

# Beziehung, Engagement und Beratung

”Kann ich mich als BeraterIn einer Institution engagieren, wenn ich Teil derselben bin?”

Klaus G. Deissler & Manuela Krahnke

## Zusammenfassung

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit eine am Problem beteiligte Person zu dessen Auflösung beitragen kann. Vor dem Hintergrund professioneller Haltungen verschiedener Therapieschulen wird diskutiert, welche Einladungen zu Beziehungen TherapeutInnen gegenüber ihren KlientInnen aussprechen und umgekehrt. Diese Haltungen werden auf ihre Nützlichkeit in Bezug auf Beratungsprozesse mit involvierten BeraterInnen hin untersucht. Anhand eines Beratungsprozesses, das die Koautorin diese Artikels in einer Schule durchführte, wird gezeigt, unter welchen Voraussetzungen es gelingen kann, als eine am Problem beteiligte Person beratend tätig zu sein.

## Therapeutische Haltungen als Einladungen zu Beziehungen

### Einleitung

Seitdem man sich in professioneller Weise mit Beratungsprozessen beschäftigt, werden Fragen reflektiert, inwieweit ein Berater Teil des Problems ist, inwieweit er es sein darf und wie sehr er sich darin engagieren sollte oder darf.

Diese Fragen sind in besonderer Weise bedeutsam, wenn folgende Bedingungen gegeben sind:

- Die am Problem Beteiligten gehen davon aus, dass es eine Einrichtung mit definierten Grenzen gibt, z.B. ein Schulsystem, das sich zusammensetzt aus SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern.
- Die Mitglieder eines dieser Teilsysteme sagen, ”wir haben ein Problem, in das einige der genannten Teilsysteme involviert sind”.
- Aus dem Kreis der am Problem beteiligten Personen wird eine Person angefragt, die der Auflösung des Problems dienen soll. Dabei geht man üblicherweise davon aus, dass diese Person so sehr im Problem engagiert ist, dass sie sogenannte "blinde Flecken" hat und dass sie das Problem "nur" aus der Binnenperspektive betrachten kann.

Uns stellt sich also die Frage, ob eine am Problem beteiligte Person zu dessen Auflösung beitragen kann. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage bedeutsam, welche Beziehungsangebote TherapeutInnen gegenüber den KlientInnen machen bzw. welche Einladungen zu Beziehungen diese gegenüber den KlientInnen aussprechen.

Wenn Therapieschulen das Thema *therapeutische Haltungen* diskutieren, beschreiben sie nach unserer Auffassung damit genau die Einladungen zu Beziehungen, von denen sie glauben, dass diese seitens der TherapeutInnen am besten therapeutischen Prozessen und/oder Zielen dienen.

Wir möchten also vorschlagen, den o.g. Fragenkomplex mit dem Thema "therapeutische Haltungen" in der Weise zu verknüpfen, dass wir diese als bestimmte Formen der Einladung zu Beziehungen auffassen. Was innerhalb verschiedener Therapieschulen unter dem Thema "therapeutische Haltungen" diskutiert wird, fassen wir also als unterschiedliche Einladungen zu Beziehungen gegenüber KlientInnen auf.

Wir möchten im folgenden Abschnitt einige professionelle therapeutische Haltungen diskutieren, die wir für geschichtlich relevant halten und von denen wir glauben, dass deren Reflexion für aktuelle Beratungsprozesse oder für die Planung zukünftiger Beratungsprozesse nützlich sein kann.<sup>1</sup>

## **Professionelle Haltungen in Beratungs- und Therapieprozessen**

BeraterInnen und TherapeutInnen, die sich in Beratungsprozessen engagieren, sprechen oft von Haltungen, denen sie gerecht werden sollen und wollen. Man könnte sagen, es handelt sich dabei um therapeutische Tugenden der BeraterInnen.

Diese Tugenden folgen bestimmten ethischen Prämissen und sollen der Qualität von Beratungs- und Therapieprozessen förderlich sein. Wenn wir diese als Einladungen zu Beziehungen auffassen, dann tun wir dies deshalb, weil Klienten-Therapeuten-Beziehungen nicht unilateral gestaltet werden können und die KlientInnen ihrerseits entscheiden, ob sie auf die Einladungen eingehen oder nicht. Natürlich laden auch die KlientInnen ihre TherapeutInnen zu bestimmten Beziehungsformen ein. Üblicherweise gesteht man KlientInnen ein größeres Spektrum von Beziehungseinladungen zu, insbesondere dann, wenn man davon ausgeht, dass diese Arten von Beziehungseinladungen mit dem deklarierten Problem zusammenhängen.

Beispiel: Man könnte sagen, ein "schüchterner" Klient lädt seinen Therapeuten dazu ein, besonders behutsam mit ihm umzugehen und mit ihm zusammen Wege zu konstruieren, dass er in Zukunft selbstbewußter auftreten kann (ob der Klient dies selbst so schreiben würde, sei einmal dahingestellt).

Im Folgenden beschreiben wir therapeutische Haltungen, in unserem Sprachgebrauch Beziehungen, zu denen TherapeutInnen ihre KlientInnen einladen:

In tiefenpsychologisch orientierten Therapieverfahren galt und gilt *therapeutische Abstinenz*<sup>2</sup> als förderlich für freie Assoziationen und zur Ermöglichung von Übertragungsprozessen, die der Auflösung biographisch bedingter neurotischer Konflikte dienen sollen. Dabei werden Übertragungsprozesse aus vergangenen Triebkonflikten gespeist und sollen in der Gegenwart der therapeutischen Beziehung aufgelöst werden. Abstinenz in dem beschriebenen Sinne kann man also als Einladung zu einer therapeutischen Beziehung auffassen, in der freie Assoziation und Übertragungsneurose ermöglicht werden.

Nicht in Widerspruch hierzu und mit dem Aufkommen macht-, strategie- und expertenorientierter Therapieverfahren verschob sich der Schwerpunkt dessen, was man bei therapeutischen und beraterischen Haltungen für nützlich befand. So sprach *Haley* (1963) von *oneupmanship* und drückte damit die Vormacht der/des TherapeutIn in der therapeutischen Beziehung aus: Haley sah TherapeutInnen in der Position, die Kontrolle über die Definition der Beziehung zu

---

<sup>1</sup> Ein solcher Exkurs erscheint vielleicht nicht allen LeserInnen interessant, diese bitten wir, in Kapitel 2 weiter zu lesen.

<sup>2</sup> Es bedarf keiner besonderen Erwähnung, dass sich Enthaltensamkeit auch auf den erotischen Beziehungsbereich bezieht, dies ist aber in diesem Zusammenhang nicht primär von Bedeutung.

ihren KlientInnen inne zu haben und sie zur "Folgsamkeit" (engl. compliance) einzuladen bzw. zu manipulieren.

Später sprachen *Fisch* (1982) u.a. von Therapeutischer *Manövrierfähigkeit*, um zum Ausdruck zu bringen, dass TherapeutInnen bezüglich ihrer Anwendung von Strategien und Interventionen ein möglichst großes Repertoire an Beziehungsmöglichkeiten und darin möglichst große Anwendungsfreiheit haben sollten. In unserer Sprache kann man dieses Repertoire als Spektrum strategischer<sup>3</sup> Beziehungsmöglichkeiten bezeichnen, die einseitig zugunsten der TherapeutInnen definiert sind. Die Manövrierfähigkeit ist insofern problematisch, als sie an Metaphern des Kampfes zwischen TherapeutIn und KlientIn orientiert ist. Letztlich dienen die therapeutischen Manöver, Strategien, Interventionen etc. dazu, den Klienten auszmanövrieren und in der Weise zu "besiegen", dass er die Symptome aufgibt. Man könnte also von einer impliziten Einladung zu einer Kampfbeziehung zwischen TherapeutIn und KlientIn sprechen, vergleiche z.B. die Judo-Metapher bei der Ericksonschen Utilisierung (vgl. Watzlawick, 1967).

Mit der Entwicklung der klassischen systemischen Therapie (Mailänder Modell, vgl. Selvini Palazzoli (*Deissler*, 1985)) wurden bei der Gesprächsführung mit Mehr-Personen-Systemen *Neutralität* und *Zirkularität* als therapeutische Haltungen vorgeschlagen (Selvini Palazzoli et al., 1980).

Diesen Haltungen schrieb man insbesondere zwei pragmatische Effekte zu: Erstens sollte keiner der beteiligten Mitglieder des Klientensystems sagen können, dass die/der TherapeutIn mit irgend einer anderen Person dieses Systems eine partiische Beziehung eingeht. Und zweitens sollten die Fragen des Beraters oder Therapeuten im Klienten-System zirkulieren, wobei die triadisch orientierten Fragen multiple Beziehungsmuster in dem interviewten System verdeutlichen sollten. Die Neutralität als therapeutische Haltung lädt also das anwesende Klientensystem dazu ein, multiple Beziehungsmuster zu zeigen und darüber in einer Weise zu sprechen, als seien sie unabhängig von der/vom TherapeutIn bzw. deren/ dessen Fragen und Handlungen.

*Boszormeny-Nagy* (1999) hat den durch Negation<sup>4</sup> definierten Begriff der Neutralität dem positiv definierten Begriff *Allparteilichkeit* gegenübergestellt. Allparteilichkeit soll besagen, dass ein BeraterIn in einem Mehr-Personen-System gleichermaßen partiische Beziehungen zu jedem der Beteiligten eingeht und damit zu konstruktiven Beziehungen zu allen Beteiligten einlädt.

*Cecchin* (1988) schlug in seiner Revision des klassischen Artikels "Hypothesieren, Zirkularität und Neutralität" die therapeutische Haltung der *Neugier* vor. Damit meint Cecchin die Aufrechterhaltung einer interessierten, fragenden Haltung, die den Gesprächsprozess offen hält. Durch die *Gier nach dem Neuen*<sup>5</sup> bleibt das Interesse an weiteren Antworten bestehen, die für die Klienten in ihrem Lebenszusammenhang Einladungen zu neuen Beziehungen eröffnen können.

Schließlich haben *Anderson* und *Goolishian* (1992) *Nicht-Wissen* als Therapeutische Haltung eingeführt. Damit ist gemeint, dass sich TherapeutInnen und BeraterInnen als Nicht-

---

<sup>3</sup> Strategisch in dem Sinne, dass die TherapeutInnen die Klienten aus dem Problem herausmanövrieren.

<sup>4</sup> Neutrum = ne-uter = weder das eine noch das andere.

<sup>5</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass Bateson (1978) Information nicht nur "als Unterschied, der einen Unterschied macht" definiert hat, sondern auch als "news of difference" (Neuigkeiten über Änderungen).

ExpertInnen für Inhalte definieren und dieses Expertentum ihren Klienten zugestehen. Sie selbst sehen sich als ExpertInnen für Gesprächs- und Kommunikationsprozesse, die *nicht-wissend* "Fragen stellen, welche zu Antworten führen, die weitere Fragen nach sich ziehen". TherapeutIn und KlientIn begeben sich dadurch in einen wechselseitigen Lernprozeß, der zu immer neuen Formen von Beziehungen einlädt, innerhalb derer, insbesondere durch sprachliche Kommunikation, ein gemeinsamer Lernprozeß ermöglicht wird und der damit als natürliches Nebenphänomen Veränderungen auf beiden Seiten nach sich zieht.

Im Diskurs postmoderner Therapieformen und sozialkonstruktivistischer Ideen sind kürzlich weitere Therapiehaltungen diskutiert worden:

1. *Beziehungsengagiertes Reflektieren*. Diese Prozeßhaltung setzt sich zusammen aus der *reflektierenden Position*, wie sie Tom Andersen (1990) versteht und dem *Beziehungsengagement*, wie es von Sheila McNamee (2000) vorgeschlagen wurde. Beziehungsengagiertes Reflektieren heißt, sich auf die Beziehung zu seinem Klienten einzulassen und sich darin zu engagieren und durch Reflektieren desselben neue wechselseitige Verstehens- und Handlungsweisen zu eröffnen (Deissler, 2000, a).

Beispiel: Ich merke, dass ich mich als Therapeut emotional engagiere, weil ich mich von der Klientin eingeladen fühle, sie zu beschützen und ihr zu helfen. Dann reflektiere ich A mit der Klientin darüber, dass ich ihr gegenüber dieses Gefühl habe und B wie das kommt. Es könnte vielleicht sein, dass sie hilflos auf mich wirkt. Und vielleicht geht ihr das in andern Beziehungen ähnlich. . . .

Tom Andersens' Absicht besteht darin, die Klienten durch Reflexionsprozesse dazu einzuladen, in einer Weise miteinander zu sprechen, wie sie vorher noch nie miteinander gesprochen haben, das heißt, in einer völlig neuartigen Weise miteinander und mit sich selbst zu sprechen (Andersen, 1999)

Das beziehungsengagierte Reflektieren soll genau dazu einen Beitrag leisten.

2. Wenn man die Arbeit von Harlene Anderson (1999) genauer betrachtet, verfolgt sie ein komplementäres Ziel. Es besteht darin, die Personen, die am Gesprächsprozess teilnehmen, dazu einzuladen, einander und sich selbst auf eine Weise zuzuhören, wie sie es vorher noch nicht getan haben.

Dies ähnelt dem Konzept des "großzügigen Zuhörens" (*generous listening*) von Lois Shawver (1999).

Einen weiteren Beitrag dazu kann man in Lynn Hoffman's "gemeinschaftsorientierter Perspektive der Therapie" sehen (Hoffman, 2000 ).

Das neuartige *Einander-Zuhören* und *Miteinander-Sprechen* bringt ein Phänomen hervor, welches sie als "empathy" (von *travelling empathy*) bezeichnet und womit die so entstehende Interaktion zwischen den Empathien gemeint ist (Hoffman, 1999 und 2001)<sup>6</sup>.

## **Möglichkeiten und Sackgassen der Beratungspraxis**

Wenn wir uns auf unseren Ausgangspunkt beziehen, müssen wir uns fragen, wie wir die oben vorgestellten Haltungen nutzen können, ob sie uns behindern oder welche Möglichkeiten sie eröffnen. Uns hat also Folgendes beschäftigt: Welche der benannten therapeutischen Haltungen

---

<sup>6</sup> Wir danken Lynn Hoffman und Gisela Schwarz für die beispielhafte Darstellung in einem Workshop in Marburg, 1999.

können in diesem Zusammenhang von Nutzen sein, um unsere Ausgangsfrage, ob eine am Problem beteiligte Person zu dessen Auflösung beitragen kann, zu beantworten?

Die *therapeutische Abstinenzregel* widerspricht der Möglichkeit, sich zu engagieren, aber man kann vielleicht dadurch seine eigene Position in dem System reflektieren und andere zur Reflexion mit einladen. Wir sehen jedoch ein Problem darin, in großen Gruppen zu Übertragungsneurosen einzuladen, vor allem, wenn man Teil des Systems ist. In diesem Fall fürchten wir, zu einem Chaos an Übertragungsneurosen einzuladen, bei dem die/der BeraterIn Opfer ihrer/seiner eigenen Erkenntnistheorie werden könnte.

Wenn man sich wie beim *oneupmanship* in die Metaposition begibt, kann diese für das eigene Verständnis von systemischen Prozessen nützlich sein<sup>7</sup>. Sobald man aber die aus der Metaposition gewonnene Einsicht vermitteln will, werden sich die, die sich als gleichrangig definieren, dagegen wehren. Möglicherweise ruft man durch Einsichten, die man in der Metaposition gewonnen hat, genau die Widerstände hervor, die man bei dem beobachteten System analysiert hat.

*Manövrierfähig* zu sein, mag aus der Beraterposition nützlich sein. Wenn jedoch die Ratsuchenden spüren, dass nur die/der BeraterIn manövrierfähig ist, sie selbst aber in ihrem Problem feststecken, kann das mindestens Mißtrauen hervorrufen, wenn die/der BeraterIn Vorschläge macht. Versucht man als Systembeteiligter in eine *neutrale Position* zu gelangen, kann dies als kühle, desengagierte Position wahrgenommen werden. Diese ist der zwangsläufigen eigenen Betroffenheit als am Problem beteiligter Person unangemessen und kann damit ebenfalls Mißtrauen erzeugen.

Wenn man Teil des Systems ist und sich für alle anderen Positionen parteiisch engagiert, läuft man Gefahr, seine eigene Position zu verlieren bzw. sich nicht mehr für sich selbst zu engagieren. Ein Widerspruch besteht dann darin, dass man Teil des Systems ist und Eigeninteressen hat, diese aber nicht einbringen kann oder will. Sobald man sich jedoch für die eigenen Position engagiert, läuft man Gefahr, sich auf die Seite einer Partei zu schlagen und dadurch das Vertrauen der anderen zu verlieren. Daraus könnte man ableiten, dass man *allparteilich* sein muß - auch den Interessen gegenüber, für die man sich selbst engagieren möchte.

*Neugier* kann etwas sehr Subjektives sein. Die Idee der Neugier lädt dazu ein, in subjektiv interessengeleiteten Kategorien zu denken. Was heißt das? Wenn ein am System beteiligter Berater seiner Neugier folgt, könnte er Gefahr laufen, seiner interessengeleiteten Neugier zu folgen, sich damit parteiisch für sich selbst zu verhalten und so die Interessen der anderen aus dem Blickwinkel zu verlieren. Neugier kann also, aus der Position eines Betroffenen gesehen, bezüglich der Sichtweise für das Gesamtsystem hinderlich sein.

Wenn eine Fachfrau oder ein Fachmann behauptet, *nicht-wissend* zu sein, nachdem er/sie fünf, zehn oder mehr Jahre damit zugebracht hat, sich Wissen anzueignen, wird diese Behauptung von den meisten Mitmenschen (Mitwissern) mißtrauisch zur Kenntnis genommen. Darüber hinaus ist es gerade ein Charakteristikum des Mitglied-Seins, über *Wissen* bezüglich des Prob-

---

<sup>7</sup> Sich in eine Metaposition begeben heißt bildlich gesprochen: Wir beobachten von einem Hochsitz aus, wie die Tierfamilie der Rehe sich aufeinander bezieht und welchen Regeln sie bei der Bewältigung ihres animalischen Alltags folgt.

lems zu verfügen. Dennoch entspringt dieses Wissen eher einer eingeschränkten subjektiven Wahrnehmung und ist mit blinden Flecken behaftet. Mindestens bezüglich der blinden Flecken ist man also nicht-wissend, oder - wie *Heinz von Förster* (1999) sagen würde: "Wir wissen nicht, dass wir nicht wissen". Andererseits verlangt Nicht-Wissen neugierig auf das zu sein, was man noch nicht weiß.

Das heißt, eine nicht-wissende Haltung in einem System zu beanspruchen, in dem man beteiligt ist, könnte jede Glaubwürdigkeit aus der Sicht eines anderen Systembeteiligten in Frage stellen. Wie eine absolut wissende Haltung arrogant wirkt, wirkt absolutes Nicht-Wissen unglaubwürdig und im Extremfall auch arrogant oder ignorant.

Die Schnittstelle zwischen Wissen und Nicht-Wissen scheint uns interessant zu sein. Man muß sich ständig zwischen dem Wissen und Nicht-Wissen ausbalancieren. Als engagierter Teil des Systems kann man weder das eine noch das andere beanspruchen, man ist irgendwo in der Mitte und befindet sich an der Grenze zwischen beiden und lädt also sowohl zum Nicht-Wissen als auch zum Wissen ein.

Wenn wir all das zusammenfassen, was wir über die therapeutischen Haltungen wissen bzw. nicht wissen, erscheint uns als logische Konsequenz zur Beantwortung unserer Frage, ob man als Beteiligte/r zur Auflösung eines Problems beitragen kann, dass mehr dagegen spricht als dafür. Beziehungsweise, einen Beratungsauftrag anzunehmen, wenn man Teil desselben ist, scheint eine unmögliche Aufgabe zu sein.

An dieser Stelle möchten wir zunächst die Diskussion der therapeutischen Haltungen, das Für und Wider bei der Beratung von Systemen, von denen man selbst ein Teil ist, verlassen.

Im folgenden beschreiben wir einen Beratungsprozeß, bei dem die Ko-Autorin dieses Artikels selbst Teil des Systems war und in dem sie die Moderation des Beratungsprozesses übernommen hat.

## **Einladung, auf eine neue Art miteinander zu sprechen und einander zuzuhören -**

### **Beispiel eines Beratungsprozesses**

#### **Zur Geschichte**

Der Anlaß der Beratung ergab sich aus meiner Tätigkeit als Vertreterin der Elternbeirätin der 8. Klasse eines Gymnasiums, die mein ältester Sohn besuchte. In dieser Rolle hörte ich von vielen Seiten, dass der Wunsch nach einer verbesserten Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern bestand, und dass die Atmosphäre an der Schule zu wünschen übrig ließ. Verschiedene Versuche, diese zu verbessern, seien bislang wenig erfolgreich gewesen.

Die Elternbeirätin und ich beschlossen aktiv zu werden. Dabei sollte ich meine Erfahrungen aus der Organisationsberatung und aus meiner Tätigkeit als Moderatorin einbringen. Das wollte ich gerne, hatte jedoch gleichzeitig Bedenken, bezüglich der im vorigen Abschnitt gemachten Ausführungen (vgl. Abschnitt 1), denn ich war in verschiedenen Beziehungskontexten involviert:

als Mutter, als Vertreterin der Eltern, als "Schülerin" (Weiterbildungsteilnehmerin des Meisterkurses in systemischer Therapie) und als "Lehrerin" (Trainerin und Dozentin in der Erwachsenenbildung). Wir beschlossen dennoch gemeinsam zu versuchen, einen Prozeß zu organisieren, der die Kommunikation verbessern sollte.

Wir meinten, dass durch ein besseres Kennenlernen aller Beteiligten mehr Verständnis füreinander und somit eine Verbesserung der Atmosphäre erreicht werden könne. Wir nahmen an,

a) dass alle am Problem Beteiligten bislang zu wenig voneinander und von ihren unterschiedlichen Problemdefinitionen wußten und

b) dass es damit verbunden zu viele Vorurteile und darauf beruhende Schuldzuweisungen gab, wie folgender Auszug aus einer Befragung, die der Schulleiterbeirat an der Schule durchgeführt hatte, zeigt:

"Die Eltern mischen sich ein, haben aber keine Ahnung vom Schulbetrieb".

"Viele Lehrer erwecken den Eindruck, als hätten Sie Berührungängste mit den Eltern".

"Viele Eltern sind gleichgültig, haben überhaupt kein Interesse an dem, was in der Schule passiert".

"Eltern schieben der Schule Erziehungsaufgaben zu, die vom Elternhaus geleistet werden müßten, aber nicht werden".

"Lehrer können mehr arbeiten, mehr leisten, erwecken aber häufig den Eindruck von Desinteresse usw."

"SchülerInnen sind faul etc."

und c), dass die Möglichkeiten sich darüber auszutauschen eher gering waren.

Die Vorannahmen zur Planung der Beratung, die wir im Folgenden beschreiben möchten, basierten daher auf der Überlegung, dass die Möglichkeit geschaffen werden müsse, alle am Problem Beteiligten auf eine neue Weise miteinander ins Gespräch zu bringen, die gegenseitiges Verständnis fördert und neue Handlungsspielräume eröffnet.

Üblicherweise versucht man Kommunikationsprobleme in Schulen zu lösen, indem allenfalls VertreterInnen zweier Parteien miteinander sprechen: In der Schule sprechen (einzelne) LehrerInnen mit Schülern, auf Konferenzen reden die LehrerInnen mit anderen LehrerInnen *über* die SchülerInnen, zu Hause reden die SchülerInnen mit ihren Eltern *über* die LehrerInnen, auf Elternabenden und an Elternsprechtagen reden Eltern und Lehrerinnen *über* die SchülerInnen usw (vgl. Kubesch, 1998).

Am nützlichsten wäre es sicherlich, alle Gruppen *miteinander* ins Gespräch zu bringen, wenn alle am gleichen Ort und zur gleichen Zeit anwesend sind<sup>8</sup>. Das erschien uns zu dem Zeitpunkt nicht machbar.

---

<sup>8</sup> Zu dieser Fragestellung haben im Therapeutischen Bereich *Deissler, Keller* und *Schug* Ideen und Anregungen für das Verständnis und für die Durchführung zur Zusammenarbeit von Supervisoren, TherapeutInnen und Klienten unter dem Titel "Kooperative Gesprächsmoderation" (Deissler, Keller und Schug 1995) und "Reflexive Kon- sultation" (Deissler und Schug, 1992) gegeben.

Da eine weitere Schwierigkeit darin bestand, dass auch die Kommunikation innerhalb einzelner Parteien/ Teilsysteme unbefriedigend verlief, gaben wir uns den Eigenauftrag, mit einem ersten Schritt zur Verbesserung der Kommunikation auf dem nächsten Elternabend zu beginnen.

## **Der nächste Elternabend (erster Schritt)**

### **Vorinformationen**

Der übliche Ablauf der Elternabende sah so aus, dass die Klassenlehrerin über die aktuelle Entwicklung der Klasse und wir Elternbairätinnen über die letzte Schulelternbeiratssitzung informierten. Die Eltern kannten sich untereinander wenig, stellten ein paar Fragen, trauten sich aber kaum, Kritik, Bedenken, Ängste oder Befürchtungen anzusprechen. Jeder hoffte insgeheim, die anderen würden etwas sagen, was nicht geschah. Und so ging man nach Hause, wieder frustriert, wieder darin bestärkt, dass sich sowieso nichts ändert. Diese und ähnliche Informationen erhielt ich beispielsweise während informeller Gespräche beim Einkaufen.

Deshalb planten wir einen Elternabend, der die Voraussetzungen bot, wenigstens innerhalb dieses Teilsystems miteinander ins Gespräch zu kommen. Wir nahmen uns vor, diesen Abend als Moderatorinnen zu gestalten, wobei wir uns auf den Prozeß konzentrieren wollten, ohne inhaltlich Stellung zu beziehen.

Wir überlegten uns weiter, wie wir die Eltern zum Miteinander-Sprechen einladen könnten.

### **Ablauf**

Zu Beginn des Elternabends stellten wir den oben beschriebenen Eigenauftrag dar und baten die Eltern um ihr Einverständnis. Sie stimmten zu.

Der Elternabend begann also anders als gewohnt. Nach der Klärung von Formalitäten schrieben wir folgendes an die Tafel: "Worüber möchten Sie an diesem oder einem der folgenden Elternabende unbedingt einmal sprechen?"

Wir gaben den Eltern zunächst die Gelegenheit, in kleinen Gruppen (2-4 Personen) miteinander ins Gespräch zu kommen und sich über diese Frage auszutauschen. Auch das war ungewöhnlich und zeigte eine ermutigende Wirkung. Wir haben die Eltern, uns selbst eingeschlossen, selten so munter und - man kann auch sagen - *beziehungsengagierte* erlebt. Beim Austausch im kleinen Kreis fiel es offenbar leichter, ins Gespräch zu kommen und auch Probleme anzusprechen.

Die Themen sollten in Stichpunkten auf Karten geschrieben werden, die wir dann einsammelten und an der Tafel veröffentlichten, auch das war ungewöhnlich.

Beim Gruppieren der Themen an der Tafel wurde deutlich, dass auch die Eltern dieser Klasse die Verbesserung des Klimas und der Zusammenarbeit als dringlichsten Wunsch äußerten.

Wir machten unsere Haltung als Moderatorinnen erneut deutlich und brachten selbst keine Themen ein, schätzten jeden Wunsch und jedes Thema gleich wert, stellten Verständnisfragen und fragten nach Lösungsideen.

Ich fragte auch, was die Eltern glauben, wie ihre Kinder dieses oder jenes sehen würden. Was diese wohl antworteten, wenn wir sie hierzu befragten. Und was die LehrerInnen wohl zu die-



sem oder jenem Thema zu sagen hätten. Als Lehrervertreterin war an diesem Abend, wie üblich, nur die Klassenlehrerin anwesend.

Als daraufhin eine Mutter folgenden Gedanken äußerte: "Wir sprechen hier die ganze Zeit *über* unsere Kinder, wäre es nicht viel sinnvoller *mit* ihnen zu sprechen?" wurde eine Lawine ausgelöst. Ein Vater fügte noch hinzu: "Und mit den Lehrern!"<sup>9</sup> Es entstand eine rege Diskussion darüber, wie dies zu bewerkstelligen sei. Viele gute Ideen wurden geäußert, allerdings auch Bedenken, wie man eine so große Schar von SchülerInnen, deren Eltern und LehrerInnen an einen gemeinsamen "runden Tisch" holen und miteinander ins Gespräch bringen könnte (schätzungsweise 30-60 Personen).

Eine Mutter erklärte sich sofort bereit, einen geeigneten Raum außerhalb der Schule zu organisieren und es wurde beschlossen, einen sogenannten "Runden Tisch" durchzuführen.

Daraufhin richteten sich die Augen auf mich, und ich wurde gefragt, ob ich die Moderation übernehmen würde. Euphorie und Optimismus wirkten so ansteckend auf mich, dass ich nicht anders als "Ja" sagen konnte, obwohl ich zu dem Zeitpunkt noch nicht wußte, wie ich das machen sollte (als engagiertes Mitglied des zu beratenden Systems).

## **Der "Runde Tisch" (zweiter Schritt)**

### **Vorüberlegungen**

Mir war bewußt, dass ich der Vorbereitung des Prozesses besonders viel Aufmerksamkeit widmen mußte. Schließlich war ich als unzufriedene Mutter persönlich betroffen, gleichzeitig befand ich mich in anderen Kontexten in der Rolle der "Lehrerin" sowie in der Rolle der "Schülerin" (s.o.).

Wie ist es möglich, diese "Verstrickungen" zu entwirren?

Ich meine:

- a) durch das Ansprechen und Reflektieren dieser Involviertheit (vgl. Beziehungengagiertes Reflektieren),
- b) durch die Selbst-Auflage, sich inhaltlich nicht zu beteiligen (vgl. Therapeutische Abstinenz),
- c) durch die hohe Konzentration auf das Aushandeln des Prozesses und dadurch, dass sich mein Engagement darauf beschränkt, Raum zu schaffen, so dass die vielen Stimmen engagiert miteinander reflektieren können (BeraterIn zeigt nicht-wissende Haltung bzgl. der Inhalte, ist aber ExpertIn für den Prozess).
- d) durch die absolute Gleichbehandlung aller beteiligten Gruppen bzw. Teilnehmer (vgl. Allparteilichkeit, inklusive der Parteinahme für mich selbst, s. Punkt c).

Der letzte Punkt scheint besonders wichtig, wenn ich als BeraterIn Teil des Systems bin. Sobald ich auch nur andeutungsweise Partei für eine Gruppe ergreife, verliere ich das Vertrauen der anderen.

Diese Haltung hatte ich bereits bei der Moderation des Elternabends demonstriert und so das Vertrauen der Eltern gewonnen, sonst hätten sie mir diesen Auftrag sicher nicht erteilt.

---

<sup>9</sup> Harlene Anderson (1999) macht in diesem Zusammenhang eine ähnliche Unterscheidung. Vgl. ihre Ausführungen zum Unterschied von "miteinander sprechen" und "zu jemandem sprechen".

Neben der Beachtung der oben aufgeführten Punkte mußten auch der Einladung und dem Setting besondere Beachtung geschenkt werden:

- a) Alle müssen sich zum Gespräch und Austausch eingeladen fühlen.
- b) Der Ablauf muß so gestaltet werden, dass alle sowohl zu Wort kommen als auch zuhören können.

### **Vorbereitung**

Gemeinsam mit der Elternbeirätin der Klasse und einem Vater bereitete ich diesen "Runden Tisch" vor. Unsere Überzeugung, dass es zum gegenseitigen Verständnis und damit zur Verbesserung der Atmosphäre unumgänglich ist, die Wahrnehmung des anderen kennenzulernen, zu tolerieren und wertzuschätzen und die eigene Wahrnehmung nicht als die einzig wahre anzuerkennen, leitete unsere Überlegungen zur Vorbereitung des Abends.

Jede Gruppe (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen) sollte die Möglichkeit erhalten, ihre Wünsche und Erwartungen an die anderen frei zu äußern. Gleichzeitig wollten wir dafür sorgen, dass die jeweils anderen Gruppen aufmerksam zuhören und sich um Verstehen bemühen. Wir wußten nicht, wie viele kommen würden, das machte die Planung schwierig.

### **Verlauf des "Runden Tisches"**

Während einer kurzen Einleitung zu Beginn, in der ich die Geschichte unserer Zusammenkunft kurz zusammenfaßte, holte ich das Einverständnis aller TeilnehmerInnen für die Gestaltung der Prozessmoderation ein (vgl. Deissler, Keller, Schug, 1997).

Die Gruppe der SchülerInnen war zahlenmäßig am stärksten vertreten, die der LehrerInnen am wenigsten stark.

Schließlich gab es drei SchülerInnengruppen jeweils 6-7 Personen (20 von 26 Schülerinnen) und zwei Elterngruppen jeweils 6-8 Personen (insgesamt waren 16 Eltern anwesend) sowie eine LehrerInnengruppe (3 von 10 LehrerInnen) so dass wir insgesamt 39 Personen waren.

### **Arbeitsphase**

Die einzelnen Gruppen bearbeiteten dann folgende Fragestellungen:

Die **SchülerInnen** fragten sich: "Was muß passieren, damit ich gerne lerne, damit mir das Lernen leichter fällt, damit mir Schule Spaß macht?" und: "Was wünsche ich mir von Schule, LehrerInnen, Eltern, MitschülerInnen, mir selbst?"

Die **LehrerInnen** fragten sich: "Was muß passieren, damit mir das Unterrichten noch mehr Spaß macht?" und: "Was wünsche ich mir von Schule, KollegInnen, Eltern, SchülerInnen, mir selbst?"

Die **Eltern** fragten sich: "Was muß passieren, damit es mir leichter fällt, Schule bzw. LehrerInnen aktiv zu unterstützen?" und: "Was wünsche ich mir von Schule, LehrerInnen, Mit-Eltern, unseren Kindern, mir selbst?"

Jede SchülerInnengruppe bekam zusätzlich einen Elternteil zur Unterstützung. Diese Eltern wurden als Moderatoren eingewiesen und erhielten von uns eine Anleitung zur Unterstützung der Schüler-Gruppenarbeit, damit auch innerhalb der Kleingruppen das Einander-Zuhören praktiziert wurde.

Da wir zeitlich stark begrenzt waren (drei Stunden), mußten wir zu flüssigen beziehungsengagierten Prozessen einladen, damit alle zu Wort kommen und gehört werden konnten.

Die Ergebnisse der einzelnen Gruppenarbeiten wurden nacheinander präsentiert (Flipchart) und anschließend durch die anderen Gruppen paraphrasiert und reflektiert.

### **Präsentieren, Paraphrasieren und Reflektieren der Gruppenergebnisse**

Am eindrucksvollsten für uns alle waren die reflektierenden Gespräche im Anschluß an die jeweiligen Präsentationen. Da ich die Befürchtung hatte, dass es mit dem sich "Um-Verständnis-Bemühenden-Zuhören" (was ja unser Hauptanliegen war) weniger gut funktionieren könnte als mit dem "Sich-Selbst-Darstellen", bat ich die jeweiligen Zuhörergruppen nacheinander darum, zunächst nur das Gehörte mit eigenen Worten wiederzugeben: "Was ist angekommen, was haben Sie verstanden?" Richtigstellen, Argumentieren und Diskutieren waren in dieser Phase aufgehoben und wurden später überflüssig.

Hier einige Beispiele:

#### **a) Die Eltern reflektieren die Aussagen der SchülerInnen**

Nachdem die drei SchülerInnengruppen ihre Wünsche dargestellt hatten, bat ich zunächst die Eltern um ihre Reflexion des Gehörten. Dazu lud ich sie ein, in der Mitte des großen Raumes zu einem Stuhlkreis zusammen zu kommen und fragte sie, was sie verstanden hätten. Währenddessen saßen die SchülerInnen und LehrerInnen im Außenkreis mit der Bitte, zuzuhören und sich noch nicht einzubringen.

Hier einige Auszüge aus dem, was die Eltern von ihren Kindern verstanden haben.

*"Wir haben verstanden, dass sich unsere Kinder folgendes wünschen:*

- *Mehr Bezug zur und Verbundenheit mit Schule*
- *Sich aufgehoben fühlen*
- *Gemeinschaftsarbeit*
- *Mehr Kontakte auf allen Seiten, daraus folgt : Mehr Spaß am Lernen!*
- *Höhere Spontaneität der Lehrer*
- *Dass die Lehrer persönlicher und freundlicher im Umgang mit den Schülern sind*
- *Dass die schlechte Laune, die sie aus anderen Klassen oder von woanders mitbringen, nicht auf sie übertragen wird*
- *Projektwochen und AGs zum besseren Kennenlernen untereinander und damit man die Lehrer auch in anderem Umfeld kennenlernt*
- *Mehr Verständnis*
- *Dass der Stoff nicht nur trocken vermittelt wird, das macht es so schwer zuzuhören*
- *Insgesamt mehr persönliche Beziehung"*

### **b) Die LehrerInnen reflektieren die Aussagen der SchülerInnen**

Danach bat ich die LehrerInnen in die Mitte, um sie ebenfalls zu fragen, was sie von dem, was die SchülerInnen gesagt hatten, verstanden haben. Diese waren zunächst stärker damit beschäftigt, Gegenargumente zu finden, als sich um Verstehen zu bemühen.

Ich versicherte ihnen, dass auch sie Gelegenheit erhalten würden, ihre Sichtweise darzustellen, dass es aber nicht nur ums Darstellen, sondern auch ums Verstehen gehe und nicht darum, wer recht hat. Ich ginge davon aus, dass aus der eigenen Position heraus betrachtet sicher jeder recht hätte. Als ich sie dann noch einmal bat, einfach nur mit ihren Worten wiederzugeben, also zunächst zu paraphrasieren, was sie verstanden haben, fiel es ihnen leichter.

*”Wir haben verstanden, dass sich die SchülerInnen folgendes wünschen:*

- *Schönes Umfeld*
- *Geselligkeit*
- *Gruppenarbeit*
- *Hausordnung/ Klassenraum*
- *Jüngere Lehrer: Mehr Nähe durch ähnlichere Interessen, lockerer Umgangston*
- *Was ist das für eine Person, die da unterrichtet bzw. was ist das für ein Mensch?*
- *Erfahrungshorizont erweitern durch AGs/ Projekte etc.”*

Die SchülerInnen hörten aufmerksam zu, einige wollten Einwände äußern, die ich jedoch an dieser Stelle auch nicht zulassen konnte, um gleiches Recht für alle walten zu lassen. Es war für uns alle anstrengend, aber aufschlußreich und lohnend.

### **c) Die SchülerInnen reflektieren die Aussagen der LehrerInnen**

Das gleiche Vorgehen wiederholte sich für die anderen Gruppen. Ich möchte an dieser Stelle nur noch darauf eingehen, was von den Wünschen der LehrerInnen bei den SchülerInnen angekommen ist. Nachdem sich die SchülerInnen besorgt geäußert hatten, ob etwas gegen sie verwandt würde und die LehrerInnen versicherten, dass dies auf keinen Fall geschehe, sagten sie folgendes:

*”Wir haben verstanden:*

- *Lehrer und Schüler wünschen sich im Grunde genommen dasselbe*
- *Persönliche Verbundenheit*
- *Lehrer haben weniger Zeit, als wir geglaubt haben*
- *Lehrer haben weniger Freizeit als angenommen*
- *Lehrer machen sich auch über die Schulzeit hinaus noch Gedanken um Probleme einzelner Schüler*
- *Wir sind den Lehrern nicht gleichgültig*
- *Lehrer wünschen sich Verständnis für ihre Probleme*
- *Größeres Ansehen*
- *Mehr Verständnis*
- *Lehrer wollen, dass wir was lernen*
- *Wenn Schüler so lustlos herumhängen, muß das für die Lehrer eine blöde Situation sein, aber irgendwann kann man nicht mehr zuhören, es oft einfach zuviel und zu "trocken"*

- *Es stimmt, wir wollen manchmal wirklich lieber in die Sonne gehen, um Unterricht zu vermeiden" (ehrlich sind sie).*

Da ich den Eindruck hatte, dass die SchülerInnen überrascht wirkten, stellte ich folgende ergänzende Frage "Was war daran neu für euch? Habt ihr etwas gehört, was ihr bis heute nicht wußtet oder gedacht hättet?" Sie äußerten folgendes:

- *"Dass wir ihnen nicht egal sind!"*
- *"Dass die Lehrer auch noch nach der Schule an uns denken, sich Gedanken machen, wenn Schüler Probleme haben, das hätte ich nicht gedacht."*
- *"Ich wußte nicht, dass das den Lehrern persönlich soviel ausmacht, wenn wir "herumhängen". Wenn das so schwierig für sie ist, werden wir auch in der sechsten Stunde noch zuhören, auch wenn das kaum zu schaffen ist."*
- *"Ich wußte nicht, dass die Lehrer noch zusätzlich soviel Zeit mit Aktivitäten am Nachmittag verbringen, wie Internet-AG usw."*

### **Nachbetrachtung**

Die reflektierenden Phasen verstärkten das Verständnis füreinander enorm, was der stichwortartigen Zusammenfassung nur schwer zu entnehmen ist.

Der Prozeß des Verstehenwollens brachte neue Bedeutungen und Lösungen hervor.

Es herrschte hoffnungsvolle Aufmerksamkeit über einen langen Zeitraum. Die SchülerInnen waren offenbar nicht daran gewöhnt, als gleichwertige "Gesprächs-Partner" anerkannt zu werden. Ich habe sie ganz selbstverständlich den Erwachsenen gleich behandelt, worauf ich ihre hohe Bereitschaft mitzumachen zurückführe (vgl. Allparteilichkeit).

Ihre Anerkennung dieser Gleichberechtigung kam zum Ausdruck, indem sie sich in ihre LehrerInnen hineinversetzten und überlegten, inwieweit sie dazu beitragen könnten, diesen die Arbeit angenehmer zu machen.

Durch die Ernsthaftigkeit und Kompetenz, mit der sie reflektierten, erwiesen sie sich als wahre Experten, von denen wir Erwachsenen nur lernen konnten.

Daraufhin fand eine Veränderung des Kommunikationsprozesses statt. Mein Eindruck war, dass die LehrerInnen sich eingeladen fühlten, es den SchülerInnen gleichzutun. Sie bezogen sich anders aufeinander. Die Sprache wurde anders: Wohlwollender, verständnisvoller, freundlicher und vor allem auch optimistischer.

Eine unterstützende, hilfreiche und kooperative Atmosphäre entstand, und es entwickelte sich Vertrauen. Wir waren tief berührt und hoffnungsvoll (vgl. "tempathy", Hoffmen 2001).

### **Ergebnisse**

Aus der Bereitschaft, sich gegenseitig zuzuhören, entwickelte sich die Bereitschaft, sich gegenseitig zu unterstützen.

- Aus Vorurteilen wurde Verständnis.
- Aus Mißtrauen wurde Vertrauen.
- Kritik wurde umformuliert in konstruktive Lösungsideen.
- Aus Blockierung und Behinderung wurden Kooperation und Unterstützung.

Wichtig war dabei: Die Veränderung hat nicht allein durch das Miteinander - Sprechen stattgefunden, sondern insbesondere durch die neue Art des Zuhörens.

Wir haben alle viel voneinander gelernt!

Als zusammenfassendes Ergebnis des Abends läßt sich sagen, dass sich alle mehr Kommunikation auf der Beziehungsebene wünschten, nicht ausschließlich auf der Inhaltsebene, wie bisher. Es entstand eine hohe Motivation zur Veränderung, um den Arbeitsalltag für alle Beteiligten angenehmer zu machen. Diese manifestierte sich in einem Aktionsplan, in dem konkrete Beschlüsse und Maßnahmen vereinbart ( und auch durchgeführt) wurden.

Wir alle waren von diesem Abend begeistert. Und wir waren uns einig, dass es mehr davon geben sollte, dass es weitergehen müsse. So schrieb eine Mutter einen Bericht über unsere Veranstaltung in der Schülerzeitschrift. Ich informierte die Vertrauenslehrerin am Runden Tisch der Schule. Sie griff unsere Idee auf, indem sie sie der SV vorstellte und selbst einen ähnlichen Elternabend in ihrer eigenen Klasse durchführte. Als nächstes konnten wir den Schulelternbeiratsvorsitzenden dafür begeistern, auch den Schulelternbeirat einmal anders zu gestalten.

Es besteht berechtigter Anlaß zur Hoffnung, dass die Gespräche in alle Richtungen fortgesetzt werden. Damit ist mein Auftrag erfüllt. Meine Beratung bestand darin, einen Stein ins Rollen zu bringen. Der Erfolg besteht darin, dass er immer noch rollt.

## Diskussion

Betrachtet man den Erfolg des geschilderten Beratungsprozesses, kann man die Frage: "Kann ich mich als BeraterIn einer Institution engagieren, wenn ich Teil derselben bin?" entgegen aller Vorannahmen mit "Ja" beantworten.

Wir wollen an dieser Stelle begründen, warum wir das glauben, insbesondere wie therapeutische Haltungen, verstanden als Einladungen zu Beziehungen, dazu beitragen können.

### **Therapeutische Haltungen, die *nicht* zum Tragen kamen**

Wenn wir den Beratungsprozeß genauer betrachten, hat die BeraterIn folgende therapeutische Haltungen gemieden:

Zum einen die therapeutische *Abstinenz* im engeren Sinne. Wir glauben nicht, dass es nützlich gewesen wäre, die Mitglieder des Systems zu Übertragungsneurosen einzuladen, um damit der Problemlösung zu dienen.

Des weiteren glauben wir nicht, dass Beratung aus der Position des *oneupmanship*, also einer besserwissenden Haltung aus der Meta-Position, zum Gelingen beigetragen hätte.

Auch auf eine *Manövrierfähigkeit*, im Sinne der Anwendung von Strategien, Taktiken, Interventionen zur Veränderung des vorhandenen Systems wurde verzichtet.

Insgesamt glauben wir, dass diese Haltungen zu chaotischen Beziehungen, Mißtrauen, Angst und Abwehr geführt und nicht zur Zusammenarbeit eingeladen hätten.

## Therapeutische Haltungen, die genutzt wurden

Im Folgenden beschreiben wir Haltungen, von denen wir glauben, dass sie nützlich waren, zum Gelingen beizutragen und zur Zusammenarbeit eingeladen haben.

Die Beraterin verhielt sich *neutral* im Sinne des Vermeidens, mit bestimmten Personen bestimmte Bündnisse einzugehen. *Zirkularität* äußerte sich darin, jedem Gesprächspartner Raum zu geben, seine Stimme einzubringen, bzw. Stellung nehmen zu können. Wichtig war dabei, sich aufeinander zu beziehen, indem das jeweils von den anderen Gesagte aufgegriffen wurde (*Allparteilichkeit* und *Beziehungsengagement*).

Bezüglich der Antworten auf die Fragen und die Ergebnisse des Abends nahm die Beraterin eine *nicht-wissende* Haltung ein. Sie bekannte sich zwar als vorinformiert und voreingenommen bezüglich der gesamten Beziehungskonflikte, aber im Hinblick auf die Ergebnisse war sie ebenso nicht-wissend wie alle. Das heißt, sie hatte keine Lösungen oder Antworten als Rezepte parat und sie war bereit zu lernen, was für die SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern wichtig war.

*Allparteilichkeit* kommt in dieser Beratung zum Ausdruck im Sinne von: allen Beteiligten die Möglichkeit zu bieten, sich beziehungsmäßig zu engagieren und sich als Beraterin für alle Parteien gleichermaßen zu engagieren.

Das Engagement der Beraterin bestand darin, die Möglichkeit dafür zu schaffen, dass alle Stimmen Raum bekamen und gehört wurden.

Allparteilichkeit bezieht sich ebenso auf die absolute Gleichbehandlung aller Beteiligten und der Wertschätzung aller Beiträge (was die Jugendlichen sagen, ist genauso wichtig und wertvoll wie das, was die Erwachsenen sagen und umgekehrt).

Die Haltung der *Neugier* bezieht sich in diesem Beispiel auf das *großzügige Zuhören* und gespannt sein auf das Neue. Wobei nach und nach alle Beteiligten diese Haltung einnahmen, nicht nur die Beraterin. Der Erfolg der Beratung besteht zu einem wesentlichen Teil darin, dafür zu sorgen, dass eben nicht, wie sonst in Schule üblich, überwiegend monologisiert wurde (vgl. Kubesch, 1998).

Es gelang miteinander zu sprechen, wie noch nie miteinander gesprochen wurde und einander zuzuhören, wie einander noch nie zugehört wurde.

Als Erklärungen hierfür kommen verschiedene Aussagen von *Harlene Anderson*, *Michael White* und *Lynn Hoffman* in Betracht. Zum Beispiel die Idee von *Anderson* (1999): "Wenn ich einer Person sehr sorgfältig zuhöre (listening in an attentive way, careful listening), dann werden auch die anderen anwesenden Personen anders zuhören und das beeinflusst die Art, wie die anderen über diese Person denken. So kreierte man einen Wechsel der Wahrnehmung bei den Zuhörenden".

Das läßt sich auf den Effekt übertragen, der in obigem Beratungsbeispiel entstanden ist.

Wenn ich als ModeratorIn sorgfältig zuhöre, hat das zur Folge, dass auch die anderen Anwesenden ebenfalls mit "anderen Ohren" hören und in der Folge davon ihre Wahrnehmung verändern können.

Eine Gruppe hörte der anderen zu und sie kamen sich näher. Dieser Effekt ging besonders stark von den SchülerInnen aus, die als erste bereit waren zu äußern, dass sie sich in ihre Lehrerinnen einfühlten konnten, was man darauf zurückführen kann, dass sie diesen so sorgfältig zugehört hatten.

Das wiederum führte bei den LehrerInnen und auch den Eltern dazu, den SchülerInnen entgegenzukommen und sie aktiv zu unterstützen, ihre Wünsche in die Tat umzusetzen.

*Hoffman* spricht von einer Interaktion zwischen den Empathien, die durch "generous listening" entstehen (vgl. *empathy*). Wenn man aufmerksam zuhört, kann diese gemeinsame Empfindung entstehen. *Hoffman* sagt: "Du kannst es nicht sehen, du kannst es nicht hören und nicht riechen, aber es ist da!" (Hoffman, 1999).

*White* (zitiert nach Hoffman, 1999) meint: "Es gibt freundliche, feindliche und neutrale Stimmen in einer Person. Und es ist wichtig, eine Allianz mit den freundlichen Stimmen zu bilden, um sich gegen die destruktiven zu verbünden".

Offenbar gibt es auch in einer Gruppe freundliche, feindliche und neutrale Stimmen, so auch in obigem Beratungsbeispiel. Hier lag der Erfolg darin, die Verbindungen zwischen den freundlichen Stimmen in den Gruppen zu stärken. Die Voraussetzung dafür war das sorgfältige Zuhören, wofür hier die Bedingungen geschaffen wurden (vgl. *setting*).

Die Gruppen wurden zum *beziehungsengagierten Reflektieren* eingeladen.

In Schulen hat die Inhaltsebene in der Regel ein starkes Übergewicht gegenüber der Beziehungsebene. Diesmal wurde explizit nach der Beziehungsebene gefragt: "Was wünscht ihr euch voneinander?- Was braucht ihr voneinander?"

Auf diese Weise wurde dazu eingeladen, auf der Beziehungsebene zu kommunizieren und darüber zu reflektieren.

Es gab viele neue Informationen: Wenn man mehr vom anderen weiß, kann man auch mehr Verständnis für seine Position aufbringen. Gegenseitiges Verständnis fördert die Bereitschaft, aufeinander zuzugehen. Alle äußerten zum Schluß den Wunsch nach mehr Beziehung im Schulalltag.

Weil die Vorannahme bestand, dass die drei Gruppen sehr vorurteilsbeladen aufeinander zugehen, ließ die Beraterin nicht, wie üblich, frei reflektieren, sondern bat zunächst jeweils darum zu sagen: "Was haben sie verstanden, von dem was sie gehört haben? – Was ist bei ihnen angekommen?", bevor eigene Meinungen und Ideen geäußert werden konnten.

Diese Einladung aufeinander einzugehen, ist ebenfalls eine Einladung zum Beziehungsengagement.

## **Schlussfolgerung**

Wenn wir unsere Überlegungen zusammenfassen, kommen wir zu dem Schluß, dass man ein Spektrum von Haltungen bzw. eine Vielfalt von Einladungen zu Beziehungen braucht, um Kommunikationspartner dazu einzuladen, gemeinsam Raum zu schaffen für konstruktives Zuhören, Miteinander-Sprechen und Reflektieren. Mit anderen Worten, es werden Kommunikationsformen ermöglicht, die neu und noch nicht ritualisiert sind - das heißt, neue Formen miteinander zu sprechen und einander zuzuhören werden gefördert.



Anders gesagt: Man kann Teil eines zu beratenden Systems sein, wenn es einem gelingt, den Prozeß so zu moderieren, da er durch eine Vielfalt von Haltungen zu beziehungsengagiertem Reflektieren einlädt und dieses wiederum sowohl neuartiges Miteinander-Sprechen als auch Einander-Zuhören ermöglicht (vgl. *Deissler*, 2000, b).

Dabei ist folgendes wichtig: Erstens muß der/ die BeraterIn Kommunikationsformen fördern, innerhalb derer alle Stimmen Raum bekommen, gehört werden und alle engagiert miteinander reflektieren können. Zweitens muß verstanden werden, dass dieses Engagement multiform und allparteilich sein und beziehungsengagiertes Reflektieren ermöglichen soll. Dabei sollte schablonenhaftes Übertragen von ritualisierten Kommunikationsformen von einer auf die andere Situation vermieden werden. Stattdessen müssen gemeinsam neue Kommunikationsformen entwickelt werden.

### **Summary**

This essay deals with the question whether persons who are involved in a problem are able to contribute to its solution. It discusses the invitation to relationships which are offered between therapists and clients and vice versa against the background of professional attitudes of various therapy schools.

It will be investigated whether there professional attitudes work/ are efficient when need in consulting processes which consultant who are involved in the problem.

This article will show a consulting process which was performed by the co-author of this article. It shows the circumstances which make a success possible even when the consultant is involved in the problem.

## Literatur

Andersen, Tom (1990): Das reflektierende Team. Verlag Modernes Lernen, Dortmund.

Andersen, Tom (1999) persönliche Mitteilung.

Anderson, Harlene & Goolishian, Harold (1992): Der Klient ist ExpertIn.  
Zeitschrift für Systemische Therapie 10: 176-209.

Anderson, Harlene (1999): Das Therapeutische Gespräch. Klett Cotta Stuttgart.

Bateson, G. (1978): Steps to an Ecology of Mind.  
Granada Publishing, New York.

Boszormeny-Nagy (1999): Kontextuelle Therapie - ein Interview mit Ivan Boszormeny-Nagy. In: Deissler, Klaus G.: Beiträge zur systemischen Therapie (s. 135-144)  
<http://www.mics.de/veroeffentlichungen/infam/buecher/beitraege.htm>.

Cecchin, G. (1988) Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesieren, Zirkularität und Neutralität: Eine Einladung zur Neugier.  
Familiendynamik, 13: 190-203.

Deissler, Klaus G. (2000, a): Die soziale Poesie therapeutischer Gespräche.  
Sich selbst erfinden durch beziehungsengagiertes Reflektieren.  
In: Deissler, Klaus G. & McNamee, Sheila (eds): Phil und Sophie auf der Couch. Die Soziale Poesie Therapeutischer Gespräche. Carl Auer Systeme, Heidelberg.

Deissler, Klaus G. (2000, b): «...ich, "mein Problem" und die anderen...». Von IchErzählungen, Beziehungsgeschichten, transformativen Dialogen und Gesprächen im Dialog.  
Familiendynamik 25: 411-449.

Deissler, Klaus G. & Schug, Roswitha (2000): Mehr desselben - nur anders! Reflexive Konsultation - ein Vorschlag zur Transformation herkömmlicher Formen der Supervision.  
In: Deissler, Klaus G. & McNamee, Sheila (eds): Phil und Sophie auf der Couch. Die Soziale Poesie Therapeutischer Gespräche. Carl Auer Systeme, Heidelberg.

Deissler, Klaus G. & McNamee, Sheila; eds. (2000): Phil und Sophie auf der Couch.  
Die Soziale Poesie Therapeutischer Gespräche.  
Carl Auer Systeme, Heidelberg.

Deissler, Klaus G.; Keller, Thomas & Schug, Roswitha (1995): Kooperative Gesprächsmoderation.  
In: Deissler, Klaus G. (1997): Sich selbst erfinden? Von systemischen Interventionen zu selbstreflexiven therapeutischen Gesprächen.  
Waxmann, Münster.

- Deissler, Klaus G. (1985): Das Mailänder Modell - ein Interview mit Mara Selvini Palazzoli.  
In: Deissler, Klaus G.: Beiträge zur Systemischen Therapie.  
<http://www.mics.de/veroeffentlichungen/infam/buecher/beitraege.htm> (1999)
- Fisch, Richard; Weakland, John H. & Segal, Lynn (1982): The tactics of change.  
Doing therapy briefly. Jossey-Bass, San Francisco.
- Förster v., Heinz (1999): 2x2=grün. 2 Audio CDs.  
C+C supposé, Köln.
- Haley, Jay (1963): Strategies of Psychotherapy. Grune & Stratton, New York.
- Hoffman, Lynn (1999): persönliche Mitteilung
- Hoffman, Lynn (2000): Eine gemeinschaftsorientierte Perspektive der Therapie.  
Zeitschrift für Systemische Therapie, 18: 152-160.
- Hoffman, Lynn (2001): Braided Voices.  
Norton, New York (in Vorbereitung)
- Kubesch, Barbara (1998): "Why don't we do it in school?"  
In: Hargens, J. & von Schlippe, A. (eds): Das Spiel der Ideen.  
borgmann Verlag, Dortmund.
- McNamee, Sheila (2000): Die soziale Poesie beziehungsengagierter Forschung.  
Forschung als Gespräch.  
In: Deissler, Klaus G. & McNamee, Sheila (eds): Phil und Sophie auf der Couch. Die  
Soziale Poesie Therapeutischer Gespräche. Carl Auer Systeme, Heidelberg.
- Shawver, Lois (1999): Generous Listening.  
<http://www.california.com/~rathbone/pmth.htm>, Ausgabe 22/10/99
- Selvini Palazzoli, Mara; Luigi Boscolo, Gianfranco Cecchin & Giuliana Prata (1980):  
Hypothesizing - Circularity - Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the  
session.  
Family Process 19: 3-12.  
Deutsch (1981): Hypothesieren, Zirkularität, Neutralität: Drei Richtlinien für den  
Leiter der Sitzung.  
Familiendynamik 6: 123-139.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1967): Menschliche Kommunikation.  
Huber, Bern.

## **Kurzbiographie**

*Manuela Krahnke*, Diplompsychologin, Referentin für Marketing & Vertrieb, anerkannte systemische Familientherapeutin und Gründungsmitglied der 'Marburger Beratergruppe für systemische Organisationsberatung, Supervision und Konsultation'. Mehrjährige Tätigkeit als Schulpsychologin und als Dozentin in der Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten: Kommunikationstraining, Bewerbungstraining, Zeitmanagement und Lebensplanung. Inzwischen ist sie selbst Berufsschullehrerin und unterrichtet die Fächer Personalwirtschaft, Warenverkaufskunde, Bewerbung und Praxismarketing. Ihre Schwerpunkte liegen in der Mitarbeiterführung, der Verbesserung der Kommunikation im Team und im Umgang mit Kunden bzw. Patienten sowie im Einsatz systemischer Beratungsstrategien im schulischen Kontext.

*Klaus G. Deissler*, Dr. phil., Dipl.-Psych., seit 1976 in eigener Praxis mit systemischer Orientierung; abgeschlossene Weiterbildungen in drei Therapierichtungen, seit 1980 als (systemischer) Lehrtherapeut und Supervisor tätig; Mitbegründer mehrerer systemischer Institute und Organisationen; Herausgeber und Mitarbeiter verschiedener Zeitschriften; neben Tätigkeit als Referent oder Dozent an mehreren Universitäten und Privatinstututen, seit 1999 Gastprofessur in Havanna; zahlreiche Veröffentlichungen.

---

### **Anschrift der Verfasserin**

Manuela Krahnke  
Stadtwaldstraße 36  
35037 Marburg

E-Mail: [m.krahnke@gmx.de](mailto:m.krahnke@gmx.de)

Dr. Klaus G. Deissler  
Am Weinberg 12, 35037 Marburg,

E-mail: [deissler@mics.de](mailto:deissler@mics.de)