

3. Beratungskonzepte und Kollegiale Fallberatung

Clemens Seyfried

Neben grundlegenden in der Kommunikationspsychologie rezipierten Konzepten für eine förderliche Kommunikation stehen unterschiedliche Ansätze aus der Psychologie und Psychotherapie zur Wahl, die für die Kollegiale Beratung modifiziert und adaptiert eingesetzt werden. Die Reihenfolge der Darstellung geht von den allgemeinen Hinweisen für eine förderliche Kommunikation und der themenzentrierten Interaktion zu den ausgearbeiteten Beratungs- und Psychotherapiekonzepten aus und stellt einen Ausschnitt der unterschiedlichen Ansätze unter dem Fokus der Kollegialen Beratung und dem Reflexionsmodell »Subjektive Relevanz« (SuRe) dar.

3.1 Förderliche Kommunikation

Aus der Kommunikationspsychologie können für alle Akteurinnen und Akteure der Kollegialen Beratung wertvolle Hinweise genutzt werden. Popularität gewann der Satz des Mitbegründers kommunikationspsychologischer Theorien Paul Watzlawick. Es ist nicht möglich »... nicht zu kommunizieren« (Watzlawick et al., 1971). So plausibel dies erscheinen mag, so virulent kann dies in alltäglichen, auch beruflichen Kommunikationsabläufen werden: »Ich habe nichts gesagt, ...« ist ein Standardbeispiel dafür, wieviel gerade dadurch dennoch gesagt werden kann.

Ein für Viele im pädagogischen Arbeitsfeld bekanntes Konzept für förderliche Kommunikation kommt von Schulz von Thun (1999). Die Analyse menschlicher Kommunikation unter den Gesichtspunkten »Sender« und »Empfänger« sowie unterschiedlicher Botschaften ist nicht nur ein theoretisch entwicklungsfördernder Ansatz. In weiteren Publikationen (Schulz von Thun & Kumbier, 2008; Thomann & Schulz von Thun, 2017) finden sich zahlreiche Anregungen für die Entwicklung von Kommunikations- und Beratungskompetenzen. Eine der Herausforderungen liegt in der Integration dieser förderlichen Kommunikationshinweise in die eigene Sprache, in die eigene persönliche Art und Weise der Kommunikation.

Aufgegriffen werden Aspekte unter dem Gesichtspunkt der Bedeutung für Kollegiale Beratung mit dem Modell SuRe sowie unter dem Fokus einer reflektierten, pädagogischen Arbeit.

Die Bedeutung kommunikationspsychologischer Überlegungen lässt sich aus der Perspektive begründen, dass Schule ein Ort der Kommunikation ist, dass das Lernen und Entwicklung unmittelbar an Kommunikation gebunden ist sowie das Verhalten von Lehrkräften immer zugleich auch Kommunikationsverhalten ist. Dabei geht es nicht nur um einen Informationsaustausch, sondern um die Art und Weise dieser Prozesse. Deutlich wird das in dem Modell der »Vier Ohren« (Schulz von Thun, 1999). Das Konzept macht sichtbar, dass eine Nachricht nicht nur eine Sachseite hat, sondern dass zugleich weitere Ebenen gesendet oder empfangen werden. Es bezieht sowohl bei Senderin und Sender als auch bei Empfängerin und Empfänger die Beziehungsseite, die Appellseite oder auch die Selbstoffenbarungsseite mehr oder weniger stark ein. So entscheidet mitunter die Tonlage eines Satzes (nonverbale, vokale Anteile der Nachricht) mehr darüber, wie wenig oder wie massiv eine Situation konflikthaft, aggressiv, beängstigend oder ermunternd und einladend erlebt wird. Die individuelle Wahrnehmung definiert mit, was wie erlebt wird. Die reflektierende Trennung zwischen verschiedenen Ebenen des Empfangsvorgangs erscheint im Sinne einer Ausdifferenzierung sinnvoll. Schulz von Thun (1999, S. 72) unterscheidet drei verschiedene Empfangsvorgänge:

Tabelle 1: Empfangsvorgänge nach Schulz von Thun (1999, S. 72ff.)

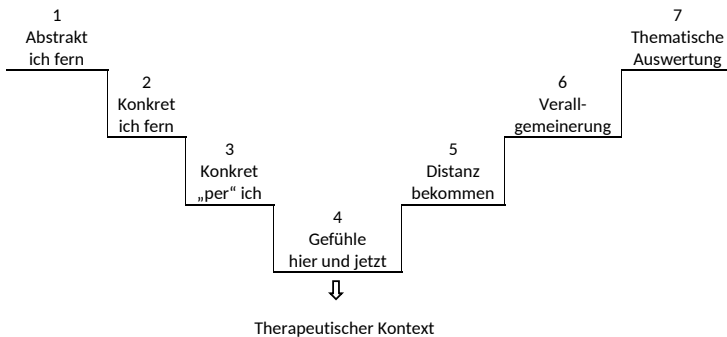
Empfangsvorgang	Mögliche Einschätzung
Wahrnehmung	richtig oder falsch
Interpretation	richtig oder falsch
Gefühl	weder richtig noch falsch

Die Differenzierung gibt Hinweise über die eigenen Anteile in der Kommunikation. Der Blick einer Person wird wahrgenommen, dies schließt z.B. durch Lichteinfall, durch Verwechslung einer Person Irrtümer ein. Die Interpretation kann unterschiedliche, von der eigenen Befindlichkeit gefärbte Tendenzen einnehmen: ist es ein »kritischer Blick«, ein »interessierter Blick« oder ein »aggressiver Blick«? Dieser Interpretationsrahmen nimmt in anderen Ansätzen wie in der Rational Emotive Therapie von Ellis (1977) eine zentrale Position ein. Das nach der Interpretation folgende Gefühl entzieht sich der Zuordnung »richtig« oder »falsch« – es ist da. Gefühle sind da und die Vorstellung, einer Person mit Trauer zu sagen: »Du irrst dich – du bist nicht traurig!« ist offensichtlich nicht stimmig. Ellis (1997) entwickelte einen Psychotherapieansatz, der die Interpretationen hinsichtlich der dahinter liegenden »beliefs« analysiert, deren Rationalität überprüft und Modellierungen dieser ermöglicht.

Schulz von Thun (1996) geht der Frage nach der Balance bzw. nach der Verortung bezüglich der Tiefe eines Gesprächs in Kommunikationssituationen nach, was im Kontext pädagogischer, berufsbezogener Kommunikationsberatung von hohem Interesse ist. Mit dem Begriff »Tiefe« wird der Grad der persönlichen Bezugnahme zu einem Inhalt angegeben. Die Beschreibungen von Erfahrungen in der Kollegialen Fallberatung können sich als von der Person entfernt, sachlich oder als persönlich nahe darstellen. Dazu gehören mitunter auch Emotionen als Ausdruck von Ärger und Freude. Vermieden werden sollte sowohl eine Oberflächlichkeit, die sich in allgemeinen Statements ausdrückt mit der Gefahr der Beliebigkeit, was wenig persönlich-professionelle Entwicklung ermöglicht. Aber auch ein Wühlen in Emotionen birgt Gefahren, wenn eine psycho-

voyeuristische Tendenz dazukommt und die Vorstellung, Entwicklungen und Klärungen korrelieren nur mit dem Ausmaß emotionaler Erschütterungen, dominiert. Schulz von Thun (2006) sieht die Tiefe des Beratungsgeschehens in Abhängigkeit von der Art des Anliegens, von der Person des Protagonisten vom Kontext und Setting. Geht es z.B. um Therapie oder um Supervision oder um Kollegiale Fallberatung. Unterschieden werden nach Schulz von Thun (2006) unterschiedliche Stufen mit entsprechenden Interventionsmöglichkeiten zur Hebung oder zur Vertiefung.

Abbildung 2: Stufen unterschiedlicher »Tiefe« nach Schulz v. Thun (2006, S. 56)



Die Gesprächsführung kann durch Fragen die Vertiefung bzw. Emporhebung lenken (s. Abbildung 2). Die schematische Darstellung zeigt die Tiefe der Kommunikation durch die absteigenden Treppen an. Eine Kommunikation kann von einer allgemeinen, »ich fernen« Beschreibung zu einer konkreten Beschreibung mit der Einbeziehung der eigenen Person führen und ebenso wieder auf eine allgemeine Ebene geführt werden. Die einzelnen Stufen stehen für die emotionale, psychodynamische Involviertheit einer Person innerhalb der Interaktion. Persönliche Erfahrungen können – unabhängig vom Inhalt – emotionslos, abstrakt und »Ich fern« abgehandelt werden. Auch tragische Ereignisse lassen sich emotionslos beschreiben. Dies ist in bestimmten Kontexten angemessen. Koordinatorinnen und Koordinatoren einer Hilfsaktion sollten nicht emotional an einzelnen Schicksalen gebunden sein, wenn es um

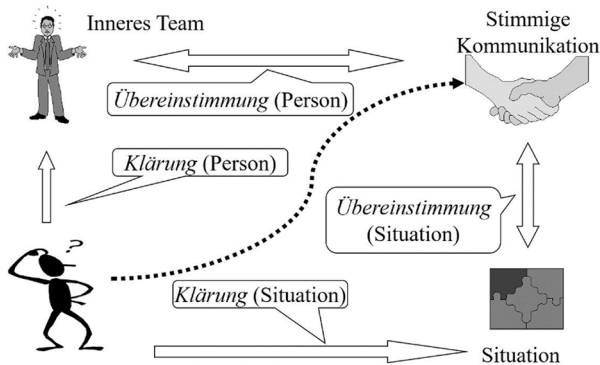
eine logistische Bewältigung einer Rettungsaktion geht. Steht aber eigenes Verhalten und die damit verbundenen emotionalen Dynamiken im Zentrum einer reflexiven Kompetenzentwicklung, kann das Bewusstwerden, die Artikulation eigener Befindlichkeiten und Wahrnehmungen hilfreich dafür sein, Selbststeuerung aufzubauen, um eigenes Handlungsrepertoire zu erweitern.

*Tabelle 2: Interventionen für Vertiefung und Distanz
(vgl. Schulz v. Thun, 2006, S. 56)*

Stufen	Aussagen	Mögliche Intervention zur Vertiefung
1 Abstrakt / Ich fern	„Es gibt viele Schüler mit Verhaltensdefiziten – es werden ja immer mehr.“	„Können Sie uns ein Beispiel nennen?“
2 Konkret / Ich fern	„In der 7. Klasse ist ein Schüler, der das deutlich zeigt. Der ist auch schon in der Schule bekannt.“	„Was machen Sie in diesen Situationen?“
3 Konkret / „per“ ich	„Ich habe schon alles probiert – es hilft kaum. Aber es sind nicht alle Tage gleich. Dennoch – es ist sehr schwierig.“	„Sieht es für Sie ein wenig ausweglos aus?“
4 Gefühle im „hier und jetzt“	„Ja – das ist sehr frustrierend und raubt mir jede Motivation!“ Irgendwas muss ich wohl ändern.“	„Verstehe ich das richtig, dass es für Sie auch belastend ist?“
	„Ja – das ist sehr belastend und mit tut es auch leid, dass ich da nicht helfen kann. Ich merke auch, dass es ihm nicht gut geht.“	„Was heißt das für Sie, dass es ihm nicht gut geht?“
	„Nun ja – dann geht es mir auch nicht gut. Ich fühle mich dann inkompetent und bin unzufrieden mit mir.“	„Haben Sie eine Idee, wo Sie ansetzen können?“
5 Distanz bekommen	„So spontan nicht mehr.“	„Was fällt uns gemeinsam dazu ein – welche Handlungsmöglichkeiten können wir beitragen?“
	Sammlung von Handlungsmöglichkeiten	„Finden Sie dabei Anregungen für die Zukunft?“
6 Verallgemeinerung	„Da sind zwei Optionen, die nehme ich für diese Situationen mit.“	„Was ist für Sie und für uns so, dass dies vielleicht auch bei ähnlichen Situationen beachtet werden kann?“
7 Thematische Auswertung	Die Ergebnisse können im Kontext von Theorie und Praxis im Team strukturiert werden.	

So kann eine distanzierte Reflexion zu einem Prozess mit Einbeziehung eigener, persönlicher Interpretationswelten und der damit verbundenen emotionalen Gehalte sowie einem darauffolgenden, wiederum distanzierteren Resümee als professioneller Umgang mit Herausforderungen beschrieben werden. Die Tiefe bzw. die Distanz der Aussagen können unterschiedlich initiiert werden. Das Beispiel der Tabelle 2 versucht mögliche Interventionen für Vertiefung und Distanz darzustellen.

Abbildung 3: Stimmige Kommunikation nach Schulz von Thun (2006, S. 19); eigene Darstellung



Sowohl im Beratungskontext, aber auch in Alltagssituationen stellt sich die Herausforderung, möglichst förderlich, stimmig zu kommunizieren. Nach Schulz von Thun (1999, S. 121f.) wird Stimmigkeit in der Kommunikation als bedeutsames Ziel formuliert. Stimmigkeit wird unter zwei Perspektiven beschrieben (s. Abbildung 3).

Einmal geht es um Stimmigkeit mit der eigenen Person. Damit wird eine vielschichtige und komplexe Dimension beschrieben. Viele von uns kennen das Gefühl, dass bestimmte Verhaltensweisen uns mehr oder weniger entsprechen, mehr oder weniger möglich erscheinen. Diese Stimmigkeit mit der Person bezieht Emotionen, Wert- und Zielvorstellungen mit ein. Die zweite Perspektive bezieht sich auf die konkrete Situation, die mit einer bestimmten Dynamik aufgeladen ist. Damit werden Anforderungen und Erwartungen an die Person verbunden. Stimmige Kommunikation berücksichtigt beide

Perspektiven. Das Verhalten bleibt authentisch in Übereinstimmung mit der Person und wird ebenso der spezifischen Situation gerecht.

Im Setting der Kollegialen Fallberatung ist für Akteurinnen und Akteure das Bewusstsein über diese verschiedenen Empfangsvorgänge und über die damit einhergehenden Dynamiken eine positive, förderliche Bedingung für einen entwicklungsorientierten Kommunikationsprozess.

Bei der Arbeit mit SuRe haben kommunikationspsychologische Dynamiken Einfluss auf mehrere Ebenen. Sie sind sowohl Thema in den einzelnen Situationsbeschreibungen als auch innerhalb der Reflexionsgruppe. Erfahrungen weisen darauf hin, wie unterschiedlich das Erleben eines Reflexionsprozesses ist, je nachdem, ob eine Person einen Fall einbringt, moderiert oder als Teammitglied teilnimmt.

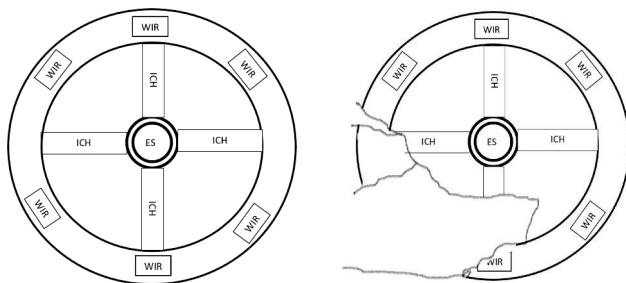
Aus den umfangreichen und relevanten Aspekten der Kommunikationspsychologie werden hier für die Anwendung von SuRe drei Konzepte ausgewählt, die sowohl inhaltlich als auch erfahrungsbezogen für pädagogische Fachkräfte hohe Relevanz haben: Zusammengefasst geht es aus der Position von Beobachtung um eine Differenzierung der Empfangsvorgänge, um eine bewusste Gesprächsführung unter dem Aspekt einer Tiefenstruktur persönlicher Beteiligung am Gespräch und um die Frage nach einer »guten«, einer stimmigen Kommunikation.

3.2 Das Thema ist nicht alles

Die Vorstellung, Sachbezogenheit mit psycho-sozialen Dynamiken der Akteurinnen und Akteure einzubeziehen findet sich im Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (Cohn, 1975). In ihrem Modell wird Interaktion in einer Gruppe als Geschehen in einem »Globe« (der Rahmen, in dem die Interaktion stattfindet) mit drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Eine Perspektive ist das Thema, die Sache, worum es in der Interaktion geht. Eine weitere stellt die einzelne Person dar und die dritte Perspektive nimmt die Gruppe ein. In dem daraus entstehenden Dreieck bewegt sich die Interaktion und dem Ansatz entsprechend ist es zielführend, alle drei Dynami-

ken zu beachten. In den Sätzen der Themenzentrierten Interaktion findet sich die Wertschätzung gegenüber jedem Gruppenmitglied, auch die Bedeutung jedes Mitglieds für eine produktive und entwicklungsorientierte Arbeit. Das Bild eines Rades, in dem die Radnabe das Thema darstellt, die Speichen die einzelnen Personen und der Radreifen das »Wir«, repräsentieren macht deutlich, dass alle Akteurinnen und Akteure bedeutsam sind und dass das Ausklinken aus einem Prozess einen Verlust darstellt. Die Last für verbleibende »Ichs« (Speichen) erhöht sich, mitunter bricht das Rad ein.

Abbildung 4: Personen bewegen das Thema bei der TZI (Cohn 1975); eigene Darstellung



Das Bild eignet sich zur Verdeutlichung, warum Unterrichtsarbeit oft massiv Ressourcen verbraucht. Wenn Schülerinnen und Schüler sich aus dem Unterricht ausklinken, bleibt die Lehrkraft allein, die das Rad »weiterdrehen« muss. Wenn ich als Lehrkraft allein für die Drehung des Rades (i. S. des Bewegens eines Inhaltes) arbeite und die Personen aus der Zielgruppe sich »verabschieden«, dann ist es naheliegend, dass es eine kraftverzehrende Arbeit ist. In diesem Setting, wo Personen ihr Desinteresse, Müdigkeit, ihre nach außen strömenden Gedanken nicht artikulieren können oder dürfen, »verabschieden« sich gewollt oder ungewollt die Personen der Zielgruppe und die Lehrkraft steht vor der Aufgabe, ein Rad ohne Speichen zu drehen. Bei den vielen Bruchstellen am »Wir« ist das fast nicht mehr möglich.

Für Arbeitsgruppen bietet Cohn (1975) Richtlinien an, die eine Balance zwischen dem »Es« (Thema), dem »Ich« (Person) und dem »Wir« (Gruppe) ermöglichen sollen. U. a. macht der Hinweis »Störungen haben Vorrang« darauf aufmerksam, dass z.B. Müdigkeit, Kopfschmerzen oder akute emotionale Belastungen nicht als Versagen interpretiert werden müssen. Diese »Störfaktoren« können in der Gruppe thematisiert werden, um nach Lösungen zu suchen. In der eigenen Arbeit habe ich immer wieder erfahren, dass für das Ausklinken aus dem Interaktionsprozess meist sehr nachvollziehbare Gründe bestehen. Oft wollen Personen einen Prozess nicht stören oder unterbrechen, obwohl es durchwegs nachvollziehbare und berechtigte Gründe gäbe. Gerade das Bemühen, das zu verbergen, was als Störung wahrgenommen wird, provoziert eine Störung. Da dies aber nicht thematisiert, sondern oft auch aus vermeintlicher Rücksicht verschwiegen wird, kann die Störung nicht bearbeitet, nicht behoben werden und es besteht die Gefahr, dass sich Störungen in dieser Dynamik weiter potenzieren.

Daraus wäre auch interpretierbar, dass immer alles gesagt werden soll, was gerade in einem selbst vorgeht, besonders dann, wenn es als störend empfunden wird. Cohn führt dazu den Begriff der selektiven Authentizität ein. Dazu zitiert Schulz v. Thun (1998, S. 120) aus einem Interview mit Ruth Cohn einen Satz, der die selektive Authentizität beschreibt: »Nicht alles, was echt ist, will ich sagen, doch was ich sage, soll echt sein.«

Ruth Cohn entwickelte Regeln für eine produktive Kommunikation in Arbeitsgruppen. Die Gruppe kann sich nach Diskussion der Regeln der Themenzentrierten Interaktion dafür entscheiden (s. Kapitel 9.1.1). Die Integration der ausgewählten »Regeln« erhöhen die Wahrscheinlichkeit, themenbezogene Gespräche unter Einbeziehung individueller Dynamiken und der Gruppendynamik in einem entwicklungsförderlichen Rahmen zu führen. Nach Ruth Cohn (1975) wird dieser Rahmen von den zwölf Sätzen der Themenzentrierten Interaktion bestimmt:

1. Sei dein eigener »Chairman«
2. Störungen haben Vorrang
3. Es kann immer nur eine Person sprechen

4. Experimentiere mit dir selbst
5. »Ich« statt »man« und »wir«
6. Eigene Meinung statt Fragen
7. Sprich direkt
8. Beachte deine Körpersignale
9. Versuche, auf Gesprächspartner einzugehen
10. Gib Feedback, wenn du den Wunsch dazu hast
11. Wenn du Feedback erhältst, hör ruhig zu
12. Wenn du willst, bitte um ein Blitzlicht

Intention ist nun nicht Befolgung dieser Regeln, sondern eine reflektierte und zum Teil auch selektive Integration der dahinter liegenden Überlegungen in das eigene Kommunikationsverhalten bei der Arbeit mit SuRe. Darüber hinaus bieten diese Sätze auch wertvolle Anregungen bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten.

3.3 Personenzentrierte Beratung

Der Ansatz der Personenzentrierten Beratung von Carl R. Rogers (1902 – 1986) beruht auf dessen Erfahrungen, dass bestimmte Voraussetzungen in Beratungskontexten eine zentrale Bedeutung haben (Rogers, 1991). Diese Voraussetzungen beziehen sich stärker auf die Art der Kommunikation als auf die Analyse der Probleme einer Person. Der Ansatz wird in unterschiedlichen Beratungssettings umgesetzt. Beraterinnen und Berater verstehen sich hier als »Facilitator«, als Personen, die durch eine förderliche Beziehung Potenziale und Ressourcen beim Gegenüber ermöglichen und aktualisieren. Der einzelnen Person werden »vorausseilend« Potenziale zugesprochen, um Lösungen und Ziele für sich zu entwickeln.

Diese personenzentrierte Haltung beruht auf drei Grundpfeilern: Echtheit (Authentizität), Wertschätzung (Akzeptanz) und Verstehen (Empathie) (vgl. Teml & Teml, 2011, S. 43). Der Anspruch der Personenzentrierten Beratung besteht darin, dass Beraterinnen und Berater diese Haltungen in die eigene Person integrieren, also nicht als Methode anwenden, sondern in die eigene Lebensphilosophie übernehmen, um so »authentisch« diese drei Perspektiven

in der Interaktion zu »leben«. Dies setzt entsprechende Selbstreflexions- und Selbstklärungsprozesse voraus. Reflektiert wird dabei, ob und unter welchen Bedingungen sich die eigene Person authentisch erlebt, wie das von anderen gesehen wird. Diese Selbstreflexionen beziehen sich ebenso auf die zwei weiteren Dimensionen: Woran merke ich, dass ich wertschätzend mit meinem Gegenüber umgehe, dass ich mich in die Welt meines Gegenübers einfühle, ohne diese Welt mit meiner eigenen Welt zu vermischen?

Grundlage für diesen Zugang ist ein humanistisches Menschenbild, das von Vertrauen in den menschlichen Organismus gekennzeichnet ist. Nicht eine bestimmte, einzelne Methode wird als entwicklungsfördernd angesehen, sondern die Begegnung, die Beziehung, Vertrauen, Echtheit, Wertschätzung und Verstehen anbietet und so Ressourcen, Ideen, Entwicklungsschritte bei Personen ermöglicht.

Für die Kollegiale Fallberatung mit SuRe werden die beschriebenen Grundhaltungen der Personenzentrierten Beratung als ein »Kommunikationsboden« verstanden, der bereit gestellt wird und so Prozesse für beruflich-persönliche Entwicklungen fördert. Aus meinem Erfahrungshintergrund können dabei unerwartete Lösungen Platz finden, Ideen lebendig, und emotionale Erfahrungen neu interpretiert werden, wodurch sich Türen für neue Lösungswege öffnen. Für die Arbeit mit SuRe stellen die Ansätze der Personenzentrierten Beratung einen Rahmen dar, der in den Detailschritten der Reflexion, aber auch bei der Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten von Bedeutung ist. Beiträge aus dem Team oder seitens der Moderation ermöglichen unter Wahrung und Bereitstellung von Echtheit, Wertschätzung und Empathie jene Dynamik, die Ressourcen bei Personen freisetzt.

3.4 Systemisch-konstruktivistische Ansätze

Ursprünge des systemischen Beratungsansatzes liegen in der Familientherapie, mitbegründet von Virginia Satir (1916 – 1988) nach dem Mailänder Modell von Mara Selvini Palazzoli (1916 – 1999). Die Zuordnungen und Querverbindungen systemischer und konstruktivisti-

scher Denkansätze sind vielfältig. U. a. werden Bezüge zu Aussagen der Kybernetik sowie zur konstruktivistischen Erkenntnistheorie (Foerster, 1999) hergestellt. Ein Zusammenhang besteht in der Interpretation von »Wirklichkeiten«. Systemisch und konstruktivistisch gilt die Sichtweise, dass es keinen Anspruch auf »objektive« Wahrheit geben kann, und es sich immer um subjektive Wirklichkeiten handelt. Dieser Zugang ist in einem hohen Maß für das Modell der »Subjektiven Relevanz« von Bedeutung. Bewusst wurde dieser Name für das Reflexionsmodell gewählt, um zu verdeutlichen, dass in diesem Verständnis Entwicklung von der individuellen Wirklichkeitskonstruktion ausgeht. Die komplexen wissenschaftstheoretischen Verbindungen systemischer, konstruktivistischer Ansätze in der Pädagogik stellt Reich (2014) dar und entwickelt ein interaktionistisches Modell konstruktivistischer Pädagogik.

Im Zentrum systemisch-konstruktivistischer Beratung steht die Idee, dass Wirklichkeiten in Personen, individuell entwickelt, ausgetauscht und verändert werden und diese Wirklichkeiten nicht außerhalb der Person liegen. Diese konstruktivistische Sicht hat Bedeutung in systemischen Beratungsansätzen, da Personen in ihrer Interaktion wahrgenommen werden. Reich (2014, S. 38) beschreibt anschaulich, woran eine konstruktivistische-systemische Sicht erkennbar ist: »Konstruktivisten und Systemiker wird man daran erkennen, dass sie den Konstrukten der jeweils anderen Bedeutung zurechnen, dass sie nicht vorschnell alles nur aus ihrer Sicht vereinnahmen und im Sinne vorab entschiedener Bedeutungen richten wollen.« Für die Pädagogik stellt der konstruktivistische Ansatz einen innovativen Beitrag dar und ist im Diskurs fest verankert (Reich, 2004; Siebert, 1999; Voß, R., 2002).

Die Grundposition, dass es bei Auseinandersetzungen nicht um die Definition »richtiger« oder »falscher« Wirklichkeiten sondern um die individuellen Interpretationen von Wirklichkeiten geht, drückt sich auch in der Herangehensweise systemischer Beratung aus. In Anlehnung an Schlippe & Schweitzer (2002, S. 86ff.) sind bestimmte Kernfragen der Systemischen Beratung auch i. S. erkenntnistheoretischer Prämissen von Bedeutung. Erstens geht es um die Frage nach Realität: »Wirklichkeit kann nie losgelöst gesehen werden von ihrem Betrachter.« (Schlippe & Schweitzer, 2002, S. 87).

Zweitens wird die Frage nach Kausalität relativiert. Ausgegangen wird nicht von Ursachen und Wirkungen, sondern von einer Rekursivität sozialer Prozesse, d.h. das Verhalten einer Person steht in Wechselwirkung mit den Verhaltensweisen im sozialen System und die Frage, »welches Verhalten welches Verhalten bedingt«, lässt sich nicht klar beantworten. Die dritte Frage bezieht sich auf die Sprache, die soziale Wirklichkeiten erzeugt. Diese Fragestellungen verdeutlichen die systemisch-konstruktivistische Position, die sich nicht auf Ursachen von Problemen konzentriert, sondern das Augenmerk darauflegt, welche Veränderungen in einem System Probleme verändern können.

Systemisches Fragen (vgl. Radatz, 2006; Schlippe & Schweitzer, 2002) nimmt in der Beratung einen wichtigen Platz ein und gilt als Methode, die Kenntnis und Übung bedarf. Fragen beziehen sich nicht allein auf Antworten, systemisch gesehen sollte bewusst gemacht werden, dass Fragen auch Wirklichkeiten konstruieren und Implikationen haben. Die Frage »Wie sehr belastet Sie der Gedanke einer Veränderung?« impliziert, dass die Veränderung überhaupt eine Belastung sein könnte. Das sorgfältige Umgehen mit Fragen begründet sich mit den Zielsetzungen, Wirklichkeitskonstruktionen der einzelnen Person herauszuarbeiten, kommunizierbar und bewusst zu machen. Systemische Fragen verfolgen somit unterschiedliche Intentionen.

Eine Form des Fragens stellt in der systemischen Beratung das »Zirkuläre Fragen« dar. Ein bestimmtes Verhalten wird in einem kommunikativen Prozess gesehen, das Verhalten hat in einem System nicht nur eine Nachricht, sondern auch eine Funktion. So eine Frage lautet dann z.B.: »Was denkst du, wie sieht das deine Kollegin, wenn du über deine Klasse klagst?«. Das Verhalten wird bezüglich der Funktion in einem »System«¹ beleuchtet. Zirkuläre Fragen be-

1 Der Begriff »System« wurde in den Anfängen der Systemischen Therapie nur auf die Familie als soziales System bezogen. In der weiteren Entwicklung der Systemischen Therapie werden ebenso andere soziale Einheiten (z.B. Schule, aber auch informelle Gruppen) mit dem Begriff »System« beschrieben. Die dahinter liegende Vorstellung geht davon aus, dass ein Verhalten im Kontext sozialer Systeme zu sehen ist und Veränderungen immer mit Veränderungen dieser Systeme einhergehen.

ziehen die soziale Umgebung ein und hinterfragen die Funktionalität, die Bedeutung, die ein bestimmtes Verhalten für Andere und aus der Sicht Anderer hat – das Verhalten wird im System und nicht auf die individuelle Dynamik allein interpretiert.

Ein weiterer Fragentyp fokussiert Unterschiede, Klassifikationen, Einschätzungen von Zielen unter dem Aspekt des Vergleichs: »Was ist der Unterschied zu jetzt, wenn Sie sich vorstellen, das Ziel erreicht zu haben?« Grundsätzlich sind systemische Fragen offen und differenzieren sich im Prozess je nachdem, ob es um die Perspektive einer Lösung geht (»Was würden Sie anders machen, wenn Sie dieses Problem nicht mehr haben?«) oder um den Kontext eines Problems (»Wer hat zuerst davon gesprochen, dass dies ein Problem ist?«) Systeme lassen sich über den Ist-Zustand durch Wirklichkeitskonstruktionen beschreiben. Ein Fragetypus des systemischen Ansatzes bezieht sich auf diese Wirklichkeitskonstruktionen (z.B. »Wer thematisierte dieses Problem am Beginn?«).

Für die Weiterentwicklung von Systemen ist aber (vor allem) auch die Perspektive nach den Möglichkeiten wichtig. Diese Perspektive wird durch die Fragen nach den Möglichkeitskonstruktionen bearbeitet. In der systemischen Beratung wird zwischen den beiden Fragerichtungen hin und her gependelt und nicht systematisch vorgegangen. Wann welche Richtung eingeschlagen wird, wird nach Schlippe & Schweitzer (2002, S. 145) als »Kunst systemischer Interviewführung« beschrieben.

Weitere Frageintentionen finden sich u.a. in den »Wunderfragen«, wo es um die Öffnung von Lösungsideen geht, oder in den Fragen nach Ausnahmen von einem beschriebenen Problem (vgl. Schlippe & Schweitzer, 2002, S. 137ff.).

Für die Arbeit mit SuRe sind diese Frageintentionen in den Phasen der Situationsanalyse und der Suche nach Handlungsmöglichkeiten hilfreich und unterstützen einen auf Lösungen orientierten Prozess im spezifischen Professionskontext pädagogischer Arbeit.

Nach Bamberger (2001, S. 22 ff) sind Kennzeichen einer systemischen, lösungsorientierten Beratung u.a. das »Erschließen alternativer Verhaltensmöglichkeiten«, das »Verständnis von Problemen als etwas Normales« und die »Unterstützung von Selbstwirksamkeit«. Diese Intentionen sind im Modell SuRe strukturell integriert,

ebenso wie der Aspekt des Zusammenhangs zwischen Lösungsorientierung und Vertrauen (s. Kapitel 4.6) und dem damit verbundenen »Kohärenzgefühl« im Gesundheitsmodell der Salutogenese (Antonovsky, 1997). Die Entwicklung dieses Kohärenzgefühls, des Vertrauens in eigene Lösungskompetenzen steht in Zusammenhang mit Autonomie, mit einem Gefühl, selbst für sich Entscheidungen treffen zu können. Bamberger (2001, S. 28) stellt dies in den Kontext pädagogischer Arbeit: »Vielleicht gelingt es ja irgendwann auch noch, an dieser Schnittstelle von Medizin und Psychologie die Pädagogik mit einzubinden – mit der Konsequenz, dass »Autonomie« ein reguläres Schulfach wäre.«

Systemische Sichtweise unterstützt die Kollegiale Beratung durch mehrere Perspektiven: Sie löst den Prozess von der Frage nach vermeintlich für alle Personen verbindliche Wirklichkeiten, der Raum für Lösungsorientierung wird durch »Systemisches Fragen« erweitert. Besonders diese Möglichkeiten des »Systemischen Fragens« werden in der Kollegialen Beratung aufgegriffen (vgl. Patrzek & Scholer, 2018).

Ein für das Modell SuRe bedeutsamer Hinweis bezieht sich auf die Dynamik von Veränderungen. Es wird zwischen Veränderungen erster Art und Veränderung zweiter Art (Andersen, 1996b) unterschieden. Bei der Veränderung erster Art verändert sich das Verhalten aufgrund einer Außensteuerung, die schnell als Bedrohung für die eigene Integrität gesehen werden kann. Beim Verhalten der zweiten Art werden die Prämissen für ein Verhalten in den Prozess einbezogen. Wo die Grenze zwischen diesen beiden unterschiedlichen Veränderungsarten liegt, definiert die jeweils betroffene Person selbst. Die Bedeutung für die Kollegiale Beratung mit SuRe liegt darin, dass die Wahl und die Einschätzung einer Handlungsmöglichkeiten nur von jener Person getroffen werden kann, die eine Situation selbst erlebt hat und die diese Handlung in der Praxis umsetzen möchte.

Die Kriterien der Offenheit, der Eigenverantwortung und der Selbststeuerung finden sich sowohl in der Kollegialen Beratung, im systemischen Ansatz wie auch in der Spezifizierung des Modells SuRe.

3.5 Das Modell der Selbstmanagement-Therapie

Die Selbstmanagement-Therapie wurde für die klinische Praxis von Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012) entwickelt und basiert auf elaborierten, empirisch belegten Theoriekonzepten.

Zentrale Positionen der Selbstmanagement-Therapie von Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012) sind – unter der Perspektive der Komplexität menschlichen Verhaltens – eine systemisch-lerntheoretische Herangehensweise und die Betrachtung menschlichen Verhaltens als Resultat dreier Variablen. Unterschieden wird zwischen Alpha-Variablen, die beobachtbare, externe Einflüsse umfassen, der Beta-Variable, die sich auf kognitive Prozesse »in der Person« (wie z.B. Denken, Wahrnehmen, Bewerten) beziehen und die Gamma-Variablen, die Verhalten aus biologisch-physikalischer Ebene (wie z.B. Gesundheitszustand, Hunger, Alkoholeinflüsse) determinieren (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012, S. 206). Ein weiterer zentraler Zugang des Ansatzes wird mit der Grundannahme festgelegt, dass Personen eigene Ziele definieren, anstreben und eigenes Verhalten beeinflussen können. Für diese komplexen Prozesse stehen Selbstregulation und Selbstkontrolle, die für die Selbstmanagement-Therapie besondere Bedeutung haben.

Das Modell der Selbstmanagement-Therapie strukturiert den Prozess in sieben Schritten, von einer Eingangsphase, in der förderliche Ausgangsbedingungen das Thema sind, bis zum Therapieabschluss mit Erfolgsoptimierung (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012, S. 112). Eine zentrale Phase dabei ist die Verhaltensanalyse, in der es um eine möglichst genaue, differenzierte Darstellung der Ist-Situation eines Verhaltens, sowie um die Analyse und Beschreibung des Bedingungsgefüges der für das Verhalten determinierenden Variablen geht. In den Hauptsträngen dieses Prozesses finden sich – bezogen auf die Zielsetzungen in der Kollegialen Fallberatung und im Besonderen für SuRe – relevante Hinweise, die für die Kollegiale Fallberatung mit SuRe aufgegriffen werden (s. Kapitel 9).

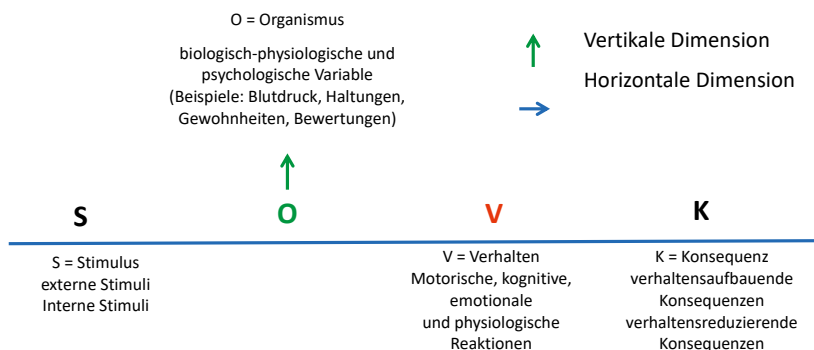
Die Verhaltensanalyse bietet eine Struktur und einen Leitfaden für die Phase der Situationsanalyse im Modell SuRe. Ausgangspunkt in SuRe ist jene Situation, der von einer Person Bedeutung zugeschrieben wird, z.B. da diese als belastend und als Störung

erlebt wird. Konkret geht es z.B. um ein Verhalten eines Kursteilnehmers oder einer Kursteilnehmerin, die im Seminar telefoniert. Die Fragestellung für die Lehrkraft ist nun, was kann ich machen, um dieses Verhalten zu verändern. Die Situationsanalyse auf der Grundlage der Verhaltensanalyse ermöglicht Bedingungszusammenhänge für dieses Verhalten sichtbar werden zu lassen: Wo können Variable, Bedingungen vorhanden sein, die dieses Verhalten ermöglichen und welche Bedingungen davon lassen sich modifizieren? Eine beschriebene Situation und das damit verbundene Verhalten, das verändert werden möchte, kann so nach vorangegangenen, nachfolgenden Bedingungen oder auch nach in der »Organismus Variable²« liegenden internen Vorstellungen der Person strukturiert und ausgeleuchtet werden, womit sich die alternativen Handlungsoptionen erweitern.

Diese Verhaltensanalyse basiert auf mehreren lerntheoretischen Modellen, wie Klassische Konditionierung, operante bzw. instrumentelle Konditionierungen, Sozialkognitive Lerntheorie sowie weitere Ansätze der Kognitiven Verhaltenstherapie (s.a. Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012). In dieser elaborierten Ausdifferenzierung erscheint eine Anwendung der Verhaltensanalyse weder vom psychotherapeutischen Anspruch des Modells noch von den Zielsetzungen der Kollegialen Fallberatung mit dem Modell der Subjektiven Relevanz (SuRe) stimmig. Das Interesse gilt einzelnen Elementen der Verhaltensanalyse sowie der Struktur, die Orientierung für zielbezogene Reflexion bietet und damit den Reflexionsprozess mit SuRe strukturierend unterstützten kann.

2 Die »Organismus Variable« beinhaltet sowohl physiologische als auch psychologische Faktoren, die ein Verhalten determinieren können. Dazu gehören u.a. auch persönliche Einstellungen und Haltungen oder erworbene Kompetenzdefizite (vgl. Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012, S. 206).

Abbildung 5: Verhaltensanalyse – modifizierte Darstellung nach Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012, S. 487)



Bei der Suche nach Möglichkeiten für Veränderungen für die das Verhalten (V) determinierenden Variablen (S, O, K) geht es darum, zuerst diese determinierenden Variablen zu erkunden und benennbar zu machen, um dann Veränderungsmöglichkeiten zu sammeln, die sich je nach Situation auf eine oder mehrere Variablen beziehen können. Bei der Durchführung von SuRe ist diese Struktur hilfreich bei der Situationsanalyse, wo es um die Beschreibung einer subjektiv relevanten Situation geht und Informationen dazu Hinweise für Veränderungspotenziale geben. Diese können bei der Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten genutzt werden. Das folgende Beispiel soll eine Situationsanalyse (Tabelle 3) und die Suche nach Handlungsmöglichkeiten (Tabelle 4) unter dem Ansatz einer – hier für die Reflexion mit SuRe verkürzten – Verhaltensanalyse veranschaulichen.

Beispiel

Situationsbeschreibung: Start mit Hindernissen

Ich beginne jede Woche am Montag (1. Stunde) in der 2. Klasse mit einem Sitzkreis mit der Frage: »Was möchte ich vom Wochenende erzählen?« Ich denke an einen positiven Einstieg in die Schulwoche und achte darauf, dass die Privatsphäre nicht verletzt wird. Die Schülerinnen und Schüler können auch Fragen stellen. Zugleich

aber gibt es immer zwei Jungen, die schnell stören, dazwischenreden oder auch mit dem Stuhl schaukeln, bis einer der beiden umfällt, Lärm entsteht und dann ist jede Konzentration weg ist. Der andere Schüler lacht dann laut und macht dazu noch Späße. Ich will sie nicht aus der Runde ausschließen und spreche jeden der beiden sofort persönlich an. Sie gucken dann verwundert, sagen zu allem ja – das Verhalten ändert sich aber nicht.

Tabelle 3: Analyse der IST-Situation mithilfe verhaltensanalytischer Vorgehensweise

Analyse der IST-Situation	
Ziel	Verhalten eines Schülers in einer bestimmten Situation ändern (Indirekte Umsetzung: um das Verhalten des Schülers zu verändern, verändere ich mein Verhalten.)
Ergebnis der Situationsanalyse mit der Beschreibung der Variablen	
Variable	Beschreibung des Verhaltens
Verhalten	Schüler schaukelt mit dem Stuhl, bis dieser umfällt.
Stimulus Variable	Schülerinnen und Schüler sitzen in einem Kreis auf ihren Stühlen. Zwei Schüler sind unruhig, sitzen nebeneinander und beobachten sich gegenseitig, wie sie mit dem Stuhl schaukeln.
Konsequenzen	Ich spreche beide Schüler an: Bleibt auf dem Stuhl ruhig sitzen, ansonsten könnt ihr nicht in dieser Runde sein.
Organismus Variable	Vermutungen für das Verhalten der handelnden Personen (Schüler): Bewegungswunsch; Langeweile; Wochenende wird von einem oder beiden Schülern negativ erlebt, daher ist auch kein Wunsch da, darüber etwas zu berichten; im Vordergrund ist der Wunsch, wahrgenommen zu werden.

Für die Kollegiale Fallberatung mit SuRe stellen mehrere Elemente der Verhaltensanalyse Möglichkeiten für eine modifizierte Integration dar. Begründet ist dies durch die – schon im Namen des Ansatzes sichtbare – Orientierung an Selbstregulation. Im Konzept von SuRe als Modell für Kollegiale Fallberatung nimmt dieser Aspekt, die »Subjektive Relevanz«, die subjektive, individuelle Bedeutungszuschreibung und der damit verbundenen Entscheidungshoheit

darüber, welche Inhalte (Situationen) für die Bearbeitung gewählt und wie einzelne Handlungsoptionen eingeschätzt werden eine zentrale Position ein. Diese Orientierung an Selbstbestimmung ist leitend für alle Teilprozesse in SuRe, wo Reflexion im Kontext von Motivation und Selbstbestimmung i. S. der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 2004).

Tabelle 4: Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten mithilfe verhaltensanalytischer Vorgehensweise

Variable	Handlungsmöglichkeiten
Stimulus Variable	Die beiden Jungen sitzen im Stuhlkreis nicht nebeneinander.
	Alle Schülerinnen und Schüler sitzen bei dem Gesprächskreis auf dem Boden (Kissen).
	Schüler haben die Möglichkeit, aus dem Kreis zu gehen und am Arbeitsplatz am Stuhl zu sitzen und zu lesen oder mit Kopfhörer Musik zu hören.
Organismus Variable	Beide Schüler bekommen ein Blatt Papier mit den Worten »Ich kann das!« Dieses Blatt nehmen sie sich mit in den Kreis und halten es fest in den Händen.
	Einer der Schüler kann jederzeit den Kreis verlassen und leise in einer Sitzecke Türme bauen.
Konsequenzen	Ich nutze die erste Möglichkeit für eine positive Rückmeldung für einen der beiden Schüler.
	»Du bist heute tüchtig und arbeitest mit! Das finde ich sehr gut!« (Positive Konsequenzen setzen).
	Die beiden Schüler sitzen im Kreis so getrennt, dass sie sich nicht sehen können. (Positive Konsequenzen entziehen).