Lösungsorientierte Arbeit an Berufsschulen

Diplomarbeit

2. überarbeitete Auflage

Denise Schmid-Zurbrügg

WEG- Weiterbildungszentrum für Gesundheitsberufe, Aarau
Berufsbegleitende Ausbildung zur Berufsschullehrerin im Gesundheitswesen, BBL 6
Christina Jansen
Aarau, März 2006

Herzlichen Dank

- meinem Partner Ludolf für seine Geduld, Rücksicht und Grosszügigkeit, nicht zu vergessen die mehrfachen Rettungsaktionen bei drohendem PC-Absturz.

- Mirja Trummer-Wyss, langjährige Vertraute und kritische Analytikerin meiner orthografischen und grammatikalischen Kompetenzen.

- Christina Jansen, Psychologin. Sie hat den lösungsorientierten Beratungsansatz, in der Ausbildung, mit viel Engagement unterrichtet. Ohne ihr Einverständnis, mich zu begleiten, hätte ich mich nicht an dieses nicht allzu bekannte Thema gewagt.

- allen MitarbeiterInnen des Netzwerkes für lösungsorientiertes Arbeiten, für ihre Unterstützung und für ihre wertvolle Zeit, welche sie mir zur Verfügung gestellt haben. Besonderen Dank spreche ich Hans-Heiri Wittwer aus für seine unterstützenden Worte. Sie werden mich begleiten auf meinem lösungsorientierten Weg

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung..... 2

Einleitung..... 3
1. Persönliche Motivation..... 3
2. Zielpublikum..... 3
3. Fragestellung..... 4
4. Erwartung bezüglich Resultat..... 4
5. Abgrenzung..... 5
6. Erklärungen..... 5

Hauptteil..... 6
Teil I Lösungsorientiertes Arbeiten..... 6
1. Ressourcenorientierung..... 6
2. Ursprung der lösungsorientierten Arbeit..... 6
3. Grundlagen der lösungsorientierten Arbeit..... 7
3.1. Systemische Therapie..... 7
3.2. Systemisches Menschenbild..... 7
3.3. Grundlagen Systemischer Therapie..... 8
3.4. Die Korrespondenz zwischen humanistischen und systemischen Konzepten..... 12
3.5. Einflüsse des Konstruktivismus auf die Systemtheorie..... 13

Teil II Grundhaltungen der lösungsorientierten Arbeit..... 15
1. Wertschätzung gegenüber der Situation..... 15
2. Aktives Zuhören..... 15
3. Respektvoll neugierig sein und Präsenz zeigen..... 16
4. Neutrales Verhalten..... 16
5. Zurückhalten der eigenen Meinung..... 18
6. Ratschläge vermeiden..... 19
7. Sich so verhalten, dass der Handlungsspielraum vergrössert wird..... 20
7.1. Haltung gegenüber Lehrern, Schülern und Eltern nach Berg und Shilts..... 22
8. Orientierung an den Zielen der Lernenden..... 25
9. Ressourcen aufspüren..... 27
10. Fragen stellen die sich auf den Kontext beziehen..... 28
11. Coaching Haltung..... 29

Teil III Die Rolle der Lehrperson..... 33
1. Entwicklung der Lehrerrolle..... 33
2. Rollenkompetenzen..... 37
2.1. Rollenvorstellung nach Thomann - Lösungsorientierte Interpretation..... 37
2.2. Lösungsorientierte Rollenkompetenzen nach Bamberger..... 39
2.3. Lösungsorientierter Ansatz - Wesentliche Veränderungen der Rolle..... 42

Teil IV Handlungsfelder in der Pädagogik..... 44
1. Die Unterrichtssprache..... 45
2. Positive Umformulierung (Refraiming)..... 47
3. Problematisches Verhalten von Lernenden..... 48
4. Klassengespräch Gruppenprozesse..... 51
5. Elterngespräch..... 54
6. Freiwilliges Coaching..... 56

Schlussteil..... 58

1. Reflexion bezüglich Fragestellung..... 58
2. Reflexion der Erwartung bezüglich des Resultates..... 59
3. Reflexion persönlicher Prozess..... 60
4. Schlussfolgerungen bezüglich der Umsetzung des lösungsorientierten Ansatzes..... 60

Quellenverzeichnis..... 62

Zusammenfassung

Die Arbeit kann unter dem übergeordneten Thema der Gesundheitsförderung an Schulen betrachtet werden. Daher wird Antonovskys Salutogenesetheorie mehrfach erwähnt.

Die Belastungssituation von Lehrpersonen, und die gesellschaftlichen Ver- änderungen in der Schweiz werden in Zusammenhang gesetzt, deren Auswirkungen auf die Rolle der Lehrerinnen in der heutigen Zeit entsprechend interpretiert.

Der Lösungsorientierte Ansatz von Steve de Shazer wird als geeignet dargestellt, um Stress bei Lernenden und Lehrpersonen zu reduzieren und somit die Burnout-Rate zu senken.

Es werden Bezüge zwischen psychologisch und pädagogisch konstruktivistischem Gedankengut hergestellt.

Die Arbeit dient als Einführung in die Lösungsorientierte Arbeit und sie enthält Umsetzungsvorschläge für Anfänger.

Zu Beginn werden die Begriffe System, Humanismus und Konstruktivismus geklärt, so dass die Leserin einen Einblick in die theoretischen Hintergründe der Systemtheorie erhält. Die Prinzipien der lösungsorientierten Arbeit werden aufgezeigt.

Im zweiten Teil wird eine Auswahl an Haltungsaspekten der lösungsorientierten Arbeit aufgelistet und erläutert.

Der dritte Teil besteht aus einer Übersicht der Entwicklung der Lehrerrolle. Davon werden aktuelle Kompetenzen der Lehrperson abgeleitet und unter lösungsorientiertem Fokus näher beschrieben.

Im letzten Kapitel sind Handlungsschritte so dargestellt, dass sie der Leserin erste Umsetzungen ermöglichen. Zum besseren Verständnis werden fortlaufend Erklärungen angeführt, die Bezug nehmen auf theoretische Erkenntnisse.

Einleitung

1. Persönliche Motivation

In meiner Ausbildung zur Berufsschullehrerin, wurde ich erstmals mit dem lösungsorientierten Beratungsansatz konfrontiert. Ich fand sofort Gefallen daran, weil ich in meiner vorherigen beruflichen Tätigkeit als Hebamme ressourcenorientiert gearbeitet hatte. Die Ressourcenorientierung stellt einen festen Bestandteil der lösungsorientierten Arbeit dar.
Mir ist allmählich aufgefallen, dass die Lösungsorientierung innerhalb des pädagogischen Wirkungsfeldes mehr sein kann als ein Beratungsansatz.
Meine Neugierde wurde dadurch geweckt, dass mich bei Interaktionen mit Lernenden auf einmal die Frage interessierte: “War das jetzt lösungsorientiert oder problemorientiert?“
Die Vorstellung, dass lösungsorientiertes Arbeiten ein angstfreies Klima in der Klasse schafft und eine Burnoutprophylaxe für Lehrpersonen ist, hat mich zusätzlich motiviert, mich mit dieser Thematik eingehender auseinander zu setzen.
Die Arbeit entsteht also primär aus Eigeninteresse am Thema und aus meiner Neugier auf Unbekanntes.

Goethe würde dazu sagen: „und Neugier nur beflügelt jeden Schritt“ (Faust)

Je mehr ich mich damit befasse, wird mir klar, dass dieser Ansatz eine grosse Chance für die ganze Pädagogik darstellt.
Ich hoffe natürlich, dass durch diese Arbeit möglichst viele Berufskolleginnen auf den lösungsorientierten Ansatz aufmerksam gemacht werden können und dass sie gleichermassen davon profitieren in ihrem Unterrichtsalltag. Meine eigenen Recherchen haben ergeben, dass Lehrpersonen durch die lösungsorientierte Arbeit wieder richtig Spass am Lehrberuf bekamen und die Gedanken, irgendwann resignieren zu müssen, wieder ganz verschwanden. Das wünsche ich uns allen, die wir in der Pädagogik tätig sind, dass wir voll motiviert unseren Beruf ausüben und die Energie über Jahre halten können.
Zusätzlich wünsche ich mir für die Lernenden, dass ihnen Lehrpersonen begegnen, die auch in der heutigen Konkurrenzgesellschaft die Nerven haben, um ihnen genügend Zeit für die eigene Entwicklung einzuräumen, und die an ihre Fähigkeiten glauben.

2. Zielpublikum

Die Arbeit soll meiner persönlichen beruflichen Entwicklung dienen.
Sie eignet sich auch für Lehrpersonen, welche interessiert sind an einer Neugestaltung ihres Berufsalltages.
Von Vorteil sind Grundkenntnisse im lösungsorientierten Beratungsansatz nach Steve de Shazer und Kenntnisse der Begriffe: Systemtheorie und Konstruktivismus.
Das Thema Ressourcenorientierung könnte bei Pflegefachpersonen, die im pädagogischen Bereich tätig sind, auf besonderes Interesse stossen, da die meisten beruflich das ressourcenorientierte Modell des bekannten Soziologieprofessors Aaron Antonovsky kennen. Dadurch sind sie mit dem entsprechenden Denkansatz bereits vertraut.
Die lösungsorientierte Psychologie de Shazers verfolgt dieselben Absichten wie die Salutogenese von Antonovsky.

Dieser geht von der Gesundheit aus und nicht von Krankheit.
Gesundheitsförderung sagt demzufolge: mach mehr von dem, was gesund erhält.
Die Ressourcen sind ein wesentlicher Bestandteil der Salutogenesetheorie.
De Shazer geht von dem aus, was funktioniert, und nicht von dem, was nicht klappt.
Lösungsorientierung meint demzufolge: mach mehr von dem, was schon gut geht, also nutze und fördere deine Ressourcen.

3. Fragestellung

Auf welches Menschenbild bezieht sich die lösungsorientierte Arbeit?

Diese Frage interessiert mich besonders, weil sie in der Literatur unterschiedlich beantwortet wird und ich dadurch irritiert bin.

Auf welchem psychologischen Grundkonzept baut die lösungsorientierte Arbeit auf?

Mir fällt auf, dass Elemente aus anderen Therapierichtungen einfliessen. Ich will herausfinden, welche Eigenheiten der lösungsorientierten Arbeit zu Grunde liegen, und wo es Parallelen zu anderen Konzepten gibt?

Welchen Einfluss hat lösungsorientiertes Arbeiten auf die Gestaltung meiner Rolle, und mit welchen Veränderungen ist dies verbunden?

Mich interessiert besonders, welche neuen Handlungsmöglichkeiten mir der lösungsorientierte Ansatz im beruflichen Alltag ermöglichen kann. Ich frage mich, ob meine Umsetzungsvorstellungen mit den Prinzipien und Haltungen der Lösungsorientierung begründet werden können?

4. Erwartung bezüglich Resultat

Der lösungsorientierte Ansatz ist noch nicht sehr verbreitet in der Schweiz. Ansprechpartner findet man beim „Netzwerk für lösungsorientiertes Arbeiten“.
Dem Verein gehören Vertreter aus der Pädagogik, Psychologie, Sozialarbeit, sowie aus der Psychiatrie an.
Im pädagogischen Bereich wurde der lösungsorientierte Ansatz bis vor kurzem vorwiegend in der Beratung praktiziert.
Der Ansatz hat sich ausgeweitet auf andere Arrangements innerhalb des Lehrerberufes. Diese herauszufinden und zusammenzutragen sehe ich als eine spannende Aufgabe.
Es kommt in letzter Zeit auch vermehrt Literatur in den Handel, was beweist, dass das Thema an Aktualität gewinnt.

Das Netzwerk für gesundheitsfördernde Schulen beschäftigt sich auch mit der Ressourcenorientierung im Schulalltag.

Ich hoffe, dass diese Arbeit die Neugestaltung meiner Rolle unterstützt.
Weiter soll sich herauskristallisieren, welche Themenbereiche im unterrichtlichen Setting lösungsorientiert gestaltet werden können. Es ist mir ein Anliegen herauszufinden, wie sich die lösungsorientierte Arbeit im Unterricht umsetzen lässt. Ich möchte dazu ein paar anregende Beispiele erarbeiten, die für mich zukunfts- und handlungsweisend sind.

Diese Auseinandersetzung soll mich allgemein weiterführen auf meinem lösungsorientierten Weg.

5. Abgrenzung

Es geht mir nicht darum, den lösungsorientierten Beratungsansatz vollständig darzustellen. Die Leserin wird nach dem Lesen dieser Arbeit keine Beratung durchführen können. Zu diesem Zweck existiert schon sehr viel Literatur. Ich werde zwar Interaktionen beschreiben, die im weitesten Sinne mit Beratung auch etwas zu tun haben. Mein Hauptfokus ist jedoch auf andere Arrangements ausgerichtet, die der Beratung nicht immer explizit zuzuordnen sind und über die noch nicht viel Literatur vorliegt.
Die gewählten Haltungsgrundsätze, welche im Text erwähnt werden, entsprechen lediglich einer aus meiner Sicht sinnvollen Auswahl für diese Arbeit. Sie stellen somit keine Vollständigkeit der lösungsorientierten Möglichkeiten dar.
Ich nehme Bezug zu Jugendlichen im Alter von 16-22 Jahren, da ich mich beruflich mit dieser Altersgruppe befasse und mich interessiert, ob das Alter der Lernenden einen Einfluss auf die lösungsorientierte Arbeit hat.

6. Erklärungen

Die Arbeit wird mehrheitlich in der weiblichen Form geschrieben, gilt jedoch gleichermassen (wenn es nicht explizit erwähnt ist) für beide Geschlechter.

Hauptteil
Teil I Lösungsorientiertes Arbeiten

1. Ressourcenorientierung

Lösungsorientiertes Denken steht in pragmatischem Gegensatz zu Defizitkonzepten. Aus lösungsorientierter Perspektive ist dabei nicht die Frage, ob es solche Defizite „gibt“ oder „nicht gibt“, sondern welche Optionen sie den Betroffenen eröffnen oder verschliessen. Von Interesse ist vor allem die Nützlichkeit oder Schädlichkeit der Konzepte in der Alltagspraxis. (Schlippe und Schweizer, 2003, S.124)

Als Lehrperson habe ich versucht, Probleme zu beheben und Defizite aufzuarbeiten. Fähigkeiten habe ich nicht wie in der systemischen Arbeit systematisch für Lösungen benutzt. Dies stellt eine grosse Belastung für Lehrpersonen dar und steigert die Burnout-Gefahr.

Bamberger empfiehlt: “Entwickeln statt reparieren!“(Bamberger, 2001, S. 20)
Damit meint er, dass die Ressourcenorientierung in den Vordergrund gerückt werden sollte. Bleibt man von Anfang an bei den Lösungen und Ressourcen, erfolgt eine Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus, hin zu erfolgreichem Arbeiten, zu gelungenen Problemlösungen usw.
(Schiepeck, Wegener, Wittig und Harnischmacher, 1998, S. 24)

Fachpersonen sprechen in diesem Kontext oft von Lösungstrance versus Problemtrance, da bei der Problemfokussierung die Gefahr besteht, in eine Negativ- oder Problemspirale zu geraten, so dass Lösungen nicht mehr gesehen werden können.

Die lösungsorientierte Arbeit hat zum Ziel, dass die Lernenden sich an ihrem Erfolg freuen und daraus Kraft schöpfen. Dies fördert die Motivation, Entwicklungs- und Lernprozesse.

2. Ursprung der lösungsorientierten Arbeit

Grundlage der lösungsorientierten Arbeit ist primär die Systemtheorie mit ihrem Menschenbild. Die Systemtheorie weist eine gewisse Parallelität zur humanistischen Psychologie auf und beinhaltet philosophische Aspekte des Konstruktivismus, wie wir später noch sehen werden.

Ich beziehe mich in der Arbeit auf die lösungsorientierte Kurzzeittherapie von de Shazer, welcher im Herbst 2005 gestorben ist. Seine Frau, Insoo Kim Berg, führt seine Arbeit in ihrem Kollegium am „Brief Family Therapy Center“ in Milwaukee, USA, weiter.
Der Ansatz von de Shazer bezieht sich ursprünglich auf Milton Erickson, welcher durch seine Hypnotherapie bekannt wurde. Erickson entwickelte in seiner Praxis neue Formen der Kommunikation mit Klienten und kam zu aussergewöhnlichen Erkenntnissen, welche von Haley (2002) teilweise dokumentiert und von de Shazer weiterentwickelt wurden.

Sie fragen sich nun vielleicht mit Recht, was Familientherapie mit der Schule oder meiner Arbeit zu tun hat, deshalb kläre ich diesen Begriff im Folgetext.
Der Begriff Systemtherapie bezog sich früher vorwiegend auf Familientherapie. Es

findet ein Umdenken statt, weil sich der Begriff Systemtherapie längst nicht mehr nur auf die Einheit Familie bezieht, sondern andere Systeme integriert, z.B. die Schule als System oder ein Arbeitsbetrieb, und vor allem auch die Beeinflussung verschiedener Systeme untereinander. Die Arbeitsweise von de Shazer ist somit auf andere Systeme übertragbar, wie in der späteren Darstellung über die Systemtheorie ersichtlich wird. Im pädagogischen Bereich sind aus den USA Berg und Shilts und in der Schweiz M. und K. Baeschlin aktiv an der Entwicklung des Ansatzes beteiligt.

3. Grundlagen der lösungsorientierten Arbeit

Damit es zu einem Umdenkprozess von der Problem- zur Lösungsorientierung kommen kann, müssen wir uns ausführlich mit den Prinzipien (Grundlagen) des lösungsorientierten Ansatzes bekannt machen. Aus den Prinzipien lassen sich dann wiederum gewisse Haltungen formulieren, die sozusagen das Herzstück der lösungsorientierten Arbeit darstellen.

3.1 Systemische Therapie

Was ist ein System?
Der Begriff „System“ wird vielseitig verwendet:
Im griechisch-lateinischen bedeutet er „zusammenstellen“.
Weitere Auslegungen:

- Gefüge, einheitlich geordnetes Ganzes.
- Prinzip, Ordnung, nach der etwas organisiert oder aufgebaut wird, Plan nach dem vorgegangen wird.
- Eine Menge von Elementen, zwischen denen bestimmte Beziehungen bestehen oder die nach bestimmten Regeln zu verwenden sind.

(Duden, 1990, S. 762)

De Shazer erachtet diese Definition für den therapeutischen Kontext als zu unspezifisch und zitiert Anthony Wilden (1980) wie folgt:

> „Ein System unterscheidet sich von seinen Teilen durch seine Organisation. Das Verhalten des Ganzen ist komplexer als die „Summe“ des „Verhaltens“ seiner Teile. Da jedoch die Organisation des Ganzen Beschränkungen auf das „Verhalten“ der Teile auferlegt, müssen wir auch erkennen, dass die semiotische Freiheit jedes Subsystems in sich grösser ist als ihre semiotische Freiheit als Teil des Ganzen, und sie kann in der Tat grösser sein als die des Ganzen.“
>
> (de Shazer, 2004, S. 39)

(Nach de Shazer wäre Semiotik am besten definiert als ein Untersuchungsbereich, der die pragmatische Beziehung zwischen a) Zeichen, b) Zeichengeber und c) Zeichenempfänger untersucht.)

3.2 Systemisches Menschenbild

Abgrenzung zu anderen Grundkonzepten
Wie schon erwähnt begründet sich die lösungsorientierte Arbeit in der Systemtheorie. Der systemische Ansatz ist nebst Tiefenpsychologie, Verhaltenstherapie und humanistischen Ansätzen eines der vier Grundkonzepte der Psychotherapie. Um die Systemtheorie besser zu differenzieren, stelle ich im folgenden Abschnitt die Richtungen der zentralen Konzepte mit wenigen Schlagworten und Schwerpunkten dar.
Kriz definiert die Grundkonzepte folgendermassen:

Tiefenpsychologie: „Unbewusstes, Konflikt, Energie, Übertragung und eine starke Orientierung am medizinischen Krankheitsmodell mit Ätiologie, Diagnostik, Prognose etc."

Verhaltenstherapie: „Lernen, Reiz-Reaktion, Kognition, und die Orientierung an der empirisch-experimentellen Psychologie mit klaren Nachweisen des „Outcome" zur Begründung der Vorgehensweise."

Humanistische Ansätze: „Begegnung, Wachstum, Autonomie und die Einbeziehung einer Innenperspektive, unter welcher der Mensch, zusätzlich zu seiner Beschreibung von aussen, wesentlich durch seine Existenz, je sein eigenes Verständnis seines Seins, das ist, was er ist (oder besser: so ist, wie er ist). Kategorien von Krankheit, Diagnostik etc. sind dabei natürlich Begriffe der Aussenperspektive und für diese adäquat - sie verfehlen aber einen wesentlichen Teil des in diesen Ansätzen Thematisierten."

Systemische Therapie: Die Grundlagen (Kernbegriffe) wie Zirkularität, Evolution, Struktur (oder Muster, Regel), Ökologie und Kommunikation heben hervor, dass sie ihren Schwerpunkt auf die Veränderung (sowohl bei Pathologie, als auch bei Therapie) von narrativen Strukturen legen - d.h auf Geschichten, Deutungen und Wirklichkeitsinterpretationen. Auch Krankheit und diagnostische Kategorien fallen dabei unter die Narrationen, die je nach Zweck, Kontext und Verwendung nützlich und klärend, oder aber auch behindernd und irreführend sein können.

(Kriz, 2001, S. 219)

3.3 Grundlagen systemischer Therapie

Zirkularität:
Kritz meint: "Man könnte den zentralen Unterschied zwischen dem „klassischen" und dem „systemischen" Paradigma auf ein Ernstnehmen der Zirkularität zurückführen..."

Entgegen dem Ursache-Wirkungsprinzip meint Zirkularität folgendes:

> „...dass Dinge nicht isoliert in der Welt vorkommen, sondern in Beziehung zu andern „Dingen", und dass diese Beziehungen oft als wechselseitige Wirkbeziehungen verstanden werden müssen. A wirkt dann nicht einfach auf B, sondern beide wirken – oft in einem komplex vernetzten Prozess und unter Einbeziehung weiterer Dinge, C und D usw.- aufeinander ein."
>
> (Kriz, 2001, S. 220)

Es findet dabei eine Rückkoppelung oder Selbstrückbezüglichkeit statt (wieder zurück zum Sender). Die Selbstrückbezüglichkeit ermöglicht einem System, seine Strukturen selbst zu verändern. (Kriz, 2001, S 220)

> „So ist gerade in der Psychotherapie die Betrachtung von einzelnen Ursachen für das Verständnis des Gesamtsachverhaltes nicht förderlich."
>
> (Kriz, 2001, S. 220)

Die Systemtheorie geht nicht vom Grundsatz aus, dass Individuen ihrem System hilflos ausgeliefert sind. Sie geht lediglich davon aus, dass das System eine prägende Wirkung auf die einzelnen Systemmitglieder hat und ihnen dadurch gewisse Dinge ermöglicht oder erschwert.
Der jeweilige Kontext eines Systems weist eine hohe Komplexität auf, welche es dem Coach, Berater, Experten usw. sehr schwierig macht, für seinen Klienten oder

in unserem Fall für die Lernenden, das Richtige zu raten.
Zudem ist zu beachten, dass Menschen nicht in jedem System dieselben Verhaltensweisen zeigen. Es ist also möglich, dass Eltern ihre Söhne und Töchter anders erleben als die Lehrperson, weil wir uns in unterschiedlichen Systemen befinden und in Folge dessen andere Schlüsse ziehen über diejenige Person.

Zirkuläre Kausalität
Die Ordnung wird nicht wie im klassischen Verständnis durch Interventionen von aussen eingeführt. Vielmehr führt die kontinuierliche Änderung relativ undifferenzierter – aber keineswegs beliebiger - Rahmenbedingungen zur Ordnung oder Veränderung eines Systems.
Je nach Systemzustand können grosse Umgebungsänderungen überhaupt nichts ändern. Es wird keine Ordnung von aussen importiert, sondern von innen entfaltet.
(Kriz, 2001, S.227)

In der lösungsorientierten Arbeit wird versucht, diesen Veränderungsprozess durch entsprechende Kommunikation in Gang zu bringen. Beim lösungsorientierten Arbeiten wird vermieden, Ratschläge von aussen an das System zu bringen, da diese meistens mit dem System nicht kompatibel sind und den Sender nur viel Energie kosten. Viel mehr wird Wert auf die Begleitung des Prozesses gelegt. Diese Form von Begleitung entspricht meiner Ansicht nach eher dem Begriff des „Coaching“ und nicht dem der Beratung, weil Beratung das Wort „Rat“ beinhaltet und Coach mit Begleiter gleichzusetzen ist.
Im Verlauf der Arbeit werde ich den Begriff Coaching noch eingehender definieren, weil er eine zentrale Bedeutung hat bezüglich meiner Haltung.

Evolution
Das System entfaltet sich ständig weiter. Es können jedoch nur solche Möglichkeiten realisiert werden, die mit den Gegebenheiten der Systemumgebung verträglich sind.
(Kriz, 2001, S. 222)

Die Möglichkeiten müssen auf die Machbarkeit geprüft werden, sie müssen realistisch sein. (Parallelen: Salutogenesekonzept von Antonovsky)

Strukturen
Aus systemischer Sicht interessiert mehr die Struktur, mit welcher gewisse Gefühle, Handlungen und Gedanken immer wieder erzeugt werden, und nicht einzelne biochemische Reaktionen sind von Bedeutung. (Kriz, 2001, S.222-223)

Kommunikation
Die Sprachstruktur geht einher mit der Verdinglichung unserer Lebenswelt.
Phänomene, die wir selbst vergegenständlicht haben, treten uns dann wie „Dinge“ entgegen. Das Ausdrücken von vernetzten Prozessen ist überaus schwierig.
Das Beispiel „es regnet“ zeigt diese Schwierigkeit auf, selbst einfache Prozesse zu beschreiben, denn das „es“ bezieht sich auf niemanden.
So wurden ebenfalls Begriffe wie „Schizophrenie“ und „Depression“ gebildet, die eine Vernetzung von unterschiedlichen Ebenen darstellen (psychisch, sozial, somatisch).
Sie wurden somit zu einem „Ding“ gemacht, mit beinahe ontologischer Seinsqualität.
Dies hatte zur Folge, dass Menschen darunter etwas zu verstehen begannen, das wirklich existiert, obschon es ursprünglich als ein Beschreibungs- oder Erklärungsprinzip gedacht war. (Kriz, 2001, S 220-226)

Goolishian und Anderson (1997, zit. in Kriz, 2001) betonen:

> „dass der Therapieprozess auf der Konstruktion eines Kontextes beruhe, der wiederum durch einen dialogischen Raum gebildet werde. In einem solchen kommunikativen Raum sind die Mitglieder eines determinierten Systems damit beschäftigt, das Ungesagte zu erforschen. Sie bemühen sich, neue Bedeutungen und neues Verstehen zu entwickeln. Therapie bietet, so gesehen, vor allem die Gelegenheit, gemeinsam eine neue Konversation, eine neue Sprache und neue Realitäten zu erkunden. Diese Realitäten sind mit der jeweils individuellen Art verträglich, wie wir unseren Erfahrungen Bedeutungen zuschreiben. Die Systeme, in denen wir arbeiten, existieren nur in der Sprache, und deshalb existieren auch Probleme nur in der Sprache. Das Ziel der Therapie liegt nicht darin, Lösungen für Probleme zu finden, sondern an einem Prozess teilzunehmen, in dessen Verlauf eine Sprache entwickelt wird, in der das Problem nicht mehr existiert."
>
> (Kriz, 2001, S. 298)

Die Kunst des Dialogs bedeutet nach Kriz, dass im Gespräch ständig neue Bedeutungen entstehen, die auf die Auflösung eines Problems hinwirken.

> „Probleme existieren also, so betont Goolishian, in der Sprache - und ein therapeutisches System ist ein sprachliches System: Auch dieses organisiert sich um das Sprechen über bestimmte Fragen, die das System erhalten. Ist das Problem „gelöst", löst sich auch dieses (spezielle) therapeutische System wieder auf."
>
> (Kriz, 2001, S. 298)

Die Kommunikation und die Sprache haben eine wesentliche Bedeutung in der lösungsorientierten Arbeit. Oftmals stellt sich heraus, dass das, was man als Problem angenommen hatte und auch als solches primär benannte, gar nicht das wirkliche Problem ist. Deshalb kann Sprache auch irreführen, da sie oft die wirklichen Hintergründe verdeckt hält. Dies ist mit ein Grund, weshalb sich lösungsorientiert Arbeitende lieber von Anfang an nicht mit dem Problem befassen, sondern sofort auf die Lösung anhand vorhandener Ressourcen abzielen. Es zeigt sich oft, dass die benannte Ursache (Problem) nichts mit der Lösung gemeinsam haben muss. Dies bestätigt die mangelnde Transparenz von Systemen und andererseits den Einfluss des Konstruktivismus. Ich werde auf die Begriffe System und Konstruktivismus noch differenzierter eingehen.

Nachdem wir die wichtigsten 4 Grundlagen der systemischen Therapie kennen gelernt haben, will ich diese noch anhand einer Darstellung von Radatz aufzeigen, bevor wir uns dann dem Thema humanistische Psychologie und Konstruktivismus annähern. Radatz studierte Wirtschaft. Sie leitet das Institut für systemisches Coaching und Training.

Ich halte die Darstellung für eine gute Ergänzung wegen ihrer prägnanten Form.

Systemische Grundlagen nach Radatz

Was ist ein System
Es ist ein Konstrukt, (ein Hilfsmittel zum einfacheren Arbeiten), das aus Strukturen, Regeln, Beziehungen, Kommunikationen und Handlungen besteht – die von den Menschen (dem Systemumfeld), die dieses System bilden, erzeugt werden.

Menschen entstehen im System
Sie bilden von der ersten Minute der Zeugung an Systeme und verhalten sich in verschiedenen Systemen völlig unterschiedlich.

Systemisch denken heisst zirkulär denken
Alles hat wechselseitigen Einfluss aufeinander. Es gibt daher keine eindeutigen „Ursachen" oder „Schuldigen", sondern nur Beteiligungen von unterschiedlicher Art und unterschiedlichem Ausmass.

Systemisches Denken heisst, in Auswirkungen zu denken
Wir können stets frei wählen, übernehmen dabei jedoch die Verantwortung für die Folgen unseres Handelns.

Systemisches Denken ist ziel-, nicht ursachen- und vergangenheitsorientiert.
Das Problem hat nichts mit der Lösung zu tun.

Menschen denken in ihren ureigenen Mustern
Als Coach unterstützen wir dabei, weniger hilfreiche Denkmuster beim Kunden zu unterbrechen bzw. neue zu finden.

Problemlösungen können durch hilfreiche Verstörung von aussen angeregt werden
Wir übernehmen als Coach stets die Verantwortung für die Intensität und Art der Verstörung.

Systemische Arbeit bedeutet Prozessarbeit
Der Kunde bleibt Experte für die Inhalte (Problem und Lösungswelt), während der Coach für die Gestaltung des Prozesses verantwortlich ist.

Wir arbeiten im Beratungs-, nicht im Heimatsystem
Wir können im Coaching mit dem Kunden nur Massnahmen für dessen Leben erarbeiten; wir können nicht mit ihm sein Leben leben.

(Radatz, 2003, S. 80)

Ich werde im weiteren Verlauf immer wieder Bezug nehmen zu diesen Grundlagen, weil sich daraus Haltungsaspekte für die lösungsorientierte Arbeit ableiten lassen.

Nun werde ich mich dem erwähnten Thema der humanistischen Psychologie und ihrer Verbindung zur Systemtherapie zuwenden.
In der Literatur herrschen unterschiedliche Auffassungen über die Integration anderer psychologischer Grundkonzepte. Es ist unumstritten, dass diese einen Einfluss auf die Systemtherapie haben. Das werden wir in der folgenden Darstellung gleich sehen. Meines Erachtens ist es jedoch falsch, von einem humanistischen Menschenbild zu sprechen, obwohl die inhaltlich konzeptionelle Übereinstimmung von wesentlichen Prinzipien der humanistischen Psychologie mit den Kernprinzipien moderner, naturwissenschaftlich fundierter Systemtheorie gross ist.
Das systemische Menschenbild ist deshalb abzugrenzen, weil der wesentliche Unterschied im linear-kausalen versus zirkulären Denken liegt. Damit ist eine unvergleichbare Ausgangslage geschaffen.
Ich würde für diese Ähnlichkeit eher die Begriffe Anlehnung, Parallelität oder Korrespondenz empfehlen.

Kriz hat die beiden Grundkonzepte folgendermassen verglichen:

3.4 Die Korrespondenz zwischen humanistischen und systemischen Konzepten

humanistisch	systemisch
1. Nicht-Beliebigkeit der Form	
Man kann Lebendigem „auf die Dauer nichts gegen seine Natur aufzwingen“, man kann nur zur Entfaltung bringen, was schon in dem „Material“ selbst an Möglichkeiten angelegt ist.	Man kann einem System nicht jede beliebige Form aufzwingen, sondern nur dem System inhärente Organisationsformen fördern.
2. Gestaltung aus inneren Kräften	
Die Kräfte und Antriebe, die die angestrebte Form verwirklichen, haben wesentlich in dem betreuten Wesen selbst ihren Ursprung	Die entscheidenden Grössen der Ordnung – sog. „Ordnungsparameter“ – haben wesentlich ihren Ursprung im System selbst.
3. Nicht-Beliebigkeit der Arbeitszeiten	
Das lebende Wesen kann nicht beliebig auf seine Pflege warten.Es hat vor allem seine eigenen fruchtbaren Zeiten.	Systeme haben eine „Geschichte“ - relativ zu dieser bewirken „dieselben“ Interventionen mal fast nichts, in anderen Phasen qualitative Sprünge.
4. Nicht-Beliebigkeit der Arbeitsgeschwindigkeit	
Prozesse des Wachsens, Reifens, Überstehens einer Krankheit usw. haben offenbar ihnen jeweils eigentümliche Ablaufgeschwindigkeiten.	Phasenübergänge – das, was von aussen als wesentliche und qualitative Änderung der Strukturdynamik wahrgenommen wird – haben systeminhärente („eigentümliche“) Verläufe.
5. Die Duldung von Umwegen	
Man muss überall Umwege in Kauf nehmen.	Die Entwicklungswege müssen respektiert werden (z.B. kann der Weg durch Bifurkationen nicht „abgekürzt“ werden)
6. Die Wechselseitigkeit des Geschehens	
„Das Geschehen ist wechselseitig. Es ist im ausgeprägten Fall ein Umgang mit „Partnern des Lebens“.	Systeme sind nicht nur durch wechselseitige Verknüpfung der „Elemente“/Teildynamiken ausgezeichnet, sondern auch die Trennung System/Umwelt ist rein analytisch-formal-jede Separierung und Ausschluss holistischer Wechselwirkungen ist eine (ggf. notwendige) Vereinfachung.

(Kriz, 2001, S. 234)

Die Darstellung zeigt gut auf, wie es zur Interpretation eines humanistischen Menschenbildes führen kann. Die Ähnlichkeiten sind frappant.

Jetzt geht es noch um die Klärung des letzten Aspektes, nämlich des Einflusses des Konstruktivismus auf die Systemtheorie und die Systemtherapie.

3.5 Einflüsse des Konstruktivismus auf die Systemtheorie

In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts war in unterschiedlichen Geistes- und Sozialwissenschaften eine deutliche Zunahme an Beiträgen mit postmodernem und narrativem philosophischen Hintergrund zu verzeichnen. Davon blieben auch die systemtherapeutischen Konzepte nicht unberührt. Vielmehr trugen diese Ideen dazu bei, dass Konzepte und Arbeitsweisen modifiziert wurden und zunehmend stärker die konstruktiven Aspekte der Realität Berücksichtigung fanden. (Kriz, 2001, S. 296)

De Shazer befasste sich schon Mitte der 70er Jahren damit, „therapeutische Realitäten zu konstruieren". Er betont, dass in den 90er Jahren viel über „konstruktivistische Therapie" gesprochen wurde, als ob es sich um eine neue Therapieschule, um eine neue Therapiemethode handle und dass üblicherweise „Konstruktivismus" (als ein Etikett für eine Therapieschule) im Sinne des Verbs „konstruieren" gebraucht werde. (De Shazer, 2004, S. 63)

Der Begriff Konstruktivismus

De Shazer sagt, dass in der Literatur der Begriff „Konstruktivismus" meist als Aufhänger für einen Standpunkt bzw. eine Methode verwendet wird, wie Realität betrachtet und wie über sie gedacht und geredet wird. Wirklichkeit oder besser Wirklichkeiten werden erfunden und nicht entdeckt. Menschen bauen die Welt, in der sie leben.

Er vertritt folgende Meinung:

> „Konstruktivismus als solcher beinhaltet einen philosophischen Standpunkt, keine Theorie und kein Therapiemodell."
>
> (De Shazer, 2004, S. 64)

Ihm genügt der Slogan, „Wirklichkeit wird nicht entdeckt, sondern erfunden", nicht als Bezugsrahmen für die Therapie. Er formuliert folgendes Prinzip:

> „Realität besteht aus linguistischen Prozessen, über die ein Konsens besteht."
>
> (De Shazer, 2004, S. 64)

In der lösungsorientierten Kurzzeitberatung von de Shazer hat der Umgang mit der Sprache einen hohen Stellenwert. Die konstruktivistische Einstellung kommt deutlich zum Ausdruck. Für ihn sind zum Beispiel Begriffe wie Depression eben keine absolut definierten Grössen oder Wirklichkeiten.
Er setzt die Sprache so ein, dass der Klient die Möglichkeit hat, die Ressourcen hinter diesen Begriffen zu entdecken, und in den Ressourcen stecken schliesslich die Lösungen.

Radatz hat im Folgetext auch die konstruktivistischen Grundlagen anschaulich dargestellt. Sie dienen mir als Bezug bei der Begründung von Haltungen.
Sie decken sich meiner Ansicht nach mit dem lösungsorientierten Ansatz von de Shazer.
Es ist zu beachten, wie viele Hinweise über die Kommunikation integriert sind:

Konstruktivistische Grundlagen nach Radatz

Wirklichkeit ist nicht wirklich wirklich

Alles Erlebte ist subjektiv und entsteht im Auge des Betrachters. Im Coaching ist es daher wichtig, die Wirklichkeit des Kunden anzuerkennen und auch begrifflich in dessen „Welt“ zu bleiben.

Verantwortungs-Fragen müssen entschieden werden

All jene Fragen, auf die es nicht bereits eindeutig gefundene Antworten gibt, müssen von jedem einzelnen aufgrund seiner eigenen ethischen Vorstellungen beantwortet werden - und er muss die Verantwortung dafür übernehmen

Niemand kann objektiv beobachten: Beobachter sind Teil ihrer Beobachtung

Mit jeder Sichtweise, die wir als Coach einbringen, kommen unsere höchst subjektiven Einstellungen zutage.

Handeln macht Sinn für den Handelnden

In dem Augenblick in dem er handelt.

Autopoiese - Selbstgestaltungsmöglichkeiten für lebende Systeme

Menschen reagieren unabhängig von ihrer Umwellt so, wie sie selbst strukturiert sind. Wir können sie nicht verändern.

Menschen „sind“ nicht , sondern sie „verhalten“ sich

Sie können sich im nächsten Augenblick auch ganz anders verhalten und sich als neuer Mensch präsentieren.

Probleme sind Konstrukte, die zeit- und situationsunabhängig nur von den betroffenen Personen in ihrer Wirklichkeit wahrgenommen werden

Jedes Problem ist einzigartig, wird nur vom Betroffenen wahrgenommen und stellt für ihn im Moment des Problemerlebens die Wirklichkeit dar.

Probleme entstehen durch problemhafte Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen

Wenn es uns gelingt, eine neue Beschreibung, Erklärung oder Bewertung einzuführen, kann das Problem bereits dadurch gelöst werden.

Wir können die Probleme anderer weder verstehen noch lösen

Wir sollten stets davon ausgehen, dass die Probleme des Kunden in einer Sprache präsentiert werden, die wir nicht verstehen.

Probleme bedürfen angemessener Anerkennung, Akzeptanz und Wertschätzung

Daher sollten wir Probleme nie als „klein“, „unbedeutend“ oder „nicht existierend“ disqualifizieren.

Jede Beratung ist eine Intervention in eine (funktionierende) Selbstgestaltung

Wir achten daher besonders auf Rhythmus, Tempo und minimal notwendige Intensität der Interventionen beim Kunden.

Problemlösungen brauchen keine Hypothesen

Da der Kunde selbst Experte für seine eigene Wirklichkeit ist, braucht er uns nicht als Erzeuger neuer Wirklichkeiten, sondern als Unterstützung, um selbst eine neue Wirklichkeit zu bilden.“

(Radatz, 2003, S. 78-79)

Diese Grundlagen stellen ein klares Fundament für Haltungen dar, welche ich im anschliessenden zweiten Teil meiner Arbeit darstellen will.
Die lösungsorientierte Arbeit definiert sich über viele Fragen der Haltung, deshalb widme ich ihnen entsprechend Aufmerksamkeit.

Teil II Grundhaltungen der lösungsorientierten Arbeit

Radatz schreibt über de Shazer, dass er jedem Kunden eine spürbare Wertschätzung entgegengebracht habe. Jegliche Interpretation des Gesagten wurde von ihm völlig vermieden. Die Worte des Kunden wurden direkt verwendet und nicht korrigiert. Seine Fragen seien prägnant gestellt gewesen, und er habe mit einer unendlichen Geduld auf die Antwort der Kunden gewartet.
Aus verschiedenster Literatur habe ich Haltungsaspekte zusammen gesucht, die diesen Beschreibungen gerecht werden. Im Folgetext setze ich mich intensiv mit diesen Aspekten auseinander. (Radatz, 2003, S. 264)

1. Wertschätzung gegenüber der Situation

- Weder blossstellen noch gering schätzen.
- Werten von Problemen:
  Laut systemisch konstruktivistischem Denken, ist es mir kaum möglich, den Problemen anderer Menschen die ihnen entsprechende und gerechte Wertung zu erteilen. Die Lernenden geben ihren Problemen einen gewissen Stellenwert, den ich nicht anzweifeln sollte. Sie erleben Situationen je nach Kontext als schwierig oder nicht. Dieses Empfinden ist individuell und kann von meiner Wahrnehmung stark abweichen. Vielleicht kommt es durch Schwierigkeiten, die mir nicht transparent sind, zu einer Potenzierung des negativen Empfindens. Es kann sehr kränkend wirken, wenn ich Probleme abwerte. Zudem ist es überheblich, wenn ich mich auf diese Weise über die Lernenden stelle, als wäre dieses Problem gar kein wirkliches. Dies erniedrigt die Lernenden zusätzlich und vergrössert das hierarchische Gefälle zwischen Lernenden und Lehrpersonen.
- Ich glaube, dass jeder Mensch in der jeweiligen Situation sein Möglichstes tut, deshalb urteile ich nicht über seine Situation.
- Wenn Lernende sich anstrengen, in eine Beratung zu kommen, hat dies meistens viel Kraft gekostet. Gerade Jugendliche wollen in der Klasse nicht auffallen als Sonderlinge und haben das Bedürfnis sich nicht allzu sehr von den Gleichaltrigen abzuheben. (Steiner und Berg, 2005, S.220-221) Es ist wichtig, diese Anstrengung zu erkennen und zu würdigen.

2. Aktives Zuhören

Mein Gegenüber sollte mehrheitlich das Wort haben, und ich höre aufmerksam zu, was mir erzählt wird. Wenn ich etwas zum besseren Verständnis oder zur Bekräftigung wiederhole, so achte ich darauf, dies in den Worten der Lernenden zu tun. Paraphrasieren ist nicht geeignet, weil meine Wiedergabe subjektiv geprägt ist und das soll beim lösungsorientierten Arbeiten vermieden werden. Beim Zuhören achte ich besonders auf Ressourcen und lobenswerte Aspekte. Wenn die Gesprächspartner dauernd meine Aussagen korrigieren müssen, beweist mir dies, dass meine Interpretationen unpassend sind und ich mehr zuhören sollte. Es gehört zum aktiven Zuhören, dass ich als Coach den Lernenden genügend Zeit lasse zum Nachdenken, sowohl in der Einzelunterstützung, wie auch im unterrichtlichen Arrangement.

3. Respektvoll neugierig sein und Präsenz zeigen

Meine Neugier richtet sich vor allem auf die Ressourcen der Lernenden. Ich vermeide es, Informationen zu erhaschen, die dem lösungsorientierten Prozess nicht dienen und mich nichts angehen. Dies erniedrigt schlimmstenfalls mein Gegenüber. An den Ressourcen zeige ich grosses Interesse und hebe sie besonders hervor durch Loben und Bestätigung.
Somit kann ich meine Präsenz auf eine positive Art markieren und hinterlasse keinen gleichgültigen Eindruck, was für die Lernenden nicht wertschätzend wäre.

4. Neutrales Verhalten

Drei Hauptaspekte sind von Retzer (1996) beschrieben und im Buch von Hubrig und Herrmann veröffentlicht worden:

- Konstruktneutralität,
- Beziehungsneutralität (oder Allparteilichkeit)
- Problemneutralität (oder Absichtslosigkeit)

Konstruktneutralität

> „Man vertritt nicht eine Idee oder Hypothese, sondern spielt mehrere mit den Klienten durch, um ihre Konsequenzen auszuprobieren."
>
> (Hubrig und Herrmann, 2005, S. 115)

Die Lehrperson handelt dann nicht mehr neutral, wenn sie den Lernenden hilft, Problemgeschichten zu konstruieren.

„Klar sieht, wer von ferne sieht, und nebelhaft, wer Anteil nimmt."

(Lao-tse)

Dies kann vermieden werden, indem ich Beschreibungen, Erklärungen, Bewertungen des Problems, und meine eigenen Überzeugungen in den Hintergrund stelle.

„Die Kunst der Weisheit besteht darin, zu wissen, was man übersehen muss."

(William James)

Regeln und Überzeugungen der Institution werde ich hinterfragen, wenn diese zu einer Verstärkung des Problems führen, und sie im Team besprechen.
Denn Lösungsorientierung empfiehlt Ressourcen zu fördern, nicht Probleme zu verstärken.

Wie verhalte ich mich gegenüber negativ bewerteten Verhaltensweisen neutral?
Ich habe die Möglichkeit, Hypothesen zu bilden, welche die positive Absicht oder die Funktion des problematischen Verhaltens berücksichtigen.

(Hubrig und Herrmann, 2005, S. 115)

Dies nennen Berg und Shilts „die Frage nach den guten Gründen".

(Berg und Shilts, 2005, S. 41)

Beziehungsneutralität oder Allparteilichkeit
Es geht darum, sich gegenüber allen Mitgliedern des Problemsystems neutral zu verhalten.
Die emotionale Verstrickung gilt als klarer Indikator für den Verlust der neutralen Rolle. Dies kommt zu Stande, wenn ich mich mit dem Standpunkt eines Systemmitglieds identifiziere und andere emotional ablehne. Solche Tatsachen führen zur Stabilisierung des Problemsystems und im schlimmsten Fall zur Eskalation. Als Lehrperson werde ich so zu einem Teil des Problemmusters. Ich belaste mich damit so fest, dass ich mir auch keine Lösungen mehr vorstellen kann, und die Problemspirale kann sich weiter nach unten drehen.

> „Wenn er auf diese Weise seinen Aussenstandpunkt verloren hat, ist die Problemwirklichkeit zu seiner eigenen geworden."
>
> (Hubrig und Herrmann, 2005, S. 116)

Ich erkenne darin eine grosse Gefahr zum Burnout bei Lehrpersonen.

Absichtslosigkeit oder Problemneutralität

- Abstand der eigenen Ziele und Ideen.
  Sollen Lernende motiviert werden, erreiche ich dies am besten mit ihren persönlichen Zielen.

- Neutralität gegenüber Veränderung und Bewahren von Bewährtem.
  Nach Hubrig und Herrmann streben alle Systeme nach einem Gleichgewicht zwischen erhaltenden und verändernden Prozessen. (2005, S. 116)
  Es ist sinnvoll, nicht ausschliesslich auf dem Pol der Veränderung zu bleiben, weil die Gefahr besteht, dass die Lernenden dann den Gegenpol besetzen.
  Ich muss annehmen, dass die Lernenden zwischen den Polen hin und her schwanken, folgende positiv formulierte Darstellung von Radatz kann den Lernenden helfen, ihre Absicht offen zu benennen. Mir als Lehrperson dient das Vier-Schritte-Modell, um flexibler reagieren zu können und das angestrebte Verhalten zu unterstützen. Denn jede Verhaltensweise kann einen Zweck erfüllen, der mir nicht transparent ist, weil ich nichtwissend bin.

Mut zur Veränderung	**Mut zur Kombination aus dem Guten am Alten und dem Guten an den gewünschten neuen Elementen des Verhaltens**
Mut zu ganz Neuem	**Mut zum Bewahren**

(Radatz, 2003, S.102)

5. Zurückhalten der eigenen Meinung

Beziehungs - Ebene

„Die Landkarte ist nicht die Landschaft“.

(Hubrig und Herrmann, 2005, S. 75)

Diese treffende Aussage symbolisiert die nichtwissende Haltung.
Ausgehend von der systemisch konstruktivistischen Grundlage muss ich anerkennen, dass ich den Überblick über die Situation eines Menschen, sprich dessen System, nur schwer durchschauen kann. Das heisst, dass meine Meinung völlig von der Priorität der Lernenden abweichen und unter Umständen irritierend auf sie wirken kann.
Um die Komplexität zu verdeutlichen, mit welcher es Jugendliche zu tun haben, stelle ich im folgenden Teil Themengebiete dar, mit welchen auch unsere Lernenden möglicherweise beschäftigt sind.
Dies macht uns bewusster, dass das Thema Ausbildung nicht immer das zentrale Geschehen im Leben der Lernenden ist. Es ist lediglich ein Teilausschnitt ihrer jeweiligen Situation.

Entwicklungsthemen im Jugendalter

- Zukunftsperspektive (Angst vor Arbeitslosigkeit)
- Bewusstsein eigener Werte, Ziele, ethisches Bewusstsein
- Berufsidentität
- Soziale Identität
- Akzeptanz der körperlichen Erscheinung
- Geschlechtsrollenidentität
- Sexualität, Liebesbeziehung
- neue Beziehungen zu Altersgenossen
- Ablösung vom Elternhaus
- Vorbereitung auf Heirat und Familie

(Oertler und Montada, 1998, S. 329)

Wir erkennen aus dem vorangehenden Abschnitt, wie viele symptomatische Verhaltensweisen auftreten können, die pädagogisch nicht beeinflussbar sind.
Die Lehrpersonen sind zwar fähig, auf Lernprobleme fachlich kompetent zu reagieren. Leider ist ihnen jedoch oft die wirkliche Problemursache nicht transparent. Es besteht die Gefahr, dass ich Annahmen über Lernende treffe, die nicht der Wirklichkeit desjenigen Jugendlichen entsprechen. Es gibt viele Themen, die mir verschlossen bleiben. Betrachten wir die aufgelisteten Schwerpunkte, dann verstehen wir, dass uns höchstwahrscheinlich als Lehrperson nur die Landkarte ersichtlich ist und nicht die Landschaft. Dies erschwert unsere wissende Haltung massiv.
Ich kann also nicht von Wahrheiten über den Anderen ausgehen, die sich aus theoretischen Konzepten ableiten lassen!

(Hubrig und Herrmann, 2005, S. 114)

Pädagogische Ebene
In den systemischen Grundlagen haben wir gelesen, dass die Lernenden für die Inhalte selber Experten sind. Es ist wichtig zu definieren, welche Inhalte damit gemeint sind. Gehen wir vom konstruktivistischen Lehr - Lernverständnis aus, kann sich diese Verantwortlichkeit von der Beratungssituation bis zur Eigenverantwortlichkeit gegenüber dem zu lernenden Inhalt erstrecken. Die Lernenden lesen ihre Lernarrangements selber aus und tragen die Verantwortung dafür. Die Möglichkeiten richten sich nach den jeweiligen Rahmenbedingungen und Curricula der Institutionen. Zudem sind gewisse Inhalte aus berufspolitischer, berufsethischer und wissenschaftlicher Sicht zu vertreten, weil diese Berufsgruppe sich auf diese Regeln geeinigt hat, um gut zu funktionieren.
Dort gebe ich meine Meinung als Expertin ein und interveniere wenn nötig korrigierend. Die Interaktion selbst, lässt sich jedoch wiederum lösungsorientiert gestalten. Dies werde ich im dritten Teil der Arbeit unter dem Abschnitt - die Unterrichtssprache - darstellen.
Zudem kann ich Wissen in einem konstruktivistischen Lernarrangement vermitteln, und meinen Expertenstatus in den Hintergrund stellen, oder das heisst durch eine Coachingfunktion ersetzen. Das bedeutet, dass ich den Lernenden nicht meine Meinung über das beste Lernarrangement aufzwinge, sondern dass ich ihnen zutraue, ihre Wahl selber und sinnvoll zu treffen. Ich bin auch hier nichtwissend.
Die Inhalte werden also durch die Lernenden selber auf ihre bevorzugte Weise in Eigenverantwortung erarbeitet. Ich gebe als Lehrperson die Rahmenbedingungen vor, Ziel (möglichst gemeinsam erstellen), Zeit, Methodenauswahl, Erkundungsmöglichkeiten (Bibliothek, Internetzugang, Fachzeitschriften, usw.), und ich übernehme die Aufgabe des Coachs.

Institutionsebene
Die Schule definiert gewisse Regeln, welche für alle Beteiligten verbindlich sind.
Ich kommuniziere und vertrete diese Regeln klar. Lernende müssen von mir wissen, welche Bereiche diskutabel sind und welche nicht.
Kommt es zu einem Gespräch über einen Regelverstoss, dann gehe ich wieder in die Position der „Nichtwissenden“, überlasse den Gesprächsinhalt den Lernenden, und halte meine Meinung zurück. Ich bin nur für den Ablauf, also die Rahmenbedingungen verantwortlich. H. Wittwer, erfahrener Lehrer, empfiehlt, die jeweilige Position und Verantwortlichkeit mit den Lernenden zu klären.

6. Ratschläge vermeiden

Hubrig und Herrmann sagen dazu, dass eine systemisch denkende Person weiss, dass es für Probleme keine schnellen Lösungen in Form hilfreicher Ratschläge gibt, sondern Lösungen, welche die Klienten selbst finden werden.

(Hubrig und Herrmann, 2005, S. 112)

Der Jugendliche ist sein eigener Experte.
Diese Aussage beschreibt das lösungsorientierte Axiom.
Der Herausgeber schreibt im Vorwort des Buches „Lösungen (er)finden“ folgendes: „De Jong und Berg betonen die Einzigartigkeit jedes Klienten und heben hervor, wie wichtig (und unerlässlich) es ist, diese Einzigartigkeit zu respektieren – Klienten sind Expert(inn)en für ihre Lösungen.“ (De Jong und Berg,1998, S. 15)

Im Prinzip heisst dies: jedes Individuum ist sein eigener Experte, und trägt die Ressourcen, sein Leben zu bewältigen, in sich (siehe humanistisches und systemisches Menschenbild).

Unter Zeitdruck gerate ich immer wieder in die Ratgeberfalle. Wenn ich Ratschläge erteile, so begebe ich mich in die Expertenrolle.
Zudem wird damit ein hierarchisches Gefälle zwischen den Interaktionspartnern erzeugt.

„Ahme den Gang der Natur nach, ihr Geheimnis ist Geduld." (Ralph Waldo Emerson)

7. Sich so verhalten, dass der Handlungsspielraum der Lernenden vergrössert wird

Loben und Zumuten
Loben und Zumuten ist einer der Schwerpunkte im lösungsorientierten Handeln.

Steiner und Berg schreiben in ihrem Buch:

> „Auch Jugendliche wollen ihre Eltern erfreuen und haben es gerne wenn ihre Eltern stolz auf sie sind. Diesen Wunsch äussern sie natürlich weitaus weniger freimütig als jüngere Kinder. Jugendliche haben das Bedürfnis, sich „erwachsen" zu fühlen, und können ihren Wunsch nach Lob oder umsorgt sein nicht mehr so ausdrücken, wie sie es früher getan haben."
>
> (Steiner und Berg, 2003, S. 202)

Wie kann sich Loben und Zumuten auf Menschen auswirken?
V. Steiner beschreibt erstens, dass das Gelobtwerden durch Autoritätspersonen und das Komplimente erhalten durch nahestehende Menschen sehr stärkend für das sogenannte „abhängige" Selbstwertgefühl ist.
Sie beschreibt als zweites, dass Herausforderungen wichtig sind, um die eigene Kompetenz erfahren zu können, was sich wiederum positiv auf das „unabhängige" Selbstwertgefühl auswirkt.

(V. Steiner, 2003, S. 28-29)

Daher ist wichtig, dass ich die Lernenden als fähige, willige Menschen fordere und ihnen zutraue, ihr Lernen zu bewältigen, damit sie ihre Selbstwirksamkeit erfahren können, was das Selbstwertgefühl entsprechend stärkt.
Meiner Ansicht nach stützt V. Steiner mit diesen zwei Aussagen genau die Absichten des lösungsorientierten Ansatzes, denn sie sagt:

> „Mit einem höheren Selbstwertgefühl sind wir motivierter, etwas noch Anspruchsvolleres anzupacken."
>
> (V. Steiner, 2003, S. 29)

Weitere Ausführungen zum Thema „Glauben an sich selbst, Selbstwirksamkeitserfahrung und Kompetenzgefühl", sind bei Bandura (1997) zu lesen.

Die Kompetenz zur Bewältigung von Lebensbelastungen äussert sich in der Verstärkung des Bewusstseins von autonomer Gestaltungsfähigkeit.

(Bamberger, 1999, S. 25)

Ergebnisse aus einer Studie von Fend (1994) bestätigen die Relevanz der Aspekte

„Loben und Zumuten“ bei Jugendlichen.

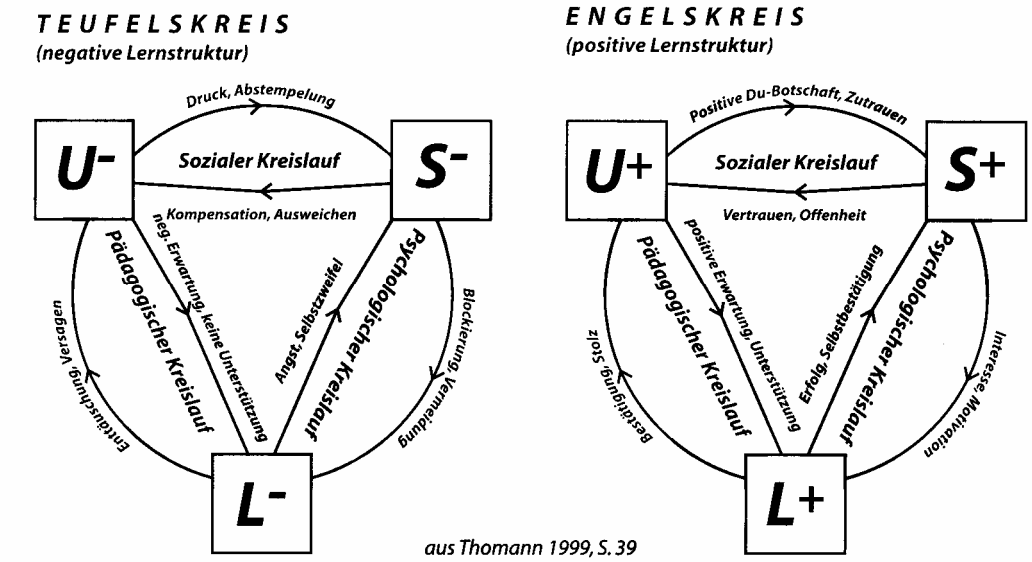
Nach H-H. Wittwer ist es besonders wichtig, nicht direkt zu Loben, sondern eher zu fragen, „wie hast du es gemacht, dass du diesmal eine bessere Prüfung geschrieben hast?“ Jugendliche können sonst beschämt wirken.

„Beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz kann dieses Kompetenzbewusstsein in eine Krise geraten, denn der Jugendliche erlebt neue Herausforderungen und potenzielle Bedrohungen seines Selbstwertes.“

(Hubrig und Herrmann, 2005, S. 53)

„Sobald du dir vertraust, sobald weisst du zu leben.“ (Goethe)

Thomann hat in einer Grafik die Auswirkung von Zutrauen und Loben dargestellt. Er lehnt sich dabei an ein Modell von Betz und Breuninger, welches er leicht abgeändert hat. (Thomann, 2002, S. 197)



aus Thomann 1999, S. 39

Interpretation der Darstellung:

S Selbstwertgefühl
U Umwelt (z.B. Lehrpersonen, Eltern)
L Leistungsbereich

Der gesamte Kreis lässt sich in drei kleinere, zusammenhängendere - nämlich den psychologischen, den pädagogischen sowie den sozialen Kreislauf - unterteilen.

Der Kreislauf zeigt, welche Auswirkungen Loben und Zutrauen im pädagogischen Bereich haben. Dieser Abschnitt beweist, dass in der Pädagogik ein paar Erkenntnisse und Annahmen existieren, die mit dem lösungsorientierten Ansatz vollständig übereinstimmen. Die positive Du-Botschaft entsteht z.B. durch Zutrauen in die Ressourcen und Fähigkeiten. Es ist wichtig für mich, diese Parallelen herauszuarbeiten. Der lösungsorientierte Ansatz wird mir dann vertrauter und die Umsetzung umso ein-

facher, wenn ich an bekannte und verinnerlichte Erkenntnisse anknüpfen kann.

Ich möchte es nicht unterlassen, den Eltern einige Zeilen zu widmen, weil ich selbst sehr ermüdende Erfahrungen gemacht habe.
Folgender Aussage von Steiner und Berg kann ich zustimmen:

> „Je mehr man die Eltern dahingehend beruhigt, dass sie ihr Kind bis jetzt erfolgreich grossgezogen haben, desto leichter bewältigen sie ihre Angst und Unsicherheit in Bezug darauf, ob sie als Eltern ihr Bestes gegeben haben. Je deutlicher sie ihre elterlichen Erfolge sehen, desto eher entwickeln sie Optimismus - nicht nur für sich selbst, sondern auch für ihr Kind - und Geduld."
>
> (Steiner und Berg, 2003, S. 205)

Shilts und Berg haben Haltungen formuliert, die meine positive Einstellung gegenüber Lernenden und Eltern stärken.

Ich habe diese Haltungen übernommen, wobei das Wort „Kind" mit „Jugendliche", „Tochter" oder „Lernende/r" von mir ersetzt wurde. (Die jeweils verwendete Form gilt für beide Geschlechter.)

7.1 Haltung gegenüber Lehrern, Schülern und Eltern nach Berg und Shilts

Bis zum Beweis des Gegenteils glauben sie, dass alle Lehrerinnen:

überzeugt sind, dass eine gute Ausbildung die Chancen für einen Jugendlichen erhöht, im Leben erfolgreich zu sein.
Jugendliche optimal fördern möchten, so dass sie im Leben einen Beitrag zur Gesellschaft leisten können.
jedem Jugendlichen die bestmögliche Gelegenheit zu lernen bieten wollen.
einen positiven Einfluss auf jeden Lernenden ausüben wollen
glauben, dass alle Jugendlichen am besten lernen, wenn sie eine positive Beziehung zu ihren Lehrern und zu anderen Erwachsenen in ihrem Leben haben.
sehen möchten, wie ein Jugendlicher eine neue Herausforderung meistert und daraus sein Selbstbewusstsein aufbaut.
gute Beziehungen zu Eltern und Lernenden haben wollen.
gute Lehrerinnen sein möchten.

Bis zum Beweis des Gegenteils glauben sie, dass alle Jugendlichen:

möchten, dass Eltern und Lehrerinnen stolz auf sie sind.
ihren Eltern und anderen wichtigen Erwachsenen Freude machen möchten.
Neues lernen wollen.
geniessen möchten, dass sie neue Fertigkeiten erlernt und neue Kenntnisse erlangt haben.
wählen möchten, wenn sie eine Möglichkeit dazu haben.
als Teil einer Gruppe akzeptiert werden möchten.
aktiv sein möchten und bei Aktivitäten mit anderen beteiligt sein möchten.
ihre Meinung sagen möchten, wenn sie die Gelegenheit dazu haben.
zu einer sozialen Gruppe gehören möchten.

Die Familie ist für Jugendliche sehr wichtig, aber sie wollen anders sein!
(Steiner und Berg, 2005, S.199)

Bis zum Beweis des Gegenteils glauben sie, dass alle Eltern:

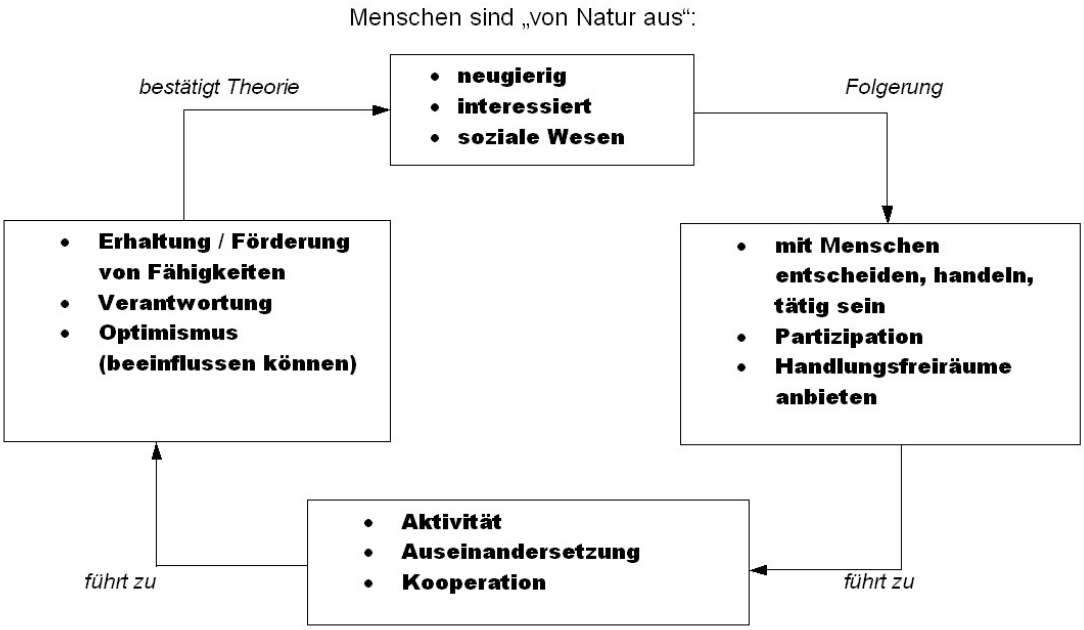
stolz auf ihre Tochter sein möchten.

einen positiven Einfluss auf ihre Tochter ausüben möchten.
gute Nachrichten über ihre Tochter hören möchten und erfahren möchten, was ihre Tochter gut kann
ihrer Tochter eine gute Ausbildung zukommen lassen möchten und ihr die besten Chancen für den Erfolg im Leben geben möchten.
Hoffnung für ihre Tochter haben möchten.
das Gefühl haben möchten, dass sie gute Eltern sind.
sehen möchten, dass die Zukunft ihrer Tochter besser ist als ihre.

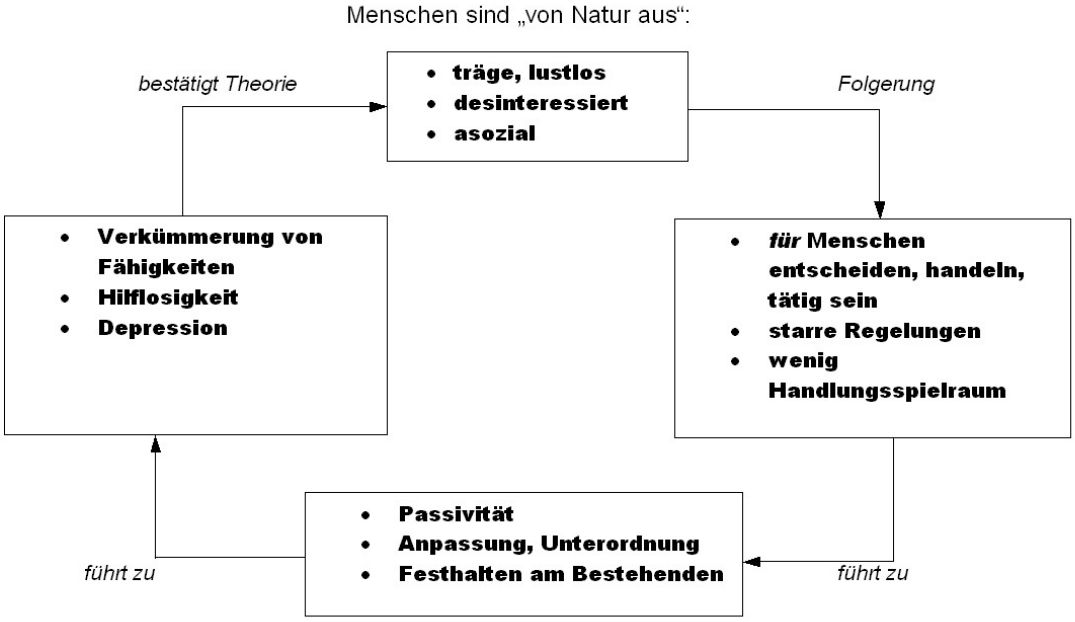
(Berg und Shilts, 2005, S.15 und 16)

In dieser Haltung kann ich den Lernenden mit Respekt begegnen. Ich traue ihnen Gutes zu. Zusätzlich verhalte ich mich neutral, indem ich über alle Beteiligten gleichermassen positiv denke.
Console hat diese Haltungen in ihrer Darstellung eines positiven Menschenbildes zusammengefasst. Es zeigt auf, welche Auswirkung die positive Einstellung auf den Entwicklungsprozess von Lernenden haben kann.
Gewisse Parallelen zur Darstellung von Thomann sind ersichtlich.

Das positive Menschenbild



Das negative Menschenbild



Grafiken: Lucida Console, Netzwerk für lösungsorientiertes Arbeiten

Meine Haltung hat eine weit grössere Auswirkung auf den Lernprozess als dass mir dies bis jetzt bewusst war.
Dies beweist folgende Untersuchung:

> „Kinder, die die Lehrperson (durch vermeintliche testdiagnostische Information) fälschlicherweise für besonders intelligent hielt, zeigten am Ende des Schuljahres einen messbaren Zuwachs des Intelligenzquotienten.“
>
> (Krause, Fittkau, Fuhr und Thiel, 2003, S.52)

Thomann beschreibt diesen Prozess als „Pygmalion - Effekt“ oder „Selbsterfüllende Prophezeiung“ und definiert ihn folgendermassen:

> “Unsere Erwartungen bezüglich des Verhaltens eines zu beurteilenden Menschen bewirken mit grösster Wahrscheinlichkeit, dass sich dieser in Richtung der entsprechenden Erwartung verhält.“
>
> (Thomann, 2002, S.180)

Dies bedeutet für mich, die Einstellung zu den Lernenden fortwährend zu reflektieren, damit ich mein positives Denken pflegen und beibehalten kann.

8. Orientierung an den Zielen der Lernenden

(wenn sie sich nicht schädigend auf andere Menschen auswirken)

> „Es gibt keine Garantie dafür, dass man ein Ziel zu einer bestimmten Zeit erreicht. Aber es gibt eine Garantie dafür, dass man Ziele, die man sich nie gesteckt hat, nie erreicht.“
>
> (David McNalli)

Die lösungsorientierte Arbeit hat zum Zweck, dass alle Beteiligten den Fokus nach vorne richten. Beim Zurückschauen wird meistens die Warum-Frage aufgenommen und damit die Beschäftigung mit dem Problem in den Mittelpunkt gerückt. Aus dem Grund hat die Zielsetzung einen solch wichtigen Stellenwert im lösungsorientierten Arbeiten.
Die Ziele müssen für die Lernenden wichtig sein, unabhängig von deren Wertigkeit für die Lehrperson.
Kann die Lehrperson dies akzeptieren, beweist sie damit ihr Zutrauen in die selbstgesteuerte Lösungsfähigkeit der Lernenden und begegnet ihnen mit Respekt.

De Jong und Berg gehen davon aus, dass Ziele, die von Fremdpersonen definiert werden, oft keine Chance haben, realisiert zu werden, weil sie nicht selten für die betreffende Person keine Priorität darstellen. (De Jong und Berg, 1998, S. 127)
Vom Konstruktivismus aus betrachtet muss ich davon ausgehen, dass Menschen eine Situation unterschiedlich interpretieren können und deshalb andere Ziele anstreben.

Kriterien für die Zielsetzung von de Shazer

- Details des Zieles.
- Klare Definition in Inhalt, Ausmass und Zeitbezug.
- Die Umsetzung sollte unter dem hundertprozentigen Einfluss des Kunden stehen.
- Eher ein kleines als (zu) grosses Ziel erarbeiten.
- Das Ziel sollte inter-aktional sein (d.h. es sollte das Verhalten des Kunden und das Reaktionsverhalten anderer im Ziel enthalten sein).
- Das Ziel sollte den Anfang von etwas erfassen („ab jetzt“) und nicht das Ende („nicht mehr“)
- Es sollte etwas sein, das wie ein „Wunder“ erscheint (oder in Richtung eines Wunders geht)
- Das Ziel sollte in konkreten, spezifischen, verhaltensbezogenen Ausdrücken beschrieben werden.“

(Radatz, 2003, S. 270)

Ich denke, dass den Zielen von Lernenden auch im Unterrichtsalltag mehr Priorität geschenkt werden sollte.

„Wer vom Ziel nichts weiss, kann den Weg nicht finden."

(Christian Morgenstern)

Ich möchte betonen, dass ich keine Ziele unterstützen werde, die sich schädlich auf die Eltern, andere Lehrpersonen oder Klassenmitglieder auswirken könnten.
Es ist trotz konstruktivistischer Philosophie nicht die Meinung, destruktive Verhaltensweisen zu fördern.

Skalieren als hilfreiche Methode zur Zielsetzung
Die Skalierungsfrage ist ein fester Bestandteil des Lösungsorientierten Arrangements.
In der Literatur fand ich eine einheitliche Skala. Sie weist Werte von eins bis zehn auf.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Sie dient:

- der Würdigung des bereits Erreichten
- der Standortbestimmung
- der Zieldefinition, anhand eines objektivierbaren Wertes
- dem Sichtbarmachen der Entwicklung in kleinen Schritten
- dem Beschreiben der Zufriedenheit im Bezug auf einen Zustand

(M. und K. Baeschlin, 2004, S. 45-46)

Die Skalierungsfrage ist wichtig, damit nächst höhere Schritte selber formuliert werden können. Die Anwendung eignet sich für den Einzelfall, gleich wie für Gruppen (Klassen). Sie ist hilfreich in der Pädagogik, da es wichtig ist, Fortschritte zu sehen und weitere zu planen. Die Skalierung wirkt ermutigend, selbst wenn die Bewertungen sehr tief ausfallen. Diese Frage ermöglicht den Lernenden immer, die Ressourcen zwischen zwei Entwicklungsstufen herauszuarbeiten. Ohne positive Begebenheiten würde sich die Bewertung auf der Skala nicht nach oben bewegen.
Selbst wenn die Bewertung auf Eins ist, kann ich fragen: "Wie hast du es geschafft, dass du eine Eins hast und nicht eine Null?" Damit wird die eigene Fähigkeit implizit hervorgelockt und dann explizit gelobt und verstärkt.

Mit der Skalierung übernehmen Lernende sehr viel Selbstverantwortung. Wenn hingegen die Lehrperson den Standort bestimmt, kann die subjektive Wahrnehmung der Lernenden anders sein, was zu Abwehrhaltungen und Rechtfertigungen führt.

Die Skalierung unterstützt das Prinzip des Expertenstatus jedes Individuums.
Ich vertraue den Lernenden, dass sie ihr Leben selber managen können und gebe ihnen keine selbstkonstruierten Tatsachen vor.

Im Interview hat eine Lehrperson (Mitglied beim Netzwerk für lösungsorientiertes Arbeiten) Schwierigkeiten mit der Skalierungsfrage bei Jugendlichen bekundet. In der Literatur sind mir keine Hinweise darauf aufgefallen. Ich werde eigene Beobachtungen dazu anstellen.

9. Ressourcen aufspüren

Der Fokus ist auf das Finden von Ressourcen gerichtet, denn in den Ressourcen liegt die Lösung verborgen. Ich bewirke damit einen Richtungswechsel vom Problem zur Lösung. Hiermit fördere ich die sogenannte inhärente Organisationsform von Systemen. (siehe: Darstellung, Korrespondenz zwischen humanistischen und systemischen Konzepten).

Um auf die Ressourcen zu stossen, ist es sehr wichtig, kreative Fragen zu stellen.

Methoden zur kreativen Fragestellung
Oft sind die Lernenden überfordert, wenn ich direkte Fragen stelle, wie: „Was wollen Sie verändern?“
Es gibt im lösungsorientierten Ansatz andere Möglichkeiten, Ressourcen zu erfahren. Einige Beispiele:

- Die Anders-Frage
  „Als Sie das letzte mal erfolgreich waren in einer Prüfung, was haben Sie da anders gemacht?“

- Die Frage nach den guten Geistern
  „Gibt es gute Geister in Ihrem Bekanntenkreis, die Sie unterstützen könnten?“

- Die Skalierungsfrage
  „Wie haben Sie es geschafft dahin zu kommen, wo Sie jetzt sind?“

- Die Wunderfrage
  „Stellen Sie sich vor, Sie gingen schlafen und das Wunder geschähe, woran würden Sie erkennen, dass ein Wunder geschehen ist, bei sich und bei andern?“

- Wer-, Wie-, Was-, Wo-, Wann-Fragen
  Von De Jong und Berg werden diese Fragen bevorzugt angewendet, weil sie am ehesten eine beschreibende Erklärung hervorrufen. Mit diesem Fragestil kann ich den Lernenden meinen Respekt vor ihrer Person ausdrücken.
  Die Warum-Fragen werden aus folgendem Grund nicht gestellt:

  > „sie führen leichter dazu, die Analyse der Klienten über mögliche, zugrunde liegende Ursachen des Verhaltens und der Situation hervorzurufen und bergen das Risiko, von KlientInnen als konfrontativ oder bewertend erlebt zu werden.“
  >
  > (De Jong und Berg, 1998, S. 51-52)

  Sie schreiben weiter, dass sich solche Analysen und Konfrontationen beim Lösungen (er)finden nicht als nützlich erwiesen haben.

10. Fragen stellen, die sich auch auf den Kontext beziehen (zirkuläres Denken).

Ich berate beispielsweise Lernende im Bezug auf einen Schulwechsel. Durch spezifische Fragestellungen finde ich heraus, ob die Konsequenzen im Zusammenhang mit diesem Wechsel gut durchdacht sind. Wie steht es mit den Finanzen, kann noch bei den Eltern gewohnt werden, kostet das Essen mehr, das Zugbillett usw., oder spielen Sprachkenntnisse eine Rolle? Die Fragen sollen so gestellt werden, dass nicht angeregte Prozesse zur Veränderung wieder erlöschen.

Möglichkeiten

- „Was werden Sie alles klären, bevor Sie die Schule wechseln?“
- „Was würde Ihr Vater dazu sagen oder Ihr Kollege?“
- „Welche Punkte würden Sie mit Ihnen diskutieren vor dem Wechsel?“

Diese Frage nach dem Umfeld ist auch bei Schwierigkeiten in der Klasse hilfreich, da im systemischen Denken der Kontext Auswirkungen auf das Individuum hat und umgekehrt (Rückkoppelung).
„Was denkt Ihr bester Freund über Ihr Verhalten, was würde er Ihnen wohl sagen?“
Damit integriere ich den Kontext (zirkuläres Denken). Den Betroffenen wird zugleich bewusst, dass jeder Aktion auch eine Reaktion folgt und die muss ertragen werden können.

Hiermit wurde eine Auswahl von Haltungen und eine Auflistung der entsprechenden Kompetenzen dargestellt, die wesentlichen Einfluss auf das lösungsorientierte Arbeiten nehmen.
Gerade der lösungsorientierten Kurzzeittherapie stehen viele sehr skeptisch entgegen, und ihr wird nicht selten auch Oberflächlichkeit vorgeworfen. Ich bin nach der Bearbeitung dieses Kapitels der Meinung, dass solche Beschuldigungen nicht haltbar sind. Ich hätte nicht gedacht, so viele bekannte Erkenntnisse zu finden, welche anscheinend in der Psychologie anerkannt sind und sich in den Haltungen der lösungsorientierten Arbeit widerspiegeln.

In einem abschliessenden Schritt stelle ich den Prototyp Coach dar, der sich meines Erachtens aus den aufgeführten Haltungen ableiten lässt.

11. Coaching-Haltung im lösungsorientierten Arbeiten

Die Wahl der Bezeichnung „Coach“ wurde schon kurz angesprochen, nun folgt eine Konkretisierung des Begriffes aufgrund der Haltungsaspekte der Lösungsorientierung.
Ich lehne mich an die Ausführungen von Radatz an, habe jedoch den Text an die Bedingungen meiner beruflichen Tätigkeit angepasst und umformuliert.

(Radatz., 2003, S. 88–100)

Bei der Coaching-Haltung reagiert die Lehrperson auf folgende Aufforderung der Interaktionspartner:

Unterstützen Sie mich dabei, individuelle Lösungen für meine Probleme zu finden, und wieder meine Ressourcen zu sehen hinter den Problemen.

Somit wird die Lösungsfindung dorthin verlagert, wo das Problem entstanden ist, zum Interaktionspartner.
Der Coach hat die Aufgabe, den Lösungsfindungsprozess anzustossen. Für die Inhalte ist der Interaktionspartner verantwortlich.
Dies entlastet den Coach vom Zwang, ständig neue Lösungsideen präsentieren zu müssen. Dies hat aber auch zur Folge, dass der Ruhm dem Interaktionspartner gebührt. Ich denke, dass das ein wichtiger Aspekt ist, dessen ich mir als Lehrperson bewusst sein muss. Meine Leistungen treten damit in den Hintergrund. Es bedingt der ständigen Reflexion über solche Auswirkungen. Ich muss mich fragen, welche Gefühle das bei mir auslöst. Kann ich die Lorbeeren den anderen überlassen, oder benötige ich sie für mich selber? Löst dies in mir möglicherweise die Angst aus, überflüssig zu werden?

(Radatz, 2003, S. 92-94)

Ich muss einen anderen Zugang zur Bestätigung finden. Bestätigung zeigt mir, dass mein Handeln Sinn macht. Sinnhaftigkeit beschreibt auch Antonovsky als einen wichtigen Faktor für die Bewältigung von Anforderungen.
Meine Bestätigung besteht dann darin zu sehen, wie die Lernenden selbständig und befähigt werden, eigene Entscheidungen zu treffen, was eine erwünschte Kompetenz im Pflegeberuf ist und worauf sehr grosser Wert gelegt wird. Die Expertise verschiebt sich also hin zu den Lernenden und ihr Selbstvertrauen wird gestärkt.
Die Prozessunterstützung wird zur Qualifikation, welche oberste Priorität von sinnvollem beruflichem Handeln für Lehrpersonen darstellt.

Abschliessend möchte ich zur Coachinghaltung noch betonen, dass sie auch für mich wesentliche Vorteile bringen kann:
In pädagogischen Berufen sind Burnouts sehr häufig, was immer mehr Untersuchungen bestätigen. Lösungsorientiertes Arbeiten kann prophylaktisch wirken gegen das „Ausbrennen“ im oder durch den Berufsstress, weil nicht mehr die ganze Belastung und Verantwortung bei der Lehrperson liegt.

Folgende Tabelle dient dem differenzierten Überblick zur Coachinghaltung und den damit verbundenen Einstellungen:

Lernende	Lehrperson
Ich bin für die Lösung dieses Problems verantwortlich, und ich übernehme diese Verantwortung. Ich bin mit so vielen Problemen schon zurecht gekommen, dass ich dieses nicht abgeben muss. Ich vertraue in meine Lösungskompetenz. Ich will das Problem selbst lösen. Ich kann das Problem selber lösen, ich brauche nur einen Anstoss dazu. Ich möchte einen Anstoss, damit ich das Problem beim nächsten mal ganz selbständig lösen kann. Ich will für zukünftige Fälle lernen. Ich will die ganzen Lorbeeren für die Problemlösung einheimsen Ich möchte signalisieren, dass ich meine Probleme selbst lösen kann. Ich möchte eine massgeschneiderte Lösung, die meine Kriterien exakt erfüllt. Die Lehrperson kennt die genauen Daten meines Problems nicht, daher ist es zwecklos, sie nach der Lösung zu fragen. Ich bin Expertin für mein Problem und somit auch für die Lösung.	Ich habe grundsätzlich Vertrauen in die Lösungsfähigkeit der Lernenden. Als Lehrperson muss ich nur die richtigen Fragen stellen, nicht die Antworten finden Mir geht es darum, dass die Lernenden das Know-How für zukünftige Herausforderungen aufbauen. Mal sehen, ob ich aus der Lösungsfähigkeit der Lernenden selbst etwas lernen kann. Ich habe eine wichtige Rolle als Unterstützerin. Ich möchte längerfristig Zeit sparen und viel mehr strategisch arbeiten. Die Lernenden sind Experten für die Probleminhalte. Meine Qualität liegt darin, den Lernenden den passenden Anstoss zu geben. Unsere Beziehung ist ein Austauschprozess: Ich kann inhaltlich dazu lernen, die Lernenden profitieren vom Lösungsfindungsprozess. Ich möchte nicht immer Antworten finden und längerfristig in ein Burnout stolpern.

(In Anlehnung an Radatz, 2003, S.93)

Abgrenzung zur Expertenhaltung

Die Haltung der Expertin antwortet in der Praxis auf folgende Aufforderung der Interaktionspartner:

- Nehmen Sie mir mein Problem von den Schultern und lösen Sie es!

Die Expertenhaltung impliziert ein Oben-Unten-Verhältnis:
Die Lehrperson weiss die Lösung (oben) und die Lernenden oder Eltern wissen sie nicht und müssen daher um Unterstützung bitten. Dies führt zu einem Anstieg an Verantwortung bei der Lehrperson bei gleichzeitiger Entlastung der Interaktionspartner. Mit dem Nachteil, dass Abhängigkeit und Unselbständigkeit bei den Interaktionspartnern gefördert werden. Häufig wird, wie im Pflegeberuf auch, mangelnde Zeit als Hauptfaktor für die Wahl dieser Haltung genannt, was kurzfristig gedacht auch seine Berechtigung hat, sich aber längerfristig nicht halten lässt als Argument. Wir sollten bedenken, dass das Ziel nicht nur in einer erfolgreichen Abschlussprüfung liegen kann, sondern in der Befähigung zu lebenslangem Lernen. Dies dient der Weiterentwicklung des Berufes, was ja wiederum die fünfte Funktion der Pflege darstellt.
Ich wage zu behaupten, dass wir Menschen grundsätzlich dazu neigen, an bisher erfolgreichen Mustern festzuhalten. Dies dient im positiven Sinn auch einer gewissen

Stabilität, wie wir in der Darstellung von Radatz gesehen haben. Die Bedingungen, die von der Gesellschaft an die Schule gestellt werden, sind jedoch nicht förderlich für solche Veränderungen. Es erfordert Mut, neue Wege zu gehen. Ich werde mich noch ausführlicher äussern in der Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrperson im nächsten Teil der Arbeit. Der Nachteil liegt bei der Expertenhaltung in der ständigen Herausforderung, auf alles eine Antwort zu finden, was bei konsequenter Anwendung zum Burnout führen kann.
Positiv erlebte Macht und Autorität führen zu einer Aufrechterhaltung der Expertenhaltung. Dies ist eine schmerzhafte und vielleicht auch verdrängte Erkenntnis, welche jede Lehrperson bei sich selber reflektieren muss.

(Radatz, 2003, S. 88-91)

Folgende Einstellungen sind mit der Expertenhaltung verbunden:

Lernende	**Lehrperson**
Ich bin nicht gut genug in dieser Sache, kenne mich nicht aus.	Ich muss die Probleme lösen, das ist meine Aufgabe als Lehrperson.
Ich kann es nicht lösen/so schnell nicht lösen.	Ich bin die Expertin, ich muss es wissen.
Jemand anderes kann es sicher besser, schneller, effizienter lösen.	Ich bin dafür da, die Probleme anderer zu lösen.
Ich will jemandem anderen das Gefühl geben, er kann es besser.	Wenn sie es selbst lösen könnten, würden sie mich nicht fragen.
Wenn der andere es nicht lösen wollte, würde er es schon sagen.	Ich muss ihnen zeigen, dass ich besser bin als sie, sonst kann ich meinen Expertenstatus nicht behaupten.
Ich will es nicht lösen.	Ich fühle mich geschmeichelt, dass diese Aufgabe offensichtlich nur ich übernehmen kann.
Ich will mir die Arbeit ersparen, es vielleicht zwei mal machen zu müssen.	Ich bin die Einzige, die das lösen kann.
Der andere ist dafür zuständig und verantwortlich.	Je mehr Antworten ich ihnen gebe, desto mehr steige ich in ihrer Achtung.
Ich kann es der Lehrperson sicher nicht recht machen. Bevor ich es falsch mache, überlasse ich es besser ihr.	Es braucht mich wieder einmal als Lebensretterin.
Ich will sehen, wie andere genau so wie ich an der Lösung scheitern.	Ich will nichts von meiner Macht und Autorität einbüssen.
	Das kann diese Lernende nicht lösen, sie hat zu wenig Kompetenz.
	Ich kann es den Lernenden nicht zumuten.
	Ich will sie nicht mehr belasten, als dass sie es ohnehin schon sind.
	Das werden sie nie lernen.

(In Anlehnung an Radatz, 2003, S. 89-90)

Im Folgenden will ich unbedingt eine andere spannende Haltung darstellen, weil sie mit dem Pflegeberuf direkt in Verbindung steht. Es geht um die „Arzt-Patienten-

Haltung“. Dabei fordere ich Sie, liebe Leserin auf, mit mir zu reflektieren, ob wir als ehemalige Pflegende in solche Muster stärker verstrickt sind als andere Lehrpersonen?

Arzt-Patienten Haltung
Diese Haltung stellt eine verstärkte Form der Expertenhaltung dar, indem sie auf folgende Aufforderung antwortet:

- Sagen Sie mir, wo/was mein Problem ist,
- nehmen Sie es mir dann von den Schultern,
- lösen Sie es für mich.

Übertragen auf mein pädagogisches Berufsfeld könnte dies folgendes bedeuten:
Beispiel:
Die Lehrpersonen werden mit einer Steigerung von Reklamationen der Lernenden im letzten halben Jahr konfrontiert.

- Sie werden sofort aufgefordert festzustellen, wie es zu dieser Reklamationssteigerung gekommen ist.
- Sie müssen nach Möglichkeiten suchen, die die Reklamationsrate wieder senken.
- Sie müssen diese Möglichkeiten dann in der Praxis umsetzen.

Schwierigkeiten der Arzt- Patienten-Haltung:
Bewahren des vollen fachlich-inhaltlichen Überblicks über alle Situationen.
Mit dem exakt richtigen Hebel ansetzen können, um das Problem zu lösen.

Die Verantwortung vergrössert sich massiv durch die Erweiterung des Expertisenfeldes. Verschiedene Faktoren wie Hintergründe, unterschiedliche Ursachen und Nebenschauplätze spielen zusätzlich eine Rolle.

(Radatz, 2003, S.91-92)

Es wäre interessant zu untersuchen, ob ein direkter Zusammenhang zwischen diesem Haltungsmodell und der Häufigkeit von Reklamationen (als Form einer Erwartungshaltung) besteht. Denn ich erlebe die Anspruchshaltung unserer Lernenden generell als extrem hoch, nicht immer nachvollziehbar und muss mir überlegen, was das mit mir selber zu tun hat. Es sei dahingestellt, ob vielleicht eine Arzt-Patienten-Haltung dazu beiträgt. Dies zu untersuchen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich erhoffe mir jedoch, mit der Anwendung des lösungsorientierten Ansatzes und den daraus erwachsenden Erkenntnissen, eine Antwort auf diese Frage zu finden! Die konkrete Frage lautet also: „Ändert sich die Anspruchshaltung der Lernenden mit der Coachinghaltung?“

Ich will jetzt diese überaus spannende Auseinandersetzung im Bezug zu Haltungsfragen verlassen und mich der Auswirkung des lösungsorientierten Arbeitens auf meine Lehrerinnenrolle widmen.

Teil III Die Rolle der Lehrperson

„Man darf das Wissen nicht nur äusserlich seiner Seele anheften, man muss es ihr innerlich und innig verbinden; man darf sie nicht nur damit anstreichen, man muss sie damit in der Wolle färben.“ (Montaigne)

Zu diesem Zweck setze ich mich nun mit meiner Rolle auseinander. Es soll klar werden, welche Veränderungen sich durch das lösungsorientierte Arbeiten ergeben.

Begriffsklärung
Ursprünglich stammt der Begriff Rolle aus dem Theater, wo er den in einer Schrift-Rolle vorgegebenen Text bezeichnete.

Thomann hat das Wort Rolle folgendermassen definiert:
„Aus soziologischer Sicht wird unter Rolle das Bündel von expliziten und impliziten Erwartungen, welche z.B. an uns in unserer Funktion als Ausbilder/in gerichtet werden, verstanden.
Die Rolle ist also eine Art interpretierbares Bindeglied zwischen Individuum und Organisation, persönliche Anteile und institutionell-gesellschaftliche Vorgaben treffen sich hier.“

(Thomann, 2002, S. 21)

Weiter klärt er, dass das Handeln in Rollen immer einen gewissen Interpretationsspielraum zulässt. Rollenvorschriften sind also nicht alle in selbem Masse verpflichtend. Es gibt: Muss-, Soll-, Kann-Erwartungen innerhalb einer Rolle.

Er betont, dass viele Rollen gesellschaftlich vorgegeben sind und unterscheidet dabei in:
- selbstgewählte Rollen (Berufsrollen, Ehefrau/mann)
- Zwangsrollen (Geschlecht, Alter, Hautfarbe)

(Thomann, 2002, S. 130-131)

Mich interessierte, wie sich die Rolle der Lehrperson im letzten Jahrhundert gewandelt und entwickelt hatte.

1. Entwicklung der Lehrerrolle

Der Lehrberuf besteht in der heutigen Form erst seit dem 19. Jahrhundert.
Nach Fend hat sich der Lehrberuf in fünf Phasen entwickelt:

Die erste Phase

> "Entwicklung der Lehrerrolle von der Teilzeitarbeit zum Vollzeitberuf und Auflösung der Bindung an die kirchliche Autorität"

(Fend, 1994, S. 14)

Dauer: vom Anfang des Lehrberufes bis ins 19. Jahrhundert
Aufgaben:
Versittlichung der Lebensführung
vermitteln von grundlegenden Fähigkeiten
Ziel: Teilnahme am kirchlichen sowie später am öffentlichen Leben.

Die Lehrperson war in erster Linie Hilfsinstanz und sollte die versittlichenden pädagogischen Ziele in seiner Person verkörpern.

(Frei, 1998, S. 9)

Die zweite Phase

"Der säkularisierte Lehrer: Der Lehrer als öffentliche und moralische Autorität".

(Fend, 1994, S. 14)

Epoche: um die Mitte des 19. Jahrhunderts
Der Lehrerstand beginnt sich von der geistlichen Schulaufsicht zu emanzipieren. Die Frage nach dem wirklichen Menschen rückt ins Zentrum.
Diese Ära wurde geprägt durch Existenzphilosophen wie Kierkegaard (1813-1853) und Nietzsche (1844-1900). Der Mensch wurde dadurch als selbstdenkendes, moralisch eigenständiges und verantwortungsfähiges Wesen betrachtet.

Die dritte Phase

“Der Lehrer als Pädagoge zum Wohle des Kindes und der Jugend.“

(Fend, 1994, S. 14)

Epoche: In den 20er Jahren des 20 Jahrhunderts
Wichtige Einflüsse wie die Reformpädagogik prägten das Schulgeschehen.
Aufgabe:
Vermitteln der Kultur
Unterstützung auf dem Weg zur Mündigkeit
Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen

Die vierte Phase

"Der Lehrer als Spezialist und Fachmann - die Entstehung einer rationalisierten Lehrerrolle.“

(Fend, 1994, S. 14)

Epoche: in den letzten Jahrzehnten
Aufgabe:
Weitergabe von qualitativ hochstehendem Fachwissen
qualifizieren und beurteilen der Leistungsfähigkeit

Die pädagogischen Aufgaben, die am wenigsten rationalisierbar sind, treten im Vergleich zur vorherigen Phase eher in den Hintergrund.

(Frei, 1998, S. 9)

Die fünfte Phase

"Die Individuation des Lehrers: Die neue Gestalt einer Lehrerpersönlichkeit."

(Fend, 1994, S. 14)

Epoche: Gegenwart
Tendenzen:
keine klare Charakterisierung der Lehrerrolle
die Lehrperson will vermehrt die individuelle Schülerpersönlichkeit beachten
die Lehrperson will sich als Person einbringen
die Lehrperson will nicht ausschliesslich fachinhaltliche Botschaften vermitteln

„In dieser Phase erhält die Lehrperson eine Begleitfunktion. Sie unterstützt die Entwicklungsprozesse der Lernenden, die je nach individuellem Weg sachliche Klärung, Widerstand oder Ermutigung brauchen, ohne dabei ihre eigene Person zu vergessen.“

(Frei, 1998, S. 10)

Wir sehen anhand der Ausführungen von Frei, wie sich die Definitionen von Thomann bestätigen. Die Erwartungen an die Lehrperson sind einem ständigen Wandel unterworfen. Der Lehrberuf ist als Nahtstelle zwischen Gesellschaft und Schule zu sehen. Dies bedeutet, dass sich gesellschaftliche Wandlungsprozesse, Defizite und Aktualitäten direkt oder indirekt auf die Rollendefinition von Lehrpersonen auswirken.

Standortbestimmung:
Gesellschaftliche Erwartung und ihre Bedeutung für Lehrpersonen.
Wydler, lic. phil., und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Zürich, vertritt folgenden Standpunkt:

> „In der gegenwärtigen leistungsorientierten Gesellschaft hat die Schule die Funktion vorzuspuren, wer es im Leben zu etwas bringen wird oder nicht. Schulischer Erfolg wird zunehmend zur notwendigen, aber nicht hinreichenden Voraussetzung für eine erfolgreiche Karriere. Die eigentlichen Entscheidungen fallen später in der Berufswelt; der Konkurrenzkampf zwischen den sozialen Gruppen um die beste Ausgangsposition am Arbeitsmarkt spielt sich aber weitgehend in der Schule ab."
>
> (Wydler, 2003, S. 3)

Die Verantwortung hat sich meiner Ansicht nach stark auf die Schule verlagert, ohne dass sich die Organisation Schule wesentlich verändert hat. Ich wage zu bezweifeln, dass den Lehrpersonen auch entsprechende Ressourcen zur Bewältigung solch hoher Anforderungen zur Verfügung gestellt werden. Es sind gewisse Bestrebungen in diese Richtung unternommen worden in Form von Unterstützungsangeboten (siehe nächster Abschnitt). Studien über Belastungen von Lehrpersonen sind nach wie vor rar, aber sie gewinnen an Bedeutung. So hat zum Beispiel eine Waadtländer Studie (von Gonik, Kurth und Boillat, 2000) gezeigt, dass Lehrpersonen im Vergleich mit anderen Personen der berufstätigen Bevölkerung öfter depressiv verstimmt sind und auch häufiger an somatischen Beschwerden leiden. (Kuntsche, 2003, S. 4) Welche Gründe für diese Tatsache vorliegen, ist mir nicht bekannt.
Daher finde ich es wichtig, selbst eine Alternative zu finden, die die Gesundheit erhält und mir trotzdem ermöglicht, meiner Rollenanforderung gerecht zu werden.

Im Folgetext will ich darstellen, inwiefern sich die Situation von Seiten der Lernenden verändert hat und welche Einflüsse dies auf die Lehrerbelastung hat.

Jugendliche und ihr Umfeld

> "Die Eltern erwarten zwar von der Schule eine exzellente intellektuelle Förderung ihrer Kinder, und ihre Hoffnung, dass ihre Kinder schulisch reüssieren, ist heute sehr ausgeprägt. Diese hohen Erwartungen sind aber im Elternhaus nicht von einer gleich intensiven faktischen Betreuung und Förderung begleitet. Die Kinder sind danach heute unruhiger, anspruchsvoller, sie erwarten mehr Betreuung und Zuwendung, in höherem Alter sind sie frecher, massloser und aggressiver"
>
> (Fend, 1994, S. 18)

Die Gründe, welche zu solchen Tatsachen führen sind vielschichtig.
Nach Braem sind der Strukturwandel der Familie, veränderte Eltern-Kind-Beziehung, instabileren Paarbeziehungen, und das Individualisieren des Lebensstils als Ursache für den Wandel zu sehen. (Braem, 1994, S. 66)
Der Individualisierungstrend in Bezug zum Aufwachsen äussert sich in der grösseren Wertschätzung des Kindes, einer stärkeren Betonung seiner Handlungsspielräume und auch in den Freiheitsrechten. (Fend, 1988)
Die Freizeitgestaltung der Jugendlichen hat sich verändert und stark auf Medien wie Fernseher und Computer verlagert. Das kann eine erhöhte Erwartung an Unterhal-

tung in der Schule auslösen und zur kontinuierlichen Reizüberflutung führen. Kinder sind zudem oft auf sich selbst gestellt und halten sich vorwiegend unter Gleichaltrigen auf. Normen und Werte werden dadurch einseitig wahrgenommen und beziehen sich nicht auf verschiedene Altersstufen.

Die Lernvoraussetzungen im Bereich Leistung, Arbeitshaltung, Ruhe, Motivation und Konzentration haben sich massiv verschlechtert. Die passive Anspruchshaltung ist gestiegen. (Frei, 1998, S. 11)

Die Untersuchung von Moser, Keller und Tresch (Kanton Zürich) zeigt auf, wie die Probleme im Schulsektor zugenommen haben:
Zwei Beispiele davon:
Bis zum Ende der dritten Klasse haben 57% der Kinder eine besondere Massnahme erhalten!
Knapp 30% aller SchülerInnen haben entweder eine Sonderklasse besucht, eine Heilpädagogische Unterstützung in der Regelklasse benötigt oder eine zeitliche Anpassung der Schullaufbahn erfahren.

Mir geht es vor allem darum, den Handlungsbedarf in den Berufsschulen zu erkennen.
Jugendliche kommen mit entsprechenden Schul- und Lernbiografien aus der Regelschulzeit zu uns in die Berufsausbildung.

Die Schilderungen sind eindrücklich. Die positiven Grundannahmen über Lernende, von Shilts und Berg ermutigen mich hier besonders.

In einem nächsten Schritt muss ich mich fragen, welche konkreten Kompetenzen gefragt sind, um diese geschilderte Rollenanforderung zu bewältigen.

2. Rollenkompetenzen

Wir haben im vorangehenden Text gesehen, dass die Rolle der Lehrperson den Ansprüchen kaum mehr genügen kann. Die Gesellschaft und die Eltern stellen diese sehr hoch. Die Jugendlichen erfüllen jedoch die Voraussetzungen für störungsfreies Lernen oftmals nicht. Dies führt zur massiven Überforderung von Lehrpersonen, was durchaus ein Grund für das gehäufte Auftreten depressiver Verstimmungen bei Lehrpersonen sein könnte.

Frei schreibt:

> „Schulpsychologinnen und -psychologen stellen fest, dass die Lehrperson heute wie nie zuvor in der Geschichte in psychologischen Kompetenzen geschult sein müssten, um den differenzierten Ansprüchen z.B. der individuellen Begleitung von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden."
>
> (Frei, 1998)

Weiter stellt Braem fest:

> "In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erkennen, dass die Veränderungen der Umgangskultur und des Habitus der jungen Generationen auch in die schulische Welt Eingang gefunden haben und dass sich das traditionelle, hierarchische Beziehungsverhältnis zwischen Lehrern und Schülern entsprechend in Richtung Partnerschaftlichkeit gelockert hat und sich offenbar weiter in diesem Sinne ändert".
>
> (Braem, 1994, S. 66).

Frei, leitet daraus ab, dass demokratische Umgangsformen eher gefragt sind als autoritäre und benennt Kompetenzen wie Individualisierung, Transparenz und Glaubwürdigkeit im Unterricht als bedeutsam in der heutigen Zeit.
Dies erfordert noch mehr kommunikative Kompetenzen der Lehrperson.

(Frei, 1998, S. 11)

Der lösungsorientierte Ansatz scheint mir geeignet, diese Rollenanforderungen zu unterstützen, indem er ein stabiles Kommunikationsverhalten darstellt und das Machtgefälle zwischen Lehrperson und Lernenden verkleinert.

Die Definitionen der Lehrerinnenrolle sind vielfältig. Mir geht es im folgenden Abschnitt darum zu prüfen, inwieweit die lösungsorientierte Arbeit innerhalb von verschiedenen Rollenvorstellungen ausgeübt werden kann. Ich habe dazu das Modell von Thomann gewählt und folgenden Übertragungsversuch gemacht.

2.1 Rollenvorstellung nach Thomann - Lösungsorientierte Interpretation

Thomann definiert acht Bereiche in seinem Rollenstrauss, welche ich lösungsorientiert zu interpretieren versuche.

Inhaltsexperte/-expertin
Den Begriff Expertin habe ich mehrmals erwähnt und gedeutet. Ich sehe mich eher als Überwacherin der inhaltlichen Richtigkeit, ich betätige mich vorwiegend als Coach in Bezug auf die zu erlernenden Inhalte. Die neuen Lehr- und Lernformen sind eine Chance, um den Lernenden je nach Ressource ein passendes Arrangement anzubieten. Ich bin die Inhaltsexpertin, lasse den Lernenden jedoch viel Raum um

die Inhalte selbst zu entdecken. Meine Hauptaufgabe besteht in der Prozessbegleitung und der Sicherstellung von infrastrukturellen Abläufen. (Bsp. Reservation von Gruppenräumen, Materialbestellung, usw.)

Unterrichtsgestalterin
Mit meinem Expertenwissen biete ich durch Methodenvielfalt möglichst viele verschiedene Lernmöglichkeiten an, die verschiedene Lerntypen berücksichtigen. Die Auswahl sollte immer verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten innerhalb einer Lerneinheit betreffen. Ich erstelle zusammen mit den Lernenden Zeitpläne und frage sie nach Inhalten, die sie speziell interessieren. Vorwissen wird genutzt, um Ressourcen zu erkennen und zu würdigen. Ich verwende die lösungsorientierte Unterrichtssprache (siehe Teil IV der Arbeit).

Leiterin
Darunter verstehe ich die Klassenführung oder das Begleiten einer Klasse während einer Lerneinheit. Ich überwache den Entwicklungsprozess. Dies beinhaltet aufmerksames Beobachten, um entsprechend Feed-back geben zu können, (Loben der Fähigkeiten). Auch hier sind organisatorische Aufgaben zu erledigen. Diese erübrigen sich nicht mit dem lösungsorientierten Arbeiten.

Begleiterin
Dieser Begriff deckt sich meiner Ansicht nach am besten mit dem Coachingverständnis von Radatz. Das Begleiten stellt für mich ein Metaziel dar. (Vergleiche Fend, fünfte Phase der Lehrerrollenentwicklung).

Beraterin
Diesen Begriff würde ich am liebsten nicht anwenden, weil er nicht in mein persönliches Repertoire passt. Mit „Beraten“ sind jedoch offiziell alle Formen gemeint, auch die lösungsorientierte Kurzzeitberatung. Das Wort Be“**rat“**en trägt meines Erachtens einen kleinen Widerspruch in sich, weil ich in der Lösungsorientierung den Klienten seine Lösungen selber finden lassen will und ihn nicht berate, sondern eben nur coache.

Beurteilerin
Beurteilen gehört zum Lehrberuf. Ich habe sehr viele Möglichkeiten mit Beurteilungen wertschätzend und aufbauend umzugehen. In der lösungsorientierten Arbeit wird empfohlen, Prüfungen individuell zu besprechen und anhand der gelungenen Prüfungselemente (sprich Ressourcen) weitere Verbesserungen zu planen. Es gilt dabei immer, die Ziele der Lernenden im Auge zu behalten. Sie definieren, welchen Anspruch sie an sich stellen. Ich gebe nur Feed-back über allfällige Konsequenzen, wenn ich die Promotion gefährdet sehe.
Ich empfehle den Lernenden immer, mit ihren Energieressourcen ökonomisch umzugehen. Ich ermutige sie, ein Gesamtbild ihrer Leistungen vor Augen zu halten,
sprich Praxis und Schule.
Als Lehrperson kann ich die Lernenden ermuntern, dass sie sich belohnen für ihre Anstrengungen. Dies können wechselnde oder immer gleichbleibende Rituale sein. Ein Beispiel könnte das Essengehen mit Kolleginnen nach einer schwierigen Prüfung sein. Damit würdigen sie ihren persönlichen Einsatz und stärken ihr Selbstwertgefühl.

Institutionsvertreterin
Ich fühle mich verpflichtet, die curricularen Vorgaben bestmöglich einzuhalten. Mir ist auch wichtig, dass ich zu meinem Betrieb stehen kann. Wenn es mir gelingt, durch lösungsorientiertes Arbeiten meine Energie sparsam zu verwalten, so werde ich bestimmt auch zufrieden sein und nicht in einem Burnout enden. Dies führt dazu, dass ich meine Institution mit Freude nach aussen (Eltern, Freunde, Familie) und innen (Lernende, Berufskolleginnen) vertreten kann. Die lösungsorientierte Arbeit könnte auch in einem ganzen Kollegium für Entspannung sorgen, indem der Fokus auf die gegenseitigen Ressourcen gelenkt würde. Ich erlebe Lehrpersonen sehr perfektionistisch, ohne mich dabei auszugrenzen. Wir scheinen unter grossem Leistungsdruck zu stehen.

Staats-/Gesellschaftsvertreterin
In der Schweizer Literatur habe ich viel gelesen von lebenslangem und selbständigem Lernen, jedoch haben sich die Curricula nicht entsprechend adaptiert. Es wird im Gegenteil immer mehr Stoff in kürzerer Zeit gefordert. Dies ermöglicht es der Lehrperson nicht, mit neuen Lernmethoden zu arbeiten, die solche Kompetenzen unterstützen würden. Solche Prozesse werden zusätzlich durch Messungen wie PISA forciert, welche den globalen Wettkampf fördern.
Dies kann die gesellschaftliche Anforderung an die Lehrpersonen noch verstärken. Richtet man das Augenmerk auf führende Länder wie Finnland, so kann man ein spannendes Schulsystem mit viel unauffälliger Unterstützung der schwächeren Schüler entdecken! Damit werden Stigmatisierungen vermieden. Die finnische Schule zeigt beachtenswerte Ressourcen auf.
Haben wir jedoch die besseren Leistungen isoliert vom Kontext des finnischen Schulsystems im Fokus, so wird sich lediglich im globalen Wetteifern die Druckausübung auf die Lernenden und Lehrpersonen verstärken.
Wydler betont, dass Studien über die gesundheitliche Auswirkung von Schule weit weniger Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben als die leistungsbezogenen Messungen wie PISA oder TIMMS. (Wydler, 2003, S. 3)

Zur weiteren Konkretisierung habe ich in Anlehnung an Bamberger (2001) einen Kompetenzstrauss definiert, welcher meines Erachtens als Anhaltspunkt für Lehrpersonen dienen kann.
Ich habe darauf geachtet, dass eine Parallele zur fünften Phase nach Fend (1994) besteht, welche die Begleitung von Entwicklungsprozessen betont.

2.2 Lösungsorientierte Rollenkompetenzen nach Bamberger

Bamberger betont, dass die Umsetzung der Kompetenzen (im lösungsorientierten Sinn) einerseits einen tiefen Glauben an das Entwicklungspotential des Menschen, und andererseits vollen Respekt vor der Autonomie individueller Lebensentwürfe voraussetzt. (Bamberger, 2001, S. 24-25)

Die Kompetenzen beziehen sich auf die Begleitung von Lernenden im Sinne eines Coachings.

Entwicklerin von Möglichkeitssinn
Hier geht es darum, schlummernde Fähigkeiten bewusst zu machen und mit den Lernenden zu entdecken. Bamberger meint, dass Menschen an jedem Punkt ihrer Entwicklung über eine Vielzahl von Möglichkeiten verfügen.
(Bamberger, 2001, S. 22)

Manchmal sind diese Möglichkeiten aus gewissen Gründen nicht im Vordergrund oder als Optionen nicht abrufbar. Dies ergibt sich meistens aus dem Zustand der sogenannten Problemtrance.
Deshalb richte ich meine Aufmerksamkeit als Lehrperson bewusst auf diesen Möglichkeitsraum, in dem Lösungen wieder als neue Wirklichkeiten Gestalt annehmen.
Das Anbieten verschiedener Unterrichtsmethoden ist dieser Kompetenz zuzuordnen. Damit ermögliche ich den Lernenden eine Auswahl. Sie bekommen eine Chance, auf ihre Weise zu Wissen zu gelangen, und ich kann mein Expertenwissen unaufdringlich einsetzen.

Aktiviererin von Ressourcen
Dies können „Fähigkeiten, Fertigkeiten, Begabungen, Talente, Kenntnisse, Geschicklichkeiten, Ideale, Wünsche, Hoffnungen, Ziele, Intentionen, Kontakte, Beziehungen, Bindungen, Einflüsse, usw.“ sein (Bamberger, 2001, S. 22).
Die Aufmerksamkeit wird dabei auf eigene und externe Ressourcen gelenkt.

Das Ressourcenfinden fordert folgende Fähigkeiten von Lehrpersonen:

- Gutes Zuhören
- Anregendes Fragen
- Sicheren Umgang mit der Skalierungsfrage
- Kreatives Denken in den jeweiligen Situationen

Als Lehrperson entlastet mich die Ressourcenorientierung. Ich sehe nicht nur das Negative, also alles, was noch nicht erreicht ist mit den Lernenden, sondern das, was sie schon können. Ich bemerke bei mir oft, wie dieser Aspekt zu kurz kommt. Aus diesem Problemstress heraus entsteht die Tendenz, die Lernenden anzutreiben und sie damit zu überfordern.
Ressourcen lassen hoffen und sie ermutigen. Ich wage zu behaupten, dass sie auch meine Gedanken generell positiv prägen.
Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass es ein steiniger Weg ist, sich daran zu gewöhnen, mit Ressourcen zu arbeiten. Ich finde es besonders schwierig, einen klaren Weg zu gehen. Ich habe noch zu wenig Vertrauen in mich selber und in den Ansatz. Manchmal denke ich, wenn die Lernenden gewohnt sind, dauernd mit Problemen konfrontiert zu werden, könnten sie einerseits diesen radikalen Wechsel als Anbiederung interpretieren (Lob erhalten), sie können aber auch denken, dass ich nicht kompetent bin und die Probleme gar nicht sehe. Dies könnte mich anfangs noch belasten.

Ermutigerin für den ersten Schritt
Ich glaube im systemischen Sinn kann auch ein kleiner Schritt am Beginn zu etwas Grossem führen. De Shazer nannte dies das Schneeballprinzip. Ich ermutige Lernende dazu, irgendwo zu beginnen. Dabei beziehe ich mich vorwiegend darauf, bestehende Ressourcen auszubauen und zu nutzen. Es kann zu einer Kettenreaktion positiver Aktionen kommen.

Bewunderin von Autonomie
Das Loben ist ein zentraler Aspekt der Bewunderung. Ich kann fragen: „Wie hast du es bloss geschafft, dieses Ziel oder diesen Zustand zu erreichen?“

Wenn mir meine Selbstdarstellung sehr wichtig ist, werde ich die Autonomie nicht

speziell zu würdigen wissen. Mir muss bewusst sein, dass ich gerade deshalb eine gute Lehrperson bin, weil ich mich so oft als möglich zurückzuhalten weiss. Ich verwirkliche mich nicht auf Kosten der Entwicklungschance der Lernenden.

Supervisorin für die Interaktion mit der Aussenwelt
Die Aussenwelt kann in Klassenmitgliedern, Lehrpersonen, Schulleitung, den Eltern oder den Angestellten in der beruflichen Praxis gesehen werden. Gerade als Klassenverantwortliche werde ich regelmässig mit dieser Thematik konfrontiert.
Eine neutrale Haltung gegenüber allen Beteiligten, spielt eine wichtige Rolle.
Dabei ist zu beachten, dass die Schulregeln grundsätzlich zu vertreten sind.
Das heisst: Es herrscht Transparenz darüber, was möglich oder unmöglich ist.

Im lösungsorientierten Arbeiten sind alle Anliegen anzuhören, zu prüfen und mit Klarheit zu vertreten
.
Unterstützerin von Selbstwirksamkeit
Bamberger nennt dies ein Metaziel des lösungsorientierten Arbeitens
Mit der lösungsorientierten Arbeit kann sich ein Bewusstsein von Selbstwirksamkeit bilden. Die Selbstachtung wird gefördert und diese wird, nach empirischen Befunden von Becker, mit seelischer Gesundheit gleichgesetzt (Bamberger, 2001, S. 25).
Die Lernenden werden zu aktiven Gestaltern ihres Lebens und können Stärken und Grenzen erfahren.

Moderatorin von Entwicklung
Weiter sehe ich den lösungsorientierten Ansatz als eine Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens, welches ein wichtiger Antrieb für das „lebenslange Lernen“ ist. Menschen, die selbstgesteuert lernen, haben dadurch ein gestütztes Selbstwertgefühl. Im Zitat von V. Steiner, im Abschnitt „Loben und Zumuten“, lesen wir, dass ein gestärktes Selbstwertgefühl anregt zu grösseren Taten, also im übertragenen Sinn zum Vorwärtskommen im Leben.

Mitgestalterin sinnvoller Alternativen zum Problemverhalten

Das **WOWW** (Working On What Works) bietet diese Alternative.
Es ist das innovative Programm zur Qualitätsverbesserung von Lehrpersonen und entspricht den Hauptprinzipien, des von de Shazer et al praktizierten lösungs(er)schaffenden Ansatzes. WOWW ist ein Ansatz, der auf Respekt basiert und die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Lernenden aufbaut. (Berg und Shilts, 2005, S.9)
Bei „Working On What Works” liegt der Schwerpunkt nicht bei den Schwächen der Lernenden, sondern bei ihren Stärken, oder eben bei dem, was schon funktioniert.
Das Empowerment (Befähigen zu...) wird über die Ressourcen erreicht und nicht über das Defizit.
Das Working On What Works ist aus meiner Sicht eine Handlungskonsequenz
aus der Grafik „das positive Menschenbild“ von Console. Dieses bezieht sich auf die Ressourcen des Menschen, mit einer entsprechenden förderlichern Auswirkung.

2.3 Lösungsorientierter Ansatz - Wesentliche Veränderungen der Rolle

So viel Coaching als möglich, so wenig Expertin als nötig!

Da ich in meinem Fachbereich die Expertin bin, in gewissen Teilen jedoch bewusst die „nichtwissende" Position einnehme, befinde ich mich in einem dauernd wechselnden Arrangement, was eine grosse Herausforderung bedeutet.
Ich muss mich also in einem Kontinuum zwischen den zwei Rollen hin- und her- bewegen und diese in der jeweiligen Situation mehr oder weniger ausgeprägt anwenden.
Die Verantwortung für den Prozess nimmt zu, die für den Inhalt ab.
Hubrig und Herrmann sehen für Lehrpersonen folgende Schwierigkeit.

> „ Die fachliche und pädagogische Kompetenz – Lehrer müssen wissen, was richtig oder falsch ist – wird von Eltern und Schülern häufig auf Beziehungsthemen übertragen: Lehrer sollten immer wissen, was richtig ist. Sie wollen Ratschläge und schnell wirkende Rezepte für komplexe Probleme. Diese Erwartung hat man als Lehrer internalisiert, als habituelle Reaktion stellt sie zunächst das grösste Hindernis für lösungsorientierte Gespräche dar."
>
> (Hubrig und Herrmann, 2005, S. 119)

Wenn also die Lehrperson vorher durch ihre Ratschläge sehr viel Verantwortung übernahm, so ist es jetzt der Lernende oder die Eltern, die in die Verantwortung gezogen werden. Wittwer, der als erfahrener lösungsorientierter Coach an einer Oberstufenschule arbeitet, bestätigt, dass es am Anfang für Lernende durchaus schwierig sein kann, wenn der Lehrer keine Ratschläge erteilt. Sie merken ziemlich schnell, dass die Verantwortung auf sie verlagert wird. Laut seinen Aussagen gibt es Lernende, die sich am Anfang hartnäckig sträuben. Die Lehrperson versucht in dem Fall, die Linie zu halten. Wittwer bestätigt, dass auch er immer wieder Rückfälle in Kauf nehmen muss. Diese können jedoch als Lernchancen genutzt werden.

Ich formuliere daraus folgende persönliche Konsequenzen:

Es gilt
- das Spannungsfeld zwischen den erwähnten Erwartungen und meiner neuen Einstellung auszuhalten.
- geduldig mit mir zu sein, bis ich Übung bekomme im Unterscheiden und Wechseln der Rolle als Coach oder Expertin.

> „Wir glauben, dass Lernen eine Eigenleistung ist. Wir können Lernen nicht machen. „Lehren" ist zunächst nicht ein Wissenstransfer, sondern eine Unterstützung des Lernenden."
>
> (Berg und Shilts, 2005, S.9)

Lösungen statt Probleme
Lösungen (er)finden wird zur Hauptbeschäftigung. Den Problemen wird nicht mehr dieselbe Aufmerksamkeit geschenkt. Die Ressourcenorientierung wird in den Vordergrund gestellt.
Es benötigt Aufmerksamkeit, sprich Präsenz der Lehrperson, um Stärken entdecken und entsprechend würdigen zu können.
Diese von der Lehrperson entdeckten und kommunizierten Stärken dienen den Lernenden als Grundlage zur Kompetenzerweiterung.

Wenn Lernende an Grenzen stossen

Auch mit lösungsorientiertem Arbeiten lassen sich nicht alle Situationen meistern. Selten kann es passieren, dass auf eine Interaktion keine unmittelbaren Fortschritte folgen.

Können Lernende keine Ressourcen aufzählen, dann hilft die Lehrperson beim Lösungen finden, indem sie Vorschläge bringt.

Mit zunehmender Übung im kreativen Fragen gelingt es der Lehrperson besser, Ressourcen zu entdecken.

Hiermit verlasse ich die Auseinandersetzung mit der Rolle. Das nächste Kapitel widme ich der Umsetzung der erarbeiteten Inhalte.

Teil IV Handlungsfelder in der Pädagogik

In diesem Kapitel geht es mir darum, die Handlungsfelder herauszufinden, welche sich zur Anwendung des lösungsorientierten Ansatzes eignen.
Im zweiten Teil der Arbeit habe ich die Coachinghaltung als zum lösungsorientierten Ansatz passend dargestellt und begründet. Es geht nun darum, dieses Coaching auf seine Anwendung im Unterrichtsalltag zu überprüfen.

Die aufgeführten Themen stellen eine Auswahl von lösungsorientierten Handlungsmöglichkeiten dar.
Sie repräsentiert verschiedene Interaktionsthemen, die mir innerhalb des Lehrberufes am bedeutsamsten erschienen.

1. **Die Unterrichtssprache**
2. **Positive Formulierung (Reframing)**
3. **Problematisches Verhalten von Lernenden: „Disziplinargespräche“**
4. **Klassengespräch Gruppenprozesse**
5. **Elterngespräch**
6. **Freiwilliges Coaching**

1. Die Unterrichtssprache

Wittwer vom Netzwerk für lösungsorientiertes Arbeiten hat für seinen Unterricht folgende Vorgehensweise detailliert formuliert:

„Wir gehen davon aus, dass SchülerInnen richtige Antworten geben wollen!“

Statt dem Wort „falsch“, direkte Frage an Lernende/n: an Klasse: oder weitere Antworten einholen:	- Wie kommst du auf diese Antwort? - Wie kommst du zu diesem Ergebnis? - Wie soll ich das verstehen? - Kannst du mir das erklären? - Welche Überlegungen hast du dir gemacht? - Mmh und nächste Antwort einfordern - Welche Überlegungen hat A wohl gemacht, um zu diesem Ergebnis zu kommen? - Hat jemand noch eine andere Idee?
Jemand schwatzt während meinen Erklärungen:	- Dir ist etwas eingefallen, sag es doch uns allen. - Aus welchem Grund, unterbrichst du mich? - Kannst du noch 5 Minuten warten? Dann komme ich gerne auf dich zurück. (und dann auch einhalten)
Jemand „träumt“:	- Was benötigst du noch, um mit der Arbeit beginnen zu können? - Kann ich dich unterstützen/dir helfen? - Welches Ziel hast du für diese Stunde?
Ich kapiere überhaupt nichts:	- Wie lautet deine Frage genau? - Welchen Teil verstehst du nicht? - Sage mir bitte, wenn du genügend Erklärungen erhalten hast. - Wo sollen wir anfangen? - Wer könnte es dir besser erklären? -„Peter.“- Frage ihn und geh mit ihm in den Gruppenraum. Wenn es nicht klappt, kannst du wieder vorbeikommen.
Jemand sucht seine Sachen (unter der Bank)	- Was suchst du? - Sagst du mir, wenn ich beginnen kann? - Sagst du uns, wenn wir beginnen können? - Kann ich dir nachher/später helfen?
Und.....	- ich enthalte mich (wenn immer möglich) Wertungen und Kommentaren.

Übe dich im Stellen von offenen Fragen.

Es ist ersichtlich, dass sich die Formulierungen auch auf schwierige Interventionen beziehen. Mir sind folgende Schwerpunkte aufgefallen:

Analyse

Positive Grundannahmen über Eltern, Lernende und Lehrpersonen
Die Haltung, welche ich einnehme, prägt auch meine Sprache im Unterricht ganz wesentlich, siehe positives Menschenbild und Grundannahmen über Lernende:
„Wir gehen davon aus, dass SchülerInnen richtige Antworten geben wollen!“

Neutrale Position
Die Suche nach dem guten Grund einer Antwort wird auch hier mit entsprechender Fragetechnik versteckt gestellt.
Bsp: „Wie kommst du auf diese Antwort?“

Ich enthalte mich (wenn immer möglich) Wertungen und Kommentaren.

Wer-, wie- , was-, wann-, wo- Fragen
Im Unterrichtsgespräch sind zudem die „wie-, welche-, was-,.....Fragen“ von zentraler Bedeutung.

Hier noch ein paar persönliche Gedanken zu Unterrichtsgesprächen:

Haltung der Nichtwissenden
Es ist nie ganz sicher, ob die Lernenden Antworten wissen oder nicht.
Alle müssen immer wieder Chancen kriegen, eine Frage gestellt zu bekommen. Ich gebe niemanden auf, weil ich Unfähigkeit interpretiere. Meine Aufgabe besteht jedoch darin, sensibel zu beurteilen, wie die Lernenden die Fragen verkraften.

Loben und Zumuten
Ich mute allen Lernenden gute Antworten zu und fordere auch jene heraus, von denen ich eigentlich keine Antwort erwarten würde.

Ich bewundere richtige Antworten. Dabei betone ich, wenn immer möglich, welchen Stellenwert dieses Wissen hat.

WOWW: an dem arbeiten, was funktioniert
Wenn es möglich ist, stelle ich in Lehrgesprächen immer den Bezug zu gelungenen Antworten oder zu Vorwissen der Lernenden her. Damit kann ich an den Ressourcen anknüpfen, und ich vermittle den Lernenden, dass sie schon Wissen besitzen. Es wäre möglich, mit Skalierungen zu arbeiten, um dieses Wissen darzustellen.

Skalieren
Arbeite ich im Lehrgespräch mit dem Vorwissen der Lernenden, ist es mir möglich, anhand der Skalierung festzulegen, wo sie aktuell stehen und was sie noch wissen wollen oder müssen. Wir können zusammen verhandeln, wie die Schritte am besten erreicht werden können, was ja im pädagogischen Sinn auch dem Konstruktivismus entspricht.

2. Positive Umformulierung

Wenn ich mich entscheide, lösungs- und damit ressourcenorientiert zu arbeiten, dann spielt vor allem der Umgang mit der Sprache eine wesentliche Rolle. Beim WOWW-Ansatz geht es darum, mit dem zu arbeiten was funktioniert, dann bedeutet das auch, von dem zu sprechen was funktioniert. Es ist nicht dasselbe, ob ich sage, ein Glas ist halb leer oder halb voll. Wie ich mir vorstelle, geht dies auch den Lernenden so.

Beispiele:

a) Wenn ich ein „nicht erfülltes“ Prüfungsresultat dokumentieren muss, so habe ich verschiedene Varianten:

- Die Antwort erfüllt ein Drittel der Anforderung
- Zwei Drittel sind nicht erfüllt
- Es ist nur ein Drittel der Anforderung erfüllt

b) Meine Art, über Lernende zu denken, beinhaltet zwei Perspektiven.

Bamberger hat einige Beispiele dargestellt:

Verhalten	**Intention, positiv konnotiert**
stur	geradlinig, wissen worauf es ankommt
empfindlich	sensibel, feine Antennen haben
aggressiv	expressiv, die eigene Stärke unterschätzen
ängstlich	vorsichtig, sorgsam, phantasievoll
depressiv	still, sich über vieles Gedanken machen
labil	dynamisch, mitleidend, mitschwingungsfähig
nachgiebig	verständnisvoll, andere gewinnen lassen
pessimistisch	weitsichtig, aus Erfahrung klug
ungeduldig	begeisterungsfähig, engagiert
verschlossen	zurückhaltend, anderen Raum lassen

(Bamberger, 2001, S. 79)

Dieses Umformulieren dient mir dazu, positiv über Lernende zu denken und mit ihnen ein alternatives Verhalten zu suchen für dieselbe, positiv konnotierte Intention.
Das Umdeuten hilft lösungsorientiert denken und führt gerade bei Klassengesprächen zur Entschärfung von heiklen Situationen.

3. Problematisches Verhalten von Lernenden: „Disziplinargespräche“

Der Ausdruck Disziplinargespräch gefällt mir nicht besonders, weil er ein grosses Hierarchiegefälle anzeigt. Ich verwende den Ausdruck Disziplinargespräch in Anwesenheit der Lernenden nicht.
Er erweckt den Anschein: Ich zeige dir, wie es gemacht wird!
Trotzdem finde ich keine andere Bezeichnung, denn im Endeffekt haben diese Gespräche ein Einlenken in gewisse vorgegebenen Tatsachen zum Ziel.
Als Lehrperson, befinde ich mich dadurch in einer hierarchisch überlegenen Position, da die Lernenden von meiner Bewertung abhängig sind. Disziplinargespräche unterscheiden sich von Einzelberatungen dadurch, dass sie von den Lehrpersonen eingefordert werden und unfreiwillig sind.
Es gibt verschiedene Situationen, die zu einem solchen Gespräch führen können.
Zum Beispiel gehäuftes Zuspätkommen im Betrieb oder im Unterricht, Unruhestiften im Unterricht bei Lehrpersonen und Dozenten, freches Verhalten, asoziales Verhalten , wie andere Mitschüler auslachen im Unterricht, usw.
Disziplinargespräche sind selten, aber nicht immer zu umgehen, vor allem dann, wenn Richtlinien nicht eingehalten werden, die die Schule oder der Betrieb als wichtig für die Zusammenarbeit in der Praxis oder das Zusammenleben im Klassenverband erachtet.
M. und K. Baeschlin sagen dazu folgendes:

> “ Jede Familie, jede Schulklasse, jede Wohngemeinschaft, jeder Sportverein hat seine Regeln und Rahmenbedingungen.“
> „....,wir sind der Überzeugung, dass Gemeinschaften ohne Regeln nicht friedlich zusammenleben können und wir plädieren dafür, dass die Regeln für das Zusammenleben, wie immer sie auch sind, geklärt und vereinbart werden.“
>
> (M. und K. Baeschlin, 2004, S. 25)

Aus meiner Erfahrung handelt es sich im schulischen Bereich sowie im Praxisbetrieb oft um eine Klärung von bestehenden Regeln und um eine Vereinbarung, wie diese eingehalten werden können. Seltener geht es um ein Aushandeln von Regeln, weil diese oft ziemlich unumstösslich vorgegeben sind, was meiner Ansicht nach nicht heisst, dass keine Aushandlungsmöglichkeiten mit Lernenden bestehen würden.

Gespräche, die die Lernenden an Regeln erinnern, können in verschiedener Hinsicht problematisch sein.

- Sie fürchten sich vielleicht vor einer Verurteilung ihres Verhaltens
- Sie können Angst vor Bestrafungen haben

Diese Faktoren begünstigen ein destruktives Gespräch.

Eine weitere Schwierigkeit kann durch Übertragung oder Spiegelung entstehen. Jeder junge Mensch ist sich der disziplinarischen Massnahmen seines Elternhauses bewusst. Ich erachte es als besonders wichtig, dass ich als Lehrerin eine andere Alternative anzubieten habe, als dass die Lernenden dies in ihren Herkunftsfamilien erfahren haben.
Im Jugendalter ist die Loslösung vom Elternhaus in die Selbständigkeit sehr wichtig. Ich will als Lehrerin eine Form finden, die diesen Prozess unterstützt und bestätigt und den Lernenden das Gefühl vermitteln, dass sie dieser Verantwortung gewachsen sind. Wenn mir dies gelingt, werden weniger negative Assoziationen aus der Erzie-

hung, durch die Eltern, geweckt. Die Chance, dass die Lernenden mich nicht mit ihren Eltern vergleichen (spiegeln), ist somit grösser.
Kommt es nämlich zu Spiegelungen, kann auf der anderen Seite eine kindliche Gegenreaktion ausgelöst werden, z. B. in Form einer Trotzreaktion.
Berne beschreibt diese Vorgänge ausführlich in der Theorie der Transaktionsanalyse. (Berne, 2002)
Meine Bestrebungen laufen also klar darauf hinaus, den Lernenden eine Entwicklung zu ermöglichen.

Welche Hilfestellung kann ich vom lösungsorientierten Ansatz erwarten?
Mit folgendem Raster versuche ich mein Vorgehen lösungsorientiert zu planen.
Ich nehme der Einfachheit halber eine fiktive Person, die ich Alexander nennen will.

Positive Grundannahmen über Eltern, Lernende und Lehrpersonen
Erstens beziehe ich mich auf die Grundsätze von Shilts und Berg. Ich nehme dadurch eine positive Haltung ein.

Haltung der Nichtwissenden
Zweitens interpretiere ich nichts in sein Verhalten, sondern bin offen für das, was er mir zu sagen hat, und beobachte die Situation.

Ziele setzen
Drittens keine Diskussion über richtiges oder falsches Verhalten mit Jugendlichen führen, wenn klar ist, was verlangt wird. Es verspricht mehr Erfolg, den Fokus auf die Möglichkeiten zu lenken, die zur Erfüllung der Bedingungen helfen. Es ist also wichtig, dass ich Alexander sehr direkt auf sein Ziel hin lenke. Dies versuche ich mit der Frage nach dem guten Grund zu erreichen.

Neutrale Position
Viertens nehme ich an, dass Alexander einen guten Grund hatte, so zu handeln. Ich frage also nach diesem Grund.
Shilts und Berg erklären, dass die Frage von den Jugendlichen oft im ersten Anlauf missverstanden wird. (Shilts und Berg, 2005, S. 41) Es ist ganz wesentlich, dass meine Haltung die Frage unterstützt, damit ich echtes Interesse ausstrahle. So kann eher eine konstruktive Antwort folgen.
Mit der Äusserung: “Du musst einen guten Grund haben, dass du ...“ lässt sich hin und wieder eine potenziell explosive Situation entschärfen,....“ (Steiner und Berg, 2005, S. 222)
Wenn ich also nach dem guten Grund frage, behandle ich mein Gegenüber als vernünftige Person, die aus einem bestimmten, überlegten Grund so gehandelt hat.
Ich formuliere damit die Frage nach dem Warum um, denn „Warum-Fragen“ sind ungeeignet, da sie oft Widerstand erzeugen und eine Verteidigungshaltung bewirken. Die „Warum-Frage“ kann die Angst vor Verurteilung zusätzlich verstärken.

Skalieren
Wenn dieser gute Grund bekannt ist, kann ich fragen, was geholfen hat, damit er in dieser Situation nicht noch stärker reagieren musste.
Ich wende wieder bewusst die erwähnten W-Fragen an.

WOWW: an dem arbeiten, was funktioniert
Bekomme ich mehrere Antworten, versuche ich aus diesen Ressourcen eine Auswahl anzubieten, um das Verhalten zu verbessern. Das heisst, ich kreiere Wahlmöglichkeiten. Anschliessend, wenn die Wahl getroffen ist, ermutige ich Alexander, mehr von diesen förderlichen Handlungen zu vollziehen! Dies vermittelt ihm das Gefühl von Selbstbestimmung, was wiederum die Kooperation fördert.

Loben und Zumuten
Ich spreche meine Bewunderung dafür aus, dass Alexander die Herausforderung soweit geschafft hat. Ich lobe ihn, dass die Situation dank seiner Ressourcen nicht ganz ausser Kontrolle geraten ist.

Wer-, wie- , was-, wann-, wo- Fragen
Ich achte darauf, während dem Gespräch, keine Warum-Fragen zu stellen.

Der lösungsorientierte Ansatz stellt meiner Ansicht nach eine Chance dar, um Spiegelungen zu vermeiden. Das Gegenüber wird in der Selbstbestimmung gefördert und es werden keine Ratschläge von der Lehrperson aufgedrängt. Das Ziel besteht darin, eine Erwachsenenebene zwischen den Gesprächspartnern herzustellen, was wiederum Ähnlichkeit mit den Grundsätzen der Transaktionsanalysetheorie aufweist.
Dies ermöglicht mir dann, trotz der Lehrer-Lernenden-Konstellation, auf kommunikativer Ebene eine Gleichwertigkeit herzustellen.

4. Das Klassengespräch

Klassengespräche finden in unserer Schule zwei- bis dreimal pro Blockkurs statt, das heisst zirka alle zwei bis drei Wochen. Sie dienen dem Austausch - entweder unter den Lernenden selbst oder zwischen den Lernenden und der Klassenlehrerin.
Das Zusammenleben in der Klasse hat einen hohen Stellenwert. Die eigenen Meinungen der Lernenden werden ziemlich unverblümt vertreten. Es fällt ihnen im Gegenzug schwer, kritisiert zu werden. Dies hat wahrscheinlich mit dem Jugendalter zu tun. Die Jugendlichen befinden sich in einer anstrengenden Phase. Sie lösen sich ab vom Elternhaus und finden sich trotzdem noch nicht ganz alleine zurecht. In dieser Zeit sind die Lernenden sehr verletzlich, wenn ihre Person angegriffen wird. Das Selbstwertgefühl wird tangiert.
Ich habe die Erfahrung gemacht, dass solche Auseinandersetzungen oft zu unbefriedigenden Lösungen führen. Meist beschränkt sich der Dialog auf Schuldzuweisungen. Das Problem wird wohl benannt, aber es gibt keine Aussicht auf Veränderung.
Mit dem lösungsorientierten Ansatz sehe ich eine Möglichkeit, die einzelnen Gruppenmitglieder vor Blossstellungen zu schützen, ihre Ressourcen zu mobilisieren und Lösungen zu finden. Mir stehen verschiedene Möglichkeiten offen, den Gruppenprozess im lösungs-orientierten Sinn positiv zu beeinflussen.

Vorschlag 1:
Als Lehrperson lasse ich alle Lernenden je drei Wünsche, in Bezug auf das bessere Zusammenleben in der Klasse, formulieren und transparent machen.

Anschliessend lasse ich jede Schülerin ihren dringlichsten Wunsch auswählen.

Jede Lernende formuliert zu ihrem Wunsch einen Beitrag, den sie selber leisten will und als erfüllbar ansieht.

Die Wunschblätter zirkulieren in der Klasse, jede schreibt ihrerseits freiwillig einen Beitrag zum Wunsch der andern dazu.

Am Schluss werden die Wunsch-Lösungsblätter an der Pinnwand vorgestellt.

Die Lernenden lesen die vielen Ressourcen in der Klasse.

Das könnte zum Beispiel folgendermassen aussehen:

Wunsch: Ich habe das Bedürfnis nach mehr gemeinsamen Aktivitäten und stärkerem Klassenzusammenhalt:

- Ich backe einen Kuchen zum gemeinsamen Znüni
- Ich organisiere einen Schlittelabend
- Ich würde am letzten Schultag mit allen essen kommen
- Ich schicke dir vor der nächsten Prüfung ein SMS, usw.

Wichtig ist mir dabei, dass die Wünsche ein eigenes Anliegen betreffen

Sie sollen positiv formuliert sein. Es soll nicht geschrieben sein, was an Schlechtem unterlassen, sondern was Positives angestrebt werden soll.

Vorschlag 2
Ich habe schon zweimal eine Einschätzung zur Gruppenentwicklung ausfüllen lassen. Sie bezieht sich auf die vier Entwicklungsphasen:

Forming, Storming, Norming und Performing

Die Lernenden konnten recht spontan einschätzen, wo sich die Gruppe ihrer Ansicht nach befindet. Es gelang mir jedoch nicht, einen konstruktiven Prozess anzuregen.
Als Leiter muss ich entscheiden, inwiefern die Gruppe von mir beeinflusst werden soll. Dieser Entscheid ist meiner Ansicht nach abhängig von verschiedenen Faktoren.
Die verfügbare Zeit einer Gruppe in Bezug auf ein bestimmtes Ziel hat zum Beispiel wesentlichen Einfluss, ob eine Lehrperson eingreifen soll oder nicht. Wenn kein lernförderliches Klima mehr herrscht, halte ich es für angemessen zu intervenieren.

Ich stelle mir nun aber die Frage:
ist es denn nicht auch möglich, eine Gruppe so zu begleiten, dass sich keine lernhemmenden Situationen einschleichen?
Was unternehme ich konkret?

Nun habe ich geschrieben, wie Systeme funktionieren. So kann es also sein, dass eine Grossaktion meinerseits im System Klasse gar nichts verändert oder es gar durcheinander bringt.
Mir ist es also lediglich möglich, einen leichten Anstoss zu geben, damit die Systemmitglieder selbst in Bewegung geraten und dabei die Wahl haben, diese Bewegung aufzunehmen oder ausklingen zu lassen.
Diese Entscheidung treffen sie jedoch immer selbst.

Vor kurzem habe ich diesen Versuch folgendermassen durchgeführt:

Die Lernenden schätzen einzeln für sich ein, wo sich die Gruppe in der Entwicklung befindet. Sie markieren dies an einer Pinnwand mit einem Punkt, was dem Skalieren entspricht.

Jede überlegt sich, was sie beigetragen hat, damit die Gruppe dorthin gekommen ist und nicht weiter zurück liegt. Dies bezweckt, die Bemühungen jedes Einzelnen transparent werden zu lassen, der gute Wille jeder Einzelnen wird ins Zentrum gestellt. Der Frage: “Was läuft schlecht“, wird keine Aufmerksamkeit geschenkt!

Die notierten Beiträge werden an der Pinnwand transparent gemacht für alle Beteiligten.

Die Lernenden setzen wieder eine Markierung mit einer anderen Farbe. Jetzt geht es darum, dass sie ihr Ziel definieren, wo sie gern mit der Gruppe hingelangen möchten in der Zukunft. Skalieren hat hier die Bedeutung von Zeit fixieren, verbindlich machen.

Dann schreibt jede Lernende einen positiven Beitrag auf, den sie zur Realisierung des Ziels beitragen will in der nächsten Zeit. Die Varianten werden transparent gemacht. Alle stellen ihren Vorsatz persönlich vor. Die Lehrperson hilft, übergeordnete Vorsätze zu konkretisieren, bis die Klasse nachvollziehen kann, was genau gemeint ist. Die Vorsätze müssen positiv formuliert sein. Das heisst, Dinge die sie tun werde, nicht Dinge die sie lassen werde.

Die Gruppe erkennt, wie gross Wille und Ressourcen sind, um ein angenehmes Klima in der Klasse zu erreichen.

Auswertung:

- die Stimmung war angenehm in der Klasse
- der Zusammenhalt war in der Folgezeit recht stabil
- ob sich wirklich viel verändert hat in der Gruppe, kann ich noch nicht beurteilen, weil die Zeit der Zusammenarbeit recht kurz war

5. Interaktionen mit Eltern

Bei der Beschreibung der Rolle der Lehrperson habe ich erwähnt, in welchem Ausmass die Eltern um die Zukunft ihrer Kinder besorgt sind. Dies kann die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen erschweren.
Innerfamiliäre Konflikte können zusätzlich zu Schwierigkeiten führen.
Mir scheint es aus diesem Grund sinnvoll, regelmässige Besprechungen mit Eltern und Jugendlichen zu führen. Damit meine ich vor allem die Lernenden, die direkt nach der obligatorischen Schulzeit in die Berufsausbildung einsteigen (Fachangestellte Gesundheit). Dabei geht es nicht darum, Familientherapie anzubieten, sondern darum, dass Lernende realistische Ziele setzen können, die von den Systemmitgliedern akzeptiert und unterstützt werden.

Es kann durchaus auch zu ungebetenen Gesprächssituationen mit Eltern kommen, sei dies in der Schule oder in der Praxis.

Dazu fällt mir eine eindrückliche Schilderung einer Lehrperson aus der Praxis ein. Die Geschichte eignet sich für eine Analyse anhand des lösungsorientierten Ansatzes:

Die Tochter, ich nenne sie Fatmire, ist Muslimin und besucht eine Ausbildung im Gesundheitswesen.
Fatmire erscheint ab und zu nicht zur Arbeit und meldet sich krank.
Eines Tages erscheinen ihr Vater und der Bruder wutentbrannt auf der Abteilung.
Die Ausbildungsverantwortliche wird gerufen. Sie sagt dem Vater, dass Fatmire krank gemeldet ist.
Daraufhin beginnen Vater und Sohn, die Patientenzimmer zu durchsuchen.
Ein Pflegefachmann wird gerufen. Er fordert den Vater auf, sofort zu gehen und begleitet ihn zum Lift.
Die Ausbildungsverantwortliche hat sich gefürchtet vor dem Vater.

Wenn ich diese Geschichte höre, haben meiner Meinung nach alle verloren. Das heisst, es ist keine win-win-Situation, und es wurde nichts geklärt dabei. Die Situation von Fatmire wird sich kaum verbessern. Im schlimmsten Fall kann es zum Abbruch ihrer Ausbildung führen.

In der beschriebenen Stresssituation kann es sehr schnell passieren, dass in Form von Verallgemeinerungen gedacht wird:

z.B.: Fatmire lügt, betrügt die Eltern, ist unterdrückt, hat keine Rechte, usw.

Über Vater und Sohn werden sich auch entsprechende Zuschreibungen machen lassen.

Oft sind die Abläufe vom negativen Menschenbild bis zu einer negativen Reaktion blitzschnell.
Wenn ich den beiden nun mit entsprechenden Vorurteilen im Spitalkorridor begegne, so stellt dies keine geeignete Ausgangslage für eine konstruktive Interaktion dar.
Der lösungsorientierte Ansatz bietet mir Möglichkeiten, mit der Situation angemessen umzugehen.

Hierzu habe ich mir folgende Gedanken gemacht:

Positive Grundannahmen
Ich gehe vom Grundsatz aus, dass der Vater mit guten Absichten für Fatmire kommt und dass er sich Sorgen macht um sie. Es kann sein, dass es ihm aufrichtig um die Ehre von Fatmire innerhalb ihres Kulturkreises geht. Die Familie muss sich in mindestens zwei verschiedenen Kulturen zurechtfinden, was sehr schwierig sein kann.
Es ist wichtig anzunehmen, dass er einen guten Grund hat, hier zu sein.

Neutrale Position
Ich interessiere mich für die Anliegen von Vater und Sohn.
Ich nehme dabei eine neutrale Stellung ein in Bezug auf alle Beteiligten. Das bedeutet, dass ich weder Partei ergreife für Fatmire, noch für den Vater oder Bruder.

Haltung der Nichtwissenden
Ich interpretiere die Situation nicht aus meiner Sicht, sondern warte, bis der Vater sein Anliegen formulieren kann.
Hier kann die Frage nach „dem guten Grund“ des Besuches gestellt werden.

Loben und Zumuten
Ich zeige Wertschätzung, dass sich der Vater um Fatmire kümmert und seine Vaterpflichten ernst nimmt, und bekunde dies.
Vielleicht kann ich betonen, dass er ein guter Vater sein muss, weil Fatmire ihre Arbeiten sehr zuverlässig erledigt, wertschätzend und höflich mit Patienten umgeht.
So hat der Vater das Gefühl, dass seine Tochter geschätzt wird und nicht negativ auffällt wegen ihrer Absenzen. T. Steiner schreibt, dass Erfolge der Kinder als Verdienst der Eltern gewertet werden in der Gesellschaft. (T. Steiner, 2005, S.218) Dieses Loben von Fatmire kann den Vater entlasten von der unangenehmen Tatsache, dass sie die Arbeit schwänzt.

Wenn ich es schaffe, mit dieser Haltung die Grundlage für ein lösungsorientiertes Gespräch herzustellen, kann daraus eine win-win Situation hervorgehen.
Ich möchte jedoch betonen, dass es auch im lösungsorientierten Handeln keine Garantie dafür gibt, dass die beschriebene Situation anders verlaufen wäre!

6. Freiwilliges Coaching

Folgende Vorlage dient der Lehrperson als Grundlage für die Gestaltung von Coachinggesprächen.

Phasen	Zielführende Fragen
① **Definieren eines erwünschten Zielzustandes (Zielvision bzw. „Wunderfrage“)**	• „Angenommen, unsere Beratung hier ist sehr erfolgreich und ich treffe Sie einige Zeit nach unserem letzten Beratungstreffen wieder und ich würde Sie fragen: „Was ist jetzt alles anders als vorher?“ Was antworten Sie dann?“ - „…“ - „Was ist noch anders? - „…“ • „Angenommen, während Sie nachts schlafen, passiert ein Wunder, und Sie wachen morgens auf, und Ihre Probleme und Schwierigkeiten, weshalb Sie hier sind, sind gelöst, ohne dass Sie es gemerkt haben. Woran werden Sie am nächsten Tag - und danach - merken, dass das Wunder wirklich passiert ist? Was werden die ersten Anzeichen sein?“ • „Was ist noch anders, wenn das Wunder passiert ist?“-“…“ • „Was noch?“ - „…“ - „Und was noch?“ - „…“ - „Was noch?“ • „Woran werden andere (wichtige Personen) das merken, dass das Wunder passiert ist?“ • „Wenn ich in dieser Zeit zufällig mit der Videokamera anwesend wäre, was ist dann auf dem Film von dem Tag nach dem Wunder zu sehen?“ • ……
② **Fokussierung bisher erfolgreicher Lösungsstrategien und/oder Teillösungen („Ausnahmefrage“) und vorhandener Lösungs-Ressourcen herausarbeiten**	• „Wann in Ihrem Leben gab es eine Situation, wo Sie diesem Zielzustand schon einmal deutlich näher waren als heute? - Vielleicht können Sie es sich erlauben, in diese Zeit, diesen positiven Zustand zurückzugehen. Für manchen ist es leichter, die Augen zu schließen, um dann zu beschreiben, wie es damals anders war?“ - „…“ - „Und was war in dieser positiven Situation noch anders?“ …„Und was noch?“ … „Und was noch?“… • „Wann war es bei Ihnen schon einmal so ein bisschen wie nach dem Wunder?“ -“…“-„Was war da anders?“ • „Was haben Sie gemacht, damit dieses Stück vom Wunder schon einmal passieren konnte?“ • „Manchmal gibt es ja auch ‚Gute Geister‘ aus dem Umfeld, die einem in einer schwierigen Situation helfen. Haben Sie so etwas schon einmal erlebt?“ • ……
③ **Bewerten bisheriger Fortschritte („Copingfrage“, „Skalierungsfrage“)**	• „Ich finde, dass Sie es nicht leicht haben. Wie gelingt es Ihnen trotzdem immer wieder, alles das hinzukriegen, was sie machen?“ • „Ich möchte Sie bitten, sich eine Skala von 1 - 10 vorzustellen. ‚1‘ soll dabei den schlechtesten Zustand darstellen und ‚10‘ Ihren denkbar besten Zustand. Wo befinden Sie sich dann heute?“ • „Manchmal ändern sich nach unserer Erfahrung die Dinge schon in der Zeit zwischen der inneren Entscheidung „Jetzt gehe ich zum Berater“ und dem Beginn der Beratung. Angenommen, damals lagen Sie bei 1, wo sind Sie dann heute?“ - „…“ • „Wie haben Sie es geschafft, von 1 nach 3 zu kommen?“ • „Was ist jetzt anders, wo Sie schon bei 3 sind?“ • „Woran werden Sie merken, dass Sie bei 4 sind?“ • „Was müßte passieren, damit Sie auf 4 kommen?“ • ……
④ **Nächste Schritte gemeinsam erarbeiten („Skalierungsfrage“)**	• „Angenommen Ihr momentaner Zustand liegt bei 3 auf unserer Skala. Welche Ihrer Stärken würde Sie am ehesten nach 4 bringen?“ • „Was würde Ihnen ein guter Freund empfehlen, der es wirklich gut mit Ihnen meint, um nach 4 zu kommen?“ • „Welches innere Bild kann Sie dabei unterstützen, einen Schritt in die gewünschte Richtung zu gehen?“ • „Wer aus Ihrem Umfeld meint es gut mit Ihnen und könnte Sie dabei unterstützen, nach 4 zu kommen?“ • ……
⑤ **Erreichte Teilziele markieren und stabilisieren („Komplimente“)**	• „Sie können neugierig sein, wie Sie die nächsten Schritte in Richtung Ihres Zieles tun werden!“ • „Es ist manchmal erstaunlich, wie es einem gelingt, deutliche Fortschritte in die richtige Richtung zu tun. Es ist sehr beeindruckend, was Sie schon hingekriegt haben!“ • „Ich möchte Sie einladen, sich als Symbol für Ihren Fortschritt eine Postkarte mit einem Krafttier zu kaufen, das zu Ihnen paßt und das Sie nächstes Mal mitbringen“ • „Wir haben heute über wichtige Dinge gesprochen. Ich hatte das Gefühl, Sie waren dabei sehr aufmerksam und engagiert“ • „Es ist manchmal überraschend, wie sich weitere Schritte fügen, wenn man erstmal einige Schritte in Richtung Ziel gemacht hat“

Quelle: Vogt-Hillmann, Eberling, Burr

(Krause et al., 2003, S. 147)

Mit dieser Vorgabe begann ich meine lösungsorientierte Arbeit. Sie war für mich sehr hilfreich, um wesentliche Punkte zu beachten.

- Lösungsfokus
- Ressourcen finden
- Skalieren
- Loben (von Teilzielen)

Es ist mir bewusst geworden, wie viel Übung diese Fragetechnik braucht. Ich sagte zum Beispiel zur Lernenden, welche mit ungenügenden Prüfungsresultaten belastet war: „Was ist anders, wenn Sie erfolgreich sind in Prüfungen?“
Dann antwortete sie mir: “Der Lehrer!“
Das war eine unglückliche Sackgasse. Meine folgende Frage musste dann lauten:
„Was machen „Sie“ anders, wenn Sie in Prüfungen erfolgreich sind?“
So kamen wir dann schnell zu einer Menge Ressourcen.
Am Schluss sagte Sie dann: “Ich werde mehr Zeit investieren in die Vorbereitung.“

Mit der Zeit konnte ich flexibler werden mit Fragen. Ich empfehle jedoch, die Reihenfolge einigermassen einzuhalten. Die Gesprächstechnik soll ja zu schnellen Lösungen verhelfen.

Bei Praxisberatungen mache ich sehr gute Erfahrungen damit. Ich kann neutral bleiben gegenüber den anderen Beteiligten. Gerade wenn Lernende sich fürchten, wenn die Schule mit der Praxis in Kontakt treten würde, habe ich keine Möglichkeit, alle Beteiligten anzuhören. Dann versuche ich über Empowerment der Lernenden, dass sie selber zu einer Lösung kommen und die Schule sich nicht einschalten muss.

Meiner Erfahrung nach kommen oft ganz andere Lösungsvorschläge von den Lernenden, als dass ich sie zu Beginn eines Gespräches im Kopf habe. Also spare ich meine Energie besser. Lehrpersonen wissen tatsächlich nicht alles, das wird mir immer bewusster!

SCHLUSSTEIL

Abschliessend überprüfe ich, ob die Fragestellung beantwortet und meine Erwartung an das Resultat erfüllt wurde.
Im nächsten Schritt reflektiere ich meinen persönlichen Prozess. Dabei geht es mir darum, meinen Wissenszuwachs und weiterführende Ziele darzustellen.
Danach ziehe ich persönliche Schlussfolgerungen für mein berufliches Handeln.

1. Reflexion bezüglich Fragestellung

Im folgenden Abschnitt stelle ich die Fragen nochmals dar und kommentiere, ob sie beantwortet wurden.

- Auf welches Menschenbild bezieht sich die lösungsorientierte Arbeit?

Diese Frage konnte ich erst nach der Auseinandersetzung mit den Grundkonzepten befriedigend beantworten. Ich weiss nun, dass das systemische Menschenbild der lösungsorientierten Arbeit zu Grunde liegt.
Es ist mir klar geworden, dass:

- die Systemtherapie Elemente aus vorangehenden psychotherapeutischen Konzepten integriert hat.
- das zirkuläre Denken den grössten Unterschied zu anderen Konzepten bildet.

- Welchem Grundkonzept ist die lösungsorientierte Arbeit in der Psychologie untergeordnet?

Es ist mir nun möglich, die lösungsorientierte Arbeit in einem Entwicklungszusammenhang innerhalb der Psychotherapien zu sehen.
Die Bearbeitung der vier Grundkonzepte hat mir den Ursprung anderer bekannter Konzepte oder Therapieformen aufgezeigt, welche in dieser Arbeit nicht erwähnt sind, wie z.B. Transaktionsanalyse, Hellinger und Mailänder Modell.
Mit diesen Therapien setzte ich mich in den letzten Jahren intensiv auseinander.
Das war ein äusserst spannender Nebeneffekt der Arbeit, diese Ansätze endlich einordnen zu können.

- Welchen Einfluss hat lösungsorientiertes Arbeiten auf die Gestaltung meiner Rolle, und mit welchen Veränderungen ist dies verbunden.

Meine Rolle verändert sich durch die beschriebenen Haltungsaspekte. Zusätzlich denke ich, dass meine Persönlichkeit und Bedürfnisse die persönliche Rollenvorstellung prägen. Will ich meine Rolle anders definieren, so muss ich eine andere Sinnhaftigkeit im Beruf finden. Das heisst, ich setze andere Schwerpunkte.
Diese müssen wiederum auf die Verträglichkeit mit dem System „Schule-Gesellschaft“ überprüft werden.
Mir ist bewusst geworden, wie eine Rolle durch bestimmte Systemkonstellationen beeinflusst wird. Ich kann meine Rolle nicht ganz unabhängig vom Kontext definieren und trotzdem bleiben mir individuelle Gestaltungsmöglichkeiten. Lösungsorientiertes Arbeiten sehe ich als eine Option innerhalb dieser individuellen Freiheit.
Es ermöglicht mir trotz einhalten der gesetzlichen Vorgaben einen gesundheitsfördernden Schulalltag zu gestalten.

- Mich interessiert besonders, welche neuen Handlungsmöglichkeiten mir der lösungsorientierte Ansatz im beruflichen Alltag ermöglichen kann. Ich frage mich, ob meine Umsetzungsvorstellungen mit den Prinzipien und Haltungen der Lösungsorientierung begründet werden können.

Es ist mir gelungen, meine Vorstellungen anhand des Ansatzes zu begründen. Die Auseinandersetzung mit der Theorie im ersten und zweiten Teil der Arbeit war hilfreich dabei.
Die weitere Umsetzung und Vertiefung bildet nun meine grösste Herausforderung. Mir ist bewusst geworden, dass ich mir viel Zeit geben darf, um mich schrittweise in diese neue Rolle zu begeben. Dies alles ist mit einem Entwicklungsprozess verbunden, der mir Geduld abfordern wird.
Damit ich Vertrauen in den Ansatz gewinnen kann, brauche ich Erfolgserlebnisse.
Trotz all meiner Faszination für die lösungsorientierte Arbeit, mache ich mir Gedanken in Bezug auf die Umsetzung in der Schule. Alleine wage ich mir bestimmt nur Teilschritte zu. Ich will mich nicht überfordern. Es besteht meiner Ansicht nach die Gefahr, mit solch einschneidenden Richtungswechseln in ein Burnout zu geraten, wenn nicht ein ganzes Team zusammenarbeitet. Dies will ich unbedingt vermeiden.

2. Reflexion der Erwartung bezüglich des Resultates

- Ich hoffe, dass diese Arbeit die Neugestaltung meiner Rolle unterstützt.

Die Auswirkung des Kontextes auf die Rolle der Lehrperson ist mir erst nach dieser Vertiefung richtig bewusst worden. Ich habe, wie oben erwähnt, erkannt, dass ich als Systemmitglied die Möglichkeit habe, eine gewisse Individualität zu leben. Dies muss jedoch so sorgfältig geschehen, dass die Systemmitglieder nicht in Unruhe geraten, weil sie sonst tendenziell blockieren. Es wird schwierig, wenn Veränderungen schnell und nicht nachvollziehbar eintreten.

- Weiter soll sich herauskristallisieren, welche Themenbereiche im unterrichtlichen Setting lösungsorientiert gestaltet werden können. Es ist mir ein Anliegen herauszufinden, wie sich die lösungsorientierte Arbeit im Unterricht umsetzen lässt. Ich möchte dazu ein paar anregende Beispiele erarbeiten, die für mich zukunfts- und handlungsweisend sind.

Lösungsorientiertes Arbeiten ist mit viel Kreativität verbunden. Da der Ansatz vorwiegend durch das Ausprobieren in der Praxis entwickelt wurde, war ich ermutigt, dies ebenfalls zu versuchen. Da ein schrittweises Vorgehen problemlos möglich ist, fühlte ich mich nicht überfordert. Ich stellte so viel dar, wie mir in dem Moment an Wissen und Können zur Verfügung stand. Und genau das erscheint mir spannend an diesem Ansatz. Er fordert mich heraus, selber meine Lösungen für mein Handeln zu finden.
Es ist mir gelungen, einige Beispiele darzustellen. Die Literatur gibt noch wenig Hinweise, und so war ich gezwungen, selbst die Lösungen zu erarbeiten. Mir diente dieser Prozess zur Überprüfung meines Wissens und zur Kontrolle der eigenen Transferfähigkeit.
Ich kann mir vorstellen, im Sinne dieser Beispiele meinen eigenen lösungsorientierten Weg fortzusetzen.

- Diese Auseinandersetzung soll mich allgemein weiterführen auf meinem lösungs-

orientierten Weg.

Die Anreicherung von deduktivem Wissen war ein wichtiger Teil. Dies entspricht meinem Sicherheitsbedürfnis. Es ist mir wichtig, nicht willkürlich mit Lernenden zu experimentieren. Es führt jedoch kein Weg daran vorbei, in der Praxis die Erkenntnisse umzusetzen. Dazu war es hilfreich, die Beispiele im vierten Teil aufzustellen und zu begründen. Dies ermutigte mich und steigerte meine Neugier.
Ich will nun meine Rollengestaltung überdenken.
Dies bedingt am Anfang einer intensiven Reflexion zum Thema: „wer bin ich und will ich sein", „wie agiere und reagiere ich, und was ist meine Idealvorstellung".

Für mich stellt der lösungsorientierte Ansatz ein Reflexionsinstrument für den beruflichen Alltag dar.

3. Reflexion persönlicher Prozess

Der Aufbau der Arbeit ist in meinem persönlichen Lernstil begründet. Mir ist wichtig, eine Theorie oder Grundlage verstanden zu haben, bevor ich mir eine Umsetzung in der Praxis vorstellen kann.
Die Arbeit hat mich auf verschiedene Autoren aufmerksam gemacht. Ein Jahr vor Schreibbeginn startete ich mit dem Lesen. Bald einmal bemerkte ich, dass innerhalb dieser Literatur sehr viele Unterströmungen existieren und unterschiedlichste Interpretationen zu finden sind. So begann ich voller Motivation mit dem Schreiben. Daraus entstand ein kunterbunter Strauss an Definitionen und Zitaten. Beim Durchlesen konnte ich keine rechte Einheit erkennen, statt dessen viele verwirrende Details. Dies bedeutete im ersten Moment einen deprimierenden Rückschlag für mich. Somit war ich gezwungen, diese Irritationen zu klären und mich prägnanter auszudrücken. Ich besorgte mir zusätzliche Literatur. Erst die folgende Phase der Auseinandersetzung bewirkte einen intensiven Tiefgang in das Themengebiet. Ein kritisches Überprüfen der Aussagen in gezielter Anlehnung an die Praktik der lösungsorientierten Kurzzeittherapie von de Shazer folgte. Ich habe diesen Kurs nach bestem Wissen eingehalten.
Die ganze Bearbeitung stärkte mein Interesse am Ansatz. Ich gelang zu der Einsicht, dass dieser viel Respekt fordert bezüglich menschlicher Bedürfnisse.
Dieser Ansatz entspricht meiner Vorstellung punkto Toleranz.

4. Schlussfolgerungen bezüglich der Umsetzung des lösungsorientierten Ansatzes

Wie schon erwähnt werde ich mich mit diesem Ansatz weiterhin auseinandersetzen. Ich verspreche mir ein Unterrichtsklima, das stärker von Motivation und Angstfreiheit geprägt ist.
Es bedeutet jedoch, den Lernenden viel Eigenverantwortung abzuverlangen.
Für mich sehe ich eine Chance, meine Ressourcen und Kräfte dosiert einzusetzen. Ich werde mich in Zukunft nicht gleichermassen mit den Problemen der Lernenden identifizieren wie anhin. Ich sehe jetzt viel differenzierter, welches mein oder ihr Anteil ist.
Es ist mir bewusst, dass dies nicht weniger Aufwand bedeutet. Der Vorteil stellt sich vor allem durch den geringeren Energieverlust dar.
Der lösungsorientierte Ansatz dient mir als Bewältigungsstrategie für den herausfordernden Berufsalltag.

Mit einer Mitgliedschaft im Netzwerk für lösungsorientiertes Arbeiten sehe ich eine Möglichkeit zum Austausch und zur Weiterbildung.
Die Auseinandersetzung mit den Prinzipien und Haltungen hat mich bestärkt, besser zu verstehen, welche Tiefe im lösungsorientierten Ansatz steckt. Auf den ersten Blick erscheint die lösungsorientierte Arbeit nach de Shazer sehr simpel. Ich teile die Meinung, dass sie sehr einfach, aber nicht leicht ist. Das bedeutet, dass die Umsetzung viel Praxiserfahrung von mir fordert.

Der Ansatz stellt keine Widersprüche zum pädagogischen Konzept unserer Schule dar. Der darin beschriebene gemässigte Konstruktivismus beinhaltet viele Elemente, die der konstruktivistischen Philosophie des lösungsorientierten Ansatzes sehr ähnlich sind. Gerade die Arbeitsweise des „Problem-Based-Learning (PBL)“ fordert viel Selbständigkeit und Eigenleistung der Lernenden. Der lösungsorientierte Ansatz unterstützt diese Prozesse, indem die Haltung der Lehrpersonen auch in anderen Bereichen auf mehr Selbständigkeit ausgerichtet ist.

In der nächsten Zeit werde ich erfahren, ob das Netzwerk für lösungsorientierte Arbeit meine Mitgliedschaft akzeptiert. Ich warte gespannt auf den Entscheid.
Das „Netzwerk für gesundheitsfördernde Schulen“ wird ebenfalls eine Weiterbildungs- und Kräftigungsmöglichkeit darstellen.

Aber jetzt freue ich mich vorerst, mein Wissen in die Tat umzusetzen. Mich erwartet ein spannender Entwicklungsprozess in der Alltagspraxis.

QUELLENVERZEICHNIS

Baeschlin Marianne und Kaspar, (2004), Fördern und Fordern :Lösungsorientiertes Denken und Handeln im erzieherischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Schriftenreihe, „Einfach, aber nicht leicht 2“, Hrsg. Pädagogen des Zentrums für Lösungsorientierte Beratung, Winterthur, Selbstverlag ZLB

Bamberger Günter, (2001), Lösungsorientierte Beratung, Praxishandbuch,
2. völlig neu bearbeitete und erw. Aufl., Weinheim, Beltz

Bandura A., (1997), Self-Efficacy: The experience of control. New York, Freeman

Berg Insoo Kim und **Shilts** Lee, (2005), Der WOWW Ansatz: Handbuch für Lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht, Shriftenreihe, „Einfach, aber nicht leicht 3“, Hrsg. Pädagogen des Zentrums für Lösungsorientierte Beratung, Winterthur, Selbstverlag ZLB,

Berne Eric, (2002), Was sagen sie, nachdem sie guten Tag gesagt haben? Psychologie des menschlichen Verhaltens, 18. Aufl., Frankfurt am Main, Fischer

Braem Donat, (1994). Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrerausbildung an der Universität
Zürich zu Studium und erster Berufspraxis. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.

De Jong Peter und **Berg** Inso Kim, (1998), Lösungen(er)finden, das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie, Hrsg. Jürgen Hargens, Dortmund, Verlag modernes Lernen

Duden, (2004), Der kleine Duden, der passende Ausdruck, Ein Synonymwörterbuch für die Wortwahl, 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Mannheim, Dudenverlag

Duden, (1990), Fremdwörterbuch, Band 5, 5. neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Mannheim, Dudenverlag

Fend Helmut, (1988) Sozialer Wandel in Erziehungsbedingungen und Mentalitäten der Lehrerschaft von den 60er zu den 80er Jahren. In Bastian, J. (Hrsg.), 1968-1988: Eine Pädagogen-Generation zieht Bilanz (102-119). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Fend Helmut, (1994) Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Sozialer Wandel, Lehrerleitbilder und Lehreraus- und Fortbildung. Hrsg: Landesinstitut für Schule
und Weiterbildung.

Frei Bernadette, (1996) Studie: Belastungen im Lehrberuf, Fachbereich Pädagogische Psychologie, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Zürich

Hall A. und **Fagan** R**.** (1956) Definition of system. General Systems Yearbook 1,
S. 18

Hubrig Christa und **Herrmann** Peter, (2005), Lösungen in der Schule, systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung, Heidelberg, Carl Auer

Krause Christina**, Fittkau** Bernd**, Fuhr** Reinhard, und **Thiel** Heinz-Ulrich, (2003), Pädagogische Beratung, Grundlagen und Praxisanwendung, Paderborn, Ferdinand Schöningh

Kriz Jürgen, (2001) Grundkonzepte der Psychotherapie, 5. vollst. überarb. Auflage, Weinheim, Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz

Kuntsche Emanuel, (2003) Tagesdokumentation: Impulstagung (Mentale Gesundheit - ein Thema für die Schulen) Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsförderlicher Schulen

Oertler Rolf**, Montada** Leo**,** (1998) Entwicklungspsychologie, 4. korrigierte Aufl.. Weinheim, psychologische Verlags Union Beltz

Radatz Sonja, (2003), Beratung ohne Ratschlag, systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen, 3. Auflage,

Schiepek Günter**, Wegener** Christoph**, Wittig** Dunja und **Harnischmacher** Gerrit, (1998) Synergie und Qualität in Organisationen: ein Fensterbilderbuch, Tübingen, dgvt (deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie)

Schlippe Arist und **Schweitzer** Jochen, (2003) Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, 9. Aufl., Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht

Steiner Verena, (2003), Exploratives Lernen: der persönliche Weg zum Erfolg, 7. Aufl., Zürich, Pendo

Steiner Therese und **Berg** Inso Kim, (2005), Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern, Heidelberg, Carl-Auer

Thomann Geri, (2002) Ausbildung der Ausbildenden, Hrsg. AEB (Akademie für Erwachsenenbildung Luzern und Zürich), Bern, hep

Wydler Hans, (2003) Tagesdokumentation: Impulstagung (Mentale Gesundheit - ein Thema für die Schulen) Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsförderlicher Schulen