

**Abschlussarbeit „Systemische Beratung“ an der Heidelberger  
Akademie für Gesundheitsbildung (HAG)  
HD VI / 2012-2014**

Thema:

"Verminderte Anstrengungsbereitschaft, Angst und Ausgrenzung betrachtet durch die Brille des systemischen Lehrers - praktische Beispiele für systemisch-lösungsorientiertes Vorgehen aus meiner Arbeit an einer Schule für körperlich und seelisch behinderte Kinder und Jugendliche"

***"Verlass dich auf dein Herz, es schlug schon bevor du denken konntest."***

Erstellt von:

Sybille Böhm

Ausbildungsleitung:

Heribert Döring-Meijer *CLARO* Karlsruhe (Mentor)

Gerlinde Meijer *CLARO* Karlsruhe (Kursleitung)

Juli 2012 bis Juni 2014

## Inhalt

<b>I.</b>	<b>Meine persönliche Motivation.....</b>	<b>3</b>
<b>II.</b>	<b>Systemische Grundannahmen und -haltungen und ihre Bedeutung für die Rolle des Lehrers.....</b>	<b>4</b>
	Grundhaltungen des systemischen Beraters.....	4
	Lösungs- und Ressourcenorientierung.....	6
	Ausgleich von Geben und Nehmen.....	8
<b>III.</b>	<b>Systemische Methoden, die meine Arbeit bereichern.....</b>	<b>9</b>
	Externalisieren von Gefühlen.....	9
	Teilearbeit - das innere Team.....	9
	Systemische Fragen.....	10
	Paradoxe Verschreibung.....	12
<b>IV.</b>	<b>Angst und Lernschwierigkeiten - Praxisbeispiele zu systemischen Interventionen aus meiner pädagogischen Arbeit.....</b>	<b>13</b>
	J. und die Angst zu versagen - Hand in Hand mit seinen Stärken zur Lösung von Blockaden.....	12
	S. und die Schulangst.....	18
	M. und die Angst vor der Mathematik.....	20
<b>V.</b>	<b>Verminderte Anstrengungsbereitschaft - Lösungsbeispiele aus meiner Berufspraxis.....</b>	<b>20</b>
	J. und der "innere Antreiber".....	20
	K. vernachlässigt seine Hausaufgaben und vergisst Abgabetermine	21
<b>VI.</b>	<b>Ausgrenzung systemisch betrachtet - praktische Beispiele aus meiner Lehrertätigkeit.....</b>	<b>21</b>
	Skulpturarbeit in einer Wirtschaftsschulklasse.....	22
	B. und der Ausgleich von Geben und Nehmen.....	23
<b>VII.</b>	<b>Reflexion.....</b>	<b>24</b>
	Fazit für meine pädagogische Arbeit.....	24
	Auswirkungen auf mein persönliches Erleben.....	25
<b>VIII.</b>	<b>Literatur.....</b>	<b>26</b>

## I. Meine persönliche Motivation

Ich bin Realschullehrerin und unterrichte an einer Schule mit überwiegend körperlich und seelisch behinderten Kindern und Jugendlichen. Für die pädagogische Arbeit, besonders an einer Schule wie der unseren, sind Beratungskompetenz und Methoden zur Konfliktlösung wichtige Instrumente.

Ich beschäftige mich schon seit meinem Referendariat mit verschiedenen Modellen zur Analyse von Kommunikation und Dank meiner lieben Kollegin und Freundin Gertrud Lippert bin ich auf die systemische Beratung aufmerksam geworden. In der Zusammenarbeit mit Gertrud erlebte ich, wie wertvoll diese Arbeit ist und was sie bewirken kann. Durch unseren Austausch bildete sich bald auch im privaten Freundeskreis eine Interessensgruppe, die sich mehrmals im Jahr traf, um mit Gertruds Coaching systemisch zu arbeiten.

Ich hatte "Feuer gefangen" und wollte diese Fähigkeiten auch erwerben und meine pädagogische Arbeit dadurch bereichern. Das war meine Motivation, mich für die Weiterbildung "Systemische Beratung und Systemaufstellungen" bei der HAG zu bewerben. Diese Entscheidung war ein wichtiger Schritt für meine persönliche und berufliche Entwicklung. Deshalb danke ich meiner Freundin Gertrud von Herzen dafür, dass sie mich inspiriert und auf diesen Weg gebracht hat.



Gertrud Lippert ist im November 2013 gestorben.

*"Wenn ein Schiff hinter dem Horizont verschwindet, setzt es seine Reise dennoch fort und es gibt Andere, die sich auf seine Ankunft freuen."*

## **II. Systemische Grundannahmen und -haltungen und ihre Bedeutung für die Rolle des Lehrers**

### Grundhaltungen des systemischen Beraters

Dem systemischen Menschenbild zufolge, tut jeder Mensch sein Bestes, indem er seinen eigenen Handlungsmustern folgt und mit diesen Bemühungen gesehen und angenommen werden möchte. Jeder Mensch verhält sich so, wie es ihm für sich selbst in dieser Situation gut, also angemessen und nützlich, erscheint. Der Systemiker geht davon aus, dass niemand, der psychisch gesund ist, sich bewusst selbstschädigend verhält.

So hängen Lernbereitschaft und Lernmöglichkeit eines Schülers auch von Faktoren ab, die sich aus anderen Lebensbereichen des Jugendlichen ergeben. Ein Schüler, der nicht bereit oder in der Lage ist Leistung zu erbringen, möchte nicht seinen Lehrern das Leben schwer machen, sondern hat stets seine Motive dafür und diese Entscheidung ist deshalb auch sein gutes Recht.

Darüber hinaus kann ein Verhalten, das in der Schule als störend auffällt, in einem anderen Kontext angemessen sein (siehe auch Reframing). Wesentliche Rahmenbedingung des schulischen Lernens sind der zentrale Bildungsplan und das Stundenraster. Die Eigenzeitlichkeit eines jeden Schülers wird zugunsten eines aufgezungenen Lern- und Zeitplans vernachlässigt. Verhalten, das nicht konform mit diesen Rahmenbedingungen ist, wird in der Schule als störend gewertet.

Wir können andere nicht veranlassen, ihr Verhalten nach unseren Wünschen zu ändern. Ändern wir doch unser eigenes Verhalten, dann kann sich dies auf das Verhalten anderer auswirken. Für die eigenen Gefühle ist jeder Mensch selbst verantwortlich. Ein Lehrer kann seine Schüler zum Lernen einladen und, wenn er authentisch, motiviert und an seinem Fach selbst interessiert ist, sie eventuell mit seiner Begeisterung "anstecken". Aus diesem Grund ist es auch wichtig, dass der Lehrer gut für sich selbst sorgt und sich wohlfühlt. Freude am Unterricht kann er kaum vermitteln, wenn er sich gestresst und überfordert fühlt.

Das systemische Menschenbild steht im engen Zusammenhang mit der Theorie des Konstruktivismus, einer Philosophie, die besagt, dass es keine von der Wahrnehmung unabhängige Realität gibt und jeder seine eigene Wirklichkeit kreiert. Die Anstrengungsbereitschaft, zum Beispiel, ergibt sich aus dem persönlichen Lebenszu-

sammenhang eines Schülers und seiner erlebten Wirklichkeit. Somit ist jede Wahrnehmung subjektiv und kein Abbild der Realität. Eine weitere Kernaussage dieser Erkenntnistheorie ist die Annahme, dass kein Individuum die Grenzen seiner persönlichen Erfahrung überschreiten kann. (Beispiel: Geschichte der Indianer, die die Schiffe der Spanier nicht wahrnahmen, weil sie keine Segelschiffe kannten.). Für einen Lehrer bedeutet das auch, dass er seine Schüler da abholen muss, wo sie stehen.

Aus dem zugrundeliegenden Menschenbild ergeben sich wichtige Grundhaltungen der systemischen Arbeit. Der Berater begegnet dem Klienten mit Akzeptanz, wertschätzend und neutral und betrachtet ihn als autonome Person, die ihre Reaktionen selbst bestimmt und von außen nur bedingt zu beeinflussen ist. Neutralität bedeutet nicht nur, den anderen so zu respektieren, wie er ist, sondern es ist auch eine Neutralität den Problemen, Ideen und Lösungen gegenüber. Der Berater wertet nicht, übernimmt keine Diagnosen und Erklärungen des Klienten und ist offen bezüglich Lösungen.

Der Berater nimmt eine neugierige Fragehaltung ein, um das Anliegen und den Auftrag zu begreifen, zu verstehen, was der Klient tut, um sein Problem zu bekommen, Interesse zu zeigen und um Anregungen zu geben. Dabei ist Humor erlaubt, solange er wertschätzend ist. Manchmal ergibt sich durch das neugierige Fragen ein ganz anderes Thema als das ursprüngliche Anliegen. Wichtig ist, dass der Berater beim Fragen frei davon ist, auf eine Lösung lenken zu wollen, denn die Beratung ist ein gemeinsamer Forschungsprozess. Die eigene Sichtweise kann der Berater gegebenenfalls als *eine* Möglichkeit einbringen. Er gibt keine Ratschläge und geht nicht auf eine eventuelle Bedienung des Klienten ein.

Mit Empathie, etwa durch Pacing und Leading, stellt er Rapport (Kontakt) zu seinem Klienten her. Ein Lehrer zum Beispiel zeigt fordernden Eltern Verständnis für ihre Sorge und bewertet ihr Engagement positiv. Er öffnet sich der Problemdarstellung seiner Gesprächspartner und kann ihnen dabei auch ihre Gefühlslage, den Gesichtsausdruck, die Körperhaltung, die Tonlage und die Wortwahl spiegeln (Pacing), das heißt diese wahrnehmen und sich anpassen. Statt einer Lösung anzubieten, stellt er Fragen oder gibt vorsichtige Anregungen. Er nimmt eine Lösungshaltung ein und lädt seine Gesprächspartner ein, mitzugehen und die Problemtrance zu verlas-

sen (Leading). Empathie bedeutet also zugewandtes und aktives Zuhören, einfühlen und spiegeln.

Um Verstrickungen zu vermeiden, bleibt der Berater allparteilich, das heißt er verbündet sich nicht mit einem Klienten oder mit anderen Beteiligten. Statt dessen verweilt er in der Rolle des Beobachters und wendet sich, falls mehrere Klienten beteiligt sind, allen Seiten mit der gleichen Aufmerksamkeit zu und fühlt sich in jede Position gleichermaßen ein.

Eine weitere Grundhaltung des Beraters sollte es sein, stets so zu handeln, dass er die Anzahl der Möglichkeiten vergrößert (von Foerster). Der Berater regt den Klienten dazu an, sich auf neue Ideen, Möglichkeiten und Erfahrungen einzulassen.

Der systemische Berater handelt nicht ohne Auftrag. Ein Auftrag kann jedoch auch dann gegeben sein, wenn ein Klient bereit ist, sich auf "ein Experiment" einzulassen (J. Pfannmöller). Darüber hinaus muss der Berater bei allem, was er tut, transparent bleiben.

Im Rahmen der Auftragsklärung wird der Klient aufgefordert, ein positives Ziel zu formulieren, das er aus eigener Kraft erreichen kann. Wie kann der Berater ihm beim Erreichen dieses Ziels helfen?

### Lösungs- und Ressourcenorientierung

Der systemische Berater geht davon aus, dass es nicht nötig für die Lösung eines Problems ist, die Ursachen zu erforschen. Es geht vielmehr darum, Sichtweisen zu ändern und Handlungsspielräume zu erweitern, sich an den Stärken und den Zielen des Klienten zu orientieren. Zu wissen, warum es einem schlecht geht, führt kaum zu Besserung. Trotzdem geht der Berater empathisch und wertschätzend mit der Problemsicht des Klienten um und erkennt dessen Belastung an.

Ein Problem ist eine Abweichung des IST- vom SOLL-Zustand, die als negativ gewertet wird. Die Problemsicht hängt jedoch auch vom Kontext und vom Blickwinkel ab. So kann die Umdeutung einer als negativ wahrgenommenen Situation bereits eine Hilfe sein (Reframing), vergleichbar mit der Neurahmung eines Bildes. Darüber hinaus war im Auge des systemischen Betrachters jedes Problem einmal eine Lösung und es kann sein, dass das Problem immer noch einen Nutzen für den Klienten hat

und dieser es deshalb unbewusst noch eine Weile behalten möchte. (Frage nach dem Guten vom Schlechten, Siehe Abschnitt "Systemische Fragen"). Welchen Vorteil hat ein Schüler beispielsweise davon, dass er vor Klassenarbeiten aufgeregt ist? Oder hat eine als schwierig empfundene Eigenschaft vielleicht auch eine liebenswerte Seite? So wird der "Sonnenseite der Schattenseite" Aufmerksamkeit gegeben, man spricht von positiv wertschätzender Konnotation. Der Schüler, der im Unterricht "verschwätzt" ist, wird dann vielleicht auch als gesellig, zugewandt, aufgeweckt und gut gelaunt betrachtet.... viele redseligen Schüler, bezeichnen sich zudem selbst als "multitaskingfähig", denn sie können ja reden und gleichzeitig an ihrer Aufgabe arbeiten oder zuhören. ☺

Mit der systemischen Frage nach Ausnahmen kann erforscht werden, was der Klient schon mal anders gemacht hat, so dass das Problem in einer ähnlichen Situation nicht aufgetaucht ist. Ebenso ressourcenorientiert sind Fragen nach dem Positiven. Ressourcenorientierung bedeutet, auf das zu schauen, was schon funktioniert und Zugang zu Kraftquellen und -reserven zu finden. Es geht dem Systemiker also darum nach den Stärken zu fragen und beispielsweise eine Erkenntnis aus anderen Lebensbereichen auf die also problematisch empfundene Situation zu übertragen. Der Klient spürt dadurch, dass er Einfluss auf die Situation hat. Positive Suggestion bei der Wunderfrage ist auch eine Methode dem Klienten seine Ressourcen und sein eigenes Lösungspotential bewusst zu machen. (Siehe auch Abschnitt "Systemische Fragen").

Möchte ein Pädagoge lösungs- und ressourcenorientiert arbeiten, dann richtet er seine Aufmerksamkeit vermehrt auf die Stärken eines Schülers. Wir Lehrer neigen oft dazu, an den Defiziten und Schwächen eines Schülers "herumzudoktern". Statt die ganze Energie in die Ausmerzungen der Schwächen zu leiten, verstärkt der systemische Lehrer seine Schüler positiv in dem, was sie gut können. Natürlich soll der junge Mensch auch noch in Bereichen gefördert werden, die ihm noch nicht so liegen und wo er noch Unterstützung braucht. Jedoch heißt Ressourcenorientierung in der Beurteilung und Förderung eines Schülers, das Hauptaugenmerk auf die guten Leistungen anstatt auf die Fehler zu richten.

In Aufstellungen wird manchmal eine Ressource dazugestellt oder als Symbol in die Hand gegeben. Das ist auch dann wirksam, wenn die Ressource nicht direkt benannt werden kann.

### Ausgleich von Geben und Nehmen

Der Ausgleich von Geben und Nehmen ist in meiner Arbeit als Lehrerin in einer sonderpädagogischen Einrichtung vor allem beim Thema Ausgrenzung und Integration von Bedeutung. Warum ist der schwerbehinderte Schüler B. in seiner Klasse aus überwiegend körperlich wenig beeinträchtigten Schülern ausgegrenzt, während ein anderer ebenfalls schwerbehinderter Schüler, der ebenso viel Hilfestellung von seinen Klassenkameraden einfordert, einer der beliebtesten Schüler der Klasse ist? Ähnliche Situationen erlebe ich immer wieder in unseren Klassen. (Siehe Kapitel Ausgrenzung)

Falls in zwischenmenschlichen Beziehungen ein Gefälle zwischen Geben und Nehmen herrscht, dann kommt es in der Regel zu Spannungen. Dabei muss nicht unbedingt derjenige, der mehr gibt, der Unzufriedene oder gar Ausgenutzte sein. Auch derjenige, der glaubt, immer geben zu können, ohne etwas zurückzuerwarten, schadet damit der Beziehung. Der "Beschenkte" fühlt sich dadurch möglicherweise abhängig oder "in der Schuld" des anderen. Der Geber ist dadurch in einer Machtposition.

Beziehungen können erst auf Augenhöhe stattfinden, wenn Geben und Nehmen der beiden Seiten im Ausgleich sind. Die einzige Ausnahme aus systemischer Sicht ist die Beziehung zwischen Eltern und Kindern, hier sind die Eltern in der Rolle des Gebers und die Kinder nehmen, ohne dass ein Ausgleich erwartet wird. Aus diesem Grund findet die Beziehung zwischen Eltern und Kindern nicht auf Augenhöhe statt und die erwachsenen Kinder gehen irgendwann in ihr eigenes Leben und dadurch lockern sich die Beziehungsbande. Was die Kinder von ihren Eltern bekommen haben, geben sie an die nächste Generation weiter. Eine besonders tiefe Bindung ist möglich, wenn über den Ausgleich zwischen Geben und Nehmen hinaus immer noch etwas mehr zurückgegeben wird, als empfangen wurde. Durch diesen erhöhten Umsatz im Geben und Nehmen wächst und gedeiht die Partnerschaft.

Das Bedürfnis nach Ausgleich besteht auch zwischen Opfer und Täter. Hier ist der Täter der Geber und das Opfer der Nehmer. Das Opfer hat Anspruch auf Ausgleich und der Täter ist dazu verpflichtet. Versöhnung ist nur möglich, wenn auch das Opfer Sühne fordert und dem Täter damit die Möglichkeit gibt, seine Tat wieder gut zu machen. Im Unterschied zu oben wird hier beim Ausgleich immer etwas weniger gegeben.

### **III. Systemische Methoden, die meine Arbeit bereichern**

#### Externalisieren von Gefühlen

In zwischenmenschlichen Beziehungen passiert es häufig, dass eine Person mit ihrem Verhalten gleichgesetzt wird. Der Systemiker dagegen trennt den Klienten von seinem Problem. So wird vermieden, dass sich der Klient als "krank" oder "gestört" abgestempelt fühlt.

Übertragen auf die Schule bedeutet das beispielsweise im Falle von Unterrichtsstörungen, dass das Verhalten eines Schülers in diesem Kontext störend sein kann, der Schüler als Person jedoch in Ordnung und willkommen ist. Etwa bei ADHS ist es wichtig, das Kind nicht für sein Symptom verantwortlich zu machen. In der Beratung könnte ein weiterer Stuhl dazugestellt werden, auf dem das externalisierte Symptom zum Beispiel als "das Rumpelstilzchen" (P. Gamber) sichtbar Platz nimmt. Welche Absicht und welche Bedürfnisse hat das Rumpelstilzchen? Was will es uns sagen? Was tut es Gutes für dich? ...

Wird das Symptom als externer Teil betrachtet dann nennt man das Externalisierung. Es kann nun aus der Metaperspektive von allen Seiten betrachtet, in der Vorstellung vergrößert oder verkleinert, näher heran gezoomt oder in eine sichere Distanz, auf eine "einsame Insel", gebracht werden. Ebenso können Gefühle oder innere Anteile externalisiert werden. Es gibt zahlreiche Methoden der Externalisierung, beispielsweise Skulpturarbeit, Arbeit mit Bodenankern, mit Aufstellungsfiguren oder mit Stellvertretern, das Auftragskarussell, Imagination oder Ausdrucksmalerei uva.

#### Teilearbeit - das Innere Team

Die Teilearbeit ist auch eine Form der Externalisierung, die sich zum Beispiel für Entscheidungssituationen eignet. Den Pro- und Contra-Argumenten kann in Form eines Inneren Teams eine Stimme verliehen werden, wenn man davon ausgeht, dass in einem inneren Konflikt mehrere innere Stimmen, also Anteile der Persönlichkeit, mitemreden. Es geht darum, die einzelnen Teile wertzuschätzen, sodass sich keiner mehr in den Vordergrund drängen muss.

Die Teilearbeit wird zum Beispiel in Form einer Aufstellung mit Bodenankern durchgeführt, was in groben Zügen folgendermaßen ablaufen könnte:

Zunächst werden die relevanten Teile erfragt und vom Klienten benannt. Diese Teile werden auf Bodenankern aus Papier festgehalten und vom Klienten im Raum platziert. Im weiteren Verlauf nimmt der zu Beratende die Positionen nacheinander ein,

um sich mit jedem einzelnen Teil zu identifizieren. Auf jeder Position achtet der Klient auf Körperwahrnehmungen, Gefühle, Gedanken und Bewegungsimpulse. Der Berater achtet zum Beispiel auf "verräterische Körpersignale" des Klienten und spricht diese gegebenenfalls an. Er fragt die einzelnen Teile, wie sie sich als "..." (Name des Anteils) fühlen und in welcher Beziehung sie zum "Ich" oder zu den anderen Teilen stehen. Was sind die positiven Absichten der einzelnen Teile? Möchte einer dem anderen etwas sagen?... Zuletzt stellt sich der Klient auf die Metaposition, das "Ich" und schaut von außen auf sein "Innenleben". Er ordnet die Teile neu an und stellt sich nochmals auf das "Ich". Hat sich etwas geändert? Diese Methode bietet eine Möglichkeit für Hypothesenbildung oder sogar für die Entwicklung von Lösungsideen.

Ein Modell zum inneren Team findet man auch in der Transaktionsanalyse (Watzlawick), nach der jeder Mensch drei verschiedene "Ich-Zustände" in sich trägt, das Eltern-Ich, das Erwachsenen-Ich und das Kindheits-Ich. Das Eltern-Ich übernimmt in erster Linie Befehle und Verhaltensregeln, nimmt Verantwortung ab, ermahnt und spricht Gebote und Verbote aus. Das Kindheits-Ich reagiert gefühlsmäßig aus der Sicht des kleinen Kindes auf das von außen Wahrgenommene. Die Einstellung "Ich bin nicht o.k." wird in ausweglosen Situationen wieder erlebt. Im Erwachsenen-Ich reagiert der Mensch altersgemäß, beschafft sich aktiv Informationen, erkennt den Sinn von Verboten und Geboten, trifft Entscheidungen und kann Einfluss nehmen.

### Systemische Fragen

Im gemeinsamen Forschungsprozess systemischer Beratungsgespräche gibt es typische Frageformen die beispielsweise Ressourcen bewusst machen, einen Perspektivenwechsel anregen oder aus der Problemtrance herausführen. Beim Fragen geht es nicht ums "klinische Explorieren". "Die Frage ist der Auftakt zu mehr, sie ist der Beginn eines Miteinanders,..." (Kindl-Beilfuß). Dem Gesprächspartner wird mit größtmöglichem Interesse und Respekt begegnet, wie einer V.I.P.

- Die Skalierungsfrage, die oft am Anfang und am Ende eines Beratungsgesprächs gestellt wird, um es zu ermöglichen, ein Gefühl differenzierter auszudrücken und um die Entwicklung durch den Beratungsprozess sichtbar zu machen: "Wenn Sie auf einer Skala von 1 bis 10 bewerten, wie aufgeregt Sie in einer typischen Prü-

fungssituation sind, welcher Wert wäre dann realistisch, wenn 1 'völlig entspannt' und 10 'unerträgliche Aufgeregtheit' bedeuten."

- Die Verschlimmerungsfrage, eine zunächst absurd wirkende Methode, die jedoch Hinweise darauf gibt, wie das Problem entsteht bzw. was man verändern muss, wenn man das Problem loswerden möchte: "Was könnten Sie dazu beitragen, damit Ihre Klasse sich im Unterricht komplett verweigert?"
- Die Frage nach Ausnahmen, mit der erkundet wird, ob es auch Zeiten/Situationen gab, in denen das Problem nicht bestand, und ob der Klient vielleicht bereits Problemlösestrategien/Ressourcen hat, die ihm noch nicht bewusst sind: "Ist das immer so oder war es schon mal anders?", "Gibt es in anderen Lebensbereichen ähnliche Beispiele, in denen Sie sich jedoch anders verhalten?", "Alle...?".... "Was haben Sie in dieser Situation anders gemacht, so dass das Problem kein Thema war?"
- Fragen nach dem Guten vom Schlechten, die den Sekundärnutzen des Problems für den Klienten aufdecken: "Was könnte ein Grund für Sie sein, das Problem noch eine Weile zu behalten?"
- Fragen nach dem Positiven, die das Augenmerk auf die Ressourcen und auf das, was bereits gut läuft, lenken: "Was kann ihr Sohn denn besonders gut?"
- Übereinstimmungsfragen bei mehreren Klienten geben einer anderen Person die Möglichkeit, Stellung zum Gesagten zu nehmen und sich gegebenenfalls differenziert zu äußern: "Sehen Sie das auch so?"
- Klassifikationsfragen geben Einblick in unterschiedliche Bewertungen: "Wer profitiert am meisten davon?", "Wer würde sich über diese Veränderung am meisten freuen?"
- Zukunftsorientierte Fragen: "Wo sehen Sie sich in 3 Jahren?"
- Zirkuläre Fragen, die dazu dienen Kommunikations- und Beziehungsmuster der Beteiligten besser zu verstehen oder einen Perspektivenwechsel anzuregen. Der Befragte soll beispielsweise einschätzen, wie eine andere Person das Problem oder eine Verhaltensweise beschreiben würde: "Was würde denn ihr Mann darauf antworten, wenn er jetzt hier wäre?"

Wenn eine Person über die Beziehung zweier anderer Personen befragt wird, dann spricht man von zirkulären Fragen der triadischen Form: "Was glauben Sie, warum blockt ihr Sohn ab, wenn sein Vater mit ihm Mathe üben möchte?" Alle bereits genannten systemischen Fragetypen können auch zirkulär formuliert werden.

- Die Wunderfrage ist eine systemisch lösungsorientierte Frageform. Durch Imagination werden Lösungsideen und Zukunftphantasien durchgespielt, für die der Klient keine Verantwortung übernehmen muss und die ihn nicht unter Handlungsdruck setzen: "Stellen Sie sich vor, Sie wachen morgen früh auf und Ihr Problem ist plötzlich wie durch ein Wunder verschwunden. Woran würden Sie das merken?"

### Paradoxe Verschreibung

Die Paradoxe Verschreibung, etwa die Symptomverschreibung gehört auch zu den Methoden des Reframings, also der Rahmenveränderung. Das störende Symptom wird genutzt und in einen neuen Zusammenhang gebracht. Der Berater verschreibt dabei genau das, was das Problem ausmacht, und vom Klienten als störend und nicht beeinflussbar erlebt wird. Die Absurdität und der Widerspruch haben Auswirkungen. Einerseits kann der Klient sein Problem dadurch vielleicht mit Humor und mit mehr Leichtigkeit betrachten, distanziert sich davon und verlässt damit ein Stück weit die Problemsicht. Humor hat in der systemisch-lösungsorientierten Beratung einen besonderen Platz. Andererseits sehen Klienten, die nicht wissen, wie sie ihr Problem loswerden, manchmal klarer, wie sie es bekommen, aufrechterhalten oder verschlimmern können und somit vielleicht auch den Vorteil, den das Problem für sie mit sich bringt. So wird dem Klienten bewusst, dass er doch Einfluss auf die "ausweglose Situation" hat und dass es vielleicht auch umgekehrt funktioniert.

In der Schule führt paradoxe Verschreibung eventuell dazu, dass sich der betroffene Schüler mit seinem dem Kontext unangemessenen Verhalten intensiver auseinandersetzt, als wenn er einfach dafür gerügt würde. Die Symptomverschreibung kann in der Schüler-Lehrer-Beziehung auch als Möglichkeit, die Kommunikation "zu kreuzen", eingesetzt werden (Transaktionsanalyse). Der Lehrer reagiert anders als erwartet auf eine Einladung des Schülers und bringt dadurch festgefahrene Kommunikationsstrukturen in Unordnung. So kommt auch der Schüler, der sich durch sein Verhalten Aufmerksamkeit des Lehrers erhofft, auf seine Kosten, jedoch auf verwirrende Weise. Er bekommt statt negativer Aufmerksamkeit positive, humorvolle Zuwendung. Der Lehrer lässt seinen Veränderungswillen los und steigt somit aus dem Muster aus, welches ansonsten vermutlich zu einer Konfliktsituation geführt hätte.

#### **IV. Angst und Lernschwierigkeiten - Praxisbeispiele zu systemischen Interventionen aus meiner pädagogischen Arbeit**

##### J. und die Angst zu versagen - Hand in Hand mit seinen Stärken zur Lösung von Blockaden

Im Fach Lernen lernen der Wirtschaftsschule wird unter anderem das Thema "Umgang mit Prüfungs- und Versagensangst" erarbeitet. Nach dieser Unterrichtseinheit kam J., ein 21-jähriger Wirtschaftsschüler, auf mich zu und fragte mich wegen seiner eigenen Versagensangst um Rat. Ich unterrichtete J. in Mathematik und den Naturwissenschaften. Nach kurzer Überlegung erzählte ich ihm kurz von der systemischen Ausbildung und fragte ihn, ob er bereit für ein "Experiment" sei. Er war interessiert und wir vereinbarten einen Termin für ein Einzelgespräch, dessen Ablauf ich im folgenden wiedergebe.

Im Vorgespräch lies ich J. zunächst das störende Gefühl und die Situationen, in denen er es erlebt, beschreiben. In Prüfungssituationen und Klassenarbeiten fühle er eine Angst, die dazu führe, dass sein Kopf leer sei und er sich nicht mehr an das erinnern könne, was er gelernt habe.

*"Auf welche Bereiche deines Lebens hat diese Angst Einfluss?"*

J: "In der Schule, aber auch im Hobby, also bei wichtigen Spielen meiner E-Rollstuhl-Hockey-Mannschaft."

*"Spornt dich diese Angst im Hockey-Spiel an?"*

J: "Nein. Es ist die Angst, der Letzte zu sein."

*"Geh einmal in dich und stell dir eine typische Situation vor, in der dich diese Angst normalerweise begleitet. Wie würdest du die Angst auf einer Skala von 1 bis 10 bewerten, wenn 1 "ganz okay" und 10 "unerträglich" bedeuten?"* J: "6-7"

*"Wenn unsere Arbeit erfolgreich wäre, was wäre dann für dich ein gutes Ergebnis?"*

J: "Wenn ich viel gelassener in die nächste Mathearbeit gehen kann und einen kühlen Kopf bewahre."

*"Gibt es auch Bereiche in deinem Leben, auf die diese Angst keinen Einfluss hat?"*

*"Oder gab es auch schon solche Prüfungssituationen, in denen du die Angst mal zum Kaffeetrinken schicken konntest?"* J: "Ja, bei einer Klassenarbeit in Wirtschaft."

*"Was war in der Wirtschaftsklausur anders?"*

J: "Da wusste ich, dass ich in dem Fach eh schlecht bin, und dachte 'Okay, is halt so!'" (Es gehe also mehr um Bereiche, in denen J. weiß, dass noch was geht, und in denen er sich unter Erwartungsdruck setze.)

"Ist jemand in deiner Familie oder in deinem direkten Umfeld dieser Angst auch schon begegnet?" Ja, seine Schwester hat diese Prüfungsangst überwunden und ein tolles Ergebnis erreicht. Sie hat die Prüfung mit 1,7 bestanden.

"Dann hast du ja ein tolles Vorbild in deiner Familie ☺." J. lächelnd: "Sogar zwei, mein Bruder war immer gelassen vor Prüfungen und hat nie viel gelernt, doch er hat sein Abi mit 1,5 geschafft." (J. hat ein sehr inniges Verhältnis mit den Geschwistern.)

"Hat das Einfluss auf dich, dass deine Geschwister so erfolgreich in der Schule waren?" J: "Hm, nö! Ich habe ja selbst einen Hauptschulabschluss mit 1,8 gemacht. Aber die Wirtschaftsschule ist halt nochmal ein anderes Kaliber."

"Dann hast du ja schon einmal eine Prüfung mit tollem Erfolg gemeistert!!!"

Nach dieser "Ortsbegehung" zeigte ich J. einige zylindrische Dosen in verschiedenen Größen, schmale und breite, helle und dunkle, auch winzig kleine wie einen Knopf und riesig große. Auf den Zylindern war die Blickrichtung mit zwei "Augen" markiert.

"Ich habe da eine Idee. Diese Dosen können uns helfen, dein inneres Bild von dieser Angst im Außen darzustellen, so dass wir drauf gucken können."

Zunächst forderte ich J. auf, einen Zylinder für sich und einen für die Angst auszuwählen. Er wählte eine mittelgroße Dose für sich und eine etwas höhere, schmalere Dose für die Angst. Danach suchte er für beide einen Platz. (Siehe Abb. 1)

(Anmerkung: Beim Platzieren musste ich ihm assistieren, da er im E-Rollstuhl sitzt.)

Abb. 1



Abb. 2



Abb. 3



"Wenn du drauf guckst, was fällt dir auf?" J: "Die Angst guckt mich direkt an."

"Und du?" J: "Ich seh sie gar nicht an, aber ich weiß trotzdem, dass sie da ist."

"Mir fällt auf, dass die Angst nicht übermächtig scheint, da sie nicht viel größer ist als du."

"Was fühlst du, wenn du da drauf guckst und die Angst dastehen siehst, wie sie dich anguckt?", "Hat die Angst eine Botschaft für dich?"

J: "Die Botschaft ist: 'Ich bin da!'. - *"Wie fühlt sich das an?"*

*"Möchtest du ihr auch etwas sagen?"* J: "Ja: 'HAU AB!'"

*"Ändert sich etwas bei der Angst, wenn du das sagst?"; "Stehen die beiden noch richtig oder möchtest du etwas umstellen?"*

Als J. von selbst fragte, ob er noch etwas dazu stellen dürfe, ging mir das Herz auf ☺. J. wählte die größte und breiteste Dose für seinen "Trotz" und platzierte sie zwischen die beiden anderen Zylinder mit Blick auf die Prüfungsangst. Den Trotz definiert J. auf Nachfrage selbst als etwas Positives, es ist also seine Ressource. Die Konfrontation des Trotzes mit der Angst fiel auf. (Siehe Abb. 2)

*"Was passiert mit der Angst, wenn der Trotz so vor ihr steht?"* J: "Sie wirkt klein."

Ich fragte um Erlaubnis, die J.-Dose umstellen zu dürfen. Wenn es nicht stimmig sei, könne man es rückgängig machen. Ich stellte J. und seinen Trotz Seite an Seite als massive Wand vor der Prüfungsangst. (Siehe Abb. 3)

*"Wie fühlst du dich, wenn du da drauf guckst?"*

J: "Sicherer, weil ich die große Dose neben mir habe."

*"Möchtest du der Angst etwas sagen?"* J: "Verzieh dich!"

*"Kannst du ihr sagen: 'Ich schaff es, ohne dich in die nächste Mathearbeit zu gehen!'"*

J. sagte es und meinte, es fühle sich stimmig an.

*"Ändert sich an dem Bild was?"* J.: "Ja, die Angst kann weg!"

J. meinte, es fühle sich befreiend an, das so zu sehen.

Vorschlag: *"Dieses Bild kannst du dir "mitnehmen" und es dir ins Gedächtnis zurückrufen, falls die Angst dir wieder einmal als ungebetener Gast begegnet."*

*J: "Das könnte klappen!"*

Zum Abschluss stellte ich erneute die Skalierungsfrage: *"Wenn du dir vor deinem inneren Augen vorstellst, wie du in der nächsten Mathearbeit sitzt, welche Gefühle kommen in dir hoch? Wie geht es dir? Wie würdest du dieses Gefühl auf unserer Skala von 1 bis 10 bewerten?"* Ergebnis 3-4.... Vergleich zum Anfang 6-7, Würdigung dieses Erfolgs und der tollen Mitarbeit.

Als Symbol und zur Erinnerung an das Lösungsbild gab ich J. später einen kleinen Schlüsselanhänger mit einer Robbe, die auch etwas zylindrisch geformt ist.

Ich war sehr davon beeindruckt, wie sich J. auf diese Arbeit eingelassen hat, obwohl er die systemischen Methoden vorher noch nicht kannte. Das spricht für sein gutes Potential.

Nach seinem nächsten Hockey-Spiel berichtete J. begeistert, dass es ihm gelungen war, mit dem Lampenfieber positiv umzugehen. Als ich J. jedoch nach der Rückgabe

des nächsten Mathetests wieder alleine auf dem Gang traf, fragte ich ihn, wie er sich im Test gefühlt habe. Leider war J. vom Ergebnis seines Mathetests wieder enttäuscht, obwohl er schon viel gelassener in diese Prüfungssituation gegangen war. Er war auch recht zuversichtlich, bevor er den Test zurückbekam. Dieses Erlebnis schien nichts mit der Prüfungsangst zu tun zu haben. Wir vereinbarten einen neuen Termin, um weitere Lösungen zu suchen.

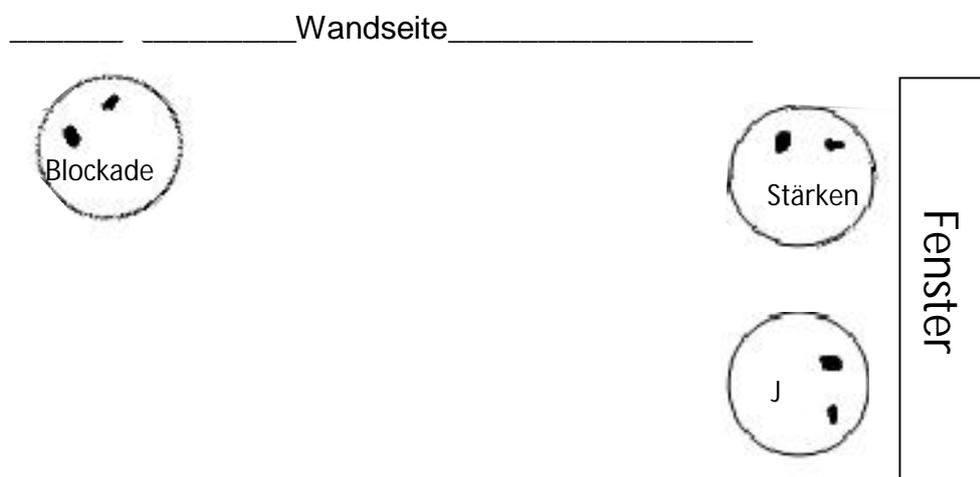
J. ist eine sprachlich begabter, wortgewandter Schüler, der in Deutsch und Englisch gute Leistungen erbringt. Sprachlich hat J. also deutliche Stärken. Im naturwissenschaftlichen und mathematisch-abstrakten Bereich fehlen ihm behinderungsbedingt einige Erfahrungen, so dass er sich schnell überfordert fühlt, sich unter Leistungsdruck setzt und blockiert. Bei unserem zweiten Treffen führten wir deshalb eine Externalisierung seiner Stärken und der "Blockade" mit Bodenankern durch.

J. platzierte drei Korbplatten im Raum, eine für sich, eine für die Stärken und eine für die Blockade. (Siehe Abb. 4) J. schaute von außen auf diese Konstellation und beschrieb, was ihm auffiel. In der Imagination (behinderungsbedingt nur so möglich) stellte er sich zunächst auf seine Position und schaute auf die Stärken, beschrieb, wie diese aussieht, achtete auf Körperreaktionen, Gefühle, Gedanken. Was möchte er ihr sagen? Sagt sie etwas zu ihm?... dann das gleich mit der Blockade...

*"Hatte die Blockade auch schon mal etwas Gutes für dich?"* J.: "Ich wollte es weiterversuchen und die Blockade überwinden. Gefühlt ist es aber eher eine Schwäche."

*"Auch mal die Rechtfertigung, etwas vermeiden zu können?"* J. grinst... "Nee!"

Abb. 4



J. fiel auf, dass die Blockade weit weg von beiden anderen ist und Stärken, die Blockade und er sich gar nicht anschauen. Die Blockade schaut in die dunkelste Ecke und J. in die Ferne, in die Helligkeit.

J.s Gefühle und Gedanken in der Aufstellung: J. sieht die Stärken im Augenwinkel. Er fühlt sie an seiner Seite, doch die Blockade nimmt seine Aufmerksamkeit viel mehr in Beschlag... die Blockade sieht er zwar gar nicht, doch er fühlt sie wie einen Stachel (Metapher), den er nicht herausziehen kann, weil er ihn nicht sieht. J. möchte sich selbst zur Blockade umdrehen, um sie anzusehen und auch die Blockade soll gedreht werden, so dass sie sich in die Augen gucken. Sein Gesichtsausdruck dabei ist angespannt und er fühlt Angst. Die Blockade tauche vor ihm auf, wie ein Berg (Metapher). Er sagt zur Blockade "Werde kleiner oder bleib so!". Die Blockade sage zu ihm "Kämpfe!".

*"Kannst du der Blockade sagen: 'Du gehörst zu mir und du bist auch ein wichtiger Teil von mir. Du hast mich lange begleitet und mich vielleicht auch ein bisschen beschützt. Aber jetzt werde ich mich einige Zeit viel mehr um meine Stärken kümmern und dich weniger beachten. Bitte schau freundlich auf mich, wenn ich dir ab jetzt viel weniger Aufmerksamkeit gebe.' "* (Mit "Bitte schau freundlich auf mich." hat J. Probleme, wir ersetzen es durch "Bitte sei mir nicht böse.")

Als J. diese Sätze zur Blockade sagt, muss er schwer schlucken und kämpft mit den Tränen, sein Gesichtsausdruck ist traurig.

*"Das fällt dir offensichtlich noch schwer. Möchtest du es der Blockade anders sagen?"* J.: "Ich möchte dich überwinden. Aber vielleicht muss ich dich auch annehmen." (Vorschlag von mir: *"... und das gelingt mir irgendwann. Danke dass du mich anspornst."*)

*"Hat denn ein Berg auch positive Seiten?"* J: "Ja, Schutz vor Angreifern und die schöne Erinnerung an einen Urlaub in den Bergen."

*"Alle deine Anteile machen deine einzigartige, liebenswerte Persönlichkeit aus, auch die Seiten, die du als Schwächen empfindest, gehören dazu."* J.: "Stimmt, Schwächen hat ja jeder. Und es kann sicher nicht jeder so gut formulieren wie ich..."

*"Möchtest du auch deinen Stärken noch etwas sagen?"*

J.: "Ja! Schön dass es euch gibt!"

(Vorschlag von mir: *"...Danke, dass ihr immer für mich da seid und mir Kraft gebt!"*)

Für die nächste Zeit nahm sich J. vor, sein Hauptaugenmerk auf seine Stärken zu richten. Für die Förderung seines mathematischen Vorstellungsvermögens hatten wir auch einige realisierbare Ideen, an denen wir kontinuierlich dran bleiben, doch die Inhalte, die ihm noch Schwierigkeiten bereiten, sollten für die nächste Zeit nicht mehr so stark im Vordergrund stehen. In der nächsten Mathearbeit schrieb J. eine 3, also eine Note besser als gewohnt, in der übernächsten leider wieder eine 4, doch er hatte sich bei der Aufgabenauswahl sehr geschickt auf seine innermathematischen Stärken konzentriert, so dass er bei den Aufgaben, die er bearbeitet hatte jeweils die volle Punktzahl erreichte. Seine weniger guten Noten in den naturwissenschaftlichen Arbeiten glich er durch ein prima Referat und eine gute schriftliche Ausarbeitung aus. J. ist immer noch häufig entmutigt, wegen kleiner Misserfolge, doch insgesamt viel zuversichtlicher.

Im Nachhinein fallen mir die beiden Metaphern "Stachel" und "Berg" auf, die J. für seine Blockade verwendete. Auf das Bild "Berg" bin ich schon intuitiv eingegangen. Vielleicht hätte man in der Situation noch mehr mit den Metaphern arbeiten können, doch die Idee kommt mir erst heute durch den Input aus dem 7. Seminarbaustein.

### S. und die Schulangst

S. ist ein 16jähriger Jugendlicher aus meinem privaten Umfeld. Seine Eltern fragten mich um Rat, weil S. häufig Magen-Darm-Infekte hat und sie vermuteten ein Vermeidungsverhalten aus Schulangst. S. ist für sein Alter sehr klein und zierlich und ein ruhiger und sehr zurückhaltender Junge. Im Gespräch vertraute mir S. an, dass ihm schon manchmal auf dem Schulweg übel sei und er am liebsten zu Hause bleibe. Auch erzählte er mir, dass er sich aus ähnlichen Gründen vom Fußballverein abgemeldet habe.

Im folgenden dokumentiere ich einen Teil unseres Gesprächsverlaufs, das Externalisieren seiner Übelkeit.

*"Gibt es auch Gruppen, an denen du gerne teilnimmst oder teilhast?"*

S.: "Ja in der Familie und bei meinen zwei besten Freunden."

Was ist für S. im Umgang mit seinen Freunden anders? Im Freundeskreis und in der Familie fühlt er sich wohl und hat Vertrauen. Bei denen weiß er, dass sie ihn mögen, weil sie nett zu ihm sind und er so sein kann wie er ist.

Die Skalierungsfrage zu dem störenden Gefühl beantwortete S. mit 7.

Einführung der Imagination: *"Ich habe jetzt etwas Ungewöhnliches mit dir vor. Dafür brauchst du ein bisschen Phantasie."* S. ist bereit

*"Stell dir vor, du stehst im Raum und die Übelkeit wird aus dir heraus gebeamt und kommt außerhalb deines Körpers zum stehen. Welche Gestalt hat sie? Eine Form, eine Farbe oder vielleicht eine Person?"* S. "Mehrere Personen."

*"Jemand, den du kennst?"* S. "Ein paar andere Jungs aus meiner Klasse."

*"Wo stehen sie?"* S. "Sie stehen um mich herum."

*"Was tun sie?"* S. " Sie lachen und nennen mich Mädchen."

*"Was macht das mit dir?"* S. "Mir wird übel und ich bin traurig."

*"Möchtest du Ihnen etwas sagen?"* S. "Warum tut ihr das?"

*"Was ändert sich?"* S. "Sie werden noch lauter und gemeiner."

*"Gibt es etwas, was man zu dir stellen und das dir helfen könnte?"*

S. "Ja, meine beiden Freunde."

*"Stell 'se mal dazu. Wo stehen sie? Was tun sie?"* S. "Sie stehen neben mir."

*"Was verändert sich? Was sagen die Freunde?"* S. "S. ist unser Freund!"

*"Was sagen die Bösewichter jetzt?"* S. "Es macht Spaß S. fertig zu machen."

*"Kannst du den Bösewichtern sagen: 'Euch macht es Spaß, aber mich verletzt es! Also hört auf damit!'"* S. wiederholt es. *"Was ändert sich?"*

S. "Sie gehen weiter weg und ich habe mehr Platz. Sind ruhig, gucken verdattert."

*"Kannst du Ihnen sagen: 'Das sind meine Freunde und ich fühle mich wohl bei ihnen, weil ich ihnen vertraue?'"* S. wiederholt es.

*"Wie fühlt sich das an?"* S. "Ich fühl mich stärker."

*"Was machen die Jugendlichen, die für deine Übelkeit stehen?"*

S. "Sie stehen nicht mehr im Kreis. Sie gucken sich gegenseitig an."

*"Kannst du sagen: 'Der Kreis ist jetzt offen. Ich kann gehen, wohin ich will, und meine Freunde sind bei mir!'"* S. wiederholt es und atmet tief ein.

Ich hole S. in den Raum zurück und stelle erneut die Skalierungsfrage zur Schulangst. Er bewertet mit 2.

Ich glaube meine Arbeit mit S. war nur ein Anfang und das Problem war noch nicht vollständig gelöst. Die Erfahrungen, die er in der Imagination geschildert hat, ähneln realen Situationen, die er mit anderen Jugendlichen erlebt hat. Was er in der Imagi-

nation ausprobiert hat, das selbstbewusstere Auftreten gegenüber seinen Klassenkameraden und das bewusste Wahrnehmen seiner Ressourcen, könnte ihm beim nächsten Mal helfen, sich zu behaupten. Vielleicht könnte man noch mehr in die Tiefe gehen, doch das war bei meinem damaligen Stand an systemischen Erfahrungen noch schwierig. Vielleicht darf ich irgendwann mit ihm weiterarbeiten.

#### M. und die Angst vor der Mathematik

M. ist Realschülerin in einer 8. Klasse. In der Klasse herrscht ein rauer Umgangston und einige Schülerinnen fühlen sich von einer Rädelsführerin unter Druck gesetzt. Seit einiger Zeit hatte sie "katastrophale Mathenoten" (Originalton der Mutter) und im Unterricht traute sie sich kaum noch etwas zu sagen. In einer Pause erwähnte sie mir gegenüber, dass ihr Vater ihr beim gemeinsamen Üben einmal "aus Spaß" gesagt habe, sie sei "zu dumm für Mathematik".

Ich "verschrieb" ihr deshalb, vor der nächsten Mathearbeit mit ihrem Vater zu wetten, dass sie trotz intensiver Vorbereitung diesmal sogar noch schlechter schreiben würde. M. schrieb in dieser Mathearbeit eine 3,7 und damit eine Note besser als in den anderen Arbeiten. Vielleicht ein Erfolg der Verschreibung? Sie meinte ihr Vater habe zum Vorschlag mit der Wette gegrinst und gesagt, das sei doch mal ein realistisches Ziel. Da sie zu Hause ja nun eine schlechte Note angekündigt habe, sei es ihr fast "schnurz" gewesen, so dass sie viel cooler an die Sache herangegangen sei. Leider hat die Schülerin mittlerweile wegen der schwierigen Klassensituation unsere Schule verlassen, doch als ich sie vor einiger Zeit traf, sagte sie, "ach ja" Mathe sei soweit okay.

### **V. Verminderte Anstrengungsbereitschaft - Lösungsbeispiele aus meiner Berufspraxis**

#### J. und der "innere Antreiber"

J. ist eine sehr intelligente Realschülerin der 9. Klasse. Leider entsprechen ihre schriftlichen Leistungen bei Weitem nicht ihrem eigentlichen Können und es ist jetzt einige Male in verschiedenen Fächern vorgekommen, dass sie in Klassenarbeiten ein leeres Blatt abgibt, obwohl sie die Aufgaben in der Übungsphase perfekt beantwortet hatte. J. wehrt sich auch im Unterricht immer dagegen, etwas aufzuschreiben, wobei sie mündlich ausgezeichnete Leistungen erbringt. In meinem Fach klingelten bei mir die Alarmglocken, als J. statt den Antworten auf das Klassenarbeitsblatt ein weinendes Gesicht gemalt hatte. Ich sprach sie unter vier Augen darauf an und lud sie zu einem Gespräch ein.

Im Gespräch äußerte J., dass der Erwartungsdruck nicht von außen käme, sondern durch ihren eigenen Perfektionismus. Da sie beim Schreiben Wert darauf lege, dass es auch schön aussehe und die Antworten in den Klassenarbeiten perfekt formulieren wolle, sei sie völlig blockiert. Aus Zeitmangel und aus Angst, dass es nicht gut und nicht schön werden würde, lasse sie es lieber ganz.

Im Laufe des Gesprächs entdeckten wir, dass da ein "Innerer Antreiber" am Werk ist, der J. immer zu Höchstleistungen antreiben möchte. Dieser habe die gute Eigenschaft, dass er ihr in der häuslichen Arbeit, wenn genug Zeit zur Verfügung steht, hilft den "inneren Schweinehund" zu überwinden, der sich auch manchmal in J. breit macht. Ich bot J. an, weiter mit ihr an diesem Thema zu arbeiten, wenn sie bereit dafür sei. Am nächsten Tag hab ich ihr ein kleines Geschenk mitgebracht, dass ihr vielleicht schon weiterhilft: Eine "Antreibergarage" in Form einer Streichholzschachtel. Oben drauf steht "Alles wird gut!" und in der Box ist ein Zettel, auf dem steht "der Antreiber". J. kann ihren Antreiber dann aus der Box holen, wenn sie ihn gebrauchen kann, wenn er stört, dann muss er drin bleiben.

J. hat die nächste Klassenarbeit in diesem Fach bis zum Ende geschrieben und war mit einer 2,7 eine der besten. Sie hat außerdem freiwillig eine Präsentation vorbereitet, doch leider hat sie die Vorführung dann kurzfristig abgesagt.

#### K. vernachlässigt seine Hausaufgaben und vergisst Abgabetermine

Der 17jährige K. vergisst häufig seine Hausaufgaben und Abgabetermine. Ich deute es eher als Vermeidungsverhalten, K. ist kein Schüler, der cool wirken möchte.

Verschreibung: *"Gib die nächste Hausaufgabe wieder genau eine Woche später ab, natürlich nimmst du dann alle üblichen Konsequenzen in Kauf."*

Fazit: Er habe erstmal gedacht: "Hä? Was soll das denn jetzt? Das meint sie sicher ironisch.". Es sei ihm peinlich gewesen und die schlechtere Note wollte er dann auch nicht in Kauf nehmen. Durch diese Verwirrung blieb ihm der Abgabetermin sowieso im Gedächtnis und wenn er ihn dann doch absichtlich versäumt hätte, dann wäre das ja aufgefallen...

## **VI. Ausgrenzung systemisch betrachtet - praktische Beispiele aus meiner Lehrtätigkeit**

Eine Schulklasse ist ein soziales System, in dem sich Mitglieder durch ihre Interaktionen gegenseitig beeinflussen. Rollen werden dabei nicht beliebig zugeteilt, sondern beim Rolleninhaber ist auch eine bewusste oder unbewusste Bereitschaft vorhanden, diese Rolle anzunehmen. Das gilt auch für die Außenseiterrolle.

Durch die Gruppendynamik bildet sich ein Gleichgewicht, das sich bei Neuzugängen oder Abgängen von Schülern wieder neu einpendelt. Im Unterschied zu manchen anderen sozialen Systemen ist das Zusammensein der Schulklasse keiner persönlichen Entscheidung zu verdanken, deshalb sind besonders in der Orientierungsphase aber auch in späteren Phasen der Gruppenbildung Interventionen durch den Lehrer notwendig. An unserer Schule werden beispielsweise in der ersten Schulwoche Kennenlertage mit speziellen teambildenden, erlebnispädagogischen Übungen und Interaktionsspielen durchgeführt. Die folgende Methode war eine Intervention in meiner eigenen Wirtschaftsschulklasse, etwa 2 Monate nach Schulbeginn.

### Skulpturarbeit in einer Wirtschaftsschulklasse

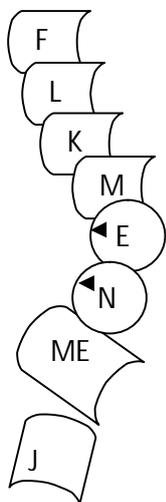


Abb. 5

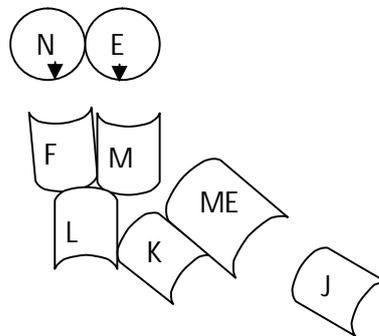


Abb. 6

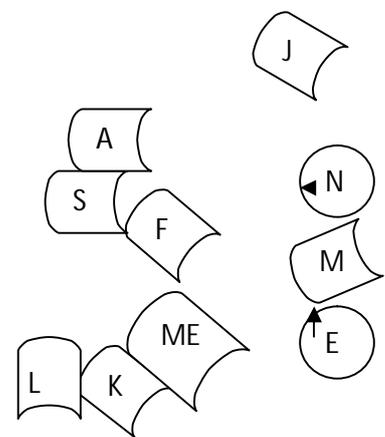


Abb. 7

(Kreise: Mädchen)

Für die erste Skulptur (Abb. 5) in der ursprünglichen Klassenzusammensetzung übertrug ich dem ältesten Schüler (M.) die Aufgabe, seine Klasse so als Skulptur aufzustellen, wie er die Klassengemeinschaft aktuell erlebte. Am Ende sollte er sich selbst auf einen Platz dazustellen, der ihm angemessen erschien. Als die Skulptur in Form leicht gebogenen Reihe stand (Abb. 5), war auffällig, dass ein Schüler (J.) mit seinem E-Rollstuhl außen stand und nur auf die Rückseite eines anderen sperrigen E-Rollstuhls schaute. Ich fragte jeden Schüler, wie er sich auf seinem Platz fühle und einige Schüler äußerten, sie seien unzufrieden mit der Form, weil sich sie sich einander zu wenig zuwenden konnten. Der Schüler auf der Außenseiterposition äußerte besonderes Unwohlsein.

Dann erhielt der jüngste Schüler (K.) den Auftrag, die Skulptur so zu verändern, dass sie für ihn stimmig sei. Er bildet aus Schülern, die eng miteinander befreundet sind, einen inneren Kreis und stellte in etwas Abstand die anderen Grüppchenweise darum herum. Der Schüler J., der schon oben in der Außenseiterposition stand, war nun jedoch noch deutlicher im Aus. (Abb. 6)

Ich fragte ihn, was er tun könne, um das zu ändern. Er hatte die Idee den anderen E-Rollstuhlfahrer M.E., der ihm die Sicht auf die Klasse versperrte, zu bitten, etwas zurückzufahren, so das auch er in den Kreis reinkomme. Diese Lösung fühlte sich für ihn gut an. Sein persönliches Fazit aus der Übung war, dass er mehr auf sich aufmerksam machen müsse, da ihn niemand absichtlich ausschließe. Auch seinen Klassenkameraden wurde durch die Skulptur bewusster, dass er am Rande steht. Sie achten seitdem bewusster auf ihn.

Die zweite Skulptur stellten wir einige Zeit nachdem zwei neue leistungsstarke und selbstbewusste Schüler (S. und A.) neu in die Klasse gekommen waren. Die Skulptur zeigte, dass die Neuzugänge die bestehenden Strukturen aufgemischt hatten, die Grüppchenbildung und der Mittelpunkt der Skulptur waren nun ganz anders besetzt. J., der Schüler auf der Außenseiterposition von oben, stand immer noch etwas abseits, aber er konnte von seiner Position alle anderen gut sehen und er fühlte sich wohl auf seiner Insel. (Abb. 7)

### B. und der Ausgleich von Geben und Nehmen

B. ist ein schwerbehinderter Schüler, der für alle Handlungen des täglichen Lebens Assistenz benötigt. Da dies nicht ausschließlich durch Lehrkräfte und Unterrichtsassistenten abgedeckt werden kann, muss B. häufig seine Klassenkameraden um Hilfe bitten.

B. ist nicht der einzige Schüler in seiner Klasse, der aufgrund seiner Behinderung auf viel Hilfe von Klassenkameraden angewiesen ist, jedoch helfen die Klassenkameraden anderen Schülern viel selbstverständlicher und oft auch ohne darum gebeten zu werden. Wenn man die Klassenkameraden darauf anspricht, dann begründen Sie ihr Verhalten beispielsweise mit B.s Befehlston und dass er nicht Bitte und Danke sage, dass er selbst keine Rücksicht auf andere nehme und auch in den Pausen keinen Kontakt zu ihnen suche.

Bei einer Veranstaltung mit Übernachtung in der Schule fiel mir auf, dass B. sich auch nicht um Angelegenheiten kümmerte, an die er selbst denken könnte, sondern die anderen wie selbstverständlich bei der Auswahl und der Beschaffung seines Abendessens für sich mitdenken und bezahlen ließ. Als er Durst hatte, sagte er zum Klassenkameraden nur auffordernd: "Ich trinke ein Glas Cola." Seinen Dienst am Stand der Klasse nahm er nur mit Widerwillen wahr und sagte, er würde sich eigentlich lieber weiterhin die anderen Angebote ansehen.

Das erinnert mich an die Theorie über den Ausgleich von Geben und Nehmen. Wenn ich die anderen schwerbehinderten Schüler in der Klasse beobachte, dann fällt mir auf, dass sie das, was sie von anderen bekommen, mit Freundlichkeit, Dankbarkeit und Humor ausgleichen, oder den anderen dort fachlich helfen, wo sie ihre Stärken haben. In B.s Falle ist der Ausgleich bisher noch nicht gegeben. Ich habe ihm deshalb die Hausaufgabe gegeben, sich etwas zu überlegen, was er den anderen Gutes tun kann, dafür dass sie ihm jeden Tag so viel helfen.

## **VII. Reflexion**

### Fazit für meine pädagogische Arbeit

Wenn ich auf die vergangenen zwei Jahre der Ausbildung zurückschaue, dann erinnere ich mich, dass ich von Anfang an Feuer und Flamme für die Theorie der systemischen Arbeit war, begierig die Inhalte der Seminarbausteine aufsog und jede Menge Literatur ansammelte und verschlang. Jedoch hatte ich sehr lange Hemmungen, die Methoden, die ich durch die Ausbildung kennengelernt hatte, anzuwenden. Zunächst konzentrierte ich mich auf kleinere Interventionen in Form von einzelnen systemischen Fragen und beobachtete, wie mich das Alltagsgeschehen an das Erlernete erinnerte. Auch merkte ich manchmal, dass ich Konfliktsituationen jetzt anders sehen kann, als früher. Häufiger dachte ich mir nach einer Situation: "Da hätte ich jetzt das anwenden oder fragen können..." oder "Welche Botschaft steckt hinter dieser Reaktion?". In den ersten Monaten war die Skulptur-Arbeit in meiner Klasse die einzige größere praktische Umsetzung in meinem Beruf.

Der Durchbruch war für mich, als ich mit dem Externalisieren eine Methode in die Hand bekam, die zu mir passt, und diese in der Arbeit mit J.s Prüfungsangst bzw. mit S. Schulangst zum ersten Mal völlig selbstständig einsetzte. Ich kannte die Arbeit mit Aufstellungsfiguren schon vorher, traute mich jedoch nur in der Peergruppe mit einem "Coach" an meiner Seite sie selbst anzuleiten. Ich bemerkte darüber hinaus,

dass es mir große Sicherheit gibt, wenn ich vor dem Gespräch einige Zeit habe, mich vorzubereiten, mir zu überlegen, wie ich anfangen könnte, wie das Gespräch ungefähr strukturiert sein könnte und welches Material ich zur Verfügung habe. Sobald ich merkte, dass die Beratung erfolgreich verläuft, konnte ich den Schalter umlegen und spontan reagieren. In der Peergruppe habe ich die Beratung zwar schon unvorbereitet geschafft, doch in der Schule bin ich von dieser Vorbereitung zum ersten Mal bei der Arbeit mit J. und ihrem "inneren Antreiber" abgewichen. Da hatte ich mir wegen des "weinenden Gesichtchens" überlegt, mit ihr die Ausdrucksmalerei auszuprobieren, doch es lief dann komplett anders und trotzdem zu unserer beider Zufriedenheit.

Dass mir Vorbereitung und Planung Sicherheit gibt und die Spontanität mir nicht immer leicht fällt, ist für mich nichts Neues. Mein Verstand neigt häufig noch stark dazu, sich an Dingen festzubeißen und zu -halten. Deshalb der Spruch auf meinem Deckblatt. Ich glaube, wenn ich den Verstand besser loslassen kann und mir den Zugang zu meiner Intuition erlaube, dann wird mir die systemische Arbeit besser gelingen. Ich habe an meiner Schule auch schon weitere Anfragen für Beratung und bin motiviert, sie anzugehen.

#### Auswirkungen auf mein persönliches Erleben

Privat ist bei mir durch die Weiterbildung einiges ins Rollen gekommen und zwar vor allem durch Erstellung meines eigenen Genogramms und durch meine Familienaufstellung. Ich habe das Gefühl, im Aufbruch zu sein, und dass ich jetzt auch bereit bin, diesen Weg zu gehen. Durch meine intensive Beschäftigung mit einigen systemischen Theorien habe ich verstanden, was es bedeutet "ein Kind der Kriegskinder" zu sein.

## VIII. Literatur

- 1) Der systemische Lehrer - Ressourcen nutzen, Lösungen finden  
(Jürgen Pfannmöller)
- 2) Motiviert in den Unterricht - Wie systemisches Denken und Handeln den  
Schulalltag erleichtert (Gesa Staake)
- 3) Lehrer-Eltern-Konflikte systemisch lösen (Inge Maria Mandac)
- 4) Wie Kinder lernen - und warum sie es manchmal nicht tun (Antje Tschira)
- 5) Wie Sie alte Wunden allein heilen und neue Kraft schöpfen (B. Ulsamer)
- 6) Fragen können wie Küsse schmecken (Carmen Kindl-Beilfuß)
- 7) Was die Seele krank macht und was sie heilt (Thomas Schäfer)
- 8) Mit sich selbst und mit seinen Beziehungen ins Reine kommen- Systemische  
Therapie für Dummies (Paul Gamber)
- 9) Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung 10. Auflage  
(Arist von Schlippe, Jochen Schweitzer)
- 10) Leiden ist leichter als Lösen (Heribert Döring-Meijer)
- 11) Brücken zur Seele (Mathias Engel, Constanze Potzschka-Lang)
- 12) Anleitung zum Unglücklichsein (Paul Watzlawick)
- 13) Meine vielen Gesichter - Wer bin ich wirklich (Virginia Satir)
- 14) Weiterbildung "Systemische Beratung und Systemaufstellungen" 2012 - 2014  
bei Gerlinde Meijer, Heribert Döring – Meijer und Susanne Kolbe
- 15) Fortbildungsseminar "Aufstellungen im Einzelsetting" 3.-4.05.2013  
bei Susanne Kolbe
- 16) ISIS-Tagung "Systemische Lösungen in der Schule" 21.09.2013  
Vortrag von Peter Herrmann "Eckpfeiler systemischer Pädagogik"  
Vortrag von Birgit Hallerbach "Der faule Schüler"  
Workshop von Birgit Hallerbach "Ruhe schaffen, aber wie?"  
Workshop von Jürgen Pfannmöller "Die Angst vor der Prüfungsangst"  
Workshop von Inge Maria Mandac "Lehrer-Eltern-Konflikte systemisch lösen"