

SABINE KLAR

MATERIALIEN ZUR
ANGEWANDTEN MENSCHENKUNDE

II. ABTEILUNG
REFLEXIONEN

TEIL 1

SYSTEMISCHE AUSBILDUNG

THEORIEBEZUG SYSTEMISCHER PSYCHOTHERAPIE

2006

INHALT

1	LEHREN UND LERNEN IN DER AUSBILDUNG	3
1.1	GRUNDSÄTZLICHE FRAGEN.....	3
1.2	RAHMENBEDINGUNGEN	3
1.3	ZU MEINER HALTUNG UND AUFGABE ALS LEHRENDE UND LERNENDE	4
1.4	ZU MEINEN PRÄMISSEN	6
1.4.1	TRANSPARENZ UND SELBSTREFLEXION.....	6
1.4.2	FÖRDERN UND FORDERN.....	6
1.4.3	INFRAGESTELLEN UND INTERESSE	7
1.4.4	ERFOLG	7
1.5	ZU DEN LERNINHALTEN	7
1.5.1	BALANCE ZWISCHEN SELBSTINFRAGESTELLUNG UND SELBSTPOSITIONIERUNG.....	7
1.5.2	BEREITSCHAFT ZUM ERLERNEN UND GLEICHZEITIG RELATIVIEREN UND ÜBERSCHREITEN VON KONZEPTEN – HALTUNG DER INTERESSIERTEN SUCHE	8
1.5.3	UMGANG MIT THEORIEN - LESEN UM ANDERS DENKEN ZU LERNEN	8
1.5.4	SYSTEMISCHE TECHNIKEN ALS MITTEL – NICHT ALS ZWECK BETRACHTEN.....	9
1.6	ZU DEN LERNZIELEN	9
1.6.1	AUSBILDUNGSZIELE BEZÜGLICH HALTUNGEN/ FÄHIGKEITEN.....	10
1.6.2	AUSBILDUNGSZIELE BEZÜGLICH WISSEN UND KENNTNISSE:	10
1.6.3	AUSBILDUNGSZIELE BEZÜGLICH DES VERFASSENS SCHRIFTLICHER ARBEITEN:	11
1.7	ZUR „GRUPPE“	12
1.8	SELBSTREFLEXION ALS LEHRTHEUAPEUTIN	13
1.9	ZU DEN EINZELNEN AUSBILDUNGSINHALTEN.....	14
1.9.1	SELBSTERFAHRUNG	14
1.9.2	SUPERVISION.....	15
1.9.3	METHODEN UND THEORIE	16
1.9.4	EVALUATION	17
1.9.5	METHODISCHE UND THEORETISCHE ARBEITEN:	18
2	THEORIEBEZÜGE SYSTEMISCHER THERAPIE	19
2.1	AUTOPOIESE, SELBSTORGANISATION UND SELBSTREFERENZ.....	19
2.1.1	ZUM BEGRIFF DER AUTOPOIESE	19
2.1.2	ZUM BEGRIFF DER SELBSTORGANISATION	20
2.1.3	ZUM BEGRIFF DER SELBSTREFERENTIALITÄT	20
2.2	ZUR ANWENDUNG DIESER BEGRIFFE IN DER SYSTEMISCHEN THERAPIE	21
2.2.1	INTERVENTION:.....	22
2.3	BEGRIFFSKLÄRUNGEN.....	24

1 LEHREN UND LERNEN IN DER AUSBILDUNG

1.1 GRUNDSÄTZLICHE FRAGEN

- ⇒ Was könnte eine Ausbildung in systemischer Therapie zu einer systemischen Ausbildung machen?
- ⇒ Lassen sich systemische Haltungen und Herangehensweisen überhaupt in geeigneter Weise entwickeln, wenn nicht auch der pädagogische und didaktische Ansatz davon geprägt ist?
- ⇒ Lässt sich „systemisch“ lehren oder muss ich dabei – ähnlich wie manchmal bei der Evaluation von Therapien – von Sichtweisen ausgehen, die ich aus der Sicht meiner eigenen Schule eigentlich nicht mehr so ohne weiteres vertreten kann? (Etwa vom Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden; von der Annahme, durch diverse Inputs beeinflussen zu können; von der Relevanz mancher Wissensinhalte und Vorgehensweisen, die ich vertrete).

Ich möchte zu diesen Fragen ein paar Gedanken und Erfahrungen in den Raum stellen, die sich nicht nur auf den Bereich systemischer Psychotherapieausbildung, sondern auch auf Unterricht in anderen Kontexten beziehen, wo ich mit ähnlichen Problemen konfrontiert war und bin.

1.2 RAHMENBEDINGUNGEN

Studenten treten mit Vertretern der Ausbildungsinstitution in ein Kommunikationssystem ein, in dem zumindest bei Eintritt in den Vertrag Konsens darüber besteht, dass über einen gewissen Zeitraum zu bestimmten Themen, die Lehrtherapeuten sich als "Wissende" bzw. „Könnende“ und "Lehrinhalte vermittelnde" und die Studenten sich als "noch-nicht-genug-Wissende/ Könnende" und "Lehrinhalte aufnehmende" definieren. Dieser Prozess wird in gegenseitigem Einverständnis mit einem Zeugnis beendet, das dem Studierenden "systemisch-psychotherapeutische Kompetenz" bescheinigt. Da ich von dieser Auffassung ausgehe, muss ich mich bezüglich meiner Rolle und meinen Aufgaben von den Studierenden unterscheiden und diesen Unterschied ihnen gegenüber vor allem im Bereich Rahmenbedingungen, Regeln, Beurteilung, aber auch inhaltlichen Fragen vertreten – allerdings mit einer bloß geeigneten „Zähigkeit“ und der prinzipiellen Bereitschaft zur eigenen Infragestellung. Es geht mir dabei weniger um die Etablierung von Hierarchien, auch nicht um Vereinheitlichung in den Ausbildungsinhalten, sondern um Klarheit bzgl. der diversen Zuständigkeiten und Auffassungen. Ich lege darauf Wert, meine Position bezüglich Regeln, Abläufen und Beurteilungskriterien im Vorfeld genau zu formulieren – selbst wenn ich sie später (etwa nach einem relativierenden Gespräch mit den Studierenden) modifizieren sollte. Transparenz ist mir sehr wichtig – ich informiere die Studierenden über meine Auffassung meiner Rolle und Definitionsmacht, aber auch über die Art, wie ich mein Denken und meine Entscheidungen strukturiere und auch wie ich mit diesbezüglichen Unsicherheiten umgehe. Phasenweise erkläre ich ihnen auch den Hintergrund meiner Wahrnehmungen, Überlegungen und Gefühle um mein Verhalten und Kommunizieren in der Therapie und der Ausbildungsgruppe verständlich werden zu lassen. Das bedeutet, dass ich den Studierenden zwar in einer Leitungsrolle entgegentrete, sie aber von mir auch viel Persönliches und Selbstinfragestellendes erfahren dürfen.

- ⇒ Ich versuche, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen ein authentischer Kontakt ohne Angst möglich ist und stelle mir (manchmal auch den Studierenden) dabei immer wieder die Frage, wie viel Verantwortung ich in meiner Rolle als AL dabei übernehmen bzw. wie viel ich auch abgeben muss, um für die Eigenressourcen Einzelner und der Gruppe Platz zu schaffen.
- ⇒ Eine gewisse Modifikation bestehender Rahmenbedingungen sollte im Dienst des guten Kontakts aus meiner Sicht möglich sein. Das bedeutet aber nicht, dass ich nicht phasenweise eine sehr klare Position beziehen und die Konsequenzen dafür tragen muss. Schließlich geht es in diesem Kontext nicht nur um die Zufriedenheit und das Wohlbefinden der Studierenden, sondern auch um einen im weitesten Sinne pädagogischen Auftrag, der auch von anderen Seiten (PthG, BM, Beirat, ÖAS) formuliert wird.

1.3 ZU MEINER HALTUNG UND AUFGABE ALS LEHRENDE UND LERNENDE

Meine Arbeit umfasst sehr viel meiner Zeit – also versuche ich mit Herz und Verstand zu arbeiten. Ich möchte ein Denken, eine Weltsicht nicht an- oder ablegen, wie ein Kleid oder eine Rolle, sondern mir nach Maßgabe meiner Möglichkeiten darüber bewusst werden, wer ich im jeweiligen sozialen Zusammenhang bin und sein will. Deshalb kann ich ein bestimmtes Denken – auch das konstruktivistische – nicht einfach übernehmen oder vertreten, nur weil meine Rolle es verlangt, sondern befinde mich in einem ständigen Prozess der Auseinandersetzung mit mir selbst und anderen darüber. Ich bleibe auf der Suche nach meiner eigenen, für mich stimmigen Denk- und Arbeitsweise und empfehle den Studierenden, das gleiche zu tun.

- ⇒ Wie wichtig ist es, dass Studierende zu Ende der Ausbildung ähnliches wissen und können? Die Frage erscheint mir genauso interessant, wie jene, wie wichtig es ist, dass systemische Therapeuten einander ähneln.
- ⇒ Ließe sich so ein Ziel überhaupt verwirklichen? Ich denke, dass sich – angesichts unterschiedlichster Rede- und Hörweisen - nicht einmal verwirklichen lässt, dass sie ähnliches vermittelt bekommen.
- ⇒ Was ist meine Aufgabe als Lehrende? Soll ich die Studierenden in die eigene Denkschule hinein sozialisieren? Soll ich sie vor allem mit den Hauptwegen vertraut machen – und wer bestimmt, was als solcher so gelten hat und was nicht? (Die Zahl der Nachfolger, der Publikationen, der Kongressbeiträge oder der Grad ihrer Befestigung und Markierbarkeit?)
- ⇒ Gibt mir der Auftrag zu lehren bloß Recht, das zu vermitteln, was ich in meiner eigenen Ausbildung gelernt habe – oder darf ich weitersagen, was ich gerade im Begriff bin zu lernen – gleich von wem und auf welche Weise?

Ich habe als Lehrende eigentlich nur mich selbst anzubieten – meine Erfahrungen, mein Lebenswissen, meine Wegkundigkeit in unterschiedlichen Landschaften, meine Interessen und Irrtümer, Abneigungen und Vorlieben. Es gibt eine Fülle von Geschichten, die ich erzählen kann – und ich biete den Studierenden an, eine Zeitlang mit mir zusammen zu sein – in Situationen unermüdlichen Suchens, in Phasen der Verwirrung, in Augenblicken der Freude, in Momenten der Erschöpfung. Ich bin froh, nicht die einzige zu sein, mit der sie im Zuge ihres eigenen Lernens zu tun bekommen, aber ich lege Wert darauf, ihnen als jener Mensch entgegen zu treten, der ich in der konkreten Begegnung sein will.

Sicher stützt und schützt auch mich ein gewisses Rollenverständnis, ein Auftrag – es gibt vorrangige Themen, unter deren Prämisse wir einander treffen, welche die Form unserer Kontakte beeinflussen – manchmal sprechen wir über ihre Arbeit, manchmal über ihr sonstiges Leben, manchmal sehen sie mir bei meiner Arbeit zu oder unterstützen mich dabei, manchmal erzähle ich ihnen, was ich verstanden, gehört, gelesen, geschrieben habe, manchmal probieren wir Neues aus. Die für diese Teilbereiche der Ausbildung üblichen Begriffe geben Orientierung, verhindern hier und da aber auch, dass sich ein Lernen entfaltet, welches sich außerhalb dieser Kategorien vollzieht. Ich bin jedenfalls als Lehrende genauso im Dickicht – von Leben, Arbeit und Ausbildung – unterwegs, wie sie und wir lernen während des Wanderns voneinander.

Gibt es ein Bergmassiv mit dem Namen „systemische Therapie“, mit dem meine/unsere Studierenden Schritt für Schritt vertraut gemacht werden?

Mein Eindruck ist eher, dass ich unter dem Titel „systemisch“ Waldläufer heranzuziehen versuche, die späterhin in unterschiedlichen Landschaften neue Wege entdecken können und deshalb auch fähig sein werden, ihre Klienten gemäß deren Bedürfnissen, Sehnsüchten und Wünschen zu begleiten. Bezüglich meiner eigenen Rolle in Therapien wie in der Ausbildung empfinde ich die Metapher des Bergführers passend, der zwar erfahren ist und sich in verschiedenen Gebieten auskennt, weil er sie schon durchwandert hat, dem die Landschaft, die der Klient oder Student nun durchwandern will, aber völlig neu ist. Es stellt sich erst im Zuge des gemeinsamen Gehens heraus, welche Richtung die Menschen, die ich begleiten will, einschlagen möchten, welches Tempo ihnen gut tut, was sie alles vermögen. Als Bergführerin verstehe ich etwas von Kletter- und Wandertechniken, kann mich gut orientieren und im Freien überleben – doch ich führe „meine Kunden“ auf deren eigenen Wegen.

Die systemische Ausbildung ist dafür nichts als ein – angenehmerweise sehr weitläufiges und vielfältiges – Übungsterrain. Und die Grundprämissen ihrer Haltung und ihres Denkens unterscheiden sich – glücklicherweise für mich! – bislang nicht allzu sehr von jener Haltung und jenem Denken, die sich in mir im Laufe meines bisherigen Lebens entwickelt hat. Würden sie beginnen, davon allzu sehr abzuweichen, müsste ich wahrscheinlich aufhören, im Rahmen dieser Schule zu lehren.

Deshalb ist es mir vor allem wichtig, einen guten Zugang zu den Menschen zu finden, die sich mit mir gemeinsam darauf einlassen wollen, Waldläufer auf ihren eigenen Wegen zu werden. Ich muss spürbar und greifbar bleiben und unterscheiden können, wo ich Sicherheit und Klarheit schaffen kann und will – etwa im Bereich der Rahmenbedingungen der Ausbildung (Organisation, Geldgebahrung, Entscheidungskompetenz) – und wo ich mich mit den Studierenden gemeinsam auf die Suche begeben möchte. Aus meiner Sicht ist es möglich und notwendig, etwas über mich selbst zu wissen: etwa wer ich in diesem Kontext bin und was meine Zuständigkeiten sind. Bezüglich meines eigenen Wahrnehmens, Fühlens, Denkens, Sprechens und Verhaltens ist es mir wichtig, es möglichst achtsam und bewusst zu reflektieren und mich nicht mit dem zu begnügen, was ich bereits gefunden habe. Ich lege Wert darauf, den Studierenden – etwa in der Selbsterfahrung, Supervision oder auch der Evaluation – explizit zu sagen, was ich im Zusammenhang mit ihren (verbalen oder nonverbalen, mündlichen oder schriftlichen) Äußerungen sehe, höre, spüre oder denke. Meine eigene Begrenztheit und mein Anspruch an Genauigkeit bedingt allerdings, dass sich eine solche Rückmeldung immer auf die konkrete Situation bezieht und nicht auf den ganzen Studenten (schon gar nicht auf den ganzen Menschen). Beim Lesen ihrer Texte oder wenn sie sprechen bzw. zuhören fällt mir das eine oder andere auf. Sofern sie selbst

oder mein Auftrag – so wie ich ihn verstehe – es will, mache ich Bemerkungen dazu, gebe meinen Eindruck bzw. das was er gefühlsmäßig in mir auslöst, wieder. Darüber hinaus weiß ich nichts über sie – schon gar nicht, ob sie diesen Eindruck als passend oder hilfreich empfinden – letztlich handelt es sich immer um Anregungen zur Selbstevaluation.

1.4 ZU MEINEN PRÄMISSEN

Es ist mir bewusst, dass sich hier wahrscheinlich vieles von selbst versteht. Mir geht es in dieser Zusammenfassung nicht darum, etwas besonders Neues zu behaupten, sondern explizit zu machen, was ich vertrete.

1.4.1 TRANSPARENZ UND SELBSTREFLEXION

- Vermittlung von Inhalten ist – in meiner Auffassung systemischer Herangehensweisen - immer zugleich auch Vermittlung der eigenen Form zu arbeiten, des eigenen menschlichen Zugangs dazu. Ich versuche das in der Ausbildung bewusst werden zu lassen. Indem ich mit den Studierenden über weite Phasen des Gesprächs ihre eigenen Fragen diskutiere, wende ich gleichzeitig auch meine eigene Form systemischer Haltung und Arbeit an (und hoffe, dass dies mehr anregend als überfordernd wirkt). Auf die spezifischen Eigenarten der Studierenden versuche ich dabei einzugehen – immer wieder mit dem Hinweis, sie in dieser Ausbildung nicht zu „systemischen Therapeuten“ gemäß irgendwelcher Normen heranbilden zu wollen, sondern primär neugierig darauf zu sein, was sie selbst aus all den Impulsen generieren und entwickeln werden. Ich zeige ihnen mein eigenes Suchen, Denken, Spüren und erzähle ihnen über die Antworten, die ich im Zuge dessen gefunden habe. Wenn ich eine bestimmte Position einnehme, reflektiere ich anschließend mein Interesse daran. Vor allem, wenn ich als Ausbildungsleiterin Stellung nehme, versuche ich die Sichtweise, die mich dazu führte, in ihrer Subjektivität verstehbar werden zu lassen. Durch diese Offenheit lade ich zu einer ehrlichen Auseinandersetzung ein, die allerdings dann auch von mir eingefordert und inzwischen eigentlich selbstverständlich erwartet wird.
- Ich bin mit mir selbst – und teilweise auch mit den Studierenden – in einem Prozess der Auseinandersetzung darüber, was ich mit dem Ausmaß des von mir initiierten Nachdenkens bewirke, was davon zu welchem Zeitpunkt ihrem Lernen entgegenkommt und was nicht. Die durch ihre Rückmeldungen initiierten Korrekturbewegungen ermöglichen auch mir, zu lernen mit der Idee im Hintergrund, dass ich v.a. „Systemisches“ nur lehren kann, wenn ich mich selbst dem Lernen nicht entziehe. Ich kann mich vor diesem Hintergrund nicht hinter klassischen Rollenvorgaben verbergen, wenn es mir gerade angenehmer wäre. Ich kann nicht so tun, als ob ich Probleme (etwa Konflikte zwischen Studierenden und mir) aus eigenem Vermögen zu Ende lösen könnte – auch ich bin Teil „selbstorganisierter“ Prozesse und auf andere angewiesen.

1.4.2 FÖRDERN UND FORDERN

- Ich will in der Ausbildung fördern und deshalb auch fordern dürfen – so wie auch ich mich selbst fordere, um mich weiterentwickeln zu können. Wie viel davon jeweils gut ist, lässt sich für mich oft nicht genau einschätzen – schon gar nicht im vornherein wissen. Die Rückmeldung: „Das war aber anstrengend“ ist für mich jedenfalls keine eindeutig negative.

1.4.3 INFRAGESTELLEN UND INTERESSE

- In Ausbildung wie in Therapien versuche ich zu einer geeigneten Balance zwischen der Infragestellung diverser Sichtweisen (dekonstruierende Arbeit) und dem respektvollem Interesse ihnen gegenüber (verstehensorientierte Arbeit) zu gelangen – in der Ausbildung (z.B. der Selbsterfahrung) ist der Fokus auf Infragestellung allerdings tendenziell stärker ausgeprägt als in der Therapie. Provokant wird meiner Erfahrung nach das Infragestellen der eigenen Fragen erlebt – es führt allerdings auch zu intensiven Lernprozessen.
- Ich habe keine große Vorliebe für eine besonders sanfte und schonende Sprechweise – sowohl untereinander als auch mit mir, weil eine solche aus meiner Sicht eine Form der Verletzlichkeit in den Raum stellt, die eher schwächt als dass sie hilft. Der Respekt voreinander ist für mich durchaus vereinbar mit einer deutlichen, ehrlichen und nicht immer positiv konnotierenden Sprache.

1.4.4 ERFOLG

- Ich erlebe mich in der Ausbildung dann erfolgreich, wenn die Studierenden Fragen zu stellen beginnen oder Sichtweisen einbringen, auf die ich selbst nicht gekommen wäre - wenn ich also auch selbst im Kontakt mit ihnen zu lernen beginne. Vor allem im Praktikum ist mir die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den diversen Praktikanten sehr wichtig.
- Ein weiteres Kriterium für den Erfolg meiner Ausbildungsbemühungen ist es – auch wahrscheinlich etwas Selbstverständliches - wenn die Studierenden in ihrem Tun und Reden bewusster, achtsamer, bedächtiger, gelassener, sparsamer, gezielter und für mich und andere in ihrem Sprechen und Tun interessanter werden.¹

1.5 ZU DEN LERNINHALTEN

1.5.1 BALANCE ZWISCHEN SELBSTINFRAGESTELLUNG UND SELBSTPOSITIONIERUNG

Für (werdende) Therapeuten ist es in meinem Verständnis systemischer Therapie wichtig, sich der eigenen Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle und Prämissen bewusst zu werden und sie als subjektiv und vorläufig zu erkennen.

- Dazu ist es notwendig, sich von eigenen Positionen zu distanzieren und (auch mit Hilfe von Dritten – Gruppe, Lehrtherapeuten, Außenstehende, Klienten) selbst reflektierend und kritisch zu betrachten. Die Auseinandersetzung mit manchen erkenntnistheoretischen Positionen und philosophischen Fragestellungen kann dabei hilfreich sein.
- Andererseits dürfte aus meiner Sicht dieser Prozess nicht dazu führen, keinerlei Unterschiede mehr zwischen – je nach dem angelegten Kriterium – mehr oder weniger praktikablen, adäquaten, hilfreichen, logisch konsistenten oder vielleicht auch wahren Sichtweisen bzw. Erzählformen machen zu dürfen, um auf diese Weise in einem bloßen Skeptizismus bzw. in Beliebigkeit zu enden. Ich halte es

¹ Ich lasse mir in diesem Zusammenhang gerne „Lerngeschichten“ erzählen. In diesen Geschichten wird immer wieder von einer anderen Gestaltung und Gestaltbarkeit von „Welt“ erzählt, die Fähigkeit zur Selbstgestaltung von Situationen stärker hervorgehoben. Die Erzähler gewinnen einen neuen Blick auf sich und andere(s), sie unterbrechen eigene und fremde Muster und Abläufe, sie kommen darauf, wer sie (lieber) sein wollen, sie berichten von eigener Leichtigkeit, Kompetenz und Stärke und von mehr Toleranz, Souveränität und Zuneigung im Kontakt mit anderen.

phasenweise für wichtig, auch als Therapeutin Position zu beziehen bzw. Sichtweisen oder Lösungsideen, die ich als nicht oder wenig hilfreich erlebe, zu relativieren.

Diese phasenweise Positionierung bei gleichzeitiger Bereitschaft, sie weiter zu entwickeln bzw. auch wieder zu verlassen, kann gerade durch den etwas provokativen Charakter Klienten helfen, ihr „Eigenes“ zu finden.

Ausbildung müsste aus meiner Sicht einladen zum Stellung nehmen, festhalten, weiterentwickeln und – in einer geeignet „zähen“ Abfolge zu einem geeignet guten Zeitpunkt – zum Loslassen und Relativieren von Standpunkten.

Lehrtherapeuten sollten aus meiner Sicht in diesem Prozess ein gutes Beispiel geben, indem sie einerseits Meinungen und Positionen vertreten, manchmal auch verteidigen – und andererseits die eigenen „blinden Flecke“, v.a. auch die der eigenen theoretischen und praktischen Prämissen, hinterfragbar machen und hinterfragen. Ich denke, dass es in diesem Zusammenhang auf beiden Seiten keine Wehleidigkeiten oder Tabus geben muss - obwohl es sich manchmal um einen sowohl für die AusbilderInnen als auch für die Studierenden spannungsgeladenen und verwirrenden Prozess handeln kann.

1.5.2 BEREITSCHAFT ZUM ERLERNEN UND GLEICHZEITIG RELATIVIEREN UND ÜBERSCHREITEN VON KONZEPTEN – HALTUNG DER INTERESSIERTEN SUCHE

Manche theoretischen Prämissen bzw. die (teilweise davon abgeleitete) Vorstellung besonders adäquater therapeutischer Haltungen können dem TherapeutInnen helfen, seine Wahrnehmungen anders zu ordnen, zu strukturieren und auf andere Weise für sein Verstehen nutzbar zu machen. In der Folge können KlientInnen anders wahrgenommen und erlebt werden, andere Kommunikationen und Handlungen ihnen gegenüber werden möglich. Dies kann dazu führen, dass auch KlientInnen beginnen, anders zu denken, wahrzunehmen, zu fühlen, zu kommunizieren und zu handeln. Insofern könnte die Vermittlung bestimmter Theorien bzw. Haltungen für werdende TherapeutInnen hilfreich sein.

- Theorievermittlung und Haltungsappelle in der Ausbildung sind für mich so lange sinnvoll als die dahinter liegenden Konzepte mitreflektiert werden und der Charakter beider als Mittel für die Suche nach Verstehen und Verstanden-Werden von Menschen gewahrt bleibt.
- Im Augenblick sehe ich mein Prinzip dabei darin, keine Prinzipien zu haben (nicht einmal konstruktivistische), sondern alle Prinzipien im Hinblick auf ihre Sinnhaftigkeit bzw. Begrenztheit zu hinterfragen.

1.5.3 UMGANG MIT THEORIEN - LESEN UM ANDERS DENKEN ZU LERNEN

Bei der Übernahme von Theorien gibt es aus meiner Sicht zwei Wege:

- Übernahme der in der Theorie vermittelten Haltungen, Denkweisen, Interessenschwerpunkte bzw. des Aufmerksamkeitsfokus - und
- Übernahme der in der Theorie verwendeten Begriffswelt.

Wenn bloß die über Theorie vermittelte Haltung bzw. ihr Interessensfokus als Anregung für das eigene Denken verwendet werden soll, muss aus meiner Sicht damit nicht zugleich die Begriffswelt der Theorie übernommen werden – stattdessen können eigene Begriffe, eine eigene – möglichst einfachere – Sprache ohne expliziten Bezug auf die vorgegebene Begriffswelt der Theorie unter Umständen das, worum es geht, besser zum Ausdruck

bringen. Ich muss dann allerdings beschreiben, wie ich beschreibe, was ich unter den Begriffen, die ich verwende, verstehe; muss bei vielen Worten und Sätzen nachfragen: „Wie meinst du das? Was genau willst du sagen?“, mein Verstehen sehr genau kommunizieren und korrigieren können. Im Augenblick gehe ich davon aus:

- dass Studenten in der Ausbildung nicht in erster Linie über Literatur vermittelte Theorien mit ihrer spezifischen Begriffswelt brauchen,
- sondern das genaue Nachdenken über ihre Gedanken und die Gedanken anderer.

Ich denke, dass Lesen nur dann bildet, wenn eine entsprechende Aufmerksamkeit auf das gelegt wird, was und wie man liest (ähnlich wie beim Zuhören in der Therapie: man muss darauf achten, was jemand sagt und wie er es sagt, was es über ihn und seine Vorstellungswelt aussagt).

1.5.4 SYSTEMISCHE TECHNIKEN ALS MITTEL – NICHT ALS ZWECK BETRACHTEN

Ähnlich wie Theorien und Haltungsappelle haben systemische Techniken für mich primär den Charakter des Mittels, auf das zurückgegriffen werden muss, wenn – aufgrund persönlicher Einschränkungen, Unerfahrenheit oder besonders schwieriger Situationen mit Klienten – der aktive, kreative und eigenständige Suchprozess des Therapeuten ins Stocken gerät.

- Ich möchte Studierenden deshalb die jeweils gängigen systemischen Techniken vermitteln, grundsätzlich habe ich aber nicht das Endziel, sie zu bestimmten vorgegebenen Vorgangsweisen hinzuführen, sondern will versuchen, mit ihnen gemeinsam ihre eigenen Stärken und Schwächen, ihr „Eigenes“ im Sinn guter Psychotherapie entfalten zu helfen.
- Ich gehe allerdings davon aus, dass eine grundsätzlich an „systemischen“ Konzepten orientierte Ausbildung dazu verhelfen kann, ein guter Psychotherapeut zu werden.

1.6 ZU DEN LERNZIELEN

Mein grundlegendes Ausbildungsziel ist die Entwicklung psychotherapeutischer Kompetenz innerhalb und mittels der Schule der systemischen Therapie. Psychotherapeutische Kompetenz zeigt sich aus meiner Sicht in zwei grundsätzlich verschiedenen Bereichen:

- ⇒ einerseits im Bereich der Rahmenbedingungen für das jeweilige psychotherapeutische Handeln - der nötigen Kompetenz, um entscheiden zu können, ob und wie unter den gegebenen Umständen überhaupt psychotherapeutisch gearbeitet werden soll oder (zusätzlich) auf andere psychosoziale Interventionsformen zurückgegriffen werden muss (es muss auch eingeschätzt werden können, ob die erlernte Methode im konkreten Fall eine angebrachte ist oder nicht). (Ein großer Teil des hier erforderlichen Wissens wird im Propädeutikum vermittelt). **Siehe Tipps und Tricks 1!**
- ⇒ Andererseits besteht sie in der Kompetenz, psychotherapeutisch (mittels der jeweils gelernten Methode) mit bestimmten Zielgruppen oder in bestimmten Problemfeldern zu arbeiten.
- ⇒ Auf der Metaebene der Ausbildung ist es mir ein großes Anliegen, die Studenten zu mehr **Lust an intensiver Auseinandersetzung** (auch theoretischer) anzuregen und Erlaubnisräume zu schaffen, wo verschiedenste Fragen thematisiert werden können.

Die im folgenden genannten Ausbildungsziele betreffen die gesamte Psychotherapieausbildung. Im 1. Abschnitt kann nur ein Teil davon geleistet werden.

1.6.1 AUSBILDUNGSZIELE BEZÜGLICH HALTUNGEN/ FÄHIGKEITEN

- Studierende sollten **Klarheit bzgl. der Verantwortung gewinnen, welche die eigene Rolle mit sich bringt**, und keine Nivellierung der unterschiedlichen Aufgaben von Klient und Therapeut forcieren wollen. Sie sollten innerhalb entsprechender Rahmenbedingungen einen Raum für Psychotherapie schaffen und sich darin handlungsfähig erleben können.
- Sie sollten - mittels eines theoretisch und methodisch nachvollziehbaren Handelns - **Prozesse (der Veränderung)** bei verschiedenen Klientengruppen und in verschiedenen Konstellationen **begleiten und fördern können**, die in einer primär von den Klienten (bzw. anderen definierten Auftraggebern) bestimmten und erwünschten Richtung laufen.
- Sie sollten die **Fähigkeit gewinnen, sehr genau und wertfrei zu beobachten** sowie wahrzunehmen, wenn das eigene Verstehen nicht dem Selbstverstehen des Klienten entspricht.
- Sie sollten **sprachlich flexibel werden** - sprachliche Äußerungen in adäquater Weise während des Kommunikationsprozesses verändern können.
- Sie sollten eine gewisse **Dissoziations- und situative** Konzentrationsfähigkeit entwickeln – das betrifft einerseits ein Engagement, das sich während der Therapiestunde ganz auf den Klienten richtet (und absieht vom Wunsch, eigene Vorgangsweisen und Konzepte zu bestätigen, sich zu profilieren oder - abgesehen von Aspekten, die die Rahmenbedingungen betreffen - zu schützen, und andererseits die Fähigkeit, bereits Gewusstes für den Moment zu vergessen, um neue Verknüpfungen herstellen zu können
- Sie sollten fähig werden, **sich in die Problemsituation der Klienten (auch emotional) hineinzusetzen**, ihren Schmerz und ihre Traurigkeit, Wut, Freude usw. nachzuvollziehen, ohne ihr Problem zum eigenen zu machen. Sie sollten sich mit den Klienten an ihnen und an kleinen Veränderungen freuen können.
- Sie sollten in der Lage sein, die **therapiebezogenen Kommunikationen** mit den Klienten zu einem Zeitpunkt so zu **beenden**, dass den Klienten ein möglichst großer Nutzen bzw. sie in jedem Fall zumindest dann zu beenden, bevor den Klient/innen Schaden erwächst.
- Sie sollten **den Klienten helfen können, sich von ihnen** in einem gesunden Maß **unabhängig und frei zu fühlen**, sodass diese wenig Dankbarkeit und Bewunderung für das Können des Therapeuten entwickeln und stattdessen viel Freude an sich und der eigenen Entwicklung.

1.6.2 AUSBILDUNGSZIELE BEZÜGLICH WISSEN UND KENNTNISSE:

- Die Studierenden sollten Wissen über gesetzliche Rahmenbedingungen haben, Auftrag und Kontext des Arbeitens klären können (auch Wissen über die Struktur/ Auftragslage anderer psychosozialer Einrichtungen, z.B. um überweisen zu können), sowie Wissen über Prinzipien des Diagnostizierens / Klassifizierens / Handelns bei anderen Berufsgruppen im psychosozialen Feld (z.B. um die Sprache der Überweiser bzw. die Kommunikationen im Problemsystem verstehen zu können)
- Wissen über eine Fülle möglicher Komplexitätsreduktionen i.S. von Geschichten über Zusammenhänge; Fähigkeit, die Geschichten einzubringen und zu verwerfen je nach Nützlichkeit im Therapieprozess.

- Sie sollten ihre kontextbezogenen Handlungen und Überlegungen den Theorien und Methoden einer bestimmten fachspezifischen psychotherapeutischen Schule (Systemische Einzel-, Paar- und Familientherapie) zuordnen und ihr Handeln bei Hinterfragung sowohl theoretisch als auch methodisch nachvollziehbar machen können. Sie sollten bei Bedarf auf andere Methoden der eigenen Schule zurückgreifen können.
- Sie sollten Kenntnis über die eigenen Grenzen der Handlungsfähigkeit (persönliche und professionelle) gewonnen haben (stattgefundene Selbstexploration in unterschiedlichen Kontexten). StudentInnen sollten eine hohe Bereitschaft entwickeln, sich selbst zu korrigieren und Erlaubnisräume für Korrektur von Sichtweisen sowohl bei KollegInnen als auch KlientInnen schaffen können. Das impliziert eine gewisse Lernbereitschaft - aber eine solche, die nicht Wissen anhäuft um die eigenen (auch systemischen!) Denkkonzepte zu verfestigen, sondern eine Bereitschaft, die eigenen (auch die mühsam errichteten) Konzepte zu zerlegen, ja zu zerstören, um wieder ganz von vorne zu beginnen.
- Sie sollten Humor sich selbst gegenüber und gleichzeitig Ernsthaftigkeit den Klienten gegenüber entwickeln.
- Sie sollten Lebenserfahrung gewonnen haben bzw. auf der Suche danach sein: d.h. die Studenten bzw. Therapeuten sollten in unterschiedlichen Zusammenhängen und Rollen, die verschiedenen Seiten schwieriger Situationen, erlebt - und diese Erlebnisse über Lernen und Selbstinfragestellung zu Erfahrungen verarbeitet haben. Sie sollten Wissen über eine Fülle an Motiven für unterschiedlich verrückte Handlungen erwerben (um sich hineinversetzen können). In jedem Fall sollten sie sich darüber klar werden, dass sie immer noch viel zu wenig Lebenserfahrung haben und jede Gelegenheit nutzen, (gerade auch von den Klienten) zu lernen.

1.6.3 AUSBILDUNGSZIELE BEZÜGLICH DES VERFASSENS SCHRIFTLICHER ARBEITEN:

Abgesehen davon, dass schriftliche Arbeiten sowohl bei den diversen Evaluationsschritten als auch beim Abschluss verlangt werden, also auch der Beurteilung und damit mehr oder minder expliziten Beurteilungskriterien unterliegen (müssen), halte ich eine geeignete Form und Art des schriftlichen Formulierens im Sinn der Bewusstwerdung der eigenen Gedanken- und Begriffswelt und des genaueren Lesens für ein wichtiges Ausbildungsziel.

- Bei Therapieprotokollen geht es aus meiner Sicht nicht in erster Linie um einen Bericht über eine möglichst „gute“ Therapie, sondern um den Versuch, über stattgefundene therapeutische Prozesse so zu erzählen, dass die eigene Beobachterperspektive deutlich und reflektierbar wird. Es sollte jedenfalls versucht werden, Prozesse, die in der Therapie stattgefunden haben von Gedanken und Überlegungen im nachhinein und von methodischen Reflexionen zu unterscheiden.
- Das jeweilige theoretische und methodische Verständnis systemischer Therapie sollte Erwähnung finden, Gedanken und Überlegungen, welche die Metaebene des Kontextes der Ausbildung (in dessen Rahmen diese Beschreibung stattfindet) betreffen, mit beschrieben werden.
- Die Therapien selbst sollten für jemanden, der sie nicht miterlebt oder gesehen hat, nachvollziehbar sein - und zwar ohne, dass zuviel Zusätzliches dazu erzählt bzw. erklärt werden muss. Die Protokolle sollten ein ausführliches Genogramm (auch in richtiger Form) enthalten, sowie unter anderem: Ort und Kontext der Therapie sowie die eigene Rolle, Überweisungskontext (mit Wünschen/ Erwartungen der

Überweiser; Inhalte von ev. Kontaktgesprächen, den Prozess der Anmeldung sowie ev. Merkmale bei der Termin- und Honorarvereinbarung.

- Bei theoretischen Arbeiten sollte richtig zitiert werden können. Wird über Bücher referiert, muss klar sein, was der jeweilige Autor selbst gesagt hat und was der/ die Studentin darüber gedacht hat.

1.7 ZUR „GRUPPE“

Gerade in der Gruppenselbsterfahrung versuche ich mich immer wieder auch daran zu erinnern, dass es „die Ausbildungsgruppe“ als solche nicht gibt, sondern bloß themenbezogene soziale Systeme beobachtet und beschrieben werden. Manchmal bringen LehrtherapeutInnen oder Kontext „Ausbildung“ ein Thema so ein, dass sich vorübergehend „Gruppe“ zeigt und der Eindruck eines konsistenten Gegenübers entsteht. In vielen Situationen habe ich aus meiner Sicht aber gar nicht mit einer Gruppe i.e.S., sondern mit einer sogenannten „Assoziation“ zu tun (mit Einzelwesen, die nicht aus Interesse aneinander zusammenkommen, sondern aus Interesse an einem bestimmten Ort oder an einer Ressource, etwa Information). Wenn sich ein Phänomen zeigt, das sich als „Gruppendynamik“ beschreiben ließe, so weiß ich, dass ich es durch die Art und Weise meiner Positionierung oder Thematisierung oder durch die Form meines Beobachtens miterzeugt habe. Ich versuche mir dann darüber klar zu werden, ob ich in dieser Situation so bin, wie ich (vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen) sein will und übernehme dafür die Verantwortung. Den Studierenden teile ich meine Wahrnehmungen und Überlegungen mit und rege sie dazu an, auch über ihre eigenen momentanen Definitionen von Zugehörigkeit oder Distanz nachzudenken.

ZUM BEGRIFF „GRUPPENDYNAMIK“

- ⇒ Zum einen erscheint mir ein Wort, das aus dem sprachlichen Umfeld einer anderen therapeutischen Schule stammt, nicht wirklich für systemisch orientierte Beschreibungen sozialer Prozesse geeignet zu sein.
- ⇒ Zum anderen stellt der Begriff etwas in den Raum, das es unabhängig von den Beobachtungen dessen, der es in dieser Situation verwendet, „gibt“.
- ⇒ Zum dritten findet der Begriff aus meiner Sicht oft dann Verwendung, wenn es um die dringend angestrebte Vermeidung von Konflikten bzw. um die eigene Abgrenzung davon geht.

Das bedeutet nicht, dass es nicht auch mir wichtig ist, Gruppierungsphänomene, die sich bei verschiedenen Themen ergeben, und meine eigene Rolle dabei, zu beachten.

- ⇒ Ich stelle mir immer wieder die Frage, bei welchen Diskussionen von Studierenden ich teilnehmen möchte und bei welchen nicht.
- ⇒ Wenn es mir nötig erscheint, mache ich ein Auftragsdilemma oder einen Loyalitätskonflikt, in dem ich mich erlebe, transparent und versuche, die entstandene Situation gleichzeitig ein wenig für die Implementierung systemischer Sichtweisen zu nutzen, indem ich meine Gedanken dazu mitteile.
- ⇒ Ähnliches versuche ich, wenn es um die Konstruktion von Kompromissen, um das Einführen anderer (z.B. von mir präferierter) Unterscheidungen und Wichtigkeiten oder um verschiedene Vorstellungen über Lehren, Lernen und den in diesem Zusammenhang entstehenden Rollenbildern geht. Eine solche (systemische)

Metareflexion des Ausbildungsgeschehens halte ich für wertvoll, muss aber zugeben, dass die Studierenden bei expliziten Konflikten nicht immer dazu bereit sind bzw. sie als zu anstrengend empfinden.

Es ist mir jedenfalls wichtig, für das, was ich durch meine spezifischen Sichtweisen und Auffassungen an Geschehnissen und Diskursen mitproduziere, auch selbst Verantwortung zu übernehmen.

FRAGEN, DIE ICH MIR IM ZUGE UNTERSCHIEDLICHER PROZESSE IMMER WIEDER STELLE SIND:

- ⇒ *Wer will hier was von wem?* (Ich erlebe diese Unterscheidung in allen „Zwangskontexten“ extrem hilfreich);
- ⇒ Wie schütze ich einzelne (Schwächere) und worin besteht hier für mich „Schwäche“?
- ⇒ Was wird jetzt vorrangig und explizit ausgesprochen, und was könnte noch gesagt werden, wenn ich dafür geeignete Erlaubnisräume schaffen würde und könnte? Will ich, wollen andere, dass dieses „Andere“ gesagt wird? Können wir dann damit umgehen?

Bei allen Bemühungen um Transparenz auf meiner Seite (über deren Ausmaß ich ausschließlich selbst entscheide, weil ich sie ja auch selbst verantworten muss), findet Ausbildung (wie jedes andere soziale Geschehen) aus meiner Sicht in einem Feld dosierter Offenheit statt. Ich versuche deshalb zwar kommunikative Erlaubnisräume zu schaffen, ohne aber gleichzeitig Verpflichtungsräume daraus werden zu lassen.²

Um bei meiner Bergmetapher zu bleiben: ich denke, dass es sich zu Beginn des Wildgehens leichter in einer Gruppe wandern lässt, die einander vertraut und sich als Gruppe empfindet. Es geht also darum, Vertrauen zu gewinnen und sich gemeinsam geschützt zu erleben, und meine Aufgabe als Lehrtherapeutin ist, das meinige dazu beizutragen – u.a. dadurch, dass ich Prozesse, in denen sich soziale Systeme dadurch konstituieren, dass immer wieder mit einer gewissen Verlässlichkeit Unterschiede zwischen innen und außen produziert und fokussiert werden, nicht allzu kritisch betrachte (etwa wenn sich eine Gruppe phasenweise gegen mich als Ausbildnerin stellt).³

1.8 SELBSTREFLEXION ALS LEHRTHEUAPEUTIN

Was man zum jetzigen Zeitpunkt im Kontakt mit mir als Mensch lernen kann, sind wahrscheinlich Beweglichkeit und Querdenken; Mut, die eigene Meinung zu sagen und Achtsamkeit, Intensität und Lernlust in der Auseinandersetzung mit Menschen - vielleicht neben dem Geist des Widerspruchs zunehmend auch Humor und eine gewisse Gelassenheit. Insgesamt: Freude am Leben (inklusive Arbeit).

Anhand meines schlechten Beispiels können die Studierenden auch lernen, dass es nicht immer sinnvoll ist, allzu kompliziert zu denken und dass sich vom Klettern anderer eher schlecht für das eigene Klettern lernen lässt (außer dass es anscheinend viel Freude machen kann, dort herumzuturnen).

² Die an sich nicht systemische Methode des „fishpools“ - Kommunikation im Innenkreis, schweigende Reflexion im Außenkreis mit der Möglichkeit zu wechseln, mag ich u.a. aus diesem Grund bei Diskussionen besonders gern.)

³ Siehe dazu das systemtheoretisch argumentierte Modell sozialer Systeme von Willke (**Tipps und Tricks - Teil 1**), aber auch diverse Aspekte aus der vergleichenden Verhaltensforschung

Ich bin froh, in der Ausbildung nicht alleine zu sein, sondern KollegInnen zu haben, die andere Auffassungen über die Inhalte und über Lehren und Lernen vertreten. Es ist mir nicht möglich zu unterrichten, was mir wichtig erscheint, und gleichzeitig zum kritischen Nachdenken darüber zu verführen, Sozialisierungsbewegungen zu initiieren und sie sofort wieder aufzulösen. Bei aller Lust an der Reflexion möchte auch ich dazu beitragen, dass die Studierenden ihr Nachdenken an geeigneten Punkten zumindest vorläufig beenden können – wenn ich auch Wert darauf lege, dass das möglichst bewusst geschieht.

1.9 ZU DEN EINZELNEN AUSBILDUNGSINHALTEN

(THEORIE, METHODEN, SELBSTERFAHRUNG, SUPERVISION, EVALUATION USW. ...)

Aus meiner Sicht verliert die übliche Trennung in unterschiedliche Ausbildungselemente⁴ an Bedeutung, wenn es gelingt, in gutem Kontakt zu bleiben. Da das aber nicht immer möglich scheint, ist es auch mir wichtig, Positionen, die mit machtvollen Entscheidungsbefugnissen (etwa Ausbildungsausschluss) einhergehen müssen, nicht mit solchen zu vermischen, die eine besondere Offenheit in sensiblen und intimen Lebensbereichen verlangen.

1.9.1 SELBSTERFAHRUNG

- Was heißt das? Dass ich selbst etwas erfahre – und nicht ein anderer? Dass es ein Selbst gibt, das etwas erfahren kann?
- Und was heißt Erfahrung? Wie unterscheidet es sich von anderen Formen, in denen sich bei mir etwas „tut“, wie Lernen, Innewerden, Wahrnehmen, Erleben, Spüren? Bedeutet „erfahren“, dass mir hier etwas bewusst wird?
- Welche Erfahrung ist keine Selbsterfahrung? Und welches Lernen, Innewerden, Wahrnehmen, Erleben, Spüren ist keine Erfahrung?
- Was soll – schulenübergreifend und iS des PthG - hier erreicht werden? Oder bedeutet es einfach bloß, zu erleben, wie sich die therapeutische Richtung, die man lernt, am eigenen Leib und Geist anfühlt, wie es hier ist, Klient zu sein?

Ich war immer der Meinung, in meiner eigenen Ausbildung habe es „Selbsterfahrung“ gegeben, obwohl diese damals sicher nicht im Vordergrund stand. Dennoch war ich auch enttäuscht, weil ich den Eindruck hatte, für manche Themen, die mich in Zusammenhang mit mir beschäftigten, keine kommunikativen Erlaubnisräume vorzufinden. Ich interessierte mich auch damals schon für mich, musste mein Interesse aber ausschließlich den Klienten zuwenden und kam mir in meinem Selbstinteresse eigentlich egozentrisch vor.

- Ist Selbsterfahrung also einfach ein Erlaubnisraum, über sich sprechen zu dürfen? Und wenn ja – ist dann die Form beliebig?
- Entscheide ich als Studierende, was mich interessiert und wie ich es artikuliere, oder bestimmt der jeweilige Lehrtherapeut, was auf welche Weise thematisiert werden soll, darf, muss?
- Was macht Selbsterfahrung qualitativ gut? Was soll dabei herauskommen?
- Wer bestimmt das Ziel? Soll es überhaupt eines geben?

⁴ die ja meist i.S. einer Orientierung über die eigene Auftragslage bzw. eines Schutzes von Menschen in einem Abhängigkeitsverhältnis gedacht ist

→ Was ist der Unterschied zwischen Selbsterfahrung und Therapie? Und wenn ich hier einen sehe (etwa jenen, dass in der Ausbildung ja für den Umgang mit Klienten gelernt werden soll), wie sehe ich dann Therapie? Geht es dort nur um mein persönliches Glück, Wohlbefinden, egozentrisches Interesse oder - z.B. in systemischer Therapie - auch um den sozialen Kontext, in dem ich mich bewege?

Wenn ich mich heute in Selbsterfahrung begeben, dann möchte ich im Umgang mit den Situationen, in denen ich mich befinde, mehr Wohlbefinden, Bewusstheit, Achtsamkeit, Lebenslust und Lebensmacht gewinnen. Im Grund verfolge ich diese Ziele (mit unterschiedlichem Schwerpunkt und Inhalt) aber auch in Therapien und diversen Ausbildungsveranstaltungen. Zu meinen Zielen gehört auch, dass ich sie anderen gegenüber transparent mache und bereit bin für eine Auseinandersetzung darüber. Letztlich dient aber auch diese – selbst wenn sie zu anderen Ergebnissen führt - den genannten Zielen. (Unter Umständen lerne ich dann, dass es in manchen Lagen hilfreicher ist, sich nicht alles bewusst zu machen – und werde mir dessen bewusst).

Dieses Suchen nach Achtsamkeit bzw. Bewusstheit ist nicht so anstrengend, wie es vielleicht scheint, sondern hat eher mit Selbstsorge und Selbstfindung zu tun. Selbsterfahrung bedeutet für mich, diese Selbstsorge zu lernen und sich in der eigenen „Welt“ schöpferisch und gestaltend zu erleben:

- sich um die eigenen Bedürfnisse selbst kümmern, die eigenen biologischen und psychischen Anteile kennen, verstehen und mit ihnen umgehen können - und in diesem Sinn „erwachsen“ zu werden
- die eigenen Vorstellungen selbst beurteilen, eine geeignete Form finden, sich von anderen zu unterscheiden und gleichzeitig im Kontakt mit ihnen zu bleiben
- eine Selbsterzählung finden, die Selbstkonstitution und Selbstliebe ermöglicht.

Ich möchte die Studierenden (auch die Klienten) dabei begleiten herauszufinden, was ihnen und anderen gut tut und wer sie davon ausgehend in den jeweiligen kontextuellen Situationen, in denen sie sich befinden, sein wollen. Selbsterfahrung ist für mich nicht primär dazu da, vorgebrachte Bedürfnisse zu befriedigen – und in diesem Sinn nicht ausschließlich am Auftrag der Studierenden orientiert. Im Unterschied zu Therapien, bringe ich meine Prämissen als Lehrtherapeutin expliziter ein, weil es neben der Steigerung des subjektiven Wohlbefindens auch darum geht, mit anderen Menschen therapeutisch arbeiten zu können. Wenn sich die Wünsche der Studierenden von meinen (Lehr)Interessen unterscheiden, sage ich das und denke mit ihnen über die Diskrepanzen, die wir wahrnehmen, nach. Ich möchte in diesem Prozess der Auseinandersetzung verstehen, worum es ihnen eigentlich geht und mich in meiner eigenen subjektiven Perspektive gehört fühlen. Das wichtigste in solchen Phasen ist aus meiner Sicht ein guter, respektvoller Kontakt. Sofern die Studierenden sich im Zusammenhang damit unverstanden fühlen, gehe ich tendenziell davon aus, selbst unrecht zu haben. (Die genannten Prämissen unterscheiden sich übrigens nicht sehr von jenen in Therapien, außer dass ich dort keinen pädagogischen Auftrag habe).

1.9.2 SUPERVISION

Wenn Supervision bedeutet, Übersicht zu haben, einen anderen – weiteren – Blickwinkel einbringen zu können, so würde das implizieren, dass es Sinn macht, wenn der jeweilige Supervisor seine Sicht der Dinge i.S. einer Anregung mitteilt. *Doch ist im sozialen Kontext „Supervision“ nur der Lehrtherapeut Supervisor?* Im Praktikum erlebe ich es oft umgekehrt – die Studierenden lernen gerade dadurch, dass sie mich supervidieren dürfen. Im

Praxisseminar habe ich es äußerst angenehm empfunden, wenn die Teilnehmer einander supervidierten (und ich dann u.a. die Supervision dieser Supervisoren übernehmen konnte). Supervision soll aus meiner Sicht die Reflexions- und Handlungskapazität dessen steigern, der sein Thema einbringt. Sie ist aber für mich gleichzeitig auch ein Pool für den Austausch von Erfahrungswissen und Kenntnissen. Ich stelle meine Fragen nicht nur bezüglich jenem, der ein Problem formuliert, sondern gebe auch diverse Tipps und Tricks (zu Klienten, Symptomen, Methoden, Institutionen usw.). Insofern zeige ich mich in der Supervision mehr in meiner Feldkompetenz als in Therapien – v.a. dann, wenn ich von dem Bereich, über den gesprochen wird⁵, wirklich etwas verstehe.

Eine sehr simple Unterscheidung, die mir in der Ausbildung wie in Therapien hilfreich ist folgende: Wenn ich etwas weiß, dann sage ich es. Wenn ich etwas nicht weiß, dann frage ich.⁶

Der Aspekt der „Kontrolle“ hat bislang in meinen ausbildungsspezifischen Supervisionen kaum eine Rolle gespielt, da die Qualität der Auseinandersetzung zwischen den Studierenden und mir dieses Wort und seine Implikationen bisher nicht adäquat erscheinen ließ. Ich muss aber auch zugeben, dass ich kontrollierende Aufgaben nur sehr ungern übernehme – es stört in meinem Erleben jene Art von gegenseitigem Lehren und Lernen, die die jeweiligen Inhalte verlangen.

Weshalb sollten wir eigentlich Kandidaten, die in weiterer Folge von uns kontrolliert werden müssten, in die Ausbildung aufnehmen?⁷

1.9.3 METHODEN UND THEORIE

Es ist mir wichtig, theoretische wie methodische Inhalte in einer möglichst einfachen und wenig am jeweiligen Fachvokabular orientierten Weise zu vermitteln.⁸ Wenn ich auch hier zwischen Ziel und Mittel unterscheiden will, so besteht das Ziel darin, das eigenständige Denken der Studierenden auf eine Weise anzuregen, dass sie von sich aus jene Fragen zu stellen beginnen, zu denen u.a. auch die methodische Orientierung der systemischen Therapie anregen will. Sie lernen bei mir also nicht primär die Mittel der Suche (etwa diverse Frageformen, methodische Ausrichtungen oder theoretische Grundkonzepte) – sie lernen, sich auf eine andere Art und Weise für sich und andere zu interessieren. Oder – in meiner Bergmetapher gesprochen: Sie lernen das Wildgehen auf der Alm – und bekommen die Karten, die Namen der Wege und die diversen Orientierungspunkte beim abendlichen Zusammensein auf der Hütte nachgereicht.

Dabei versuche ich eine Balance zu halten aus offenen, am Prozess und eigenen Fragen bzw. Themen orientierten Gesprächen - und möglichst strukturierten, klaren Inputs und Zusammenfassungen im nachhinein, die helfen sollen, das im Gespräch und den Übungen Erlebte in systemische Konzepte einzuordnen und als Teil einer vermittelbaren Theorie, Haltung und Methodik zu begreifen. (Aus Zeitgründen verweise ich dabei oft auch auf das Skriptum). Die einzelnen Studierenden zeigen sich phasenweise unterschiedlich zufrieden mit diesem Prozess, diesem Versuch einer Balance. Vor allem bei fortlaufenden Methodenveranstaltungen wird immer wieder nach einem „roten Faden“ verlangt und

5 Natürlich „verstehe“ ich v.a. von meinen eigenen Lernerfahrungen etwas.

6 Natürlich ließe sich lange nachdenken, was hier mit „Wissen“ gemeint sein könnte

7 Die Rückmeldung zu Protokollen und die Dokumentation von Ausbildungsschritten sehe ich nicht im Sinn dieser Kontrolle

8 Interessant ist für mich, dass es im Kontext des Seminars für pastorale Berufe bei jungen Erwachsenen ohne große Vorbildung möglich ist, systemische Haltungen und Vorgehensweisen zu unterrichten, ohne komplizierte theoretische oder methodische Modelle auch nur erwähnen zu müssen. In der Ausbildung ziehe ich es vor, Erläuterungen zum Fachvokabular eher in Skriptenform zur Verfügung zu stellen, und stattdessen anhand

dessen Präsentation von mir erwartet. Ich merke, dass ich bei den Studierenden der Ausbildung manchmal dazu neige, in gedanklichen Reflexionsschleifen auszufern – vielleicht weil ich von ihnen erwarte, die Leistung notwendiger Komplexitätsreduktion selbst erbringen zu können. Dennoch bin ich auch hier froh über die Zusammenarbeit mit KollegInnen, die Ordnung schaffen, wo ich Verwirrung gesät habe (und umgekehrt).

Beim Ordnen meines Denkens bin ich eine Freundin selbstgestrickter Schemata, die ich dann in Form von Overheadfolien oder auf Flipcharts präsentiere. Mir ist inzwischen klargeworden, dass sie wahrscheinlich eher mir als meinen Zuhörern helfen, die mit den sich daran orientierenden Erzählungen über Fallbeispiele mehr anfangen können. Meine Erklärungsschemata haben einen sehr experimentellen und vorläufigen Charakter, weshalb ich bisher auch vermieden habe, sie in Form einer „Powerpoint-Präsentation“ zu fixieren. So lange ich diese nicht so weit beherrsche, dass ich sie – so wie die Folien – ständig verändern kann, nutze ich sie lieber nicht. Wie gesagt – ich habe das an Denken, Sprache und Methodik zu vermitteln, was ich mir selbst geschaffen habe und ständig neu schaffe – nichts „Fremdes“ und nichts „Fertiges“.

In der Auseinandersetzung mit den methodischen Konzepten systemischer Therapie lerne ich vor allem dadurch, dass ich mich in meinem eigenen Denken, Sprechen und Tun davon unterscheide. Ich persönlich halte es i.S. des „Wildgehens“ für ein sehr hilfreiches und kreatives Lernen, bei dem es – narrativ gesprochen – nicht nur um die Frage geht, an welchen Diskursen ich Anteil habe, sondern auch darum, von welchen ich mich unterscheide – nicht nur darum, was oder wem ich (etwa theoretisch oder methodisch) folge, sondern auch darum, wo ich mich anders erlebe, wovon ich mich absetzen will. Gerade im Ausbildungskontext (wie auch sonst in Beziehungsgefügen) müssen aus meiner Erfahrung heraus dafür explizit Erlaubnisräume geschaffen werden – was einen ausschließlichen Fokus von LehrtherapeutInnen auf die Sozialisierung in die Schule der systemischen Therapie für mich fraglich macht.

1.9.4 EVALUATION

Evaluation ist aus meiner Sicht⁹ weniger eine „Prüfung“ als ein spezieller Aspekt des Ausbildungsinteresses – sowohl meines als auch das der Studierenden. Ich fühle mich nicht dazu befähigt, andere zu evaluieren, sondern ich will ihnen die Fähigkeit zur Selbstevaluation vermitteln, die sie brauchen, um gute systemische Therapeuten zu werden. Wie sich diese Fähigkeit bei jedem einzelnen von ihnen entwickelt und schließlich gestaltet, bleibt offen. Gespräche und andere Kontakte schaffen Räume, in denen wir einander zeigen und mitteilen, was wir in den jeweiligen Therapien oder zu den einzelnen Fragen für interessant und wichtig halten.

Mir persönlich ist es wichtig, bei den Studierenden wie bei mir selbst folgendes bemerken zu können – das Interesse und Vermögen,

- das eigene Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Sprechen und Tun – also sich als Mensch - zu beobachten und zu gestalten,
- sich für andere zu interessieren,
- sie i.S. des Lernens für sich selbst zu nutzen,
- die eigene Reflexionsfähigkeit sich und anderen in geeigneter Weise zur Verfügung stellen,
- die eigene Erzählung über den anderen beobachten zu können.

von Diskussionen und Übungen zu lernen.
9 abgesehen von formalen Dingen

Es geht darum, sich mit manchen Fragen zu beschäftigen, ohne eine endgültige Antwort finden zu können.

Ein Teil der Evaluation besteht in der Rückmeldung zu schriftlichen Arbeiten. Ich notiere während des Lesens, was ich mir im Zusammenhang mit der (verschriftlichten) Erzählung der Studierenden gedacht habe und stelle ihnen diese Notizen zur Verfügung.

1.9.5 METHODISCHE UND THEORETISCHE ARBEITEN:

Meine eigene Zwiespältigkeit bezüglich systemischer Fachliteratur bedingt, dass ich in diesem Bereich kaum lese. Ich möchte von den Studierenden nicht einfordern, was ich selbst weder zu erbringen bereit bin, noch für unbedingt notwendig halte. Sie sollen das lesen, was ihnen bei der Flexibilisierung ihres Denkens hilft und was sie benötigen, um sich zu orientieren.

Wenn sie allerdings lesen oder zitieren oder schreiben, lege ich Wert darauf, dass sie genau sind.

- Mein Hauptkriterium für die Beurteilung schriftlicher Arbeiten besteht¹⁰ darin, dass für den Leser deutlich werden muss, wer hier was sagt (ob etwa der Therapeut, Klient oder irgendein (Sekundär)autor oder der Studierende selbst spricht).
- Ich lege keinen Wert auf das Zitieren umfangreicher Fachliteratur (u.a. deshalb, weil ich – vielleicht fälschlicherweise – dann davon ausgehe, dass nicht genügend genau und kritisch gelesen wurde).
- Ich ziehe eigene Überlegungen dem Abschreiben vor, aber nur, wenn sie den Versuch abbilden, sich wirklich mit einer Frage auseinander zu setzen.
- Ich lege Wert auf die explizite Selbstreflexion der eigenen Darstellung und Darstellungsform (auf Erklärungen, weshalb ich denke und schreibe, wie ich denke und schreibe), sowie auf eine Bezugnahme zu Auftrag, Kontext und Zielgruppe.
- Die Frage, ob systemische Therapie explizit im Text vorkommt oder ob sich darin konkrete Fallbeispiele finden, spielt demgegenüber für mich eine eher untergeordnete Rolle.

Ich möchte als Lehrtherapeutin beim Verfassen schriftlicher Arbeiten eingebunden werden, um bereits in der Entstehungsphase etwas dazu bemerken zu können und nicht am Schluss bloß in der Rolle der Beurteilerin festgenagelt zu werden. Wenn Studierende etwas schreiben ermöglicht mir das u.a., sie bei einer sehr spezifischen Form ihres Selbstausdrucks zu begleiten.

¹⁰ neben einer gewissen Klarheit, Verständlichkeit, grammatikalischen Richtigkeit und Ästhetik der Form und Formulierung (hier gibt es sicher unterschiedliche Auffassungen und Begabungen)

2 THEORIEBEZÜGE SYSTEMISCHER THERAPIE

Im allgemeinen benutzen Praktiker Theorien zur Anregung, zur Strukturierung der Kommunikation über das eigene Tun und zur Reduktion der Komplexität des eigenen Tuns. Auch ist es im beruflichen Umfeld günstig, wenn Theorien eine gewisse Attraktivität aufweisen.

Systemiker beziehen sich auf eine Fülle sehr unterschiedlicher Theoriekonzepte, die aus verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen stammen. Diese Theoriekonzepte legitimieren eine bestimmte Haltung, sie verweisen auf konkrete methodische Zugänge. Der Bezug auf die Theorieelemente (bzw. auf das, was von ihnen verstanden und gebraucht wurde) schuf Erlaubnisräume und eröffnete eine Art gedanklichen, sprachlichen und normativen Horizont, der nahe legte, was während der Therapie/ Beratung auf welche Weise zu beachten, was sinnvoll und wie vorzugehen sei.

2.1 AUTOPOIESE, SELBSTORGANISATION UND SELBSTREFERENZ

LITERATUR: BÖSE/SCHIEPEK (1989): SYSTEMISCHE THEORIE UND THERAPIE. EIN HANDWÖRTERBUCH, ASANGER

2.1.1 ZUM BEGRIFF DER AUTOPOIESE

Der Begriff "Autopoiese" wurde von Maturana/ Varela in den 70er Jahren geprägt (autos = selbst; poiein = machen); mit dem Begriff wird die Organisation lebender Systeme erklärt, indem jene Organisationsform beschrieben wird, die ein System als autonome Einheit konstituiert.¹¹ Ein autopoietisches System ist **operational geschlossen**: erzeugt durch sein Operieren fortwährend seine eigene Organisation (als System der Produktion seiner eigenen Bestandteile); es ist **auch offen** (materiell und thermodynamisch; bezüglich Energie und Materie ständig auf Austausch mit der Umwelt angewiesen); einziges Ziel autopoietischer Systeme ist der Fortbestand ihrer Organisation (definiert durch Relationen und Prozesse, die diese aufrechterhalten). Sie operieren nicht gemäß irgendwelcher Zwecke oder Ziele; sie koppeln sich über ihren Kontakt mit der Umwelt an ihr Medium an (**strukturelle Koppelung**) und sind dadurch überlebensfähig; die Umwelt greift jedoch nicht steuernd ein, sondern stellt ihre Komplexität lediglich zur Verfügung. Jeder Umweltkontakt aktiviert ein autopoietisches System zu Selbstkontakten. **Das System (nicht die Umwelt) bestimmt, welche Informationen zirkulär erzeugt und als bedeutsam bewertet werden und welche nicht.**

Maturana will den Autopoiese-Begriff ausschließlich auf Lebewesen (Zellen oder biologische Organismen) angewendet sehen. **Soziale Systeme sind für Maturana nicht autopoietisch.**¹² Kognitive oder soziale Systeme müßten unter dem globaleren Begriff des selbstreferentiellen Systems gefaßt werden. **Luhmann dagegen baut auf dem Autopoiese-Begriff eine allgemeine Theorie von Systemen auf.** Er definiert den Begriff "Produktion von Komponenten" um und abstrahiert (im Fall sozialer Systeme) völlig von den Individuen. Das bedeutet einen Wechsel in der Bezugsebene: autopoietische Systeme erzeugen die Komponenten, aus denen sie bestehen; soziale Systeme produzieren jedoch keine Individuen. Folgerichtig betrachtet Luhmann **Kommunikation** (und deren Zurechnung als

11 "Eine Autopoietische Maschine ist eine Maschine, die als ein Netzwerk von Prozessen der Produktion (Transformation und Destruktion) von Bestandteilen organisiert (als Einheit definiert) ist, das die Bestandteile erzeugt, welche 1. aufgrund ihrer Interaktionen und Transformationen kontinuierlich eben dieses Netzwerk an Prozessen (Relationen), das sie erzeugte, neu generieren und verwirklichen, und 2. dieses Netzwerk (die Maschine) als eine konkrete Einheit in dem Raum, in dem diese Bestandteile existieren, konstituieren, indem sie den topologischen Bereich seiner Verwirklichung als Netzwerk bestimmen." (Maturana 1982, S. 184ff)

12 "da sie als Netzwerk der menschlichen Koordination von Handlungen, und nicht als Netzwerk der Produktion von Menschen konstituiert sind" (Maturana 1987)

Handlung) als Komponenten sozialer Systeme. Die verschiedenen Arten autopoietischer Systeme unterscheidet Luhmann nach dem Vollzug ihrer grundlegenden basalen Operationen. (Im menschlichen Bewußtsein verweisen Gedanken auf Gedanken, in sozialen Systemen schließt Kommunikation an Kommunikation an; im Wirtschaftssystem ist die Einheit Geld - Zahlung der Elementarvorgang). Nach Willke bildet sich in sozialen Systemen eine spezifische, operativ geschlossene Verweisungsstruktur der Kommunikation heraus. Die Logik des Systems besteht darin, diese basale Zirkularität der Verweisung zu erhalten und zu reproduzieren.

2.1.2 ZUM BEGRIFF DER SELBSTORGANISATION

Selbstorganisation liegt vor, wenn die Ordnung eines Systems diesem nicht allein durch äußere Bedingungen aufgeprägt ist.¹³ Lebende Systeme lassen sich als zyklische Verknüpfung selbstorganisierender Prozesse verstehen; jeder dieser Prozesse schafft Anfangsbedingungen für den nächsten; sie haben die Fähigkeit zur **Selbsterhaltung (= Autopoiese)**; man kann selbstherstellende Systeme nicht wie Maschinen bauen – nur Ausgangsmaterialien in geeigneter Konzentration zur Verfügung stellen; der Aufbau geschieht von selbst. (Während Selbsterstellung und –erhaltung nur für lebende Systeme gelten, ist Selbstorganisation ein allgemeineres Prinzip.) (**Autopoiese ist ein Spezialfall der Selbstorganisation dynamischer Systeme**)

2.1.3 ZUM BEGRIFF DER SELBSTREFERENTIALITÄT

Ausdifferenzierung von Systemen ist nur durch Selbstreferenz möglich (= Systeme nehmen in der Konstitution ihrer Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst - auf Elemente, Operationen und das Ganze desselben Systems - Bezug). **Systeme müssen eine Beschreibung ihres Selbst erzeugen und benutzen** (mindestens die Differenz von System und Umwelt systemintern als Orientierung verwenden können).¹⁴ **Selbstreferentielle Prozesse schließen an sich selbst an** - jede Veränderung basiert auf einem vorhergehenden Zustand des Systems. Auch neuronale Systeme sind selbstreferentiell (neuronale Impulse schließen an neuronale Impulse an); deshalb sind sie zugleich operational abgeschlossen; **menschliches Erkennen muß folglich als ein auf den Beobachter relativierter Prozeß der Wirklichkeitskonstruktion betrachtet werden.** (=

13 "Selbstorganisierende Prozesse sind solche physikalisch-chemischen Prozesse, die innerhalb eines mehr oder weniger breiten Bereiches von Anfangs- und Randbedingungen einen ganz bestimmten geordneten Zustand oder eine geordnete Zustandsfolge einnehmen ... Das Erreichen des bestimmten Ordnungszustandes wird dabei nicht oder nicht wesentlich von außen aufgezwungen, sondern resultiert aus den spezifischen Eigenschaften der am Prozeß beteiligten Komponenten." (Roth 1986, in Schiepek) (B: dreidimensionale Faltung des Proteinmoleküls; bildet sich spontan, sobald Aminosäuren in der richtigen Reihenfolge vorliegen). Bezüglich ökologischer Systeme (Zwölfer 1986, in Schiepek): Selbstorganisation bedeutet nicht autonome (i.S. isolierter) Organisation (Energie, Materie, Information müssen einfließen können); das Ergebnis ist nur in groben Zügen festgelegt (wenn überhaupt); von einem organisierten ökologischen System sollte man nur dann sprechen, wenn Anpassungen und Steuermechanismen nachgewiesen werden können, die einen innerhalb bestimmter Grenzen vorhersagbaren Systemzustand bewirken

14 Luhmann macht Selbstreferenz von Differenzierungen abhängig (etwas wird bezeichnet im Kontext einer Unterscheidung von anderem; ein System ist die Differenz zwischen System und Umwelt). Er unterscheidet basale Selbstreferenz (die Einheit, die sich auf sich selbst bezieht ist Kommunikation. Kommunikation bezieht sich über andere Kommunikation auf sich selbst) und *prozessuale Selbstreferenz* (Reflexivität): Hier geht es um eine Unterscheidung von Vorher/ Nachher; dadurch wird Kommunikation zum Prozeß. Die Funktion beider Selbstreferenzen besteht in einer Reduktion von Komplexität (= Struktur bzw. Prozeß (als zeitliche Einschränkung der Freiheitsgrade von Elementen). Basale und prozessuale Selbstreferenz bilden die Voraussetzung für *Systemreferenz* (die eine Zuordnung bzw. Ausgrenzung aus einem Insgesamt kollektiv akzeptierter Erwartungen erst ermöglicht. Hier nimmt das soziale System auf sich selbst Bezug. **Um kollektiv Nichtakzeptiertes ausgrenzen zu können, muß die Differenz von System und Umwelt ins System selbst eingeführt werden:** re-entry (Wiedereinführung einer Unterscheidung in das durch sie Unterschiedene.) (Thematisierung von Grenzen ohne sie dadurch aufzuheben).

biologische bzw. soziologische Begründung der erkenntnistheoretischen Haltung des Konstruktivismus)

2.2 ZUR ANWENDUNG DIESER BEGRIFFE IN DER SYSTEMISCHEN THERAPIE

Selbstorganisationshypothesen können Anregungen für die Arbeit mit komplexen Systemen liefern:

- ⇒ wenig Außen-Steuerbarkeit; man kann Anregungen nur bereitstellen – ob sie aufgenommen werden, hängt vom Zustand der Systeme selbst ab („Strukturdeterminiertheit“)
- ⇒ ständig sich wandelnde Struktur (Folge von Instabilitäten, von welchen jede zu einer spontanen Bildung einer neuen selbstorganisierten Struktur führt; Systeme verändern sich ständig).
- ⇒ Ziele bieten Perspektiven und Motivationsanreiz - bestimmen das System aber nicht).

Therapeutische Interventionen stoßen an diese Barrieren der Eigengesetzlichkeit selbstreferentieller psychischer und sozialer Systeme. Da autopoietische Systeme Außeneinwirkungen in ihre eigene Prozeßlogik übersetzen, die mit der des intervenierenden Systems nichts zu tun haben, ist therapeutisches Arbeiten demgemäß Anleitung zur Selbststeuerung.

Um als Beobachter/ Therapeut handlungsfähig bleiben zu können, muß der kognitive und kommunikative Prozeß (der reflektierten Wirklichkeitsbeschreibungen) phasenweise unterbrochen werden - es wird z.B. klassifiziert, diagnostiziert, ein bestimmtes Verstehen mitgeteilt; Eine solche Diagnostik bildet Wirklichkeit aber nicht ab, sondern konstruiert Wirklichkeit. Jeder daran Beteiligte orientiert sich dazu selbstreferentiell innerhalb seines operational abgeschlossenen kognitiven Bereiches. **Wichtig ist eine konzeptionelle Metaebene, von der aus der Vorgang der Wirklichkeitskonstruktion selbst zum Thema werden kann.**¹⁵

Ausgehend davon wird Systemische Therapie folgendermaßen gesehen:

Therapie als soziales System: Therapie ist die gemeinsam geschaffene Welt, in die Klientensystem und Therapeutesystem eingebunden sind; jede Äußerung hat Wirkung auf die gemeinsame Welt und wirkt dadurch auf Therapeuten und Klienten zurück; die einzig mögliche Therapiebeziehung ist Kooperation. Es geht um die kunstvolle Verwendung von Ideen im Dialog, die eine Neuselektion von Sinn ermöglicht (Spiel mit Sichtweisen); Änderung ist Änderung von Kommunikation (Erweiterung und Verwandlung des in die Therapie gebrachten Bedeutungskosmos durch Kommunikation; Verstörung psychischer und sozialer Systeme)

Therapie als dynamischer, selbstreferentieller Prozeß: Der Therapeut steht außerhalb des Klientensystems (als *Beobachter 2. Ordnung*), aber innerhalb des Therapiesystems (als *Beobachter 1. Ordnung*); Die Beobachtung des Klientensystems ist eine Operation des Therapiesystems und wirkt auf letzteres zurück

Therapie als dynamischer Prozeß: Therapie ist der *therapieinduzierte Übergang zwischen psychoemotionalen bzw. kommunikativen Ordnungszuständen*, die Herstellung eines Milieus, das Klienten erlaubt, aus ihrem Repertoire an Vorstellungs- und Verhaltensweisen für sie günstigere auszuwählen. Der Übergang zur Instabilität schafft *Raum für neue Selbstorganisation*

15 wird auch unter dem Begriff Kybernetik 2. Ordnung oder Konstruktivismus gefaßt

Konstruktivistische Positionen weisen darauf hin, daß der jeweilige Beobachtungsstandpunkt das Erkannte prägt und die Perspektive des Beobachtenden mitreflektiert werden muß.

Aus dieser Sicht wird die Welt, so wie sie uns erscheint, durch Beobachtungsleistungen hervorgebracht. Man kann unter ganz unterschiedlichen Prämissen beobachten, das Entgegnetretende mittels verschiedener Unterscheidungen ordnen, im Prozeß des sozialen Austausches über das Beobachtete Verschiedenes in den Mittelpunkt stellen. Jede Beobachtungsvariante, jede Form eines themenbezogenen Gesprächs beruht auf einer Komplexitätsreduktion - die jeweilige Aufmerksamkeitsfokussierung erlaubt, das eine wahrzunehmen oder zu beachten und das andere nicht

Sozialkonstruktionistische Positionen helfen zu verstehen, daß sich Erkennen und Bedeutungsgebung über Diskurs (= „Gerede“) in sozialen Kontexten ergibt und daß daraus keine letzten Begründungszusammenhänge oder Wahrheiten, sondern nur Erzählungen abgeleitet werden können. Sie machen darauf aufmerksam, daß es in diesen kulturellen, sozial vermittelten Welten dominante und marginale Diskurse gibt, die es mit zu bedenken gilt.

Narrative Therapeuten postulieren, daß die Arena der Sprache im therapeutischen Prozeß nicht verlassen werden kann. Unsere Erfahrungen werden immer durch sprachliche Interpretationsschemata gefiltert, ja erhalten durch sie Form. Jede Aussage über Realität ist eine Konstruktion in einem bestimmten diskursiven Text. Die Bedeutung des Textes wird vom Leser, Beobachter oder Interpreten in seinem jeweiligen sozialen Kontext, geprägt. Gegenstand der Therapie sind soziale Kontexte, die sprachlich kreiert werden und selbst wieder sprachliche Inhalte kreieren. Betont werden die Aspekte des Prozesses des gemeinsamen Schaffens und Prüfens solcher sprachlichen Kontexte und des Hinterfragens, was an Beschreibungsform jeweils im Vordergrund steht, was in den Schatten gerückt ist und dennoch beachtet werden könnte oder sollte, weil es vielleicht auch relevant sein könnte.

2.2.1 INTERVENTION:

Das intervenierende System kann nicht wirklich wissen, was die Kriterien sind, unter denen das intervenierte System bereit ist, sich beeindrucken zu lassen. Lebewesen sind grundsätzlich nicht instruierbar, sondern allenfalls "verstörbar". Sie lassen sich heteronom nicht bestimmen, doch sind sie durchaus beeinflussbar, wenn der "Einfluß" ihrer aktuellen Struktur entspricht. Es gibt somit keine instruktive Interaktion, Informationen können nicht direkt ins Gehirn anderer implantiert werden, sondern Informationsaufnahme koppelt mehr an dem bereits Gewußtem des Empfängers an als an die Information, die (neu) übermittelt werden sollte

EXKURS: ZUM SINN UND UNSINN DES THEORIEBEZUGS

Über seine Verwendbarkeit in Therapie und Ausbildung hinausgehend, vermittelte der Theoriebezug Selbstverständnis und Positionierung im Feld konkurrierender psychotherapeutischer Methoden. Ein Vorteil dabei war sicher, dass er eine geeignete Attraktivität (Aktualität i.S. von „Postmodernität“) aufwies, ohne von den kontextspezifischen dominanten Diskursen („Wissenschaftlichkeit“) allzu sehr abzuweichen. Einerseits unterschied sich die durch den Theoriebezug ermöglichte Auffassung über Therapie von dem, was in vielen anderen psychotherapeutischen Schulen und im medizinischen Kontext als wichtig erlebt wurde (z.B. Diagnostik, Therapiemanuale) und schuf Anregungen für neue Denkweisen und Hypothesen, andererseits stand sie auch in Einklang mit aktuellen wissenschaftspublizistischen Moden.

Einmal etabliert, wurde die Bezugnahme auf diese Theorieelemente über Prozesse der Selbstaufrechterhaltung (etwa über Berufung auf Autoritäten, Ausbildung, Tradition und Gewohnheit, über Loyalitäten und Sanktionsängste) stabilisiert bzw. die zustimmende Positionierung zu ihnen in bestimmten Kontexten nahe gelegt. Ich habe den Eindruck, dass in weiterer Folge die bewusste und genaue Beschäftigung mit den die Schule ursprünglich rechtfertigenden Theorieelementen an Bedeutung verlor, vielleicht weil sich der Prozess der Vermittlung der durch sie ermöglichten Inhalte (auch über Sozialisierung im Rahmen der Ausbildung) verselbständigt hat und selbstverständlich geworden ist. Die Begrifflichkeit und Interpretationsweise wird zwar nach wie vor übernommen, die schulspezifische Sprache und Interpretationsweise gelernt, aber ohne dass konkret ein Bezug zu der ihr zugrunde liegenden Theorie hergestellt wird. Die Art und Weise, wie die entsprechenden Begriffe verwendet werden, hat oft nur mehr wenig mit den Theorien zu tun, aus denen sie stammen. Begriffe werden unter bestimmten Publikationsbedingungen im systemischen Feld schnell „modern“, vielleicht weil davon ausgegangen wird, dass man sich mit ihrer Hilfe in diesem Kontext verständlich machen kann, ohne sich genauer damit beschäftigen zu müssen. Gewisse Auffassungen über das, was angeblich - etwa in sozialkonstruktivistischen Theorieansätzen - behauptet wird, scheinen eine ungenaue Verwendung von Begrifflichkeit geradezu nahe zu legen. **Im Bereich der Metatheorie** (des Nachdenkens darüber, wie die eigenen Theoriegebäude ausgewählt werden und was sich daraus etwa an dominanten und marginalen Diskursen ergibt) **findet aus meiner Sicht zu wenig Beschäftigung statt** - eine aus konstruktivistischer wie sozialkonstruktivistischer Sicht eigentlich wenig verständliche Situation. Es wird behauptet, alles werde subjektiv konstruiert und müsse deshalb in seiner Bedeutung relativiert werden - bezüglich genau dieses Gedankenkonstrukts kommt es aber zu keiner Relativierung. Es wird von dominanten und marginalen Diskursen gesprochen - aber nur wenig beachtet, welche Diskurse im Hinblick auf die systemische Theoriekonzeption in den letzten 20 Jahren marginalisiert wurden.

Problematisch könnte das dann werden, wenn sich diese selbstverständliche Bezugnahme auf Begriffe und Interpretationsweisen phasenweise in Therapien bzw. in der Ausbildung als ungeeignet erweist bzw. so implizit wirkt, dass ihre Prämissen nicht mehr hinterfragbar sind (wenn die Teilhaber am dominanten Diskurs ihre Teilhabe nicht mehr beobachten können und Außenstehenden bzw. Andersdenkenden nicht zugehört wird). Ich denke deshalb, dass - im Sinn der durch die Schultradition nahe gelegten Bereitschaft, die eigenen Sichtweisen zu relativieren - in der Ausbildung sinnvoller Weise beide Prozesse gleichzeitig stattfinden müssen: jener der **Sozialisierung innerhalb der tradierten Konzepte** (Förderung des in diesem Rahmen „dominanten Diskurses“, Erlernen der gemeinsamen Sprache) und jener

der **Relativierung und gedanklichen Überschreitung dieses Sozialisierungsprozesses** (unter Umständen durch Förderung „marginalisierter Diskurse“ und anderer Sprachspiele). Manches am systemischen Theoriegebäude ermöglicht aus meiner Sicht auch weniger Hilfreiches, das ich - im Sinn der durch die Theorien selbst nahe gelegten kritischen Reflexion der eigenen Beobachterperspektive - auch erwähnen möchte.¹⁶

- ⇒ Die Idee, keine Theorie über den Gegenstand (Thema, Klient, Familie) zu brauchen, könnte dazu führen, dass Vorstellungen und Hypothesen darüber unreflektiert einfließen.
- ⇒ Der Gedanke, sich nur mehr mit Alltagstheorien von in jeder Beziehung ausschließlich kompetenten Klienten beschäftigen zu müssen, könnte ein Therapiekonzept nahe legen, das aus nichts anderem mehr besteht, als aus Mit- und Nachreden und einem Übersehen von Schwierigem und Unausgesprochenem.
- ⇒ Systemische Theoriekonzepte könnten zum Glauben führen, eine neue „Wahrheit“ über die Welt (und ihre Nicht-Erkennbarkeit), über Menschen (und ihr bloß „in-Sprache-Sein“, ihre multiplen Selbstbilder) herausgefunden zu haben.
- ⇒ Es könnte – mit einem gewissen Verständnis von Konstruktivismus im Hintergrund – gleichgültig werden, ob Klienten, Probleme oder auch Theorien besser bzw. schlechter oder gar nicht verstanden wurden, beispielsweise könnte die Unterscheidung zwischen Stattgefundenem und bloß Erfundenem durch ein solches Verständnis zu einer bloß subjektiven Sichtweise oder „Geschichte“ marginalisiert werden.

2.3 BEGRIFFSKLÄRUNGEN

„DISKURS“ (FRANZ.: DISCOURS)

Gespräch, das Reden, das Gerede; normative Ideen, Geschichten, die Rollen vorgeben. Personen sind in Diskurse eingebunden. Der normative Bereich entscheidet, wie jemand sein sollte. Also passt das, was ich tue oft nicht in diesen Diskurs hinein. Bewertung findet in Relation zu einem Diskurs statt. Der Begriff kommt aus der französischen Umgangssprache; wird dann – etwa im Deutschen - nicht übersetzt und auf diese Weise zum „Fachbegriff“ (v.a. in der aktuellen narrativen Literatur), hat aber keine scharf umrissenen Konturen: z.B.: „... das, was gesagt und gedacht werden kann, wer es sagen kann, mit welcher Autorität und warum“ (Steven Madigan in: Kronbichler, R.: Systeme 2001)

NARRAT (LE NARRE)

die Erzählung und das Erzählte (Lyotard)

RELATIONALE IDENTITÄT

Identität wird sowohl durch die Beziehung mit anderen Menschen als auch durch die persönliche Geschichte der eigenen Vergangenheit und Kultur ko-kreiert; wir sehen uns in den Spiegeln, die andere Menschen uns vorhalten; Interesse, inwieweit eine solche sozial konstruierte Wirklichkeit für die konkrete Person passt und wie wir (über andere Erzählungen) anders werden können als wir gewesen sind; keine Gedanke daran, wie wir „sind“

¹⁶ obwohl ich der Auffassung bin, dass erfahrene und gute Therapeuten sich immer weniger von ihren Theorien leiten lassen werden als von den Notwendigkeiten der spezifischen kommunikativen Prozesse mit spezifischen Menschen

Der poststrukturalistische Ansatz geht davon aus, dass Identität durch die Geschichten, die sich jemand erzählt, bestimmt ist. Die Problemgeschichte muss daher durch andere ergänzt, Spuren von Erlebnissen aufgegriffen werden. Der Therapeut muss fragen, was wichtig für die Person ist, sie teilhaben lassen an der Konstruktion der Geschichte. Klienten sind privilegierte Koautoren der Geschichte. Dünne und dicke Geschichten: wie kann ich werden, wie ich noch nicht gewesen bin. Therapie muss ein Milieu etablieren, wo sich Klienten Geschichten aussuchen, die besser passen.

EXTERNALISIERENDE DENK- UND SPRECHWEISE

fordert dass wir unsere Wahrnehmung von Problemen von unserer Wahrnehmung von Personen trennen; jede Externalisierung schafft eine Dualität zwischen einer Person und dem, was auf sie einwirkt (Problem, Zustand, Erzählung) – also letztlich zwischen einem Autor und seiner Geschichte

Externalisieren ist eine andere Art des Denkens, eine Haltung, nicht Technik. Person und Problem werden als voneinander getrennt betrachtet. Es ist am Anfang eines Interviews nie sicher, ob das Problem oder der Klient spricht. Man muss sich daher immer fragen, ist die Geschichte mehr auf Seiten des Problems oder (Klient hat zugelassen, dass das Problem von ihm Besitz ergriffen hat) oder auf Seiten des künftigen Projekts. Menschen soll man in diesem Ansatz nicht problematisch sehen, sondern mit einem Problem kämpfend.

UNIQUE OUTCOMES

im Unterschied zur „Ausnahme“ (= wenn das Problem nicht geschieht (korrekter: ein Stück einer vorweggenommenen geglückten Zukunft); ist ein „Unique outcome“ ein so genannter „perlender Moment“. Auch wenn keine Veränderung eingetreten ist, ist dennoch eine aus der Problemgeschichte nicht vorhersagbare, nicht vermutbare Veränderung eingetreten (Das Einkoten hat sich nicht verändert, aber die Eltern haben Freunde eingeladen, sich von dem Problem nicht länger in die Isolierung treiben lassen). Es handelt sich also um Dinge außerhalb der Problemgeschichte, aus denen sich neue Geschichten entwickeln lassen. Oft sichtbar an einer anderen Art des Erzählens – also an der Person des Erzählers selbst.

LITERATUREMPFEHLUNG

Dieter Thomä (1998) beschreibt Formen der Selbsterzählung und findet die geeignete Form weder in der Selbstbestimmung, noch in der Selbstfindung - auch nicht in der, dem narrativen Ansatz ähnlichen Selbsterfindung, sondern erst in jener Erzählung, die sich an der Selbstliebe/ Stimmigkeit bemisst. „Frei fühlt sich jemand dann, wenn sich in ihm nichts dagegen sträubt, das, was er tun will, zu tun, wenn er sich wohlgesinnt ist, wenn er sich - kurz gesagt - liebt.“ (243) „Autonom handelt ein Mensch (...) dann, wenn sein Tun in seiner Identität gründet, wenn ihm etwas so wichtig ist, dass er genau so handeln muss. Dies ist sogar in Situationen der Fall, in denen man gar nicht anders kann als so zu handeln, in denen man keine Wahl hat.“ (Frankfurt in Albert, 244) In der Selbstliebe liegt „die formale Anzeige eines Verhältnisses zu sich selbst, das es erlaubt, eine Handlung, eine Entscheidung, aber auch ein Gefühl als etwas „Eigenes“ auszuzeichnen.“ (246) Die Stimmigkeit einer Erzählung erweist sich „im Spannungsverhältnis zwischen einem Kontext, in dem bestimmte Handlungen und Erfahrungen nahe liegen, und dem, was vorsätzlich ungenau der Rest einer Person genannt werden darf. (...) Die Stimmigkeit erweist sich in der Gegenwart - und zwar nicht durch interne narrative Kohärenz, sondern genau dann, wenn man sich in seiner Exzentrizität zu den Erzählungen, die derzeit für das eigene Leben prominent sind, nicht an sich selbst stößt.“ (253) „Eigenständigkeit (...) stellt sich nicht ein

durch die isolierte Etablierung einer souveränen Instanz, sondern in einem sozialen Kontext, in dem sich Individuen ihr Eigenes gönnen. (...) Halt (...) stellt sich nicht ein durch die Vorgabe des erzählten Lebens, sondern durch das pragmatische Gelingen von Erzählungen *und* durch eine Zuwendung zu sich selbst, die dem, was jenseits von ihnen liegt, die Unheimlichkeit nimmt." (260) Emil Angehrn meint, dass das "Ideal einer vollen Selbstpräsenz des Individuums" konstitutives Merkmal des Glücks sei (in Thomä/ 257). Thomä hält das für eine schlechte Fiktion; "das Glück ist keineswegs getrübt, wenn jemand etwas an sich selbst entgeht. Dessen glückliche Stimmigkeit ist nur beeinträchtigt, wenn er zwanghaft etwas Belastendes ausschließt oder verzweifelt gegen den Verlust einer kostbaren Erinnerung ankämpft. Das Ausmaß dessen, was er sich über sich erzählt, hängt davon ab, wozu ihn die Situation drängt. Damit verliert sich aber die Aufgabe der Erzählung zum Nutzen des Lebens nicht im Ungefähren. Diesseits der moralischen Auflage, wonach man sich Handlungen zurechnet, gehört zu ihr vielmehr eine Ethik der Erzählung, zu der dieses Buch einen Beitrag liefert." (257)