

Komplex – dynamisch – systemisch?!

Das synergetische Prozessmanagement und die generischen Prinzipien als Rahmenmodell für Klasseninterventionen in der Schulsozialarbeit

MAS Thesis von Silvan Strub

Eingereicht bei Prof. Dr. Martina Hörmann

MAS Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Hochschule für Soziale Arbeit

Olten, im November 2023

Abstract

Klasseninterventionen gehören in der Schulsozialarbeit zu den Grundaufgaben und werden in der Regel bei Konflikten, disziplinarischen Problemen oder einem ungünstigen Klassenklima angewandt. In der praktischen Umsetzung stoßen Schulsozialarbeitende jedoch auf wiederkehrende Herausforderungen. So kann die Orientierung im Hilfeprozess in einem komplexen und dynamischen System wie einer Schulklasse, anspruchsvoll sein. Zudem sind Methoden und Interventionen für die Arbeit mit Klassen entweder sehr offen (Methodensammlung) oder aber stark strukturiert. Letztere geben zwar klare Orientierung, sind dafür nicht genau auf die Klassensituation angepasst. Die offenen Arbeitsmittel lassen sich sehr flexibel einsetzen. Dafür besteht die Gefahr, sich im Prozess zu verlieren, da kein klarer Interventionsrahmen vorgegeben ist. Diese Schwierigkeiten verdeutlichen die Notwendigkeit einer besseren Orientierung in Bezug auf Methoden und Möglichkeiten, um komplexe Dynamiken im Beratungsprozess zu nutzen.

In diesem Kontext bietet das Konzept der Synergetik als Lehre der Selbstorganisation vielversprechende Ansätze für Klasseninterventionen. Das synergetische Prozessmanagement mit den generischen Prinzipien ist in der Psychotherapie bereits etabliert und erforscht und bietet einen metatheoretischen Rahmen zur Auswahl und Begründung therapeutischer Methoden, unabhängig von der therapeutischen Ausrichtung.

Diese MAS Thesis geht der Frage nach, wie das synergetische Prozessmanagement mit den generischen Prinzipien als Bezugsrahmen für Klasseninterventionen genutzt werden kann. Dazu bietet sie einen Überblick über die Theorie der Synergetik in der Beratung und Therapie. Die Ebenen des synergetischen Prozessmanagements werden Schritt für Schritt auf den Kontext der Schulsozialarbeit angepasst und durch bereichsspezifisches Wissen, Orientierungs- und Handlungswissen angereichert. Im Zentrum stehen die generischen Prinzipien, welche einen Transfer von der Theorie in die Praxis ermöglichen. Diese werden exemplarisch mit Methoden aus der Praxis verknüpft.

Die MAS Thesis zeigt auf, dass eine praxisbezogene Adaption des synergetischen Prozessmanagements auf den Kontext von Klasseninterventionen eine fundierte Grundlage zur Planung und Evaluation von beraterischem Handeln und Interventionen in Schulklassen bietet. Dieser Bezugsrahmen ermöglicht Schulsozialarbeitenden, sich in komplexen Situationen zu orientieren und die Methoden aus ihrem individuellen Repertoire gezielt auszuwählen.

Schlüsselbegriffe: Schulsozialarbeit, Synergetik, generische Prinzipien, Klassenintervention

Inhaltsverzeichnis

I. EINLEITUNG	I
2. SYNERGETIK ALS LEHRE DER SELBSTORGANISATION.....	4
2.1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER SYNERGETIK	4
2.1.1 <i>Ursprung der Synergetik und Einordnung in die Systemtheorien</i>	4
2.1.2 <i>Grundlegende Begriffe der Synergetik</i>	6
2.1.3 <i>Das Prinzip der Selbstorganisation</i>	8
2.1.4 <i>Anwendung auf Humansysteme</i>	9
2.2. SYNERGETIK IN DER PSYCHOTHERAPIE	12
2.2.1 <i>Ein Modell einer allgemeinen Psychotherapie</i>	12
2.2.2 <i>Die generischen Prinzipien</i>	13
2.2.3 <i>Synergetisches Prozessmanagement</i>	16
2.2.4 <i>Synergetisches Navigationssystem</i>	18
2.3 ADAPTION DER SYNERGETIK AUF DAS FELD DER BERATUNG.....	20
2.3.1 <i>Verbindung der generischen Prinzipien mit den Phasen der Problemlösetheorie</i>	21
2.3.2 <i>Synergetisches Prozessmanagement für die Beratung</i>	22
2.4 FAZIT ZU KAPITEL 2.....	24
3. BEREICHSSPEZIFISCHES WISSEN FÜR DIE ARBEIT MIT SCHULKLASSEN IN DER SCHULSOZIALARBEIT	25
3.1 DIE SCHULSOZIALARBEIT IM SYSTEM SCHULE: RAHMENBEDINGUNGEN UND GRUNDSÄTZE	25
3.2 DIE SCHULKLASSE ALS SOZIALES SYSTEM.....	29
3.3 DIE LEHRPERSON IM SYSTEM SCHULE	34
4. SYNERGETISCHES PROZESSMANAGEMENT ALS GRUNDLAGE FÜR KLASSENINTERVENTIONEN	39
4.1 ORIENTIERUNGSWISSEN FÜR DIE ARBEIT MIT SCHULKLASSEN	39
4.1.1 <i>Idiografische Systemmodellierung</i>	39
4.1.2 <i>Klassenbefragungen</i>	41
4.1.3 <i>Soziometrie</i>	44
4.2 HANDLUNGSWISSEN UND INTERVENTIONSMETHODEN	45
4.3. DIE GENERISCHEN PRINZIPIEN ALS GRUNDLAGE FÜR DIE PROZESSGESTALTUNG	47
4.3.1 <i>Gruppenprozesse in Schulklassen beschrieben anhand der Synergetik</i>	47
4.3.2 <i>Umsetzung der generischen Prinzipien</i>	49
4.4 DIE ADAPTION DES SYNERGETISCHEN PROZESSMANAGEMENTS AUF KLASSENINTERVENTIONEN	54
4.4.1 <i>Synergetisches Prozessmanagement für Klasseninterventionen</i>	54
4.4.2 <i>Handlungsempfehlungen für die Praxis</i>	57
5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND FAZIT	60
5.1 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG	60
5.2 KRITISCHE WÜRDIGUNG UND AUSBLICK	62
5.3 REFLEXION DES PERSÖNLICHEN ERKENNTNISPROZESSES	63
6. LITERATURVERZEICHNIS.....	65
7. ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	70
8. ANHANG.....	71

Abkürzungen

Etc.	=	et cetera
GP	=	Generisches Prinzip
KEV-Muster	=	Kognitions- Emotions- Verhaltensmuster
LP	=	Lehrperson
SNS	=	Synergetisches Navigationssystem
SPM	=	Synergetisches Prozessmanagement
SSA	=	Schulsozialarbeit
SuS	=	Schülerinnen und Schüler
Usw.	=	und so weiter
z.B.	=	zum Beispiel

I. Einleitung

In der Schulsozialarbeit (SSA) gehört die Arbeit mit Schulklassen im Rahmen von Klasseninterventionen zum Grundauftrag. Die Indikationen dazu sind meistens Konflikte in der Klasse, disziplinarische Probleme oder ein schlechtes Klassenklima. Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz hat sich dabei in der SSA etabliert und als gutes Werkzeug erwiesen. Weiter werden unter anderem auch noch Methoden aus der Erlebnis- und Theaterpädagogik in dieser Arbeit eingesetzt. In der Praxis stossen Schulsozialarbeitende aber immer wieder auf Schwierigkeiten in der Umsetzung. Diese lassen sich drei Feldern zuordnen.

Orientierung im Prozess: Methoden und Interventionen für die Arbeit mit Klassen sind entweder sehr offen (Methodensammlung) oder aber stark strukturiert. Letztere geben zwar klare Orientierung, sind dafür nicht genau auf die Klassensituation angepasst. Die offenen Arbeitsmittel lassen sich sehr flexibel einsetzen. Dafür besteht die Gefahr, sich im Prozess zu verlieren, da kein klarer Interventionsrahmen vorgegeben ist.

Gruppendynamik: In Schulklassen besteht eine sich vergrößernde Heterogenität in Bezug auf schulische und soziale Kompetenzen. Es ergeben sich immer mehr komplexe und dynamische Situationen. Viele Methoden und Konzepte zur Arbeit mit Schulklassen beziehen sich zwar auf Gruppendynamik, werden in der Praxis jedoch den komplexen und dynamischen Situationen nicht gerecht.

Kulturunterschied SSA und Schule: Der lösungs- und prozessorientierten Haltung der SSA steht oft ein statisches linear-kausales Problemverständnis der Lehrperson oder der Schule gegenüber. Den angebotenen lösungsorientierten Methoden wird daher auch kritisch begegnet. Für eine erfolgreiche Intervention benötigt es in der Regel ein gemeinsames ziieldienliches Problemverständnis der Lehrperson und der SSA. Dies ist aufgrund fehlender Zeit und Ressourcen oft schwierig zu erlangen. Das kann den Prozess mit der Arbeit von Klassen erschweren und mindert die Erfolgschancen.

Die in den drei Feldern beschriebenen Schwierigkeiten zeigen den Bedarf nach mehr Orientierung im Umgang mit Methoden und Möglichkeiten, um komplexe Dynamiken im Beratungsprozess zu nutzen und den Lehrpersonen die theoretischen Grundlagen für die systemisch-lösungsorientierte Methodik bieten zu können.

Das Konzept der Synergetik als Lehre der Selbstorganisation bietet genau dazu mögliche Ansätze für Interventionen in Schulklassen. Das synergetische Prozessmanagement (SPM) und die generischen Prinzipien (GP) sind in Psychotherapie zur Planung und Evaluation von Therapieprozessen schon etabliert und erforscht. Sie bieten einen metatheoretischen Rahmen, um therapeutische Methoden auszuwählen und zu begründen, unabhängig von der Therapierichtung.

Fragestellung und Zielsetzungen

Aus den oben beschriebenen Gründen befasst sich diese MAS Thesis mit folgender Fragestellung:

- **Wie können das synergetische Prozessmanagement und die generischen Prinzipien als Bezugsrahmen für Klasseninterventionen in der Schulsozialarbeit genutzt werden?**

Diese Fragestellung lässt sich zur Beantwortung in folgende Unterfragen aufteilen:

- Wie wird die Synergetik in der Fachliteratur beschrieben, und wie werden das synergetische Prozessmanagement und die generischen Prinzipien in der Beratung/Therapie angewendet?
- Wie lässt sich das synergetische Prozessmanagement auf die Arbeit mit Schulklassen im Rahmen der Schulsozialarbeit übertragen?
- Welche Handlungsempfehlungen lassen sich aus der Synergetik und den generischen Prinzipien für die Praxis der Schulsozialarbeit ableiten?

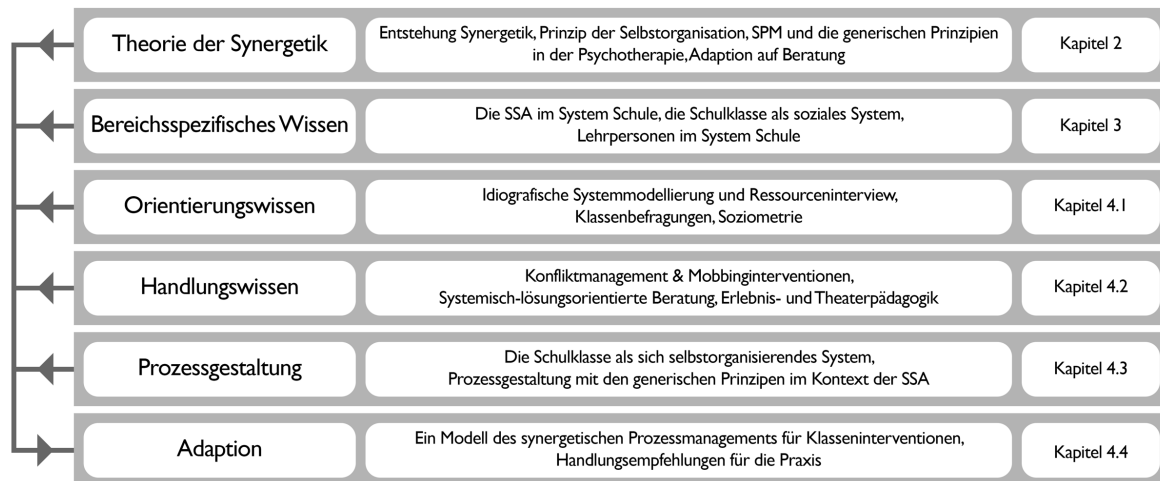
Die MAS Thesis hat zum Ziel, einen Überblick über die Theorie der Synergetik in der Beratung und Therapie zu bieten. Sie überträgt die Theorie der Synergetik auf die Schulklassen als soziales System und zeigt Wege auf, um im Rahmen von Klasseninterventionen Selbstorganisationsprozesse in Schulklassen zu fördern. Damit bietet sie fundierte Grundlagen zur Planung und Evaluation von beraterischem Handeln in Schulklassen. Ausserdem sollen Chancen und Grenzen der Synergetik als Bezugsrahmen für die Arbeit mit Schulklassen beleuchtet und erste Handlungsempfehlungen gegeben werden.

Die MAS Thesis richtet sich in erster Linie an Fachpersonen mit Vorkenntnissen aus der systemischen Beratung und dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit.

Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Die Fragestellung wird anhand von Fachliteratur bearbeitet. In der Psychologie gibt es verschiedene Stränge der Synergetik. Diese MAS Thesis basiert auf den Konzepten des synergetischen Prozessmanagements und der generischen Prinzipien von Haken und Schiepek (2010). Das SPM bietet neben der Planung und Evaluation von Prozessen auch eine Anleitung zur Adaption der Synergetik auf andere Felder. Darum orientiert sich das methodische Vorgehen an den verschiedenen Ebenen des SPM (siehe Kapitel 2.2.3).

Die für die Adaption auf den Kontext der SSA relevanten Schritte sind in Abbildung 1 zusammengefasst. Auf sie wird zur Orientierungshilfe in der MAS Thesis immer wieder Bezug genommen.



Theorie der Synergetik	Entstehung Synergetik, Prinzip der Selbstorganisation, SPM und die generischen Prinzipien in der Psychotherapie, Adaption auf Beratung	Kapitel 2
Bereichsspezifisches Wissen	Die SSA im System Schule, die Schulklasse als soziales System, Lehrpersonen im System Schule	Kapitel 3
Orientierungswissen	Idiografische Systemmodellierung und Ressourceninterview, Klassenbefragungen, Soziometrie	Kapitel 4.1
Handlungswissen	Konfliktmanagement & Mobbinginterventionen, Systemisch-lösungsorientierte Beratung, Erlebnis- und Theaterpädagogik	Kapitel 4.2
Prozessgestaltung	Die Schulklasse als sich selbstorganisierendes System, Prozessgestaltung mit den generischen Prinzipien im Kontext der SSA	Kapitel 4.3
Adaption	Ein Modell des synergetischen Prozessmanagements für Klasseninterventionen, Handlungsempfehlungen für die Praxis	Kapitel 4.4

Abbildung 1: Ebenen des synergetischen Prozessmanagements für die Adaption auf die Schulsozialarbeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Haken und Schiepek (ebd.: 442) und Wahl (2018: 23)).

Für die Ebene der **Theorie der Synergetik** werden im zweiten Kapitel die Grundlagen der Synergetik erläutert und deren Anwendung in der Psychotherapie dargelegt. Am Beispiel des Rahmenmodells berufsbezogener Beratung wird die Adaption der Synergetik auf das Feld der Beratung analysiert und es werden erste Schlüsse daraus gezogen.

Im dritten Kapitel wird die Ebene des **bereichsspezifischen Wissens** auf den Kontext der Klasseninterventionen in der SSA erweitert. Dazu werden die Aufgaben und Grundsätze der SSA beschrieben, auf die Besonderheiten der Schulklasse als soziales System eingegangen und die Rolle der Lehrperson genauer betrachtet.

Im vierten Kapitel werden die Ebenen des **Orientierungs- und Handlungswissen** erörtert, indem ein Überblick über die gängigen Methoden in der SSA gegeben wird. Danach werden für die **Prozessgestaltung** die acht **generischen Prinzipien** exemplarisch mit dem bereichsspezifischen Wissen sowie dem Orientierungs- und Handlungswissen aus der SSA verknüpft. Auf allen Ebenen aufbauend folgt anschliessend die **Adaption** mit einem Entwurf für ein angepasstes SPM für Klasseninterventionen und den abgeleiteten Handlungsempfehlungen für die Praxis.

Im fünften und letzten Kapitel erfolgt das Fazit in Form der Beantwortung der Fragestellung und der kritischen Würdigung der MAS Thesis. Schlussendlich bildet die Reflexion des persönlichen Erkenntnisgewinns den Abschluss.

2. Synergetik als Lehre der Selbstorganisation

Der erste Teil der Arbeit bietet die theoretischen Grundlagen für die Adaption auf das Feld der SSA. Im Kapitel 2.1 werden dazu die theoretischen Grundlagen der Synergetik dargestellt, das Prinzip der Selbstorganisation erklärt und dessen Anwendung auf Humansysteme erläutert. Das Kapitel 2.2. befasst sich mit der Synergetik in der Psychotherapie und beschreibt deren wesentlichen Bestandteile. Im Zentrum stehen die generischen Prinzipien zur Förderung von Selbstorganisationsprozessen und das Synergetische Prozessmanagement (SPM) zur Planung, Durchführung und Evaluation dieser Prozesse. Im Kapitel 2.3. wird dargelegt, wie die Synergetik von der Psychotherapie auf die Beratung adaptiert wurde. Am Schluss wird im Kapitel 2.4. ein erstes Fazit gezogen in Bezug auf die Adaption des SPM mit den generischen Prinzipien auf die Arbeit mit Schulklassen in der SSA.

2.1 Theoretische Grundlagen der Synergetik

Die anschauliche Zusammenfassung einer umfassenden Theorie wie der Synergetik ist eine herausfordernde Aufgabe. Es ist darum unumgänglich verschiedene Aspekte zugunsten der Verständlichkeit wegzulassen, zumal weder der Autor noch das Zielpublikum dieser Arbeit über vertieftes Wissen in Mathematik und Physik verfügen. Daher wird der mathematische Formalismus in dieser MAS Thesis ausgeklammert.

Nach dem Darlegen des Ursprungs der Synergetik und deren Einordnung in die Systemtheorien werden die wichtigsten Grundbegriffe erklärt. Dann wird zuerst das Prinzip der Synergetik in der Physik aufgezeigt und in einem weiteren Schritt die Erweiterung dessen auf Humansysteme erläutert.

2.1.1 Ursprung der Synergetik und Einordnung in die Systemtheorien

Die Synergetik wurde in den 1960er-Jahren durch den Physiker und Mathematiker Hermann Haken begründet. Haken erforschte die Entstehung von Laserlicht. Dabei entdeckte er einen selbstorganisierenden Prozess. In einer Laserlampe fliegen die einzelnen Lichtteile zuerst unkontrolliert umher. Ab einer bestimmten Energiezufuhr beginnen die Teile in einem Rhythmus zu pulsieren, als ob sie sich abgesprochen hätten. So entsteht selbstorganisiert ein Muster (Lichtwelle), ohne dass eine Instanz die Ordnung von aussen vorgibt. Diese Ordnung wirkt wiederum auf die einzelnen Teile ein, sie werden durch die von ihnen erzeugte Ordnung wiederum «versklavt». Der Begriff Synergetik kommt aus dem Griechischen und heisst «zusammenwirken» (vgl. Schlippe/Schweitzer 2016: 105f).

Haken entwickelte aus den Beobachtungen einen mathematischen Formalismus, mit dem sich solche Phänomene erklären und berechnen lassen. Dieser liess sich auch auf andere Systeme wie Strömungen und Turbulenzen in Flüssigkeiten oder der Atmosphäre und verschiedene chemische Prozesse übertragen¹.

Später begann Haken mit seiner Arbeitsgruppe neuronale Prozesse im Gehirn und menschliches Verhalten zu erforschen und konnte mit dem Prinzip der neuronalen Synchronisation

¹ Anschauliche Beispiele wie die Bénard-Instabilität finden sich bei Haken und Schiepek (2010: 73–76).

grundlegende Funktionen des Gehirns erklären. In der Forschung konnten die Synergetik auf weitere psychologische Phänomene wie Entscheidungsprozesse, Wahrnehmung und Musterbildung angewandt werden. So konnte in den 70er-Jahren mithilfe eines synergetischen Computers die menschliche Wahrnehmung durch Mustererkennung nachgestellt werden (vgl. Schiepek/Eckert/Kravanja 2013: 31f).

Die Synergetik als naturwissenschaftliche Theorie komplexer dynamischer Systeme verbreitete sich dann weiter über verschiedene Disziplinen. In der Psychologie wurde ab Ende der Neunzigerjahre immer mehr versucht, die Theorie der Selbstorganisation auf psychische und soziale Systeme anzuwenden (vgl. Schlippe/Schweitzer 2016: 106). Dies wurde vor allem durch die Arbeiten und Symposien von Wolfgang Tschacher, Jürgen Kriz und Günther Schiepek vorangetrieben (vgl. Tschacher 2017: 107f). Mit dem Buch «Synergetik in der Psychologie» haben Hermann Haken und Günther Schiepek 2006 ein umfassendes Grundlagenwerk veröffentlicht. Darin betonen sie auch die Synergetik als Metawissenschaft, als Sprache zum Austausch zwischen verschiedenen Disziplinen. Mit dem SPM bieten sie auch eine Anleitung, das Konzept auf andere Anwendungsbereiche zu übertragen (mehr dazu im Kapitel 2.2.3).

Die Synergetik gehört zusammen mit der Chaosforschung, der Theorie Dissipativer Strukturen und der Fraktalen Geometrie zu den Theorien nichtlinearer dynamischer Systeme². Diese quantitativen Systemtheorien versuchen komplexe Systeme empirisch zu untersuchen.³ (vgl. Strunk/Schiepek 2014: 14f). Im Gegensatz zu der Chaosforschung untersucht sie nicht nur ein spezifisches Systemverhalten wie das Chaos, sondern die allgemeinen Prozesse der Ordnungsbildung in Systemen, also der Selbstorganisation (vgl. ebd.: 85).

Eine einfache Definition der Synergetik bieten Schiepek, Eckert und Kravanja (2013: 31):

«Die *Synergetik* ist die Theorie und Wissenschaft der Selbstorganisation. Sie erklärt, wie Muster entstehen und sich verändern, wie das Neue in die Welt kommt, warum Systeme oft sehr rigide und stabil funktionieren und andere oder dieselben zu anderen Zeiten nach kleinsten äusseren oder sogar inneren Schwankungen ein völlig geändertes Verhalten zeigen».

Schiepek und Haken (vgl. 2010: 64–69) betonen die Abgrenzung zum teils umgangssprachlichen Gebrauch von Selbstorganisation. Als Beispiele werden unter anderem der Begriff Selbstorganisation in Verbindung mit Selbstmanagement oder im emanzipatorischen Sinne (gegen Fremdbestimmung) genannt. Das «Selbst» in Selbstorganisation bezeichnet die Selbstreferenz der kreisakausalen

² Der Begriff Chaos bezieht sich auf Systemverhalten, welches nicht oder nur kurzzeitig voraussehbar ist, sich bei gleichen Voraussetzungen unterschiedlich entwickeln kann, jedoch auf Mechanismen basieren, die im Einzelnen vollständig bekannt sein können. Das Systemverhalten unterscheidet sich daher klar vom Zufall, es wird von deterministischem Chaos gesprochen (vgl. Strunk/Schiepek 2014: 12–17). Die *Theorie dissipativer Strukturen* beschäftigt sich mit der Entstehung und Stabilität von Ordnungsstrukturen in offenen Systemen, die sich im thermischen Ungleichgewicht befinden (vgl. Busch 2011: 100f). Die *Fraktale Geometrie* befasst sich mit unregelmäßigen und selbstähnlichen geometrischen Mustern, die auf verschiedenen Maßstabstufen auftreten. Sie ermöglicht die Beschreibung und Analyse komplexer und scheinbar chaotischer Formen, die in der Natur und in der Mathematik vorkommen (vgl. Glaeser 2022: 594ff).

³ Im Gegensatz dazu gehören die Theorien der Kybernetik 2. Ordnung zu den qualitativen Systemtheorien (Konstruktivismus, Sozialer Konstruktivismus, Autopoiese, Theorie Sozialer Systeme). Eine übersichtliche Darstellung der verschiedenen Systemtheorien findet sich im Buch «Therapeutisches Chaos» (vgl. Strunk/Schiepek 2014: 14ff).

Prozesse in einem System. Selbstorganisation ist in diesem Sinne nichts Intentionales, sie geschieht einfach so.

2.1.2 Grundlegende Begriffe der Synergetik

Vor der Einführung in das Prinzip der Selbstorganisation sind im Folgenden einige wichtige Begriffe und wie sie in der Synergetik verwendet werden, erläutert. Weitere Begriffe werden in der weiteren Arbeit direkt im Text erklärt.

Bei **Systemen** handelt es sich um konkrete oder abstrakte Objekte, welche aus einzelnen Teilen bestehen und nach aussen abgegrenzt sind. Die Teile müssen aufeinander einwirken können. Die Synergetik befasst sich mit offenen Systemen⁴, welche sich durch eine ständige Zu und Abfuhr von Energie, Materie oder Information auszeichnen. Biologische und damit auch psychische und soziale Systeme sind offene Systeme (vgl. ebd.: 77).

Bei **nicht linearen Systemen** kann die Beziehung zwischen den einzelnen Teilen (Ursache und Wirkung) nicht durch eine einfache proportionale oder lineare Funktion⁵ beschrieben werden. Kleine Veränderungen können zu nicht proportionalen und unvorhersehbaren Veränderungen führen (vgl. Strunk/Schiepek 2014: 24). Systeme, die aus vielen interagierenden Elementen bestehen, welche in einer nichtlinearen Weise miteinander verbunden sind, zeichnen sich durch eine erhöhte **Komplexität**⁶ aus. Diese Systeme sind in der Regel schwer vorhersehbar und können emergente Eigenschaften aufweisen. (vgl. ebd.: 9–14).

Emergenz ist das Auftreten neuer Eigenschaften eines Systems, die nicht Eigenschaften der Systembestandteile sind. Zum Beispiel kann Luft Dichteschwankungen haben, welche Schallwellen erzeugen. Die einzelnen Teile (Moleküle) verfügen nicht über diese Eigenschaft (vgl. Haken/Schiepek 2010: 77).

Kontrollparameter beschreiben in der Synergetik die Einwirkung der äusseren Umgebung auf das zu beobachtende System, wie die Energiezufuhr beim Laserexperiment von Hermann Haken. Kontrollparameter steuern die Zustände des Systems indirekt. Im unkritischen Bereich passt sich das System laufend den neuen Kontrollparameterwerten an, es ergeben sich aber keine neuen Qualitäten. Erreicht der Kontrollparameter einen kritischen Wert, entsteht qualitativ etwas Neues (z. B. Lichtwelle) und der vorhergegangene Zustand wird verlassen (vgl. ebd.: 80).

⁴ Strunk und Schiepek fügen dazu an: « „Offen“ ist häufig „geschlossen“ und umgekehrt. Seit Jahren tobt ein Streit darüber, ob offene oder geschlossene Systeme interessanter sind. Wenn die Autopoiese die Besonderheiten geschlossener Systeme betont, meint sie die gleiche Art von Systemen, die in den naturwissenschaftlichen, quantitativen Systemtheorien als (thermodynamisch und energetisch) „offen“ bezeichnet werden». (ebd.: 19)

⁵ In der Physik werden die Beziehungen zwischen den Systemelementen mit mathematischen Funktionen beschrieben.

⁶ Kompliziert hingegen beschreibt Systeme, die aus vielen Einzelteilen bestehen, die jedoch in einer linearen und vorhersehbaren Weise zusammenwirken. Obwohl komplizierte Systeme schwierig zu verstehen sein können, können sie durch Analyse und Aufteilung in kleinere Teile verstanden werden, während komplexe Systeme eine ganzheitlichere Betrachtung erfordern (vgl. Strunk/Schiepek 2014: 9–14).

Instabilität: Haken und Schiepek (vgl. ebd.: 81f) erläutern dies anhand eines mechanischen Beispiels einer Vase: Eine Kugel liegt ruhig in der Vase. Um die Stabilität zu testen, wird die Kugel verschoben und wieder losgelassen. Sie rollt gleich in ihren ursprünglichen Zustand zurück, ihre Lage war somit stabil (Abbildung 2).

Wird nun die Vase umgedreht und die Kugel auf ihr ausbalanciert, genügt ein kleiner Stoss und die Kugel rollt weg. Diese Lage war somit instabil (Abbildung 3).

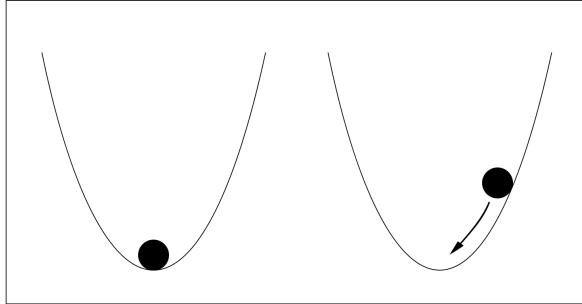


Abbildung 2: Veranschaulichung des stabilen Gleichgewichts durch eine Kugel in einer Vase (ebd.: 80)

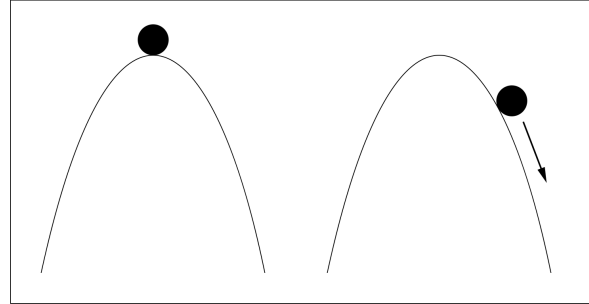


Abbildung 3: Veranschaulichung einer instabilen Gleichgewichtslage auf einer umgedrehten Vase (ebd.: 81).

Wenn bei einem komplexen, offenen System der Kontrollparameter sich dem kritischen Wert nähert, wird das System instabil. Die Wände der Vase werden immer flacher und der Boden immer breiter (Abbildung 4).

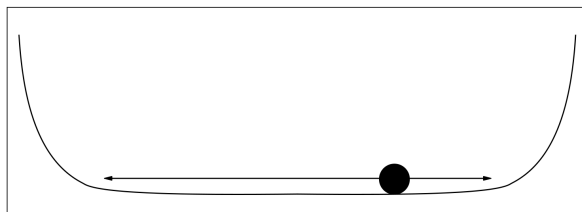


Abbildung 4: Vase mit flachem Boden (ebd.: 80).

In jedem System gibt es unvermeidliche innere und äussere Schwankungen. Daher wird die Kugel ständig unregelmässigen Stössen ausgesetzt und sie schwankt unregelmässig stark hin und her. Dies bezeichnet man als **kritische Fluktuationen**.

Attraktor: In der Synergetik bezieht sich ein Attraktor auf einen stabilen Zustand oder ein Muster, zu dem sich ein System selbstorganisiert hinbewegt, auch gegen äussere Widerstände (vgl. Strunk/Schiepek 2014: 101). Der Begriff wird im Kapitel 2.1.4 mit der Metapher der Potenziallandschaft noch ausführlicher veranschaulicht. In der Literatur wird der Begriff zum Teil auch synonym zu «Ordner»/«Muster» gebraucht.⁷

⁷ Eine vertiefte und anschauliche Erklärung des Begriffes und die Abgrenzung zu «Muster», «Schema» und «Gestalt» findet sich bei Kriz (2017: 97–106)

2.1.3 Das Prinzip der Selbstorganisation

Eine Voraussetzung für Selbstorganisation ist ein System, dass aus mehreren Teilen besteht, zwischen denen es nichtlineare Wechselwirkungen gibt. Auf ein solches nichtlineares System können nun von innen oder aussen bestimmte Einflussgrößen einwirken. Diese Kontrollparameter modifizieren dann die Wechselwirkungen der Teile in ihrer Intensität und Qualität. Daraus kann ein kohärentes Verhalten der Teile entstehen, ein Ordner oder **Ordnungsparameter**. Dies ist ein Mass dafür, wie stark die sich durchsetzende Konfiguration des Systemverhaltens ist. Ein neuer Ordner kann entstehen, wo noch keiner war, oder ein bestehender Ordner wird aus dem Gleichgewichtszustand gedrängt und ein neuer Ordner nimmt seinen Platz ein (vgl. Schiepek et al. 2013: 33).

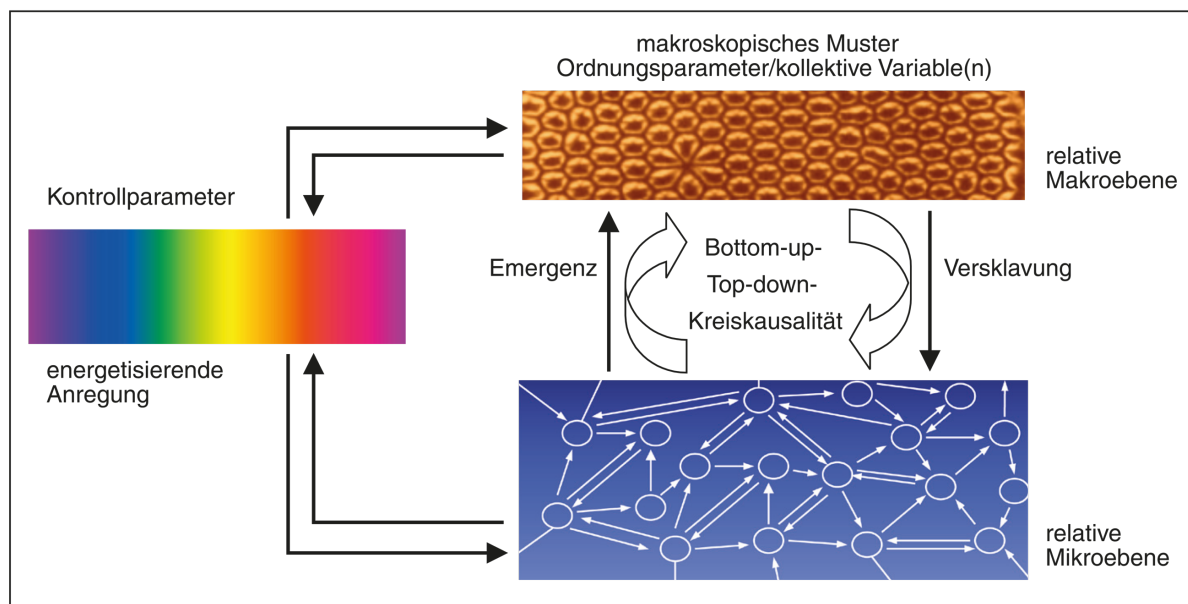


Abbildung 5: Grundschemata der Synergetik (Haken/Schiepek 2010: 134).

Werden in der Physik experimentell durch Variation der Kontrollparameter neue Zustände erzeugt, spricht man von einem Phasenübergang. Da in Humansystemen die Kontrollparameter im Inneren des Systems liegen oder unbekannt sind, spricht man da von Ordnungs-Ordnungsübergang oder vereinfacht vom Ordnungsübergang (vgl. Schiepek et al. 2013: 33f).

Vor einem solchen Übergang gibt es in einem System eine Phase der Instabilität. Dabei kommt es vor einer Realisierung eines neuen Ordners zu einem Wettbewerb verschiedener Realisationsformen. Hierbei befindet sich das System in der Phase der **Symmetrie**. Das heisst, für verschiedene konkurrierende Ordner besteht dabei eine ungefähre Gleichwahrscheinlichkeit, dass sie realisiert werden. Dabei entscheiden kritische Fluktuationen, also kleinste Bewegungen im System, über die Durchsetzung einzelner oder mehrerer Ordner (vgl. ebd.: 33).

Der entstandene Ordner (Makroebene) bindet somit die einzelnen Teile (Mikroebene) in seine Bewegungen ein. Die Synergetik spricht dabei von Versklavung. Somit reduziert sich der Freiheitsgrad der einzelnen Teile. Die Teile des Systems wirken auf der Mikro- und Makroebene kreiskausal aufeinander ein (siehe Abbildung 5). Dabei ist der Ordner eine Funktion aus den Teilen und die einzelnen Teile sind in ihrem Verhalten eine Funktion des Ordners. Ordner können auch koexistieren, in dem sie sich unter anderem gegenseitig abwechseln. Selbst bei sehr komplexen Systemen entstehen an Instabilitätspunkten nur wenige Ordner. Bei sich graduell verändernder

Kontrollparameter können sich auch Ordner in zeitlicher Abfolge ergeben. Diese werden Quasi-Attraktoren genannt und erscheinen zeitlich begrenzt, um vom nächsten Ordner abgelöst zu werden (vgl. ebd.).

Auf welche äusseren Anregungen (Kontrollparameter) das System reagiert, liegt in der Natur des Systems. Jedes System hat ein Spektrum von Verhaltensmöglichkeiten. Eine Veränderung der Kontrollparameter führt daher nicht zum Zusammenbruch des Systems, sondern zum Übergang in einen neuen Zustand (vgl. ebd.).

Die Mikro- und Makroebenen auf der Abbildung 5 sind relativ zu betrachten: Was hier als Ordner gesehen wird, kann auf einer nächsten Ebene wieder Teil eines sich selbstorganisierenden Systems sein (vgl. ebd.: 34)

2.1.4 Anwendung auf Humansysteme

Für die Veranschaulichung der Selbstorganisation zieht Kriz (vgl. 2016: 15) das Beispiel des Klatschrhythmus am Ende eines Konzertes herbei. Während auf der Mikroebene alle Zuschauenden durcheinander Klatschen, ergibt sich plötzlich ein gemeinsamer Rhythmus (Ordner) ohne eine Steuerung von aussen (Emergenz). Dieser entstandene Rhythmus wirkt wiederum auf die einzelnen Zuschauenden ein (Versklavung). Natürlich lässt sich dieses physikalische Verständnis nicht 1:1 auf Humansysteme übertragen. Dazu benötigt es einige Anpassungen des Grundschemas (Abbildung 6).

Im Gegensatz zur Physik werden die Kontrollparameter bei Menschen im Innern generiert. In der Therapie oder Beratung kann ein Mensch daher nicht einfach von aussen beeinflusst werden. Haken und Schiepek haben darum das Schema spezifisch auf neuronale und psychische Selbstorganisation erweitert. Das Schema ist wiederum relativ zu sehen. Es ist vielfach parallel geschaltet in Ringen oder Netzwerken sich selbstorganisierender Systeme, die einander triggern. Dies gilt für neuronale, psychische und soziale Systeme (vgl. Schiepek et al. 2013: 35ff).

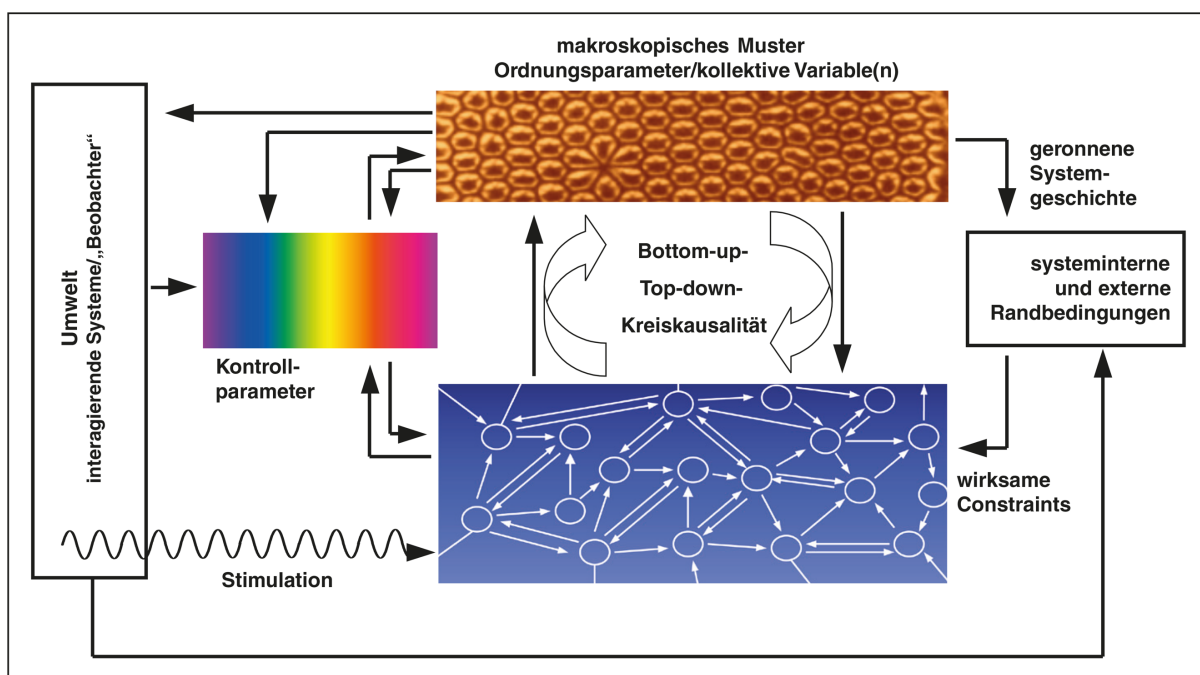


Abbildung 6: Ein synergetisches Modell des psychischen Funktionierens (Haken/Schiepek 2010: 246).

Dieses synergetische Modell zeigt auf, wie sich psychische Strukturen zwischen Selbst und Umwelt stabilisieren. Aus diesem Prozess können längerfristig KEV-Muster⁸ (Kognition, Emotion, Verhalten) entstehen, welche dann bevorzugt vorkommen und für eine Person charakteristisch sein können (vgl. Schiepek et al. 2013: 38).

Es zeigen sich hier fundamentale Unterschiede zu dem allgemeinen Schema aus der Physik. Informationen oder Reize von aussen sind daher noch keine Kontrollparameter. Diese Inputs werden erst durch Systembedingungen bestehend aus Vorerfahrungen, Erwartungen, Bedürfnissen usw. zu relevanten Kontrollparameter. Alle sensorischen Reize werden im Hirn blitzschnell eingestuft und selektiert. Je nachdem ändert sich die Reaktion darauf, bevor auf kognitiver Ebene überhaupt eingeordnet werden kann. Biologische Systeme selektieren sich somit ihre Kontrollparameter (vgl. ebd.: 35).

Einmal entstandene Ordner werden leichter wiederhergestellt. Zudem können sie die Auftrittswahrscheinlichkeit anderer Ordner verändern (vgl. ebd.). Die Erfahrungen und Lerngeschichte aus dem System beeinflussen die Entstehung neuer KEV-Muster und schaffen die Bedingungen für die Bildung neuer Muster und Ordner. Auf dem Schema ist dies als geronnene Systemgeschichte vermerkt (vgl. ebd.: 36).

Die Anpassungsfähigkeit des Systems ist daher begrenzt durch frühere prägende Erfahrungen. Diese Rahmenbedingungen können auf die Dynamik des Systems einschränkend (als Constraints) wirken auf den Ebenen von:

- Der Funktionsweise und Wechselwirkung der einzelnen Teile
- Der Wirkung von anderen Systemen und deren Ordner
- Physikalisch materielle Umgebungsbedingungen, welche auf den Organismus Einfluss nehmen können. Diese entstehen auch durch aktive Gestaltung und Auswahl (vgl. ebd.).

Der Kasten in der Grafik mit «Umwelt» (Abbildung 6) enthält wiederum selbstorganisierende Systeme, mit denen wir interagieren und in die wir eingebunden sind. Die Umwelt stellt Bedingungen zur Verfügung, welche dann im Inneren zu Kontrollparameter werden. Sie hat für Humansysteme Aufforderungscharakter und erzeugt Annäherungs- und Vermeidungsverhalten. Handlungen können auch Ordner sein, wir gestalten somit unsere Umwelt mit (vgl. ebd.: 36f).

Diese Umwelt schafft auch externe Randbedingungen, welche aber nicht direkt auf das System einwirken. Es handelt sich ausschliesslich um deren Abbildung im intrapsychischen System. Die Rahmenbedingungen des Systems verändern sich langsamer als Ordner und diese verändern sich wiederum langsamer als die einzelnen Teile. Dies wird in der Synergetik als Zeitskalentrennung bezeichnet. (vgl. ebd.: 37).

Für die Veranschaulichung lohnt es sich, nochmals auf das Beispiel des Klatschens am Ende eines Konzertes zurückzukommen. Der Klatschrhythmus selbst ist schon ein Attraktor, da die meisten Zuschauenden höchstwahrscheinlich bereits an mehreren Konzerten erfahren haben, dass dann eine Zugabe möglich ist (geronnene Systemgeschichte, Motivation als Kontrollparameter, Wirkung auf andere Systeme). Kommt die Band nochmals auf die Bühne, würde der Klatschrhythmus schnell in Ruhe übergehen (Einfluss Systeme aus der Umwelt, Motivation die Musik zu hören als

⁸ Teilweise wird in der Literatur auch der Begriff Attraktor verwendet.

Kontrollparameter). Kommt die Band nicht, würde später das Saallicht angehen (Externe Randbedingungen). Dies würde wiederum das Verhalten der einzelnen Zuschauenden beeinflussen (Motivation als Kontrollparameter sinkt stark) und der Klatschrhythmus würde langsam ins geordnete Verlassen des Saales übergehen.

Für eine weitere Verbildlichung dieser Prozesse in Bezug auf psychische Gesundheit, benutzen Haken und Schiepek (vgl. ebd.: 38) die Metapher der Potenziallandschaft. Die Landschaft stellt mit ihren Tälern unsere Persönlichkeit dar, die Kugel unser Verhalten. Sind die Täler nicht allzu tief und die Hügel nicht zu hoch, kann die Kugel zwischen den Tälern hin und her rollen, und wir somit situationsgerecht zwischen KEV-Muster wechseln. Die Kugel deformiert je nach Rollbahn die Landschaft. Das heisst, die Landschaft und gleichzeitig die Persönlichkeit ist veränderbar, wenn auch viel langsamer als die Kugel rollt.

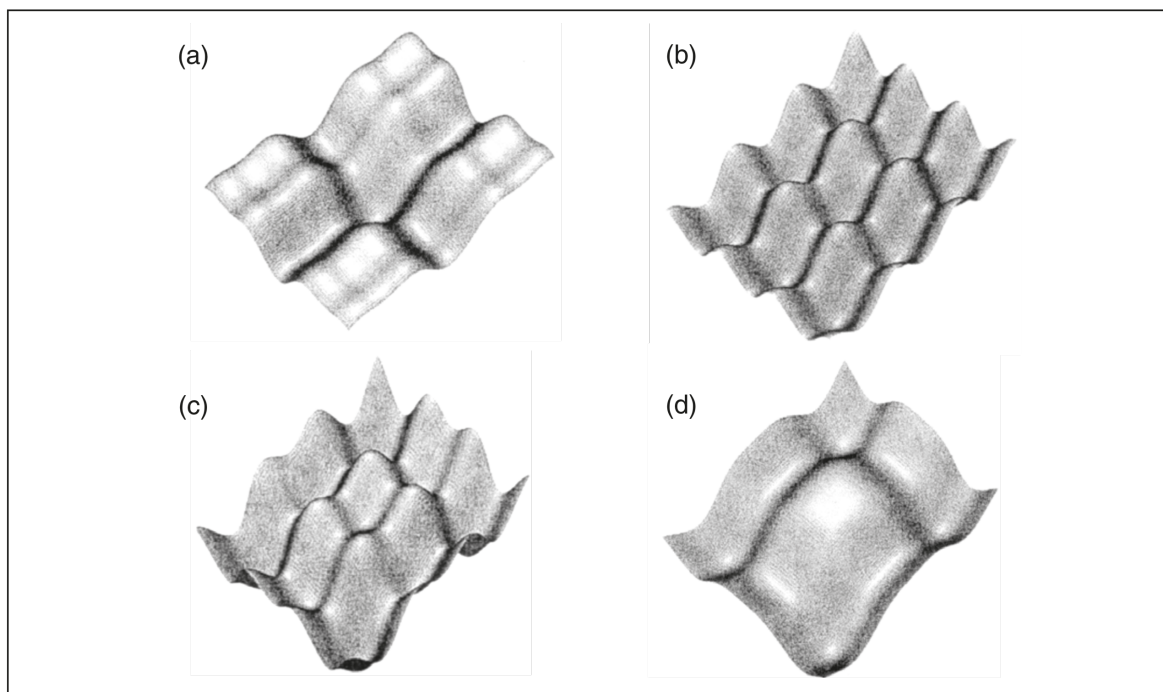


Abbildung 7: Beispielhafte Darstellung einer sich im Laufe des Gesundungsprozesses verändernden Potenziallandschaft (Haken/Schiepek 2010: 45)

Auf dem Bild (a) in Abbildung 7 ist ein bestimmender Attraktor, wie er bei ausgeprägten klinischen Zustandsbilder vorkommen kann. Die anderen Muster (Vertiefungen) sind dabei nur schwach ausgeprägt. In dieser Situation ist es hochwahrscheinlich, dass die Kugel im tiefen Loch landet. Die Landschaft (b) zweigt die auf dem Weg zur Gesundheit entstandenen alternativen Attraktoren. Diese sind durch die Entwicklung und Nutzung alternativen KEV-Mustern entstanden. Bei (c) ist aus dem ursprünglichen Störungsattraktor ein erhöhter Bergsee geworden. Es bräuchte erhebliche Kräfte (Fluktuationen) damit die Kugel wieder dahin geht. Das Bild (d) zeigt einen Repellor, ein Zustand hoher Instabilität, in der sich die Kugel nicht halten kann. Dies ist eher unüblich, oft bleiben einmal entstandene Attraktoren in einer Form bestehen und die Kugel kann in grossen Stresssituationen wieder dahin zurück Rollen (vgl. ebd.: 44).

2.2. Synergetik in der Psychotherapie

In diesem Kapitel werden die Grundlagen der Synergetik in der Psychotherapie gemäss Schiepek und Haken dargelegt. Zuerst wird ihre Forderung nach einer allgemeinen Psychotherapie auf der Basis der Synergetik und den Befunden der Psychotherapieforschung genauer beleuchtet. Danach werden die beiden für diese Arbeit wichtigen Elemente der generischen Prinzipien und das synergetische Prozessmanagement erklärt.

2.2.1 Ein Modell einer allgemeinen Psychotherapie

Schiepek et al. (2013: 15) sehen in der Unschärfe und Überlappung der verschiedenen Therapierichtungen ein Anzeichen für das Ende der Ära der Therapieschulen des 20. Jahrhunderts. Diese basieren auf « ... zum Teil vortheoretischen und empirisch kaum geprüften Konzepte der verschiedenen Schulengründer, welche meist mehr auf Charisma denn auf Empirie gesetzt haben ... »(ebd.).

Dagegen führen sie die Bemühungen zur Integration und Entwicklung einer allgemeinen Psychotherapie unter Berücksichtigung psychologischer Modelle und neurowissenschaftlicher Erkenntnisse an. Sie sehen auch die systemische Praxis vor der Herausforderung, sich einer schulenübergreifender und integrativen Entwicklung zu stellen. Somit wäre die systemische Therapie keine Therapieschule mehr, sondern ein Sammelbegriff von Methoden mit explizit systemwissenschaftlichem Bezug und den Theorien komplexer Systeme (wie die Synergetik) als metatheoretischer Rahmen.

Schiepek et al. berufen sich auf die Befunde der internationalen Psychotherapieforschung, welche sich nicht mit Evidenzforschung der einzelnen Methoden oder Schulen befasst, sondern nach den allgemeinen Wirkfaktoren der Psychotherapie forscht⁹ (eine Zusammenfassung findet sich im Anhang A). Deren Befunde deuten auf eine schulenübergreifende Konzeption von Psychotherapie und relativieren die Bedeutung von Behandlungstechniken und Interventionen, was gegen ein lineares interventionistisches Verständnis von Psychotherapie spricht (vgl. ebd.: 14).

Daher wird umso mehr die Bedeutung dieser unspezifischen Wirkfaktoren (Common Factors) betont, die ausserhalb der eigentlichen Intervention liegen. Dazu gehören die Qualität der Therapiebeziehung, Erwartungen und Einstellungen des Patienten zur Therapie, Passung zwischen Krankheitsmodell und Behandlung, Glaubwürdigkeit und Authentizität des Therapeuten. Weiter spielen Patientenvariablen wie persönliche und zwischenmenschliche Kompetenzen, Ressourcen, Veränderungsmotivation und Aufnahmebereitschaft eine wichtige Rolle für den Therapieerfolg (vgl. Pfammatter/Tschacher 2012: 19–22).

Diese unspezifischen Wirkfaktoren erzeugen gemäss Schiepek et al. (vgl. 2013: 25–28) keine lineare kausale Wirkung auf die Ergebnisse einer Psychotherapie. Psychotherapie wird als komplexes System verstanden, welches zu vollkommen verschiedenen Verläufen führen kann. Die unspezifischen Wirkfaktoren werden somit zu spezifischen Prozessmerkmalen umgedeutet. Die Synergetik soll dazu keine Therapieschule ersetzen und schon gar keine neue gründen. Sie ermöglicht, Psychotherapie schulenübergreifend und integrativ zu konzipieren. Dazu definieren sie Psychotherapie als «ein dynamisches und adaptives Schaffen von Bedingungen für selbstorganisierten Musterwandel

⁹ Hier beziehen sie sich (unter anderem) auf die Forschung von Klaus Grawe (2000), (2004).

im bio-psycho-sozialen System des (oder der) Klienten» (ebd.: 27). Diese Bedingungen werden anhand der generischen Prinzipien im nächsten Kapitel genauer beschrieben.

2.2.2 Die generischen Prinzipien

Auf der Basis der Theorie der Synergetik und den Ergebnissen aus der Psychotherapieforschung haben Haken und Schiepek (vgl. 2010: 436) Bedingungen abgeleitet, welche für die Förderung und Unterstützung selbstorganisierenden Entwicklungsprozesse elementar sind. Diese generischen (erzeugenden) Prinzipien sind nicht als Phasenmodell zu sehen. Es handelt sich dabei um Prinzipien, welche es während des Prozesses permanent zu beachten gilt. Je nach Phase des Beratungs- oder Psychotherapieprozesses erhalten sie unterschiedliche Bedeutung.

GPI: Schaffen von Stabilitätsbedingungen

Ordnungsübergänge sind mit kritischer Instabilität und Destabilisierung bestehender Ordner verbunden. Daher braucht es stabile Rahmenbedingungen nach dem Prinzip «Destabilisierung im Kontext von Stabilität». Hierzu gehören Massnahmen, die zur strukturellen Sicherheit beitragen (Setting, Ablauf, Verstehbarkeit und subjektive Transparenz des Vorgehens). Dazu kommen die Beziehungsqualität und das Vertrauen zum Therapeuten oder der Therapeutin. Weiter ist die innere erlebte Sicherheit der Klientinnen und Klienten bedeutend (Selbstwirksamkeit, Selbstwert, Zugang zu Ressourcen) (vgl. ebd.: 437).

Gemäss Schiepek et al. (vgl. 2013: 40) sind da auch «Beziehungstests» relevant. Dabei testen die Klientinnen und Klienten, ob die Therapeutinnen oder Therapeuten genügend Sicherheit und Verständnis haben, damit auch konfliktbeladene Inhalte thematisiert werden können.

Reflexions- und Entscheidungshilfen: Erleben die Klientinnen und Klienten das Setting als unterstützend? Hat der Ablauf ausreichend Struktur? Welche Personen im sozialen Umfeld können den therapeutischen Prozess unterstützen und Sicherheit geben? (vgl. ebd.: 48)

GP2: Identifikation von Mustern des relevanten Systems

Zuerst muss hier beachtet werden, auf welches System sich die zu fördernden Selbstorganisationsprozesse beziehen soll. Insbesondere müssen die Systemgrenzen beachtet werden. Für die Identifikation von Mustern können KEV-Muster und Prozesse im System dargestellt werden. Speziell wird dabei die idiografische Systemmodellierung (siehe Kapitel 4.1.1) ins Zentrum gesetzt (vgl. Haken/Schiepek 2010: 437).

Für interpersonelle Systeme schlagen Schiepek et al. (vgl. 2013: 40) eine Interaktionsmatrix vor. Dabei können die Beziehungen in einer Gruppe grafisch dargestellt werden. Diese Fallkonzeption dient der Planung des therapeutischen Vorgehens. Unterschiedliche Beziehungsmuster im System erfordern eine darauf abgestimmte therapeutische Beziehungsgestaltung.

Reflexions- und Entscheidungshilfen: Welches System und welche KEV-Muster benötigt die Förderung der Selbstorganisation? (vgl. ebd.: 48)

GP3 Sinnbezug / Synergitätsbewertung

Die Klientinnen und Klienten sollen persönliche Entwicklungsprozesse als sinnvoll im Sinne von Bedeutsamkeit erleben können. Gerade wenn die Handlungsmöglichkeiten momentan nicht so gross sind, ist es wichtig, dass die Entwicklungsprozesse mit dem Lebensentwurf der Klientinnen und Klienten kompatibel sind (in Bezug auf den Zeitpunkt, der Art und den Zielen). Es lohnt sich nur für bedeutsame Ziele Aufwand und Mühe zu investieren (vgl. Haken/Schiepek 2010: 437f).

Reflexions- und Entscheidungshilfen: Werden die Entwicklungsprozesse als sinnvoll erlebt? Stimmen sie mit den zentralen Lebenskonzepten überein (Was macht sie stolz? Was war ihnen bisher im Leben wichtig?) (vgl. Schiepek et al. 2013: 49)

GP4: Kontrollparameter identifizieren / Energetisierung ermöglichen

In der Physik setzt Selbstorganisation eine energetische Aktivierung voraus. Hingegen geht es in der Arbeit mit Menschen nicht um die direkte Energiezufuhr. Es handelt sich um eine systeminterne Aktivierung durch die Herstellung motivationsförderlichen Bedingungen. Dies geschieht durch die Aktivierung von Ressourcen und die Intensivierung der Emotionen (vgl. ebd.: 42).

Reflexions- und Entscheidungshilfen: Wie kann der Zugang zu Ressourcen aktiviert werden? Welches sind Annäherungsziele (was bringt ein Leuchten in die Augen?)? Welches sind Vermeidungsziele? (vgl. ebd.: 49)

GP5: Destabilisierung / Fluktuationsverstärkungen realisieren

In der Psychotherapie geht es gemäss Haken und Schiepek (vgl. 2010: 438f) darum, den Klientinnen und Klienten veränderte Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dadurch können bestehende KEV-Muster destabilisiert werden. Zur Unterbrechung oder Destabilisierung bestehender Muster nennen Haken und Schiepek folgende therapeutischen Techniken: «Übungen und Rollenspiele, Verhaltensexperimente, Fokussierung auf die Ausnahmen von einem Problemmuster, Einführungen bisher nicht benutzter Unterscheidungen und Differenzierungen, Erarbeitung von veränderten Verständniszusammenhängen und Deutungen (Reframing), konfrontative oder provokative Verfahren, und viele andere.» (ebd.: 439)

Reflexions- und Entscheidungshilfen: Gibt es bei den Klientinnen und Klienten erlebte Inkongruenzen? Diese können thematisiert und emotional erfahrbar gemacht werden. Wann befinden sich die Klientinnen und Klienten schon in neuen Zuständen? In welchen Situationen können Übungen und Rollenspiele usw. sinnvoll sein? (vgl. Schiepek et al. 2013: 49)

GP6: «Kairos» beachten / Resonanz/ Synchronisation

Psychotherapie und die angewandten Methoden sollen zu dem aktuellen kognitiven und emotionalen Zustand der Klientinnen und Klienten passen. Nicht kongruente Methoden und Botschaften haben nur eine geringe Wahrscheinlichkeit, von der Person aufgenommen zu werden. Die Passung und die Koordination des therapeutischen Vorgehens und der Kommunikation mit den physiologischen und psychischen Prozessen der Klientinnen und Klienten gilt als Merkmal gelingender

Therapie. Kurzfristig geht es da um Faktoren wie die Körperhaltung, Sprechgeschwindigkeit, das Aufgreifen von Bildern, Metaphern und Redewendungen der Klientinnen und Klienten. Ebenso sollen die Interventionen zu ihrer aktuellen Verarbeitungstiefe passen. Längerfristig geht es um die Sitzungsabstände und die Anpassung der Interventionen an die aktuelle Therapiephase. (vgl. Haken/Schiepek 2010: 439). Der Begriff «Kairos» kommt aus dem Altgriechischen und bedeutet so viel wie „das rechte Mass, die gute Gelegenheit“ (vgl. Wikipedia 2023). Schiepek et al. (vgl. 2013: 45f) definieren es als Momente, welche in der Therapie Chancen bieten und Innovation ermöglichen und bildlich gesprochen am Schopf gepackt werden müssen. In Bezug auf die Synergetik sind dies Phasen der kritischen Instabilität.

Reflexions- und Entscheidungshilfen: In welchem «State of Mind» befindet sich die Person gerade? Entsprechen die aktuellen Interventionen und Methoden diesem State? Sind die Sitzungsabstände passend zur Art der Interventionen? (vgl. ebd.: 50)

GP7: Gezielte Symmetriebrechung ermöglichen

Im Zustand der Symmetrie haben zwei oder mehrere Attraktoren oder Ordner in einem System in kritischer Instabilität eine ähnliche Wahrscheinlichkeit, dass sie realisiert werden. Kleine Fluktuationen (also Bewegungen) im System können darüber entscheiden, welche Ordner sich durchsetzen. Im Therapieprozess möchten manchmal ungünstige KEV-Muster vermieden und nicht dem Zufall überlassen werden. Um die Symmetriebrechung in eine bestimmte Richtung zu lenken, können Hilfestellungen angeboten werden. Zum Beispiel können Strukturelemente eines gewünschten Ordnungszustandes in Rollenspielen oder mit motorischen Übungen eingeübt werden. Weitere Formen der Zustandsregulierung können intentional über imaginierte Zielzustände oder die kognitive Antizipation von Verhaltensweisen erfolgen. Einen grossen Stellenwert erhält hier mentale und somato-sensorische Entwicklung von Zielen (vgl. Haken/Schiepek 2010: 439f).

Reflexions- und Entscheidungshilfen: Welche Emotionen ermöglichen die gewünschten KEV-Muster? Welche «Anker» wie Symbole, Rituale und Vorsätze können eingesetzt werden? (vgl. Schiepek et al. 2013: 50):

GP8: Re-Stabilisierung

In einer Therapie erfolgen in der Regel ganze Kaskaden von Ordnungsübergängen. Die als positiv bewerteten Muster müssen stabilisiert, automatisiert, zugänglich und verfügbar gemacht werden. Diese Generalisierung gelingt durch Wiederholung, Variation und Nutzung in verschiedenen Kontexten. Weiter lassen sich neue Muster durch positive Verstärkung in bestehende Selbstkonzepte integrieren (vgl. Haken/Schiepek 2010: 440).

Die hier vorgestellten generischen Prinzipien haben den Zweck, Methoden und Techniken auszuwählen und diese zu begründen. Sie bieten eine theoretische Grundlage für die Praxis und ermöglichen eine auf den Prozess angepassten Behandlungsverlauf. Durch die Reduktion der Komplexität können eine Vielzahl möglicher Situationen vor dem Hintergrund weniger Kriterien beurteilt werden (siehe Abbildung 8) (vgl. ebd.).

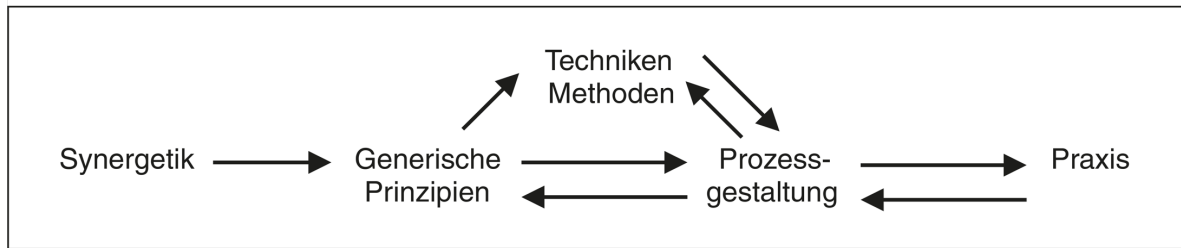


Abbildung 8: Das Wissen um die generischen Prinzipien selbstorganisierender Prozesse kann therapeutisches Handeln organisieren, vereinfachen und begründen. Es leitet die Auswahl therapeutischer Methoden (ebd.: 441)

Die Techniken lassen sich damit beurteilen, ob sie eines oder mehrere Prinzipien realisieren. Somit sind verschiedene Methoden funktionell gleichgestellt. Die Therapeutinnen und Therapeuten haben gemäss Schiepek et al. (vgl. 2013: 47) die Wahlfreiheit, je nach persönlicher Präferenz, Erfahrungsschatz und Stil. Das therapeutische Expertentum liegt demnach klar in der Prozessgestaltung. Sie beschreiben den Therapieprozess als Gesamtimprovisation mit melodischen und rhythmischen Aspekten. Die Theorie der Synergetik und die generischen Prinzipien sehen sie dabei als Verständnis- und Gestaltungsinstrumente. Damit können sich die Therapeutinnen und Therapeuten als Mitspielende ihren Einfluss gestalten, einen Überblick gewinnen und den Prozess analysieren und begründen. Die generischen Prinzipien ersetzen jedoch nicht die Erfahrung und Intuition und die Kompetenz im Komplexitätsmanagement der Therapeutinnen und Therapeuten (vgl. ebd.: 47f).

Als Bild für die Prozessgestaltung kann nochmals das Bild der Potenziallandschaft aufgenommen werden. Strunk und Schiepek (vgl. 2014: 95f) zeigen dazu den grossen Unterschied zwischen «Kugelschieben» und «Landschaftsgestaltung» in der Psychotherapie auf. Das Kugelschieben ist oft, die intuitive Erwartung der Klientinnen und Klienten. Sie möchten Anleitung oder Unterstützung, um die Kugel wieder aus dem Tal zu schieben. Dies benötigt jedoch sehr viel Energie, die Kugel rollt zügig wieder in die Talsohle. Viel wichtiger ist, durch Veränderung der Kontrollparameter und Rahmenbedingung eine Umgestaltung der Potenziallandschaft anzuregen. Somit rollt die Kugel von allein oder mit wenig Energieaufwand in ein anderes Tal.

2.2.3 Synergetisches Prozessmanagement

Haken und Schiepek haben mit dem SPM ein Konzept entwickelt, das darauf abzielt, den Prozess von Psychotherapie und Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen zu organisieren. Sie definieren das SPM auch als ein Modell einer integrativen und schulenübergreifenden Psychotherapie. Neben seiner praktischen Ausrichtung dient das SPM als Grundlage für theoretische Weiterentwicklung, Erforschung und Adaption auf andere Anwendungsbereiche wie Coaching, Beratung, Organisationsentwicklung oder Management. Dazu bedarf es jedoch noch um die Erweiterung der Kerntheorie mit bereichsspezifischem Wissen. Abbildung 9 veranschaulicht die verschiedenen Ebenen des SPM, diese werden im Folgenden genauer beschrieben.

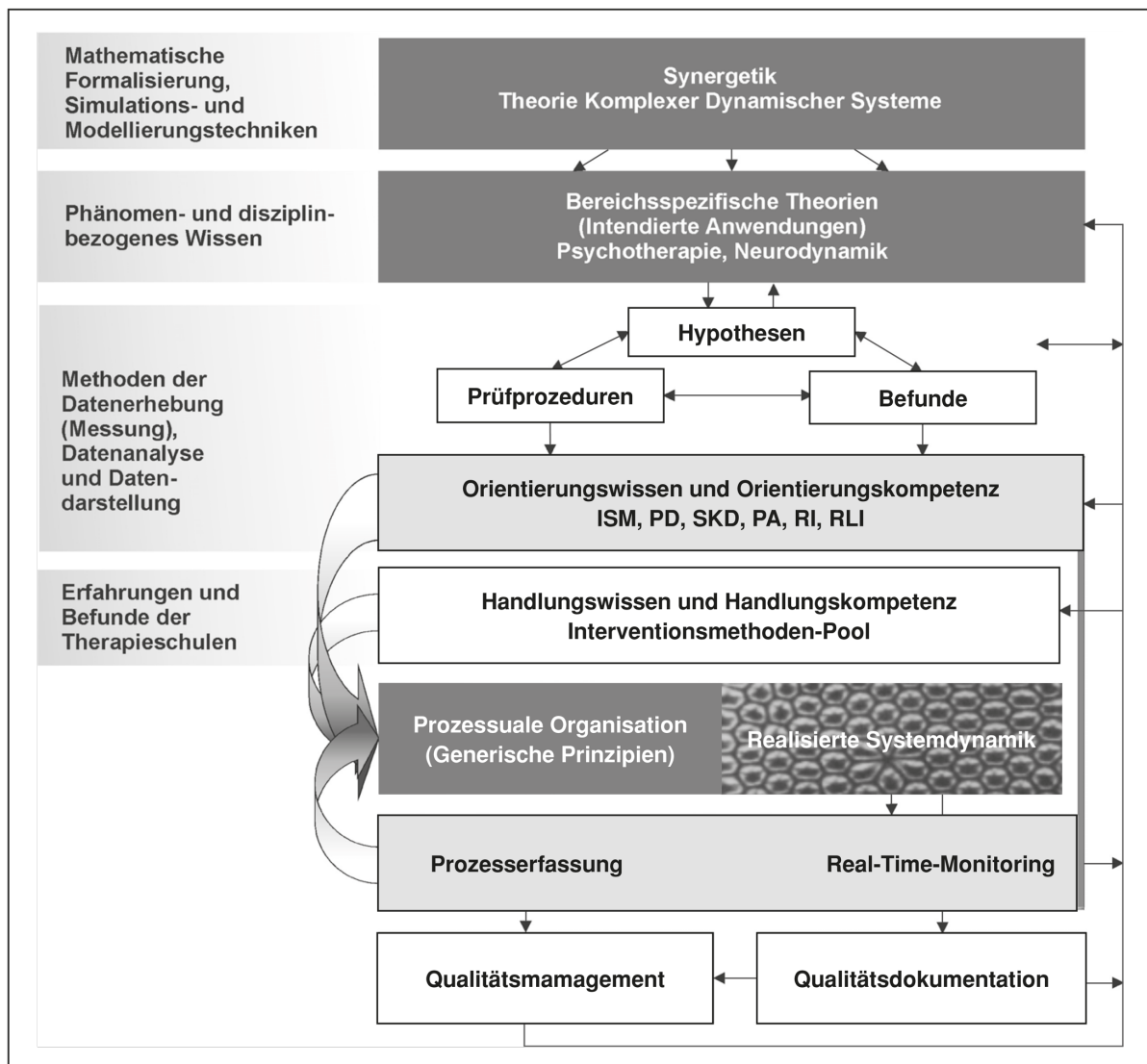


Abbildung 9: Struktur und Komponenten des Synergetischen Prozessmanagements mit Bezug auf das Tätigkeitsfeld Psychotherapie (Haken/Schiepek 2010: 442)

Die Synergetik als **Theorie komplexer dynamischer Systeme** ist der Ausgangspunkt für das SPM. Dazu zählen Haken und Schiepek auch der mathematische Formalismus, auf den sich die Synergetik bezieht. Sie gehen davon aus, dass die theoretische Weiterentwicklung der Psychotherapie formalisiert und in Computersimulationen umgesetzt wird.

Um den Theoriekern für bestimmte Anwendungen zu erweitern, muss **bereichsspezifisches Wissen** hinzugezogen werden (empirische Befunde, Hypothesen, fachbezogene Theorien). Nach dieser Kernerweiterung ist im wissenschaftlichen Kontext die Ableitung von Hypothesen möglich, welche dann wiederum mit den geeigneten Messmethoden geprüft werden können.

Zu **Orientierungswissen und Orientierungskompetenz** gehören Methoden, welche die Funktionsweisen und Vernetzungsstrukturen des im Zentrum stehenden Systems darstellen können. Dazu zählen Haken und Schiepek z. B. die idiographische Systemmodellierung (siehe Kapitel 4.1.1). Weiter geht es darum, Informationen über die dynamischen Merkmale der selbstorganisierten Prozesse zu erhalten. Mit dem **Real-Time-Monitoring** lassen sich diese Informationen (z. B. aus Prozessfragebogen im Synergetischen Navigationssystem, siehe nächstes Unterkapitel) in Zeitskalen einreihen und als Itemverläufe abbilden. Mit computerbasierten Analysetools können damit

einzelne oder mehrere Therapieverläufe für die Prüfung möglicher Hypothesen genutzt werden. Für die Praxis lassen sich durch die Analyse in Echtzeit zum Beispiel mögliche Instabilitäten und Fluktuationen erkennen, welche wiederum in die Prozesssteuerung einfließen.

Das **Handlungswissen** beinhaltet das Repertoire an Methoden und Techniken, welche sich die Therapeutinnen und Therapeuten in ihren Aus- und Weiterbildungen angeeignet haben.

In der **prozessualen Organisation** der Therapie dienen die generischen Prinzipien als Kriterien, um aufgrund der verfügbaren Informationen das therapeutische Vorgehen und die Interventionen zu planen, welches dem aktuellen Entwicklungs- und Systemzustand der Klientinnen und Klienten entspricht. (vgl. Haken/Schiepek 2010: 441–446)

2.2.4 Synergetisches Navigationssystem

Das Synergetische Navigationssystem (SNS) dient dem Real-Time Monitoring von Therapieprozessen und der Prozess-Outcome-Forschung¹⁰. Es wird bereits in Kliniken und Praxen genutzt. Über eine App können Klientinnen und Klienten quantitative Einschätzungen (z. B. Skalierungen) und elektronische Tagebuchaufzeichnungen machen, die in Zeitreihen und Diagrammen dargestellt werden. Neben standardisierten Fragebögen können personalisierte Fragebögen erstellt werden, die aus einer gemeinsamen Fallkonzeption abgeleitet werden (siehe idiografische Systemmodellierung, Kapitel 4.1.1). Die Zeitabstände der Fragebögen sind flexibel. Die computerbasierte Auswertung macht nichtlineare Aspekte therapeutischer Prozesse sichtbar, erfordert jedoch tägliche Fragebogenerfassung. Vor Veränderungen im Therapieprozess zeigen sich oft Vorboten wie kritische Instabilität und Destabilisierung bestehender Muster (vgl. Schiepek 2022: 51ff).

Diese Informationen dienen der Analyse und Planung des weiteren therapeutischen Handelns sowie Feedbackgesprächen im Therapieprozess. Die therapeutischen Effekte dieses Feedbacksystems sind vielfältig und ermöglichen Therapeuten, Muster zu erkennen, die im herkömmlichen Therapieprozess verborgen bleiben¹¹. Klienten werden durch Rückmeldungen im Rahmen von Feedbackgesprächen in ihrem Weg und Selbstwirksamkeitserleben bestärkt. Die tägliche Selbsteinschätzung fördert Mentalisierungsprozesse für eine differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Schiepek et al. 2013: 77–83).

Schiepek et al. (vgl. ebd.: 63–71) veranschaulichen dies anhand eines Fallbeispiels eines Therapieprozesses mit zwei Grafiken. Abbildung 10 zeigt Beispielverläufe aus dem Therapie-Prozessbogen (TPB)¹² einer Klientin. Die x-Achse zeigt den Zeitverlauf der Messungen während der Behandlung, die y-Achse die Skalierung der einzelnen Items.

¹⁰ Währenddessen vergleicht die klassische Vergleichsgruppenstudie die Ergebnisse verschiedener standardisierten Behandlungen mit einer Kontrollgruppe.

¹¹ Menschen sind darauf spezialisiert, intuitiv Emotionen und andere direkte oder indirekte Kommunikationssignale zu erkennen. Hingegen können wir komplexe und dynamische Entwicklungen nur schwer erfassen (vgl. Schiepek/Eckert/Kravanja 2013: 77).

¹² Der TPB enthält 42 Fragen geordnet in folgende Faktoren: Wohlbefinden und positive Emotionen, Emotionale- und Problembelastung, Verständnis/Zuversicht/therapeutische Fortschritte, Veränderungsmotivation, Achtsamkeit/Körpererleben/Bedürfnisse und für die (teil-) stationäre Psychotherapie noch therapeutische Beziehung und klinisches Setting und Beziehung zu den Mitpatienten (vgl. Schiepek/Aichhorn/Strunk 2012: 260f).

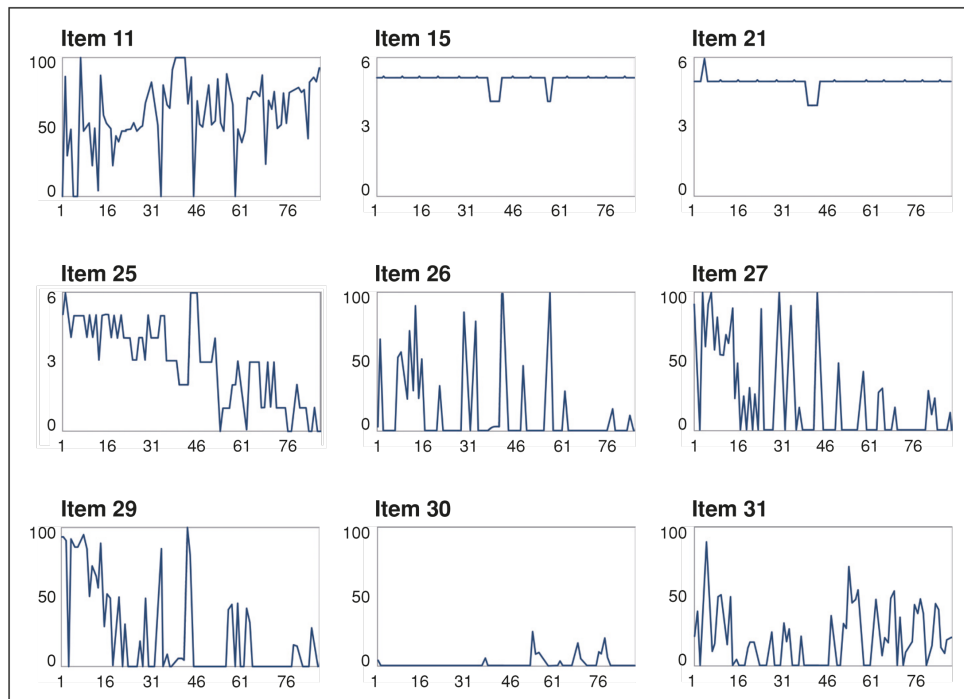


Abbildung 10: Die Dynamik einiger Items des Therapie-Prozessbogens (TPB) von Frau B. „Mein Interesse/Neugierde an den Themen und Inhalten der Therapie“ (Item 11), „Die Arbeit mit den Therapeuten erlebe ich als hilfreich“ (Item 15), „In der Klinik fühle ich mich sicher und unterstützt“ (Item 21), „Im Kontakt zu meinen Mitpatienten/-innen erlebte ich mich heute angespannt“ (Item 25), „Trauer“ (Item 26), „Ärger/ Wut“ (Item 27), „Angst“ (Item 29), „Selbstwertgefühl“ (Item 30), „Freude“ (Item 31). (ebd.: 66)

Aus den einzelnen Itemverläufen wird dann die dynamische Komplexität berechnet. Diese ergibt sich sehr vereinfacht ausgedrückt, aus der Höhe der Fluktuation und der Verteilung der Werte des TPB¹³. Die einzelnen Itemverläufe werden dann übereinandergelegt und als Komplexitäts-Resonanz-Diagramm dargestellt (Abbildung 11). Hier zeigt die x-Achse wieder den Zeitverlauf und die y-Achse die einzelnen Items, gruppiert nach den sieben Faktoren des TBP:

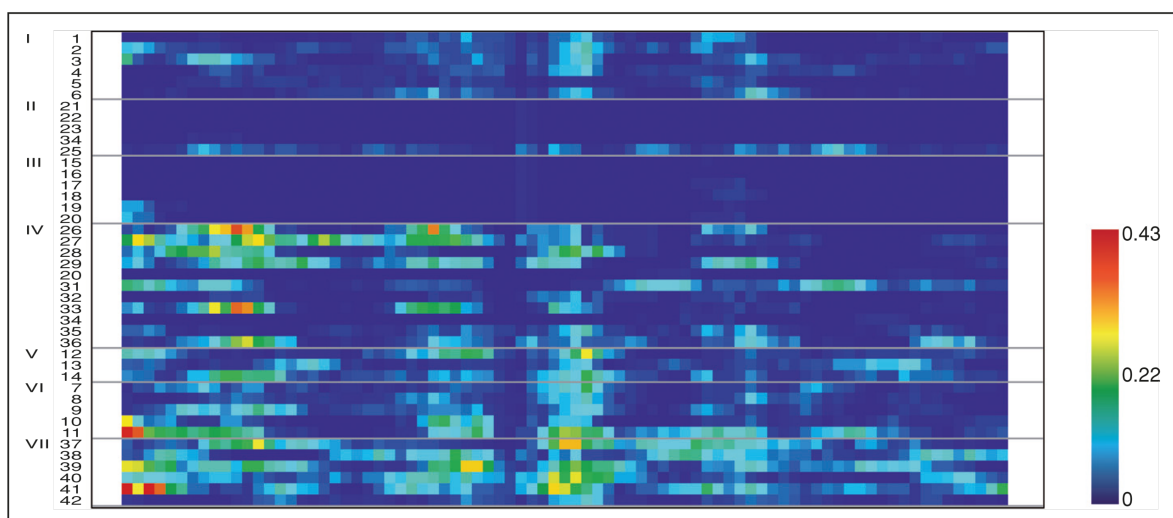


Abbildung 11: Komplexitäts-Resonanz-Diagramm des Therapieprozesses von Frau B. (Schiepek/Eckert/Kravanja 2013: 60)

¹³Eine ausführliche Beschreibung der Berechnung ist findet sich bei Haken und Schiepek (2010: 386ff).

Schiepek et al. (ebd.: 60) schreiben zu Abbildung 11:

«Man erkennt bei den meisten Faktoren eine vertikale Struktur erhöhter Komplexität. Die beiden mittleren Säulen entsprechen der in der Falldarstellung beschriebenen kritischen Instabilität. Abweichend davon sind die Komplexitäten der Faktoren II („Klima und Atmosphäre an der Klinik“) und III („Beziehungsqualität/Offenheit/Vertrauen zu den Therapeuten“) durchweg sehr gering ausgeprägt (dunkelblau), was einer konstant guten Therapiebeziehung und einem hohen Sicherheitserleben auf der Therapiestation (auch im Verhältnis zu den Mitpatienten) entspricht».

Da Ordnungsübergänge mit Instabilität verbunden sind, benötigt es einen sicheren Rahmen. Dieses Beispiel veranschaulicht die Destabilisierung im Kontext von Stabilität, welche Haken und Schiepek im ersten generischen Prinzip beschreiben (vgl. Haken/Schiepek 2010: 437). Um diese Hypothese zu belegen, könnten eine Vielzahl dokumentierter Therapieverläufe verglichen werden, um zu sehen, ob dies ein Merkmal von erfolgreichen Therapien ist.

2.3 Adaption der Synergetik auf das Feld der Beratung

Dieses Kapitel schafft einen Überblick darüber, wie die Synergetik in der Beratung eingesetzt wird. Die Veröffentlichungen über die Synergetik in den Feldern der Beratung sind überschaubar. Die relevanten Arbeiten sind im Umfeld von Christiane Schiersmann, Professorin für Weiterbildung an der Universität Heidelberg, entstanden und befassen sich mit der arbeitsweltbezogenen Beratung (Schiersmann/Thiel, 2012; Schiersmann/Friesenhahn/Wahl, 2015; Biehaule, 2018; Wahl, 2018). Daher stützt sich dieses Kapitel auf diese Grundlagen. Die arbeitsweltbezogene Beratung beinhaltet «sowohl individuumszentrierte Formate (z. B. Berufs- und Karriereberatung, Coaching und Supervision) als auch organisationsbezogene (z. B. Team- und Organisationsentwicklungsberatung)» (Schiersmann/Friesenhahn/Wahl 2015: 7).

Analog zum SPM in der Psychotherapie streben Schiersmann und Thiel (vgl. 2012: 7) eine allgemeine Beratungstheorie an, um die unterschiedlichen Methoden und Strategien der verschiedenen Beratungsansätze systematisch und begründet auswählen zu können.

Da das SPM neben der Synergetik primär auf den Ergebnissen der Psychotherapieforschung aufbaut, haben sich Schiersmann und Thiel zuerst mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Psychotherapie und Beratung befasst. Dabei kamen sie zum Schluss, dass es konzeptionell mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt. Bei der Abgrenzung handelt es sich mehr um Akzentuierungen und die Übergänge zwischen Therapie und Beratung sind als fließend zu betrachten (vgl. ebd.: 25).

Als Gemeinsamkeiten zählen sie die theoretischen Grundlagen, die Ziele, die Gestaltung des Interaktionsprozesses und den Methodeneinsatz auf. Als „graduelle Differenzen“ sehen sie die Störungstiefe, die Dauer des Prozesses und die Einbindung in das gesetzlich geregelte Gesundheitssystem und der Informationsanteil. Letzterer ist in der Beratung jeweils tendenziell höher. Zumal es je nach Beratungsthemen (z. B. Laufbahnberatung, Organisationsberatung) auch wichtige Informationen zu vermitteln gibt. Aufgrund der vielen Ähnlichkeiten erachten es Schiersmann und Thiel als legitim, dass in der Beratungsforschung auch auf die Ergebnisse der Therapieforschung zurückgegriffen wird (vgl. ebd.: 21–25).

Die veröffentlichten Forschungsarbeiten im Bereich der Beratung beziehen sich jeweils auf die empirische Analyse von Einzelfallstudien. Biehaule (2018) untersuchte in seiner Dissertation, ob Ordnungsübergänge in der Teamentwicklung auch auf der Ebene der einzelnen Teammitglieder im SNS ablesbar sind. Wahl (2018) analysierte in ihrer Dissertation die Synergetik als metatheoretisches Rahmenkonzept für die berufliche Beratung. Auch hier basieren die empirische Analyse der Wirkung der generischen Prinzipien auf drei Einzelfallstudien. Um allgemeine Aussagen treffen zu können, bedarf es gemäss Wahl aber noch mehr Forschung mit grösseren Fallzahlen. Dazu bräuchte es die Auswertung vieler SNS-gestützter Beratungsprozesse (vgl. ebd.: 406).

2.3.1 Verbindung der generischen Prinzipien mit den Phasen der Problemlösetheorie

Schiersmann und Thiel definieren Beratung als Hilfe zum Lösen eines subjektiv bedeutsamen Problems oder Anliegens. Weiter nennen sie, dass sich professionelle Beratung unter anderem dadurch charakterisiert, dass diese eine konkrete Vorstellung darüber hat, in welche inhaltliche oder zeitliche Abschnitte sich die Beratung strukturieren lässt. Nahezu alle Beratungsansätze verfügen in einer Form über ein Phasenschema.

Daher schlagen sie die Verbindung der generischen Prinzipien mit einem Phasenablauf (Abbildung 12) vor und beziehen sich dabei auf die Problemlösetheorie (Dörner/Schaub/Strohschneider 1999). Die meisten Modelle der Beratung stimmen gemäss Schiersmann und Thiel in der Grundstruktur mit diesem überein (vgl. 2012: 51ff).

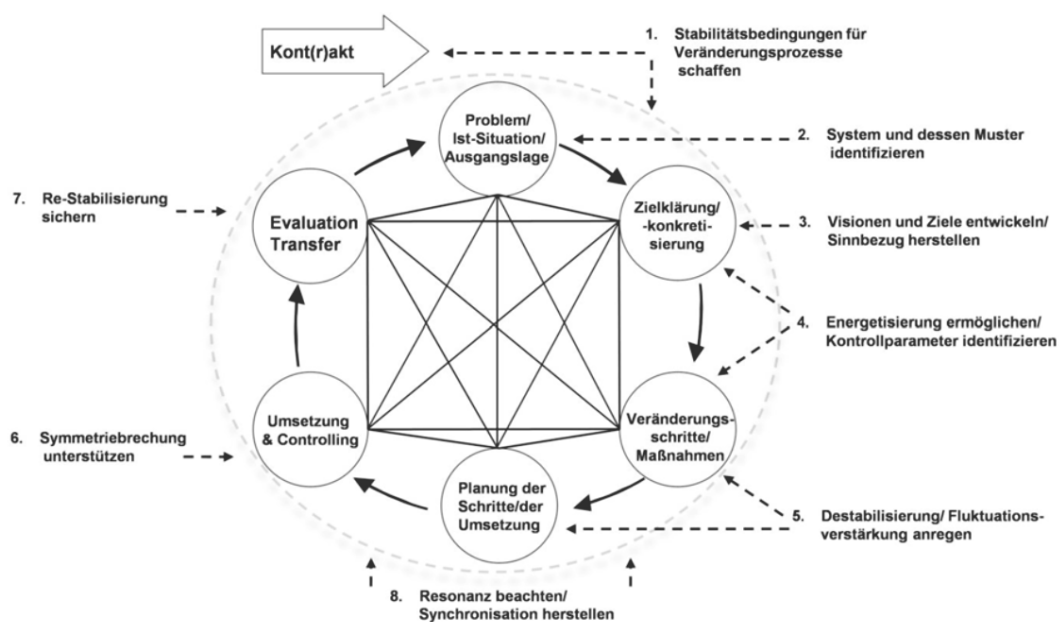


Abbildung 12: Verknüpfung des Phasenmodells mit generischen Prinzipien (Schiersmann/Thiel 2012: 55)

Da Haken und Schiepek (2010: 436f) die generischen Prinzipien explizit nicht als Phasenmodell definieren, betonen Schiersmann und Thiel (vgl. 2012: 54), dass die Phasen der Problemlösetheorie nicht normativ und linear zu verstehen sind. Die Phasen sind miteinander vernetzt und rückgekoppelt, daher ist ein Prozessablauf nicht voraussagbar und muss immer wieder überdacht und revidiert werden.

2.3.2 Synergetisches Prozessmanagement für die Beratung

Für die Adaption auf das Feld der Beratung haben Schiersmann und Thiel das SPM von Haken und Schiepek durch theoretische Ergänzungen angepasst und einige Bereiche vereinfacht (Abbildung 13). Die wichtigsten Anpassungen werden im Anschluss erläutert.

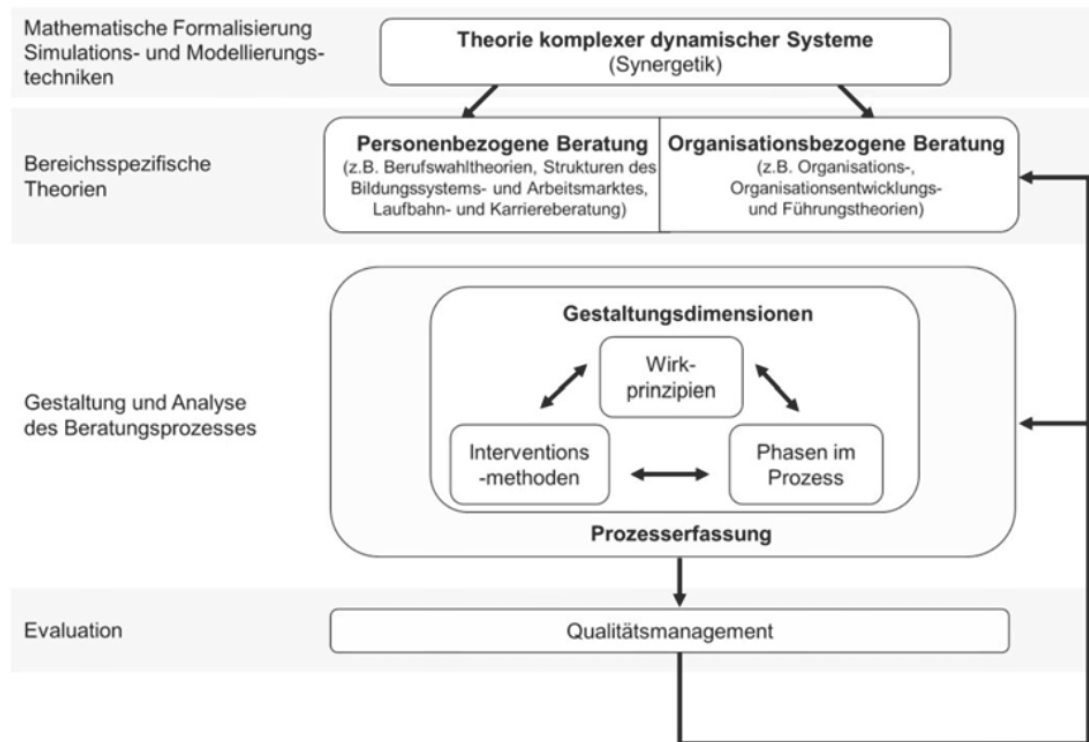


Abbildung 13: Synergetisches Prozessmanagement für die Beratung (ebd.: 62)

Ebene der bereichsspezifischen Theorien:

Schiersmann und Thiel ziehen hier für zwei Anwendungsbereiche Theorien hinzu. Für die arbeitsweltbezogene Beratung von Personen nennen sie Berufswahltheorien, Theorien über Karrierewege, über Strukturen des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes. Bei der organisationsbezogenen Beratung nennen sie Theorien über Organisationen und deren Strukturen, Abläufe und Kulturen, Führungstheorien sowie Konzepte der Organisationsentwicklung.

Diese bereichsspezifischen Theorien beziehen sich auch auf die Inhalte und Ziele der Beratung. Als Beispiel dazu nennen sie die berufliche Neuorientierung einer Führungskraft oder die Einführung einer abteilungsübergreifenden Kooperation in einer Organisation. Auch wird das bereichsspezifische Wissen teilweise in der Beratung direkt vermittelt. In der personenbezogenen Beratung zum Beispiel als Informationen über die Arbeitsmarktsituation oder in Form von Projektmanagementtools in der organisationsbezogenen Beratung. Durch die Anreicherung bezieht sich das SPM gleichzeitig auf den Prozess, den Inhalt und Ergebnisse der Beratungsarbeit (vgl. ebd.: 57f).

Ebene der Gestaltung und Analyse des Beratungsprozesses

Diese Ebene fasst gleich mehrere Ebenen des ursprünglichen SPM zusammen. Schiersmann und Thiel gehen dabei von « ... einem Gesamtkonstrukt der Gestaltung und Analyse der Beratungsprozesse ... » (ebd.: 60) aus. Die Ebenen der Datenerhebung und der Intervention lässt sich nicht strikte trennen, da jede Analyse auch bereits eine Intervention ist. Somit wird das Eingrenzen des zu beobachtenden und zu verändernden Systems zusammen mit den Ratsuchenden vorgenommen. Ebenfalls wird in der Beratung die Identifizierung der KEV-Verhaltensmuster kooperativ mit der ratsuchenden Person, dem Team oder der Organisation erarbeitet. Dies schliesst nach Schiersmann und Thiel nicht aus, dass die dabei gesammelten Daten auch noch analytisch ausgewertet werden (vgl. ebd.: 60f).

Gleich wie beim ursprünglichen SPM werden die Interventionsmethoden laufend anhand der generischen Prinzipien ausgesucht und evaluiert. Wie oben beschreiben, haben Schiersmann und Thiel die generischen Prinzipien noch mit einem Phasenmodell aus der Problemlösetheorie erweitert.

Auch in Bezug auf die Prozesserfassung betonen Schiersmann und Thiel die Wichtigkeit, dass die Klientinnen und Klienten immer wieder in das Prozessfeedback einbezogen werden müssen. Durch die kooperative Beteiligung der Ratsuchenden und der daraus folgenden Transparenz wird die Beratung als Koproduktion zwischen Ratsuchenden und Beratenden (vgl. ebd.: 61)

Ebene der Evaluation

Hier fokussieren Schiersmann und Thiel auf das Qualitätsmanagement. Die Evaluation der Beratungen soll zunächst bezogen auf die Einzelfälle und erst bei einer genügender Anzahl Fälle zu verallgemeinerbaren Aussagen verdichtet werden. Diese Auswertungen und Erfahrung können zum einen in ein Qualitätsmanagementkonzept der Beratungsorganisation einfließen. Zum anderen können diese auf die verschiedenen Bereiche des SPM zurückwirken und zur weiteren Verbesserung der Praxis und zur Bearbeitung von wissenschaftlichen Fragen genutzt werden (vgl. ebd.).

Schiersmann und Thiel haben mit ihrer Adaption ein praxisorientiertes SPM entworfen. Auf das bereichsspezifische Wissen gehen sie jedoch nicht vertieft ein. Für die Adaption auf die SSA erweist sich die Zusammenlegung der Datenerhebung und Intervention als sinnvoll, da diese auch in dieser Praxis nicht zu trennen sind.

Die Adaption der Synergetik auf die Beratung steht noch in den Anfängen. Während für den Einsatz in der Beratungspraxis schon einiges übernommen und angewandt werden kann, sind in der Beratungsforschung offenbar noch viele Lücken offen. So kann es in der Praxis vielleicht Sinn ergeben, die generischen Prinzipien mit einem Phasenmodell der Beratung zu verknüpfen. Jedoch bleibt die Prüfung dieser Hypothese aus (vgl. Schiepek/Eckert 2012: 99f).

Die empirischen Untersuchungen beschränken sich alle auf die Analyse von Einzelfällen. In der Psychotherapie arbeiten ganze Kliniken mit dem SPM und SNS, es lassen sich daher viel einfacher Daten generieren. Damit scheint die Psychotherapieforschung näher an der Praxis als die Beratungsforschung. Dies deutet auch auf die Grenzen des wissenschaftlichen Einsatzes im Kontext der SSA hin.

2.4 Fazit zu Kapitel 2

Die Synergetik bietet neben der fundierten Theorie der Selbstorganisation aber auch sehr nützliche Metaphern, welche in der Praxis gut angewendet werden können. Das Bild der Potenziallandschaft veranschaulicht den Prozess der Problembewältigung eindrücklich. Die daraus folgende Konsequenz, sich nicht auf das Kugelschieben zu beschränken, sondern die Landschaft zu gestalten, lässt sich hervorragend mit dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz verbinden.

Ein grosser Vorteil ist die Offenheit der Methodik und Interventionen, welche im SPM anhand von den generischen Prinzipien bewertet und ausgewählt werden. Dies entspricht der in der SSA gängigen Methodenvielfalt. Für die Praxis erscheinen das SPM und die generischen Prinzipien daher als gute Grundlage und Orientierung für das Arbeiten in komplexen Situationen.

Die mathematischen Grundlagen und Methoden der Synergetik sind jedoch für einen Laien nicht oder nur sehr begrenzt verständlich. Die Werte (z. B. Dynamische Komplexität), welche aus dem SNS gezogen werden, benötigen für die Interpretation ebenfalls spezifische methodische Kompetenzen, über welche durchschnittliche Schulsozialarbeitende aufgrund der Ausbildung vermutlich nicht verfügen¹⁴. Der Ansatz, Therapieprozesse sowohl im Einzelnen als auch gruppiert evaluieren zu können, ist sicherlich ein grosser Vorteil. Es ist aber neben dem fehlenden Grundwissen auch aus Zeit- und Ressourcengründen in der Praxis der SSA nicht möglich.

Dies bestätigt das Ziel der MAS Thesis, eine praxisbezogene Adaption des SPM auf die SSA zu erarbeiten. Das bedeutet auch, sich wie Schiersmann und Thiel mit den Problemlösephasen gewisse Freiheiten zu nehmen.

¹⁴ Es gibt einen von Schiepek geleiteten zehntägigen Zertifizierungskurs: «Monitoring und Steuerung von Veränderungsprozessen in Psychotherapie und Beratung» am Institut für Synergetik und Psychotherapieforschung, Paracelsus medizinische Privatuniversität Salzburg.

3. Bereichsspezifisches Wissen für die Arbeit mit Schulklassen in der Schulsozialarbeit

Nach den Grundlagen der Synergetik und deren Anwendung in der Psychotherapie, wird in diesem Kapitel das bereichsspezifische Wissen erarbeitet, das für die Adaption des SPM auf das Feld der SSA benötigt wird.

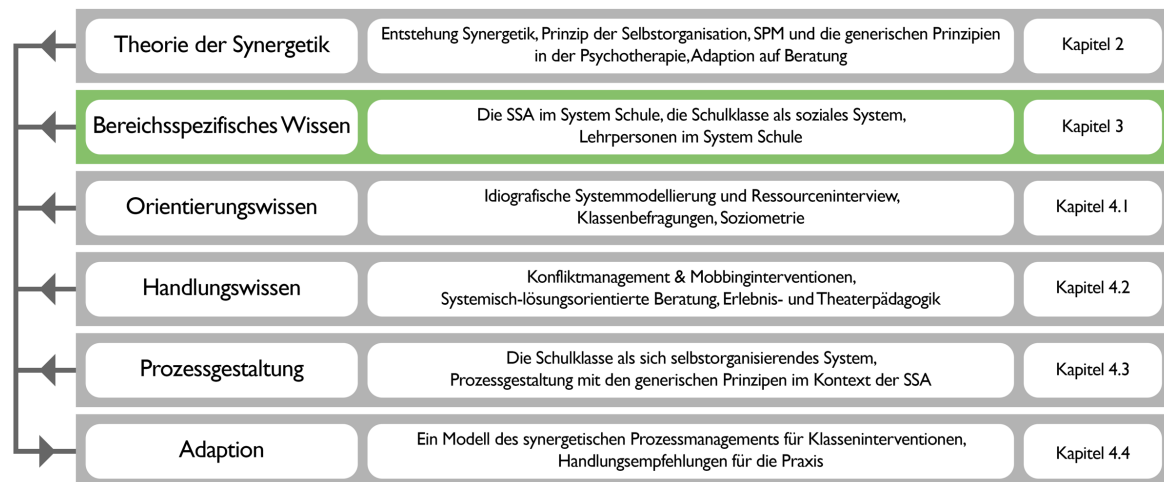


Abbildung 1: Ebenen des synergetischen Prozessmanagements für die Adaption auf die Schulsozialarbeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Haken und Schiepek (2010: 442) und Wahl (2018: 23).

Eine detaillierte Erörterung der einzelnen Theorien und Bereiche würde den Rahmen dieser Arbeit bei Weitem sprengen. Deshalb orientiert sich dieses Kapitel an den drei zentralen Bereichen: die Rahmenbedingungen und Grundsätze der SSA, die Schulklasse als soziales System und die Lehrpersonen im System Schule. Anhand dieser drei Bereiche lassen sich die Eigenheiten des hier intendierten Anwendungsfeldes zum im SPM ursprünglichen Feld der Therapie und Beratung gut aufzeigen. So nimmt die SSA je nach Problemstellung verschiedene Rollen im System Schule an und Schulklassen verfügen über eine hohe Eigendynamik. Die Lehrpersonen haben einen grossen Einfluss auf das Geschehen in der Schulklasse und sind somit gleichzeitig Kooperationspartner.

3.1 Die Schulsozialarbeit im System Schule: Rahmenbedingungen und Grundsätze

Im Vergleich zu den Rollen der Beratung und Therapie ist die SSA zum Teil eng in das zu beratende System eingebunden und hat dabei auch breiter gefasste und situative Rollen und Aufgaben. In diesem Unterkapitel werden nach einer Definition des Begriffs der Klassenintervention die Rahmenbedingungen der Kooperation zwischen Schule und SSA beleuchtet. Danach werden die Aufgaben und Grundsätze der SSA erläutert und noch spezifisch auf die Punkte Kinderrechte und Capabilities eingegangen.

Definition des Begriffs Klassenintervention

Die soziale Gruppenarbeit in ganzen Klassen oder kleineren Gruppen ist neben der Einzelfallhilfe eine Hauptaufgabe der SSA. Sie bietet gemäss Stüwe et al. (vgl. 2015: 395f) verschiedene Bildungs- und Entwicklungschancen für Kinder und Jugendliche. Mangelnde soziale Kompetenzen sind eng

verbunden mit tiefem Selbstwertgefühl, festgefahrenen Rollen und der Hilflosigkeit bei der Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten.

Soziale Gruppenarbeit in Schulklassen kann hier zum einen allgemein, also ohne konkreten Anlass zur Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen ansetzen (Prävention). Zum anderen kann sie aufgrund konkreter Anlässe wie schlechtes Klassenklima, Streit, rauer Umgangston und Mobbing erfolgen (vgl. Baier 2018: 18f). In der deutschen Schweiz wird bei dieser Art von Gruppenarbeit mit Klassen flächendeckend von einer «Klassenintervention» gesprochen. Dies spiegelt sich in den Konzepten und Leitbildern der verschiedenen SSA-Stellen. Eine einheitliche Definition des Begriffs ist jedoch nicht zu finden.

Einen hilfreichen Zugang bieten Ziegele und Seiterle (vgl. 2014: 43f) mit der Definition der drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule (Prävention, Behandlung und Früherkennung von (bio)psychosozialen Problemen). Dabei definieren sie «Behandlung» als Beseitigung (oder Linderung) von Problemen durch fachliche Interventionen. Demnach wird ein «unerwünschter gegenwärtiger Zustand (z. B. Gewalt) durch direkte Massnahmen (Beratung) oder indirekte Massnahmen (Veränderungen von [bio-]psychosozialen Einflussfaktoren) in einen zukünftigen erwünschten Zustand (z. B. Gewaltlosigkeit) transferiert ...» (ebd.: 43).

Basierend auf diesen Überlegungen wird in dieser Arbeit der Begriff «Klassenintervention» als Form der Behandlung von sich auf Klassenebene manifestierenden psychosozialen Problemen durch direkte und indirekte professionelle Massnahmen definiert. Wenn daher von «Klassenintervention» oder «Arbeit mit Schulklassen» gesprochen wird, versteht sich dies immer im Rahmen einer psychosozialen Problemstellung in der Klasse.

Kooperation mit der Schule

Eine wichtige Rahmenbedingung der Schulsozialarbeit ist professionelle Neutralität und fachliche Unabhängigkeit von der Schule. Organisatorisch sind in der deutschen Schweiz die meisten Schulsozialarbeiten einer öffentlichen Sozial- oder Schulverwaltung angegliedert. Einige sind auch direkt der Schule unterstellt oder bei einer regionalen Fachstelle. Unabhängig von der organisatorischen Anbindung, ist die Kooperation mit der Schule ein wichtiger Faktor für eine gelingende Schulsozialarbeit und daher auch für gelingende Interventionen in Klassen (vgl. Hostettler et al. 2020: 40f).

Drilling (2009: 66) schreibt dazu: «Es geht darum, gemeinsam Verantwortung für das Wohl der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen, statt zu delegieren, arbeitsteilige Vorgehen zu definieren, statt gegeneinander auszuspielen, interdisziplinäre Lösungsansätze zu favorisieren, statt auf Einzelmassnahmen zu beharren.» Gemäss Speck (vgl. 2022: 112–115) findet die Kooperation zwischen Schule und SSA nicht immer auf der angestrebten partnerschaftlichen Ebene, sondern in unterschiedlichen Kooperationsmodellen statt:

Additives Modell (Nebeneinander von SSA und Lehrpersonen)

Distanz-Modell (wenig Kontakte oder gegenseitige kritische Haltung)

Subordinationsmodell (die SSA wird den Forderungen und Erwartungen der Lehrpersonen untergeordnet, oft Fokus auf auffällige Kinder)

Ideales Kooperationsmodell (gemeinsam abgestimmtes, lösungsorientiertes¹⁵ Handeln)

Speck (vgl. ebd.: 115–121) sieht Kooperationsprobleme zwischen SSA und Lehrpersonen nicht als individuelles, personalisiertes Problem und führt einige Erklärungsansätze auf. Durch die **getrennte Entwicklung** des Bildungswesens und der Kinder- und Jugendhilfe, haben sich verschiedene institutionelle Strukturen, rechtliche Grundlagen und Methoden ergeben.

Somit haben sich zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen auch **berufskulturelle Unterschiede** entwickelt. Während in der Sozialarbeit Kooperationsmethoden zum professionellen Handeln gehören, arbeiten Lehrpersonen traditionell allein und mit grosser Eigenverantwortung. Kooperation gehört nicht zu ihren Kernaufgaben. Im Gegensatz dazu ist die SSA wiederum auf die Zusammenarbeit mit der Schule angewiesen, um ihren Auftrag zu erfüllen. Weiter bestehen **differierende Organisationsstrukturen und Settings**. Die Schule bietet den Lehrpersonen und Kindern klare, von aussen vorgegebene Ziele, Vorgaben und Abläufe mit weniger Gestaltungsspielraum. Die SSA hingegen ermöglicht den Beteiligten ein hohes Mass an Flexibilität und Mitgestaltung. Die SSA muss ihr Arbeitsfeld dabei selbst ausgestalten und Ziele mit den Beteiligten aushandeln. Diese Offenheit kann nach Speck bei den Lehrpersonen zu Unklarheiten bezüglich des Auftrags und zu falschen oder überhöhten Erwartungen an die SSA führen. Daher ist in dieser Arbeit auch besonderes Augenmerk auf die Auftragsklärung bei Klasseninterventionen zu achten.

Auftrag und Grundsätze der Schulsozialarbeit

Die in dieser Arbeit behandelte Arbeit mit Schulklassen an sozialen Themen ist selbstverständlich nur ein Teil der Aufgaben der SSA. Im Leitbild der Schulsozialarbeit von AvenirSocial und des Schulsozialarbeitsverbands werden die Aufgaben wie folgt beschrieben:

«Die Schulsozialarbeit bietet eine professionelle Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen (Einzelne und Gruppen), Lehrpersonen und Schulleitungen sowie Eltern und Familien an. Dabei spielt die Früherkennung und -intervention bei Schwierigkeiten eine wichtige Rolle. Sie interveniert bei Krisen und Konflikten und arbeitet vernetzt mit der Gemeinde und externen Fachstellen zusammen. Die Schulsozialarbeit unterstützt die Schule bei der Schulentwicklung, im Bereich der Prävention und der Gesundheitsförderung sowie bei der Förderung eines guten Schulklimas.»
(AvenirSocial/Schulsozialarbeitsverband 2016: 2)

Dies verdeutlicht, dass während die Fachpersonen in der Psychotherapie (an deren Grundlage das SPM anknüpft) nahezu ausschliesslich mit den Klientinnen und Klienten im Rahmen des Beratungsauftrags interagieren, die Schulsozialarbeitenden schon unabhängig von einer möglichen Klassenintervention in der Lebenswelt der Kinder agieren. Ob in präventiven Projekten, Einzelfallhilfe, Elterngesprächen oder Vermittlung bei Konflikten zwischen Kindern, finden schon vielfältige Kontakte zwischen SSA und Kindern statt. Die Untersuchungen von Hostettler et al. (vgl. 2020: 186–190) zeigen auf, dass die Kinder im Alltag sehr genau darauf achten, wie sich die SSA verhält. So werden bei den befragten Kindern Freundlichkeit, Offenheit und Hilfsbereitschaft als positive Merkmale der SSA genannt. Hingegen stört es die Kinder, wenn die Schulsozial-

¹⁵ Der Begriff «lösungsorientiert» ist an dieser Stelle als die pragmatische Ausrichtung an gemeinsamen Zielen zu verstehen.

arbeitenden zum Beispiel nicht grüssen, rauchen oder unsympathisch sind. Ebenso wird ein hohes Mass an Vertrauenswürdigkeit als positives Merkmal angefügt.

Im Blick auf das GP1 (Stabilitätsbedingungen schaffen) hat Beziehungsqualität und das Vertrauen zur Therapeutin oder dem Therapeuten grosses Gewicht (vgl. Haken/Schiepek 2010: 437). Im Kontext der SSA ist die Beziehungsqualität auch ausserhalb formeller Beratungssituationen von grosser Bedeutung, da sie Einfluss auf die formellen Beratungen nehmen kann.

Die Beziehungsarbeit ist auch gemäss dem Grundlagenpapier des Schulsozialarbeitsverbandes (SSAV) ein Grundsatz der SSA. Weitere Grundsätze darin sind Prävention und Frühintervention, Ressourcenorientierung, Prozessorientierung, Methodenkompetenz, Systemorientierung, Freiwilligkeit¹⁶, Allparteilichkeit und Anwaltschaftlichkeit, Niederschwelligkeit, Verschwiegenheit und der Capability Approach (vgl. Schulsozialarbeitsverband 2021: 4ff). Die Ressourcen-, Prozess- und Systemorientierung, verbunden mit der Methodenkompetenz, lassen sich optimal mit dem SPM vereinbaren.

Bezüglich der Allparteilichkeit und Anwaltschaftlichkeit ist zu beachten, als SSA mit der Schulklasse gemeinsam die Ziele und Probleme zu definieren. Sonst besteht die Gefahr, unreflektiert die eigenen Ziele der SSA oder der Schule durchzusetzen. Solche intransparenten und nicht abgestimmten Ziele können den Problemlöseprozess negativ beeinflussen (vgl. Stüwe et al. 2015: 299).

Kinderrechte und Capabilities

Baier und Fischer (vgl. 2018: 65–76) betonen den Capability Approach und die Kinderrechte als konzeptionelle Grundlage der SSA. Die Kinderrechte können demnach auch in der sozialen Gruppenarbeit in Schulklassen eine Orientierung bieten, da die Rechte auf Partizipation, Nicht-Diskriminierung, Bildung und Schutz vor Gewalt in einer schwierigen Klassensituation schnell verletzt werden können. Nicht nur durch SuS untereinander, sondern auch durch Erwachsene wie Lehrpersonen oder die SSA. Besonders wichtig ist hier der Artikel 28. Abs. 2 der UN-Kinderrechtskonvention: «Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Massnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.» (Unicef o.J.: 33) Baier und Fischer argumentieren hier, dass dies auch das Blossstellen und Beschämen von Kindern im Rahmen von disziplinarischen Handlungen mit einschliesst und die SSA daher auch bei Disziplinarfragen vermittelnd helfen kann (vgl. Baier/Fischer 2018: 72).

Der Capability Approach legt den Fokus auf die individuelle Befähigung (Bildung) einer Person und derer Verwirklichungschancen (Gerechtigkeit), um ein gutes Leben führen zu können. Zu diesen Fähigkeiten gehört, mit anderen Menschen zusammenzuleben, sie anzuerkennen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, seine Selbstachtung zu erleben und von anderen Menschen als wertvoller Mensch behandelt zu werden. Dies ist nach Baier und Fischer gut mit der Beratungspraxis der SSA vereinbar. In der Arbeit mit Gruppen sehen sie die Chance, mit den Kinder über

¹⁶ Laut Grundlagenpapier sind «... davon während der Unterrichtszeiten stattfindende Gruppen- oder Klassenaktivitäten, bei welchen die Teilnahme in der Regel verpflichtend ist oder situativ darüber entschieden wird ...» ausgenommen (Schulsozialarbeitsverband 2021: 5)

das «gute Schulleben» zu sprechen und mit Ihnen nach Wegen zu suchen, wie das erreicht werden kann (vgl. ebd.: 74ff).

Der Capability Approach spiegelt sich auch im Bildungsverständnis des SSAV. Dieses versteht darunter, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg der sozialen Entwicklung zu begleiten, sie dabei zu unterstützen, ihre Lebensumgebung eigenverantwortlich und im Einklang mit den Anforderungen der Gemeinschaft gemäss ihren individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen zu gestalten (vgl. Schulsozialarbeitsverband 2021: 6).

Aghamiri betont dazu, dass Kinder und Jugendliche als Menschen mit Rechten, Interessen und Bedürfnissen anerkannt werden sollen und sie sich ihre Welt selbst erschliessen können. Dazu muss zuerst erfasst werden, wie es den Kindern in ihrer (Schul-)Lebenswelt geht und wie sie sich soziale Gruppenarbeit «aneignen» (vgl. Aghamiri 2018: 187).

Aus den beschriebenen drei Bereichen kann abgeleitet werden, dass eine Intervention der SSA nicht der Wiederherstellung oder Durchsetzung der Schulordnung dient. Die SSA befindet sich oft in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch der Schule auf Wissensvermittlung und Disziplinierung und dem Anspruch der SSA auf eine globalere Unterstützung und Förderung der Kinder. Die Kooperation mit der Schule und der Umgang mit dem Spannungsfeld sollen bei der Adaption des SPM ebenfalls berücksichtigt werden.

3.2 Die Schulklasse als soziales System

Die Institution Schule vermittelt gemäss Ophardt und Thiel (vgl. 2013: 10f) das nötige Wissen für die Teilhabe an der Gesellschaft und im Beruf (Qualifikation), vermittelt Werte, Normen und Traditionen, welche für den Fortbestand der Gesellschaft wichtig sind (Integration) und verleiht Zertifikate, welche für die weiteren Lebensläufe wichtig sind und daher erheblichen Einfluss auf die spätere soziale Stellung der SuS haben (Selektion). Ophardt und Thiel sehen die Einrichtung von Schulklassen als Weg der modernen Gesellschaft zur «... Sicherung einer systematischen und effektiven Qualifikation, der Integration einer im Verhältnis zu vormodernen Gesellschaften stark individualisierten und pluralisierten Gesellschaft und der Verteilung von Chancen unter dem Vorzeichen der Leistungsgerechtigkeit» (ebd.: 11). Auf dieser für diese Arbeit noch abstrakter soziologischer Betrachtungsebene erfüllt die Schule also einen bestimmten gesellschaftlichen Zweck.

Aus dem systemischen Blickwinkel besteht die Schulklasse als soziales System jeweils aus den Wechselwirkungen zwischen den einzelnen SuS und zwischen ihnen und den Lehrpersonen. Alle Teile dieses Systems wirken bei der Gestaltung der Beziehungswirklichkeiten untereinander mit, sodass ihr Fühlen und Handeln immer im Kontext der sozialen Zusammenhänge betrachtet werden muss (vgl. Petillon 2017: 24). Demnach ist die Klasse wiederum eingebunden in die Jahrgangsstufe und diese wiederum in die ganze Schule. Die Lehrpersonen sind Teil des Kollegiums und möglicher Arbeitsgruppen. Die Kinder sind wiederum Teil einer Familie und ihrer eigenen Peergruppen, welche sich zum Teil mit jener der anderen Kindern überschneiden (vgl. Just 2021: 45ff).

Um die Schulklasse als soziales System besser zu verstehen, benötigt es noch weiteres Wissen. Darum werden im Weiteren die Aspekte des sozialen Erfahrungsraums, der Gruppendynamik und des Klassenklimas und deren Wirkung auf die einzelnen SuS genauer betrachtet.

Die Klasse als sozialer Erfahrungsraum

Dieser soziale Erfahrungsraum lässt sich in das formelle und informelle Erfahrungsfeld unterteilen (Abbildung 14). Das formelle Feld dient den schulischen Zielen und ist geprägt von der Lehrperson als Wissensvermittlerin und Aufsichtsperson. Das informelle Feld betrifft das Sozialleben der Kinder. Es entwickelt sich in der Regel eigenständig und orientiert sich an den Bedürfnissen der Kinder nach sozialer Anerkennung, Freundschaft, Zugehörigkeit und Mitgestaltung (vgl. Petillon 2017: 24f).

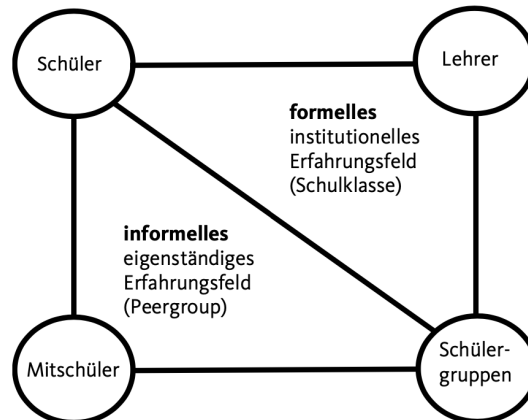


Abbildung 14: Formelles und informelles Erfahrungsfeld (ebd.: 25)

Petillon (vgl. ebd.: 41) sieht die Peergruppe als alltäglichen sozialen Erfahrungsraum mit hoher Eigendynamik, welcher den Kindern verschiedene soziale Entwicklungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet. Dazu gehören unter anderem, sich selbst einzuschätzen im Vergleich mit anderen, Normen einzuhalten und mitzubestimmen, seine Meinung auszudrücken, Beziehungen einzugehen und Vertrauen zu erleben, mit anderen zu kooperieren; sich mit anderen auseinanderzusetzen und Konflikte zu lösen und durch Andersartigkeit und Verschiedenheit Toleranz und Empathie zu entwickeln.

Die Schulklasse als Gruppe

Die Kurzdefinition einer Gruppe ist ein soziales Gefüge, in dem mehrere Personen über längere Zeit miteinander face-to-face interagieren und ein gemeinsames Ziel verfolgen (vgl. Ophardt/Thiel 2013: 18). Ehrensperger und Stierli (vgl. 2020: 13f) sehen die Schulklasse als besondere Gruppe, da sie verschiedene Eigenheiten aufweist:

- Es ist zuerst eine Zwangsgruppierung, welche aus organisatorischen Gründen erstellt wurde. Mit der Zeit bilden sich Bindungen unter den Kindern, sodass sie zur «Bezugsgruppe» wird.
- Es ist eine von aussen gesteuerte Arbeitsgruppe, welche aber auch Übergänge zu anderen Gruppen in der Freizeit hat.
- Die Schulklasse verfügt über eine institutionell vorgegebene Leitungsperson mit Alters-, Wissens und Machtunterschied. Die Lehrperson ist somit nicht Teil der Gruppe, jedoch des Systems, da sie andere Aufgaben und Funktionen hat.

Ehrensperger und Stierli (vgl. ebd.: 14) sehen die Schulklasse zudem geprägt von gleichzeitigen Gegensätzen wie Konkurrenz und Kooperation oder Anpassung und Entfaltung. Ophardt und Thiel (vgl. 2013: 20) sprechen hier vom durch die Selektion geprägten Spannungsfeld zwischen Wettbewerb und Gemeinschaft. Durch die Dauerhaftigkeit der Interaktion in der Schulklasse kann sich auch eine gemeinsame Geschichte und damit eine Gruppenidentität und Dynamik bilden. Die Gruppendynamik befasst sich mit den Fragen, wie eine Gruppe zusammenfindet und zusammenarbeitet (Gruppenprozess) und welche Struktur die Gruppe hat und wer welche Funktion und Rolle übernimmt (Gruppenstruktur) (vgl. ebd.: 18).

Beim Gruppenprozess stützen sich die meisten Konzepte auf das Phasenmodell (Forming, Storming, Norming, Performing) von Bruce Tuckman (vgl. 1965). Bei Ehrensperger und Stierli (vgl. 2020: 45f) findet sich eine Erweiterung dieses Modells durch die Trennungs- und Abschiedsphase. Dazu legen sie in der Tabelle 1 dar, was die Schüler und Schülerinnen in den einzelnen Phasen beschäftigt und welche Aufgaben die Lehrpersonen haben.

Phase	Schülerinnen und Schüler	Lehrperson
Anfangs- und Orientierungsphase	Unsicherheit, Angst; Kennenlernen und Abtasten. Wer bin ich hier? Wer sind die anderen? Was gilt hier? Kann ich das? – Suche nach Anhaltspunkten; Schwierigkeiten, sich zu entscheiden.	Integration aller, Gruppenbildung fördern; passende Anfangsgestaltung (Vorstellungsrunde, Kontrakt oder Klassenregeln erstellen bzw. erneuern, wobei das Statement der Lehrpersonen maßgeblich einfließen soll); die Gruppe in die Verantwortung nehmen; Verbindlichkeit schaffen. Das Getestetwerden als etwas »Natürliches« nehmen.
Positions- und Rollenklärung	Wer passt zu mir? Wem kann ich vertrauen? Wer kann was wie gut? Welche Talente zeigen sich? Wo erlebe ich Konkurrenz, Konflikt? Was passiert, wenn ich Kontraktpunkte nicht einhalte?	Ruhe behalten; wissen, dass es diese Phase braucht, damit die Gruppe selbstständig werden kann (analog Trotzphase und Pubertät); Schülerinnen und Schüler einbeziehen; kooperatives Verhalten bestärken. Auftretende Konflikte mit dem Kontrakt in Zusammenhang bringen und mögliche Arten von Reaktionen auf Provokationen hin besprechen. Was braucht die Klasse für die Rollenklärung unter sich?
Vertrautheit, Konsolidierung	Die Kohäsion (der Zusammenhalt) wächst, Anderssein ist aber schwierig. Abweichende Ansichten werden heruntergespielt.	Blick auf nonkonformistisches Verhalten und seine Würdigung; Unterschieden Raum geben.
Differenzierung	Die Unterschiedlichkeit der Individuen wird akzeptiert. In der Zusammenarbeit holt man, wenn möglich, diejenigen als Zugpferde, die viel vom jeweiligen Thema/Fach/der Aufgabe verstehen. Alle haben ihren Platz gefunden.	Verantwortung übertragen; Selbststeuerung fördern und fordern; auf das Potenzial der Gruppe vertrauen; nur da eingreifen, wo es nötig ist; oft beratende Rolle einnehmen; dem Klima in der Gruppe Beachtung schenken.
Trennung und Abschied	Mögliche Erscheinungen sind abfallende Energiekurve, Lähmung, Unselbstständigkeit, Unzuverlässigkeit; auch Emotionen jeder Art, zum Beispiel Trauer.	Stabiles »Nervenkostüm anziehen«; nicht jedes Schülerverhalten persönlich nehmen; passende Rituale für Abschluss und Übergang (z. B. in die neue Schulstufe) finden.

Tabelle 1: Phasen der Gruppenentwicklung – Was beschäftigt die einzelnen Schülerinnen und Schüler, welche Aufgabe hat die Lehrperson? (ebd.)

Die in der Tabelle 1 beschriebenen Prozesse lassen sich auch gut mit der Synergetik verbinden. So könnte man das Forming als Fluktuationsbewegungen verstehen, das Storming als Phase der Instabilität, das Norming als Durchsetzung eines Ordners und das Performing als Phase der Stabilität.

Passend zu den weiter oben erwähnten Spannungsfeldern zwischen Konkurrenz/Kooperation und Anpassung/Entfaltung beziehen sich Ehrensperger und Stierli (vgl. ebd.: 46f) auf das Integrations- und Differenzierungsmodell von König und Schattenhofer (2020: 56ff).

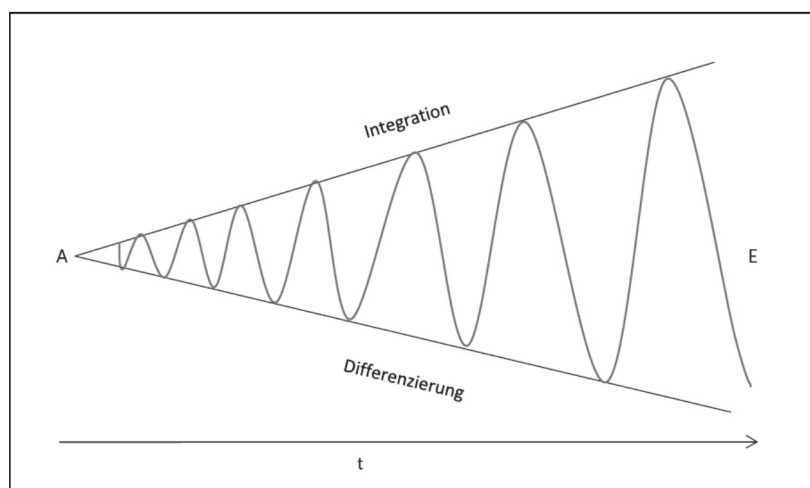


Abbildung 15: Integrations- und Differenzierungsmodell (Darstellung von Ehrensperger und Stierli in Anlehnung an König u. Schattenhofer 2015) (2020: 47)

Hier oszilliert die Gruppe zwischen den Polen von Integration als Verbundenheit und Einigkeit mit der Gruppe und Differenzierung als Entfaltung des Individuellen und Anerkennen der Unterschiede (Abbildung 15). Im Gruppenprozess gibt es gemäss Ehrensperger und Stierli daher keinen Idealzustand, die Gruppe entwickelt sich stetig weiter.

Bezüglich Gruppenstruktur wird gemäss Ophardt und Thiel (vgl. 2013: 21f) von den Begriffen Position, Rolle und Status gesprochen. Die Position beschreibt den Platz in der Gruppe und wird von Alter, Geschlecht und Leistung beeinflusst. Dies ist wiederum mit verschiedenen Verhaltenserwartungen verbunden, welche als Rolle bezeichnet werden. Schlussendlich sind jede Position und jede Rolle mit einem bestimmten sozialen Status verbunden.

In einer Schulklasse sind formelle Rollen vorwiegend bei der Lösung von Gruppenaufgaben von Bedeutung. Informelle Rollen haben jedoch eine grössere Bedeutung, sie sind verbunden mit der Entwicklung von mehrheitlich stabilen Wechselbeziehungen zwischen den SuS. Im Kontext der Schule nennen Ophardt und Thiel verschiedene Rollen: die Tüchtigsten, die Beliebtesten, die Mitläufer, die Ausgegrenzten und den Sündenbock.

In Bezug auf Mobbing ist in der Gruppenstruktur der Begriff der Normen von Bedeutung. Hilt et al. (vgl. 2021: 23) unterscheiden hier zwischen formellem und informellem Werte- und Normenrahmen einer Schulklasse. Der formelle basiert auf den Menschen- und Kinderrechten, dem Grundgesetz, dem Strafgesetz, der Schulordnung und den Klassenregeln usw. Der informelle

Werte- und Normenrahmen stimmt in Schulklassen nicht immer mit dem formellen überein, es entwickeln sich Subkulturen und eigene Spielregeln¹⁷.

Aus Sicht der SuS können die institutionellen Normen auch als repressiv wahrgenommen werden. Je nach Entwicklungsphase ist es von Bedeutung, sich von den Erwachsenen abzugrenzen und sich damit bei den Peers Akzeptanz zu verschaffen. Weiter nutzen die SuS Provokationen ihres Gegenübers zur Schärfung ihres Identitätsentwurfes (vgl. Ophardt/Thiel 2013: 26f).

Entwickelt sich daraus Mobbing, sprechen Hilt et al. (vgl. 2021: 31) von einem dissozialen¹⁸ Werte- und Normenrahmen. Auch Ophardt und Thiel (vgl. 2013: 22) definieren Mobbing als Verschiebung der Gruppennorm. Eine mögliche Intervention ist aus ihren Augen nicht nur zum Schutz der Geschädigten nötig, sondern auch um auf die Normverschiebung in der Klasse zu reagieren.

Das Klassenklima

Klassenklima kann definiert werden als «... subjektiv wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Elemente des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnisses der Schüler untereinander sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt.» (Eder 1996: 26). Es lassen sich also subjektive (Sicht einer Person) und kollektive (ganze Klasse) Merkmale beobachten. Ob das Klima positiv oder negativ eingeschätzt wird, hängt immer von den persönlichen Bedürfnissen der einzelnen Person ab (vgl. Reindl/Gniewosz 2017: 10ff).

Das Klassenklima ist wiederum eingebettet in das Schulklima (z. B. materielle Ausstattung, Schulkultur usw.) und das Bildungsklima (z.B. gesellschaftliche Werte und Normen, Wertschätzung von Bildung) (vgl. ebd.: 6f).

Eine weitverbreitete Einordnung von Klassenklima basiert auf den Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO) (vgl. Saldern/Littig 1987) und unterscheidet drei Ebenen:

- Beziehung zwischen Lehrperson und SuS
- Beziehung zwischen SuS
- Allgemeine Merkmale des Unterrichts

Petillon (vgl. 2017: 43) definiert das Sozialklima als emotionalen Faktor im Gruppengeschehen in der Klasse und nennt folgende Punkte als Indikator für ein gutes Klima:

- Alle SuS machen die Erfahrung, dazuzugehören und mitentscheiden zu können.
- Teilen und gegenseitige Unterstützung werden von der Gruppe positiv wahrgenommen. Das Konkurrenzdenken ist nur schwach ausgeprägt.

¹⁷ Falkenberg (vgl. 2013: 50) zeigt in ihrer Studie zu den «stummen Praktiken» von SuS, dass in der ersten Phase neuer Schulklassen eine schrittweise Angleichung bestimmter Körperbewegungen entsteht. Somit kann eine «Normierung» auch auf der körperlichen Ebene beobachtet werden.

¹⁸ Prosoziales Verhalten befriedigt die eigenen körperlichen, psychischen und sozialen Grundbedürfnisse unter der Wahrung der Grundbedürfnisse der anderen Menschen. Dissoziales Verhalten befriedigt die eigenen Bedürfnisse ohne Rücksicht auf die anderen (vgl. Hilt et al. 2021: 12)

- In Publikumssituationen werden die einzelnen SuS unterstützt, sich frei zu äussern und sich zu entfalten.
- Es besteht ein Gerechtigkeitssinn, hauptsächlich gegenüber unberechtigten Machtansprüchen und Diskriminierung.

Das Klassenklima kann die Entwicklung der SuS massgeblich beeinflussen. Nicht nur im Bereich des Lernens und der Leistung, sondern auch in der sozioemotionalen Entwicklung. Demnach wirken sich subjektiv empfundene Eindrücke und die Grundstimmung auf verschiedene Aspekte des Schulalltags aus (vgl. Grewe 2017: 549).

In der Literatur werden verschiedene Einflussbereiche des Klassenklimas auf SuS genannt:

Motivation und Leistung: Soziale Eingebundenheit wirkt stabilisierend auf die Motivation der SuS. Je schwächer die soziale Eingebundenheit in der Klasse ist, desto mehr sinkt die Motivation (vgl. Reindl/Gniewosz 2017: 85). Weiter sinkt die Motivation, wenn SuS zu den Schlechtesten gehören oder den Eindruck haben, die Lehrperson mag sie nicht. Klassen mit gutem Klima zeigten bei verschiedenen Untersuchungen einen höheren Notenschnitt (vgl. Grewe 2017: 549).

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung: Das Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und die Eigenschaft, mit diesen Fähigkeiten Probleme zu lösen, sind eine wichtige Grundlage für den schulischen Erfolg. Ein Klima des Wettbewerbs führt zu einer höheren erlernten Hilflosigkeit (tiefe Selbstwirksamkeitserwartung). Hingegen führt ein Klima der sozialen Unterstützung zu einer Reduktion der Hilflosigkeit, weil die SuS Probleme gemeinsam zu lösen lernen (vgl. Reindl/Gniewosz 2017: 87).

Sozioemotionale Entwicklung: SuS zeigen ein grosses Bedürfnis nach Akzeptanz und sozialer Eingebundenheit. In Freundschaften können sie sich über ihre Befindlichkeiten austauschen, sie lernen einander zu unterstützen. Dazu finden sie in Kleingruppen wie Cliquen die soziale Akzeptanz und können in grösseren Gruppen soziales Verhalten erlernen und ausprobieren (vgl. ebd.: 87f).

Psychische Belastungen: Vor allem das Verhältnis zu den anderen SuS und zur Lehrperson haben einen Einfluss auf Ängste, Überforderung und psychosomatische Beschwerden (vgl. Grewe 2017: 550).

Gerade der Einfluss des Klassenklimas auf die Entwicklung der SuS zeigt, dass dieses neben offensichtlichen Missständen wie Gewalt und Mobbing nicht vergessen gehen darf. In der Gestaltung und Wahrnehmung des Klassenklimas hat die Lehrperson eine besondere Rolle. Diese Rolle wird im nächsten Kapitel behandelt.

3.3 Die Lehrperson im System Schule

Wie im vorherigen Kapitel festgehalten, verfügt die Schulklasse über eine von aussen vorgegebene Leitungsperson, welche nicht Teil der Klasse ist, jedoch eng mit ihr interagiert. In diesem Kapitel werden zuerst die Rolle und die vielseitigen Anforderungen einer Lehrperson beleuchtet. Danach werden verschiedene Einflussbereiche der Lehrperson auf das Klassenklima aufgezeigt. Am Ende wird noch speziell auf den Einflussfaktor der psychischen Belastung der Lehrperson auf das Klassenklima eingegangen.

Lehrperson als Führungsperson und Classroom-Manager

Ophardt und Thiel (vgl. 2013: 22f) sehen die Rolle der Lehrperson klar als Führungsrolle in Bezug auf die Klassenführung. Die Lehrpersonen sind in ihrer Rolle als Beamte institutionalisiert und haben Machtmittel, über die sonst niemand im System Schulklasse verfügt. Die institutionelle Führungsrolle reicht allein nicht aus, da die Schüler und Schülerinnen dies oft als Zwang wahrnehmen. So sind die Lehrpersonen in ihrem Tun daher grundsätzlich auf deren Akzeptanz angewiesen. Als zentraler Punkt, um die Führungsrolle zu legitimieren, nennen Ophardt und Thiel das vorbildliche Verhalten der Lehrperson in den Bereichen der Fairness, des Respektes, der eigenen Impulskontrolle und des Begründens ihres Handelns. Überdies sollen Machtmittel immer im Dienst der Aufgabenstellung stehen und nicht im Dienst eigener Machtbedürfnisse. Hierzu passt ein autoritativer Führungsstil. Dabei ist das pädagogische Handeln zum einen durch klare Erwartungen, begründete Anforderungen und vorhersehbare Konsequenzen geprägt. Zum anderen sind gleichzeitig Verständnis, Zuwendung, Anerkennung und Unterstützung präsent.

Für Toman (vgl. 2017: 1f) ist der Begriff der Klassenführung zu eindimensional und er sieht den Begriff «Classroom-Management» als treffender, da es mehr Kompetenzen als nur Führung benötigt. Als Classroom-Management sind nach Toman «die Gesamtheit aller Unterrichtsaktivitäten, Handlungs- und Verhaltensweisen einer Lehrperson, mit dem Ziel, ein optimales Lernumfeld für die Schüler bereitzustellen» (ebd.: 1). Toman definiert anhand folgender Abbildung fünf Hauptbereiche des Classroom-Managements.

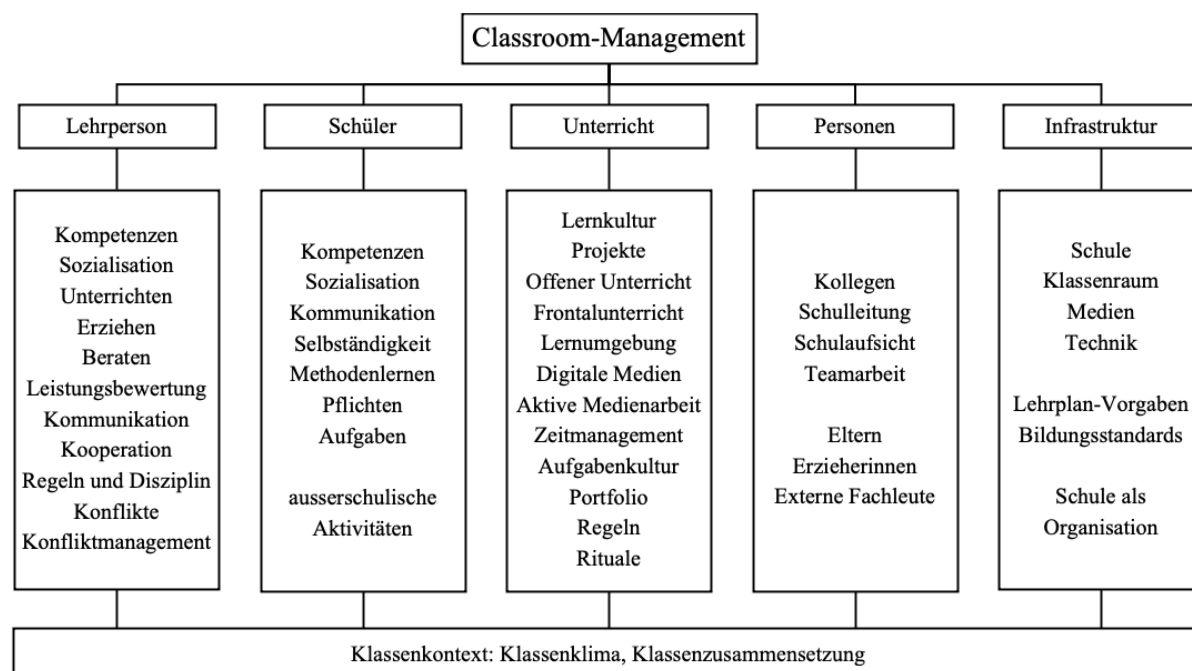


Abbildung 16: Übersicht der Hauptbereiche des Classroom-Managements (ebd.: 2)

Die Abbildung 16 verdeutlicht die grosse Bandbreite an Möglichkeiten einer Lehrperson, um auf das Klassengeschehen einzuwirken und weitere Einflussgrössen. Neben den sozialen und fachlichen Kompetenzen der Lehrperson sieht Toman auch einen grossen Einfluss der SuS auf die Klasse und ihr Management. Gerade hier sind einige Faktoren ausserhalb des Einflussbereiches der Lehrperson zu finden, wie der sozioökonomische Status der Eltern und weitere auserschulische Sozialisationserfahrungen (vgl. ebd.: 205).

Ein weiterer wichtiger Einflussbereich der Lehrperson ist die Gestaltung des Unterrichts. So können Unterrichtsstörungen diese zur Ursache haben, wenn die SuS keinen roten Faden erkennen, Erklärungen sich zu lange hinziehen oder die Aufgaben nicht SuS-gerecht formuliert sind (vgl. Hubrig/Herrmann 2014: 97). Hier hat die SSA in der Regel nur wenig Expertise. Die Rolle der SSA wäre dabei eher, die Lehrperson mit weiteren Fachpersonen (Kollegium, Coaching der Pädagogischen Hochschule, Heilpädagogen) zu vernetzen und die Elternarbeit zu unterstützen.

Die Grafik soll einen Überblick über die Möglichkeiten und Aufgaben der Lehrperson geben, und es können nicht alle Elemente hier bearbeitet werden. Stattdessen werden beispielhaft Möglichkeiten aufgeführt, mit denen die Lehrpersonen Einfluss auf das Sozialklima in der Klasse nehmen können. Davon beziehen sich die ersten zwei auf die Ebene der Einflussnahme durch die Kommunikation der Lehrperson. Die letzten beiden zeigen Möglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung.

Rückmeldeverhalten anpassen: SuS, welche sehr häufig positive Rückmeldungen und Zuwendung der Lehrpersonen erhalten, haben bessere Chancen auf einen hohen Status in der Gruppe. So kommen nahezu ausschliesslich Kinder in Randpositionen, welche auch von der Lehrperson wenig positiv beachtet werden. Die Lehrpersonen scheinen oft unbewusst nur Leistung und konstruktives Mitarbeiten zu erwarten. Alles andere wird schnell als störend empfunden. Hier wird den Lehrpersonen empfohlen, nicht die Leistung, sondern die Leistungsbereitschaft und den Effort der Kinder zu honorieren. Dies fördert einerseits die Motivation der leistungsschwächeren Kinder, andererseits wird so gezeigt, dass alle Kinder ein wertvoller Teil der Gruppe sind (vgl. Grewe 2017: 556f).

Wertschätzende Sprache: Das Sprachverhalten der Lehrpersonen hat einen direkten Einfluss auf das Klassenklima. In Klassen, wo die Lehrpersonen grundsätzlich wertschätzend kommunizierten, waren die Rangunterschiede in den Klassen kleiner, die Kinder zeigten gegenüber den anderen weniger ablehnendes Verhalten und die Bedeutung der schulischen Leistung für die soziale Anerkennung war kleiner (vgl. Petillon 2017: 43f).

Phasen der Gruppenentwicklung begleiten: Die Lehrperson kann durch Aktivitäten, welche zu den in Kapitel 3.2 beschriebenen Gruppenphasen passen, die Gruppenentwicklung begleiten. Während in der Orientierungsphase die Gewinnung von emotionaler Sicherheit durch gemeinsame Aktivitäten wichtig ist, spielt in der Normenbildungsphase das gemeinsame Erstellen von Klassenregeln eine wichtige Rolle. In der Konfliktphase gilt es, mit der Klasse zusammen Konfliktlösungsmöglichkeiten wie der Klassenrat einzuführen. In der Produktivitätsphase können dann kooperative Arbeitsformen unter den SuS kontinuierlich in den Unterricht eingebaut werden (vgl. Grewe 2017: 557f). Dies bedeutet natürlich, dass die Lehrperson überhaupt wahrnehmen kann, in welcher Phase die Klasse sich befindet.

Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen im Unterricht: Durch den Einsatz von Lehrmitteln wie sozialen Trainingsprogrammen lassen sich Fähigkeiten wie Empathie, Respekt, Perspektivenübernahme und Umgang mit Konflikten gezielt im Unterricht vermitteln und üben (vgl. ebd.: 559). Als Beispiel wäre für die 1./2. und 3./4. Klasse das Lehrmittel «Teamgeister» (Wilms 2022) mit umfassenden Lektionen zum Thema Gefühle, Gemeinschaft, Kommunikation und Freundschaft.

Belastungs- und Resilienzfaktoren

Gesunde Lehrpersonen zeigen aus SuS-Perspektive ein gerechteres Verhalten und fördern die Selbstständigkeit der SuS stärker (vgl. Klusmann et al. 2006: 167). Daher ist es wichtig, an dieser Stelle die Lehrpersonengesundheit genauer zu betrachten.

Wesselborg und Bauknecht (2023) haben in ihrer Studie Belastungs- und Resilienzfaktoren der Lehrpersonen im Hinblick auf psychische Erschöpfung der Lehrpersonen untersucht. In Abbildung 18 haben sie den Wirkprozess der Resilienzfaktoren zur Verringerung der Belastungssymptome aufgezeigt:

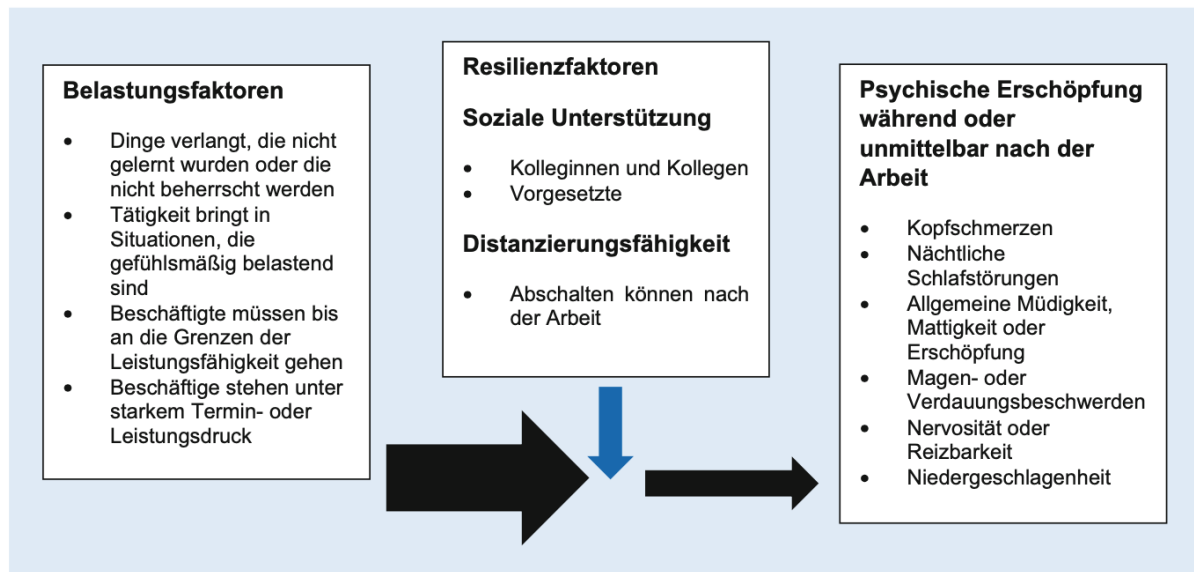


Abbildung 17: Wirkmodell der Resilienzfaktoren zur Abmilderung der Belastungsfaktoren (ebd.: 283).

Lehrpersonen zeigen im Vergleich zum Durchschnitt aller Erwerbstätigen deutlichere Zeichen psychischer Erschöpfung. Auch die auf Abbildung 17 genannten Belastungsfaktoren sind ausgeprägter als bei den anderen Erwerbstätigen. Weiter verweisen Wesselborg und Bauknecht (vgl. ebd.: 287) auf ältere Studien, (Schaarschmidt 2004) (Unterbrink et al. 2008) welche die misslingende Kooperation mit SuS als starken Belastungsfaktor nennen.

Bei den Resilienzfaktoren stellte sich heraus, dass vor allem die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen eine hohe Bedeutsamkeit hat. Die Distanzierungsfähigkeit ist bei den Lehrpersonen nicht so stark ausgeprägt wie bei den anderen Berufsgruppen, erwies sich aber, wenn vorhanden, als wichtiger Resilienzfaktor.

Aus der Perspektive der SuS zeigen gesündere Lehrpersonen unter anderem ein gerechteres Verhalten und sie fördern die Selbstständigkeit stärker. SuS erbringen bei Lehrpersonen mit erhöhter emotionaler Erschöpfung geringere Leistungen auf (vgl. Wesselborg/Bauknecht 2023: 282).

In Bezug auf die Gesundheitsförderung der Lehrpersonen ist das Schulklima (Kooperation, Entscheidungsspielraum, transparente Führung) ein wichtiger Faktor. Zur Verstärkung der gegenseitigen sozialen Unterstützung soll der Austausch in Form von Teamausflügen oder kollegialer Fallberatung und kollegialen Unterrichtsbesuchen gefördert werden (vgl. ebd.: 282–287).

Aus Sicht der SSA stellt sich die Frage, inwiefern sie zur beschriebenen kollegialen Unterstützung hinzugezählt wird. Der Belastungsfaktor: es werden «Dinge verlangt, die nicht gelernt wurden oder

die nicht beherrscht werden» (ebd.: 283), könnte auch durch die SSA aktiviert werden. Diese könnte in ihrem sozialpädagogischen Selbstverständnis tatsächlich Dinge bezüglich gruppenspezifischer Kompetenz erwarten, welche die Lehrpersonen überfordern. Hier ist demnach je nach Lehrperson ein vorsichtiges und begleitendes Vorgehen angebracht.

4. Synergetisches Prozessmanagement als Grundlage für Klasseninterventionen

Am Ende dieses Kapitels wird ein auf den Kontext der SSA angepasstes Modell des synergetischen Prozessmanagements vorgestellt und es werden Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet. Hierzu werden auf den Grundlagen der theoretischen Ebene und der Ebene des bereichsspezifischen Wissens die nächsten drei Ebenen bearbeitet.

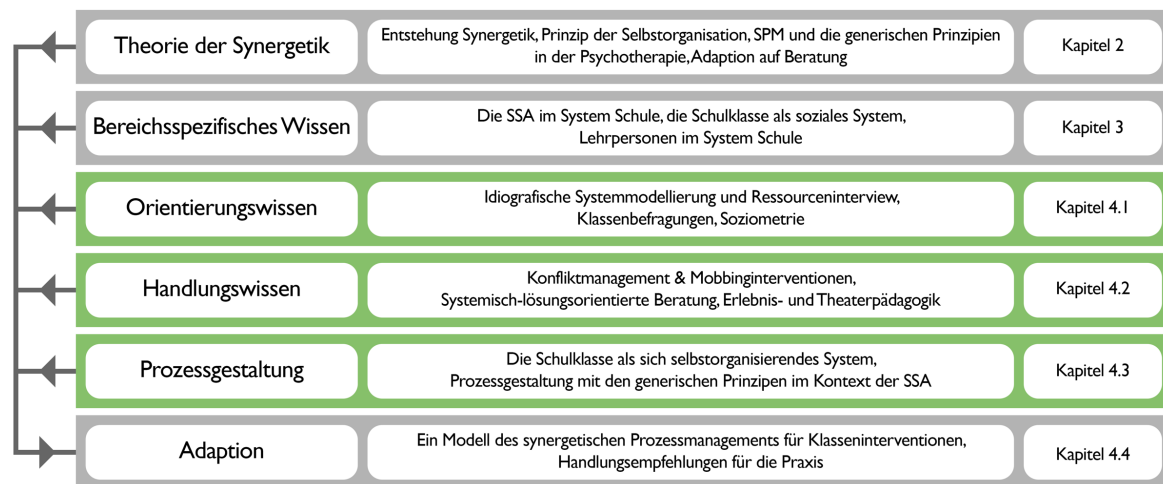


Abbildung 1: Ebenen des synergetischen Prozessmanagements für die Adaption auf die Schulsozialarbeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Haken und Schiepek (2010: 442) und Wahl (2018: 23)).

Im Kapitel 4.1 werden die Ebene des Orientierungswissens mit geeigneten Methoden für die SSA angereichert. Dazu wird für die Ebene des Handlungswissens in Kapitel 4.2 ein Überblick über die gängigen Methoden der SSA in Bezug auf Klasseninterventionen gegeben. Die Ebene der Prozessgestaltung beschreibt in Kapitel 4.3 die Schulklasse als ein sich selbstorganisierendes System und verknüpft das Bereichs-, Orientierungs- und Handlungswissen mit den generischen Prinzipien.

4.1 Orientierungswissen für die Arbeit mit Schulklassen

Um sich in komplexen Situationen zu orientieren, braucht es Methoden, mit denen die Komplexität reduziert wird. Dadurch können weitere Interventionen geplant und angepasst, und bisheriges Tun evaluiert werden. Hierzu wird in diesem Kapitel ein Überblick über solche Methoden gegeben. Beginnend wird die idiografische Systemmodellierung nach Schiepek erklärt und auf das Feld der Schule adaptiert. Danach wird auf die in der SSA gängigen Methoden der Klassenbefragungen und Soziometrie eingegangen.

4.1.1 Idiografische Systemmodellierung

Die idiografische Systemmodellierung ist eine gemeinsam mit den Klientinnen und Klienten erstellte Einzelfallkonzeption. Sie veranschaulicht die wichtigen Teile und Wechselwirkungen eines Problemsystems als grafisches Netzwerk. Die Wechselwirkungen der einzelnen Komponenten

(Gedanken, Emotionen und Verhaltensweisen usw.) werden dabei mit Pfeilen (positiv/negativ)¹⁹ dargestellt.

Vor der eigentlichen Systemmodellierung wird mit den Klientinnen und Klienten ein Ressourceninterview geführt. Neben der allgemeinen therapeutischen Wirkung der Ressourcenaktivierung, dient es dazu, dass in der späteren Systemmodellierung nicht nur Stressoren, sondern auch Ressourcen aufgenommen werden (vgl. Strunk/Schiepek 2014: 45).

Für das Ressourceninterview nach Schiepek und Cremer (vgl. 2003: 154f) werden die Klientinnen und Klienten dazu eingeladen, Ressourcen zu benennen, welche zur Überwindung der aktuellen Probleme hilfreich sein könnten. Diese werden dann anhand von verschiedenen Beispielen konkret beschrieben, damit ein Ressourcenzustand entsteht. Die Ressourcen werden von den Klientinnen und Klienten in ein Raster eingetragen (siehe Abbildung 18) und nach den Punkten Ausprägung (A), Potenzial (P) und Ziel (Z) eingeordnet. In der Spalte R wird die Relevanz der Ressource eingetragen. Es können auch Ressourcen gewählt werden, welche bisher nicht vorhanden sind oder wegfallen sollen.

MEINE PERSÖNLICHEN RESSOURCEN												
RESSOURCE	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	R
Zuhören können					A		P				Z	10
Aufmerksamkeit						A			P		Z	10
Lebensfreude	A	P									Z	10
Geduld					A				P		Z	10
Leidensfähigkeit				Z							A, P	0
Reisen		A				P					Z	8
Selbstwertgefühl	A								P		Z	10
Geselligkeit			A						P		Z	9
Gute Mutter sein						A					P, Z	10
Bauchgefühl	A		P								Z	10

Abbildung 18: Die von Frau B. im Ressourceninterview beschriebenen Ressourcen, dargestellt im Formblatt des Ressourceninterviews. (Schiepek et al. 2013: 64)

Für die Systemmodellierung erzählen die Klientinnen und Klienten zuerst von ihrem Problem, wobei die Therapeutinnen und Therapeuten nachfragen, um Coping-Strategien, Ausnahmen usw. zu verstehen und zu vertiefen. Bedeutende Elemente des Problems werden dabei notiert. In einem nächsten Schritt werden die gesammelten Begriffe mit den Klientinnen und Klienten zusammen besprochen und überarbeitet, um ein möglichst gutes gemeinsames Verständnis und eine für die Klientinnen und Klienten treffende Formulierung zu erlangen. Als Begriffe sind veränderbare Zustände von Vorteil. Also beispielsweise statt «Person X» den «Konflikt mit Person X». Als letzter Schritt werden gemeinsam an einem Flipchart die Wechselwirkungen der einzelnen Begriffe grafisch dargestellt (Abbildung 19) (vgl. Strunk/Schiepek 2014: 45f).

¹⁹ Die Begriffe «Positiv» und «Negativ» sind hier nicht wertend gemeint. Ein positiver Pfeil von «A» zu «B» meint, dass sich «A» auf «B» verstärkend auswirkt.

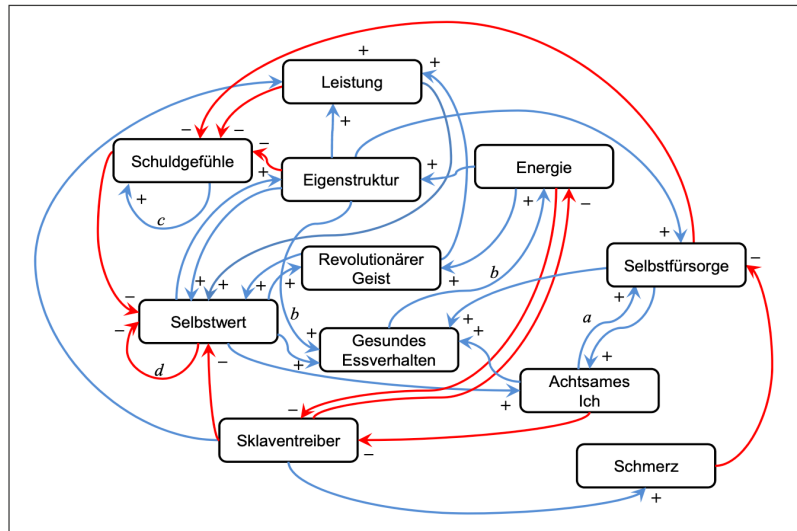


Abbildung 19: Systemmodell einer anorektischen Klientin (ebd.: 47)

Den Klientinnen und Klienten werden durch die Vernetzung der einzelnen Begriffe bisher unbekannte Zusammenhänge klar. Dazu werden einseitige Logiken über Ursache-Wirkung aufgelockert und es ergibt sich ein weiteres Problemlöseverständnis. Die einzelnen Begriffe aus der Systemmodellierung lassen sich mit der einfachen Methode des Papiercomputers auf ihre gegenseitige Einflussstärke prüfen (siehe Anhang B).

Im SPM bietet die Systemmodellierung eine Grundlage für individuelle Fragebögen, welche zum Prozess-Monitoring wie auch für regelmässige Reflexionsgespräche mit den Klientinnen und Klienten genutzt werden können. Strunk und Schiepek definieren daher die Systemmodellierung sowie das Ressourceninterview als Kombination aus Assessment (Orientierung) und Intervention (vgl. ebd.).

Für die Anwendung im Kontext der SSA bieten sich Möglichkeiten auf den Ebenen Lehrpersonen und SuS. Mit den Lehrpersonen wäre das oben beschriebene Vorgehen direkt im Rahmen der Auftragsklärung anwendbar. Damit liessen sich einerseits schlummernde Ressourcen erwecken. Andererseits könnte eine vernetzte Darstellung einer schwierigen Klassensituation durch das Verknüpfen von inneren Zuständen der Lehrperson (Wut, Ohnmacht usw.) mit ihrem Verhalten (wegsehen, laut werden) und dem Verhalten der SuS neue Lösungswege ermöglichen. Die SSA könnte sich somit gleich in der Rolle der Prozessbegleitung etablieren, um Alternativen für oft unausgesprochene Wünsche der Lehrpersonen nach «Repariere meine Klasse!» anzubieten.

Mit den SuS bietet die Suche nach Ressourcen verschiedene methodische Anknüpfungspunkte. Besonders herauszuheben ist dabei die auf dem lösungsorientierten Programm «Ich schaff's» von Ben Furman (2021) basierende Meisterklasse. Dabei werden «Probleme» in Fähigkeiten verwandelt, welche die SuS noch lernen möchten (vgl. Furman 2022: 2f).

Für die idiografische Systemmodellierung eignen sich je nach Alter der SuS strukturierte Rollenspiele, kreative Methoden wie zum Beispiel Comics zu zeichnen.

4.1.2 Klassenbefragungen

Die Beziehung zu den SuS wird von Lehrpersonen als eine der Hauptursachen für die Belastung im Arbeitsalltag gesehen (siehe Kapitel 3.3). Jedoch besteht bei vielen Lehrpersonen ein Defizit bei

der Einschätzung der Beziehungen zwischen Lehrperson und SuS sowie deren Beziehung untereinander. Sie bewerten diese beiden Merkmale deutlich positiver als die SuS (vgl. Grewe 2017: 552f). Für eine adäquate Einschätzung benötigt es eine Erhebung des Klassenklimas. Dazu gibt es verschiedene kostenlose und kostenpflichtige Vorlagen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. In diesem Kapitel wird exemplarisch die Klassenbefragungen der hessischen Lehrkräfteakademie angeschaut und kritisch hinterfragt.

Das Befragungsportal der hessischen Lehrkräfteakademie

Das kostenfreie Befragungsportal (vgl. Hessische Lehrkräfteakademie o.J.) zum Feedback für Schülerinnen und Schüler verfügt über eine grosse Bandbreite. Die Umfragen lassen sich aus verschiedenen Befragungsbausteinen individuell zusammensetzen. Die Bausteine bestehen aus Fragen zur Prozessqualität des Unterrichts, fachspezifischen Unterrichtsaspekten und zum Klassenrat. Folgende beiden Bausteine sind für diese Arbeit besonders relevant:

Allgemeine Unterrichtsqualität: Regelklarheit, Zeitmanagement, Überblick über das Klassengeschehen, Vermittlungskompetenz, Erziehungshaltung der Lehrperson, Leistungserwartungen und SchülerInnenorientierung.

Klassenklima: Toleranz, Hilfsbereitschaft, Lern- und Leistungsbereitschaft, Kohäsion/Klassenzusammenhalt, Störneigung, Wettbewerb/Konkurrenz, Aggression und Leistungsanktionierung.

Die Befragungen lassen sich durch die Erstellung eines Accounts individuell zusammenstellen. Es lassen sich noch beliebige eigene Fragen hinzufügen. Damit lassen sich analog zum kostenpflichtigen Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK) (Eder/Mayr 2000) auch Fragen zum gesamten Schulklima stellen. Diese fehlen in den Bausteinen.

Die Fragebausteine unterscheiden sich je nach Schulstufe in der Formulierung und der Anzahl der Fragen. Sie sind ab der 3. Klasse in der Grundschule bis Stufe SEK 1 und 2 auswählbar.

Die individuellen Fragebögen können von den SuS entweder in Papierform oder per anonymem online Link ausgefüllt werden. Zudem erhalten die Lehrpersonen die Möglichkeit, ebenfalls an der Befragung teilzunehmen, um ihre Einschätzung mit jener der SuS zu vergleichen.

Die Auswertung der Umfrage kann entweder online in einer interaktiven Maske angeschaut oder als PDF/Excel exportiert werden. Als Beispiel folgt ein Auszug aus der Auswertung einer fiktiven Klassenbefragung zum Thema Klassenklima (Abbildung 20):

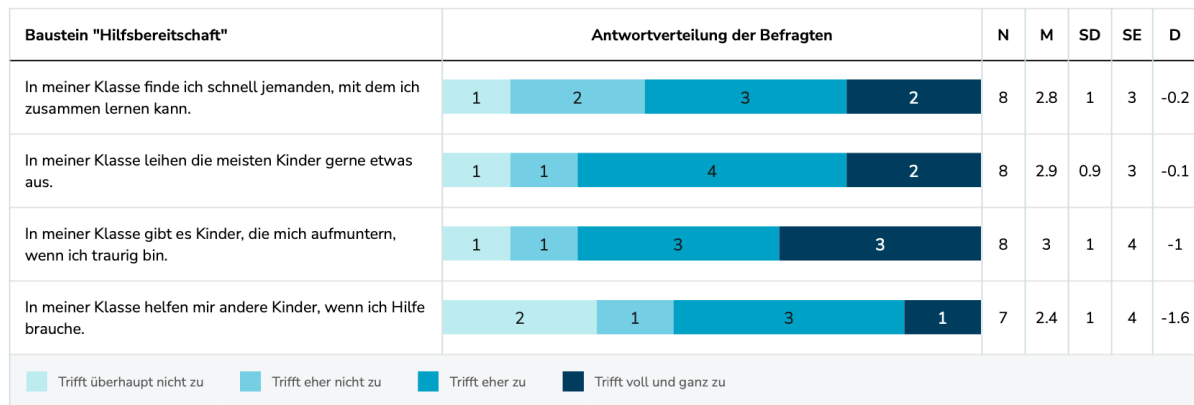


Abbildung 20: Auszug aus der Auswertung einer fiktiven Klassenbefragung im Befragungsportal der hessischen Lehrkräfteakademie (Hessische Lehrkräfteakademie o.J.).

(N) steht dabei für die Anzahl der Antworten. Es besteht bei jeder Frage die Möglichkeit, «Kann ich nicht beurteilen» anzukreuzen. (M) steht für den Mittelwert aus den Antworten und kann bei der 4-stufigen Antwortskala einen Wert zwischen 1-4 annehmen (1 für "Trifft überhaupt nicht zu"; 2 für "Trifft eher nicht zu"; 3 für "Trifft eher zu"; 4 für "Trifft voll und ganz zu"). Die Standardabweichung (SD) gibt Auskunft über die Unterschiedlichkeit der einzelnen Antworten und kann einen Wert von 0 – 1.5 annehmen. Wenn die Lehrperson eine Selbsteinschätzung (SE) vorgenommen hat, werden diese zusammen mit der Differenz (D) zum Mittelwert der SuS ebenfalls angezeigt (vgl. ebd.).

Das Befragungsportal bietet eine einfache Möglichkeit, sich schnell und flexibel ein Bild des Klassenklimas und der Unterrichtsqualität zu machen. Im Gegensatz zum LFSK lassen sich aufgrund der Anonymität keine einzelnen Profile der SuS auswerten. Wenn es um die Dynamik der ganzen Klasse geht, ist das gewiss kein Nachteil.

Eckhard (vgl. 2012: 138f) zeigt allgemein zur Methodik der Klassenbefragung durch Selbsteinschätzung der SuS mögliche Probleme auf. So besteht die Gefahr, dass die Kinder die Fragen mehr nach sozialer Erwünschtheit als nach ihrem eigenen Empfinden beantworten, da seitens Schule klare Vorstellungen und Erwartungen über angemessenes Verhalten bestehen. Die Fragen sind zudem stark an sprachliche Kompetenzen gebunden. So sind zum Teil Kinder mit Migrationshintergrund und Leseschwäche nicht in der Lage, die Fragen angemessen zu beantworten. Ausserdem stellt Eckhard fest, dass die Formulierungen zum Teil einen grossen Interpretationsspielraum offenlassen. Zum Beispiel durch Ratings wie «nie, selten, manchmal, häufig». Beim oben beschriebenen Befragungsportal gibt es ebenfalls einige Fragen wie «In meiner Klasse ärgern manche Kinder oft andere». Auch hier bleibt ein grosser Spielraum, wie häufig «oft» wirklich ist.

Im Zusammenhang mit dem SPM kann die Analyse des Klassenmanagements der Lehrperson wichtige Informationen geben und gleichzeitig auf Lösungsansätze ausserhalb der direkten Arbeit mit der Klasse hinweisen.

Auf der Ebene der SuS ergibt es ein momentanes Zustandsbild über das Wohlergehen der Kinder und kann auch als Motivation genutzt werden, dies zu verbessern. Das Zustandsbild ist jedoch nicht besonders aussagekräftig zur Dynamik der Beziehungen. Damit beschäftigt sich die Soziometrie im nächsten Kapitel.

4.1.3 Soziometrie

Die im letzten Kapitel beschriebenen Klassenbefragungen basieren mehrheitlich auf Selbstbeurteilungen. Wenn ein Kind angibt, viele Freunde in der Klasse zu haben, ist es interessant zu wissen, wie dies von den angegebenen Freunden ihrerseits erlebt wird. Diese Wechselwirkungen lassen sich durch soziometrische Methoden veranschaulichen. Sie verbinden die Selbst- mit der Fremdbeurteilung und ermöglichen einen Einblick in das Beziehungsgeflecht, welcher durch einfache Beobachtung nicht möglich ist. In den Bereichen von Gruppenintegration, Aussenseiterbildung und Mobbing bieten diese Methoden eine Möglichkeit zur Evaluation von Interventionen und zur Verbesserung der sozialen Wahrnehmung der Lehrpersonen (vgl. ebd.: 141).

Als verbreitetes, aber umstrittenes Beispiel aus der Schule beschreibt Petillon (vgl. 2017: 53ff) die Wahl des Sitznachbarn oder der Sitznachbarin. Die SuS können dazu in einer anonymen Umfrage ankreuzen, neben wem sie gerne sitzen und neben wem sie auf keinen Fall sitzen möchten.²⁰ Weitere mögliche Fragen sind z. B., wem man ein Geheimnis anvertrauen oder wen man zur Geburtstagsparty einladen würde. Dies kann dann in einer Soziomatrix oder in einem Soziogramm visualisiert werden (zur Veranschaulichung siehe Anhang C).

Mummenthaler, Eckhart und Nagel (vgl. 2022: 121ff) stehen diesem klassischen Wahlverfahren kritisch gegenüber und halten ethische Bedenken fest. So können SuS durch die Umfrage eine bisher nicht empfundene Zurückweisung und Ablehnung spüren und es könnten negative Wertungen und Stigmatisierungen in der Klasse provoziert werden. Damit besteht die Gefahr, dass Kinder an Randpositionen noch mehr ausgeschlossen werden. Auch wenn bei einer Umfrage nur Positiv-Wahlen möglich sind, beinhaltet dies implizit immer auch eine Negativ-Wahl. Zudem kann gemäss Eckhard (vgl. 2012: 143) eine Entscheidung zu einer Polarisierung der Ergebnisse führen, weil sie den Mittelweg nicht berücksichtigt.

Als Alternative dazu nennen Mummenthaler et al. (vgl. 2022: 122) die Methode von Krüger (1976). Die basiert darauf, «dass je nach Kriterium und Entwicklungsstand der Kinder eine noch nicht sprachlich gefestigte oder bewusste Beurteilung über andere Kinder evoziert und gefestigt werden könne. Aus diesem Grund sollten nur Kriterien erfragt werden, welche in der Erfahrungswelt der Kinder bereits existieren – also z. B. Sprechen und Ärgern» (Krüger 1976, zit. nach Mummenthaler/Eckhart/Nagel 2022: 122). Auf deren Grundlage wurde das Sozio-Programm entwickelt, welches nachfolgend beschrieben wird.

Das Sozio-Programm zur Analyse und Förderung sozialer Prozesse

Das Computerprogramm Sozio²¹, wurde an der PH Bern unter der Leitung von Michael Eckhart entwickelt. Statt eines Wahlverfahrens setzt das Programm die Nähe und Distanz in Beziehungen ins Zentrum. Für die Nähe geben die SuS an, wie viele Sprechkontakte sie mit den anderen SuS haben (sehr viel-viel-mittel-wenig-nie). Für die Distanz, wie oft sie sich über die anderen SuS

²⁰ Dies geht auf das Nominationsverfahren von Moreno (vgl. 1996) zurück, wobei zu einem bestimmten Kriterium drei positive und drei negative Wahlen getroffen werden.

²¹ Das Programm ist laut Eckhart (persönliche Mitteilung, 5. Oktober 2023) momentan nicht öffentlich verfügbar und wird mehrheitlich von der PH Bern intern genutzt. Es befindet sich in der Überarbeitung und es bestehen Pläne, es in absehbarer Zeit öffentlich zugänglich zu machen.

ärgeren. Somit beurteilen die Kinder ihre Interaktionshäufigkeit, was weniger sprachliche Kompetenzen voraussetzt.

Das Programm kann mittels einer Netzwerkanalyse auf den Einzel-, Teilgruppen- und Klassenebenen ein Sozioprofil bezüglich Zentralität und Prestige grafisch darstellen. Zudem kann erkannt werden, ob sich Ärgerkontakte auf einzelne Kinder konzentrieren oder ob sie in der Klasse verteilt sind. Mehrere Zeitpunkte können ebenfalls miteinander verglichen werden (vgl. Eckhart 2012: 144). Die Validität des Verfahrens wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes der PH Bern geprüft und bestätigt (vgl. Anliker 2022: 145).

Die hier vorgestellte Methode des Sozio-Programms kann im Rahmen des SPM in der SSA eine diagnostische Funktion haben, indem sie einen Einblick in die soziale Dynamik in der Klasse bietet. Auf deren Basis können dann für die weitere Handlungsplanung Hypothesen erstellt werden. Bei der Evaluation und Begleitung einer Klassenintervention besteht ebenfalls ein grosser Nutzen, so kann zum Beispiel bei SuS in Randpositionen überprüft werden, inwiefern sich ihre Position verändert hat. Auf dessen Basis könnte die Lehrperson auch bewusst ihr Rückmeldeverhalten gegenüber den SuS in Randpositionen reflektieren und anpassen (siehe Kapitel 3.3)

Bei den klassischen soziometrischen Wahlverfahren ist, wie in der Kritik dargelegt, grosse Vorsicht geboten. Gerade bei Klassen mit einer ohnehin schon schwierigen Dynamik könnte dies die negative Dynamik noch verstärken.

4.2 Handlungswissen und Interventionsmethoden

Eine weitere Ebene des SPM betrifft das Handlungswissen und die Interventionsmethoden der Beraterinnen und Berater. In diesem Kapitel wird eine Übersicht über die in der Schweiz gängigen Interventionsmethoden der SSA in Bezug auf die Arbeit mit Schulklassen gegeben.

Bei dieser MAS Thesis wird Vorwissen im Bereich der SSA und der systemisch-lösungsorientierten Beratung vorausgesetzt. Es wird davon ausgegangen, dass alle Praktikerinnen und Praktiker über ihren eigenen Methodenpool verfügen, daher wird auf eine vertiefte Beschreibung der Methodik verzichtet. Da es darüber keine Erhebungen gibt, stützt sich die Auswahl der Methoden auf die Leitbilder und Grundlagenpapiere der SSAV und eine inhaltliche Analyse der fünf angebotenen CAS Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz.

Die Schulsozialarbeitenden in der Schweiz verfügen nicht über eine einheitliche Ausbildung. Gemäss Leitbild Soziale Arbeit in der Schule (vgl. AvenirSocial/Schulsozialarbeitsverband 2016: 3) besteht das Anforderungsprofil aus einer Ausbildung in Sozialer Arbeit auf Tertiärstufe und permanenter Weiterbildung. Allgemein orientiert sich die SSA gemäss dem Leitbild an systemisch-lösungsorientierten Grundsätzen und Methoden.

In Bezug auf das bearbeitete Thema der Klassenintervention definiert der SSAV im Grundlagenpapier (Schulsozialarbeitsverband 2021) die Methodiken der gruppenbezogenen Behandlungsfunktion der SSA als

- Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klassenberatung bzw. -begleitung
- Mediation
- Krisenintervention

Diese Funktionen spiegeln sich auch in den Ausschreibungen der fünf CAS-Programme der FHNW, ZHAW, BFH, HSLU und OST wider. Es konnten betreffend der Interventionsmethoden fünf Bereiche herausgearbeitet werden. Im Folgenden werden sie kurz anhand von einigen Methodenbeispielen beschrieben (die betreffenden Auszüge daraus sind im Anhang D aufgeführt):

Konfliktmanagement & Mobbingintervention: Dies betrifft die Bereiche der Mediation und der Krisenintervention. Als Beispiel eignet sich das systemische Konfliktmanagement (Hilt et al. 2021). Es bietet Methoden und Hilfsmittel, um Konflikte diagnostisch einzuschätzen und daraus eine Handlungsplanung zu erstellen. Zudem zeigt es Wege auf, in der gesamten Schule ein Konfliktmanagement zu etablieren, wobei die SSA eine zentrale Rolle übernehmen kann. Mit der systemischen Kurzintervention und der systemischen Mobbingintervention bietet es ein strukturiertes Vorgehen, um bei Mobbing und anderen Grenzüberschreitungen klar und organisiert zu reagieren.

Methoden der systemisch-lösungsorientierten Beratung mit Einzelnen, Gruppen und Klassen: Die systemisch-lösungsorientierte Haltung, Kommunikation und Prozessorientierung bieten die Grundlage für die Arbeit im Einzel- und Mehrpersonensetting. Methoden wie zirkuläres Fragen, Skalierungen, Reframing und Aufstellungsarbeit (symbolisch oder mit Menschen) können Dynamiken sichtbar machen und neue Lösungswege eröffnen (vgl. Bassarak 2018: 490f). Eine dem Entwicklungsalter der Kinder angepasste Sprache und kreative Zugänge erweisen sich als elementar. So ist die Arbeit mit Geschichten und Bilderbüchern, Cartoons, kreative Skalierungstechniken und Experimenten ein wichtiger Aspekt der systemisch-lösungsorientierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Steiner/Berg 2019: 92ff).

Erlebnispädagogik in der SSA: Bei der Erlebnispädagogik stehen Herausforderungen in echten Situationen und die damit verbundenen Erlebnisse und Erkenntnisse im Zentrum. Der Erkenntnisgewinn kann durch Reflexion der Erlebnisse verstärkt werden. Neben der Erlebnispädagogik in der Natur bieten Interaktionsübungen²², auch ohne grossen organisatorischen Aufwand, eine gute Möglichkeit für soziales Lernen in Gruppen (vgl. Lakemann 2018). Eine verbreitete Übung ist der Teamstift: Ein Filzstift ist unten an einer Holzplatte angebracht. Rund um die Holzplatte sind zwanzig Schnüre angebracht, die SuS stehen im Kreis und haben eine Schnur in der Hand. Nun müssen sie versuchen, gemeinsam mit dem Stift etwas zu zeichnen (vgl. Schulsozialarbeitsverband o.J.).

Spiel- und Theaterpädagogik: Die Anwendung von verschiedenen Elementen der Spiel- und Theaterpädagogik bietet für die Kinder und Jugendlichen eine spielerische Möglichkeit, neues Verhalten auszuprobieren, Konfliktsituationen spielerisch zu lösen und sich und andere dabei neu kennenzulernen (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2023: 4). Ein methodisches Beispiel dazu ist das themenzentrierte Theater (TZT). Dabei werden strukturiert im szenischen Spiel Situationen aus aktuellen Themen der Klasse reflektiert und neues Verhalten ausprobiert (vgl. Schnell-Ochsenbein/Werthmüller 2007).

Die Auflistung ist nicht abschliessend. In der Praxis überschneiden sich die beschriebenen Bereiche und werden durch weiteres didaktisches und methodisches Material ergänzt. Ein Beispiel dazu ist die Methodensammlung der Berner Gesundheit zur Gesundheitsförderung und Prävention (Berner Gesundheit 2017). Im Hinblick auf das SPM ist bei den Methoden der theoretische Ursprung

²² Eine Sammlung von Interaktionsübungen ist im Buch «Praktische Erlebnispädagogik 1» zu finden (Reiners/Schmieder/Reiners 2019).

nicht im Vordergrund. Die Methoden werden danach ausgesucht, inwiefern sie bestimmte generische Prinzipien verwirklichen.

4.3. Die generischen Prinzipien als Grundlage für die Prozessgestaltung

Wahl (vgl. 2018: 50) bezeichnete die generischen Prinzipien aufgrund ihrer operationalisierenden Funktion als Vermittler zwischen Theorie und Praxis. In diesem Kapitel wird unter 4.3.2 anhand von Beispielen erörtert, wie die generischen Prinzipien im Kontext von Klasseninterventionen umgesetzt werden können. Davor werden in 4.3.1 Gruppenprozesse in einer Schulklasse anhand des Schemas der Selbstorganisation beschrieben.

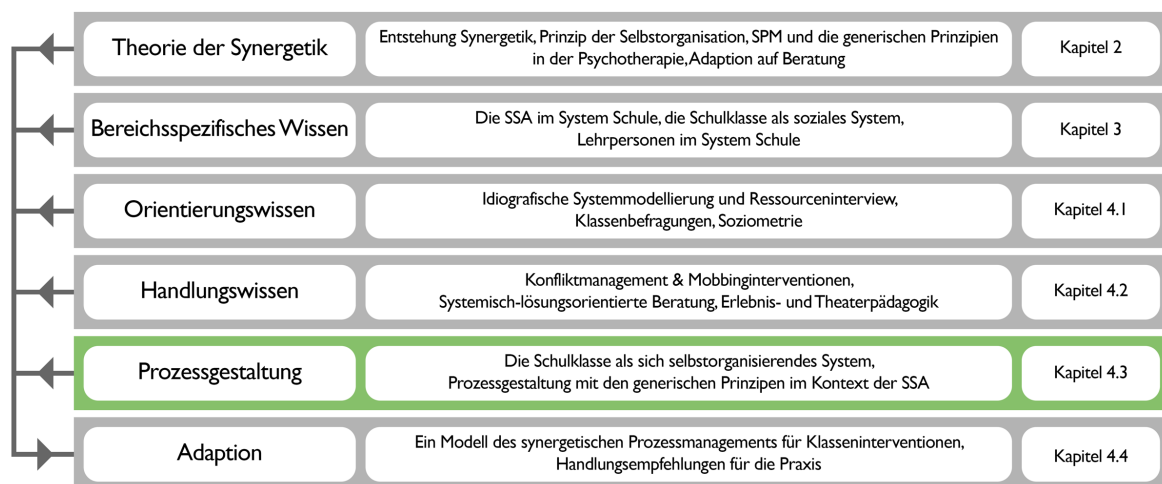


Abbildung 1: Ebenen des synergetischen Prozessmanagements für die Adaption auf die Schulsozialarbeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Haken und Schiepek (2010: 442) und Wahl (2018: 23)).

4.3.1 Gruppenprozesse in Schulklassen beschrieben anhand der Synergetik

In diesem Kapitel wird das System der Schulklasse mit dem Schema der Synergetik (Abbildung 6), wie in Kapitel 1.3.4 dargestellt, erläutert. Wie schon erwähnt, ist das Schema nur eine Vereinfachung, es muss als Netzwerk aus wiederum sich selbstorganisierenden Systemen, die einander triggern, betrachtet werden (vgl. Schiepek et al. 2013: 35ff).

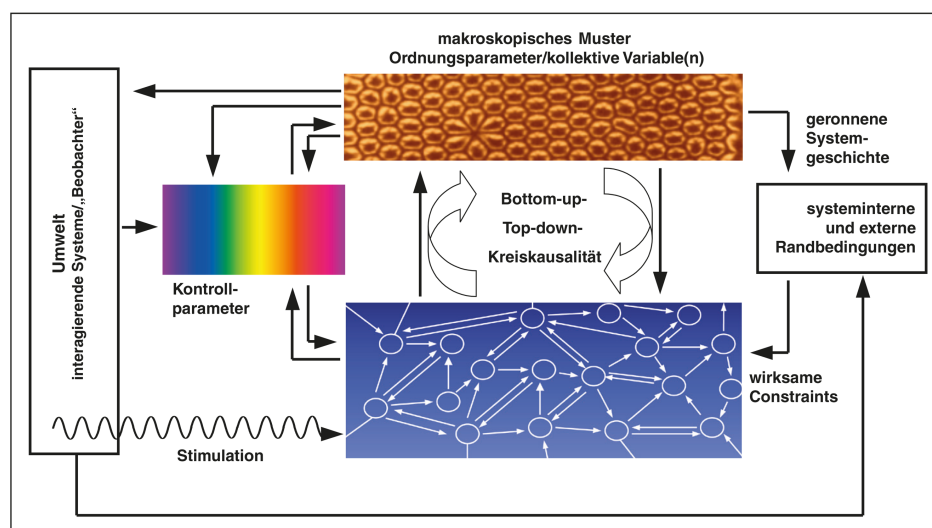


Abbildung 6: Ein synergetisches Modell des psychischen Funktionierens (Haken/Schiepek 2010: 246)

Auf der **Mikroebene** können die einzelnen SuS (als wiederum selbstorganisierte Systeme) oder deren Kommunikationen, Wahrnehmungen, Emotionen oder Verhalten als Elemente verstanden werden. Gemäss Haken und Schiepek (vgl. Haken/Schiepek 2010: 530) muss einfach eine hinreichend dichte Vernetzung zwischen den einzelnen Elementen bestehen, damit aus den Wechselwirkungen durch Emergenz neue Systemeigenschaften entstehen.

Die unmittelbare **Umwelt** besteht aus der Lehrperson, dem Kollegium, der SSA, den anderen Klassen und Peers. Weiter kann auch die Institution Schule dazugezählt werden. Diese wirken einerseits durch Kommunikation und Interaktion auf die SuS in der Mikroebene ein (Stimulation). Andererseits beeinflussen sie auch die **externen Randbedingungen** des Systems (Klassengrösse, Klasseneinteilung, Regeln, Stundenpläne, Lehrplan, Schulraum usw.).

Die **systeminternen Randbedingungen** können auf der Ebene der einzelnen SuS allgemeine Schulerfahrungen, Bindungserfahrungen, Selbstwirksamkeitserfahrung oder auch Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit sein. Auf der Ebene der ganzen Klasse als System wären dies z. B. Normen und Gruppenstrukturen beeinflusst von der Klassengeschichte (geronnene Systemgeschichte).

Die Elemente der Mikroebene können nun durch einen **Kontrollparameter** energetisiert werden. Die Kontrollparameter entstehen nur im Innern des Systems als Reaktion auf einen Umwelteinfluss oder auf die Dynamik im System. Zum Beispiel erhöht sich die Motivation für eine spannende Aufgabe oder durch Leistungsdruck entstehen Versagensängste und eine grosse Unsicherheit. Daraus ergibt sich bei den einzelnen Elementen (SuS) eine Dynamik aus verschiedenen Gedanken, Emotionen und Wahrnehmungen. Durch die Vernetztheit der einzelnen Teile kann daraus auf der **Makroebene** ein beobachtbares Muster (Gruppennormen, Rollenverteilung, Klassenzusammenhalt usw.) entstehen.

Als Beispiel könnte man hier hypothetisch vereinfacht die Entstehung eines schlechten Klassenklimas ausführen. In einer 5. Klasse, in welcher durch die bevorstehende Selektion (Sek/Real) ein hoher Leistungsdruck (Kontrollparameter) besteht, könnten einige SuS aufgrund der Verunsicherung mit leicht abwertendem Verhalten gegenüber anderen SuS reagieren. Einige SuS würden sich wehren oder darauf wiederum mit abwertenden Verhalten reagieren, andere würden sich sozial zurückziehen. Mit der Zeit entsteht durch die zirkuläre Verstärkung ein Muster auf der Makroebene, welches die einzelnen SuS wiederum in der Mikroebene in ihrem Verhalten einschränkt. Die SuS gönnen einander nichts mehr und Fehler werden mit Auslachen sanktioniert. Schlussendlich traut sich niemand mehr, sich zu exponieren oder sich über Erfolge zu freuen. Die Lehrperson könnte dies bemerken und vehement auf solches Verhalten reagieren. Dies würde den Kontrollparameter Druck in der Klasse auf einen kritischen Wert erhöhen, das System durchläuft eine instabile Phase: Einige SuS würden ihr Verhalten anpassen und aufhören, andere auszulachen oder sich wieder wehren, andere würden es weiterhin unter der Oberfläche tun. Es gibt also wieder mehr Bewegung (Fluktuation) im System, ein Ordnungsübergang bahnt sich an: Schlussendlich verschieben sich die Abwertungen im Klassenchat auf WhatsApp. Die SuS, die sich noch wehren, werden bedroht. Im Unterricht ist davon jedoch direkt nichts zu beobachten.

In der Metapher der Kugel in der Potenziallandschaft (vgl. ebd.: 45) hat sich durch die Kultur der Abwertung ein tiefes Tal und somit ein Attraktor gebildet. Bei der vorhin beschriebenen instabilen Phase hatte der Abwertungs-Ordner einen Vorteil: Schon entstandene Ordner haben eine grössere

Wahrscheinlichkeit, wieder aufzutreten (geronnene Systemgeschichte) (vgl. Schiepek et al. 2013: 35). Die Reaktion der Lehrperson könnte als gut gemeinter Versuch interpretiert werden, die Kinder anzutreiben, die Kugel wieder aus dem tiefen Tal zu stossen. Das Tal war also zu tief, und die umliegenden Täler zu schwach ausgeprägt, sodass die Kugel wieder zurückrollte. Zudem wird auf SuS die sich wehren, wiederum mit Aggression reagiert, was die Wahrscheinlichkeit des Wehr-Attraktors ebenfalls verkleinern würde.

In solchen Beispielen ist das oft der Zeitpunkt, wo die SSA eingeschaltet wird, mit der verständlichen Bitte, doch die Kugel aus dem Tal zu stossen. Dies benötigt gemäss Strunk und Schiepek (vgl. 2014: 95f) viel Energie. Erfolgversprechender ist durch Veränderung der Kontrollparameter und Rahmenbedingungen eine Umgestaltung der Potenziallandschaft anzuregen. Die Bedingungen für eine erfolgreiche Landschaftsgestaltung werden durch die generischen Prinzipien realisiert.

4.3.2 Umsetzung der generischen Prinzipien

In diesem Kapitel werden die generischen Prinzipien im Kontext von Klasseninterventionen beschrieben. Dazu werden jeweils zur Veranschaulichung methodische Ideen genannt und Reflexionsfragen formuliert.

GPI: Schaffen von Stabilitätsbedingungen

Die Sicherheit auf der Beziehungsebene ist für SSA sowie Lehrperson von grosser Bedeutung. Die SuS schauen genau, wie die Erwachsenen zum Beispiel auf Provokationen reagieren und sich in kritischen Situationen verhalten. Dazu gehört ein sicheres und souveränes²³ Auftreten der Erwachsenen. Dies hilft auch, um die von Schiepek et al. (vgl. 2013: 40) erwähnten Beziehungstests zu bestehen. Weiter beschreiben Schiepek et al. ebenfalls «Ressourcenpersonen» aus dem Umfeld der Klienten, die den Entwicklungsprozess unterstützen können (vgl. ebd.: 48). Hier haben die Eltern der SuS grosses Potenzial, wenn sie durch die Schule und SSA transparent über die Arbeit mit der Klasse informiert werden, damit sie ihre Kinder unterstützen können.

Um den SuS die nötige strukturelle Sicherheit zu geben, scheint es hilfreich, wenn die Arbeit der SSA mit Klassen gut und voraussehbar strukturiert ist. Dies kann organisatorisch bedeuten, dass die SSA zu Beginn der Arbeit zu fixen regelmässigen Zeiten in die Klasse kommt. Inhaltlich ist darauf zu achten, dass der Prozess in einen Rahmen gesetzt wird in Form eines Projektes oder einer Geschichte. Als Beispiel für ein Projekt bietet sich das «Ich schaff's»-Programm (Furman 2021) an, auf dessen Basis sich individuell oder gemäss der «Meisterklasse» (Furman 2022) ein Projekt zusammenstellen lässt. Für die Arbeit mit einer Geschichte eignet sich etwa das Buch «Tomatenrot» (De Kinder/Götze 2018) mit den pädagogischen Begleitmaterialien (vgl. Guggenbühl/Herzer 2014). Dabei wird in vier Schritten immer zuerst eine Sequenz des Bilderbuchs angeschaut, dann gibt es eine Gesprächsrunde und am Ende eine Sequenz, in der sich die Kinder gestalterisch mit dem Thema auseinandersetzen (Gefühlsbarometer, Lösungsansätze, Verhaltensänderungen usw.).

²³ Hilt et al. geben eine hilfreiche Definition von Souveränität im pädagogischen Alltag: Es geht darum, einen Erfolg nicht nur vom Ergebnis auszumachen (liegt in der pädagogischen Arbeit zu einem grossen Teil nicht im eigenen Einflussbereich), sondern von der Professionalität des eigenen Handelns (vgl. Hilt et al. 2021: 171).

Auf der Ebene der Lehrpersonen kann der klare Rahmen und die Struktur des Unterrichts eine wichtige Bedingung sein. Wenn Hinweise auf Mängel bestehen (durch Eigeneinschätzung der LP, Beobachtungen oder Umfrage zum Klassenmanagement), ist es für den weiteren Prozess wichtig, dass die Lehrperson die nötige Unterstützung erhält. Zum Beispiel in Form eines kollegialen Co-Coachings (vgl. Grindat 2016: 19) oder bei einem Coaching-Angebot der Pädagogischen Hochschulen.

Ein weiterer Faktor für Sicherheit und Stabilität kann durch Präsenz der Lehrperson gegeben werden. So kann es je nach Situation wichtig sein, schon vor dem Unterrichtsbeginn im Schulzimmer zu sein und die SuS in Empfang zu nehmen und Struktur zu etablieren (vgl. Hilt et al. 2021: 181).

Reflexionsfragen für die SSA: Hat die Intervention der SSA aus Sicht der SuS einen klaren Rahmen und Struktur? Sind die Ziele der Intervention (aus Sicht der Erwachsenen) für die SuS transparent und verständlich? Sind die Eltern oder andere wichtige Personen über die Arbeit der SSA informiert?

GP2: Identifikation von Mustern des relevanten Systems

Im Rahmen der Auftragsklärung kann die SSA zusammen mit der Lehrperson ein Ressourceninterview und eine idiografische Systemmodellierung durchführen. Dies gibt ein erstes Bild über das Problemverständnis der LP und mögliche Lösungsansätze.

Im weiteren Vorgehen könnte dann aufgrund dessen eine Methode ausgesucht werden, wie das Erleben und die Sichtweise der SuS eingeholt werden können, um weitere Interventionen zu planen: die Klassenbefragung, um die Themen der Klasse abzufragen (Gewalt, Streit, Konkurrenzkampf usw.) und sich damit ein statisches Bild des Klassenklimas zu machen. Oder einer soziometrischen Methode wie dem SOZIO-Programm, um die Dynamik dahinter zu betrachten (Gruppenbildung, Aussenseiterpositionen usw.). Aufgrund der Informationen können die LP und die SSA gemeinsam Hypothesen entwickeln, welche Systeme (Klasse, Untergruppe, Einzelne oder das Klassenteam) oder welche KEV-Muster (Streit, Konkurrenz, Mobbing usw.) Unterstützung in der Förderung der Selbstorganisation benötigen.

Mit der Klasse kann später direkt anhand des Ressourceninterviews und der idiografischen Systemmodellierung (methodisch an die SuS angepasst) ebenfalls herausgearbeitet werden, welche KEV-Muster und Dynamiken verändert werden wollen.

Reflexions- und Entscheidungshilfen für die SSA: Welche Systeme sind an der beschriebenen Problematik beteiligt? Welche KEV-Muster möchten die SuS und welche die Lehrpersonen verändern?

GP3: Sinnbezug / Synergitätsbewertung

In der Praxis besteht die Gefahr, dass die Arbeit der SSA sich den Zielen der Schule anschliesst, diese jedoch nicht immer mit denen der SuS übereinstimmen. So können Interventionen von den SuS als nicht sinnvoll erlebt werden. Zum Beispiel, wenn die SuS bestimmtes Lehrpersonenverhalten als nicht fair empfinden und in ihren Augen die SSA die Agenda der LP verfolgt. Um diese Zwickmühle zu umgehen, bietet sich die Positionierung der SSA gegenüber der LP und der SuS

als Kinderrechtsprofession an. Auf deren Grundlage kann die SSA auch eine Vermittlung in Konflikten zwischen SuS und LP vermitteln (vgl. Baier/Fischer 2018: 65–72).

Reflexions- und Entscheidungshilfen für die SSA: Wird die Arbeit mit der Klasse von den SuS und der LP als sinnvoll erlebt? Gibt es Faktoren, welche den Sinnbezug einschränken?

GP4: Kontrollparameter identifizieren / Energetisierung ermöglichen

Hier geht es um die systeminterne Aktivierung durch die Herstellung motivationsförderlicher Bedingungen. Schiepek et al. (vgl. 2013: 42) nennen dazu die Aktivierung von Ressourcen und die Intensivierung der Emotionen. Das heisst, dass die Ziele der Klasse eine emotionale Bedeutung erhalten müssen.

In Bezug auf die Annäherungsziele könnte das bedeuten, diese gemeinsam mit der Klasse auf kreative Weise auszugestalten. Zum Beispiel könnten anhand der Wunderfrage (De Shazer/Dolan/Korman 2007: 72–105) positive Zielzustände mittels Zeichnungen oder Rollenspielen ausgeschmückt werden. Für die Vermeidungsziele könnte es auch darum gehen, mögliche Folgen zu beschreiben, wenn es weiter so geht. Zudem kann dem bisherigen kollektiven Leiden Platz gegeben werden. Hilt et al. (vgl. 2021: 183) sprechen dabei von einer einfühlsamen und wertschätzenden «Erschütterungsarbeit», die den Kindern hilft, Perspektivenübernahme zu lernen und Mitgefühl zu entwickeln.

Für die Aktivierung der Ressourcen gibt es neben dem Ressourceninterview verschiedenste kreative Methoden zur Aktivierung der Ressourcen, unter anderem eine auf die Schulklasse adaptierte Version des Ressourcosaurus (Vogt-Hillmann 2009).

Reflexions- und Entscheidungshilfen für die SSA: Wie kann der Zugang zu Ressourcen aktiviert werden? Welches sind Annäherungsziele (was bringt das Leuchten in die Augen)? Welches sind Vermeidungsziele? (vgl. Schiepek et al. 2013: 49)

GP5: Destabilisierung / Fluktuationsverstärkungen realisieren

Hier geht es um die Unterbrechung oder Destabilisierung bestehender Muster. Auf Ebene der Arbeit der SSA in der Klasse bleibt dem Vorschlag von Haken und Schiepek bezüglich therapeutischer Techniken nichts hinzuzufügen: «Übungen und Rollenspiele, Verhaltensexperimente, Fokussierung auf die Ausnahmen von einem Problemmuster, Einführungen bisher nicht benutzter Unterscheidungen und Differenzierungen, Erarbeitung von veränderten Verständniszusammenhängen und Deutungen (Reframing), konfrontative oder provokative Verfahren, und viele andere» (Haken/Schiepek 2010: 439). Dabei ist zu beachten, dass die Destabilisierung im Kontext der im GP1 beschriebenen Stabilität und Sicherheit geschehen muss.

Auf der Ebene der Lehrperson besteht zum Beispiel bei gruppendynamischen Schwierigkeiten die Möglichkeit, durch die Sitzordnung oder Gruppeneinteilung Kontakte zu ermöglichen, welche sonst nicht möglich sind. In Bezug auf die Gruppenphasen in Kapitel 3.2 wäre es z. B. auch denkbar, Unterrichtssequenzen einzubauen, wo sich die Kinder besser oder anders kennenlernen (Orientierungsphase) oder im Klassenrat die Möglichkeit erhalten, Konflikte anders zu lösen (Konfliktphase) (vgl. Grewe 2017: 557f).

Wenn der formelle Werte- und Normenrahmen der Schule durch Gewalt, Mobbing, Drohungen verletzt wird, ist es wichtig, dass die Schule da klar reagiert, da sonst der Werte- und Normenrahmen zu erodieren droht (vgl. Hilt et al. 2021: 116). Hier können pädagogische Eingriffe helfen, bestehende Muster zu unterbrechen (z. B. Elterngespräche, möglicher Verweis). Hilt et al. sehen weiter die Möglichkeit des Junktims als Verbindung von pädagogischem Eingriff und Hilfe. So kann die Schule auf disziplinarische Massnahmen verzichten, wenn sich die tatbegehenden SuS bereit erklären, den Schaden wiedergutzumachen und sich damit auseinanderzusetzen.

Reflexions- und Entscheidungshilfen SSA: Welche Muster sollten unterbrochen oder destabilisiert werden? Welche Techniken eignen sich dazu? Wie kann die Fluktuationsverstärkung im Unterricht gelingen? Wo sind schon neue Muster aufgetreten?

GP6: «Kairos» beachten / Resonanz/ Synchronisation

Bezüglich Resonanz & Synchronisation ist bei der Planung der Interventionen eine gewisse Flexibilität der SSA von Vorteil. Die angebotenen Interventionen müssen zum Alter und den kognitiven Fähigkeiten der SuS passen. Kinder leben oft im Moment. Wenn in der Pause vor der Intervention der SSA ein grosser Konflikt ausgebrochen ist, müssen die Kinder da abgeholt werden, wo sie sind. Weiter müssen Chancen im Sinne des «Kairos» erkannt und flexibel darauf eingegangen werden.

Da die SSA ausserhalb der Klassenbesuche zum Teil wenig vom Klassengeschehen mitbekommt, ist die Synchronisation mit der Lehrperson wichtig, um zu erfahren, wo die Fortschritte sind und was sonst aktuell ist. Dabei kann auch geplant werden, wie oft und in welchen Abständen die SSA in die Klasse geht und ob die Interventionen mehr nach der Phase der Handlungsorientierung oder der Lageorientierung geplant werden (vgl. Schiepek et al. 2013: 45f).

Die in Kapitel 3.1 beschriebenen kulturellen Unterschiede zwischen Schule und Sozialer Arbeit (vgl. Speck 2022: 115–121) benötigen eine besondere Beachtung in der Synchronisierung zwischen SSA und Lehrperson. Ein prozesshaftes Vorgehen kann für die strukturgewohnten Lehrpersonen eine Herausforderung und nicht immer nachvollziehbar sein. Deshalb müssen die Resonanz der Lehrperson auch beachtet und mögliche Störgefühle aufgenommen werden.

GP7: Gezielte Symmetriebrechung ermöglichen

Wenn zwei oder mehrere Attraktoren eines Systems potenziell mit gleicher Wahrscheinlichkeit realisiert werden können, sprechen Haken und Schiepek (vgl. 2010: 439f) von Symmetrie. Kleine Fluktuationen entscheiden dann über die Durchsetzung eines Attraktors. Dazu können Erinnerungen und Anker dienen, oder es werden «Strukturelemente» des gewünschten Attraktors z. B. durch Rollenspiele eingeübt.

Auf Ebene der SSA könnte dies bedeuten, mit der Klasse und der Lehrperson zusammen Erinnerungen und Anker in Form von Ritualen, Handlungen oder Bildern zu erarbeiten. Im «Ich schaff's»-Programm geben die Kinder den Erwachsenen (oder anderen Kindern) einen Auftrag, wie sie erinnert werden möchten, wenn sie ihre neue Fähigkeit mal vergessen (Zeichen geben, spezielle Formulierung) (vgl. Furman et al. 2021: 31f). Dies erscheint sinnvoll, weil damit die SuS zu Auftraggebenden werden und somit die oft nicht produktiven Ermahnungen der Erwachsenen

wegfallen. Die Strukturelemente eines gewünschten Attraktors könnten mit der Klasse und der Lehrperson gemeinsam ausgewählt werden (z. B. ruhiges Betreten des Zimmers, Spielsequenzen in der Pause, Konfliktlösungsabläufe usw.).

Die Lehrperson könnte zum Beispiel durch positive Rückmeldung und Belohnungen (Spielstunde, Filmschauen) die Wahrscheinlichkeit der erwünschten Attraktoren erhöhen. Auch hier empfiehlt sich analog zu «Ich schaff's», die Belohnungen mit den SuS gemeinsam zu planen (vgl. Furman 2021: 63). Ferner können mögliche Hotspots mit erhöhtem Risiko für unerwünschte Attraktoren vorbesprochen werden. Zum Beispiel berichtete eine 1. Klasse-Lehrperson davon, dass sie zeitweise aufgrund von dauernden Konflikten in der grossen Pause das «Znüni»²⁴ zuvor mit der Klasse gemeinsam im Schulzimmer ass und dabei mit den Kindern abmachte, wer in der Pause was genau spielte.

Auch hier hat die Schule die Aufgabe, bei erfolgten oder drohenden Verletzungen des Werte- und Normenrahmens zu reagieren. In der systemischen Kurzintervention nach Hilt et al (vgl. 2021: 82–85) werden in der Klasse die erfolgten Verletzungen gesammelt (Schlagen, Drohen usw.) und es wird eine Liste erstellt mit den Punkten, welche nicht mehr vorkommen dürfen. Die SuS unterschreiben die Liste als Selbstverpflichtungserklärung. Danach informiert die Schulleitung über die Folgen bei Übertretung. Damit lässt sich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens unerwünschter Muster und Attraktoren verringern.

Reflexions- und Entscheidungshilfen SSA: Wo sind die kritischen Situationen? Welche Hilfestellungen benötigen die SuS dabei? Welche Anker, Erinnerungen und Rituale könnten sinnvoll sein?

GP8: Re-Stabilisierung

Haken und Schiepek (vgl. 2010: 440) nennen für die Generalisierung der neuen Muster die Wiederholung, Variation und Nutzung in verschiedenen Kontexten. Zudem lassen sich diese durch positive Verstärkung in bestehende Selbstkonzepte integrieren.

Die Variation und Nutzung in verschiedenen Kontexten wären in einem schrittweisen Vorgehen denkbar. Während erfolgreiche Umsetzungen weiter positiv verstärkt werden, könnte die SSA mit der Klasse und der LP schauen, wo und in welchen Bereichen sie die neuen Muster noch einsetzen möchten. Hier wäre die Möglichkeit, mit den SuS zusammen Experimente (im Sinne des lösungsorientierten Ansatzes) zu kreieren. Dabei ist gemäss Steiner und Berg (vgl. 2019: 135f) primär die Reaktion des Umfelds auf das Experiment wichtig. Daher muss sichergestellt werden, dass die positiven Rückmeldungen erfolgen.

Reflexions- und Entscheidungshilfen SSA: Welches Verhalten könnte variiert und in anderen Kontexten gezeigt werden? Wie kann das Verhalten positiv verstärkt werden?

²⁴ Schweizerdeutsch für Pausenbrot/Zwischenmahlzeit

4.4 Die Adaption des Synergetischen Prozessmanagements auf Klasseninterventionen

In diesem Kapitel wird unter 4.4.1 ein Entwurf eines synergetischen Prozessmanagements für Klasseninterventionen vorgestellt. Danach werden in Kapitel 4.4.2 Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet. Dazu dienen die bisherigen Ebenen als Grundlage.

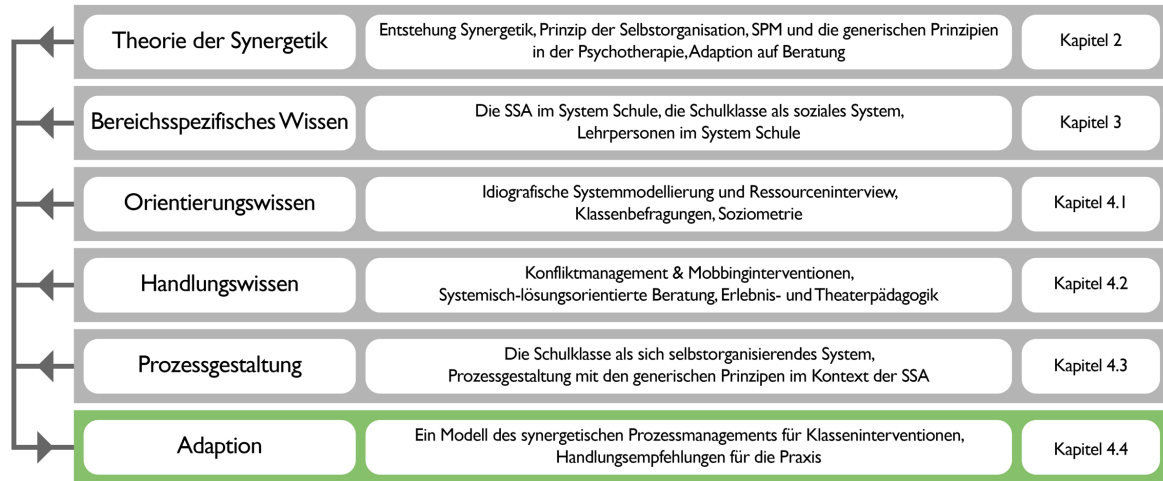


Abbildung 1: Ebenen des synergetischen Prozessmanagements für die Adaption auf die Schulsozialarbeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Haken und Schiepek (2010: 442) und Wahl (2018: 23)).

4.4.1 Synergetisches Prozessmanagement für Klasseninterventionen

In diesem Kapitel wird auf Basis der bisherig beschriebenen Ebenen das SPM auf die Anwendung für die SSA angepasst. Dazu wird auf der Struktur von Haken/Schiepek (2010: 442) und Schiersmann/Thiel (2012: 62) aufgebaut. Das neue Schema (Abbildung 21) soll praxisbezogen eine Orientierungshilfe im Prozess bieten und klammert daher die wissenschaftlichen Komponenten der Forschung durch Bildung und Prüfung von Hypothesen bewusst aus. Im Folgenden werden die Ebenen beschrieben und Änderungen gegenüber der ursprünglichen Struktur begründet.

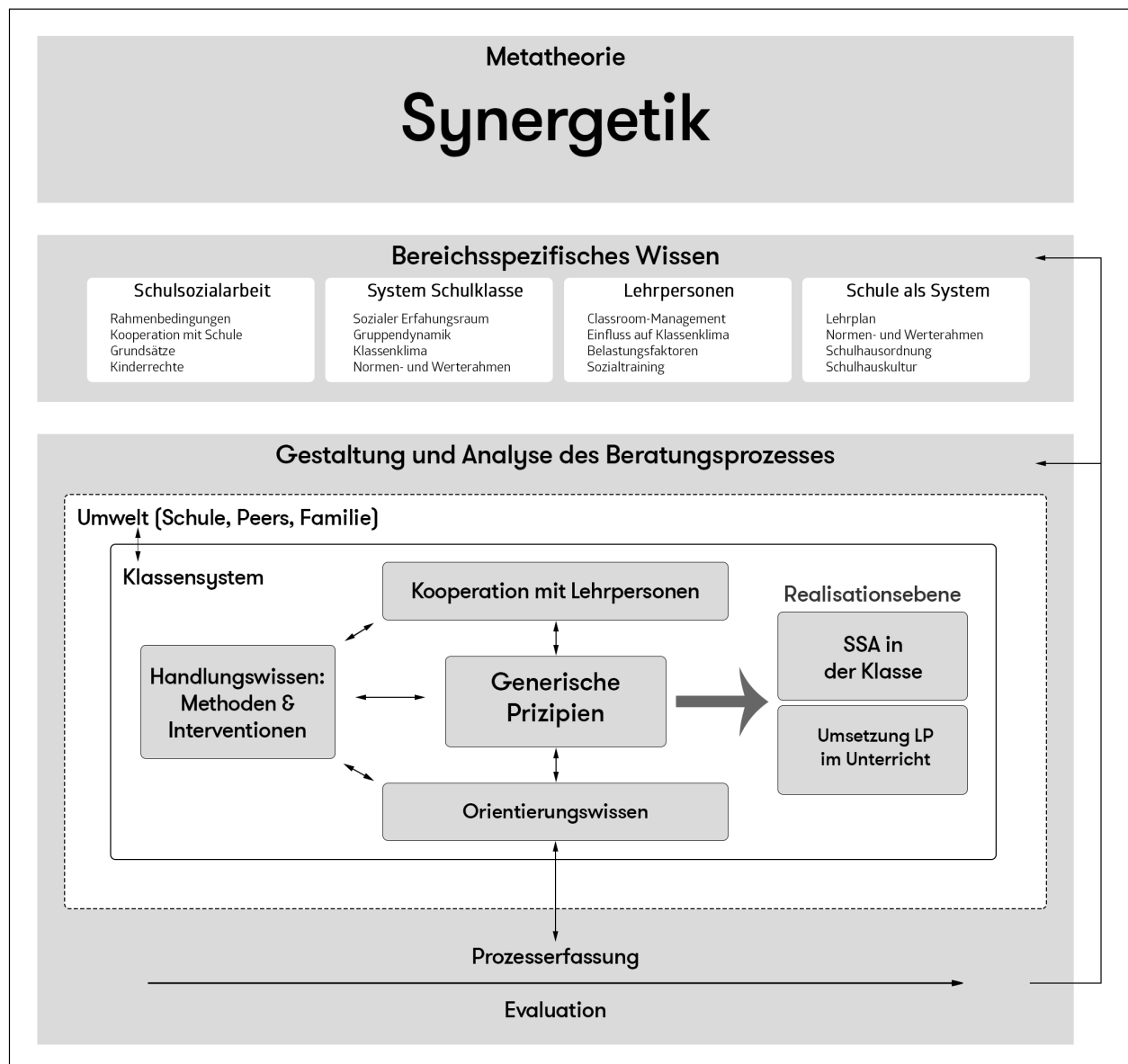


Abbildung 21: Synergetisches Prozessmanagement für Klasseninterventionen. Eigene Darstellung basierend auf Haken/Schiepek (2010) und Schiersmann/Thiel (2012).

Ebene der Synergetik als Metatheorie: Auch hier dient die Synergetik als Lehre der Selbstorganisation als Grundlage. Jedoch wird der Bezug auf den mathematischen Formalismus ausgeklammert und dafür auf den praktischen Nutzen der Synergetik mit ihren Metaphern wie der Potenziallandschaft fokussiert.

Ebene des bereichsspezifischen Wissens: Das in dieser Arbeit ausgewählte Wissen ist nicht abschliessend, sondern wurde exemplarisch hinzugezogen. Ein grosser Unterschied bezüglich des Settings stellt der erzieherische Auftrag der Schule dar.

Ebene der Gestaltung und Analyse des Beratungsprozesses: In Anlehnung an Schiersmann und Thiel (vgl. ebd.: 62f) wurden einige Ebenen zusammengefasst, um deren Wechselwirkungen besser aufzuzeigen. Ein Teil der ursprünglichen Ebene «Methoden der Datenerhebung» (Prüfprozeduren, Hypothesen und Befunde) wurde wegen des Ausklammerns des wissenschaftlichen Teils

weggelassen. Auf eine Erweiterung der GP mit einem Phasenmodell wird hier verzichtet. Das schliesst nicht aus, phasenbezogene Interventionsmodelle als Methode zu benötigen. Diese werden in diesem Modell dem Handlungswissen zugeordnet.

Das Schema zeigt das **Klassensystem**, eingebettet in seine **Umwelt** (Schule, Peers und Familie) und weist damit auf äussere Faktoren hin, welche nicht immer beeinflussbar sind, aber unbedingt mitgedacht werden müssen.

Das **Handlungswissen** mit den Methoden und Interventionen basiert auf den Kenntnissen der SSA und der Lehrpersonen. Es bezieht sich darum auf beide **Realisationsebenen** (SSA in der Klasse und Umsetzung LP im Unterricht). Die **Kooperation mit der Lehrperson** ist ebenfalls ein wichtiger Baustein. Wie im Kapitel 3.3 beschrieben, hat diese mit ihren Handlungen und Einstellungen einen grossen Einfluss auf das Klassenklima. Hier geht es darum, gemeinsam die Situation einzuschätzen und das Vorgehen zu planen. Als **Orientierungswissen** dienen die vorgestellten Methoden der idiografischen Systemmodellierung, Klassenbefragungen und soziometrischen Analysen. Dies wurde analog zu Schiersmann und Thiel zur Gestaltungsebene hinzugefügt, da auch in diesem Anwendungsfeld die Trennung von Intervention und Analyse wenig Sinn ergibt, da die Analyse und Gestaltung des Prozesses in Kooperation mit den Klienten erfolgt (vgl. ebd.: 60).

Als Herzstück dienen die **generischen Prinzipien**, um die vorhandenen Informationen zu reflektieren und um Methoden und Interventionen zu wählen und zu begründen. Daraus wird ein auf die aktuelle Klassensituation abgestimmtes Vorgehen erarbeitet.

Bei der **Prozesserfassung** wird in der ursprünglichen Struktur auch das Real-Time-Monitoring dazugezählt. Dies ist in Form von engmaschigen Befragungen mit den gängigen Ressourcen der SSA nur schwer durchzuführen. Zumal geprüft werden müsste, ob dies in der Arbeit mit Schulklassen überhaupt einen Vorteil mit sich bringt. Die Prozesserfassung wird in diesem Entwurf ebenfalls der Ebene der Gestaltung und Analyse hinzugefügt, da hier darunter ein regelmässiges (neu)Erfassen der Situation unter Einbezug der Methoden des Orientierungswissens und der generischen Prinzipien verstanden wird. Dazu beinhaltet es neben den regelmässigen Klassenbesuchen auch einen regelmässigen Austausch mit den beteiligten Lehrpersonen. Somit können Änderungen in der Dynamik in der Klasse oder Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen SSA und LP schnell erkannt werden.

Evaluation: Die Bereiche des Qualitätsmanagements und der Qualitätsdokumentation werden in dieser Anwendung durch den Begriff Evaluation ersetzt. In der SSA gibt es keine einheitlichen Richtlinien und Praxis bezüglich des Qualitätsmanagements. Jedoch ist es Standard, dass Angebote wie Klasseninterventionen evaluiert werden (vgl. Schulsozialarbeitsverband 2021: 16).

Eine Evaluation im Rahmen des hier adaptierten SPM dient einerseits einer Überprüfung der Wirkung der Intervention, z. B. anhand einer Klassenbefragung einige Wochen nach der Intervention. Zum anderen dienen sie der Anpassung oder Bereicherung des Modells und dessen Komponenten. Auf der Ebene der Gestaltung und Analyse können z. B. die Methoden und Interventionen und das Orientierungswissen reflektiert und bei Bedarf angepasst und erweitert werden. Auf der Ebene des bereichsspezifischen Wissens können bisherige Theorien auf deren Nützlichkeit geprüft werden oder es können neue dazu gezogen werden.

4.4.2 Handlungsempfehlungen für die Praxis

Aus den Grundlagen der Synergetik, dem erarbeiteten bereichsspezifischen Wissen und der Adaption des SPM auf den Kontext der Klassenintervention werden im Folgenden Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet. Diese werden hier in die Bereiche der Kooperation mit der Lehrperson, des methodischen Vorgehens der SSA und dem Kompetenzprofil und der allgemeinen Ausrichtung der SSA unterteilt.

Kooperation mit der Lehrperson

- Metaphern nutzen: Das Bild der Potenziallandschaft bietet eine gute Grundlage, um die Zusammenarbeit zu rahmen. Der von Strunk und Schiepek (vgl. 2014: 95f) beschriebene Effekt, Klienten wünschten sich intuitiv hauptsächlich Unterstützung und Anleitung beim Kugelschieben, ist in der Praxis auch in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen zu beobachten. Anhand dieses Bildes kann das Angebot der SSA korrekter erklärt und gemeinsam mit der LP ein Plan zur Landschaftsgestaltung gemacht werden.
- Auftragsklärung in Form des Ressourceninterviews und der idiografischen Systemmodellierung machen. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass Lehrpersonen schon während der Auftragsklärung neue Informationen über ungenutzte Ressourcen und die eigenen Anteile an der Situation erhalten.
- Gemeinsam die Situation der Klasse und Classroom-Management anhand der generischen Prinzipien reflektieren und daraus die weiteren Schritte ableiten.
- Während einer Intervention in regelmässigem Austausch mit der Lehrperson sein, um über aktuelle Bewegungen in der Klasse informiert zu sein und das Vorgehen gemeinsam bei Bedarf anzupassen. Dazu können auf der idiografischen Systemmodellierung basierende Fragen oder Skalen zur Einschätzung dienen. Eine zeitlich und inhaltlich strukturiertes Vorgehen bieten der LP wie auch der SSA Sicherheit.

Methodik der SSA

- Das Schaffen von Stabilitätsbedingungen ist für den ganzen Beratungsprozess elementar. Inhaltlich empfiehlt sich darum, die Interventionen altersgemäss in ein Projekt oder in eine Geschichte zu packen, damit sich die SuS im Prozess besser orientieren können. Formal ist darauf zu achten, dass die Besuche der SSA regelmässig und für die SuS voraussehbar sind. Dazu eignet sich zum Beispiel, den Besuch jeweils mit einem Brief oder Plakat anzukünden.
- Um nicht nur die Anliegen der Schule zu vertreten, muss unbedingt in geeigneter Art eine Auftragsklärung mit der Klasse gemacht werden. Somit kann die Sichtweise der SuS einbezogen und bei unterschiedlichen Zielen zwischen Schule und SuS vermittelt werden.
- Situationsanalyse und Monitoring: Die vorgestellten Methoden der Orientierungsebene können eine gute Grundlage bieten, um das Vorgehen zu planen. In Anlehnung an das Real-Time-Monitoring sollten in regelmässigen Abständen Rückmeldungen der SuS eingeholt werden. Damit können das bisherige Handeln evaluiert und weitere Interventionen

geplant werden. Dies kann je nach Situation der Klasse in Form von Klassenbefragungen oder auch durch gemeinsames Einschätzen/Skalieren der aktuellen Themen erfolgen. Dabei könnten auch Fragen zu den Stabilitätsbedingungen bezüglich der Prozesse gestellt werden (Nachvollziehbarkeit der Themen, Sitzungsabstände usw.).

- Die Auswahl der Methoden soll nicht nur an den generischen Prinzipien, sondern auch an den Kinderrechten gemessen werden. Dies betrifft vorwiegend Situationen, in denen durch Formen der Gewalt der informelle Werte- und Normenrahmen verletzt wird. Hierbei muss die SSA klar Stellung beziehen und die Schule dabei begleiten, adäquat darauf zu reagieren, um die Sicherheit der SuS zu gewährleisten und ein Erodieren des Werterahmens zu verhindern.

Systemkompetenz der SSA

Das Navigieren in komplexen Dynamiken stellt eine grosse Herausforderung dar. Haken und Schiepek (vgl. 2010: 671ff) haben dazu einen Lernzielkatalog (mit Schwerpunkt Psychotherapie) erstellt (Siehe Anhang E). Im Folgenden werden die Hauptpunkte des Katalogs mit für die SSA relevanten Punkten kurz ergänzt:

- Soziale Kompetenzen: z. B. achtsame Kommunikation, Auftrags- und Rollenklärung, didaktisches Geschick, Konfliktmanagement und Feedback.
- Dimension Zeit: z.B. Kenntnis von Gruppenphasen, ohne sich daran zu binden, den günstigen Moment nutzen, die Frequenz von Interventionen dem System entsprechend gestalten.
- Emotionen, Stressbewältigung und Ressourcenaktivierung: z. B. eigene Ressourcen kennen, Selbstfürsorge, Umgang mit emotionalen Belastungen und Ambivalenzen.
- Entwicklung von Selbstorganisationsbedingungen: Kenntnis und Umsetzung der generischen Prinzipien.
- Wissen: z.B. zu den Grundlagen der Synergetik, Gruppenprozesse, der Lebenswelt der SuS und das Schulsystem.
- Mustererkennung und Modellierung: z.B. Methoden zur Fallkonzeption wie die idiografische Systemmodellierung und das Ressourceninterview, Kenntnisse der wichtigen Klassenfragebögen und soziometrischen Methoden.

Natürlich bedarf es neben einem Fundus von Methoden, der stetig erweitert, erprobt und angepasst wird, auch Kompetenzen in der Beratung. Der Lernzielkatalog zeigt das breite Spektrum an Kompetenzen, welche die SSA in ihrer Arbeit benötigt. Hier empfiehlt sich, durch gezielte Weiterbildung, Literaturstudium und Inter-/Supervision die Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln.

Ausrichtung der SSA

- Die SSA aus der Perspektive der SuS betrachten: Wie im GP1 ersichtlich, ist die Beziehungsqualität und das Vertrauen zu den Therapeutinnen und Therapeuten elementar für

die Stabilitätsbedingungen. Wie in Kapitel 3.1 dargelegt, pflegt die SSA nicht nur im Rahmen von Klasseninterventionen Kontakt mit den SuS, sondern ist auf vielseitige Weise mit ihnen vernetzt (Einzelfallhilfe, Konfliktlösung, Prävention, Elterngespräche usw.). Dies bedeutet, dass generell das Angebot der SSA auf Beziehungsqualität und Vertrauen ausgerichtet sein soll. Eine Möglichkeit dazu ist das konsequente anwaltschaftliche Handeln auf Basis der Kinderrechte und sich von Versuchen der Einvernahme durch die Schule abzugrenzen (z. B. sind Disziplinarmaßnahmen Sache der Schule).

- Im Kapitel 3.2 wurde dargelegt, dass das Schulklima und das Klima der Lehrpersonen einen Einfluss auf das Klassenklima haben können. Dies sind im synergetischen Modell wichtige Umweltfaktoren. Die Mitarbeit an der Schulentwicklung ist in vielen SSA-Konzepten verankert. Jedoch ist dies aus Ressourcengründen und Kooperationsschwierigkeiten oft nur eingeschränkt möglich. Es ist daher umso mehr empfehlenswert, die Schule auf Missstände im Schulklima aufmerksam zu machen und sie bei der aktiven «Landschaftsgestaltung» zu begleiten.

5. Schlussbetrachtung und Fazit

In Kapitel 5.1 wird die Fragestellung beantwortet. Danach wird in Kapitel 5.2 die Arbeit kritisch gewürdigt und ein Ausblick gegeben. Kapitel 5.3 bildet mit der Reflexion des persönlichen Erkenntnisprozesses den Abschluss der MAS Thesis.

5.1 Beantwortung der Fragestellung

Diese MAS Thesis hatte die Beantwortung folgender Fragestellung zum Ziel:

Wie können das synergetische Prozessmanagement und die generischen Prinzipien als Bezugsrahmen für Klasseninterventionen in der Schulsozialarbeit genutzt werden?

Für die Nutzung des SPM und der generischen Prinzipien (GP) muss das ursprüngliche Konzept auf den Kontext der Schulsozialarbeit adaptiert werden. Hierzu liefert das SPM einen Vorschlag, wie die Synergetik auf andere Felder adaptiert werden kann. Das SPM hat zudem auf der Praxisebene die Funktion, Prozesse zu planen und Interventionen anhand der generischen Prinzipien auszuwählen. Es stellt also ein Meta-Konzept dar, und lässt den Beraterinnen und Berater grosse Freiheit bei der Auswahl der Methoden und Interventionen.

Auf der wissenschaftlichen Ebene dient das SPM der Evaluation und Erforschung von Psychotherapie, indem durch die engmaschige Erfassung (Real-Time-Monitoring) einzelne oder gruppierte Verläufe untersucht werden können. Somit können Hypothesen gebildet und dann empirisch überprüft werden. Für eine praxisbezogene Nutzung in der Schulsozialarbeit bedarf es jedoch auf den Ebenen des SPM Anpassungen und Ausklammerungen. Diese können in fünf thematischen Gruppen zusammengefasst werden:

1. Weglassen der mathematischen Grundlagen

Auf der Ebene der Grundlagen der Synergetik dienen das Schema der Selbstorganisation und die generischen Prinzipien als Basis. Die mathematischen Grundlagen für die wissenschaftliche Evaluation werden jedoch ausgeklammert, da die Anwendung in der SSA hauptsächlich der Praxis dienen soll und Schulsozialarbeitende in der Regel nicht über die nötigen Kompetenzen dazu verfügen.

2. Integration bereichsspezifischen Wissens

Für die Adaption des SPM auf Klasseninterventionen muss ebenfalls bereichsspezifisches Wissen herangezogen werden. So braucht es auf dieser Ebene Kenntnisse über den Auftrag, Grundlagen und Kooperationsbedingungen der SSA. Hier zeigt sich, dass bezüglich Haltung und Vorgehen teils grosse Unterschiede zwischen Schule und SSA bestehen. Während die Schule durch starke Struktur und feste Abläufe geprägt ist, arbeitet die SSA prozessorientiert und definiert die Ziele mit ihren Anspruchsgruppen gemeinsam und situativ. Dies ist aus Sicht der Schule nicht immer transparent. Ein auf Kinderrechten basiertes anwaltschaftliches Handeln ist in der SSA ebenfalls zu elementar, als dass bei psychosozialen Problemen in Klassen nur der Problemdefinition der Schule gefolgt werden kann.

Weiteres Wissen ist in Bezug auf die Schulklasse als soziales System notwendig. Dies beinhaltet, die Klasse als sozialen Erfahrungsraum der SuS zu betrachten, den die SuS zur sozialen Entwicklung benötigen. Zudem sind Kenntnisse über Gruppendynamik wichtig, um Prozesse, Strukturen und Normen in der Gruppe zu erkennen und einzuschätzen.

3. Berücksichtigung der Rolle der Lehrpersonen

Lehrpersonen sind aufgrund ihrer besonderen Macht und Leitungsrolle nicht Teil der Schulklasse, haben jedoch grossen Einfluss auf das Geschehen in der Klasse und das Klassenklima. Dazu braucht es Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen des Classroom-Managements und die Einflussfaktoren der Lehrperson auf die Klasse. Zum Beispiel durch einen zugänglichen, wertschätzenden Stil mit klaren Anforderungen und Erwartungen.

4. Angepasste Datenerhebung

Für das Orientierungswissen sind auch einzelne Anpassungen auf den Kontext Schule notwendig. Während die idiografische Systemmodellierung und die Ressourcenanalyse gut auf die Arbeit mit der Lehrperson und der Schulklasse anwendbar sind, sind die Komponenten des SNS nicht so einfach umzusetzen. Einerseits, weil die Erhebung und Auswertung der Daten ein grosses Fachwissen und zeitlichen Aufwand erfordern, was in der SSA aufgrund der Ausbildung und der zeitlichen Ressourcen schwierig umsetzbar ist. Und andererseits, weil das SPM im Rahmen der SSA auf die Praxis, und nicht die empirische Forschung fokussiert. Stattdessen können Klassenbefragungen und soziometrische Verfahren genutzt werden, um sich ein Bild des Klassenklimas und der Dynamik zu machen. Diese können zur Standortbestimmung oder Evaluation einer Intervention auch mehrfach durchgeführt werden.

5. Vereinfachung der Ebenenstruktur

Für die Anpassung des SPM-Schemas auf die SSA erweist sich aus oben genannten Gründen auch eine Zusammenlegung der Ebenen des Orientierungs- und Handlungswissens und der Prozessororganisation als sinnvoll. Dies ist für eine praxisbezogene Anwendung naheliegend, da die Methoden zur Orientierung (Systemmodellierung, Fragebögen usw.) immer auch eine Intervention darstellen. Als Ergänzung wurde die Kooperation mit der Lehrperson als Element dazu genommen. Denn die Lehrperson hat aufgrund ihrer Rolle und Funktion einen grossen Einfluss auf das Klassengeschehen.

Im Zentrum stehen dabei die generischen Prinzipien, auf deren Grundlage einerseits die Methoden und Interventionen der SSA ausgesucht werden. Andererseits kann gemeinsam mit der Lehrperson die Klassensituation anhand der GP reflektiert und Anpassungen am Classroom-Management geplant werden. Die GP können daher sowohl auf der Ebene der Beratung der SSA in der Klasse als auch durch die Unterrichtsgestaltung der LP umgesetzt werden. Es ersetzt jedoch nicht die Erfahrung und Intuition der SSA und LP, welche durch fundierte Weiterbildung und ständige Reflexion vertieft werden müssen.

Aus den Erörterungen der theoretischen Grundlage und der Adaption auf den Kontext der SSA lassen sich schlussendlich **drei Handlungsempfehlungen** ableiten.

Bezüglich Kooperation mit der LP empfiehlt sich, das **gemeinsame Handeln anhand der Metapher der Potenziallandschaft** zu planen. Somit kann die Rolle der SSA als Landschaftsgestalter verständlich erklärt werden. Anstatt zu versuchen, die Kugel aus dem tiefen Tal (Attraktor) zu stossen ist es zielführender, den Rest der Landschaft zu transformieren, damit die Kugel nicht sofort in das Tal zurückrollt. Therapie und Beratung wird dabei als Förderung und Unterstützung selbstorganisierender Entwicklungsprozesse verstanden, was so auch auf Klasseninterventionen übernommen werden kann.

Für die Arbeit mit der Klasse empfiehlt sich, dem GP der **Stabilitätsbedingungen** genug Beachtung zu schenken, indem Interventionen mittels Geschichte oder Projekt gerahmt werden. Zudem sollen die Rahmenbedingungen bezüglich Frequenz und Intensität der Intervention für die SuS transparent und verständlich sein.

Für die SSA erscheint wichtig, sich nicht nur in Methoden der Beratung und Intervention weiterzubilden, sondern gezielt auch im Umgang mit komplexen Dynamiken weiterzuentwickeln.

Da die Klasse immer in den grösseren Kontext der Schule eingebettet ist, empfiehlt sich hier, die **Rolle der SSA in der Schulentwicklung** zu stärken. So kann die SSA ihre Kooperationspartner zur aktiven Landschaftsgestaltung mit dem Ziel eines bessern Schulklimas einladen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das SPM mit den generischen Prinzipien auch im Kontext der SSA als Metatheorie dienen kann, um Interventionen auszuwählen und zu begründen und Prozesse zu planen. Gerade die **generischen Prinzipien vereinfachen durch ihre Handlungsorientierung den Transfer von der Theorie in die Praxis**. Das SPM bietet auch einen Rahmen, der die verschiedenen Methoden und Techniken aus verschiedenen Theorieschulen vereint und kann somit auch eine Brücke zwischen Beratung und Intervention (SSA) und der Pädagogik (Schule) schlagen.

5.2 Kritische Würdigung und Ausblick

Die theoretischen Grundlagen nehmen einen grossen Platz ein in dieser Arbeit. Dennoch mussten Bereiche wie die mathematischen und physikalischen Aspekte der Synergetik ausgeklammert werden, um überhaupt einen Überblick bieten zu können. Diese Aspekte gehören auch nicht zu den zentralen fachlichen Kompetenzen des Autors dieser MAS Thesis und deren Zielpublikum.

Es hat sich auch gezeigt, dass für die Adaption auf Klasseninterventionen der Fokus auf die praktische Seite des SPM gelegt werden musste. So war das Erkennen und Erfassen von kritischer Instabilität und Ordnungsübergängen in Schulklassen analog zum SNS aus oben genannten Gründen nicht möglich. Weiter wurde der wissenschaftliche Teil der Bildung und Überprüfung von Hypothesen nur angeschnitten. Hierzu wäre ein vertiefter Fokus auf die Möglichkeiten der Evaluation von Klasseninterventionen interessant gewesen, hätte aber den Rahmen dieser Arbeit überschritten.

Umso wichtiger für die Praxis erwiesen sich die Metapher der Potenziallandschaft und die generischen Prinzipien. Diese konnten anschaulich erklärt und immer wieder aufgenommen werden.

Hier stellt sich die Frage, ob ein praxisorientiertes synergetisches Prozessmanagement ohne expliziten Bezug auf die mathematischen und wissenschaftlichen Ebenen noch ein synergetisches Prozessmanagement ist. Oder ob analog zu Schiersmann et al. (vgl. 2015: 34) von einem *Rahmenmodell* der Klassenintervention und -beratung mit synergetischem Bezug gesprochen werden müsste.

Bei der Erarbeitung des bereichsspezifischen Wissens konnten nicht alle wichtigen Bereiche dargestellt werden, dies hätte eine eigene MAS Thesis benötigt. So wäre es interessant gewesen, die SuS in ihrer Lebenswelt zwischen Schule, Peers und Familie anzuschauen und auch die Chancen und Herausforderungen bei der Elternzusammenarbeit zu betrachten. Ausserdem wäre fundiertes Wissen über die Dynamik bei Mobbing für die Arbeit mit Klassen essenziell, da «traditionelles» Beraterisches Handeln dieser Dynamik nicht gerecht wird und sie sogar verschlimmern könnte. Zuletzt wäre ein entwicklungspsychologischer Blick auf die Lebensaufgaben der SuS auch eine gute Ergänzung der theoretischen Grundlage gewesen.

Trotz der beschriebenen Beschränkungen und offenen Fragen konnte mit dem adaptierten SPM und den generischen Prinzipien ein für die Praxis brauchbares Rahmenmodell entwickelt werden. Für dessen Nutzung in der Praxis der SSA bedarf es sicher noch weiterer Schritte.

So wäre es sinnvoll, für eine gute und transparente Kooperation mit den Lehrpersonen Merkblätter, Abläufe und Arbeitshilfen zu erstellen. Einerseits um den Lehrpersonen anhand der Potenziallandschaft das Angebot und das Vorgehen der SSA zu erklären. Andererseits um anhand der generischen Prinzipien die Kooperation laufend zu reflektieren und das Handeln anzupassen.

Für die eigentlichen Klasseninterventionen könnten bestehende Methoden wie «Ich schaff's» oder die systemische Kurzintervention anhand der generischen Prinzipien analysiert und erweitert werden. Weiter könnten eigene «Interventionsrahmen» (Geschichten, Projekte) erarbeitet werden, die dann je nach Klassensituation mit Methoden angereichert werden können. Zudem könnten auf Grundlage des Ressourceninterviews und der idiografischen Systemmodellierung altersgerechte und kreative Methoden erarbeitet werden.

Für die Analyse und Evaluation wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem «Sozio-Programm» und weiteren Methoden denkbar. So könnten die Methoden in der Praxis getestet und ausgewertet werden. Auch hier ist die Erarbeitung von Arbeitshilfen zur Dokumentation und Evaluation der Interventionen auf Basis des SPM und den generischen Prinzipien nützlich. Ein weiterer Punkt besteht darin, Standards bezüglich Evaluation zu definieren (Erhebung in der Klasse nach gewissem Zeitraum, Auswertungsgespräch mit LP).

5.3 Reflexion des persönlichen Erkenntnisprozesses

Als ich zu Beginn der Literaturrecherche das erste Mal durch das 800-seitige und 1,5 Kilogramm schwere Buch «Synergetik in der Psychologie» blätterte, wurde mir etwas flau. Doch auch wenn ich bei der Erarbeitung der Grundlagen der Synergetik an meine fachlichen Grenzen gestossen bin, war die Arbeit sehr bereichernd. Die Synergetik ist für fachfremde Personen wie mich eine anspruchsvolle Theorie, die sich mit komplexen und dynamischen Systemen befasst. So musste ich mich gleich bei der Bearbeitung des Textes in der Reduktion der Komplexität und der Anerkennung meiner (intellektuellen) Systemgrenzen üben.

Inhaltlich haben mir dabei vorwiegend die bildlichen Elemente der Mikro- und Makroebene und der Potenziallandschaft geholfen, das Konzept zu verinnerlichen. Zudem haben die generischen Prinzipien einen hohen Praxisbezug, was mich immer wieder auf den Boden geholt hat. Während des ganzen Prozesses habe ich die theoretischen Grundlagen fortlaufend mit Situationen und Erfahrungen aus meiner Praxis als Schulsozialarbeiter verknüpft. So konnte ich auch ausserhalb der MAS Thesis das Erarbeitete mit der Praxis verknüpfen.

Zu meiner Überraschung war der spannendste Teil der Arbeit an der MAS Thesis, das Recherchieren und Schreiben der beiden Kapitel zu der Schulklasse als soziales System und der Rolle der Lehrperson. Trotz langjähriger Erfahrung in der SSA hatte ich nie die Zeit und den Anlass, mich vertieft mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Dabei bin ich auf diverse spannende Literatur gestossen, welche in der MAS Thesis vom Umfang her keinen Platz hatten. Diese werde ich in Zukunft noch vertiefen.

Die beiden grössten Erkenntnisse, welche ich aus dem Prozess mitnehme, tönen eigentlich unspektakulär. Die Wichtigkeit des GP der Stabilitätsbedingungen in der Arbeit mit der Klasse und der Kooperation mit der Lehrperson. Beides geht meiner Erfahrung nach im schnell getakteten Alltag der Schule unter. So werden aus (subjektiv empfundenem) Zeitmangel Besprechungen oft zwischen Tür und Angel durchgeführt und eine Situationsanalyse bleibt aus. Zudem sind die SuS oft nicht genau über die Rahmenbedingungen (zeitlich, Regelmässigkeit und Ziele usw.) informiert. Dies zeigte mir die Wichtigkeit, das Vorgehen immer auch aus der Perspektive der SuS zu planen und auf einer fundierten Auftragsklärung zu beharren.

Somit wird mich auch dieses Thema noch weiter in meiner Tätigkeit als Schulsozialarbeiter herausfordern.

6. Literaturverzeichnis

- Aghamiri, Kathrin (2018). Wenn die Spielleute kommen - Sozialpädagogische Gruppenarbeit aus Kindersicht. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hg.). Schulsozialarbeit an Grundschulen: Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 185–197.
- Anliker, Brigitte (2022). Zur Messbarkeit sozialer Beziehungen in Schulklassen: Überprüfung des soziometrischen Verfahrens SOZIO. Universität Bern. Bern. URL: <https://phrepo.phbern.ch/625/> [Zugriffsdatum: 11. Oktober 2023].
- AvenirSocial/Schulsozialarbeitsverband (Hg.) (2016). Leitbild Soziale Arbeit in der Schule. URL: <https://ssav.ch/download/251/leitbild-schulsozialarbeit.pdf> [Zugriffsdatum: 25. August 2023].
- Baier, Florian (2018). Beratung in der Schulsozialarbeit: Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. 2., korrigierte Auflage. Wiesbaden/Heidelberg: Springer VS.
- Baier, Florian/Fischer, Martina (2018). Fachliche Orientierungen für die Praxis: Kinderrechte und Capabilities als konzeptionelle Grundlage der Schulsozialarbeit. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hg.). Schulsozialarbeit an Grundschulen: Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 65–82.
- Bassarak, Herbert (Hg.) (2018). Lexikon der Schulsozialarbeit. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Berner Fachhochschule BFH (2023). Fachkurs Schulsozialarbeit kompakt. URL: <https://www.bfh.ch/de/weiterbildung/fachkurse/schulsozialarbeit-kompakt/> [Zugriffsdatum: 05. Oktober 2023].
- Berner Gesundheit (2017). Lektionseinheiten. URL: 978-3-907985-45-8 [Zugriffsdatum: 05. Oktober 2023].
- Bichaule, Martin (2018). Selbstorganisationsprozesse in der Teamentwicklung. Erfassen, Darstellen und Analysieren von Teamentwicklungsprozessen unter Zugrundelegung der Prämissen dynamischer, instabiler und nichtlinearer Systeme. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Heidelberg.
- Busch, Peter (2011). Ökologische Lernpotenziale in Beratung und Therapie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- De Kinder, Jan/Götze, Monika (2018). Tomatenrot: oder: Mobben macht traurig. 3. Auflage. Zürich: Atlantis.
- De Shazer, Steve/Dolan, Yvonne/Korman, Harry (2007). More than miracles: the state of the art of solution-focused brief therapy. New York: Haworth Press.
- Doering, Stephan (2022). Resonanz - Begegnung - Verstehen: implizite Kommunikation in der therapeutischen Beziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dörner, Dietrich/Schaub, Harald/Strohschneider, Stefan (1999). Komplexes Problemlösen - Königsweg der Theoretischen Psychologie? In: Psychologische Rundschau. 50. Jg. (4). S. 198–205. DOI: 10.1026//0033-3042.50.4.198.
- Drilling, Matthias (2009). Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4., aktualisierte Aufl. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Eckhart, Michael (2012). Soziale Integrationsprozesse in Schulklassen: Methodische Annäherungen und Entwicklungen eines Computerprogramms zur Analyse sozialer Prozesse in

- Schulklassen (Sozio). In: Lanfranchi, Andrea/Steppacher, Josef (Hg.). *Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 136–147.
- Eder, Ferdinand (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag.
- Eder, Ferdinand/Mayr, Johannes (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ehrensperger, Heidi/Stierli, Peter (2020). *Keine Panik vor Dynamik! gruppenspezifische Kompetenz für den pädagogischen Alltag*. Erste Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Falkenberg, Monika (2013). *Stumme Praktiken: Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Furman, Ben (2021). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden - das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. Neunte Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Furman, Ben (2022). *Meisterklasse*. Hamburg: irf Hamburg.
- Furman, Ben/Juul, Jesper/Hegemann, Thomas (2021). *«Ich schaffs!» in Aktion: das Motivationsprogramm für Kinder in Fallbeispielen*. Vierte Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Glaeser, Georg (2022). *Geometrie und ihre Anwendungen in Kunst, Natur und Technik*. 4. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum.
- Grawe, Klaus (2000). *Psychologische Therapie*. 2., korrigierte Aufl. Göttingen/Bern: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Grawe, Klaus (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen/Bern: Hogrefe.
- Grewe, Norbert (2017). *Soziale Interaktion und Klassenklima*. In: Schweer, Martin K.W. (Hg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 547–560.
- Grindat, Markus (Hg.) (2016). *Jetzt reicht's endgültig! lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Guggenbühl, Allan/Herzer, Caroline (2014). *Über Ausgrenzung, und wie sich Kinder dagegen wehren können*. URL: https://atlantisverlag.ch/wp-content/uploads/sites/4/asol-merce/download-4369-9783715206790_begleitmaterial.pdf [Zugriffsdatum: 09. Oktober 2023].
- Haken, Hermann/Schiepek, Günter (2010). *Synergetik in der Psychologie: Selbstorganisation verstehen und gestalten*. 2., korr. Aufl. Göttingen/Bern/Wien: Hogrefe.
- Hessische Lehrkräfteakademie (o.J.). *Befragungsportal Feedback*. URL: https://feedback.befragungsportal-hessen.de/de_DE/start/index.html [Zugriffsdatum: 10. Oktober 2023].
- Hilt, Franz/Grüner, Thomas/Schmidt, Jürgen/Beyer, Anna/Kimmel, Birgit/Rack, Stefanie/Tatsch, Isabell (2021). *Was tun bei (Cyber)Mobbing? systemische Intervention und Prävention in der Schule*. 4. korrigierte Auflage. Ludwigshafen: klicksafe.de.
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (Hg.) (2023). *Systemische Schulsozialarbeit Certificate of Advanced Studies CAS*. URL: https://web0.fhnw.ch/_WebDokumente/5-S/K06/Flyer%20CAS%20SSA_Detailprogramm_Herbst_2023.pdf [Zugriffsdatum: 05. Oktober 2023].
- Hochschule Soziale Arbeit HSLU (Hg.) (2023). *CAS Soziale Arbeit in der Schule*. URL:

- <https://www.hslu.ch/-/media/campus/common/files/dokumente/sa/weiterbildungen/2-cas-programme/cas-soziale-arbeit-in-der-schule/programm-flyer-sas.pdf?la=de-ch> [Zugriffsdatum: 05. Oktober 2023].
- Hostettler, Ueli/Pfiffner, Roger/Ambord, Simone/Brunner, Monique (2020). Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen. 1. Auflage. Bern: hep Verlag.
- Hubrig, Christa/Herrmann, Peter (2014). Lösungen in der Schule: systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. 4. Aufl. Heidelberg: Auer.
- Just, Annette (2021). Systemische Schulsozialarbeit. Zweite Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Klusmann, Uta/Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich/Baumert, Jürgen (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 20. Jg. (3). S. 161–173. DOI: 10.1024/1010-0652.20.3.161.
- König, Oliver/Schattenhofer, Karl (2020). Einführung in die Gruppendynamik. Zehnte, überarbeitete Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Kriz, Jürgen (2016). Systemtheorie für Coaches: Einführung und kritische Diskussion. Wiesbaden: Springer.
- Kriz, Jürgen (2017). Subjekt und Lebenswelt: personenzentrierte Systemtheorie für Psychotherapie, Beratung und Coaching. Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht.
- Krüger, Hans-Peter (1976). Soziometrie in der Schule: Verfahren u. Ergebnisse zu sozialen Determinanten d. Schülerpersönlichkeit. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lakemann, Ulrich (2018). Erlebnispädagogik. In: socialnet Lexikon. URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/Erlebnispädagogik> [Zugriffsdatum: 05. Oktober 2023].
- Moreno, J. L. (1996). Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mumenthaler, Fabian/Eckhart, Michael/Nagel, Siegfried (2022). Ethisch geleitete Netzwerkforschung in inklusiven Grundschulklassen: Ein Vergleich zweier Methoden. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 15. Jg. (1). S. 119–135. DOI: 10.1007/s42278-021-00129-4.
- Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas (2013). Klassenmanagement Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Ostschweizer Fachhochschule OST (2023). CAS Schulsozialarbeit. URL: <https://www.ost.ch/de/weiterbildung/weiterbildungsangebot/soziale-arbeit/soziale-arbeit-mit-kindern-jugendlichen-und-familien/cas-schulsozialarbeit> [Zugriffsdatum: 05. Oktober 2023].
- Petillon, Hanns (2017). Soziales Lernen in der Grundschule - das Praxisbuch. 1. Auflage Weinheim/Basel: Beltz.
- Pfammatter, Mario/Tschacher, Wolfgang (2012). Wirkfaktoren der Psychotherapie – eine Übersicht und Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie. 60. Jg. (1). S. 067–076. DOI: 10.1024/1661-4747/a000099.
- Reindl, Marion/Gniewosz, Burkhard (2017). Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht. 1. Auflage. Berlin: Springer.
- Reiners, Annette/Schmieder, Wolfgang/Reiners, Annette (2019). Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele. 10. überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Saldern, Matthias von/Littig, Kurt-Ernst (1987). Landauer Skalen zum Sozialklima : 4. - 13.

Klassen; LASSO 4 - 13. Weinheim: Beltz.

- Schaarschmidt, Uwe (Hg.) (2004). Halbtagsjobber? psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schiepek, Günter (2022). Prozess und Outcome-Evaluation mithilfe des Synergetischen Navigationssystems (SNS): In: Psychotherapie-Wissenschaft. 12. Jg. (1). S. 51–61. DOI: 10.30820/1664-9583-2022-1-51.
- Schiepek, Günter/Aichhorn, Wolfgang/Strunk, Guido (2012). Der Therapie-Prozessbogen (TPB) – Faktorenstruktur und psychometrische Daten. In: Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie. 58. Jg. (3). S. 257–266. DOI: 10.13109/zptm.2012.58.3.257.
- Schiepek, Günter/Cremers, Sandra (2003). Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In: Schemmel, Heike/Schaller, Johannes (Hg.). Ressourcen: ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: Dgvt-Verlag. S. 147–193.
- Schiepek, Günter/Eckert, Heiko (2012). Monitoring und Evidenzbasierung von Beratungsprozessen. In: Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (Hg.). Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen: empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik ; mit 10 Tabellen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 79–104.
- Schiepek, Günter/Eckert, Heiko/Kravanja, Brigitte (2013). Grundlagen systemischer Therapie und Beratung: Psychotherapie als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. 1. Aufl. Göttingen/Bern/Wien: Hogrefe.
- Schiersmann, Christiane/Friesenhahn, Johanna/Wahl, Ariane (2015). Synergetisch beraten im beruflichen Kontext: Selbstorganisation sichtbar machen. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (Hg.) (2012). Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen: empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik ; mit 10 Tabellen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2016). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 1: Das Grundlagenwissen: mit 6 Tabellen. 3., unveränd. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schnell-Ochsenbein, Sabine/Werthmüller, Heinrich (2007). Ich du wir Sozialkompetenz: 36 Unterrichtseinheiten zur Schulung der Selbst- und Sozialkompetenz; nach der Methode des themenzentrierten Theaters. 2., neu überarb. Aufl. Meilen: SI-TZT-Verlag.
- Schulsozialarbeitsverband (Hg.) (2021). Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit. URL: https://ssav.ch/download/1365/Grundlagenpapier_Version1.0.pdf [Zugriffsdatum: 25. August 2023].
- Schulsozialarbeitsverband (o.J.). SSA Teamstift. URL: <https://ssav.ch/de/shop/product/487/ssav-teamstift> [Zugriffsdatum: 11. Oktober 2023].
- Speck, Karsten (2022). Schulsozialarbeit: eine Einführung: mit 11 Tabellen, mit Prüfungsfragen und -antworten. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Steiner, Therese/Berg, Insoo Kim (2019). Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. Achte Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Strunk, Guido/Schiepek, Günter (2014). Therapeutisches Chaos: eine Einführung in die Welt der Chaostheorie und der Komplexitätswissenschaften. Göttingen/Bern/Wien: Hogrefe.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015). Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Toman, Hans (2017). Classroom-Management Praxishilfen für das Classroom-Management. 3., überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tschacher, Wolfgang (2017). Synergetik und Prozessgestalten. In: Haken, H./Kriz, Jürgen/Tschacher, Wolfgang (Hg.). Synergetik als Ordner: die strukturierende Wirkung der interdisziplinären Ideen Hermann Hakens. Lengerich: Pabst Science Publishers. S. 107–118.
- Tuckman, Bruce W. (1965). Developmental sequence in small groups. In: Psychological Bulletin. 63. Jg. (6). S. 384–399. DOI: 10.1037/h0022100.
- Unicef (o.J.). Konvention über die Rechte des Kindes. URL: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf [Zugriffsdatum: 10. Oktober 2023].
- Unterbrink, Thomas/Zimmermann, Linda/Pfeifer, Ruth/Wirsching, Michael/Brähler, Elmar/Bauer, Joachim (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. In: International Archives of Occupational and Environmental Health. 82. Jg. (1). S. 117–123. DOI: 10.1007/s00420-008-0336-y.
- Vester, Frederic (2019). Die Kunst vernetzt zu denken: Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität ; ein Bericht an den Club of Rome. 2. Auflage. München: Panteon.
- Vogt-Hillmann, Manfred (2009). Vom Ressourcosaurus und anderen fabelhaften Wesen. In: Vogt-Hillmann, Manfred/Burr, Wolfgang (Hg.). Kinderleichte Lösungen: lösungsorientierte kreative Kindertherapie. 6., durchges. Aufl. Dortmund: Borgmann. S. 11–30.
- Wahl, Ariane (2018). Selbstorganisation fördern in der beruflichen Beratung Die Synergetik als metatheoretisches Rahmenkonzept zur Fundierung eines integrativen Beratungsansatzes. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Heidelberg.
- Wesselborg, Bärbel/Bauknecht, Jürgen (2023). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. In: Prävention und Gesundheitsförderung. 18. Jg. (2). S. 282–289. DOI: 10.1007/s11553-022-00955-z.
- Wikipedia (2023). Kairos. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Kairos> [Zugriffsdatum: 19. April 2023].
- Wilms, Ellen (2022). Teamgeister. 3/4: Handreichung für die Umsetzung / Ellen Wilms, Heiner Wilms, Jitske Schulte. [Ausgabe ab 2022], 1. Auflage. Stuttgart/Leipzig/Dortmund: Ernst Klett Verlag.
- ZHAW Soziale Arbeit (Hg.) (2023). Broschüre CAS Schulsozialarbeit/Schulsozialpädagogik 2024. URL: <https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialearbeit/Weiterbildung/Weiterbildungsangebote/CAS/cas-schulsozialarbeit-schulsozialpaedagogik-zhaw-2024.pdf> [Zugriffsdatum: 05. Oktober 2023].
- Ziegele, Uri/Seiterle, Nicolette (2014). Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung. Luzern: Interact.

7. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen des SPM für die Adaption auf die Schulsozialarbeit	3
Abbildung 2: Veranschaulichung des stabilen Gleichgewichts durch eine Kugel in einer Vase.....	7
Abbildung 3: Veranschaulichung einer instabilen Gleichgewichtslage auf umgedrehten Vase.	7
Abbildung 4: Vase mit flachem Boden	7
Abbildung 5: Grundschemata der Synergetik	8
Abbildung 6: Ein synergetisches Modell des psychischen Funktionierens	9
Abbildung 7: Beispielhafte Darstellung einer sich im Laufe des Gesundungsprozesses verändernden Potenziallandschaft	11
Abbildung 8: Das Wissen um die generischen Prinzipien	16
Abbildung 9: Struktur und Komponenten des Synergetischen Prozessmanagements.....	17
Abbildung 10: Die Dynamik einiger Items des Therapie-Prozessbogens	19
Abbildung 11: Komplexitäts-Resonanz-Diagramm des Therapieprozesses von Frau B.....	19
Abbildung 12: Verknüpfung des Phasenmodells mit generischen Prinzipien	21
Abbildung 13: Synergetisches Prozessmanagement für die Beratung.....	22
Abbildung 14: Formelles und informelles Erfahrungsfeld	30
Abbildung 15: Integrations- und Differenzierungsmodell.....	32
Abbildung 16: Übersicht der Hauptbereiche des Classroom-Managements	35
Abbildung 17: Wirkmodell der Resilienzfaktoren zur Abmilderung der Belastungsfaktoren	37
Abbildung 18: Ressourceninterview	40
Abbildung 19: Systemmodell einer anorektischen Klientin.....	41
Abbildung 20: Auszug aus der Auswertung einer fiktiven Klassenbefragung	43
Abbildung 21: Synergetisches Prozessmanagement für Klasseninterventionen.....	55
Abbildung 22: Beispiel für eine reziproke Soziomatrix mit Legende.....	74
Abbildung 23: Beispiel für ein Soziogramm mit Legende.....	74
Abbildung 24: Vorlage für den Papiercomputer	73
 Tabelle 1: Phasen der Gruppenentwicklung.....	 31
Tabelle 2: Lernzielkatalog für das Synergetische Prozessmanagement.....	81

8. Anhang

- Anhang A: Befunde der Psychotherapieforschung
- Anhang B: Papiercomputer
- Anhang C: Soziogram
- Anhang D: Beratungsrelevante Inhalte der CAS Schulsozialarbeit
- Anhang E: Systemkompetenz

Anhang A: Befunde der Psychotherapieforschung

Im Folgenden sind die wichtigsten Befunde der Psychotherapie, auf welche sich Haken und Schiepek beziehen, kurz beschrieben:

Beitrag Intervention und Behandlungstechnik: Diese haben einen begrenzten Einfluss auf die Ergebnisse von Therapien. Metaanalysen zeigen, dass sie zwischen 15 % und 1 % des Therapieergebnisses erklären können. Die befragten Klientinnen und Klienten nannten Erfahrungen wie: Das Gefühl, verstanden zu werden, einen sicheren Ort zu haben, um eigene Gefühle zu explorieren, Unterstützung in Krisen zu erhalten.

Dadurch darf nicht den Eindruck entstehen, dass Techniken und Interventionen überflüssig sind. Sie strukturieren die therapeutische Arbeit und geben durch die Rituale Sicherheit und Orientierung (vgl. Schiepek et al. 2013: 16).

Laiken in Psychotherapie: Personen im Gesundheitsbereich, mit keiner oder eingeschränkten Psychotherapieausbildung erzielen erstaunlich gute Ergebnisse. Einige Metaanalysen zeigen, dass sie im direkten Vergleich ähnlich wirksam sind wie professionelle Psychotherapeuten. Ob dies als Argument natürlicher sozialer Kompetenzen oder anderer Bedingungen interpretiert werden soll, lassen Schiepek et al. offen (vgl. ebd.: 16f).

Der «Dodo-Bird» Effekt: Praktisch alle Therapieverfahren erzielen in verschiedenen Metastudien ähnliche Effekte, wenn sie direkt miteinander verglichen werden. Dieses Phänomen wird in der Literatur als Dodo-Bird-Effekt²⁵ bezeichnet. Somit lohnt sich die vergleichende Forschung nicht mehr, es soll stattdessen auf die allgemeine Entwicklung der Therapieforschung fokussiert werden (vgl. ebd.: 17f).

Allegiance: Die persönliche Identifikation und Überzeugung der Therapeutinnen und Therapeuten mit ihren Konzepten und Methoden spielt eine wichtige Rolle. Diese "Allegiance" kann sich auf die Glaubwürdigkeit und Autorität auswirken und Hoffnung und Zuversicht bei den Klientinnen und Klienten vermitteln. Insgesamt tragen Faktoren wie die Beziehungsqualität, Motivation und andere Merkmale von Klienten und Therapeuten sowie auch die Allegiance stärker zum Gesamtergebnis von Psychotherapien bei als spezifische Techniken und Methoden (vgl. ebd.: 18f).

²⁵ Der Begriff "Dodo-Bird-Verdict" stammt ursprünglich von Saul Rosenzweig, der 1936 ein Zitat aus Lewis Carrolls Buch "Alice im Wunderland" verwendete ("Everyone has won and all must have prizes"). Mit diesem Begriff stelle er die Annahme infrage, dass sich eine Therapierichtung oder Methode gegenüber einer anderen als überlegen nachweisen könne (vgl. Doering 2022: 174ff).

Sudden Changes: Dies sind sprunghafte Verbesserungen der Klientinnen und Klienten im Verlauf des Therapieprozesses und wurden in verschiedenen Studien nachgewiesen. Diese spontanen Veränderungen treten häufig früh im Verlauf auf und sind charakteristisch für langfristig positive Entwicklungen. Spontane Symptomveränderungen treten dann auch ohne oder vor therapeutischen Interventionen ein (zum Beispiel nach dem Entschluss zur Therapie, aber vor der ersten Sitzung). Das Phänomen wird auf allgemeine Wirkfaktoren wie die positive Erwartungshaltung und eine positive therapeutische Beziehung zurückgeführt. Die genauen Wirkmechanismen bleiben jedoch noch unklar. (vgl. ebd.: 19ff).

The Heroic Client: Klienten und ihre Lebensbedingungen tragen einen grossen Teil zum Therapieerfolg bei (bis zu 40 %), während der Einfluss der therapeutischen Faktoren begrenzt ist. Viele Menschen können vorübergehende psychische Probleme selbstständig bewältigen, und positive Entwicklungen treten auch ohne professionelle Hilfe auf. Die Psychotherapie kann als somit unterstützter Selbsthilfe- oder Selbstveränderungsprozess interpretiert werden, bei dem der Klient aktiv und kreativ beteiligt ist. Studien weisen der Bibliothherapie (Selbsthilfeliteratur) eine ähnliche Wirkung wie ambulante Einzeltherapie zu (vgl. ebd.: 21ff).

Manualtreue: Weder die Manualisierung des Behandlungsablaufs noch die Manualtreue der Therapeutinnen und Therapeuten tragen substanziell zum Therapieergebnis bei. Wenn aufgrund von Beziehungsproblemen und Zweifel der Klientinnen und Klienten an Manualen festgehalten wird, kann dies die Therapiebeziehung weiter schädigen. Aus systemischer Sichtweise steht die Manualisierung im Widerspruch zu einer notwendigen Prozessorientierung, die der individuellen Situation angepasst ist (vgl. ebd.: 23f).

Anhang B: Papiercomputer

Eine Möglichkeit für eine differenzierte Veranschaulichung der Wechselwirkungen in einem System beschreiben Strunk und Schiepek (vgl. 2014: 38–44) in angepasster Form auf Grundlage von Vester (2019). Hier kann der Einfluss von Personen aufeinander (Nähe, Distanz, Freundschaft) oder auch Elemente des Empfindens und Verhaltens (Fröhlichkeit, Streit, Wut usw.) dargestellt werden. Die Elemente können auch aus der idiografischen Systemmodellierung übernommen werden. In jeder Zeile wird die Wirkung des Elements auf die anderen Elemente eingetragen. Am Ende jeder Zeile sind jeweils die Aktivitätssumme und am Ende der Spalte die Passivitätssummen. Das Produkt aus AS und PS zeigt die Stärke der Einbindung des Elements und der Quotient von AS/PS zeigt die Nettoaktivität an²⁶. Mit dem Produkt und der Quotient können die vier Schlüsselemente identifiziert werden.

Wirkung von 1 auf 2 →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AS	Quo
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
PS																	
Pro																	

0	keine	Einwirkung	AS	Aktivitätssumme
1	schwache	Einwirkung	Quo	Quotient: AS/PS
2	mittlere	Einwirkung	PS	Passivitätssumme
3	starke	Einwirkung	Pro	Produkt AS x PS

- Aktives Element (höchste Quo-Zahl):** Dieses Element beeinflusst alle anderen am stärksten, wird aber von ihnen am schwächsten beeinflusst.
- Passives Element (niedrigste Quo-Zahl):** Dieses Element beeinflusst die anderen Variablen am schwächsten, wird aber selbst am stärksten beeinflusst.
- Kritisches Element (höchste Pro-Zahl):** Dieses Element beeinflusst die übrigen Elemente stark und wird gleichzeitig auch stark von ihnen beeinflusst. Es ist daher tief in das System eingebunden.
- Ruhendes oder pufferndes Element (niedrigste Pro-Zahl):** Dieses Element beeinflusst die übrigen nur schwach und wird von ihnen nur schwach beeinflusst. Es steht am Rande des Systems und ist wenig eingebunden.

Abbildung 22: Vorlage für den Papiercomputer (Strunk/Schiepek 2014: 40)

²⁶ Genaue Erklärung und Beschreibung des Vorgehens findet sich in «Therapeutisches Chaos» (Strunk/Schiepek 2014).

Anhang C: Soziomatrix und Soziogramm nach dem Nominationsverfahren

Für die Soziomatrix werden die Ergebnisse der Klassenbefragung in ein Raster eingetragen:

Soziomatrix											Randsummenwerte			
	o1	o2	o3	o4	o5	o6	o7	o8	o9	o10	EW	EA	AW	AA
o1		#		#	#			+			2	3	2	2
o2	#		+	+			=	≠	+		4	1	3	3
o3		+		+						+	4	0	3	0
o4	≠	+	+				≠			+	8	0	3	2
o5	#			—			≠	#			1	2	1	3
o6			—				=			#	0	1	2	1
o7				#	#						0	5	2	0
o8	—			—	#						0	1	2	1
o9	+	#		—							1	1	3	0
o10		+	+	+		≠	=				4	0	3	2
Summe											24	14	24	14

| wird gewählt; — wählt; || lehnt ab; = wird abgelehnt;
 + gegenseitige Wahl; # gegenseitige Ablehnung; ≠ Wahl trifft auf Ablehnung

Abbildung 23: Beispiel für eine reziproke Soziomatrix mit Legende (Petillon 2017: 57)

Unter EW steht die Summe der erhaltenen Wahlen und unter EA die, der erhalten Abwahlen. AW bzw. AA steht für die abgegebenen Wahlen/Abwahlen. Bei den Randsummenwerten zeigt sich, dass einige SuS mehrfach gewählt werden, während einzelne gar nicht gewählt werden und sogar mehrere Ablehnungen erhalten. Gemäss Petillon (vgl. ebd.: 52) ist dies eine Momentaufnahme, oft bleiben aber solche Strukturen für längere Zeit bestehen.

Mit der Darstellung als Soziogramm können Gruppierung und Strukturen veranschaulicht werden:

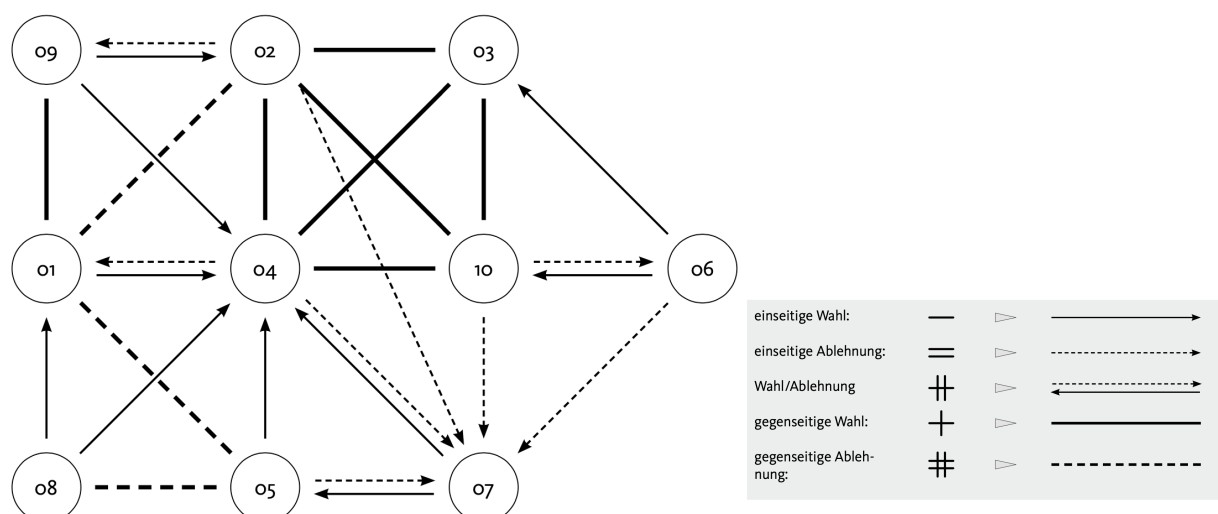


Abbildung 24: Beispiel für ein Soziogramm mit Legende (ebd.: 59)

Aus dieser Soziogramm lässt sich gemäss Petillon (vgl. ebd.: 60) ablesen, dass es eine Teilgruppe von Kindern (2,3,4 und 10) gibt, die sich nur gegenseitig wählen und Wünsche von aussen ablehnen. Dabei ist 4 mit acht Wahlen das gefragteste Kind. 1 und 9 scheinen ein Paar zu bilden, welches erfolglos Anschluss an die einflussreiche Teilgruppe sucht. Auf das Kind 7 konzentrieren sich die meisten Ablehnungen. Soziomatrix und Soziogramme lassen sich entweder von Hand auf Papier oder mit einem Computerprogramm erstellen.

Anhang D: Beratungsrelevante Inhalte der CAS-Schulsozialarbeit

CAS Schulsozialarbeit / Schulsozialpädagogik (ZHAW Soziale Arbeit 2023)

SSA-Wahlpflichtkurs: Gesundheitsförderung, Prävention und Intervention in der Schule:

Prävention und Intervention sind wichtige Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit, die nur unter Berücksichtigung des Schulentwicklungsprozesses nachhaltig umgesetzt werden können. Die Teilnehmenden lernen didaktische und konzeptionelle Methoden zur Planung und Durchführung von Projekten kennen. Sie erhalten Grundlagen für den Aufbau von Bildungsangeboten gemäss Lehrplan 21 im Bereich der überfachlichen Kompetenzen. Vielfältige, unmittelbar anwendbare Methoden für die Arbeit mit Klassen, zur Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenzen und Zivilcourage sind wichtige Inhalte dieser Tage. Reflexionssequenzen unterstützen den Transfer der vermittelten Inhalte in die eigene Berufspraxis.

Systemisches Konfliktmanagement und (Cyber-)Mobbingintervention

Konfliktbearbeitung ist ein wichtiger Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit. Dazu stehen ihr unterschiedliche Methoden und Techniken zur Verfügung. Diese können jedoch nur dann nachhaltig eingesetzt werden, wenn das gesamte schulische Umfeld mitberücksichtigt wird. In diesem Kurs lernen die Teilnehmenden eine Vielzahl von kreativen Methoden des systemischen Konfliktmanagements kennen und erhalten das methodische Wissen, wie sie diese bedarfsorientiert anwenden können. Sie vertiefen ihr Wissen zur Intervention bei (Cyber)Mobbing und der Bearbeitung von komplexen systemischen Konfliktdynamiken. Sie gewinnen Sicherheit in der Auftrags- und Rollenklärung und setzen sich mit der Frage auseinander, wie die Schulsozialarbeit die schulische Konfliktkultur positiv und nachhaltig beeinflussen kann.

SSA-Wahlpflichtkurs: Kreative Methoden für die altersgerechte Beratung

Die Teilnehmenden vertiefen ihre Gesprächsführungskompetenz im Umgang mit verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen (Kindergarten, Primarstufe, Oberstufe). Zudem werden konkrete Tools und Techniken für kreative Methoden vorgestellt sowie geschlechtsspezifische Unterschiede im Beratungskontext thematisiert. Reflexionssequenzen unterstützen den Transfer der vermittelten Inhalte in die eigene Berufspraxis.

CAS Systemische Schulsozialarbeit (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2023)

Methoden der systemischen Beratung

Der systemische Beratungsansatz berücksichtigt den Zusammenhang individueller Probleme von Ratsuchenden mit dem jeweiligen sozialen System: Wir fragen danach, welche Wechselwirkungen stattfinden, welche Faktoren Probleme verstärken und wo sich zentrale Ansatzpunkte für Lösungen finden lassen. Für die Gestaltung und Steuerung des Beratungsprozesses steht uns ein vielfältiges Equipment an Methoden zur Verfügung. Diese zielen auf die Mobilisierung der Ressourcen von Ratsuchenden und fördern die Lösungsorientierung im Prozess.

Erlebnispädagogik in der Schulsozialarbeit

Kinder und Jugendliche können im Rahmen erlebnispädagogischer Aktivitäten wertvolle Erfahrungen machen, die ihre persönliche und soziale Entwicklung fördern und die dazu beitragen, dass Gruppen bzw. Klassen durch gemeinsame Aktivitäten einen stärkeren sozialen Zusammenhalt entwickeln, damit sich die Mitglieder innerhalb der Gruppe wohler und anerkannter fühlen. Am zweiten Tag dieses Moduls werden konzeptionelle Grundlagen aus der Erlebnispädagogik vorgestellt und es wird konkretisiert, wie sich erlebnispädagogische Elemente in der Praxis der

Schulsozialarbeit realisieren lassen.

Spiel- und Theaterpädagogik

Theaterpädagogik ist eine wirkungsvolle Methode, um Konflikte in kleinen und grossen Gruppen zu lösen und um Präventionsprojekte zu gestalten. Im schulischen Alltag ist der Einsatz von verschiedenen Elementen der Theaterpädagogik für die Kinder und Jugendlichen eine lustvolle Möglichkeit, neue Verhaltensweisen zu üben, Konfliktsituationen spielerisch zu lösen, aber auch neue Seiten der eigenen Person kennenzulernen. Theaterpädagogik ermutigt Kinder und Jugendliche, selbst initiativ zu werden und Verhaltensgewohnheiten zu durchbrechen.

Systemisches Arbeiten mit Gruppen und Klassen

Im schulischen Kontext ist das Arbeiten mit Gruppen und Klassen für die Schulsozialarbeit ein wichtiger Handlungsbereich. Junge Menschen geben sich «informell» Regeln, wie sie miteinander umzugehen gedenken; es werden «Starke» und «Schwache», «Gute» und «Schlechte», «Insider» und «Outsider» definiert. Neben dem eigentlichen Unterricht bestimmt eine solche soziale Dynamik das Geschehen innerhalb der Klasse. Von der Schulsozialarbeit können solche Dynamiken erkannt und darauf aufbauende Interventionen gestaltet werden. Eine produktive Einbindung der «Klasse als Gruppe» fördert die individuelle Entwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler. Mit der systemischen Co-Beratung ist es möglich, Einzelne zu stärken, Gruppen und Klassen im Suchen von Lösungen zu begleiten sowie Gruppenprozesse erfolgreich zu steuern.

Konflikte und Mobbing im Schulalltag: Erklärungsmuster und Handlungsansätze

Schulsozialarbeitende haben im Kontext von Konflikten und Mobbing eine doppelte Aufgabe: Zum einen müssen sie im akuten Einzelfall helfen können, zum anderen sollten sie dazu beitragen, dass im Schulhaus soziale Bedingungen vorhanden sind (oder geschaffen werden), die einen konfliktfreien und positiven Alltag in Schulen fördern. Entsprechend reicht das Handlungsrepertoire der Schulsozialarbeit im Kontext von Konflikten und Mobbing von der Einzelfallhilfe über die Arbeit mit Gruppen (Klassen) bis hin zu Beiträgen für ein positives Schulklima. Ausgehend von praktischen Beispielen wird in diesem Modul ein breites Spektrum an systemisch fundierten Handlungsmöglichkeiten vorgestellt und exemplarisch eingeübt.

Fachkurs Schulsozialarbeit Kompakt (Berner Fachhochschule BFH 2023)

- Arbeitsprinzipien einer systemischen Schulsozialarbeit
- Methodische Ansätze und Techniken für die Beratung von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen
- Systemisches Arbeiten mit Gruppen
- Konfliktmanagement an Schulen
- Mobbingintervention und -prävention

CAS Soziale Arbeit in der Schule (Hochschule Soziale Arbeit HSLU 2023)

Themenblock 4: Behandlung I

- Systemisch-lösungsorientierte Einzelberatung (2 Tage)
- Systemisch-lösungsorientierte Einzelberatung
- Praxisprojekte/Forschungsrecherchen
- Praxisfenster

Themenblock 5: Behandlung II

- Systemisch-lösungsorientierte Gruppenberatung (2 Tage)
- Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten mit Klassen bzw. Gruppen

CAS Schulsozialarbeit (Ostschweizer Fachhochschule OST 2023)

Beratung und Gesprächsführung

Zentrale Theorieansätze und deren theoretische Ausformung als Mittel, um auf unterschiedliche Beratungskontexte und -settings angemessen reagieren zu können

Reflexion des methodischen Vorgehens – sowohl in Bezug auf die Face-to-Face-Beratung als auch in der Vermittlung bei Konflikten in Grossgruppen

Soziale Gruppenarbeit

Gruppen wie z. B. Schulklassen und Peer-Groups als «Sozialisationsagenturen»

Gruppendynamische Muster, Gruppenzyklus, rollenspezifische Erwartungen

Gruppenbezogenes Know-how selbst «ausprobieren»

Anhang E: Systemkompetenz

Lernzielkatalog für das Synergetische Prozessmanagement mit Schwerpunkt Psychotherapie (Haken/Schiepek 2010: 671ff).

I Soziale Kompetenzen	
1.1	Verständliche, kontextangemessene Sprache
1.2	Sensibilisierung für die Aufnahmebereitschaft der Interaktionspartner
1.3	Kompetenz-, Rollen-, Aufgaben- und Auftragsklärung, Klärung von Erwartungen
1.4	Erfahrung in der Arbeit mit Teams, Teamfähigkeit
1.5	Delegieren können
1.6	Flexible Selbstdarstellung: Gespür für Sprache, Regeln, Umgangsformen, Geschichte, Kulturen (transkulturelle Perspektive)
1.7	Berücksichtigung fremder Operationslogiken („Verstehen“)
1.8	Berücksichtigung von formellen und informellen Systemstrukturen und -regeln (erkennen und einhalten oder gezielt thematisieren)
1.9	Fähigkeit zu plankomplementärem Verhalten (im Sinne der Plananalyse)
1.10	Didaktisch überzeugende Präsentation
1.11	Inhaltlich überzeugende Präsentation
1.12	Konstruktives Feedback geben
1.13	Konfliktmanagement und Konfrontation
1.14	Interdisziplinäre Kooperationskompetenz
1.15	Unterstützung des Selbstwertgefühls (des eigenen und dessen der Kooperationspartner)
1.16	Reflektierter Umgang mit eigenen emotionalen Schemata (positiven wie negativen) bzw. mit dominanten „States of Mind“ in sozialen Situationen („Übertragung“ und „Gegenübertragung“)
2 Dimension Zeit	
2.1	Die Eigendynamik von Systemen kennen und nutzen; Resonanz und Synchronisation möglich machen (Generisches Prinzip 6)
2.2	Den „Kairos“, also die sensiblen Momente und „Aufnahmebereitschaften“ erspüren, nutzen und fördern (Generisches Prinzip 6)
2.3	Perspektiven, Orientierungen, Ziele entwickeln
2.4	Entwicklung von Prognosen, Kenntnis nichtlinearer Prozesse
2.5	Kenntnis von Familien, Lebens- und Entwicklungsphasen, ohne sich an diese normativ zu binden
2.6	Entkrampfter Umgang mit Irreversibilität, Unveränderbarkeit, Chronifizierung
2.7	Umgang mit den Grenzen von Planung, Vorhersage, Wachstum und Veränderungsmöglichkeiten
2.8	Wechsel zwischen Aktion und Reflektion
2.9	Frequenz von Sitzungen/Interventionen systemangemessen gestalten
2.10	Geduld, warten können, sich Zeit nehmen, Zeitdruck vermeiden
2.11	Langsame Taktung, hinter dem Klienten bleiben
2.12	Einladungen, Yes-Sets abwarten
2.13	Zeitrituale nutzen
3 Emotionen, Stressbewältigung und Ressourcenaktivierung	
3.1	Selbstverstärkung, Genuss, die „Sorge um Sich“, Förderung der eigenen Lebensqualität
3.2	Vorhandene Kräfte und Energien nutzen (Empowerment, Jiu-Jitsu-Prinzip)
3.3	Erkennen, Entwickeln und Aktivieren eigener Ressourcen
3.4	Erkennen, Entwickeln und Aktivieren von Ressourcen des Partners/Klienten

3.5	Fokussieren, konzentrieren (sich nicht verzetteln)
3.6	Engagement, eigene Motivationsklärung (Leistung nur, wenn man dahintersteht)
3.7	Beteiligungen, Zugehörigkeiten erzeugen, Schaffen von „Kulturen“ und „corporate identities“
3.8	Umgang mit emotionalen Belastungen (z. B. Intransparenz, Zeitdruck, Misserfolg, sozialen Konflikten, Komplexitätsstress), konkrete Coping-Strategien
3.9	Nutzung von Hilfen, Unterstützung, sozialen Netzwerken, Informationen
3.10	Ambiguitätstoleranz (bei widersprüchlichen Wahrnehmungen und Wirklichkeitskonstruktionen, bei Diskrepanzen zwischen formalen und informellen Strukturen, bei Paradoxien, Unterschieden zwischen hypothetischen und faktischen Realitäten, usw.)
4 Entwicklung von Selbstorganisationsbedingungen	
4.1	Schaffen von Stabilitätsbedingungen, Fehlerfreundlichkeit (Generisches Prinzip 1)
4.2	Sinnbezug herstellen, Synergitätsbewertung (Generisches Prinzip 3)
4.3	Kontrollparameter identifizieren, Energetisierungen ermöglichen, Nutzen von Ressourcenzuständen und Motivationen (Generisches Prinzip 4)
4.4	Destabilisierung, Fluktuationsverstärkungen realisieren, Experimentieren (Generisches Prinzip 5)
4.5	Gezielte Symmetriebrechung ermöglichen (Generisches Prinzip 7)
4.6	Re-Stabilisierung (Generisches Prinzip 8)
4.7	Heuristische Kompetenzen (Informationssuche, Suchraumerweiterung, Analogiebildung, Kompetenzerweiterung)
5 Wissen	
5.1	Kenntnisse zu Theorien, Terminologie, Grundfragen und Formalismen der Synergetik und der Theorie komplexer nichtlinearer Systeme
5.2	Philosophische (u.a. erkenntnis- und wissenschaftstheoretische) Grundlagen und Fragen der Psychologie, Neurowissenschaften und Systemwissenschaften
5.3	Wesentliche Befunde der Psychotherapieforschung (z. B. Prozess-Outcome-Studien, sog. «Wirkfaktorenforschung», Prozessforschung)
5.4	Neurobiologie und Psychophysiologie psychotherapeutischer Prozesse 5.5 Grundkenntnisse in den Bereichen Psychoneuroimmunologie und Psychoneuroendokrinologie
5.6	Psychologische Grundlagen (z. B. Wahrnehmung, Bewusstsein, Lernen, Gedächtnis, Emotionen, individuelle und soziale Entwicklung, Selbstwert und Selbstwertregulation, Selbst, Identität)
5.7	Sozialpsychologie (soziale Wahrnehmung, Mikroanalyse der Kommunikation, Gruppenprozesse, Dyaden, Paare, Familien, Psychologie von Organisationen und Institutionen)
5.8	Soziologie (Lebensformen, Familien, aktuelle soziale und gesellschaftliche Entwicklungen)
5.9	Salutogenese- und Ressourcenforschung
5.10	Kenntnis klinischer Störungsbilder; klinisches und ätiologisches Wissen (Vergleich unterschiedlicher Theorien und Modellvorstellungen)
5.11	Kenntnis und Kritikfähigkeit bezüglich Forschungsstrategien in Psychologie, Psychotherapie- und den Systemwissenschaften
5.12	Methoden der Evaluation und Qualitätssicherung von Therapie und Beratung
6 Mustererkennung und Modellierung	
6.1	Methoden und Techniken des Messens und der Datenerfassung in Psychologie und Psychophysiologie
6.2	Verfahren zur Erstellung klinischer Fallkonzeptionen
6.2.1	Idiographische Systemmodellierung (einschl. Verlaufsrekonstruktion, Matrizendarstellung, Bearbeitung von Modellsimulationen)
6.2.2	Plan- und Schemaanalyse

6.2.3	Ressourceninterview
6.2.4	Beziehungs-Struktur-Analysen (Minuchin-Modelle, Familien- bzw. Gruppenbrett, Skulpturen)
6.2.5	Rep-Grid
6.2.7	Verständnis von States-of-Mind-Analysen
6.2.9	Funktionale Bedingungsanalysen
6.3	Kenntnis relevanter Fragebogen- und Testverfahren zur Diagnostik, Evaluation und Qualitätsdokumentation in der Psychotherapie
6.4	Erfahrung mit der Durchführung und Auswertung von Systemspielen (Life-Simulation)
6.5	Verständnis von Computersimulationen auf der Basis von Differenzen- und Differentialgleichungen, neuronalen Netzen und anderen Formalismen
6.6	Methoden der Analyse von Prozessdaten
6.6.1	Phasenraumrekonstruktion
6.6.2	Dimensionalitätsanalysen (D2, PD2)
6.6.3	Lyapunov-Exponenten (LLE, LLE [Local Largest Lyapunov Exponents])
6.6.4	Recurrence Plots
6.6.5	Time Frequency Distributions (TFD)
6.6.6	Fluktuations- und Komplexitätsanalyse
6.6.7	Kohärenzanalyse
6.6.8	Divisives Clustering
6.6.9	Faktorenanalyse
6.6.10	ARIMA und VARMA-Modelle
6.6.11	Auswertung und Interpretation von Interaktionsmatrizen zur dynamischen Analyse sozialer Netzwerke
6.7	Praktische Durchführung, Auswertung und Interpretation des computerbasierten synergetischen Navigationssystems

Tabelle 2: Lernzielkatalog für das Synergetische Prozessmanagement mit Schwerpunkt Psychotherapie (Haken/Schiepek 2010: 671ff).

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich in einer Form bei der Erstellung dieser MAS Thesis unterstützt haben.

Insbesondere gilt mein Dank meiner Begleiterin Prof. Dr. Martina Hörmann für die hilfreichen Anregungen und speziell für die Idee des Obertitels dieser Arbeit. Weiter möchte ich mich bei Roman Strub, Jonas Meier und Monika Strub für das Korrekturlesen bedanken. Zu guter Letzt bedanke ich mich bei Fabio Huwyler für die emotionale Unterstützung und die Geduld.

Eidesstattliche Erklärung

Persönliche Erklärung zur Verfassung der MAS Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln und Hilfeleistungen angefertigt habe. Aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommene Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift