus der Hirnforschung diskutiert, betont, dass es von der »Vertrauenswürdigkeit« der Lehrperson (2004) abhängt, ob die Schüler mitgehen.

In der Lernpsychologie wird für die Rolle des Lehrers das Konzept des Modelllernens herangezogen. Kinder und Jugendliche lernen Verhalten und Einstellungen durch Nachahmung von Vorbildern. Da es beim schulischen Lernen nicht primär um situatives Verhalten, sondern um Wissensaneignung geht, spielt die Einstellung der Lehrpersonen zur Sache eine entscheidende Rolle. Nur wenn der Lehrer von der Wichtigkeit des Unterrichtsgegenstandes selbst überzeugt ist, kann er die Schüler anregen, sich anzustrengen, um diesen zu lernen (Roth 2004). Dies ist zwar eine pädagogische Binsenweisheit, sie ins Gedächtnis zu rücken erscheint jedoch wichtig bei der insbesondere von Schulbuchverlagen verkauften Methoden- und Mediengläubig-

keit..

Menschen sind mit einem intuitiv arbeitenden System der Wahrnehmungsbewertung ausgestattet, das sie befähigt, andere Menschen in wenigen Momenten einzuschätzen: Der Gesichtsausdruck, Körper-

haltung und Gestik, der Klang der Stimme - besonders Letzteres kann man nur schwer kontrollieren - sagen aus, wie ein Mensch zu dem eingestellt ist, was er sagt. Schüler können so blitzschnell checken, ob ihr Lehrer von der Relevanz der Sache, die er vermittelt, überzeugt ist oder nicht. Lehrt er den Unterrichtsstoff nur pflichtgemäß und lustlos, weil es der Lehrplan fordert, dann vermittelt er die Botschaft, dass es sich nicht unbedingt lohnt, sich dafür anzustrengen.

8. Unterrichtsforschung nach PISA: Die zentrale Rolle der Lehrerkompetenzen

Die Unterrichtsforschung nach der PISA-Studie (Helmke 2003; Wellenreuther 2004) hat die zentrale Rolle des Lehrers wieder in den Blick gerückt, nachdem man lange Zeit propagiert hatte, der Lehrer müsse »sich zurücknehmen«. *Frontalunterricht - neu entdeckt* lautet ein provokativer Titel (Gudjons 2003). Die differenzierten empirischen Ergebnisse zu der Frage, welche Unterrichtsorganisation zu den besten Lernerfolgen führt (vgl. dazu Wellenreuther 2004), sind nicht Thema dieses Buches. Hier soll nur eine systemtheoretische Anmerkung zur Bedeutung der Lehrerkompetenzen für das Gelingen von Unterricht gemacht werden.

Dabei wird - der Übersichtlichkeit halber - auf die Kriterien guten Unterrichts von Hubert Meyer (2004) zurückgegriffen. Dieser hat die Unterrichtsforschung seit den 1970er-Jahren analysiert, dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass »der Frontalunterricht nicht von Natur aus schlecht und Gruppenunterricht von Natur aus gut sind« (ebd., S. 3). Die Vermittlung der Schlüsselqualifikationen der PISA-Studie kann nach seiner Auffassung nur gelingen, wenn diese mit Methoden- und Sozialkompetenzen verknüpft werden. Die Schule habe auch einen Erziehungsauftrag, da immer mehr Eltern einen Teil ihrer Pflichten an die Lehrerinnen delegieren.

Seine Quintessenz aus der Unterrichtsforschung hat Meyer zu »Zehn Merkmalen guten Unterrichts« (2004) zusammengefasst: 1. klare Strukturierung des Unterrichts, 2. hoher Anteil echter Lernzeit, 3. lernförderliches Klima, 4. inhaltliche Klarheit, 5. Sinn stiftendes Kommunizieren, 6. Methodenvielfalt, 7. individuelles Fördern, 8. intelligentes Üben, 9. klare Leistungserwartungen und Rückmeldung, 10. vorbereitete Umgebung.

Zur Realisierung der Merkmale guten Unterrichts müssen Lehrer und Schüler das ihre beitragen, die meisten der zehn Aspekte aller-

dings liegen stärker in der Verantwortung des Lehrers. Für »lernförderliches Klima«, »Sinn stiftendes Kommunizieren« und »vorbereitete Umgebung« sind beide Seiten gleichermaßen verantwortlich.

8.1 Die Lehrerrolle - Unterricht im dynamischen Systemmodell

Im Modell der dynamischen Systemtheorie liegen die Rollenkompetenzen der Lehrperson auf einer hierarchisch höheren Ebene als die Lernprozesse der Schüler. Denn jene sind zeitlich stabiler als die jeweilige konkrete Kommunikation, sie formen das Regelsystem der Lernprozesse und ermöglichen es, zieldefinierte Ergebnisse anzustreben. Die kognitiven und sozialen Kompetenzen der Schüler entwickeln sich langfristig in einer stabilen Lernumwelt, das heißt, in den vom Lehrer gestalteten Rahmenbedingungen des Lernprozesses. Eine Verbesserung der Unterrichtsqualität muss deshalb ausdrücklich Einstellungen und Haltungen der Lehrperson einbeziehen. Viele Elemente der Lehrerausbildung haben nur einen minimalen Verhaltensbezug, weshalb auch »Handlungstrainings für Lehrkräfte« und das »Microteaching« in der Lehrerausbildung gefordert werden (Helmke 2003, S. 196). Auf der Basis internalisierter Verhaltenskompetenzen können handlungsleitende Haltungen wirksam werden.

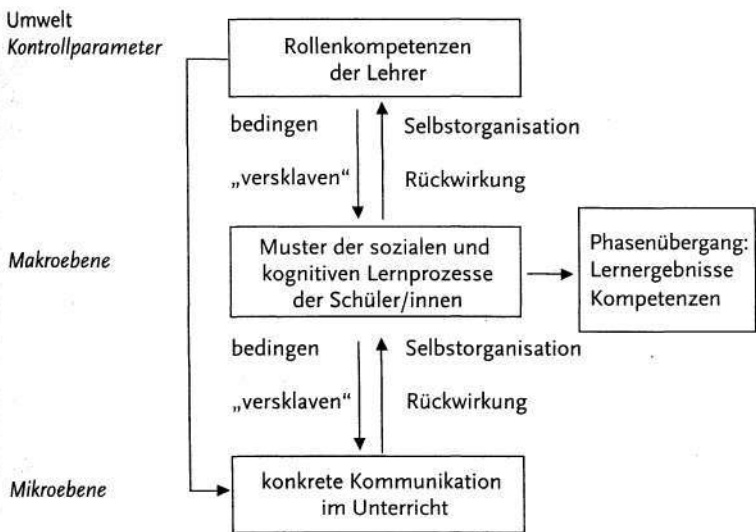


Abb. 9: Unterrichten im Modell der Synergetik

Die systemtheoretische Perspektive unterstützt die Auffassung, dass moderne Unterrichtsmethoden per se nicht den Unterrichtserfolg garantieren, sie erweisen sich als nützlich und mehr oder weniger effektiv nur im Rahmen der jeweiligen Unterrichts- und Zielanalyse sowie ihrer von der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit getragenen Anwendung.

Die neuen, *ergebnisorientierten* Lehrpläne, wie sie im Gefolge der Bildungsreform z. B. jetzt in Nordrhein-Westfalen eingeführt wurden, werden zur kritischen Überprüfung einer vorwiegend prozessorientierten Unterrichtsmethodik führen. Verstärkt wird dort die Aufgabe der Lehrer betont, genau definierte Kompetenzen und Lernergebnisse zu vermitteln.

8.2 Klassenmanagement: Motivieren, Disziplinieren und Konfliktlosen

Die Hirnforschung hat die neurologischen Prozesse beim Lernen sichtbar gemacht. Neugier und Motiviertheit sind demnach natürliche Zustände lebender, selbstorganisierter Systeme. Als solche wollen Schüler aktiv an der Lösung von Problemen beteiligt sein, d. h., der Unterricht muss Möglichkeiten schaffen, in denen sie sich als selbstwirksam erfahren. Von besonderer Bedeutung für die Motivation ist - das zeigt auch die Unterrichtsforschung - die Orientierung auf explizite Ziele jeder einzelnen Stunde, einer Unterrichtsreihe und der Leistungsüberprüfung (Wellenreuther 2004). Denn die Ausrichtung auf ein erreichbares, interessantes Ziel kanalisiert das kognitive Reservoir, der einzelne Schüler wird angeregt, sich mit seinem Denken und Tun in eine bestimmte Richtung zu bewegen. Nach der dynamischen Systemtheorie veranlassen »Sinnattraktoren« ein System, sich aus einem Zustand in einen anderen zu begeben. Wenn man den Schülern konkrete, interessante Ziele setzt, eventuell mit lebenspraktischem Bezug, nutzt man diese systemische Eigendynamik.

Probleme mit dem Klassenmanagement

Wellenreuther (2004) nennt vier Ursachenkomplexe:

- 1) Widrige Rahmenbedingungen: Die Schule liegt in einem sozialen Brennpunkt und hat einen hohen Ausländeranteil, wobei die ausländischen Schüler Probleme mit der deutschen Sprache haben.
- 2) Der Erziehungsstil des Lehrers: Angemessen ist ein »autoritativer Erziehungsstil, bei dem der Lehrer klare Regeln und Normen setzt

bzw. mit seinen Schülern vereinbart, die er gegebenenfalls auch mithilfe von Sanktionen durchsetzt [...] wobei der Lehrer dem Entwicklungsalter der Schüler entsprechend zunehmende Beteiligung an Entscheidungen und Ermöglichung zunehmender Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit Rechnung tragen sollte« (ebd., S. 256). Die Abbildung der Lehrerkompetenzen im Systemmodell erklärt theoretisch, warum sich der autoritative Stil am besten eignet. Der autoritäre Stil vernachlässigt das Prinzip der Selbstorganisation lebender Systeme, indem er Schülerreaktionen weitgehend zu kontrollieren sucht, was den Widerstand der Schüler hervorruft. Der Laissez-faire-Stil gibt ihren Impulsen und Reaktionen breiten Raum, aber es entsteht eine Situation, in der sich keine geregelte Kommunikation entwickeln kann, denn die einzelnen Schüler als Elemente eines sozialen Systems können nicht von sich aus funktionale Regeln des Lernens entwickeln, die sie nicht kennen.

- 3) Übergang auf größere und anonymere Schulsysteme: Das Fachlehrerprinzip an weiterführenden Schulen hat zur Folge, dass Lehrer in vielen Klassen unterrichten müssen, sodass sie die einzelnen Schüler kaum noch kennen. Dies hat Auswirkungen auf Lehrer und Schüler. Lehrer haben »ein geringeres Gefühl ihrer eigenen Wirksamkeit, können sich nur begrenzt an den Vorkenntnissen der Schüler orientieren. Dies vermittelt den Schülern den Eindruck, dass sich Lehrer um ihre Person, ihr Können und ihre Bedürfnisse nicht angemessen kümmern« (ebd.).
- 4) Unterrichtliche Ursachen: Hier geht es darum, »wieweit sich die Schule darum kümmert, Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten optimal zu fördern. Insbesondere geht es hierbei um Maßnahmen, die zur Identifikation von Lernschwierigkeiten führen, auf die der Lehrer dann durch geeignete Maßnahmen reagieren kann« (ebd., S. 257). Für fachliche Probleme gibt es an manchen Schulen Förderkurse. Auch emotionale Schwierigkeiten, welche Schüler beim Lernen haben können, z. B. Ängste, Unsicherheit, Konzentrationsprobleme, ein schwieriger Familienhintergrund, sollten mitberücksichtigt werden.

Für Unterrichtsstörungen sind zahlreiche Gründe ermittelt worden, sie lassen sich in zwei Gruppen bündeln, es gibt Störungen, die mit dem außerschulischen Hintergrund der Schüler, und solche, die mit der Unterrichtsgestaltung zu tun haben. Im letzteren Falle können Schüler im Unterricht keinen roten Faden erkennen, Erklärungen ziehen sich endlos hin, ohne dass sie ihr Wissen anwenden und erproben können, die Aufgaben sind nicht angemessen formuliert, die Schüler sind längere Zeit unter- oder überfordert. Anlass für ag-

gressives Verhalten der Schüler können auch aggressive, die Person eines Schülers verächtlich machende Äußerungen des Lehrers sein (Wellenreuther 2004, S. 259).

Stören einzelne Schüler massiv, dann sehen die Schulordnungen abgestufte pädagogische Maßnahmen vor. Sie sind nützlich, wenn sie zur Einsicht und Verhaltenskorrektur führen. Geschieht das nicht, ist die Pädagogik mit ihrem Latein am Ende, denn dann spielen vermutlich außerschulische Faktoren eine Rolle. Um diese Probleme zu lösen, eignen sich systemische Beratungsstrategien und Interventionen.

9. Problematisches Schülerverhalten: Systemisches Denken über Symptome

»Destruktives Verhalten« von Kindern und Jugendlichen ist auf ein wissenschaftlich belegtes hohes Maß an psychischen und anderen Gesundheitsstörungen zurückzuführen. Jüngste Untersuchungen zeigen, dass mehr als 15 Prozent der deutschen Jugendlichen bzw. Schüler an signifikanten psychiatrischen Störungen leiden, und zwar vorwiegend an Depressionen, Angstkrankheiten, Essstörungen und am Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (Bauer 2004).

9.1 Schwieriges Schülerverhalten: Die stärkste Belastung für Lehrer

In zwei großen Untersuchungen zur Arbeitssituation von Lehrern (Schaarschmidt et al. 2002, 2003; Bauer 2004) zeigte sich ein verallgemeinerbarer Zusammenhang zwischen Beanspruchungserleben und konkreten Arbeitsbedingungen. *Alle* Lehrer - unabhängig von den persönlichen Ressourcen - erleben folgende Bedingungen als stärkste Belastungen, die subjektiv unterschiedlich gut bewältigt werden. Es sind in dieser Reihenfolge: 1. schwierige Schüler, 2. Klassenstärke, 3. Stundenzahl.

In diesen Bereichen besteht vorrangiger Gestaltungsbedarf, schulisches Lernen setzt die Bereitschaft der Schüler zu sozialem Verhalten und Lernen voraus. Guter Unterricht und selbstreguliertes Lernen können nicht erfolgreich sein in großen Klassen mit vielen »schwierigen« Schülern, deren Verhalten oft außerschulische Ursachen hat. Destruktives Schülerverhalten kann zwar mit der Unterrichtsgestaltung zu tun haben, häufig jedoch handelt es sich dabei um ein symptomatisches Verhalten, das heißt, es ist mit normaler pädagogischer Kommunika-

tion nicht beeinflussbar. Erfolgreiches Lernen aller Schüler braucht deshalb strukturelle Unterstützung, in Finnland z. B. gibt es an jeder Schule Personen, deren einzige Aufgabe ist, sich um schwierige und lernschwache Schüler kümmern.

Im deutschen Bildungssystem stehen keine strukturellen Lösungen in Aussicht. Eine Erweiterung des Blickwinkels und der Beratungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer auf der Basis der systemischen Orientierung wäre unter den gegebenen Umständen hilfreich, damit sie mit schwierigen Schülern und Unterrichtstörungen leichter und stressfreier umzugehen vermöchten. Entsprechende Weiterbildungen zum Stressmanagement und zur Beratungskompetenz der Lehrer wären nötig. Zusätzlich sollte es an jeder Schule Beratungslehrer und -lehrerinnen geben, denn sie können ihre Kollegen und Kolleginnen erheblich entlasten. Nach unserer Erfahrung sind die unten dargestellten Beraterkompetenzen und systemischen Strategien ein sehr wirkungsvolles Instrumentarium für die Lösung psychosozialer Probleme an Schulen.

Systemische Lösungsstrategien können auf folgenden Ebenen ansetzen:

- (1) dem Denken über symptomatisches Verhalten
- (2) der Einzelberatung von Eltern und Schülern
- (3) dem Umgang mit Unterrichtstörungen
- (4) der Veränderung von gesundheitsschädigenden Bewältigungsmustern im Zusammenhang mit schulischen Belastungen
- (5) einem unterstützenden, lösungsorientierten Klima im Lehrerkollegium.

9.2 Wer ein Problem hat, besitzt auch eine Lösung

Im schulischen Kontext ist es sinnvoll, zwischen *Schwierigkeiten* und *Problemen* zu unterscheiden. Wenn ein Schüler in Englisch oder Mathematik versagt, hat er eine »Schwierigkeit«, ihm fehlen Kenntnisse wie Vokabeln oder grammatisches Wissen. Kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie soziale Kompetenzen der Schüler zu entwickeln ist Aufgabe der Pädagogik.

Der Satz »Wer ein Problem hat, besitzt auch eine Lösung« ist eine Prämisse der systemischen Sichtweise. Wer ein Problem hat, kennt sein Ziel, dieses kann er allerdings nicht erreichen. Er weiß zwar die Lösung, es gibt aber soziale oder interne Hindernisse, die zwischen Vorhaben und Erreichen liegen. Das können soziale Hindernisse sein:

Ein Schüler, der im Unterricht störend auffällt, lenkt sich vielleicht von den Schwierigkeiten in seiner Familie ab oder will den Beifall der Klassenkameraden nicht verlieren. Das können aber auch innere Hindernisse sein: Ein Schüler traut sich nicht, sich im Unterricht zu beteiligen, obwohl er es möchte. Auch wer sich auf eine Mathematikarbeit gut vorbereitet, in der Prüfungssituation aber alles vergisst, was er vorher konnte, hat ein »Problem«. Eigentlich könnte er die Aufgaben lösen, doch in der Situation hat er keinen Zugang zu seinen Fähigkeiten. Ein Schüler, der sich aggressiv verhält, kann seine Fähigkeit, sich zu kontrollieren, über die er in anderen Situationen verfügt, im Problemkontext nicht nutzen.

Die Beispiele verdeutlichen die allgemeine Regel: Hat jemand ein Problem, besitzt der Betroffene grundsätzlich die notwendigen Lösungsressourcen, diese sind jedoch im Problemkontext nicht verfügbar. *Zugang zur den gegebenen Ressourcen zu verschaffen ist deshalb Hauptaufgabe lösungsorientierter Beratung.*

Bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden überschneiden sich »Schwierigkeiten« und »Probleme« häufig, da sie sich noch in einem ausgeprägten biopsychosozialen Entwicklungsprozess befinden und ihre Kompetenzen in der Schule erst ausbilden. Für die Beratung stellt sich dann die Frage: Fehlen in einem gegebenen Fall Kenntnisse und Lernstrategien, ist deshalb eher fachliche Nachhilfe angesagt? Oder liegt hier ein »Problem« vor, weil der Betroffene seine durchaus vorhandenen Fähigkeiten nicht nutzen kann?

9.3 Die soziale Konstruktion und Dekonstruktion von »Problemen«

Probleme sind in der Regel so beschrieben, dass sie unlösbar sind. Gegen eine »Verhaltensstörung«, eine »Konzentrationsstörung« oder eine »Prüfungsblockade« gibt es kein Rezept. Ziel der systemischen Problembeschreibung ist es deshalb, unlösbares Problem in lösbares umzudefinieren. Unter Bezugnahme auf die Philosophie des radikalen Konstruktivismus spricht man in der systemischen Orientierung von der »Konstruktion von Problemen« und der Aufgabe, diese zu »dekonstruieren«.

Konstruktion eines Problems

»Hans kann nicht still sitzen und rennt häufig in der Klasse herum, folglich ist er Verhaltens gestört« (ein Problem wird definiert). Lehrer

und Eltern nehmen vorwiegend nur seine Verhaltensstörung wahr (»Tunnelvision«). Sie fühlen sich immer hilfloser, daran etwas zu ändern. Hans fühlt sich immer unruhiger, weil er es niemals recht machen kann (Gefühle von Inkompetenz und Hoffnungslosigkeit bei allen Beteiligten nehmen zu). Man sucht nach der Ursache des Problems in der Vergangenheit und findet eine lineare Erklärung (eine »Frontalhirnreifungsstörung«, ein »genetischer Effekt«). Damit ist die Krankheit im Individuum verankert (Hans leidet unter ADHS). Für diese Diagnose gibt es das Medikament Ritalin.

Dekonstruktion des Problems

Man stellt die Diagnose und die Erklärung ADHS infrage und untersucht genau, wann und wo er seine Verhaltensweisen mehr oder weniger zeigt sowie, welche Fähigkeiten er hat (Verflüssigung von Eigenschaften zu Verhalten, Rekontextualisierung). Man untersucht die Wechselwirkungen und damit die Mitverantwortung aller Beteiligten für die Aufrechterhaltung des symptomatischen Verhaltens (zirkuläre Kausalität und Fokus auf die Auswirkungen der Verhaltensbeiträge aller Beteiligten). Man sucht nach Lösungsressourcen der Beteiligten (Aufmerksamkeitsfokussierung auf Ressourcen). Systemmitglieder verändern ihr Denken und Verhalten (das Verhalten von Hans beginnt, sich zu verändern).

Diese Art zu beobachten gibt Lehrerinnen und Lehrern unterschiedliche Handlungsoptionen für den Umgang mit schwierig erscheinenden Schülern, da sie situative Unterschiede wahrnehmen, ihre Bedeutungsgebung verändern und die Auswirkungen ihrer Verhaltensweisen registrieren können.

Je nachdem, auf welches der folgenden Systeme man fokussiert, eröffnen sich andere Interventionsmöglichkeiten:

- a) das soziale System, in dem das Problem entstanden ist und aufrechterhalten wird (die Familie, die Schulklasse oder die Peergruppe)
- b) das soziale System, das sich um ein Problem herum gebildet hat, um Lösungen zu finden (das Helfersystem)
- c) die inneren Prozesse, mit denen jemand das Problem immer wieder erzeugt (das innere System).

Jedes Mitglied eines System kann angeregt werden, dem symptomatischen Verhalten andere Bedeutungen zu geben und/oder sich anders zu verhalten und auf diese Weise Veränderungen anzuregen.

Die vier wichtigsten inhaltlichen Erklärungen für das symptomatische Verhalten eines Kindes oder eines Jugendlichen sind (Boeckhorst 1994, S. 24 ff.):

- a) Eine ineffektive Lösung eines Problems.
- b) Eine Schutzfunktion für die Familie: Das Problem stabilisiert die Familie.
- c) Machtstreben: Ein Jugendlicher sucht die Regeln zu bestimmen.
- d) Ein metaphorischer Hinweis auf andere Probleme in der Familie.

9.4 Diagnosen sind sprachliche Verdinglichungen

Aus der Sozialpsychologie ist das Phänomen der Etikettierung bekannt. Zuschreibungen regulieren die Wahrnehmung und werden zu Wirklichkeiten. Watzlawick (1976) bezieht sich auf das Rosenhan-Experiment: Ein Journalist ließ sich in die Psychiatrie einliefern. Nach wenigen Tagen war er mit einer Reihe von psychiatrischen Diagnosen versehen und hatte Schwierigkeiten, den Irrtum aufzuklären.

In der systemischen Orientierung fragt man nach den *Prozessen* hinter den Phänomenen, die ihnen den Charakter von Festigkeit verleihen. Unser Denken in Sprache, das notwendig kategorisiert und verallgemeinert, suggeriert, es gebe so etwas wie eine »Verhaltensstörung«, eine »Hyperaktivität« oder eine »Magersucht«, als sei dies etwas, das alle Individuen in gleicher Weise »haben«. Simon (1991) nennt seine grundlegende Einführung in das systemische Denken *Meine Psychose, mein Fahrrad und ich*, um die Absurdität von Diagnosen zu verdeutlichen. Denn bei den genannten Kategorisierungen handelt es sich nicht um Dinge wie ein Fahrrad, sondern um abstrahierende Begriffe für Phänomene, welche auf jeweils einmalige Weise in komplexen interaktiven und organismischen Prozessen entstanden sind und aufrechterhalten werden.

Häufig sprechen Menschen über Symptome, als wären sie Personen. Typische Redeweisen sind »Mein Zwang beherrscht mich total«, »Seine Drogensucht verhindert den Schulbesuch«, »Meine Angst macht mich verzweifelt«. Die logische Schlussfolgerung für die Beratung ist, eine solche Redeweise wörtlich zu nehmen und einen Klienten etwa zu fragen, wie genau der »Zwang« ihn beherrscht, wann er dabei ist und wann nicht, wann er ihm Widerstand leisten kann und wie sein Verhältnis zu den anderen Systemmitgliedern ist. Damit kontextualisiert und verflüssigt man das Problem. Es gibt im-

mer Unterschiede und Ausnahmen, eine Person wird nicht total und immer von ihrem Problem beherrscht.

Bedeutung für die Beratung

Wenn man »Eigenschaften« und »Symptome« als Teil einer sich wiederholenden Verhaltenssequenz von mehreren Personen »verflüssigt«, dann kann jeder Beteiligte, der sich anders verhält als bisher, zur Auflösung des Problems beitragen. Der Berater fragt deshalb: »Was genau macht X, wenn Y sich so verhält, und wie reagiert Z darauf?« Er fragt nicht nach dem *Warum* in der Psyche des Einzelnen, sondern nach dem *Wie* der Wechselwirkungen zwischen dem jeweiligen Denken und Verhalten aller Beteiligten. Was denkt der Vater über das Verhalten? Wie interpretiert es die Mutter? Wie die Lehrerin? Diese Art zu fragen führt zu Unterschieden und Einsichten, die in der normalen, eingeschliffenen Kommunikation der Familie nicht möglich sind. Jeder der Beteiligten kann sein Denken und Verhalten und damit das gesamte Muster verändern.

In der Schule ist das Etikettieren bis zu einem gewissen Grade hilfreich, schließlich hat man es mit so vielen Kindern zu tun. Doch Lehrer müssten Eigenschaftszuschreibungen (»faul«, »zu still«, »aggressiv«) immer wieder auch als unterschiedliche Verhaltensweisen in konkreten Situationen wahrnehmen und systemische Hypothesen zu ihrer Funktion aufstellen, wollen sie Veränderungen anregen. Um Eigenschaften von der Person zu trennen, hat man in der Mailänder Schule (Selvini Palazzoli et al. 1977) eine distanzierende Formulierung gefunden: Hans »zeigt sich« faul, aggressiv, still, das heißt er verfügt auch über andere Verhaltensmöglichkeiten.

9.5 Problembeschreibung mit Geschichten und mit Glaubenssätzen

Der amerikanische Psychologe Jerome Bruner (1997) unterscheidet zwischen dem »paradigmatischen« oder wissenschaftlichen und dem »erzählerischen« Sprachmodus in der Alltagspsychologie. Ein Mensch sucht einschneidende Ereignisse seines Lebens zu erklären, er formuliert seine Überlegungen im paradigmatischen Sprachmodus, z. B. spricht er von »Minderwertigkeitskomplexen« und »Schuldgefühlen«. Oder er erzählt eine *Geschichte* zu seiner Erfahrung, er berichtet von den beteiligten Personen, von ihren Absichten, den Schwierigkeiten

miteinander und den Situationen, in denen sie sich abgespielt hat. Jeder Mensch verwendet diese beiden Formen der Wirklichkeitsbeschreibung.

Nach Bruner (ebd.) erzählen Menschen dann eine Geschichte, wenn sie Schwierigkeiten erleben. »Der Mensch macht eine Erfahrung, und er erfindet eine Geschichte dazu«, sagte sinngemäß Max Frisch.

Bedeutung für die Beratung

Die Beschränkung der Beobachtung auf sprachliche Äußerungen hat den Vorteil, dass diese intersubjektiv zugänglich sind, jeder kann es hören, wenn andere mitteilen, was sie denken, wie sie ein Problem erklären und welche Handlungsschlussfolgerungen sie daraus gezogen haben.

Und da jede Beschreibung subjektiv ist, kann sie durch eine andere ersetzt werden. Die einfache Umdeutung von Begriffen, z. B. einen Schüler statt »verhaltensgestört« als »eigenwillig« oder »einfallsreich« zu bezeichnen, verändert nicht den Schüler, aber sie kann mir als Lehrer oder Berater ermöglichen, den Schüler emotional anders wahrzunehmen, da mit Begriffen unterschiedliche innere Bilder und Gefühle assoziiert sind, und das hat Auswirkungen auf die Interaktion.

Eltern erzählen häufig lange Geschichten, um das Problem ihres Kindes zu erklären.

Eine lange Problemgeschichte

Eine Mutter berichtete über ihren elfjährigen Sohn Peter: Schon mit fünf wurde eine minimale cerebrale Dysfunktion diagnostiziert, daher komme der Schreibkrampf, der besonders in Deutsch und Latein auftritt. Zahlen dagegen könne er trotz der motorischen Störung gut schreiben, weshalb er in Mathematik auch Einsen bekomme. Die »motorische Störung« und die »Aufmerksamkeitsstörung« hätten sich schon in der Grundschule bemerkbar gemacht, jetzt sei allerdings nach Auskunft der Klassenlehrerin noch eine »extreme Aggressivität« hinzugekommen. Daran werde mit einem Psychologen gearbeitet. Für die »Teilleistungsstörungen« habe der Kinderarzt Behandlungen verschrieben, die »Lese-Rechtschreib-Schwäche« werde an einer entsprechenden Einrichtung zweimal in der Woche behandelt. Doch trotz allem werde es einfach nicht besser.

Solche Erzählungen erzeugen bei den Zuhörern das Gefühl von Aussichtslosigkeit und Schwere, was soll man da noch machen?

Andererseits wirkt der Peter ganz aufgeweckt und intelligent. Zwar respektiert der Berater, dass die Klienten ihr leidvolle Geschichte immer wieder erzählen wollen und er wertschätzt die Sorgen und das große Bemühen der Familie um Besserung, doch gleichzeitig richtet er ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf die Fähigkeiten des Kindes und auf die Ausnahmen vom Problem. Er ordnet für sich solche Erzählungen als lösungshinderliche Konstruktionen ein, und er sucht aktiv und dezidiert zusammen mit der Familie nach den »Ressourcen- und Lösungsgeschichten«, nach dem, was die Kinder gut können und was bisher alles trotz der Schwierigkeiten funktioniert hat. *Aufmerksamkeitsfokussierung auf Ressourcen* ist der Kern lösungsorientierter Interventionsmethoden. Denn nur mit ihren Fähigkeiten können die Betroffenen ihre Probleme lösen.

9.6 Ein Symptom hat in einem bestimmten Kontext Sinn

Jedes Verhalten wird in sozialen Kontexten gelernt, also muss es auch für symptomatisches Verhalten einen Kontext geben, in dem es eine Ressource ist oder war.

Systemisch fragt man deshalb: In welchen Kontext hat das Problemverhalten Sinn (Simon 1995), in der Klasse, in einer Peergroup, in der Familie? In welcher »positiven Absicht« wird es gezeigt? Schüler reinszenieren häufig in der Schule, was im Regelwerk ihrer Familie sinnvoll ist, und bieten sich für bestimmte Rollen in ihrer Klasse an.

Die positive Funktion eines Verhaltens

So verhielt sich die zwölfjährige Jennifer im Unterricht bei allen Lehrerinnen (nicht bei ihren Lehrern) sehr auffallend und störend, ständig mussten sie das Mädchen disziplinieren, was jedoch wirkungslos war. Von der Mutter erfuhr die Klassenlehrerin, dass Jennifer eine Zeit lang von ihrem Großvater und ihrem Onkel missbraucht worden sei. Das auffallende Verhalten hatte also eine wichtige Schutzfunktion in der Familie: Sie suchte die Hilfe von Frauen. Das sinnvolle Verhalten hatte sich aber von dem familiären Kontext, in dem es ein Überlebensmuster war, abgekoppelt. Mit diesem Verständnis konnte die Klassenlehrerin anders auf das Mädchen reagieren und die Familie dabei unterstützen, professionelle Hilfe zu suchen. Zwischen dem Mädchen und der Lehrerin entstand eine gute Beziehung, Jennifer blieb zwar auffällig, doch nicht mehr in einer den Unterricht störenden Weise.

Bedeutung für systemische Beratung

Solche Zusammenhänge sehen vielleicht manche Lehrerinnen und Lehrer, sie halten sich aber für überfordert, hier etwas zu bewirken, schließlich sind sie keine Familientherapeuten. Doch wenn Lehrer mit Eltern sprechen, dann geht es nicht um deren Beziehungsprobleme, sondern darum, wie sie als Eltern ihren Kindern helfen können, und das wollen im Grunde alle Eltern: »Was können Sie als Eltern tun, damit Ihr Kind in der Schule besser zurechtkommt? Sie haben sicher schon viel versucht? Was hat gewirkt? Was nicht? Was brauchen insbesondere Sie selbst, damit Sie Ihrem Kind besser helfen können?«

Fühlen sich Eltern von den Lehrern als Eltern wertgeschätzt, statt hilflos und eventuell angeklagt, dann kann «ich das indirekt auch positiv auf die Beziehung zu ihrem Kind auswirken.

9.7 Probleme sind Ergebnis von inneren Konstruktionsprozessen

Manche Probleme haben keinen sozialen Kontext, sondern werden vorwiegend im Individuum erzeugt und aufrechterhalten. So sind die Prüfungsblockaden meist Ergebnis einer »inneren Strategie«. Auch ängstliches Verhalten im Unterricht oder aggressive Reaktionstendenzen haben neben sozialen individuelle Aspekte, die der Betreffende selbst beeinflussen kann.

Jedes Verhalten kann Ergebnis einer Abfolge von inneren Bildern, Sätzen, Empfindungen beschrieben werden, im Vokabular des NLP als Ergebnis einer vorbewussten, inneren »Strategie« (Dilts et al. 1987). Der interne Prozess, der zu einer Prüfungsblockade führt, beginnt mit einem Auslöser, zum Beispiel: Der Lehrer verteilt das Aufgabenblatt, Bilder von vergangenen Misserfolgen tauchen auf, innere Sätze wie »Du musst heute eine bessere Arbeit schreiben«, »Oh Gott, ich habe alles vergessen« führen zu einem überhöhten Erregungsniveau mit Herzklopfen, Bauchschmerzen etc., was Denken und Gedächtnis hemmt. Es ist möglich, diese blitzschnellen Abläufe, insbesondere ihren Auslöser, herauszufinden. Wenn der Betreffende sie kennt, kann er sie kontrollieren und durch bessere ersetzen (vgl. Abschnitt 17.3).

9.8 Spezifische Kommunikationsmuster stabilisieren Probleme

Goolishian und Anderson (1988) betrachten ein Problem als ein Phänomen, das in dem sozialen Netzwerk aufrechterhalten wird, in dem über das Problem und seine Lösung kommuniziert wird. Wenn man

diesen Gedanken aufgreift, dann stellt sich die Frage, wie die Interaktion im »Problemsystem« aussieht. Wie denken die Beteiligten über das Verhalten des Problemträgers, wie versuchen sie es erklären und zu verändern? Die logische Schlussfolgerung für das Intervenieren lautet: Kennt man das Kommunikationsmuster im Problemsystem, dann kann es jeder Beteiligte verändern, indem er sich bewusst davon unterscheidet.

In Problemsystemen, die sich um »schwierige« Schüler bilden, kann man nach einiger Zeit folgende Phänomene beobachten.

- Eine abwertende *Beziehungsgestaltung*: Die Beziehungen zwischen den Mitgliedern des Problemsystems, z. B. Lehrern und Eltern, sind zunehmend durch gegenseitige Abwertung und Schuldzuweisung gekennzeichnet. Wenn die Ursache des Problems beim Versagen der andern zu suchen ist, dann muss es an ihrer Böswilligkeit, Uneinsichtigkeit oder Unfähigkeit liegen, wenn sie nichts zu ändern vermögen.
- Eine eingeschränkte sinnliche *Wahrnehmung*: Mitglieder von Problemsystemen sind in einer »Problemhypnose« befangen, d. h., innere Bilder und Sätze, erinnerte und konstruierte Dialoge dominieren vor der Wahrnehmung der externen Botschaften über die Sinneskanäle. Äußere Reize werden nicht klar und unvoreingenommen wahrgenommen, sondern fungieren mehr als Auslöser innerer Bilder, Sätze und damit assoziierter Gefühle. Man hört sich nicht zu, sondern reagiert quasi auf den eigenen inneren Film. Wechselseitige Vorurteile verhindern Verständigung und Dialog.
- Ein bestimmter *emotionaler Zustand*: Im Extremfall empfinden die Mitglieder Ärger, Ohnmacht, Hoffnungslosigkeit. Der Problemträger fühlt sich unwert und klein oder umgekehrt absolut im Recht und allmächtig.
- Ein Ursachen fokussierendes, *Schuld zuweisendes Denken*: Das Denken der Beteiligten kreist um die Ursachen des Problems. Lehrer, die mit schwierigen Schülern zu tun haben, entwickeln Ideen, »woran das liegen könnte«, wer oder was »schuld« daran ist: die familiäre Situation, der Fernsehkonsum, der Einfluss der Peergroup, die zu großen Klassen, der Leistungsdruck oder das Schulsystem mit zu wenig Einzelförderung. Doch die meisten dieser Ideen ermöglichen keine konkreten Handlungen. Als Lehrer kann man weder die familiäre Situation der Schüler noch die gesellschaftlichen Bedingungen oder die Schulgesetzgebung ändern. Eltern suchen nach Ursachen in der Vergangenheit, Krankheiten oder unfähigen Lehrern in der Grundschule.

- Die *Lösungsversuche* sind nach dem Muster »Mehr desselben« gestaltet, es handelt sich um Lösungen i. Ordnung nach Watzlawick, wenn disziplinarische Maßnahmen ohne Erfolg gesteigert werden.
- Die *Energie* der Mitglieder des Problemsystems wird durch die Interaktionen um das Problem herum absorbiert. Ihre Tätigkeiten sind beziehungsorientiert, sie können ihre Aufmerksamkeit nur wenig ihren gegenstandsbezogenen Aufgaben zuwenden.
- Auftreten von *Isomorphien*: Die Emotionen, die Muster der Interaktion und der Wahrnehmung, die sich in der Kommunikation um ein Problem herum konstellierte haben, spiegeln sich häufig isomorph in weiteren Systemen wider, in denen über das Problem kommuniziert wird, z. B. bei der Beratungslehrerin oder in der Klassenkonferenz.

Jedes dieser Merkmale bietet konkrete Interventionsmöglichkeiten für die Beteiligten. Wenn man sich mit seiner Person an das Problemsystem anschließt, jedoch kognitiv und emotional nicht sein Teil wird, stellt man Beziehung her und bleibt gleichzeitig neutral und innerlich frei. Aus einem solchen bezogenen Abstand heraus kann man neue Ideen einführen. Den ersten Schritt in die Lösungsrichtung sollten am besten die Lehrer aufgrund ihrer Machtposition im System tun.

10. Lösungsorientierung: Systemische Haltungen und Beziehungsgestaltung

In der systemischen Praxis und ihrer theoretischen Reflexion im Rahmen des Autopoiesekonzepts und der Beobachtertheorie des Konstruktivismus wurden seit Beginn der 1980er-Jahre Handlungsorientierungen für Berater entwickelt, welche einen autonomen Veränderungsprozess anregen sollen. Im Folgenden werden diejenigen systemischen Handlungsorientierungen dargestellt und erläutert, die nach unserer Erfahrung systemisch-lösungsorientierte Beratungskompetenz ausmachen.

Das synergetische Beratungsmodell verdeutlicht die Rolle, welche der Gesprächsführende dabei hat. Seine Haltungen und Sichtweisen fungieren im Kommunikationssystem als relevante Umwelt, welche die Klienten - Schüler, Kollegen, Eltern - zu einer Veränderung ihrer Denk- und Verhaltensmuster anregt.

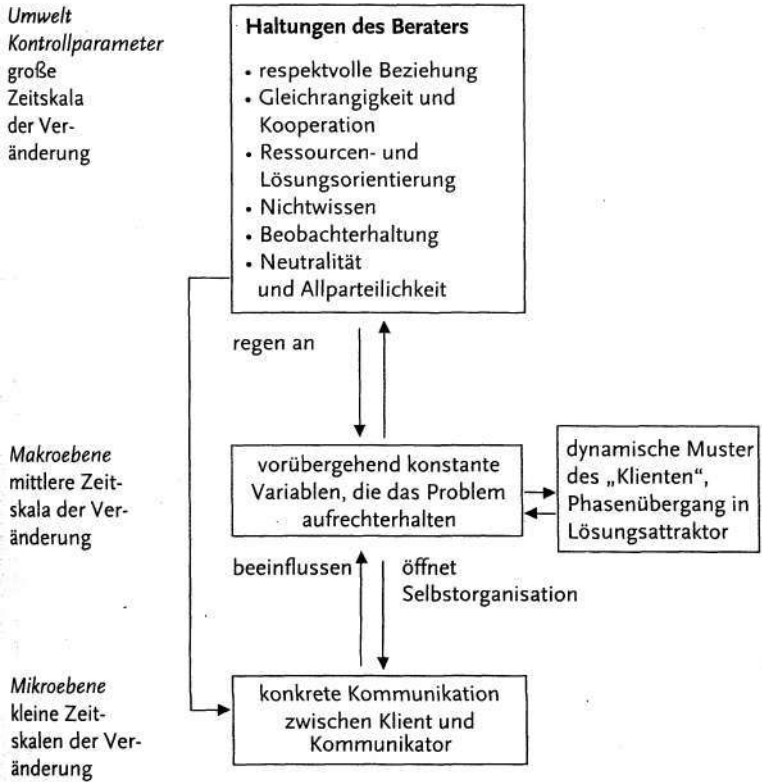


Abb. 10: Beratung im Modell der Synergetik

Systemische Veränderung basiert auf bestimmten Haltungen, daraus abgeleiteten Handlungsstrategien und Formen der Beziehungsgestaltung. In diesem Rahmen können dann - nach unserer Auffassung - Interventionsmethoden unterschiedlichster Herkunft eingesetzt werden (vgl. Kapitel 17).

Die systemischen Haltungen und eine entsprechende Beziehungsgestaltung ermöglichen einen Rollenwechsel, der für jede Lehrerin und jeden Lehrer - nicht nur für Beratungslehrer - sehr entlastend ist. Der Einfachheit halber seien hier die systemischen Haltungen am Beispiel der Beraterrolle erläutert.

10.1 Beziehungsaufbau über Pacing und Leading

Das Wichtigste zu Beginn einer Beratung ist, eine respektvolle Beziehung zum »Klienten« herzustellen. Ohne persönlichen Kontakt zum Berater ist für den Klienten jeglicher Inhalt belanglos.

»Pacing und Leading« - sich in Sprache, Emotionen, Weltbild auf den anderen einzustimmen und ihn zu Neuem einzuladen - nennt man seit Milton Erickson die Strategie desjenigen, der sich sozusagen gemeinsam mit dem Klienten in einem »Tanz« aus dem »Problemraum« hinaus in den »Lösungsraum« hineinbewegt. Es handelt sich um eine ganzheitliche - nicht nur sprachliche - dialogische Kommunikation zwischen zwei Menschen, deren Thema nicht irgendeine Sache, sondern der Klient selbst ist, die Art und Weise, wie er seine Lebenswirklichkeit gestaltet. Der Berater konzentriert sich deshalb von Moment zu Moment mit all seinen Sinnen, seinem Gefühl, seiner Fantasie, seiner Sprache sozusagen als »Resonanzkörper« auf die Person insgesamt und nicht nur auf das Problem.

10.2 Kooperation und Dialog

Der Berater hat gegenüber dem Klienten nicht die Position eines Experten, der weiß, »was mit ihm los ist« und wie er sich selbst und die Welt »richtig« sehen müsste. In der Beratung begegnen sich zwei Menschen mit unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Glaubenssystemen. Diese sind unterschiedlich, d. h. mehr oder weniger funktional im jeweiligen Kontext, aber nicht mehr oder weniger wertvoll.

Auch wenn der schulische Berater notwendigerweise seine eigenen Wertmaßstäbe besitzt, legt er sie nicht an den Klienten an. Denn will er ihm helfen, so kann er das nur, wenn er dessen Eigenart respektiert, wenn er mit ihm im Sinne Martin Bubers dialogisch kommuniziert und eine persönliche Beziehung aufbaut.

Diese Haltung gegenüber unterschiedlichen Wertvorstellungen dürfte manchen Lehrer oder manche Lehrerin vielleicht etwas befremden, da sie als Pädagogen auch beauftragt sind, Schüler moralisch zu erziehen, und da sie oft mit Eltern zu tun haben, die aus einer anderen sozialen Schicht mit ganz anderen Wertorientierungen stammen. Wer würde sich da nicht manchmal wertend abgrenzen wollen? Doch eine tragfähige Beziehung kann nur der eingehen, der den andern in seinem Anderssein respektiert. Dies gelingt ihm, wenn er versucht, dem andern in seinem Weltmodell, seinem Denkraum, seiner Sprache,

seiner momentanen Gestimmtheit und seinem Wertesystem zu begegnen, ohne dass er sich dabei selbst verleugnet. Akzeptanz (des anderen) und Kongruenz (mit sich selbst) gelten seit Carl Rogers als beraterische Grundhaltungen.

Wenn eine offene und respektvolle Beziehung hergestellt ist, kann man dem andern etwas Neues anbieten, was dieser annehmen, verändern oder zurückweisen kann, worauf man wiederum etwas an den Vorstellungen und Anregungen ändert.

Verändernd wirken insbesondere Informationen mittlerer Abweichung, das ist etwas, das in das Weltmodell des Klienten passt und dieses zugleich transzendiert. Es handelt sich um »Unterschiede, die Unterschiede machen« (Bateson 1981).

10.3 Lösungs- und Ressourcenorientierung

Entscheidend auf einer ganz elementaren Ebene ist, dass der Berater angesichts der Problemerzählungen seiner Klienten in einem ressourcervollen Zustand bleibt. Dadurch kommuniziert er *avermal* die wichtigste Botschaft, nämlich: *Das Problem ist lösbar*.

Der Berater handelt nach der Prämisse: »Wer ein Problem hat, hat auch eine Lösung.«

Er geht davon aus, dass Klienten über viele Lösungsressourcen verfügen, dass sie grundsätzlich fähig sind, selbst ihre Probleme zu lösen. Häufig verhindern Loyalitätsbindungen gegenüber einem relevanten System, der Familie oder der Peergruppe, dass sie ihre Fähigkeiten nutzen.

Aus der Innenperspektive erlebt man sich angesichts eines Problems in einem bestimmten Gefühlszustand von Ohnmacht und eventuell Resignation, gleichzeitig sind der Denk- und Handlungsspielraum extrem eingeengt. Probleme sind nach systemischer Auffassung unlösbar, weil im Problemkontext die vorhandenen Ressourcen ausgeblendet sind.

Wenn der Berater gemeinsam mit dem Klienten den »Lösungsraum« erlebnisnah konstruiert und die Potenziale des Klienten aktiviert, geschieht eine entscheidende Veränderung: Der Klient findet Zugang zu seinen Kompetenzen mit ihren emotionalen Komponenten wie Selbstwert, Zuversicht und Hoffnung; das Verlassen des »Problemraums«, des Gefühls von Wertlosigkeit, Versagen und Hilflosigkeit, wird möglich: Er kann selbst seine Lösung auf der Handlungsebene finden.

Veränderungen wirken sich individuell und interaktiv aus. Wenn einer in einem Problemsystem beginnt, sich anders zu verhalten, kommuniziert er das, und das wirkt sich auf das Denken und Verhalten der andern aus, der Teufelskreis öffnet sich, und ein neues Muster kann sich nach dem Schneeballeffekt entwickeln; Irgendwann »läuft es wieder«, man braucht das nicht unbedingt zu verstehen: Das Problem ist gelöst, die Beziehungen sind geklärt, man kann sich seinen alltäglichen Aufgaben und Tätigkeiten zuwenden.

Für den Berater heißt Ressourcenorientierung, mit seinen eigenen Fähigkeiten in Kontakt zu bleiben und immer wieder dafür zu sorgen, dass es ihm selbst in einem Gespräch gut geht, denn nur dann kann er hilfreich sein. »Gut gehen« heißt, im Wahrnehmen und Denken klar und flexibel zu sein. »Wenn es einem in meinem Behandlungszimmer besser geht als mir, habe ich etwas falsch gemacht«, meint Gunther Schmidt (1994) zum Befinden des Therapeuten.

10.4 Nichtwissen und Anstoßen

Handelt es sich in der Beratung um Lernprobleme, verfügt man als Lehrer über fachliche Kompetenz. Anders ist das bei symptomatischen Verhaltensweisen, die pädagogisch nicht beeinflussbar sind. Mit der Einstellung, auch hier wissen zu müssen, wie man Probleme lösen kann, gerät man unter Stress.

Eine systemisch denkende Lehrerin weiß: Für diese Probleme gibt es keine schnellen Lösungen in Form hilfreicher Ratschläge. Dennoch gibt es Lösungen, welche die Klienten selbst finden werden. Die einzige Aufgabe der Beraterin ist es, neugierig zu sein, wie der Klient sein Problem »konstruiert«. Ihre Haltung ist fragend: Wie macht er das innerlich, in eine Prüfungsblockade zu kommen? Wann fängt das an? Was sagt er sich innerlich? Wie sieht der Interaktionszirkel aus, der sich um das problematische Verhalten einer Schülerin gebildet hat? Mit detektivischer Neugierde und Optimismus sucht die Beraterin herauszufinden, wie das Problem aufrechterhalten wird, denn das kostet viel Energie. Lebende System tendieren zu einer Einfachstruktur, Problemsysteme dagegen sind immer kompliziert. Systemisches Intervenieren intendiert deshalb, das Gestrüpp zu beseitigen, damit der Fluss wieder ungehindert fließen kann (Weber u. Stierlin 1989). Kennt man die - in der Regel nicht bewussten - interaktiven und inneren Muster, in die eine »Verhaltensstörung« oder eine »Arbeitsstörung«

eingebettet sind, finden sich intuitiv Lösungsansätze und Hinweise für passende Interventionsmethoden.

Der Berater kann nur Anstöße geben, er kann bei den Klienten Such- und Findeprozesse anregen, er hat jedoch keine Kontrolle über das Verhalten von andern, weder darüber, in welchem Ausmaß und in welcher Richtung seine Impulse eine Veränderung auslösen, noch darüber, was für den anderen eine stimmige Lösung ist. Deshalb ist seine Haltung fragend und beobachtend und nicht verstehend und bewertend. Er nimmt die Position des »Nichtwissens« ein (Anderson u. Goolishian 1992). Denn Berater, die den andern vorschnell zu verstehen glauben, projizieren meist ihre eigenen Bilder und Erfahrungen in ihn hinein.

Probleme sind sprachlich immer so konstruiert, dass sie unlösbar sind. Wesentliche Tatsachen werden nicht berücksichtigt, es wird unangemessen verallgemeinert, oder es werden falsche Kausalitäten hergestellt. Eine Schülerin sagte: »Der Lehrer merkt nicht, dass ich mich jetzt sehr bemühe, und gibt mir immer die schlechtere mündliche Note.« So wie das Problem dargestellt wird, ist es unlösbar, denn der Lehrer müsste sich ändern. Weiterführende Fragen könnten sein: »Wie kriegst du das hin, dass der Lehrer nicht bemerkt, dass du dich bemühest? Was könntest du tun, dass er dich sieht?«

Insbesondere Fragen können den eingeschränkten Denkraum öffnen. Sie sind dann wirkungsvoll, wenn sie kognitive Dissonanz stiften und Suchprozesse zu ihrer Auflösung anregen, sie lösen auch oft Aha-Effekte aus: »Das ist eine gute Frage.« Und nur durch Fragen bekommt der Berater die Informationen, die er braucht, um neue Ideen einzuführen und passende Interventionen zu planen. Der Berater ist sozusagen »Experte im Fragen«, und der Klient ist »Experte für seine Lebensgestaltung« (G. Schmidt 1994). In der systemischen Orientierung bilden deshalb Fragetechniken die Hauptinterventionsmethode (vgl. Abschnitt 17.1).

Problematisches Verhalten wird in Interaktionszirkeln aufrechterhalten. Der Berater fragt deshalb nicht nach den Ursachen in der Vergangenheit, sondern nach den *Auswirkungen* eines Verhaltens oder einer Bedeutungsgebung, denn diese kann man selbst in der Gegenwart beeinflussen.

Zwei Schülergruppen veranstalteten jede Stunde eine »lautstarke Kommunikation« über die Köpfe der Klasse hinweg, die Lehrerin war machtlos. Ich fragte einen Hauptverantwortlichen:

»Wenn du immer in die Klasse hineinrufst, wie wirkt sich das bei den andern aus?« »Sie sagen auch etwas.« »Wenn die andern das machen, was denkst du dann?« »Das ist ein toller Zirkus.« »Und was denkst du, dass die Lehrerin denkt?« »Die ist böse, die denkt, dass ich immer daran schuld bin.« »Was meinst du dazu?« »Die andern sind auch schuld.« »Angenommen, du würdest mal warten, bis die andern mit dem Hineinrufen anfangen, wie würde sich das auswirken?« »Dann kriegen die Ärger.« »Wenn du warten würdest, dann müsstest du ziemlich stark sein, glaubst du, dass du das hinkriegst, das kriegt nicht jeder hin?« »Bestimmt.« »Willst du das mal ausprobieren, du machst einfach nichts und guckst nur, was dann passiert, ob die andern eins abkriegen. Wäre doch interessant - was könntest du dann statt Reinrufen machen ...?«

10.5 Beobachterperspektive

Für jemanden, der kommunikative Prozesse beeinflussen möchte, ist ein ganz spezieller Wahrnehmungs- und Bewusstseinszustand relevant: In der systemischen Therapie wird er »Metaposition« oder »Beobachterhaltung« genannt. Damit gemeint ist ein Bewusstseinszustand, in dem man weder gefühlhaft noch kognitiv an das gerade sich vollziehende Interaktionsmuster oder die kommunikativen Spielregeln assoziiert ist.

In der Metaposition ist man weder mit seinen eigenen Primärgefühlen noch mit denen des Gegenübers identifiziert, sondern kann flexibel die Wahrnehmungspositionen wechseln, man kann die eigenen Empfindungen (Ich-Position) registrieren und die der andern (Empathie oder Du-Position) wahrnehmen und zugleich sich selbst in der Kommunikation mit den andern sozusagen von oben (Metaposition) oder außen (dissoziiert von den Primärgefühlen) beobachten und über das, was sich da gerade abspielt, reflektieren. Auf der Metaebene ist der Beobachter in seinem Denken klar, flexibel und frei.

In der Beobachterperspektive nutzt man die Tatsache, dass man Informationen über das System nur in der Kommunikation mit ihm gewinnen kann. Der Berater geht dabei davon aus, dass das, was er beobachtet und mitteilt, seine subjektiven Wahrnehmungen und Interpretationen sind. Es sind keine Wahrheiten über den andern, die sich aus theoretischen Konzepten herleiten. Entscheidend ist nur die Veränderungswirksamkeit der kommunikativen Anregungen des Beraters.

10.6 Neutralität und Allparteilichkeit

Wenn ein Berater mit Klienten spricht, erzählen sie ihm, wie sie ihr Problem erklären und wer oder was »schuld daran ist«. Übernimmt der Berater ihre Sichtweise und Bewertung, dann wird er sich bald genauso hilflos oder ärgerlich wie sie fühlen, er gerät mit ihnen in eine gemeinsame »Problemtrance«. Deshalb verhält er sich neutral, und zwar in dreierlei Hinsicht (Retzer 1996).

Konstruktneutralität

Man verhält sich in der Beratung *neutral gegenüber Ideen*: Man vertritt nicht eine Idee oder Hypothese, sondern spielt mehrere mit den Klienten durch, um ihre Konsequenzen zu auszuprobieren.

Gemeinsam konstruierte Problemgeschichten halten die Probleme aufrecht, der Berater verhält sich also gegenüber den Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen des Problems durch die Beteiligten »respektlos« (Cecchin et al. 1993), das heißt, er betrachtet sie als eine von vielen Möglichkeiten der Beschreibung, und zwar als eine besonders ungünstige. Respektlos ist der Berater auch gegenüber seinen eigenen Überzeugungen sowie gegenüber den Regeln und Überzeugungen der Institution, in der er arbeitet. Ein Lehrer, der im Falle eines disziplinlosen Schülers berät, kann nicht die Erklärungs- und Lösungsregeln der Schule übernehmen, wenn diese bislang zu keiner Verhaltensänderung geführt haben. Denn dann macht er »mehr des-selben« und trägt zur Aufrechterhaltung des Problems bei.

Um Neutralität gegenüber negativ bewerteten Verhaltensweisen zu bewahren, bildet der Berater Hypothesen, welche die »positive Absicht« oder die Funktion des problematischen Verhaltens für das Ganze berücksichtigen, und stellt entsprechende Fragen.

Beziehungsneutralität oder Allparteilichkeit

Der Berater verhält sich *neutral gegenüber allen Mitgliedern des Problemsystems*, ihren Sichtweisen, Bedürfnissen und Zielen. Er geht keine Koalitionen ein, sondern akzeptiert das Anliegen aller Beteiligten und versetzt sich wechselnd in ihre unterschiedlichen Perspektiven. In der Einzelberatung bezieht er durch bestimmte Fragen die Nicht-anwesenden, ihre Absichten und ihre Bedürfnisse mit ein: »Was würde deine Mutter sagen zu dem, was du vorhast? Was müsstest du tun, damit sie einverstanden ist? Wie wird die Klasse, die Clique

reagieren, wenn du plötzlich dich so verhältst? Wie willst du damit umgehen?«

Klarer Indikator für den Verlust der neutralen Haltung ist die emotionale Verstrickung. Diese stellt sich ein, wenn der Berater sich mit dem Standpunkt eines Systemmitglieds identifiziert und andere emotional ablehnt. Geschieht dies, dann trägt er zur Stabilisierung des Problemsystems und eventuell zu einer Eskalation bei. Als Teil des Problemsystems kann er nichts mehr bewirken, er fühlt sich im Gespräch belastet und leer im Kopf, genauso wenig wie die andern kann er überhaupt noch Lösungen sich vorstellen. Wenn er auf diese Weise seinen Außenstandpunkt verloren hat, ist die Problemwirklichkeit zu seiner eigenen geworden.

Problemneutralität oder Absichtslosigkeit

Der Berater verhält sich auch *neutral gegenüber Veränderung und Nichtveränderung*. Er nimmt davon Abstand, in der Beratung seine eigenen Ideen und Ziele zu verfolgen, d. h., ausschließlich auf die Seite der Veränderung zu gehen. Denn alle Systeme streben nach einem Gleichgewicht zwischen erhaltenden und verändernden Prozessen. Besetzt der Berater den Pol der Veränderung, so werden die Klienten auf die andere Seite gehen. Paradoxe Methoden wie die Symptomverschreibung nutzen diese Gesetzmäßigkeit (Selvini Palazzoli et al. 1978; Weeks u. L'Abate 1985). Der Beratende wechselt seinen Standpunkt deshalb flexibel zwischen Veränderung und NichtVeränderung.

Nur persönliche Ziele können die Klienten motivieren, etwas zu verändern. Wenn der Berater seine eigenen Veränderungswünsche oder die seiner Schule verfolgt, wird er immer mit dem Widerstand seiner Klienten rechnen müssen. Als Delegierter der Schule verliert er seine Neutralität, denn er versucht, Kontrolle im Sinne der Institution über das Schülerverhalten zu gewinnen. Die Klienten spüren den Zwang und »machen zu«.

Der Berater gibt also nur Impulse und zieht sich wieder zurück. Das bedeutet auch, dass er dem Klienten Zeit gibt für die konkrete Umsetzung von etwas Neuem, er setzt die Gespräche zeitlich so wenig dicht wie möglich an. Gerade ältere Kinder und Jugendliche, die entwicklungsbedingt nach Selbstbestimmung streben, wissen immer sehr genau, wann es gut ist, das nächste Gespräch zu führen, ob in ein, zwei oder drei Wochen.

10.7 Umgang mit Übertragung

Voraussetzung für eine neutrale Beraterhaltung ist die Klärung der eigenen Muster - zu dem Zweck, Projektionen und Übertragungsprozesse zu vermeiden. In Beratungsbeziehungen werden Lehrerinnen und Lehrer immer wieder auch mit ihren eigenen Themen in Kontakt kommen, die Situation eines Schülers kann eigene unverarbeitete Konflikte wieder beleben. Als verantwortlicher Berater werde ich mich deshalb immer auch fragen: »Hat das mit mir zu tun? Erlebe ich etwas, das mir aus meiner Geschichte bekannt ist und das ich noch nicht verarbeitet habe?«

Damit der Berater nicht aus einer projektiven Identifikation mit den »Opfern« (vgl. das so genannte Helfersyndrom) oder einer projektiven Ablehnung eigener »Introjekte« (damit gemeint sind verinnerlichte, negative Aspekte von Elternfiguren) handelt, ist immer wieder Supervision notwendig. Ein lösungsorientierter Berater kann jede Verstrickung als Lernchance ansehen nach dem Motto: »Nur an meinen Grenzen lerne ich etwas Neues.«

11. Problematisches Schülerverhalten: Beratungsgespräche mit Eltern und Schülern

11.1 Beratungsgespräche in der Schule: Funktionen und Zuständigkeiten

Lehrerinnen und Lehrer müssen viele, oft konfliktreiche Gespräche mit Eltern und Schülern führen und haben dafür in der Regel keine Ausbildung bekommen. Die systemische Orientierung bietet hilfreiche Prinzipien an, mit denen sie ihre Gesprächsziele auf der Basis einer kooperativen Beziehung erreichen können. Dabei kann man zwischen folgenden Gesprächsformen und ihren jeweils unterschiedlichen Zielen unterscheiden:

- a) pädagogischen Beratungsgesprächen
- b) systemisch-lösungsorientierten Beratungsgesprächen
- c) Gesprächen mit dem Ziel der Überweisung
- d) Konfliktgesprächen