

Perspektivenwechsel durch ‚Blinzeln‘

Die Theorie in der Praxis, gezeigt an einem Fallbeispiel aus der Systemischen Beratung

Saskia Erbring

Zusammenfassung

Das bewusste Einsetzen und Integrieren unterschiedlicher Konzepte und Methoden ermöglicht der Beraterin/dem Berater, im systemischen Beratungsprozess spielerisch neue Perspektiven zu erschließen und dadurch das Beratungsergebnis zu optimieren. In diesem Beitrag wird anhand eines Fallbeispiels dargestellt, wie unterschiedliche Beratungsansätze systemische Beratungen in Theorie und Praxis durchdringen. Der Perspektivenwechsel durch ‚Blinzeln‘ zwischen verhaltenstherapeutisch, psychoanalytisch und kommunikationstheoretisch orientierten Interventionen wird hier anhand eines Fallbeispiels dargestellt und erläutert.

1. Die konstruktivistische Basis Systemischer Beratung

Systemische Beratung folgt einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen und Weiterbildung. Ambivalenzen, Widersprüche und ‚blinde Flecken‘ in den Wirklichkeitskonstruktionen der beteiligten Personen werden als unvermeidbar angesehen – unser *obligat beschränkter Horizont* (Ciompi, 1999) macht uns abhängig von einer jeweils eingenommenen Beobachterperspektive. Neue Horizonte erschließen sich erst dann, wenn die eigene Sichtweise nicht mehr als alleingültige Wahrheit angesehen wird, sondern Interesse an alternativen Betrachtungsmöglichkeiten besteht.

In der Beratung werden deshalb Kontexte in Problembeschreibungen und Problemanalysen einbezogen, die zuvor möglicherweise unberücksichtigt blieben. Das Heraustreten aus gewohnten Sichtweisen bezeichnet White (1992) in Bezugnahme auf Bourdieu als *exotisieren*: Dem Gewohnten wird die Dimension des Exotischen zurückgegeben. Klientinnen und Klienten erlangen damit ein Gespür für die selbst verfügbaren Mittel und die aktive Steuerungsmöglichkeit der eigenen Entwicklung. Hieraus entstehen Wahlmöglichkeiten und die Neugier, die gleichen Dinge auf eine andere Weise zu betrachten. Als eine wichtige Maxime in der Systemischen Beratung gilt deshalb der ‚ethische Imperativ‘ (Foerster, Pörksen, 1999): *Handle stets so, dass sich die Anzahl der Wahlmöglichkeiten vergrößert* – denn erst aus der Entscheidungsfreiheit heraus ist verantwortliches Handeln möglich. Gemeint ist dabei natürlich nicht die rein quantitative Erhöhung der Anzahl von Möglichkeiten (engl.: possibilities), sondern in Betracht kommender Optionen (engl.: options).

2. Die Technik des ‚Blinzeln‘ in Systemischer Beratung

Nicht nur für Ratsuchende, auch für systemische Beraterinnen und Berater gilt: Je nachdem, welche Perspektive eingenommen wird, emergiert ein Thema unterschiedlich. Die Fähigkeit, Kontexte und Perspektiven situationsgemäß verändern zu können und damit die Perspektive auf eine Falldarstellung zu verändern, lässt sich als eine beraterische Expertise verstehen. Systemische Beraterinnen und Berater sind im Fluss der Beratung kaum dazu in der Lage, die von ihnen eingenommenen unterschiedlichen Perspektiven isoliert voneinander zu erfassen. Das ‚Blinzeln‘ von einer Beratungsperspektive zur nächsten wird wie das Augenzwinkern nur dann bemerkt, wenn sich die Aufmerksamkeit darauf richtet.¹ Und doch durchdringt es die Praxis Systemischer Beratung und eröffnet dadurch vielfältige Ansätze für Diagnose und Intervention.

Eine praktische Diskursivität zwischen unterschiedlichen Beratungstheorien mit sogar theoretisch unvereinbaren Grundlagen herzustellen ist für systemische Beraterinnen und Berater deshalb gut möglich, weil sie mit dem Begriff der Viabilität statt mit dem der Wahrheit operieren: Auf einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung wird nach dem Nutzen unterschiedlicher Zugänge im Hinblick auf eine von Klientinnen- oder Klientenseite vorgebrachte Thematik gesucht. Auf diese Weise gelingt es in Systemischer Beratung, die Potenziale unterschiedlicher Beratungsschulen und Beratungsverständnisse zu nutzen und aufgrund der multiplen Perspektiven die blinden Flecken singulärer Theoriebezüge in den Blick zu nehmen.

Die Idee der Qualitätssicherung durch den Einbezug unterschiedlicher Theoriebezüge ist ein bekanntes Vorgehen empirischer Forschung. So werden beispielsweise in qualitativer empirischer Forschung ganz bewusst unterschiedliche Analysemethoden gewählt, um die Validität in der Interpretation qualitativer Daten zu gewährleisten (Stichwort *Triangulation* in Flick, 2000).

Systemische Beratung bezieht grundsätzlich mehrere unterschiedliche Theoriebezüge ein. Rappe-Giesecke (2005) nennt neben Zugängen psychoanalytischer und gruppensystemischer Prägung auch lerntheoretische Bezüge. Weitere Bezugspunkte sind kommunikationstheoretische Zugänge, Theorien der Organisationsberatung, körper- und gestaltorientierte Methoden und Verfahren, Zugänge interkultureller Pädagogik und der Ethnographie und – insbesondere in berufsbezogener Beratung – auch wirtschaftliche Perspektiven.

1) Das Bild des ‚Blinzeln‘ habe ich von Heinz Kersting übernommen (http://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/kersting-h-01-09_kybernetik.html [abgerufen am 16.02.2011])

3. Die Theorie in der Praxis: Drei Ebenen der Hypothesenbildung und Intervention in Systemischer Beratung

In diesem Beitrag werden drei theoretische Perspektiven vorgestellt und illustriert, wie alle drei Perspektiven in einer systemischen Supervision zur Geltung kommen:

- Perspektive ‚Kognition‘ (mit Bezug zur Verhaltenstherapie)
- Perspektive ‚Beziehung‘ (mit Bezug zur Psychoanalyse)
- Perspektive ‚Sprache‘ (mit Bezug zur Kommunikationstheorie)

Perspektive ‚Kognition‘: Unter dieser Perspektive werden insbesondere die lerntheoretischen Bezüge in Systemischer Beratung berücksichtigt. Es wird davon ausgegangen, dass systemische Beraterinnen und Berater auch ohne verhaltenstherapeutische Ausbildung Hypothesen zu Überzeugungssystemen ihrer Klientinnen und Klienten bilden. Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wurde ein plananalytisches Vorgehen gewählt, um die Hypothesen des Supervisors zu den Überzeugungssystemen der Klientinnen und Klienten für Leserinnen und Leser nachvollziehbar zu visualisieren. Die plananalytische Arbeit nach Caspar stammt aus der Verhaltenstherapie und wurde im konstruktivistischen Sinne weiterentwickelt. Die Hypothesenbildung zu den Überzeugungssystemen der Klientinnen und Klienten wird dabei im konstruktivistischen Sinne gefasst: Die Klienten handeln so, *als ob* sie einen Plan hätten (Caspar, 2007, S. 49).

Perspektive ‚Beziehung‘: Beziehungsarbeit hat in Systemischer Beratung einen hohen Stellenwert und ist keineswegs psychoanalytischer Arbeit vorbehalten. Die Perspektive ‚Beziehung‘ wird hier mithilfe des Szenischen Verstehens nach Alfred Lorenzer nachvollzogen. Der Zugang legt besonderen Wert auf das emotionale Nachvollziehen von Beziehungen und Rollenkonfigurationen innerhalb des Beratungssettings. Von Oberhoff (2009) wurde der Ansatz auf die supervisorische Arbeit angewandt.

Perspektive ‚Sprache‘: Das Reframing von Äußerungen gilt als zentrale systemische Intervention (Schlippe, Schweitzer, 2009). Eine Situation oder ein Geschehen erhält durch Umdeutung eine andere Bedeutung, indem ein neuer Kontext (Rahmen) gesetzt wird. Über kommunikationstheoretische Bezüge und sprachwissenschaftliche Betrachtungsweisen eröffnen sich in der Beratung zahlreiche Möglichkeiten, die Wirklichkeitskonstruktionen von Klientinnen und Klienten zu irritieren und zu verändern. In diesem Aufsatz wird vor allem die Empfehlung von Simon (1997) berücksichtigt, Prinzipien der Erklärung und Bewertung in Frage zu stellen.

Das im Rahmen dieses Aufsatzes genutzte Fallbeispiel stammt aus einer systemischen Gruppensupervision.² Die Gruppe hat ihre Beratungssitzungen freundlicherweise für Forschungszwecke geöffnet, so dass die Sitzungen aufgenommen, transkribiert und analysiert werden konnten. Der Supervisor der Gruppe ist als Supervisor und Systemischer Therapeut ausgebildet. Die hier dargestellten Ergebnisse der Forschungsarbeit wurden mit dem Supervisor der Gruppe validiert.

Ein Fallbeispiel aus der systemischen Gruppensupervision mit Lehrerinnen

Der gewählte Transkriptausschnitt stammt aus der ersten Sitzung einer Gruppensupervision mit Lehrerinnen einer Grundschule. Frau K., die in einer ersten Klasse unterrichtet, meldet sich mit ihrem Thema als erste zu Wort. Sie stellt ihr Anliegen mit folgendem Wortlaut vor:

Frau K.: Ich hab ‘nen Jungen in der Klasse, der unheimlich süß ist, aber der langsamste Junge der Welt, glaub ich. (lacht) Alle Kinder sind in der Klasse drin, haben schon ihre Sachen rausgeholt, da kommt er mal gerade und zieht sich seine Hausschuhe an. Er kommt auch manchmal kaum in die Pause runter, weil er’s nicht geschafft bekommt, seine Jacke rechtzeitig auszuziehen, sein Butterbrot wegzupacken und naja. Beschäftigt sich mit allem, was er macht, ganz intensiv, lernt auch. Aber halt alles ganz, ganz langsam. Wenn er jetzt nicht lernen würde, würde ich mir große Sorgen machen, aber das schafft er. Nur, dass er manchmal fast nicht zum Sport kommt, weil die anderen schon unten sind und er ist noch oben. Und das find ich ...

Frau A.: (ruft lachend) Kerstin, den hab ich in der Klasse!
(alle lachen)

Frau K.: Und das, find ich, ist so ‘ne Gratwanderung, inwiefern ich bei ihm so... so’n bisschen Druck ausübe. Das mach ich sicherlich auch. Andererseits merk ich ja auch, dass es nicht viel bringt, wenn ich Druck ausübe. Weil er ist in sich so langsam. Andererseits muss er auch lernen, seinen Alltag schneller zu bewältigen. Und das find ich unheimlich schwer. Da immer richtig ... da einfach richtig mit umzugehen. Vor allem weil’s auch so’n lieber Kerl ist. Das ist so... der kann rausgehen und bleibt dann fünf Minuten vor ‘nem selbstgemalten Bild stehen und betrachtet sich das in Ruhe. Was ja eigentlich sehr löblich ist und sehr schön und nimmt das so ganz bewusst in sich auf, aber... ja.

2) Im Rahmen dieses Beitrags kann die empirische Analyse des Fallbeispiels nur auszugsweise dargestellt werden. Die gesamte Arbeit ist bei der Autorin ausleihbar.

3.1 Die Beratung von Frau K. am Beispiel der Perspektive ‚Kognition‘

Das Supervisionsthema von Frau K. bezieht sich auf ihre Probleme mit einem Schüler, durch dessen langsames Arbeitstempo Verzögerungen im Unterrichtsablauf entstehen. Frau K. kommt mit der Frage in die Supervision, wie sie mit dem Schülerverhalten ‚richtig‘ umgehen kann. Die von ihr gewählten Maßnahmen zum Umgang mit der Langsamkeit des Schülers werden von ihr selbst als erweiterungsbedürftig und ineffektiv eingeschätzt. Sie lagen vornehmlich im Ausüben von Druck auf den Schüler, z. B. mit Aussagen wie: „Wenn du dich nicht beeilst, dann kannst du nicht mit zum Sport.“

Frau K. bescheinigt dem Schüler zufriedenstellende Lernerfolge in den fachlichen Bezügen, sieht aber sein Arbeitstempo als problematisch an. Das Scheitern ihrer bisherigen Bemühungen, eine Verhaltensänderung beim Schüler zu bewirken, führt sie darauf zurück, dass sein Verhalten eine feststehende Eigenschaft seiner Person ist: „Weil er ist in sich so langsam“ (s. o.). Dass sein Verhalten vor allem in den situativen Bezügen – hier: im Ablaufplan – und damit in ihrer Vorstellung von gelungenen Unterrichtsverläufen als störend erscheint, wird gegenüber den dispositionalen Faktoren untergewichtet.

Frau K. möchte mit dem Schülerverhalten „richtig“ (s. o.) umgehen. Es ist zu vermuten, dass sich Frau K. mit der Offensichtlichkeit der zu Tage tretenden Verzögerungen im Unterrichtsverlauf ein Unvermögen im Umgang mit dem Schülerverhalten unterstellt. Sie sucht alternative Umgangsweisen in der pädagogischen Arbeit mit dem Schüler, welche ihren Idealvorstellungen eines störungsfreien Unterrichts entsprechen.

Frau K. sucht nach einer „richtigen“ Form des Umgangs mit dem Schüler, die letztlich auch eine „gerechte“ sein soll: So wird durch die Ablaufverzögerungen nicht nur der reibungslose Unterrichtsverlauf gestört, sondern Frau K. zugleich in einen Wissenskonflikt gestürzt („ist so ‚ne Gratwanderung“, s. o.) – nicht nur sie selbst, sondern die ganze Klasse wartet auf den Schüler (z. B. auf dem Weg in die Turnhalle). Frau K. mag den Schüler und dessen Art, sich intensiv mit Dingen zu beschäftigen, und gesteht seinem Verhalten Berechtigung und Wert zu. Aufgrund des mit den Ablaufverzögerungen entstehenden zeitlichen Problems sieht sich Frau K. jedoch umso weniger in der Lage, Zeit in die pädagogische Förderung des Schülers zu investieren.

Anhand von Frau K.s Falldarstellung wurden zwei Überzeugungssysteme identifiziert, die sich auf zwei Zwecke bzw. Bedürfnisse (Caspar, 2007) zurückführen lassen: „vermeide, zu versagen“ und „sei gerecht“. Die plananalytische Darstellung macht deutlich, dass der störungsfreie Ablauf einen wichtigen Stellenwert für Frau K. einnimmt, da er von ihr als Indikator für ihre gute Arbeit als Lehrerin gilt. Der Versuch, den Schüler zu höherem Arbeitstempo

anzutreiben, könnte demnach in hohem Maß von ihren eigenen Leistungsansprüchen und Versagensängsten motivieren. Die Hypothesenbildung zum Überzeugungssystem von Frau K. wurde hier plananalytisch visualisiert:

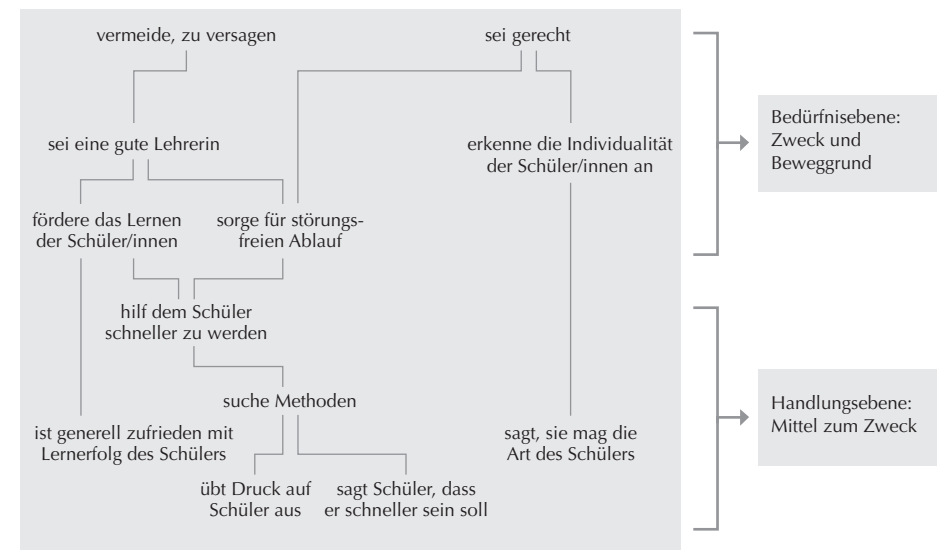


Abbildung 1

Von der organisatorischen zur pädagogischen Begründung des Lernziels

In der Arbeit von Frau K. mit dem Schüler scheinen vorrangig organisationale Bezüge eine Rolle zu spielen: Die Verzögerung des Unterrichtsverlaufs und die entstehenden Wartezeiten für andere Kinder. Pädagogische Begründungen und Lernzielformulierungen zur notwendigen Steigerung der Arbeitsgeschwindigkeit des Schülers kommen in der Fallbeschreibung nicht vor. Auch auf Nachfrage des Supervisors fällt die pädagogische Begründung des Lernziels schwer. Hilfreich erweist sich schließlich die Frage des Supervisors: „Was würde passieren, wenn er es nicht lernen würde?“ Erst jetzt sind Frau K. und die Lehrerinnen der Gruppe in der Lage, pädagogische Begründungen zu geben: Die Förderung von Selbstständigkeit des Schülers, seine Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme und das Ziel, ihn vor Scheitern im Erwachsenen- und Berufsleben zu bewahren.

Von der impliziten Erwartung an Schülerverhalten zur gemeinsamen Zielklärung

Angeregt wird nun der Perspektivwechsel hin zum Schüler: Wie könnte der Schüler motiviert werden, sein Arbeitstempo zu steigern? Im Gespräch wird schnell deutlich, dass dem Schüler weder die in der Supervision erarbeiteten Implikationen für sein Lernen und seine Zukunft verdeutlicht noch eine intrinsische Basis der Lernmotivation geschaffen wurde.

Die folgende Abbildung 2 visualisiert die Ansatzpunkte, die in der Supervision von Frau K. gewählt wurden: Mit dem Schüler in Beziehung zu treten und ihn zum Erreichen der Lernziele zu motivieren. Beide Aspekte der Beratung sind anschlussfähig an bestehende Überzeugungssysteme von Frau K. („sei eine gute Lehrerin“ und „erkenne die Individualität der Schüler/innen an“). Auf der Handlungsebene ergibt sich hieraus die Anregung, sowohl die Lernziele als auch die Beziehung dem Schüler gegenüber zu verbalisieren.

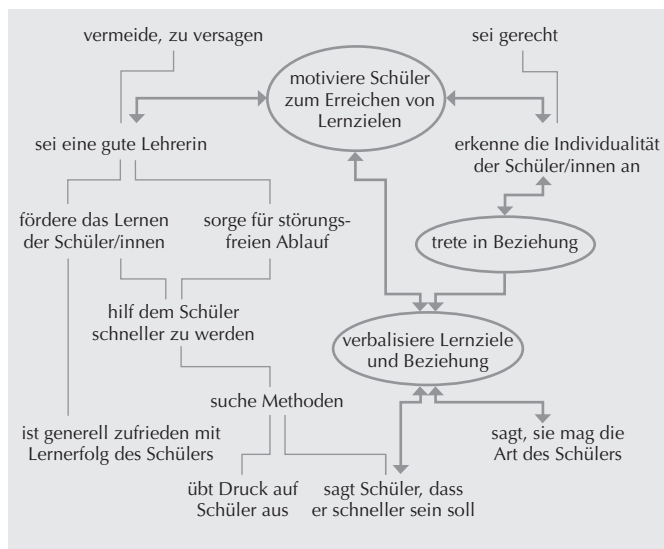


Abbildung 2

3.2 Die Beratung von Frau K. am Beispiel der Perspektive ‚Beziehung‘

Unter der Perspektive ‚Beziehung‘ wird das Selbst als ein relationales Selbst angesehen, das in Beziehungsnetze eingebunden ist. Mit einem ‚Blinzeln‘ sind systemische Beraterinnen und Berater in der Lage, vom Überzeugungssystem der Klientinnen und Klienten bzw. deren

Kognitionen auf die Beziehungsebene zu wechseln. So wird im Beratungssetting die Gruppe zum sozialen Mikrokosmos, in dem sich verfestigte Verhaltens- und Beziehungsmuster aus anderen Kontexten wiederholen.

Die Fallanalyse unter dem Blickwinkel der Beziehung macht zunächst deutlich, dass Frau K. ihr Thema zur Kontaktaufnahme mit den Kolleginnen nutzt. Probleme mit Schülern sind in Gruppensupervisionen mit Lehrpersonen potenziell gemeinsame Themen. Doch nicht nur aufgrund der thematischen Betroffenheit, sondern insbesondere auf der Beziehungsebene motiviert Frau K. zur sozial-emotionalen Teilhabe am Thema: Ihr ansteckendes Lachen sowie die Übertreibungen (z. B. „unheimlich süß“ oder „der langsamste Junge der Welt“), Generalisierungen und Aufzählungen ermöglichen es den Kolleginnen, Anknüpfungspunkte mit eigenen Schülerinnen und Schülern herzustellen. Die Kontaktaufnahme scheint zunächst zu gelingen: Frau A.s Kommentar („Kerstin, den hab ich in der Klasse“) und das gemeinsame Lachen der Gruppe machen deutlich, dass ein Bündnis der Lehrerinnen über das Schülerproblem zustande kommt.

Trotzdem bleibt die Beziehungsbasis innerhalb der Gruppe brüchig. Das Lachen breitet sich reflexartig in der Gruppe aus und ist nicht frei von einer Dynamik des Lachens über den Schüler. So wird mit dem Lachen die Hilfslosigkeit der Lehrerinnen in Bezug auf das Schülerverhalten wiederholt, welche Frau K. in ihrer Falldarstellung zum Ausdruck gebracht hat.

Die Lehrerinnen wenden sich im Verlauf der Beratung immer stärker dem Supervisor zu und etablieren ein asymmetrisches Gefälle zwischen Supervisor und Gruppe, welches an eine Schülerinnen-Lehrer-Konstellation erinnert. Die Kolleginnen verlieren zunehmend Kontakt zu Frau K. und deren thematischer Anfrage, insgesamt erlahmt die eigenständige Denk- und Redeenergie in der Gruppe, der Supervisor soll Halt und Lösungen liefern.

Die Isolation und Beziehungslosigkeit innerhalb der Gruppe spiegelt die Problematik der Arbeit von Frau K. mit ihrem Schüler wider: Frau K. bewegt sich hin und her zwischen Ohnmachtsgefühlen und instruktionistisch-kontrollierendem Verhalten gegenüber dem Schüler. Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung geraten dabei aus Frau K.s Blickfeld und stellen damit auch keinen Ansatzpunkt ihrer Fördermaßnahmen dar.

Frau K. scheint ihre Isolation in der Gruppe ebenso wenig zu bemerken wie die Isolation ihres Schülers: Der explizite Fokus ihres Falls liegt auf der Langsamkeit des Schülers. Mit dem szenischen Verstehen erscheint die Isolation als implizites Thema, das nicht nur Frau K., sondern die Gesamtgruppe betrifft. Die Institution Schule macht zwar aus der Gruppe ein Kollegium, eine verlässliche gemeinsame Arbeitsgrundlage und nahe Beziehungen fördert sie jedoch nicht.

Der Supervisor als Modell – Möglichkeiten der Begegnung und Beziehungsgestaltung im Hier und Jetzt

Rollenkonfigurationen und die Atmosphäre werden im Beratungssetting als diagnostische Quellen genutzt. Zugleich bietet die Gruppe die Möglichkeit, neue interpersonelle Muster im Hier und Jetzt zu erleben, die wiederum in andere Kontexte übertragbar werden. Die supervisorische Lernumgebung nimmt dies in mehrerlei Hinsicht auf. Der Supervisor knüpft an den Versuchen von Frau K. an, ein solidarisches Miteinander mit den Kolleginnen zu etablieren, und verhilft der Gruppe dazu, eine ‚kohäsive Gruppe‘ zu werden (Yalom, 2005, S. 71 ff.). Von Anfang an und immer wieder werden alle Kolleginnen in die Fragestellungen einbezogen. Angeregt werden soll die Erfahrung, als ein Team an einem gemeinsamen Thema zu arbeiten und die dabei entstehenden Synergien nutzbar zu machen. Im Vordergrund steht dabei, was bei Buber als ‚Begegnung‘ bezeichnet wird: Eine lebendige Aufmerksamkeit für andere Personen wie auch für sich selbst, die von Reziprozität der Interagierenden gekennzeichnet ist (Buber, 2004).

Der Supervisor fungiert dabei als Modell für gelungene Beziehungsgestaltung, indem von ihm Nähe und Distanz ausbalanciert werden. Die zugewandte und integrierende Art des Supervisors und seine Form der Beziehungsgestaltung tragen dazu bei, dass Sicherheit und Zutrauen in der Gruppe entstehen können. Hier erweist er sich als ‚genügend gute‘ Bezugsperson, die insbesondere auch auf nonverbaler Ebene Kontakt- und Versorgungsangebote macht (Oberhoff, 2009). Der Supervisor erscheint jedoch zugleich auch als eine ‚genügend abgegrenzte‘ Bezugsperson: Er fragt nach, lässt sich nicht vom Thema der Beratung ablenken (manche Fragen werden hartnäckig von ihm wiederholt, bis sie beantwortet sind) und erläutert stringent, wie er zu bestimmten Sichtweisen und Schlussfolgerungen gelangt ist.

Das Supervisionsthema am eigenen Leib spüren

Auf der Basis einer gelungenen Beziehungsgestaltung werden in der Supervision auch biografische Erfahrungen eingeholt. So eröffnet der Supervisor den Reflexionsraum hin zu eigenen Lernerfahrungen bei der Frage, wie der Schüler motiviert werden könnte, sein Arbeitstempo zu steigern. Er erinnert in diesem Zusammenhang an mögliche Erfahrungen der Lehrerinnen aus dem Referendariat. Im Vordergrund steht die Frage, wie eine von anderen Personen gewünschte Verhaltensänderung motiviert werden könnte. Neben der beruflichen Erfahrungsebene als Referendarin bietet der Supervisor auch die Ebene des Lernens in einer Paarbeziehung an: Was motiviert dazu, sich im Sinne der Partnerwünsche zu verändern?

Mittels des Perspektivwechsels hin zu eigenen Lernerfahrungen wird schließlich deutlich, dass die emotionale Ebene der Beziehungsgestaltung mit dem Schüler eine wichtige Basis

des Lernens darstellt. Diesen Fokus auf die Beziehungsebene beschließt Frau K. in der zukünftigen Arbeit mit dem Schüler zu nutzen.

3.3 Die Beratung von Frau K. am Beispiel der Perspektive ‚Sprache‘

Systemische Beratung fasst die Formulierungen von Klienten und Klientinnen als sprachliche Wirklichkeitskonstruktion auf. Die Bedeutung von Äußerungen wird demnach mit der spezifischen Art und Weise des Sprachgebrauchs konstruiert und zum Ausdruck gebracht (Schlippe, Schweitzer, 2003). Zugleich ergeben sich aus der Analyse des Sprachgebrauchs Ansatzpunkte für die Beratung, indem Veränderungen der sprachlichen Kontexte vorgenommen werden. Zielführend in Systemischer Beratung ist es, die Möglichkeit der eigenen Beteiligung an sprachlicher Wirklichkeitskonstruktion zu erkennen und zu nutzen.

Am Beispiel von Frau K. lässt sich illustrieren, wie sprachliche Wirklichkeitskonstruktionen Ansatzpunkt für Reframing bieten. Frau K. eröffnet ihre Falldarstellung mit dem Hinweis, ihr Schüler sei „der langsamste Junge der Welt“. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht fällt hier zunächst der Superlativ auf, mit dem Frau K. einen für sie relevanten Aspekt des Schülerverhaltens intensiviert: Sein Arbeitstempo. Das Adjektiv ‚langsam‘ wird dabei attributiv gebraucht, d. h., es steht vor dem Nomen und charakterisiert den Schüler als Person. Damit wird das Schülerverhalten als feststehende und unveränderbare Eigenschaft des Jungen bezeichnet.

Veränderte Satzkonstruktionen machen deutlich, welche Leitdifferenzen Frau K.s Formulierung inhärent sind, und zugleich wird augenfällig, welche kontexterweiternden Fragen Frau K. gestellt werden könnten. Mögliche Veränderungen der Satzkonstruktionen sind beispielsweise:

- (a) Der Junge ist sehr langsam.
- (b) Der Junge ist langsamer als seine Mitschüler/innen.
- (c) Die Langsamkeit des Jungen macht mich ungeduldig.

Im Beispiel (a) ‚Der Junge ist sehr langsam‘ wird das Adjektiv prädikativ gebraucht. Damit wird die feste Zuschreibung der Langsamkeit gelockert und der Blick von der Disposition des Schülers auf dessen Aktivitäten gelenkt. Es ergeben sich hieraus Fragen, welche die Situation des Auftretens des Problems fokussieren: z. B. „Worin ist er so langsam? Schreibt, liest oder bewegt er sich sehr langsam?“

Im Beispiel (b) ‚Der Junge ist langsamer als seine Mitschüler/innen‘ wird statt des Superlativs der Komparativ verwendet, also eine weniger intensive Steigerungsform. Dazu bedarf es

einer Vergleichsgruppe und eines sozialen Bezugsrahmens. Somit kann gefragt werden: Ist der Schüler in allen Tätigkeiten langsamer als seine MitschülerInnen oder gibt es Ausnahmen? Inwiefern ist seine Langsamkeit nützlich, hilfreich, funktional? Gibt es noch andere langsame Schüler und wie wird mit diesen gearbeitet?

Beispiel (c) ‚Die Langsamkeit des Jungen macht mich ungeduldig‘ schließlich verdeutlicht, dass mit der Substantivierung des Adjektivs die Satzkonstruktion in einen größeren Zusammenhang gestellt werden könnte. Hier wurde eine Kausalverknüpfung gewählt, welche die Reaktion von Frau K. auf das Schülerverhalten in den Vordergrund stellt. Somit sind folgende Fragen relevant: Welche Konsequenzen hat die langsame Art des Schülers für mich als Lehrperson, für den Unterricht, für seine Position in der Klasse? Gäbe es andere mögliche Reaktionen auf sein Verhalten? Welche wären hilfreich? Welche Bedeutung hat meine Ungeduld für meine Arbeit mit dem Schüler?

Mit ihrer Äußerung wählt Frau K. eine Formulierung, mit der sie sich selbst Handlungsmöglichkeiten verschließt. Man könnte auch sagen: Frau K. konstruiert eine sprachliche Wirklichkeit, mit der das Problem, welches sie eigentlich lösen möchte, erst entsteht.

Die Korrektur des Attributionsfehlers durch Einbezug des situativen Kontextes

Insbesondere mit der Attribution des Schülerverhaltens als feststehende Eigenschaft entzieht sich Frau K. sämtliche pädagogische Einflussmöglichkeiten. Beobachtetes Verhalten wird in höherem Maße durch die Disposition einer Person als durch Umgebungsfaktoren erklärt. Dies ist ein Phänomen, das anscheinend vor allem in der westlichen Welt auftritt. In der Psychologie bezeichnet man das dahinter stehende Erklärungsprinzip als ‚fundamentalen Attributionsfehler‘ (Zimbardo, Gerrig, 2008, S. 638).

Systemische Beratung bemüht sich um eine beschreibende Darstellung von Phänomenen und stellt angelegte Prinzipien der Erklärung und Bewertung in Frage (Simon, 1997). So bietet die Äußerung von Frau K. den Ansatzpunkt, von der Erklärung und Bewertung des Schülerverhaltens als unveränderbare Eigenschaft zu einem beschreibenden Modus zu wechseln. Denn mit der Attribution des Schülerverhaltens als Disposition des Schülers entzieht sich Frau K. der Verantwortung für das Lernen des Schülers. Eine wichtige Interventionsmöglichkeit in der Beratung bietet deshalb der Einbezug des situativen Kontextes, der in der Attribution des Schülerverhaltens als Disposition vernachlässigt bleibt.

Der Supervisor stellt in diesem Zusammenhang eine zentrale Frage: „Wie kann der Schüler lernen, schneller zu sein?“ Mit seiner Frage unterstellt er dem Schülerverhalten Veränderbarkeit, das ‚Nicht-können‘ des Schülers wird damit zu einem ‚Noch-nicht-können‘. Damit

geraten Lernmöglichkeiten ins Blickfeld, denn etwas noch nicht zu können impliziert die Möglichkeit des Lernens. In der Supervisionssequenz erweist sich diese vom Supervisor eingeführte neue Leitdifferenz als anschlussfähig für die Lehrerinnen.

Differenzierung von Kontexten und Exploration von Handlungsoptionen

Es gibt viele Situationen, in denen Ruhe, Hingabe und Langsamkeit angemessen und passend sind. In anderen Zusammenhängen wiederum ist Langsamkeit hinderlich. Für Frau K. ist es notwendig, zwischen den unterschiedlichen Kontexten differenzieren zu lernen und dies dem Schüler gegenüber zu vertreten. Nicht zuletzt kann dadurch auch der Schüler lernen, die situativen Unterschiede zu bemerken und sein Verhalten entsprechend zu regulieren.

Der Supervisor regt Frau K. dazu an, in einem Rollenspiel ein Gespräch mit dem Schüler zu simulieren, in dem sie sein Arbeitsverhalten positiv kommentiert. Dazu gehört, dem Schüler zu sagen, dass sie seine langsame Art mag. In einem weiteren Rollenspiel wird geübt, das Arbeitstempo des Schülers zu kommentieren, wenn organisatorische Kontexte Schnelligkeit verlangen. Mit dem Ausagieren der Szenen erweitert Frau K. ihr Handlungsrepertoire im Umgang mit dem Schüler. Nicht zuletzt erhält sie damit ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und die erlebten Ohnmachtsgefühle in der pädagogischen Arbeit mit dem Schüler treten in den Hintergrund.

4. ‚Blinde Flecken‘ und Vorteile der drei eingenommenen Perspektiven

Die Tabelle auf der nächsten Seite fasst die unterschiedlichen Fokussierungen der drei Perspektiven zusammen. Jede Perspektive bietet bestimmte Vorteile für die Gestaltung der Beratung und Intervention. Zugleich ist jeder der Zugänge mit blinden Flecken und Gefahren versehen.

Es wird spätestens mit dieser Übersicht deutlich, welche Probleme mit dem Verharren in nur einem Theoriebezug verbunden sein können: So bietet die Perspektive ‚Kognition‘ die Möglichkeit, die Überzeugungssysteme zu irritieren und Veränderungen anzuregen. Damit verbunden ist allerdings die Gefahr, den Klientinnen und Klienten bestimmte Defizite zuzuschreiben und ihnen notwendige Veränderungsrichtungen zu unterstellen. Auch ein Mythos der Machbarkeit in Bezug auf Einflussmöglichkeiten im Rahmen der Beratungsarbeit kann mit der Beschränkung auf diese Perspektive verbunden sein. Unter der Perspektive ‚Beziehung‘ wird der Beratungsprozess selbst als Anwendungsbezug verstanden und davon ausgegangen, dass umgekehrt auch die Interaktionserfahrungen während der Beratung außerhalb des Beratungssettings gelebt werden. Die erschwerte Kontraktierbarkeit im Rahmen

	Perspektive 'Kognition'	Perspektive 'Beziehung'	Perspektive 'Sprache'
Theoriebezug	Individuumzentriert: Überzeugungssysteme lassen sich plananalytisch erschließen	Beziehungsorientiert: Bedeutung wird sozial konstruiert und szenisch verstanden	Sprachreflektiert: Sprache konstruiert Wirklichkeit
Ansatzpunkt für Beratung und Intervention	Hierarchisch höher verortete Bedürfnisse bieten Ansatzpunkte für Interventionen	Implizites Lernen durch gemeinsame Interaktionen im Beratungssetting	Reframing von Kontextvariablen und Dekonstruktion von Leitdifferenzen
Leistung der Perspektive	Erkenntnisgewinn für die Klientinnen und Klienten durch Nachdenken und Neuverknüpfung	Anwendungsbezug durch neue und signifikante Interaktionserfahrungen während der Beratung	Neue Handlungsoptionen durch sprachliche Neukonstruktionen und Umdeutungen
'Blinde Flecken' und Kritik	Gefahr der Zuschreibung von Defiziten; Mythos der linearen Beeinflussbarkeit von Überzeugungssystemen	Gefahr der Manipulation durch fehlende Kontrakte zur Beziehungsarbeit; erschwerte intersubjektive Überprüfbarkeit	Gefahr der Beliebigkeit von Interventionen und des Verlustes von ethischen Bezugspunkten

Tabelle 1

der Beziehungsarbeit stellt ein Problem für die intersubjektive Überprüfung von Zielsetzungen dar. Neue Handlungsoptionen durch sprachliche Neukonstruktionen und Umdeutungen zugänglich zu machen ist eine Chance der Perspektive ‚Sprache‘. Allerdings kann der Bezugspunkt Sprache für die Beliebigkeit von Interventionen sorgen und einen Verlust von ethischen Bezugspunkten in der Beratung bedeuten.

Nun ist auch einsichtig, welche Chance in der Kombination unterschiedlicher Theoriebezüge liegt. Das Potenzial Systemischer Beratung besteht demnach darin, die blinden Flecken einzelner Bezüge durch Perspektivwechsel ins Blickfeld zu rücken. Aus der Beobachtung zweiter Ordnung kann ein fachlicher Diskurs über einzelne Theoriebezüge hinaus geführt und für die Beratungspraxis nutzbar gemacht werden.

5. „Es gibt keine Antworten, nur Alternativen“ (aus dem Film Solaris)

Die Reihenfolge in der Darstellung der drei Perspektiven vermittelt einen Eindruck von Linearität. Deshalb möchte ich an dieser Stelle nochmals die Notwendigkeit von Diskursivität im Hinblick auf die hier erörterten Ansätze betonen. So ergeben sich aus der Perspektive ‚Sprache‘ wiederum Ansatzpunkte und Hypothesen, die für die Perspektiven ‚Kognition‘ und ‚Beziehung‘ genutzt werden können. Diskursivität ist unter ethischen Gesichtspunkten ein zentraler Bezugspunkt für Systemische Beratung. Das ‚Blinzeln‘ wird dadurch zu einer Notwendigkeit, die sich aus der Verantwortung der Beraterinnen und Berater für den Beratungsprozess ergibt. Keineswegs ausgeschlossen wird in Systemischer Beratung, dass sich Beraterinnen und Berater gegebenenfalls auch mit ihrer persönlichen Meinung positionieren (Schlippe, Schweitzer, 2003, S. 121).

Abschließend noch eine Analogie: ‚Blinzeln‘ ist eine Notwendigkeit, die dem Schutz des menschlichen Auges dient. In der Systemischen Beratung sichert das ‚Blinzeln‘ den Qualitätsanspruch der Beratungsarbeit.

Literatur

- Buber, M. (2004). Ich und Du. Stuttgart: Reclam junior.
- Caspar, F. (2007). Beziehungen und Probleme verstehen. Eine Einführung in die psychotherapeutische Plananalyse. 3. Aufl. Bern: Hans Huber.
- Ciampi, L. (1999). Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Flick, U. (2000). Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., Kardorff, E. v., Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309-318.
- Foerster, H. von, Pörksen, B. (1999). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer.
- Oberhoff, B. (2009). Übertragung und Gegenübertragung in der Supervision. Theorie und Praxis. Münster: Daedalus.
- Rappe-Giesecke, K. (2005). Supervision – die Beratung von Professionals. In: Fatzer, G. (Hrsg.). Gute Beratung von Organisationen. Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft. Supervision und Beratung. Bergisch Gladbach: EHP, S. 169-202.
- Schlippe, A. v., Schweitzer, J. (2003). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 9. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Simon, F. (1997). Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. Heidelberg: Carl-Auer.
- Simon, F., Stierlin, H., Clement, U. (1999). Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden. Stuttgart: Klett-Cotta.

- White, M. (1992). Therapie als Dekonstruktion. In: Schweitzer, J., Retzer, A., Fischer, H. R. (Hrsg.). Systemische Praxis und Postmoderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 39-63.
- Yalom, I. D. (2005). Im Hier und Jetzt. Richtlinien der Gruppenpsychotherapie. München: btb.
- Zimbardo, P., Gerrig, R. (2008). Psychologie. 18. aktual. Aufl. München: Pearson Studium.

Dr. Saskia Erbring ist Supervisorin M.A. und Coach (DGSv). Sie ist Lehrbeauftragte an mehreren Hochschulen und arbeitet freiberuflich für Bildungsinstitutionen und im Unternehmensbereich.

www.praxis-erbring.com

mail@praxis-erbring.com