



Die Zeitschrift Systemische Pädagogik ist das Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik e. V.. Sie erscheint einmal jährlich. Die Mitglieder des Verbandes erhalten sie kostenfrei zugestellt.

Herausgeber:

Deutsche Gesellschaft für systemische Pädagogik e.V.

Redaktion:

Rainer Hölzle
Boeckhstr. 11
76137 Karlsruhe
Tel.: 0721-1839404
hoelzle@dgspeu

Organisation (Vorstand):

Vorsitzende
Mechthild Reinhard
Weinheimerstr. 18a
69483 Wald Michelbach (Siedelsbrunn)
m.reinhard@sysTelios.de

Stellvertretender Vorsitzender
(Sitz des Vereins)

Prof. Dr. Winfried Palmowski
Alte Schmiede 13
99198 Erfurt
winfried.palmowski@uni-erfurt.de

Matthias Freitag
Rainer Hölzle, *Kassenwart*
Dr. Birgit Jäpelt
Manuela Krahnke
Silke Palmowski, *stellv. Schriftführerin*
Dr. Henriette Schildberg, *Schriftführerin*
Frank Zimmer, *Homepage*

DGsP - Geschäftsstelle

Siedelsbrunn
Weinheimer Str. 18a
69 483 Wald-Michelbach
geschaeftsstelle@dgspeu

Homepage:

www.dgspeu

Vertrieb:

Nach Carl-Auer Verlag GmbH
Vangerowstr. 14
69115 Heidelberg
Tel. 06221-6438-0
Fax 06221-6438-22
info@carl-auer.de
www.carl-auer.de

und über die Geschäftsstelle

Bezug:

10,00 € pro Einzelheft

Layout und Satz:

Christine Mössinger für www.fruchtfreun.de

Auflage:

700 Exemplare

Rechte

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Auffassung des jeweiligen Verfassers wieder. Sie entsprechen nicht unbedingt der Redaktionsmeinung. Für eingesandte Artikel, Manuskripte, Vorlagen, sonstige Arbeiten kann leider keine Haftung übernommen werden. Die Verfasser verpflichten sich zu prüfen, dass zur Veröffentlichung eingereichte Artikel frei sind von Rechten Dritter. Eine Veröffentlichungsgarantie kann nicht gegeben werden. Alle Fotos, Beiträge und vom Verlag gestalteten Anzeigen sind urheberrechtlich geschützt.

Abdruck nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages. Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber der Texte und Abbildungen ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Die Rechtschreibung innerhalb von Bildern und Grafiken wurde weitgehend beibehalten.

Datenschutzerklärung

Wir verpflichten uns, Ihre persönlichen Daten, die Sie über unsere Formulare (Mitgliedsanträge, Datenänderungen etc) abgeben, vertraulich zu behandeln. Daten, die wir im Zusammenhang mit der Kontaktaufnahme abfragen, speichern wir auf unseren Computern und nutzen sie ausschließlich für vereinsinterne Zwecke. Ihre Daten werden nicht an Dritte zum Zwecke der Werbung, Marktforschung und ähnlichen Zwecken weitergegeben.

Druck

NINO Druck GmbH, Neustadt /Weinstr.

ISSN: 2193 - 5270

Heft 2, Mai 2012

Diesem Heft ist eine Beilage der Borgmann Media, Verlag modernes Lernen, beigelegt.

Inhalt

Ankündigung DGsP Kongress	2
Vorwort	4
Beiträge	
Interview mit Bettina Follenius	6
Matthias Ohler & Raimund Schöll	10
Feine Unterschiede, starke Wirkung – zur Idee Atmosphärische Intelligenz	
Angelika Beck	22
„... und ich dachte, Kafka pack‘ ich nie“	
Holger Lindig	34
Entwicklungsgespräche mit Eltern ein förderliches Instrument Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu gestalten	
Kristin Kodura	44
Systemische Beratungen mit Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden	
Anett Renner	50
Acht-SAM-keit von Anfang an - Umgang mit Aggression in der Systemischen Pädagogik	
Rainer Hölzle	63
... sich auf die Reise begeben	
Berichte aus dem Verein	74
Beitrittserklärung und Änderungsmitteilung	75



DGsP Kongress

*da-da-zwischen
Individualisation & Bezogenheit*

Deutsche Gesellschaft für
systemische Pädagogik e.V.

Veranstaltungsort:

sysTelios –
Gesundheitszentrum
Siedelsbrunn

Referenten:

Rolf Arnold
Winfried Palmowski
Mechthild Reinhard
Gunther Schmidt
Walter Spieß
Tobias Voss
u. a.

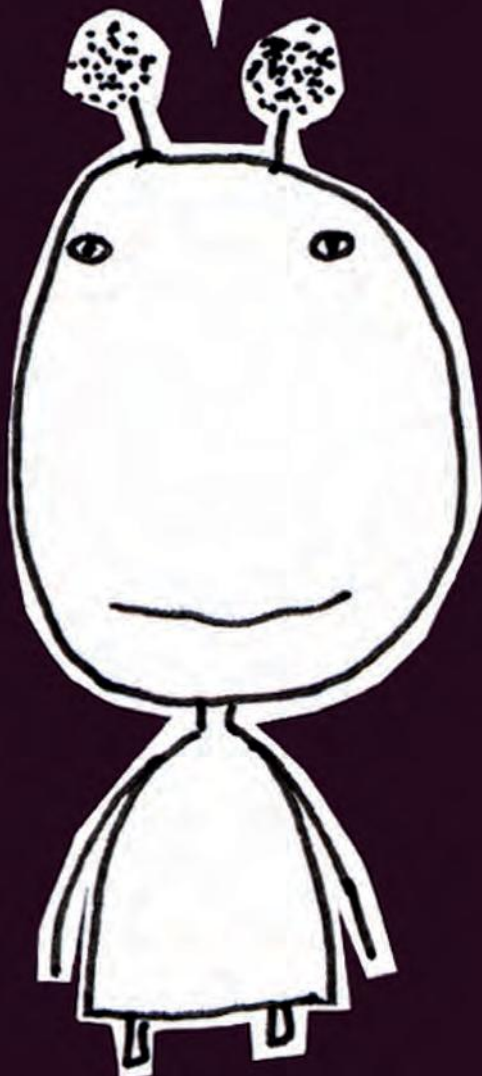
**Freitag, 26.10. -
Sonntag, 28.10.2012**

Anmeldung & Veranstalter:

DGsP – Geschäftsstelle
Weinheimer Str. 18a
69 483 Wald-Michelbach
(Siedelsbrunn)
geschaeftsstelle@dgsp.eu
www.dgsp.eu

Beiträge zu einer KybernEthik
systemisch- pädagogischen
Handelns.

CAN I STAY
AND SAY
NOTHING?



Bildungs- und Erziehungsfragen sind in Anbetracht globaler Umwelt- und Finanzkrisen in den Hintergrund getreten. Und doch haben diese Krisen, soweit ich es in meinem Umfeld beobachten kann, unmittelbare Auswirkungen auf den gesamten pädagogischen Bereich: es werden gerade hier - unter Berufung auf vermeintliche Sachzwänge – Programme gestrichen, Mittel gekürzt, notwendige Investitionen in Sachmittel, Baukosten oder im Personalbereich nicht getätigt.

Eine Pädagogik, die auf Leistung und Leistungssteigerung fixiert ist, ist vielleicht nicht ganz unschuldig an einer solchen Entwicklung.

Nicht erst seit der Erkenntnis, dass die Erde rund – ein Globus – ist, wissen wir um die Endlichkeit der Erde, könnten wir wissen, das (quantitative) Wachstum und Leistungssteigerung im Sinne erhöhter Produktivität kein adäquater Umgang mit einer in Ausdehnung und Fläche begrenzten Erde ist. Auch die Personifikation eines sogenannten Marktes und der Glaube an dessen omnipotent gedachte Regulierungskräfte, eine Ideologie mit pseudoreligiösen Zügen, tragen mit zu den heutigen Problemen einer globalisierten Welt bei.

Diese Begrenztheit des Globalen verlangt die Umorientierung von einer Ideologie des Wachstums zu einer Idee und Praxis der Umverteilung. Profite, Renditen oder Zinsen über 10%, die jahrhundertlang als Zinswucher verboten waren, als unmoralisch und sündig galten, Geiz, der ebenfalls durch viele Jahrhunderte als Todsünde gebrandmarkt wurde, können und müssen in unserem globalisierten Dorf kritisch betrachtet und anders bewertet werden, als es die heutige Praxis in den Reden von Bankmanagern oder in Werbeslogans sogenannter ‚Global-Players‘ zeigen. Spitzengehälter und millionenschwere ‚Boni‘-Zahlungen zeugen nicht von Verantwortung der sogenannten Leistungsträger sondern sind vielmehr Zeichen moralischer Verwahrlosung sowohl auf Seiten derer, die solche Summen zahlen als auch auf Seiten derer, die solche Summen erhalten. Moralische Verwahrlosung deswegen, weil diese Gelder denen genommen werden, die am unteren Ende der Arbeits- und Erwerbskette im globalen Wettbewerb gestrandet sind.

Eine systemische Pädagogik, die auch globale Zusammenhänge reflektiert, kann daher Beiträge dazu leisten, dass Entwicklung und Kooperation im Sinne qualitativen Wachstums in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt. Es wird eine Pädagogik sein, die hilft, Ressourcen zu entwickeln, die Mut macht zu autonomer Entwicklung, die neugierig begleitet, unterstützt, den je eigenen Weg zu entdecken und zu beschreiben- vielleicht im Sinne des aristotelischen Entelechie-Gedankens. Es wird eine Pädagogik sein, die geprägt ist von der Leidenschaft, diesen Globus, diese Erde, mit allen zu teilen, die ihn jetzt bevölkern, aber auch so mit ihm umzugehen, dass unsere Kinder und Enkel sich an ihm erfreuen und an seinem Reichtum partizipieren können.

Aber eine solche Pädagogik ist auch angewiesen auf Unterstützung durch die Politik. Politik und gemeint sind damit all jene, die als handelnde Subjekte dafür bezahlt werden und dazu beauftragt sind, diese zu gestalten, muss sich ihrer moralischen Verantwortung stellen: Basis politischen Handelns ist ein Gesellschaftsvertrag, der zu einem Handeln verpflichtet, das zum Wohle aller, zum Gemeinwohl, beiträgt. Auch wenn über die Wege zu einem Gemeinwohl gestritten werden kann, zeigen die heutigen Erfahrungen, dass Märkte sich nicht alleine regulieren, dass Firmen, die dem Profit verpflichtet sind, nicht alleine gelassen werden dürfen bei ihren Entscheidungen, wenn es um den Erhalt der Umwelt und Natur geht. Politik wird, wenn sie ihrer moralischen und gesellschaftsvertraglichen Verpflichtung gerecht werden will, sich in solche Regulierungsprozesse stärker einbringen müssen, wird sich von der Ideologie des quantitativen Wachstums verabschieden und neue Konzepte entwickeln müssen, die der Notwendigkeit einer globalen sozialen Gerechtigkeit und einer entsprechenden Umverteilung Rechnung tragen.

Eine solche Politik wird auch in der Lage sein – frei von kurzfristigem parteipolitischem Kalkül – pädagogischem Handeln die Unterstützung zu gewähren, die dieses braucht, um den einzelnen zu befähigen, ein ‚gelingendes Leben‘ zu führen, in einer sozial gerechten und ökologisch nachhaltig verantworteten globalen Weltgemeinschaft.

Nur wenn es auch in Deutschland gelingt, Kindern unabhängig von dem sozialen Kontext, in den sie geboren werden, Gelegenheiten anzubieten, sich ihren Fähigkeiten gemäß zu entwickeln, ihre Ressourcen zu entfalten – und wie das sicherzustellen ist, können wir wissen –, nur wenn es uns gelingt auch Minderheiten, Flüchtlingen und Asylanten in Deutschland und Europa ein menschenwürdiges Leben und eine ebensolche Zukunft zu sichern – und auch hier gibt es Konzepte, die Erfolg versprechend sind – nur wenn die Politik dies finanziert, wird sie ihrem Anspruch und ihrer Legitimation, eine gerechtere Welt für alle zu ermöglichen, gerecht.

Die Beiträge dieser Ausgabe können als Bausteine einer so verstandenen Pädagogik Anstöße geben.

Matthias Ohler und Raimund Schöll untersuchen in ihrem Beitrag die Bedeutung des Atmosphärischen.

Jeder lebt in Atmosphären, erlebt Atmosphäre und weiß intuitiv um deren Bedeutung, der genauer nachzuspüren mit dem Konzept der ‚atmosphärischen Intelligenz‘ sich bemüht wird.

Es folgt ein Beitrag von Angelika Beck, die versucht im Deutschunterricht der Oberstufe, Schülerinnen und Schüler am Lehrprozess zu beteiligen. Durch so praktizierte Partizipation können Schülerinnen und Schüler aus der Rolle eines Objekts, an dem sich pädagogisch-didaktisches Handeln abarbeitet, in die Rolle autonomer Subjekte, auch was den eigenen Lern- und Lehrprozess angeht, schlüpfen.

Holger Lindig widmet sich in seinem Beitrag der Aufgabe, Entwicklungsgespräche, wie sie vermehrt in Bildungseinrichtungen zu führen sind, systemisch-konstruktivistisch zu gestalten. Auch Kristin Kordura beschäftigte sich in ihrer Magisterarbeit mit dem Thema „Systemische Beratungen mit Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden“ und stellt die Ergebnisse ihrer Arbeit zusammenfassend vor.

Die Texte werden begleitet durch Bilder der Künstlerin Bettina Follenius, die sie z. T. speziell für diese Ausgabe gestaltet hat. In einem Interview erfahren wir näheres über sie und ihre Bilder.

Im Anschluss stellt Anett Renner ein Modell der Achtsamkeit im Umgang mit Aggression vor. Ausgehend von einem Konzept „Systemischen Aggressions-Managements (SAM)“ wird ausführlich erläutert, welche Bedeutung Aggression haben kann- und wie man mit ihr systemisch umgehen kann.

Den Abschluss bilden Geschichten – Geschichten aus und für die Praxis. In einem Zyklus von insgesamt 7 Phantasiegeschichten werden Anregungen für Gespräche in Beratungssituationen mit Kindern geboten, die auch die Kinder einladen, sich auf eine – innere – Reise zu begeben. Über ihre Erfahrungen wird dann zu reden sein. Hier finden sich die ersten drei dieser Geschichten – in der nächsten Ausgabe werden weitere Geschichten folgen.

Eine inspirierende & anregende Lektüre wünscht



Mit Bettina Follenius

Red.: Was möchten Sie, dass Ihr Gegenüber von Ihnen als Mensch, Bettina Follenius, weiß, wenn er sich für Ihre Bilder interessiert?

BF: Mir sind Vielfalt und Einheit gleichermaßen wichtig. Das, was uns unterscheidet genau so wie das, was uns gemeinsam ist und uns verbindet.

Red: Angenommen ein kleines Mädchen fragt Sie, „Warum malen Sie Bilder“? Was würden Sie antworten?

BF: Es macht mir großen Spaß und ich spiele einfach gerne.

Red.: Mit welchem großen Künstler, welcher Künstlerin – Gegenwart oder Vergangenheit würden Sie am liebsten zusammenarbeiten? (Warum?)

BF: Am liebsten würde ich mit Dieter Roth an der „Gartenskulptur“ arbeiten, die jetzt in Berlin im Hamburger Bahnhof steht. Ich mag das überbordende, skurrile, teilweise auch gruselige dieser Arbeit – ein riesiger Spielplatz. Ich würde gerne mit ihm zusammen Ideen, Dinge, Wörter, Alltägliches, Unsinn, Großes und Kleines, Schönes und Hässliches sammeln und die Skulptur weiter bauen.

Red: In welchem Museum würden Sie am liebsten Ihre Bilder ausgestellt sehen?

BF: Wow, die Befos im Museum! Dann am liebsten in der Deutschen Guggenheim in Berlin.

Red: Welche Frage(n), die Sie bisher nicht beantwortet haben, sollte ich Ihnen jetzt stellen – und was wären die Antworten?

BF: Haben Sie ein Lebensmotto? Be Befo!

Red: War die Entscheidung der DGsP über den Ankauf der „Gemischten Gefühle“ eine Hilfe, die Karten im Selbstverlag zu publizieren?

BF: Auf jeden Fall. Solch ein Echo schon vor der Veröffentlichung zu bekommen, das hat mich sehr bestärkt.

Conrad Thimm: Was ist ihr Lieblingserlebnis mit den „Gemischten Gefühlen“?

BF: Am Verkaufstand während der Tagung „Selbstwert und Persönlichkeit“ im November 2011 in Göttingen. Eine Gruppe von vier jungen Frauen, eine zieht eine verdeckte Karte und liest laut vor: „Igitt“, eine andere zieht eine andere Karte und antwortet: „Auch das noch“, und so geht es weiter mit witzigen und zum Teil absurden Dialogen. Einer fällt ein: „das wäre etwas für...“, „genau, das ist doch wie...“, einer anderen: „das würde ich Frau... gerne mal sagen“.

Spontanes Theater, die Umstehenden amüsieren sich. Später erzählen mir die jungen Frauen, dass sie in der Ausbildung zur Erzieherin sind und sich die Karten z.B. für ihre Reflexionsrunden wünschen.

Das war besonders überraschend und lebendig. Aber ich habe schon so viele, ganz unterschiedliche schöne, witzige und anrührende Situationen mit den „Gemischten Gefühlen“ erlebt, dass ich darüber ein ganzes Buch schreiben könnte.

CT: Wie sind Sie darauf gekommen, diese Karten zu zeichnen und zu produzieren?

BF: In meinen Bildern arbeite ich schon länger an dem Spiel zwischen Text und Gesichts/Gefühlsausdruck. Dabei sind die Befos entstanden, seltsame Figuren, gleichzeitig fremd

und vertraut, schräg, manchmal schüchtern und verlegen oder motzig und frech. Sie sind tiefgründig und albern und oft nicht so ganz eindeutig. Dieses etwas vage und offene, zusammen mit dem dunklen und unbestimmten Hintergrund, aus dem die Figuren heraustreten, lädt die Betrachter zu eigenen Vermutungen, Interpretationen und Geschichten ein. Dann werden die Bilder lebendig und das interessiert mich.

Die Idee ein Kartendeck zu gestalten kam mir im Gespräch mit Kunden auf dem Kunstmarkt, die meine Bilder in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verwenden wollten. Und wie wesentlich es ist, Gefühle wahrzunehmen und damit umzugehen ist mir aus meiner langjährigen Arbeit als Lehrerin, Therapeutin und Coach sehr vertraut. Ein Medium wie die Karten kann dabei sehr hilfreich sein.

Viele haben zu der Entwicklung des Kartensets beigetragen mit Sätzen wie z.B. „Mir doch egal“, „Gemütlich hier“, „Ich bin keine Witzfigur“ und auch, indem sie in ganz verschiedenen Zusammenhängen mit den Karten experimentiert haben, mit Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern, im Beruf und in der Familie. Im September 2011 habe ich die „Gemischten Gefühle“ dann im Selbstverlag herausgebracht.

CT: Wie ist es mit den Karten, die „negative“ Gefühle zeigen? Gibt es nicht schon genug „schlechte“ Nachrichten?

BF: Wenn man von vier Basisemotionen ausgeht: Wut, Angst, Trauer und Freude, dann fällt auf, dass drei „negativ“ sind und nur eine „positiv“.

Das gehört einfach zum Leben, niemand ist immer nur ein strahlender Sonnenschein. Viel interessanter ist doch, die Gefühle wahrzunehmen und einen Weg zu finden damit umzugehen. Sehe ich - auch negative - Gefühle als Potential oder sage ich nein dazu und nehme mir dadurch viel von meiner Gestaltungskraft. Das ist etwas ganz anderes als

in dunklen Gedanken und Gefühlen zu baden. Außerdem geht es mir darum, ins Gespräch zu kommen. Wenn „Schön“, „Großartig“ und „Gut“ miteinander reden, ist das auf die Dauer nicht wahnsinnig aufregend. Bei „Großartig“ und „Lass mich“ sieht die Sache schon anders aus. Da ist gleich eine andere Spannung und auch Komik drin. Wie Liesl Karstadt und Karl Valentin so schön sagen: „Jedes Ding hat drei Seiten, eine positive, eine negative und eine komische.“

CT: Bekommen Sie Feedback nach professionellem oder privatem Einsatz der Gemischten Gefühle?

BF: Ja, und das freut mich sehr, denn ich bin neugierig, was alles mit den Karten passiert. Ich wünsche mir auch noch mehr Austausch, weil ich Ideen, Unterrichtbeispiele und Erfahrungen gerne als Materialienband oder auf meiner Website für alle veröffentlichen möchte.

Außerdem möchte ich gerne z.B. zu der Karte „Und ich?“ - das Gefühl kennt wohl jeder - und zu den anderen Karten alle möglichen geschriebenen und gezeichneten Geschichten sammeln. Aus jedem einzelnen Bild kann eine ganze Welt, ein neues Buch entstehen.

CT: Welche Art von Menschen machen die besten Erfahrungen mit den Karten? Sind es bestimmte Berufsgruppen oder eher Menschen mit bestimmten Ansätzen oder Haltungen?

BF: Die, von denen ich es weiß, sind z.B. Therapeuten, Berater, Trainer, Lehrer, Mediatoren, Theaterpädagogen, Ergotherapeuten, Logopäden, Kinderpsychotherapeuten, Sozialarbeiter.

Zuallererst müssen die Menschen natürlich bereit sein, sich auf das Thema Gefühle einzulassen. Die Karten machen es den meisten leicht, weil sie einfach und witzig sind, so dass man auf einer leichten Ebene bleiben oder - je nach Situation - auch in die Tiefe

gehen kann.

Generell habe ich das Gefühl, dass die Karten eher Menschen ansprechen, die gerne auch mal experimentieren, improvisieren und offen für Neues sind. Ich habe absichtlich keine festen Spielregeln vorgegeben, sondern lediglich Anregungen zum Gebrauch. Trotzdem biete ich natürlich denjenigen, die mehr konkrete Anwendungsbeispiele brauchen Beratung per Telefon oder Mail. Ich kann mir in dem Zusammenhang auch gut vorstellen Workshops zum Thema „Gemischte Gefühle“ anzubieten.

Jede(r) hat die Möglichkeit eigene Spiele zu erfinden. Ein paar Beispiele:

Die Mutter zeigt Josef (4 J.) eine Karte. Er kann natürlich noch nicht lesen, sieht aber die Buchstaben und fragt: „Was steht da, Mama?“ Sie sagt: „Langweilig“ mit der entsprechenden Stimme und Gestik. Er will das nächste Bild sehen und fragt wieder: „Was steht da?“ Sie liest vor: „Was guckst du?“ Und so geht es weiter. Die Mutter spielt die jeweilige Karte, verändert Stimme und Haltung, Josef lacht, freut sich, macht sie manchmal nach und will mehr sehen.

Als sie ihm „Großartig“ zeigt, fragt sie ihn: „Wie fühlt der sich, was meinst Du?“ Josef strahlt und sagt „Glücklich“.

Eine Lehrerin nimmt in einer 7. Klasse die Karten als Grundlage, Geschichten zu schreiben und/oder zu zeichnen, jedes Kind kann sich eine aussuchen. Es entstehen wunderbare Bilder und Texte und obwohl die Figuren die Hauptakteure ihrer Geschichten sind, erzählen die Kinder dabei natürlich viel über sich selbst: über Lieblings Speisen, Langeweile im Unterricht, über Stärken „Ich mach was ich will!“, verletzt sein und über die Liebe.

Am Ende eines Seminar-Tages zieht jede/r eine zufällige Karte. Die Aufgabe ist es, mit dieser Karte ein abschließendes Feedback zu geben. Das jeweilige Wort/der jeweilige Satz soll darin auftauchen, Pantomime ist

auch möglich. Manche lesen die Karte so wie sie ist vor, manche erzählen eine kleine Geschichte, manche führen etwas vor, manche können mit ihrer Karte nichts anfangen und verändern die Worte einfach. Es gibt Nachdenkliches, gemischte Gefühle, Gelächter und eine Intonation von „Karten lügen nicht...“ Meine Karte war „Müde“. Besser hätte ich es nicht sagen können.

Bei einer Geburtstagsfeier bittet die Gastgeberin ihre Gäste, jeweils eine Karte zu ziehen. Die Gäste kennen sich zum Teil gut, zum Teil gar nicht. Die Karten geben einen humorvollen Einstieg etwas über sich zu erzählen. Das macht Spaß und schafft eine lockere Atmosphäre. Und neue Möglichkeiten werden ausprobiert: der Nachbar zieht eine Karte und man muss darauf antworten usw.

CT: Gibt es richtige oder falsche Antworten oder Reaktionen, wenn man eine Karte zieht oder zugeteilt bekommt?

BF: Ich finde richtig und falsch sind in diesem Zusammenhang keine passenden Kategorien, denn das Persönliche, das Individuelle ist gefragt. Was siehst Du? Was ist Deine Geschichte? Was fällt Dir dazu ein? Das kann ja etwas ganz anderes sein als bei allen anderen. Eine erkundende Haltung, nicht wissen müssen, auch mal sagen können: keine Ahnung oder gefällt mir nicht, kreative Lösungen zulassen, darum geht es.

CT: Haben Sie bestimmte Vorstellungen, wie und wo der Einsatz der Karten verbreitet werden könnte und welche Auswirkungen das hätte?

BF: Gefühle wahrnehmen, damit umgehen, sich in andere und ihre Gefühle hineinversetzen ist die Grundlage für gelungene Kommunikation und die Gestaltung von Beziehungen. Und das ist für alle und alle Altersstufen ein Thema. Deshalb können die Karten in der

Therapie, im Kindergarten, in der Schule, in der Arbeit mit Jugendlichen, im Beruf und auch zu Hause dazu beitragen, dass Menschen wacher und offener für sich selbst und andere werden und miteinander ins Gespräch kommen.

CT: Gibt es einen übergeordneten Sinn und Zweck für die Gemischten Gefühle Karten?

BF: „Der Dialog ist eine neue Form des Gesprächs. Hier werden weniger Argumente ausgetauscht als Horizonte eröffnet. Der Dialog ist eine Chance, Neues zu entdecken, keine Garantie, Altes zu bewahren.“ Das hat David Bohm gesagt und das trifft für mich gut den Sinn der Gemischten Gefühle.

CT/Red: Vielen Dank.



Anzeige

	<p>Institut für Systemische Arbeiten ISA Chemnitz</p>	<p>Systemische Kompetenz in Chemnitz, Görlitz und Würzburg</p> <p>http://www.isa-chemnitz.de</p>
<p>Weiterbildungen (hochschulzertifiziert und / oder DGsP zertifiziert):</p> <ul style="list-style-type: none">• Systemisches Arbeiten in der Kinder- und Jugendhilfe (Chemnitz und Hochschule Zittau-Görlitz) – gleichzeitig Grundkurs systemische Beratung und Pädagogik• Systemische Beratung (Chemnitz und Hochschule Zittau-Görlitz)• Systemische Familientherapie (Chemnitz und Hochschule Zittau-Görlitz)• Systemisches Arbeiten in Kita und Hort (ab Frühjahr 2013 Hochschule Zittau-Görlitz)• Traumapädagogik (Hochschule Zittau-Görlitz)• Systemische Supervision (ab Herbst 2013 Hochschule Zittau-Görlitz) <p>ab 2014 Angebote auch in Würzburg</p>		
<p>Dienstleistungen: Supervision, Coaching, Leitungscoaching, Evaluation Beratung, Familien- und Paartherapie, Hypnotherapie</p>		
<p>Institut für Systemische Arbeiten ISA Chemnitz Postanschrift: Rita und Matthias Freitag Michaelstr. 37 09116 Chemnitz Tel. 0371/900983 Mobil 0178/8831110 Fax. 032223728743 E-mail: office@mfreytag.de http://www.isa-chemnitz.de</p>		

Matthias Ohler & Raimund Schöll

Feine Unterschiede, starke Wirkung – zur Idee Atmosphärische Intelligenz

Die Arbeit des Philosophen ist ein Zusammentragen von Erinnerungen zu einem bestimmten Zweck.

(Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, 127)

Atmosphäre – Zentrale Einfluss- und Bezugsgröße für Menschen

Wo immer wir sind und wohin immer wir kommen: Atmosphären bemerken wir sofort. Wir verlassen das Auto oder die Bahn oder den Bus oder stellen das Fahrrad ab, bewegen uns, vielleicht auch im Rollstuhl, auf die große zweiteilige Glastür zu, die sich mit einem schiebend zischenden Geräusch öffnet – oder auch nicht von selbst, sondern wir öffnen sie – und betreten das Gebäude. Von überall her Geplapper, Gepiepse, Türen schlagen, hastig hingesagte Morgengrüße, oder freudige Grußrufe, Menschen mit Taschen oder Koffern in den Händen, über den Schultern, hinter sich her ziehend, kaugummikauende Gesichter, andere Menschen tippen auf Mobiltelefone oder halten sie ans Ohr Willkommen einmal mehr, – sagen wir: in der Atmosphäre der Schule xy. – Wie geht es Ihnen jetzt? Wie fühlen Sie sich? Gut? Stark? Müde? Abgespannt? Genervt? Fröhlich? Tattendurstig? Neugierig auf Menschen? Eher gar nicht da und in fünf oder sechs Stunden tatsächlich nicht mehr? Oder doch sogar den ganzen Tag? Gern? ...?

Ein anderes Bündel Fragen könnte so beginnen: Woran merken Sie, woran Sie hier sind? An was könnten Sie festmachen, welche Atmosphäre Sie hier erleben? Wussten, ahnten,

erwarteten Sie es schon vorher, als Sie das Gebäude betraten? Hat Sie etwas überrascht? Ist heute etwas anders an ihrem atmosphärischen Eindruck – oder auch Gefühl – als gestern? Und wie merken Sie das, oder an was? Glaubte man den Berichten vieler Lehrerinnen und Lehrer, Krankenpflegender, Personalverantwortlicher, Angestellter und Eignerinnen mittelständischer Unternehmen (beispielsweise in Formenbau, Gastronomie/Hotellerie, IT) oder Teilnehmender an Chorprojekten – um nur einige Beispiele zu nennen, in denen die Verfasser über ausführlichere und konkrete Erfahrungen verfügen –, so ist eine gute oder schlechte Atmosphäre sehr bedeutend für das Befinden aller Beteiligten im Arbeitskontext. Das klingt nur allzu selbstverständlich. Dabei fällt weniger auf, dass Atmosphäre ein sehr prominenter, wenn nicht der Aufmerksamkeitsfokus Nummer 1 für die Zuschreibung irgendeiner Verantwortung für diese Befindlichkeiten ist. Sie ist das, wovon gesagt wird, dass man es einfach bemerkt und dass es positive oder negative Auswirkungen auf Zufriedenheit, Schaffenslust, einfach die jeweilige Laune, aber auch das Ganze der Gesundheit habe. Über die Umstände des Zustandekommens dieser oder jener Atmosphäre muss dabei vorerst gar keine Einigkeit bestehen; über die Atmosphäre selbst und in ihrer Beschreibung mitgelieferte Bewertungen findet sich schon eher Einigkeit. Das fällt natürlich besonders da auf, wo Atmosphären als gestört, geladen, angespannt, hektisch, miefig, usw. erlebt und beschrieben werden – vielleicht ist das aber auch nur deshalb im Bereich eher negativ bewerteter Atmosphären so auffällig, weil diese beklagt werden und in den allermeisten professionellen Kontexten auch häufiger erlebt oder angetroffen werden als entspannte, fröhliche, gelassene, anregende, usw.

Atmosphärische Berichte dieser Art sind – durchaus passend zu dem, um was es bei

ihnen geht - eher nebulös, sphärenhaft, nicht wirklich präzise zB im Sinne klarer Zuschreibungen von Ursachen und Wirkungen. Es gibt Ausnahmen, doch in der Regel sind atmosphärische Beschreibungen eben typisch atmosphärische Beschreibungen ... Das soll hier nicht als Schwäche beklagt werden, was auch möglich wäre; es soll vielmehr als Ressource genommen werden. Eine Konzeptionalisierung zwischenmenschlicher Atmosphären zu versuchen soll dazu beitragen, sich in diesen kundig und handlungsfähig zu machen, ohne sie dabei zu sehr zu vereinfachen oder gar zu bagatellisieren.

Im August 2010 wurde von den Teilnehmenden eines Kurses in Berlin die Frage gestellt, was denn das Zentrale an der Idee sei, zwischenmenschlichen Atmosphären bedeutend mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Die spontane Antwort war: „Die Wiedergewinnung des Außen.“ Atmosphäre (griech atmós / Dampf, Dunst, Hauch, und sphaira / Kugel) geht von der Wortbedeutung her auf Äußerliches, schwächer ausgedrückt: als äußerlich Erlebtes. Daraus motiviert sich die metaphorische Übertragung auf andere Kontexte, wo Erlebnisse irgendwie danach zu verlangen scheinen, in diesem Bild gefasst zu werden (Dazu kommen wir weiter unten).

Ausgehend von einer systemtheoretisch verankerten Grundüberzeugung und ihrer Formulierung, wonach für soziale Systeme nur das existiert, was kommuniziert wird, gewinnt sich diese Perspektive so: Wenn nur, was kommuniziert wird, existiert und zu einer Wirkung kommen kann, ist noch nicht ausgemacht, zu welcher Wirkung es kommt. Was in die Kommunikation eingelassen wird, kann auch daraufhin beobachtet und konzeptionalisiert werden, wie es aus sich heraus wirkt, wie kompliziert „kulturell eingeformt“ oder „konstruiert“ das, was da wie von sich selbst her wirkt, auch immer sein mag; letzteres natürlich auch über die Art und Weise, wie es kommuniziert und dabei gegebenenfalls erklärt und bewertet wird.¹

1) Zur Erläuterung und klugen Nutzung der auf Clif-

Die Selbstverständlichkeit, bei der Beschreibung von Wirklichkeit von Wirklichkeit konstruierenden Systemen auszugehen (und nur von diesen) ist mittlerweile so groß, dass der Anteil dessen, was wir als ‚außen‘ beschreiben können, Gefahr läuft, in den Bereich des berühmten blinden Flecks abzurutschen. Anzuerkennen, dass es dieses Außen gibt und dass es wirksam ist, muss uns nicht in die alten erkenntnistheoretischen Problemlagen und Streitereien geraten lassen. Es fordert lediglich, die Außen-Innen-Unterscheidung erlebensangemessener zu behandeln als nur durch ihren Verweis in die innere Welt innerer Konstruktionen – mit all den Folgen für die Empfänger dieses Verweises ... Erlebensangemessener bedeutet unter anderem, Sprachspiele zu betrachten, die uns geläufig sind, und sie etwas langsamer als mit dem Alltagsbewusstsein zu betrachten².

Die Ausgangssituation für die atmosphärologische Perspektive wird da gewählt, wo Menschen sich IN äußeren Umständen erleben, wie auch immer deutlich, besprechbar, eindeutig etc. diese sein mögen. Unser alltäglich benutztes Begriffskonzept Atmosphäre trägt dem Rechnung. Wir erleben uns als umgeben von allem möglichen – Räume, Dinge, Orte, Menschen, Entscheidungen, Kommunikationen usw. – das zusammengenommen als eines bezeichnet und auch erlebt werden kann: „Die Atmosphäre in meiner neuen Schule ist

ford Geertz zurückgehenden Unterscheidung von Beschreiben, Erklären und Bewerten vgl. Simon, Fritz B.: Die andere Seite der „Gesundheit“, Heidelberg, 3., überarb. u. korrig. Aufl. 2012, sowie Simon, Fritz B.: Einführung in Konstruktivismus und Systemtheorie, Heidelberg, 5. Aufl., 2011

2) Der Begriff des Sprachspiels ist von Ludwig Wittgenstein als streng methodologischer Begriff eingeführt. In den Philosophischen Untersuchungen wird sehr differenziert mit der Idee gearbeitet, Sprache und die „Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist“ (Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M. 3. Aufl. 1982, 7) als Spiele aufzufassen und gerade auch ungewöhnliche Formen anzuschauen, als „Vergleichsobjekte, die durch Ähnlichkeit und Unähnlichkeit ein Licht in die Verhältnisse unserer Sprache werfen sollen.“ (130) Vgl. auch Ohler, Matthias: Sprache und ihre Begründung. Köln 1988, S. 70 ff.

sehr einladend und entspannt“ z.B. (oder das Gegenteil). Es ist klar, dass diese Umgebung als die, die sie ist, erlebt sein muss, um überhaupt für irgendjemanden in irgend relevanter Weise sein zu können. Es scheint aber das, was sie ist, und vor allem, wie es auf den Erlebenden wirkt, nicht rein einflussausgehend von diesem Erleben bzw. dem Erlebenden zu sein. (Wollten wir die Wellen der Sprache höhergehen lassen, könnten wir sagen: Dass es dort „stattfindet“, heißt nicht, dass es (nur) dort „ist“.)³

Das alle Fragen unseres Lebens touchierende, eigenartige Spannungsverhältnis zwischen Wahrgenommenem und Wahrnehmenden ist im Bereich atmosphärischer Phänomene besonders deutlich spürbar: Zum einen haben wir alle schon erfahren, dass mindestens in der Bewertung, wenn nicht schon im Erleben und Beschreiben bestimmter Atmosphären teils erhebliche Differenzen zu anderen Menschen bestehen können. Das atmosphärische Umfeld Schule ist ein beredtes Beispiel. Wo die einen sagen mögen, sie gingen da richtig gern hin und finden es toll dort, schütteln andere verständnislos den Kopf über so viel Blindheit für die tatsächlichen Verhältnisse, wie sie sich aus ihrer Sicht zeigen. Zum anderen haben wir wahrscheinlich alle auch schon erfahren, wie sich erlebte Atmosphären bei gleichbleibendem Erlebenspersonal plötzlich ändern bzw. die Wahrnehmung und Bewertung von Menschen der gleichen Atmosphäre (?) gegenüber, in sonst gleich anzutreffenden Umgebungsverhältnissen, sich änderte. Nicht zu vergessen: Wir bilden wechselseitig füreinander Äußeres, das für das jeweilige atmosphärische Erleben ausgesprochen wirksam sein kann.

Dieses Wechselhafte und zugleich Stabile von Verhältnissen, die wir als uns umgebend erleben, versuchen wir seit noch nicht allzu langer Zeit – einige Jahrhunderte - mit einem bildgebenden Verfahren, sprich mit einer Metapher, erlebensangemessen zu versprach-

lichen: Wir nennen es ‘Atmosphären’. – Wie gewinnen wir einen Zugang dazu?

Fritz B. Simon hat für die Gewinnung praktischer Ideen und Handlungsmöglichkeiten über theoretische Konzepte überzeugend dargelegt: Systemtheoretische Modelle bieten, gerade weil sie besonders abstrakt gehalten sind, gute Chancen für eine allgemeine, gut verständliche Konzeptionalisierung sehr komplexer Phänomene, wie Familienunternehmen, Konflikte oder gleich der ganzen Wirtschaft⁴. In einem ähnlichen Sinn soll hier dazu angeregt werden, sich ein Konzept zur Besprechbarkeit des komplexen Phänomens Atmosphäre und zum intelligenten Verfahren damit in seiner Grundidee vorzustellen. An anderer Stelle wird das ausführlicher vorgelegt werden; in diesem Essay geht es lediglich darum, die Idee zu erläutern und attraktiv zu machen.

Atmosphäre – eine Metapher

Über Atmosphären wird tagtäglich viel gesagt und gezeigt, gedruckt und gesendet. Jede Wettervorhersage stimmt uns ein auf das, was wir bei der avisierten Wetterlage – der Witterung, die uns umgeben wird – werden tun können bzw. müssen (oder eben auch nicht). Sie führt zu Erwartungen, wie wir uns befinden werden, und zwar über gefühlte Temperaturen hinaus. Besonders in Verbindung mit dem Aufenthalt in bestimmten, für ihre Wetter-, Licht-, Temperaturgegebenheiten bekannten Regionen gewinnt dies noch an Bedeutung (Städte, Landschaften, Gebäude, usw.). Während des Wetterberichtes etwa über Südspeanien, hätten einige von uns eine Vorstellung darüber, was dort über Sonne und Meer hinaus an Atmosphärischem geboten sein könnte und was gerade eben nicht.

Die meisten Sendungen dieser Art bieten auch

3) Vgl. Wittgenstein, Ludwig (1982): „Sieh, wie hoch die Wellen der Sprache hier gehen.“ (194)

4) Beispielhaft in Simon, Fritz B.: Einführung in die Theorie des Familienunternehmens, Heidelberg 2012, Simon, Fritz B. Einführung in die systemische Wirtschaftstheorie, Heidelberg 2009, Simon, Fritz B.: Einführung in die Systemtheorie des Konflikts, Heidelberg 2010

eine Atmosphäre an, über die ihre Vorhersagen genommen werden sollen - meist spaßig, locker, gelassen, oder bei so genannten trüben Wetteraussichten mit der Besorgnis wie man sie Kindern angedeihen lässt, wenn sie sich ein bisschen weh getan haben.

Diese Berichte und ihre Hinweise auf Handlungsfolgen ähneln Vorhersagen, in denen uns jemand beispielsweise darauf hinweist, dass uns, wenn wir am Abend ins Restaurant Soundso gehen, dort eine besondere, zum Beispiel gemütliche Atmosphäre erwartet und wir uns auf diese freuen können (oder eben auch nicht); oder dass wir, wenn wir uns entscheiden, zum Fußballspiel Dieunddie gegen Dieseundjene zu gehen, damit rechnen müssen, dass es im Stadion Daundda eine aufgeheizte, heitere, gewaltgeladene, oder was auch immer für eine Atmosphäre geben wird und wir uns auch darauf freuen dürfen oder eben auch anderweitig vorbereiten und einstellen sollten. Bezogen auf Schulklassen hat man schon ähnliches gehört.

Wer keine Sportereignisse oder Schulen (mehr) besucht, kennt dies alles von Familienfeiern, Teambesprechungen und Festen jedweder Art, von Gottesdiensten, Urlaubsorten und -reisen, Verhandlungen, was auch immer.

Wir können das Wort „Atmosphäre“ in all diesen Zusammenhängen sicher gebrauchen. (Was Peter Sloterdijk wohl überraschen würde.)⁵

Was macht die beiden Auskünfte über Atmosphärisches miteinander verwandt? Wo bemerken wir Unterschiede? Vor allem: Was

5) „(...) Wir leben in einer Kultur, die über das Offenkundigste, über die Grundlichtung, die Atmosphären, in denen wir uns bewegen, so gut wie überhaupt nicht sprechen kann, allenfalls in Form der groben Unterscheidung zwischen guter und schlechter Stimmung.“ (Sloterdijk, P./Heinrichs, H.-J., Die Sonne und der Tod, Frankfurt/M. 2006, S. 142) Dem ist entschieden zu widersprechen. Ansonsten bieten Sloterdijks Sphären-Bände ein enorm reiches Material an Ideen, einer theoretischen Fassung des Über-Individuellen und Äußerlichen des Atmosphärischen auf die Spur zu kommen. Sloterdijk: Sphären, 3 Bände, Frankfurt/M., 1998 bis 2004

ermöglicht sie überhaupt?

Zunächst könnte man bemerken, dass es sich im zweiten Fall – also bei der Beschreibung von Erlebensumständen in Restaurants und anderen Örtlichkeiten – um einen „abkünftigen“, metaphorischen Sprachgebrauch handelt. Im Sinne der Arbeiten von George Lakoff und Mark Johnson⁶ ist uns wenig damit gedient, wenn wir versuchen wollten, einen über metaphorische Strukturen ausgebildeten Bereich unserer Wirklich- und Wirksamkeitserfahrung auf so etwas wie „eigentliche“ oder „wörtliche“ Strukturen von Sinn und Bedeutung – und damit Erfahrung von Welt - zurückzuführen. Die metaphorische Strukturierung eines Phänomenbereichs unserer Erfahrungen zeichnet sich eben dadurch aus, dass sie diesen überhaupt erst strukturiert – nicht in zweiter, in irgendeiner Weise zu dekonstruierenden Form, was die Beschreibung als „abkünftig“ zu suggerieren scheint, sondern primär. Eine Stadionatmosphäre IST eine Stadionatmosphäre, und nicht etwas anderes, das ohne Bezug zur Verwendung der atmosphärischen Begrifflichkeit zu erläutern oder überhaupt zu verstehen wäre. Es scheint eher im Gegenteil so zu sein, dass die Verwirklichung als Atmosphäre weitere, daran anschließende metaphorische Operationen serviert. Sie kann geladen sein, dumpf, hitzig, unterkühlt. Und wir wissen recht Genaueres mit solchen Charakterisierungen anzufangen, ohne uns jedes mal zu fragen, was denn diese Hitzigkeit oder Ladung beispielsweise von der einer gewittrigen Wetterlage „wirklich“ unterscheidet. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es möglich scheint, solchermaßen Erlebtes und Gekennzeichnetes auch anders zu beschreiben und zu erleben⁷.

6) Lakoff, G./Johnson, M.: Leben in Metaphern, Heidelberg, 4.Aufl. 2004. sowie Lakoff, G.: Auf leisen Sohlen ins Gehirn, Heidelberg 2008

7) Auch bei der scheinbar nicht metaphorischen Beschreibung von Witterungen bieten sich über die spezifischere Ausschreibung adverbialer oder attributiver Art ganz eigene Metaphern-Lagen an. Ein böses Gewitter zieht tobend über das Land und richtet verheerende Schäden an. Die Versicherungsgesellschaften stehen quasi in der Haftpflicht für einen auf andere Weise nicht

Und es kann auch einfach eine nicht weiter spezifizierte Stadionatmosphäre erlebt sein, mit allen darin angelegten Möglichkeiten ihrer Entwicklung, beispielsweise während eines Boxkampfes oder eines Tanzwettbewerbs.

Wir können versuchen, auf die Metapher „Atmosphäre“ zu verzichten. Was immer wir dann beobachten, beschreiben oder erklären – es wird nicht dasselbe in anderer Begrifflichkeit sein, sondern tat-sächlich Anderes; als verflüchtige sich mit dem Weglassen der Begriffsstruktur des Atmosphärischen eben dieses mit. Das Stadion ist dann vielleicht voll besetzt, es ist laut dort, oder eigenartig still. (Mit letzterer Beschreibung, das ist deutlich spürbar, bewegen wir uns schon wieder aufs Atmosphärische zu, wenn wir diese Stille genauer charakterisieren wollten. Es ist eine Einladung, wieder in metaphorische Räumlichkeiten zu gehen.)

Es ist allerdings nicht nötig, das Wort Atmosphäre zu verwenden. In Äußerungen wie „Jetzt wird es richtig heiß hier“, ob im Rahmen des Kommentars zu einem Handballspiel, einer politischen Verhandlungssituation oder was sonst, trägt die Atmosphären-Metapher sozusagen aus der Tiefenstruktur heraus die Szene und die Bedeutung. Jedem ist klar, dass es nicht wirklich heiß sein muß und auch nicht gemeint ist, dass etwa die Klimaanlage ausgefallen wäre – allenfalls im übertragenen Sinn

Die Beschreibung von Erlebsumständen und Umgebungsqualitäten jeder Art als Atmosphären ermöglicht und erlaubt uns, Erfahrungen in einer Weise zu charakterisieren und vor allem zu verorten, die ohne diese Begrifflichkeit nicht möglich wäre. Was wir da erleben, käme nicht zum Ausdruck, wenn wir es in anderen Begrifflichkeiten zu fassen versuchten. Es ist wohl so, dass die Charakterisierung als Atmosphären wieder andere Aspekte der Erfahrungen und Erlebnisse nicht erfasst. Das ist allerdings für metaphorische Begriffsstrukturen eigenartig. In einer der

Beschreibungen bei Lakoff und Johnson:

„Die Systematik, aufgrund derer wir den einen Aspekt eines Konzepts in Bildern eines anderen Konzepts erfassen können (z.B. einen Aspekt des Argumentiervorgangs in Bildern des Kampfes verstehen), verbirgt (...) die anderen Aspekte dieses Konzepts. (...) So können wir es beispielsweise mitten in einer hitzigen Debatte darauf anlegen, die Position unseres Gegners anzugreifen und die unsrige zu verteidigen, und darüber die kooperativen Aspekte beim Argumentieren aus den Augen verlieren. Einen Gesprächspartner, der mit uns argumentiert, können wir als jemanden betrachten, der uns seine Zeit, also ein kostbares Gut, schenkt und um gegenseitiges Verstehen bemüht ist.“⁸

Es ist immer möglich, und oft sinnvoll, sich den metaphorischen Charakter schon des alltäglich unhinterfragt benutzten Konzepts Atmosphäre bewusst vor Augen zu führen. Mit der Idee im Hinterkopf, Atmosphären als metaphorisch strukturierte und wirklich erlebte und erfahrene Phänomene anzunehmen – was sich ja nicht widerspricht – können wir nun fragen: Welche Möglichkeiten gibt uns die Rede von Atmosphären im Bereich zwischenmenschlichen Handelns und Erlebens an die Hand?

Grundthesen

Wir kennen Atmosphären als von uns unabhängig erlebte Größen, zugleich wissen wir um unsere und tausenderlei andere Beiträge zu dem, was wir dann als wie unabhängig von uns geschehend erleben. Wir wissen um die eigenartige Beeinflussbarkeit und zugleich Nichtbeeinflussbarkeit von Atmosphären im alltäglichen Leben, von massiven Versuchen der Einflussnahme (Volksfeste, Silbereisige Schlagerparaden, Politischer Aschermittwoch u.ä.), und wir wissen von scheiternden Versuchen, entstandene Gegebenheiten zu ändern (zB wenn es Streit gibt).

Hier sind einige Grundthesen mit kurzen

zu beklagenden Aktanten.

8) Lakoff/Johnson 20044, S. 18

Kommentaren zum Phänomen des Atmosphärischen in zwischenmenschlichen Wirklichkeiten:

1. Was wir als Atmosphären erleben und beschreiben – im uns hier interessierenden Sinn - ist immer als hergestellt beschreibbar, wird aber meist nicht oder nicht mehr als hergestellt erlebt.

Wenn wir von Atmosphären reden, liegt der Fokus meist auf dem Erleben von Gegebenheiten, die für uns einfach irgendwie da sind. „Hier liegt was in der Luft“, sagen wir, oder „Man konnte es schon förmlich knistern hören“. Es ist uns, wenn wir so reden, zwar meist bewusst, dass es verschiedene Beiträge zu dem gibt, was wir dann als vorherrschende Atmosphäre erleben. Wir fokussieren bei Atmosphärischem lediglich in der Regel nicht auf isolierte Beiträge oder Effekte.⁹

Anders ist es, wenn wir etwa davon sprechen, dass die Atmosphäre jetzt nur zu retten sei, wenn die und die kommt, oder wenn der und der geht, oder wenn jemand mal gelassener reagierte, etc. Es ist immer möglich, den Fokus auf all das zu richten, das zu der erlebten Atmosphäre beiträgt. Doch wäre damit nicht gesagt, dass alle Beiträge zusammen genommen zwangsläufig zu dieser oder jener Atmosphäre führen müssen. Auf diese Weise würden wir dem Emergenz-Charakter von Atmosphären nicht gerecht. Die Mög-

9) Atmosphären, aber auch Stimmungen werden weniger konkret auf etwas Bestimmtes bezogen, im Gegensatz zu Emotionen. Vgl. dazu u.a. Damasio, Antonio: Der Spinoza Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen, Berlin 2010 oder: Ekman, Paul: Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren, München 2004.

Die diffizilen Unterscheidungen zwischen Gefühl, Emotion, Stimmung und Atmosphäre und deren jeweiliger Intentionalitäts-Verhältnisse lassen wir hier ausgeblendet, sie spielen aber natürlich im Rahmen einer vertieften Beschäftigung – und Ausbildung – zu zwischenmenschlicher Atmosphärologie eine wichtige Rolle.

lichkeit, überhaupt Einfluss zu gewinnen auf atmosphärisches Geschehen, kommt allerdings nur in den Blick, wenn Atmosphäre als hergestellt gesehen wird, auch wenn sie meist eher so erlebt wird, als stelle sie sich irgendwie ein.

Ein Beispiel:

Im Verkaufsraum einer wegen ihrer meist günstigen Treibstoffpreise stark frequentierten Tankstelle stehen zehn Menschen und möchten zahlen. Die elektronische Zahlstation ist vorübergehend ausgefallen. Die meisten der Kunden haben Kredit- oder EC-Karten in der Hand und nicht genügend Bargeld dabei, um ihre Rechnungen entsprechend zu begleichen. Diejenigen, die genügend Bargeld dabei haben, zahlen, unabhängig davon, ob sie unter normalen Umständen an der Reihe gewesen wären. FüÙe trippeln, Gesichter verziehen sich, Köpfe werden geschüttelt, man sieht rollende Augen, hört vereinzelt Stöhnen und Äußerungen wie „Gibt’s doch nicht“, „Das muß doch funktionieren so was“, „Ausgerechnet jetzt, wo ich doch ...“, usw. Einer der beiden Kassierer telefoniert mit der Hotline des Abrechnungsinstitutes, tippt Codes in den Rechner. An den Zapfsäulen bilden sich Staus, tankwillige Menschen schauen durch die Scheibe in den Verkaufsraum, manche winken mit den Zapfhähnen. Man hört Äußerungen wie „Was’n los!?“.

Einer der mit der Karte in der Hand Wartenden dreht sich zu den anderen und sagt: „Jetzt stehen wir hier zusammen, um Sprit zu zahlen. Man stelle sich vor, wir stünden hier zusammen, weil wir alle miteinander in einen Unfall verwickelt sind, und warten auf Polizei und Rettungsdienst.“ Die meisten der Wartenden lachen, man hört Äußerungen wie „Wär schlimmer, stimmt“, „Na ja, also, ...“. Einer sagt: „Jetzt könnten wir wenigstens eine Tüte Chips gestellt kriegen, und dann sehen wir entspannt weiter.“ Ein weiterer sagt: „Dann wird das hier ne Party.“ – Der zweite Kassierer reicht der Gruppe zwei Tüten Chips. Sie werden geöffnet, ein Gespräch

über Berufe, Familien, Automarken entsteht. Man hört vereinzelt Lachen, von draußen kommen Menschen herein und fragen, ob jemand Geburtstag habe oder warum es hier denn nicht weiter gehe.

2. Der Begriff bzw. das Konzept Atmosphäre bewegt sich auf der unscharfen und durchlässigen Grenze zwischen Naturgewalten (nicht beeinflussbares Geschehen) und Artefakten (hergestellt). Es braucht, um etwas damit anfangen zu können, zwar den Bezug zu dieser Unterscheidung, aber nicht immer eine Entscheidung zwischen beidem.

3. Die unterschiedliche Fokussierung auf einen der beiden polaren Aspekte, vor allem aber die Bewegungsmöglichkeit auf dem durch diese Polarität ausgespannten Skalenraum, macht den Begriffsraum Atmosphäre mobil bzw. elastisch und eben dadurch erlebensangemessen. Darüber hinaus werden wir befähigt, eigene Beiträge und eigene atmosphärische Möglichkeiten zu erforschen, zum einen im aktiv gestalterischen, zum anderen im passiv-„erleidenden“ Modus (siehe 5.).

Damit soll auf eine Gefahr und gleichzeitig eine Chance hingewiesen sein, die im Doppelcharakter von Atmosphären als Geschehenes bzw. Entstandenes und zugleich Gemachtes

bzw. Hervorgebrachtes liegt: Die Zuschreibung von Verantwortung für Atmosphären erfolgt häufig aus dem verengten Blick auf ausgewählte Beitragswirksamkeiten, die aus dem Fokus auf den Herstellungspol resultieren: „Der trägt die ganze Stimmung raus hier“, sagen wir, oder: „Damit haben die Musiker das Fest erst zu dem gemacht, was es war“ (je nachdem in dieser oder jener Bewertungshaltung ...). Oder: „Unter diesen Umständen kann man einfach keinen Unterricht abhalten.“ Die Umstände können räumliche sein, zeitliche, akustische, aber durchaus auch solche, die mit Vorgaben von Lehrplänen, Stundenplänen oder Verhaltenserwartungen an wen auch immer zu tun haben. Diese Beobachtungen und Zuschreibungen können zutreffen oder nicht, und sie können gute Veränderungen bewegen - oder auch nicht. In jedem Fall besteht die Möglichkeit, den Blick bzw. das gesamte atmosphärische Erleben auf allen Sinneskanälen wie bei einer Zoom-Bewegung mehr in Richtung einer Totale zu bewegen und das Geschehen als Ganzheit wahrzunehmen. Schon aus diesem Verzicht auf Einzelheiten lassen sich interessante Beobachtungen und Beschreibungen menschlicher Verhältnisse und unseres Verhaltens darin gewinnen. Irgendeine Zuschreibung von Verantwortung muss gar nicht sein und ist für das Erfinden von Ideen für alternative Verhältnisse und Verhältnisse nicht immer hilfreich, sondern oft sogar hinderlich. Von dieser Wahrnehmung ausgehend ergeben sich Möglichkeiten, bei einer erneuten Fokussierung vielleicht ganz anderes Beitragswirksames heraustreten zu lassen, atmosphärologisch gesprochen: andere Aktanten:

4. Die Einnahme verschiedener Perspektiven aus dem Herstellungs-Pol erlaubt die Beobachtung verschiedenster Aktivitäten und 'Dinge' auf allen Sinneskanälen, die als atmosphärisch wirksam erlebt werden: Aktanten.

5. Mit den gewonnenen Unterscheidungen werden auch Un-

terscheidungen verschiedener Grade der je eigenen aktiven und passiven Resonanz sowie des eigenen Erlebens als Agens oder Patiens von Atmosphären ermöglicht und besprechbar.

Mit dem Begriff Aktant soll das Potenzial aller möglicher Gegenstände und/oder Aktivitäten angesprochen sein, für Atmosphären beitragswirksam zu sein. Auf Einschränkungen oder – durchaus mögliche – Klassifikationen wird vorerst bewusst verzichtet. Die Betonung liegt auf dem Potenzial, weshalb nicht von Akteuren gesprochen wird.

Von besonderem Interesse ist natürlich die Wahrnehmung eigener, persönlicher Beitragsmöglichkeiten (im doppelten Wortsinn von 'Wahrnehmung'). Bei anderen Menschen sind wir uns deren atmosphärischer Wirksamkeit oft sehr sicher und bringen dies auch entsprechend zum Ausdruck („Typisch Brigitte, die Sitzung war ist gerettet“, „Wenn der Schulleiter dabei ist, kann es nicht entspannt zugehen“, usw.). Wir unterstellen eine klare Möglichkeit der Zuschreibung direkter Kausalität Beitrag/Beitragende >> Atmosphäre. Wenn wir uns selber als derartig beitragswirksam beschreiben sehen – und zwar immer, in jedem Fall, als fixe Eigenschaft unseres Charakters¹⁰ etc. –, ist das nicht immer erfreulich, und es wird eher mit Beschwichtigungen oder Dementis darauf reagiert.

Wir sind uns darüber im Klaren, dass wir wechselseitig füreinander atmosphärisch wirksam sind, allerdings nicht darüber, wie diese Wechselwirkungsverhältnisse angemessen zu beschreiben wären. Hierin liegt eine Chance, unentschieden und neugierig zu bleiben, um von dort aus Entscheidungsideen für neue atmosphärische Beiträge zu gewinnen:

10) Arist von Schlippe et. al. bezeichnen den Prozess und das Ergebnis solcher Zuschreibungen als „Dämonisierung“. Der andere wird solange negativ beschrieben, bis er zum „Dämon“ wird. Mit allen - auch atmosphärisch - negativen Konsequenzen.

6. Aus dieser Sichtweise heraus lassen sich Beobachtungsszenarien und darauf bezogene Handlungsoptionen in - mehr oder weniger - organisierten Formen menschlichen Zusammenseins entwickeln, wie zB Schulen, anderen pädagogischen Kontexten usw.; und auch von individuellen Verhältnissen und Verhalten darin und dazu.

Vorteile des Fokus Atmosphäre

Im pädagogischen Kontext, besonders im Kontext von Schule, haben wir es meist mit sehr heterogenen Altersgruppen und ihren unterschiedlichen Lebenserfahrungen, Erwartungen und Erwartungserwartungen zu tun. Einmal ganz abgesehen von den noch unterschiedlicheren Erwartungen an Schule seitens Eltern, Politik, Wirtschaft und in der gesellschaftlichen Diskussion überhaupt¹¹. Hier bietet der atmosphärische Fokus ein paar Vorteile:

1. Wenn wir von Atmosphären reden, sind wir nah am Erleben der Beteiligten und an ihrem gewohnten Reden darüber. Man kennt sich schon aus.
2. Von dort her kann man dann Begrifflichkeiten attraktiv zu machen versuchen, die für diesen schon bekannten und mehr oder weniger verstandenen Begriffsraum weitere Möglichkeiten der Beobachtung und Besprechung bereitstellen (zum Beispiel 'Aktanten').
3. Diese Beobachtungen und Begrifflichkeiten laden ein, kompetent und handlungsfähig zu werden mit Blick auf eigene Möglichkeiten der Verantwortung, Führung und Sorge für erlebte und geleb-

11) Vgl. neuerdings Blüm. Norbert, FREIHEIT! Über die Enteignung der Kindheit und die Verstaatlichung der Familie. Eine Streitschrift. In DIE ZEIT No. 12 vom 15. März 2012, S. 75 f.

te Atmosphären, auch mit Blick auf die eigenen Beiträge dazu bzw. auf Möglichkeiten, zum Ertragen beizutragen.

4. Schuld- und Absichtszuschreibungen sind nach wie vor möglich, aber nur begrenzt konzeptionalisierbar und vor allen Dingen begründungsbedürftig. Es sei denn, man ist an eher okkulten Verständnissen von Atmosphäre interessiert. Aber auch dafür muss man die Konzepte bereitstellen und sie begründen, wenn man nicht auf schiere Unterordnung setzen will. *Ein weiterer Vorteil steht im Zusammenhang mit einer systemtheoretischen Konzeptionalisierung des Atmosphärischen, die im Rahmen einer größer angelegten Publikation folgen soll:*
5. Über den Bezug zu systemtheoretischen Begriffsangeboten bestehen gute Chancen, den Emergenzcharakter von Lebensumständen in pädagogischen Kontexten als Atmosphären zu konzeptionalisieren und sie doch als hergestellt beschreibbar zu halten, nicht zuletzt, um Chancen zur Veränderung zu finden (möglichst zur Verbesserung).

Atmosphärische Intelligenz entwickelt sich in der Untersuchung des sprachlich-begrifflichen Konzepts Atmosphäre, seiner metaphorischen Anlage, und im Anschluss daran mit der Entwicklung neuer, persönlicher Kompetenzen, Atmosphäre als einen Teil menschlicher Lebensverhältnisse zu konzeptionalisieren und erweiterte Handlungsfähigkeit darin zu gewinnen. Sie besteht nicht in einfachen Rezepten; das würde der phänomenalen Komplexität nicht gerecht. Dennoch sollte man sich nicht scheuen, rezeptähnliche Merksätze zu formulieren. Das schützt davor, Komplexität dann in Anspruch nehmen zu wollen, wenn man den lähmenden Rückzug in die Unverbindlichkeit antreten will.

Deshalb zum Abschluss einige solcher Tipps:

Tipps zur Entwicklung atmosphärischen Denkens und Handelns und Atmosphärischer Intelligenz

1. Vertrauen Sie Ihrem Gefühl und nehmen Sie wahr, was Ihnen Ihr Körper (bzw. Ihr „Felt Sense“¹²) zu gegebenen Situationen signalisiert. (Atmosphärische Resonanz)
2. Versuchen Sie bei Atmosphären - ganz gleich wie Sie sie in Ihrem Erleben bewerten - herauszufinden, welche Aktanten im Spiel sind und welcher Aktant Sie selbst vielleicht sind, und für wen. (Atmosphärische Besetzung)
3. Beobachten Sie *Sprachspiele, Habitusformen*¹³, Beziehungsgestaltungen der Menschen, mit denen Sie gerade sind, und was davon Sie selbst den Menschen anbieten. (Atmosphärischer Markt)
4. Fragen Sie sich, ob Sie eine Atmosphäre beeinflussen oder gar aktiv ändern können oder wollen, ob Sie das jetzt entscheiden sollten, und gegebenenfalls wie. (Atmosphärische Balance)
5. Fragen sie sich, ob Sie sich gegenüber einer erlebten Atmosphäre anders positionieren können (sie zB verlassen oder in sie eintreten) und was Sie tun können, wenn Sie an der Teilhabe wenig oder nichts ändern können. (Atmosphärische Resilienz)
6. Bringen Sie, wo es Ihnen günstig erscheint, Atmosphäre ins Gespräch. Über das Wetter zu reden, ändert nicht das Wetter, aber vielleicht die Wahrnehmung der Möglichkeiten, darin was anzufan-

12) Der Begriff „Felt Sense“/Gefühlter Sinn stammt aus dem Konzept des Focusing von Eugene Gendlin. Vgl. zB Gendlin, Gene/Wiltschko, Johannes (Hrsg.) (2008): Focusing und Philosophie. Eugen T. Gendlin über die Praxis körperbezogenen Philosophierens. Wien: FacultasWir benutzen das Modell in unseren Weiterbildungen zu Atmosphärischer Intelligenz.

13) Der Begriff „Sprachspiel“ ist eine zentrale Figur in den Philosophischen Untersuchungen Ludwig Wittgensteins, „Habitus“ ein Kern-Begriff der soziologischen Arbeit nach Pierre Bourdieu. Beide spielen ebenfalls in den Weiterbildungen zu Atmosphärischer Intelligenz eine wichtige Rolle. Gunter Gebauer zieht einen interessanten und vielversprechenden Nutzen aus der Kombination beider Ansätze über seinen Begriff des „Umganskörpers“. Vgl. Gebauer, Gunter (2009): Wittgensteins anthropologisches Denken, München: C.H.Beck

gen. Das Reden über zwischenmenschliche Atmosphäre kann die Atmosphäre schon ändern. (Atmosphärische Kybernetik 2. Ordnung, Atmosphärische Performativität)

7. Pflegen Sie Ihre Neugier darauf, was Sie über Atmosphären noch nicht kennen, und was Ihnen diese Perspektive alles ermöglichen wird. (Forschungschancen des Fokus Atmosphärologie)
8. Bleiben Sie nachhaltig dran, die atmosphärische Perspektive situativ einzusetzen oder mit anderen Konzepten, die Ihnen wichtig sind, mitzudenken.

PS I: Zum Begriff der Intelligenz

Das lateinische *intelligere* übersetzen wir unter anderem mit *verstehen*. Aus den Wortbestandteilen *inter / zwischen* und *legere / wählen, lesen* heraus kann man Intelligenz pointierter verstehen als wählen *zwischen* oder *herauslesen* aus. Damit sind wir nahe bei dem, was mit Atmosphärischer Intelligenz ins Augenmerk gerückt werden kann: man kann auf diese Weise die Wahrnehmung dafür forcieren, dass Atmosphären, die für uns Menschen existenziell bedeutsam sind, für uns lesbarer und einer Beeinflussung eher zugänglich sind, als wir vielleicht denken.

PS II: Der Bezug zur neueren Hirnforschung

Will man im Bereich sozialer Systeme irgendwie mitreden oder sogar mitschreiben, so kann man heutzutage einen Bezug zur neueren Hirnforschung nicht vermissen lassen. Es scheint inzwischen ganz gewöhnlich zu sein, dass für die Frage, was wir sind¹⁴ (wer wir sind, und wo und wie, scheint nicht gefragt zu sein), die Antworten in der „neueren Hirnforschung“ zu finden sein sollen. Diese Angewohnheit sei hier – für einen Augenblick – aus ihrer Gewöhnlichkeit heraus-

¹⁴ Paradigmatisch im Titel des jüngsten Buches von Gerald Hüther: Was wir sind und was wir sein könnten, Frankfurt/M. 2011.

geholt und dazu eingeladen, sie – für einen Moment – als so ungewöhnlich in den Blick zu bekommen, wie sie eigentlich ist.

Die Gewohnheit, auf Ergebnisse der Hirnforschung als der Königsklasse der Disziplinen zuzugreifen, sobald es um das Verstehen von Menschen in und außerhalb der Pädagogik geht, hat eine interessante und problematische Nebenwirkung: Kaum jemand traut sich, auf Fragen des Menschseins und aller damit verbundenen Interessen, auch pädagogischer, eine Antwort oder auch nur einen Zugang zu versuchen, ohne irgendwie auf die „neuere Hirnforschung“ Bezug zu nehmen (was oder wessen Arbeit immer damit gemeint ist). Beinahe reflexhaft, scheint es, wird erst mal geguckt, was „beim Gerald Hüther steht“, beim Gerhard Roth, Wolf Singer, Manfred Spitzer, Thomas Metzinger, Benjamin Libet, Thomas Fuchs, Günter Schiepek und wie sie alle heißen (Detlef B. Linke wird ignoriert – *nomen est omen?*, – Frauen scheinen in dieser nahezu totalen Männer-Domäne eh kaum eine andere Rolle als die der Zitierenden spielen zu dürfen, von Christa Hubrig und wenigen anderen vielleicht abgesehen¹⁵).

Die Frage allerdings, wer tatsächlich versteht, was die „neuere Hirnforschung“ (das heißt die Leute, die sie betreiben) überhaupt macht – sie selber eingeschlossen –, bevor

¹⁵ Hubrig, Christa: Gehirn, Motivation und Beziehung, Heidelberg 2010. „Ergebnisse“ der „neueren Hirnforschung“ eignen sich zum Beweis für die unterschiedlichsten, gar einander widersprechenden Konzepte und deren Anthropologien – auch in pädagogischen Kontexten.

Vor einigen Jahren stand in der forensischen Psychiatrie, in Talkshows und Feuilletons der Freie Wille zur Disposition, nur weil wir uns plötzlich dank gänzlich unberechtigter Folgerungen aus Benjamin Libets überschaubaren Versuchsanrichtungen nicht mehr erklären konnten, wie Fingerbewegungen, gewohnheitsmäßiges Greifen zum Platz des alten Griffs an alten Kühlschränktüren (wo der Griff beim neuen Kühlschrank halt nicht ist) und als kriminell bewertete Handlungen oder politisches Wahlverhalten zu unterscheiden sind. Glücklicherweise ist dem bspw. über Peter Bieri, Thomas Fuchs und andere einiges entgegengehalten worden. Vgl., zB Bieri, Peter: Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens. Frankfurt 2006

sysTelios unterstützt Ihre psychosomatische Gesundheitsentwicklung

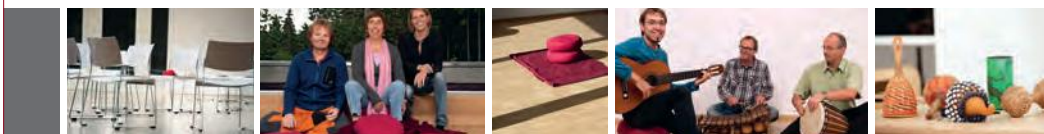


mit einem freundlichen Empfang



mit unseren Gesprächstherapeuten

und dem Ärzteteam



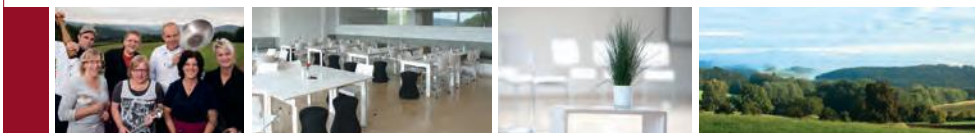
mit Körper-,

Musik- und



Kunst-Psychotherapie

mit Körperarbeit und Physiotherapie



mit gesunder Ernährung in hellen Räumen

mit wundervollen Ausblicken



mit einem fürsorglichen Service



mit Spezialisten fürs Drumherum



mit einer engagierten Organisation

sysTelios
KLINIK

Am Tannenberg 17
69483 Wald-Michelbach
Deutschland

Tel. +49.6207.9249-0
Fax +49.6207.9249-295
www.sysTelios.de

sie ihre Bilder und daraus leicht zu verkostenden Schlussfolgerungen feilbietet, ist tabu. Im Legitimations-Diskurs kursieren dann farbige Bilder aus „bildgebenden Verfahren“ und, weit mächtiger, Sprachbilder aus **sprachbildgebenden Verfahren** (Metaphern). Letztere beziehen sich meist auf bekannte, teils sehr alte Vorbilder und die daran angeschlossenen Assoziationsketten: „Kinder brauchen *Wurzeln*“, „*Verschaltung*“, „*Bahnen*“ und „*Bahnungen*“ bis hin zu „*Autobahnen*“, „*Netzwerken*“, „*Spiegelneuronen*“, „*Feuern*“, uvam. Ohne diese sprachbildgebenden Verfahren blieben die anderen Bilder, was sie zunächst sind: Farbige Bilder. In der Kommunikation, besonders derjenigen der Legitimation von Ideen zu Achtsamkeit über Burnout bis Yoga und Zappelphillipp, werden diese Sprachbilder und dazugehörige, immer wieder auf Powerpoints auftauchende Grafiken zur Währung von Wahrheit und Nachweis erhoben und entsprechend in Umlauf gehalten.

Möglicherweise wird sich das eine oder andere finden, das sich eignet, zwischenmenschliche Atmosphären von der Hirnforschung her sprachbildlich zu illustrieren. Möglicherweise auch nicht. Zur Legitimation für die Bedeutung der menschlichen Atmosphärologie braucht man Hirnforschung so wenig wie für eine stil- und sachsichere Behandlung der Frage nach dem Bösen¹⁶. Darum reden wir sorglos an ihr vorbei.

Literaturverzeichnis

- Arendt, Hannah (2007): Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik. München: Piper
 Bieri, Peter (2006): Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens. Frankfurt/M.: S.Fischer
 Blüm, Norbert (2012): FREIHEIT! Über die Enteignung der Kindheit und die Verstaatlichung der Familie. Eine Streitschrift. In: DIE ZEIT No. 12, 15. März 2012, S. 75 f.
 Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
 Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a./Main: Suhrkamp
 Damasio, Antonio (2003): Der Spinoza Effekt. Wie Ge-

- fühle unser Leben bestimmen. Berlin: List
 Ekman, Paul (2010): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. Heidelberg: Spektrum
 Fuchs, Thomas (2012): Das Gehirn - ein Beziehungsorgan. 4., akt. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer
 Gebauer, Gunter (2009): Wittgensteins anthropologisches Denken, München: C.H. Beck
 Gendlin, Gene/Wiltschko, Johannes (Hrsg.) (2008): Focusing und Philosophie. Eugen T. Gendlin über die Praxis körperbezogenen Philosophierens. Wien: Facultas
 Hubrig, Christa (2010): Gehirn, Motivation und Beziehung. Ressourcen in der Schule: Systemisches Handeln in Unterricht und Beratung, Heidelberg: Carl-Auer
 Hütter, Gerald (2011): Was wir sind und was wir sein könnten, Frankfurt/M.: S.Fischer
 Kraus, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: Transcript
 Lakoff, G./Johnson, M. (2004): Leben in Metaphern, 4.Aufl., Heidelberg: Carl-Auer
 Lakoff, George (2008): Auf leisen Sohlen ins Gehirn, Heidelberg: Carl-Auer
 Ohler, Matthias (1988): Sprache und ihre Begründung. Wittgenstein contra Searle. Köln: janus
 Schlippe, Arist von/Alon, Nahi/Omer, Haim (2007). Feindbilder. Psychologie der Dämonisierung. Göttingen: Vandenoek & Ruprecht
 Schöll, Raimund (2007). Atmosphärische Intelligenz. Anmerkungen eines Managementcoaches. In: Zeitschrift für Organisationsforschung (zfo), Heft 06
 Schöll, Raimund (2009). Atmosphärische Intelligenz. Ihr Einfluss auf's Stimmungsbarometer. In: Managerseminare, Heft 130
 Schöll, Raimund (2007). Emotionen managen, 2. Auflage, München: Hanser
 Simon, Fritz B. (2009): Einführung in die systemische Wirtschaftstheorie, Heidelberg: Carl-Auer
 Simon, Fritz B. (2010): Einführung in die Systemtheorie des Konflikts, Heidelberg: Carl-Auer
 Simon, Fritz B. (2011): Einführung in Konstruktivismus und Systemtheorie, 5. Aufl., Heidelberg: Carl-Auer
 Simon, Fritz B. (2012): Einführung in die Theorie des Familienunternehmens, Heidelberg: Carl-Auer
 Simon, Fritz B. (2012): Die andere Seite der „Gesundheit“, 3., überarb. u. korr. Aufl., Heidelberg: Carl-Auer
 Sloterdijk, Peter (1998, 1999, 2004): Sphären, 3 Bände, Frankfurt/M.: Suhrkamp
 Sloterdijk, P./Heinrichs, H.-J. (2006): Die Sonne und der Tod, Frankfurt/M.: Suhrkamp
 Wittgenstein, Ludwig (1982): Philosophische Untersuchungen, 3.Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp

16) Herausragend hierzu Hannah Arendts Vorlesung Über das Böse, München: Piper, 2007

Angelika Beck

„... und ich dachte, Kafka pack‘ ich nie“

„Lernen und wachsen lassen“ systemisch-konstruktivistische Lernar- rangements in der gymnasialen Oberstufe

„Es ist viel Arbeit und wir wurden immer besser – wir wollen nur noch solchen Unterricht!“ sagt ein Schüler, nachdem er sich Wochen darauf vorbereitet hatte, mit seinem Team seine Mitschülerinnen und Mitschüler zu unterrichten und von diesen unterrichtet zu werden. „Ich (bin) ein absoluter Fan dieser Unterrichtsform,“ sagt ein Abiturient, nachdem er mit einem sehr guten Ergebnis seine mündliche Prüfung abgelegt hatte.

Dass sich der konkrete Unterricht ändern muss, damit Jugendliche in der sich permanent verändernden Welt zurecht kommen, ihr Leben meistern und gemeinsam die Zukunft gestalten

können (und wollen), wird inzwischen allorten betont. Wie das praktisch gehen soll, fragen sich viele. Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik hat (auch die theoretischen) Grundlagen (Voss 2005, Arnold 2007, 2009) bereitgestellt, die konsequent umgesetzt zu Unterrichtsarrangements führen, wie sie derzeit unter dem Stichwort der Kompetenzorientierung eingefordert werden.

Systemisches Denken und konstruktivistische Kreativität bereichern uns Lernbegleiter, wenn sich nicht nur das pädagogische Vokabular ändern soll (statt „Lernziele“ eben „Kompetenzen“), sondern wir selbst in Bewegung bleiben und Chancen zur eigenen Weiterentwicklung (er)leben wollen. Selber zu lernen und die Freude, die es macht, dies Kindern und Jugendlichen zu gönnen und zu ermöglichen, erscheint mir als Quelle für

langanhaltende Erfüllung im Lehrberuf und für eine neue Lernkultur in den Schulen.

Montagmorgen. Ich treffe 20 Jugendliche eines Deutsch-Grundkurses der Qualifikationsphase. Sie wohnen im Umfeld einer hessischen Gesamtschule. Ihre Erfahrungsbzw. Erlebnisräume halten die Welt, zu der auch der Schulort „Hattersheim“ gehört, im Klassenraum präsent: junge Frauen und Männer, die außer Hochdeutsch viele Sprachen sprechen (z.B. Arabisch, Bosnisch, Chinesisch, Dari, Farsi, Griechisch, Hausa und Naudim, Hebräisch, Hessisch, Italienisch, Kiezdeutsch¹, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Türkisch, Sinhala, Spanisch, Syrisch, Vietnamesisch...) und sich in mehreren Kulturen, in Peergroups, Familien, Vereinen u.v.m. bewegen. Es gilt, einen gemeinsamen Raum zu schaffen, in dem die jungen Erwachsenen Vertrauen zu sich und zueinander entwickeln, ihren Weg in der vielfältigen Gegenwart finden und fit werden, in Zukunft in dieser Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen. Die Zusammenstellung der Pflichtlektüren rekurriert noch auf eine nationale Kultur, in die sie sich (neudeutsch: bildungsnahe und bildungsferne Menschen mit und ohne Migrationshintergrund) zu integrieren hätten. Die Lehrpläne gleichen Gedenkstätten der deutschen Kultur, in denen traditionsmächtige Literaturen einen imaginären Innenraum erzeugen sollen, der der hybriden kulturellen Identität (Bhabba:57) der *global kids* meiner Lerngruppe ziemlich fremd ist.

Die Texte können genauso wenig dafür wie die Jugendlichen, mit denen sie in Kontakt gebracht werden sollen. Ein Umweltreiz - und als solche Störung wird Pflichtlektüre von den Jugendlichen häufig empfunden - wird nur dann als Information behandelt, wenn er einen Unterschied (Bateson 1981:582) erzeugt. Wir können uns anstrengen, wie wir wollen - die Bedeutung einer mitgeteilten Information

1) siehe auch Wiese 2012

wird vom Empfänger bestimmt. Unterricht kann eine Chance auf Bedeutungszuerkennung haben, wenn er als relevante Störung im Weiterleben der Jugendlichen Baustellen eröffnet, die von ihnen als bedeutsam erlebt werden - und das geht nicht *über ihren Kopf hinweg* sondern auf Augenhöhe im Dialog. Eine Form dies zu ermöglichen, kann Schülerunterricht sein - verbunden mit einer veränderten Haltung (Beck 2006:130) des Lehrenden.

Schüler übernehmen den Unterricht

Im Unterschied zu „Lernen durch Lehren“ (Martin 2000), bei der eine Schülergruppe innerhalb einer Unterrichtsstunde eine Lehraufgabe übernimmt, ist **Schülerunterricht** (SU) eine kooperative Lernform in Gestalt einer längeren Unterrichtseinheit (Beck 2011). In Gruppen übernehmen Schüler nach der Einarbeitung in ein Sachgebiet die Vorbereitung, Leitung und Auswertung von (zwei bis vier) Unterrichtsstunden. Ihre Aufgabe ist es nicht, ein „Referat“ zu halten, sondern die Lerngruppe zum „Arbeiten“ zu bringen. Im SU wechseln Inputphasen wie beim „Sandwich-Prinzip“ (Wahl 2006) mit Phasen der individuellen Aneignung und solchen des kooperativen Lernens („Think-Pair-Share“ nach Norm Green 2010). Begleitet wird der SU von einer individuellen „**Forschungsarbeit**“ zu einer selbstentwickelten Fragestellung innerhalb eines gegebenen Rahmens (Beck 2005), die von Mitschülern begutachtet und als Klausurersatz gewertet wird. Am Ende steht die gemeinsame Auswertung des gesamten Prozesses durch alle Beteiligten. SU unterscheidet sich von der Grundstruktur des Kooperativen Lernens vor allem im Hinblick auf die dritte Phase: Die Schülerinnen und Schüler stehen vor einer „echten“ Herausforderung, denn sie müssen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in einen aktiven Lernprozess führen. SU verbindet somit individuelle Förderung und gemeinschaftliches

Lernen und lässt sich auch mit großen Kursen (durchgeführt mit Gruppen von bis zu 30 Schülerinnen, vgl. Beck 2010) in den üblichen Wochenstunden im normalen Ablauf eines Schuljahrs realisieren (vgl. Brüning/Saum 2009:83).

SU ist immer auch *ein Unterricht über Unterricht*, bei dem „als wesentliches Erziehungsziel die Fähigkeiten trainiert werden, Metapositionen einzunehmen und die verführerische Eigendynamik von sozialen Systemen zu durchschauen.“ (Rotthaus:127-128) Im Folgenden möchte ich das Unterrichtsarrangement „Schülerunterricht“ am Beispiel der

Begegnung einer Lerngruppe der Qualifikationsphase mit der **Kurzprosa von Franz Kafka** (Pflichtlektüre für das hessischen Landesabitur) vorstellen. *„Als ich noch nicht mit den Texten von Franz Kafka in Berührung gekommen war, bekam ich von Freunden aus anderen Schulen gesagt, wie schwer Kafkas Texte wären, dass sie keinen Sinn ergeben würden und auch fast gar nicht zu verstehen wären.“* Viele Schülerinnen und Schüler haben am Ende der Unterrichtseinheit ihre Erfahrung so formuliert: *„Ich finde es sehr interessant, die Deutungsansätze von anderen zu hören, teilweise gefallen mir diese dann sogar besser als mein eigener. Es kommt aber auch vor, dass ich mehreren Deutungen meine Zustimmung schenke und mich nicht wirklich entscheiden kann, dann habe ich ganz viele Meinungen zu einem Text, die sich teilweise nicht miteinander vereinbaren lassen. Vor den letzten Wochen hätte mich das sehr gestört und ich hätte mich auf eine Lösung fixiert, aber jetzt kommt es mir ganz normal vor.“* Im Dialog haben die jungen Erwachsenen, die sehr unterschiedliche Weltbilder mitbringen (s.o.), erfahren, dass sie Ambivalenz und Mehrdeutigkeit aushalten und im Gespräch miteinander bleiben können. *„Da man bei Kafka viel hinein interpretieren konnte, gab es kein wirkliches „richtig“ oder „falsch“. Als ich dies begriffen hatte, änderte sich für mich die Einstellung zu den Werken*

Kafkas schlagartig. Ich hörte auf nur noch nach der einen Lösung zu suchen und akzeptierte es, dass es mehrere Deutungswege gab.“

Schülerinnen und Schüler können so im Erleben die Disposition erwerben, die nötig sein wird, in Zukunft Zwischenlösungen für nicht lösbare Herausforderungen gemeinsam zu erarbeiten (vgl. Jansen 2011):

- *„Für mich stellen die Kafka Texte nach wie vor einem unübersichtlichen ‚Dschungel‘ dar, jedoch habe ich durch die Arbeit auch viel gelernt, auch wie ich mit ihnen umgehen soll.“*
- *„Warum brauche ich eigentlich die konkrete Lösung? Es ist doch einfacher und für mich persönlich auch spannender, wenn ich eine Vielzahl von Lösungsmöglichkeiten habe und davon keine richtig sein muss. Kafka hat mir persönlich gezeigt, dass es gut sein kann, seine innere Sinnesordnung komplett neu zu strukturieren. Dadurch hat sich bei mir das Verstehen von Literatur geändert. Wenn ich jetzt Literatur lese, suche ich nicht mehr nach der einen konkreten Lösung, sondern vielmehr nach einer Vielzahl von Lösungsmöglichkeiten.“*
- *„Ich habe gelernt, dass es sogar positiv ist, wenn es verschiedene Ansichten gibt, denn erst das lässt Vielfalt im Leben zu.“*

Als **fachlichen Bezugsrahmen** für den Unterricht wählte ich „Moderne Literatur lesen. Eine Einführung“ von Horst Steinmetz, einem konstruktivistischen Literaturwissenschaftler, der die Reflexion der eigenen Subjektivität als Zugang zu modernen Texten ernstnimmt:

„Es gibt unzählige Deutungen der modernen Literatur und aller ihrer Einzelwerke. ... Man kann als Leser natürlich unter den Kommentaren und Deutungen nach einer Auslegung, einer Konkretisierung suchen, die den eige-

nen Wünschen und Vorstellungen entspricht. Vielleicht findet man sie sogar.

Aufregender und befriedigender aber ist es, sich selbst dem Risiko der Konkretisierung auszusetzen.

Die Schwierigkeit der modernen Literatur ist eines. Der Mut, den sie vom Leser verlangt und über den dieser zu einer besseren Kenntnis seiner selbst, vielleicht sogar der Wirklichkeit gelangen kann, ist ein anderes.“ (Steinmetz 1997:191)

„Was wollte uns Kafka mit diesem Text sagen, war die erste Frage, die mich im Laufe der Stunde beschäftigt hat. Ich habe sehr gehofft, dass ich nicht der einzige bin, dem es so erging. Somit verlief die Besprechung für mich schon besser, als ich merkte, dass viele diese Verständnisschwierigkeiten hatten und ich nicht alleine mit dieser schweren ‚Hürde zu kämpfen‘ hatte.“

Über Kafka sind zwischen 1945 und 1997 über 25000 Bücher, Aufsätze, Analysen, Interpretationen usw. erschienen. „Aber Einigkeit darüber, was denn nun die eigentliche, die wirkliche Bedeutung seiner Werke sei, besteht bis heute nicht.“ (Steinmetz 1997:217) Die Sicherheit, die ein herkömmlicher Lektüreschlüssel den Schülerinnen und Schüler als vermeintlichen goldenen Sicherheitsweg anbietet, erweist sich vor diesem Hintergrund als absurd. Die Schülerinnen und Schüler sind eingeladen und aufgefordert, im Wissen um die Vielzahl der Interpretationen ihren eigenen Weg zu diesen Texten zu finden und mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu diskutieren.



ob es gelingt.

- *Ich kann mich auf meine Lehrerin verlassen. Sie hat das Timing und das Abitur genau im Blick. Sie gibt uns eine Rückmeldung, wenn wir auf dem Holzweg sind, und unterstützt uns, wenn wir Fragen haben oder Konflikte in der Gruppe nicht lösen können. Sie ist auch außerhalb des Unterrichts per Email im Kontakt mit mir und meiner Gruppe. Sie weiß, dass wir noch andere Fächer haben, für die wir auch arbeiten müssen.*

Für die **Prozessesteuerung** haben sich folgende Maßnahmen bewährt: Der Advance Organizer (Wahl 2006) gibt einen Überblick über die Fragestellungen und die Thematik der Unterrichtseinheit und den bildet den Horizont für die Unterrichtseinheit. Als Einstieg sammeln die Jugendlichen ihre Vorstellung von „modern“ an der Tafel. Um die Energie für die folgenden Wochen zu mobilisieren, konfrontiere ich die Lerngruppe an dieser Stelle mit einer Abituraufgabe zu Kafka:

„Diese Aufgabe werden Sie am Ende lösen können!“

Schülerunterricht

In der Teamarbeit hatten die Jugendliche Raum und Zeit voneinander zu lernen:

- *„Nach dem Lesen einer Geschichte, hilft es mir persönlich mit anderen in einer Gruppe darüber zu reden, umso noch andere Eindrücke zu erfahren und diese dann mit seinen eigenen zu vergleichen oder zu ergänzen.“*
- *„Es ist interessant, die Texte zu lesen und dann in der Gruppe zu besprechen, weil man in der anschließenden Diskussion die Deutungsansätze von allen anderen hören kann. Auf die meisten wäre ich ehrlich gesagt nie gekommen. Denn ich wurde mit anderen Interpretationen von Mitschülern, welche natürlich eine andere Subjektivität haben als ich, konfrontiert. Manchmal hab ich mir dann gedacht, wie kann die Person denn das*

Unterrichtsphasen

Einstieg	Input	Übung	Gruppenarbeit	Schülerunterricht	Evaluation
Was ist „modern“? Advance Organizer Landesabitur 2009 2010 2011 2012 2013	Methode der Texterschließung 9er Schema Horst Steinmetz Freud Kafka Biografie (Brief an den Vater)	am Beispiel Das Urteil in Gruppenarbeit	Erarbeitung eines Deutungsansatzes Planung und Vorbereitung einer Doppelstunde	5 Erzählungen Der Landarzt Schakale und Araber Ein altes Blatt Der Kübelreiter Die Brücke	6 Fragen Auswertung durch die Schülergruppen
Gib's auf! Vor dem Gesetz				Note	
		Forschungsarbeit		Note (Klausur)	

so und so sehen, denn ich habe das überhaupt nicht erkennen können. So kann man aber auch neue Anstöße zum Denken bekommen.“

- *„Die Gruppenarbeit zu einem ausgewählten Text von Kafka hat mir daher besonders Spaß gemacht, da man genau erfahren konnte, wie die Mitschüler den Text bzw. den jeweiligen Abschnitt oder auch das jeweilige Wort gedeutet haben. Das Komische dabei war für mich, dass die Deutungen und Interpretationen von den Mitschülern absolut logisch und nachvollziehbar waren, aber ich selbst nicht darauf gekommen bin.“*

Bei der Umsetzung der gemeinsam gefundenen Deutungswege in einen Lernprozess für die Mitschüler haben die Teams die unterschiedlichsten Unterrichtsformen erprobt. Als Lehrende erhält man einen Spiegel für das, was Schüler bisher erlebt haben.

Forschungsarbeiten

Der Schülerunterricht, bei dem die Arbeit im Team im Mittelpunkt steht, wird begleitet durch die Forschungsarbeit, bei der die Jugendlichen ihren subjektiven Zugang zu Kafkas Texten wahrnehmen und vor dem Hintergrund des theoretischen Angebots von Steinmetz reflektieren.

„Ich habe keine Angst mehr Kafka Texte zu lesen, denn ich habe gemerkt, dass man eigentlich viel interpretieren kann. Keine Interpretation ist falsch und sobald man seinen Deutungsansatz gut begründet und man diese gut versteht, ist jede Deutung richtig und gültig.“ Die Aufgabenstellung fordert die Schülerinnen und Schüler heraus, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, einen eigenen Deutungsansatz zu einer Erzählung ihrer Wahl zu entwickeln, zu präsentieren und die benutzten Quellen zu benennen und sich in angemessener Zitation zu üben. Der lange Bearbeitungszeitraum erfordert Zeitmanagement und bringt eine erhöhte Anforderung an die sprachliche Richtigkeit mit

sich. Die Lesearbeit vereinfacht sich für den Lehrenden durch die gute Lesbarkeit der am PC geschriebenen Schülertexte und die große Vielfalt der subjektiven Zugänge. Da Lernende am meisten voneinander lernen, verfasst jede/r ein Gutachten über die Forschungsarbeit eines

Mitschülers unter folgenden Aspekten:

- *Was mir positiv aufgefallen ist....*
- *Was mir durch den Kopf gegangen ist (d.h. welche Gedanken durch deine Arbeit bei mir in Bewegung kamen...)*
- *Was du das nächste Mal noch besser machen könntest...*

Das Verfassen des Gutachtens führt dazu, dass die Forschungsarbeit nicht nur vom Lehrenden gelesen wird. Dies bedeutet eine Wertschätzung der Arbeit und lädt ein, sich mit anderen Deutungsansätzen intensiv auseinanderzusetzen.

Vom Lehrer zum Coach

Während der Gruppenarbeitsphase gehe ich von Gruppe zu Gruppe, erkundige mich nach dem Forschungsstand, unterstütze die Gruppe und gebe Impulse, besorge weiteres Material und mache Quellen zugänglich, wenn dies nötig ist. Manchmal braucht ein Team ein Coaching, damit aus einer Störung kein Problem sondern eine Chance wird, sich weiterzuentwickeln - für den Einzelnen und für die Gruppe.

Für mich als Lehrerin gibt es im SU viel zu lernen, vor allem „wie ein Trainer auf der Bank zu sitzen“ und zuzuhören. Das bedeutet im Einzelnen:

- Umbau des eigenen Rollen- und Selbstverständnisses: einen Rahmen setzen, Freiräume ermöglichen und zulassen
- die Gruppen unterstützen, z.B. bei technischen Problemen und Störungen
- eine Gruppe kann den „Lehrerjoker“ einsetzen und um Hilfe bitten - aber sonst

"Die Brücke": Hannah, Waheed, Mona, Dennis



Die Gruppe liest den Text "Die Brücke" vor.
Die Mitschüler sollen entspannt zuhören.



Die SuS zeichnen beim Zuhören



Die eigene Zeichnung vorstellen



Die Zeichnung der anderen ansehen. Manche haben sich die Brücke als Mensch vorgestellt, manche nicht.



Die SuS unterhalten sich über die Zeichnungen



Lüften in der 5-Minuten-Pause

"Die Brücke": Hannah, Waheed, Mona, Dennis



Kleine Teambesprechung

Der Text wird ganz langsam noch dreimal vorgelesen.

Die SuS setzen sich entspannt hin und hören mit geschlossenen Augen zu.

Eine Schülerin lässt den Wasserhahn ein wenig laufen.



Austausch im Sitzkreis.
Welche Beobachtungen sind jetzt dazugekommen?



Die Gruppe möchte wissen, welche Annäherungsmethode für die MitschülerInnen mehr gebracht hat:

Zeichnen oder Augen zu und entspannt zuhören.

Deutungsangebote werden gegeneinander abgewogen.
Die Vorbereitungsgruppe stellt ihre eigene Deutung vor.



Die SuS füllen die Feedbackzettel aus.



Die Gruppe füllt ihre Feedbackzettel aus.

***Wie war es, vor dem Kurs zu stehen und zu unterrichten?
Wie fandest du den Unterricht der Gruppe?***

Das Feedback der Gruppe und des Kurses wird von der Gruppe abgetippt und an alle verschickt.

gilt beim SU die Devise „Mund halten!“ und das ist das Allerschwerste bei diesem ganzen Projekt!

- Ablaufpläne und Arbeitsblätter gegenlesen
- die Klausuren und Forschungsarbeiten lesen
- Feedback geben (verbal und in Ziffern)
- Feedback des Kurses und der unterrichtenden Gruppe einfordern und verfügbar machen (Email)
- den Prozess dokumentieren und
- das nächste Projekt planen: „Wenn du weißt, was funktioniert, mach mehr davon“ (Berg 1992:30)

Evaluation

Die individuelle und gemeinsame Auswertung des Lernprozesses ist zentraler Bestandteil eines solchen Unterrichts.

1. **Reflexion des eigenen Lernprozesses** in der Forschungsarbeit: Vorher - nachher
2. **Reflexion der Teamarbeit:** Nach jedem SU werden Feedbackzettel ausgefüllt. Wie war es, vor der Klasse zu stehen und zu unterrichten? Und: Wie fandest du den Unterricht der Gruppe? Diese Zettel werden von der Vorbereitungsgruppe abgetippt und an alle gemailt.
3. **Reflexion der gesamten Unterrichtseinheit:** Am Ende der UE erfolgt die Auswertung mit Hilfe eines Fragebogens, der von den Teams arbeitsteilig ausgewertet und vorgestellt wird.
4. **Formales Feedback innerhalb des Schulsystems (Benotung):** Mitarbeit, Gruppenarbeit und Schülerunterricht werden gemeinsam bewertet und von der Lehrkraft benotet (Beck 2008). Die Forschungsarbeiten und die gegenseitigen Gutachten werden als Ersatzleistung für eine schriftliche Klausur gewertet.

Zum Abschluss sollen die Schülerinnen und Schüler das Wort haben.

An mir selber habe ich in diesen Wochen be-

obachtet:

- *ich bin selbstständiger geworden*
- *dass ich mehr gearbeitet und mehr Eigeninitiative gezeigt habe.*
- *Meine selbstständige Planung und Ausführung ist zum Tragen gekommen*
- *...dass ich mich sehr intensiv mit dem Thema beschäftigt habe*
- *wie ich aktiver und mit mehr Zeit an die Vorbereitungen zu den jeweiligen Stunden herangegangen bin.*
- *wie sich meine Einstellungen zu Kafka und Steinmetz verändert haben. Anfangs habe ich alle Texte direkt von Anfang an mit einer gewissen Ablehnung gelesen. Wenn ich jetzt Texte lese, gehe ich ohne Voreingenommenheit an die Sache und es ist kein Problem mehr, wenn ich sie nicht gleich verstehe.*
- *wie ich selbstständiger gearbeitet und mich intensiver mit dem Stoff auseinandergesetzt habe. Außerdem habe ich mich mit den Meinungen anderer befasst.*
- *dass ich mit der Erfahrung den Unterricht in Gruppen vorzubereiten und auch zu halten sehr gut umgegangen bin. Ich konnte mit viel Spaß und Motivation gut mit dieser Unterrichtsmethode arbeiten.*
- *man wird dazu angestrengt sich selbst mit den Texten mehr auseinanderzusetzen und mit sich selbst in Bezug zu setzen.*
- *Mir hat der Unterricht mehr Spaß gemacht, deshalb war ich auch motivierter und habe mich mehr angestrengt. Außerdem konnte ich mich besser konzentrieren*
- *dass mir der Deutschunterricht sehr zugesagt hat. Mir fiel es nicht schwer mitzuarbeiten und dem Unterricht zu folgen. Außerdem habe ich den Eindruck, ich konnte viel behalten*
- *Ich war sehr gespannt wie meine Mitschüler die Herausforderung meistern würden und welche Methoden sie zum Unterrichten benutzen.*
- *Es macht Spaß zu unterrichten, denn ich kann vieles ausprobieren und sehr kreativ*

sein. Ich denke, als Lehrer habe ich viel Einfluss darauf, wie Schüler bestimmte Themen betrachten.

- *ich kann den Lehrerunterricht besser würdigen*

Zwei Schüler, die im mündlichen Abitur Kafkatexte zu bearbeiten hatten, haben sich rückblickend so geäußert:

- *Als erstes muss ich sagen, dass ich mich wirklich gut vorbereitet habe und die Themen konnte. Doch gerade die Schülerunterrichte zu den Erzählungen von Kafka haben mir sehr geholfen. Dadurch war es nichts Neues, jemanden von einer abstrakten Vorstellung in seinem Eigenen zu erzählen. Beim Schülerunterricht haben wir uns zuerst in der Vierer-Gruppe Gedanken um das Verstehen der jeweiligen Erzählung gemacht. Dort konnte ich nun das erste Mal erleben, wie anders jeder einzelne sich einen solchen Text vorstellt. Somit war mir in der Prüfung klar, dass ich der Prüfungskommission als erstes meine Vorstellung erklären muss. In dieser "Routine" habe ich die Tafel benutzt, weil wenn man auf der Tafel skizziert, verstehen die anderen es in der Regel am schnellsten. Diese Erfahrung habe ich zumindest für mich im Schülerunterricht gemacht. Was mir außerdem zu Gute aus dem Schülerunterricht gekommen ist, war die Einteilung mit der Zeit. In der mündlichen Abiturprüfung gab es genau drei Aufgaben. Um jede Aufgabe sehr gut bearbeiten zu können, musste ich meine Aufgaben klar strukturieren. Dort habe ich auch wieder gemerkt, wie wichtig der Schülerunterricht aus den letzten zwei Jahren für mich war. Es ist diese für mich wichtige Routine, die ich hatte, mit der Bearbeitung und der Präsentation der Aufgaben vorzugehen. Im Rückblick würde ich als Schüler sagen, dass der Schülerunterricht mir sehr viel gebracht hat. Manchmal war es evtl. ein bisschen*

nervig, weil immer jeder im Druck der Gruppe etwas machen musste und sich nicht einfach von vorne hat mit Ideen berieseln lassen können.

- *Der Schülerunterricht hat einen großen Beitrag dazu geleistet, dass ich eine gute mündliche Prüfung abgeliefert habe. Komischerweise hatte ich keine Angst vor anderen zu sprechen. Ich war mir in meiner Sache sicher und konnte die Aufregung gut verstecken, weil ich im Schülerunterricht gelernt habe, mit diesem Gefühl umzugehen. Für mich hat sich in der Prüfung dieselbe Situation ergeben wie im Schülerunterricht. Leute sitzen vor einem und warten gespannt darauf, was erzählt wird. Man verkörpert während der Prüfung sozusagen einen „Lehrer“, denn die Prüfer stellen sich während der Prüfung so an, als hätten sie keine Ahnung. Ich habe genau die Aspekte berücksichtigt, die ich auch im Schülerunterricht angewandt habe: Verständlich sprechen; versuchen, dass die Aufmerksamkeit nicht nachlässt, das Thema interessant vorstellen und genau dieser Gedankengang hat mich zum Erfolg geführt. Wäre mir die Möglichkeit des Schülerunterrichts nicht gegeben, wüsste ich nicht, wie ich diese Aspekte richtig anwenden muss. Jetzt wird sich jeder denken, dass so etwas selbstverständlich ist, dass man in der Prüfung verständlich spricht und das Thema ansprechend verkauft, doch ich sage: „Leichter gesagt als getan“. Durch den Schülerunterricht wird die Situation nachgestellt und der Schüler wird mit dem Realfall konfrontiert. Er wird ins kalte Wasser geschmissen, da er nicht weiß, welche Fragen seine Mitschüler stellen werden (Das weiß er auch in der Prüfung nicht). Solche Situationen lassen sich mit dem Schülerunterricht gut proben. Deshalb bin ich ein absoluter Fan dieser Unterrichtsform. Außerdem kann mit Hilfe dieser Unterrichtsform sogar (für einige) die berufliche Laufbahn kla-*

rer werden. Aufgrund dieser Erfahrung bin ich mir noch

- *sicherer geworden Lehramt zu studieren. Im Großen und Ganzen sehr empfehlenswert.*

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf (2007) Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag

Arnold, Rolf (2009) Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Bateson, Gregory (1981) Form, Substanz und Differenz. In: ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt: Suhrkamp

Beck, Angelika (2005) Schlaf mit wem du willst!“ -Effi Briest als Unterrichtsabenteuer. In: Reinhard Voß (Hg.) Lern Lust und EigenSinn - Systemisch-konstruktivistische Lernwelten, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, S. 22-31

Beck, Angelika (2006) „Denn erstens kommt es anders und zweitens, als man denkt“ Zum Problem der Vorbereitung und Planung von Unterricht. Voß, R (2006): Wir erfinden Schulen neu. Weinheim und Basel: Beltz, S. 126-132

Beck, Angelika (2008): Zu Hause im Paradox. Experimente mit Beobachtungs- und Bewertungsformen zum Thema Architektur (Klasse 13) In: Peez, G. (Hg.): Beurteilen, Bewerten und Benoten im Kunstunterricht. Methoden und ihre Anwendung in der Schule. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag S. 107-114

Beck, Angelika (2010) „Schülerinnen und Schüler übernehmen den Unterricht“. In: Realschule in Deutschland (Zeitschrift) Hrs. VDR/Karlheinz Kaden. Heft 4/2010, S. 10-13

Beck, Angelika (2011) Lernen und lernen lassen. In: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. 4/2011.online-Zeitschriftenbereich (www.schulverwaltung-online.de/zeitschriftenpool)

Berg, Insoo Kim (1992): „Familien-Zusammenhalt(en)“. Dortmund: verlag modernes lernen

Bhabba, Homi B. (2007): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag

Blomert, Peter (2009): Kooperatives Lernen - ein Grundstein nachhaltiger Unterrichts- und Schulentwicklung. In: Rolff, Rhinow, Röhrich (Hrsg.) (2009): Unterrichtsentwicklung - eine Kernaufgabe der Schule. Köln: Wolters Kluwer, S. 114-122.

Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd.1: Strategien zur Schüleraktivierung. Bd.2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Individualisierung - Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH

Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2009): Individuelle Förderung durch kooperatives Lernen. In: Kunze, In-

grid/Burkard, Eva (2004): global_kids.ch Die Kinder der Immigranten in der Schweiz Siebzehn Geschichten mit Fotos von Genny Russo. Zürich: Limmat-Verlag

Green, Norm und Kathy (2005/5. Aufl.: 2010): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch. Seelze: Klett/Kallmeyer

Jansen, Stephan (2011). Bildung und Desaster. Vortrag auf dem Kongress des Archivs der Zukunft „Arche Nova“ Bregenz 14.-16.10.2011. Als DVD bei auditorium-netzwerk.de erhältlich

Kafka, Franz: Brief an den Vater. Stuttgart: Reclam (1995) 3,00 €

Kafka, Franz: Erzählungen. Stuttgart: Reclam (1995) geb. Ausgabe €Taschenbuch 7,40 €

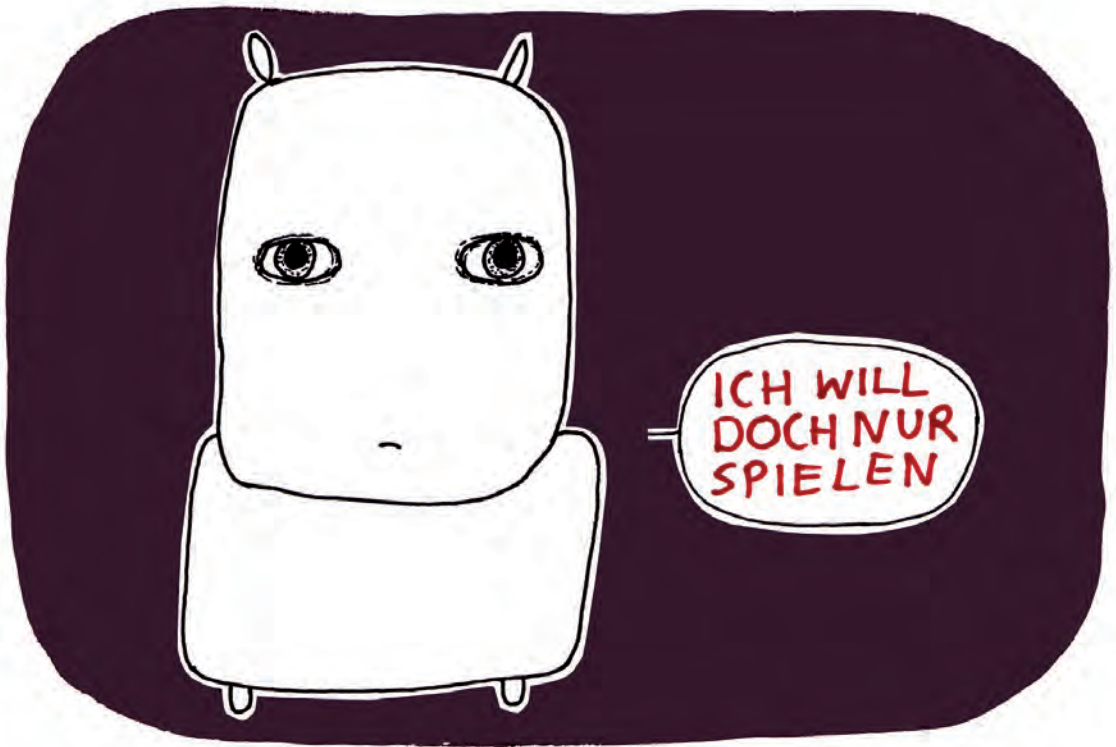
Rotthaus, W. 2002 Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag

Steinmetz, Horst (1997): Moderne Literatur lesen. Eine Einführung. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Voss, Reinhard (2005) Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: ders. (2005, 2. Aufl.) Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 40 - 62

Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl. mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Wiese, Heike (2012) Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: Verlag C.H. Beck



Holger Lindig

Entwicklungsgespräche mit Eltern ein förderliches Instrument Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu gestalten

Seit in unserem Land Mecklenburg-Vorpommern das neue KIFÖG und die neue Bildungskonzeption von 0-10 Jahre (2010) in Kraft ist und die Schulen sich immer kooperativer mit der frühkindlichen Entwicklung befassen, haben die Gesetzgeber aus den zwei Ministerien Soziales und Bildung (beide SPD geführt) eine gemeinsame Ausrichtung gefunden, die uns als systemisch arbeitende Berater/Pädagogen/Therapeuten sehr optimistisch stimmt.

Beide Ministerien sagen nun JA zu einer wirklichen „**Bildungs- und Erziehungspartnerschaft**“ zwischen Eltern, Erziehern, Lehrern und Pädagogen, um den Kindern einen wirklich konstruktiven Entwicklungsrahmen zu schenken.

Unter dieser Prämisse der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft geht es nicht nur um eine neue Beschreibung für die „alte Elternarbeit“, sondern wir merken, dass sich hier eine neue Haltung entwickelt, die sich nahe an der systemischen Denkweise orientiert bzw. die systemisch denkenden Pädagogen auch Raum schenkt. Dies verpflichtet uns als systemische Fortbildner und Berater natürlich, uns aktiv in diesen Gestaltungsprozess mit einzubinden. Wir als Fortbildungsinstitution tun dies seit einigen Jahren sehr aktiv auf verschiedenen Feldern.

Wir haben uns dabei den Bereich der nun gesetzlich vorgeschriebenen, „regelmäßigen“ **Entwicklungsgespräche** zwischen den Pädagogen/Erziehern und den Eltern ausgewählt, um unser systemisches Beratungsknowhow

dabei mit einzubringen.

Ich möchte in diesem Beitrag kurz unsere diesbezügliche Denkweise, unseren Handwerkskoffer und unsere Erfahrungen mit(euch)teilen und jeden systemischen Fortbildner ermutigen, sich der Zielgruppe der Pädagogen (Lehrer) und Erzieher intensiver zu widmen, speziell mit den Schulungsangeboten zur „Führung von konstruktiven Entwicklungsgesprächen“, wie es bei uns heißt. Folgende Fragen möchte ich beantworten. (Diese Fragen haben uns bei der Konstruktion unseres Angebotes geleitet und bilden auch den inneren roten Faden unseres Curriculums):

1. Was heißt es, ein Gespräch über die Entwicklung eines Kindes zu führen?
2. Wer begegnet sich in einem solchen Entwicklungsgespräch wie?
3. Wie bereite ich mich und meinen Gesprächsgast auf dieses Gespräch vor?
4. Welcher Gesprächsablauf wäre hilfreich und förderlich?
5. Welche Risiken und Nebenwirkungen bringt ein so systemisch gestaltetes Entwicklungsgespräch mit sich?

1. Frage: Was heißt es, ein Gespräch über die Entwicklung eines Kindes zu führen?

Wie wir aus einer systemischen Sichtweise heraus beschreiben, **ist Entwicklung (kindliche, allgemein menschliche) ein sich selbst organisierender Prozess**, der vor allem durch die Erfahrungen geleitet, sich im Gehirn als neuronale Vernetzung der Erfahrungen, Handlungsmuster und Beschreibungsformen der Welt repräsentiert und darstellt. Dabei werden bestimmte aufbauende Stufen der Entwicklung beschriftet, die sich als Wachstum nicht nur biologisch sondern

insbesondere geistig und emotional in dem Selbst des Kindes manifestieren. Gerald Hüther beschrieb diesen Prozess einmal in einem Vortrag: „Kinder wachsen täglich immer wieder einen Schritt über sich hinaus, während sie sicher im Herkunftssystem gebunden sein sollten.“ Begleitet und intensiviert wird dieser Entwicklungs- oder Wachstumsprozess des Kindes vom Kleinkind hin bis zum Jugendlichen und weiter mit einer sozialen kontextbezogenen Einbindung, man könnte es auch als „soziale Vererbung“ oder „Kopie der Eltern“ oder „Prägung durch Umfeld“ beschreiben können. Darunter verstehen wir auch, dass das Kind entsprechend seines Alters und seiner anderen Entwicklungsschritte Eigenverantwortung für sein Leben übernimmt und diese auch entsprechend gebrauchen kann und muss, damit es zukünftig einfach in dieser Kulturgesellschaft überleben kann.

Diese sehr vereinfachte Entwicklungsbeschreibung folgt nun nicht einem immanenten Plan der Entwicklung oder einer wissenschaftlichen, planbaren Logik der Entwicklung wie häufig von den Pädagogen noch eingefordert sondern bildet sich entsprechend der Lebens- und Lernkontexte im Wechselspiel mit den Umfeldererfahrungen bei den Kindern heraus.

Somit ist sie nicht in erster Linie zeitdeterminiert (Alterszeit) sondern mehr umfeld-determiniert (Familie, Wohnumfeld, Institutionelle Umfeld u.ä.).

Hierbei spielt aus verschiedener Sicht die Familie eine neue entscheidende Rolle. Da dieser Prozess in unserer heutigen Zeit durch so viele unterschiedliche Einflüsse außerhalb der Familien beeinflusst wird und die Komplexitäten unserer Zeit die Eltern oftmals verunsichern, brauchen wir mehr als noch vor Jahren eine intensivere Bildungs- und Erziehungspartnerschaft der das Kind begleitenden Personen.

In der Bildungskonzeption in MV wird dies unter Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ausführlich beschrieben und wir systemisch

arbeitenden Pädagogen können uns dort auch gut wiederfinden. Dieses Partnerschaftsanliegen braucht nun mehr Kommunikation zwischen den verantwortlichen Erwachsenen über die Entwicklung der Kinder.

Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzung dieser Ausrichtung auf Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zeigten uns, dass immer noch die Sichtweisen der Erzieher, Lehrer und andere Pädagogen verbreitet sind, sie wären die besseren professionelleren und hilfreicheren Erzieher für die Kinder, was unserer systemischen Grundhaltung der Allparteilichkeit widerspricht. Diese Grundhaltung bestimmt somit noch immer die Atmosphäre der Entwicklungsgespräche und wir sind nun bemüht mit unserem Fortbildungsangebot für eine neue Orientierung diesbezüglich zu werben, um aus systemischer Sicht hilfreich und förderlich Entwicklung der Kinder zu beschreiben und zu kommunizieren.

2. Frage:

Wer begegnet sich in einem solchen Entwicklungsgespräch?

Wichtig für die Gestaltung von förderlichen Gesprächsatmosphären hat sich aus unserer systemischen Arbeit in Beratung und Therapie immer wieder bestätigt, dass wir uns sehr genau bewusst werden müssen, wer sich hier zum Entwicklungsgespräch zusammenfindet. Bei Entwicklungsgesprächen soll es um die Entwicklung des Kindes (oft noch als „Gegenstand“ betrachtet) gehen und nicht um einen Wettstreit, wer die besseren Erzieher oder Lehrer für das Kind sind. Deshalb bemühen wir uns am Anfang darzustellen, was die Eltern und die anderen begleitenden Pädagogen gegenüber dem Kind und deren Entwicklung darstellen und welche Verantwortung sie tragen.

Im Grundgesetz Art. 6 Abs.2 und im SGB VIII §1 Abs.2 ist diese Position per Gesetz beschrieben, „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und

die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“
Somit können wir davon ausgehen, dass schon per Gesetz den Eltern **ein Expertentum für die Erziehung der Kinder** zugesprochen wird.

Gleichzeitig sprechen wir bei den ausgebildeten Erziehern/Lehrern und Pädagogen entsprechend ihres beruflichen Abschlusses von **Experten für die Erziehung der Kinder**.



Der Unterschied liegt offensichtlich erst einmal nur in den Kontexten, in denen diese Experten ihre Fähigkeiten den Kindern für deren Entwicklung zur Verfügung stellen und leben. Dabei handeln sie nicht nacheinander sondern parallel. Wieder ein Argument mehr, dass sich diese Erziehungsbegleiter als Bildungs- und Erziehungspartner begreifen. Sie sind somit nicht Experten mit Konkurrenzcharakter.

Wenn wir uns nun weiter, fragen unter welchen Vorzeichen sich Experten, die nicht Konkurrenzgedanken tragen, sich kommunikativ begegnen, (z.B. Grundlagenforscher eines speziellen Fachgebietes z.B. der Asteroïden-Forschung, die einen Kongress abhalten oder Eltern/Erzieher, die sich über die Entwicklung ihres Kindes austauschen) wären aus meiner Sicht folgende atmosphärische Eigenschaften in der kooperativen Kommunikation vorstellbar:

- Gegenseitiger Respekt und Achtung der

Leistungen bezüglich ihres gemeinsamen Gegenstandes.

- Neugier auf die Erfahrungen des jeweiligen Experten in der vergangenen Zeit.
- Lust am Erfahrungsaustausch und dem sich gegenseitigen Mit-Teilen (da teilen hierbei nicht halbiert, sondern verdoppelt)
- Gegenseitige Wertschätzung des Geleisteten.
- Interesse, Neues für den Gegenstand des Expertentreffens zu kreieren.
- Es ist eine Atmosphäre der Offenheit und Achtsamkeit gegenüber dem Gegenstand des Expertentreffens vorstellbar.

Genauso wünschte ich mir die Gesprächsatmosphäre in jedem Entwicklungsgespräch zwischen den Experten für die Erziehung der Kinder, Eltern und Lehrer/Erzieher/Pädagogen.

Unsere Erfahrungen in den zahlreichen Fortbildungen diesbezüglich zeigten uns immer wieder, dass wir an dieser wünschenswerten Grundhaltung noch einige Zeit hart arbeiten müssen. Doch es lohnt sich doch für beide Seiten, wie uns schon Eltern und Kolleginnen bestätigten.

3. Frage:

Wie bereite ich mich und meinen Gesprächsgast auf dieses Gespräch vor?

Neben der inneren Vorbereitung **meiner eigenen Grundhaltung** für ein förderliches Entwicklungsgespräch brauchen wir auch eigene gute Instrumente, damit aus systemischer Sicht diese Entwicklungsgespräche einen guten Kontext bekommen. Vorbereitung bringt dabei sehr viel.

1. Zuerst gilt es, die Eltern frühzeitig mit dem Instrument des Entwicklungsgesprächs vertraut zu machen und ihnen dabei zu erklären, wie wir als pädagogische

Fachleute dieses Gespräch betrachten (siehe zweite Frage). Diese Gespräche dienen ganz normal dazu, dass ich als Erzieher/Lehrer/ Pädagoge meine Verantwortung besser realisieren kann, denn ich kenne das Kind und seine Entwicklung nur in meinem sehr eingeschränkten Kontext. Wie uns ja aus sehr vielen neuen Studien bekannt ist, lernen die Kinder heute bis zu 70% aus nicht formellen, institutionellen Lernangeboten (Familie, Medien, Freunde, Reisen u.ä.), die die Gesamtentwicklung mehr beeinflussen als uns Fachleuten häufig bekannt wird. Mit dieser frühzeitigen Information (z.B. im Elternabend, Elternbrief) bietet sich mir die Gelegenheit, die Eltern über den Sinn und das Ziel des Entwicklungsgesprächs zu informieren und einzustimmen sowie den inneren Befürchtungen der Eltern (manchmal auch Ängsten; „Die wollen mich als Mutter doch nur als schlechtes unfähiges Elternteil hinstellen.“ so die Aussage einer Mutter) vorzubeugen.

2. Die konkrete Einladung (wenn möglich immer schriftlich) für das Entwicklungsgespräch dient nun dazu, nicht nur den Termin zu vereinbaren, sondern den Eltern die Möglichkeit zu bieten, sich auch auf dieses Gespräch zwischen den zwei Experten für die Entwicklung der Kinder ernsthaft vorbereiten zu können. Denn nach unserer Meinung wollen wir den Eltern nicht eine Präsentation unserer Arbeit oder der Leistung ihrer Kinder darbieten, sondern wir wollen in den Erfahrungsaustausch mit ihnen treten. Dabei hat sich bewährt, dass wir ihnen unser Interesse an den Beobachtungen und Sichtweisen der Eltern in der orientierenden Einladungsform mitteilen. z.B.

„ Mich als Erzieher/Lehrer/Pädagoge interessiert in unserem Entwicklungsgespräch am ... über Paul:

Was Ihnen in der letzten Zeit bei der Entwicklung von Paul bezüglich seines Lerneifers in Deutsch Positives aufgefallen ist? und

Was Ihnen bei der Entwicklung von Paul insgesamt überrascht hat? und

Womit sich Paul ergänzend zur Schule noch so intensiv zu Hause beschäftigt?“

Aus unserer systemischen Praxis wissen wir, wer konstruktiv beschreibend fragt, bestimmt die Richtung des Gesprächs und deren zukünftige Atmosphäre. Wir möchten mit dieser Art der Einladungsformulierung ein wirklich positives Interesse an der Sichtweise der Eltern hervorrufen und sie auf den Erfahrungsaustausch zwischen zwei Experten vorbereiten. Gleichzeitig können wir ja „nicht nicht kommunizieren“ bzw. über unsere Frage „nicht nicht nachdenken“. Vielleicht erreichen wir durch diese Form, dass die Eltern ihr Kind bis zu unserem Entwicklungsgespräch mit diesen Fragen im Kopf beobachten und das wäre auch schon sehr viel für viele Eltern.

3. Meine persönliche Vorbereitung als Erzieher/Lehrer/Pädagoge hat auch in erster Linie einen Einstimmungscharakter, der von einer wichtigen inneren Orientierung geleitet sein sollte: **Der mich bestimmende Leitsatz sollte sein: „Dieses Entwicklungsgespräch dient in erster Linie der Zukunftsorientierung und nicht der Vergangheitsbewältigung.“** Zweitens sollte ich mir zur Vorbereitung positive Situationen und Bilder mit dem Kind und den Eltern hervorrufen, die mich ein bisschen überrascht haben bei der Entwicklung von „Paul“ und ich sollte mir Wunschfelder vor Augen führen (denken Sie an die V-W Regel von Manfred Prior*), in denen ich noch viel

Entwicklungspotential bei „Paul“ sehe. Somit schaffe ich mir eine offene positiv orientierte innere nonverbale Grundhaltung für das Gespräch.

Als drittes hilft uns immer wieder zur individuellen Vorbereitung und Einstimmung auf das Entwicklungsgespräch, noch einmal die Rückbesinnung auf einige Grundprinzipien systemisches Denkens wie den Prinzipien der Selbstorganisation lebender Systeme oder der Subjektivität von Wahrheiten oder Allparteilichkeit in der Gesprächsführung oder die Tatsache, dass sich kein Mensch nicht verändern kann.

Natürlich sollte ich mich auch mit handfesten Situationen und Beschreibungen vorbereiten, die vor allem der Orientierung auf zukünftige Veränderungen und Entwicklung der Kinder dienen. Um es noch einmal deutlich zu sagen: dieses Entwicklungsgespräch dient dazu, das sich die Experten für die Entwicklungsbegleitung der Kinder partnerschaftlich zukunftsorientiert klar werden, welchen Rahmen (Kontext) der Entwicklung des Kindes dienlich sein wird.

Viertens wirken auch sehr entscheidend die räumlichen und zeitlichen Bedingungen auf ein förderliches Entwicklungsgespräch. (Wie schon Günther Schipek postulierte, sind Rahmenbedingungen (Kontexte) zu mehr als 20% für den Erfolg von Therapie entscheidend.)

4. Frage: Welcher Gesprächsablauf wäre hilfreich und förderlich?

Auf der Suche nach einem Gerüst, welches den Erziehern/Lehrern/Pädagogen hilfreich ist, die Entwicklungsgespräche nach der o.g. Einstimmung systemisch gut weiter zu führen, haben wir uns Anregung in den bewährten fachlich ausprobierten Ansätzen der systemischen Beratung (Begrüßung, Auf-

tragsklärung, Problemumfragung, Interventionssuche unter Verwendung systemischer Fragetechniken) geholt.

Unser Ablaufschema sieht wie folgt aus:

1. Begrüßung
2. Einstieg in die Inhalte durch die Eltern
3. Darstellung der Beobachtungen der Erzieher/Lehrer/Pädagogen
4. Diskussion der unterschiedlichen Sichtweisen bei bestimmten Entwicklungsfeldern
5. Erarbeitung der nächsten Entwicklungsaufgaben für das Kind

Im Weiteren möchte ich Ihnen einige Anregungen und Erklärungen geben, wie wir diese Gesprächsphasen gestalten und worauf wir dabei sehr viel Wert legen. Dies ist nur eine verkürzte Form aus unserem Fortbildungscurriculum und beinhaltet keine Übungen in den einzelnen Bereichen. Doch wir hoffen, Ihnen als erfahrene Systemiker unsere Grundideen zu vermitteln.

1. Begrüßung

Nach Prof. Dr. Günther Schipek hängt von der Gestaltung/Eröffnung des Gesprächskontextes der gesamte weitere Verlauf und sogar das Ergebnis eines guten Entwicklungsgesprächs ab. Deshalb legen wir auf die Begrüßung sehr viel Wert.

„... Ich bedanke mich bei Ihnen, dass Sie Zeit gefunden haben, sich mit mir gemeinsam über die Entwicklung Ihres Kindes auszutauschen.

Dies zeigt mir, dass Sie genauso wie ich, an der weiteren guten Entwicklung von „Paul“ interessiert sind.

Sie sind als Elternteil die wichtigste Bezugsperson für Ihr Kind und können aus Ihrer Sicht die Entwicklung von „Paul“ am Besten einschätzen.

Wir erleben Ihr Kind nur während der Zeit in

unserer Einrichtung/Schule und wollen Ihnen heute auch unsere Beobachtungen mitteilen.

Ziel für dieses Gespräch soll es aus unserer Sicht sein, für „Paul“ weiterhin die besten Bedingungen und Lernanregungen zu schaffen, damit er sich gut auf die Schule und das weitere Leben vorbereiten kann.

Ich habe für Sie ca. 40 min frei gehalten und wir können uns somit einmal ganz in Ruhe mit der Entwicklung Ihres Kindes beschäftigen.

Welche Fragen oder welches besonderes Interesse haben Sie an dieses Entwicklungsgespräch oder speziell an uns und unsere Tätigkeit? ... „

Dieser Begrüßungstext soll die Eltern tiefer einstimmen, Atmosphäre schaffen, Rollen klarstellen und Ziele formulieren. Eltern sollen sich von Anfang an als gleichberechtigte Partner dieses Entwicklungsgesprächs fühlen und betrachtet werden. Somit werden sie aufgefordert aktiv und eigenverantwortlich eigene Interessen und Wünsche zu äußern!

Beachte: Den Eltern ein bisschen Zeit geben, da sie diese Frage wohl so nicht erwarten und etwas überrascht sein könnten. Auch eine Bestätigung der von mir vorher beschriebenen Ziele des Gespräches kann als Zustimmung angenommen werden.

Je mehr Ankopplung (Pacing) ich herstellen kann, desto leichter fällt mir das weitere Gespräch und desto konstruktiver wird die Ausrichtung des Gespräches ausfallen. Vertrauen ist der Türöffner. Die Türen sind sehr selten von Anfang an offen. Ich muss um Einlass werben.

2. Einstieg in die Inhalte durch die Eltern

Beachte: Wer fragt, bestimmt die Orientierung des Gespräches und hat dieses auch im Griff. Deshalb sollten Sie mit Fragen beginnen, anstatt unsere Position und Beobachtungen zu präsentieren, denn sonst könnte

ein Abrechnungsgespräch daraus werden.

„ ... Was ist Ihnen bei der Entwicklung Ihres Kindes in der letzten Zeit besonders positiv aufgefallen?

Wo haben Sie bei der Entwicklung Ihres Kindes die meisten Fortschritte in den letzten drei Monaten beobachtet?

Was hat Sie bei der Entwicklung Ihres Kindes in der letzten Zeit positiv überrascht?

Was würde Ihr Mann uns Positives über die Entwicklung Ihres Kindes in letzter Zeit berichten?

Welche guten Fortschritte konnten Sie in der Sprachentwicklung von „Paul“ beobachten?“

Man kann diese Frage noch etwas konkretisieren und auf verschiedene andere Entwicklungsfelder, Lernfelder oder Kompetenzfelder der Kinderentwicklung lenken. Somit wird die Richtung des Austausches auch für die Eltern konkret fassbarer.

Wichtig: Bleiben Sie bitte längere Zeit bei diesem Bereich. Fragen Sie konstruktiver und offener nach. (Benutzen Sie hierbei die vielfältigen Möglichkeiten der systemischen Fragetechniken und kreativen W-Fragen (Wer, Wie, Was, Woran, Wann u.w.), um Unterschiede zu erzeugen und Beschreibungen anschaulicher werden zu lassen.)

Beachte: Persönliche Kommentare oder Interpretationen sowie Rechtfertigungen wenn möglich vermeiden, denn Sie könnten die Gesprächsatmosphäre gefährden!

Bleiben Sie eine ausreichend lange Zeit in diesem Bereich des Gespräches, denn es wertschätzt die Eltern, liefert Ihnen wertvolle Informationen und die Eltern werde Ihnen die Defizite, welche sie bei ihren Kinder sehen, von selbst erzählen. Deshalb auch darauf achten, die Beschreibungen immer wieder mal ressourcenorientiert zu spiegeln oder umzu-

deuten. Zum Schluss sollten Sie die positiven Beobachtungen auflisten, wiederholen und angemessen spiegeln.

3. Darstellung der Beobachtungen der Erzieher/Lehrer/Pädagogen

Bevor wir nun unsere eigenen Beobachtungen in das Entwicklungsgespräch mit einbringen, gilt es die Eltern auf die Subjektivität und Besonderheit unserer Beobachtungen noch einmal hinzuweisen, damit Rollenklarheit herrscht und ein Wettstreit nach der richtigen Beobachtung vermieden wird.

„... Wir haben ja nur eine beschränkte Zeit in der wir die Entwicklung Ihres Kindes beobachten können und der Rahmen der Kindergruppe ist oftmals etwas anderes, als wenn Sie zu Hause mit Ihrem Kind umgehen. ...

Ich habe in der letzten Zeit beobachtet, dass ...

Wir haben in der letzten Zeit bemerkt, dass ...

Uns hat die Entwicklung von ... in der letzten Zeit überrascht.

Ihren vorhin schon beschriebenen Fähigkeiten/Entwicklungsbeobachtungen möchte ich meine ... hinzufügen. ...“

Die Beobachtungen und Entwicklungsbeschreibungen sind konsequent **als Ich-Botschaften** und wenn möglich überwiegend im **Konjunktiv** zu formulieren, da es sich ja nicht um die Wahrheit sondern um Beschreibungen handelt. Während Sie den Beobachtungen der Eltern im vorigen Teil des Gespräches aktiv zugehört haben, können Sie Ihre vorbereiteten Informationen schön an den Beschreibungen der Eltern (Pacing) anknüpfen. Gleichzeitig besteht jetzt auch die Möglichkeit, um Unterschiede zu erzeugen, Ihre Befürchtungen zur Entwicklung des Kindes aus Ihrer subjektiven Ich-Botschaftshaltung

den Eltern mitzuteilen (Leading).

Beachte: Entsteht jetzt eine Eskalations- oder Rechtfertigungsatmosphäre, dann gilt es, die Einladung zur Zukunftsorientierung und gleichberechtigten Partnerschaft für dieses Gespräch zu erneuern.

4. Diskussion der unterschiedlichen Sichtweisen bei bestimmten Entwicklungsfeldern

Wie wir aus unserer systemischen Beratungserfahrung wissen, helfen nicht nur neue handlungsorientierte Interventionen, sondern auch neue Erklärungsmodelle und/oder Sichtweisen über verschiedene Problemlagen sind immer sehr hilfreich. Jetzt sollten Sie nur die unterschiedlichen Sichtweisen in den bestimmten Entwicklungsfeldern miteinander besprechen oder diskutieren. Dabei sollte der Focus auf die verschiedenen Erklärungsmodelle gelegt werden. Hierfür eignen sich wieder sehr gut Fragen zum Einstieg.

„ ... Welche Erklärungen haben Sie, dass Ihr Sohn sich zu Hause bei Ihnen anders zeigt, als in unserer Einrichtung?

Welche guten Gründe könnte denn „Paul“ haben, sich beim Abholen von Ihnen so lebendig anders zu verhalten?

Was könnte „Paul“ gerade so sehr beschäftigen, dass er sich weniger für seine Hausaufgaben interessiert?

Was hält „Paul“ immer wieder davon ab, seine Hausaufgaben zu erledigen?

Was glauben Sie, wohin derzeit „Pauls“ Aufmerksamkeit gerichtet ist?

Was haben Sie sich für dieses Problemfeld schon für andere Erklärungen eingeholt? ...“

Wichtig: Wenn es verschiedene Erklärungsmodelle gibt, gibt es auch verschiedene Um-

gangsmöglichkeiten mit dem Problem. Jede Erklärung hat in einem bestimmten Kontext seine Berechtigung, den Erklärungen eine Berechtigung zuzugestehen, statt sie abzulehnen.

Auch Sie als Pädagoge/Erzieher/Lehrer haben sich verschiedene Erklärungsmodelle zurechtgelegt, doch bevor Sie diese den Eltern mitteilen, kann es sehr hilfreich sein, die Eltern erst um Erlaubnis zu bitten. (z.B. mit folgenden Worten)

„ ... Wir haben uns auch so unsere Gedanken und Erklärungen gemacht, aus welchen guten Gründen sich „Paul“ jetzt gerade so verhält, sind uns dabei gar nicht so sicher, inwieweit dies berechtigt ist. Sind Sie an unserer Erklärung interessiert? ...“

Mit diesem Zwischenschritt kann die Aufmerksamkeit und die partnerschaftliche Gesprächsatmosphäre gefördert und erhalten werden. Eltern geben Ihnen danach die Erlaubnis und Sie können sicherer sein, dass Sie jetzt die Aufmerksamkeit der Eltern haben.

5. Erarbeitung der nächsten Entwicklungsaufgaben für das Kind

Hierfür wäre es wieder von Vorteil, wenn Sie diesen abschließenden Teil des Entwicklungsgesprächs mit einer oder mehreren Fragen starten. Damit die Verantwortlichkeit für die Erarbeitung der zukünftigen Aufgaben und auch der späteren Begleitung auf beide Seiten verteilt bleibt.

„ ... Was glauben Sie sollte Ihr Kind in der nächsten Zeit noch weiter entwickeln?“

Welche Bereiche der Entwicklung machen Ihnen bei Ihrem Kind noch ein bisschen Sorgen?

Worauf sollten wir in der nächsten Zeit besonders achten?

Welche Lernanregungen bräuchte Ihr Kind aus

Ihrer Sicht oder aus Sicht Ihres Mannes? ...“

„ ... Auch wir haben uns so unsere Gedanken und Vorstellungen über „Pauls“ weitere Entwicklung gemacht. Wir wünschen... und für „Paul“ besondere Anregungen und Unterstützungen im Bereich ... Dafür werden wir dies ..tun.“

In diesem Bereich können und sollen Sie Ihr Fachwissen über Ihren Verantwortungsbereich zur Geltung bringen und dabei auch beschreiben worauf Sie als Erzieher/Lehrer/Pädagoge in der Zukunft bei der Entwicklung achten werden. Zeigen Sie auch auf wo Sie Ihre Verantwortung dabei übernehmen und welche Wünsche und Erwartungen Sie an die Eltern und Kindern haben.

Beachte: Wünsche und Erwartungen sind in erster Linie Vorstellungen und keine Befehle. Die Entscheidung diese auch umzusetzen, liegt immer noch auf der Seite des Empfängers oder Adressaten. **Wichtig:** Kämpfe um den richtigen Weg vermeiden!!!!!

Der Abschluss des Gespräches sollte eine offene, dankbare Verabschiedung sein mit dem Hinweis, das Sie über das Gespräch ein Gedächtnisprotokoll anfertigen werden, welches die Eltern dann bitte ergänzen können und unterschreiben. Somit erhält dieses Entwicklungsgespräch einen gleichberechtigten Abschluss und eine beiderseitige Verbindlichkeit.

5. Frage: Welche Risiken und Nebenwirkungen bringt ein so systemisch gestaltetes Entwicklungsgespräch mit sich?

Wenn es gelingt, die oben beschriebenen roten Fäden der Atmosphäre des Entwicklungsgesprächs immer wieder zusammenzuknüpfen, dann werden Sie mit einem entspannten und zufriedenen Gefühl aus dem Gespräch gehen. Und wenn dann die Eltern einen ähnlichen Kommentar geben wie: „Es war sehr interes-

sant und ein bisschen anstrengend“, dann können Sie aus systemischer Sicht davon ausgehen, das Gespräch war erfolgreich.

Doch: „**Woran merke ich denn nun, ob ich ein erfolgreiches Entwicklungsgespräch geführt habe?**“ werden Sie nun fragen. Unseren Teilnehmern haben wir folgenden Kriterienkatalog zur Seite gestellt, und wenn Sie diesen Beschreibungen zustimmen können, dann war das Gespräch erfolgreich und folgenreich.

- Jeder Beteiligte am Gespräch hat neue Informationen und Sichtweisen über die Entwicklung des Kindes erfahren und somit ein noch umfassenderes Bild vom Kind erhalten.
- Jeder Beteiligte am Gespräch fühlte sich immer gewertschätzt, akzeptiert und respektiert in seiner Eigenverantwortung.
- Jeder Beteiligte am Gespräch kennt seine zukünftige Verantwortung für die weitere Entwicklung der Kinder.
- - Jeder Beteiligte am Gespräch hat das Gefühl von Vertrauen und Zutrauen in seine Person erlebt und die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft erlebt.
- Jeder Beteiligte am Gespräch freut sich neugierig auf eine Fortsetzung des Gespräches in einem Jahr.

Die verschiedenen Feedbacks auf unsere Fortbildung und die danach durchgeführten praktischen Entwicklungsgespräche waren immer wieder von dem Tenor geprägt, dass sich die Kolleginnen einfach entspannter, gelassener und ernst genommener gefühlt haben. Gleichzeitig hatte viele Kollegen überrascht, dass sie sehr viele Themen, die aus ihrer Sicht auch problematisch erschienen gar nicht selbst ansprechen brauchten, denn die systemische Fragetechnik und die diesbezügliche Gesprächsatmosphäre haben die Eltern eingeladen, diese „heißen Eisen“ selbst auf den Tisch zu legen. Das größte Risiko bestand aus Sicht der Kollegen darin, dass die Eltern so viel Vertrauen erlebten, dass sie gleich mit tieferen Problembeschreibungen aus ihrem Familienumfeld die Erzieher/Lehrer/ Pädagogen bedrängten. Diese Offenheit, die sich schon fast zu einem

Beratungsgespräch hin entwickelt, war schwierig abzubrechen oder auf professionelle Wege umzuorientieren. Doch eine gute Netzwerkdarstellung (regionale Orientierungslandkarte verschiedener Fachkollegen) half den Kolleginnen, die Eltern vermittelnd gut zu orientieren.

Im Nachhinein der geführten Entwicklungsgespräche boten wir den Kolleginnen eine supervisorische Reflexion an. Eines ist dabei Grundtenor der Kolleginnen gewesen. Es scheint sehr wichtig zu sein, immer wieder diese Gesprächsformen zu üben und sie professionell zu reflektieren, denn um die Grundhaltung nach den systemischen Denkansätzen wirklich zu verinnerlichen, braucht es sehr viel Zeit. Diese Zeit müssen wir auch unseren Gesprächspartnern, unseren Eltern, geben. Lassen wir unsere Eltern solche Gespräche häufiger erleben.

Ich wünsche allen Kollegen für ihre zukünftigen Entwicklungsgespräche mit den Eltern viel Spaß und offene Neugier.

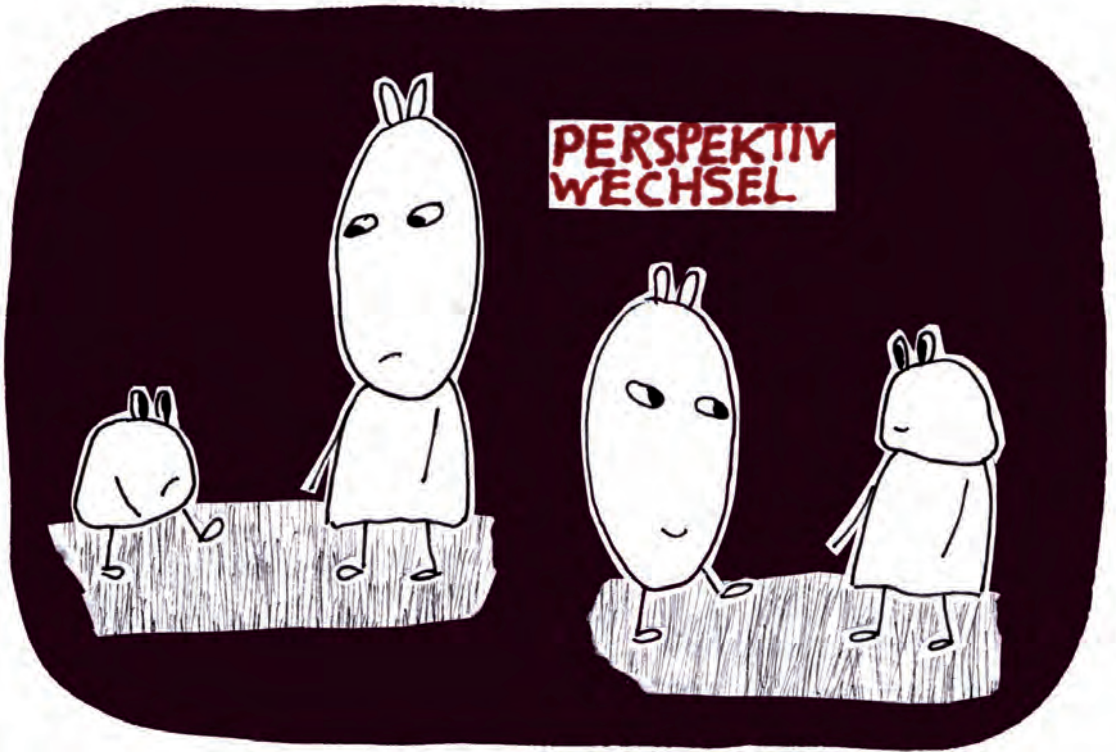
Für Feedbacks und/oder reflektierende Unterstützung stehen wir gern zur Verfügung. Fordern Sie uns heraus!

Holger Lindig
systemischer Therapeut, systemischer Sozialtherapeut DFS, systemischer Supervisor, Ausbildung in Hypnotherapie und das Team des ISA-MV GmbH

ISA-MV GmbH
Institut für systemische Arbeit
Mecklenburgstraße 59
19053 Schwerin

www.isa-mv.de
institut@isa-mv.de
www.gesundheitscoaching-mv.de

Die V-W Regel nach Manfred Prior besagt, „das hinter jedem Vorwurf ein Wunsch versteckt ist“. Lassen wir die Kommunikation im Entwicklungsgespräch statt mit Vorwürfen durch Wünsche ausdrücken. Also fragen wir nach vorwurfvoll erscheinenden Kommunikationen unserer Gesprächspartner lieber noch mal nach dem dahinter liegenden Wunsch. Z.B. Mutter: „Können sie nicht besser auf meine Kind einwirken, damit er nicht so zapplig ist?“ Diese Frage klingt vorwurfsvoll. Hier sind wir manchmal eingeladen unsere pädagogische Arbeit zu rechtfertigen. Doch versuchen sie es mal mit: „Was ist nochmal ihr Wunsch bezüglich ihres Sohnes?“ Viel überraschender Spass bei der Antwort der Mutter und sie werden die V-W Regel erleben.



Kristin Kodura

Systemische Beratungen mit Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden

In der systemischen Beratung wird der/die Klient/-in als Protagonist/-in des therapeutischen Handelns gesehen. Dessen Selbstwirksamkeit soll in möglichst individueller und umfassender Weise genutzt werden (vgl. Grossmann 2005, S. 244). Lösungsasoziierte Unterschiede und damit verbundene Ressourcen und Strategien sind in das Problemsystem des/der Klienten/-in involviert und werden noch nicht vollkommen aktiviert. Der/Die Berater/-in hat also die Aufgabe, noch nicht erkannte Unterschiede zu Erkennen zu transformieren (vgl. ebd., S. 246).

Im Rahmen meines Magisterstudiums an der Universität Erfurt fokussierten sich meine Interessen stark in Richtung systemische Beratung. An dem von Easypaed (Erfurter Akademie für systemische Pädagogik e.V.) angebotenen Weiterbildungslehrgang „Systemische Beratung in pädagogischen Kontexten – Das Erfurter Moderationsmodell“ nahm ich teil und erlernte die Grundlagen der systemischen Beratung. Diese Weiterbildung motivierte mich auch dazu, mich mit der Thematik der sogenannten ‚geistigen Behinderung‘ in Verbindung mit systemischer Beratung intensiver auseinanderzusetzen. Erste Erfahrungen im Umgang mit Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden, sammelte ich während meiner Praktika und ehrenamtlichen Tätigkeiten in verschiedenen Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). In dieser Zeit erstarkte in mir die Erkenntnis, dass für diese Menschen neue Wege für eine bessere Integration gegangen werden müssen. Zu diesen Wegen zählt für mich auch zu untersuchen, inwieweit sich

Autonomie und Selbstbestimmung bei den zu Beratenden durch eine systemische Beratung vertiefen lassen. Aus diesem Grund habe ich im Rahmen meiner Magisterarbeit mit freiwilligen Beschäftigten einer WfbM in Magdeburg systemische Beratungen durchgeführt. Für die Möglichkeit und Unterstützung der Durchführung der Beratungen möchte ich mich an dieser Stelle nochmals ganz herzlich bei den Verantwortlichen der Werkstatt bedanken. Mein besonderer Dank gilt auch der DGsP, die mich im Rahmen der Nachwuchsförderung unterstützt und mir die Möglichkeit eröffnet hat, über die erzielten Ergebnisse zu berichten.

1. Ausgangslage

Mein Verständnis von der Bezeichnung ‚geistige Behinderung‘ abzubilden, ist für mich hier von besonderer Bedeutung. Dafür möchte ich auf ein Zitat von Heinz von Foerster (1998) zurückgreifen: „*Objektivität ist die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden*“ (Foerster 1998, S. 154).

Dieses Zitat veranschaulicht, dass Kategorien und Zuschreibungen, wie auch die ‚geistige Behinderung‘ eine darstellt, stets abhängig von der Konstruktion des Beobachters sind. Aus diesem Grund spiegelt der Konstruktivismus aus meiner Sichtweise das einzig annehmbare Begriffsverständnis wider. Dieser beschreibt die sogenannte ‚geistige Behinderung‘ als eine beobachterabhängige Konstruktion sowie als ein prozessuales Phänomen. Die Darstellungen solcher Beobachtungen bzw. Unterschiede spiegeln nicht objektiv Gegebenes wider, sondern produzieren eine Äußerung über die Konstruktion der Beobachtung (vgl. Walthes 1997, S. 90). Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden, sind aktive Subjekte, die sich (weiter-)entwickeln und die sinnvoll handeln

(vgl. Osbahr 2000, S. 120).

Ressourcenorientierung und Wertschätzung sollten bei der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen oberste Priorität besitzen. Ich wollte herausfinden, wie die Kompetenzen der Beschäftigten in dieser Werkstatt dafür genutzt werden können, selbstbestimmt einen Rahmen für Veränderungen herzustellen. Aus diesen Annahmen heraus entstand die zentrale Forschungsfrage: *„Inwieweit müssen besondere Merkmale bei der systemischen Beratung mit Menschen mit einer sogenannten, geistigen Behinderung beachtet werden?“*

2. Beschreibung der Gesprächspartnerinnen und -partner

Um aufzuklären, ob und inwieweit besondere Merkmale bei systemischen Beratungen mit Menschen mit sogenannter ‚geistiger Behinderung‘ beachtet werden müssen, ging ich auf den Sozialdienst einer Werkstatt für behinderte Menschen zu. Ich wählte eine Werkstatt aus, in der ich schon während meines Bachelorstudiums gearbeitet hatte. Viele der Beschäftigten in der Werkstatt kannten mich bereits, was darauf hoffen ließ, dass sich eine möglichst große Anzahl dafür interessierte, ihre Anliegen in systemischen Beratungen zu bearbeiten.

Mit Hilfe des Sozialdienstes konnte ich dann ein Rundschreiben an alle Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter schicken, welches mein Vorhaben erklärte. Mein Angebot basierte auf völliger Freiwilligkeit und ließ die Wahl des Themas offen.

Nach kurzer Zeit bekam ich von fünf Frauen und drei Männern die Rückmeldung, dass sie ihre Anliegen mit mir in einer systemischen Beratung besprechen wollen.

Eine der interessierten Frauen erschien leider nicht zum vereinbarten Termin. Zwei weitere Gespräche erwiesen sich für den inhaltlichen Kontext meiner Arbeit als ungeeignet, da ich keine Instrumente aus der systemischen Be-

ratung nutzen konnte. Somit belief sich die Zahl

der im Anschluss analysierbaren Gespräche auf sechs.

Die Beratungen wurden in Form von Einzelgesprächen geführt. Betreuungspersonal oder andere Fachkräfte waren während dieser Zeit nicht anwesend. Die Gesprächsdauer lag zwischen 30 und 90 Minuten, je nach Anliegen und Auftrag.

3. Darstellung der Ergebnisse

Um die Analyse der durchgeführten Gespräche klarer zu strukturieren, habe ich im Vorfeld literaturgestützte Hypothesen formuliert. Dabei stand die zentrale Fragestellung *„Inwieweit müssen besondere Merkmale bei einer systemischen Beratung mit Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden, beachtet werden?“*, im Vordergrund. Diese wurde bewusst so allgemein gewählt, um viel Spielraum für spezifische Fragen offen zu lassen und somit unterschiedliche Aspekte berücksichtigen zu können. Zur besseren Veranschaulichung der Analyseergebnisse wird nachfolgend auf die Resultate der einzelnen Hypothesen eingegangen.

Durch die Vielfalt der aus den Gesprächen gewonnenen Erkenntnisse ist klar festzuhalten, dass eine Generalisierung der Fakten heikel ist. Auch wenn einige wissenschaftliche Disziplinen alle für geistig behindert gehaltenen Menschen und deren Verhaltensweisen verallgemeinern wollen, so sehe ich doch die Verschiedenheit aller Menschen, unabhängig von kategorisierenden Zuschreibungen. Genau diese Verschiedenheit macht eine allgemeine Antwort auf die Forschungsfrage schwierig. Die anschließenden Ausführungen enthalten eine Zusammenfassung der Ergebnisse und Erkenntnisse der durchgeführten Beratungen.

3.1 Die sprachliche Kompetenz

Die Gesprächspartner/-innen besaßen alle die

Kompetenz, sich gut durch verbale Sprache mitzuteilen. Natürlich gab es hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten einige Unterschiede zwischen den einzelnen Klienten/-innen, dennoch stellte die sprachliche Ausdrucksweise jedes/r Einzelnen kein Hindernis für eine systemische Beratung dar. Es sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass ich die sprachlichen Kompetenzen der Einzelnen nicht in Zusammenhang mit deren ‚geistigen Behinderung‘ sehe.

In der Analyse der Gespräche wurde offensichtlich, dass einige Klienten/-innen bei der Beantwortung mancher Fragen Schwierigkeiten hatten. Daraus resultierend lassen sich diverse Annahmen ableiten, die dazu geführt haben könnten. Eine Annahme wäre, dass sich der/die Klient/-in durch die Nichtbeantwortung der Frage sprachlich schützen wollte, weil diese sie ihm/ihr eventuell unangenehm erschien. Eine weitere Annahme könnte sein, dass es mir als Beraterin nicht ausreichend gelungen ist, mich dem sprachlichen Milieu meines Gegenübers anzupassen.

Als dritte Vermutung wäre zu nennen, dass dem/der Klienten/-in die Fragestellungen einfach zu privat für diesen Rahmen gewesen ist und sie deshalb unbeantwortet blieben.

Einige Gesprächspartner/-innen waren sehr fokussiert darauf, mir möglichst viele Informationen über sich mitzuteilen, sodass sich oftmals eine vollständige Formulierung der Fragen als schwierig erwies. Bei der Beschreibung von Gefühlen und Gedanken zeigten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als sehr ausdrucksstark.

Dennoch kann die Sprache zu einer Barriere bei einer systemischen Beratung werden.

Der/Die Berater/-in muss stets darauf achten, sich an das sprachliche Umfeld anzupassen, um eine für den/die Klienten/-in gute Beratung durchführen zu können. Die Sprache in systemischen Gesprächen im Allgemeinen stellt für den/die Berater/-in immer eine besondere Herausforderung dar.

3.2 Konkrete Zielformulierungen

Anzeige

Institut für Systemische Pädagogik



Weiterbildungen

Systemische Beraterin/ systemischer Berater in pädagogischen Kontexten

Beratung von Schülerinnen und Schülern, Führen von Elterngesprächen, Kollegiale Beratung und Supervision, Moderation von Sitzungen bis hin zur systemisch-konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung

Systemischer Coach in pädagogischen und betrieblichen Kontexten

Coaching von Schülerinnen und Schülern, Kollegen und Kolleginnen und Führungskräften

Beratung, Supervision, Coaching

Einzelberatung, Beziehungsklärung in Partnerschaften, die Kunst des Dialogs und der Zusammenarbeit, Prozessbegleitung in Veränderungssituationen und bei Konflikten

Informationen:

Dipl.-Psych.
Manuela Krahnke

Stadtwaldstraße 36
35037 Marburg

Telefon
06421-340350

E-mail
info@isp-marburg.de

In Folge der vielen Themenwechsel mancher Gesprächspartner/-innen während einer Beratung ist es entscheidend, dass man sich als Berater/in auf die wesentlichen, für den Beratungsprozess relevanten Informationen konzentriert und durch gezieltes Hinterfragen dem Gegenüber wieder zur Zielformulierung zurückführt.

Bei drei der Gespräche wurde von den zu Beratenden kein Anliegen formuliert, so dass im weiteren Verlauf der Beratung auch keine Zieldefinition erarbeitet werden konnte. Als Gründe dafür wären u.a. zu nennen:

1. Zum Zeitpunkt der Beratung war das bei Bekanntgabe des Angebots einer systemischen Beratung angedachte Anliegen nicht mehr in der Wirklichkeitskonstruktion des/der Klienten/-in relevant.
2. Im Verlaufe der Beratung ist es nicht gelungen, eine entsprechende vertrauensvolle Atmosphäre zu dem zu Beratenden aufzubauen, die zu einer Formulierung eines neuen Anliegens geführt hätte.
3. Der/Die Klient/-in wollte einzig eine Wertschätzung seiner/ihrer Person von einer fremden, vom alltäglichen System des/der Klienten/-in unabhängigen Person erfahren. In diesen Fällen ist es sehr schwierig, im Verlaufe der Beratung zur Formulierung eines (neuen) Anliegens zu kommen.
4. Die Aufnahmen der Gespräche in Bild und Ton haben sich negativ auf die Herausbildung einer Vertrauensbasis ausgewirkt. Aus diesem Grund wäre es sinnvoll, bei Beratungen künftig auf die genannten Hilfsmittel zu verzichten.

Wählt man aus den Beratungen die Gespräche mit einem klar formulierten Anliegen aus, so lässt sich feststellen, dass die Gesprächspartner/-innen sogar innerhalb der Beratung ihre Ziele zum Teil neu formulierten, weil die alten ihnen nicht mehr zutreffend oder bedeutend erschienen.

3.3 Reflexivität bei den Klienten

Eine gewisse Reflexivität konnte bei allen Klienten/-innen ersichtlich werden, wobei jedoch das Ausmaß dieser unterschiedlich war. Inwieweit die systemische Beratung bei den Einzelnen zu einem Ausbau von Reflexivität beigetragen hat, bleibt weitestgehend offen. Es kann jedoch festgehalten werden, dass es durch solche Gestaltungsmöglichkeiten, wie dem Perspektivenwechsel oder dem Reframing, gelungen ist, bei einigen zu Beratenden die Sichtweisen zu erweitern.

3.4 Gestaltungsmöglichkeiten

Gestaltungsmöglichkeiten und Interventionen aus dem theoretischen Kontext konnten auch bei diesen Beratungen prinzipiell übernommen werden. Die Nutzung anschaulicher Gestaltungsmöglichkeiten, wie Aufstellungsarbeit und Genogramme, könnten sich unter Umständen sehr hilfreich auf die Gesprächsführung und die erzielbaren Ergebnisse auswirken. Sie würden bspw. die kontinuierliche Arbeit an einem Thema aktiv unterstützen und helfen, die Vertrauensbarriere zu reduzieren. Veränderungsprozesse können mit den gleichen Mitteln und Methoden angeregt werden wie bei jeder anderen systemischen Beratung. Der im Vorfeld festgelegte Beratungszeitrahmen von höchstens 90 Minuten ließ keinen Spielraum zur Ausschöpfung aller, für eine systemische Beratung zur Verfügung stehenden Optionen.

3.5 Kliententypus

Die in der Literatur beschriebenen unterschiedlichen Typen von Klienten/-innen zeigten sich zum Teil auch in den durchgeführten Gesprächen. Der Typus Kläger, der detaillierte Beschreibungen zu eigenen beklagenswerten Beobachtungen hervorbringt und erwartet, dass andere Personen für eine Problemlösung sorgen, konnte bei zwei Gesprächen wiedergefunden werden (vgl. Sickinger 2003, S. 200). Der Typus Kunde zeigt die Bereitschaft, sich an der Problemlösung zu

beteiligen und bittet um Unterstützung, was ebenfalls bei zwei Klienten zu beobachten war (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die zu Beratenden mit einer sogenannten ‚geistigen Behinderung‘ in den Gesprächen nicht signifikant von anderen Klienten unterscheiden.

4. Fazit

Als Resultat der durchgeführten systemischen Beratungen lässt sich als einzige Besonderheit festhalten, dass sich der/die Berater/-in an das sprachliche Milieu des/der Klienten/-in anpassen muss. Eine ungenügende Anpassung kann dazu führen, dass die systemische Beratung nicht die Erwartungen der/des Gesprächspartners/-in erfüllt. Jedoch sehe ich diese Besonderheit mehr oder minder bei jedem Beratungsgespräch.

Der Beratungstyp des systemischen Gesprächs bietet sich besonders bei Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden an. Sie können ihre eigenen Ideen und Lösungsvorschläge erarbeiten, wobei der/die Berater/-in nur prozessbegleitend zur Seite steht. Diese Vorgehensweise fördert den Selbstbestimmungsgedanken dieser Personen enorm. An Stelle von psychoanalytischen Therapien sollte wesentlich häufiger auf die systemische Beratung als Unterstützung zum selbstbestimmten Handeln zurückgegriffen werden.

Literaturverzeichnis

Foerster, H. von (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Grossmann, K.P. (2005): Die Selbstwirksamkeit von Klienten. Ein Wirkverständnis systemischer Therapien. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Luxburg, J. von (1994): Systemisch-ganzheitliche Ansätze zur Therapie „geistig Behinderter“ in den Systemen Familie und Frühfördereinrichtung. In: Lotz, W./ Koch, U./ Stahl, B. (Hrsg.) (1994): Psychotherapeutische Behandlung geistig behinderter Menschen. Bedarf, Rahmenbedingungen, Konzepte. Bern/ Göttingen/ Toronto/ Seattle: Verlag Hans Huber, S. 173 – 192

Osbahr, Stefan (2000): Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu

einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. Luzern: SZH/CSPS Edition.

Sickinger, G. (2003): Behindert – na und? Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten mit Mitarbeitern im Behindertenbereich – ein Erfahrungsbericht. In: Hargens, J./Eberling, W. (Hrsg.) (2003): Einfach kurz und gut – Teil 2. Ressourcen erkennen und nutzen. Dortmund: Borgmann publishing.

Walther, Renate (1997): Behinderung aus konstruktivistischer Sicht – dargestellt am Beispiel der Tübinger Untersuchung zur Situation von Familien mit einem Kind mit Sehbeschädigung. In: Neumann, Johannes (Hrsg.) (2000): „Behinderung“. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. Tübingen: Attempto Verlag, S. 89 – 104.

Glossar

- Gruppenleiter/Gruppenleiterin - Fachkraft mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung, die für die Qualität der Endprodukte und die Persönlichkeitsentwicklung der Beschäftigten in der Werkstatt zuständig ist
- Beschäftigte in der WfbM - sind jene Personen, die als geistig behindert bezeichnet werden und in der Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten
- WfbM - Werkstatt für behinderte Menschen, Einrichtung zur Eingliederung von Menschen mit Behinderung ins Arbeitsleben

NUR NOCH
KURZ DIE
WELT RETTEN



Anett Renner

Acht-SAM-keit von Anfang an - Umgang mit Aggression in der Systemischen Pädagogik

Im Alltag von Institutionen wie Schulen, Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, Praxen und Kliniken, Behinderten- und Pflegeeinrichtungen, u.s.w. kommt es immer wieder zu Konflikt-, Krisen- und Eskalationssituationen, die Fachkräfte, Beteiligte und Bezugspersonen in Ohnmacht oder in schwerwiegende Belastungssituationen führen können.

Das acht-SAM-Konzept (Modell der AggressionsAcht© und **Systemisches Aggressions-Management©**) ist ein ganzheitlich integratives **Aggressions- und Gesundheitskonzept** mit praxistauglichen Anwendungen vor/ während/ und nach Krisensituationen, das sich mit diesem Thema **humanistisch, systemisch und ressourcenbezogen** auseinandersetzt.

Das acht-SAM-Konzept umfasst Hypothesen und Prozesse zur/m

- Beschreibung,
- Verständnis,
- Erklärung
- und Bewältigung

von aggressiven Prozessen und **Gewalt**.

Es verfolgt das Ziel, **Aggressionen** als Bestandteil menschlichen Lebens anzuerkennen, zu enttabuisieren und im Sinne individueller und sozialer Gesundheitsentwicklung mit beziehungs- und bewegungsorientierten Anteilen konstruktiv zu transformieren.

SAM eignet sich für breite Zielgruppen in allen Bereichen unserer Gesellschaft und ist geschlechts- und altersunabhängig. Im Folgenden wird es anhand der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von systemi-

scher Pädagogik erklärt. Mit Hilfe von SAM werden graduell **konstruktive** von **destruktiven Aggressionsprozessen** unterschieden, in Beziehungen gestellt, kontextuell eingebunden sowie positive Entwicklungsprozesse aufgezeigt und initiiert.

Einleitung- zur gesellschaftlichen ständigen Präsenz von Aggressions- und Gewaltszenarien

Die typischen Ausgangsthesen: „Aggressionen mag ich nicht, Aggressionen habe ich nicht (mehr), Aggressionen machen Angst, aggressiv sind andere, bei diesem Thema schalte ich ab, Aggressionen wollen wir nicht haben weder bei mir, bei uns zu Hause, in der Schule oder in der Arbeit, noch in der Gesellschaft (und erst recht nicht in der Systemik oder sogar Positiven Psychologie. Wir denken und handeln hier ressourcenorientiert und positiv.) Aggressionen sind nicht positiv. Aggressionen machen ohnmächtig. Aggressionen können zerstören.“

Im Artikel wird folgende These vertreten und praxisorientiert erklärt: **Aggressionen sind alltäglich- individuell und gesellschaftlich. Aggressionen sind wie Stressprozesse lebensimmanent. Aggression muss von Gewalt unterschieden werden. Diese Phänomene werden oft tabuisiert. Alle Gewaltphänomene haben mit Zerstörung und Ohnmachtsgefühlen und -verhalten zu tun und führen wiederum zu Ohnmacht. Aggressionen dagegen sind kraftvoll und dienen der Entwicklung, solange sie nicht zerstören.**

Aus Medien, Wissenschaft und Alltag werden wir- nur mal bezogen auf Europa- mit alarmierenden Informationen zum Thema „Aggression und Gewalt“ konfrontiert, wie z.B. den langjährigen Gewaltplanungen und -taten aus dem rechtsradikalem Milieu in Deutschland oder der grausame Tat eines jungen Nor-

wegers, der am 22. Juli 2011 77 Menschen ermordete, dessen Gerichtsprozess derzeit läuft. Es wird von Krawallen mit Toten auf Englands Straßen und von eskalierenden Jugendprotesten in Griechenland, Spanien und Frankreich und von vielem mehr berichtet. In Deutschland kam es zu mehreren Überfällen in Bahnhöfen, sogar mit Todesfolge – auch für einen Menschen mit beachtenswerter Zivilcourage. 2002 wird von einem Jungen in Erfurt der erste Amoklauf in Deutschland durch einen Schüler mit 17 Todesopfern verübt. 2009 erschießt ein Schüler in Winnenden 15 Menschen und sich selbst.

Derzeit werden in Deutschland eine halbe Million Kinder systematisch gemobbt (Schäfer und Herpell, 2010). Zwar sind die Anzahl der Gewalttaten im Kinder- und Jugendbereich seit Jahren rückläufig, die Intensität und Schwere der Vergehen hat sich jedoch erheblich verschärft. „Mobbing-Phänomene“ sind leider nicht nur traurige Realität im Arbeitsalltag, sondern auch unter Kindern, erschreckend häufig auch schon im Grundschulalter zu beobachten. Jedes vierte Kind geht mit großer Angst in die Schule (Hüther, 2009). Außerdem nehmen Stress- und Belastungsanforderungen sowie inadäquate Bewältigungsversuche bei Kindern und deren Bezugspersonen, wie Eltern und Lehrern ständig zu. Die oft daraus folgenden Aggressionen begleiten zunehmend den Schulalltag. Manche Kinder ziehen sich vermehrt zurück, andere bringen ihre Not in nach außen gerichteten Verhaltensoriginalitäten, oft Störungen zum Ausdruck. Lehrer-, Eltern- oder Fachkräfte stehen dem Phänomen immer öfter hilfloser gegenüber. „Störerkinder“ werden oft individuell „als auffällig und behandlungsbedürftig“ abgestempelt und deren Hilfeschrei selten wahrgenommen. Sie werden zum Beispiel aus dem Unterricht heraus vor die Tür gestellt, anstatt die Gesamtdynamik der Klasse oder sogar die Bedürfnissebene mit ins Visier zu nehmen.

Aggressionen finden häufig ihren Ausdruck in sog. „Übergangsphasen“, wie Pausen,

Umkleidesituationen für den Sport oder auf dem Nach-Hause-Weg bzw. zu Hause. In der sozialen, pädagogisch-psychologisch, beratenden und therapeutischen Arbeit sind wir oft auch mit aggressiven Szenarien konfrontiert oder selbst Teil davon.

Häufig stehen wir als Gesellschaft, Beteiligte, Eltern, Lehrer, Fachkräfte und Klienten hilflos oder gar ohnmächtig vor diesen Herausforderungen.

Zur Erklärung und Bewältigung von „Aggression und Gewalt“ gibt es verschiedene Auffassungen und Ansätze, die weder beide Phänomene hinreichend differenzieren noch die Vielfalt und den kontextuellen Bezug umfangreich abbilden. Es wird oft zwischen Fremd- und Selbstgewalt oder körperlicher und psychischer Gewalt unterschieden. Eins ist diesen Beschreibungen gemeinsam, die destruktive Qualität.

Nöte und Bedarfe in folgenden Kontexten



Abbildung 1: Kontexte von Aggression und Gewalt

Das acht-SAM-Konzept

- macht ein neuartiges ganzheitliches Angebot zum Verständnis, zur Erklärung, Prävention und Intervention von aggressiven und gewaltbezogenen Prozessen und zur Gesundheitsförderung, das grundsätzlich positiv und ressourcenorientiert ist
- vereint verschiedene Erklärungsansätze zur Aggression und Gewalt und stellt einen graduellen Unterschied zwischen konstruktiven und destruktiven Phänomenen und Prozessen her
- nimmt humanistische und salutogeneti-

sche (gesundheitsförderliche) Aspekte in den Fokus

- verdeutlicht Facetten von Emotions-, Stress- und Angstregulation und
- bietet mit einer systemisch und ressourcenorientierten Grundhaltung und jahrelanger Erprobung¹ praxistaugliche Perspektiven sowie „Werkzeuge“ für den komplexen Umgang mit diesen Themen an.

Das praxistaugliche Konzept soll am Beispiel der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im sozial-pädagogisch/ therapeutischen Bereich veranschaulicht werden.

Die Narration (sprachliche Vorstellung und Geschichten) der Aggression

Trotz der häufigen Präsenz der unterschiedlichen Aggressions- und Gewaltszenarien gibt es keine einheitlichen Beschreibungsstandards für Aggressionen.

Beispiel:

Im **sozial-pädagogisch/- therapeutischen** Bereich ist das Beschreiben und Einordnen von Aggressionen sehr bedeutsam.

Bislang haben wir mehrere hundert Pädagogen aus Schulen, Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen und Einrichtungen für Menschen mit geistig-psychischer Behinderung und ca. 150 Ärzte und Therapeuten befragt.

Formulierungen wie: „*ist durchgedreht, ausgetickt, bockig gewesen, ist ausgerastet, hat massiv gestört, wollte wieder nur Aufmerksamkeit, ist wahnsinnig geworden, mobbt/ wurde gemobbt, war Täter oder Opfer, ist übergriffig, hat extreme Angstzustände, macht anderen Angst, hat eine geringe Frustrationstoleranz, hat Verbrechen oder sündhafte Taten begangen, hat aus Frust gehandelt, ist häufig grenzüberschreitend, ist persönlichkeits- und verhaltensgestört u.s.w.*“, können Interpretationen hervorrufen, die eventuell nicht beabsichtigt wurden und zur Verstärkung der Problematik führen können.

1) Kinder- und Jugendhilfepraxis, (Sonder-) Schulen, Lehrerbildung Anerkennung von Kultusministerium Meckl.Vorpommern, Coaching und Therapiepraxis,...

Im fachlichen Diskurs, in Lehrerkonferenzen, bei Dienstübergaben oder Interventionsbesprechungen können solche Beschreibungen dramatische Auswirkungen haben, da sie zu Stigmatisierung und erneuter eingeschränkter Handlungsfähigkeit für alle Beteiligten führen können.

Hier wird Spielraum für die Reinszenierung von Konflikten, Erwartungsloyalität sowie eigener wenig konstruktiver Interpretationen und Vorstellungen gegeben. Diese gängigen und manchmal unbewussten Bewertungen oder Verhaltenszuschreibungen behindern Reframing und ressourcenorientiertes Denken und Handeln.

Das ganzheitliche Modell, die Aggressions-Acht© bietet dagegen eine Orientierungs- und Beschreibungshilfe, die eine einheitliche Sprache und ressourcenorientierte Haltung ermöglicht.

Wortursprung „Aggression“

Meist wird der Begriff „Aggression“ gänzlich negativ belegt. Darüber hinaus findet man immer wieder Tendenzen von Tabuisierungen und Bagatellisierungen, die wahrscheinlich aus Hilflosigkeits- und Ohnmachtgefühlen wachsen.

Aus unserer Sicht liegt genau hier eine „historisch gewachsene Falle“ vor.

Der lateinische Ursprung führt zu den Worten „ad“- heran, hinzu und „grad“-schreiten gehen. Aggression bedeutet also im ursprünglichen Sinne „heranschreiten“, „auf etwas zugehen“. Aggressionen dienen im Allgemeinen dem Erhalt und der Entwicklung von Lebewesen. Sie mobilisieren psychische und physische Ressourcen und setzen Schutz- und Veränderungskraft frei, um in erster Linie Bedürfnisse zu befriedigen.

Was ist das acht-SAM-Konzept

Das acht-SAM-Konzept mit dem Systemischen Aggressions-Management © (SAM) ist ein **ganzheitlich integratives Aggressi-**

ons- und Gesundheitskonzept mit praxistauglichen Anwendungen vor/ während/ und nach Krisensituationen.

Das **acht-SAM-Konzept** besteht einerseits aus einem Modell, der **AggressionsAcht**© nach Dirk Schöwe und aus **vielfältigen Herangehensweisen** zum persönlichen und systembezogenen **Umgang** mit Aggressionen (SAM).

Das Konzept umfasst **Hypothesen und Prozesse** zur/m

- **Beschreibung,**
- **Verständnis,**
- **Erklärung**
- **und Bewältigung**

von **aggressiven Prozessen** und **Gewalt** im Sinne **positiver Gesundheitsentwicklung**.

Positive Gesundheitsentwicklung meint hier alle Prozesse im salutogenetischen Sinne von A. Antonovsky, die **Kohärenzgefühl, Verstehbarkeit und Machbarkeit** fördern und im Einklang mit individuellen und sozialen **Ressourcen** konstruktive **Wachstums- und Entwicklungspotenziale** zur Entfaltung bringen.

Es wurde von Dirk Schöwe (u.a. in Zusammenarbeit mit Bärbel Lorenz) in jahrelanger Praxistätigkeit im Kinder- und Jugendbereich sowie bei der Arbeit mit psychisch kranken Menschen und Menschen mit komplexen Behinderungen entwickelt. Acht-SAM ist ein Konzept **aus der Praxis für die Praxis**.

Mittlerweile fließt in Acht-SAM die Erfahrung vieler Praktiker aus den unterschiedlichsten Bereichen ein und es findet Anwendung in

- schulischen und arbeitsbezogenen Kontexten,
- Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen,
- Kliniken,
- Justizeinrichtungen, Justizvollzugseinrichtungen,
- Lehrer-/ Erzieherausbildungen,
- Krippen und Kindertagesstätten,
- Wirtschaftsorganisationen,
- Sportvereinen

- sowie bei Beratung, Therapie, Mediation und Coaching (z.B. im Stress- und Konfliktmanagement).

Aus der Einzelarbeit gründete sich ein Ausbildungs-Institut, das sog. ISAM (Institut für Systemisches Aggressions-Management) mit Netzwerk wissenschaftlicher Schnittstelle.

ISAM verfolgt das Ziel, Aggressionen als Bestandteil menschlichen Lebens anzuerkennen, damit zu enttabuisieren und im Sinne individueller und sozialer Gesundheitsentwicklung mit beziehungs- und bewegungsorientierten Anteilen konstruktiv zu transformieren.

acht-SAM dient dazu, von individuell und organisationalen Ohnmachtsgefühlen und –strukturen zu konstruktiver Handlungsfähigkeit zu gelangen.

Die AggressionsAcht ist das zugrundeliegende Erklärungsmodell. Es bietet in sich schlüssige Zusammenhänge und ermöglicht klare Beschreibungsstrukturen und Handlungsoptionen für die Arbeit in unterschiedlichsten Systemen und Kontexten.

Das **acht-SAM-Konzept** vermittelt eine Haltung mit der Gewalt deutlich vermindert werden kann.

Bereits in der Begrifflichkeit des acht-SAM-Konzepts wird deutlich, dass Respekt, Anerkennung und Wertschätzung eine Grundhaltung des Systemischen Aggressions-Managements ist. Außerdem bedient sich das Konzept der Ziffer „Acht“ als Metapher und Gestalt für das zugrunde liegende Modell. Mit Hilfe des Ansatzes werden sowohl individuelle als auch kontextrelevante Entwicklungswege zur Entstehung und Bewältigung von Aggression und Gewalt berücksichtigt, beschrieben und erklärt. Es wird sowohl die Wechselwirkung von Individuum und Kontext (sozial, lokal oder zeitlich) betrachtet, als auch den Wechselwirkungen zwischen Denken, Emotionen, Verhalten und

körperlichen Phänomenen (z.B. Bewegungen; Symptome).

Zusammengefasst tragen drei Säulen das acht-SAM-Konzept:

1. ein in einfacher Sprache gehaltenes, nachvollziehbares, aber hochkomplexes Modell, die AggressionsAcht,
2. ein eklektischer, zumeist humanistisch-systemisch, integrativer, lösungs- und ressourcenorientierter Arbeitsansatz für professionelle Aktivitäten im Umgang mit Aggressionen (SAM)
3. und die Grundprinzipien der Psychomotorik.

acht-SAM wird in vielfältigen Bereichen der Gesellschaft (z.B. Bildung, Arbeit, Sport, Justiz, Gesundheit und Wirtschaft) angewandt und ist altersgruppen- bzw. geschlechterunabhängig.

In acht-SAM steckt viel Praxiserfahrung, Sachverstand und Herzblut. Das Konzept ist offen für neue Perspektiven sowie Anwendungserfahrungen und wird stets weiterentwickelt.

Aggression, Symptome und Systemisches Aggressions-Management

Im Sinne von acht-SAM werden (Aggressions-) Symptome und sog. Verhaltensauffälligkeiten als **beziehungsgestaltende Fähigkeiten** verstanden (vgl. Systemisch-konstruktivistischer Ansatz nach Palo Alto-, Mailänder - und Heidelberger Modell).

Verhaltensauffälligkeiten verstehen wir als originelle sichtbare Bewältigungsversuche auf Unstimmigkeiten in psychischen und sozialen Systemen. Sie bieten die Chance, die Aufmerksamkeit auf die Funktionalität und kontextbezogenen Zusammenhänge zu richten und nach anderen – vom klassischen Störungsverständnis abweichenden- ggf. nutzbringenden Bedeutungen und Funktionen zu suchen.

Das erfordert beim Anwender ein authenti-

ches und ehrliches Interesse an aktuellem Geschehen, Beteiligten, Bedürfnissen und am Kontakt sowie entsprechendes Handwerkzeug zur Selbstreflexion.

Im SAM wird davon ausgegangen, dass jedes Verhalten und sichtbare Symptome funktional für das jeweilige Individuum und den Kontext sind, also einen „guten“ Grund haben. Damit haben Verhalten bzw. Symptome stets eine Orientierung gebende Funktion für alle professionellen Interventionen.

Mit acht-SAM verstehen wir aggressives Verhalten und Gefühle als Entwicklungsinisiativen und diese werden mit Hilfe von Angeboten zur Selbsterfahrung für alle Beteiligten (z.B. Klient und Fachkraft) unterstützt.

Die Arbeit mit der AggressionsAcht als Grundmodell

Das acht-SAM-Konzept differenziert Aggressions- und Gewaltphänomene, anders ausgedrückt es unterscheidet zwischen „geachteten“ und „geächtetem“ Verhalten mit jeweiligem Kontextbezug. Es stellt ontogenetische und psychosoziale Bezüge her und veranschaulicht Wechselwirkungen. Im Rahmen der **AggressionsAcht** ist es wichtig, zwischen

- „Zerstörung“ gegenüber Gegenständen und Personen sowie Rückzug
- und „Nichtzerstörung“ zu unterscheiden.

Beide Bereiche werden in einer liegenden Acht abgebildet. Der linke Bereich der „Acht“ wird zur Abbildung von „konstruktiver Aggression“, der „rechte“ von „Destruktion und Zerstörung“. Beide Teilbereiche der Acht trennt ein „Grenzlínie“ oder „Schwelle“, die wiederum zur Arbeit für Grenzregulationen dient. Alle Phänomene, die nicht „zerstörerisch“ sind, werden links eingeordnet und alle destruktiven Phänomene rechts. Somit schließt eine Aggressionsdefinition beide Bereiche der Acht mit ein, der rechte dagegen ist laut SAM „Gewalt“.

Die Teile der „Acht“ werden darüber hin-

aus mehrfach untergliedert und bieten in der Kommunikation mit Klienten und Kollegen Orientierung und konkrete Handlungen bzgl. Diagnostik, Prävention und Intervention. Im Grundmodell werden zunächst die Gefühle und Verhaltensweisen in Verbindung mit Aggressionsprozessen phasenweise dargestellt und in Beziehung gesetzt.

Aggressionen zeigen sich u.a. durch verschiedene Emotionen. Emotionen sind psychophysiologische Prozesse, die durch erfahrungsorientierte (zumeist vorbewusste) Bewertung eines Objekts oder einer Situation ausgelöst werden. Diese Emotionen werden zu Gefühlen, die wir benennen können. Im Modell der AggressionsAcht werden acht Primärgefühle unterschieden. Vier davon auf der linken Seite und vier davon auf der rechten Seite der Acht.

Die AggressionsAcht®

Der geächtete und der geächtete Bereich der AggressionsAcht®

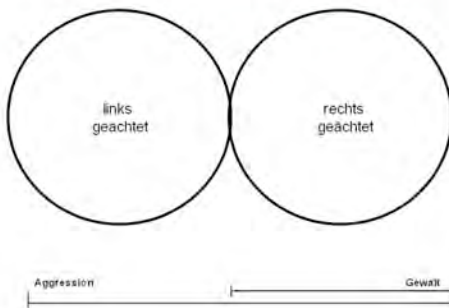


Abbildung 2: Die AggressionsAcht®- Trennung von Aggression und Gewalt

SAM, schafft darüber hinaus Gestaltungsmöglichkeiten für Lehrer und deren Schüler, Eltern, Fachkräfte und Klienten in Ohnmachtsituationen, den sog. „zerstörerischen Phasen“. Spezielle Formen davon sind:

- das Zerstören von Gegenständen (Schreibzeug, Stühle, Tische, Kleidungsstücke), Tieren und Pflanzen
- psychische Konflikt- und Gewaltphänomene wie z.B. permanente Anklagen und Beschuldigungen, Verleumdungen oder Mobbing,

- der Amoklauf als Fremd- und Selbstgewaltphänomen
- und „Zerstörungsprozesse“ gegenüber der eigenen Person, wie z.B. Ritzen, Beißen, Haare ziehen, Kratzen, Essstörungen, Suchtphänomene oder der komplette Rückzug

Solche destruktiven Prozesse (im SAM auch „Gewalt“ genannt) können mit Hilfe von SAM richtungsweisend, weg von „geächteten“ hin zu „geachteten“ Erlebens- und Verhaltensweisen transformiert werden.

Zunächst jedoch richten wir den Fokus auf die Fragen nach den Ursachen von Aggression und Gewalt, um anschließend zu den acht Primärgefühlen zu kommen.

Beispiel:

Wir fragen uns, warum stört jemand oder hat eine schlimme Tat begangen (in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bzw. als Eltern: „Warum hast Du das gemacht?“)

Auf „Warum?“ gibt es aus Erfahrung immer nur drei Grundantworten von Kindern/ Jugendlichen in Ohnmachtsituationen.

An dieser Stelle wird der Leser eingeladen, selbst auf die drei Varianten zu kommen.

Zum Abschluss des Artikels wird die Auflösung zu lesen sein.

Die Frage nach dem „Warum?“ wird im SAM vermieden. SAM arbeitet mit mehreren hilfreichen Prinzipien und Vereinfachungen, die in Krisen- und Ohnmachtsituationen schnell ihre Wirkung entfalten können.

„Warum? macht stumm!“ ist ein **SAM®-Prinzip!**

„Nicht gesehen, nicht gehört, nicht beachtet, nicht integriert, nicht geschätzt, nicht versorgt, u.s.w.“- also die Nichterfüllung/-beachtung von Bedürfnissen (vgl. Bedürfnispyramide nach Maslow oder Bedürfnismodell nach Hüther, 2006) betrachten wir als Ursache von Aggressionen, wobei Ursachen auch Auswirkungen sein können und umgekehrt. Somit beginnen wir bei der externalen und internalen Bedürfnis- und Erwartungsebene.

Erwartungen ergeben sich aus erfüllten oder nichterfüllten Bedürfnissen.

Erweiterte Definition von Aggressionen:

Aggressionen sind im Sinne von SAM© funktionale systemrelevante und beziehungs-gestaltende Erlebens- und Verhaltensmuster zur Bedürfniserfüllung, die sich konstruktiv oder destruktiv zeigen können.

Folgen wir der liegenden Acht von der Mitte nach links oben, so ergibt sich ein zentraler Punkt, von dem ausgehend sich acht Einteilungen aufstellen lassen. Dieser wird mit

1. Erwartungen bezeichnet.

Erwartungen sind psychische Zustände, die auf das Eintreten der Bedürfnisbefriedigung gerichtet ist und mit den Annahmen darüber verbunden ist, was sich bei einem selbst bzw. der Umwelt verändern sollte. Sie zeigen sich durch:

Lachen, Freude erleben, Hoffnung haben, Wünsche leben, Aufregung, Begeisterung, Glückerleben, u.s.w.

Wird die Erwartung subjektiv und objektiv als nicht erfüllt wahrgenommen, entsteht das Grundgefühl, Enttäuschung.

Die AggressionsAcht©

Grundmodell

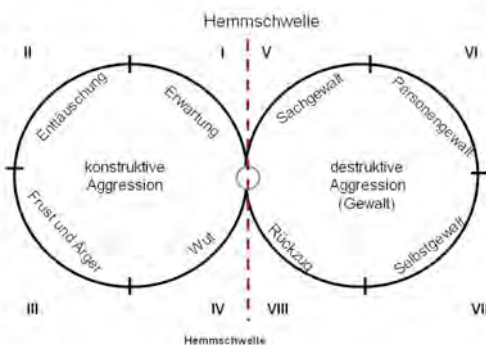


Abbildung 3: Die Aggressions-Acht- Grundmodell mit Primärgefühlen

2. Enttäuschungen.

Diese können sich zeigen durch:

Unverständnis äußern, Fragen stellen, traurig

sein, kurzer Ausstieg, Überspielen von Bedürfnissen, weinen, grübeln, Lustlosigkeit, Resignation, Unzulänglichkeitsgefühle, Ungerechtigkeitsgefühle, Ängste, u.s.w.

Gelingt auf der Ebene der Enttäuschungen erneut keine Bedürfnisbefriedigung, entstehen i.d.R.

3. Frust- und Ärgergefühle.

Diese äußern sich z.B. durch: Strategien entwickeln, lügen, bockig sein, anschmeicheln, Ausstieg, runter schlucken, inneren Druck erleben, verurteilen, Vertrauensbruch erleben, das Buhlen um Dinge, singen, pfeifen, Hyperaktivität, Respektlosigkeit, Trotzgefühl, Projektionen, Einsichtigkeit, beleidigt sein, Abwendungen, Schuldgefühle, Suche nach Verbündeten, Distanzen aufbauen, schlechte Laune, in Widerspruch gehen, Alternativen suchen, diskutieren, betteln, Gelüsten frönen, Musik hören, malen, Frustessen Frustkäufe,

Hier wird der Zusammenhang zwischen Aggression und Angst sehr deutlich. Angst tritt immer dann auf, wenn vitale Lebensinteressen (Bedürfnisse) bedroht sind. Im Angstzustand entstehen Blockaden oder der typische „Gefühlsstau“.

Wenn Frust- und Ärgerressourcen nicht ausreichen, um Interessen durchzusetzen bzw. Bedürfnisse zu erfüllen, kommt es zur Wut.

4. Wutgefühle.

Wut blockiert die Entscheidungsfähigkeit zunehmend, macht „blind“ für Alternativen und führt immer mehr zu einem Gefühl zur Ohnmacht.

Wut kann sich zeigen, durch: zunehmenden Egozentrismus, schreien, ehrgeizig um etwas kämpfen, laufen, schweigen, weinen, Ausstieg, bockig sein, verweigern, drohen, (weg) laufen, mit Sachen werfen/ Türen zuknallen, ohne sie zu zerstören, Angebote negativ bewerten, Fäkaliensprache, Ignoranz, sofort reden müssen, beschimpfen, schreiben, malen, putzen,....

Ist dieser Punkt erreicht, ohne dass aggressives Potenzial für die Bedürfnisbefriedigung nutzbar gemacht werden konnte, wird eine Hemmung aufgehoben und die Schwelle zur Destruktivität überschritten.

Ob, wann und wie die Schwelle überschritten wird, wird sowohl von der Bedrohlichkeit der aktuellen Situation, der Reaktion von Beteiligten und Bezugspersonen, als auch wesentlich von individuell erworbenen und kulturell geprägten Hemmungen mitbestimmt.

Wer über die Hemmschwelle kommt, ist bewusst oder unbewusst, geplant oder im Affekt bereit, zu zerstören bzw. wird im systemischen Sinne auch dazu „eingeladen“ (Wechselwirkungszusammenhänge sind zu beachten).

Das kann sich äußern in:

5. Sachgewalt: z.B. Gegenstände zerstören, Spielzeug und Schreibzeug kaputt machen, Kleidung zerreißen, Autolack zerkratzen, Türen knallen und beschädigen, Gegenstände verbrennen, Vandalismus, u.s.w.

6. Personengewalt: z.B. kneifen, schlagen, beißen, Haare ziehen, beschimpfen, hassen, kratzen, ritzen, stechen, verletzen, stehlen, Waffen besorgen, psychische Gewalt: Mobbing, Erpressung, Demütigung, Diffamierung, Ausgrenzung, Todschatz u.s.w.

7. Selbstgewalt: z.B. Fingernägel kauen, Alkohol-, Drogen- und Substanzmittelmissbrauch, ritzen, Haare ausreißen, Essstörungen, Enuresis, Enkopresis, Hoffnungslosigkeit, völlige Erschöpfung, Suizid, u.s.w.

8. Rückzug: Teilnahmslosigkeit, Erstarrung, essen, trinken, schlafen, Reduktion auf Grundbedürfnisse zur Lebenserhaltung, Stereotypen, Dissoziationen, Katatonie, u.s.w.

Alle Gefühle, Erlebens- und Erfahrungsmuster haben eine eigene Art und Weise sich über den Körper auszudrücken (vgl. u.a. Damasio, 2004, Wienands, 2010). Von daher sind hier

nur auszugsweise Beispiele und Pauschalisierungen angeführt. Diese sind im jeweiligen Kontakt- und Beziehungsgefüge individuell zu klären, zu umschreiben und zu erweitern (vgl. Systemisch konstruktivistische Ansätze).

Grundsätzlich ist in jeder Phase der „Ausstieg“ möglich, z.B. auch wenn Erwartungen und Bedürfnisse sich verändert haben. Das kann spontan geschehen oder natürlich/ professionell begleitet werden. Bewusst werden zu lassen, welche Bedürfnisse durch Aggression und Gewalt erfüllt werden wollen, ist ein wichtiger Schritt im Systemischen Aggressions-Management.

Die **AggressionsAcht** ist für die emotionalen Achterbahnfahrten aller Beteiligten eine Landkarte im Lebensalltag. Dieses Modell ist sehr hilfreich, um Erleben, Gefühle und Verhalten kontextbezogen wahrnehmen und erklären zu können. Es bietet Orientierung bei der Suche nach Möglichkeiten, um Destruktivität und Ohnmacht in Positives (Konstruktives) zu wandeln. Es können z.B. Wutmuster, die oft in unserer Gesellschaft tabuisiert werden, als eine geachtete Form von Erleben und Verhalten genutzt werden. Wenn Wut nicht zerstörerisch ist, kann sie dazu dienen, Bedürfnisse zu erfüllen und Entwicklungsinitiativen deutlich zu machen bzw. konstruktiv zur Entfaltung zu bringen.

Die Arbeit mit weiteren „Achten“ des Systemischen Aggressions-Managements

Neben dem **Grundmodell** gibt es eine **biografische Acht**, die Hypothesen aufzeigt, welche Aggressions- und Gewaltkompetenzen ein Mensch im Laufe seines Lebens mit jeweiliger Sozialisation erworben oder ausgeblendet hat. **Für jedes Verhalten gibt es einen „guten“ Grund.** In der Biografieacht werden Aggressionskompetenzen und Ohnmachtgefühle u.a. auch numerisch in Beziehung gesetzt. Es werden außerdem

Handlungskompetenzen, Werte, Normen und Glaubenssätze thematisiert.

Daraus ergibt sich ein überschaubarer Ansatz für die Gewaltprävention. Aggressionskompetenzen dürfen nicht tabuisiert werden. **Gefühle zu beachten ist Gewaltprävention.** Hier finden sich besonders für die pädagogische und therapeutische Arbeit wertvolle Ansatzpunkte.

Darüber hinaus gibt es eine **Begleiter- oder Assistenzacht**. Die kommunikative und dialogische Struktur und Wechselwirkung wird mit der Begleiteracht aufgezeigt.

Damit lässt sich die Interaktion von mind. zwei Personen in Aggressions- und Gewaltsituationen beschreiben.

Im Systemischen Aggressions-Management werden die Beziehungserfahrungen (vgl. u.a. neurobiologische Ansätze von G.Hüther und M.Spitzer) von unseren Klienten (und unsere eigene) berücksichtigt. Damit stehen synergetische Prozesse (vgl. G. Schiepek) immer wieder im Zentrum der Aufmerksamkeit. Das heißt zum Beispiel, dass wir nicht nur ein Kind in der Begleitung haben, sondern sein ganzes Familiensystem oder andere Bezugssysteme, wie Schule, etc. und auch unser eigenes Familiensystem sowie andere.

Oft werden die Kinder von“ ihrem“ aktuellen Bezugssystem sogar abgeschnitten, mit Bemerkungen wie: „Das kannst du zu Hause machen und nicht hier.“

Mit SAM könnte es wie folgt lauten: „Bei uns gibt es andere Möglichkeiten, die Du vielleicht noch nicht kennst. Lass uns diese gemeinsam ausprobieren!“

Die **Begleiteracht** gibt Orientierung für Bezugspersonen und Beteiligte (z.B. Eltern Fachkraft, ...). Sie liegt auf der linken Außenseite und in der rechten Innenseite, außerhalb der biografischen Acht. In der linken Seite wird deutlich, dass in den vier Phasen der Begleiter die Situation noch „von außen“ begleiten oder assistieren kann, ohne unmittelbar eingreifen zu müssen. (Den Klienten dort abholen, wo er steht.)

Damit lassen sich auch verschiedene Bindungsstufen ableiten, welche Orientierung für den „Betreuungsaufwand“ geben können. Auf der rechten Seite, also in den Phasen von Gewalt, ist eine unmittelbare Begleitung anzustreben, die u.U. auch die Selbstbestimmung des Betroffenen einschränkt, um Schaden für sich und andere abzuwenden. Dort, wo viel Ohnmacht herrscht, wird am dringendsten Hilfe benötigt.

Das heißt nicht Gewalt mit Gegengewalt zu beantworten oder zu unterbinden, sondern gezielt die weiter oben beschriebenen Ausstiegsmöglichkeiten aus der Aggressionsacht in die davor liegende Phase zu lenken. Hier bietet das SAM zahlreiche Selbst- und Fremdschutzinterventionen an. Interventionen, die einerseits klar Gewaltsituationen verhindern, aber dennoch den Respekt vor der Entscheidungsfreiheit des Individuums beachten, prägen den **dialogisch orientierten Selbst- und Fremdschutz**. In diesem **Schutzkonzept** werden u.a. auch Angstprozesse, die i.d.R. integraler Bestandteil von Ohnmachtssituationen sind, berücksichtigt.

Zur Erinnerung und Förderung des **dialogisch orientierten Selbst- und Fremdschutzes** (DOSF) in stressbezogenen Ohnmachts- und Gefahrensituationen wurden Leitsätze in der Metaphorik eines SAM-Wappens festgehalten. Diese lauten:

1. **Wir stehen unseren Kindern/ Klienten nicht im Weg, sondern zur Seite!**
2. **Die ankommende zerstörerische Kraft wird gewandelt.**
3. **Der Fluchtweg wird immer freigehalten.**
4. **Die Kraft wird nicht festgehalten, sondern genutzt.**

Neben der

- AggressionsAcht© (Grundmodell)
- BiografieAcht©
- Begleiter- und Assistenzacht© und
- dem Dialogisch orientierten Selbst- und

Fremdschutz (DOSF)

gibt es Modell der **unbewussten Acht**, die unbewusste Erlebens- und Erfahrungswelten beschreibt und ressourcenorientiert wandelt und nutzt. Außerdem wird in einer **Angst-Acht** das Verhältnis von Aggression und Angst abgebildet.

Das acht-SAM-Konzept wurde von Anett Renner (2011) auf Gesundheits- und Stressprozesse angepasst und in ein **ganzheitliches Modell zum Stressgeschehen und positiver Gesundheitsentwicklung** im Systemischen Ressourcen-Management© integriert, das Prozesse zur Motivation, Leistungs- und Kreativitätsförderung sowie positiven Stressbewältigung und Gesundheitsentwicklung beschreibt und zu destruktiven Prozessen, wie z.B. zu Burnout, Mobbing-, Sucht- und Resignationsphänomenen im Arbeitskontext abgrenzt sowie positive ressourcenorientierte Präventions- und Interventionshilfen anbietet (Veröffentlichung ISAM Fachkongress April 2012, Artikel kurz vor Veröffentlichung).

Anwendungsfelder von acht-SAM

- Unterscheidungshilfen von Aggressionen und Gewalt
- Arbeitsgrundlage für Beratung, Therapie, Supervisionen, Mediation und Coaching, Organisationsdiagnose bzw. -entwicklung
- Vermittlung und Anwendung einer ressourcenorientierten Lebens- und Arbeitshaltung
- Schulung im konstruktiven und destruktiven Umgang mit Aggressionen und Gewalt
- Grundlage und Handlungsmodell für Konfliktdiagnose und Konfliktmanagement
- Hilfe bei Interventionsentscheidungen in Krisensituationen
- einheitliche und präzise Möglichkeit der Dokumentation unterschiedlicher Krisensituationen

- zielführende Interventionen
- Berücksichtigung individueller Unterschiede sowie Kontext- bzw. Beziehungsgefüge
- Vorlage für die Erarbeitung von Unterstützungskonzepten
- Beschreibung von Entwicklungsprozessen
- Darstellung von Bindungsstufen
- Beschreibung von Beziehungsebenen
- richtungsweisend für Einstellungs- und Verhaltenswechsel
- Erkennen von Selbst- und Fremdbestimmung
- Hemmschwellenregulation
- Wendepunkt-Neuanfang-Rückfallbeschreibungen
- Erklärungshilfen für Emotionsphasen
- dialogischer orientierter Selbst- und Fremdschutz
- Erstellen von „Täter“- und „Opferprofilen“
- im Rahmen von Angst-, Stress- und BurnOut-Prozessen
- individuell, organisational, gesellschaftlich
- generations- und zielgruppenübergreifend

Der Nutzen für Organisationen, die acht-SAM anwenden, stellt sich folgendermaßen dar:

- verbesserte Kommunikationsfähigkeit und Zusammenarbeit mit allen Bezugssystemen und Kontexten
- handhabbare Arbeits- und Dokumentationshilfen auf hohem fachlichen und qualitativen Niveau
- verbesserte Innen- und Außenwirkungen durch mehr acht-SAM-keit
- verbesserte Identifikation mit der Organisation
- Ableitung von Werten und Leitsätzen der Einrichtung (Corporate Identity)
- zielführende Rahmenbedingungen für Mitarbeiter, Klienten und andere
- Kostenminimierung durch weniger „Zer-

störung“

- mehr Prävention statt Krisenintervention
- Minimierung des Risikos von Fluktuation, Absentismus und Burnout
- Abnahme von Passivität und Rückzugsverhalten, Steigerung von Motivation und Leistungsfähigkeit

SAM-Prinzipien als Rettungsanker für Krisen- und Stresssituationen

SAM bietet zur professionellen Begegnung von Herausforderungen aus Krisen-, Angst- und Stresssituationen zahlreiche Prinzipien an. Zum Beispiel: **Ein SAM-Prinzip** heißt: **„Deeskalation beginnt bei uns selbst“**. Das



Abbildung 4: SAM1-Kurs. Auszug- Die Konsequenz vom Handeln

heißt, dass wir als professionelle Beteiligte immer auch „mit bzw. an uns selbst arbeiten“. Unseren „kleinen“ und auch „großen“ Klienten können wir neue Erlebens- und Erfahrungswelten im Umgang mit Aggression und Gewalt eröffnen, in dem wir ihnen in einem respektvollen und authentischen Kontakt begegnen und eigene Selbsterfahrung und –Reflexion mit diesen Themen stets fokussieren. Ein anderes SAM-Prinzip lautet **„Keiner geht verloren!“**. Das meint, dass weder sog. Täter und Opfer nicht ausgegrenzt werden. „Täter“ werden beispielsweise zu „Helfern“ gemacht. Es wird u.a. auch der Klient mit systemisch zirkulären Techniken unterstützt, mit „konstruktiven Aggressionen“ seine Bedürfnisse zu erfüllen.

Somit eröffnet SAM neue Bewältigungs- und Präventionsmöglichkeiten für Gesundheit,

Aggression, Gewalt auf individueller und gesellschaftlicher, also interaktionaler Ebene.

Systemisches Aggressions-Management, Wahrnehmungsstörungen und Psychomotorik

Bei all den bisher erwähnten Überlegungen, dürfen die Ursachen von Aggressionen, die im Sinne der Psychomotorik sich auch aus Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen ergeben können nicht unberücksichtigt bleiben. Auch hier wird nach dessen Funktionalität/Nützlichkeit gefragt, wie an folgenden Beispielen verdeutlicht werden soll:

Es gibt Kinder, die Lärm machen, um Lärm zu vermeiden. Sie produzieren ihre eigene Lärmquelle, um eine Überforderungssituation in der Wahrnehmungsverarbeitung zu verhindern. Dann gibt es Kinder, die ihre Kraft nicht ausreichend dosieren können und somit zu vermeintlichen Opfern bzw. Tätern werden. Wiederum gibt es Klienten, die gewalttätig werden, weil bestimmte Gegenstände, die für die bevorzugte optische Wahrnehmung als Halt gebend empfunden werden, weggenommen wurden. Kinder, die sich aus ihrer taktilen Abwehr her zurück ziehen oder genau das Gegenteil tun. Kinder, die das Essen verweigern und deswegen schon längst vom Appetit auf Neues abgekommen sind. Kinder, die sich und andere schon längst nicht mehr riechen können, weil sie genau in diesem Bereich ihre Talente und Neigungen haben, die nicht erkannt und aufgegriffen wurden. Oft werden einseitig begabte Wahrnehmungsstrategien bekämpft, statt sie aufzugreifen und mit diesen Fähigkeiten neue weitere Möglichkeiten zu eröffnen.

Mit SAM wird diese Perspektive berücksichtigt und Klienten adäquat und konstruktiv begleitet.

Zusammenfassung

Das acht-SAM-Konzept mit Aggressions-

Acht und dem Systemischen Aggressions-Management macht Angebote hinsichtlich:

- des Wahrnehmens und Beachtens von Bedürfnissen und Gefühlen
- der Reflexion von Erwartungshaltungen und Enttäuschungen
- der Transformation von Hilflosigkeits-Strategien in gewünschtes Erleben und Verhalten, um die ungeachtete gute Kraft von Wut und Aggression zu nutzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit Hilfe von Systemischen Aggressions-Management vielfältige, integrative und neue Möglichkeitsspielräume für die Prävention, Diagnostik und Intervention von aggressiven und gewaltbezogenen Prozessen sowie Gesundheit eröffnet werden, die Beachtung finden sollten.

„Warum hast du/habt ihr das getan?“ – Antworten:

1. „Ich war das nicht!“
2. „Ich weiß das nicht!“
3. „Darum!“

... und wir waren es!.... für Humanität, Gesundheit und positive Potenzialentwicklung!

Autoren: Anett Renner und Dirk Schöwe

Zum Kennenlernen und Praktizierung von SAM bieten wir im deutschsprachigem Raum **Beratung, Kurse, Coachings, Eltern- und Lehrertrainings, Schulungen und Weiterbildungen** (SAM-Mentoren- und Trainerausbildungen) **sowie Organisationsentwicklungsmaßnahmen an:**

Auszug – Ziele der zweitägigen SAM-Kurse für Fachkräfte:

- Umgang mit herausfordernden aggressivem Verhalten und Gewalt
- Lernen und die Neuausrichtung der eigenen Haltung in Richtung Ressourcenorientierung und positiver Gesundheitsentwicklung

- Kontextbezogene und bedarfsgerechte Maßnahmen als Begleitung bereits eingeleiteter Strategien kennenlernen
- Vermittlung von geeignetem „Handwerkszeug“, um Auswege aus gewachsenen Beziehungssackgassen zu finden
- Ursachen von Gewalt besser verstehen und konstruktiv zu transformieren
- Reflexion bewusster und unbewusster, interaktionaler Prozesse
- Gewaltprävention und -intervention positiv nachhaltig gestalten
- Fachkräfte aus den spezifischen Berufsgruppen befähigen, destruktive Aggressionen durch Veränderung sozialer Strukturen zu beheben
- situative Nachsorge von Krisen
- Zeit- und Kostenoptimierung
- Einsatz von Methoden und Materialien für den sofortigen Praxistransfer, die Teilnehmer kreativ und konsequent handeln lassen
- Analyse, Beschreibung und Dokumentation von Aggression und Gewalt (auch institutionell)
- Förderung von Eigenmotivation und individueller und organisationaler Selbstreflexion

Für weitere Fragen stehen wir gern zur Verfügung.

Termine und weitere Informationen finden Sie unter www.institut-SAM.de.

ISAM Institut für Systemisches Aggressions-Management GmbH

Bahnhofstraße 18

18055 Rostock

Telefon +49 (0) 381 / 25 22 18 12

Fax +49 (0) 381 / 403 13 82

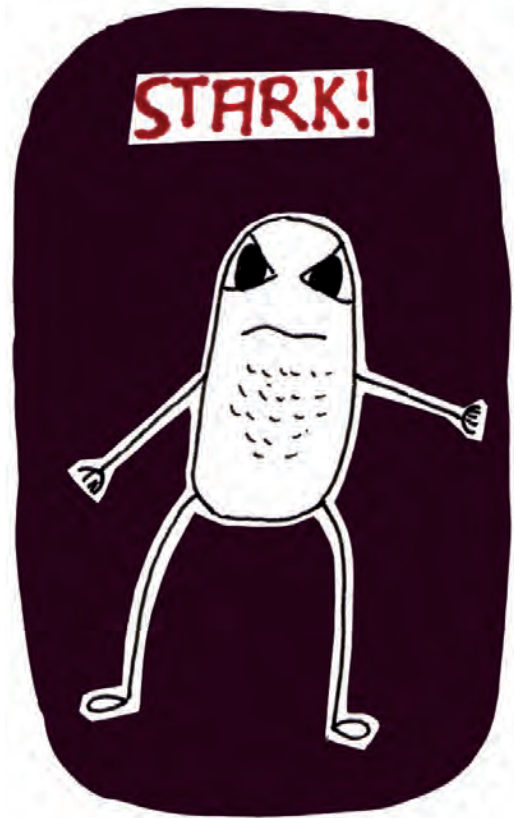
E-Mail info@institut-SAM.de

Web www.institut-SAM.de

(Büro Süddeutschland in Wiernsheim bei Stuttgart, siehe Website)

Literaturhinweise:

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. DGVT, Tübingen
- Damasio, A. (2005). Der Spinoza-Effekt. List. Berlin
- Hüther, G. (2006). Von den biologischen Wurzeln zur transformierenden Kraft der Liebe. CD-Kongress über die Liebe. Carpe Diem. Salzburg
- Hüther (G.) 2009. Ohne Gefühl geht gar nichts. Auditorium Netzwerk
- Hüther, G. (2011). Was wir sind und was wir sein könnten. S. Fischer, Frankfurt
- Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Suhrkamp, Frankfurt
- Schmidt, G. (2004): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten. Carl Auer Verlag, Heidelberg
- Selvini-Palazzoli M., et al (1981). Familiendynamik 6. S. 123-139
- Schäfer, M. Und Herpell, G. (2010). Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertig machen. Rowohlt. Reinbek
- Schiepek, G. (1999). Die Grundlagen systemischer Therapie. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen
- Schöwe, D., Lorenz, B. (2008). Die Aggressionsacht. Kongressband System und Körper, Band 1, GST. Berlin
- Simon, F.B.; Rech-Simon, C. (2002): Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen. Carl Auer Verlag, Heidelberg
- Spitzer, M.(2006). Geist und Gehirn. DVD Auditorium Netzwerk, Müllheim
- Walker; W. (2000): Abenteuer Kommunikation. Klett Cotta, Stuttgart
- Wienands. A. (2010). Einführung in die körperorientierte systemische Therapie. Carl Auer. Heidelberg



Rainer Hölzle

.... sich auf die Reise begeben

Phantasiereisen: Geschichten für eine Reise zu sich selbst.

Jeder von uns kennt Tagträume, Wunschphantasien u. ä. und letztlich unterscheiden solche sich nicht wesentlich von Phantasierreisen. Wenn ich mit Phantasiereisen arbeite, dann hat dies zwei wesentliche Gründe: zum einen mein Nachdenken, ausgelöst durch so etwas wie Betroffenheit über eine Textstelle, in der als solche bekannten „Rede des Hauptlings Seattle“:

“Der Gott des weißen Mannes hat ihm die Herrschaft über die Tiere, die Wälder und den roten Mann gegeben, zu irgendeinem besonderen Zweck, aber dieses Geschick ist für den roten Mann ein Rätsel.

Vielleicht würden wir es verstehen, wenn wir wüssten, was der weiße Mann träumt, welche Hoffnungen er seinen Kindern an langen Winterabenden schildert, welche Visionen er in ihre Augen einbrennt, so dass sie sich auf morgen freuen.“¹

Zum anderen, durch Erfahrungen, die ich mit dem Erzählen von Geschichten bei den eigenen Kindern machte. Erzählte Geschichten können durch andere mediale Formen – vor allem Fernsehen nicht ersetzt werden.² Anders sind Hörspielkassetten zu bewerten, die sich nach wie vor großer Beliebtheit erfreuen, die aber auch nur begrenzten Ersatz darstellen für Geschichten, die im ‚lebendigen Dialog‘ erzählt werden. Das persönliche, erzählende Gegenüber ist eben durchaus von Bedeutung und kann durch ein elektronisch

1) Gifford, Eli und R. Michael Cook (Hrsg.), Häuptling Seattles Rede. Wie kann man den Himmel verkaufen? Göttingen 1996, S. 95-97;

2) Vgl. hierzu etwa Neil Postmann, Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt 1983 u.ö.;

sches Gerät nur sehr unvollkommen ersetzt werden.

Diese Erfahrungen ermutigten mich (u.a.) Phantasiereisen in der Beratungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen einzusetzen. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten mit ihrem Selbstwertgefühl haben, hat sich meines Erachtens die Arbeit mit solchen Geschichten bewährt.

Hinzu kommen Entspannungsübungen, Atemübungen, autogenes Training, die das Erzählen der Geschichten umrahmen und begleiten. Aber die Geschichten führen weiter.

Mir wichtig ist, dass die Geschichten erzählt werden – d.h., dass sie zusammenhängend formuliert sind und einen geschlossenen Text bieten. Innerhalb des Textes gibt es Raum für den Zuhörenden, sich einzubringen – das Erzähltempo, Pausen und längeres Schweigen tragen dazu bei, dass es Geschichten werden, die dem Einzelnen gerecht werden. Die schriftliche Fixierung erlaubt die Wiederholung – und dies ist durchaus sinnvoll und wünschenswert.³ Selbstverständlich ist jedoch dem Vorlesen das freie Erzählen vorzuziehen: insofern sind auch meine Geschichten durchaus als ‚Steinbruch‘ für eigenes verwendbar.

Der Erzählende muß sensibel genug sein, den Zuhörenden zu leiten und ihn auf seinem Weg begleiten. Dies gilt nicht nur für den Erzählvorgang, sondern auch für die Auswahl der Geschichten.

In meiner Arbeit hat es sich bewährt, dass etwa 6-8 Geschichten über einen Zeitraum von gleichviel Wochen ein Kontinuum bilden, das mit der letzten Geschichte endet, mit

3) Weniger ausformulierte Beispiele bietet etwa Else Müller, Du spürst unter deinen Füßen das Gras. Autogenes Training in Phantasie- und Märchenreisen. Frankfurt 1983 u.ö.

dem die Beratung einen ersten Abschluss findet und von wo der Beratene zunächst alleine weiter geht. Den Stein, den er am Schluß der Geschichte wählt, begleitet ihn – und dies, nach meinen Erfahrungen noch eine ganze Weile.

Voraussetzungen für das Erzählen der Geschichten gibt es einige, die es zu beachten gilt. Zunächst sind die ‚Reisen‘ für die Einzelberatung gedacht. Sie können aber auch in Gruppen oder Klassen erzählt werden. In der Einzelberatung habe ich auch positive Erfahrungen mit älteren Jugendlichen gemacht (13. Klasse), in der Gruppenarbeit mit Schülerinnen und Schülern der Klassen 5-8.

Wichtig ist in jedem Fall die Schaffung einer Atmosphäre der Ruhe und Entspannung. Dem dienen Atem- und Entspannungsübungen: Erst, wenn diese Ruhe hergestellt ist, kann die ‚Reise‘ beginnen; wichtig ist, dass ein Vertrauensverhältnis besteht und der Beratene sich auf die ‚Reise‘ einlassen kann.

Dass ein Raum da ist, indem (relative) Ruhe herrscht und auch eine Haltung gefunden werden kann, in der entspanntes Zuhören möglich ist (Liegen oder Sitzen) sei ebenfalls erwähnt. Während des Zuhörens, der Reise sozusagen, sind die Augen geschlossen zu halten.

Alle Geschichten beginnen mit dergleichen Einleitung: Diese orientiert sich am Lebensraum der Beratenen – in meinem Fall überwiegend Kindern und Jugendlichen aus eher ländlichen Gebieten. Dieser Anfang ist so zu gestalten, dass den Zuhörenden ein Höchstmaß an Identifikationsmöglichkeit geboten wird. Damit ist gewährleistet, dass sie sich in der Geschichte wiederfinden können und dass es – möglicherweise – ihre Geschichte wird.

Nach jeder Reise sollte Zeit sein, um mit dem Kind über seine Erfahrungen während der

Reise zu sprechen. Die Fragen im Anschluß an die Geschichten bieten mögliche Impulse für ein solches Gespräch. Wichtig ist, dass das Kind Zeit hat, seine Erfahrungen und Erlebnisse – auch unangenehme – darzustellen.

Die jeweils letzte Frage versucht Hilfen zu ermöglichen bei der Überleitung in den Alltag: Es ist die Frage nach dem, was bleibt. Zunächst kann das Kind eigene Überlegungen thematisieren. Hier können aber auch Hilfen geboten werden: Überlegungen zum Tagebuch schreiben, eigene Reiseerfahrungen wiedergeben oder niederlegen in Geschichten, Bildern – evtl. auch anfertigen eines Reisetagebuches der letzten Urlaubsreise u.ä.

Fällt dem Kind das Reden über seine Erfahrungen schwer, kann es hilfreich sein, zunächst das Erlebte in einem Bild beziehungsweise verarbeiten zu lassen. Dann ist – über den Umweg Bild – auch der Einstieg in ein Reden über Erfahrungen während der Reise möglich. Hierbei bleibt es dem Kind überlassen, was es malen möchte. Der Erzähler sollte für diesen Fall allerdings Papier in ausreichender Größe (Din A 3 oder größer) und Wasser- oder Acquarellfarben bereithalten.

Der folgende Überblick soll eine erste Orientierung über den Verlauf der Reise ermöglichen:

Die erste Geschichte führt auf eine mittelalterliche Burg. Aus der - gewohnten, vertrauten – Umgebung führt der Weg durch einen Wald in eine neue, unbekannte Gegend und Welt. Die Erkundung der Burg ermöglicht das Sich-Einlassen auf neue und vielleicht auch unangenehme Erfahrungen und Gefühle: unbekannte Wege gehen – ohne Licht auskommen – sich im Dunkeln orientieren – Ängste überwinden – sich auf Neues einlassen. Auf dem Burgturm angekommen gibt es konträre Erfahrungswelten: Weite statt Enge,

Licht statt Dunkel – aber auch das kann mit Ängsten verbunden sein. Die Ruhe dort oben bietet die Chance, sich auf sich selbst zu besinnen. In der Begegnung mit dem Fremden besteht die Chance, sich einen Begleiter zu schaffen, der im Alltag zur Seite stehen kann.

Manche Kinder pflegen den Kontakt mit solchen Gestalten, denen sie in den Phantasiegeschichten begegnen, in ihren Vorstellungen bis hin zu ihren Tagebüchern. Hierin sind sie durchaus zu ermuntern.

Die zweite Geschichte beginnt mit einer überraschenden ‚Entführung‘. Durch ein Versehen gerät der Zuhörer auf einen Fesselballon und fliegt davon. Die Überwindung von Höhenangst, die Erfahrung ein solches Abenteuer allein und gesund zu überstehen, bedarf einigen Mutes, um dann auch das Fliegen entspannt genießen zu können, d.h. sich auf die Situation einlassen zu können.

Nach Überwindung des ersten Schreckens scheint dies den Kindern – nach eigenem Bekunden – auch durchaus gelungen zu sein.

Die dritte Geschichte beginnt mit dem Besteigen eines Bootes: Zunächst muß das Kind sich dieses Boot aneignen und sich dann dem Wasser überlassen. Die Erfahrung der Ruhe, des Aufgehoben- und Geborgenseins sowohl auf dem Wasser als auch in der Kirche korrespondieren bei den meisten Kindern wohl mit ähnlichen, eigenen Erfahrungen.

[wird fortgesetzt]

1. Gang auf eine Burg

Stell dir vor, du sitzt an deinem Schreibtisch, hast alle deine Arbeiten erledigt und machst dich nun auf den Weg. Du verläßt dein Zimmer, gehst die Treppe in eurem Haus hinunter, verläßt euer Haus und gehst die Straße entlang.

Du gehst durch den Ort, in dem du wohnst und läßt die letzten Häuser hinter dir. Dein Weg führt dich durch Felder. Du spürst die warme Sonne auf deiner Haut, du siehst den blauen Himmel, die Felder rechts und links von dir, du hörst, wie der Lärm der Stadt sich langsam entfernt, du hörst das Zwitschern der Vögel und riechst den Duft der Blumen und der Wiesen. Du gehst zügig weiter und spürst, wie eine Last von dir abfällt, je weiter du dich von deinem Schreibtisch entfernst. Dir wird warm von der Sonne und der Anstrengung des Gehens und du fühlst Kraft in dir und du fühlst dich froh und frei.

In der Ferne siehst du einen Wald, dem du dich schnell näherst: Du betrittst ihn und empfindest die Kühle als angenehm. Es weht ein kühler, leichter Wind und auch deine Augen empfinden den Halbschatten der Blätter als angenehm.

Du gehst weiter auf dem Weg, zwischen hohen Bäumen rechts und links und unter einem lichtdurchfluteten Blätterdach. Neugierig schaust du dich zwischen den Bäumen um, betrachtest die Baumstämme, die Sträucher und Blumen und gehst weiter. Nach einer Weile siehst du links von dir einen schmalen Pfad, der in den Wald biegt. Du biegst ab von deinem Weg und folgst dem schmalen Pfad.

Der Weg ist schmal und du mußt mit der Hand Blätter und Äste auf Seite drücken, um vorwärts zu kommen. Du merkst, wie der Pfad langsam beginnt anzusteigen und in Kurven den Berg hinaufführt. Dir wird warm durch die Anstrengung, aber du bist neugierig geworden, was dich auf der Spitze des Berges erwartet. Der Weg wird steiler und du siehst auf einer Seite, dass du schon ganz schön hoch gestiegen bist.

Nach einer Weile siehst du die Reste einer Mauer vor dir in den Blättern, zwischen den Bäumen. Du kommst näher und merkst, daß auf der Spitze des Hügels eine Burg liegt,

umgeben von einer hohen Mauer. Die Mauer, aus Bruchsteinen, bröckelt an einigen Stellen, ist aber immer noch beeindruckend. Neugierig folgst du ihr eine Weile, bis du zu der Stelle gelangst, wo das Burgtor war. Der Weg führt an dieser Stelle durch die Mauer, das Tor gibt es nicht mehr und du folgst dem Weg und betrittst den Innenhof der Burg. Du bleibst stehen und siehst dich um: Löcher in der Burgmauer lassen dich ahnen, wo früher die Decken und Wände gewesen sind. Du versuchst dir vorzustellen, wie die Burg früher ausgesehen haben mag.

Dann entdeckst du in einer Ecke der Burgmauer eine Öffnung: Du gehst näher und betrittst die Öffnung. Langsam gewöhnen sich deine Augen an das Dunkel und du erkennst eine Treppe, die nach oben führt. Du gehst vorsichtig auf der Treppe nach oben. Es wird immer dunkler, mit den Händen tastest du dich vorsichtig weiter und setzt behutsam Fuß vor Fuß. So steigst du langsam höher und höher.

Langsam wird es heller, jetzt kommt das Licht von oben und du kannst etwas schneller gehen. Dann stehst du vor einer zweiten Öffnung und trittst auf eine Plattform. Deine Augen müssen sich erst an die Helligkeit gewöhnen – du siehst dich um.

Du erkennst, daß du auf dem Rest des Burgturms stehst. Von dort hast du eine phantastische Aussicht. Du kannst den Wald sehen, durch den du gegangen bist, in der Ferne siehst du den Weg durch die Felder, und noch weiter das Dorf, von dem du los gegangen bist. Über dir siehst du den blauen Himmel und du genießt die Wärme der Sonne.

Ein Falke fliegt um den Turm – er hat wohl sein Nest irgendwo in dem Gemäuer. Du kannst jetzt auch von oben in das Innere der Burg blicken. Du setzt dich hin, und stellst dir vor, wie es wohl früher hier war. Ob es einen

Jungen / ein Mädchen⁴ in deinem Alter gab, welcher hier lebte?

Du stellst dir vor, du würdest ihm begegnen: er zeigt dir die Burg und ihr versteht euch gut. Er erzählt dir von seinem Leben. Er lebte hier mit seiner Familie, seinen Eltern, Geschwistern und vielen, die auf der Burg arbeiteten. Er hatte auch ein eigenes Pferd, das er zu pflegen und zu versorgen hatte. Am schönsten waren für ihn die Ausritte in den Wald – alleine und mit Freunden.

Du interessierst dich für seinen Alltag. Es gab viel Arbeit – und als Sohn des Burgherrn musste er alles lernen, bei allem dabei sein. Schule besuchte er keine, aber er hatte auf der Burg Unterricht. Vor allem im Winter kamen fremde Reisende, die dann über den Winter bleiben und ihn unterrichteten. Er musste Latein lernen, selbstverständlich Lesen, Schreiben, Rechnen. Aber auch Reiten, die Regeln des Turnierkampfes und viele praktische Sachen. Vieles lernte er durch Zuschauen. Das machte er auch gerne. Vor allem den Handwerkern und Bauern schaute er lange und gerne bei der Arbeit zu. Da konnte er sich nicht satt sehen. Und er fragte: alles, was er nicht verstand, interessierte ihn. Oft ließen ihn die anderen auch mitmachen, ausprobieren und er versuchte es dann selbst so lange, bis er es auch konnte.

Du fragst ihn, wie er heißt.

Du erzählst ihm von deinem Alltag: von deiner Familie, Eltern, Geschwistern, Verwandten, Freunden. Du erzählst ihm von der Schule – wie ist Lernen für dich?

Dann merkst du, daß es später geworden ist und du verabredest dich mit ihm für den nächsten Tag. Er will dir die Gegend zeigen, dich mitnehmen – und du hast das Gefühl einen Freund gefunden zu haben. Du überlegst

4) Das Geschlecht sollte das Gleiche sein, wie dass des Kindes, dem erzählt wird.

dir, wie du ihn mitnehmen kannst, was du ihm zeigen kannst, wo er in deinem Zimmer leben und wohnen kann.

Vielleicht kannst du ihm in deinem Tagebuch schreiben – vielleicht ein Tagebuch beginnen. Du fühlst Dich wohl auf der Burg und hast das Gefühl wieder kommen zu können und zu dürfen. Doch jetzt musst du nach Hause.

Du verlässt die Plattform, steigst die Treppe hinunter, auf der du dich schon sicherer fühlst, gehst durch den Innenhof, drehst dich um und winkst dem Mädchen / dem Jungen und gehst durch das Burgtor zurück auf den Weg, auf dem du hergekommen bist.

Du gehst durch den Wald, durch die Felder und erreichst dein Dorf. Dort gehst du zu deinem Haus, in dein Zimmer – und wenn du magst bist du jetzt hier.

Mögliche Fragen zur Reflexion:

Wie ist es dir ergangen auf deiner Reise?

Wie war der Gang durch den Wald?

Wie fühltest du dich bei dem Gang durch den dunklen Turm?

Wie war es für dich so frei und hoch auf der Plattform zu stehen?

Konntest du dir einen Jungen vorstellen? Habt ihr euch gut verstanden?

Wie willst du Kontakt mit ihm halten (evtl. in weiteren Stunden nachfragen, ob der Kontakt noch besteht).

Was bleibt dir jetzt nach dieser Reise?

2. Ballonfahrt

Du hast deine Arbeiten zu Hause beendet und machst dich auf den Weg. Du verlässt dein Arbeitszimmer, dein Haus, gehst auf die Straße durch deine Stadt. In der Nähe gibt es einen kleinen Park und du beschließt dorthin zu gehen.



Es ist später Nachmittag, die Sonne scheint, einige Menschen sind noch unterwegs. Du genießt die Wärme der Sonne und fühlst dich wohl. Die Leute scheinen dir freundlich zu sein und auch du merkst, dass mit jedem Schritt, den du dich weiter von zu Hause entfernst, deine Sorgen weiter weg rücken.

Du merkst, dass du nicht der einzige bist, der unterwegs zu dem Park ist. Aus allen Richtungen bewegen sich die Leute dorthin. Irgendetwas scheint es dort zu geben und neugierig schlenderst auch du näher dorthin. Eine größere Menge hat sich versammelt und steht auf der Grünfläche unter und zwischen den Bäumen. In der Mitte des Parks, auf einer großen Wiese siehst du den Anlass der Neugier. Einige Männer und Frauen in Overalls arbeiten emsig daran, einen Fesselballon startklar zu machen.

Die Hülle des Ballons ist ausgebreitet und die Seile, um sie aufzurichten, werden ausgelegt. An der Öffnung des Ballons ist ein Ventilator aufgebaut, mit dem die Luft hineingeblasen wird. Die Hülle des Ballons füllt sich schnell mit Luft, die Männer stehen an den Seilen und versuchen die Hülle zu halten, die sich schwerfällig aufrichtet.

Neugierig näherst du dich der Gondel, einem Korb, der am unteren Ende der Hülle befestigt ist. Du erkennst einen Gasbrenner, mit dem Luft erwärmt werden kann, damit der Ballon fliegen kann. Du hast einen solchen Korb noch nie gesehen und stemmst dich an seiner Seite hoch, um einen Blick hineinzuwerfen.

In diesem Moment gibt es eine starke Windböe. Der Ballon reißt sich los, du fällst in den Korb, hörst die Menge schreien und spürst, dass der Ballon fliegt. Zunächst spürst du, dass der Schreck dich lähmt, dann richtest du dich auf und schaut hinunter in der Hoffnung, noch schnell aus dem Korb herauspringen zu können. Doch die Leute sind zu

weit unter dir und du erkennst, dass du alleine mit der Situation klar kommen musst.

Du schaust dich um, siehst einen Einkaufskorb mit Lebensmitteln und denkst, dass du wenigstens nicht zu verhungern brauchst. Dann schaust du aus dem Korb: die Leute sind kleiner geworden, du siehst unter dir den Park, die Bäume – der Himmel ist blau und die Sonne beleuchtet die Stadt, die du unter dir liegen siehst. Du merkst, wie Angst und Beklemmung verfliegen und bist neugierig darauf, wie es weitergehen wird. Weit unten siehst du, dass die Mannschaft, die den Ballon fertig machte, in ein Auto steigt und dir folgt, was dir zusätzlich ein Gefühl der Sicherheit gibt. Der Wind treibt den steigenden Ballon vor sich her und du bist hoch genug, um über alle Hindernisse hinwegzuschweben.

Du beschließt, dich im Korb weiter umzusehen. Du entdeckst die Gasflasche, findest einen Anzünder und öffnest vorsichtig das Gasventil. Das ausströmende Gas zündest du an und du merkst schnell, dass du mit der Größe der Flamme das Steigen des Ballons beschleunigen kannst. Du probierst einige Male aus, mit dem Feuer die Luft zu erwärmen und den Ballon steigen zu lassen und als du merkst, dass es funktioniert, fühlst du dich sicherer.

Dann entdeckst du ein Fernrohr und beschließt dir die Welt von oben anzusehen. Du erkennst in der Ferne unter dir die Stadt – dein Haus kannst du im Fernrohr erkennen. Du erkennst den Fluss, an dem deine Stadt liegt, der sich wie ein silbernes Band unter dir dahin schlängelt. Die Felder um die Stadt sehen wie kleine bunte Teppiche aus und die Straßen leuchten im Abendlicht. Autos kannst du kaum erkennen, so klein sind sie von hier oben. An den Seiten des Flusstals siehst du Weinberge und Wälder. Du erkennst andere Dörfer und Städte – siehst die Kirchtürme, die die anderen Häuser weit überragen und genießt die Wärme der Sonne auf deiner Haut.

Der Ballon treibt weiter durch das Tal und du musst lächeln, als du seinen Schatten unter dir siehst. Er fliegt schnell und daran erkennst du deine eigene Geschwindigkeit. Der Ballon sinkt, du genießt den Ausblick in die Ferne, den Himmel, siehst neben dir Möwen dahin gleiten und fühlst dich leicht und frei.

Die Sonne beginnt sich den Bergen am Rande des Flusstals zu nähern und du überlegst dir, wie und wo du landen kannst. Langsam sinkt der Ballon weiter und du kannst mehr Einzelheiten auf der Erde erkennen. Du siehst auf einer der Straßen unter dir das Auto fahren mit der Ballonmannschaft, die dir folgt.

Der Ballon nähert sich einem Dorf - du lässt ihn mit dem Feuer noch einmal kurz steigen und beschließt dann, auf einem der Felder in der Nähe zu landen. Du schaust dich ein letztes Mal noch um: der Kirchturm ist ganz in deiner Nähe, du siehst, wie die Menschen unten auf den Straßen zu dir hoch schauen, einige winken dir und du winkst zurück. Die Möwen umkreisen den Ballon, lassen sich mit und auf dem Wind gleiten und du beneidest sie ein wenig um die Leichtigkeit, mit der sie fliegen. Dann überfliegst du die letzten Häuser und kommst über offene Felder. Der Ballon sinkt langsam, du nährst dich einer Wiese und beschließt, ihn dort landen zu lassen.

Du schließt das Ventil der Gasflasche und löschst so das Feuer. Du spürst wie du unruhig wirst, spürst aber auch die Kraft und das Vertrauen, dass du den Ballon sicher landen kannst. Du ziehst an den Leinen, die ein Fenster in der Hülle des Ballons öffnen, hörst wie die Luft entweicht, die Hülle ihre runde Form verliert und der Ballon landet sanft auf dem Boden.

Die Hülle fällt in sich zusammen und begräbt den Korb und dich unter ihr. Du fühlst dich sicher und geborgen, beginnst dann dich unter der Hülle hervorzarbeiten. Dann be-

ginnt du die Hülle zusammen zu legen und mit Hilfe der Seile zu befestigen. Du fühlst dich froh und frei und bist stolz auf dich, das Abenteuer unbeschadet überstanden zu haben.

Da kommt ein Auto herangefahren – und die Ballonmannschaft steigt aus. Sie gratulieren dir und bedanken sich bei dir, dass du den Ballon so gut gelenkt und letztlich gerettet hast. Sie packen alles zusammen auf das Auto und nehmen dich mit nach Hause.

Und wenn Du magst, bist du jetzt wieder hier.

Mögliche Fragen zur Reflexion:

Hast du die Neugier gespürt auf deinem Weg zum Park?

Wie war es für dich unter all den neugierigen Zuschauern zu stehen?

Was hast du gefühlt, als die Windböe dich plötzlich in den Korb geworfen hat?

Wie war es für dich alleine in der Gondel in der Luft zu sein?

Konntest du die Aussicht bei der Fahrt genießen?

Hattest du das Vertrauen, dass alles gut gehen würde?

Wie war es für dich, neben dir die Möwen zu sehen?

Hast du dir zugetraut, den Ballon sicher zu landen?

Wie war es wieder auf dem Boden zu stehen?

Was bleibt dir jetzt nach dieser Reise?

3. Fahrt in eine mittelalterliche Stadt (Kirche)

Stell dir vor, du bist fertig mit der Arbeit. Du verläßt deinen Schreibtisch, dein Zimmer, gehst die Treppe hinunter, verläßt dein Haus und stehst auf der Straße. Du folgst ihr, bis vor den Ort, folgst einem Feldweg und wanderst nun durch die Felder.

Die Sonne scheint, es ist warm, du spürst die Wärme auf deiner Haut. Du siehst die Felder zwischen denen du wanderst, du hörst Vögel, die über den Feldern fliegen am blauen Himmel und du spürst, wie du mit jedem Schritt und Tritt deine Sorgen mit zurück läßt. Du folgst dem Weg in Richtung Wald, den du von ferne siehst. Die Sonne scheint warm und so ist es angenehm, wenn du den Waldrand erreichst, dass es dort kühler ist.

Du spürst einen leichten Wind auf deiner Haut, das Licht der Sonne wird durch die Blätter der Bäume gemildert, Du betrittst den Wald und folgst weiter dem Weg. Du betrachtest die Bäume rechts und links des Weges und fühlst dich sicher und geborgen. Du lauschst dem Rauschen der Blätter im Wind, hörst einen Specht am Baum schlagen und das Knirschen des Sandes unter deinem Schritt.

Nach einer Weile hörst du das leise Rauschen eines Baches. Du bleibst stehen und siehst dich um. Dann entdeckst du einen schmalen Pfad, der dich vom Weg ab in Richtung des Rauschens führt. Du folgst ihm. Er wird schmaler und verwachsener, du mußt Zweige und Äste auf Seite schieben, die den Weg versperren um vorwärts zu kommen. Das Rauschen des Baches wird lauter und so folgst du neugierig weiter dem Weg. Nach einer Weile siehst du den Bach vor dir liegen. Er ist breiter als du gedacht hast – und er fließt langsam und gemächlich dahin. An seinem Ufer stehen vereinzelt Sträucher, die Bäume spiegeln sich an seinen Rändern im Wasser und in der Mitte glitzert er in der Sonne.

Du betrachtest den Fluß, folgst dem Wassers mit deinen Blicken und fragst dich, wohin er wohl fließen mag. Da entdeckst du an seinem Ufer, nicht weit von deinem Platz, ein Boot. Neugierig gehst du näher: es ist mit einem Seil an einem Pfosten festgemacht, zwei Ruder liegen in ihm. Du ziehst es an der Leine näher ans Ufer, so dass du mit einem Schritt einen Fuß mitten hinein setzen kannst. Du löst die Leine am Pfosten, stößt das Boot mit dem Fuß kräftig ab und setzt dich auf die Ruderbank.

Das Boot gleitet in die Mitte des Flusses, du nimmst die Ruder und ruderst mit der Strömung flußabwärts. Du siehst, wie das Wasser von den Rudern abperlert und in der Sonne glitzert, es ist angenehm die Kraft beim Rudern zu spüren, die Wärme der Sonne. Nach einer Weile spürst Du, wie dich das Rudern ermüdet. Du legst dich auf den Boden des Bootes, spürst, wie dich die Wellen sanft hin- und her schaukeln, siehst über dir den Himmel, weiße Wolken, die deine Reise begleiten, und fühlst dich sicher und vom Wasser getragen. Du spürst, wie alle Ängste und alle Sorgen mit dem Wasser von dir fließen.

Die Blätter der Bäume über dir zeigen dir, dass du immer noch durch den Wald gleitest. Nach einer Weile merkst du, dass die Landschaft sich ändert. Du setzt dich aufrecht und siehst, dass der Fluß nun zwischen Feldern sanft und träge dahin strömt. Links und rechts folgen Straßen dem Ufer, du siehst Menschen, die dem Ufer folgen, einen Pferdewagen und in der Ferne die Mauern einer Stadt. Die Menschen winken dir freundlich vom Ufer aus, du nimmst die Ruder, obwohl das Boot auch von alleine fährt und ruderst in Richtung Stadt. Dort siehst Du einen Landungssteg am Ufer, landest, steigst aus und machst das Boot mit der Leine fest.

Es ist ungewohnt wieder auf festem Boden zu stehen – du spürst wie er noch unter deinen Füßen schwankt, aber du gehst neugierig los

in Richtung Stadt. Immer mehr Leute sind mit dir auf dem Weg, die dich neugierig ansehen und dir freundlich zulächeln. Du folgst mit ihnen dem Weg, der geradewegs auf die Stadt zuführt. Um die Stadt herum siehst du eine Mauer, die so hoch ist, dass du nur die Dächer der Häuser und verschiedene Türme sehen kannst. Der Weg verschwindet zwischen dem Stadttor, an dem Männer in einem seltsamen Gewand stehen, die die Leute zu befragen scheinen, die sich auf dem Weg der Stadt nähern und durch das Tor hinein wollen. Du überlegst Dir, was du ihnen erzählen könntest, doch als du nahe genug heran gekommen bist, winken sie dich freundlich durch.

Du durchschreitest das Tor und bist nun in der Stadt. Rechts und links der Straße stehen alte Häuser, du bleibst stehen und siehst dich neugierig um. Von der Straße zweigen andere Straßen ab, die an der Stadtmauer entlang führen. Auf der Straße, vor den Häusern, stehen zum Teil Bänke, auf denen Menschen in der Sonne sitzen, die sich unterhalten und auch nur in der Sonne zu sitzen scheinen. Alle sind freundlich und fröhlich – und du fühlst dich aufgenommen von ihnen und spürst, wie ihre Fröhlichkeit sich auf dich überträgt.

Du entschließt dich, der Straße zu folgen die dich leicht bergan in die Mitte der Stadt zu führen scheint. Leute, die dir begegnen, schauen dich freundlich lächelnd an und nicken grüßend mit dem Kopf. Du betrachtest die Häuser und Leute, die dir alle, obwohl so anders wie in deinem Dorf zuhause, so vertraut vorkommen. Dann öffnet sich die Straße: vor dir liegt ein großer Platz, an dessen Seiten größere und prächtigere Häuser stehen. Im Zentrum des Platzes steht eine Kirche, daneben ein mächtiger Turm, dessen Spitze, wie du dich erinnerst, du schon von weitem gesehen hast. Du bleibst staunend stehen: betrachtest den Platz, die Häuser, die Kirche, zu deren Eingangstor eine große

Treppe mit breiten Stufen führt, den Turm, dessen Spitze von der Sonne beschienen wird und dessen Schatten über dem Platz liegt, die Leute, die gemächlich den Platz überqueren, andere, die in Gruppen auf dem Platz stehen, miteinander reden, scherzen, lachen. Du schaust dich um, und entscheidest dich, in die Kirche zu gehen.

Du gehst langsam die Stufen hinauf und durchschreitest das Portal. Dort bleibst du stehen, weil sich deine Augen erst langsam an das Dämmerlicht im Innern der Kirche gewöhnen müssen. Du genießt nach der Hitze der Sonne die Kühle des Raumes, und deine Augen gewöhnen sich schnell an das Halbdunkel. Dann trittst du langsam ein. Der hohe Innenraum ist durch mächtige Säulen gegliedert, die sich in der Höhe zu verlieren scheinen. Du siehst dich um, folgst mit den Blicken den Säulen, deren Streben sich in der Decke fortzusetzen scheinen, zwischen denen große, bunte Glasfenster sind. Durch die Fenster fällt wenig Licht, das aber bunte Lichtreflexe auf dem Boden bildet. In dem großen Raum stehen einige Bänke und Stühle, auf denen Leute sitzen, einige knien und scheinen zu beten. Du merkst, dass du müde bist und setzt dich ebenfalls in eine Bank. Du spürst, dass deine Augen sich immer besser an das Dämmerlicht gewöhnen und du kannst immer mehr Einzelheiten erkennen. An einer der Säulen entdeckst du eine große Orgel, die hoch über dem Boden, wie ein Vogelnest, an ihr zu kleben scheint.

Da hörst du, wie jemand zu spielen beginnt. Ganz leise und zart strömen die ersten Töne durch den Raum. Die Töne werden lauter und es werden mehrere Melodien. Du spürst wie die Musik Erinnerungen in dir weckt: traurige und fröhliche Bilder gehen dir durch den Kopf. Du lauschst der Musik und hast das Gefühl, dass sie deine innersten Gedanken und Gefühle weckt. An manchen Stellen ist die Melodie so schön, dass du mitsingen möchtest, an anderen so traurig, dass du wei-

nen könntest. Dann wird sie leiser und die letzten Töne sind kaum noch zu hören.

Du bleibst noch eine Weile sitzen, stehst dann auf und verläßt die Kirche. Draußen ist es ebenfalls kühler geworden – langsam machst du dich auf den Heimweg. Du gehst über den Platz, die Straße zurück, verläßt die Stadt durch das Tor und gehst hinunter zum Fluß. Das Boot liegt noch an seinem Platz, du ruderst der Strömung entgegen bis du im Wald die Anlegestelle erreicht hast. Dort machst du das Boot an seiner alten Stelle fest und folgst dem schmalen Pfad zurück zu dem Weg, durch die Felder in dein Dorf.

Es beginnt zu dunkeln, als du dein Haus erreichst – und wenn du magst, bist du jetzt hier und machst die Augen wieder auf.

Mögliche Fragen zur Reflexion:

Wie ist es dir ergangen auf deiner Reise?

Konntest du in das Boot einsteigen?

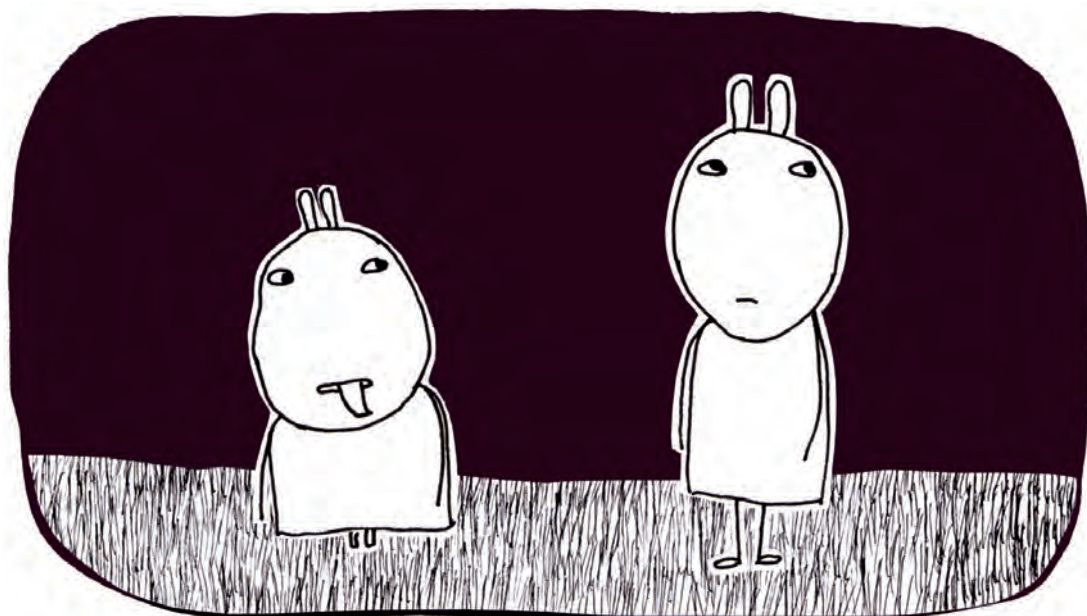
War es ein angenehmes Gefühl für dich, vom Wasser getragen zu werden?

Wie erging es dir in der Stadt?

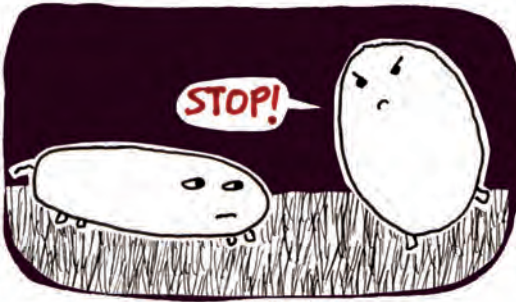
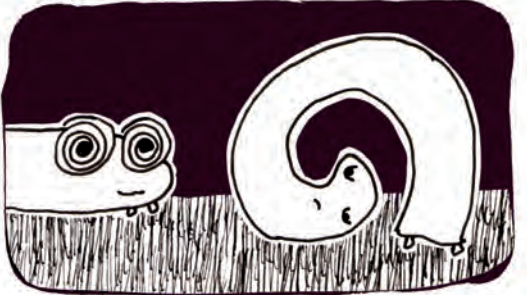
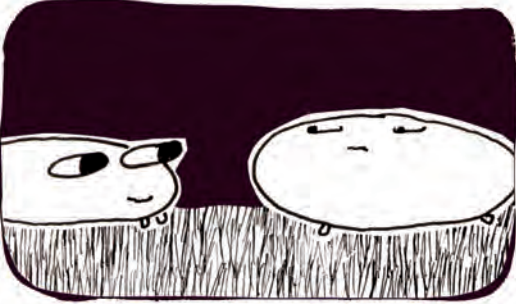
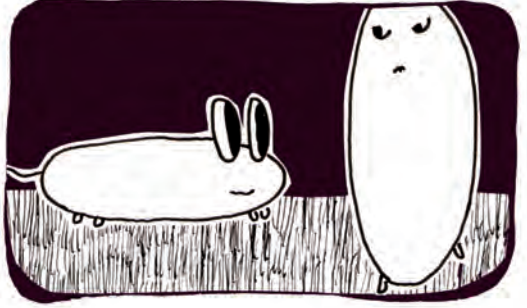
Hast du dich in der Kirche wohlgefühlt?

Konntest du die Musik hören?

Was bleibt dir jetzt nach dieser Reise?



CHANGE THE WAY
YOU LOOK AT THINGS
AND THE THINGS
YOU LOOK AT CHANGE





DGsP – Regional:

Zum ersten DGsP Regionaltag luden Mechthild Reinhard und ihr Institut „weitbox“ am Samstag, den 29.10.2011 in die „Krone“ nach Siedelsbrunn. Es kamen viele. Motto des Tages war **„Bilder, die das Werden lenken“** (Gerald Hüther).

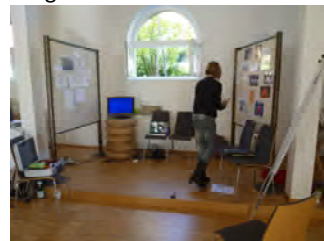
Einem einleitenden Vortrag von Klaus Mücke zum Thema „Auf Augenhöhe – hypnosystemisches Empowerment im pädagogischen Raum“ folgten viele

Diskussionen, Dialoge und Gespräche. Die ausgedehnte Mittagspause bot neben einem opulenten Büffet auch Möglichkeiten auf dem „Marktplatz“ verschiedenste Arbeitsfelder (hypno-)systemischer Praxis



kennenzulernen. Auch diese Angebote stießen auf reges Interesse.

Sich anschließende Workshops u. a. von Klaus Mücke, „Empowerment – die Entwicklung eines stärkenden hypnosystemischen Bewusstseins-, Erlebnis- und Vorstellungsraums. Gestärkte Selbstkompetenz von Lehrenden und Lernenden“ und Mechthild Reinhard,

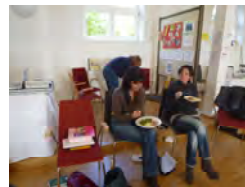


„Wenn Bedürfnisse ihre Bedürfnisse äußern könnten ... hypnosystemische Ideen für den pädagogischen Raum“ boten Gelegenheit zu theoretischer und praktischer Vertiefung.



Beeindruckender Höhepunkt des Tages war die Vorstellung eines Auszugs aus dem Theaterstück „Weibsbilder“ durch ehemalige Schülerinnen und Schüler des Seminarfachs „Literatur und Theater“ unter der Leitung von Gudrun Mehal.

Ein Fest rundete die Veranstaltung ab – der wir nur wünschen können, dass sie viele Nachfolger findet.





Ariane de Graaf

Leitung der Geschäftsstelle
geschaeftsstelle@dgsp.eu

www.dgsp.eu

DGsP Geschäftsstelle
Siedelsbrunn
Weinheimer Str. 18a
D - 69483 Wald-Michelbach

Beitrittserklärung / Änderungsmeldung

Persönliche Daten

Vorname: _____ Nachname: _____

Straße/Nr.: _____

PLZ/ Ort: _____

Geb.-Datum: _____ Telefon: _____

eMail: _____

(Institut:) _____

Einzelmitglied:

Die Mitgliedsbeiträge in Höhe von 50 EUR (ermäßigt für Studenten, Referendare, Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger: 40 EUR) sind Jahresbeiträge und jeweils am 01. Februar eines Jahres im Voraus fällig.

Institut

Die Mitgliedsbeiträge in Höhe von 100 EUR sind Jahresbeiträge und jeweils am 01. Februar eines Jahres im Voraus fällig.

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Mitgliedsbeiträge in Höhe von EUR _____ zu Lasten meines Kontos

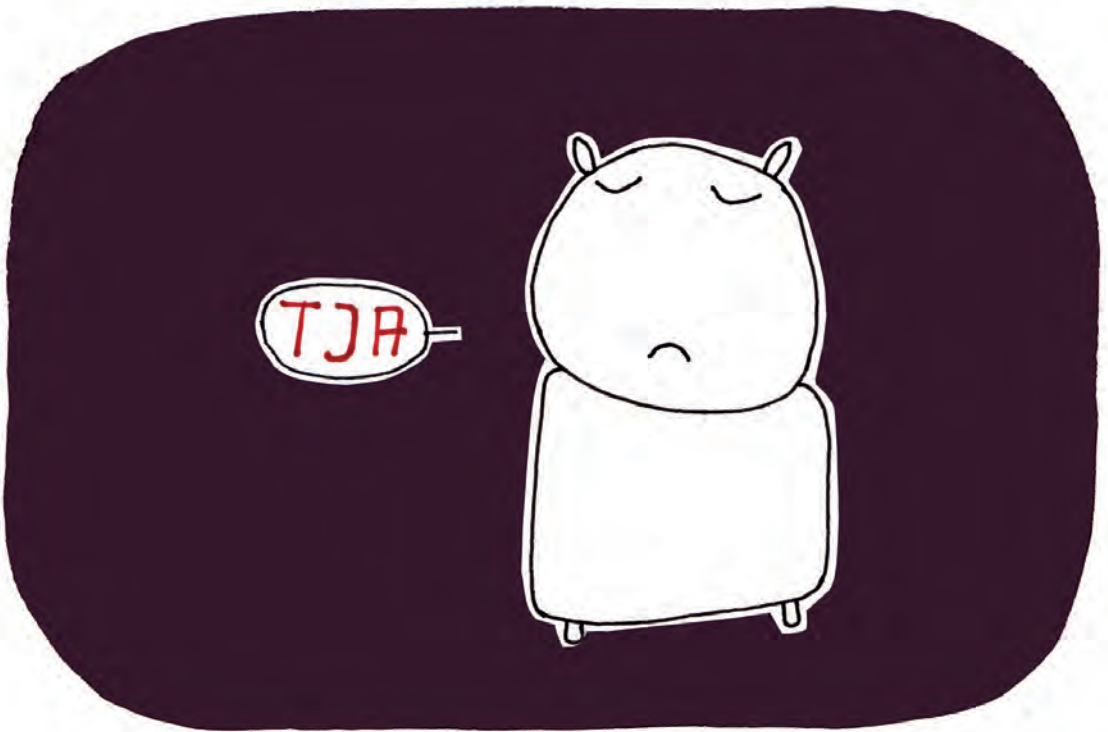
Konto-Nr.: _____

bei der: _____

BLZ: _____

mittels Lastschrift einzuziehen.

Ort/Datum: _____ Unterschrift: _____



Aus unserer Satzung

Die DGSP stellt den Dachverband für PädagogInnen, SozialarbeiterInnen, ErwachsenenbildnerInnen, ErzieherInnen, BeraterInnen LehrerInnen, Studierende, Lehrende dar.

Unsere Ziele

Wir laden ein, systemische Sichtweisen und Arbeitshaltungen kennenzulernen und zu erfahren.

Wir vernetzen durch die Bereitstellung einer Internetplattform für einen Austausch von Pädagoginnen und Pädagogen, die ihre systemischen Arbeitsformen vorstellen, reflektieren und erweitern wollen.

Wir schaffen Raum für persönliche Begegnungen und fachspezifische Diskurse in konstruktiver Atmosphäre.

Wir setzen Standards durch Qualitätssicherung und Zertifizierung von Weiterbildungsangeboten unserer Mitgliedsinstitute.

Wir mischen mit bei der Förderung und Weiterentwicklung systemischen Denkens und Handelns in pädagogischen Kontexten durch eine kontinuierliche Beteiligung an aktuellen pädagogischen Diskursen.

Unser Ansatz

Kooperativ, kreativ, konstruktivistisch, systemisch und postmodern:

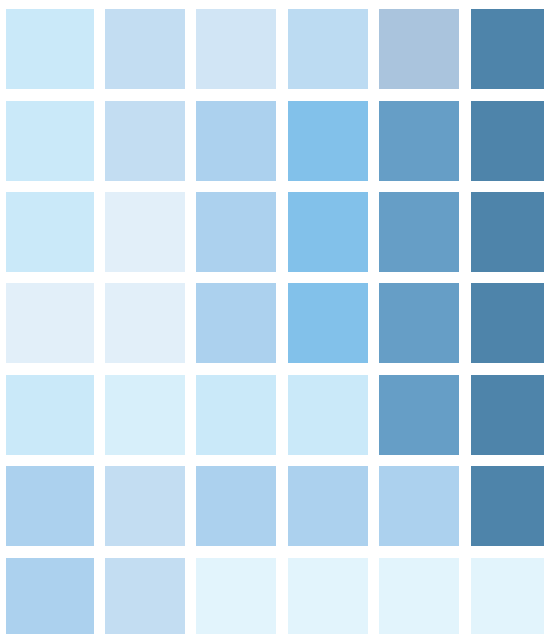
In einer Welt der Vielfalt brauchen wir einen ständig wachsenden Pool an Ideen und Konzepten, um mit unterschiedlichsten Situationen ressourcen- und lösungsorientiert umgehen zu können.

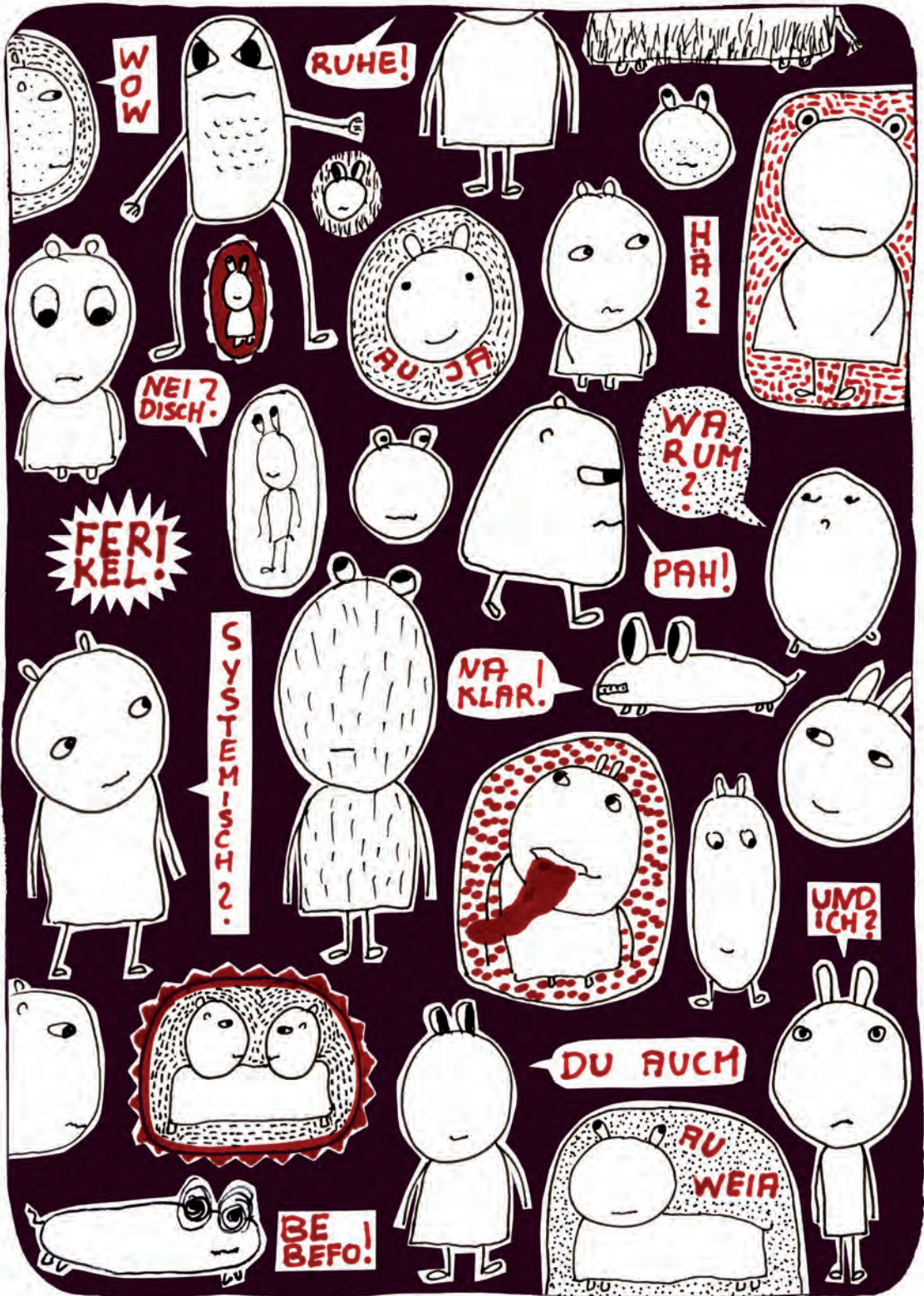
Zirkuläres Denken und systemisch-konstruktivistische Grundannahmen eröffnen einen kreativen Raum, der Vielfalt ohne Konkurrenz entstehen lässt.

Dabei setzen wir auf dialogische Arbeitsweisen, die einen gleichberechtigten Austausch und Meinungsvielfalt ermöglichen.

Unsere Leistungen

- Vergünstigungen bei Zertifizierungen und der Teilnahme an unseren regionalen und überregionalen Fachtagungen
- Nutzung der Vernetzungsbörse auf unserer Homepage
- Informationen über Weiterbildungsangebote der Mitgliedsinstitute
- Teilnahme an den jährlich stattfindenden Fachtagungen
- Publikationsmöglichkeiten
- Informationen über systemisch orientierte Tagungen und Workshops
- Kooperation mit Anderen, die an der Umsetzung systemischer Sichtweisen für die pädagogische Praxis interessiert sind
- Die Zeitschrift „Systemische Pädagogik“: das Mitteilungsorgan des Verbandes. Sie erscheint in loser Folge 1-2 mal jährlich und wird allen Mitgliedern kostenlos zugestellt.
- Förderung wissenschaftlicher Arbeit(en) im Bereich der systemischen Pädagogik.





WOW

RUHE!

HA?
.

NEI?
DISCH.

RU JA

WA
RUM?
.

FERI
KEL.
.

PAH!

S
Y
S
T
E
M
I
S
C
H
?
.

NA!
KLAR.

UND
ICH?
.

DU AUCH

BE
BEFO!

RU
WEIA