

DIE Fachzeitschrift für Systemisch-Lösungsorientierte

Nr. 18, Winter 2010



Wir hoffen auf ein Neues!

Das alte Jahr neigt sich dem Ende zu. Das bringt es meist mit sich, dass wir uns für das neue Jahr viel Gutes und Schönes wünschen. Oftmals nehmen wir uns sogar vor, etwas zu ändern - die guten Vorsätze fürs neue Jahr. Und natürlich hoffen wir dabei immer, dass unsere Wünsche, Träume, Vorsätze in Erfüllung gehen.

Elpis (gr. Hoffnung) ist ein aus der griechischen Antike stammender Ausdruck für die Erwartung des Zukünftigen, das - im damaligen Verständnis - sowohl schlecht als auch gut sein kann. Hoffnung ist in verschiedenen Disziplinen, sehr oft und unterschiedlich beschrieben worden. Grundsätzlich kann zwischen zwei Interpretationsmöglichkeiten unterschieden werden; Hoffnung als Ausdruck des Lebendigseins und Ausdruck von Lebenswillen, als Energie und wichtige Kraft. Hoffnung kann aber auch ermöglichen dem Hier und Jetzt auszuweichen und davon abhalten, die Realität(en) wahrzunehmen.

Die Positive Psychologie betrachtet Hoffnung als Charakterstärke, untergeordnet der Tugend Transzendenz. Eine Studie von Ruch, Huber, Beermann und Proyer (2007, S. 128) hat gezeigt, dass die Hoffnung der Faktor ist, der in der Schweiz am stärksten mit Lebenszufriedenheit korreliert. Die Untersuchung zeigt, dass je intensiver die Charakterstärken insgesamt ausgeprägt sind (höhere Werte auf

der Skala „Virtuousness“, Tugendhaftigkeit), desto höher ist auch die Lebenszufriedenheit.

Rick Snyder, ein Vertreter der sogenannten «Positiven Psychologie» definiert Hoffnung als den Prozess des Nachdenkens über seine Ziele, zusammen mit der Motivation, sich in diese Richtung zu bewegen und den Möglichkeiten, diese Ziele zu erreichen. Hoffnung ist gemäss Snyder das Ergebnis der «Summe mentaler Willenskraft und Wegstärke», die man für seine Ziele hat. So bestimmt Snyder drei Komponenten: Ziele - Willenskraft und Wegstärke.

Unter «Ziele» versteht Snyder jegliche Objekte, Erfahrungen, die wir uns vorstellen und wünschen. Als Willenskraft bezeichnet er die treibende Kraft, Energie, die hilft, Menschen voran zu treiben. Und Wegstärke steht für die mentale Fähigkeit, einen oder mehrere Wege zur Zielerreichung zu finden.

In einer neuen Masterarbeit ist deutlich geworden, dass systemisch-lösungsorientierte Praktikerinnen Hoffnung kaum explizit thematisieren, sie implizit jedoch ein Thema ist. Hoffnung wird als ein Konstrukt betrachtet, das mit Zukunftsorientierung und Zielen in einem Zusammenhang steht.

PraktikerInnen beziehen (wenn sie Hoff

nung thematisieren) Seligmans „Hilflosigkeitstheorie« mit ein Aussagen und kommen zum Schluss, dass Hoffnung und Hoffnungslosigkeit davon abhängig sind, wie sehr ein Mensch weiss, dass es in seinen Händen liegt, etwas zu bewirken. Hoffnung und Hoffnungslosigkeit scheinen also in einem engen Zusammenhang zu stehen mit dem Vertrauen in die Selbststeuerungsfähigkeit und dem Bild der Selbstwirksamkeit. Die Hoffnung ist umso grösser, je mehr ein Mensch weiss, dass es in seinen Händen liegt etwas zu bewirken.

Hoffnung ist lern- und optimierbar - eine Aussage die bereits der Philosoph Bloch in seinem Werk «Das Prinzip Hoffnung» 1959 gemacht hat und genau so von Vertretern der «Positiven Psychologie» wiederholt wird. In diesem Sinn wünsche ich Ihnen ein hoffnungsvolles und reiches 2011.

Ursula Fuchs, Leiterin wilob AG

Fortsetzung aus der Wunderantwort
Nr. 17

4. Der Weg zu den persönlichen Zielen
Die Schule soll die Kinder auf das Leben vorbereiten, ihnen Wissen und Fähigkeiten vermitteln, die im späteren Leben nützlich sind. Das war schon immer so, in der Schule lernt man nicht für den Lehrer, sondern für das Leben. Dies ist ein alter Satz. Der Auftrag der Schule ist wohl der gleiche geblieben, verändert haben

In der lösungsorientierten Pädagogik bekommt dieses Bestreben, Kinder an ihrem Lernen zu beteiligen eine klare Form.

4.1. Der Blick auf das Gelingen
Kinder müssen sich beim Lernen wohl fühlen. Über unsere Kommentare und Beobachtungen erkennen sie, was sie können und was für Fortschritte sie gemacht haben. Kleinkindererzieherinnen, Kindergärtnerinnen und Hortleiterin-

entierter Pädagoge redet mit dem Kind über beides, über das was gelungen ist und über das, was nicht gelungen und nochmals zu üben ist. Fehler zeigen Lernbedürfnisse an. Falsch und richtig ist gleichwertig, nämlich ein Ansporn zum Weiterlernen, es braucht keine Schuldzuweisungen, höchstens Mitgefühl. In der Heilpädagogik ist dies besonders wichtig. Wie häufig bekommt ein Kind in der Regelschule Kritik für sein Nichtkönnen, wie oft fühlt es sich als Versager! Im

Die Magie der Ziele

Wie Kinder & Jugend

sich die Inhalte, die Art der Stoffvermittlung und die Kinder, die nicht mehr nur stillsitzen und dem Lehrer zuhören wollen, um nachher brav zu wiederholen, was ihnen vorgekaut wurde. Sie wollen aktiv sein, wählen und ihr Lernen selber beeinflussen können. In der Didaktik hat man erkannt, dass „begreifen“ eben von „greifen“, von selber etwas tun, kommt. Unsere Berufserfahrung hat uns gelehrt, dass Kinder dann motiviert zum Lernen sind, wenn sie merken, dass sie und ihr Lernen im Mittelpunkt stehen und nicht der Stoff zu dem sie noch keine Beziehung haben, und man sich dafür interessiert, was ihnen das neue Wissen bedeutet und wie es sich in ihrem Leben auswirkt. An einem Workshop in Winterthur hat Insoo Kim Berg uns einmal diese alten Gedanken überbracht:

Erzähle mir etwas, und ich werde es vergessen.

Zeige mir etwas, und ich werde mich wahrscheinlich

nicht daran erinnern.

Beteilige mich und ich werde verstehen.

Indianisches Sprichwort

nen schaffen immer wieder Situationen, in denen sich das Kind als erfolgreich erleben kann. Dadurch baut sich seine Ich-Struktur auf, das Kind erkennt, was es gerne macht, was es kann, was es will und was seine nächsten Lernschritte sind. Fehler sind Lernfelder und es ist unsinnig und dumm, Kinder für Fehler zu kritisieren. Ohne Fehler können sie nicht lernen, wenn man Fehler kritisiert, kritisiert man das Lernen.

Bei kleinen Kindern wird Vieles richtig gemacht, wir beobachten und kommentieren alles, was gelingt und alles, was das Kind tun und lernen will. Wenn ein 4-jähriges Kind Fahrrad fahren lernt und dabei umfällt und sich weh tut, dann wird es von der Mutter vom Boden aufgehoben und getröstet. Sicher bekommt es keine Kritik dafür, dass es umgefallen ist; im Gegenteil es wird für den Fehler getröstet. Wenn das Kind in die Schule kommt, oder schon früher, beginnen wir mit den kritischen Bemerkungen zu Fehlern und misslungenen Versuchen. Warum hast du schon wieder ...? Wir geraten in eine Vorwurfshaltung zum Fehler und das Kind fühlt sich als Versager. Das ist unbedingt zu vermeiden. Ein lösungsori-

entierter Pädagoge redet mit dem Kind über beides, über das was gelungen ist und über das, was nicht gelungen und nochmals zu üben ist. Fehler zeigen Lernbedürfnisse an. Falsch und richtig ist gleichwertig, nämlich ein Ansporn zum Weiterlernen, es braucht keine Schuldzuweisungen, höchstens Mitgefühl. In der Heilpädagogik ist dies besonders wichtig. Wie häufig bekommt ein Kind in der Regelschule Kritik für sein Nichtkönnen, wie oft fühlt es sich als Versager! Im

4.2. Fragen statt sagen

1993, nach unserem Training in Milwaukee bei Steve de Shazer und Insoo Kim Berg, haben wir in der Werkschule Grundhof, einem Sonderschulheim in der Nähe von Winterthur (Schweiz), angefangen das lösungsorientierte Denken in die Pädagogik zu übertragen. Als Erstes haben wir begonnen mit unseren Schülern über das zu reden, was sie wollen hier in unserer Schule und überhaupt in ihrem Leben. Oft konnten sie auf diese Art von Fragen keine Antwort geben, weil sie es sich nicht gewohnt waren, über solche Themen befragt zu werden. Wenn wir sie fragten, was kannst Du gut, sagten sie oft: „nichts“ oder „das müssen Sie

Dies ist der 2. Teil eines Vortrags vom 29.05.10 von M. & Dr. K. Baeschlin im Rahmen der Dyslexietagung an der Universität Zürich. Den 1. Teil finden Sie in der Ausgabe 17.

wissen, Sie sind der Lehrer.“ Mit diesen Fragen fordern wir Schüler heraus, sich mit sich selbst zu beschäftigen. Darum geht es eigentlich beim Lernen: Um die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Stoff. Die Demotivation vieler Schüler und Schülerinnen kommt daher, dass die Lehrpersonen sich nur dafür interessieren, ob der Stoff verstanden ist und kaum dafür, was der Schüler dafür getan hat, ihn zu verarbeiten. Mit Fragen: „Wie hast Du das geschafft?“ „Was hast

essieren.

4.3. Konkrete Ziele erarbeiten

In der Nutzung persönlicher Ziele, gibt es altersmässige Unterschiede. Im Kindergarten und Unterstufe werden keine längerfristige Ziele vereinbart. Unterstufenkinder haben noch keine persönlichen Ziele, sie wollen den Eltern und der Lehrerin gefallen und es gibt Dinge, die sie einfach gerne machen oder die sie spannend finden. Sie sind aber

sondern wecke in den Menschen die Sehnsucht nach dem grossen weiten Meer.

Antoine de Saint-Exupéry

Wir sind der Meinung, dass mindestens 2 mal im Jahr, zum Beispiel vor dem Zeugnistern, mit dem Schüler und den Eltern eine Standortbestimmung stattfinden sollte. Ziel dieser Gespräche ist es mit Fragen herauszuarbeiten, wie sich die Schülerin und ihre Eltern ihre

Öffentliche zu persönlichen Zielen kommen

von Marianne & Kaspar Baeschlin, zlb Schweiz

Du heute gelernt?“ oder „Was machst Du anders, damit Du morgen zur Zeit in der Schule sein kannst?“ wenden wir uns an die Person, an den Menschen und nicht nur an den Schüler, vom dem genau das und das erwartet wird. Wir sind also der Meinung, dass Eltern, Erzieher, Lehrpersonen sich immer wieder für die Person Kind interessieren sollten, wie es seinen Alltag bewältigt und nicht nur, ob es seine Hausaufgaben brav gemacht hat. Um Missverständnisse zu vermeiden möchten wir betonen, dass wir Regeln und Rahmenbedingungen nicht in Frage stellen. Wir fragen nie: „Wann willst Du heute ins Bett gehen?“ sondern: „Du weisst Du musst heute Abend um 21.00 Uhr im Bett sein, wann beginnst Du mit den Hausaufgaben, damit Du keinen Stress bekommst?“ Diese kurzen Fragen im Alltag brauchen keine zusätzliche Zeit, statt Predigten, statt Nörgeln statt gut gemeinter Vorschläge stellen sie ganz „unbedeutende“ kleine Fragen wie: „Ich sehe, Du hast das heute ganz anders angepackt, wie bist Du drauf gekommen? Diese Fragen zeigen dem Kind, dass Sie es aufmerksam beobachten, indem sie sich für seine kleinen Fortschritte inter-

sehr empfänglich für wertschätzende Rückmeldungen und auch für Fragen. Man kann einen 9 jährigen fragen: „Was brauchst Du jetzt, damit Du in Ruhe Deine Rechnungen fertig machen kannst?“ Und dann hilft man ihm, diesen Wunsch umzusetzen. Mit dieser Art von Interventionen merken auch die Kleinen, dass es auf sie an kommt, dass sie wichtig sind. Damit wird der Boden gelegt dafür, dass sie später persönliche Ziele für ihr Leben finden.

4.3.1. Träume und Visionen nutzen

Früher fanden Gespräche zwischen Lehrperson und Schüler nur dann statt, wenn der Schüler etwas ausgefressen hatte. Man redete nur wenn „etwas“ vorgefallen war. Das belastet heute noch die Lehrer-Schülerbeziehung, obschon wir uns jetzt langsam bewusst sind, dass Gespräche mit den Schülern über ihr Lernen zu einer Selbstverständlichkeit werden sollten.

Wenn du ein Schiff bauen willst - fang nicht an Holz zu sammeln, Bretter zu schneiden und Arbeiten zu vergeben -

Zukunft vorstellen. Man redet über Berufswünsche, Begabungen und Lebensvisionen. Auch wenn diese Visionen unausgegoren sind und wir uns nicht vorstellen können, dass das Kind sie je erreichen wird, lassen wir sie stehen und fragen, was das Kind dafür zu tun gedenke: „Was denkst Du, was Du als erstes in Angriff nehmen musst, damit Du diesem Wunsch näher kommst?“ Was wir unterlassen, ist, zu sagen: „Was? Mechaniker willst Du werden, das kannst Du gleich vergessen, da bist Du viel zu schlecht in Mathe.“ Das bremst das Kind und wir sind nie ganz sicher, ob unsere Einschätzung stimmt. (Unsere Sonderschüler haben uns das Gegenteil bewiesen, nämlich dass manchmal die unglaublichsten Entwicklungen möglich wurden). Visionen und Wünsche tragen die Energie für Entwicklung in sich. Aus diesen Visionen entstehen dann Semesterziele. Im Gespräch mit Lehrer-Eltern- Kind wird ein (am besten nur eines) Ziel herausgeschält und positiv formuliert. Das kann zum Beispiel lauten: „Im nächsten Zeugnis möchte ich eine 5 in Mathe erreichen, da ich im Sommer ins Gymi will.“ Beim Schüler mit Teilleistungsschwächen in der Rechtschreibung kann das Ziel sein:

<p>Verhalten</p> <p>Ich halte durch</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ bis zur Pause ✓ bis zum Schluss ✓ bis die Arbeit ganz fertig ist 	<p>Verhalten</p> <p>Ich bin selbständig</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hilfe holen, wenn ich sie brauche ✓ Arbeitsschritte alleine ausführen 	<p>Verhalten</p> <p>Ich bin bei mir</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ keine Ablenkung durch Mitschüler ✓ keine Ablenkung durch Umgebung ✓ keine Störung der andern 	<p>Verhalten</p> <p>Ich bin anständig</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ mit den Mitschülern ✓ mit den Erwachsenen ✓ Benehmen, Sprache, Umgang
<p>Verhalten</p> <p>Ich bin gut gelaunt</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sprache ✓ Gesichtsausdruck ✓ Humor 	<p>Verhalten</p> <p>Ich kann Frust überwinden</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ aus Frust wird Lust ✓ ich arbeite weiter ✓ ich konzentriere mich trotzdem 	<p>Verhalten</p> <p>Ich kann Befehle entgegennehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ich weiss, dass ich Schüler bin ✓ ich kann zuhören ✓ angemessene Reaktion 	<p>Verhalten</p> <p>Ich kann mit Kritik umgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ich bleibe ruhig ✓ Kritik kann mir helfen ✓ ich akzeptiere Kritik
<p>Verhalten</p> <p>Ich kann mündliche Anweisungen befolgen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstehe ✓ ich beobachte genau ✓ das Vorgehen und das Resultat entsprechen den Anweisungen 	<p>Verhalten</p> <p>Ich kann schriftliche Anweisungen befolgen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Texte lesen und verstehen ✓ Pläne lesen ✓ das Vorgehen und das Resultat entsprechen den Anweisungen 	<p>Verhalten</p> <p>Ich bin pünktlich und zuverlässig</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Zeiten einhalten ✓ Abmachungen einhalten 	<p>Verhalten</p> <p>Ich schwatze im richtigen Mass</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fachgespräche ✓ ich höre auf, wenn es stört ✓ ich kann auch ruhig arbeiten

„Ich will besser werden in der Rechtschreibung, so dass ich statt einer 3 eine 3,5 im Zeugnis habe“ Ein anderes Ziel eines Schülers, der Ingenieur werden will, könnte lauten: „Ich will mit einem Minimalsatz von nur einer Viertelstunde täglich im Französisch eine genügende Note erreichen.“ Dies sind Zielvereinbarungen, die Eltern und Lehrperson mit dem Schüler zusammen abschliessen. Auch Eltern und Lehrer können Wünsche äussern, aber wir achten sehr darauf, dass die Jugendlichen sie nicht unbedacht übernehmen. Im Moment ist es einfacher für sie zuzustimmen und nicht selbst nach zu denken. Nachträglich ist aber die Wahrscheinlichkeit ein fremd bestimmtes Ziel zu erreichen, viel geringer. Wir fragen dann manchmal, wie es sich für das Kind lohnt, diese Ziele zu erreichen. „Was gefällt Dir am Beruf Bäuerin? Was sind da für Fähigkeiten gefragt?“ Es ist von Vorteil, diese Vereinbarungen schriftlich zu gestalten. Wir haben ein Schulzimmer gesehen, wo die Verträge (wie der nachfolgende) aller Schüler eingerahmt an der Wand hingen. Alle Schüler kennen die Ziele ihrer Mitschülerinnen. Das schafft Verbind-

lichkeit. Mit der Erarbeitung der Ziele ist es nicht getan. Aus den grossen Lebenszielen ergeben sich kleine Schritte im Alltag. Wie Anna Muster (unten). Sie geht in der Tagessonderschule bei Frau Nussbaumer zur Schule. Sie will mit der Lehrerin Lesetraining machen. Es ist die Idee der Schülerin. Die Lehrerin fragt nun, wie sie das machen will und es ergibt sich daraus eine Verhandlung, denn auch Frau Nussbaumer hat nicht immer Zeit. Es wird vereinbart, dass Frau Nussbaumer während des Tages (wenn sie gerade einen ruhigen Moment hat) Anna zum Lesetraining auffordert. Anna verspricht, dass sie dann sofort mitmacht, auch wenn sie gerade an etwas anderem arbeitet und eine Unterbrechung in Kauf nehmen muss. Im Klassenrat am Freitag gibt es eine Auswertung. Jeder Schüler erzählt, wie er sein Ziel erreicht hat, auch Anna. Viele Lehrer reagieren ablehnend auf diese Ideen. Sie sagen, sie hätten keine Zeit mit Schülern solche Gespräche zu führen. Natürlich braucht das Zeit, aber sie wird dadurch kompensiert, dass nachher die Schüler motivierter sind zu arbeiten und weniger stören. Die Klimazone Klassenzimmer verändert

sich, sie wird gelassener, fröhlicher, respektvoller, aufbauend, gegenseitig unterstützend, kurz einfach angenehmer und das erleichtert den Alltag enorm. Man redet mehr über das, was man will (Zielgespräche) statt über das, was man nicht will (Gespräche über Konflikte, Respektlosigkeit und Gewalt). Wir haben diese Veränderung persönlich erlebt, sie ist beeindruckend.

4.3.2. Mit Zielen den Schulalltag gestalten

Fragen nach den Kompetenzen und Zielen des Schülers können uns durch den Unterricht begleiten. Zur Lösung von Konflikten zum Beispiel können wir die Beteiligten fragen, was sie jetzt brauchen, damit sie wieder zusammenarbeiten können. Dadurch aktivieren wir ihre Fähigkeit, sich selbst zu beobachten und herauszufinden, wie sie funktionieren. Dies ist sehr nützlich in der heutigen komplexen Welt. Es müssen nicht immer persönliche Ziele sein, an denen gearbeitet wird, obschon diese Menschen viel mehr motivieren als vorgegebene Ziele von Lehrerinnen. Es gibt aber immer wieder Situationen im

Schulalltag, wo Forderungen von aussen auf die Schüler zukommen. Dazu ein Beispiel: Eine Lehrerin möchte, dass die Kinder nach der Pause pünktlich ins Klassenzimmer zurückkehren und ruhig an ihren Plätzen sitzen bis der Unterricht beginnt. Bisher war ein riesiges Chaos vor allem nach der grossen Pause. Die Versuche, die Situation zu verbessern durch Schimpfen und Zurechtweisungen, mit den üblichen Mahnungen im Befehlstone, sind gescheitert. Sie entscheidet sich für einen neuen Weg. Sie bastelt eine Skala, die sie im Schulzimmer an der Wand befestigt: Die Lehrerin definiert die 10. Die 10 auf der Skala ist immer eine Idealvorstellung, welche die Lehrerin festlegt: Die 10 wäre: „Wenn ich nach der Pause ins Klassenzimmer komme, sitzen alle Kinder an ihrem Platz und arbeiten für sich am Wochenplan.“ Jeden Tag gibt die Lehrerin eine Rückmeldung, wo auf der Skala heute der Wert war: „Ich denke heute morgen war die Situation auf der 6, weil nach den Pausen mehr als die Hälfte der Kinder ruhig am Platz waren. Ein Kind darf den Reiter auf der Skala auf 6 setzen. Statt darüber zu schimpfen, dass nicht alle am Platz gesessen sind, reden wir über das, was gelungen ist. Dies ist ein Unterschied, der einen Unterschied macht. Die Rückmeldung der Lehrerin erfolgt täglich. Schülerinnen können zur Beurteilung beigezogen werden, indem wir sie fragen, wo sie denken, dass die Klasse heute gewesen sei. Dadurch werden diese noch mehr am Erfolg beteiligt.“

4.3.3. Persönliche Ziele für eine bestimmte Situation

Es gibt immer wieder Situationen im Alltag des Schülers, die ein bisschen anders sind. Zum Beispiel der Werk- und Kochunterricht, Exkursionen. etc. Für diese Situationen haben wir einen Satz so genannter Focuskärtchen ausgearbeitet. Aus diesem Satz kann der Schüler zu Beginn des Unterrichts eines auswählen, das ihm besonders am Herzen liegt. Wir geben ein paar Beispiele für diese Kärtchen, der ganze Satz kann im Internet www.zlb-schweiz.ch heruntergeladen werden. Zu Beginn des Nachmittags fragt die Lehrerin, wie die Schüler dieses Ziel erreichen wollen und am Schluss gibt es eine kurze Auswertung, wie es gelungen

ist. Die Auswertung mit der Skala hat sich dabei als nützlich erwiesen.

4.4. Braucht es Belohnung?

Oft wird das Mittel von Belohnungen eingesetzt, um Kinder und Jugendliche zu motivieren, was dazu führt, dass die Kinder für Noten und Belohnungen arbeiten. Dies entspricht nicht mehr unserem Menschenbild. Wir arbeiten gezielt darauf hin, dass das Kind für seine Entwicklung lernt, dass es sich und seinen Fortschritt beim Lernen im Auge hat und nicht die Belohnung von Aussen. Mit der Belohnung nehmen wir dem Kind auch etwas weg. Wir sagen ihm indirekt: „Du brauchst eine Belohnung fürs Lernen, es genügt dir nicht, dass Du Fortschritte machst.“ Wir hindern das Erlebnis der Selbstwirksamkeit. Belohnungen machen abhängig und sind nicht nachhaltig. Eine andere Wirkung als Belohnung hat die Anerkennung von Geleistetem, also kleine Beobachtungen von uns, was dem Kind gelungen ist in Bezug auf sein Lernen. Jeder Mensch will gesehen werden, Aufmerksamkeit bekommen. Sie ist das Lebenselixir schlechthin. Gerade im Sonderschulbereich, wo herausragende Leistungen selten sind, müssen wir Pädagogen uns überlegen, wie Kinder Aufmerksamkeit und Anerkennung bekommen, wenn sie keine besonderen Leistungen erreichen können. Wenn wir Verhaltensstörungen bekämpfen mit Worten und Strafen, geben wir dem Kind viel Aufmerksamkeit für seine Störung und verstärken damit die Verhaltensauffälligkeiten. Anstelle dieses üblichen Vorgehens haben wir gelernt, dem Kind Rückmeldungen zu geben über kleine gelungene Schritte auf sein Ziel hin. So merkt das Kind, dass es etwas bewirken kann und sieht, dass andere seinen Einsatz ebenfalls bemerken. Es kann stolz auf sich selbst sein und das ist die nachhaltigste Belohnung für einen Menschen. Manchmal haben wir ein Kind gefragt, was es für eine Unterstützung brauche, um das Ziel zu erreichen. Es kam vor, dass Kinder sagten, es würde ihnen helfen, wenn sie eine Belohnung bekämen. „Und wie müsste diese Belohnung sein?“ fragten wir dann. Die Antworten waren sehr verschieden.

Manchmal war es eine kleine Toblerone, manchmal ein gemeinsames Spiel. Entwicklungsschritte in Richtung eines vom Kind gewählten Ziels wert zu schätzen, ist eine Strategie, die in seiner Wirkung ein von aussen gewähltes Belohnungssystem weit in den Schatten stellt.

5. Zum Schluss

Indem wir die Kinder und Jugendlichen in ihr Lernen einbeziehen, uns für ihre Visionen und Träume interessieren, ihr Gelingen, auch wenn es klein ist, benennen, helfen wir ihnen eigene Ziele im vorgegebenen Rahmen zu entwickeln. Sie fühlen sich dadurch ernst genommen und ihre Zuversicht, dass es sich lohnt, den mühsamen Weg vom Lernen zu gehen, steigt, das heisst sie sind wieder motiviert sich für ihre Zukunft ein zu setzen. Wir haben erlebt, wie Schulverweigerer und Jugendliche, die mit dem Stempel zu uns kamen „nicht beschulbar“ zu sein, sich zu engagierten selbstbewussten Menschen entwickelten. Wir schliessen mit einem Zitat von Erich Fromm und hoffen, unsere Erfahrungen und Gedanken ermuntern die Leser, das zielorientierte Arbeiten selbst zu versuchen und weiter zu entwickeln.

Wie Gewalt entsteht

Das Leben hat seine eigene Dynamik; es hat die Tendenz zu wachsen, sich Ausdruck zu verschaffen, sich zu leben. Wird diese Tendenz vereitelt, dann scheint die auf das Leben gerichtete Energie einen Zerfallsprozess durchzumachen und ich in Energie zu verwandeln, die auf Zerstörung ausgerichtet ist. (...) Destruktivität ist das Ergebnis ungelebten Lebens.“

(Fromm: Die Kunst des Liebens, 1983, S.149)

Prozesse offen gestalten – ein Spaziergang

„Alles sollte so einfach wie möglich sein, aber nicht einfacher.“ (Albert Einstein)
Dieser Empfehlung Einsteins folgend haben wir ein Raummodell entwickelt, das die Komplexität systemischen Denkens und Handelns angemessen ungewöhnlich reduzieren kann.

Ein Blick in unsere Praxis

Um Transparenz einzuführen, stellen wir unseren Klienten das Raummodell kurz vor. Dabei sind wir offen dafür, welcher „Raum oben auf“ liegt, wenn wir Klienten einladen, mit dem Raummodell zu arbeiten. Wir haben die Beobachtung gemacht, dass Klienten sich eingeladen fühlen, in Gedanken einen Spaziergang zu machen und zu entscheiden, welcher Raum für sie hilfreich sein könnte, eine Lösung zu finden. Eine weitere Möglichkeit ist, mit Hilfe einer kleinen Tranceinduktion den Spaziergang einzuleiten. Manchmal bieten wir auch an, dass die Klienten die Räume durch Seile oder Moderationskarten markieren oder wir nutzen unterschiedliche Zimmer als Räume. Wir bringen sie in Bewegung, in dem wir sie real durch die Räume spazieren lassen. Oft erleben wir eine veränderte Körperhaltung bei unseren Klienten. Sie wirken offener, neugieriger, konzentriert und weniger problembehaftet. Sie fokussieren ihre Aufmerksamkeit nach Innen und nehmen Kontakt mit den Räumen auf. Wir versuchen mit den Klienten herauszufinden, welcher der drei Räume für ihr Anliegen momentan bedeutsam sein könnte.

In manchen Fällen machen wir auch die Erfahrung, dass Klienten zur Beratung kommen und noch kein konkretes Anliegen formulieren können. Sie sprechen von Unbehagen, diffusen Gefühlen, Befürchtungen, Zweifeln, fehlender Motivation und Angst vor der Zukunft. Hier sehen wir unsere Aufgabe darin, in allen

drei Räumen nach möglichen Anliegen zu suchen. Als Berater sind wir aufgefordert, uns den Spagat zwischen Bewahren und Verändern bewusst zu machen und den Status Quo auszuhalten.

Gemeinsam mit unseren Klienten betreten wir den von ihnen gewählten Raum. In diesem werden Informationen und Erleben zur Orientierung gebündelt. Das geschieht in Co-Kreation mit den Klienten. Wir unterstützen sie darin, für sie relevante Fragen in diesem Raum zu entwerfen bzw. mögliche Themen zu nennen. Entweder führen wir ein systemisches Interview, während sich die Person im gewählten Raum befindet oder wir laden die Klienten ein, eigene Fragen zu formulieren, diese auf Moderationskarten zu schreiben und in den Raum zu legen. Gleiches geschieht mit möglichen Themen. Dadurch wird der Raum „möbliert“ und sinnlich erfahrbar. Unsere Standardfrage lautet: „Nehmen wir an, in einem der Räume könnte für sie eine Lösung liegen, für welchen Raum würden sie sich im Moment entscheiden?“ Bei Klienten die noch kein Anliegen formulieren können, fragen wir entsprechend, welcher Raum könnte für das Formulieren eines Anliegens hilfreich sein.

In unserem Verständnis bedeutet Lösung nicht unbedingt, dass die Klienten ein Ziel erreichen müssen. Radikaler ausgedrückt, wir können hilfreich sein, ohne ein Ziel mit den Klienten vereinbart zu haben. Innerhalb eines Raumes kann sich das Anliegen durch die entstehenden Informationen verändern. Eine zu schnelle Festlegung des Anliegens und die daraus resultierende Zielformulierung kann diesen Prozess einschränken, da die Aufmerksamkeitsfokussierung über Anliegen und Ziel gelenkt wird und somit das, was es noch geben könnte, übersehen wird.

Wirklichkeitsraum

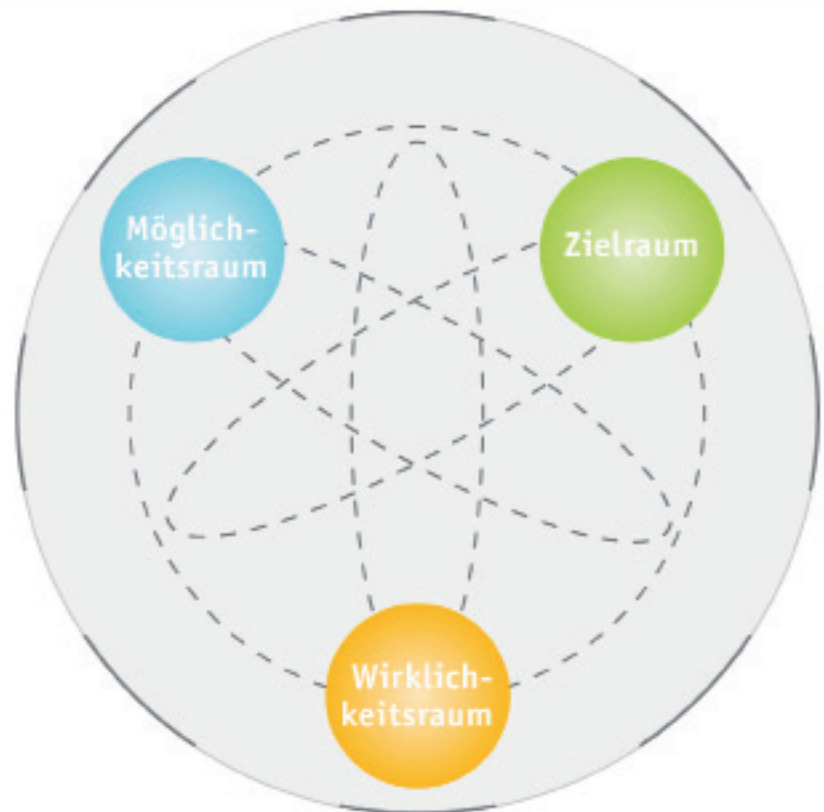
Im Wirklichkeitsraum helfen wir den Klienten heraus zu finden, wie sie zum Zeitpunkt der Beratung ihre Wirklichkeit konstruieren und ob die damit verbundenen inneren Bilder und erzählten Geschichten hilfreich oder nicht so hilfreich für das formulierte Anliegen sind. Hier geht es nicht um eine Veränderung in der Zukunft, sondern um das Neubewerten der inneren Bilder und Geschichten aus der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft. Gemeinsam mit unseren Klienten/Kunden beschäftigen wir uns mit Fragen wie:

- Welchen Einfluss hat die konstruierte Wirklichkeit auf das jetzige Denken, Fühlen und Handeln?
- Erzeugen diese Bilder eher Mut und Zuversicht oder Hoffnungslosigkeit und Resignation?
- Was braucht es, um neue Bilder und Wirklichkeiten entstehen zu lassen?
- Wenn es sich um mehrere Personen handelt, bewegen sich alle im gleichen Wirklichkeitsraum?
- Wo gibt es Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten?
- Wo ist der Wirklichkeitsraum räumlich verortet?
- Sind die Informationen im Wirklichkeitsraum allen beteiligten Personen zugänglich?
- Welche Anteile der Geschichte halten das Problem aufrecht?
- Verändert das Bewusstmachen des Wirklichkeitsraumes das Anliegen bzw. die Problembeschreibung?

Beratungsraum

In welchem Raum könnte für Sie ein Anliegen/Thema oder eine Lösung liegen?

In welchem Raum möchten Sie/sollten wir Fragen stellen?



Wirklichkeitsraum

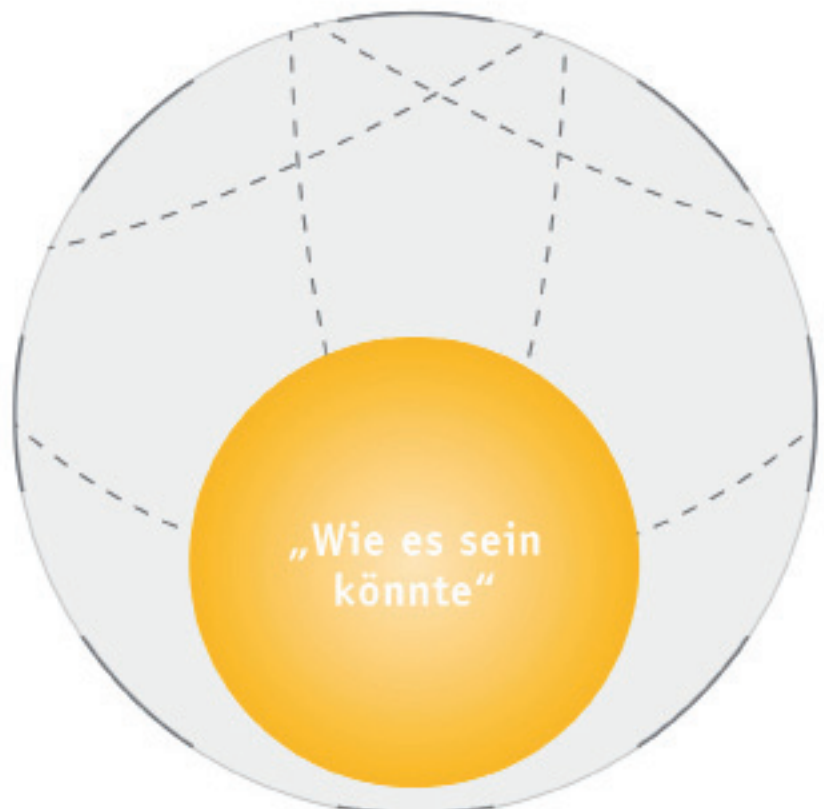
Subjektive erlebte Wirklichkeiten der Kunden und Berater

– Beschreibungen des Status Quo

– Innere und äußere Bilder

– Gelebtes und erzähltes Leben: Biographien und Geschichten
Kontexte, Daten und Fakten

– Aktuelle Sinnggebung



Karin Nöcker, Köln

Haja (Johann Jakob) Molter
Psychologischer Psychotherapeut, Köln



Möglichkeitsraum

Wenn sich unsere Klienten nach der Standardfrage für den Möglichkeitsraum entscheiden, regen wir sie an, ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen, kreativ und spielerisch zu sein, quer zu denken, nach Ausnahmen und Wundern Ausschau zu halten. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass das offene Suchen nach Optionen hilfreich ist. In einem späteren Schritt, können einige dieser Optionen für die Formulierung von Zielideen verwandt werden, müssen es aber nicht, d. h. als Kunstgriff geben wir vorübergehend auch diesem Raum eine Autonomie. Gemeinsam mit unseren Klienten/Kunden beschäftigen wir uns mit Fragen wie:

- Nehmen wir an, sie hätten eine Idee wie viele Optionen im Möglichkeitsraum vorhanden sind, wie viele wären das?
- Welche Ressourcen würden sie als genutzt, welche als ungenutzt bezeichnen?
- Welche stehen ihnen momentan zur Verfügung?
- Was brauchen sie, um auf ihre Ressourcen zurückzugreifen?
- Was könnten hierbei mögliche „ehrwerte“ Hindernisse sein?
- Wenn sie neue Optionen entwickeln würden, welche wären das?
- Welche Ressourcen erleben sie in Bezug auf ihr Anliegen als hilfreich?
- Wenn sie sich über ihre Ressourcen beschreiben würden, wie würde dann ihre Geschichte lauten?
- Wo ist der Möglichkeitsraum räumlich verortet?
- Auf einer Skala von 1 - 10, 1 = niedrig, 10 = sehr hoch, ist ihre Bereitschaft Risiken einzugehen und Experimente zu wagen?

Zielraum

Wenn sich unsere Klienten nach der Standardfrage für den Zielraum ent-

scheiden, helfen wir ihnen sich auf Visionen und Zielideen in der Zukunft auszurichten. Der Zielraum wird zum Attraktor für Zukünftiges. Wir steuern im Prozess dazu bei, dass sich Gründe in der Zukunft herausbilden, die es den Klienten erleichtern, ihre Aufmerksamkeit auf Ziele zu richten und Entscheidungen zu treffen, die für sie passen und die sie in der Folge in konkrete Handlungen umwandeln können.

Gemeinsam mit unseren Klienten beschäftigen wir uns mit Fragen wie:

- Wie hoch schätzen sie im Moment die Attraktivität ihres Zielraums ein?
- Woran können sie merken, dass sie sich in ihrem Zielraum bewegen?
- Wie hoch schätzen sie die Wahrscheinlichkeit ein, dass sich ihre Zielideen verwirklichen lassen?
- Welche Zielideen sind eher hinderlich?
- Welche Ressourcen und Optionen aus dem Möglichkeitsraum sind im Zielraum enthalten?
- Wenn sie ein Bild, eine Vision von ihrer Zukunft hätten, wie sähen diese aus?
- Welche Entscheidungen und Vereinbarungen müssen von ihnen getroffen werden?
- Wo im Moment würden sie ihren Zielraum verorten?
- Was hat ihnen bisher in ihrem Zielraum geholfen?
- Wenn sie sich aus dem Zielraum heraus eine Empfehlung für ihren Wirklichkeitsraum in Bezug auf den Möglichkeitsraum geben könnten, welche wäre das?

Während eines Coachings thematisierte eine Kundin ihre Unzufriedenheit am Arbeitsplatz. Sie brachte deutlich zum Ausdruck, dass sie sich nicht mehr an der Kultur des Jammerns, die sich in der Einrichtung etabliert hatte, beteiligen und ihre Energie dafür verschwenden

wollte, um Veränderung zu kämpfen.

Wir stellten ihr das Raummodell vor. Sie entschied sich spontan für den Zielraum, um sich ihre persönlichen Ziele außerhalb des Arbeitskontextes anzuschauen. Sie setzte sich mit ihrem Stuhl ans Fenster, um einen Blick nach draußen zu haben. Der Zielraum lag außerhalb des Beratungsraums, die Landschaft wurde zum Zielraum.

In unserem systemischen Interview fragten wir sie zunächst nach ihrer Befindlichkeit zu diesem Raum. Sie wirkte wie befreit, hatte eine geöffnete Körperhaltung, strahlte über das ganze Gesicht. Auf unsere weiteren Fragen hin, begann sie kreativ Ideen zu entwickeln, was in diesem Zielraum alles liegen könnte. Sie begann ein zuversichtliches, hoffnungsvolles Bild bezüglich ihrer Zukunft zu entwickeln.

In einer späteren Coachingstunde berichtete sie, dass die „Leichtigkeit“, die sie im Zielraum gedanklich erlebt hatte, es ihr ermöglichte, wieder mit mehr Freude und weniger Leidensdruck arbeiten zu können. Das innere Bild über den Zielraum hatte auch als Nachwirkung, dass sie ihre Risikobereitschaft erhöhte, sich mit Selbständigkeit zu befassen und als zweites Standbein zu verwirklichen.

In der Arbeit mit unseren Klienten geht es um Wertschätzung für die bisherigen Lösungen. Auch Problemtrancen kann man als Lösung schätzen: das ist das, was bisher möglich war. Zielorientierung kann ein wichtiger, muss nicht der einzige Fokus sein. Ähnlich wie in der Hypnotherapie regen wir unsere Klienten an, sich auf den für sie passenden Weg zu zentrieren: DAS GEHEN IST DER WEG.

Haja Molter, Karin Nöcker, Köln

www.molter-noecker-networking.de

Möglichkeitsraum

Blick auf Optionen und mögliche Handlungen

– Hindernisse, Risiken und Experimente

– Ausnahmen und Wunder

– Innere und äußere, offene und verdeckte Ressourcen

– Phantasie, Kreativität und Querdenken

– Muss nicht zwingend mit dem Zielraum verknüpft sein, kann diesen jedoch speisen



Zielraum

Visionen in der Zukunft

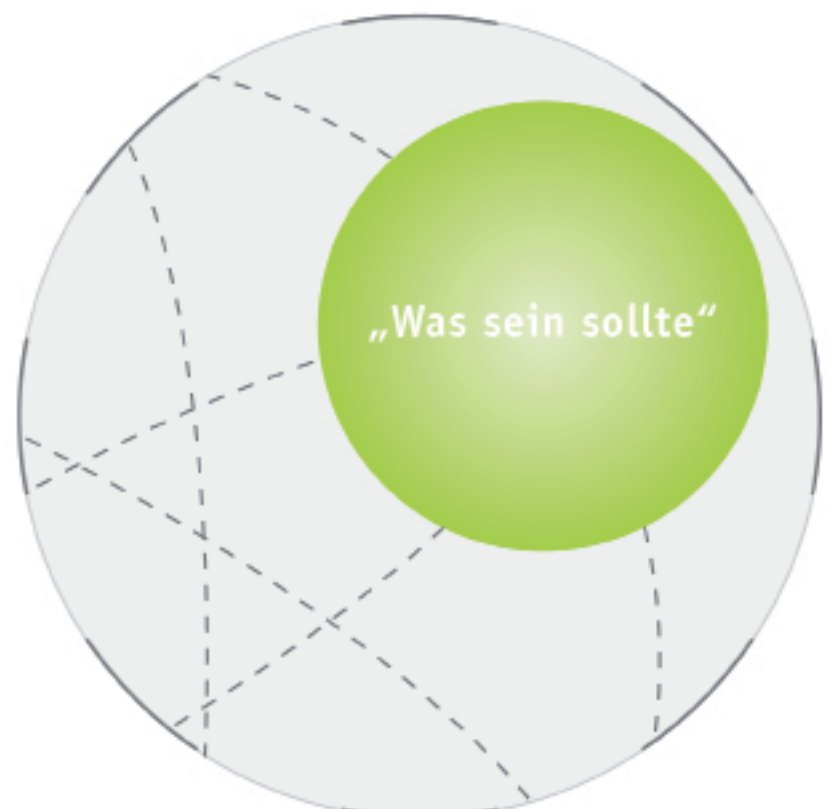
– Wohlformulierte Ziele

– Attraktor für Zukünftiges

– Aufmerksamkeitsfokussierung auf Ziele, Entscheidungen und commitments

– Überprüfung von Zielen und die daraus resultierenden Herausforderungen, mögliche „erste Schritte“, Ausblicke

– Zielraum kann sich vom Möglichkeitsraum inspirieren lassen oder entwickelt sich eigenständig



Der Lösungsorientierte Ansatz und seine Nachbarn!

Seit über zwei Jahren beschäftigt mich zunehmend, warum Forschungserkenntnisse der Positiven Psychologie, der Salutogenese und Resilienz nicht vermehrt im Praxisalltag, beim lösungsorientierten Arbeiten genutzt werden. So versuchte ich bei meiner Masterarbeit herauszufinden, ob in der Coachingpraxis Hoffnung thematisiert wird und ob die «Idee» der Positiven Psychologie, Hoffnung als Charakterstärke zu betrachten, aufgenommen wird oder nicht. Dafür habe ich sehr bekannte Coachs befragt: Dr. Gunther Schmidt, Dr. Luc Isebaert, Jürgen Hargens, Dr. Therese Niklaus-Losli, Prof. Dr. Arist von Schlippe.

Eine Frage dieser Arbeit betraf das Klassifikationssystem von Seligman und Peterson: *«Was ist Ihre Meinung zu dem von Seligman und Peterson entwickelten Klassifikationssystem?»*

Mit einer Ausnahme, einem Experten, der Klassifikationssystemen allgemein skeptisch gegenüber steht, begrüssen die Befragten, dass dem defizitorientierten „DSM IV“ etwas entgegen gesetzt wird und dass weltweit auch Klassifizierungen geschaffen werden, die an Stelle von Defiziten Stärken und Faktoren der Resilienz in den Vordergrund stellen. Das System wird als „tauglicher Leitfaden“ bezeichnet, um beurteilen zu können, ob eine Lebenshaltung „gesund“ ist, weil einerseits die Kategorien meistens gut durchdacht sind und gemäss verschiedensten Traditionen alle notwendigen menschlichen Eigenschaften für eine harmonische Lebensführung darin enthalten sind.

Die beiden Experten, die sich offensichtlich fundierter mit Seligmans und Petersons Arbeiten auseinandergesetzt haben, üben Detailkritik. So wird von einem Befragten darauf hingewiesen, dass das Klassifikationssystem „Kerneigenschaften und Charakterstärken“ mit der Gefahr behaftet ist, dass diese als Wesensmerkmale eines Menschen verstanden werden im Sinne von „so ist diese Person“, ohne deren jeweiligen

Kontext zu berücksichtigen. Wenn Seligman und Peterson darauf hinweisen, dass die Charakterstärken erlernt, optimiert und vielleicht auch verlernt werden können, wäre es nach Ansicht dieses Experten wichtig zu beachten, welche Kontextbedingungen z.B. die Charakterstärke Hoffnung „aufbaubar“ machen und welche Hoffnung schwächen. Vor allem läge dann die Verantwortung nicht ausschliesslich beim Individuum, sondern auch bei den Kontextbedingungen und deren GestalterInnen. Die andere Kritik bezieht sich ausschliesslich auf das Auswahlverfahren, das Seligman und Peterson getroffen haben, um die beschriebenen vierundzwanzig Charakterstärken zu bestimmen, z.B. dass es sich nicht um eine Charakterstärke handeln soll, wenn das Gegenteil einer Stärke ebenfalls eine Stärke darstellt.

Bei einer weiteren Frage ging es um Hoffnung und Lebenszufriedenheit: *«Gemäss Untersuchungen von Ruch, Huber, Beermann und Proyer (2007) steht die Charakterstärke „Hoffnung“ an erster Stelle bezüglich der Vorhersage von Lebenszufriedenheit. Was halten Sie von diesen Untersuchungen?»*

Die Befragten stellen verschiedene Überlegungen an, die den Zusammenhang zwischen Hoffnung und Lebenszufriedenheit deutlich machen sollen. So erwähnt eine Person, dass Hoffnung das Ergebnis komplexer Prozesse darstelle, und die Träger der Hoffnung davon ausgingen, dass sie einerseits genügend Kompetenzen mitbrächten, um den an sie gestellten Anforderungen im Leben zu genügen und andererseits die Selbstwirksamkeit reiche, um ihre Wünsche erfüllbar zu machen. So werde, wenn konsequent Wahlkompetenz für zieldienliche Prozesse aufgebaut werde, Hoffnung gestärkt und sei im Sinne des Kohärenz-Erlebens (Salutogenese) selbst wirksam. Diese Haltungen und Erwartungen werden von diesem Experten als Basis-Prozesse beschrieben, aus denen sich Hoffnung erst ergeben kann. Lebenszufriedenheit ergäbe sich

als Folge dieser Prozesse, und Hoffnung sei die passende Begleiterscheinung zur Lebenszufriedenheit.

Eine andere befragte Person stellt den Zusammenhang zwischen Hoffnung und Lebenszufriedenheit folgendermassen her: „Ohne Hoffnung herrscht Hilflosigkeit, Opfer-Einstellung, Selbsttadel“. Hoffnung gehöre deshalb zu den wichtigsten Aspekten einer gesunden und glücksfördernden Lebenshaltung. Für eine weitere Person geht es darum, die eigene Hoffnung immer wieder neu zu finden, was besser ermögliche, konkrete, erreichbare Ziele zu finden, die handlungsfähig(er) machten und Freude bereiteten. Die Freude über erreichte Ziele fördere logischerweise die Lebenszufriedenheit.

Lediglich ein Experte macht den direkten Bezug zur Sichtweise von „Hoffnung als Charakterstärke“ in der „Positiven Psychologie“. Er steht dieser kritisch gegenüber, weil für ihn Hoffnung die Beschreibung eines interaktionalen Prozesses ist, der sich in Verhalten beschreiben lässt, aber keine Charakterstärke. Hoffnung hat für diesen Experten eine Bedeutung in der Selbstbeschreibung im Sinne von Motivation, Energie und Zielbeschreibung, und Lebenszufriedenheit stellt für ihn eine Beschreibung mit entsprechender Bewertung dar. Da es für diesen Befragten im Coaching darum geht, für Coachees hilfreich zu sein, sich über ihre Ziele klar zu werden und sich auf diese Ziele zuzubewegen, stellt er in Frage, ob Lebenszufriedenheit im Coaching überhaupt ein Kriterium darstellt. Welche Auswirkungen genau dieser Prozess, den man mit „konkrete Ziele erarbeiten, um Schritt um Schritt in Richtung Ziel zu gehen“, umschreiben kann auf die Lebenszufriedenheit hat, scheint eine Frage zu sein, die sich für diesen Experten nicht stellt, für mich jedoch schon.

Grundsätzlich sind sich die Befragten darin einig, dass Hoffnung und Lebenszufriedenheit in einem Zusammenhang stehen. Dass Hoffnung am stärksten mit Lebenszufriedenheit korreliert,



ist entweder nicht bekannt oder wird bezweifelt, indem z.B. die Frage gestellt wird, ob neben Hoffnung nicht auch noch andere Aspekte in Wechselwirkung die Lebenszufriedenheit ausmachen. Insgesamt bestätigen die Antworten, dass das Klassifikationssystem „Tugenden und Charakterstärken“ zwar (jedenfalls oberflächlich) bekannt, aber kaum eine vertiefte Auseinandersetzung mit den aktuellen, diesbezüglichen Untersuchungen erfolgt ist. Daraus ergeben sich die Fragen, weshalb diese Forschungsergebnisse kaum bekannt sind und falls doch, aus welchen Gründen sie nicht genutzt werden.

Deutlich wird, dass Hoffnung nicht als Charakterstärke, sondern als Beschreibung eines interaktionalen Prozesses verstanden wird. Der Fokus von systemisch-lösungsorientierten PraktikerInnen wird also auf Beziehung(en), auf Ziele und Kontextbedingungen und nicht auf Charakter und Charakterstärken gelegt.

«Beziehen Sie den Aspekt „Hoffnung“ im Coachingprozess mit ein und wenn ja, was sind die Gründe? Wenn nein, was sind die Gründe?»

Hoffnung wird von allen Befragten im Coachingprozess einbezogen mit der Begründung, dass sie der entscheidende Motor, der stärkste Motivator sei, den es gebe. Als besonders wichtig für gelingende Coachingsprozesse wird angeführt, dass der Fokus der Aufmerksamkeit auf positive Erfahrungen in der Vergangenheit und auf Zukunftsvisionen gerichtet werde, um die Perspektiven von Selbstwirksamkeit und positiven Erwartungen eigener Wirkmöglichkeiten für angestrebte Entwicklungen anzuregen. Es wird darauf hingewiesen, dass die Hoffnung das Ziel zu erreichen beim Coachee als der wichtigste Placebo-Faktor gelte. Coachee und Coach würden durch die Hoffnung, es zusammen zu schaffen, gegenseitig angeregt, sodass Hoffnung im Coaching ein wechselseitiger, stimulierender Faktor werde, der an

dieser Stelle von einer befragten Person als der wichtigste Energiebrunnen im Coaching-System bezeichnet wird. Begründet wird der Einbezug von Hoffnung auch damit, dass auf diese Weise wesentliche neurobiologische Prozesse in Gang gebracht werden könnten. Fokussiert wird vor allem auf die Klärung von Zielen. Hoffnung wird thematisiert, indem die Coachees betreffend Hoffnung, ihre Ziele zu erreichen, befragt werden, und der Grad der Motivation zur Zielerreichung mit weiteren Fragen geklärt wird.

Hoffnung wird als ein Konstrukt einbezogen, dass z. B. bei der Klärung von Zielen „automatisch“ mitschwingt. Lediglich ein Experte weist darauf hin, dass er Hoffnung thematisiert und zwar dann, wenn er Coachees z.B. nach ihrer Zuversicht, Ziele zu erreichen, befragt. Auffallend ist, dass drei der vier befragten ExpertInnen Hoffnung als wichtige Energie betrachten, Hoffnung aber nicht explizit angesprochen wird. Wie bereits erwähnt: Von systemisch-lösungsorientierten Coaches wird Hoffnung in einem Beratungsprozess grundsätzlich als „wesentlicher Motor“, aber nicht als Charakterstärke angesehen.

Während des Schreibens meiner Masterarbeit hat mich mehr und mehr zu beschäftigen begonnen, weshalb VertreterInnen der „Positiven Psychologie“ und VertreterInnen des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes – etwas provokativ ausgedrückt – so tun, als ob es die anderen (fast) nicht gäbe. Erst beim Abschliessen dieser Arbeit bin ich auf einen Artikel von Loth (2003, S. 272) gestossen, der bereits vor einigen Jahren zum Schluss gekommen ist, dass das Manko, das sich dokumentiert, das fast völlige Fehlen einer Korrespondenz zwischen den Forschungsergebnissen der „Positiven Psychologie“ und dem wohl ebenso reichhaltigen Fundus an Erfahrungen und Erkenntnissen von ressourcenorientierten, systemisch-lösungsorientierten arbeitenden PraktikerInnen ist.

Es scheint mir naheliegend, eine Verbindung zwischen „Gesundheitskonzepten“ wie Salutogenese (vgl. Antonovsky 1997), „sechs Tugenden und vierundzwanzig Charakterstärken“ aus der „Positiven Psychologie“ (vgl. Seligman und Peterson 2004) und Resilienz (vgl. Werner 2008) und dem systemisch-lösungsorientierten Therapieansatz herzustellen. Dies würde für die PraktikerInnen bedeuten, die entsprechenden Forschungsergebnisse zu berücksichtigen und in ihre Coachings einzubeziehen. Die ForscherInnen hätten wahrzunehmen, dass in der Praxis bereits einiges von dem, was sie propagieren, umgesetzt wird.

So schliesse ich auch diesen Text mit einer für mich wichtigen, offen gebliebenen Frage ab. Welche Auswirkungen hätte es und welche(n) Unterschied(e) gäbe es, würde in einem systemisch-lösungsorientierten Coaching Hoffnung erstens explizit angesprochen und zweitens als Charakterstärke betrachtet, die erlern- und ausbaubar ist? Diese Frage beinhaltet auch die Frage nach den möglichen Auswirkungen, würden Forschung und Praxis die Möglichkeit der gegenseitigen Anregung, Bereicherung und Verknüpfung besser nutzen. Und auf diese Fragen richtet sich ganz unsere Tagung im April 2012! Wir hoffen, Sie sind dabei und freuen uns auf spannende Antworten!

Ursula Fuchs, Leiterin wilob AG

Nicht verpassen die grosse Tagung zu Lösungsorientierung, Positive Psychologie, Salutogenese, Resilienz

am 27./28.04.2012!

Mit dabei:

Dr. W. Ruch, Dr. Gunther Schmidt, Dr. Luc Isebeart u.v.m.!



Neue Workshops 2011 (nicht vollständig)

- 15./16.04.11 Dreh einer lösungsorientierten Diagnostik mit J. Hesse
- 13./14.05.11 Embodiment - die Einheit ment. & körp. Interventionen mit R. Krizian
- 15.05.11 Intuitives Bogenschiessen mit R. Krizian
- 16.-18.05.11 LöA mit der Herkunftsfamilie mit Dr. G. Schmidt
- 12./13.10.11 Lösungsorientierte Kinderhypnose mit Dr. M. Vogt

Ausgesuchte Weiterbildungen 2011

- ab 07.04.11 System.lös. Therapie & Beratung mit Dr. Gunther Schmidt
- ab 16.05.11 Marte Meo TherapeutInnenkurs mit Dr. Therese Niklaus
- ab 28.06.11 Systemisch-lösungsorientierte Organisationsberatung mit Dr. F. Glasl, Prof. Dr. J. Lempp, D. Tappe, J. Burkhard, G. Iselin, U. Fuchs - BSO anerkannt!
- 27./28.04.12 Tagung: LöA, Positive Psychologie, Salutogenese, Resilienz

PP Journal
5600 Lenzburg



Danke!

Gerne möchten wir uns bedanken: Danke, dass Sie unsere Kurse besuchen und von uns erzählen. Danke, dass Sie uns immer wieder unterstützen. Und danke, dass wir Ihnen so oft begegnen dürfen.

Aufgrund diesen wertvollen Begegnungen freuen wir uns sehr auf das neue Jahr! Und wir wünschen Ihnen von Herzen, dass es für Sie viel Zufriedenheit, grosse und kleine Wunder, Hoffnung und Dankbarkeit bringt!

Schöne Festtage!

Ihr wilob-Team

Impressum

Wunderantwort, Hendschikerstr. 5,
CH-5600 Lenzburg,
Tel.: 062 892 90 79, Fax: 062 892 90 78

Internet: www.wunderantwort.ch
Verleger: wilob AG,
CH-5600 Lenzburg

Jahresabo: sFr. 20.00

Werbeinserate: 1/1 Seite, sFr. 900.00,
Inserateannahme:
kontakt@wunderantwort.ch

Auflage: 4500 Exemplare: 1 x pro Jahr
500 Exemplare: 2 x pro Jahr