

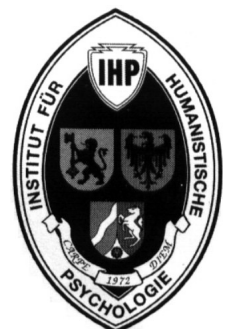
Waltraud Hummerich-Diezun

Begleitung in einer schwierigen
Lebensphase:
Lösungsorientierte Beratung jugendlicher
Schülerinnen und Schüler an einem
Gymnasium

IHP Manuskript 1210 G * ISSN 0721 7870

IHP Bücherdienst * Schubbenweg 4 * 52249 Eschweiler

Tel 02403 4726 * Fax 02403 20447 * eMail office@ihp.de
www.buecherdienst.ihp.de



Waltraud J. Hummerich-Diezun

Begleitung in einer schwierigen Lebensphase

Lösungsorientierte Beratung jugendlicher Schülerinnen und Schüler an einem Gymnasium

Gliederung:

1. Der Kontext: Beratung von Schülerinnen, Schülern und Eltern an einem Gymnasium in Wuppertal
 - 1.1. Voraussetzungen der Beratungsarbeit am Carl-Duisberg-Gymnasium
 - 1.2. Veränderungen in der Schule: Schulstress und Leistungsdruck
2. Jugendliche in der Pubertät: Wenn die Eltern schwierig werden ... oder: Von der Kunst, einen Kaktus zu umarmen
3. Grundannahmen und Methodik meiner systemisch- lösungsorientierten Beratung in der Schule
 - 3.1. Die Grundlagen
 - 3.2. Meine Ziele
 - 3.3. Struktur und Methodik
4. In Krisen wachsen: Stärkung der Eigenständigkeit
 - 4.1. „Ich sage lieber nichts.“ Umdeutung
 - 4.2. „Mir fällt nichts mehr ein, wenn ich aufgeregt bin!“ Ressourcen aktivieren
 - 4.3. „Unser Kind muss erfolgreich sein!“ Schutz des Kindes vor den Eltern
 - 4.4. „Ich kann mich nur schlecht motivieren in die Schule zu gehen.“ Coaching
5. Zusammenfassung Eigenständig werden

Literaturverzeichnis

Begleitung in einer schwierigen Lebensphase:

Lösungsorientierte Beratung jugendlicher Schülerinnen und Schüler an einem Gymnasium

1. Der Kontext: Beratung von Schülerinnen, Schülern und Eltern an einem Gymnasium

1.1. Voraussetzungen der Beratungsarbeit am Carl-Duisberg-Gymnasium

Das Angebot der systemisch-lösungsorientierten Beratung für Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern besteht am Carl-Duisberg-Gymnasium (CDG) schon seit 1990. Es wurde durch Dr. Christa Hubrig eingeführt, ist seitdem kontinuierlich weitergeführt worden und sehr gut etabliert. In der Schule steht ein Beratungsraum eigens für diesen Zweck zur Verfügung.

Ich begann mit meiner Beratungstätigkeit im August 2007 noch während meiner Fortbildung am Institut ISIS in Köln. Außer mir waren zu der Zeit am CDG noch eine Kollegin und ein Kollege als Beratungslehrer tätig; im Moment bin ich allein tätig und werde mit drei Unterrichtsstunden für die Arbeit entlastet. Durch die lange Existenz und die kontinuierliche Arbeit hat „Beratung“ unter den Kollegen einen guten Ruf, viele ermuntern ihre Schülerinnen und Schüler sich bei mir zu melden. Vorgestellt wird das Beratungsangebot an den zu Beginn des Schuljahres stattfindenden Elternabenden, durch Flyer und ein Plakat im Schaukasten der Schule sowie auf der Homepage. Es wird gut genutzt, im Nachgang zu Elternsprechtagen steigt der Bedarf oft sehr an, da von vielen KollegInnen auf die Möglichkeit hingewiesen wird. Vereinzelt wird das Angebot auch von Referendaren genutzt.

Der Schule wurde im Jahr 2009 das Gütesiegel „Individuelle Förderung“ verliehen. Grundlage ist u.a. das Beratungskonzept der Schule mit einer Vernetzung verschiedener Beratungsangebote (Klassenlehrer, Fachlehrer, Jahrgangstufenleiter, Begabtenförderung, psychosoziale Beratung, Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler, Projekte zur Suchtprophylaxe). Da die Vergabe des Siegels immer überprüft wird, besteht großes Interesse seitens der Schulleitung an qualitativ guter Beratungsarbeit.

1.2. Veränderungen in der Schule: Schulstress und Leistungsdruck

Die Umstellung der gymnasialen Schullaufbahn von G9 auf G8 ist derzeit bei Jahrgangstufe 11 angekommen und wird in den Beratungen deutlich als erhöhter Stress thematisiert. Das Abitur ist inzwischen Voraussetzung für einen guten Start in das Berufsleben, und viele Eltern möchten unbedingt, dass ihr Kind dieses Ziel erreicht. Dabei sind die familiären Verhältnisse nicht immer unterstützend: ein Teil der Kinder aus eher bildungsfernen Schichten wird mit den Anforderungen der Schule allein gelassen, hat keinen ruhigen Arbeitsplatz zu Hause und wenig Ansprache durch die Eltern. Andere spüren den Druck in Form großer Sorge und dem Wunsch, die Kinder mögen es besser schaffen als man selbst (Delegation). Jede schlechte Note des Kindes erleben die Eltern als Negation ihrer Wunschvorstellung. Die Jugendlichen müssen in diesem Erwartungsfeld zurechtkommen, verfügen aber noch nicht über angemessene Bewältigungsstrategien für

krisenhafte Situationen und Stress. Zudem sind sie familialen Konflikten ausgesetzt, die stark verunsichern können: Die Eltern streiten oder trennen sich gar; es entstehen neue Familienkonstellationen, es gibt finanzielle oder gravierende gesundheitliche Probleme in der Familie.

Von den Lehrern wird seitens der Eltern erwartet, dass sie die Schüler kompetent begleiten als zusätzliche Sozialisationsinstanz, wozu sie aber nicht ausgebildet sind.¹ Auf Störungen und Verweigerung der Mitarbeit reagieren manche Pädagogen ausschließlich mit Sanktionen statt mit Hilfsangeboten an die Schüler.

2. Jugendliche in der Pubertät: Wenn die Eltern schwierig werden ...oder: Von der Kunst, einen Kaktus zu umarmen.

Die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, die Adoleszenz oder Pubertät, wird oft als „zweite Geburt“ beschrieben. Zwischen dem elften und achtzehnten Lebensjahr, also genau in der Zeit, in der sie die gymnasiale Laufbahn von der 5.-12/13. Jahrgangsstufe durchlaufen, erleben Jugendliche die Phase der biologischen, sozialen und psychischen Reifezeit. Sie sind einer umwälzenden körperlichen und geistigen Entwicklung unterworfen.² Aufgabe dieser Phase ist die Vorbereitung auf ein eigenständiges Leben, in dem man Verantwortung für die eigenen Lebensentscheidungen übernehmen kann, seine wichtigen Lebensziele realisieren und so etwas wie Lebensglück oder – sinn erreichen kann. In der Pubertät geht es darum Fähigkeiten auszubilden und exemplarisch wahrzunehmen, mit denen die eigenen Lebensziele umgesetzt werden können. Identität vs Identitätsdiffusion – so beschreibt Erikson³ die Aufgabe dieser Lebensphase.

Zentrales Thema für die Jugendlichen ist die Anerkennung in der Gruppe der Gleichaltrigen und die Abgrenzung von den Eltern und den Lehrern/ Lehrerinnen, von denen sie abhängig sind, die sie jedoch zugleich kritisieren und herausfordern. Ein eigenständiger Mensch werden, das geht nur, wenn eine Loslösung stattfinden kann. In der Auseinandersetzung mit den Grenzen schärft sich die Kontur des Jugendlichen: ‚Ich kann etwas erreichen‘. Heute allerdings trauen Erwachsene Kindern sehr viel zu, bringen sie zu schnell in die Rolle: ‚Du kannst alles mitentscheiden.‘⁴

Peter Herrmann spricht von einer Auflösung der Binnengrenzen in der Familie, bei der die Kinder auf die Erwachsenenebene geholt werden. Diese Wichtigkeit überfordert sie, weil von ihnen zu viel Eigenständigkeit ohne angemessene unterstützende Begleitung verlangt wird. Im schlechten Fall führt es zur Verweigerung der schulischen Leistung, in der Regel jedoch zu der Schwierigkeit, die hohen Erwartungen nicht erfüllen zu können. Die Jugendlichen schwanken zwischen Erfolgsdruck und Verweigerung, zwischen Anpassung und Rebellion gegen die Erwartungen der Eltern.

Die Eltern bangen jedoch zugleich um den schulischen Erfolg ihrer Kinder: Ein zähes

¹ Herrmann, Blockaden lösen, S.112.

² Hubrig, Gehirn, Motivation, Beziehung, S. 135ff.

³ Erikson, Identität und Lebenszyklus, S. 106.

⁴ Herrmann, Blockaden lösen, S. 114.

Ringen um Noten, Lernzeiten und Lernintensität ist die Folge, in seltenen Fällen auch die Anwendung von Gewalt gegen das eigene Kind (Anna). Auf der Seite der Eltern wird die Ablösung unter Umständen nicht zugelassen, das Kind soll unbewusst nicht aus der symbiotischen Verbindung mit der Mutter herauswachsen (Mia). Ergebnis ist dann oft eine belastende Verunsicherung in einer ohnehin diffusen und konfliktbeladenen Lebensphase.

Aus diesen Faktoren speisen sich die Anlässe für Beratung: Die Verunsicherung zeigt sich in übergroßer Nervosität vor oder bei Prüfungen oder Klassenarbeiten genannt, was oft zum „Blackout“ und folglich zu schlechten Noten führt. Das Versagen und der damit einhergehende Kontrollverlust werden dramatisch erlebt und rufen große Ängste hervor, aus dieser Lage nie wieder herauszukommen. Als „nervöse Hemden“ sind sie liebevoll beschrieben, können den damit verbundenen Humor angesichts ihrer Lage jedoch nicht teilen.

Eine beständige Unzufriedenheit mit den erbrachten, meist oft guten bis sehr guten Leistungen haben ehrgeizige SchülerInnen, die sich vorgenommen haben, ein sehr gutes Abitur als Basis für größtmögliche Freiheit bei der Berufswahl zu schaffen. Ihr außerordentliches Engagement führt mitunter zu großer Enttäuschung, da sie diese Leistungen nicht erreichen trotz intensiver Anstrengung.

Die „stillen Wasser“ bilden eine weitere Gruppe von Klienten. Ihnen wird die Beteiligung im Unterricht zum Problem, da auch die Beteiligung einen Teil der Note ausmacht. Sie wissen genau, dass sie sich melden sollten, schaffen es aber nicht.

Auch die „faulen Socken“ haben eine Lösung zum Problem werden lassen: Ihre Abwehr gegenüber dem Leistungsdenken der Eltern, einem Geschwisterkind, das ohne Mühe gute Noten hat oder anderen Mitschülern. Identitätsstiftend wirkt die gemeinschaftlich begangene Tat: Hausaufgaben werden nicht gemacht, Schulbesuch wird nicht mehr als Pflicht gesehen, in Klausuren zählt, was auf dem Blatt steht und nicht, wie es dahin gekommen ist. Hinter einem solchen Fall steht in der Regel eine dramatische, nicht verarbeitete Geschichte wie das Beispiel von Erik zeigt.

3. Grundannahmen und Methodik meiner systemisch-lösungsorientierten Beratung in der Schule

3.2. Die Grundlagen

Die systemisch-lösungsorientierte Beratung⁵ hat ihre Wurzeln in der lösungsorientierten Kurztherapie, wie sie ab Mitte der siebziger Jahre am Brief Family Therapy Center in den USA entwickelt wurde. Kennzeichnend ist, dass direkt auf eine Lösung fokussiert wird und nicht auf ein Problem. Theoretische Grundlagen wurden durch den radikalen Konstruktivismus von Glasersfelds, die Systemtheorie N.Luhmanns und H.Maturana sowie

⁵ Zur Geschichte der systemisch-lösungsorientierten Beratung vgl: von Schlippe, Schweitzer: Lehrbuch, S. 17ff.

F. Varelas gelegt. Dabei ist die Annahme entscheidend, dass jedes System sich selbst reguliert und es nicht möglich ist, ein System von außen zu einer Veränderung zu bringen oder gar eine gezielte Beeinflussung vorzunehmen.

Veränderungen sind möglich durch Interventionen in das als relevant erachtete soziale Kommunikationssystem⁶ als Umfeld der Psyche.

Wichtige Impulse gab weiterhin die Kommunikationspsychologie von P. Watzlawick, dessen Grundaxiom lautet: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ und: „Jede Nachricht hat einen Sach- und einen Beziehungsaspekt“⁷. F. Schulz von Thun erweiterte diesen Ansatz um die Selbstoffenbarungs- und Appellaspekte, welche einerseits vom Sender ausgehen, dem andererseits auf der Seite des Empfängers die vier Ohren entsprechen. Schwierigkeiten der Kommunikation lassen sich mit dem Modell entwirren. Eine weitere wichtige Arbeitsgrundlage ist das Modell des „inneren Teams“ oder der „inneren Familie“, das hilft, einander widerstreitende Impulse zu ordnen und zu einer Klärung und damit zu einer veränderten Handlungsstrategie zu finden.⁸

3.3. Meine Ziele

Da ich als Pfarrerin an der Schule arbeite, ausschließlich evangelische Religion unterrichte und daher keine Klassenleitung habe, ist meine Beratungsarbeit eine sehr gute Möglichkeit Jugendliche und ihre Eltern individuell zu betreuen sowie im Kollegium präsent zu sein. Die Beratung ist kostenlos und steht unter Schweigepflicht.

Mein Anliegen in der Beratung ist es, die Kinder/ Jugendlichen in der Lebensphase der Pubertät zu begleiten und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch ein authentisches Beziehungsangebot zu unterstützen. Dabei bin ich mir bewusst, dass ich selber als Jugendliche in dieser Phase nicht genügend unterstützt wurde durch hilfreiche Erwachsene. Ich wusste kaum, an wen ich mich mit meinen Problemen bezüglich Sexualität, Essverhalten und Beziehungen wenden konnte. Ich möchte die Schüler begleiten, damit sie entdecken können, dass sie für ihre Schwierigkeiten selber Lösungen finden können. Denn: Wer ein Problem hat, hat auch eine Lösung – es kommt eben darauf an, sie aufzudecken. Die Jugendlichen können sich so eher als autonom gegenüber den Eltern erleben, die sie oft noch in ihrer Spielalter- oder Schulkindphase sehen. Andererseits kann es hilfreich sein, mit einer Person, die in einer neutralen Haltung ist, das eigene Erleben zu reflektieren ohne implizite Beziehungsbotschaften („Wir machen uns große Sorgen um dich.“).

Ich verstehe mich als Wegweiserin, bin mir aber bewusst, dass das Handeln durch die Person ihre eigenständige Entscheidung ist. Durch die Aktivierung positiver Kräfte wird das Selbstbewusstsein und die Zuversicht in eigene, tragfähige Entscheidungen gestärkt. Sie erleben, dass eine Veränderung Veränderungen hervorruft, die einen großen Unterschied ausmachen und sie die oft als ausweglos erfahrene Situation verändern können.

⁶ Haselmann, Beratung, S. 54.

⁷ Watzlawick ua: Menschliche Kommunikation, S. 72ff.

⁸ Schulz von Thun, Miteinander reden 3

3.4. Struktur und Methodik

Der erste Schritt ist die Klärung des “Überweisungskontextes“ und die Einladung zur Mitarbeit, die Veränderung vom Zuschauer zum „Kunden“. Einige melden sich bei mir, weil ein Lehrer/ eine Lehrerin ihnen den Rat gegeben hat: ‚Geh mal zur Frau Hummerich‘. Sie sind anfangs skeptisch und können sich gar nicht vorstellen, wie eine Beratung abläuft, und deshalb erkläre ich mein Vorgehen eingehend. Wichtig ist es besonders bei den älteren Jugendlichen genau zu erläutern, mit welchen Methoden ich arbeite, damit sie bereit sind, sich auf ungewöhnliche Dinge wie etwa Trancearbeit einzulassen. Ich erkläre, das sei wie mentales Training im Sport. Das können sich viele direkt vorstellen, weil sie selber sportlich aktiv sind. Hier wird der Grundstein gelegt für eine kooperative Arbeitsbeziehung.

Problemdefinition: In einem nächsten Schritt frage ich genau nach: Wie kam es dazu, dass du dich bei mir gemeldet hast? Wann tritt dein Problem auf? Wie zeigt es sich? Wann tritt es nicht auf? Wichtig ist hier die Haltung der neugierigen Offenheit, denn die SchülerInnen sind Experten, ich lasse mich durch ihre innere Landschaft führen. Diese prozessorientierten Fragen verflüssigen ihre Sicht auf das Problem.

Die Jugendlichen können sich als Person verstanden fühlen („Yes-Set“) und gleichzeitig erleben, dass es verschiedene Sichtweisen ihrer Schwierigkeit gibt sowie Unterschiede je nach Kontext. Keiner besteht nur aus Problemen. Aus der Problemhypnose in eine Lösungsorientierung zu gelangen ist hier wichtig. Jedes Problem von heute ist eine Lösung von gestern – so hat jedes Problem auch positive Aspekte, die allerdings in einem neuen Kontext hinderlich sein können. Gelingt dieser Kontakt als „pacing und leading“ (Milton Erikson), ist die Basis für eine gute Kooperation gelegt.⁹

Nicht hilfreich sind „Warum-Fragen“, denn sie laden den Klienten ein, nach rationalen Gründen für sein Handeln zu forschen, eine rückwärtsgewandte Suche, die meist ergebnislos bleibt und den Fokus auf eine Rechtfertigung verschiebt.

Für die Erkundung der inneren Landschaft ist das Instrument einer Skala sehr hilfreich. Sehr schnell lassen sich Jugendliche darauf ein anzuzeigen, an welcher Position sie sich sehen auf einer Skala von 1-10. De Shazers Wunderfrage ist ein hilfreiche Methode sowohl zur Diagnose als auch um einen gewünschten Zielzustand zu beschreiben.

Wichtig ist eine klare Verabredung über den Auftrag zur Veränderung, den der Schüler selber formulieren muss und dem er/sie zustimmen muss: Was möchtest du besprechen? Möchtest du das ändern? Was genau möchtest du ändern? In welchem Zeitrahmen? Unrealistische Ziele und Aufträge werden zurückgewiesen.

Als weiteren Schritt zur Auflösung des Problems haben sich systemisch – lösungsorientierte Interventionsmethoden bewährt, die ich hier kurz beschreibe, um sie im Weiteren anhand der Beispiele auszuführen und in ihrer Wirksamkeit zu illustrieren.

Sehr häufig greife ich auf das Verfahren: „Ressourcen in eine Problemsequenz einführen“¹⁰ zurück. Hierbei wird zunächst die Problemsituation genau erkundet, indem

⁹ Hubrig, Herrman, Lösungen in der Schule, S. 110.

¹⁰ Hubrig, Hermann, Lösungen in der Schule, S. 178f.

ich die Schüler schildern lasse, wie/ wann z.B. Nervosität beginnt. Wie ist das Körpergefühl? Was sagst du dir dann? Die Situation wird assoziiert über alle Sinneskanäle. In einer kurzen Tranceübung wird die Situation erlebt, die problematische Sequenz definiert.

Anschließend wird eine Zielvorstellung erarbeitet: Wie wärest du gerne in dieser Situation? Der nächste Schritt ist das Aufspüren einer Ressource / Fähigkeit: Wann fühlst du dich gut angesichts einer Herausforderung? Wann gelingt es dir, ruhig und gelassen eine schwierige Aufgabe anzugehen? Die Situation wird assoziiert erlebt (Sehen, Hören, Schmecken, Riechen, Fühlen) und durch ein Symbol verankert.

Sodann wird die Ressource in Problemsequenz eingebaut, indem wieder die Problemsituation durchgegangen wird, bei auftretender Nervosität oder ähnlichem an den „Anker“ erinnern, „Film“ der Problemsequenz mit eingebautem Anker weiterlaufen lassen, eventuell wiederholen der Ankerung. Dieses Verfahren bewirkt eine Musterunterbrechung.

Sehr gut lassen sich Schüler nach einer kurzen Einführung auf die Arbeit mit dem „inneren Team“ ein¹¹ Diese Interventionsmethode basiert auf der psychodynamischen Auffassung, dass in einem Menschen unterschiedliche Strebungen bei einem Vorhaben aktiv sind. Dieses innere System kann erlebt werden als „innere Stimmen“. Sie können die Person in einem Konflikt gefangen halten, da sie sich widersprechende Bestrebungen beinhalten können.

Durch die Externalisierung der „Stimmen“ (Anteile) kann man die am Konflikt beteiligten Persönlichkeitsanteile ermitteln, sie visualisieren indem man den „Namen“ des Anteils auf eine Karte schreibt und auf den Boden legt oder auf einen Stuhl, so dass der Klient dann an dem Platz diesen Persönlichkeitsanteil assoziiert erleben kann. Auch abgelehnte Anteile (Faulheit, Desinteresse) werden gewürdigt: Was ermöglicht dir dieser Teil? Wozu ist er gut? Auch abgelehnte Teile haben eine positive Funktion für die Person (z.B. Schutz) und müssen in ihrer positiven Intention wahrgenommen werden. In der Lösungssequenz treten die Teile in einen Dialog: Alle werden an der Lösung beteiligt, damit nicht später der abgelehnte Teil die Lösung „boykottiert“. Eine Art Verhandlungsphase: Die Teile/Stimmen „verhandeln“ miteinander, die Klienten sind jeweils assoziiert zu den Teilen, zwischendurch gehen sie auf eine Metaposition/ Ich- Position: Aus dieser Perspektive wird die Lösung als Realisierung der Ziele konstruiert.

4. In Krisen wachsen: Stärkung der Eigenständigkeit

Im Folgenden illustriere ich anhand einiger ausgewählter Beispiele, wie die Beratungsgespräche verlaufen. Ich fasse abschließend Einsichten zusammen, die Beratung als Begleitung im krisenhaften Jugendalter qualifizieren.

¹¹ Hubrig, Herrmann, Lösungen in der Schule, S.182f.

4.2. „Ich sage lieber nichts.“ Umdeutung

Carla (17), Schülerin der 12. Jahrgangsstufe, meldet sich bei mir wegen ihrer Schwierigkeit sich im Unterricht zu beteiligen. Die Fachlehrer hätten ihr gesagt, sie müsse sich mehr melden, was ihr aber sehr schwer falle. Oft wüsste sie nichts zu sagen oder das, was sie sagen wollte, hätte schon jemand vor ihr gesagt.

Sie wirkt zurückhaltend und spricht ruhig und bedächtig, zögert, bevor sie auf eine Frage antwortet. Neben der Schule engagiert sie sich in einer Gemeinde und betreut dort eine Gruppe jüngerer Kinder. Sie hat eine ältere Schwester, die gerade ihr Abitur macht und eine jüngere Schwester in der 8. Klasse. Zu Hause würde sie mit ihren Schwestern diskutieren und könne da auch ihre Meinung sagen.

In der Beratung frage ich zunächst genau nach, wie und wann sie sich melden kann und wann weniger, ob es von den Fächern abhängt oder von den Lehrern, um eventuelle Unterschiede benennen zu können. Wichtig ist auch die Frage, seit wann sie diese Schwierigkeit hat.

Es stellt sich heraus, dass sie in der Schule schon lange immer mehr die Rolle der „Schweigenden“ eingenommen hat. In einer Sitzung arbeite ich mit ihr an der Aufdeckung der Anteile, die sie zum „Schweigen“ bringen. Carla benennt den Teil, der sich am Unterricht mit dem vorhandenen Wissen beteiligen möchte: „Interesse“ und den anderen Teil, der schweigt: „Schutz“. Auf dem jeweiligen Stuhl sitzend erlebt sie assoziiert diesen Anteil: durch alle Sinneskanäle wahrgenommen (visuell, auditiv, kineästetisch, olfaktorisch, gustativ) und gibt ihnen eine Stimme: Wie ist das, wenn du im Unterricht interessiert mitmachen kannst? Und die andere Seite: Du weißt etwas, meldest dich aber nicht. Auch diese Seite wird assoziiert. Carla benennt sie: Die Schützende. Welche positiven Funktionen erfüllen beide Teile für sie? Es wird klar, dass die Schützende ihr ermöglicht am Geschehen teilzuhaben ohne Risiko. Sie schützt vor Blamage und Schamgefühlen (Ich habe etwas Falsches gesagt), vor der Kritik durch andere. Die Schützende hält sie in der Altersregression fest: Ich traue mich nicht!

Beide Teile werden in ihrer positiven Absicht gewürdigt und in einen Dialog gebracht. Von der Meta-Position aus betrachtet die Schülerin beide Teile (Dissoziation) und kann wahrnehmen, wie diese unterschiedlichen Impulse in Konflikt miteinander geraten. Von der Ich-Position aus ist es ihr möglich, neue Einstellungen vorzunehmen: die Schützende wird in ihrer Funktion gewürdigt und zugleich wird diese Rolle begrenzt, denn sie hat sich als primäres Verhaltensmuster durchgesetzt, was für die Schülerin hinderlich ist.

Indem die Schülerin die Stühle im Raum positioniert, kann sie Verhaltensalternativen erproben: wie sollen die Anteile zueinander stehen? Das Schlussbild ergibt: die Schützende sitzt seitlich neben der Interessierten, nach einer weiteren Überlegung, ob das der passende Platz sei, verschiebt sie den Stuhl etwas nach hinten: die Interessierte ist vorn, die Schützende sitzt hinter ihr. Ein Feedback schließt diesen Teil ab.

In der Folge kann Carla sich mehr beteiligen, allerdings bringen die Ferien einen Einbruch, sie kann ihre selbstgesteckten Ziele nicht einhalten. Ich schlage vor, an einem Arbeitsplan zu arbeiten, in dem sie sich Ziele formuliert, die ihre Motivation wieder anregen. Sie ist einverstanden.

4.3. „Mir fällt nichts ein, wenn ich aufgeregt bin!“ Ressourcen aktivieren

Mia (13) wird durch ihre Mutter bei mir angemeldet. Die Mutter ist in jeder Sitzung dabei, da Mia angeblich nicht alleine kommen möchte. Sie berichtet von dem schwierigen Einstieg ihrer Tochter an der Schule. Oft musste Mia wegen Kopf-oder Bauchschmerzen abgeholt werden, wollte gar nicht erst zur Schule, konnte sich also nicht gut eingewöhnen. Der Mutter ist die Sorge anzumerken, denn neuerlich zeigt sich das Problem, dass Mia bei Klassenarbeiten sehr nervös wird, Blackout-Erlebnisse hat und zittrige Hände bekäme. Sie weine dann auch schnell. Die Mutter redet viel und engagiert über ihre Tochter und fordert sie gelegentlich auf: Mia, erzähl‘ du doch mal! Ich strukturiere die Gesprächssituation, so dass auch Mia zu Wort kommt. Sie formuliert ihre Befürchtung, das „alles zu schaffen“. Sie möchte gerne weiterhin kommen, allerdings ist ihr eigener Wunsch, dass die Mutter dabei ist. Sie möchte ihre Situation verbessern.

In der nächsten Sitzung sitzt die Mutter im Hintergrund, ich arbeite mit Mia: wir gehen die Problemsituation Mathearbeit durch. Ihr Wunsch ist: Ich kann einfach alles hinschreiben, ich kann locker sein. Ich kann ruhig bleiben. Ressource: Beim Sportunterricht kann sie auch schwierige Übungen vorturnen und hat dabei keine Angst. Sie verankert die Ressource durch ein Symbol. Sie geht die Problemsequenz noch einmal durch und entscheidet sich bei aufkommender Nervosität den Anker zu aktivieren.

Die Rückmeldung war dann, dass es ihr schon besser ging, aber noch nicht sehr sicheres Gefühl. Sie thematisiert die mündliche Mitarbeit, die ich mit ihr durchspreche. Hier hat es sich bewährt, jeden einzelnen Schritt sehr genau wahrzunehmen durch Fragen wie: Nimm den Impuls wahr dich zu melden. Spüre deinen Arm – Spüre den Impuls den Arm zu heben – Was geht dir durch den Kopf? Was sagst du dir gerade? Sie nimmt wahr, dass sie durch den Glaubenssatz: „Wenn ich etwas sage, muss es perfekt sein!“ verhindert sich zu melden. Sie findet einen positiven Satz: „Ich kann etwas sagen auch wenn es nicht perfekt ist.“ In der folgenden Sitzung berichtet sie von mühelosem Sich-Beteiligen.

Die Mutter ist jeweils im Hintergrund, wird aber aktiv, sobald die Arbeit mit Mia beendet ist. Sie reagiert sehr positiv, ist gerührt und überrascht, wie ihre Tochter eigene Ideen entwickelt. Ihr überbehütendes Verhalten ist nur schwer zu bremsen, sie will gerne noch viel mehr tun um ihrer Tochter zu helfen. Die Tochter ihrerseits schwankt zwischen Regression (Weinen) und Abgrenzung (plant eigenständig, traut sich der Mutter zu widersprechen), wird aber zunehmend zuversichtlicher. Nachdem sie noch Verabredungen bezüglich ihrer Arbeitsorganisation getroffen hat auch mit der Mutter, beenden wir die Beratung nach der 6. Sitzung. Die Mutter bedauert es, dass die Beratung abgeschlossen ist, sie würde gerne noch weiterhin kommen mit Mia, sieht aber zögernd auch die Notwendigkeit ein, die Tochter selbständiger werden zu lassen. Da Mia nicht mehr kommen möchte, kommt auch Frau L. nicht mehr. Beide geben ein sehr positives Feedback.

4.4. „Unser Kind *muss* erfolgreich sein!“ Schutz des Kindes vor den Eltern

Durch Mitschülerinnen bekomme ich Kontakt zu Anna (11), die zu der Zeit in der 6. Klasse ist. Sie ist sehr unsicher, weint in der Schule oft und es stellt sich heraus, dass ihre Eltern sehr viel Druck ausüben bis hin zu körperlicher Gewalt (schläge) durch den Vater,

wenn Anna eine schlechte Note (ab 3-) bekommt. Sie hat deshalb Angst und zeigt Klassenarbeiten nicht gleich vor, wartet bis zu zwei Wochen mit der Bekanntgabe einer schlechten Note. Gut ist es für sie, wenn ihr Vater nicht da ist. Sie möchte in die Beratung kommen, allerdings ist ihr wichtig, dass ihre Eltern nichts davon erfahren. In der Beratung formuliert sie als Ziel, dass sie ruhiger werden möchte, Klassenarbeiten besser schaffen und sich mehr melden möchte um ihre Leistungen zu verbessern. Sie will „alles richtig machen“ um ihre Eltern zufriedenzustellen. Durch ihren Sport (Kampfsport) finden wir Ressourcen, die sie in den Problemsituationen einsetzen kann. Sie kann einsehen, dass ich mit den Eltern reden muss und wir verabreden, dass sie auf keinen Fall Kenntnis von unseren Gesprächen bekommen.

Da hier ein Verstoß gegen §8a Jugendschutzgesetz vorliegt, schalte ich die Klassenlehrer und die Erprobungsstufenleiterin ein. Das Jugendamt und die Schulleitung sind informiert. Wir entscheiden, die Eltern ohne Anna zu einem Gespräch in die Schule einzuladen. Als Anlass nennen wir, dass wir uns Sorgen um Anna machten, sie setze sich sehr unter Druck angesichts ihrer Leistungen und wir wollten mit den Eltern Verabredungen treffen. Unsere Rollen teilen wir auf in „verständnisvolle Lehrerin“ und „konfrontative Schulleitung“. Die Erprobungsstufenleiterin vertritt Annas Position mit dem Tenor: „Sie will Sie (Eltern) nicht enttäuschen.“ Die Eltern kennen mich nicht und nehmen an, ich sei im Auftrag der Schulleitung anwesend. Sie wissen nicht, dass ich mit Anna geredet habe. So vertrete ich die juristische Seite: „Wenn Sie ihr Kind schlagen, werden wir das Jugendamt informieren.“

Die Eltern streiten es ab, körperliche Gewalt angewandt zu haben - es ist aber deutlich zu spüren, dass sie verstehen, dass wir es ernst meinen. Beide haben einen Migrationshintergrund aus Rumänien und wirken sehr leistungsorientiert.

In der Folge berichtet Anna, die Situation zu Hause habe sich verbessert, der Vater habe sie nicht mehr geschlagen. Sie ist inzwischen eine mittelgute Schülerin und hat sich nicht wieder in der Beratung gemeldet. Mit dem Jugendamt bin ich weiterhin in Kontakt um abzustimmen, ob die Lage weiterhin stabil ist.

4.5. Ich kann mich nicht motivieren in die Schule zu gehen. Coaching bei Sculverweigerung

Erik (19), Schüler der 12. Jahrgangsstufe, wird durch die Schulleitung für die Beratung empfohlen. Er hatte in einer Klausur einen Täuschungsversuch unternommen, wurde erwischt und ihm steht deshalb eine Disziplarkonferenz bevor als wir uns das erste Mal treffen. Wir klären seine Zielvorstellungen. Ich erarbeite mit ihm die positiven Aspekte seiner „Faulheit“, die ihn immer wieder Stunden schwänzen lässt und es ihm ermöglicht, streßfrei das Leben zu genießen. Andererseits hat er den Impuls, das Abitur oder zumindest den Abschluss nach der 12. Jgst zu schaffen. Seine Situation stabilisiert sich, er kommt regelmäßiger zum Unterricht, sagt jedoch die Beratungstermine mehrfach kurzfristig ab. Er selber gibt an, dass ihn die Trennung seiner Eltern im Alter von 11 Jahren sehr verunsichert habe und es ihn immer sehr demotiviere, wenn ihn betreffende Konflikte zwischen den Eltern ausgetragen werden. Wir verabreden regelmäßige Termine, bis er sein Ziel der Versetzung erreicht hat.

5. Zusammenfassung: Begleitung in einer schwierigen Lebensphase?

Eine kritische Frage, die mich in meiner Beratungsarbeit begleitet, ist, ob ich die Jugendlichen lediglich wieder „fit“ mache, um dem Leistungsstress besser standhalten zu können. Möglicherweise ist das ein Effekt der Arbeit, aus der Sicht der Jugendlichen kommen jedoch, so hoffe ich, weitergehende positive Aspekte dazu, die sich nicht einfach der ökonomischen Logik der Schule unterordnen lassen.

Die Erfahrung der Beratung ermöglicht neue Perspektiven in scheinbar aussichtslosen Phasen:

- Es ist völlig in Ordnung sich Unterstützung zu holen (auch bei einer „Psychotante“).
- Man ist einem Problem nicht hilflos ausgeliefert, sondern kann selber etwas anders machen.
- Auch negative Gefühle haben ihren Sinn und helfen dabei, eine neue Lösung zu finden.
- Man muss nicht perfekt sein. Keiner ist perfekt.

Diese Perspektiven helfen erfahrungsgemäß Jugendlichen wie auch deren Eltern Konflikte zuversichtlich und optimistisch anzugehen. Durch die Beratung gibt es eine Möglichkeit mehr die Jugendlichen mit ihren Problemen nicht allein zu lassen, Unterstützung zu bieten und sie auf ihrem Weg zu begleiten. Dies halte ich in einer Schulsituation, die von zunehmenden Anforderungen an die Schüler geprägt ist und in der die Jugendlichen zunehmend mehr Zeit verbringen, für sehr wichtig.

Literaturverzeichnis

ERIKSON, Erik H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1973

HERRMANN; Peter: Blockaden lösen. Systemische Interventionen in der Schule, Göttingen 2010.

HUBRIG, Christa, HERRMANN, Peter: Lösungen in der Schule , S. 172 f ..

HUBRIG, Christa: Gehirn, Motivation, Beziehung- Ressourcen in der Schule, Systemisches Handeln in Unterricht und Beratung, Heidelberg 2010.

SCHULZ VON THUN, Friedemann: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der menschlichen Kommunikation, Hamburg 1986.

SCHULZ VON THUN, Friedemann Miteinander reden 3: Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation, Hamburg 1998.

VON SCHLIPPE, Arist, SCHWEITZER; Jochen: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Göttingen 1997 (3. Aufl.).

WATZLAWICK, Paul, WEAKLAND, John H., FISCH, Richard: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels, Bern/Stuttgart/Wien 1984 (3. Auflage).

WIRTH, Jan V., KLEVE, Heiko (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens, Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie, Heidelberg 2012.

Waltraud Hummerich-Diezun

Begleitung in einer schwierigen Lebensphase

**Lösungsorientierte Beratung jugendlicher Schülerinnen und Schüler an einem
Gymnasium**

Zusammenfassung

Dieser Beitrag zeigt den systemisch-lösungsorientierten Ansatz der Beratungsarbeit an einem Gymnasium als Begleitung der Jugendlichen in einer schwierigen Lebensphase. Der Fokus liegt auf der Wahrnehmung der Problematik der Jugendlichen, die zwischen der Bewältigung des Schulpensums, den Erwartungen der Eltern und ihren eigenen Wünschen in Krisen geraten. Die Beratung kann Perspektiven sichtbar werden lassen, die sie optimistisch für die Zukunft werden lassen. Dies wird an Fallbeispielen erläutert.

Biographische Notiz

Waltraud Hummerich-Diezun; Wuppertal
Pfarrerin im Schuldienst, tätig am Carl-Duisberg-Gymnasium und am Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium Wuppertal im Fach Evangelische Religion in Sekundarstufe I und II.

Lehrcounseling

Dr. Christa Hubrig; Köln
Dr. Peter Herrmann; Köln

