

# Auf den Kopf gestellt

Wie eine lösungsorientierte  
Sichtweise den Umgang  
mit Herausforderungen  
in der Jugendarbeit  
verändern könnte



# Impressum

**Auf den Kopf gestellt – Wie eine lösungsorientierte Sichtweise den Umgang mit Herausforderungen in der Jugendarbeit verändern könnte**

Arbeitshilfe zur Anwendung des lösungsorientierten Ansatzes in der Jugendarbeit; Veröffentlichung im Rahmen des Projektes „Vom schwierigen Umgang mit herausfordernden Kindern und Jugendlichen“

**Herausgeber:**

Landesjugendring Baden-Württemberg e.V.  
Siemensstraße 11, 70469 Stuttgart  
[www.ljrbw.de](http://www.ljrbw.de)

landesjugendring  
entdecke  
was geht  
baden-württemberg e.v.



Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V.  
Siemensstraße 11, 70469 Stuttgart  
[www.jugendakademie-bw.de](http://www.jugendakademie-bw.de)

**Autor:** Joachim Welter

**Redaktion:** Irene L. Bär, Erik Flügge, Udo Wenzl

**Gestaltung:** Gabriele Schmidt, Freiburg

**Druck:** TYPOfactory, Stuttgart

**Auflage:** 3.000 Exemplare

**Verantwortlich:** Isabel Hoever



Gefördert vom Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren und vom Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS)

Stuttgart, im Dezember 2012



<b>Vorwort</b>	<b>4</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2 Theoretischer Background</b>	<b>6</b>
2.1 Konstruktivistisch	6
2.2 Systemisch	7
2.3 Lösungsfokussiert	7
<b>3 Kernaussagen lösungsorientierten Arbeitens</b>	<b>8</b>
3.1 Die Sprache – gestaltet die Wirklichkeit	8
3.2 Das Problem – als Chance, Ressource, Einladung	9
3.3 Der Teilnehmer – ist Experte für sein Lernen und seine Entwicklung	10
3.4 Die Leiter – hören zu, fragen nach und nehmen ernst	11
3.5 Die Teilnehmerinnen – kooperieren, auch im Widerstand	12
3.6 Der Prozess – entwickelt sich am Besten mit dem Blick auf das Gelingende und die vorhandenen Ressourcen	13
3.7 Die Ausnahmen – weisen auf Ressourcen, auf Lösungen hin	14
<b>4 Strukturelemente lösungsorientierten Arbeitens</b>	<b>15</b>
4.1 Den Rahmen gestalten und halten	15
4.2 Schiedsrichter und Trainer zugleich	16
4.3 Im Alltag handeln und reflektieren?	16
<b>5 Kooperative Beziehung gestalten</b>	<b>18</b>
5.1 Klima der Wertschätzung	19
5.2 Gegenseitige Anteilnahme und Achtsamkeit	20
5.3 Gemeinsame Freude an Erfolgen	20
5.4 Spaß und Humor	21
<b>6 Methoden und Techniken lösungsorientierten Arbeitens</b>	<b>22</b>
6.1 Den Blick auf das Gelingende lenken – Positives Feedback geben	22
6.2 Hinter jeder Klage steht ein Wunsch – Umdeuten oder Reframing	24
6.3 Fragen statt sagen – W-Fragen führen weiter	25
6.4 (Fort-)Schritte erkennen – die Skalierung macht sie greifbar	26
6.5 Es hat schon seinen Grund – die Frage nach den guten Gründen bringt es ans Licht	28
6.6 Den Horizont öffnen – die Wunderfrage hilft dabei	29
6.7 Nie gibt es nicht – die Suche nach den Ausnahmen	30
6.8 Was andere sagen würden – mit der Beziehungsfrage ergründen	31
6.9 Die Kraft der Sprache – weitere hilfreiche Gestaltungselemente	31
<b>7 Konflikte ... lösungsorientiert angegangen</b>	<b>33</b>
7.1 Eine Situation – zwei Wahrheiten	34
7.2 Aus dem Rahmen gefallen – das Entscheidende ist der Weg zurück	34
7.3 Der Ton macht die Musik – vom Kritik geben und nehmen	35
7.4 Kränkungen passieren – und lassen sich lösen	36
7.5 Mit Blick nach vorne – neue Vereinbarung und der erste Schritt	37
7.6 Was mich beeindruckt – das wertschätzende Resümee	37
<b>8 Nachwort: Selbst ist frau und mann</b>	<b>38</b>
<b>9 Anhang</b>	<b>39</b>
Literaturverzeichnis	39
Zum Projekt	42

# Vorwort

## Liebe Leserin, lieber Leser,

„Nichts überzeugt einen Menschen mehr als eine Lösung, die er selbst gefunden hat!“, sagt Paul Watzlawick. Bereits zwei Arbeitshilfen hat der Landesjugendring im Rahmen seines Projektes „Vom schwierigen Umgang mit herausfordernden Kindern und Jugendlichen“ im Jahr 2012 herausgebracht (siehe Seite 42), die auf dem lösungsorientierten Ansatz basieren. Während die ersten beiden praxisbezogene Anregungen zu Handlungsalternativen beinhalten, wollen wir mit dieser dritten Publikation den Blick auf die inhaltlichen Grundlagen und Prinzipien des lösungsorientierten Ansatzes lenken. Dieser Ansatz ist aus unserer Sicht nicht nur im Umgang mit herausfordernden Kindern und Jugendlichen hilfreich, sondern für die Jugendarbeit überhaupt und bietet vielleicht sogar ganz allgemein Anregungen für den Umgang mit sich und anderen im täglichen Leben.

Es ist uns gelungen mit Joachim Welter einen Experten auf diesem Gebiet als Autor zu gewinnen. Er hat uns bereits bei den Seminaren im Rahmen des Projektes unterstützt. Einige Informationen über ihn finden Sie auf der nächsten Seite. Er hat den Text im Sinne des lösungsorientierten Ansatzes bewusst persönlich gehalten – dies haben wir bei der Redaktion so belassen, auch wenn sich diese Arbeitshilfe darin von unseren sonstigen Publikationen unterscheidet.

Wir freuen uns, dass wir diese Arbeitshilfe für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an den unterschiedlichen Orten zur Verfügung stellen können und wünschen uns, dass der lösungsorientierte Ansatz dazu beiträgt, Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln.

Viel Freude beim Lesen und hilfreiche Erkenntnisse wünscht Ihnen

**Isabel Hoever**

*Vorsitzende des Landesjugendrings  
Baden-Württemberg e. V.*



# 1 ► Einleitung

## ► Zur Person des Autors

### Joachim Welter

Jahrgang 1960, verheiratet, 2 Kinder

#### Ausbildungen

- Studium der Psychologie (1984–1990)
- Kompaktraining in Organisationsentwicklung, TRIGON (1995/1996)
- Zertifikatslehrgang „Qualitätsmanager“, DEKRA-Akademie (1997)
- Ausbildung zum LOA-Trainer beim zlb-winterthur (2006–2008)

#### Berufliche Tätigkeit

- 1987–1992 Psychologe im gruppenergänzenden Dienst, Kinder- und Jugendheim St. Anton Riegel
- seit 1992 Stiftungsdirektor und Heimleiter der kirchlichen Stiftung „Erzb. Kinder- und Jugendheim St. Anton“ und ihrer Einrichtung „Jugendhilfezentrum St. Anton“
- 2008: Gründung des zlb-blickwechsel

#### Aktuelle Arbeitsbereiche

- Führung und Leitung einer Organisation der Jugendhilfe mit einem differenzierten Angebot in den Bereichen Jugendberatung/ Offene Jugendarbeit, Kompetenzentwicklung, teilstationärer und stationärer sowie intensivpädagogischer Hilfen. Mit insgesamt 105 Plätzen und 128 Beschäftigten auf 74 Vollzeitstellen.
- Qualitätssicherung und konzeptionelle wie auch organisationsbezogene Weiterentwicklung
- Dozenten- und Trainertätigkeit im pädagogischen Berufs- und Handlungsfeld.

#### Motto

*Der Lehrer wirkt weder als moralisches Vorbild noch als Autorität; er ist bloß Geburtshelfer ... bilden ist (insoweit) Hebammenkunst.*

(Sokrates)

Diese Arbeitshilfe ist eine Anregung zur Auseinandersetzung mit dem Fundament, den Haltungen und Zugangsweisen, auf denen die ersten beiden Arbeitshilfen fußen, in der Hoffnung, es könnte für sie als Leserin durchaus eine Vertiefung darstellen und insoweit auch bedeutsam sein, auf welchem Boden die propagierten methodischen Veränderungen gründen. Dabei biete ich ihnen lediglich meine Sichtweise und Zugehensweise an in dem Wissen, dass es im Letzten natürlich nicht darauf ankommt, was die Dozentin, der Autor, der vermeintliche Experte sagt oder schreibt; es kommt darauf an, was die Teilnehmerin hört und sie, der Leser lesen will, welche Verbindungen sie zu bisherigen Erfahrungen knüpfen können!

Die Arbeitshilfe stellt damit auch eine zusammenfassende Betrachtung der Erfahrungen und Erkenntnisprozesse dar, die sich in den letzten Jahren in meinem beruflichen wie auch privaten Alltag verfestigt und in meiner Bewertung bewährt haben (ein wenig mehr zum Hintergrund meiner Erfahrungen finden sie in der linken Spalte im Kurzportrait zu meiner Person).

Die Inhalte dieser Broschüre geben damit auch Einblick in meine mir eigene Welt, Sicht- und Zugehensweise und sind letztlich meine ureigenste Philosophie. Zugleich geben sie natürlich auch Betrachtungsweisen namhafter Autoren wieder, stellen diese in einen neuen Zusammenhang. Anstecken, inspirieren lassen habe ich mich dabei insbesondere von Kaspar und Marianne Baeschlin, von den Konzepten von Ben Furman, von Systemtheoretikern wie Gregory Bateson, von

Heinz von Förster und Paul Watzlawick sowie von Erkenntnissen aus der Neurobiologie (namentlich von Prof. Dr. Joachim Bauer und Prof. Dr. Gerald Hüther). Eine inhaltliche Nähe, auch im geschriebenen Wort, ist dabei durchaus beabsichtigt und kaum vermeidbar – wörtliche Zitate sind selbstverständlich entsprechend ausgewiesen.

Beim Lesen werden sie feststellen, dass die männliche wie auch weibliche Form lose wechselt. Mit dieser anfänglich möglicherweise irritierenden Form will ich zum Ausdruck bringen, dass ich mich gleichermaßen an Leserinnen wie auch Leser wende und es in Sprache eben sehr wohl etwas ausmacht, eine Bedeutung hat, wie ich dies zum Ausdruck bringe.

Doch nun der Vorworte genug – meinen Teil zum Gelingen habe ich getan; in ihrer Hand liegt es nun, wie sie das Geschriebene für sich nutzen können, welche Aspekte sie fokussieren und über was sie hinweglesen werden.

Riegel, den 03.10.2012

Joachim Welter

## 2 ► Theoretischer Background

Bevor ich auf die Kernaussagen und Instrumente lösungsorientierten Arbeitens eingehe, möchte ich einen kurzen Blick auf die wesentlichen Grundpfeiler werfen. Damit will ich ihnen einen ersten Überblick und die Möglichkeit geben, mit vollziehen zu können, wie Menschen an diese Welt herangehen, die so arbeiten und handeln wie ich. Dabei erhebt dieses Kapitel keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versucht eher mit wenigen Worten alltagssprachlich die Essenz der jeweiligen Grundlagen am besten auch noch ein wenig erfahrbar zu machen.

### 2.1 Konstruktivistisch

„2 mal 3 macht 4 widdewiddewitt und Drei macht Neune!! Ich mach' mir die Welt Widdewidde wie sie mir gefällt“ – mit diesem Lied von Pippi Langstrumpf klingt an, was eine permanente Realität unseres Alltages und Grund für vielerlei Missverständnisse ist: jeder Mensch sieht die Situationen des Alltages, die Begegnungen und Erfahrungen mit seinen Augen, aus seiner Wahrnehmung und auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen – und macht sich damit seine Welt.

Dies tun wir nicht im Sinne eines bewussten Aktes, sondern als ständig sich vollziehende Begrenzung und Realität unseres Lebensalltags. Zwei Menschen betrachten die gleiche Situation; dies jedoch auf der Basis ihrer Hintergründe und Erfahrungen und damit möglicherweise, ja sehr wahrscheinlich mit anderen Schlussfolgerungen, Deutungen und Bewertungen. Damit beobachten Menschen „zwar alle das Gleiche, sehen darin jedoch etwas Unterschiedliches“<sup>1</sup>. Die Fra-

gestellung, wer mit seiner jeweiligen Sichtweise Recht hat, verliert an Bedeutung, mehr noch, sie wandelt sich in die Grundhaltung: in dem, was du von deinem Erleben beschreibst und berichtest, hast du immer recht – auch wenn ich es anders sehe und erlebt habe (und darin auch recht habe). Aus diesem Bewusstsein pädagogisch handeln bedeutet,

- im Wissen um das Nichtwissen der Sicht- und Erlebensweise des anderen auf das Gegenüber zuzugehen,
- meinen Interpretationen und Deutungen in ihrer Eintönigkeit einen zurückhaltenden Platz in der Vielfalt der Sichtweisen zu geben und
- um die Kraft und Stärke von Zugängen und Lösungen zu wissen, die Menschen für sich selbst entwickeln können – und damit auch die Begrenztheit und Zufälligkeit hilfreicher Tipps und Ratschläge zu realisieren.

► **Ob eine schwarze Katze  
Unglück bringt oder nicht,  
hängt davon ab, ob man ein  
Mensch ist oder eine Maus.**

*Max O'Rell*

<sup>1</sup> Caby, Filip u. Caby, Andrea: Die kleine psychotherapeutische Schatzkiste; Dortmund, 2011

## ► Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

*Aristoteles*

### 2.2 Systemisch

„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ – mit diesem Zitat ist eine Sichtweise beschrieben, die den Einzelnen, sein Erleben, Handeln und sich Gebärden nicht für sich betrachtet, sondern in den Zusammenhang seines Lebensumfeldes, seines sozialen Systems stellt.

So bringt z. B. die Jugendliche wie in einem Rucksack immer auch ihr Lebensumfeld, die dort geltenden Regeln und Handlungsmuster sowie die Entwicklungsgeschichte dieses Systems<sup>2</sup> mit – und vieles lässt sich nur einordnen, wenn man aus einer Haltung der Neugier und des Interesses diesen Systemspuren nachgeht.

Diese Sichtweise, die den Einzelnen in seiner Interaktion mit seinem Umfeld betrachtet, hat gleichwohl eine umfassende Konsequenz für den Blick und die Begleitung von Gruppen. Auch hier gilt: Der Einzelne, sein Handeln und Verhalten ist häufig nur mit dem Blick auf dieses Umfeld einzuordnen und die Gruppe ist mehr als die Summe der einzelnen Teilnehmerinnen.

### 2.3 Lösungsfokussiert

Die in den folgenden Kapiteln dargestellte Anwendung des lösungsorientierten Ansatzes in pädagogischen Arbeitsfeldern hat ihre Wurzeln im Konzept der lösungsfokussierten Kurzzeittherapie<sup>3</sup>, das sich in seiner Ausrichtung konsequent nicht den Ursachen und möglichen Erklärungen für Probleme, sondern ausschließlich nach vorne gewandt den möglichen Lösungsansätzen widmet.

In eigenen Ideen zurückhaltend unterstützt die Therapeutin durch beharrliches Fragen den Entwicklungsprozess eigener Lösungsansätze des Klienten und achtet darauf, dass hierfür auch konkrete Handlungsschritte entwickelt werden.

Die nachfolgend ausgeführte Ausgestaltung des lösungsorientierten Ansatzes stellt insoweit eine Weiterentwicklung dar, als sie durch entsprechende zusätzliche Elemente den Unterschieden therapeutischen und pädagogischen Handelns Rechnung trägt.

<sup>2</sup> Vgl. Bauer/Hegemann: Ich schaffs! – Cool ans Ziel; Heidelberg; 2010; S. 21 ff.

<sup>3</sup> Spezielle Art der Gesprächstherapie, die von den Psychotherapeuten Steve de Shazer und Insoo Kim Berg 1982 erstmals vorgestellt wurde.

# 3 ► Kernaussagen lösungsorientierten Arbeitens

Im konstruktivistischen Denken verankert geht der lösungsorientierte Ansatz grundsätzlich davon aus, dass alle menschliche Wahrnehmung und Modelle, und damit auch alle Aussagen des Ansatzes selbst Konstruktionen der Wirklichkeit und insoweit nicht wirklich wahr sind. Genau genommen hat die Beurteilungsdimension „wahr“ oder „unwahr“ für diesen Ansatz kaum eine Bedeutung. Er richtet sich vielmehr an dem Beurteilungspaar „hilfreich“ oder „nicht hilfreich“ aus. Konsequenterweise werden seine Kernaussagen als „Annahmen“ bezeichnet, die als solche keinen Anspruch darauf erheben, dass ihre Aussagen überprüfbar stimmen – was in diesem Denken objektivierbar auch nicht möglich und noch weniger von Bedeutung ist. Mit den Annahmen wird vielmehr eine Zugewandene, ein Wahrnehmungsfiler angeboten, der für Kommunikation und wertschätzende Interaktion unterstützend und entwicklungs-fördernd sein kann: Da Interaktion immer von Annahmen und Hypothesen über das Gegenüber geleitet ist, so der Grundgedanke, weshalb sich nicht in einer Form bewusst für solche Annahmen entscheiden, die für Interaktion hilfreich sind? Ob die Annahmen dabei stimmen oder nicht, ist ohne Bedeutung – welche Wirkungen sie bei und zwischen Menschen entfalten, dieser Blickwinkel bestimmt das Handeln.

## ► Sprache ist ein Austausch von Missverständnissen.

### 3.1 Die Sprache – gestaltet die Wirklichkeit

Folgt man dem Gedanken des Konstruktivismus, so trägt jeder Mensch seine eigene Welt, seine Sicht der Dinge in sich. Diese Sichtweise erschließt sich seinem Gegenüber erst einmal nicht, sondern muss in einer Form mitgeteilt werden. Hierfür steht uns neben nonverbalen Ausdrucksformen vornehmlich die Sprache zur Verfügung. Mit Worten beschreiben wir, was wir denken, fühlen und erleben und versuchen uns so unserem Gegenüber verständlich zu machen. Versuchen, denn oft finden wir nicht die richtigen Worte oder unsere Worte werden auf die Goldwaage gelegt – beide Redewendungen verdeutlichen, wie schwierig sich dieser Verständigungsprozess zwischen zwei Personen gestalten kann.

Dabei zeichnet sich dieser Kommunikationsprozess durch eine zweifache Transformation von Wahrnehmung und Sprache aus: Der

Sender hat etwas erlebt oder empfunden und sucht dies in seiner Sprache mitzuteilen (1. Transformation). Der Empfänger wiederum nimmt diese Schilderung in Worten auf und wandelt diese in ein in seiner Welt vorstellbares Erleben um (2. Transformation). Inwieweit dies dem entspricht, was der Sender sowohl inhaltlich wie auch emotional mitteilen wollte, bleibt fürs erste für den Sender kaum beeinflussbar, denn der Empfänger bestimmt die Interpretation der Botschaft.

**Es kommt also nicht darauf an, was der Lehrer, Gruppenleiter oder Pädagoge sagt – es kommt vielmehr darauf an, was der Schüler, der junge Mensch hört!**

### 3.2 Das Problem – als Chance, Ressource, Einladung

Wer kennt sie nicht, die verzweifelten Schreie eines Kleinkindes, dass unbedingt ein etwas ferner liegendes Spielzeug erreichen möchte, dem jedoch noch kein Handlungsmuster zur Verfügung steht, um die dazwischen liegende Distanz zu überwinden?!

In der frühkindlichen Entwicklung stellt jedes scheinbare Problem den wesentlichen Anreiz dar, sich eine Fähigkeit anzueignen: Sich noch nicht verständlich äußern zu können, sich noch nicht fortbewegen zu können, noch nicht lesen zu können. Dabei setzen sich Kinder offensichtlich kaum mit dem Problem als solchem auseinander, sondern suchen nach Ausdrucksformen und Handlungsmustern, die ihnen die Möglichkeit gegeben, das beobachtete Ziel erreichen zu können. Dabei können sie durchaus originelle Handlungsmuster entwickeln, die einen ersten Ansatz z.B. zur Fortbewegung

darstellen, ohne dass dies bereits die dauerhaft passendste Lösung wäre. So lassen sich beim Erlernen der Fortbewegung aus dem Liegen heraus alle möglichen Formen von Rollen, Robben, sich Hin- und Herkugeln bei Kleinkindern entdecken, die allesamt eine erste Lösung des Ausgangsproblems darstellen: Sich von einem Ort wegbewegen, ein anderes Ziel erreichen zu können.

Das Problem gibt damit einen wesentlichen Anreiz, ist Motor dieser Suche nach einer Lösung, wobei die Ausrichtung stets handlungsorientiert nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum erfolgt. Insoweit kann man die These aufstellen, dass ein Problem, eine Dissonanz zwischen Ausgangssituation und Ziel, hilfreich sein kann, um neue Handlungsmuster zu entwickeln. Dabei ist der Blick nicht auf das Problem als solches, sondern nach vorne auf die Erarbeitung von Lösungen und die Entwicklung von entsprechenden Fähigkeiten ausgerichtet. Ben Furman bezeichnet in seinen „Ich schaffs“-Programmen<sup>4</sup> deshalb die Umwandlung von Problemen in zu erlernende Fähigkeiten als die zentrale pädagogische Herausforderung.

► **Es kommt nicht darauf an, woher du kommst; uns interessiert, wohin du willst!**

<sup>4</sup> Vgl. Furman, Ben: Ich schaffs!; Heidelberg; 2005

### 3.3 Der Teilnehmer – ist Experte für sein Lernen und seine Entwicklung

Wer kennt ihn nicht, den Automatismus:

Kaum wird ein Problem durch Freunde oder Gruppenkameradinnen geschildert, schon ist man(n) und frau dabei, scheinbar hilfreiche Tipps, eben Lösungen zu formulieren, die in der geschilderten Problemsituation hilfreich sein könnten. Eine lösungsorientierte Ausrichtung könnte man meinen, die allerdings diejenige, die das Problem benannt hat, ziemlich aus dem Blick verlieren kann. Denn solcherlei Problemschilderungen sind immer im Verstehenskontext des Zuhörenden aufgenommen und in seiner Erfahrungswelt verarbeitet worden, aus der heraus auch die jeweiligen Lösungsvorschläge stammen.

„Ja aber“-Einwände oder „das hab ich schon mehrmals probiert, ging aber nicht ...“ liegen nahe.

Problemschilderungen müssen daher nicht unbedingt als Einladung für die Entwicklung von Lösungsansätzen verstanden werden, sie könnten auch eine Einladung dazu darstellen, die Betroffene bei der Entwicklung von Lösungsansätzen zu unterstützen. „Der Teilnehmer als Experte für seine Freizeitgestaltung“ könnte eine hilfreiche, möglicherweise zentrale Annahme dafür sein, dass Partizipation und Selbststeuerung tatsächlich erlebbar von Leitungsverantwortlichen zugelassen werden können. Es ist jene Grundhaltung, die der Teilnehmerin oder dem Gruppenmitglied die Handlungskompetenz zuschreibt, ihm quasi unterstellt, alle zur Problembewältigung erforderlichen Fähigkeiten wären in der Person schon angelegt,

es gelte nur, sie zu entdecken und auszubauen. Diese Annahme stellt damit die Antithese zu der vielen Bildungsansätzen zugrundeliegenden Annahme dar, der Teilnehmer sei der Unwissende, zu Belehrende und der Lehrende demgegenüber der Leitende, der Wissende. Der Leiterin kommt damit im Grundverständnis eine ganz neue Rolle zu, in der sie sich die zugrunde liegende Haltung immer wieder neu wie innerlich erkämpfen muss. Es ist die Rolle des Unterstützers, des Begleiters, des Coach, der sich beständig darum bemüht, möglichst keine eigenen Lösungsansätze zu entwickeln, sondern das Gegenüber darin zu unterstützen, auf eigene Lösungszugänge und -ansätze zu stoßen, diese zu entwickeln und auszupro-

bieren. Wollte man von einem Paradigmenwechsel im pädagogischen Grundverständnis reden, dann würde er für mich wohl in dieser Annahme am deutlichsten – vom Erzieher, dem besser Wissenden zum Unterstützer, zum Erfahrungsermöglichlicher.

► **Keine Lösung überzeugt einen Menschen mehr als die, auf die er selbst gekommen ist.**

### 3.4 Die Leiter – hören zu, fragen nach und nehmen ernst

Aus der vorausgehenden Annahme leitet sich fast zwangsläufig ab, dass es in der Ausrichtung von Leiterinnen in diesem Grundverständnis nicht mehr darum geht, (für andere) zu entwickeln, zu planen und Lösungen anzubieten oder gar umzusetzen. Das Hauptaugenmerk gilt vielmehr dem Gegenüber, der Teilnehmerin, dem „Ratsuchenden“, ohne sich eben auf die vermeintliche Verführung zum Ratschlag einzulassen. *Wie könnten hilfreiche Lernbedingungen für dich aussehen? Welche Erfahrungen hast du bislang gemacht, die dir in ähnlichen Situationen geholfen haben? Welche Vorstellungen über eine gelungene Freizeit, ein gelungenes Halbjahr in unserer Jugendgruppe hättet ihr denn?*

Neugieriges und oft auch beharrliches Nachfragen, vorbehaltloses Zuhören mit dem Interesse an der mir so unbekanntem Welt meines Gegenübers und eine ernsthafte Weiterverfolgung der Gedanken und Ideen meines Gegenübers, das sind die hauptsächlichlichen Handlungsoptionen, an denen sich Leiterinnen und Berater ausrichten. Sie belassen damit die Verantwortung, das „Antworten geben“ ihrem Gegenüber, bewegen sich weitmöglichst in dessen Weltverständnis (gleichwohl in dem Wissen, dass dies zwangsläufig immer meine mir eigene Interpretation dieser Welt meines Gegenübers sein wird!) und helfen dem Gegenüber, Ideen, Pläne und Vorhaben weiter zu durchdenken und zu entwickeln.

In Abwandlung der aus dem therapeutischen Kontext bekannten „Abstinenzregel“ könnte dies hier bedeuten, dass der Leiter, die Beraterin dabei ein besonderes Augenmerk darauf legt, sich weitmöglichst von eigenen Ansätzen, Vorstellungen und Normen frei zu halten, um dem Gegenüber als Begleiter dienlich zu sein. Wohlgermerkt weitmöglichst, denn jede Leiterin hat zum einen auch die Aufgaben der Strukturierung und Ermöglichung von Gruppenprozessen (siehe hierzu Kapitel 4), zum anderen könnte sie natürlich auch an Grenzen kommen, an denen sie aus ihrer Weltsicht und in ihrem Wertesystem die Begleitung nicht mehr wahrnehmen könnte. Transparenz dieser Begrenzung anstatt moralischer Grenzziehung wäre an dieser Stelle dann wohl die Anforderung und könnte sich in Sätzen wie *„an diesem Punkt wird es für mich wirklich schwierig, dich weiter zu unterstützen, auch wenn ich merke, welche Bedeutung dies für dich hat. Bei mir jedoch ...“* ausdrücken.

► **Das Gegenüber ernst nehmen und auf die eigenen Vorstellungen und Werte achten.**

### 3.5 Die Teilnehmerinnen – kooperieren, auch im Widerstand

An dieser Stelle möchte ich nochmals betonen: Wir gehen von Annahmen aus, Annahmen, die aus unserer Sicht für das Miteinander und die Entwicklung von Menschen hilfreich erscheinen und ihnen helfen können, schwierige Interaktionssituationen konstruktiv und wertschätzend zu bewältigen. Sicherlich, es mag hilfreich sein davon auszugehen, dass Menschen nicht „Nicht-Kooperieren“ können (um es in Abwandlung des 1. Axioms aus der Kommunikationstheorie von Watzlawick zu formulieren) – aber ist dies nicht schlicht naiv und schönfärberisch angesichts soviel erlebbarer Destruktivität und roher Gewalt unter Menschen? Wie gesagt, die lösungsorientierten Annahmen stellen kein moralisches Bewertungssystem, keine Erklärungstheorie menschlicher Entwicklung dar: sie sind aus der systemisch-therapeutischen Arbeit heraus entstanden und sollen Menschen Anregungen im Zugehen, einander Verstehen geben und pädagogisch-therapeutische Entwicklungsprozesse unterstützen helfen.

So lädt diese Annahme den Berater, die Leiterin unabhängig vom Verhalten der Teilnehmer dazu ein, sich auf die Aspekte der Interaktion zu konzentrieren und die zu fokussieren, in denen Kooperation zum Ausdruck kommt. Mehr noch: Sie gibt auch scheinbar widerspenstigen Ausdrucksformen die Möglichkeit, darin Aspekte der Auseinandersetzung mit mir als Beraterin erkennen und dann an meinem Gegenüber wertschätzen zu können. *Hierzu fällt mir als Schlüsselerlebnis immer wieder das Auftreten einer Seminarteilnehmerin ein, die mit zehnminütiger Verspätung in den Einstiegsimpuls eines Seminars platzte und, kaum war die Vorstellungsrunde an ihr, mit harschem Ton über die schlechte Ausschilderung, fehlende Vor-*

*informationen zum Seminar und andere Kritikpunkte schimpfte. Eine widerspenstige Teilnehmerin, die uns den Seminartag schwer machen wird – oder eine aufmerksame und offene Teilnehmerin, die uns in der Verbesserung unserer Seminarvorbereitungen hilfreich ist? Wir hatten uns für Variante zwei entschieden und so mit der Teilnehmerin und der restlichen Gruppe einen ausgesprochen anregenden Seminartag sowie mit einigen wenigen Veränderungen eine deutlich verbesserte Ansprache unserer Teilnehmer im Seminarvorfeld.*

#### ► Fünf positive Interaktionen wiegen eine negative auf!

*John M. Gottmann*

### 3.6 Der Prozess – entwickelt sich am Besten mit dem Blick auf das Gelingende und die vorhandenen Ressourcen

„Nit gschimpft isch globt gnug“ – wer beginnt bei diesem Sprichwort nicht innerlich zu schmunzeln und weiß dabei doch, welche nachhaltig wirksame Haltung sich dahinter im Umgang miteinander in unserer Leistungsgesellschaft verbirgt?! Gelingendes findet als Normalität kaum eine Erwähnung, allenfalls bei besonders hervorzuhebenden Leistungen – Fehler und Nichtgelingendes werden in den Blick genommen, besonders herausgestrichen, denn dies gilt es ja, „bei allen Erfolgen“ wie es dann so schön heißt, in jedem Fall noch zu verbessern.

Um einen kleinen Rückgriff auf unser aller Lerngeschichte in ganz jungen Jahren zu machen: Wodurch haben wir Laufen, Sprechen, Radfahren und sonstige Handlungskompetenzen gelernt? War es die akribische

Fehleranalyse, die immer wieder neue Auseinandersetzung mit dem letzten Sturz, dem letzten Silbendreher? Oder waren es nicht vielmehr die begeisterten Anfeuerungen, entzückten Ausrufe und Belobigungen der anwesenden Erwachsenen, die uns zu Hochleistungen befähigt haben?

Und intuitiv wissen wir längst, was neuro-wissenschaftliche Studien mittlerweile durch bildgebende Verfahren zu belegen wissen: Lernen ist „unter positiven Emotionen nicht nur effizienter, sondern hat auch eine andere Qualität: Hier werden jüngere Hirnareale angesprochen, die eher flexibles, kreatives und vernetzendes Lernen ermöglichen“.

Dieser Annahme folgend können Berater und Leiterinnen dort einen hilfreichen Beitrag zu

gelingenden Lernprozessen leisten, wo sie auch kleinste Erfolge sichtbar, für das Gegenüber erlebbar machen und wo sie an den Ressourcen, den Fähigkeiten des Gegenübers anknüpfen. Dies bedeutet, sich im Alltag wirklich die Mühe zu machen, auf das Gelingende, auch das scheinbar Selbstverständliche zu achten und es zum Ausdruck zu bringen – wobei es für das Gegenüber durchaus ungewohnt sein kann und es anfangs möglicherweise nicht leicht fällt, Bemerkungen der Anerkennung anzunehmen.

Welch beeindruckende Wirkung diese Änderung der Betrachtungsweise mit sich bringen kann, hat sich in unserem Konferenzwesen gezeigt: *Wir haben entschieden, den Beginn jeder Sitzung mit einer kurzen Austauschrunde zu starten, was wir im Verlauf der letzten Woche(n) an Positivem wahrgenommen haben – jeweils mit einer individuell passenden Fragestellung, aber immer mit der Fokussierung des Gelingenden – bevor wir zu all den Fragen übergehen, die uns in unserer Organisation noch drücken und weiterer Klärung bedürfen. Diese kleine Veränderung hat das Klima unserer Konferenzkultur jedenfalls nachhaltig für alle wahrnehmbar verändert!*

► **Kleine Kinder kennen das Konzept von Erfolg und Misserfolg noch nicht; für sie ist die ganze Welt ein Abenteuer, das es zu erforschen gilt.**

### 3.7 Die Ausnahmen – weisen auf Ressourcen, auf Lösungen hin

Die gleichwohl nicht abschließende, in diesen Ausführungen jedoch letzte Annahme folgt dem ductus der vorhergehenden und macht sich diese gleichsam zu nutze: Wenn das Gegenüber sein Experte ist und es für Lern- und Veränderungsprozesse wesentlich hilfreicher ist, auf das Gelingende und auf die Ressourcen abzuheben ... so dürfte es für viele aktuelle Problemstellungen im bisherigen Leben des Gegenübers bereits Lösungsansätze gegeben haben, die zumindest in Teilen und/oder im Sinne einer Ausnahme schon einmal als gelungen bezeichnet werden könnten. Die einmalig gut geschriebene Klassenarbeit, das ausnahmsweise ruhig gelungene Konfliktgespräch, die wirklich anregende und ruhig verlaufene Gruppenstunde – all diese Ausnahmesituationen bieten bei entsprechenden Problemstellungen wie Prüfungsangst, wüsten Beschimpfungen und chaotischen Gruppenstunden eine willkom-

mene Gelegenheit genauer zu betrachten, was in diesen Situationen konkret anders war und was dazu beigetragen hat, dass diese Situation (ausnahmsweise) gelingen konnte. Neben der Tatsache, dass wir uns natürlich viel lieber mit Situationen auseinandersetzen, in denen uns etwas gelungen anstatt misslungen ist, unterstellt diese Annahme auch, dass das Gegenüber im Grunde

schon über alle Kompetenzen verfügt, um die Problemstellung zu bewältigen – allein, sie sind ihr momentan nur nicht recht zugänglich. Damit bestärkt sie per se das Vertrauen des Gegenübers in seine Handlungsfähigkeit und unterstützt zudem die Leiterin, den Berater darin, ganz im Kontext und Erfahrungsraum des Gegenübers zu bleiben, seinen Lösungsansätzen zu vertrauen.

► **Im Grunde passt der lösungsorientierte Ansatz gut zu der Art und Weise, wie Kinder denken, die Welt sehen und Problemlösungen angehen.**

*Theres Steiner*

## 4 ► Strukturelemente lösungsorientierten Arbeitens

Vielleicht haben sie aus ihrer alltagspraktischen Erfahrung heraus mit ein wenig Kopfschütteln, möglicherweise sogar deutlichem innerlichen Protest das 3. Kapitel beendet. Diese Annahmen könnten für sie schon eine Grundlage im Sinne eines Leitbildes darstellen, der sie zustimmen und ihrem grundsätzlichen Menschenbild entsprechen, aber an der alltagspädagogischen Arbeit geht das vorbei, hier, bin ich in einer ganz anderen Weise gefordert – so könnte ihr Einwand lauten.

Dieses Erleben von Anziehung und Zustimmung zu diesen Annahmen auf der einen, bei gleichzeitiger alltagspraktischer grundsätzlicher Infragestellung auf der anderen Seite, erlebe ich an diesem Punkt immer wieder – und ein wenig mag ich auch mit diesem Spannungsfeld provozieren. Gleichwohl: Dem Kern nach kann ich dieser Infragestellung gut folgen, kommen die Annahmen als solche doch aus dem therapeutischen Arbeitsfeld und bedürfen für den pädagogischen Kontext einer entsprechenden Transformation. Diese wurde für den deutschsprachigen Raum durch Marianne und Kaspar Baeschlin geleistet und ergänzt die lösungsorientierten Grundannahmen um einige Strukturelemente, die insbesondere den unterschiedlichen Rollen und Aufträgen, in denen sich pädagogisch Tätige bewegen, Rechnung tragen<sup>5</sup>.

### 4.1 Den Rahmen gestalten und halten

Lern- und Entwicklungsprozesse von Einzelnen sowie noch stärker von Gruppen und ganz besonders Interaktions- und Kommunikationsprozesse in Gruppen bedürfen der Vereinbarung klarer Rahmenbedingungen als Grundlage für ihr Gelingen. Diesen Vereinbarungsprozess zu gestalten, Verbindlichkeit herzustellen und dauerhaft diesen Rahmen zu halten, ist sicherlich die Aufgabe jedes Gruppenmitglieds, in besonderem Maße jedoch – im Sinne eines Motors, eines Garanten – die der Gruppenleiterin, der pädagogisch Tätigen in Haupt- und Ehrenamt. Der Rahmen gibt jedem Gruppenmitglied Orientierung und Sicherheit, er hilft, die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten ebenso

wie die der anderen Gruppenmitglieder wahrnehmen zu können, trägt zur Minimierung von Konflikten bei und zeigt Klärungsbedarfe auf. Gleich den Leitplanken einer Gebirgsstraße oder der Rahmung eines Bildes stellt der Rahmen eine unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung von Individuen und Gruppen in sozialen Gefügen dar; er eröffnet den Gestaltungsraum, markiert die Grenzen und zeigt damit auch Gefährdungen auf. „Das Leben ist ein Spiel nach Regeln, man kann nicht spielen, ohne Vereinbarungen über die Regeln erarbeitet zu haben“<sup>6</sup>. Dabei werden die Regeln immer wieder dem jeweiligen Entwicklungsstand und (Gruppen-) Situationen reflektiert und angepasst.

<sup>5</sup> Baeschlin, Marianne und Kaspar: Schriftenreihe „Einfach, aber nicht leicht“; Band 1 und 2; Winterthur; 2001 und 2004

<sup>6</sup> Baeschlin, Marianne und Kaspar: Fördern und Fordern; Winterthur; 2004; S. 24



## 4.2 Schiedsrichter und Trainer zugleich

Im Bild gesprochen nehmen Gruppenleiterinnen und pädagogisch Tätige in der Gestaltung des Rahmens die Funktion des Schiedsrichters wahr, der für einen soweit möglich reibungslosen Spielverlauf Sorge trägt. Er markiert in Orientierung an einem allen transparenten Bezugsrahmen die jeweiligen Entwicklungsphasen (Spielbeginn und -ende; Pausen- und Auszeiten; Auswechslungen; Teilerfolge) und interveniert im Spielverlauf an den Stellen, an denen er einen regelkonformen Spielverlauf in Frage gestellt sieht. Durch seine Interventionen stellt er Gerechtigkeit im Spielverlauf wieder her und trägt bei besonders beeinträchtigenden Situationen auch dafür Sorge, dass Spielerinnen an existierende Vereinbarungen erinnert, gegebenenfalls auch zeitweise oder dauerhaft aus dem Spiel genommen werden. Das Spiel gestalten die Teilnehmerinnen selbst, entsprechend ihrer Befähigungen, ihrer Tagesform, den

abgesprochenen oder sich ergebenden taktischen Varianten – daran nimmt der Schiedsrichter nicht teil. In dieser Funktion sichern der Leiter, die pädagogisch Tätige den Entwicklungsrahmen für die Einzelne und die Gruppe, tragen für erforderliche Anpassungen Sorge, markieren Überschreitungen und treffen hierbei Vereinbarungen der Regulierung zur Integration in den gesetzten Rahmen.

Daneben kommt pädagogisch Tätigen und Leiterinnen eine zweite, ebenso bedeutsame Funktion zu, in der der Aspekt der individuellen wie auch gruppenbezogenen Förderung im Vordergrund steht. Begriffe wie „Business-Coach“ oder „Persönlichkeitstrainer“ zeigen, dass die Funktion des Trainers längst nicht mehr nur auf den sportlichen Bereich bezogen ist, sondern auch in soziale Bereiche Einzug gehalten hat. Der Trainerin ist mit dem Schiedsrichter gemein, dass sie nicht

unmittelbar am Spielverlauf teilnimmt – dies gestalten, um das Selbstverständnis von Erziehung und Bildung zu betonen, alleine die Spieler! In der Funktion des Trainers sucht die Leiterin, der pädagogisch Tätige vorhandene Potentiale zu entdecken, mit dem Einzelnen Trainingsprogramme zur Förderung und Weiterentwicklung zu erarbeiten, ihn zu unterstützen, sicherlich auch durch entsprechende Aufgabenstellungen zu fordern und mit ihm Entwicklungsfortschritte zu reflektieren.

Die Förderung des Mannschaftszusammenhalts, der Identifikation mit der Mannschaft sowie die jeweils geeignete Mannschaftsaufstellung und Spieltaktik sind Aufgaben, die der Trainerin im Blick auf die Gruppe zukommen.

## 4.3 Im Alltag handeln und reflektieren?

Der Übertrag aus dem Sport macht im Bild vom Trainer und Schiedsrichter anschaulich deutlich, welch konträre, im sportlichen Bereich mit gutem Grund auch personell getrennte Funktionen eine Leiterin, ein pädagogisch Tätiger zu leisten hat. Er und sie haben gleichermaßen die Aufgaben des Schiedsrichters wie der Trainerin wahrzunehmen – dieser Spagat kommt in aus dem Alltag wohlvertrauten Äußerungen beispielsweise so

zum Ausdruck: *„Ich habe ja nicht nur Fabian mit seinen Bedürfnissen. Ich muss ja auch darauf schauen, wie das auf die Gruppe wirkt, was das für unseren Rahmen bedeutet“, heißt es da bei Überlegungen, wie man dem spezifischen Förderbedarf eines Jungen besser gerecht werden könnte.“*

Und tatsächlich: In einer mit Schimpfworten und Beleidigungen eskalierenden Gruppen-

situation kann ich nach den Befindlichkeiten des Einzelnen, seinen guten Gründen für die aktuelle Frustration und möglichen Handlungsalternativen nicht fragen – hier gilt es, klar und deutlich zu intervenieren, die Grenzverletzung deutlich zu markieren und innerhalb der Gruppe erst einmal wieder für Ruhe zu sorgen.“ Was also tun, um beiden Funktionen gleichermaßen gerecht werden zu können?

Kaspar und Marianne Baeschlin lösen diese sehr unterschiedlichen Anforderungen in der pädagogischen Arbeit durch die Unterscheidung der Kommunikation auf der „Alltagsebene“ und der „Reflektionsebene“<sup>7</sup>. Die Alltagsarbeit gestaltet sich in den meisten Stunden eines Tages und ist bestimmt durch Planungen, Vereinbarungen und alltägliches Agieren von Kindern und Jugendlichen wie den Betreuerinnen beim Frühstück, Einkaufen, im Unterricht, in der Gestaltung einer Gruppenstunde etc. Die Reflektionsarbeit gestaltet sich in einem gesonderten Rahmen, ist als solche auch für die Beteiligten ausgewiesen: Hier gilt es, mit dem jungen Menschen, möglicherweise auch mit einer Gruppe, Entwicklungen aus ihrer Wahrnehmung zu reflektieren, sie darin zu unterstützen, Gelungenes als eigene Fortschritte wahrnehmen zu können und weitere Entwicklungsschritte zu erarbeiten. Auch können hierbei einzelne möglicherweise konflikthafte Alltagssituationen nochmals angesprochen, Beweggründe erörtert und mögliche Handlungsalternativen und Hilfen zur Unterstützung erarbeitet werden. Die Trainerin leitet hierbei den Prozess der Auseinandersetzung, Entwickler ist und bleibt der junge Mensch oder die Gruppe.

Gerne möchte ich diese für das pädagogische Handeln wesentliche Unterscheidung mit ihren jeweils unterschiedlichen Anforderungen an den Leiter, die pädagogisch Tätige an einem Beispiel aus der Arbeit in unserer Jugendhilfeeinrichtung ausführen: *Max kommt von der Schule mittags in seine Gruppe und wirkt sehr aufgeheizt und unruhig.*

*Beim Mittagessen eskaliert es schlussendlich; eine jüngere Gruppenkameradin greift vor ihm zur Kartoffelschüssel, woraufhin er sie beleidigend angeht und sagt: „He du Schlampe, schieb sofort die Kartoffeln rüber, sonst setzt’s was“. Als die Erzieherin ihn auf die Tischregeln im Umgang miteinander aufmerksam macht, setzt er noch eins drauf und meint: „Ihr könnt mich mal mit euren Scheiß Regeln“ und will sich den Teller vollschöpfen. Daraufhin nimmt ihm die Erzieherin die Schüssel mit dem Hinweis aus der Hand, dass es ihm im Moment offensichtlich nicht möglich ist, das Mittagessen in der Gruppe einzunehmen und er eine Ruhepause im Zimmer nehmen solle. Murrend und schimpfend geht Max auf sein Zimmer, knallt seine Türe zu und dreht seine Musik laut auf. In der anschließenden Ruhezeit kann die Erzieherin mit ihm dann auf die Situation eingehen. Sie knüpft an positive Alltagserfahrungen aus den letzten Tagen an und fragt einfühlsam nach, was ihn denn heute so erregt hätte. Es stellt sich heraus, dass er auf dem Nachhauseweg einen Konflikt mit einem älteren Jugendlichen hatte, der ihn mit seinem Übergewicht aufgezo-gen und vor anderen lächerlich gemacht hatte. Als er sich das so nicht gefallen lassen wollte, musste er in der anschließenden Rängelei heftig einstecken. Für diese niederschmetternde Erfahrung zeigt seine Erzieherin großes Verständnis und überlegt dann mit Max, was er stattdessen hätte machen können, als er in die Gruppe kam.*

*Mögliche Konsequenzen aufgrund seiner Regelverletzungen haben fürs Erste an dieser Stelle keine Bedeutung und werden auf der*

*Alltagsebene sicherlich auch noch mit der Frage aufgegriffen, was denn für Max zu erledigen wäre, was er noch dazu beitragen könnte, dass auch in der Gruppe wieder alles geklärt wäre. Sofern es diese Klarheit braucht, wird dies in einem extra Gespräch thematisiert, in mit dieser Rollenunterscheidung vertrauten Organisationen könnte sich dies jedoch auch am Ende des Reflektionsgespräches noch anschließen.*

Im Beispiel hätte die Erzieherin auch eine sehr viel deutlichere Sprache, möglicherweise auch mit einer entsprechenden Lautstärke wählen können – Interventionen auf der Alltagsebene zielen auf die Sicherung des vereinbarten Rahmens ab, selbstverständlich unter Achtung der Wertschätzung und Integrität der Person! Das Handeln auf der Reflektionsebene hat hingegen das Ziel, Situation und Erleben des Betroffenen in den Mittelpunkt zu stellen und ihm die Möglichkeit zu geben, für sich andere Lösungsformen als die Gewählte so zu entwickeln, dass er sich darin auch ausprobieren kann. So entsteht aus der Trennung in unterschiedliche Funktionen und Ebenen im pädagogischen Handeln die Möglichkeit, sowohl die im Alltag erforderliche unmittelbare Handlungsfähigkeit sicherzustellen als auch dem Einzelnen und der Gruppe angemessene Entwicklungsräume anzubieten.

<sup>7</sup> Vgl. Baeschlin, Marianne und Kaspar: Einfach, aber nicht leicht; Winterthur; 2001; S. 42 ff.

## 5 ▶ Kooperative Beziehung gestalten

Pädagogische Arbeit, ob ehren- oder hauptamtlich vollzieht sich meist im Kontext sozialer Gruppen – schlussendlich geht es ja fast immer darum, dass junge Menschen lernen, sich in Interaktion mit anderen zu verhalten, sich so zu bewegen, dass sie selbst wie auch die anderen sich entwickeln und ihre Anliegen und Interessen umsetzen können. Den Blick für die Einzelne und für die Gruppe offen halten – hilfreiche Konzepte hierfür habe ich versucht im vorherigen Kapitel ein wenig darzustellen. Was gibt der lösungsorientierte Ansatz dann für den Umgang mit sozialen Gruppen her, wie könnten pädagogisch Tätige und Leiterinnen in die-

sem Ansatz Grundlagen für die Entwicklung konstruktiver Gruppenprozesse finden?

Ben Furman hat in seinem Teamentwicklungs-konzept „Twin Star“<sup>8</sup> wie ich finde zentrale Elemente herausgearbeitet, die für die Entwicklung einer Kultur der Kooperation in Gruppen von wesentlicher Bedeutung scheinen, bei ihm bezogen auf die Teamentwicklung in Arbeitsgruppen. Dabei benennt er vier Elemente, die für Kooperation eher ein Hindernis darstellen und deshalb im Sinne des Grundsatzes „Störungen haben Vorrang“<sup>9</sup> einer besonderen Beachtung bedürfen:

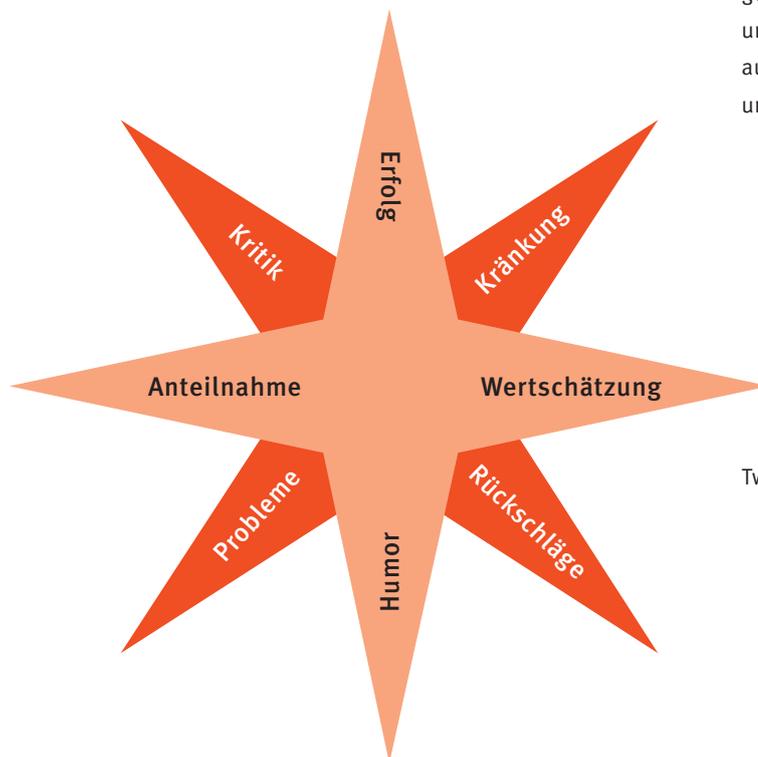
→ Problemfokussierung

→ Der Umgang mit Kränkungen

→ Die Reaktion auf Rückschläge und Misserfolge

→ Der Umgang mit Kritik

Daneben arbeitet er in seinem Konzept vier für Kooperation förderliche Elemente heraus und kommt über die Zuordnung dieser Faktoren zu den vier Zacken eines positiven wie auch negativen Sterns zu dem Konzept des „Twin Star“. Im Folgenden werde ich auf die kooperationsförderlichen Faktoren näher eingehen, im Kapitel 7 werden darüber hinaus unter dem Aspekt der Konfliktbewältigung auch die Elemente „Umgang mit Kränkung“ und „Umgang mit Kritik“ behandelt.



Twin-Star nach Ben Furman

<sup>8</sup> Vgl. Furman, Ben; Ahola, Tapani, 2007: Twin Star – Lösungen vom anderen Stern; Heidelberg; 2007

<sup>9</sup> Vgl. Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion; Stuttgart; 1975

## 5.1 Ein Klima der Wertschätzung

Wertschätzung ist ein sehr weit gefasstes Konzept, das „alles umfasst, was mit positiver Rückmeldung zusammenhängt“. Mit dem Begriff des Klimas möchte ich sie eingangs zum Nachdenken darüber anregen, welche Aspekte von Wertschätzung, welche konkreten Ausdrucksformen sie bereits erlebt haben! Unter Wertschätzung im engeren Sinne sind hier all jene Formen einer Würdigung, positiven Rückmeldekultur zu Beiträgen verstanden, die die einzelnen im Gruppenverband leisten. Und damit meine ich nicht die Belobigung für außerordentliche Leistungen am Gruppenabend, sondern das aufmerksame Erforschen, Registrieren und Rückmelden all jener Beiträge, die im Verlauf eines Gruppenabends zum Gelingen der Unternehmung beigetragen haben.

Je mehr es dabei gelingt, diesen „Forschungsgeist“ nach gelungenen Beiträgen auf die Gruppenmitglieder überspringen zu lassen, um so größer die kooperationsstiftende Wirkung. Das pünktliche Eintreffen, die Erinnerung an einen Auftrag vom letzten Mal, die unkomplizierte Hilfe beim Umbau, der freundliche Gruß, der lustige Scherz, das tröstende Wort – tagtäglich können sie 100 und eine Gelegenheiten finden, die durch ein kurzes Wort der Anerkennung bestärken und helfen, unsere Fokussierung auf das nicht Gelingende, Hinderliche ein wenig zu lösen.

Ich habe das Wort „Lob“ hierbei vermieden – gleichwohl wir in unserer Einrichtung vor gut einem Jahr Lobkärtchen (siehe Abbildung) als eines von mehreren Elementen eingeführt haben, um einem Klima der Wertschätzung mehr Raum zu geben. Das Lob stellt in einer Form immer eine Bewertung der Leistung meines Gegenübers dar, ist ihm meist aber wenig hilfreich in der Frage, was genau nun an dem Beitrag so gut (oder im negativen Fall so schlecht) war. Dem gegenüber betont die positive Rückmeldung eben gerade diese Aspekte, in dem sie darauf eingeht, was genau besonders beeindruckt hat, inwieweit dies für mich und/oder die Gruppe hilfreich war und was es bei mir und/oder der Gruppe ausgelöst hat. Auch mit wenigen Sätzen bekommt der Einzelne und/oder die Gruppe zahlreiche Anregungen für auch künftig kooperative Beiträge!

Eine ebenso starke Wirkung entfalten darüber hinaus die eher indirekten Formen der Wertschätzung: Jugendliche um Hilfe bitten in Anliegen, die alleine nicht zu bewältigen sind oder in denen diese gar fitter sind, sie an Planungen, Entscheidungen und Umsetzungen so zu beteiligen, dass ihre Stimme, ihre Vorschläge echte Bedeutung haben oder gar ihren Rat oder ihre Unterweisung einholen – dies sind in der Jugendarbeit mittlerweile bereits vielfältig praktizierte Formen der Wertschätzung, deren Wirkung beispielsweise in kommunalen Partizipationsprozessen deutlich erlebbar sind – insofern sie nachhaltig und aus einer Haltung einer echten Neugier und Ernstnehmens heraus erfolgen.





## 5.2 Gegenseitige Anteilnahme und Achtsamkeit

In enger Verbindung zum Konzept der Wertschätzung steht die gegenseitige Anteilnahme und Achtsamkeit. Sie fokussiert dabei ausschließlich die Person, den Menschen an sich und bringt ihm gegenüber zum Ausdruck, dass er von mir als Leiterin, als Gruppenmitglied wahrgenommen wird und für mich wichtig ist. Ganz einfach und banal beginnt dies schon dort, wo man an seinem Nachbarn oder dem Vereinskameraden nicht einfach vorbeiläuft, sondern ihn grüßt, evt. sogar stehen bleibt und nach dem Befinden fragt, möglicherweise auf ein Fehlen bei der letzten Stunde eingeht. Anteilnahme und Achtsamkeit beginnt bei der Wahrnehmung der Person, bei dem bewussten in den Blick nehmen, dem neugierigen Interesse für das Gegenüber.

Welche Formen und Elemente existieren in ihren Gruppen, in denen der Einzelne wahrgenommen werden kann und so allen Gruppenmitgliedern die Möglichkeit gegeben ist, Anteilnahme erlebbar zu machen und zu erleben? *Die Klassenlehrerin einer Grundschule hat mir hierzu einmal erzählt, dass bei ihr jeder Schultag morgens damit beginnt, dass sie jede Schülerin und jeden Schüler einzeln per Handschlag an der Zimmertür begrüßt und damit jedem und jeder Einzelnen Aufmerksamkeit zukommen lässt, kurz etwas nachfragen und ihre Freude zum Ausdruck bringen kann, dass sie heute wieder einen Tag miteinander verbringen werden.*

Anteilnahme und Achtsamkeit erfordert Zeit und Raum und eine besondere Aufmerksam-

keit, die leise Hinweise auf Belastungen oder Sensibilitäten Einzelner nicht einfach übergeht. In Gruppen bedarf es möglicherweise auch einer besonderen Kreativität, wie es gelingen kann, eben diese Sensibilität, dieses Interesse für den Anderen zu wecken und ihm seinen Platz zu geben. Dabei scheinen mir Überlegungen zu Gruppenelementen, die die Großgruppe auch immer wieder aufbrechen und Raum für das persönliche und vertraute Gespräche schaffen und zulassen, besonders wichtig. Anteilnahme und Achtsamkeit sind eben nicht nur eine Frage der Haltung, sondern auch der Strukturen, die durch Leiterinnen und pädagogisch Tätige geschaffen werden.

## 5.3 Die gemeinsame Freude an Erfolgen

Eine Klima der Kooperation ist zweifelsohne auch davon abhängig, wie sehr es in Gruppen gelingt, Erfolge als etwas gemeinsames erleben zu können, zu denen jede ihren Beitrag geleistet hat. Dabei sollen die Beiträge des Einzelnen nicht geschmälert werden, im Gegenteil, die Wahrnehmung der Erfolge des Einzelnen bilden in ihrer Einbindung in das Gesamtergebnis eine wichtige Grundlage für das Erleben eines gemeinsamen Erfolges. Mannschaftssportarten bieten hierfür recht anschauliche Beispiele für das Zusammenwirken von Einzelleistungen: Am Ende eines

Spiels steht schlussendlich der Sieg (oder die Niederlage) einer Mannschaft, die sich eben nicht nur (aber auch) an den Einzelleistungen des Torjägers festmachen lässt. Es sind die gelungen Pässe des Liberos, glanzvolle Paraden des Torwarts, verlässliche und aufmerksame Abwehrleistungen und kluge Spielzüge im Spielaufbau des Mittelfeldes, die das Endergebnis ausmachen und ein Geheimnis wirklich guter Mannschaften ausmachen. Kooperation und Zusammenhalt können sich damit in Gruppen immer dort gut ausbilden, wo jeder Einzelne seine Bei-

träge als bedeutsam erleben und darauf auch stolz sein kann, und wo dabei auch deutlich wird, wie die Einzelbeiträge in das Gesamte eingebunden sind und so zum Erfolg beigetragen haben.

Auf sich selbst stolz sein können und dürfen und die Beiträge der anderen wertschätzen können, diese beiden Eigenschaften bei den Gruppenmitglieder zu fördern, scheint mir hierbei die zentrale Aufgabe von Leiterinnen und pädagogisch Tätigen. Das Sprichwort „Eigenlob stinkt“ weist dabei daraufhin,

dass es für Leiter und pädagogisch Tätige dabei sicherlich auch eine deutliche Herausforderung darstellt, junge Menschen (und sich selbst) anzuleiten, sich freizumachen für die Wahrnehmung und die Freude an den Erfolgen, die sie tagtäglich erreichen – Erfolg im Sinne von dem, was ihnen tagtäglich gelingt, was sie tatsächlich geschafft haben. So verstanden hört sich der Begriff „Erfolg“ sehr viel unspektakulärer an, gleichwohl aber nichtunbedeutender.

Das Gelingende bei sich selbst wahrnehmen und sich daran freuen zu können, schafft ein Erleben von Selbstwirksamkeit, von Selbstwert und scheint mir die grundlegende Voraussetzung für den zweiten ebenso bedeutsamen Schritt, nämlich die Beiträge der anderen zu meinem Gelingen und zum Gelingen unserer Gruppenstunde, Unternehmung oder Freizeit erkennen und wertschätzen zu können. Freude und Stolz über das eigene Gelingen ohne Blick auf die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder führt zu Starallüren und „Egos“, wie unsere Jugendlichen zu sagen pflegen, die reine Bewunderung der Beiträge anderer und des Erfolgs der Gruppe führt zu Kleinmut und Mitläufern – beides scheint nicht geeignet, dauerhaft ein starkes Team(gefühl) auszubilden.

#### 5.4 Spaß und Humor

Spaß und Humor war in meiner Jugendgruppenzeit ein Aspekt, der sich durch fast alle Gruppenstunden und Unternehmungen durch getragen hat – und eine der wesentlichen Motivationen für mich, möglichst keine Gruppenstunde zu verpassen. Dies macht deutlich, welche Anziehungskraft und Motivation Gruppen ausüben, in denen Spaß und Humor ein wesentlich bestimmendes Moment darstellt. Humor hat positive Wirkung auf das physische wie auch psychische Erleben von Menschen, sofern sich dieser Humor nicht zu Lasten Dritter entfaltet. In dieser negativen Ausprägungsform würde ich dann von Sarkasmus, Schadenfreude oder Spott reden wollen.

*Die positive Wirkung von Humor durfte ich jüngst bei einem Tagesseminar von Ben Furrmann erleben, der in der ersten Stunde seines Seminars meist humorvolle Anekdoten aus seiner Arbeit erzählte, dabei manches mal auch über sich selber lachen konnte und viele Erfahrungen mit einem Schmunzeln und Augenzwinkern verbunden hatte. Nach einer guten Stunde, in der über 150 TeilnehmerInnen mehr gelacht als mitgeschrieben*



*hatten, war ein solch kreatives und offenes Klima im Saal entstanden, dass im weiteren Verlauf im gleichen Raum auch Rollenspiel in Dreiergruppen und Partnerübungen zwischen wildfremden Menschen möglich waren.*

Humor steckt an, nicht nur zum miteinander Lachen, sondern auch, darüber hinausgehende Erfahrungen miteinander machen zu wollen. Ironie, Sarkasmus, Schadenfreude oder Spott hingegen grenzen Einzelne aus, entwürdigen oder verunsichern zumindest und führen nicht selten zu Verletzungen und Kränkungen, deren Bearbeitung wir in Kapitel 7 näher betrachten werden.

## 6 ► Methoden und Techniken lösungsorientierten Arbeitens

Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon; wenn etwas nicht funktioniert, lass es und versuche etwas anderes – diesem lösungsorientierten Arbeitsprinzip folgend möchte ich mit den nachfolgenden Abschnitten einladen, auf der Grundlage der dargestellten Haltungen und Zugangsweisen Techniken und Methoden lösungsorientierten Arbeitens kennenzulernen, auszuprobieren und für sich weiter zu entwickeln. Dabei ist dies kein leichtes Unterfangen, denn was ihnen entspricht und was in ihrem Wirkungsfeld funktioniert, vermag ich natürlich überhaupt nicht einzuschätzen.

Deshalb möchte ich in bestimmte Grundtechniken des lösungsorientierten Arbeitens einführen, die sich erfahrungsgemäß bewährt haben. Durch Umsetzungsbeispiele angereichert sollen Beispiele erläutern helfen, konkretere Vorstellungen lebendig werden lassen und gerne auch zum Nachahmen anregen. Jedoch lässt keines der Beispiele sich rezepthaft so umsetzen, dass der gewünschte Erfolg damit schon in der Tasche wäre. Es könnten vielfache Ideen für Abwandlungen in ihrem Alltag entstehen, die ihnen im Zusammenwirken mit ihren Kolleginnen und jungen Menschen weiterhelfen und den Gruppenalltag beleben – dann hätte dieses Kapitel sein Ziel erreicht. Außerdem hoffe ich insgeheim, nein gehe sogar fest davon aus, dass ihnen beim Lesen der vorherigen wie auch folgenden Kapitel bereits zahlreiche Alltagssituationen ihrer Arbeit gekommen sind, in denen sie das ein oder andere hier Beschriebene verwirklicht sehen – dann wie eingangszitiert – machen sie genau davon mehr!

### 6.1 Den Blick auf das Gelingende lenken – Positives Feedback geben

*Auf einer Jugendfreizeit schlägt ein Teilnehmer immer wieder über die Stränge. Er ist unkonzentriert, verletzt die Regeln, stört die Gruppe. Ganz schnell wird dieses Verhalten von BetreuerInnen als ADHS benannt. Eine „Diagnose“, die zuvorderst ein Defizit in den Mittelpunkt rückt. Die Freizeitleitung kann auf Nachfrage auch sofort dutzende Situationen aufzählen, in denen sich der betreffende Teilnehmer nicht richtig verhalten hat und das Programm torpedierte. Wenn man jedoch das selbe Team dazu anregt zu überlegen, welche Stärken der Junge mitbringt, dann können die BetreuerInnen nach kürzester Zeit ebenso viele Stärken des Jungen aufzählen. Er ist empathiefähig, zutraulich, fühlt sich verantwortlich gegenüber der Gruppe, kreativ, begeistert andere und packt an, wenn etwas geleistet werden muss. All diese Stärken ermöglichen es dem Jungen seinen Teil zu einem Gelingen der Ferienfreizeit beizutragen. Als die Freizeitleitung sich schließlich entscheidet mit dem „Störer“*

*das Gespräch zu suchen und man ihm mehr Verantwortung überträgt, wird dieser zu einer wichtigen Stütze für die gesamte Gruppe und bereichert die ganze restliche Ferienfreizeit.*

Mit dem Blick auf das Gelingende beginnen, hierdurch eine tragfähige Gesprächsgrundlage bei Einzel- und Gruppengesprächen schaffen – welche Wirkkraft davon ausgehen kann, ist mir an dieser Erfahrung besonders deutlich geworden. Es mag penetrant wirken und anfänglich vielleicht auch ein wenig künstlich gemacht sein, aber ich möchte ihnen empfehlen, dieses Prinzip des Blickwechsels auf das Gelingende einzuüben wo und wie immer es möglich ist. Welch dauerhafte Wirkung solches Einüben hat, wissen wir am umgekehrten Beispiel der Fehlerbeurteilung aufgrund unserer langjährigen Schulsozialisation zur Genüge! Diese bei wohl fast jedem von uns stark verankerte Fehlersicht bedarf eines langen und beharr-

lichen Prozesses des Umlernens und lässt sich in Gruppen durch wiederkehrende Elemente besser verankern: In einem Gruppenstunden- oder Tagesfeedback auf der Sommerfreizeit, das ausschließlich unter der Fragestellung steht, was am heutigen Tag gut gelungen ist. In einer Variation könnte man auch eine Komplimenterunde unter dem Motto „An dir hat mich heute beeindruckt...“ durchführen. *Bei unserer letzten Weihnachtsfeier hatten wir nach den Jubiläumsehrungen eine Sequenz eingebaut, in der die MitarbeiterInnen aufgefordert waren, die alltäglichen Nothelfer spontan anzuerkennen, die einem im Alltag schnell mal eine Kopie machen, noch helfen mit aufräumen, weil man unter Zeitdruck steht etc. und ein kleines vorbereitetes Präsent zu überreichen.*

Der Beispiele könnte man zahlreiche weitere anfügen, sicherlich fallen auch ihnen Möglichkeiten oder Umsetzungen aus ihrem Alltag ein.

Beginnt man konsequenter mit dem Versuch eines solchen Blickwechsels, so wird man feststellen, dass dies gar nicht so leicht fällt und sich mancher erst einmal schwer tut, so spontan Gelungenes aus der Gruppenstunde oder gar ein echt gemeintes Kompliment für jedes Gruppenmitglied zu finden. Es braucht tatsächlich einiges an Übung und Beharrlichkeit. Unterstützen können hierbei gemeinsame Regeln, so z. B. die 50-Plus-Regel, die besagt, dass bei aller Kritik, alle Beiträge mindestens zu 51 Prozent auf Gelungenes, Beeindruckendes eingehen müssen, um so eine gute Waage zu halten. *Von einem Tages-*



*gruppenteam in der Pfalz habe ich gehört, dass ihnen eine zeitlang ein besonderes Teambuch eine Hilfe war. Dort musste jeder Mitarbeiter über jedes Kind der Gruppe pro Woche mindestens ein positives Erlebnis eintragen und diese Eintragungen wurden dann zu Beginn der wöchentlichen Teamsitzung vorgelesen. Eine kleine Abwandlung könnte die Einführung eines goldenen Buches für jedes Gruppenmitglied darstellen, das im Gruppenraum offen ausliegt und in das jede jederzeit Beobachtungen eintragen kann, die sie an ihrem Gegenüber beeindruckt haben.*

All diesen Ideen gemein ist die Zielsetzung, in möglichst vielen Variationen die Gruppenmitglieder (und sich selbst) anzustecken, zu erinnern, ja auch anzuhalten, Gelingendes, Positives zu sehen und zum Ausdruck zu bringen – sie werden erstaunt sein, welche Veränderungen alleine diese Intervention dauerhaft bewirken kann!



## 6.2 Hinter jeder Klage steht ein Wunsch – Umdeuten oder Reframing

Als Redewendung kennen wir die Technik des Reframing oder Umdeutens in dem Satz „Scherben bringen Glück“, in dem einem an sich ärgerlichen Ereignis eine positive Bedeutung gegeben wird.<sup>10</sup> Diese Technik stammt aus der systemischen Familientherapie und wurde durch Virginia Satir eingeführt. Ein ebenso schönes Beispiel der Umdeutung gibt der Projekttitle in dessen Rahmen diese Arbeitshilfe erschienen ist: „Herausfordernde Kinder und Jugendliche“ könnte eine Umdeutung für den wohl eher geläufigen Begriff der „schwierigen oder verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen“ sein. Eine weitere Wandlung ist der Begriff „verhaltensoriginelle Kinder und Jugendliche“. Dabei hat die Umdeutung nicht das Ziel, ein und demselben Sachverhalt einfach nur ein wohlklingenderes Wort zu geben. In Anerkennung dessen, dass Sprache Wirklichkeit gestaltet, ergibt sich aus der Vorstellung, auf eine Gruppe von wirklich schwierigen Kindern zu treffen doch etwas anderes als bei dem Gedanken, mit ganz verhaltensoriginellen Kindern zusammenzutreffen. Umdeutung will neue Zugänge schaffen, Handlungsoptionen eröffnen, das Erleben, das ja immer deutet, in eine bestimmte Richtung fokussieren. Mit den nachfolgenden Adjektivpaaren möchte ich sie zu einem kleinen Experiment einladen: In der linken und der rechten Adjektivspalte finden sie jeweils ein Adjektiv, die sich im Sinne einer Umdeutung dem Sinn nach entsprechen und dennoch eine andere Färbung haben (Beispiel: geizig – sparsam). Versuchen sie, die passenden Adjektivpaare zu finden!

### Adjektivpaare zum Umdeuten

▶ Aufdringlich

▶ Chaotisch

▶ Erfinderisch

▶ Faul

▶ Gleichgültig

▶ Kommunikativ

▶ Kritisch

▶ Nervös

▶ Respektlos

▶ Rücksichtsvoll

▶ Zielstrebig

▶ Strategisch

▶ Effizient

▶ Engagiert

▶ Gehemmt

▶ Hinterlistig

▶ Kreativ

▶ Lügnerisch

▶ Misstrauisch

▶ Mutig

▶ Quicklebendig

▶ Schwatzhaft

▶ Stur

▶ Tolerant

<sup>10</sup> siehe [http://de.wikipedia.org/wiki/Umdeutung\\_%28Psychologie%29](http://de.wikipedia.org/wiki/Umdeutung_%28Psychologie%29)

*Am Deutlichsten wurde mir der Nutzen des Umdeutens in einer Bundeskonferenz eines Jugendverbandes. Der Verband war in wirtschaftliche Nöte geraten und eine Beitragserhöhung war unausweichlich geworden, wenn man nicht Personal entlassen wollte. Natürlich verbanden sich mit der Beitragserhöhung auch große Sorgen. Bei der letzten Beitragserhöhung hatte der Jugendverband viele Mitglieder verloren und die Delegierten befürchteten, dies könne wieder passieren. Im ersten Jahr, als die Beitragserhöhung diskutiert wurde, konnte sie keine Mehrheit finden. Ein Jahr später wurde sie fast einstimmig beschlossen. Was war passiert? Der Verband hatte sich selbst einen „Verbandsentwicklungsprozess“ gegeben. Ein Baustein des Entwicklungsprozesses war immer noch die Beitragserhöhung, aber sie gehörte nun zu einer gemeinschaftlichen Anstrengung des gesamten Verbandes sich selbst neu zu denken.*

Den Blick wandeln, sich immer wieder damit auseinandersetzen, wie man das Erlebte auch noch deuten oder sehen könnte, so dass die Situation oder die Person einen neuen Zugang findet, eine Öffnung, die mich und/oder meine Gegenüber handlungsfähiger macht, das ist die Idee und der Nutzen des Umdeutens. Denn es macht einen Unterschied, ob sie noch ein halbvolleres Glas oder schon ein halbleeres Glas vor sich haben, oder?!

### 6.3 Fragen statt sagen – W-Fragen führen weiter

In Gesprächssituationen, in denen wir mit Menschen konfrontiert sind, die uns ein Problem schildern, neigen viele Menschen dazu Ratschläge aus ihrem Erfahrungsfeld zu geben. Auch neigen Leitungsverantwortliche, ich möchte aus meiner Erfahrung sagen, sogar besonders dazu, kaum dass ihnen ein Problem geschildert wird, schon an einer raschen Lösung zu arbeiten. Das Erste führt nicht selten zu „Ja-aber-Reaktionen“ des scheinbar Ratsuchenden und Frustrationen der Ratgeberin, das zweite sicherlich ebenso häufig zu nicht sonderlich felddauglichen Lösungen und dem Erleben auf Mitarbeiterseite, weder die Problemschilderung ausführlich betrachtet zu wissen noch im Entwicklungsprozess beteiligt zu sein.

Im lösungsorientierten Arbeiten regen wir deshalb Leiterinnen und pädagogisch Tätige dazu an, wo immer möglich die Fragen nach dem wie, wann, wo, was und wer, die sogenannten W-Fragen zu nutzen, um dem Gegenüber die Möglichkeit zu geben, die jeweilige Fragestellung oder Situation genauer zu betrachten und für sich zu reflektieren. Dabei ist es sehr hilfreich, sich aus einer Haltung des Nichtwissens heraus auf das Gespräch einzulassen, weshalb es gut erscheint, sich innerlich nicht zu sehr auf die Frage der Lösungsmöglichkeiten, sondern mehr auf den Erkundungsgeist, das interessiert-neugierige Erkunden einzulassen. Schweigen (meines Gegenübers oder in der Gruppe) ist hierbei nicht unbedingt Anzeichen fehlender Beteiligung oder fehlenden Interesses; Schweigen

kann vielmehr auch bedeuten, dass das Gegenüber am Nachdenken ist und dazu auch Zeit braucht.

W-Fragen eignen sich gleichermaßen für die Reflektion von Gelungenem wie auch für die Erörterung eines Problems und die Planung weiterführender Schritte, denn sie regen das Gegenüber zu einem differenzierteren Durchdenken der Situation an. *Statt auf eine gute Leistung „nur“ mit einem anerkennenden „das hast du super gemacht“ zu reagieren, könnte man auch anerkennend nachfragen „Ich freu mich echt für dich und frag mich, wie genau es dir gelungen ist, diese Leistung zu bringen. Was genau hast du gemacht? Wie hast du dich vorbereitet? Was und wer war dir dabei eine Hilfe?“* Das sich hieraus ergebende Gespräch würde den Erfolg in einer Form ausführlicher oder differenzierter würdigen und gäbe meinem Gegenüber die Möglichkeit, dabei nochmals bewusster zu reflektieren, was genau zu diesem Erfolg geführt hat.

Auch bei der Erörterung einer Problemstellung helfen die W-Fragen sehr viel besser, eine Lösung selbst zu kreieren: *Gerne erinnere ich mich an die Erfahrung mit unserem Sohn vor einigen Jahren, der auch beim zweiten Mal Vokabel abhören in Latein noch eine Reihe von Wörtern nicht behalten konnte (was auf der anderen Seite heißt, dass er eine ganze Reihe von Vokabeln bereits behalten konnte!). Statt einfach nur Tipps fürs Lernen zu geben oder gar in Frage zu stellen,*



*ob er überhaupt entsprechend gelernt hätte, kamen wir über W-Fragen über seine derzeitigen Lernstrategien ins Gespräch. „Offensichtlich gelingt es dir noch nicht zu deiner Zufriedenheit, deine Lateinvokabeln zu lernen. Was genau tust du denn, um dir die Vokabeln einzuprägen? Was denkst du, könnte hilfreich sein, um dir die Vokabeln besser einprägen zu können? Welche anderen Lernstrategien fallen dir ein, die dir möglicherweise in anderen Fächern bereits hilfreich waren? Wenn ich deinen Lehrer fragen würde, was denkst du würde er möglicherweise an Tipps geben und wie denkst du könnten diese für dich unterstützend sein?“ Über diese oder ähnliche Fragen konnte unser Sohn für sich einige Veränderungen im Einprägen von Vokabeln erarbeiten – so setzte er beispielsweise für eine ganze Zeit Karteikärtchen als Unterstützung ein.*

Mit dieser etwas anderen Vorgehensweise bleibt die Initiative und Verantwortung für die Problemstellung wie auch den Erfolg beim Gegenüber. Die Leiterin, der pädagogisch Tätige enthält sich weitgehend einer Positionierung und Beurteilung und unterstützt vielmehr den Auseinandersetzungsprozess des Gegenübers oder regt ihn erst an. Einzig „Warum-Fragen (oder weshalb)“ scheinen hierbei nicht sehr weiterzuführen: „Warum kommst du heute schon wieder zu spät zur Gruppenstunde?“ führt wohl eher in eine Rechtfertigungshaltung als die nachfolgende Zugangsweise „Mir ist aufgefallen, dass es dir in letzter Zeit schwer fällt, rechtzeitig zur Gruppenstunde zu kommen. Hierfür gibt es sicherlich gute Gründe. Was

*denkst du könnte dich darin unterstützen, wieder pünktlich zur Gruppenstunde zu kommen?“ Diese Sequenz macht auch nochmals deutlich, was unter einer Haltung des „Nichtwissens“ zu verstehen ist: Es geht dabei nicht nur um eine Enthaltung von Lösungsvorschlägen, sondern beginnt bereits beim neugierigen Erkunden möglicher Hinderungsgründe, das im Sinne der Konstruktion von Wirklichkeit für ein kooperatives Miteinander nicht (ver-)urteilt sondern vielmehr davon ausgeht, das mein Gegenüber eigentlich gerne pünktlich kommen würde, es aber wichtige Hinderungsgründe gibt.*

## 6.4 (Fort-)Schritte erkennen – die Skalierung macht sie greifbar

*„An welchem Punkt würdet ihr euch zu Beginn des heutigen Seminartags im Raum aufstellen im Blick auf euer Wissen um den lösungsorientierten Ansatz – so beginnen wir gerne Seminare zum lösungsorientierten Arbeiten. Im Tagungsraum ist eine Reihe mit zehn Punkten ausgelegt, die 1 ist gleichbedeutend mit: „Ich habe noch keine Ahnung vom Ansatz“ und die 10 bedeutet: „Ich bin ein echter Experte“. Im anschließenden Interview fragen wir dann die Teilnehmerinnen: „Du stehst hier auf einer 3. Was genau macht es aus, dass du dich auf eine 3 nicht auf die 1 gestellt hast? Welche Aspekte lösungsorientierten Arbeitens scheinen dir schon ein wenig vertraut zu sein?“ Den erwünschten Lernerfolg erfragen wir vor dem weiteren Programm durch die Aufforderung „Wenn du an den heutigen Abend denkst, wo denkst du wirst du dann heute abend stehen?“*

*Was denkst du, hättest du im Verlauf des Tages konkret erfahren und erlebt, damit du einen solchen Fortschritt gemacht hättest?“* Über diesen Einsatz der Skalierungsfrage kommen wir mit den Teilnehmern rasch ins Gespräch darüber, was ihnen im lösungsorientierten Arbeiten bereits vertraut ist, welche Ziele sie sich für den Tag gesetzt haben und was ihnen besonders wichtig wäre zu erfahren, um einen lohnenswerten Fortbildungstag erlebt zu haben.

Skalierung ist im lösungsorientierten Arbeiten eine sehr hilfreiche Methode, um mit dem Gegenüber in eine Auseinandersetzung darüber zu kommen, wo sie gerade im Blick auf eine Fragestellung steht, welches nächste Ziel sie ansteuert und welche konkreten Schritte erforderlich wären, um dieses Ziel zu erreichen. Dabei ist es für ein soweit mög-

lich gemeinsames Verständnis wichtig, in der Einführung die Begrenzung der Skala auf der 1 und der 10 im Blick auf die Fragestellung zu konkretisieren. Nach der Einschätzung des Gegenübers, ob auf der 2 oder auf der 9, werde ich meine Aufmerksamkeit allermeist zuerst auf die bisherigen Fortschritte lenken. *So äußerte eine Abiturientin im Gespräch, dass sie kaum noch vom Lernen abschalten könne, nichts wisse und sich in einem Dauerstress befände. In der Skalierungsfrage schätzte sie sich im Blick auf ihre derzeitige Situation, bereits etwas gelernt haben und entspannen zu können, auf einer 1-2 ein. Mit den nachfolgenden Fragen haben wir unsere Aufmerksamkeit dann eine ganze Weile den – wenn auch mittlerweile nur selten vorkommenden – Situationen zugewendet, in denen die junge Frau sich gut entspannen kann: „1,5 heißt, dass es gelegentlich auch noch Situationen in deinem Alltag gibt, an denen du dich entspannen kannst? Wie gelingt es dir in solchen Situationen zu entspannen? Wenn du an die letzten Wochen zurückdenkst, welche konkrete Situation fällt dir ein, in der du dich wirklich gut entspannen und abschalten konntest?“. Im Anschluss erarbeiteten wir, was sie schon alles gelernt hatte. Für die Abiturientin war es selbst sehr überraschend zu erkennen, dass sie schon einen großen Teil des Lernstoffes gelernt hat.*

Diese Auseinandersetzung mit dem noch Gelingenden birgt die Chance, dass das Gegenüber für sich entdecken kann, dass noch etwas oder bereits ein wenig funktioniert und bildet damit eine Ausgangssituation, in der (Weiter-)Entwicklung leichter möglich

erscheinen kann. Dabei stellt der gewählte Skalenwert – ganz gleich bei welcher Ausprägung – für den pädagogisch Tätigen lediglich den willkommenen Gesprächsanlass dar – Bewertungen oder gar Beurteilungen („Ist das nicht ein wenig tief gestapelt?“ oder „Wie kommst du auf eine so gute Einschätzung?“) werden damit keinesfalls verknüpft. Auch stellt die jeweilige Selbsteinschätzung stets eine Momentaufnahme dar, die zu einem anderen Zeitpunkt auch ganz anders ausfallen könnte – was, dies sei nochmals betont, für die pädagogisch Tätige auch nicht von Bedeutung ist. Skalierungsfragen nutzt sie als Verbalisierungshilfe für das subjektive Erleben des Gegenübers in einer bestimmten Frage- oder Problemstellung und als Anregung für einen Auseinandersetzung- und Entwicklungsprozess beim Gegenüber.

Für Kinder und Jugendliche stellt die Skalierung oft ein sehr hilfreiches Medium in allen möglichen Fragestellungen dar, die je nach Alter auch durch entsprechende Visualisierungshilfen umgesetzt werden kann: Treppenstufen, Bauklötze, ein Metermaß, ein voll aufgeblasener und fast leerer Luftballon, der Kreativität sind hier keine Grenzen gesetzt! Die Abbildung der Zielkarte eines Kindes aus unserer Tagesgruppe zeigt zudem, wie die Skalierung Entwicklungsziele von Kindern unterstützen kann: *Sarah hat sich vorgenommen, leise zu arbeiten. Auf der Zielkarte, die an ihrem Arbeitsplatz hängt, markiert sie täglich mit einer Klammer, wie gut ihr dies am heutigen Tag gelungen ist. Für die pädagogisch Tätige ist die jeweilige Einschätzung von Sarah ein willkommener Anlass nochmals nachzufragen, was Sarah denn heute hilfreich war, um sich auf einer 3 oder 6 oder gar einer 10 einzuschätzen.*





## 6.5 Es hat schon seinen Grund – die Frage nach den guten Gründen bringt es ans Licht

*Thorsten macht eine Ausbildung zum Jugendleiter. Er will Verantwortung für Kinder und Jugendliche auf Ferienfreizeiten und in Gruppenstunden übernehmen. Trotzdem hält er sich selbst während der Fortbildung nur wenig an Regeln. Beispielsweise geht er, obwohl er unter 18 Jahre alt ist, auch nach Mitternacht noch aus dem Haus. Es hat hierzu immer wieder Klärungsgespräche ohne Erfolg gegeben. Die Drohung steht im Raum, dass er die Fortbildung abbrechen muss.*

*Welche Gründe mögen Thorsten bewegen sich so zu verhalten? Mit dieser Fragestellung ging der zuständige Fortbildungsleiter in ein Reflektionsgespräch mit Thorsten und brachte dabei in Erfahrung, dass Thorsten versucht die Regeln einzuhalten, aber oft einfach verträumt vergisst, dass es diese gibt. Bezogen auf das immer wieder auftretende nächtliche Verlassen des Hauses stellt sich heraus, dass er schlicht nicht wahrnimmt, dass es bereits nach Mitternacht ist. Der Fortbildungsleiter und Thorsten vereinbaren, dass ab Mitternacht in Zukunft ein STOP-Schild an der Tür hängt. Dieses ermöglicht es für Thorsten sich an die Regel zu halten.*

Auch auffälliges Verhalten hat seine im wahrsten Sinne des Wortes **guten** Gründe! Die gewählte Ausdrucksform, das jeweilige Verhalten mag dabei nicht angemessen, möglicherweise für andere beschwerlich, einschränkend oder gar bedrohlich sein und bedarf aufgrund der damit verbundenen Verletzung des Rahmens entsprechender Reaktionen. Die mit dem (nicht angebrachten)

Verhalten verfolgten Ziele sind dabei jedoch nicht nur nachvollziehbar, sondern in aller Regel auch gute Gründe. Jede Reaktionsform, jedes Verhalten stellt insoweit den Versuch einer Lösung auf Basis der derzeit zur Verfügung stehenden Verhaltensmöglichkeiten und/oder der abzuschätzenden Erfolgswahrscheinlichkeiten dar – gleichwohl sind längst nicht alle Reaktionsformen deshalb in einer Gruppe oder Lebensgemeinschaft tolerierbar!

Mit der Zugewandtheit der Frage nach den guten Gründen fokussiert die pädagogisch Tätige das subjektive Erleben des Gegenübers, geht davon aus, ja unterstellt förmlich hinter dem Verhalten liegende positive Beweggründe und Absichten und gibt damit dem Gegenüber (und sich selbst) die Möglichkeit, über die Zielsetzungen und nicht das gewählte Verhalten ins Gespräch zu kommen. Diese Auseinandersetzungsform lässt auch deutlich werden, wie Grundhaltungen ihren konkreten Ausdruck finden können: „*Warum musst du in letzter Zeit eigentlich ständig so provozieren?*“ vermittelt dem Gegenüber *aller Wahrscheinlichkeit eine ganz andere Haltung als die Feststellung zu Gesprächsbeginn: „Mir ist aufgefallen, dass es dir in den letzten Wochen in der Gruppe schwerer fällt, dich regelkonform zu verhalten und ich denke mir, dass dies wohl seine guten Gründe haben muss“.*

Die Frage, ja Suche nach den guten Gründen eröffnet gerade in auf den ersten Blick problematischen Verhaltensweisen nicht selten

einen Zugang und damit die Möglichkeit, dass das Gegenüber andere Wege der Klärung und Umsetzung seiner Zielsetzungen finden kann. Scheinbar nicht kooperierende Eltern können dann ihren Wunsch nach mehr Nähe zu ihrem Kind, die zurückgezogene Teilnehmerin ihre Gewichtsprobleme und der vorlaute Schüler seinen Wunsch nach Anerkennung zum Ausdruck bringen.

## 6.6 Den Horizont öffnen – die Wunderfrage hilft dabei

Die Wunderfrage lädt die Teilnehmerin in einer sehr spezifischen Art und Weise dazu ein, sich den Zustand nach Überwindung des Problems oder der Fragestellung, die sie gerade beschäftigt möglichst genau vorzustellen: *„Stell dir vor, du kommst nach der Stunde nach Hause und machst alles, so wie üblicherweise am Nachmittag und Abend. Du lernst noch ein wenig, spielst noch am PC, isst gemütlich zu Abend und gehst nach dem Fernsehen zu Bett. Über Nacht, während du schläfst geschieht ein Wunder und die Schwierigkeiten, von denen du mir gerade erzählt hast, sind wie weggeblasen, haben sich einfach aufgelöst. Da das Wunder allerdings passiert ist, als du geschlafen hast, hast du davon nichts mitbekommen. Wenn du am nächsten Morgen aufwachst, woran wirst du entdecken, dass das Wunder passiert ist und die Schwierigkeiten gelöst sind?“*

Im Anschluss an diesen Einstieg unterstützt der pädagogisch Tätige dann sein Gegenüber in der möglichst genauen Erkundung dieser Lebenssituation nach dem Wunder durch W-Fragen oder z. B. auch die Frage, woran andere, Eltern, Freunde, der Partner erkennen, dass das Wunder passiert ist, wie genau sich das im Zusammenleben, bei der Arbeit, in der Schule zeigt usw. Je genauer, greifbarer dieses Bild des Lebens nach dem Wunder ausgemalt werden kann, umso stärker dessen Kraft für die Erarbeitung der nächsten Entwicklungsschritte auf eine Lösung hin. Die Wunderfrage stammt aus der Kurzzeittherapie und scheint „unabhängig von der

Art des präsentierten Problems ... wie eine Art Problemüberwindung zu wirken“, was sich gut an dem deutlich veränderten Ausdrucksverhalten des Gegenübers ablesen lässt.

Einzelpersonen oder Gruppen dazu einzuladen, ja ein wenig dazu verführen, sich die durch ein Wunder veränderte Zukunft anzuschauen, lässt sich auch in ausgesprochen schwierigen Problemstellungen einsetzen und birgt eine unglaubliche Kraft: *Im Rahmen eines pädagogischen Tages hatte sich die Belegschaft einer Ausbildungseinrichtung aufgrund deutlich veränderter gesetzlicher Rahmenbedingungen damit auseinanderzusetzen, ihre Angebote binnen eines Jahres nachhaltig umzustrukturieren, ggf. auch Angebote und damit auch Arbeitsplätze abzubauen. „Stellt euch vor eure Institution hätte denn Veränderungsprozess tatsächlich geschafft, mehr noch, ihr seid in eurer Region zu einer Mustereinrichtung der beruflichen Bildung geworden, weshalb auch immer wieder einmal Reportagen über euch in Zeitung, Rundfunk oder Fernsehen erscheinen. Für die nächste Arbeitsphase möchte euch nun bitten, eine kurze Reportage, einen Bericht oder einen Zeitungsartikel zu erarbeiten, der die Einrichtung und ihr Wirken in ihrem neuen Bild vorstellt.“ Diese eher karge Instruktion hatte drei Arbeitsgruppen genügt, um knapp zwei Stunden später über bemerkenswerte Darstellungen in Form einer Talkshow, einem Fernsehclip, der eine Jugendliche durch ihren Alltag begleitete, und einen Zeitungsbericht ein ganz neues Bild dieser Ein-*

*richtung mit teils vollkommen neuen Arbeitsfeldern zu entwerfen. Das Beeindruckendste allerdings war die dabei entstandene Atmosphäre: Es wurde viel gelacht, unbändige Kreativität war spürbar, auch ein wenig Galgenhumor und eine große Aufbruchbereitschaft.*

Im Sinne dieses Beispiels ließe sich die Wunderfrage somit auch gut für die Planung von Gruppenaktivitäten, einer Freizeit oder aber die Bearbeitung von Schwierigkeiten innerhalb einer Gruppe, z. B. wenn sich ein bestimmter Ablauf „totgelaufen“ und viele keine recht Lust mehr zu haben scheinen, vorstellen. Doch Vorsicht: Die Ausgestaltung der Zeit nach dem Wunder entfacht in Gruppen meist eine große Motivation, die dann auch in einen realen Umsetzungs- oder Veränderungsprozess münden muss, ansonsten wäre eine noch größere Ernüchterung vorprogrammiert. Hierbei können Skalierungsfragen Orientierung geben, die ergründen, wo sich die Gruppe, der Einzelne denn auf diesem Weg hier und heute (schon) befindet, was möglicherweise eben auch so bleiben, vielleicht sogar weiter ausgebaut werden kann. Mit Hilfe der Skalierung können die nächsten kleinen Schritte herausgearbeitet (wenn die 10 das Wunder wäre) und so an eine Umsetzung herangegangen werden. W-Fragen und die nachfolgenden Fragetechniken unterstützen diesen kreativen Prozess der Ausgestaltung.



## 6.7 Nie gibt es nicht – die Suche nach den Ausnahmen

*Kürzlich kam eine Mutter mit ihrem 14-jährigen Sohn zu einem Informationsgespräch über unsere Hilfeangebote in unsere Einrichtung und beklagte sich bitterlich, dass David nur noch das machen würde, was er wolle und auf sie, egal was sie ihm sagen würde, einfach nicht mehr hören würde. Das Gespräch kam nach einem Anruf der Mutter am Vortag sehr spontan zustande und David war trotz seines geliebten Fußballtrainings zum Infogespräch mitgekommen. Bei der Begrüßung bat die Mutter ihren Sohn die Mütze abzuziehen und den Platz, den die Mutter ihrem Sohn im Besprechungszimmer zuwies, nahm er ohne Murren selbstverständlich ein. „David hört einfach nicht mehr auf mich“ – und doch waren in der kurzen Zeit unseres Gesprächsbeginns drei Begebenheiten zu erleben, in denen David seiner Mutter ganz selbstverständlich folgte.*

Auch wenn die Problemstellung noch so schwierig, das Gegenüber noch so sehr in den Seilen zu hängen scheint, ich habe es bislang nur ausgesprochen selten erlebt, dass Menschen bei genauerem Nachfragen nicht doch auf eine Begebenheit in ihrem Leben gestoßen sind, in der sie sich im Blick auf ihre Fragestellung schon einmal besser gefühlt hatten oder ihnen eine Lösung ausnahmsweise sogar einmal gelungen war. In einem Beratungsgespräch mit einer Lehrerin, die über die in den letzten Monaten zunehmende Problematik einer Schülerin klagte, die ständig im Unterricht dazwischenrede, half die Frage „Wenn sie an das laufen-

*de Schuljahr zurückdenken, gab es da eine Zeit, vielleicht auch nur eine Situation, in der die Schülerin sich einmal zurückhaltender verhalten hat?“ sich an eine Zeit zu erinnern, in der die Schülerin noch gar nicht als so auffällig erlebt wurde. Beim Nachfragen, was genau dort anders war, konnte sich die Lehrerin daran erinnern, dass sie mit der Schülerin nach Unterrichtsende oftmals noch ein kurzes Gespräch geführt hatte und sie auch in der Klasse einmal ein kleines Klavierstückchen präsentieren durfte. Über diese Betrachtung konnte die Lehrerin recht rasch Ideen entwickeln, welche Bedürfnisse die Schülerin möglicherweise haben könnte und was sie tun könnte, um zu einer anderen Kommunikation zu finden.*

Aus meiner Sicht liegt es auf der Hand: Es fällt Menschen schlicht leichter, unliebsame, sie belastende Fragestellungen und Situationen anhand eines Beispiels zu reflektieren, das – wenn auch nur ausnahmsweise – so doch einmal gut gelaufen ist, als sich mit einer Betrachtung ihres Versagens auseinanderzusetzen. Zudem macht die Betrachtung der gelungenen Variante auch deutlich: Grundsätzlich ist die Lösung, sind die Kompetenzen und Fähigkeiten der Betroffenen für ein anders Handeln und/oder Erleben vorhanden, auch wenn es derzeit gerade einmal nicht gelingt. Die Auseinandersetzung mit den Ausnahmen kann insoweit auch das Zutrauen in die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten stärken und nimmt der Problemstellung die manchmal erlebte Übermacht.

Am Rande sei bemerkt, dass mich das immer wieder neue Erleben ebensolcher Ausnahmen zu einem aufmerksameren Umgang in meiner Sprache sensibilisiert hat: Generalisierende Adverbien wie „immer, nie, ständig, alles“ versuche ich wo möglich zu vermeiden und stattdessen lieber etwas offenere Beschreibungen wie „häufig“, „in der Regel“ oder „selten“ zu verwenden. Sie lassen mir und meinem Gegenüber meist einen größeren Entwicklungsspielraum und entsprechen der Vielfalt der Wesens- und Erlebensäußerungen wohl eher.

## 6.8 Was andere sagen würden – mit der Beziehungsfrage ergründen

*Susanne ist Jugendleiterin und hadert sehr mit ihrer Rolle. Sie hat das Gefühl, dass die Jugendlichen sie nicht ernst nehmen und sie keine Autorität hat. Sie macht dies am geringen Altersabstand zu den TeilnehmerInnen fest. Im Gespräch mit Susanne spielt folgende Frage eine bedeutende Rolle: „Stell dir vor, du hättest eine perfekte Gruppenstunde durchgeführt und deine Gruppenkinder kommen nach Hause und erzählen ihren Eltern, was sie heute erlebt haben und wie du das gemacht hast: Was denkst du würden sie berichten?“ Für Susanne ließ sich so klären, was ihr persönlicher Erwartungshorizont an sich selbst ist. Sie konnte sich mit Hilfe von*

*Skalierungsfragen dann selbst einschätzen, in wie weit sie ihr persönliches Ziel schon erreicht hat und war überrascht, wie viele Punkte auf einer Skala von 1 bis 10 sie sich selbst geben konnte.*

Sie sehen, die Beziehungsfrage lädt das Gegenüber dazu ein, die (vermutete) Betrachtungsweise von Menschen im unmittelbaren Lebensfeld einzunehmen. Sie stiftet dazu an, sich darüber Gedanken zu machen, was denn wohl für andere bedeutsam wäre, was sie an Gelingendem in den letzten Monaten benennen würden, worüber sie sich als Weiterentwicklung freuen würden und was daraus ihr

direkter Nutzen wäre. Damit antizipiert die Beziehungsfrage nicht nur Wahrnehmungen und Vorstellungen des Beziehungssystems. Sie weist wie selbstverständlich auch auf diese Eingebundenheit des Individuums hin und lässt erlebbar werden, dass Menschen im Umfeld zu der Fragestellung unterschiedliche Wahrnehmungen haben können. Dabei gehen wir davon aus, dass diese Fragestellungen dazu anregen können, sich mit dem Beziehungsnetz stärker auseinanderzusetzen, in einen entsprechenden Diskurs einzutreten – die Gestaltungswahl bleibt dabei ganz dem Gegenüber überlassen.

## 6.9 Die Kraft der Sprache – weitere hilfreiche Gestaltungselemente

Wie sie an zahlreichen Beispielen in diesem Kapitel beobachten konnten, bedienen wir uns im lösungsorientierten Ansatz gerne einer Sprache, die dem Gegenüber Interpretations- und Wahlmöglichkeiten anbietet, stets mit der Option, es könnte auch ganz anders gesehen werden oder eine ganz andere Zugangsweise hilfreich sein. „Könnte es sein, dass ...“ oder „Mir scheint die Situation derzeit recht belastend für dich zu sein“ trifft eine Aussage über meine Wahrnehmung, überlässt dabei aber dem Gegenüber, das Gesagte zu bestätigen, zu verändern oder schlicht auch zu verneinen. Caby und Caby bezeichnen dies als „die Kraft des Konjunktivs“, der zu einer Auseinandersetzung

einlädt und „eine Erweiterung des Denkspektrums“<sup>11</sup> ermöglicht. Dabei überlässt er die Deutungs- und Entwicklungshoheit konsequent dem Gegenüber.

Eine weitere Möglichkeit, neue Aspekte in einer lösungsorientierten Haltung in den Auseinandersetzungsprozess einzuführen bieten verführerische Fragen. „Wie wäre es für dich, wenn du dir in Situationen, in denen du merkst, dass die Wut in dir ansteigt, einfach einen kleinen Abendspaziergang, eine Brise frische Luft gönnst?“ ist ein Angebot, das wir in Konfliktgesprächen gerne an Jugendliche herantragen. Der Jugendliche kann dieses Alternativ rasch mit einem „ja“

beantworten, hierin liegt die Verführung. Damit es dann allerdings auch zu einer für ihn umsetzbaren Variante wird, gilt es im Folgenden ihn diese eingebrachte Idee konkretisieren zu lassen sowohl im Blick auf seine Umsetzung („Wo würdest du dich denn dann am liebsten aufhalten? Was denkst du, wieviel Zeit brauchst du denn jeweils um dann wieder runterzukommen?“ u.ä.m.) wie auch im Blick auf den dafür erforderlichen Rahmen (so z. B. „Was bräuchte es im Vorfeld, um sich diese Auszeit einfach nehmen zu können?“). In der Verbindung mit dieser Vertiefung bieten verführerische Fragen die Möglichkeit, Lösungsideen mit einzubringen ohne dabei Gefahr zu laufen, dem Gegen-

<sup>11</sup> Caby, Filip u. Caby, Andrea: Die kleine psychotherapeutische Schatzkiste; Dortmund, 2011; S. 27

über etwas „unterzuschieben“, was an sich zwar eine gute Idee sein könnte, ihm in seinen Lebenssituationen letztlich jedoch meist nicht sehr hilfreich ist.

Eine ebenso hilfreiche Anregung stellt die Frage nach dem Unterschied dar. „Was wäre in unserer Gruppenstunde denn anders, wenn wir regelmäßig einen Rückblick machen würden?“ – auch in dieser Form können Ideen eingeführt und die Beteiligten angeregt werden, konkrete Überlegungen anzustellen und sich mit möglichen Veränderungen auseinanderzusetzen. Mit dieser Frageform bleibt der pädagogisch Tätige, die Leiterin in der Position der Einladenden und überlässt die Aktivität der Auseinandersetzung ihrem Gegenüber.

Zusammenfassung und Komplimente im Gesprächsverlauf unterstützen diese Ausrichtung auf den Erlebniskontext des Gegenübers und die Absicht, bei ihm einen Auseinandersetzungsprozess anzuregen. „Wenn ich euch richtig verstanden habe, so habt ihr das Gefühl, dass wir in der Gruppe derzeit einfach zuviel Programm haben und euch Freiräume fehlen, in denen ihr auch mal unterschiedlichen Tätigkeiten wie z. B. eine Runde Kicker spielen, nachgehen könnt? Daraus höre ich auch, dass ihr an den Planungen mehr beteiligt sein möchtet, eigene Ideen mehr einbringen wollt – was ja auch zeigt, wie wichtig euch die Gruppenstunde ist.“ So könnte die Zusammenfassung einer längeren Diskussion über Veränderungen in der Gruppenzeit aussehen. Die Leiterin bietet damit ihre Interpretation des Diskussions-

prozesses an, erweitert ihn in gewisser Weise auch und verknüpft die Zusammenfassung mit der Anerkennung, dass die Diskussion auch zeigt, wie wichtig den Beteiligten die Gruppe ist. Bestärkung, Anerkennung und Rückversicherung sind wesentliche Aspekte, die durch diese beiden Gestaltungselemente verfolgt werden können.

Jeder Mensch hat in gewisser Weise seine eigene Sprache und nutzt dabei für ihn besonders bedeutsame Begrifflichkeiten oder Bilder. Diese wo möglich aufzugreifen stellt eine gute Möglichkeit dar, dass das Gegenüber erleben kann, dass der pädagogisch Tätige sich aufmerksam ins Gespräch einbringt: *Im Jahresgespräch mit einem Gruppenleiter hat dieser mehrfach von Zielsetzungen und Planungen in der Umsetzung des lösungsorientierten Arbeitens in seiner Gruppe berichtet, die an sich keine große Aktivität oder Zielsetzung darstellen, sondern mehr so im Alltag einfließen sollen. „Der Alltag bietet willkommene Gelegenheiten für lösungsorientiertes Arbeiten“ brachte gegen Ende des Gesprächs in einer Art Jahreslogan seine Sichtweise gut auf den Punkt.*

Die Sprache meines Gegenübers verwenden bedeutet insoweit nicht, einfach nur Begrifflichkeiten wiederholen, die dieser gesagt hat, sondern seinen Aussagen nachzuspüren und Bilder und/oder Begriffe anzubieten, die diesen Kontext schärfen helfen, für ihn passend sind. *Einem Team ist nach einem Gespräch mit den Kids ihrer Wohngruppe über die Frage, wie sie ihren Gruppenalltag denn beleben könnten, die Idee gekommen sogenannte „Los Wochos“ einzuführen – Aktionswochen (den Kindern aus einer namhaften Fast-Food-Kette bekannt), die unter einem Thema stehen und in denen einfach vieles einmal anders mit einer Reihe von Highlights abläuft. Dabei haben sie in der Namensgebung einen wie ich finde schönen Bezug zum Erfahrungskontext der Kinder gefunden.*

# 7 ► Konflikte ... lösungsorientiert angegangen

Konflikte treten im Zusammenleben von Menschen wohl fast täglich auf, sind insoweit ganz normal und die logische Folge unterschiedlicher Interessenlagen, Bedürfnisse und Ansichten von Menschen. Klammert man den Aspekt der mit Konflikten häufig verbundenen Emotionen einmal aus, so ist der Ausgangspunkt erst einmal ein mehr oder weniger großer Unterschied in der Ansicht und Erlebensweise zweier oder mehrerer Personen. Erst die mit dem Unterschied verbundene Emotion und die mit dem Ausleben der unterschiedlichen Bedürfnisse oder Ausdragen der unterschiedlichen Positionen verbundene subjektiv erlebte oder vermutete Einschränkung, gibt dem Konflikt dann die potentielle Brisanz. Weniger dramatisch könnte man auch sagen, ein Konflikt lädt zu entsprechenden Klärungsbemühungen ein. Das Konfliktklärungsmodell unserer Einrichtung ist deshalb mit dem Titel „Hilfe, ein Konflikt? Nein – Chance zur Klärung!“ überschrieben und führt im Vorwort unter anderem aus: „Konflikte sind grundsätzlich nichts

Schlechtes, sondern bieten die Chance, zwischen Menschen etwas zu klären, eine für alle akzeptable Lösung/ Regelung/ Vereinbarung zu finden.“

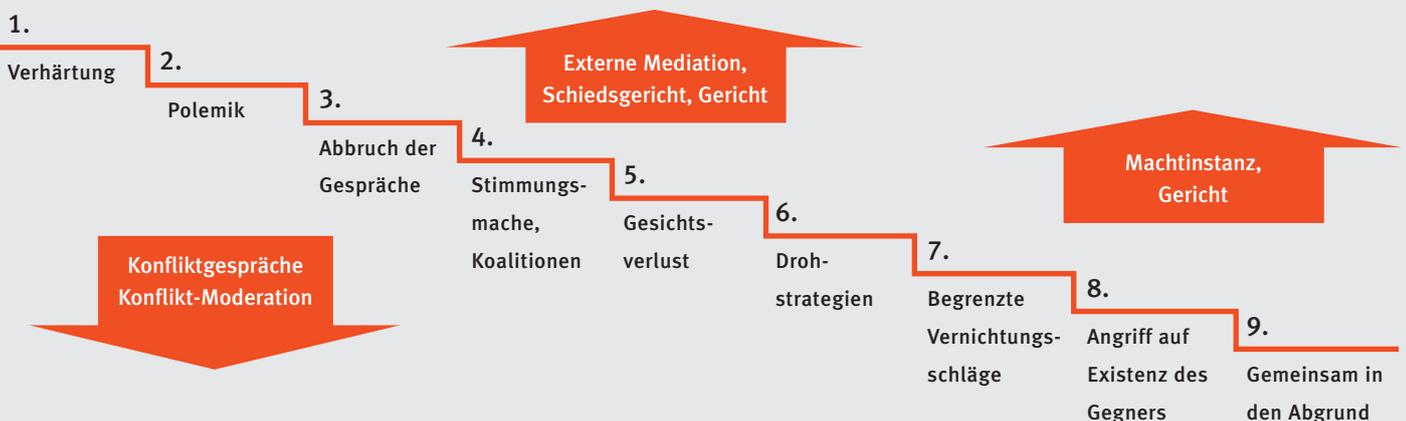
Ich möchte ihnen nachfolgend einige meiner Erfahrung nach wichtige Aspekte und Zugeweisen bei der Klärung von Konflikten vorstellen. Sie können allen Beteiligten helfen, konstruktive Lösungen in einer Art zu finden, in der sich die Beteiligten als wertgeschätzt und in ihrem Anliegen gleichermaßen ernst genommen erleben können und, wie könnte es anders sein, weitmöglichst Gestalter des Klärungsprozesses bleiben. Zuvor möchte ich allerdings darauf hinweisen, dass

→ sich die beschriebenen Elemente einer Konfliktklärung stets auf die Reflektions-ebene beziehen und voraussetzen, dass die heftigsten Emotionen abgeklungen und die Beteiligten soweit wieder gesprächsbereit sind. Zum Vorgehen in

Konfliktsituationen gehört deshalb als Erstmassnahme immer, möglichst rasch im Sinne des Opfer- und auch des Täterschutzes für eine Schadensbegrenzung Sorge zu tragen und im zweiten Maßnahmen zu ergreifen, die geeignet erscheinen, die emotionalisierte Situation wieder abklingen zu lassen;

→ die geschilderten Elemente im Vorgehen nicht in allen Konfliktkonstellationen hilfreich für einen Klärungsprozess sein können. Hierbei bestimmt insbesondere der jeweilige Entwicklungsstand des Konfliktes und der Grad seiner Eskalation die jeweiligen Handlungsoptionen und schränkt diese teils drastisch ein. Ein sehr hilfreiches Modell hierfür hat Friedrich Glasl entwickelt, das in untenstehender Abbildung in seiner Übersicht dargestellt ist. Die interessierten Leser finden mehr in seinem Handbuch „Konfliktmanagement“; 9. Auflage; Bern; 2012.

## Die neun Eskalationsstufen der Konfliktbewältigung nach Glasl



Quelle: Internet [www.nass-und-artner.de/html/wirtschaftsmediation.html](http://www.nass-und-artner.de/html/wirtschaftsmediation.html)



## 7.1 Eine Situation – zwei Wahrheiten

Die konstruktivistische Perspektive legt es nahe, ja gebietet es förmlich, auch bei einer Konfliktklärung davon auszugehen, dass es für ein und dieselbe Situation ein sehr unterschiedliches Erleben mit entsprechenden Bewertungen und möglicherweise auch Handlungsweisen geben kann – und jede Sichtweise ihre Berechtigung hat, ja wahr ist. Diese Haltung sichert allen Beteiligten eine gleichwertige Ausgangsposition zu und hilft der pädagogisch Tätigen, alle Beteiligten gleichermaßen ernst zu nehmen: *Peter kommt völlig aufgelöst und mit einem aufschrammten Hemdsärmel heulend aus der Schule und erzählt, dass Frieder ihn direkt nach der Schule noch auf dem Pausenhof eigentlich ohne Grund angegriffen und auf den Boden gestoßen habe. Im Klärungs-*

*gespräch am Nachmittag setzt sich die Erzieherin mit den beiden zusammen und fragt zuerst Frieder, wie sich die Situation denn aus seiner Sicht entwickelt hätte. Dieser erzählt daraufhin, dass er morgens nach dem Sportunterricht in die Umkleide gekommen wäre und seine ganzen Sachen auf dem Boden gelegen hätten und Peter gerade kurz vor ihm aus der Umkleide gekommen wäre. Zwei Wahrheiten: Frieder ist der Überzeugung, Peter habe seine Sachen auf den Boden geschmissen; Peter stellt dar, dass er grundlos angegriffen worden wäre. Im Nachfragen auf Frieders Erleben stellt sich heraus, dass Peter auf der Treppe wohl mit einem frechen Grinsen so etwas wie „kleiner Pisser“ gesagt hat und lachend gegangen wäre. Unabhängig davon, dass Beleidigungen und Ge-*

waltanwendung in jedem Fall einen Regelübertritt darstellen und der Wiedergutmachung bedürfen – das Gespräch beginnt im ernst nehmen des Erleben der Beteiligten.

Diese Haltung lässt sich auch gut auf die Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Positionen oder Bedürfnislagen übertragen: Es würde bedeuten, dass die Bedürfnisse der Beteiligten als Erstes ernst zu nehmen sind und so auch ihre Berechtigung haben. „In der Regel“ würde ich einschränkend hinzufügen, denn sicherlich mag es auch Konstellationen geben, in denen das Bedürfnis des einen zu nachhaltigen Schädigungen des anderen führt – dort wäre für mich eine Grenze in diesem Neutralitätsprinzip zu sehen.

## 7.2 Aus dem Rahmen gefallen – das Entscheidende ist der Weg zurück

Konflikte im erzieherischen Kontext ergeben sich nicht selten auch dadurch, dass Einzelne bestehende Regeln und Vereinbarungen übertreten bzw. sich daran (noch) nicht halten können. *Jan kommt in letzter Zeit zum Unterricht häufiger zu spät; mal sind es fünf Minuten, ein anderes Mal eine Viertelstunde. In der zweiten Woche führt der Lehrer mit Jan ein Gespräch: „Jan, ich hatte dich in der letzten Woche ja dreimal wegen zu spät kommen ermahnen müssen, am Ende der Woche hast du deswegen auch eine kleine Zusatzaufgabe machen müssen. Irgendwie scheint es derzeit Gründe dafür zu geben, weshalb*

*es dir nicht immer gelingt pünktlich zum Unterricht zu erscheinen. Mich würde interessieren, was dir behilflich sein könnte, dass du wieder pünktlich zum Unterricht erscheinen kannst?“* Der Lehrer setzt bei Jan „gute Gründe“ für seine Unpünktlichkeit voraus, unterstellt ihm förmlich, dass er eigentlich ja gerne pünktlich sein wolle und regt deshalb an, über Ideen nachzudenken, die dem Schüler helfen könnten wieder pünktlich zu erscheinen. Gleichwohl auf der Alltagsebene Regelübertritte deutlich aufgezeigt werden und meist auch Konsequenzen nach sich ziehen, so richten pädagogisch Tätige und

Leiterinnen in einer lösungsorientierten Zugangsweise ihre Aufmerksamkeit darauf, wie es dem Gegenüber gelingen kann, sich wieder verlässlich im gegebenen Rahmen bewegen zu können.

### 7.3 Der Ton macht die Musik – vom Kritik geben und nehmen

*Die Mutter platzt ins Zimmer ihrer Tochter und schimpft: „Schon hundert Mal habe ich dir gesagt, dass du die alte Wäsche wegräumen sollst. Du hilfst wirklich nichts in unserem Haushalt und machst dir ein ganz schön bequemes Leben. Kein Wunder, dass ich jeden Abend so kaputt ins Bett falle und keine Zeit mehr finde, um in Ruhe ein gutes Buch zu lesen. Aber das ist dir ja völlig egal, du denkst dir, die Mama wird's schon richten.“*

Wer kennt solche oder ähnliche Situationen aus seinem Alltag nicht, die ein erhebliches Konfliktpotential beinhalten. Dabei mag das Anliegen der Mutter wie auch der Tochter ein durchaus berechtigtes sein, wie aber könnte es in einer Auseinandersetzung besser gelingen eine Klärung und Veränderung herbeizuführen?

Ben Furman schlägt in seinem Konzept „Cooperation“<sup>12</sup> zum Geben von Kritik ein Vorgehen vor, für das er als Merkhilfe die „Wunschhand“ erfunden hat:

→ Ein guter Boden für Kritik wird durch den richtigen Zeitpunkt gebildet. Es empfiehlt sich deshalb sein Gegenüber zu fragen, ob oder wann es Zeit hätte, um miteinander über ein Anliegen zu sprechen.

→ Das Problem wird im Gespräch dann als Veränderungswunsch geäußert, in dem man beschreibt, welches Verhalten man sich in Zukunft wünschen würde. „Es würde mich freuen, wenn du künftig im

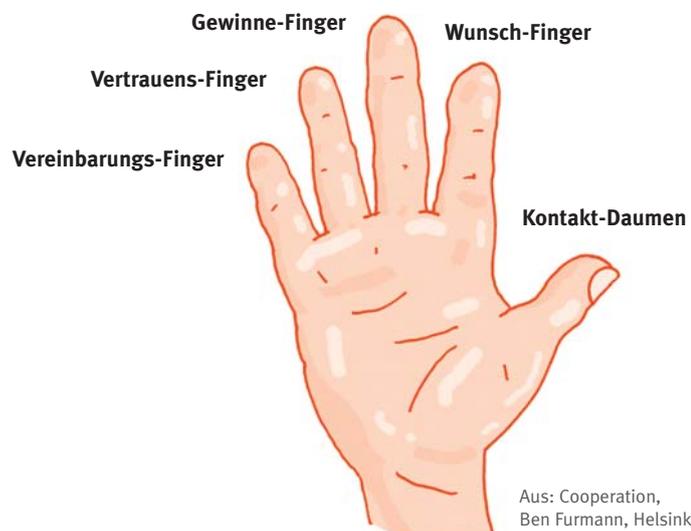
*Haus ein wenig mithelfen und die alte Wäsche in den Keller räumen könntest.“*

→ Darin eingebunden ist es hilfreich, die Aspekte zu benennen, die sich dadurch verbessern würden, die Vorteile für die Beteiligten wären. „Weißt du, so hätten wir eigentlich immer nur ein wenig Aufwand und wir hätten auch immer die Kleider zur Verfügung, die wir gerne anziehen wollen. Zudem hätten wir lang nicht soviel Krach und wir könnten uns beide mehr aneinander und an unseren Hobbys freuen“.

→ Als kleine Bestärkung wirken Äußerungen der Zuversicht oder Hinweise auf bereits erlebte Umsetzungen in der Vergangenheit. „Ich bin mir sicher, dass wir das gut hinbekommen können, zumal es im Frühjahr ja schon eine Zeitlang ganz gut geklappt hat. Erinnerst du dich?“

→ Zum Abschluss sollte man dann noch eine Vereinbarung treffen, wie genau man die Veränderung umsetzen möchte. Dabei sollte man auch bedenken, dass die Beteiligten es einmal vergessen könnten und deshalb auch absprechen, wie sie jeweils erinnert werden wollen. Mit einer Würdigung des offenen Gesprächs könnte man dieses dann beendigen.

Es mag ein wenig konstruiert und theoretisch klingen, die einzelnen Schritte eines Kritikgesprächs so genau zu formulieren; hält man sich allerdings das Konfliktpotential, das spontan und dann auch noch emotional vorgetragene Kritik beinhaltet und jeder von uns bereits erlebt hat, so lässt sich der Nutzen dieser Übung leicht abschätzen. Zudem: Soll Kritik nicht nur der Ausdruck der Befindlichkeit des Kritikgebers darstellen, sondern auch dem Gegenüber die Möglichkeit der Veränderung eröffnen, dann wäre ein entsprechend bedachtes Handeln ebenso nützlich.



Aus: Cooperation, Ben Furmann, Helsinki

<sup>12</sup> Furman, Ben; Ahola, Tapani: Cooperation; Helsinki; 2012



## 7.4 Kränkungen passieren – und lassen sich lösen

Eine Auswirkung unkontrolliert vorgetragener, sehr einseitiger Kritik kann die Kränkung des Gegenübers darstellen. Kränkung im Sinne der Verletzung eines Menschen in seinen Gefühlen, in seiner Ehre kann darüber hinaus durch zahlreiche Verhaltensweisen ausgelöst werden. Es kann ein Blick, ein Übersehen in der Straßenbahn, eine unbedachte Bemerkung oder eine handfeste Beleidigung sein – für den Verursacher oft nicht einmal wahrnehmbar, kann hierdurch eine Verletzung entstehen, die das Opfer emotional stark beeinträchtigen kann. *In unserer Einrichtung hatte sich vor Jahren eine ausländische Bürgerin aus unserem Ort auf eine Stelle beworben, die aufgrund der zahlreichen Bewerbungen jedoch nicht in die enge Auswahl kam. Wochen später ist sie mir im Ort begegnet, doch ich war so in Gedanken, dass ich sie nicht gesehen und begrüßt habe. Über ein Jahr danach saßen wir in einer Arztpraxis nebeneinander und kamen ins Gespräch. Sie meinte zu mir: „Lange Zeit war ich richtig verletzt, denn sie hatten mich auf der Straße nicht einmal begrüßt.“ Für sie war klar: Der hat etwas gegen mich, vielleicht, weil ich Ausländerin bin und deshalb hat er mich nicht genommen.*

Glücklicherweise hatte mich die Frau angesprochen, sodass wir die Situation dann auch bereinigen konnten. Oft trauen sich Opfer einer Kränkung nicht, diese direkt anzusprechen aus Furcht es könnte zu weiteren Kränkungen kommen. „Man bist du aber sensibel“ oder „Wie kommst du denn auf die

Schnapsidee“ oder „Was du dir alles so ausdenkst, da muss man sich ja echt überlegen, was man überhaupt noch sagen darf“ – Rechtfertigung, Bagatellisierung oder Problematisierung des Gegenübers sind durchaus übliche Reaktionen auf entsprechende Klärungsversuche.

Kränkung lässt sich nicht klären, sie lässt sich nur bereinigen ist meine These und Erfahrung, denn es ist in der Welt des Gekränkten so sehr zu einer Erfahrung, so sehr Wahrheit geworden, dass es entsprechende Gefühle ausgelöst hat. Bei der Bereinigung empfiehlt es sich deshalb<sup>13</sup>:

- ➔ Zuzuhören, was der Gekränkte für sich erlebt hat;
- ➔ Sich zu bedanken, dass der Gekränkte die Situation nochmals anspricht;
- ➔ Verständnis für das Erleben des Gekränkten zu zeigen;
- ➔ Das Bedauern für diese Entwicklung zum Ausdruck zu bringen und sich zu entschuldigen.

*In der geschilderten Begebenheit hätte ich sagen können, dass ich es wirklich sehr mutig finde, dass die Frau diese Situation nochmals anspricht und ich froh bin, dass wir sie damit auch aus der Welt schaffen können. „Als ich damals in Gedanken durchs Dorf ging, habe ich sie tatsächlich nicht gesehen.*

*Das tut mir wirklich leid und ich bedauere wirklich, was für Kränkungen in der Folge dann daraus entstanden sind. Bitte entschuldigen sie!“* Leider hatte ich diesen Weg damals so für mich noch nicht erkannt! Gleichwohl ohne Absicht ist bei meinem Gegenüber eine Verletzung entstanden, die sich nicht wegdiskutieren lässt; sie zu lösen ist im Sinne der Konfliktklärung das einzige Ziel und dies kann aus meiner Sicht nur über die Anerkennung der Kränkung, auch in Form einer Entschuldigung erfolgen.

Nicht selten sprechen Gekränkte jedoch aus benannten Gründen erst einmal Dritte an und schütten dort ihr Herz aus. Auch dies beinhaltet eine große Chance zur Bereinigung: Die Gesprächselemente orientieren sich dabei am geschilderten direkten Gespräch. Statt der Entschuldigung sucht der Angesprochene jedoch nun den Gekränkten zu einer direkten Auseinandersetzung zu motivieren; andere Erklärungsmuster des Handelns des Verursachers und Angebote der Unterstützung können dabei sehr hilfreich sein.

<sup>13</sup> Vgl. auch Furman, Ben; Ahola, Tapani: Cooperation; Helsinki; 2012; S. 70

## 7.5 Mit Blick nach vorne – neue Vereinbarung und der erste Schritt

Wie dargestellt kann sich ein Klärungsgespräch aus unterschiedlichen Situationen ergeben: Im Rahmen einer Moderation zwischen Konfliktpartnern und in eigener Konfliktbetroffenheit, einem Gespräch aufgrund eines Regelübertritts, als Kritikgespräch oder aufgrund einer Kränkung. Allen Gesprächen gemein ist, dass in der Wendung des Blicks auf die Zukunft hin von den Gesprächspartnern gefordert ist, sich zu vereinbaren, wie sie sich künftig verhalten werden und welche ersten Schritte sie unternehmen werden, um dies in die Tat umzusetzen.

Je konkreter diese Vereinbarungen sind, je genauer dabei auch betrachtet wurde, wie sich dies konkret im Alltag umsetzen lässt

und was genau die Beteiligten tun, umso größer ist die Chance, dass dies auch umgesetzt werden kann. *Mit einem Kollegen hatte ich vor Jahren häufiger Konfliktklärungen, da wir nach Besprechungen auseinandergegangen sind und jeweils dachten, nun genau zu wissen was zu tun wäre und was der andere jeweils zu tun hätte. Nachdem wir feststellen mussten, dass wir an dieser Stelle offensichtlich ein Verständigungsproblem hatten, haben wir uns darauf geeinigt, am Ende des Gespräches nochmals die Ergebnisse zu den einzelnen Punkten zusammenzufassen und dies im Wechsel auch zu verschriftlichen und dem Kollegen zuzumailen. Die Mailbestätigung war zugleich dann auch unsere Vereinbarung.*

## 7.6 Was mich beeindruckt – das wertschätzende Resümee

Auch Klärungsgespräche sollten mit einer Wertschätzung enden. Dies umso mehr als die Ausgangslage meist ja keine einfache war und es in der Regel alle Beteiligte einiges an Mut, Kompromissbereitschaft, Offen-

heit und Bereitschaft zum Hinhören gekostet hat, damit Klärung gelingen konnte. Und wenn sie nicht gelungen ist? Dann war heute vielleicht (noch) nicht der richtige Zeitpunkt und wir probieren es morgen nochmals!

## 8 ► Nachwort: Selbst ist frau und mann



Es kommt nicht darauf an, was der Autor geschrieben hat, sondern was die Leserin gelesen, für sich erkannt hat – in diesem Sinne möchte ich nun nicht noch weitere Worte hinzufügen, sondern ihnen wünschen, dass es ihnen gelingen mag, die Anregungen, die sie für sich in dieser Broschüre entdecken konnten, in einem ersten kleinen Schritt für sich umzusetzen. Dem ein weiterer kleiner Schritt folgt und ein weiterer und ein weiterer ... Vielleicht erhalte ich von dem einen oder der anderen eine wie auch immer gear-tete Rückmeldung darüber, wozu ihn oder sie diese Broschüre angeregt hat – das wäre mein großes Glück und würde zu einer echten Abrundung dieses für mich neuen Unterfangens einer Veröffentlichung beitragen!

Über Rückmeldungen freue ich mich!  
Richten sie diese an:

[joachim.welter@zlb-blickwechsel.de](mailto:joachim.welter@zlb-blickwechsel.de)

In diesem Sinne: Wir hören voneinander?!



## 9 ► Anhang Literaturverzeichnis

Und wenn sie ihre Auseinandersetzung mit dem lösungsorientierten Ansatz noch vertiefen wollen – ein Literaturverzeichnis zum Weiterlesen.

- Andersen, T.:  
► **Das Reflektierende Team**  
*Dortmund, 1990*  
.....
- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.:  
► **Einfach, aber nicht leicht**, Schriftenreihe „Einfach, aber nicht leicht“  
*Band 1, Winterthur, 2000*  
.....
- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.:  
► **Fördern und Fordern**, Schriftenreihe „Einfach, aber nicht leicht“  
*Band 2, Winterthur, 2004*  
.....
- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.:  
► **Lösungsorientierter Umgang mit sich selbst**, Schriftenreihe „Einfach, aber nicht leicht“  
*Band 5, Winterthur, 2007*  
.....
- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.; Wehrli, M.:  
► **Der lösungsorientierte Ansatz als Handlungsmodell für den pädagogischen Alltag eines Schulheims**  
*Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 64 (1995) 2*  
.....
- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.; Wehrli, M.:  
► **Lösungsorientierte Familiengespräche im Schulheim**  
*Sozialpädagogik 2/96*  
.....
- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.; Wehrli, M.:  
► **Es kommt nicht darauf an, was der Lehrer sagt, sondern was der Schüler hört**  
*Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 2/99*  
.....
- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.; Wehrli, M.:  
► **Individuelle Förderung – die beste Suchtprävention**  
*Suchtmagazin 12/98*  
.....
- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.; Spiess, W.:  
► **Strafe muss sein ... muss Strafe sein?**  
*Pädagogik 11/06*  
.....
- Baeschlin, L.; Haas, F.; Wehrli, M.; Wittwer, H. H.:  
► **Lernen oder leiden?** Schriftenreihe „Einfach, aber nicht leicht“  
*Band 4, Winterthur, 2007*  
.....
- Berg, I. K.:  
► **Familien-Zusammenhalt(en)**  
*Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 1992*  
.....
- Berg, I. K.; Miller, S. D.:  
► **Kurzzeittherapie bei Alkoholproblemen**  
*Heidelberg, 1993*  
.....
- Berg, I. K.; Reuss, N.:  
► **Schritt für Schritt**  
*Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 1992*  
.....
- Berg, I. K.; Kelly, S.:  
► **Kinderschutz und Lösungsorientierung**  
*Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 2001*  
.....

# Literaturverzeichnis

Berg, I. K.; Shilts L.:

- ▶ **Der WOW Ansatz, Schriftenreihe „Einfach, aber nicht leicht“**  
*Band 3, Winterthur, 2005*

Cammenga, S. und T.:

- ▶ **Mein Leben nach dem Missbrauch**  
*Freiburg, 2007*

De Jong, P.; Berg, I. K.:

- ▶ **Lösungen (er-)finden**  
*Verlag modernes Lernen, Dortmund, 1998*

de Shazer, S.:

- ▶ **Wege der erfolgreichen Kurztherapie**  
*Stuttgart, 1991*

de Shazer, S.:

- ▶ **Das Spiel mit Unterschieden**  
*Heidelberg, 1992*

de Shazer, S.:

- ▶ **Muster familientherapeutischer Kurzzeit-Therapie**  
*Paderborn, 1992*

de Shazer, S.:

- ▶ **„... Worte waren ursprünglich Zauber“**  
*Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 1996*

de Shazer, S.; Dolan, Y.:

- ▶ **Mehr als ein Wunder**  
*Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg, 2008*

Durrant, M.:

- ▶ **Auf die Stärken kannst du bauen**  
*Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 1996*

Eberling, W.; Hargens J.: (Hrsg.)

- ▶ **Einfach, kurz und gut**  
*Borgmann Verlag, Dortmund, 1997*

Eberling, W.; Vogt M.: (Hrsg.)

- ▶ **Kurzgefasst**  
*Borgmann Verlag, Dortmund, 1998*

Furman, B.; Ahola T.:

- ▶ **Die Kunst, Nackten in die Tasche zu greifen**  
*Borgmann Verlag, Dortmund, 1996*

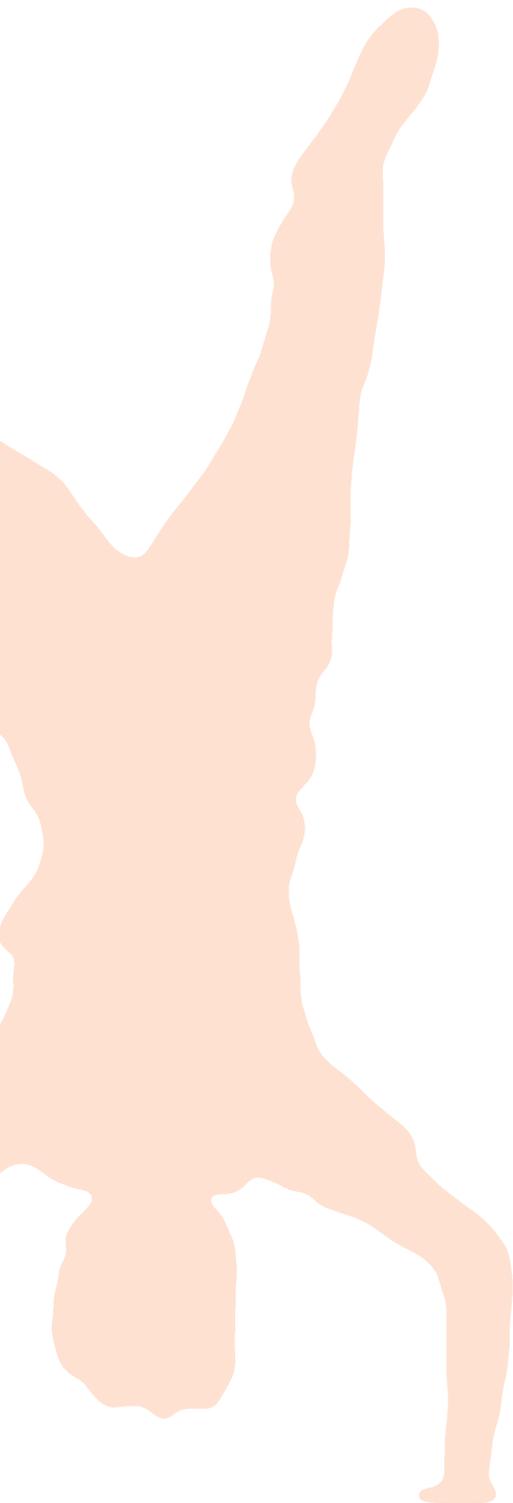
Furman, B.:

- ▶ **Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben**  
*Borgmann Verlag, Dortmund, 1999*

Furman, B.; Ahola T.:

- ▶ **Twin Star**  
*Heidelberg, 2004*





Furman, B.:

▶ **Ich schaffs!**

*Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg, 2005*

Hargens, J.:

▶ **Erfolgreich führen und leiten – das will ich auch können**

*Dortmund, 2001*

Hargens, J.:

▶ **Aller Anfang ist ein Anfang**

*Göttingen, 2004*

Hargens, J.:

▶ **Lösungsorientierte Therapie**

*Dortmund, 2007*

Hubble, M. A.; Duncan, B. L.; Miller, S. D.:

▶ **So wirkt Psychotherapie**

*Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 2001*

Molnar, A.; Lindquist, B.:

▶ **Verhaltensprobleme in der Schule**

*Borgmann Verlag, Dortmund, 1992*

Omer, H.; von Schlippe, A.:

▶ **Autorität durch Beziehung**

*Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2006*

Rotthaus, W.:

▶ **Wozu erziehen?**

*Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg, 1999*

Spiess W.: (Hrsg.)

▶ **Die Logik des Gelingens, lösungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik**

*Borgmann Verlag, Dortmund, 1998*

Steiner, T.; Berg, I. K.:

▶ **Handbuch für Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern**

*Heidelberg, 2005*

Vogt-Hillmann, M.; Burr, W.: (Hrsg.)

▶ **Kinderleichte Lösungen**

*Borgmann Verlag, Dortmund, 1999*

von Foerster, H.; Pörksen, B.:

▶ **Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners**

*Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg, 1999*

Walter, J.; Peller, J.:

▶ **Lösungsorientierte Kurztherapie**

*Dortmund, 1994*

Watzlawick, P.; Weakland, J. H.; Fisch, R.:

▶ **Lösungen**

*Verlag Huber, Bern, 1988*

# Zum Projekt

## „Vom schwierigen Umgang mit herausfordernden Kindern und Jugendlichen ...“ Qualifizierung für JugendleiterInnen und FreizeitleiterInnen



Mädchen und Jungen mit herausforderndem Verhalten, die bei Angeboten der verbandlichen Jugendarbeit und auch bei Freizeiten der Jugendarbeit teilnehmen, können diese erheblich belasten, besonders wenn die Angebote rein ehrenamtlich geleitet werden.

Das beste Gruppenprogramm wird von zwei lustlosen Störenfriedern torpediert. Ein Diebstahl beschäftigt die gesamte Gruppe über Tage. Der Junge oder das Mädchen, der/das nie redet und kaum was isst, geht in der Gruppe völlig unter.

Häufig geht herausforderndes, schwieriges Verhalten mit materiellen und sozialen Benachteiligungen einher und wird durch diese verstärkt. Ehrenamtliche LeiterInnen von Gruppen, Freizeiten oder auch Projekten sind mit diesen Situationen überfordert, sie können keine professionellen PädagogInnen sein. Im Projekt „Vom schwierigen Umgang

mit herausfordernden Jugendlichen ...“ wurden Qualifizierungsmodule für ehrenamtliche Engagierte entwickelt und in Kooperation mit den Jugendverbänden angeboten, die auf solche Situationen vorbereiten. Der Landesjugendring wollte damit einen Beitrag leisten, um herausfordernden Jugendlichen besser begegnen zu können.

Im Rahmen des Modellprojektes wurden hunderte Ehrenamtliche vor Ort geschult. Nach dem Ende des Modellprojektes wurde das Wissen zum Umgang mit herausfordernden Kindern und Jugendlichen über mehrere Publikationen an die Verbände und Ringe vermittelt.

Bei einem Fachtag am 3. Dezember 2010 erarbeiteten hauptamtliche MitarbeiterInnen gemeinsam mit ExpertInnen Konzepte, wie Ehrenamtliche auf derartige Herausforderungen reagieren können.

### **Finanzierung:**

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg, KommLern! (Jugendstiftung BW)

### **Laufzeit:**

2009 – 2010

Publikationen des Landesjugendrings Baden-Württemberg aus dem Projekt  
„Vom schwierigen Umgang mit herausfordernden Kindern und Jugendlichen“



**Das können wir besser!**

Methodische Bausteine für die JugendleiterInnen- und FreizeitleiterInnen-Ausbildung zum Umgang mit herausfordernden Kindern und Jugendlichen  
Stuttgart, 2010

**Quests!**

Die Suche nach dem Umgang mit Herausforderungen –  
Spiel für FreizeitleiterInnen-Schulungen  
Stuttgart, 2010



**Landesjugendring  
Baden-Württemberg e.V.**

Siemensstraße 11  
70469 Stuttgart  
Tel. 0711 16447-0  
Fax 0711 16447-77  
E-Mail: [info@ljbw.de](mailto:info@ljbw.de)  
Internet: [www.ljbw.de](http://www.ljbw.de)

