

Christa Hubrig
Peter Herrmann

Lösungen in der Schule

Systemisches Denken in
Unterricht, Beratung und
Schulentwicklung

Vierte Auflage, 2014

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Carl-Auer Verlags:

- Prof. Dr. Rolf Arnold (Kaiserslautern)
Prof. Dr. Dirk Baecker (Friedrichshafen)
Prof. Dr. Bernhard Blanke (Hannover)
Prof. Dr. Ulrich Clement (Heidelberg)
Prof. Dr. Jörg Fengler (Alfter bei Bonn)
Dr. Barbara Heitger (Wien)
Prof. Dr. Johannes Herwig-Lempp (Merseburg)
Prof. Dr. Bruno Hildenbrand (Jena)
Prof. Dr. Karl L. Holtz (Heidelberg)
Prof. Dr. Heike Kleve (Potsdam)
Dr. Roswita Königswieser (Wien)
Prof. Dr. Jürgen Kriz (Osnabrück)
Prof. Dr. Friedeberth 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 Rotthaus (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)

Umschlaggestaltung: Uwe Göbel
Satz: Drifßner-Design u. DTP, Meßstetten
Printed in Germany
Druck und Bindung: Freiburger Graphische Betriebe, www.fgb.de

Vierte Auflage, 2014
ISBN 978-3-89670-615-7
© 2005, 2014 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. 0 62 21-64 38 0
Fax 0 62 21-64 38 22
info@carl-auer.de

Einführung

Die PISA-Studie hat einen intensiven Reformprozess von oben im deutschen Schulwesen ausgelöst, der von vielen Lehrern angesichts der relativ hohen Stundenzahl im internationalen Vergleich und der zunehmenden Zahl »schwieriger« Schüler bei aller Zustimmung auch als belastend erlebt wird. Doch die Unterrichtsqualität lässt sich nicht verbessern, wenn sie nicht von der Freude der Lehrer an ihrem Beruf und einer »herzlichen Beziehung« zu ihren Schülern (Dollase 1998) getragen ist. Um Neuerungen aktiv mitzutragen, brauchen Lehrer motivierende Fortbildungen sowie moderne Handlungsorientierungen für den Unterrichtsalltag.

Hierzu kann die systemische Sichtweise einen wichtigen Beitrag liefern, denn im Mittelpunkt dieses Denkens stehen nicht die »Probleme« und ihre Ursachen, sondern das Nutzbarmachen der gegebenen Ressourcen von Individuen und sozialen Systemen für ihre Ziele, mit anderen Worten: *das Finden der Lösung*.

»Systemisch« in der Schule arbeiten heißt, das Denken und Verhalten – auch problematisches Verhalten – eines Kindes, Jugendlichen oder Heranwachsenden in Wechselwirkung mit dem Denken und Verhalten der Personen in seinen relevanten sozialen Systemen (Familie, Klasse, Lehrer, Peergroup) zu sehen. Je nach Problemstruktur werden (im Schulkontext) dysfunktionale Erlebnis- und Handlungsmuster mehr in der sozialen Interaktion oder mehr im »Inneren« (dem »inneren System«) des Betroffenen aufrechterhalten. Die Erfahrung mit der systemischen Orientierung zeigt, dass sich problematische Muster relativ leicht auflösen lassen, wenn man die vorhandenen Lösungskompetenzen der Beteiligten ins Erleben holt, sodass sie diese bewusst oder intuitiv für zielorientierte Veränderungen einsetzen können. Systemisches Denken in der Schule nutzt die Gesetzmäßigkeiten von dynamischen Systemen für die Auflösung von Problemen. Wenn man damit quasi »auf der Welle surft«, kann dies das Handeln erheblich erleichtern. Die Frage vor diesem theoretischen Hintergrund lautet: Wie kann man die gegebenen Ressourcen, die Fähigkeiten des einzelnen Lehrers, des einzelnen Schülers, der Eltern, des Kollegiums und der Schulleitung, optimal für Lernen und Lernerfolge nutzen?

Von besonderer Bedeutung sind dabei die sozialen und emotionalen Aspekte des Lernens. Die Entwicklung kognitiver Kompeten-

zen, »Problemlösefähigkeit und selbstreguliertes Lernen«, wie sie die Bildungsforscher der PISA-Studie fordern, geschieht in sozialen Situationen. Gleichzeitig ist eine Zunahme von »destruktivem Schülerverhalten« beobachtbar, welches von den Lehrerinnen und Lehrern als stärkste Belastung erlebt wird (Schaarschmidt et al. 2002). In dieser Situation stellt sich die Frage, wie sie unterstützt werden könnten, ihren Unterrichtsalltag auf der Ebene ihrer Beziehungen zu den Schülern, Eltern und Kollegen so zu gestalten, dass sie sich ressourcenvoll fühlen, anstatt sich in sozialen Konflikten zu erschöpfen.

Hierzu wäre es sinnvoll, die Beratungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu erweitern, damit es ihnen leichter gemacht wird, mit »schwierigen« Schülern und deren Eltern eine kooperative Beziehung aufzubauen, in der die Probleme gelöst werden können und in der sie Letztere bei Erziehungsschwierigkeiten kompetent beraten können. Zwar scheint dies eine neue Herausforderung und Belastung darzustellen – »Wir Lehrer sind doch keine Sozialarbeiter« –, doch wenn man den Problemen mit systemischen Sichtweisen und Haltungen begegnet, bedeutet das keine zusätzliche Anstrengung, im Gegenteil, es kann die Kommunikation erheblich erleichtern und die Beziehungen – eine Quelle von Zufriedenheit in einem sozialen Beruf – vertiefen.

Nach unserer Erfahrung wirkt sich das systemisch-lösungsorientierte Denken in allen schulischen Kontexten positiv aus: Auf den Unterricht, die Beratung von Schülern und Eltern sowie auf die Kooperation im Lehrerkollegium. Die Schüler primär in ihren Ressourcen wahrzunehmen und herauszufordern verbessert nicht nur die Beziehung mit ihnen, sondern fördert auch ihre Entwicklung und ihr Leistungsvermögen. Der Stress im Schulalltag nimmt deutlich ab, wenn man lösungsorientierte Haltungen einnimmt und über Strategien dafür verfügt, sich in Problemsituationen emotional zu distanzieren. Beratungsgespräche mit Eltern und Schülern können mit dem Ressourcenfokus zu überraschenden Erfolgen führen. Die gegenseitige Akzeptanz zwischen Lehrern nimmt zu, wenn sie ihre Rollen im Ganzen systemisch verstehen können. Beratungslehrer/innen bekommen hilfreiche Instrumente an die Hand, um Schülern, die soziale und/oder Leistungsprobleme haben, zu Lösungen zu verhelfen. Auch für außerschulische Berater ist der systemische Blick auf die Schule nützlich, hat doch ein großer Teil ihrer Klientel mit der Schule zu tun.

Ein an Fähigkeiten und Ressourcen orientiertes Denken, wie es die Systemtheorien vermitteln, passt zu den Prämissen pädagogischen Handelns. Doch gerade in einem recht stabilen Regelsystem, wie es die Schule darstellt, ist es für Einzelne immer wieder sehr schwer, wenn nicht gar unmöglich, Veränderungsprozesse zu initiieren und dann auch stringent durchzuhalten. Häufig kommt es in dem System zu Gegenregulationen, die für die Seite des Bewahrens stehen und Neuerungen, welche eine andere Qualität in der Interaktion einleiten wollen, verhindern. Doch ohne die Beachtung der zentralen Regeln des Systems und der interaktiven Regelkreise sowie ohne die Wertschätzung der beharrenden Seite sind kaum Veränderungen zu erreichen.

Die systemische Anschauung weist uns überdies noch auf ein weiteres zentrales Problem in Schulen hin: Symptomatisches Verhalten bei Schülern oder Kollegen wird im Sinne der schulischen Konventionen als individuelles Problem, mitunter als »Pathologie« beschrieben und kann dem zufolge nur auf der individuellen Ebene aufgelöst werden. Die Erfahrungen zeigen hier jedoch, dass individuell ausgerichtete Maßnahmen kaum Effekte im Sinne des gewünschten Ziels erreichen, stattdessen wird das Verhalten zeitweise besser, tritt aber im Sinne eines Rückfalls nach einiger Zeit wieder auf. Die weitere Pathologisierung der Betreffenden führt nicht selten zum Ausschluss aus dem System. Schüler kommen in die Außenseiterrolle und scheitern schließlich im Klassenverband, Lehrer werden im Kollegium isoliert und erkranken dauerhaft. Sie werden zu »Symptomträgern« im definierten Beziehungsfeld. Die systemische Sicht hat uns dagegen gelehrt, alle Verhaltensweisen in ihrem Kontext zu sehen. So erhalten »pathologische« oder auch nur »störende« Verhaltensweisen Einzelner in einem System einen Sinn, wenn man sich ansieht, in welchen Zusammenhängen und mit welcher »guten Absicht« sie gezeigt werden.

Zum Aufbau des Buches

Teil I zeigt an einem Supervisionsbeispiel mit einem Schulleiter den *Weg vom Problem zur Lösung*. Das Transkript gibt dem Leser einen Überblick, mit welchen Schritten man einen Lösungsprozess in Gang setzen kann.

Teil II stellt die *theoretischen Grundlagen* systemisch-lösungsoorientierter Arbeit dar. Dabei wird jeweils kurz auf den historischen Ursprung der Konzepte eingegangen. Zur Verdeutlichung ihrer praktischen Relevanz für den Schulalltag werden alle theoretischen Aspekte an Beispielen aus der Schule veranschaulicht.

Im Kapitel 2 wird die systemische Entwicklungspsychologie dargestellt. Die Konzepte der Familientherapie vermitteln einen Einblick in den familiendynamischen Hintergrund von Schülerproblemen. Das 3. Kapitel behandelt Phänomene der Systemdynamik, welche in der Kommunikation des Lehrerkollegiums eine wichtige Rolle spielen. Im 4. Kapitel wird das Selbstorganisationsparadigma der Systemtheorien dargestellt. Die Konzepte machen verstehbar, unter welchen Bedingungen Veränderungen in ein psychisches oder soziales System eingeführt werden können und welche Gesetzmäßigkeiten bei einem Veränderungsprozess eine Rolle spielen. Das 5. Kapitel stellt in Form von Postulaten die Grundgedanken des radikalen Konstruktivismus dar, sie sind heute umstrittene Grundlage von systemischer Therapie, Beratung und teilweise auch der Didaktik. Im 6. Kapitel werden die psychologischen Konzepte der lösungs- und ressourcenorientierten Sichtweise erläutert. Auf ihnen basieren hypnotherapeutische und NLP-Methoden, die für die schulische Einzelberatung und auch allgemein für das Handeln im Schulalltag relevant sind.

Teil III beschreibt die *Umsetzung systemisch-lösungsorientierten Denkens in den Unterrichtsalltag*. Im 7. Kapitel werden die Erkenntnisse der jüngsten Hirnforschung über das Lernen dargestellt, sie geben Einblick in die Rolle der Emotionen beim Lernen und in die neurologischen Grundlagen intrinsischer Motivation. Das 8. Kapitel skizziert die zentrale Rolle des Lehrers und seiner Kompetenzen für den Unterrichtserfolg, wie sie die empirische Unterrichtsforschung nachgewiesen hat. Diese Befunde werden systemtheoretisch untermauert. Da guter Unterricht insbesondere durch schwieriges Schülerverhalten beeinträchtigt wird, befassen sich die nächsten Kapitel mit Möglichkeiten, damit umzugehen. Dabei wird zunächst im 9. Kapitel das systemische Denken über symptomatisches Verhalten erläutert. Im 10. Kapitel werden die zentralen systemischen Haltungen in der Kommunikation dargestellt. Anschließend wird aufgezeigt, wie alltägliche Gesprächssituationen in der Schule für lösungsorientierte Strategien genutzt werden können (Kapitel 11). Daran schließt sich die Erläuterung einiger ressourcenvoller Strategien an, mit denen

Lehrer auf problematisches Schülerverhalten im Unterricht Einfluss nehmen können (Kapitel 12). Im 13. Kapitel werden die Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung dargestellt. Da Schulstress insbesondere zu psychosomatischen Erkrankungen führt, wird die systemische Forschung dazu herangezogen, um das Glaubenssystem zu erläutern, welches gesundheitsschädigendes Verhalten trägt, und um vor diesem Verstehenshorizont einige konkrete Lösungswege aufzuzeigen.

Teil IV gibt eine Einführung in die *systemische Einzelfallberatung*. Dabei werden die Struktur des Erstgesprächs (Kapitel 14) und an zwei Fallbeispielen der Beratungsprozess (Kapitel 15) erläutert. Dessen allgemeine Struktur wird im 16. Kapitel dargestellt. Für schulische Beratung geeignete Interventionsmethoden werden in Kapitel 17 charakterisiert. Kapitel 18 gibt Hinweise, wie sich ein Berater im Gesprächsprozess intuitiv orientieren kann. Der Teil zur Einzelberatung schließt mit der Analyse von typischen Schülerproblemen sowie der jeweiligen Indikation von hypnosystemischen Interventionsmethoden ab (Kapitel 19). Es handelt sich dabei um komprimierte Anregungen aus der Praxis für die Praxis, eine erschöpfende Behandlung der einzelnen Symptomatiken ist in diesem Rahmen nicht möglich. Kapitel 20 geht ausführlich auf die Suchtsymptomatiken aus systemischer Sicht ein. Kapitel 21 zeigt an einem Fallbeispiel, was man bei der Einführung eines Beratungslehrers in einer Schule beachten muss. *Teil V* schließlich hat die *Organisation Schule* aus systemtheoretischer Sicht und Möglichkeiten ihrer Entwicklung zum Thema.

Zu den Verfassern

Dieses Buch ist aus unserer Erfahrung in den letzten 20 Jahren in unterschiedlichen Schulkontexten entstanden. In vielen Supervisionssettings und in der Arbeit als Lehrerin wurden uns zentrale Aspekte der interaktionellen Krise in der Schule deutlich und wir kamen zu der Auffassung, Lehrer mit systemischen Sichtweisen vertrauter zu machen und sie in lösungsorientierten Strategien zu schulen. Wir haben hierfür ein Curriculum (Herrmann u. Hubrig 1993) für die Weiterbildung von Lehrern an unserem *ISIS-Institut für systemische Lösungen in Schulen* verfasst, das wir bis heute immer weitergeschrieben haben.

In dieser Zeit haben wir mehr als 200 Lehrerinnen und Lehrer als Beratungslehrer/innen ausgebildet. Mit vielen Schulleitern haben wir Erfahrungen zur systemischen Organisationsentwicklung gesammelt.

Die Entwicklungen und Rückmeldungen der Teilnehmer sowie die Arbeit als Beratungslehrerin bilden die Grundlage dieses Buches aus der Praxis für die Praxis.

Christa Hubrig ist Diplompsychologin sowie Lehrerin (Deutsch, Geschichte, Sozialwissenschaften) und Beratungslehrerin an einem Gymnasium, sie hat in den letzten 15 Jahren mit etwa 700 Schülerinnen und Schülern und deren Eltern an ihrer Schule (in einem Stadtteil mit Unter- und Mittelschichtsmilieu) systemisch-lösungsorientiert gearbeitet. Die Lehrerfortbildungen wurden von ihr wissenschaftlich begleitet.

Peter Herrmann ist promovierter Diplompädagoge, er verfügt über lange ambulante und klinische Erfahrung im Therapiebereich von Psychosomatik und Sucht, im Managementtraining sowie in der Leitungsverantwortung und konzeptionellen Gestaltung von psychosozialen Einrichtungen und Gesundheitszentren, die nach systemischen Konzepten arbeiten.

Zum Manuskript

Wir haben dieses Buch gemeinsam erstellt. Jeder ist für die von ihm geschriebenen Kapitel verantwortlich, aber die Beiträge des Partners wurden mitgelesen und gutgeheißen. Teil I (*Systemische Lösungsdynamik in der Schule*) und Kapitel 21 (*Einführung von lösungsorientierter Beratung*) haben wir gemeinsam zusammengestellt. Peter Herrmann hat das Kapitel 20 (*Suchtsymptomatiken*) und Teil V (*Die Organisation Schule aus systemischer Sicht*) verfasst. Christa Hubrig hat die Teile II (*Systemtheorie und Schule*), III (*Systemisches Denken und Handeln im Unterrichtsalltag*) und IV (*Systemisch-lösungsorientierte Beratung*) geschrieben und ist für die Gesamtkonzeption verantwortlich.

März 2005

Christa Hubrig und Peter Herrmann

ja, erzählen Sie mal, was war da?« Das ist eine ganz andere Haltung. Deshalb: Sorge dafür, dass es dir gut geht, dass du Kontakt zu dir hast, dann kriegst du Kontakt zum andern. Wenn du im Kopf bist, hast du keinen Kontakt zu ihm.

19. Lösungsorientierte Arbeit bei speziellen Schulproblemen

In diesem Kapitel stellen wir ressourcen- und lösungsorientierte Vorgehensweisen bei typischen Schülerproblemen dar. Einer kurzen Symptombeschreibung folgen jeweils Beispiele zur Veranschaulichung und einige Hinweise für Interventionen. Wir wollen das Kapitel nicht als ein Kochrezeptbuch verstanden wissen, denn jeder »Fall« ist anders. Dennoch kann man aus der Analyse der Probleme und aus der langjährigen Erfahrung mit hypnosystemischen Methoden einige Hinweise für nützliche Vorgehensweisen geben. In diesem Rahmen können wir die Themen allerdings nicht umfassend behandeln, sondern nur einige Anregungen aus der Praxis für die Praxis geben.

19.1 Das Selbstvertrauen stärken und Ängste überwinden

Vorrangiges Ziel in der Beratung, ganz gleich welches Problem vorliegt, ist die Stärkung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls der Kinder und Jugendlichen. Dies geschieht, indem man ihre Aufmerksamkeit auf das lenkt, was sie gut können, und auf Situationen, in denen sie selbst etwas zustande gebracht haben. Aber auch wenn sie sich etwas Unangenehmem stellen und ihre Frustrationstoleranz erhöhen, steigert das ihr Selbstvertrauen. Die Jugendlichen sind dann stolz, dass sie etwas durchgestanden haben.

Kinder und Jugendliche sind in ihren Zielen und Verhaltensmöglichkeiten noch weitgehend fremdbestimmt, von den Eltern und von den Anforderungen der Schule. Zum Selbstvertrauen gehört jedoch, dass das Kind oder der Jugendliche sich als *selbstwirksam* erlebt, dass er das Gefühl von Kontrolle über bestimmte Situationen hat, in seiner Peergroup, bei der Mitarbeit im Unterricht, bei Prüfungen und beim Lernen. Das wichtige Motiv der Selbstwirksamkeit kann bei allen Beratungsproblemen genutzt werden. Hypnotherapeutische und NLP-Methode bauen auf diesem Motiv auf, da sie Strategien vermittelt, wie man *selbst* etwas positiv beeinflussen kann.

Wenn man nach stärkenden Ressourcen sucht, ist es sehr wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen sich an reale Begebenheiten

erinnern, dass nicht nur die Fantasie beteiligt ist. »Fantasiereisen« vermitteln zwar angenehme Erlebnisse, sie verändern aber nichts dauerhaft.

Ängste überwinden

Menschen, die irrationale Ängste haben, befürchten schlimme Konsequenzen, wenn sie etwas tun, wovor sie sich ängstigen. Wenn jemand sich nicht in Menschenmengen aufhalten kann, wenn er keinen Bus, keinen Aufzug, keinen Zug und kein Flugzeug benutzen kann, ist sein Leben sehr eingeschränkt. Solche Menschen befürchten den Kontrollverlust in diesen Situationen, weil sie nicht handeln, nicht einfach aus dem Flugzeug oder dem Aufzug aussteigen können, wenn die Angst zu stark wird. Die Panik ist jedoch so groß, weil die »Angst vor der Angst« ins Unermessliche steigt, und nicht, weil die Situationen wirklich bedrohlich sind.

Wenn Schülerinnen und Schüler unrealistische Ängste haben, dann fühlen sie sich ohnmächtig der ängstigenden Situation ausgeliefert. Meist reicht schon die Vorstellung, damit sie die Panik erleben. Dieser Ablauf macht deutlich, warum hier insbesondere Dissoziationsmethoden angezeigt sind. Denn es sind innere Bilder, die das Angstgefühl auslösen.

Wenn ich schon daran denke, wird mir schwindelig

Die 16-jährige Laura hatte panische Angst, im Unterricht etwas vorzulesen. Schon beim Anfertigen der Hausaufgaben beschäftigte sie sich damit. Sie verfasste deshalb extra kurze Aufsätze, damit sie nicht viel vorlesen müsste, falls sie drankäme. Im Unterricht kriegte sie schon, wenn die Lehrerin, die sie gerne hatte, sie nur anschaut, Panik, Herzrasen, und ihr wurde übel. Es ließ sich kein Hintergrund finden für das Symptom, außer, dass sich das mit der Zeit irgendwie selbst verstärkt hatte. Mit Dissoziationsmethoden und Humor entmachteten wir das Muster.

Vorgestellte Katastrophen haben im Gehirn die gleichen Auswirkungen wie wirkliche: Das Herz fängt an zu rasen, der Blutdruck steigt, alles Blut wird in die Muskulatur der Arme und Beine geführt, damit der Bedrohte kämpfen oder flüchten kann, der Schweiß bricht aus. Im unversorgten Magen entsteht ein flaues Gefühl, es wird einem schwindelig, solange man nicht mit Kämpfen oder Flüchten reagiert. Diese Körperreaktionen sind ein genetisches Programm. Würde jemand handeln, der eine Panikattacke bekommt, dann würde er die

in seiner Muskulatur angestaute Energie in Bewegung umsetzen, und das Angstgefühl würde sich auflösen. In der Verhaltenstherapie arbeitet man deshalb mit der Konfrontationstechnik. Der Klient soll die Erfahrung machen, dass die Angst nicht unermesslich wird, wenn er sich der befürchteten Wirklichkeit in Begleitung des Therapeuten aussetzt.

Hypnotherapeutische und NLP-Methoden arbeiten mit der gefühlshaf-ten Dissoziation in der *Vorstellung*, das heißt, man sieht sich selbst in der Problemsituation von außen auf einem Bildschirm; im sicheren Abstand können solche Ängste dann aufgelöst werden. Nachdem man den Klienten in einen ressourcenvollen Zustand geführt und diesen verankert hat, lässt man ihn die Angstsituation auf dem Bildschirm von außen sehen und verändert sie: Man lässt den Film vor- und zurücklaufen, immer schneller, er bekommt eine fetzige oder eine ruhige Musik unterlegt, der Film wird in verschiedenen Farben angestrichen – und was einem noch »Perturbierendes« einfällt. Nach mehreren Durchgängen kann man den Film assoziiert (an das Erleben) durchlaufen lassen. Das Angstgefühl ist in der Regel verschwunden.

Bei Kindern kann man das Angst machende auch in einer Zeichnung »externalisieren«, das heißt, man lässt es malen, als eine Gestalt konkretisieren, und man lässt die eigenen Ressourcen als starke Gegner ebenfalls darstellen, um auf dieser Ebene etwas zu verändern. Die Strategie der Externalisierung bringt das Gefühl der Angst in eine andere Sinnesmodalität, es wird auf die visuelle Ebene gehoben: Was man sieht, kann einem auch Angst machen, aber man kann sich dazu verhalten, z. B. Abstand halten, man kann mit dem fantasierten Gegenüber verhandeln, ihm etwas entgegensetzen oder das Bild verändern.

Die Angst konkretisieren

Ilona, eine elfjährige Schülerin, hatte panische Ängste, zu Hause abends in der Wohnung über den Gang zu gehen. Nach dem Bericht der Mutter gab es dafür keinen realen Anlass, weder eine verunsichernde Situation in der Familie noch sonst irgend etwas, das Mädchen habe jedoch eine starke Fantasie. Das Mädchen berichtete, dass ihr im Flur beunruhigende Gestalten erschienen. Ich fragte genau, um die Angst zu konkretisieren: Wann die Gestalten kommen, wo sie sind und wie sie aussehen. Wir überlegten, dass sie starke Mittel bräuchte, um die Figuren zu »bannen«. So ließen wir die Gestalten in der Fantasie erscheinen, und dann forderte ich Ilona auf, sie weiter weg rücken zu lassen, so weit, bis sie keine Angst mehr vor ihnen hatte. Weiter ließ ich sie die

Gestalten verändern, sie sollte sie mit einer gruseligen Farbe anstreichen und mit einer sympathischen. Dann übten wir, die Gestalten erscheinen und verschwinden zu lassen. Auch das gelang. Schließlich visualisierte das Mädchen mithilfe der Schutzraumimagination eine Baumhütte, von der aus sie ganz geschützt die Gestalten sehen konnte, ohne Angst zu haben. Mit diesen Methoden lernte das Mädchen in drei Sitzungen, ihre Ängste zu bewältigen.

Wenn Kinder und Jugendliche irreale Ängste haben, muss unbedingt sichergestellt sein, dass sie nicht in einer realen Gefahr schweben. Ängste können z. B. ein Indiz für seelischen, körperlichen oder sexuellen Missbrauch sein.

19.2 Ängstlichkeit bei der mündlichen Mitarbeit

Ein häufiges Problem von Schülerinnen und Schülern, das sich gravierend im Schulalltag auswirkt, sind soziale Unsicherheit und Ängstlichkeit im Unterricht. Unsichere Kinder und Jugendliche wagen nicht, sich zu äußern, denn sie befürchten, dass sie sich vor den anderen und, weniger häufig, vor den Lehrern blamieren. Von diesen werden sie als »zu still« bezeichnet, die Eltern sagen ihnen täglich vergeblich: »Melde dich!«

In Nordrhein-Westfalen werden die schriftlichen Leistungen für die Notengebung zu 50 Prozent gewertet, die anderen 50 Prozent setzen sich aus der mündlichen Mitarbeit, Referaten und Hausaufgaben zusammen. Besonders in der Oberstufe schlagen die »Somi-Noten« (Noten für die sonstige Mitarbeit) voll durch. Die betroffenen Schüler sind täglich mit einer unangenehmen und eventuell sogar Angst auslösenden Situation konfrontiert, die sie nicht bewältigen können.

Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass solche Kinder und Jugendliche häufig die Beratung aufsuchen. Man kann mit ihnen im Einzelgespräch oder in kleinen Gruppen mit bis zu acht Teilnehmern arbeiten. Um die Ängstlichkeit zu überwinden, muss man ihr Selbstvertrauen stärken und außerdem die inneren »Strategien«, die Gedanken und damit verknüpften Gefühle, verändern, welche sie daran hindern, vor der Gruppe etwas zu sagen.

Das Problem haben Mädchen und Jungen gleichermaßen. Sie berichten, dass sie oft eine Frage des Lehrers beantworten und einen Diskussionsbeitrag liefern könnten, dass sie sich dennoch nicht zu Wort melden. Hinterher ärgern sie sich meist darüber, dass sie nichts gesagt haben.

Für die Beraterin stellt sich die Frage: Wie macht ein Schüler das, nichts zu sagen, obwohl er die Frage eines Lehrers beantworten könnte? Was geht in ihm vor? Man sucht die inneren Vorgänge herauszufinden. Viele Schüler sind zu dieser Selbstbeobachtung in der Lage, manche jedoch gar nicht.

Wenn man einen Schüler bittet, sich an eine Situation zu erinnern, in der er nichts gesagt hat, obwohl er eine Antwort parat hatte, dann stellt sich zum Beispiel folgender automatisierter innerer Ablauf heraus: Der Lehrer stellt eine Frage, der Schüler überlegt eine Antwort, und wenn er eine hat, dann sagt er sich innerlich Sätze wie folgende: »Ob das auch richtig ist? Ist das richtig oder falsch? Es könnte doch falsch sein. Das ist ja doch falsch.«

Daraufhin bekommt er natürlich ein unsicheres Gefühl und wartet ab, was die anderen sagen. Die Gelegenheit ist wieder mal verpasst. Nur wenn er sich absolut sicher ist, und das ist bei sehr einfachen Antworten, wagt er sich hervor.

Eine Aufgabe ist es deshalb, solche verunsichernden inneren Sätze durch ermutigende zu ersetzen. Dies wird auch in der kognitiven Verhaltenstherapie praktiziert (Joormann u. Unnewehr 2002). Man lässt die Schüler andere Sätze finden, um das Muster zu unterbrechen; das ist oft gar nicht leicht, weil die hemmenden Gedanken schon so lange eingeschliffen sind. Die Wörter der neuen Sätze sollten keine negativen Konnotationen haben, wie »Egal ob es falsch ist«. Denn in der rechten Hemisphäre wird eine Negation nicht abgebildet, folglich wird nur »falsch« repräsentiert, was wiederum mit negativen Gefühlen verknüpft ist. Die Schüler finden z. B. Sätze wie folgende: »Ich sage, was ich weiß. Ich wage es einfach. Ich kann und weiß etwas. Egal, ich sage es einfach. Einfach los und reden.« Diese Sätze sollten die Schüler explizit im Unterricht üben, damit sich das neue Denken einschleift. Der Lehrer stellt eine Frage, sie überlegen eine Antwort, sagen sich den neuen inneren Satz und melden sich zu Wort.

Die Schülerinnen und Schüler glauben meist, nur wenn sie etwas absolut Richtiges sagen, dürften sie sich äußern. Dahinter steckt ein hinderlicher Glaubenssatz: »Ich muss immer alles richtig sagen; nur wenn ich etwas Richtiges sage, bin ich in Ordnung.« Den kann man zum Beispiel entkräften, indem man humorvoll seine Folgen übertreibt (Farely u. Bramdsma 1986): »Wenn du ein falsches Wort in Englisch sagst, dann brüllen deine Klassenkameraden los vor Schadenfreude, deine Freunde schauen dich nicht mehr an, keiner will mehr neben

so einem blöden Kind sitzen. Deine Lehrer werden sagen: Der gehört auf die Hilfsschule, wie können wir nur übersehen haben, dass der aus Versehen immer noch bei uns auf dem Gymnasium sitzt. Deine Eltern werden sagen: Das ist nicht unser Kind, von unseren Genen hat er das nicht.« Und dann kann man hinzufügen: »Wenn du immer alles richtig sagen willst, dann bist ja du wie Gott. Es ist natürlich, dass du als Mensch Fehler machst. Wie viele von zehn Antworten, dürfen bei dir falsch sein?« Viele Schüler sagen fünf, andere zwei bis drei. Damit ist der Zwang zum Perfektionismus etwas aufgelockert.

Eine weitere Möglichkeit, um einen im Unterricht unsicheren Schüler zu stärken, ist, ihn in einen erlebten guten Zustand zu führen, wo er sich »sicher, kompetent und stark« gefühlt hat. Er erinnert sich an eine solche Situation in seinem Leben, in der Freizeit, im Urlaub, mit Freunden, egal wo, Hauptsache, sie war intensiv. Man führt ihn in der Vorstellung hinein und lässt ihn die Situation erleben, dann bittet man ihn, ein Symbol für das Gefühl, das er da hat, zu finden und es gut aufzubewahren, sodass er es »jederzeit und überall hervorholen kann«. Wenn das geschehen ist, führt man ihn zurück und testet das Symbol: Nach einigen Sekunden wird er das Gefühl wieder erleben. Dieses Symbol der eigenen Sicherheit und Stärke kann er hervorholen, wo immer er es braucht, so auch im Unterricht: Das Symbol sehen, tief einatmen, sich eventuell etwas aufrichten und handeln. Assoziiert an das Ressourcengefühl bewältigt er die Problemsituation.

Ein kleine, aber wirksame Intervention betrifft die Körperhaltung. Unsichere Jugendliche sitzen manchmal lässig nach hinten gelehnt, eine passive Haltung, aus der sie schwer in aktives Mittun kommen können. Andere sitzen etwas zusammengeknickt. Man kann mit ihnen das ausprobieren und eine selbstbewusste Sitzhaltung modellieren.

Manchmal, aber nicht notwendig, befürchten Schüler die Reaktion des Lehrers auf eine falsche Antwort. Viel häufiger glauben sie, dass sie sich vor den Mitschülern furchtbar blamieren würden, dass einige lachen würden, wenn sie etwas Falsches sagen.

Wenn sich ein Schüler vor den Reaktionen der Mitschüler und dem Gefühl der Scham fürchtet, kann man mit ihm einen »Schutzschild« in Trance bauen, mit dem er sich dagegen abschirmen kann. Man führt ihn in eine leichte Trance und fragt nach der Form, dem Material, der Farbe, den Verzierungen des Schildes, den er mitnimmt,

um ihn immer dann, wenn er ihn brauchen kann, hervorholen zu können. Es stellt sich in der Regel heraus, dass der Schüler oder die Schülerin den Schild für ganz andere Situationen nutzen, z. B. bei Auseinandersetzungen mit den Eltern. Für Schülerinnen und Schüler bis etwa 15 Jahre eignet sich auch die Übung mit dem »Krafttier« (vgl. Abschnitt 17.2).

Sehr hilfreich finden Kinder und Jugendliche eine Erfolgskontrolle durch ein »Kartenprotokoll«. Auf einem Stundenplan markieren sie ein Feld für Notizen zu ihrer Beteiligung: einen senkrechten Strich für Sichmelden, diesen durchstreichen für Drankommen, einen Kreis für Drangenommen werden. Diese Pläne dienen als Anker für das Vorhaben, leere Pläne wirken nach Auskunft der Schüler als Aufforderung, sich anzustrengen. Manche treten mit ihrem Nachbarn in einen Meldewettstreit, was ihnen Spaß macht. Fortschritte innerhalb einer Woche werden so deutlich festgehalten.

Begleitend zur Veränderung der inneren Strategie im Unterricht, überlegt man realistische Lernstrategien, um fachlich Sicherheit zu bekommen. In Gruppen kann man auch verschiedene Rollenspiele zur Selbstbehauptung machen.

Man mag gegen die dargestellten Vorgehensweisen einwenden, dass sie sehr »oberflächlich« ansetzen, schließlich gehe es doch um das Selbstwertgefühl, doch wenn die Kinder und Jugendlichen ihre Hemmung überwinden, trägt das langfristig viel zu ihrem Selbstbewusstsein bei.

19.3 Auflösung von Prüfungsängsten

Zu Prüfungsangst führt eine innere Strategie, ihr Ergebnis ist Konfusion oder ein Blackout, es handelt sich dabei um einen zeitlich begrenzten Zustand mit deutlich markierbarem Anfang und Ende. Bei manchen Schülern beginnt das schon am Abend vor der Klausur, sie können schlecht schlafen, bei anderen erst, wenn der Lehrer die Aufgabenblätter verteilt. Nach der Prüfung fällt der Stress ab, und die Schüler erinnern sich wieder an das, was ihnen in der Klassenarbeit nicht einfiel. Beim Prüfungsstress wird nicht notwendig Angst erlebt, manche merken erst hinterher, dass sie Unsinn hingeschrieben haben.

Das Stresserleben wird von physiologischer Aktivierung und Adrenalinausschüttung begleitet, die Erregung wird als Panik, Nervosität gedeutet, manche haben Bauchschmerzen, andere empfinden nichts

Besonderes. Die überhöhte Anspannung bewirkt, dass das kinästhetische Referenzsystem nicht funktioniert, sie »spüren« nicht, ob das, was sie hinschreiben, richtig oder falsch ist. Der Informationsfluss zwischen beiden Gehirnhälften ist blockiert, manchmal wird »völlige Leere« erlebt: »Ich hatte alles vergessen.« Auch eine genaue Wahrnehmung äußerer Reize ist nicht möglich: Man liest die Aufgaben nicht richtig, man sieht nicht genau, was da steht, und hört nicht, was der Lehrer erläuternd sagt. Man hat keinen oder nur beschränkten Zugang zu seinem Wissensspeicher, oder das Wissen ist nicht mehr hierarchisch nach Regeln und Abstraktionsstufen geordnet, sondern ein ungeordneter »Haufen«, d. h., die kognitiven Funktionen, besonders das induktive und deduktive Abstrahieren und die Regelanwendung, sind mehr oder weniger gestört. Meist versagt man in strukturell ähnlichen Fächern, z. B. in Deutsch und den modernen Fremdsprachen oder in Mathematik und Latein. Selten besteht das Problem in allen Fächern, oft sogar nur in einem, besonders häufig in Mathematik.

Die Grundidee der Interventionen ist, diesen Ablauf zu stören oder durch eine geeignete Strategie zu überformen, vorrangig versucht man den in Prüfungssituationen automatisch eintretenden psychophysischen Zustand zu blockieren. Gleichzeitig sucht man dem Schüler einen spontanen Zugang zu den eigenen Ressourcen zu ermöglichen.

Bevor man Interventionsmethoden anwendet, prüft man, ob der Schüler oder die Schülerin sich realistisch vorbereitet, also in einem angemessenen Zeitraum, nicht erst am letzten Nachmittag. Man sollte auch untersuchen, ob Schüler sich in eine proaktive Hemmung hereinmanövrieren, indem sie sich im letzten Moment noch etwas Neues oder Unverstandenes einzuprägen versuchen, was das vorhandene Wissen blockiert. Bei jüngeren Schülern prüft man ihre Selbstständigkeit beim Lernen. Denn manche Kinder lernen immer mit einem Elternteil und fühlen sich dann in der Klassenarbeit unsicher und verlassen.

Bei Abiturienten kann ein systemisches Loyalitätsproblem bestehen, der große Schritt in die Selbstständigkeit ist in ihrer Familie auf verdeckte Weise nicht »erlaubt«, sie werden in der Familie noch gebraucht, wie das folgende Beispiel zeigt.

Wenn ich verrückt werde, bleiben sie zusammen

Sarah, eine Schülerin der 13. Klasse, lebte mit ihrer Mutter, einer Lehrerin, und ihrer jüngeren Schwester zusammen. Der Vater hatte nach

längerer Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern eine Stelle gefunden. Er konnte nur selten seine Familie besuchen, und es schien so, dass diese auseinander driftete. Die beiden Töchter, sehr gewissenhafte Schülerinnen, hatten große Probleme, sich auf die Schule zu konzentrieren, sie fühlten sich mit der Mutter, die depressive Symptome zeigte, loyal verbunden. Sarah musste vor dem Abitur zwanghaft von morgens bis abends und auch an den Wochenenden ohne Unterbrechung arbeiten, sie konnte sich keine Erholungspause gönnen, geschweige denn mit Freunden ausgehen oder selbst einen Freund haben. Sie arbeitete diszipliniert und konnte gleichzeitig immer weniger verstehen, was sie lernte. Für die Abiturprüfung entwickelte sie Katastrophenfantasien, die sie mit Noch-mehr-Arbeiten zu bewältigen suchte. Versuche, sie zu einem qualitativ anderen Arbeiten zu bewegen, brachten nur kurzfristig Erfolge.

Eine Arbeit mit der Schülerin allein erschien mir nicht Erfolg versprechend, doch die Eltern lehnten eine Familiensitzung ab. Kurz vor dem Abitur erlebte Sarah eine psychotische Episode und kam für mehrere Monate in stationäre Behandlung. Ein Individuationsschritt war in dieser Familie nur durch Krankheit möglich.

Interventionsmethoden bei Prüfungsängsten

Voraussetzung für die Anwendung der folgenden Methoden ist, dass die Beraterin von ihrer Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit überzeugt ist. Nur wenn sie sich darin sicher ist, kann sie dem Schüler oder der Schülerin Vertrauen in die Erlebnisse vermitteln. In der Regel genügen ein bis zwei Sitzungen, um Prüfungsblockaden aufzulösen. Man sollte die Übungen als wirkungsvolle Methoden einführen, die z. B. auch Spitzensportlern bei Wettkämpfen und Studenten beim Staatsexamen helfen. Pro Sitzung sollte man nur eine Intervention machen, das dauert meist nicht länger als 20 Minuten.

Collapsing anchors

Dies ist eine Grundtechnik aus dem NLP, die oft schon nach einmaliger Anwendung Prüfungsblockaden auflöst. Hierbei werden vermutlich die neurologischen Erregungskreise verstört, indem man gleichzeitig zwei gegensätzliche Erlebniszustände auslöst. Das bringt das System in Verwirrung und führt zu einer Neuorganisation. Das spontane Eintreten von Prüfungsangst, wie das bisher durch bestimmte äußere Auslöser und Gedanken geschah, ist verstört. Die Methode wird in jedem NLP-Buch beschrieben. Es fehlt dort meist ein sehr wichtiger Schritt für das Gelingen, der hier deshalb dargestellt wird.

Wenn man Ressourcen- und Problemzustand gleichzeitig auslöst (das »Collapsing«), muss die Integration durch einen »Hypno-Talk« begleitet werden. Dies ist eine sprachlich sehr unspezifische Begleitung des inneren Prozesses, mit dem man mit dem Klienten in Kontakt bleibt.

Man kann z. B. sagen, nachdem man den Ressourcenanker ausgelöst hat: »Während du weiter in diesem guten Gefühl bist und es noch intensiver werden lassen kannst, kannst du die Bilder (der Ressourcensituation) jetzt ausblenden (damit sie nicht stören in der Prüfungssituation, das geschieht zwar selten, doch einmal saß ein Mädchen bei mir in der Mathematikarbeit auf ihrem Pferd) und mit den guten Gefühlen in die Prüfungssituation gehen (Problemanker auslösen) und sehen und hören, was es da zu sehen und zu hören gibt, und weiter bei den guten Gefühlen bleiben, und es kann sein, dass du die Situation jetzt ganz anders bewertest und dass du neue Möglichkeiten ausprobieren magst, die zu dir passen, und einfach ein wenig experimentieren möchtest, wie du das hinkriegst, und du kannst das so lange machen, bis du meinst, dass du für heute genug dazugelernt hast.«

Während des Prozesses beobachtet man die Physiologie, zunächst drückt sich bei vielen Klienten Verwirrung mit Stirnrunzeln, ein Hin und Her aus. Wenn der Gesichtsausdruck nach einer Weile symmetrisch wird und sich entspannt, lässt man beide Anker los, um der Autonomie des Klienten gerecht zu werden.

Manche Schüler/innen können den Problemzustand nicht ins Erleben holen, denn das ist zu unangenehm. Insofern handelt es sich um eine sinnvolle Dissoziationsstrategie. Mit solchen Klienten geht man in einige Ressourcensituationen, »stapelt« jeweils das positive Gefühl auf einem Anker, z. B. mit einem visuellen Symbol, und lässt sie damit in die bevorstehende Prüfung gehen und neue Erfahrungen sammeln, während man den Prozess mit einem »Hypno-Talk« unterstützt. Das Symbol können sie in der Prüfungssituation nutzen.

Meist treffe ich Schüler mit Prüfungsproblemen zweimal, dann mache ich noch eine andere Intervention nach dem Motto: »Sie sollen die Wahlfreiheit haben.«

Die Schutzraumimagination

Die Imagination kann nach meiner Erfahrung mit mehr als 100 prüfungsängstlichen Schülern sehr gut für Klausuren genutzt werden. Sie ist aber auch sonst sehr hilfreich, wenn man einen ressourcenvollen

Zustand evozieren möchte. Nach einer kurzen Tranceinduktion mit Punktfixieren und Augenschluss kann man fortfahren:

»Du kannst dich jetzt auf den Weg zu einem sicheren Ort machen, einem Ort, an dem du dich wirklich *sicher, beschützt und stark* (»konzentriert, gut, kraftvoll« etc., je nach Zieldefinition) fühlst. Du *kannst* jetzt meinen Worten folgen und alles, was nicht zu dir passt, einfach vergessen. Der sichere Ort *kann* ein Ort der Fantasie *sein oder* einer, den du kennst. *Manche* denken an einen Platz in ihrem Zimmer, *andere* an eine Stelle am Meer, wo sie die Wellen rauschen hören, *wieder andere* an eine Wiese an einem Bach, eine Baumhütte oder eine Hütte in den Bergen usf. Während jetzt so verschiedene Orte vor deinen inneren Augen vorbeiziehen, *kannst du beginnen*, einen auszuwählen, der dir heute als besonders angenehm und passend erscheint. Und du *kannst* mich wissen lassen, wenn du einen ausgewählt hast, indem du leicht mit dem Kopf nickst ... Schön, jetzt schau dich um an deinem Ort, nimm *alles wahr*, die *Farben und Formen*, *vielleicht* ist da ein besonderes Licht. *Vielleicht* *kannst* du die Farben noch intensiver machen. Und während du *alles siehst, was es da zu sehen gibt*, *kannst* du auch die besonderen Geräusche an diesem Ort hören, denn nirgendwo ist es ganz still. Oder *vielleicht* passt eine besondere Melodie dazu. Vielleicht hat der Ort auch einen besonderen Geruch oder Geschmack. Und während du das siehst und hörst und riechst, *kannst* du die *angenehmen Qualitäten des Ortes* mit jeder Zelle deines Körpers aufnehmen, wie ein *Schwamm, der das Wasser aufsaugt*. Und du *kannst* in deinem Körper die *angenehmen Gefühle* spüren, die du an diesem Ort hast.

Jetzt *bitte ich dich* um einen weiteren Schritt. Ziehe um deinen sicheren Ort herum, sozusagen als Zauberer oder Magierin, einen magischen Kreis in *deinen* magischen Farben. Du weißt vielleicht noch, was das bedeutet: Alles, was draußen bleiben soll, bleibt jenseits des Kreises, sodass du dich da nun wirklich sicher, beschützt und gut (andere Adjektive) fühlen kannst. Und du *kannst mir noch einen weiteren Schritt folgen*: Als Magier oder Zauberin lässt du den magischen Kreis zu einer Art Schutzraum oder Schutzhülle emporwachsen, welche die besondere Qualität hat, dass alles Störende außen abprallt wie *die Pfeile an einem Schild oder die Regentropfen an einer Fensterscheibe*. Du kannst aber von innen nach draußen alles wahrnehmen und hereinnehmen, was du hereinlassen willst. Nun *kannst du es dir irgendwo bequem machen, falls du das nicht schon getan hast*, und aus dieser Perspektive mal auf die problematische Situation (je nach Ziel) blicken, und es kann sein, dass du von diesem Standpunkt aus manche Dinge anders bewertest. Vielleicht erlebst du das ganz anders jetzt. (Etwas Zeit lassen.)

Und wenn du möchtest, kannst du mir noch einen Schritt folgen, du kannst die Bilder von dem schönen Ort abdecken, während du weiter die guten Gefühle erlebst und dich damit in dein Klassenzimmer hineinzaubern – wie immer du das machst – und an deinem Tisch sitzen, deinen Stuhl spüren und jetzt die Mathearbeit (je nach Ziel) schreiben (etwas Zeit geben). Dann nachher kannst du dich wieder an den ursprünglichen Ort zurückzaubern, das noch ein wenig genießen und dich dann nach einem Symbol (einem Gegenstand, einem Bild, einem Wort) umschauen, das dich daran erinnert, dass du immer und überall an diesen Ort in dir zurückkehren kannst.

Jetzt dann kannst du die Schutzhülle oder was immer was bei dir war, zusammensinken lassen auf den magischen Kreis, dich von deinem Ort für heute verabschieden und den magischen Kreis öffnen. Und dann kannst du in deinem Rhythmus von 5 bis 1 rückwärts zählen und bei 1 erfrischt und munter hierher zurückkommen, in diesen Raum und in diese Zeit. Und dich strecken und recken.«

Im ersten Teil macht man den schönen Ort durch Overlapping von einer Sinnesmodalität in die andere sensorisch präsent. Die kursiv geschriebenen Wörter zeigen die permissive und unbestimmte Ausdrucksweise der hypnotischen Sprache: Man »bittet« den Klienten und erlaubt ihm, das zu tun, was zu ihm passt: »Du kannst«. Das »Vielleicht« lässt alles offen, das Angebot von Alternativen soll anregen und zu weiteren Möglichkeiten einladen: »Oder etwas anderes.« Zeitangaben bleiben unbestimmt: »Jetzt dann«, »Nachher«. Genau sind nur Vergleiche und Metaphern, welche die Induktion verstärken, da das Denken in Trance bildhaft-metaphorisch und nicht logisch ist. Bilder und Metaphern werden wörtlich genommen, deshalb muss man sie sich genau überlegen. Man verwendet positiv konnotierte Formulierungen, da Negationen in der Trancelogik nicht realisiert werden: statt »wo du keine Angst hast«: »wo du dich sicher fühlst«.

Der Schritt, sich samt seinem »sicheren Ort« in eine Prüfungssituation hineinzuversetzen, scheint nach meiner Erfahrung nicht schwierig zu sein. Die Kinder und Jugendlichen sitzen im Klassenraum und sind gleichzeitig an ihrem schönen Ort, eine Konstellation, in der sie gut denken können, wie sie berichten. In der Trancelogik ist es möglich, zwei Räume zusammenzubringen: im Klassenzimmer etwas von dem guten Zustand am sicheren Ort zu erleben und die Prüfungsaufgaben zu bearbeiten. Viele stellen sich denn auch in der Klassenarbeit vor, dass sie an ihrem guten Ort sind, für andere reicht die Tranceerfahrung und das mit einem guten Gefühl geankerte Symbol für das Bewältigen der nächsten Prüfung.