

Annette Just

Systemische Schulsozialarbeit

2017

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Carl-Auer Verlags:

Prof. Dr. Rolf Arnold (Kaiserslautern)
Prof. Dr. Dirk Baecker (Witten/Herdecke)
Prof. Dr. Ulrich Clement (Heidelberg)
Prof. Dr. Jörg Fengler (Köln)
Dr. Barbara Heitger (Wien)
Prof. Dr. Johannes Herwig-Lempp (Merseburg)
Prof. Dr. Bruno Hildenbrand (Jena)
Prof. Dr. Karl L. Holtz (Heidelberg)
Prof. Dr. Heiko Kleve (Potsdam)
Dr. Roswita Königswieser (Wien)
Prof. Dr. Jürgen Kriz (Osnabrück)
Prof. Dr. Friedebert Kröger (Heidelberg)
Tom Levold (Köln)
Dr. Kurt Ludewig (Münster)
Dr. Burkhard Peter (München)
Prof. Dr. Bernhard Pörksen (Tübingen)
Prof. Dr. Kersten Reich (Köln)

Prof. Dr. Wolf Ritscher (Esslingen)
Dr. Wilhelm Rothaus (Bergheim bei Köln)
Prof. Dr. Arist von Schlippe (Witten/Herdecke)
Dr. Gunther Schmidt (Heidelberg)
Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt (Münster)
Jakob R. Schneider (München)
Prof. Dr. Jochen Schweitzer (Heidelberg)
Prof. Dr. Fritz B. Simon (Berlin)
Dr. Therese Steiner (Embrach)
Prof. Dr. Dr. Helm Stierlin (Heidelberg)
Karsten Trebesch (Berlin)
Bernhard Trenkle (Rottweil)
Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler (Köln)
Prof. Dr. Reinhard Voß (Koblenz)
Dr. Gunthard Weber (Wiesloch)
Prof. Dr. Rudolf Wimmer (Wien)
Prof. Dr. Michael Wirsching (Freiburg)

Themenreihe »Systemische Soziale Arbeit«
hrsg. v. Heiko Kleve
Reihengestaltung: Uwe Göbel
Umschlagfoto: pixabay
Satz: Drißner-Design u. DTP, Meßstetten
Printed in Germany
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck



Erste Auflage, 2017
ISBN 978-3-8497-0175-8 (Printausgabe)
ISBN 978-3-8497-8070-8 (ePUB)
ISBN 978-3-8497-8058-6 (PDF)
© 2017 Carl-Auer-Systeme Verlag
und Verlagsbuchhandlung GmbH, Heidelberg
Alle Rechte vorbehalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren
und zum Verlag finden Sie unter: www.carl-auer.de.

Wenn Sie Interesse an unseren monatlichen Nachrichten aus der Vangerowstraße haben,
können Sie unter <http://www.carl-auer.de/newsletter> den Newsletter abonnieren.

Carl-Auer Verlag GmbH
Vangerowstraße 14 • 69115 Heidelberg
Tel. +49 6221 6438-0 • Fax +49 6221 6438-22
info@carl-auer.de

Inhalt

Vorwort	8
Einleitung	10
Zum Aufbau des Buches	12

Teil I: Systemisches Denken in der Schulsozialarbeit 15

1 Ausgangslage und Leitgedanken	16
1.1 Schule	16
1.2 Soziale Arbeit	18
1.3 Schulsozialarbeit	18
<i>Was Schulsozialarbeit ist und was sie kann</i>	20
<i>Fragen stellen, um Dinge zu klären</i>	24
<i>Wozu eine »neue« Sichtweise einnehmen?</i>	31
<i>Der etwas andere Blick auf Schule</i>	36
2 Nun das Ganze auf Systemisch	49
2.1 Wie funktioniert ein System? Weiß das nicht jeder?	52
<i>Handlungsperspektive 1 für die Schulsozialarbeit:</i> <i>Haltung des Wissens</i>	55
2.2 Was heißt denn hier »Autopoiese«?	55
<i>Handlungsperspektive 2 für die Schulsozialarbeit:</i> <i>Respektvolle Neutralität</i>	59
2.3 System/Umwelt – gängige Begriffe?	59
<i>Handlungsperspektive 3 für die Schulsozialarbeit:</i> <i>Kooperatives Nichtwissen</i>	62
2.4 Komplexität – und auch noch Differenz?	62
<i>Handlungsperspektive 4 für die Schulsozialarbeit:</i> <i>Ressourcen- und Lösungsorientierung</i>	63
2.5 Beobachtung, Kommunikation – und auch noch Sinn?	63
<i>Handlungsperspektive 5 für die Schulsozialarbeit:</i> <i>Kommunikation und Sprache</i>	68
Zusammenfassung	68
3 Bedeutung für die Schulsozialarbeit	70
3.1 Den Platz im »System Schule« finden	70
3.2 »Was tue ich, wenn ...?«	73

3.3	Eine systemische Haltung entwickeln.	75
3.4	Konfliktfelder als Einladung betrachten	81
3.5	Umliegende Kontexte erfassen oder (er)finden.	87
3.6	Kooperatives Arbeiten beschreiben und reflektieren.	89
3.7	Vielfalt reduzieren, um Klarheit zu gewinnen	93
3.8	Widersprüche erkennen	98
3.9	Hürden als Chancen nutzen.	99

Teil II: Systemisch handeln in der Schulsozialarbeit. 103

4	Einstieg in die systemische Beratung	104
4.1	Was wir bisher geschafft haben.	104
4.2	Aller Anfang ist nicht schwer (Linda wird geärgert)	104
4.3	Wenn andere etwas tun sollen (Stress in Klasse 7)	108
4.4	Freiwilligkeit oder Zwangskontext (Jan und Mark).	114
4.5	Wie zirkulär darf es sein? – Systemische Fragen und Techniken.	119
	<i>Zirkuläre Fragen</i>	119
	<i>Hypothetische Fragen</i>	123
	<i>Skalierungsfragen</i>	125
	<i>Lösungsorientierte Fragen</i>	128
	<i>Sonstige Fragen</i>	135
5	Systemische Konzepte und Interventionen	138
5.1	Grundlagen systemischer Beratung an Modellen	138
5.2	Die Beispiele Max und Otto	138
	<i>Beispiel Max</i>	139
	<i>Beispiel Otto</i>	141
5.3	Ressourcen (dynamisches Modell)	142
	<i>Der Blick auf die Beispiele nach dem dynamischen Ansatz</i>	143
5.4	Kommunikation (humanistisches Modell).	145
	<i>Der Blick auf die Beispiele nach dem humanistischen Ansatz</i>	145
5.5	Weitere Entwicklung	148
5.6	Grenzen (strukturelles Modell)	149
	<i>Der Blick auf die Beispiele nach dem strukturellen Ansatz</i>	150
5.7	Hypothese, Zirkularität, Neutralität (strategisches Modell) ...	152
	<i>Der Blick auf die Beispiele nach dem strategischen Ansatz</i>	153
5.8	Weitere Entwicklung (konstruktivistische Ansätze).	156
5.9	Kooperation (lösungs-fokussiertes Modell).	157
	<i>Der Blick auf die Beispiele nach dem lösungs-fokussierten Ansatz</i> ..	157

5.10 Erzählen, fantasieren, externalisieren (narratives Modell).....	160
<i>Der Blick auf die Beispiele nach dem narrativen Ansatz.....</i>	<i>161</i>
5.11 Fazit	163
Teil III: Beispiele aus der Praxis	165
6 Der Schulsozialarbeiter als systemischer Berater	166
6.1 Ein ganz normaler Tag?.....	166
<i>Antworten von Schulsozialarbeitern und</i>	
<i>Schulsozialarbeiterinnen</i>	<i>167</i>
6.2 Systemische Beratung für Eltern – Leistungsproblem in der Grundschule (Schulsozialarbeiterin Edith K., 49 Jahre, berichtet)	177
6.3 Systemische Familienberatung – Aggressives Verhalten eines Zwölfjährigen? (Schulsozialarbeiterin Helene H., 45 Jahre, berichtet)	181
6.4 Systemische Einzel- und Familienberatung – Jugendliche nach der Trennung (nochmals: Schulsozialarbeiterin Helene H., 45 Jahre, berichtet).....	186
Teil IV: Wirksamkeit und Fortschritt.....	193
7 Systemische Evaluation	194
8 Resümee	199
9 Ausbildung für eine systemische Schulsozialarbeit	201
Literatur.....	204
Über die Autorin	213

4 Einstieg in die systemische Beratung

4.1 Was wir bisher geschafft haben

Wir haben die systemische Haltung an vielen Beispielen kennengelernt. Sie ist das Grundgerüst des Denkens und Handelns und der Ausgangspunkt für methodische Interventionen. Der Berater weiß vorher nicht, wie das System sich verhält, welche Beobachtungen er machen wird, welche Rückmeldungen wie auf das System wirken, was sich im Kontext des Systems entwickelt und welche methodischen Interventionen er einsetzen wird, die das System als Anregung nutzt oder nicht. Nicht der Berater weiß, was zu tun ist, sondern das System weiß, was zu tun möglich wäre. Der Berater ist Anreger, Facilitator oder (Ver-)Störer. Seine Hauptaufgabe ist Beobachten und Zurückmelden.

4.2 Aller Anfang ist nicht schwer (Linda wird geärgert)

Beratung fängt mit einem Auftrag an. Auftragsklärung ist eine wichtige Beratungsleistung. Ein Auftrag ist neben der Erfassung von Daten (Name, Klasse, Institution) ein soziales Konstrukt, ein Prozess. Man könnte sagen, ein Auftrag ist der ständige Begleiter eines Beratungsprozesses, der sich währenddessen verändern oder neu entwickeln kann:

- Wie verhält es sich mit der Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit?
- Von wem wird ein Auftrag erteilt?
- Können Gruppen oder Klassen einen Auftrag erteilen?
- Wenn Lisa in die Beratung kommt, brauchen wir dann einen Auftrag?
- Die Eltern, die wegen der Schulverweigerung ihres Sohnes die Beratung aufsuchen, der Schüler, der seine Hausaufgaben nicht macht, die Schülerin, die wegen ihrer Freundin Stress hat, der Schüler, der als aggressiv gilt – erteilen sie einen Auftrag? Ist das in der beratenden Schulsozialarbeit überhaupt möglich?

Ja, denn jedem Erstkontakt wohnt bereits ein Auftrag inne. Aber wann beginnt ein Erstkontakt? Wir sprechen zunächst von »Anlass«

und »Anliegen«. In der Schule wird es täglich viele Anlässe geben, in denen Schüler, Lehrer oder Eltern mit Fragen oder Problemen an Sie herantreten. Dennoch ist nicht jeder Kontakt ein Erstkontakt – wie das nette Gespräch mit einer Schülerin, der kollegiale Austausch im Lehrerzimmer, die Begrüßung einer Gruppe, der Small Talk auf dem Schulhof. Ein Erstkontakt entsteht, wenn der Schulsozialarbeiter in seiner Funktion als Berater gezielt aufgesucht wird, weil er bei einem bestimmten Anliegen unterstützen soll. Das können in der Schulsozialarbeit alle Themen sein, wie sie auch in Erziehungsberatungsstellen vorkommen.

Wie bereitet man sich auf eine Auftragsklärung vor? Welche Informationen sind wichtig und welche institutionellen Bedingungen hinderlich? Wie wird das Ergebnis einer Auftragsklärung festgehalten, und wozu ist das gut? – Die Bedeutung der Auftragsklärung sollte nicht unterschätzt werden. Von Beginn an sind Sie als Berater eingebunden in einen Beziehungsprozess, der von unterschiedlichen Erwartungshaltungen, die jeder so mitbringt, geprägt wird. Dabei geht es vor allem um eine Klärung, ob ein gemeinsames Arbeiten möglich ist. Wie aber stellen wir das fest? Dem systemischen Berater geht es darum, was der Schüler (o. a.) möchte und was er vom Berater erwartet. Das ist nicht immer klar formulierbar. Bereits mit dem Beschreiben der aktuellen Situation durch den Schüler (o. a.) denken Sie das mögliche Umfeld mit:

- Wer gehört zum System?
- Wer ist beteiligt?
- Welche Umwelten sind zu berücksichtigen?

Gleichzeitig gestalten Sie eine Vertrauensebene. Hilfreich kann sein, sich vorzustellen, welche »Hürden« der Schüler genommen haben mag, um heute hier zu sein, welche Peinlichkeiten oder Ängste er mitbringt, diesen Schritt zu gehen – oder ob er unangenehme Fragen befürchtet oder hofft, dass der Berater ihm sagt, was er tun soll. Indem Sie die Beobachtungsebene einnehmen, die vor Ihnen liegenden Brillen nutzen, können Sie immer an das Gesagte anknüpfen. Ihre Aufgabe besteht also darin, das Bild von Veränderung von Anfang an mitzugestalten. Je nach Situationsbeschreibung durch den Schüler stellen Sie Anschlussfragen, um den Auftrag zu klären: Wohin soll es

gehen, und was genau sollten Sie dafür tun? Wir merken: Bereits eine solche Auftragsgestaltung ist schon eine beraterische (systemische) Intervention.

Beispiel: Linda (10 Jahre, 5. Klasse) kommt wegen morgendlicher Bauchschmerzen in die Beratung. Ihre Mutter und auch der Arzt sagen, sie sei gesund. Keiner glaubt ihr, dass sie wegen Bauchschmerzen nicht zur Schule gehen kann. Auch Ihre Mitschüler rümpfen die Nase, wenn sie »mal wieder tatsächlich« in der Schule erscheint. Das ist ihr sehr peinlich.

Ihre erste Handlung könnten Fragen sein, die Sie sich selbst stellen. Ihre systemische Haltung und geschulte Wahrnehmung gehen von der Annahme aus, dass ein System über eigene Ressourcen verfügt, die es zur Problembewältigung benötigt, jedoch zur Zeit nicht wahrnehmen kann. Sie gilt es zu finden. Nun ist es bei Kindern nicht so leicht, da es ihnen oft nicht möglich ist, Dinge zu verändern. Deshalb denken Sie bereits die Eltern mit. Nun ist Linda bei Ihnen. Sie wissen nicht, was sie veranlasst hat, zu Ihnen zu kommen. Sie haben einen »schönen« Beratungsraum, den Sie in angenehmer Atmosphäre gestaltet haben (Blumen, Kekse usw.):

- Was nehmen Sie zuerst wahr, wenn Linda Ihren Raum betritt?
- Wie langsam, sicher, unsicher kommt sie herein?
- Wie zaghaft, leise, laut klopft sie an oder öffnet oder schließt sie die Tür?
- Wie ist ihr Gesichtsausdruck?
- Entsteht Blickkontakt?
- Wo schaut sie hin?
- Wie spricht sie? Leise, laut, klar, mit fester Stimme oder undeutlich, beschämt oder aufgeregt?

Damit haben Sie schon viele Informationen. Sie sind neugierig, und je mehr Sie über das System erfahren, umso konkreter entwickelt sich der Auftrag, umso mehr Ideen entstehen zu Lösungsmöglichkeiten.

Fortsetzung des Beispiels

B.: Ich bin mir nicht sicher, ob ich richtig liege, Linda, aber du kannst mir ja helfen.

L. (nickt).

B.: Als ich dich hereinkommen sah, sah ich ein lachendes Mädchen, das mit schnellen Schritten auf mich zukam. Als das Mädchen seine Geschichte erzählte, schien es jedoch trauriger zu werden.

L.: Das stimmt, ich wollte ja auch erst nicht ... weil meine Eltern das nicht wissen.

B.: Hm ... und wer hatte die Idee, dass du trotzdem gekommen bist?

L.: Mara. Sie hat gesagt, Sie können mir helfen.

B.: Dann kennt Mara ein wenig deine Geschichte. Und was meint deine Freundin, wobei ich dir helfen könnte?

L.: Dass ich nicht mehr so viel Stress in der Klasse habe ... wegen meiner Bauchschmerzen.

B.: Und du? Was glaubst du, was ich heute für dich tun könnte – wegen deiner Bauchschmerzen? Und wie genau schaffen es deine Bauchschmerzen, dir in der Klasse Stress zu machen?

L.: ... wegen meiner Eltern und meiner Klasse – dass sie mir alle nicht glauben und dass sie denken, ich würde nur so tun.

B.: Und ... liegen die anderen da richtig, und du tust nur so?

L.: Nein, ich möchte ja auch keine Bauchschmerzen mehr haben, die sind ja echt.

B.: Hm ... wenn du keine Bauchschmerzen mehr haben möchtest, wer außer dir möchte das noch am meisten?

L.: Meine Eltern, aber besonders meine Mama.

B.: Angenommen, deine Bauchschmerzen könnten überlegen, ob sie kommen wollen oder nicht. Wie oft oder wann kommen sie am häufigsten?

L.: Meistens vor der Schule, aber auch in der Schule.

B.: Gerade da sind sie unerwünscht, richtig?

L. (nickt).

B.: Und welche Situationen sind für dich am schwierigsten auszuhalten?

L.: In der Schule – meine Mitschüler. Besonders Jan, Olaf, Friederike und Jana. Sie ärgern mich jeden Tag.

B.: Magst du davon erzählen?

Bei einer Klärung geht es nicht um Menschen mit Problemen, sondern um Probleme, die im Kontext entstehen. Also müssen sich nicht die Menschen, sondern der Kontext muss sich ändern. In Laras Fall wird die Mutter zum nächsten Gespräch eingeladen. Erst nach diesem Gespräch kann der gemeinsame Auftrag formuliert werden, denn es geht zunächst um eine Veränderung (Verbesserung) der morgendlichen Stresssituation. – Die Mutter hat sich nach dem dritten Gespräch vorgenommen, morgens 15 Minuten eher aufzustehen. Mit dem Wecken ihrer Tochter ist sie bereits fertig und auf ihre eigene Arbeit vorbereitet. Die Zeit, die beide nun entspannter miteinander verbringen – anschließend verlassen sie gleichzeitig das Haus –, führt dazu, dass Lara sagt, sie muss ja nur zehn Minuten zur Schule fahren, dafür findet kein Stress zu Hause statt. Die Bauchschmerzen haben keine Zeit mehr. Das Beispiel war der Auftragsklärung gewidmet. Mit Lara und ihrer Mutter fanden drei weitere Gespräche statt.

4.3 Wenn andere etwas tun sollen (Stress in Klasse 7)

Was macht der systemische Schulsozialarbeiter, wenn vom Lehrer, der Schulleitung oder den Eltern ein Ist-Zustand (hoher Lärmpegel in Klasse 7) als unerträglich geschildert wird, alle bisherigen schulischen Aktionen und Sanktionen keine Wirkung zeigen und der Schulsozialarbeiter um Unterstützung gebeten wird? Er soll daran mitwirken, einen Soll-Zustand (aufmerksame Klasse) zu erreichen. Der Klassenlehrer weist darauf hin, dass drei bis fünf Schüler besonders »auffällig« seien, die Klasse »aufmischten« und diese Schüler eine schulsozialpädagogische Beratung benötigten. Wie aber lautet der Auftrag? Das Einfachste wäre, ein soziales Training zu verordnen. Würde es den gewünschten Effekt bringen? Wir werden sehen, dass ohne einen klar eruierten Auftrag eine systemische Intervention nicht denkbar ist; es sei denn, es geht um Gefährdung des Kindeswohls oder des Wohls Dritter. Dazu besteht hier kein konkreter Anlass. Schullei-

tung, Lehrer und Eltern möchten eine Veränderung erreichen – eine ruhige, lernkonzentrierte Atmosphäre in der Klasse. Ist das der Auftrag? Die Klasse scheint daran jedoch gar nicht zu denken, obwohl sie der »eigentliche Akteur« ist, um den es geht.

Auftragskontext: Als Schulsozialarbeiter haben wir die systemische Haltung verinnerlicht. Wir wissen nicht, ob die Schüler ihre Klasse so erhalten wollen, wie sie ist, oder ganz andere Sorgen haben. Vielleicht können sie den Unmut der Erwachsenen nicht nachvollziehen, vielleicht macht ihnen all das Spaß, und vielleicht ist aber auch alles ganz anders. (Bezogen auf die Theorie, könnte man sagen, das System »Klasse« nutzt mit der Auswahl an Möglichkeiten die Reduktion von Komplexität anhand der Einflüsse aus der Umwelt zum eigenen Systemerhalt und entscheidet sich für dieses Verhalten, da es einen systemeigenen Sinn erzeugt. Was innen passiert, kann ein Außenstehender nicht wissen.)

Wenn der Auftrag von Lehrern und Eltern ausgeht, ist auch zu fragen, was von der Klasse gewünscht wird und was nicht. Aber zunächst stellen Lehrer und Eltern den ersten Kontakt her. Also stellen sich hier Klärungsfragen:

- Was genau soll erreicht werden? Sollen die Schüler eher ruhig oder eher konzentriert sein? Sollen sie eher zuhören oder aktiv mitarbeiten?
- Von wem geht die Idee aus, mit der Klasse 7 zu arbeiten? Vom Lehrer, der entspannter unterrichten möchte? Von den Eltern, die erwarten, dass Hausaufgaben ohne Familienstress erledigt werden?
- Wer würde zuerst eine Veränderung bemerken? Der Lehrer, der feststellt, dass der Unterrichtsstoff besser verstanden wird? Die Eltern, die feststellen, dass die Familienstimmung sich verbessert und die Noten stimmen?
- Welche Erwartungen hat wer gegenüber wem? Der Lehrer gegenüber den Eltern, ihre Kinder »ordentlich zu erziehen«? Die Eltern gegenüber dem Lehrer, ihren Kindern einen interessanteren Unterricht zu bieten?
- Wozu – für oder gegen wen – soll der Auftrag durchgeführt werden? Eltern haben keine Zeit und fühlen sich gestresst, sich auch noch mit der Schule auseinandersetzen zu müssen? Lehrer haben eine Vielfalt an Koordinationsaufgaben zu bewäl-

tigen und möchten in Ruhe ihr Lehr- und Lernziel erreichen? Die Klasse 7 soll den Anweisungen folgen und sich mehr für den Unterricht interessieren?

- *Wie* oder inwieweit will die Klasse 7 das? Die Klasse fühlt sich nicht gestört und möchte kein soziales Training? Die Klasse ist selbst unzufrieden und möchte etwas verändern?

Zur Auftragsklärung gehört die Klärung einer oft unterschiedlichen Anspruchs- und Erwartungshaltung. Die genannten Fragen sind nicht dazu gedacht, sie formal abzufragen, vielmehr gelten sie als eine Orientierungshilfe, den aktuellen Kontext zu erfassen (von Schlippe u. Schweitzer 2012, S. 235 ff.). Die Schulleitung ist daran interessiert, dass weniger Klagen von Fachkollegen über die mittlerweile als »laut« bekannte Klasse an sie herangetragen werden. Vom Lehrer wissen wir, dass die Störungen beendet werden sollen und die Klasse dem Unterricht folgen soll. Von den Eltern wissen wir, dass der Unterrichtsstoff besser verstanden/vermittelt werden und zu Hause kein Schulstress entstehen soll. Diese Auftragslage verlangt vom systemischen Schulsozialarbeiter zunächst, die Struktur kennenzulernen und Veränderungswünsche als einen Auftrag zu erkennen. Nun geht dieser Auftrag nicht vom System oder Mitgliedern des Systems »Klasse«, sondern von Dritten aus, und das bedeutet, die verschiedenen beteiligten Seiten (Systeme) haben unterschiedliche Vorstellungen, für die es bisher keine Lösung gab. Es gilt, die Sichtweisen mit allen Beteiligten zu kommunizieren und transparent zu machen. Wie gelingt es nun, vom System (von der Klasse) einen Auftrag zu erhalten? Und inwieweit scheint ein solcher von ihm überhaupt gewollt?

Sind wir als Schulsozialarbeiter nun in einer Auftragszwickmühle? Nein. Die Struktur eines Systems ist eigensinnig, und in diesem Fall stellt die Klasse durch ihr Verhalten einen systemeigenen Sinn her. Sie entscheidet zwischen den ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten. Sie nutzt sie und richtet ihr Verhalten daran aus. Es entsteht eine von Eltern und Lehrern so bezeichnete »Unverhältnismäßigkeit« zwischen Konzentriertheit und Lautstärke. Andere offenstehende Optionen, die die Klasse 7 zu einer Veränderung veranlassen könnten, werden von ihr nicht gesehen, da sie sich durch die Lautstärke selbst (scheinbar) nicht beeinträchtigt fühlt. Die Impulse von außen (Forderung der Erwachsenen) regen das System »Klasse« nicht an, sich zu verändern. Welche Möglichkeiten hat der Schulsozialarbeiter?

Beispiel: Eltern/Lehrer tragen ihre Vorstellungen an den Schulsozialarbeiter heran. Er kann sie als einen Beratungsauftrag annehmen und lösungsorientiert mit den Eltern und Lehrern daran arbeiten, Ideen zu entwickeln, was Eltern/Lehrer tun könnten, mit der Situation umzugehen oder ein Ziel zu formulieren. Dann wären Eltern/Lehrer die »Klienten«:

Dazu bedürfte es einer Klärung, die wir hier als Beispiel nutzen. Dazu sollen folgende Anhaltspunkte in Anlehnung an von Schlippe und Schweitzer (2012, S. 239) hilfreich sein. Natürlich sind sie nicht starr einzuhalten, sondern beweglich zu »umspielen«, so die Autoren.

Auftragsklärung:

- *Anlass:* Was führt Sie her? Gab es einen konkreten Anlass? Wieso kommen Sie gerade jetzt? Was wäre, wenn Sie eher gekommen wären? Was, wenn Sie in drei Wochen kommen würden?
- *Anliegen:* Was möchten Sie erreichen? Was soll am Ende dieses Gespräches herausgekommen sein, damit jeder von Ihnen sagen kann, das hat sich gelohnt?
- *Problem:* Was vermutet jeder von Ihnen, aus welchen Gründen das Problem unerträglich geworden ist? Wie war es im Gegensatz zu heute vor ein paar Tagen/Wochen? Was würde Ihrer Ansicht nach passieren, wenn Sie es als noch schlimmer erleben würden? Was haben Sie bisher unternommen? Gab es Ausnahmezeiten, in denen die Situation besser war? Was war da anders? Woran würden Sie es merken, wenn das Problem morgen verschwunden wäre?
- *Auftrag:* Was genau kann ich für Sie tun? Was erwarten oder erhoffen Sie sich von mir? Was sollte ich auf keinen Fall tun? Worauf sollte ich besonders achten?
- *Kontrakt:* Ich kann mir vorstellen, mit Ihnen gemeinsam zu arbeiten. Dazu gibt es in Absprache mit der Schulleitung geeignete Möglichkeiten. Ich fasse mal für Sie zusammen: »Als Eltern/Lehrer wollen wir alles uns Mögliche dazu beitragen, die Klasse 7 für unsere Vorstellungen zu interessieren. Dazu wollen wir den Schulsozialarbeiter (Herrn H.) um seine Unterstützung bitten. Mit seiner Hilfe können wir uns vorstellen, die Klasse zu ermutigen, ihr Klassenverhalten zu reflektieren.«

So formal geschieht dies im Alltag der Schulsozialarbeit in der Regel nicht. Dennoch: Die methodische Herangehensweise ermöglicht dem Schulsozialarbeiter eine Übersicht. Einerseits nimmt er die Anfragen vonseiten der Schulleitung, der Lehrer, der Eltern ernst und geht wertschätzend damit um, andererseits macht er deutlich, dass Außenstehende die inneren Strukturen eines Systems nicht verändern können, sodass er seinen Auftrag in der Form versteht, sich ihn von der Klasse selbst zu holen. Das macht sein Handeln transparent und entlastet gleichzeitig die Schulleitung, die seiner Ansicht folgen kann, entlastet die Eltern, die sich ernst genommen fühlen, und entlastet den Lehrer, der eingeladen wird, an einem Klassentraining teilzunehmen.

Der Klassenlehrer äußert sich nach einigen Trainings und Beratungsgesprächen mit einzelnen Schülern: »Ich habe meine Klasse von einer anderen Seite kennengelernt. Ich gehe jetzt anders mit Störungen um. Zu Beginn der Stunde frage ich nach, ob es heute Störungen gibt, die vorher besprochen werden sollten, und, wenn ja, welche das sind. Das war zunächst sehr ungewöhnlich und brauchte eine gewisse Zeit. Aber nun sind die Schüler zufriedener, und ich bin es auch.«

Was ist passiert?

Beispiel: Der Schulsozialarbeiter Herr H. geht (unvoreingenommen mit klarer Haltung ohne eigenes Ziel) in die Klasse. Das ist er seiner Haltung des Nichtwissens schuldig. Trotzdem ist er neugierig. Er weiß ja, dass Systeme sich selbst steuern. Aus welchen Gründen sollte er das verheimlichen und so tun, als wäre er jemand, der wüsste, was »richtig« ist? Herr H. vertraut sich als Berater – und damit seinem Bild, das ihm zur Klasse einfällt. Es ist das Bild eines Flugzeuges. Er weiß nicht, aus welchen Gründen es gerade dieses ist. Mit dem Blick auf die Klasse befindet er sich in der Beobachterperspektive und schaut dem Gewusel zu, das entsteht bei dem Versuch, einen einigermaßen runden Stuhlkreis zu bilden. Sein Bild passt, wenn er sich des Unterschiedes bewusst wird: wie ein Stuhlkreis entstehen könnte, würden bestimmte Regeln eingehalten. Ein solches Gewusel in einem Flugzeug wäre fatal. Er bleibt bei seinem Bild. Nach 15 Minuten ist Ruhe eingekehrt. So lange wartet er. Er könnte auf das Funktionieren von runden Kreisen oder Eierkreisen oder auf die Zeit eingehen, die ein Eierkreis in dieser Klasse benötigt. Er ist authentisch mit sich selbst. Also sagt er nach einer kurzen Begrüßung, und dabei spricht er deutlich und klar: »Ich bin heute euer Kapitän. Die Idee kam mir, als ich euch gerade beobachtet habe.« Seine ungewöhnliche Ansage führt dazu, dass die Schüler zuhören, noch nicht wissen, was kommt,

und auch noch nicht einschätzen können, was die Ansage bedeutet. Aus der Beobachterperspektive nimmt Herr H. wahr, dass die Klasse ruhig ist. Er spricht weiter: »Ich bin also heute euer Kapitän. Ich bin in eurer Klasse. Vor mir habe ich das Cockpit. Ich stelle mir vor, ihr seid meine Crew. Stellt ihr euch einfach mal vor, jeder von euch hat bestimmte Funktionen, die für einen reibungslosen Ablauf sorgen. ... Wir fliegen und fliegen und fliegen, und plötzlich fällt mir auf, dass im Flugzeug ein enormer Lärm entsteht, was mir große Sorgen macht. Irgendetwas stimmt nicht. [Je nach Situation versteht die Klasse die Anspielung.] Meine Crew spielt verrückt ... ist laut, redet ununterbrochen, singt, tanzt und fabriziert einen unerträglichen Lärm. Die Fluggäste machen auch noch mit.«

Pause – Blickkontakte – Schmunzeln. Die Schüler wissen, worum es geht. Bevor Herr H. sagen kann: »Okay, ich möchte ehrlich sein, habt ihr eine Idee dazu, warum ich diese komische Geschichte erzähle?«, sagt Emil schon: »Weil Ingo immer so'n Scheiß macht?« Auch andere Schüler wie Lisa äußern sich: »Wir können ja gar keine Crew sein, weil wir alle durcheinanderreden.« Anja sagt: »Stimmt, wir sind ziemlich laut, und keiner weiß, was der andere gerade vorhat.« »Ingo ist unsere Witzkanone«, sagt Hans, »ohne ihn wäre es langweilig.« Herr H. hat die Klasse auf der Beziehungsebene erreicht. Er kann an das Gesagte anschließen: »... und was müsste eurer Meinung nach passieren, damit ich als euer Kapitän ruhig ›schlafen‹ kann?« Der Schulsozialarbeiter greift die Situationskomik auf, bleibt am Ball und somit auf seinem »Beobachtungsposten«. »Eigentlich sind wir als Crew mitverantwortlich, dass das Flugzeug gut fliegen kann«, sagt Lisa. »Das ist ein wichtiger Gedanke«, sagt Herr H. Er schließt daran an und fragt, wie die anderen das sehen oder ob jemand eine Idee dazu hat, wie die Klasse 7 weiterfliegen kann, ohne abzustürzen: »Das wäre auch euren Eltern ein wichtiges Anliegen. Mich würde also interessieren, ob ihr bereit seid, an eurem Lärmpegel zu arbeiten, ihn wieder ins Lot zu bringen, das heißt, zu überlegen, wie eure Klasse den Lärm reduzieren kann.« Die meisten aus der Klasse können sich das vorstellen. Herr H. gibt dem Lehrer das letzte Wort. Der freut sich, weil er bisher nur zugehört hat. Er sagt: »Ich stelle mit großer Freude fest, dass ich eine aktive Klasse habe, und ich möchte eure Entscheidung unterstützen.« Der spontane Applaus für den Lehrer zeigt ein neues Verhalten auf der Beziehungsebene. Der Schulsozialarbeiter hat einen Auftrag, den er zur »Reduzierung des Lärmpegels« mit der Klasse erarbeitet hat. Auch wenn nicht alle zugestimmt haben, ist jedoch der größte Teil der Klasse daran interessiert.

Auch wenn die Klasse 7 hier als eine Art Musterklasse erscheinen mag, ist es für die schulsozialpädagogische Arbeit nicht immer möglich, ein soziales Training mit der Klasse abzusprechen. Oft lassen die Bedingungen in der Schule dies nicht zu. Dennoch: Lösungsabsichten kann nur das jeweilige System formulieren. Wenn soziale Trainings festgesetzt werden, weil die Klasse so laut ist, bleibt oft das eigene »Wir wollen« unberücksichtigt, also die Beantwortung der Frage, ob die Klasse eine gemeinsame Lösung auch erreichen will. Wir können Schüler nicht zwingen, wertschätzend miteinander umzugehen. Von außen ist nur eine »Anregung« (Ver-Störung) möglich. In diesem Fall ist es die Intervention des Schulsozialarbeiters aufgrund unterschiedlicher Hinweise von Dritten, die er auch benennt.

Es geht um neue Sichtweisen und nicht darum, die Schuld nach einem Ursache-Wirkungs-Prinzip zu erforschen. Es würde wenig konstruktive Veränderung erreicht, wenn man ein Plakat mit Verhaltensregeln an die Wand hängen würde, auch dann, wenn es mithilfe der Schüler das Ziel des Schulsozialarbeiters wäre. Es würde ebenso wenig nützen, einen Verstoß gegen die Regeln mit Strafen zu belegen, wenn das System selbst von den Regeln nicht überzeugt ist. Eingriffe oder Bestimmungen von außen können die inneren Strukturen auch negativ beeinflussen.

Die Klärung eines Auftragskontextes ist die Grundvoraussetzung der Beratung. Das gilt für Einzelne und für Gruppen. Bei Auftragsklärungen geht es inhaltlich um die Klärung der oft widersprüchlichen und unterschiedlichen Erwartungshaltungen, wie das obige Beispiel zeigt: »Wer will was, von wem, wann, wie viel, wozu?« (von Schlippe u. Schweitzer 2012, S. 237).

4.4 Freiwilligkeit oder Zwangskontext (Jan und Mark)

Für die systemische Schulsozialarbeit bedeutet jeder Erstkontakt, den Zugang als Prozess zu betrachten, anstatt gleich ein Problem lösen oder Angebote umsetzen zu wollen (zu sollen).

Beispiel (für Freiwilligkeit): Ein 16-jähriger Schüler (Jan, Klasse 10) kommt mit dem *Anlass* »plötzlich auftretender Leistungsabfall« zum SSA, nachdem er zwei Fünfen in Mathe geschrieben hat. Er möchte auf jeden Fall seinen Abschluss erreichen. Vor der nächsten Mathearbeit gerate er allerdings schon weit vorher in Panik. Das *Anliegen*

mag damit angesprochen sein, das eigentliche Problem scheint jedoch nicht die Zahl »5« unter der Mathearbeit zu sein. Fünfen könnte man mit Nachhilfeunterricht beikommen. Das ist bekannt. Man kann davon ausgehen, dass Jan, der bisher unter »normalen« Umständen die Klasse 10 erreicht hat, nicht plötzlich von heute auf morgen dumm geworden ist. Deshalb ist er auch nicht da. Obwohl er sein Leistungsproblem formuliert, spricht er ein anderes Problem indirekt an, die Angst vor der nächsten Arbeit. Für den Berater bedeutet das, die Panik, Befürchtung, Sorge oder Erwartung als einen Zustand beschreiben zu lassen: Was genau passiert mit dem Schüler, wenn er weit vorher in Panik gerät? Was vermutet er selbst, womit sein Problem zu tun haben könnte? Wann tritt sein Problem besonders häufig auf? Wie tritt es auf? In welcher Weise tritt es bei welchen Personen auf? Gibt es Situationen, in denen das Problem nicht auftaucht? Die Antwort des Schülers ist häufig schon der *Auftrag* an den Berater. Dieser fasst den Verlauf zusammen und kann sich in Absprache mit dem Schüler vorstellen, gemeinsam am Problem zu arbeiten (*Kontrakt*).

Sind mehrere Personen beteiligt, werden sie alle gefragt, was der Berater aus der jeweiligen Sicht tun sollte oder wie jeder sich ein »fertiges« Ergebnis vorstellt (s. o.). Anliegen und Anlässe verschieben sich, und durchaus können im Beratungsprozess neue Anliegen entstehen oder bisherige Aufträge modifiziert werden. In kleineren Systemen gelingt der Prozess einer Auftragsklärung relativ zeitnah, in größeren, komplexen Systemen bedarf es einer klaren, strukturierten Vorgehensweise, und entsprechend ist mehr Zeit zu geben.

In der Schule kommt die *Unfreiwilligkeit* in der Beratung nicht selten vor. Zum Beispiel wird ein Schüler vom Lehrer »geschickt«, weil er im Unterricht stört. Oder der Schulsozialarbeiter wird vom Schulleiter »beauftragt«, einen Schüler wegen aggressiven Verhaltens zu »beraten«. Lehrer »empfehlen« Eltern, den schulsozialpädagogischen Berater aufzusuchen, weil ihr Sohn/ihre Tochter im Unterricht »auffällig« ist. Lehrer schicken einen Schüler zum Schulsozialarbeiter, weil er häufig die Schule schwänzt.

Durch eine Aufforderung des Lehrers, in die Beratung zu gehen, könnte der Schüler sich möglicherweise »genötigt« fühlen. Einen Schüler zu schicken ist im System Schule nicht selten, ist aber auch mit einer Art Hilflosigkeit begründet. Ein Desinteresse des Schülers, die Beratung aufsuchen zu müssen, gilt es deshalb zu würdigen und wertzuschätzen (s. o.). Das heißt: Das Augenmerk ist auf den Zugangskontext zu richten (wie [traurig, »störrisch«, schweigend, wütend ...] ist

der Schüler hier?), damit die Bedeutung des unfreiwilligen Verhaltens (der inneren Verweigerung) verstanden und als Ressource genutzt werden kann. Wie macht man das? Einen Schüler zu beraten, der nicht »beraten« werden möchte, bedeutet für den Berater, seine Fähigkeit einzusetzen, über die aktuelle Situation eine Kooperationsbeziehung aufzubauen und zu beschreiben. Dabei respektiert der systemische Schulsozialarbeiter nicht nur den Umstand, er reflektiert ihn auch und macht mit Fragen die Situation transparent: »Was hat dich veranlasst, trotzdem zu kommen?« »Wie lange, glaubst du, halten wir es hier miteinander aus?« »Angenommen, du hättest einen Freund, der in der gleichen Situation wie du wäre, was würdest du ihm raten zu tun, um diese Stunde zu überleben?« Der Schulsozialarbeiter nutzt das im (Zugangs-)Kontakt liegende wenn auch sehr geringe Kooperationspotenzial (auch wenn es sich »nur« um die Anwesenheit handelt) als vertrauensvolle Grundlage. Mit der Bereitschaft, auf dieser Ebene miteinander zu arbeiten, können weitere Vereinbarungen getroffen werden.

Beispiel (für Unfreiwilligkeit): Mark ist 14 Jahre alt und in der 8. Klasse einer Realschule (s. Abschn. 3.1). Wegen seines provozierenden Verhaltens schickt der Lehrer ihn zum Schulsozialarbeiter Herrn R. Mit diesem hatte er in der Pause gesprochen und bringt nun den Schüler persönlich in den Beratungsraum, den er dann verlässt. Das ist der Anlass, der zum Erstkontakt führt. Marks Körperhaltung wirkt lässig, und sein Blick verrät, dass er nicht hier sein möchte. Er nimmt den Stuhl, den Herr R. ihm anbietet, und dreht ihn demonstrativ um, während er ihm den Mittelfinger zeigt.

Herrn R.s Aufmerksamkeit und seine neutrale, kooperative Haltung richten sich auf den Zugangskontext. Mark zeigt deutlich, dass er nicht freiwillig da ist. Welche Hürden er genommen hat, um hier sein zu müssen, welche Befürchtungen, Sorgen, Niederlagen oder gar welche Schmach er damit verbinden mag, kann Herr R. nicht wissen. Nonverbal teilt Mark viele Dinge mit. Eigentlich ist er nicht da, denn durch das Umdrehen des Stuhles macht er sich sozusagen »unsichtbar«, da Herr R. ihn nicht sehen kann. Mit seiner Geste scheint er sagen zu wollen: »Lasst mich in Ruhe, und redet nicht mit mir.« Oder: »Ihr Erwachsenen könnt mich alle ...« Oder: »Ich habe kein Vertrauen mehr und weiß auch eigentlich nicht weiter.« Wir wissen nicht, inwieweit Mark durch schwierige Kontakte entmutigt, demotiviert oder frustriert ist, inwieweit er enttäuschende Erfahrungen mit Erwachsenen gemacht oder ein Misstrauen entwickelt hat. Sein Verhalten scheint

einen Nutzen zu haben, den wir ebenso wenig wie seine Wünsche und Sehnsüchte kennen können. Herr R. entscheidet sich nicht dafür, ebenfalls zu schweigen, und er vermeidet es nicht, Unangenehmes anzusprechen, wenn es im Raum steht. Er macht die Situation transparent. Dies gelingt ihm in der Form, dass er zielorientiert auf die Selbsteinschätzung des Schülers zugeht, um einen Machtkampf (eine »Moralpredigt«) in Bezug auf richtiges Verhalten zu vermeiden. So sagt er: »Dass der Lehrer dich schickt, weiß ich, und dass du nicht hier sein möchtest, sehe ich, nur können wir beide die Situation nicht ändern. Bevor wir in endgültiges Schweigen verfallen, stellt sich mir die Frage, welcher Nutzen für dich dabei herauspringt, den ›Stinkefinger‹ zu zeigen, und die Frage, ob ›Stinkefinger‹ Probleme lösen, wenn man irgendwo nicht sein möchte.« Als Mark nicht antwortet, jedoch seinen Stuhl umdreht, entsteht ein erster Blickkontakt. Den versteht Herr R. als eine Einladung, aus dem Kontext daran anzuknüpfen: »Okay, hier zu sitzen war nicht deine Idee, den ›Stinkefinger‹ zu zeigen aber schon. Ich würde gern wissen wollen, ob du mit dem ›Stinkefinger‹-Zeigen ausprobieren möchtest, ob es Ärger gibt. Oder wer dazu etwas sagt oder nichts sagt. Oder wem es überhaupt auffällt. Was vermutest du?« Mark zuckt mit den Schultern. Er »antwortet« also. Herr R. sagt: »Okay, ist auch 'ne schwierige Frage. Vielleicht fällt dir ja noch etwas dazu ein. Allerdings sitzen wir nun hier, und für die nächsten 20 Minuten gilt für dich und für mich eine bestimmte Regel: Wir beleidigen uns nicht.« Mark räuspert sich und sagt: »Ich laufe nicht den ganzen Tag mit dem Finger durch die Schule.« Für einen Moment verlässt Mark die Provokationsebene. Er rudert etwas zurück. Man könnte sagen, in stillere Gewässer. Das tut dem Blickkontakt gut. Wie in ein leichteres Boot, das die stürmische See (Atmosphäre) verlässt, steigt Herr R. behutsam in einen Berater-Klienten-Kontakt ein. Er fragt, ob Mark den Beleidigungsschalter abstellen und möglichst schnell aus diesem Gespräch wieder rauskommen möchte. »Ist ja schon abgeschaltet«, sagt Mark. Leichte, humorvolle Formulierungen unterstützen Mark in seiner Persönlichkeit und behandeln ihn nicht als Problem. Deshalb dürfen wir als Berater erfinderisch sein, solange der Kontext stimmt und wir mit unserer Haltung eins sind.

Die Fähigkeit authentisch zu sein, zu beobachten und klar zu reflektieren, was wir sehen, hilft Mark, Vertrauen zu gewinnen, weil er sich ernst genommen fühlt und seine Geschichte erkennt. Eigentlich wollte er den »Stinkefinger« nicht zeigen, sagt Mark, aber er war so wütend auf den Lehrer.

Damit ist das Eis gebrochen. Allerdings ist auch die Stunde bald zu Ende. Herr R. kann an dieser Aussage anknüpfen:

- Was macht ihn so wütend auf den Lehrer?
- Was glaubt Mark, was der Lehrer möchte, was geschehen soll?
- Wie erklärt sich der Lehrer dessen Problem?
- Woran macht er es fest?
- Was sollte Mark aus der Sicht des Lehrers ändern?
- Wie sieht er das selbst?
- Was kann der Schulsozialarbeiter tun, damit der Lehrer Mark in Ruhe lässt?
- Ist es für Mark möglich, daran weiterarbeiten?

Bei einem Ja auf die letzte Frage könnte ein Kontrakt geschlossen und ein weiterer Termin (freiwillig) vereinbart werden, bei dem es um Marks Anliegen (Schwierigkeiten mit dem Lehrer) geht. Bei einem Nein kann Herr R. sich für die Kooperationsbereitschaft in diesem Gespräch bedanken. Er kann sagen, dass er Mark als kooperativ erlebt habe, obwohl es zu Beginn nicht danach aussah. Er kann sagen, dass er erstaunt war, wie ehrlich Mark die Situation angenommen habe. Er kann sagen, dass er das entgegengebrachte Vertrauen sehr zu schätzen weiß und sich gut vorstellen kann, dass es für Mark nicht leicht war einzulenken. Er kann ihm das Angebot machen wiederzukommen, um gemeinsam an der Beziehung zum Lehrer zu arbeiten. Mark soll entscheiden, ob er sich das vorstellen kann, und der Schulsozialarbeiter bittet ihn, seine Entscheidung bis zum Ende der Woche mitzuteilen. Mark ist einverstanden. Er erkennt, dass sein Problem ein Problem ist und nicht er der »unerträgliche Schüler«. Ob er wiederkommt, bleibt ihm zunächst überlassen. Aber Herr R. verliert ihn nicht aus den Augen.

Wenn Jugendliche aus bestimmten Gründen nicht kooperieren, muss das nicht heißen, dass sie nicht kooperieren wollen. Häufig stimmen die Bedingungen nicht, damit man kooperieren kann. Wenn, wie es bei Mark der Fall ist, Beratung »angeordnet« wird, ist mit der systemisch-lösungsorientierten Sichtweise in besonderer Weise die Anerkennung des verweigernden Verhaltens verbunden, in der Absicht, es zu verstehen und Kooperationspotenziale gerade dort zu finden, wo es möglich wird, eine Beziehung aufzubauen. Von Schlippe und Schweitzer (2012) sprechen von einer großen Kraft, die im Verweigerungshalten liegt. Sie ist der Schlüssel zum persönlichen Selbstwertgefühl. Auch wenn Marks Verhalten vom Lehrer als ein schulisches Versagen gesehen wird, darf vonseiten der Beratung nicht die Kraft, die in einem Verweigerungshalten liegt, übersehen werden. Sie zu nutzen bedeutet: sie als Ressource zu betrachten. Der

Schlüssel liegt also darin, Unfreiwilligkeit als eine Lösungsoption anzusehen (ebd., S. 243). Der Schulsozialarbeiter Herr R. beachtet diese Kraft, die Mark aufwendet, um sich nicht selbst zu verlieren. Deshalb geht es zunächst nicht um einen Auftrag, sondern um den Weg, eine Ebene von Vertrauen zu finden, auf der zu arbeiten und damit zu kooperieren möglich wird. Die Rückmeldung an den Lehrer könnte heißen, dass eine Arbeitsebene gefunden wurde, auf der weitere Entscheidungen getroffen werden. Es muss nicht immer sofort gelingen, eine Vertrauensebene zu finden. Wenn beispielsweise der Berater aus persönlichen Gründen abgelehnt wird oder dies umgekehrt der Fall ist, ist auch das zu benennen, und es ist nach geeigneteren Möglichkeiten zu suchen, die besser passen.

4.5 Wie zirkulär darf es sein? – Systemische Fragen und Techniken

Mit den bisherigen Beispielen zur systemischen Haltung und Auftragsgestaltung sind wir bereits ins methodische Feld systemischer Fragestellungen eingestiegen. Fragen, die wir stellen, enthalten Angebote, die zu Wechselwirkungen auf der Beziehungsebene führen. Mitteilen und Verstehen, Freude und Ärger, Lachen und Weinen des einen wirken auf bestimmte Weise auf andere und ihre Reaktionen wieder zurück.

In diesem Abschnitt wollen wir einige wesentliche systemische Fragetechniken kurz vorstellen:

- Wir fragen nach Wirklichkeitskonstruktionen, danach, wie das System seine eigene Vorstellung von Wirklichkeit hat und wie Dinge beschrieben werden.
- Wir fragen nach Möglichkeitskonstruktionen, indem wir der Problembeschreibung folgen, also der Beschreibung dessen, wie die Dinge sein könnten.
- Wir fragen nach Lösungskonstruktionen, danach, welche Ressourcen das System aktiviert, um den Beginn eines Lösungsweges zu finden.

Zirkuläre Fragen

Zirkuläre Fragen gehören zu den bekanntesten Charakteristika der systemischen Beratung. Meist ziehen sie sich wie ein roter Faden durch