

Claudius Hennig
Uwe Knödler

PÄDAGOGIK

Schulprobleme lösen

Ein Handbuch für die
systemische Beratung

4. Auflage



BELTZ

Hennig/Knödler · Schulprobleme lösen

Claudius Hennig / Uwe Knödler

Schulprobleme lösen

Ein Handbuch für die systemische Beratung

4. Auflage

BELTZ

Claudius Hennig, geb. 1950, war von 1975 bis 2012 als Schulpsychologe an der Tübinger Schulpsychologischen Beratungsstelle in der Einzelfallhilfe und Lehrerfortbildung tätig und gehört zur ersten Generation systemisch ausgebildeter Schulpsychologen. Er ist Autor zahlreicher pädagogisch-psychologischer Fachbücher. Claudius Hennig ist verheiratet und hat drei erwachsene Kinder.

Uwe Knödler, geb. 1955, Dipl.-Psychologe und Psychol. Psychotherapeut, arbeitet seit 2008 als Leiter der Psychologischen Beratungsstelle des Landkreises Ludwigsburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Erziehungs- und Familienberatung, die neue Impulse erhalten durch aktuelle Aufgaben wie Elternkonsensberatung oder Beratungsangebote für Flüchtlingsfamilien. Dazu gehören auch präventive Aufgaben sowie die Vernetzung mit Jugendhilfe, Kindertagesstätten und Schulen. Er ist verheiratet und hat drei erwachsene Kinder.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist auch erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63013-1 (Print)
ISBN 978-3-407-29509-5 (PDF)

4., neu ausgestattete Auflage 2017

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagfoto: © Milenko Bokan, istock

Satz: WMTP GmbH, Birkenau
Herstellung: Lore Amann
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort zur 4. Auflage	8
Vorwort	9
Einleitung.	11
Vier typische Fallbeispiele zur Einführung	18
Übersicht	18
Familie T. oder »Das Damoklesschwert der Scheidung«	20
Familie W. oder »Der hilflose Pascha«	23
Familie E. oder »Die Hypothek der unerfüllbaren Erwartungen«.	27
Familie H. oder »Wenn der Partner fehlt ...«.	30
1. Grundhaltungen und Leitlinien der systemischen Beratung	34
2. Struktur und Phasen des systemischen Beratungsgesprächs.	43
2.1 Vorüberlegungen	43
2.1.1 Telefonischer Kontakt/telefonische Anmeldung	43
2.1.2 Gedanken und Vorhypothesen vor dem Erstgespräch	46
2.2 Struktur und Phasen des systemischen Erstgesprächs	49
2.2.1 Die Anwärm- und Kontaktphase	50
2.2.2 Phase der Anliegenklärung (Arbeitskontrakt, Auftragsklärung)	53
2.2.3 Phase der Problemdefinition	54
2.2.4 Zieldefinition	67
2.2.5 Kontraktphase.	71

3. Methoden der systemischen Familienberatung	76
3.1 Diagnostische Methoden der systemischen Beratung . . .	80
3.1.1 Verbale Methoden	80
3.1.2 Visuelle Methoden.	107
3.1.3 Kinästhetische (handlungsorientierte) Methoden	120
3.1.4 Beobachtung der Familieninteraktion.	130
3.1.5 Weitere relevante Merkmale des Familiensystems	146
3.1.6 Testdiagnostik	161
3.1.7 Systemische Hypothesenbildung.	164
3.2 Methoden zur Veränderung des Familiensystems	165
3.2.1 Verbale Methoden	166
3.2.2 Visuelle Methoden.	206
3.2.3 Kinästhetische Methoden.	224
3.3 Methoden für besondere Anlässe: Subsystemarbeit – Herkunftsfamilie – Trennung/Scheidung	239
3.3.1 Arbeit mit Subsystemen.	239
3.3.2 Arbeit an den Herkunftsfamilien der Eltern	243
3.3.3 Spezielle Methoden in der Arbeit mit Trennungs- bzw. Scheidungsfamilien	248
3.3.4 Abschluss des Therapieprozesses	254
4. Kontakt zwischen systemischem Berater und Schule. . .	256
4.1 Grundsätze schulischer Beratungsarbeit.	256
4.2 Kooperation mit dem Lehrer bzw. weiteren Fachdiensten an der Schule.	260
4.2.1 Kontakt aufnehmen und Kooperationsbereitschaft gewinnen	260
4.2.2 Der Telefonkontakt	261
4.2.3 Phase der Auftragsklärung und Problemdefinition . . .	263
4.2.4 Vereinbarung eines Arbeitsbündnisses (Kontraktphase)	264
4.2.5 Diagnostische Methoden in der schulischen Beratung.	265
4.2.6 Beratungsgespräch mit dem Lehrer.	267
4.2.7 Der Kontakt zwischen Berater und Schulleitung	268

Inhalt	7
4.3 Beratung auf personaler und systemischer Ebene: ein systemisches Stockwerkmodell	269
5. Anhang: Materialien.	276
1. Phasen und Ablauf eines Familienerstgesprächs	276
2. Auswertungsbogen zum Familienerstgespräch.	278
2a. Musterbogen zur Testdiagnostik	283
3. Das Vier-Einflussfelder-Modell	284
4. Systemische Hypothesenbildung mit Hilfe des Vier-Einflussfelder-Modells	285
5. Ziele präzisieren und positiv formulieren	286
6. Umdeuten (das Gute vom Schlechten).	288
7. Nützliche Kriterien für die Aufgabenkonstruktion	290
8. Musterbogen zur Unterrichtsbeobachtung.	292
9. Musterbogen für Kontakte mit Außensystemen (Schule, Jugendamt u. Ä.)	292
10. Checkliste: Ablauf eines runden Tisches/einer Helferkonferenz	293
Literaturverzeichnis.	295
Stichwortverzeichnis	298

Vorwort zur 4. Auflage

Die Anfänge dieses Buches reichen eine gute Generation zurück. Inzwischen sind viele weitere Bücher erschienen, die systemische Beratungsmethoden für Praktiker beschreiben. Umso mehr erfreut uns die anhaltende positive Resonanz, die das vorliegende Handbuch bei Fachleuten erfährt, die in der systemischen Beratung mit Kindern, Jugendlichen und Familien arbeiten. Wir haben deshalb zu Gunsten der Lesbarkeit darauf verzichtet, weitere Beratungsmethoden hinzuzufügen, die eher zu einem »mehr Dasselben« führen würden.

Aus den Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen in der Beratungspraxis lässt sich schließen, dass dieses kompakte Handbuch ein nützlicher Alltagsbegleiter – nicht nur von Neulingen – in der systemischen Beratung ist.

Ein strukturiertes Vorgehen im Beratungskontext von Familie und Schule bildet das Gerüst für den Aufbau einer Beziehung, die grundlegend für die erfolgreiche Anwendung der bewährten Beratungsmethoden ist. Das vorliegende Handbuch unterstützt die Beratungskraft darin, zu reflektieren, in welcher Phase des Gesprächs sie sich befindet, wie es um die aktuelle Kooperationsbereitschaft des familiären oder schulischen Umfelds bestellt ist, und mit welchen Methoden sie zur Lösung des Problems beitragen kann.

Wir laden die Leserinnen und Leser ein, ihre individuellen Stärken und Beratungsmethoden mit den hier beschriebenen Beratungsmethoden kreativ zu kombinieren. So können die Nutzerinnen und Nutzer dieses Handbuchs ihren Erfahrungsschatz bereichern und einen Werkzeugkoffer systemischer Beratung entwickeln, der zu ihrem persönlichen Stil und ihrem Beratungskontext passt. Davon profitieren werden nicht zuletzt die Ratsuchenden selbst.

Die Familie gilt weiterhin als bedeutsamer Belastungs- oder Schutzfaktor für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Mitglieder der Familiensysteme oder des schulischen Systems, die sich untereinander verbunden fühlen, unterstützen sich gegenseitig, um Schwierigkeiten zu bewältigen oder Schulprobleme zu lösen.

In diesem Sinne hoffen wir, dass dieses Beratungshandbuch weiterhin hilfreich ist, um Kinder, Jugendliche und deren Familien bei der Lösung ihrer Probleme zu unterstützen.

Vorwort

Die rasante Weiterentwicklung des systemischen Ansatzes in Beratung/Therapie, aber auch die in ihrer langjährigen Berufstätigkeit gewonnenen Erfahrungen der beiden Autoren haben nach der Erstauflage 1985 und deren Überarbeitung (2. Auflage 1987, 5. Auflage 1998, Taschenbuchausgabe 2000) eine komplette Neugestaltung des vorliegenden Buches notwendig gemacht.

Bewährte und in der Praxis erprobte neuere Methoden der systemischen Beratungsarbeit mit schulschwierigen Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien machen den zentralen Teil des Buches aus.

Damit einher geht eine Reduzierung des Umfanges zugunsten der anschaulich beschriebenen *Beratungsmethoden*, die für den systemisch arbeitenden Praktiker in seinem Beratungsalltag relevanter sind als detailliertes theoretisches Hintergrundwissen, das in der letzten Dekade in einer ganzen Anzahl von Veröffentlichungen nachlesbar ist. (An Entwicklungslinien und Theorie systemischer Beratung und Therapie interessierten Leserinnen und Lesern empfehlen wir das von v. Schlippe und Schweitzer [v. Schlippe und Schweitzer, 1996] verfasste Lehrbuch.)

Das vorliegende Buch ist von Praktikern (Leiter einer Jugend- und Familienberatungsstelle und Leiter einer schulpsychologischen Beratungsstelle) für Praktiker geschrieben. Wir haben uns bemüht, dieses sehr komplexe Gebiet in Sprache und Darstellung einfach und übersichtlich zu gestalten.

Dabei waren wir immer wieder mit der Schwierigkeit konfrontiert, systemische Sachverhalte und vernetzte Prozesse in einer linear-kausalen Sprache ausdrücken zu müssen.

Wir denken, dass das Buch folgende Zielgruppen ansprechen wird:

1. selbstverständlich *Schulpsychologen, Beratungslehrer* sowie *Mitarbeiter an Ehe-, Lebens- und Familienberatungsstellen* sowie *Sozialarbeiter*;

2. *Kinder- und Jugendpsychiater*, die durchaus die Familie des Symptomträgers in ihre Behandlung mit einbeziehen können und ebenfalls häufig mit Schulproblemen konfrontiert sind;
3. *Mitarbeiter in Jugendämtern*, für die gerade bei der Arbeit mit extrem belasteten Familien eine systemische Sicht- und Vorgehensweise hilfreich und entlastend sein kann;
4. nicht zuletzt *Lehrerinnen und Lehrer*, die als Erste hautnah mit Schulproblemen und Problemschülern in ihrem Berufsalltag konfrontiert sind. Als systemische denkende und arbeitende Pädagogen können sie ihre Schüler ganzheitlich (d. h. vor dem Hintergrund ihrer Familie und der Schulklasse) sehen und so wichtige Weichen stellen, die dem Symptomträger und seiner Familie eine wirksame Hilfe zuteil werden lassen, auch wenn sie selbst keine Familientherapien durchführen können.

Verbunden mit der Hoffnung, dass mit der Neubearbeitung das vorliegende Buch noch praxisorientierter und benutzerfreundlicher geworden ist, wollen wir auf diesem Weg allen Leserinnen und Lesern einen nützlichen Alltagsbegleiter für ihre anspruchsvolle systemische Beratungsarbeit an die Hand geben.

Claudius Hennig, Uwe Knödler

Dezember 2006

Anmerkung: Um nicht durch die Wahl der männlichen und weiblichen Form den Text schwerfällig und holprig wirken zu lassen, haben wir im Folgenden meist die männliche Form »Berater/Therapeut« bzw. Schüler gewählt.

Einleitung

Haftete der systemischen Sichtweise und Behandlung von Schulproblemen in der Zeit der Erstauflage noch der Nimbus des Neuen und Außergewöhnlichen an, gehört sie mittlerweile zum fachlichen Standard jeder Fachkraft, die mit schulschwierigen Kindern und Jugendlichen arbeitet, sei es in der Diagnostik oder Beratung/Therapie.

Der Systemansatz sieht den Menschen in einem System von sozialen Beziehungen integriert, die auf ihn einwirken und die er beeinflusst (vgl. S. 12).

Auf den Schüler mit Schulproblemen bezogen (im Leistungs- und/oder Verhaltens- und Erlebensbereich) bedeutet das, dass er nicht als isoliertes Individuum betrachtet wird, dem die Schulprobleme gleichsam wie Persönlichkeitsmerkmale anhaften. Vielmehr erleben wir ihn als Mitglied dreier relevanter Bezugsgruppen, nämlich seiner Herkunftsfamilie, der Schulklasse und der Gruppe der Gleichaltrigen (der Peergroup).

Neben genetischen Faktoren, die u. a. die Intelligenz und die Persönlichkeit prägen, sind es die sozialen Beziehungen dieser drei Bezugssysteme, die ganz zentral darüber bestimmen, ob ein Kind/Jugendlicher sein Begabungspotenzial in einen entsprechenden Schulerfolg umsetzen kann oder infolge von Motivations-, Konzentrations- oder Verhaltens-/Erlebnisstörungen zum Schulversager wird (vgl. die vier Fallbeispiele, Seiten 18 bis 33)

Wenn wir als Berater/Therapeuten systemisch denken und arbeiten, können wir das Etikett »Verhaltensstörung« (aber auch »Problemschüler«) nicht mehr akzeptieren, wie es in einer individuumszentrierten Betrachtungsweise verwendet wird.

Verhaltensweisen eines Individuums ergeben für uns dann einen Sinn, wenn wir den sozialen Kontext, in dem sie geäußert werden, in unsere Betrachtung mit einbeziehen.

Das Vier-Felder-Modell

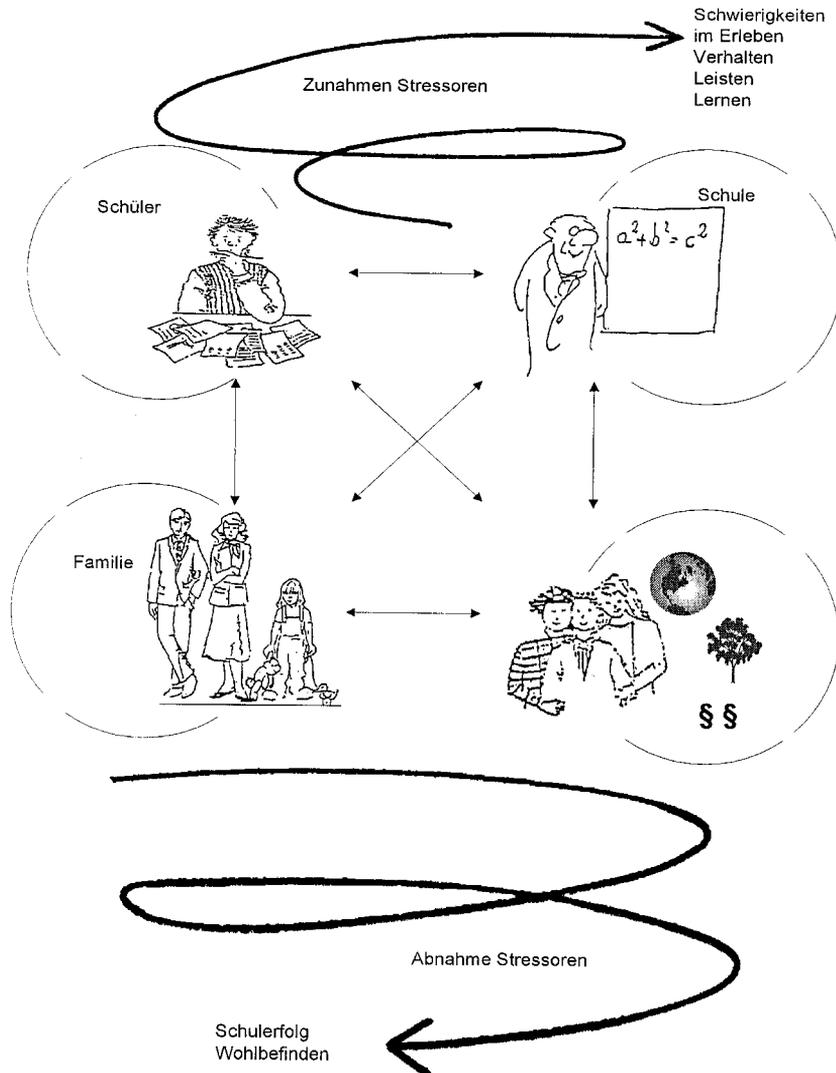


Abb. 1: Vier Felder-Einfluss-Modell

Dazu ein Beispiel:

Der achtjährige Jakob fällt in der 2. Grundschulklasse durch Herumkaspern, motorische Unruhe, Unkonzentriertheit und aggressive Verhaltensweisen seinen Mitschülern gegenüber auf.

Wenn seine Klassenlehrerin sein Verhalten isoliert betrachtet, erscheint es ihr unerklärlich und sie kann ihm nicht wirksam helfen.

Bezieht sie jedoch den familiären Kontext mit ein und erfährt von Jakobs Mutter, dass die Eltern sich gerade in einem akuten Trennungsprozess – verbunden mit häuslicher Gewalt – befinden, kann sie sein Verhalten ganz anders einordnen und viel eher für Jakob und seine Mutter nach einer wirksamen Hilfe suchen.

Wir sehen jedes Verhalten, also auch das auffällige, als erklärbar und sinnvoll in seinem Bezugsrahmen und mit einer Kommunikationskomponente versehen an.

Dabei determinieren angeborene oder erworbene organische Eigenschaften bzw. Defizite selbstverständlich ebenfalls das Verhaltensrepertoire eines Schülers. So können z. B. eine genetisch bedingte Konzentrationsstörung mit oder ohne Hyperaktivität (ADHS) bzw. eine kognitive Über- oder Unterforderung durchaus bestimmend für Verhaltens- oder Leistungsstörungen eines Schülers sein.

Aber auch dieses Verhalten ist nicht aus einem sinnlosen Impuls zur Selbstschädigung des Schülers entstanden, sondern macht auf eine so genannte *Nicht-Passung* aufmerksam: Beim überforderten Schüler übersteigen die Anforderungen der Schule und des Unterrichts sein Leistungsvermögen und schädigen damit permanent sein Selbstwertgefühl.

Beim unterforderten Schüler wird der Unterricht als derart langweilig erlebt, dass er sich z. B. entweder selbst stimulieren muss, z. B. durch Unterrichtsstörungen, oder sich durch Abschalten auf einem inneren Rückzug befindet.

Der aufmerksamkeitsgestörte Schüler empfindet vielleicht den Lärmpegel und die Größe der Gruppe sowie langes Stillsitzen als unerträglich und reagiert dementsprechend.

In allen drei Fällen passen Schüler und Klasse/Unterricht nicht zusammen oder, anders ausgedrückt: Die Balance des Dreiecks aus

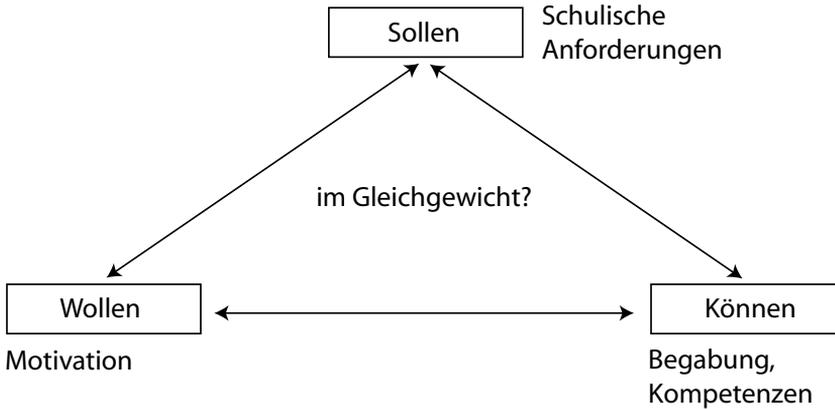


Abb. 2: Wollen-Sollen-Können-Dreieck (in Anlehnung an Heyse, H. und Vedder, M., 2004, S. 39f.)

Sollen (schulischen Anforderungen), *Wollen* (Eigenmotivation, Selbstbild) und *Können* (Begabung und Kompetenzen) ist gestört.

Auf den Punkt gebracht:

Ein Problemsystem (z. B. eine Familie, die massiv belastet ist) kann Symptome bei einem so genannten Symptomträger (Schüler mit Schulproblemen) hervorrufen und umgekehrt kann ein Symptom (z. B. ADHS, Hochbegabung usw.) ein Problemsystem (symptomverstärkende Umweltreaktionen) kreieren.

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen fassen wir zusammen:

1. Es gibt kein sinnloses, zufälliges abweichendes Schülerverhalten (in Leistung, im Verhalten oder im Erleben).
2. Wenn wir ausgeschlossen haben (z. B. durch eine fundierte Diagnostik), dass das abweichende Schülerverhalten individuell genetisch bedingt ist (z. B. ADHS, Über-/Unterforderung, Teilleistungsstörung und vieles mehr), wird es uns in erster Linie vor dem Hintergrund seines familiären Bezugssystems, in zweiter Linie im Kontext des Systems Schulklasse verständlich.

Wir gewichten ganz bewusst diese beiden für den Schüler wichtigsten Bezugssysteme nicht gleich stark. Unseren Beobachtungen nach ist es in der Regel so, dass das System Schulklasse eher das »Schlachtfeld«, sozusagen die öffentliche Bühne ist, auf dem der Schüler das ausagiert, was sich im privaten System Familie an emotionalem Stress angestaut hat.

Das Familiensystem ist unseren Beobachtungen nach das wesentlich wichtigere und einflussreichere von beiden, weil der Schüler schon sechs bis sieben Jahre vor Schuleintritt dessen Einflüssen ausgesetzt war. Ferner sind Eltern und Geschwister selbstverständlich emotional wesentlich wichtigere Bezugspersonen als Lehrer und Mitschüler, auch wenn in der Pubertät der Einfluss der Peer-group immer bedeutender wird und ab einem gewissen Zeitpunkt den Einfluss der Familie ganz zurückdrängt.

Das soll aber keineswegs ein Freibrief für die Schule insofern darstellen, als sie mit dem Finger auf die Familie des Schülers zeigen und sagen kann: »Wir haben es ja schon immer gesagt, die Familie ist schuld«, denn natürlich können auch Unterrichtsgestaltung, Lehrerpersönlichkeit, Lehrer-Schüler-Beziehung, Klassenklima, Stellung des Schülers in der Klasse usw. das Schülerverhalten massiv beeinflussen und auch zu Störungen führen.

Tatsache ist, dass ca. 60 % der Anmeldeanlässe von Kindern und Jugendlichen, die an einer Familien-, Ehe- und Lebensberatungsstelle vorstellig werden, mit dem Etikett »Schulprobleme« verbunden sind.

Im Folgenden wollen wir die Funktion und Bedeutung von Schulproblemen aus systemischer Sicht thesenartig zusammenfassen:

1. Symptome können verzweifelte und vergebliche Lösungsversuche einer für das Schulkind unaushaltbaren Situation darstellen, wie z. B. die auseinanderstrebenden Eltern zusammenzuhalten.
2. Symptome können der verschlüsselte Hilferuf eines Schulkindes/Jugendlichen an außerfamiliäre Bezugspersonen (Lehrer, Mitschüler, Vertreter anderer Institutionen u. Ä.)

darstellen, wie z. B. auf eine innerfamiliäre Belastungssituation aufmerksam zu machen, ohne den »Verrat« zu begehen, die Situation als solche eindeutig zu benennen und sich damit der Familie gegenüber illoyal zu verhalten.

3. Symptome können eine Machtausübung über die Bezugsperson darstellen (Beziehungsmanipulation): Je hilfloser sich das Schulkind z. B. bei den Hausaufgaben anstellt, desto stärker zwingt es die Mutter zur »Mithilfe« und damit zu einem intensiven Kontakt nach dem Motto: »Lieber negative Zuwendung als zu wenig Zuwendung.«
4. Symptome können den Versuch darstellen, von den Problemen enger Bezugspersonen abzulenken: Zum Beispiel kann das Kind durch seine Schulprobleme versuchen, die Mutter von ihrer Depression, die Eltern von ihrem Paarkonflikt usw. abzulenken.

Als Fazit müssen wir festhalten, dass wir als Lehrer, Berater und Therapeuten versuchen müssen, die *verdeckte positive Kehrseite* von schulischen Symptomen zu entschlüsseln. Dann können wir dem Schulkind und seiner Familie auch wesentlich wirksamer helfen.

Weitere Thesen:

1. Schulschwierigkeiten, egal, ob im Verhalten, Leisten, Lernen oder Erleben, sind Symptome, die in der Zeit entstehen und auch in der Zeit veränderbar sind. Sie sind keine festen Persönlichkeitsmerkmale.
2. Diese Symptome sind kein Zufall, sondern sie sind vielmehr sinnvoll und haben eine Funktion für den Betroffenen und sein soziales Ökosystem (Familie, Schulklasse, Clique usw.).
3. Symptome sind Hinweise auf nicht funktionierende Interaktionsmuster in oder zwischen den Systemen, denen der Schüler angehört.
4. Symptome sind kreative Lösungsversuche in einer belastenden Situation, wobei diese Lösungsversuche wieder zum Problem werden.

5. Wir kommen weiter, wenn wir als Lehrer, Berater oder Eltern den Ressourcen (Stärken und Fähigkeiten) des Schülers nachgehen. Es ist sinnvoller und ziieldienlicher, sich an Lösungen und an der Zukunft zu orientieren, statt sich mit endlosen Problemanalysen und in der Vergangenheit aufzuhalten.
6. Schuldzuweisungen und Vorhaltungen von Fehlern aus der Vergangenheit führen oft in eine Sackgasse.

Vier typische Fallbeispiele zur Einführung

Übersicht

In dieser Übersicht führen wir die Leserinnen und Leser mit Hilfe von vier typischen Fallbeispielen anschaulich in die in diesem Buch dargestellte systemische Sichtweise von Schulproblemen ein (vgl. Abb. 3).

Da das Verhalten des systemisch denkenden und arbeitenden Beraters von seiner Haltung der Familie und der Schule gegenüber sowie von seinem systemischen Grundwissen abhängig ist, beginnen wir den Hauptteil des Buches mit dem Kapitel 1: Grundhaltungen und Leitlinien der systemischen Beratung.

Inwiefern sein methodisches Know-how sowie seine klare Struktur der systemischen Beratung bei den Kooperationspartnern Familie und Schule überhaupt auf fruchtbaren Boden fällt (fruchtbar in Sinne von erfolgreicher Kooperation), wird im Wesentlichen durch seine Fähigkeiten zum Kontaktaufbau, zum Anschluss (Joining) an diese beiden Systeme bestimmt.

An dieser Stelle wird vielleicht klar, dass wir aus didaktischen Gründen eng miteinander Verbundenes trennen: Selbstverständlich ist die Art des Kontaktaufbaus des Beraters eng mit seiner systemischen Grundhaltung und den systemischen Grundinformationen über Familie und Schule verbunden.

Damit der systemische Beratungsprozess (eh schon ein sehr komplexes Geschehen) konstruktiv und effizient gestaltet werden kann, muss er in eine klare Struktur (Kapitel 2) gefasst werden, wobei hier der erprobte Vierer-Schritt in den Arbeitsfeldern Beratung, Therapie, Supervision und Coaching von

IST (positive und negative Seiten des Ausgangszustands)

SOLL (Zielklärung)

LÖSUNGSIDEEN und

UMSETZUNG

zugrunde gelegt wird.

Wie schon vom Umfang her ersichtlich, ist der Hauptteil des Buches (Kapitel 3) systemisch-lösungsorientierten Methoden der Beratung gewidmet. Dabei hat sich als Ordnungsschema die Einteilung nach bevorzugten Sinneskanälen/Lernkanälen des Klienten/der Familie (verbal, visuell, handlungsorientiert) als nützlich herausgestellt.

Außerdem bereichert der Einsatz von visuellen und handlungsorientierten Elementen die Beratungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen sehr.

Abgeschlossen wird der Hauptteil des Buches mit einem Kapitel (Kapitel 4) über die Kontaktaufnahme des systemisch orientierten Beraters mit den Lehrkräften der Schule des Symptomträgers/der Symptomträgerin.

Die Checklisten im Anhang sollen systemisch arbeitenden Beratern/Therapeuten insofern die Arbeit erleichtern, als sie vor, während und nach der Beratungssitzung zur Vorbereitung, Protokollierung und Auswertung als Kopiervorlagen eingesetzt werden können.

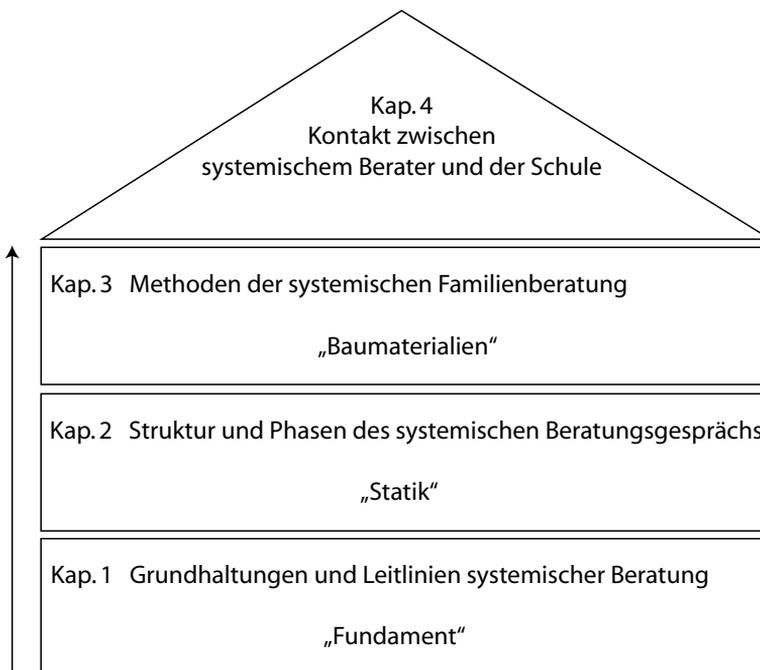


Abb. 3: Visualisierung des Buchaufbaus

Familie T. oder »Das Damoklesschwert der Scheidung«

Beratungsanlass:

Die Lehrerin des 13-jährigen Alexander T. empfiehlt den Eltern dringend, sich mit unserer Beratungsstelle in Verbindung zu setzen. Alexander, der die 7. Klasse einer Hauptschule besucht, versagt derart massiv in Englisch und Mathematik, dass eine Klassenwiederholung, ja sogar möglicherweise eine Überprüfung auf Sonderschulbedürftigkeit ansteht.

Familienmitglieder:

Zur Kernfamilie gehören außer dem übergewichtigen und sehr behäbig wirkenden Alexander dessen neun Jahre alte Schwester Tanja, ein sich überangepasst gebendes und von der Mutter als vorzügliche Schülerin bezeichnetes Mädchen, die 43 Jahre alte Frau T., in deren Gesichtszüge Gram und Verbitterung eingegraben sind, sowie der 45-jährige Herr T., ein ebenfalls behäbig und etwas hilflos wirkender Handwerksmeister. Der Handwerksbetrieb ist ein Einmannbetrieb, in dem Frau T. halbtags in der Buchführung mitarbeitet.

Mit zur Familie gehört die in der Nachbarschaft lebende 66 Jahre alte Mutter des Vaters, eine rüstige Witwe, die noch eine entscheidende Rolle in dem von ihrem Mann übernommenen und an den Sohn weitergegebenen Betrieb spielt und Alexander und Tanja fast täglich betreut.

Systemische Grundhypothese:

Die folgende Hypothese hat sich aus den beiden ersten Familiengesprächen entwickelt und im Laufe des Gesamtbehandlungsprozesses als sinnvoll, d. h. veränderungswirksam, herausgestellt (nachdem in einem Intelligenztest Begabungsmängel als Ursache für das Schulversagen ausgeschlossen worden sind):

Herr und Frau T. haben sich auf der Ehepaarebene so weit auseinanderentwickelt, dass Frau T. seit nunmehr drei Jahren immer wieder eine mögliche Scheidung ins Gespräch bringt. Durch die massiven Schulleistungsschwierigkeiten zwingt Alexander die El-

tern, sich *gemeinsam* um ihn Sorgen zu machen, sich *gemeinsam* den Kopf zu zerbrechen, sich *gemeinsam* um ihn zu kümmern.

Diese gemeinsamen Sorgen um das schulische Fortkommen Alexanders sind derzeit das noch wichtigste verbindende Element zwischen Herrn und Frau T. Wie nahezu alle Symptome, so erfüllt auch dieses mehrere Funktionen:

- Es stellt eine verbindende Klammer für die auseinanderstrebenden Eltern dar.
- Es bindet Energie und lenkt so vom direkten Konflikt auf der Paarebene ab.
- Es enthebt Alexander der lästigen Aufgabe, viel für die Schule arbeiten zu müssen (die Eltern bezeichnen ihn als »faul«).

Hier wird vielleicht schon etwas deutlich, auf das wir weiter unten näher eingehen werden, nämlich die *zwei Seiten* einer Symptomatik:

Eine äußerlich das schulische Fortkommen störende oder die psychosoziale Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen hemmende *destruktive Seite*, und eine andere, *konstruktive Seite*, unsichtbar sozusagen, die sich erst aus der Familienstruktur und Dynamik für den Beobachter erschließt.

Im vorliegenden Fall hat Alexander die konstruktive und sehr schwierige Aufgabe (unbewusst) übernommen, seine Familie vor dem Auseinanderfallen zu bewahren. Seine Schwester Tanja kann sich aus dem Ehekonflikt der Eltern heraushalten und die ihrer Intelligenz entsprechenden Schulleistungen erbringen.

Da übrigens die Eltern, wie sehr häufig in solchen Familien, ein unterschiedliches Erziehungsverhalten praktizieren, nämlich die Mutter streng und fordernd, der Vater hingegen nachgiebig und gewährend, erhält Alexander die Möglichkeit und die Macht, die Eltern gegeneinander auszuspielen. Umgekehrt kann das Ehepaar T. den Streit, den es auf der Paarebene hat, auch über die Eltern-Kind-Ebene »gut« austragen:

Indem der eine Alexander etwas erlaubt, was der andere ihm verboten hat, weiß er genau, dass er damit den Partner schmerzhaft trifft. Er braucht sich nicht direkt mit ihm auseinanderzusetzen, sondern kann die Auseinandersetzung indirekt über das Kind laufen lassen. Es handelt sich also um einen Wechselwirkungspro-

zess, den wir nicht linear-kausal, also mit Ursache und Wirkung verstehen, sondern kreisförmig beschreiben können. Das Verhalten des einen bewirkt das Verhalten des anderen und umgekehrt.

Wie in fast allen ähnlich gelagerten Fällen schlägt sich Alexander eher auf die Seite des für ihn »angenehmeren« Elternteils, desjenigen, der ihm mehr gewährt und weniger Grenzen setzt, in diesem Fall auf die seines Vaters. Im Gegenzug erhält damit natürlich der gewährende Elternteil einen willkommenen Koalitionspartner.

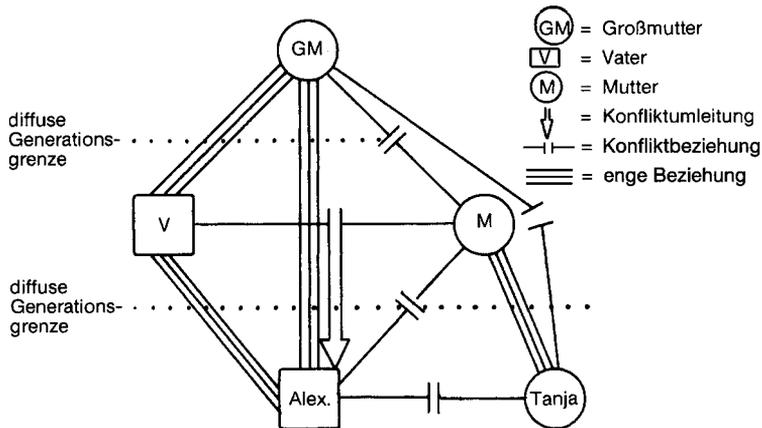


Abb. 4: Skizze der Familienstruktur Familie T. Erläuterung der Symbole siehe auch Auswertungsbogen (S. 281 im Anhang)

Mit einbezogen in die Konfliktdynamik der Familie T. ist die Großmutter, die eine klare Koalition mit ihrem Sohn und ihrem Enkel Alexander gegen die Schwiegertochter eingegangen ist. Die Großmutter war mit der Partnerwahl ihres Sohnes nicht einverstanden und hat dies die Schwiegertochter von Anfang an spüren lassen.

Ebenso in der Logik dieses Systems liegt es, dass beide Kinder eine starke Geschwisterrivalität entwickelt haben, und zwar mit der Begründung, jeweils das andere würde in der Familie bevorzugt.

Um nicht ganz isoliert ohne Bündnispartner in diesem Familiensystem dazustehen, hat Frau T. eine sehr enge Beziehung zu ihrer Tochter Tanja entwickelt, die mit ihrer Strebsamkeit, ihrem Fleiß und ihrer Anpasstheit voll ihren Erwartungen entspricht. Logi-

scherweise (wohlgemerkt in der Logik dieses Systems, die nicht die unsere zu sein braucht) begründet die Großmutter die eindeutige Bevorzugung ihres Enkels Alexander gegenüber der Enkelin Tanja damit, dass ihre Schwiegertochter »die Tanja ja eindeutig dem Alexander vorziehe« und sie deshalb einen Ausgleich schaffen müsse.

Wenn wir übrigens von »Aufgaben«, »Koalitionen«, »Gegeneinanderausspielen« usw. berichten, ist die Erkenntnis sehr wichtig, dass es sich dabei um *unbewusst ablaufende Prozesse* handelt, die in einem äußerst komplexen Geflecht von Wechselwirkungsbeziehungen ablaufen. Es geht dabei also nicht um mit Raffinesse und taktischem Kalkül geplante Handlungen einzelner Familienmitglieder.

Wenn wir uns die Untergruppen (Subsysteme) in der Familie T. anschauen, so haben wir eine Männergruppe (Vater und Sohn), die um die Großmutter verstärkt wird, und eine Frauengruppe (Mutter/Tochter).

Auffallend ist hier wie übrigens in nahezu allen Problemfamilien, dass es sich nicht um *natürliche* Subsysteme, also z. B. geschwisterliches, Ehepaar-, Frauen-, Männer- oder Großelternsystem usw., sondern um generationsübergreifende Verbindungen und Koalitionen handelt, also z. B. Mutter/Tochter gegen Vater, Vater/Großmutter gegen Schwiegertochter und Ähnliches. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass generationsübergreifende Subsysteme nahezu immer offene oder verdeckt ablaufende Konflikte innerhalb der Familie, besonders auf der Ehepaarebene, signalisieren.

Familie W. oder »Der hilflose Pascha«

Beratungsanlass:

Frau W. ruft auf Empfehlung der Klassenlehrerin ihres sieben Jahre alten Sohnes Michel an, der dadurch auffällig wird, dass er nicht mit anderen Kindern adäquat Kontakt aufnehmen kann, und so in eine Außenseiterposition geraten ist. Er befolgt häufig Arbeitsanweisungen der Lehrerin nicht, sondern sitzt verträumt und gedankenverloren vor seiner Schulbank. Mitten im Unterricht läuft er im Klassenzimmer umher, sucht Körperkontakt zur Lehrerin

und ist nur dann in der Lage, Leistungen (und dann erstaunlich gute) zu erbringen, wenn die Lehrerin sich neben ihm setzt und ihre ganze Aufmerksamkeit ihm allein widmet.

Michel besucht die 1. Klasse einer Grundschule.

Frau W. berichtet am Telefon auch noch über Verhaltensauffälligkeiten Michels, die zu Hause auftreten (siehe dazu S. 43, »Telefonische Anmeldung«).

Familienmitglieder:

Michel, ein manchmal etwas hilflos und kleinkindhaft, manchmal ganz gewitzt dreinschauender Junge, ist Einzelkind. Die Eltern sind beide Anfang 30, sie arbeiten als Arbeiter in derselben Firma Schicht und wirken etwas hilflos und gutmütig. Die Mutter ist von imposanter, walkürenhafter Statur, der Vater eher klein und zierlich. Im Haushalt wohnt die Mutter von Frau W., eine Frau von etwa 50 Jahren, ebenfalls von großer, kräftiger Gestalt, die Michel tagsüber versorgt, solange die Eltern arbeiten.

Systemische Grundhypothese:

Frau W. hat von ihrer Mutter erfahren und erlebt es auch heute noch, dass eine »gute Mutter« ganz für ihr Kind da sein muss.

Eine »gute Mutter« darf sich nicht um ihr eigenes Wohl kümmern, sondern findet ihre Erfüllung in der totalen Versorgung (Überversorgung) ihres Kindes. Diese Lebensbotschaft, diese Regel hat Frau W. in ihrer Kindheit und Jugend von ihrer Mutter übertragen bekommen und gibt sie weiter an ihren Sohn Michel.

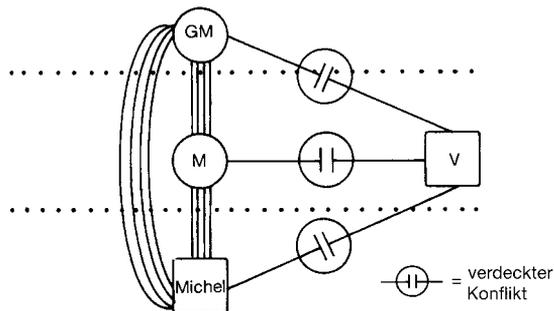


Abb. 5: Skizze der Familienstruktur Familie W. Erläuterung der Symbole siehe Auswertungsbogen (S. 281 im Anhang).

Sie ist stark an die im selben Haushalt lebende Mutter gebunden und bindet wiederum ihren Sohn stark an sich. Da sie alle Energien für das Wohlergehen ihres Kindes einsetzen muss, bleiben ihr nur sehr wenige Kräfte für gemeinsame Tätigkeiten mit ihrem Mann übrig. Herr W. wiederum hat aufgrund seiner unglücklichen Kindheit in seiner Frau eigentlich eine beschützende Muttergestalt gesucht und bezeichnet sich selbst als »großen Jungen«. So ist er eher in der Rolle des großen Bruders als in der des Vaters und Ehemannes.

Michel, der übrigens nicht nur von der Mutter, sondern auch von der Großmutter überbehütet wird, erhält einerseits übermäßig viel Macht, indem er alle Familienmitglieder nach seiner Pfeife tanzen lässt, andererseits kann er sich nicht altersgemäß autonom und selbstständig entwickeln, weil ihm die reale Auseinandersetzung mit der Umwelt durch Mutter und Großmutter abgenommen wird. Auch Michel erfüllt durch sein Symptomverhalten mehrere Funktionen:

- Indem er sich hilflos, dumm und unselbstständig verhält, vermittelt er der Mutter das Gefühl, dringend als »sorgende Mutter« gebraucht zu werden. Sie meint, ihm nicht mehr Entwicklungsraum und Selbstständigkeit gewähren zu können, weil er ja sonst in dieser »feindseligen Umwelt« nicht bestehen könnte. Umgekehrt ruft sie natürlich durch ihr überbehütendes Verhalten gerade die Entwicklungsverzögerung Michels hervor, die sie als Grund für ihr Verhalten ansieht, usw.

An diesem Beispiel kann man eine Grundgesetzmäßigkeit familiärer Kommunikations- und Interaktionsabläufe sehen: Es ist nie so, dass das Verhalten des einen linear-kausal das Verhalten des anderen bewirkt, sondern es geht dabei immer um Wechselwirkungsprozesse. Von daher arbeiten wir auch in der systemisch-strukturellen Familientherapie nicht mit Begriffen wie »Schuld« oder »Verursachung«.

- Durch seine Symptome der Unselbstständigkeit verhilft Michel aber nicht nur seiner Mutter zur Legitimation ihrer mütterlichen Selbstaufopferung ihrer Mutter gegenüber, sondern erhöht gleichzeitig die Notwendigkeit der Anwesenheit der Großmutter

in der elterlichen Wohnung, da in Abwesenheit der Eltern ein solch »schwieriges Kind« natürlich gut versorgt werden muss.

- Dem Vater ermöglicht Michel es, leichter in der Rolle des älteren, eifersüchtigen Bruders zu bleiben, anstatt die des verantwortlichen Ehemannes anzunehmen, der eine natürliche »Schutzmauer« um das Ehepaarsubsystem aufbaut und klare Abgrenzungen gegenüber der Schwiegermutter und dem Sohn Michel vollzieht.
- Dadurch, dass Michel die im familiären Bereich geäußerten Verhaltensmuster in den *öffentlichen* Bereich der Schule überträgt, wird von dort auf die Familie Druck ausgeübt, Michel und damit auch sich zu verändern. Andernfalls müsste sie die Folgen eines massiven Schulversagens (Klassenwiederholung bzw. Sonderschulüberweisung) in Kauf nehmen.

So vollbringt Michel unbewusst das, was viele andere Symptomträger auch schaffen: nämlich die im privaten, familiären Bereich geäußerte Symptomatik, die leicht »unter den Teppich gekehrt« werden kann, öffentlich und damit wirkungsvoller, druckvoller zu gestalten.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, um Missverständnissen vorzubeugen: Wenn wir hier von »Symptominszenierungen« reden, so erweckt das den Eindruck, als handele es sich um geplante und durchdachte Handlungsabläufe. In Wirklichkeit sind es natürlich mehr oder weniger unbewusst ablaufende Prozesse, die indirekt das ausdrücken und ansprechen, was in einer Familie nicht direkt ausgedrückt und angesprochen werden kann.

Mehr wollen wir hier zur Familie W. nicht ausführen, da sie ebenfalls wie die Familie T. im Folgenden immer wieder auftauchen wird, um unseren Ansatz und die daraus abgeleitete systemische Arbeitsweise zu illustrieren und zu dokumentieren.

Familie E. oder »Die Hypothek der unerfüllbaren Erwartungen«

Beratungsanlass:

Der Beratungslehrer am Gymnasium, das Thomas in der 6. Klasse besucht, empfiehlt Familie E., sich mit unserer Beratungsstelle in Verbindung zu setzen, weil Thomas sich in nahezu sämtlichen Fächern seit dem Überwechseln ins Gymnasium kontinuierlich so weit verschlechtert hat, dass eine Klassenwiederholung bzw. das Verlassen des Gymnasiums ansteht.

Wie der Beratungslehrer in Erfahrung bringen konnte, lautete die Empfehlung des Grundschullehrers am Ende der 4. Klasse, Thomas in die Hauptschule, mit allergrößten Bedenken eventuell höchstens in die Realschule zu schicken. Dem haben sich jedoch seinerzeit die Eltern heftig widersetzt und Thomas die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium machen lassen, die er auch knapp bestanden hatte. Er erhält in zwei Kernfächern, nämlich in Englisch und Mathematik, von zwei arbeitslosen Junglehrern Nachhilfe, jedoch ohne sichtbare Erfolge.

Familienmitglieder:

Herr E. betreibt eine florierende Facharztpraxis, er ist ein resolut wirkender Mittvierziger, stammt selbst aus einer Familie mit langer Akademikertradition. Für ihn ist es selbstverständlich, dass seine Kinder das Abitur machen. Frau E. ist eine etwas überfürsorgliche Hausfrau und Mutter, Anfang 40, sie war bis zur Geburt des ersten Kindes Grund- und Hauptschullehrerin. Die 14 Jahre alte Manuela besucht als erfolgreiche Schülerin die 8. Klasse desselben Gymnasiums, in das Thomas geht. Sie lernt jeden Nachmittag zwischen zwei und drei Stunden für die Schule und wird von den Eltern als fleißig und strebsam geschildert. Der etwas hilflos und verunsichert dreinschauende Thomas verbringt ebenfalls jeden Nachmittag viel Zeit mit Schulaufgaben und Klassenarbeitsvorbereitungen, wird von den Eltern jedoch als etwas langsam und »konzentrationschwach« geschildert. Schon in der Grundschule hat die Mutter viel mit ihm gelernt, seit dem Wechsel ins Gymnasium haben diese Aufgabe die beiden Nachhilfelehrer übernommen.

Systemische Grundhypothese:

In der Familie E. konnten wir keinen offenen oder verdeckten Konflikt auf der Paarebene der Eltern feststellen. Vielmehr stellte sich in einem für Thomas gesondert anberaumten Termin zur Überprüfung seiner Begabungshöhe und Begabungsstruktur (dieser testdiagnostische Termin findet in der Regel eine Woche nach dem Familienerstgespräch statt) heraus, dass er eine knapp durchschnittliche Intelligenz aufweist mit deutlichen Ausfällen in denjenigen Untertests, die die Konzentrationsfähigkeit messen. Dieses Ergebnis wurde gestützt durch eine Intelligenztestleistung, die zwei Jahre vorher in der 4. Grundschulklasse erhoben worden war und in die uns die Eltern Einsichtnahme gestatteten. Damit erscheint Thomas auf dem Gymnasium überfordert und die Hauptschulempfehlung des Klassenlehrers in der 4. Grundschulklasse als sinnvoll und berechtigt. Die Überforderungshypothese wurde auch im Familienerstgespräch bestätigt durch Klagen von Thomas über Kopf- und Bauchweh morgens vor Schulbeginn. In den Ferien treten diese Symptome nicht auf.

Im Erstgespräch berichten die Eltern u. a. auch noch, dass es bei der Geburt von Thomas starke Komplikationen gegeben habe, die Nabelschnur hatte sich um den Hals gewickelt, und die dadurch verursachte Atemnot hat ihn stark blau anlaufen lassen. Eine vor Schuleintritt durchgeführte neurologische Untersuchung in der Ambulanz der Kinder- und Jugendpsychiatrie erbrachte Unregelmäßigkeiten im EEG (Elektroenzephalogramm). Es wurde eine »minimale cerebrale Dysfunktion (MCD)« diagnostiziert, deren Ursache in den Geburtskomplikationen angenommen wurde.

Im Falle der Familie E. haben wir es nicht mit einer Symptomatik zu tun, die ihre Ursachen in Störungen der Familienstruktur und Familiendynamik hat, sondern um ein »Defizit« auf der individuellen Ebene eines einzelnen Familienmitgliedes. Diese Einschränkung hat jedoch selbstverständlich Rückwirkungen auf das gesamte Familiensystem, denn dieses ist herausgefordert, darauf zu reagieren und nach Mustern der Bewältigung zu suchen. Im vorliegenden Fall geht es also darum, die Divergenz zwischen den hohen Elternerwartungen auf der einen und Thomas' eingeschränkten intellektuellen Fähigkeiten auf der anderen Seite zu verringern.

Kurz zusammengefasst sah die Problemlösung im Falle der Familie E. wie folgt aus:

1. Es gelang, den Blick der Familienmitglieder weg von Thomas' Schwächen im Schulleistungsbereich hin auf seine Stärken beispielsweise im praktischen Handlungsbereich zu lenken. Das hatte zum Ziel, seinen Selbstwert und seine Position innerhalb der Familie zu stärken.
2. Den Eltern wurde vom Beraterteam unterstellt, dass sie das »Beste« für ihr Kind erreichen wollten. Das Gespräch konzentrierte sich dann sehr bald auf die Alternativen *Gymnasium* mit den Konsequenzen: zunehmende Verstärkung der psychosomatischen Beschwerden, vermehrte Nachhilfe, abnehmendes Selbstwertgefühl von Thomas, Sündenbockposition innerhalb der Familie und vieles mehr; oder *Hauptschule* mit den Konsequenzen: Fehlen psychosomatischer Symptome, Erfolgserlebnisse und damit einhergehend Steigerung des Selbstwertgefühls, statt Nachhilfe vermehrte Möglichkeiten, Sozialkontakte zu knüpfen, Betonung seiner praktischen und handwerklichen Fähigkeiten, Stärkung seiner Position innerhalb der Familie u. Ä.
3. Wir bearbeiteten mit den Eltern ihre berufliche und schulische Erwartungshaltung Thomas gegenüber und machten sie behutsam mit dem Gedanken vertraut, einen tüchtigen Nichtakademiker in der Familie als gleichwertiges Familienmitglied anzuerkennen.

Dieser für die Eltern zum Teil sicherlich schwierige und schmerzliche Prozess führte dann dazu, dass sie einem Schulwechsel Thomas' in die Hauptschule zustimmten. Eine telefonische Rücksprache mit den Eltern ein halbes Jahr danach erbrachte, dass Thomas »richtig aufgeblüht« war, die psychosomatischen Beschwerden verschwunden waren und er in zunehmendem Maße Kontakte zu Gleichaltrigen aufgebaut hatte.

Hier ging es also darum, eine Problemlösung auf der individuellen Ebene zu erreichen, nämlich ein Herausnehmen Thomas' aus einer permanenten Überforderungssituation (»Nicht-Passung« Schüler-Schule) mit Hilfe eines Schulwechsels. Die Hauptaufgabe bestand darin, die Erwartungshaltung der übrigen Familienmitglie-

der, besonders der Eltern, so zu beeinflussen, dass sie dieser Lösung zustimmen und sie mittragen konnten. Anders als in den beiden zuvor vorgestellten Familien T. und W. ging es hier nicht darum, ein aufgrund einer gestörten Familienstruktur bzw. -dynamik sich in einem Familienmitglied kristallisierendes Symptom durch Veränderung ebendieser Familienstruktur und -dynamik zum Verschwinden zu bringen. Hier mussten wir es dem Familiensystem erleichtern, mit den nicht den ursprünglichen Erwartungen und Hoffnungen entsprechenden Fähigkeiten eines Familienmitgliedes zurechtzukommen. Die begrenzten Fähigkeiten selbst können dabei durch therapeutische Intervention kaum positiv beeinflusst werden.

Anzumerken wäre in diesem Zusammenhang noch, dass lediglich ca. 20 bis 25 % der Schüler, die aufgrund eines Schulleistungsversagens unsere Beratungsstelle aufsuchen, Begabungsdefizite aufweisen, die ein Weiterkommen an der jeweils entsprechenden Schulart unmöglich machen. Dagegen zeigen ca. 75 bis 80 % der Schüler mit Schulleistungsproblemen Schwierigkeiten im sozialen, emotionalen und motivationalen Bereich, die mehr oder weniger eng mit der Herkunftsfamilie im Zusammenhang stehen.

Familie H. oder »Wenn der Partner fehlt ...«

Beratungsanlass:

Dagmar H. kommt in der 1. Grundschulklasse nicht richtig mit: Sie ist zu langsam und unkonzentriert im Unterricht und bei den Hausaufgaben. Die Lehrerin empfiehlt der Mutter deshalb, sich an unsere Beratungsstelle zu wenden, um abzuklären, wie man Dagmar helfen kann.

Familienmitglieder:

Frau H. ist 25 Jahre alt und lebt mit ihren beiden Kindern allein in einer Sozialwohnung. Sie war einige Jahre mit dem Vater von Dagmar verheiratet, der seine Tochter noch ab und zu sieht. Nach der Scheidung lebte sie ein knappes Jahr mit dem Vater ihres Sohnes zusammen, der sie jedoch wenige Monate vor dessen Geburt ver-