

Jg. 37

systeme

Interdisziplinäre Zeitschrift für
systemtheoretisch orientierte
Forschung und Praxis in den
Humanwissenschaften

Johanna Pretsch, Anke Gelhausen

**Psychoedukation systemisch:
Impulse zum psychoedukativen Arbeiten
in den ambulanten Hilfen zur Erziehung**

Helga Fasching, Susanne Klingan, Theresia Kosicek,
Johanna Schwetz-Würth, Elisabeth Wagner

**Partizipative Curriculumentwicklung –
Fachspezifikum „Systemische Psychotherapie/
Systemische Familientherapie“ an der Universität
Wien in Kooperation mit ÖAS und Ia:sf**

Martina Masurek

**Die Idee der Gleichgültigkeit im systemischen
Arbeiten – Eine machtkritische Perspektive auf
das systemische Handeln und die Prinzipien der
Neutralität und Allparteilichkeit**

Ansgar Cordes

**„Mobbing“ im Arbeitsleben – Handlungsfähig
werden im Konflikt. Ein systemisches Verständnis
von Mobbing und Konflikt sowie institutionelle und
beraterische Hilfsangebote**

Herausgegeben von



ÖAS

Österreichische
Arbeitsgemeinschaft
für systemische Therapie
und systemische Studien



SG

Systemische Gesellschaft,
Deutscher Verband für
systemische Forschung,
Therapie, Supervision und
Beratung e.V.

Interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis
in den Humanwissenschaften

Herausgegeben von

ÖAS – Österreichische Arbeitsgemeinschaft für systemische Therapie und systemische
Studien und

SG – Systemische Gesellschaft, Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie,
Supervision und Beratung e. V.

Redaktion

Dr.in Jennifer Kernreiter

Kontakt systeme: Am Heumarkt 9/2/22, A-1030 Wien

e-mail: systeme@oeas.at

Dipl.-Soz.Arb. Tanja Kuhnert (M.A.) | D-50937 Köln

Dipl.-Psych. Mirja Winter | D-10119 Berlin

Mag.a Farizat Reisenbauer | A-1020 Wien

Wissenschaftlicher Beirat

Dr. Corina AHLERS (Wien)

Prof. Dr. Uwe AN DER HEIDEN (Witten)

Dr. Ulrike BORST (Meilen/Zürich)

Prof. Dr. Luc CIOMPI (Bern)

Prof. Dr. Hermann HAKEN (Stuttgart)

Dr. Joachim HINSCH (Wien)

Prof. Dr. Heiner KEUPP (München)

Prof. Dr. Heiko KLEVE (Witten)

Dr. Roswitha KÖNIGSWIESER (Wien)

Prof. Dr. Jürgen KRIZ (Osnabrück)

Dipl.-Soz. Wiss. Tom LEVOLD (Köln)

Dipl.-Psych. Wolfgang LOTH (Niederzissen)

Dr. Kurt LUDEWIG (Münster)

Dr. Andreas MANTEUFEL (Bonn)

Prof. Dr. Jürgen MARKOWITZ (Halle)

Dr. Gerda MEHTA (Wien)

Univ.Doz. Dr. Harry MERL (Linz)

Prof. Dr. Matthias OCHS (Fulda)

Dr. Cornelia OESTEREICH (Wunstorf)

Prof. Dr. Ludwig REITER (Lörrach)

Prof. Dr. Günter SCHIEPEK (Breitbrunn)

Dr. Gunther SCHMIDT (Heidelberg)

Dr. Dr. Guido STRUNK (Wien)

Prof. Dr. Arist VON SCHLIPPE (Witten)

Dr. Elisabeth WAGNER (Wien)

Dr. Erhard WEDEKIND (Köln)

Prof. Dr. Helmut WILLKE (Bielefeld)

PT Erik ZIKA (Wien)

Eigentümerin und Verlag

ÖAS Eigenverlag, ZVR: 204223903, Eßlinggasse 17/Mezz./2, A-1010 Wien,

Tel.: +43-1-212 41 35

Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich.

Der Preis beträgt pro Jahr EURO 28.-

Einzelpreis Sonderheft EURO 16.-

Internet: <http://www.oeas.at>

Bankverbindung

BAWAG 0111 0665 365, BIZ 14 000, IBAN: AT771400001110665365, BIC: BAWAATWW

Layout

Designbüro Schönfelder, Frankenstraße 251, D-45134 Essen, Tel.: +49-201-720 06 04

Druck

Print Media Group GmbH & Co. KG, D-59069 Hamm

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzungen, Nachdruck, Vervielfältigung jeder Art, Vortrag, Funk- und Fernsehsendungen sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen nur mit Genehmigung des Verlags gestattet.

2/23 systeme

Jg. 37

Interdisziplinäre Zeitschrift für
systemtheoretisch orientierte
Forschung und Praxis in den
Humanwissenschaften

Editorial	123
Johanna Pretsch, Anke Gelhausen Psychoedukation systemisch: Impulse zum psychoedukativen Arbeiten in den ambulanten Hilfen zur Erziehung	125
Helga Fasching, Susanne Klingan, Theresia Kosicek, Johanna Schwetz-Würth, Elisabeth Wagner Partizipative Curriculumentwicklung – Fachspezifikum „Systemische Psychotherapie/ Systemische Familientherapie“ an der Universität Wien in Kooperation mit ÖAS und Ia:sf	146
Martina Masurek Die Idee der Gleichgültigkeit im systemischen Arbeiten – Eine machtkritische Perspektive auf das systemische Handeln und die Prinzipien der Neutralität und Allparteilichkeit	169
Ansgar Cordes „Mobbing“ im Arbeitsleben – Handlungsfähig werden im Konflikt. Ein systemisches Verständnis von Mobbing und Konflikt sowie institutionelle und beraterische Hilfsangebote	184
Rezensionsessay	201
Buchbesprechungen	206

Editorial

Liebe Leser:innen!

Nach dem Sommer, der oftmals geprägt ist vom süßen Nichtstun und das Leben ins Zentrum stellt, hat uns der Herbst wiedergefunden. Bei vielen von uns ist dieser bestimmt von vielen Projekten und arbeitsreichen Stunden. Gut ausgeruht sind wir bereit, Ihnen unsere aktuelle Ausgabe zu präsentieren. Wir freuen uns, Sie auf eine spannende Reise in die Welt der Systemischen Therapie mitnehmen zu können, wo wir Erkenntnisse, Forschungsergebnisse und innovative Ansätze aus diesem dynamischen Feld beschreiben. Zuerst aber noch eine Ankündigung aus der Redaktion: Unser Team ist offiziell wieder zu viert vertreten, wir begrüßen unsere neue Kollegin Farizat Reisenbauer. Herzlich willkommen im Team!

In dieser Ausgabe zeigen uns Johanna Pretsch und Anke Gelhausen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse erfolgreich in die systemische Beratungspraxis integriert werden können, indem sie Ihnen konkrete Fallbeispiele präsentieren. Die Autorinnen diskutieren die Herausforderungen und Chancen, die sich bei der Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und systemisch-konstruktivistischer Sichtweise ergeben, und werfen einen Blick auf die Besonderheiten und Grenzen dieses Ansatzes.

Des Weiteren werfen wir einen Blick auf die Zukunft der systemischen Psychotherapie und Familientherapie, insbesondere auf die neuen Entwicklungen an der Universität Wien und deren Kooperationen mit führenden Ausbildungseinrichtungen. Die Autorinnen Helga Fasching, Susanne Klingan, Theresia Kosicek, Johanna Schwetz-Würth und Elisabeth Wagner untersuchen die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die geplante Neuausrichtung der Psychotherapieausbildung und geben Ihnen Einblicke in das innovative Curriculum.

In der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Machtverhältnissen in der systemischen Arbeit beleuchtet Martina Masurek die Notwendigkeit einer machtkritischen Perspektive und stellt das Konzept der „Gleichgültigkeit“ als eine vielversprechende Alternative zu etablierten Ansätzen vor. Wir laden Sie ein, über diese Ideen nachzudenken, sie zu diskutieren und in Ihrer eigenen Arbeit auszuprobieren.

Zuletzt tauchen wir in die Tiefen des Arbeitslebens ein, um ein weitergehendes systemisches Verständnis von Mobbing und Konflikten zu entwickeln. Dabei wird der Autor Ansgar Cordes in seinem Artikel „‘Mobbing‘ im Arbeitsleben – Handlungsfähig werden im Konflikt“ nicht nur die individuellen Auswirkungen

beleuchten, sondern auch die institutionellen und beraterischen Hilfsangebote erforschen, die eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung dieser Herausforderungen spielen.

Wir hoffen, dass diese Ausgabe Ihnen nicht nur wertvolle Einblicke in die Welt der systemischen Familientherapie bietet, sondern auch Anregungen für Ihre eigene Arbeit liefert. Wie gewohnt finden Sie auch in diesem Heft vielfältige Rezensionen, die Sie zum weiteren Lesen verleiten sollen. Viel Freude beim Lesen und Erforschen der faszinierenden Möglichkeiten, die die Systemische Therapie zu bieten hat.

Schreiben Sie uns auch gerne an mit Kommentaren, Rückmeldungen oder Kritikpunkten. Sie erreichen uns unter:
systeme@oeas.at oder systeme@systemische-gesellschaft.de

Die Redaktion



Foto: Wilfried Pohnke auf Pixabay

Psychoedukation systemisch: Impulse zum psychoedukativen Arbeiten in den ambulanten Hilfen zur Erziehung

Johanna Pretsch und Anke Gelhausen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wollen wir anhand zweier Fallbeispiele darstellen, wie wir wissenschaftliche Informationen in unsere systemische Beratungspraxis im Rahmen der ambulanten Hilfen zur Erziehung integrieren. Zunächst stellen wir unsere Vorüberlegungen dar, in denen wir uns theoretisch und praktisch mit der Vereinbarkeit des Wahrheitsanspruchs wissenschaftlichen Wissens und der systemisch-konstruktivistischen Sichtweise auseinandersetzen. Im Anwendungsteil des Artikels präsentieren wir zunächst die wissenschaftlichen Befunde, die wir zu den Anliegen der Klient:innen recherchiert und aufbereitet haben. Diese beziehen sich zum einen auf eine konflikthafte Nachtrennungsbeziehung und zum anderen auf Gerechtigkeit beim Verhandeln kindbezogener Themen. Wir stellen dann die Integration dieser Befunde in den Beratungsprozess und deren längerfristige Nutzung dar. Im letzten Teil des Artikels diskutieren wir die erlebten Besonderheiten wissenschaftlicher Befunde in der systemischen Arbeit sowie Grenzen dieses Vorgehens.

Schlüsselwörter: Psychoedukation, Systemische Beratung, Hilfen zur Erziehung, Familientherapie, getrennte Eltern, Prozessgerechtigkeit

Psychoeducation systemic:

Impulses for psychoeducational work in outpatient help for education

Abstract

In this article we want to present how we integrate scientific information into our systemic counseling practice in the context of outpatient help for upbringing by means of two case studies. First, we present our preliminary considerations in which we theoretically and practically deal with the compatibility of the truth claim of scientific knowledge and the systemic-constructivist view. In the application section of the article, we first present the scientific findings we have researched and prepared on clients' concerns related to, on the one hand, a conflictual post-separation relationship and, on the other hand, justice in negotiating child-related issues. We then present the integration of these findings into the counseling process and their longer-term use. In the last part of the article, we discuss the experienced

special features of scientific findings in systemic work as well as limitations of this approach.

Keywords: psychoeducation, systemic counseling, educational support, family therapy, separated parents, procedural justice

Einleitung

In unserer systemischen Arbeit in den ambulanten Hilfen zur Erziehung kommt es immer wieder zu langen Hilfeverläufen. In diesen sind wir mit stockenden Beratungsprozessen, Nichtveränderung, wiederkehrenden sowie schwierigen, heiklen, tabuisierten und ungewohnten Themen konfrontiert. An diesen Stellen im Hilfeprozess nutzen wir im Rahmen eines psychoedukativen Vorgehens wissenschaftliche Befunde, um durch diesen methodischen Unterschied einen Unterschied im Umgang mit den Themen zu ermöglichen. Dieses Vorgehen wollen wir in diesem Artikel vorstellen, fachlich in die systemische Arbeit in den erzieherischen Hilfen einordnen und diskutieren.

Was ist Psychoedukation und wie wirkt sie?

„Psychoedukation ist die systematische und strukturierte Vermittlung wissenschaftlich fundierter gesundheits- und/oder störungsrelevanter Informationen und Kompetenzen mit psychologischen Methoden.“ (Mühlig u. Jacobi 2020, S. 558). Psychoedukation ist weit verbreitet in allen klinischen Anwendungsfeldern, in Psychotherapie und Psychiatrie. Mittlerweile gibt es auch diverse andere Anwendungsbereiche (z. B. im Leistungssport, im Schul- und Organisationskontext; z. B. Burrows u. McArdle 2020, Seker u. Çapri 2022). In diesen nicht-klinischen Anwendungsfällen geht es um die Vermittlung von Informationen und Kompetenzen, die mit der erfolgreichen Bewältigung „feldspezifischer“ Probleme und Herausforderungen in Zusammenhang stehen oder ganz allgemein Wohlbefinden und Gesundheit fördern sollen.

In zahlreichen Studien konnte gezeigt werden, dass Klient:innen über problembezogenes wissenschaftliches Wissen eine Verbesserung ihrer Problematik erfahren (Mühlig u. Jacobi 2020).

Zu den Wirkmechanismen von Psychoedukation gibt es jedoch noch zu wenig systematische Forschung, wenngleich auch verschiedene Befunde und einige gut ausgearbeitete theoretische Überlegungen existieren. So kann man davon ausgehen, dass Psychoedukation auf einer kognitiven Ebene durch die Korrektur von Missverständnissen und fehlerhaften Vorstellungen, Änderung dysfunktionaler Einstellungen und Strukturierung des subjektiven Leidens wirkt; auf einer

emotionalen Ebene wird die Reduktion sekundärer Belastung, Förderung der Unabhängigkeit und die Abschwächung der wahrgenommenen Trennung zwischen Therapeut:in und Klient:in erzielt, die Stärkung des Behandlungsoptimismus, der Therapiemotivation und der Compliance sowie die Eröffnung neuer Problemlösestrategien und Handlungsoptionen findet auf einer motivationalen und behavioralen Ebene statt (Burrows u. McArdle 2020, Martin-Carrasco et al. 2009, Mühlig 2004, Mühlig u. Jacobi 2020, Stafford u. Colom 2013).

Psychoedukation in den ambulanten Hilfen zur Erziehung

Wir sind der Ansicht, dass sich Psychoedukation als ein Beratungselement ausgesprochen gut in die Beratungsprozesse der ambulanten erzieherischen Hilfen integrieren lässt. Wie in anderen nicht-klinischen Bereichen auch stellen wir hier den Klient:innen problem- und anliegenrelevante Informationen zur Verfügung und integrieren sie gemeinsam in die Beratung. Wenn wir für die Psychoedukation in den Hilfen zur Erziehung ähnliche Wirkmechanismen annehmen wie in klinischen Anwendungsfeldern, dann können noch zwei weitere Faktoren identifiziert werden. Die Effekte der bereits beschriebenen Faktoren könnten durch die Beziehung zur beratenden Fachkraft und die persönliche Relevanz der vermittelten Informationen moderiert werden (z. B. Burrows u. McArdle 2020, Smerud u. Rosenfarb 2011). Die beziehungs-, alltags- und lebensweltorientierte Arbeit der erzieherischen Hilfen (Seithe 2007, Wigger 2017), die ohnehin für den Einzelfall „maßgeschneidert“ werden muss (sinngemäß nach § 27 KJHG Absatz 1), legt nahe, dass die vermittelten Informationen hohe persönliche Relevanz besitzen und auf Basis einer dynamischen und vertrauensvollen Arbeitsbeziehung in die Beratung integriert werden können.

Psychoedukation systemisch?

Wie gelingt Psychoedukation nun systemisch? Grundlegend gehen wir im Rahmen eines systemischen Verständnisses unter Anerkennung unserer Wirklichkeitskonstruktionen und der unserer Klient:innen davon aus, dass (1) es nicht möglich ist, Aussagen zu machen, die „wahr“ und „richtig“ sind, man also nicht über Wahrheiten verfügt, sondern Konstrukte und Ansichten vermittelt (Siebert 2009). Dies könnte zunächst im Gegensatz dazu stehen, dass Wissenschaft durchaus zwischen Wahrheit und Falschheit unterscheiden möchte. Wir als Berater:innen könnten daher (2) keine Haltung des Wissens einnehmen, und (3) es ist nicht möglich, Klient:innen durch Informationen gezielt von außen zu instruieren (Kybernetik 2. Ordnung; von Foerster 1985, von Schlippe u. Schweitzer 1996). Wir wollen nun darstellen, welche genaueren Überlegungen unserem Versuch, wissenschaftliche Befunde unter „systemischen Voraussetzungen“ in den Hilfen zur Erziehung zu nutzen, vorausgegangen sind.

Haltung den Klient:innen gegenüber. Die Kernidee des systemischen Arbeitens ist es, die subjektive Realität der Klient:innen zu erkunden, zu beschreiben, wertzuschätzen und neue Elemente für deren Wirklichkeitskonstruktion anzubieten, was zu neuen Sichtweisen und lösungsrelevanten Ideen führen kann (vgl. z. B. von Schlippe u. Schweitzer 1996). Relevantes wissenschaftliches Wissen kann genauso ein neues Element sein, das Anschlusslernen im pädagogischen Sinne ermöglicht (Siebert 2009), auf das Wachstum der autonomen Fähigkeiten (Siringhaus-Bünder u. Bünder 2005) gerichtet ist und die Wahlmöglichkeiten vergrößern soll (von Foerster 1985). Die Klient:innen bleiben und werden also Expert:innen ihrer Situation, können mit den Berater:innen in eine gleichberechtigte Auseinandersetzung gehen (Bäumel u. Pitschel-Walz 2008).

Haltung den Informationen selbst gegenüber. Bevor systemische Berater:innen psychoedukativ arbeiten, ist es aus unserer Sicht notwendig eine Haltung gegenüber diesen Informationen zu entwickeln, die zwischen der systemisch-konstruktivistischen Idee und dem Anspruch der Wissenschaft, „richtige“ und „wahre“ Aussagen über den Menschen zu generieren, vermitteln kann. Wissenschaftliches Wissen zeichnet sich durch Objektivität, d. h. Unabhängigkeit von Personen, eine Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen, eine Ausrichtung auf fortwährende kritische Prüfung und dadurch immer durch seine Vorläufigkeit aus (Bieker 2011). Sofern es sich um *psychologisch*-wissenschaftliche Befunde aus quantitativen Untersuchungen handelt, geht es um die Unterscheidung von Wahrscheinlichkeit und Unwahrscheinlichkeit. Die Gültigkeit von psychologischen Befunden ist also nicht sicher, sondern wahrscheinlich. Zusätzlich müssen wir bedenken, dass sich psychologische Befunde immer auf eine bestimmte Population von Menschen beziehen (z. B. die Population der von konflikthaften Elternbeziehungen betroffenen Kindern); nicht jedoch auf Individuen. Aus unserer systemischen Sicht können wir wissenschaftliche Informationen somit gut als neue Elemente für Wirklichkeitskonstruktionen der Klient:innen anbieten, ohne die subjektive Realität der Klient:innen dabei abzuwerten oder für unwahrscheinlich zu erklären, sind doch auch diese wissenschaftlichen Befunde „nur“ wahrscheinlich und vorläufig.

Auswahl und Darbietung der Informationen aus systemischer Sicht. Zur konkreten Durchführung psychoedukativer Maßnahmen existieren eine Vielzahl an Richtlinien und Hinweisen (siehe z. B. Mühlig u. Jacobi 2020), die sich z. B. auf das Abstimmen der Informationen auf den Wissensstand der Klient:innen, den Einsatz von Veranschaulichungen und verständlicher Sprache beziehen und die der Optimierung der pädagogischen Wirkung dienen. Da in systemischen Beratungsprozessen im Rahmen der Hilfen zur Erziehung Psychoedukation jedoch nicht routinemäßig und standardisiert zum Einsatz kommt und die Individualität von Anliegen und Problematiken sehr hoch ist, ist meist kein passendes Material

mit entsprechender didaktischer Aufbereitung verfügbar. Zudem gibt es keine vorliegenden Diagnosen, die eine gewisse Auswahl an Inhalten, Handlungsanweisungen, Kompetenzen etc. gewissermaßen automatisch implizieren. Die Auswahl an wissenschaftlichen Informationen muss also individuell erfolgen, an der Lebenswelt der Klient:innen orientiert und deren Zielen dienlich sein. Dies bedeutet, dass der:die Berater:in in diesem Prozess immer auch Suchende:r und Lernende:r ist. Aus unserer systemischen Sicht kann die Integration neuer Elemente in die bisherigen Wirklichkeitskonstruktionen besonders dadurch gelingen, dass Berater:in und Klient:in sich auf eine *gemeinsame* Sinnkonstruktion begeben, um die wissenschaftlichen Befunde mit persönlicher Bedeutung für den Hilfeprozess zu versehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass wissenschaftliche Informationen Klient:innen in ihrer Autonomie und ihrem Eigensinn stärken können, wissenschaftliche Befunde vorläufig und allenfalls wahrscheinlich sind und wir als Berater:innen in Bezug auf relevantes wissenschaftlichen Wissen selbst Lernende und Sinnsuchende sind. Hieraus ergibt sich für uns, dass sich psychoedukative Elemente gut in systemische Beratungsprozesse der Hilfen zur Erziehung integrieren lassen.

Das psychoedukative Vorgehen in der Praxis: Darstellung ausgewählter Themen anhand dreier Fallbeispiele

Trennung und Scheidung: problematische Nachtrennungsbeziehung

Familie L.

Ausgangslage. Im Rahmen der aufsuchenden Familientherapie arbeiten wir mit einem geschiedenen Ehepaar, das seit sieben Jahren getrennt lebt. Sie haben eine gemeinsame achtjährige Tochter. Beide Eltern haben eine neue Partnerin bzw. einen neuen Partner. Die Tochter lebt abwechselnd bei beiden Eltern. Die Eltern geben an, immer wieder eskalierende Auseinandersetzungen über ihre unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen zu haben, die sie in der Beratung in den Fokus stellen. Hierbei zeigt sich das Auftreten von verschiedenen Mustern: Die Eltern zeigen eine hohe emotionale Beteiligung – auch bei alltäglichen Themen. Es scheint, als hätten sie das Wohl des Kindes während der Auseinandersetzungen nicht gut im Blick, und der Versuch einer Reflexion auf der Metaebene führt zu weiteren Streitigkeiten. Auffällig sind zudem die Äußerungen der Tochter, dass sie sich wünsche, die Eltern würden wieder zusammenleben. Die Tochter erzählt, diesbezüglich einen hohen Leidensdruck zu spüren und emotional sehr involviert zu sein. Die Möglichkeit, als Paar wieder zusammen zu sein, wird von beiden vehement abgelehnt. Die Eltern haben sich getrennt, als die Tochter noch ein Säugling war, und geben an, hierfür gute Gründe gehabt zu haben, die auch weiterhin bestünden.

Wir gelangen zu der Hypothese, dass die Eltern emotional noch tief miteinander verbunden sind, was zum einen auch die Intensität der Konflikte, zum anderen aber auch den Wunsch der Tochter nach Wiederherstellung der Kernfamilie erklären könnte.

Wir möchten einerseits der hohen Sensibilität und Intimität des Themas Rechnung tragen und unsere vertrauensvolle Arbeit mit den Eltern fortführen, andererseits aber auch eine Irritation bisheriger Sichtweisen hervorrufen. Wir haben die Idee, dass wir diese Balance mit einem psychoedukativen Vorgehen herstellen können.

Zusammenstellung der relevanten wissenschaftlichen Befunde. In der Fachliteratur herrscht Einigkeit darüber, dass andauernde destruktive Elternkonflikte sich negativ auf die emotionale Sicherheit des Kindes auswirken und diese emotionale Unsicherheit wiederum zu Anpassungsproblemen wie Ängsten und Vermeidungsverhalten führt (Davies et al. 2002, Winkelmann 2005). Es ist anzunehmen, dass der Umgang mit den andauernden Elternkonflikten emotionale und kognitive Ressourcen der betroffenen Kinder beansprucht, die diese für die Bewältigung ihrer altersangemessenen Entwicklungsaufgaben benötigen, wodurch es zu einer Gefährdung der kindlichen Entwicklung kommen kann (Ellis 2000, Greitemeyer 1998). Doch worin besteht der Kern dieser chronischen Konflikte? In der Literatur finden sich einige Hinweise dafür, dass die emotionale Verbundenheit der Expartner:innen eine große Rolle für das Auftreten chronischer destruktiver Konflikte spielt. Nach Maccoby und Mnookin (1999) kann die Nachtrennungsbeziehung emotional mindestens genauso intensiv sein wie die davor bestehende Beziehung oder Ehe. Masheter (1997) konnte zeigen, dass eine starke emotionale Bindung der Expartner mit Hochkonfliktverhalten zusammenhängt und die Konflikte innerhalb der Nachtrennungsbeziehung zudem wechselseitig als Mittel genutzt werden, um den:die Expartner:in emotional zu binden. Strittige Eltern zeigen hier also eine große Ambivalenz: Auf der einen Seite wünschen sie sich einen Kontaktabbruch zum:zur Expartner:in, auf der anderen Seite besteht durch den Konflikt eine enge Bindung (Fichtner et al. 2010). Das eigentliche „Problem“ der strittigen Trennungspaare könnte also die Schwierigkeit sein, sich emotional voneinander zu lösen. Umgekehrt scheint eine geringe emotionale Bindung an die Expartner:innen günstig für die Gestaltung einer kooperativen Nachtrennungsbeziehung zu sein. Als sichtbare „Symptome“ können z. B. die beidseitige Wahrnehmung eines asymmetrischen Verhältnisses zwischen den Expartner:innen, ein beiderseitiger Anspruch auf das Herstellen von Gerechtigkeit, gegenseitiges Misstrauen, die Einteilung von Gefühlen in legitim und illegitim sowie das Erleben geringer Selbstwirksamkeit der Eltern gelten (Fichtner et al. 2010). Auch andauernde Probleme, die Erziehung der gemeinsamen Kinder zu koordinieren, offene und verdeckte Feindseligkeit in der Kommunikation der Eltern,

hohes Ausmaß an Wut und Misstrauen, Vorwürfe, Demütigungen, Verleumdungen und Anschuldigungen, verbale und physische Gewalt, Sabotage der Beziehung der gemeinsamen Kinder zum anderen Elternteil, der Verlust des Fokus auf die Bedürfnisse der Kinder sowie die Nichteinhaltung gerichtlicher oder innerhalb anderer Interventionen getroffener Regelungen gelten als „Marker“ einer intensiven konflikthafter Bindung der Expartner:innen aneinander (Johnston 1999). Auch lassen sich symmetrische Streitmuster der Eltern beobachten, innerhalb derer sich beide Eltern gegenseitig die taktische Beeinflussung der Kinder, mangelnde Erziehungskompetenz und eine wenig intensive Beziehung zum Kind vorwerfen (Kunkel 1997).

Anwendung. Wir berichten den Eltern von unserer Hypothese, die andauernden und eskalierenden Konflikte könnten in Zusammenhang mit der aktuellen Gestaltung ihrer Nachtrennungsbeziehung stehen. Wir bieten den Eltern an, diese Idee ausführlicher darzustellen und zu diesem Zweck neben unserem Erfahrungswissen Erkenntnisse aus der psychologischen Forschung miteinzubeziehen. Diesem Vorgehen stimmen die Eltern zu. Da wir keine Position des Wissens einnehmen wollen, stellen wir zu Beginn der Beratungssequenz klar, dass es sich bei psychologisch-wissenschaftlichen Befunden zwar um eine bedeutsame Sichtweise der Realität handelt, sie jedoch keine für alle Menschen gültige Wahrheit darstellen und somit auch nicht für sie als individuelle Personen zutreffend sein müssen. Die Befunde zu konflikthafter Nachtrennungsbeziehungen werden nun auf Flipchartpapier aufbereitet und während der Beratung gut sichtbar aufgehängt. Wir legen im gesamten Prozess besonders viel Wert darauf, eine Verknüpfung zu den Konflikten herzustellen, die wir im Laufe des gesamten Beratungsprozesses mit den Eltern bereits erlebt haben.

Wir beginnen in Einzelgesprächen zunächst damit, den Eltern das Konzept der Nachtrennungsbeziehung aufzuzeigen, und führen so einen Begriff ein für die Art der Beziehung, die die beiden Eltern auch nach der Trennung noch miteinander verbindet (Abbildung 1, Teil 1). Als nächstes fokussieren wir uns auf die Annahme, eine problematische Nachtrennungsbeziehung könnte durch eine enge Bindung der Expartner:innen und eine große emotionale Tiefe gekennzeichnet sein. Wir geben den Eltern Anhaltspunkte, anhand derer sie selbst diese emotionale Tiefe erkennen könnten (Abbildung 1, Teil 2) und berichten dann, woran sie von außen, d. h. aus Berater:innensicht, erkennbar sein könnte (Abbildung 1, Teil 3). Unabhängig voneinander sind beide Eltern überrascht, dass die angesprochene emotionale Tiefe nicht – wie von den Eltern zunächst angenommen – mit der Sehnsucht nach Wiederherstellung der Beziehung in Verbindung stehen muss. Mit beiden Eltern reflektieren wir exemplarisch eine bereits vergangene eskalierte Auseinandersetzung und die Eltern geben an, viele der von uns dargestellten negativen Gefühle während und nach der Eskalation empfunden zu

haben. Im weiteren Verlauf greifen wir die Idee auf, die gemeinsame Tochter könnte die emotionale Tiefe der elterlichen Beziehung spüren, daraus immer wieder die Hoffnung nach Wiederherstellung der Kernfamilie entwickeln und so emotional tief verunsichert werden. An dieser Stelle berichten wir den Eltern von den Befunden, die darauf hinweisen, dass das Erleben eskalierender Elternkonflikte die Entwicklung der Kinder gefährden und zum Verlust der emotionalen Sicherheit führen kann. Wir gewinnen den Eindruck, dass die Eltern die Idee einer starken emotionalen Bindung zueinander und auch deren mögliche negative Auswirkungen auf die Tochter in Betracht ziehen. Wir thematisieren in diesem Zusammenhang die Möglichkeiten, diese enge emotionale Bindung etwas zu lösen oder beizubehalten.

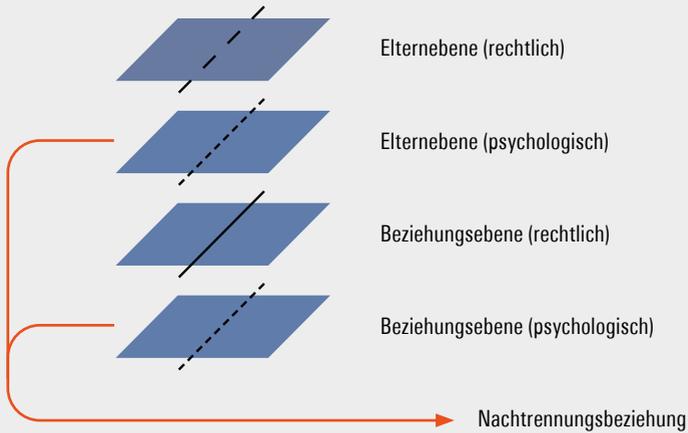
Zur weiteren Vertiefung des Themas chronischer Konflikte führen wir zusätzlich das Modell der Unterscheidung zwischen Aktualkonflikt und Konfliktmuster ein (Abbildung 1, Teil 4). Diese Unterscheidung zwischen Konflikten, bei denen der Konfliktgegenstand im Vordergrund steht, und emotional dominierten Dauerkonflikten, bei denen der Konflikthanlass schnell keine Rolle mehr spielt, die immer gleich ablaufen und nicht gelöst werden können, erscheint beiden Eltern plausibel. Der Vater äußert die Vermutung, häufig im Sinne eines Konfliktmusters zu handeln. Wir entwerfen mit den Eltern die Möglichkeit einer Nachtrennungsbeziehung, in der Konflikte vorkommen, jedoch ohne hohe emotionale Involviertheit und Eskalation bearbeitet werden können.

Im weiteren Verlauf teilen die Eltern mit, die emotionale Bindung zueinander noch nicht auflösen zu können bzw. zu wollen. Sie beschließen jedoch, ihrer Tochter gegenüber deutlicher zu äußern, welche (auch ablehnende) Haltung sie gegenüber dem ehemaligen Partner und der Nachtrennungsbeziehung haben, um zumindest verbal mehr Klarheit zu schaffen.

Familie K.

Ausgangslage. In der Beratung begleiten wir eine Mutter von drei Kindern. Sie ist seit vier Jahren von ihrem Mann getrennt. Auf Grund von Streitigkeiten bezüglich der Scheidung, Finanzen und dem Aufenthalt der Kinder waren die Eltern immer wieder vor Gericht. Beide Eltern sind sorgeberechtigt und die Kinder leben zu gleichen Teilen bei beiden Eltern. Die Kommunikation mit dem Vater der Kinder erlebt die Mutter als wenig kompromissbereit und oft verletzend. Gemeinsam erarbeitete Strategien, Haltungen etc., wie sie den Umgang mit dem Vater der Kinder anders gestalten könnte, scheinen für sie in den konkreten Situationen nicht umsetzbar. Sie berichtet zudem immer wieder, dass sie am liebsten keinen Kontakt mehr zu dem Vater der Kinder hätte, da es für sie emotional sehr belastend sei, mit ihm immer wieder zu verhandeln. Aus unserer Sicht verliert sie in den Konflikten mit dem Vater den Fokus auf die Bedürfnisse der Kinder.

1 Ebenen der Trennung



Was macht eine Nachtrennungsbeziehung problematisch?

2 Die Nachtrennungsbeziehung

Eine problematische Nachtrennungsbeziehung könnte durch eine große emotionale Tiefe gekennzeichnet sein.

Woran erkennen Sie die? Welche Gefühle sind beteiligt?

- | | | |
|-----|-----------------------------------|-------------------------------------|
| (1) | Gegenseitiges Misstrauen | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (2) | Wut | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (3) | Hass | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (4) | Schuld | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (5) | Reue | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (6) | Hadern | <input type="checkbox"/> |
| (7) | Rachebedürfnis | <input type="checkbox"/> |
| (8) | Gefühl gegenseitiger Abhängigkeit | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (9) | Ohnmacht | <input checked="" type="checkbox"/> |

Abbildung 1: Psychoedukatives Material zur konflikthaften Nachtrennungsbeziehung (1 + 2)

3 Die Nachtrennungsbeziehung

Eine problematische Nachtrennungsbeziehung könnte durch eine große emotionale Tiefe gekennzeichnet sein.

Woran erkennen wir die?

- | | | |
|------|---|-------------------------------------|
| (1) | Deutliche Spannung spürbar | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (2) | Bereitschaft zu Angriff und Verteidigung | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (3) | Einteilung von Gefühlen in legitim und illegitim | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (4) | Anschuldigungen, Vorwürfe, Anklagen | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (5) | Offene und verdeckte Feindseligkeit | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (6) | Fokus liegt auf Argumentation, nicht auf Veränderung | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (7) | Wenig Selbstwirksamkeit in der Elternbeziehung | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (8) | Beidseitiger Anspruch auf Herstellung von Gerechtigkeit | <input checked="" type="checkbox"/> |
| (9) | Physische und/oder verbale Gewaltanwendung | <input type="checkbox"/> |
| (10) | Symmetrische Steitmuster | <input checked="" type="checkbox"/> |

4 Aktualkonflikt und Konfliktmuster

Eine problematische Nachtrennungsbeziehung könnte dazu führen, dass man sehr schnell in ein Konfliktmuster einsteigt.

Aktualkonflikt

Konfliktgegenstand steht im Vordergrund.

Der Konflikt tritt nach seiner Lösung nicht mehr auf.

Negative Gefühle treten auch auf, verfliegen aber recht schnell wieder.



Aktualkonflikte sind unvermeidbar.

Man kann mit bestimmten Strategien gut intervenieren.



Konfliktmuster

Die Konfliktanlässe sind beliebig und spielen schnell keine Rolle mehr.

Der Konflikt läuft immer gleich ab.

Der Konflikt wird leicht hoch emotional und negative Gefühle dominieren die Situation.



Hass Wut Ohnmacht
Schuld Misstrauen

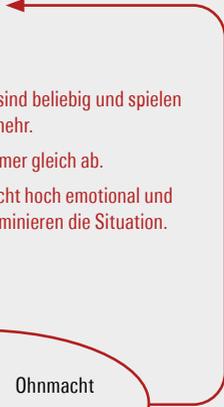


Abbildung 1: Psychoedukatives Material zur konflikthaften Nachtrennungsbeziehung (3 + 4)

Auf Grund der Intensität der Konflikte auch bei alltäglichen Themen und der hohen emotionalen Beteiligung der Mutter gekoppelt mit einer wahrgenommenen Hilflosigkeit kommen die Beraterinnen auch hier zu dem Eindruck, dass die Mutter noch eine intensive emotionale Verbindung zu dem Vater der Kinder zu haben scheint.

Anwendung. Wir teilen der Mutter unsere Hypothese mit, dass die hochemotionale schwierigen Konflikte mit ihrem Ex-Mann in Bezug auf die Kinder im Zusammenhang mit einer konflikthafter Nachtrennungsbeziehung stehen könnten. Wir bieten ihr an, ihr die von uns zusammengestellten wissenschaftlichen Informationen zur Verfügung zu stellen, und zeigen ihr auf, wie das Vorgehen wäre. Die Mutter kann sich diese andere Herangehensweise gut vorstellen und stimmt dem Vorgehen zu. Die schrittweise Vermittlung und Besprechung der Inhalte erfolgen wie in dem ersten Beispiel aufgeführt. Wir zeigen zunächst das Modell der Nachtrennungsbeziehung auf, um dann anhand der Anhaltspunkte zu betrachten, wann diese als problematisch angesehen werden kann. Wir nutzten die Punkte, um nochmals gemeinsam herauszuarbeiten – dies war bereits auch Bestandteil der Beratung –, welche Emotionen die Mutter für sich als vordergründig und im Kontakt mit ihrem Ex-Mann als dominant erlebt. Auch wir führen auf, wodurch wir zu der Einschätzung gekommen sind, dass eine emotionale Tiefe vorhanden sein könnte. Die Mutter teilt mit, nach der Logik des Modells eine enge Verbindung zu ihrem Ex-Mann zu haben und dies auch zu spüren, auch wenn sie dies eigentlich nicht möchte. Gleichzeitig sehe sie gerade keine Möglichkeit, diese Verbindung zu ändern. An dieser Stelle wird die Ambivalenz deutlich, in der sich die Mutter befindet. Sie stellte sich zudem die Frage, wie ein Konflikt aussehen könnte, der nicht von einer problematischen Nachtrennungsbeziehung geprägt ist. Um eine Idee zu vermitteln, was der Unterschied zwischen einer konfliktarmen und einer konfliktreichen Nachtrennungsbeziehung sein kann, zeigen wir das Modell der Unterscheidung zwischen einem Aktualkonflikt und dem Konfliktmuster. Hierzu bitten wir die Mutter ein aktuelles Beispiel unter den aufgeführten Aspekten zu betrachten. Wir erarbeiten gemeinsam, was alternative Verhaltensmöglichkeiten zu den von ihr in der Konfliktsituation gezeigten Mustern sein könnten. Die Mutter kann in der gemeinsamen reflektierenden Betrachtung des Modells für sich deutlich feststellen, dass in der Situation nicht das eigentliche Thema im Vordergrund stand, sondern ihre Emotionen, und dass dies in Auseinandersetzungen möglicherweise häufiger der Fall ist.

Einige Monate später berichtet die Mutter, dass sie die Konflikte mit dem Vater der Kinder als weniger belastend erlebe. Wir betrachten die Dynamiken in den von ihr geschilderten Konfliktsituationen und haben die Idee, dass sich die Nachtrennungsbeziehung verändert haben könnte. Gemeinsam besprechen wir noch einmal die Anhaltspunkte, die sie früher benannt hatte. Es stellt sich

heraus, dass sich die Intensität ihrer emotionalen Reaktionen verändert hat und sie sich bei Auseinandersetzungen nun manchmal im Aktualkonflikt befindet. Sie berichtet, dass die Konzepte, Definitionen und Zusammenhänge, die sie im Rahmen der Psychoedukation kennengelernt hat, ihr die Möglichkeit geben die Situationen differenzierter zu reflektieren.

Gerecht verhandeln in konflikthaften Beziehungen

Familie L.

Ausgangslage. Der Vater aus dem ersten Fallbeispiel äußert in der Beratung den Wunsch, Erziehungsthemen in Zukunft konfliktärmer besprechen zu können, auch wenn die emotionale Bindung zwischen seiner Ex-Frau und ihm noch nicht aufgelöst sei. Er macht seiner Expartnerin den Vorschlag, ein Verhandlungsvorgehen zu entwickeln, das es erleichtern könnte nicht in die gewöhnlichen Konfliktmuster zu geraten. Die Mutter erklärt sich mit dem Vorgehen einverstanden. Wir nehmen den Auftrag an, gemeinsam Verhandlungsregeln zu entwickeln, die von beiden Eltern als passend angesehen werden. Der Vater äußert an dieser Stelle die Annahme, dass allein schon die Idee, sich in einem Verhandlungsprozess mit expliziten Regeln und nicht in einem Konfliktmuster zu befinden, einen Unterschied in der Haltung seiner Expartnerin gegenüber machen könnte. Zudem berichtet er, sich selbst im Kontakt zu seiner Exfrau gerne einmal anders erleben zu wollen, nämlich nicht hochemotional, sondern nüchtern und sachlich verhandelnd.

Zusammenstellung der relevanten wissenschaftlichen Informationen. Das Gerechtigkeitsempfinden spielt eine große Rolle im menschlichen Zusammenleben. In der psychologischen Gerechtigkeitsliteratur wird zwischen distributiver und prozeduraler Gerechtigkeit unterscheiden (Sabbagh u. Schmitt 2016). Die distributive Gerechtigkeit oder Verteilungsgerechtigkeit beschäftigt sich mit der Frage, ob die Verteilung von begrenzten Ressourcen (Geld, Waren, aber auch nicht-materielle Ressourcen wie Aufmerksamkeit, Zuwendung und Zeit) zwischen mehreren Personen fair ist. Menschen ziehen also Vergleiche zwischen dem, was sie bekommen, und dem, was sie glauben zu verdienen (z. B. Jasso 1980, Markovsky 1985). Bei der prozeduralen Gerechtigkeit oder Prozessgerechtigkeit geht es darum, ob die Prozesse, die zu bestimmten Ergebnissen führen, z. B. der Verteilung von Ressourcen, Strafen, Rechten oder Pflichten, fair sind (Lind u. Tyler 1988). Es gibt Hinweise darauf, dass vor allem das Empfinden von Prozessgerechtigkeit zu Vertrauen in andere Personen führt (Yang et al. 2009, Zeinabadi u. Salehi 2011). Zudem dient das Ausmaß an empfundener Prozessgerechtigkeit dazu, den eigenen Status innerhalb einer sozialen Beziehung zu überprüfen (z. B. ob man sich vom anderen respektiert fühlt) und auch Informationen zur Selbstbewertung daraus zu ziehen (Smith et al. 1998, Tyler 1994). Wenn wir uns nun die

distributive und prozedurale Gerechtigkeit gemeinsam ansehen, kann es vorkommen, dass beim Aushandeln einer Verteilung in hochemotionalen Kontexten (z. B. Umgang mit dem Kind, Unterhalt etc.) das Ergebnis fast immer als unbefriedigend oder als „nicht genug“, „zu wenig“ oder „zu viel“ angesehen wird, der Prozess jedoch, der zu diesem Ergebnis geführt hat, als fair empfunden werden kann. An dieser Stelle lässt sich erkennen, dass der prozeduralen Gerechtigkeit im Kontext von konflikthafter elterlicher Trennung und Scheidung eine besondere Rolle zukommen könnte. Denn innerhalb hochemotionaler Beziehungen ist davon auszugehen, dass das Empfinden distributiver Gerechtigkeit durch alle Beteiligten nur schwer zu realisieren ist. In Anbetracht dieser Idee und der Befunde, dass Prozessgerechtigkeit eng mit Vertrauen zusammenhängt und für die Bewertung einer Beziehung besonders relevant ist, stellt sich die Frage, wann Menschen Verhandlungen und Entscheidungsprozesse als gerecht empfinden. Zunächst einmal ist es wichtig, dass alle Beteiligten das Gefühl haben Kontrolle über den Prozess zu haben (Colquitt et al. 2001). Ein Prozess wird weiterhin als fair empfunden, wenn die Informationen, die die Beteiligten in den Entscheidungsprozess einbringen, korrekt sind, wenn Entscheidungspraktiken nicht ständig geändert werden und wenn die Möglichkeit besteht den Entscheidungsprozess zu korrigieren (Lind u. Tyler 1988). Zudem scheinen Engagement (d. h., den anderen zur Beteiligung auffordern und seine Beiträge wertschätzen), Erklärungen (dem anderen den eigenen Standpunkt erklären und dabei die Gedanken des anderen miteinbeziehen) und Erwartungsklarheit (was ist bei welcher Entscheidung zu erwarten) eine große Rolle für das Empfinden prozeduraler Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit zu spielen (Kim u. Mauborgne 2003).

Anwendung. In der Beratung betrachten wir zunächst, welche Ressourcen zwischen den Eltern „verteilt“ werden müssen. Die Eltern nennen dabei die Zeit mit der Tochter, den Einfluss, den sie auf sie haben (z. B. Wahl der Hobbys, Interessen, Freunde), und die Aufmerksamkeit, die ihnen durch die Tochter entgegengebracht wird. Diese Themen haben für die Eltern eine hohe Relevanz und lösen starke Emotionen aus. Eine von beiden Eltern als fair erlebte Verteilung dieser Ressourcen im Sinne von distributiver Gerechtigkeit ist unserer Hypothese nach auf Grund der konfliktreichen Nachtrennungsbeziehung schwer zu realisieren. Im nächsten Schritt betrachten wir die Möglichkeiten, prozedurale Gerechtigkeit herzustellen. Beide Eltern berichten, wenig Vertrauen in den anderen zu haben. Sie zweifeln wechselseitig ihre Verlässlichkeit und Verbindlichkeit an. Die Bedingungen, unter denen ein Prozess als gerecht empfunden wird, sind bei den Entscheidungsprozessen der Eltern bisher nicht gegeben. Hier sehen wir die Chance, dass die Eltern gemeinsam eine Vorgehensweise des fairen Verhandeln entwickeln könnten, um das Finden guter Lösungen für die Tochter zu erleichtern. Darüber hinaus haben wir die Hypothese, dass dieser Prozess durch das Empfinden von Prozessgerechtigkeit für die Eltern vertrauensstiftend sein könnte.

Wir bitten die Eltern, sich eine Vorgehensweise zu überlegen, die ihrer Meinung nach eine Basis für gute und faire Verhandlungen sein könnte. In einem gemeinsamen Termin stellen die Eltern ihre Ideen ausführlich dar. Wir berichten die wissenschaftlichen Befunde zur Unterscheidung zwischen distributiver und prozeduraler Gerechtigkeit sowie den Bedingungen, unter denen man einen Prozess als gerecht empfindet (Abbildung 2, Teil 1). Hierbei betonen wir, dass getrennte Eltern wahrscheinlich in Bezug auf die Verteilung bestimmter Ressourcen oftmals nicht mit dem Ergebnis einer gemeinsamen Auseinandersetzung zufrieden sind. Gleichzeitig zeigen wir auf, dass es unserer Ansicht nach möglich sein kann, den Prozess, der zu diesem Ergebnis geführt hat, als gerecht zu empfinden, was wiederum einen Einfluss auf die Akzeptanz des ausgehandelten Ergebnisses haben kann. Beide Eltern melden zurück, dass sie in der Tat mit dem Ergebnis ihrer Aushandlungen oft unzufrieden seien und besonders in Bezug auf die verbrachte Zeit mit der Tochter dies auch als schwer zu verändern ansähen.

Die Eltern entwickeln nun gemeinsam eine Herangehensweise, in der sie ihre Ideen und die wissenschaftlichen Erkenntnisse fairer Entscheidungsprozesse verbinden, um einen möglichst konkreten Plan zu erstellen, den sie bei zu besprechenden Themen verfolgen können. Die Eltern einigen sich z.B. darauf, Themen, die sie besprechen möchten, vorher anzukündigen, in ihren Äußerungen ehrlich zu sein sowie die Meinung des anderen anzuhören (eine ausführlichere Darstellung der Inhalte ist in Abbildung 2, Teil 2 dargestellt). Der Prozess, in dem die Eltern das gemeinsame Vorgehen aushandeln, beinhaltet alle Merkmale, die ein fairer Prozess auch haben sollte. Somit haben sie die Möglichkeit, prozedurale Gerechtigkeit zu erleben, bevor sie die Herangehensweise bei emotional sensiblen Themen anwenden.

Die Eltern melden zurück, dass sie den gemeinsamen Aushandlungsprozess als produktiv erlebt hätten, dass wichtige Regeln nun definiert seien und sie somit die Hoffnung hätten, diesen in Zukunft entsprechen zu können. Wir treffen die Vereinbarung, dass sie dieses Vorgehen ausprobieren und wir bei Bedarf den Aushandlungsprozess noch mal verändern können.

Die Eltern wenden ab diesem Zeitpunkt ihr Vorgehen des fairen Verhandeln an und melden zurück, dass die Entscheidungsprozesse weniger konfliktreich seien, sie gleichzeitig dennoch den Fokus oft auf dem Ergebnis und der damit verbundenen Unzufriedenheit hätten. Ein Jahr nach der Vereinbarung des Vorgehens können wir feststellen, dass den Eltern faires Verhandeln zwar nicht immer gelingt, ihr Blick auf faire Merkmale ihrer Auseinandersetzungen jedoch geschärft bleibt und es ihnen leichter fällt bei Abweichungen vom fairen Prozess Grenzen zu ziehen, ohne dass es zu einer Eskalation der Situation kommt.

1 Wann empfinden Menschen einen Prozess als GERECHT?

Wenn sie das Gefühl haben **KONTROLLE** über den Entscheidungsprozess zu haben!

- ◆ Wenn sich alle Beteiligten in dem Prozess engagieren
 Meinung des anderen einfordern
 Erlaubnis geben die Meinung zu hinterfragen
 - ◆ Wenn alle Beteiligten bereit sind Erklärungen für ihren Standpunkt zu geben
 Erklären, warum man die Entscheidung so treffen möchte
 Die Meinung des anderen bewusst einbeziehen
 - ◆ Wenn die Informationen, die für die Entscheidung eingebracht werden, korrekt sind
 Offen und ehrlich mit den eigenen Beweggründen umgehen
 - ◆ Wenn die Entscheidungspraktiken nicht ständig geändert werden
 - ◆ Wenn die Möglichkeit besteht den Entscheidungsprozess zu korrigieren
 - ◆ Wenn es klar ist, was nach der Entscheidung zu erwarten ist
 Welche Regeln entstehen aus der Entscheidung?
- Erklärungen sind vertrauensfördernd
- Was passiert, wenn die Regeln nicht eingehalten werden?

2 Welche Regeln gelten für unsere VERHANDLUNGEN?

- ◆ Das Thema wird vorher angekündigt.
 Beide können sich in Ruhe vorbereiten.
 Thema wird per Mail angekündigt und dann persönlich besprochen.
 Bei Dringlichkeit wird ein Telefontermin vereinbart.
- ◆ Beide haben die Haltung, dass die Meinung des anderen wichtig ist.
 Man hört sich die Meinung des anderen an.
 Man versucht sie nachzuvollziehen und sie in die eigenen Gedanken einzubeziehen.
- ◆ Beide geben ehrliche Informationen in den Prozess ein.
 Die eigene Wunschlösung wird erklärt und transparent dargestellt.
- ◆ Wenn das Gespräch nicht konstruktiv verläuft, haben beide die Möglichkeit, das Gespräch sofort zu beenden, zu vertagen oder mit Moderation wieder aufzugreifen.
 Rote Karte, wenn die Regeln nicht eingehalten werden

Keine wichtigen Themen
zwischen Tür und Angel
ansprechen!

Keine schnelle spontane
Entscheidung vom anderen
fordern!

Abbildung 2: Psychoedukatives Material zu fairen Entscheidungsprozessen und erarbeitete Lösung der Klient:innen

Familie R.

Ausgangslage. In der Aufsuchenden Familientherapie begleiten wir eine Familie mit zwei Kindern, deren Eltern getrennt sind und noch in einem gemeinsamen Haushalt leben, da dies finanziell und auch organisatorisch besser zu bewältigen sei. Beide Eltern beschreiben die Lebenssituation für alle Beteiligten als sehr schwierig. Durch die fehlende Rückzugsmöglichkeit könnten sich die Eltern schlecht aus dem Weg gehen, wodurch die Stimmung oft angespannt sei, worunter auch die Kinder leiden würden. Der Umgang und die Kommunikation zwischen den Eltern sei von gegenseitigem Misstrauen und Verletzungen geprägt, sie seien immer auf der Hut, ob ein verbaler Angriff oder rechtliche Schritte vom anderen kommen würden. Getroffene Vereinbarungen würden vom jeweils anderen Elternteil nicht zuverlässig eingehalten.

In der Beratung finden zunächst nur Einzelgespräche statt, da beide Eltern wenig Erfolg in gemeinsamen Gesprächen sehen würden. Als ein Elternteil ankündigt bald ausziehen zu wollen, entsteht für beide Eltern die Notwendigkeit, sich über den Aufenthalt der Kinder zu einigen. Ein Elternteil möchte das Wechselmodell, der andere das Residenzmodell verwirklichen. Beide Eltern berichten, dass diese anstehende Entscheidung sie emotional sehr belaste, sie mit starken Verlust- und Existenzängsten konfrontiert seien. Die Eltern willigen beide ein, dieses Thema in der Beratung gemeinsam zu besprechen und an einer Einigung zu arbeiten, auch um den Kindern eine Aussage vor Gericht zu ersparen.

Anwendung. Wir betrachten mit den Eltern im Einzelgespräch, wie Aushandlungsprozesse bisher verlaufen sind und wie sie diese wahrgenommen haben. Beide Eltern teilen mit, Einigungen mit dem:der Expartner:in und die daraus resultierenden Ergebnisse oftmals als ungerecht empfunden zu haben. Dies sei für sie emotional sehr belastend und wirke sich wiederum hemmend auf anschließende Kooperationen mit dem:der Expartner:in aus. Beide Eltern teilen zudem auch in diesem Zusammenhang mit, sehr misstrauisch zu sein, was den nun anstehenden Prozess der Aushandlung eines Aufenthaltsmodells angeht. Dies äußere sich auch darin, dass sie dem:der anderen wenig Informationen zu den jeweiligen Vorstellungen über ihre Aufenthaltsmodelle geben wollen, um nicht aus der „Deckung“ zu gehen.

Wir zeigen nun die Informationen zum Gerechtigkeitsempfinden auf und damit verbunden unsere Hypothese, dass eine gerechte Verteilung der Ressource „Aufenthalt der Kinder“ auf Grund der unterschiedlichen Wünsche der Eltern nicht wahrscheinlich sein wird. Gleichzeitig haben wir die Idee, dass neben dem Gefühl eines gerechteren Verhandeln auch die Möglichkeit geschaffen werden kann, den anderen als verlässlich in dem Einhalten von gemeinsamen Regeln zu erleben.

Im nächsten Schritt zeigen wir den Eltern die Bedingungen auf, unter denen ein Prozess als gerecht empfunden werden kann. Sie teilen mit, dass diese Bedingungen bisher in ihrer Kommunikation nicht gegeben seien und sie davon ausgehen, dass der jeweils andere sich auch in Zukunft nicht dementsprechend verhalten wird. Wir machen das Angebot, in den ersten gemeinsamen Gesprächen Kommunikationsregeln auf der Basis der vorgestellten Merkmale zu erarbeiten.

Die Anspannung vor dem ersten gemeinsamen Gespräch wird von beiden Eltern als sehr hoch beschrieben. Beide Eltern haben ihre Wünsche an die gemeinsame Kommunikation notiert und teilen diese in dem Gespräch mit. Sie äußern zum Teil auch persönliche Wünsche an die zukünftige Kommunikation, die sie mit erlebten Verletzungen begründen. Nach einigen Gesprächen haben sich die Eltern auf Kommunikationsregeln geeinigt und deren Inhalte auch ausführlich definiert. Sie vereinbaren zunächst, dass sie einander nicht mit abfälligen Bemerkungen verletzen, Meinungsverschiedenheiten in Abwesenheit der Kinder besprechen und die Kinder nicht für ihren eigenen Vorteil instrumentalisieren. Beide berichten, dass sie den Prozess als entlastend und gerecht erlebt hätten. In der weiteren Betrachtung der Umsetzung der Regeln im Alltag stellt sich heraus, dass beide Eltern der Meinung sind, dass sich der jeweils andere nicht an deren Einhaltung halte, was wiederum zu Konflikten führe.

Im Folgenden möchten die Eltern nicht an den Kommunikationsregeln und deren Umsetzung weiterarbeiten. Die Klärung aktueller Themen, die durch den anstehenden Auszug des einen Elternteils anständen, hätten für sie gerade Priorität. Sie hätten dementsprechend nicht die Zeit und Ruhe die Kommunikationsregeln weiter zu bearbeiten, auch wenn sie den Austausch und die Verlässlichkeit von Vereinbarungen als weiterhin nicht zufrieden stellend erleben. Die weitere Ausarbeitung der Kommunikationsgrundlage wird von uns immer wieder angeboten und angeregt, von den Eltern aber nicht als für sie passendes Vorgehen akzeptiert.

Diskussion

In Folgendem wollen wir darstellen, welche Besonderheiten sich für die Klient:innen und uns als Berater:innen bei der Einbindung wissenschaftlicher Informationen als Quelle für Wirklichkeitskonstruktionen ergeben haben.

(1) Unsere Klient:innen haben zurückgemeldet, dass die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Befunden eine gewisse Nüchternheit und emotionale Neutralität mit sich bringt, da diese Sichtweise ganz im Gegensatz zu den Wirklichkeitskonstruktionen am Prozess Beteiligter nicht „persönlich“ ist und somit eine personenunabhängige Sichtweise der Realität darstellt. Dies kann – wie wir es in

unserem ersten Fallbeispiel erlebt haben – in hochemotionalen Kontexten das Betrachten der eigenen Problematik mit etwas Abstand ermöglichen. Dies könnte vor allem dann günstig sein, wenn eine Metaebene angesprochen werden soll und aufgrund der Intimität oder emotionalen Brisanz des Themas eine Irritation sehr vorsichtig erfolgen soll.

(2) Neben der von unseren Klient:innen als positiv erlebten Wirkung „nüchterner“ wissenschaftlicher Informationen vermuten wir nach den ersten praktischen Erfahrungen gleichzeitig, dass Klient:innen wissenschaftliche Befunde im Vergleich zu den Wirklichkeitskonstruktionen anderer Menschen auch als besonders aufdeckend und damit beschämend erleben könnten und Widerstand dadurch wahrscheinlicher wird. Hier müssen Berater:innen unserer Ansicht nach sehr behutsam vorgehen und in besonderem Maße darauf achten, ihre Haltung des Nichtwissens für die Klient:innen erlebbar werden zu lassen.

(3) Im Vergleich zu anderen Quellen von Wirklichkeitskonstruktionen haben die Klient:innen uns in Bezug auf die wissenschaftlichen Informationen zurückgemeldet, dass sie unsere „Zumutung“ dieser Informationen in besonderer Weise als positiv erlebt haben und sich dadurch in ihrer Rolle als souveräne, kompetente und autonome Gesprächspartner:innen gestärkt fühlen. Dies erscheint uns im Rahmen der Hilfen zur Erziehung, die häufig auch durch nicht als freiwillig erlebte Arbeitsbeziehungen gekennzeichnet sind, als besonders bedeutsam.

(4) Die Lebenssituation der Eltern und das Erleben dieser führten teilweise zu einer Begrenzung der Herangehensweise. Hierzu zählen wir Zeitdruck und starke Emotionen wie Angst oder eine hohe Verletzlichkeit, die in unseren Beratungsprozessen verhinderten, dass sich die Eltern auf die psychoedukativen Elemente einlassen konnten. Ebenso haben wir die Idee, dass den Klient:innen eine sprachlich-kognitive Auseinandersetzung mit den Informationen möglich sein muss, damit diese Art des Vorgehens genutzt werden kann.

Wir als Berater:innen haben erlebt, dass das Integrieren wissenschaftlicher Befunde in den Beratungsprozess ein besonders schnelles und flexibles Hin- und Herwechseln zwischen der Rolle von ‚Prozessberater:innen‘ und der Rolle von ‚Fachberater:innen‘ erfordert bzw. wir uns als ‚nichtwissende Fachberater:innen‘ wahrgenommen haben. Wir haben diese Rollendifferenzierung als sehr bereichernd erlebt. Der zeitliche Aufwand, für eine Problematik oder ein Anliegen wissenschaftliche Informationen zu recherchieren und aufzubereiten, war erheblich und neben den ohnehin bestehenden Ansprüchen komplexer Systeme in den Hilfen zur Erziehung eine besondere Herausforderung. Diese haben wir jedoch für uns als positiv erlebt. Für uns war es ein eindeutiger Gewinn, sich neugierig auf die Suche nach wissenschaftlichem Wissen zu machen, um ‚wahrscheinliche

Antworten' zu bekommen, diese dann als mögliche Elemente einer Wirklichkeitskonstruktion anzubieten und auf diese Art und Weise die Bearbeitung von Anliegen zu bereichern. Gleichzeitig müssen wir feststellen, dass beschränkte zeitliche Ressourcen eine deutliche Grenze unseres Vorgehens darstellen.

Zusammenfassend stellt Psychoedukation für uns einen Weg dar, mit dem die große Zahl an psychologisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen für Menschen lebenspraktisch und nachhaltig nutzbar gemacht wird. In der systemischen Beratungspraxis der erzieherischen Hilfen können sie ihnen als Klient:innen direkt und gleichzeitig behutsam als Möglichkeiten zur Wirklichkeitskonstruktion zur Verfügung gestellt werden. Dies kann zu einem Zeitpunkt geschehen, an dem sie persönliche Relevanz besitzen und zu neuen Lösungsideen führen können. Dies entspricht für uns der Idee einer Psychologie, die als Humanwissenschaft im Dienste des Menschen steht.

Literatur

- Bäumli J, Pitschel-Walz G (2008) Psychoedukation bei schizophrenen Erkrankungen. Konsensuspapier der Arbeitsgruppe „Psychoedukation bei schizophrenen Erkrankungen“. Schattauer-Verlag, Stuttgart
- Bieker R (2011) Soziale Arbeit studieren. Leitfaden für wissenschaftliches Arbeiten und Studienorganisation. Kohlhammer, Stuttgart
- Burrows E, McArdle S (2020) Psychoeducation through digital video for olympic and paralympic athletic career transition. *Health Education Journal* 79(5):516-528
- Colquitt JA, Conlon DE, Wesson MJ, Porter COLH, Ng KY (2001) Justice at the millenium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology* 86(3):425-445
- Davies PT, Harold GT, Goeke-Morey MC, Cummings EM (2002) Child emotional security and interparental conflict. *Monographs of the Society for Research in Child Development*: i-127
- Ellis EM (2000) Divorce Wars. *Interventions with Families in Conflict*. American Psychological Association, Washington
- Fichtner J, Dietrich PS, Halatcheva M, Hermann U, Sandner E (2010) Kinderschutz bei hochstrittiger Elternschaft. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Deutsches Jugendinstitut e. V., München
- Foerster H v (1985) Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Vieweg, Braunschweig
- Greitemeyer D (1998) Die Trennungsfamilie. Trennung als Neubeginn. Kösel-Verlag, München
- Jasso G (1980) A new theory of distributive justice. *American Sociological Review* 45:3-32
- Johnston JR (1999) Developing and Testing Group Interventions for Families at Impasse. Executive Summary. Report to the Administrative Offices of the Court, California, USA
- Kim WC, Mauborgne R (2003) Fair process: Managing in the knowledge economy. *Harvard Business Review* 81(1):127-136

- Kunkel G (1997) Die Beziehungsdynamik im Familienrechtskonflikt. Untersuchung der Streitmuster bei strittiger elterlicher Sorge- und Umgangsregelung. Dissertation. Eberhard-Karls-Univ. Tübingen
- Lind EA, Tyler TR (1988) *The Social Psychology of Procedural Justice*. MA: Springer US, Boston.
- Maccoby EE, Mnookin RH (1999) *Dividing the child: Social and legal dilemmas of custody*. Harvard University Press, Cambridge
- Markovsky B (1985) Toward a multilevel justice theory. *American Sociological Review* 50:822-839
- Martín-Carrasco M, Martín MF, Valero CP, Millán PR, García CI, Montalbán S R, ... & Vilanova MB (2009) Effectiveness of a psychoeducational intervention program in the reduction of caregiver burden in Alzheimer's disease patients' caregivers. *International Journal of Geriatric Psychiatry: A journal of the psychiatry of late life and allied sciences* 24(5):489-499
- Masheter C (1997) Healthy and unhealthy friendship and hostility between ex-spouses. *Journal of Marriage and the Family* 59:463-475
- Mühlig S (2004) Ziel Compliance der Patientenschulung: Formen und messmethodische Fragen. *Praxis Klinische Verhaltensmedizin und Rehabilitation* 17(65):45-52
- Mühlig S, Jacobi F (2020) Psychoedukation. *Klinische Psychologie & Psychotherapie* 557-573
- Pitschl-Walz G, Bäuml J (2016) Grundlagen des Konsensuspapiers zur Psychoedukation. In: Bäuml J, Behrendt B, Henningsen P, Pitschel-Walz G (2016) *Handbuch der Psychoedukation: für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatische Medizin*. Schattauer, Stuttgart, S 3
- Sabbagh C, Schmitt M (Eds.) (2016) *Handbook of Social Justice Theory and Research*. NY: Springer New York, New York
- Schlippe A v, Schweitzer J (1996) *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Seithe M (2007) Hilfen zur Erziehung. *Handbuch Familie*, S. 568-592
- Seker G, Çapri B (2022) The Effect of the Career Psychoeducation Program on the Career Decision Self-Efficacy and Educational Outcome Expectations of Eleventh-Grade Students. *International Journal of Progressive Education* 18(2):87-103
- Siebert H (2009) *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 6. Auflage. Ziel Verlag, Augsburg
- Sirringhaus-Bünder A, Bünder P (2005) Systemische Perspektive, Selbstwirksamkeit und video-unterstützte Beratung nach der MARTE MEO-Methode. *Kontext* 36(2):166-181
- Smerud PE, Rosenfarb IS (2011) The therapeutic alliance and family psychoeducation in the treatment of schizophrenia: An exploratory prospective change process study. *Couple and Family Psychology: Research and Practice* 1(S):85-91
- Smith HJ, Tyler TR, Huo YJ, Ortiz DJ, Lind EA (1998) The self-relevant implications of the group-value model: Group membership, self-worth, and treatment quality. *Journal of experimental social psychology* 34(5):470-493
- Stafford N, Colom F (2013) Purpose and effectiveness of psychoeducation in patients with bipolar disorder in a bipolar clinic setting. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 127:11-18.

- Tyler TR (1994) Psychological models of the justice motive: Antecedents of distributive and procedural justice. *Journal of personality and social psychology* 67(5):850
- Wigger A (2017) Immer wieder in Kontakt gehen ... *Forum Erziehungshilfen* (3). Beltz Juventa.
- Winkelmann S (2005) Elternkonflikte in der Trennungsfamilie als Risikobedingung kindlicher Anpassung nach Trennung und Scheidung. Dissertation. Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften
- Yang J, Mossholder KW, Peng TK (2009) Supervisory procedural justice effects: The mediating roles of cognitive and affective trust. *The Leadership Quarterly* 20(2):143-154
- Zeinabadi H, Salehi K (2011) Role of procedural justice, trust, job satisfaction, and organizational commitment in Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers: Proposing a modified social exchange model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 29:1472-1481

Dr. Johanna Pretsch
Hochschule Esslingen
Fakultät für Soziale Arbeit, Bildung und Pflege
E-Mail: johanna.pretsch@hs-esslingen.de

Anke Gelhausen
E-Mail: a.gelhausen@mailbox.org



Partizipative Curriculumentwicklung

Fachspezifikum „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ an der Universität Wien in Kooperation mit ÖAS und Ia:sf

Helga Fasching, Susanne Klingan, Theresia Kosicek,
Johanna Schwetz-Würth, Elisabeth Wagner¹

Zusammenfassung

Im Jänner 2023 wurde am Postgraduate Center der Universität Wien vom Rektorat der Universitätslehrgang (ULG) „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ eingerichtet. Dieser wird in Kooperation mit den Ausbildungseinrichtungen „Österreichische Arbeitsgemeinschaft für systemische Therapie und systemische Studien“ (ÖAS) und „Lehranstalt für Systemische Familientherapie“ (Ia:sf) umgesetzt. Der vorliegende Beitrag beschreibt aus Perspektive der drei Kooperationspartnerinnen den eineinhalbjährigen, transdisziplinären und partizipativen Kooperationsprozess in der Entwicklung des postgradualen Master-Curriculums „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ am PGC der Universität Wien. Zuerst wird auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die geplante Neuausrichtung der Psychotherapieausbildung eingegangen. Anschließend werden erste Einblicke in das auszugestaltende Curriculum gegeben. Abschließend erfolgt eine Reflexion zum Prozess und es werden offene Fragen für die Zukunft des ULGs „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ und zur Akademisierung der Psychotherapie formuliert.

Schlüsselwörter: Akademisierung, Psychotherapie, Universitätslehrgang, Curriculum, Partizipation, Systemische Familientherapie, Universität Wien

Participative Curriculum

Development Specialized Course “Systemic Psychotherapy/Systemic Family Therapy” at the University of Vienna in cooperation with ÖAS and Ia:sf

Abstract

In January 2023, the University Course (ULG) “Systemic Psychotherapy/Systemic Family Therapy” was established at the Postgraduate Center (PGC) of the University of Vienna by the Rectorate. It is a cooperation with the two training institutions “Österreichische Arbeitsgemeinschaft für systemische Therapie und systemische Studien“ (ÖAS) and “Lehranstalt für Systemische Familientherapie“ (Ia:sf).

1) Die erwähnten Autorinnen haben an der Entwicklung des Curriculums mitgearbeitet.

Studien“ (ÖAS, Austrian association for systemic therapy and systemic studies) and „Lehranstalt für Systemische Familientherapie“ (la:sf, Teaching institute for systemic family therapy). This article describes from the perspective of the three cooperation partners the one and a half year, transdisciplinary and participatory cooperation process in the development of the postgraduate master curriculum “Systemic Psychotherapie/Systemic Family Therapy” at the PGC of the University of Vienna. First, the legal framework and the intended reorientation of psychotherapy education are discussed. Then the article gives first insights into the curriculum to be designed. Finally, a reflection on the process is given and open questions for the future of the ULG “Systemic Psychotherapie/Systemic Family Therapy” and for the academization of psychotherapy are formulated.

Keywords: academization, psychotherapy, university course, curriculum, participation, systemic family therapy, University of Vienna

Gründe und die Ziele für den Universitätslehrgang „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“

Dass die Psychotherapie als einziger Heilberuf nicht akademisiert ist, wurde nicht zuletzt von der Standesvertretung seit langem problematisiert. Immer mehr fachspezifische Ausbildungseinrichtungen gingen daher in den letzten Jahren Kooperationen mit Universitäten ein. In den letzten zwei Jahren wurden die Vorbereitungen eines neuen Psychotherapiegesetzes immer konkreter und es wurde absehbar, dass nach einer Übergangsfrist von mehreren Jahren nur mehr Curricula mit einem Masterabschluss zur Berufsberechtigung führen würden. Während zwischen den politischen Entscheidungsträger:innen die Möglichkeit eines Regelstudiums diskutiert wurde, bildete sich aus dem Psychotherapiebeirat und dem ÖBVP (Österreichischer Bundesverband für Psychotherapie) die Expert:innengruppe Psychotherapie NEU. Diese machte sich zur Aufgabe, in einem umfassenden Abstimmungsprozess mit den fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen jene Anforderungen zu definieren, die auch künftige „akademisierte Curricula“ erfüllen müssen, um die derzeit bestehende Qualität der Psychotherapieausbildung nicht zu gefährden.

Vor diesem berufspolitischen Hintergrund haben sich die ÖAS (Österreichische Arbeitsgemeinschaft für systemische Therapie und systemische Studien)² und die la:sf (Lehranstalt für Systemische Familientherapie)³ entschieden, in Kooperation mit dem PGC (Postgraduate Center) der Universität Wien einen fachspezifischen postgradualen Masterlehrgang zu planen. Das Besondere am Universitätslehr-

2) <https://oeas.at/>.

3) <https://www.lasf.at/>.

gang (ULG) „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ ist, dass es das erste Fachspezifikum dieser Therapiemethode mit Masterabschluss an einer öffentlichen Universität ist, welches den geplanten Vorgaben der Akademisierung der Psychotherapie entspricht.

Im Jänner 2023 wurde der ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ an der Universität Wien vom Senat/Rektorat eingerichtet.⁴ Mit dem ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ ist neben den beiden seit langem etablierten Masterlehrgängen „Psychotherapeutisches Fachspezifikum: Individualpsychologie und Selbstpsychologie“⁵ und „Personenzentrierte Psychotherapie“⁶ nun ein drittes psychotherapeutisches Verfahren an der Universität Wien im postgraduellen Bereich vertreten.⁷

Ziel dieses ULG ist es, die fachspezifische systemische Ausbildung auf einem akademischen Niveau anzubieten: Die Teilnehmenden im postgraduellen ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ (120 ECTS) schließen mit einem Master of Continuing Education (MA (CE)) ab. Die transdisziplinäre Kooperation von Universität und fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen realisiert die wissenschaftlichen Ansprüche einer Ausbildung an der Universität im gesetzlichen Rahmen der Psychotherapieausbildung durch die beiden Kooperationspartnerinnen. Diese Kooperation stellt aus folgenden zwei Gründen ein starkes und verlässliches Dreieck dar:

- 1) Die Universität Wien ist eine öffentlich-rechtliche Universität. Als größte Universität des Landes ist sie darüber hinaus auch die größte Anbieterin eines psychotherapeutischen Propädeutikums mit anerkannt hohem Qualitätsanspruch. Mit dem ULG wird den Absolvent:innen des psychotherapeutischen Propädeutikums somit – neben den bereits bestehenden psychotherapeutischen Ausbildungen im postgraduellen Bereich an der Universität – die Möglichkeit geboten, im Masterstudium ihre psychotherapeutische Ausbildung an der Universität Wien fortzusetzen und aus drei fachspezifischen Richtungen zu wählen.
- 2) Die ÖAS und die Ia:sf zählen seit langem zu den gut etablierten ministeriell anerkannten Ausbildungseinrichtungen im Fachspezifikum „Systemische Familientherapie“.

4) Siehe 14. Stück des UG 2002-Mitteilungsblatt, abrufbar unter: <https://mtbl.univie.ac.at/>.

5) Wissenschaftliche Leitung: ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach.

6) Wissenschaftliche Leitung: Univ.-Prof. Dr. Christian Korunka.

7) Wissenschaftliche Leitung: Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching.

Ziel des Beitrags ist es, nach einer kurzen Darstellung der gesetzlichen Rahmenbedingungen und der geplanten Neuausrichtung der Psychotherapieausbildung, den transdisziplinären und partizipativen Kooperationsprozess in der Entwicklung des postgradualen Master-Curriculums „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ am Postgraduate Center der Universität Wien aufzuzeigen und Einblick in das auszugestaltende Curriculum zu geben. In einer abschließenden Reflexion werden offene Fragen für die Zukunft formuliert.

Ausgangsbedingungen: Gesetzliche Rahmenbedingungen und Veränderungen

Die Ausgestaltung des Curriculums für eine akademische Psychotherapieausbildung mit Masterabschluss war durch unterschiedliche gesetzliche Rahmenbedingungen definiert: 1) dem neuen Universitätsgesetz (UG) (2021), 2) dem geltenden Psychotherapiegesetz und 3) dem in Diskussion befindlichen neuen Psychotherapiegesetz.

Ad 1: Universitätsgesetz (UG)

Das Curriculum „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ wurde nach UG 2002⁸ beschlossen. Nach UG 2002 sind für einen Master 120 ECTS vorgeschrieben. Geändert hat sich, dass mit dem neuen UG 2021 als Zulassungsvoraussetzung für ein Masterstudium ein erfolgreich abgeschlossenes Bachelorstudium von 180 ECTS Voraussetzung ist; diese gesetzliche Regelung gilt ab WS 2023/24 und somit auch für diesen ULG.

Ad 2: Gemäß dem geltenden Psychotherapiegesetz können nur jene Einrichtungen ein Fachspezifikum zur Ausbildung von Psychotherapeut:innen anbieten, die vom Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) als Ausbildungseinrichtungen anerkannt sind.⁹

Ad 3: Psychotherapiegesetz NEU und Akademisierung: Da zum Zeitpunkt der Curriculumsentwicklung das neue Psychotherapiegesetz noch nicht beschlossen war, konnte hier nicht auf konkrete Anforderungen Bezug genommen werden. Relevante Bezugspunkte ergaben sich aber aus den bekannten Gesetzesentwürfen und den von der Expert:innengruppe „Psychotherapiegesetz NEU“ formulierten Anforderungen:

8) Der Universitätslehrgang „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ wurde vom Senat der Universität Wien am 26. Jänner 2023 (gemäß § 25 Abs. 8 Z. 3 und Abs. 10 des Universitätsgesetzes 2002 eingerichteten entscheidungsbefugten Curricular-Kommission) beschlossen. Rechtsgrundlagen sind das Universitätsgesetz 2002 und der studienrechtliche Teil der Satzung der Universität Wien in der jeweils geltenden Fassung.

9) Das geltende Gesetz aus 1991 siehe RIS – Psychotherapiegesetz – Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.07.2023 (bka.gv.at).

- 1) „Psychotherapeut:innen werden primär von Psychotherapeut:innen ausgebildet, die über langjährige psychotherapeutische Behandlungserfahrung und didaktische Qualifikationen verfügen.“
- 2) „(...) eine von Beginn an durchgehende und enge Verschränkung von Theorie und Praxis durch Theorie- und Methodikseminare in Verbindung mit intensiver psychotherapeutischer Selbsterfahrung, sowie mit Praktika und Supervision durch alle drei Ausbildungsphasen zumindest im bereits jetzt gegebenen Ausmaß.“ (Positionspapier 1: Korunka et al. 2022, S. 3).

Im ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ sind die von der Expert:innengruppe angeführten Qualitätskriterien in allen Aspekten umgesetzt. Damit erfüllt der ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ sowohl die bestehenden Ausbildungsstandards für eine psychotherapeutische Ausbildung wie auch den akademischen Anspruch an einen Masterlehrgang einer öffentlichen Universität.

Wie nun diese Veränderungen in den gesetzlichen Rahmenbedingungen und die Neuausrichtung der Psychotherapieausbildung auf die inhaltliche Ausgestaltung des Curriculums „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ Einfluss genommen haben, möchten wir im Folgenden beschreiben.

Der Prozess der partizipativen Entwicklung des Curriculums

Was beschreibt die vorliegende partizipative Curriculumentwicklung in transdisziplinärer Kooperation? Der ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ ist formal auf eine transdisziplinäre Kooperation ausgerichtet, der Austausch von Wissenschaft und Praxis wird durch eine verschränkende Ausbildung im Curriculum abgebildet, wie wir später in der Darstellung und Erläuterung des Curriculums noch zeigen werden (vgl. Abbildung 1). Unter Partizipation wird Teilhabe und Teilnahme verstanden. Teilnahme bezieht sich „primär auf die Mitwirkung in Prozessen der Aushandlung und Entscheidungsfindung“ (Schnurr 2018, S. 634), Teilhabe meint auch die „Nutzung der zu einem gegebenen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung verfügbaren Ressourcen und Möglichkeiten zur Realisierung“ (ebd.). Partizipationsprozesse sind institutionell immer in hierarchisch-strukturierte Machtverhältnisse eingebettet. Trotz dieser Widersprüchlichkeiten hängt es immer von den institutionellen Bedingungen, Einrichtungen und ganz wesentlich von einzelnen Personen ab, die bestimmen, wie sehr die einzelnen Akteur:innen in Kooperations-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt werden und mitwirken können.

In unserem transdisziplinären Kooperationsmodell zwischen Universität Wien mit zwei etablierten und erfahrenen Ausbildungseinrichtungen haben wir einen partizipativen Kooperationsprozess eingeleitet. Kooperation wird als zentraler Bestandteil gemeinsamen Arbeitens begriffen. Aus handlungsleitender Zielperspektive wird Kooperation ein bedeutsamer Stellenwert eingeräumt, weil ihr eine vermittelnde Funktion zukommt. Im Allgemeinen wird Kooperation durch eine bestimmte Art und Weise definiert, in der sich Personen in Bezug auf andere Personen sowie auf die Aufgaben und Ziele befinden, die sie gemeinsam setzen (Aktionen). Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist, dass die potenziellen Interaktionspartner:innen eine Bereitschaft für den gegenseitigen Austausch haben (Beziehungen) (Spieß 2004, S. 211). Wenn diese Bedingung erfüllt ist, wird ein gleichberechtigter Austausch zwischen den beteiligten Akteur:innen möglich. Darüber hinaus ist die Art und Weise, in der die Zusammenarbeit stattfindet, formal geprägt und meint Bedingungen (Zeit), Absichtlichkeit (zufällig oder systematisch) und die Anzahl der beteiligten Akteur:innen (zwei oder mehr Personen). Die drei Partnerinnen stellen strukturell ein *stabiles Dreieck* her. Kooperation auf formaler Ebene lässt sich also realisieren. Kooperation läuft jedoch immer auf mehreren Ebenen ab, auch auf einer inhaltlichen Ebene und einer Ebene der Beziehung. Tuckman (1965) beschreibt das Zusammenwachsen unterschiedlicher Akteur:innen zu einem Team mit der Metapher der Teamuhr. Es braucht Teamentwicklung als einen Prozess, in dem die verschiedenen Akteur:innen

- ▶ die jeweiligen Arbeitsweisen, Denkstrukturen, Persönlichkeiten u. v. m. kennenlernen (*forming*),
- ▶ die Unterschiedlichkeiten und die damit verbundenen Emotionen „ausgestritten“ werden (*storming*),
- ▶ auf Basis dessen gemeinsame handlungsleitende Denkstrukturen, Leitlinien erarbeitet werden (*norming*)
- ▶ und diese dann gemeinsam umgesetzt werden können (*performing*).

Damit das Zusammenspiel im Team funktioniert, sind drei Aspekte bedeutsam, die als Bereitschaft zur Kooperation (*zusammenarbeiten wollen*), Kommunikation (*reden wollen*) und Aktivität (*handeln wollen*) verstanden werden können (Fasching u. Felbermayr 2022). Partizipative Kooperation ist eine erweiterte Kooperation und meint, dass wir diesen Prozess gemeinsam angehen. Wie sind wir nun gemeinsam im Prozess der Curriculumentwicklung vorgegangen?

Das Curriculum wurde – wie bereits erwähnt – vom Postgraduate Center der Universität Wien und der Lehrgangsführung in enger Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnerinnen ÖAS und Ia:sf in einem 1,5-jährigen Prozess von Juni 2021 bis September 2022 erarbeitet und anschließend mit der postgradualen

Curricularen Arbeitsgruppe (CAG) mit facheseinschlägigen Vertreter:innen¹⁰ inhaltlich in Hinblick auf qualitätssichernde Merkmale besprochen und überprüft. (Zur Nachvollziehbarkeit der einzelnen Arbeitsschritte im gesamten Prozess der Curriculumentwicklung siehe Anhang). Vereinfacht gesagt, lässt sich der Prozess der partizipativen Curriculumentwicklung in folgende drei Schritten beschreiben:

Schritt 1: Sind wir bereit für eine Kooperation? (Abholen)

Schritt 2: Was erwarten wir voneinander? Wie wollen wir ausgebildet sein?
(Präzisierung)

Schritt 3: Arbeit am Curriculum bis zum Rohentwurf. (Abilden einer Logik für einen akademischen Master)

Ad Schritt 1: Sind wir bereit für eine Kooperation? (Abholen) oder „Wie alles begonnen hat...“

Partizipative Kulturen zu entwickeln ist kein Selbstläufer. Partizipation muss gelernt werden. Wie kann also partizipative Kooperation in der Curriculumentwicklung, verstanden als gemeinsame und gleichberechtigte Beteiligung der jeweiligen Partnerinnen auf Augenhöhe, gelingen? Wie kann es gemeinsam angegangen werden? Und wie können wir die unterschiedlichen Systemlogiken zusammenbringen? Welche jeweiligen Systemvorgaben müssen formal, strukturell und gesetzlich verpflichtend eingehalten werden? Gemeint ist damit zum einen die universitäre Logik mit Universitätsgesetz (UG 2002, UG 2021), wissenschaftlicher Vermittlung, ECTS-Stundenrechnung von Arbeitsaufwand, etc. und zum anderen die Logik der beiden fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen mit Ausbildungsverordnung, fachspezifischer Ausbildung, Stundenrechnung in Arbeitseinheiten (AE), etc. Dabei waren auch Unterschiede zwischen den didaktischen Konzepten von ÖAS und Ia:sf zu berücksichtigen.

Es soll an dieser Stelle auch nicht verschwiegen werden, dass die Akademisierung der Psychotherapieausbildung in beiden fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen durchaus kontroversiell diskutiert wird. Nicht alle Lehrtherapeut:innen wollen aktiv an der Umsetzung des ULG mitwirken, nicht zuletzt, weil es ernstzunehmende Bedenken hinsichtlich einer Priorisierung von wissenschaftlichem Arbeiten auf Kosten der psychotherapeutischen Kompetenzentwicklung gibt (vgl. Niel-Dolzer et al. 2023). Es wird die Aufgabe der im ULG Lehrenden sein, diese Bedenken konstruktiv zu beantworten.

10) Universität Wien: Helga Fasching (Leitung der curr. Arbeitsgruppe), Wilfried Datler, Christian Korunka, Christa Markom; ÖAS: Johanna Schwetz-Würth, Susanne Klingan; Ia:sf: Theresia Kosicek, Elisabeth Wagner; PGC: Tanja Prinz.

Ad Schritt 2: Was erwarten wir voneinander? Wie wollen wir abgebildet sein? (Präzisierung)

In einem zweiten Schritt galt es, die verschiedenen und unterschiedlichen Formate eines Curriculums und dementsprechender Kooperationsvarianten durchzudenken. Als Musterbeispiele galten die bereits existierenden Curricula von den zwei Masterlehrgängen „Psychotherapeutisches Fachspezifikum: Individualpsychologie und Selbstpsychologie“ und „Personenzentrierte Psychotherapie“, die im postgraduellen Bereich der Universität Wien eingerichtet sind. Der Diskussionsprozess erstreckte sich über mehrere Termine und führte zur gemeinsamen Entscheidung für ein Curriculum, in dem die wissenschaftlichen und fachspezifisch theoretischen Inhalte zu 100 % an der Universität angesiedelt sind. Die für die Berufsberechtigung notwendigen fachspezifisch-praktischen Inhalte werden in den beiden kooperierenden Ausbildungseinrichtungen angeboten. Dies war nur möglich, weil Vertrauen in die Arbeit der jeweils anderen gegeben war. Das Ergebnis ist aus dem Curriculum ablesbar.

Ad Schritt 3: Arbeit am Curriculum und Abbilden einer Logik für einen akademischen Master oder „Wie kriegen wir den Fuß nach vorne?“

Die konkrete Ausarbeitung des Curriculums war beeinflusst durch das Managen der unterschiedlichen Systemlogiken der einerseits universitären und andererseits fachspezifischen Kooperationspartnerinnen. Mit der Akademisierung der Psychotherapie und dem neuen UG 2021 ist ein Mastercurriculum von 120 ECTS vorgeschrieben. Darüber hinaus wird der praktische Teil über Lehrambulanzen weiterhin in den Ausbildungseinrichtungen vermittelt und auch teilweise selbst organisiert (Einzellehrselbsterfahrung). In der gemeinsamen Erarbeitung des Curriculums waren daher folgende Fragen zu klären:

- ▶ Wie lässt sich eine Psychotherapieausbildung in der ECTS-Rechnung realisieren?
- ▶ Wie können AE-Einheiten in ECTS umgerechnet werden?
- ▶ Welche (neuen) Inhalte/Methoden müssen/sollen im Curriculum von 120 ECTS abgebildet sein?
- ▶ Wie soll die ECTS-Verteilung in den jeweiligen Modulen gewichtet werden?
- ▶ Wie können die Ausbildungsinhalte der zwei kooperierenden Ausbildungseinrichtungen gemeinsam in einem Curriculum abgebildet werden?
- ▶ Sind die Inhalte gleichberechtigt abgebildet?
- ▶ Wie lässt sich eine verschränkende Ausbildung (Verbindung von theoretischen und praktischen Anteilen) sicherstellen?
- ▶ Wie kann der Anspruch einer forschungsgeleiteten Lehre und Ausbildung durch das gesamte Curriculum gewährleistet werden?

Weitere Beispiele des partizipativen Erarbeitens des Curriculums waren die Diskussion der Namensfindung des Curriculums, das Durchspielen unterschiedlicher Positionen, die sich auf die Frage zuspitzte, ob der Begriff Familie im Titel enthalten sein sollte. Gemeinsam ist uns allen, die an der Ausarbeitung des Curriculums beteiligt waren, dass wir den Familienbegriff nicht auf die traditionellen Familienformen beschränken. Da die Arbeit mit Familien aber das Alleinstellungsmerkmal dieser Therapiemethode darstellt, und nicht zuletzt aus politischen Gründen nicht weggelassen werden sollte, haben wir uns für die Doppelbezeichnung „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“¹¹ entschieden.

Für die Ausarbeitung des Curriculums war partizipative Aufgabenverteilung und kooperative Entscheidungsfindung (gemeinsames Arbeiten und Entscheiden) notwendig. Nachdem pandemiebedingt der Vorbereitungsprozess mit virtuellen Treffen gestartet werden musste, waren ab Frühsommer 22 wieder Präsenztreffen in der Gruppe möglich, was den konstruktiven Fortschritt der Arbeit unterstützt hat. Das Ergebnis von Schritt drei war der Curriculumsentwurf (Rohentwurf), welcher in die curriculare ULG-Arbeitsgruppe zur Diskussion gebracht wurde. Der lösungsorientierte Arbeitsprozess der partizipativen Curriculumsentwicklung brachte als Ergebnis ein spannendes Curriculum, welches sowohl den wissenschaftlichen und fachspezifischen Qualitätskriterien als auch einer realistischen Durchführbarkeit des Fachspezifikums entspricht – dies bezeugt auch die hohe Akzeptanz und Annahme in den universitären Gremien (Curricularkommission, Senat, Rektorat).

Der Zeitrahmen der Curriculumentwicklung von eineinhalb Jahren war notwendig und lässt erahnen, dass Coronapandemie und Gruppenfindung in den Prozess eingewirkt haben. Hinzu kam, dass während der Curriculumentwicklung die Diskussion um die verpflichtende Akademisierung der Psychotherapie aktualisiert wurde. Seitens des Gesundheitsministeriums wurden Eckpunkte des geplanten neuen Psychotherapiegesetzes bekanntgegeben, die Universität Wien hat in einer breit angelegten Workshopreihe¹² Vertreter:innen aller an Kooperation interessierten fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen über mögliche Kooperations-

11) Zum Begriff Familie: Trotz der heutigen hohen Pluralität der Lebens- und Familienformen schließen aktuelle Konzepte von Familie nach wie vor an diesem historisch gebundenen, mit normativen Idealvorstellungen hoch aufgeladenen Familienmodell an. Familie kann definiert werden als eine Generationenbeziehung, die in Form einer Eltern-Kind-Beziehung vorhanden ist, welche den familiären Kern bildet; nicht die biologische Elternposition ist entscheidend, sondern das Vorhandensein einer sozialen Elternschaft, d. h. der Übernahme einer Mutter- oder Vaterposition, unabhängig von biologischen oder rechtlichen Verhältnissen (Felbermayr et al. 2019, S. 169).

12) Die Workshopreihe „Kooperation fachspezifische Ausbildungsvereine in Österreich und Universität Wien“ wurde von Tanja Prinz (PGC der Universität Wien) organisiert.

formen informiert. Bei dieser Gelegenheit konnte auch das aktuelle systemische Curriculum einer interessierten Fachöffentlichkeit präsentiert werden.

Auch im Rahmen der Curriculumsentwicklung war diese Phase von vielen Fragen, Unklarheiten und Unsicherheiten sowie unterschiedlichen Sichtweisen gekennzeichnet, die es zu diskutieren galt und weiter gilt, zu steuern, aber auch auszuhalten. Veränderungen und Übergänge sind immer auch mit Risiken, Verlusten behaftet, bieten aber auch Chancen für Veränderung und Entwicklung. Diejenigen, die an der Ausarbeitung des Curriculums mitgearbeitet haben, teilen die Auffassung, dass mit der Akademisierung der Psychotherapie ein Qualitätszuwachs und die Einlösung wichtiger Qualitätsstandards verbunden sind.

Das Curriculum „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“

Der ULG umfasst *120 ECTS-Punkte*. Dies entspricht einer berufsbegleitend vorgesehenen Studiendauer von 8 Semestern.

Im Curriculum für den Masterlehrgang „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ wurde der wissenschaftliche Anspruch einer universitären Ausbildung in die psychotherapeutische Ausbildung integriert. Zentral für den Master ist die *(1) verschränkende Ausbildung von wissenschaftlichen Methoden und psychotherapeutischer Theorie und Praxis*, um eine theoretisch-konzeptionelle, methodische und praxisorientierte Ausbildung auf hohem Niveau zu ermöglichen. Die fachlichen Expert:innen (Lehrtherapeut:innen und Wissenschaftler:innen) sollten den ULG als Lehrende kooperativ gestalten und sich sowohl durch inhaltliche und methodische Fachexpertise als auch durch didaktische, supervisorische und praxisorientierte Kompetenzen auszeichnen. Der curriculare Rahmen der Ausbildung sollte es ermöglichen, dass *(2) systemische Kompetenzen erworben und Beziehungen reflektiert* werden. Die differenzierte Beschäftigung mit dem Thema Systemische Psychotherapie in Theorie, Methoden, Praxis, Supervision und Selbsterfahrung bedeutet immer auch die reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst in Interaktion mit Anderen im jeweiligen Kontext. Im Rahmen der Ausbildung sollte die Aneignung einer systemischen Haltung und Beziehungsgestaltung und die systemische Reflexionsfähigkeit, die für berufliche und private Beziehungsgestaltungen förderlich ist, gestärkt werden. Das in den sieben Modulen angebotene *(3) multidisziplinäre Konzept* der Ausbildung sollte ermöglichen, Systemische Psychotherapie aus unterschiedlichen Perspektiven in Theorie, Methoden und Praxis zu erlernen, zu reflektieren und anzuwenden. Ganz wesentlicher Bestandteil in der Ausbildung sollte das *(4) Lernen in Gruppen* sein: Gruppenselbsterfahrung, Kleingruppenprozesse, Gruppensupervision und das Arbeiten in Peergruppen sollten während der gesamten Ausbildung eine

intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung sowie Reflexionen über das persönliche Verständnis von Psychotherapie, den theoretischen Konzepten und der therapeutischen Beziehung ermöglichen. Dadurch sollte die systemisch-therapeutische Reflexions- und Handlungskompetenz ebenso wie die Beziehungsgestaltungen innerhalb der Ausbildungsgruppe gestärkt und gefestigt werden. Dabei sollte die Gruppe die Grenze von insgesamt 20 Personen nie überschreiten, um so eine intensive und persönliche Auseinandersetzung miteinander und mit den Lehrenden zu ermöglichen.

Abbildung 1 visualisiert die wesentlichen Gründe für die Etablierung des Masters ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ an der Universität Wien.



Abbildung 1: Wesentliche Gründe für die Etablierung des Masters ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ an der Universität Wien

Der ULG richtet sich an alle systemisch interessierten Absolvent:innen eines Propädeutikums, die eine wissenschaftliche Qualifizierung mit Masterabschluss anstreben. Das Curriculum umfasst sieben Modulgruppen mit Grundlagen sicherndem Charakter (Modul 1, Modul 3), wissenschaftlicher Forschung (Modul

2, Modul 4), Praxisfelder systemischer Familientherapie mit Schwerpunktsetzung zur Vertiefung der Module 1 und 3 (Modul 5), Lehrsupervision (Modul 6) und Gruppenselbsterfahrung (Modul 7) (vgl. Tabelle 1). Die einzelnen Module umfassen je nach Aufwand unterschiedlich viele ECTS-Punkte.¹³

Module	Inhalte	ECTS
Modul 1	Theorie und Geschichte der Systemischen Familientherapie	18
Modul 2	Wissenschaftliches Arbeiten auf dem Gebiet der Psychotherapie	10
Modul 3	Interventionsformen und Settings der Systemischen Familientherapie	17
Modul 4	Forschungsmethoden und deren Anwendung in der Psychotherapie	18
Modul 5	Praxisfelder Systemischer Familientherapie	18
Modul 6	Lehrsupervision	4
Modul 7	Gruppenselbsterfahrung	8
Masterthesis		25
Masterprüfung		2

Tabelle 1: Überblick: Module mit ECTS-Punktezuweisung (120 ECTS)

Ergänzend zu den im Curriculum vorgeschriebenen 120 ECTS wird der praktische Teil der fachspezifischen Ausbildung entweder bei der Ia:sf oder ÖAS absolviert (vgl. Tab. 2). Neben der Aneignung von Wissen sind die Fähigkeit, „systemisch zu denken“ und die darauf aufbauende Handlungskompetenz zentrale Ausbildungsziele. Dafür braucht es konkrete Erfahrungen: Das theoretische, konzeptionelle Wissen muss fallbezogen genützt werden. Die dafür eingerichteten Lehrambulanzen bieten die Möglichkeit, gemeinsam Theorie-Praxisbezüge zu erschließen, um dann als psychotherapeutisches Handlungswissen genützt zu werden (vgl. Wagner 2020).

13) 1 ECTS-Punkt entspricht einem Arbeitsaufwand von 25 Studierenden-Zeitstunden (im UG 2002 festgelegt), vgl. auch Handbuch für Lehrende: https://sss-biwi.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_sss_biwi/Biwi_Lehre/DE_Handbuch_fuer_Lehrende.pdf

Semester (SE)	Selbsterfahrung	Üben	Praktika und Supervision			eigene therapeutische Tätigkeit		Evaluation
1	Einzel-Lehr-Selbsterfahrung mind. 40 Einheiten – selbst-organisiert	Peergroups (100 h) – selbst-organisiert	Klinisches Praktikum (150 h) – selbst-organisiert	Psychosoziales Praktikum (400 h) mind. 230 h 50 h davon im 1. Studienjahr Ambulanz ÖAS/la:sf	Praktikum-Supervision (mind. 30 h für 380 h Praktikum) ÖAS/la:sf			
2								Evaluation I
3								
4								Evaluation I
<i>Statusverleihung: Psychotherapeut:in in Ausbildung unter Supervision</i>								
5	Einzel-Lehr-Selbsterfahrung Rest (80 Einheiten) – selbst-organisiert	Peergroups (100 h) – selbst-organisiert		Rest psychosoziales Praktikum – selbst-organisiert	Rest Praktikum-Supervision (parallel zum Praktikum)	600 Protokolle	Lehr-supervision (100 h)	

Tabelle 2: Fachspezifische Ausbildung mit Praktikums- und Praxisfokus an der ÖAS bzw. la:sf

Im nächsten Abschnitt wird das Curriculum mit seinen Modulen inhaltlich näher vorgestellt und dabei das „NEUE“ hervorgehoben.

Die inhaltliche Ausformulierung

Die spezifischen Merkmale der Ausbildung, die in den Modulen abgebildet sind, definieren die Inhalte (von einführenden bis vertiefenden Theorien, Konzepten und Methoden) und auch den Typ der einzelnen Lehrveranstaltungen (Vorlesung mit Übung, Übungen, Seminare). Die Verschränkung und der „Brückenbau“ von theoretisch-konzeptionellem und wissenschaftlich-methodischem Arbeiten mit praktischem Arbeiten wird in den Lehrveranstaltungen bewusst vermittelt und umgesetzt. Die einzelnen Seminare werden in berufsbegleitender Form in fixierten Terminblöcken (montag- bzw. donnerstagabends bzw. ca. einmal pro Monat freitagnachmittags plus Samstag ganztägig) durchgeführt. Die Module mit ihren einzelnen Lehrveranstaltungen werden inhaltlich-thematisch und methodisch aufbauend (von der Einführung in die Vertiefung und laufend mit Übungseinheiten) angeboten.

Im Wesentlichen beinhaltet das Curriculum die Ausbildungsinhalte der schon bestehenden Curricula der la:sf und ÖAS, die um wissenschaftliche Anforderungen

zur Erlangung eines Masters of Arts (CE) in einer verschränkten Form sinnvoll erweitert wurden. Die fachlich-inhaltlichen Module 1, 3, 5, 6, 7 (vgl. Abb. 2) orientieren sich an den derzeit aktuellen fachspezifischen Ausbildungsinhalten in den zwei Ausbildungseinrichtungen zur Ausbildung in Systemischer Familientherapie. Die wissenschaftlichen Module 2 und 4 (vgl. Abb. 2) beinhalten einführende und vertiefende Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und Forschungsmethoden in der Psychotherapieforschung.

Allgemein wird in den einzelnen Lehrveranstaltungen sowohl eine theoretisch-konzeptionelle wie auch eine methodisch-technische Zugangsweise realisiert, die durch Übungselemente ergänzt wird, um nicht nur „Wissen“, sondern auch „Können“ zu fördern. Selbsterfahrung, Reflexion, Persönlichkeitsentwicklung, das Entwickeln einer systemisch-therapeutischen Haltung und die therapeutische Beziehungsgestaltung sollte eine besondere Bedeutung in der Ausbildung erfahren. Die Wirkung erlernter therapeutischer Vorgehensweisen z. B. in Rollenspielen, aber natürlich auch in der Lehrtherapie, an sich selbst zu erfahren, gehört zu den unverzichtbaren Voraussetzungen für den Erwerb von Handlungskompetenz und sollte im „geschützten Terrain“ einer Ausbildungsgruppe ermöglicht werden (vgl. Wagner 2020).

Die thematische Vertiefung der sieben Module wird in den achtsemestrigen Lehrveranstaltungen durch sinnvoll abgestimmte inhaltliche und methodische Strukturierung (von einführend bis zu vertiefenden Inhalten) gewährleistet. Die einzelnen Module sind chronologisch und nacheinander aufbauend. Damit sollte der Lernaneignungsprozess von der Einführung zur Vertiefung mit wiederholenden Übungen des Gelernten gefördert werden.

Das „NEUE“ – Die Akademisierung

Das „Neue“ im ULG im Vergleich zur „reinen“ fachspezifischen Ausbildung in den Ausbildungseinrichtungen ist die *verschränkende Erweiterung* der bereits bestehenden fachspezifischen Ausbildung um die wissenschaftlichen Module 2 und 4 und die Masterthesis, um den Anforderungen der Akademisierung der Ausbildung zu entsprechen. Zudem wird durch die inhaltliche Ausgestaltung des Curriculums die psychotherapeutische Ausbildung und Profession deutlicher in einen gesellschaftlichen Rahmen gestellt: Aktuelle gesellschaftliche Themen sollen expliziter und impliziter Teil der Lehre sein.

Das verschränkende Lehrangebot von wissenschaftlichen und methodenspezifischen Anteilen zieht sich durch die gesamte Ausbildung. Das heißt: Die wissenschaftliche Ausbildung wird nicht getrennt oder unabhängig von der fachspezifischen Ausbildung gestaltet. Im Sinne einer forschungsgeleiteten Lehre wird das

Modul 1: Theorie und Geschichte der Systemischen Familientherapie (18 ECTS)

- ▶ Erkenntnistheoretische und systemtheoretische Grundlagen (Systemtheorie, Selbstorganisation, Synergetik, Konstruktivismen, diskursanalytische Ansätze und gesellschaftliche Diskurse)
- ▶ Geschichte der Systemischen Familientherapie
- ▶ Grundlagen systemisch-therapeutischer Gesprächsführung (Fallverstehen und Diagnostik)

NEU Modul 2: Wissenschaftliches Arbeiten auf dem Gebiet der Psychotherapie (10 ECTS)

- ▶ Auseinandersetzung mit theoretischen und empirischen Forschungsarbeiten und Evaluationsstudien nationaler und internationaler Psychotherapieforschung
- ▶ Literaturrecherchen
- ▶ Textlesen und -verstehen, Textargumentation und erstes Verfassen wissenschaftlicher Texte

Modul 3: Interventionsformen und Settings der Systemischen Familientherapie (17 ECTS)

- ▶ Methodische Ansätze in der Systemischen Familientherapie (problemorientiert, lösungsorientiert, kollaborativ, narrativ, strategisch, hypnosystemisch, emotionsbasiert)
- ▶ Settings in der Systemischen Familientherapie (Einzel-, Paar-, Mehrpersonensettings, Gruppe)
- ▶ Klient:innen/Zielgruppen: z. B. Kinder und Jugendliche

NEU Modul 4: Forschungsmethoden und deren Anwendung in der Psychotherapie (18 ECTS)

- ▶ Vermittlung wissenschaftlicher Forschungsmethoden mit besonderen Fokus auf qualitative Forschungsmethoden, Mixed Methods, partizipative Forschungsmethoden
- ▶ Analyse theoretischer und empirischer Forschungsarbeiten
- ▶ Anwendung einzelner Forschungsmethoden (auch in Hinblick für die eigene Masterthesis)

Modul 5: Praxisfelder Systemischer Familientherapie (18 ECTS)

- ▶ Systemisch-therapeutische Diagnostik und Fallverstehen
- ▶ Zielgruppenspezifische Ansätze (Kinder, Jugendliche, Paare, Familien, Ältere Menschen, Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen, ...)
- ▶ Störungsbilder (Angst, affektive Störungen, Zwang, Essstörung, Persönlichkeitsstörungen, Psychose, Autismus-Spektrum-Störungen, Trauma, ADHS, ADS, ...)
- ▶ Gesellschaftliche Themen (Diversity/Inklusion, Diskriminierung, Transitionen im Lebenslauf, Krieg, Flucht, Climate Change, ...)
- ▶ Arbeitsfelder (Institutionelle Kontexte, Zwangskontext)

Modul 6: Lehrsupervision (4 ECTS)

Modul 1-3; um Modul 6 besuchen zu können, müssen Studierende zuvor nachgewiesen haben, dass sie den Status „Psychotherapeut:in in Ausbildung unter Supervision“ im Sinne des Psychotherapiegesetzes erlangt haben.

Modul 7: Gruppenselbsterfahrung (8 ECTS)

NEU Masterarbeit und -prüfung (27 ECTS)

Abbildung 2: Modulübersicht im Detail (Eigene Erstellung)

wissenschaftliche Verständnis und die Anwendung von Forschungsmethoden für die Bearbeitung psychotherapeutisch relevanter Fragestellungen entwickelt.

Bereits in den ersten zwei Semestern wird das Modul „*Wissenschaftliches Arbeiten auf dem Gebiet der Psychotherapie*“ (Modul 2) als Basismodul für aufbauende und vertiefende Methodenseminare in Modul 4 angeboten. Die Vermittlung von „*Wissenschaftlichem Arbeiten*“ und „*Forschungsmethoden und deren Anwendung in der Psychotherapie*“ erfolgt dabei immer in Verbindung mit gesellschaftlich relevanten Themen und Diskursen wie beispielsweise Transitionen im Lebenslauf durch Krieg und Flucht, Diskriminierung und Marginalisierung, Auswirkungen des Klimawandels. Die didaktische Vermittlung relevanter Themen wird mit exemplarischen Beispielen aus aktuellen Forschungsprojekten anschaulich gemacht (Fasching u. Felbermayr 2022). Zudem gibt es die Möglichkeit, eigene Fragestellungen aus dem jeweiligen Berufskontext einzubringen. Großes Anliegen der Ausbildung ist, den Studierenden ein kritisches und reflexives Verständnis zu Theorien aus der Diversitäts- und Inklusionsforschung zu vermitteln, so dass sie sich im beraterischen/therapeutischen Kontext diversitäts- und kultursensibel angemessen einbringen können.

Modulbeispiele

Modul 2

„Wissenschaftliches Arbeiten auf dem Gebiet der Psychotherapie“

Im Modul 2 „*Wissenschaftliches Arbeiten auf dem Gebiet der Psychotherapie*“ werden grundlegende wissenschaftstheoretische Ansätze vermittelt. Studierende werden mit der hermeneutischen Forschungsmethode der Rezeption und Produktion wissenschaftlichen Wissens vertraut und können in der Auseinandersetzung mit Grundlagentexten zur Psychotherapieforschung eigene Positionen entwickeln. Im Wesentlichen geht es in diesem Modul also um die Auseinandersetzung mit theoretischen (und empirischen) Forschungsarbeiten und Evaluationsstudien nationaler und internationaler Psychotherapieforschung, um Litteraturrecherchen, um Textlesen und -verstehen, Textargumentation und um erstes Verfassen wissenschaftlicher Texte. Dieses einführende Modul ins wissenschaftliche Arbeiten soll ein Verständnis dafür erzeugen, weshalb wissenschaftliches Arbeiten und Psychotherapieforschung von Relevanz insbesondere für die systemische psychotherapeutische Praxis sind. Darüber hinaus werden die Teilnehmer:innen in der „Schreibwerkstatt“ mit den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut und üben, wissenschaftliche Texte unter Bezugnahme von Fallmaterial theoriegeleitet zu verfassen.

Modul 4

„Forschungsmethoden und deren Anwendung in der Psychotherapie“

Das Modul 4 „Forschungsmethoden und deren Anwendung in der Psychotherapie“ orientiert sich primär an sozialwissenschaftlichen Forschungszugängen mit qualitativen und partizipativen Forschungsmethoden, auch mixed methods (vgl. z. B. Fasching 2023, Fasching et al. 2023). Sie sind aber im Sinne der Fokussierung der Psychotherapieausbildung und Vermittelbarkeit in der postgradualen Ausbildung auf thematische Analysen so heruntergebrochen, dass sie von den Auszubildenden auch im Rahmen der postgradualen Weiterbildung, die in der Regel mit begrenzten Zeitressourcen einhergeht, angewandt/vermittelt werden können. Auf der Grundlage von sowohl bewährten als auch innovativen Forschungsmethodologien, -methoden und -stilen soll den Herausforderungen einer Systemischen Psychotherapieausbildung und -forschung begegnet werden. Dabei sollen gegenwärtige gesellschaftliche „Problemlagen“ aufgegriffen und bearbeitet werden (vgl. z. B. Tanzer u. Fasching 2022).

Als wesentliche Kernkompetenz von Modul 4 ist das Kennenlernen grundlegender Methodologien und Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung zu nennen. Die Studierenden sollten nach Absolvierung des Moduls in der Lage sein, zumindest zwei unterschiedliche forschungsmethodische Vorgehensweisen auf konkrete Fragestellungen im Feld der Psychotherapieforschung anzuwenden und zwischen verschiedenen methodischen Ansätzen auf dem Gebiet der Psychotherapieforschung zu unterscheiden. Ziel ist, dass Studierende exemplarisch den Zusammenhang von theoretischen Grundlagen, methodischen Vorgehensweisen und Forschungsergebnissen beschreiben und in eigenen Analysen umsetzen können und somit in die Lage versetzt werden, ihre eigene Masterthesis nach diesem Konzept zu realisieren.

Masterarbeit

Zur Vorbereitung für die Masterarbeit gibt es ein Begleitseminar, welches im Curriculum im achten Semester festgelegt ist. Der Gegenstand der Diskussion orientiert sich in der Regel am individuellen Bedarf der Teilnehmer:innen. Das Seminar unterstützt beispielsweise bei der Konzeptentwicklung der Masterarbeit, insbesondere bei der Wahl oder Überprüfung des Themas, dem Finden oder der Präzisierung der Fragestellung, der Herstellung von Theoriebezügen, der Auswahl einer geeigneten Forschungsmethode, bei Fragen des Forschungszugangs, der Berücksichtigung ethischer Aspekte bei empirischer Forschung im Feld und der Erstellung eines realistischen Zeitplans. Inhaltliche und methodische Interessen und Schwerpunktsetzungen können so bereits während des Studiums entwickelt werden, ebenso individuelle Fragestellungen und darauf

abgestimmt ausgewählte forschungsmethodische Vertiefungen als Vorbereitung für die Masterthesis.

Die Masterthesis dient dem „Nachweis der Befähigung, wissenschaftliche Themen unter Einbeziehung psychotherapeutischer Praxiserfahrung selbstständig sowie inhaltlich und methodisch vertretbar zu bearbeiten“.¹⁴ Die Themenwahl/Fragestellung für die eigene Masterarbeit kann frei gewählt werden und sollte inhaltlich-thematisch einem der Pflichtmodule (1, 3, 4, 5) zuordenbar sein. Nach erfolgreichem Abschluss der Masterprüfung¹⁵ sind die Absolvent:innen zur Eintragung in die Psychotherapeut:innenliste und damit zur eigenständigen Ausübung von Psychotherapie berechtigt.

Das Ziel des ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ besteht in der forschungsgeliteten Vermittlung wissenschaftlicher Methoden und psychotherapeutischer Kenntnisse und Kompetenzen und umfasst die konzeptionell-theoretische, praktische und persönlichkeitsbildende Ausbildung auf dem Gebiet der Systemischen Familientherapie.

Zulassungsvoraussetzungen

Als Voraussetzung für die Zulassung zum ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ gilt die Aufnahme als Ausbildungskandidat:in in eine der kooperierenden fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen ÖAS oder la:sf.

Die Aufnahme als Ausbildungskandidat:in für den ULG in eine der kooperierenden fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen ist dann möglich, wenn folgende zwei gesetzliche Zulassungsvoraussetzungen erfüllt werden:

- 1) ein abgeschlossenes Bakkalaureat-, Bachelor-, Magister-, Master-, Diplomstudium oder Doktoratsstudium (Zulassungsvoraussetzung für den Universitätslehrgang nach Universitätsgesetz 2002). Nach UG Novelle 2021 ist ab 01.10.2023 für außerordentliche Masterstudien ein Studienabschluss verpflichtend. Diese Zulassungsvoraussetzungen bestimmen auch dieses Curriculum.

14) Vgl. Curriculum, <https://mtbl.univie.ac.at/>.

15) Die Voraussetzung für die Zulassung zur Masterprüfung sind die positive Absolvierung aller vorgeschriebenen Module sowie die positive Beurteilung der Masterthesis durch eine:n Gutachter:in, die von der Lehrgangsführung bestellt werden, sowie die Bestätigung einer Kooperationspartnerin (ÖAS oder la:sf) darüber, dass alle Voraussetzungen im Sinne des Psychotherapiegesetzes (PthG) erfüllt sind, die zur Eintragung in die Psychotherapeut:innenliste berechtigen (vgl. Curriculum <https://mtbl.univie.ac.at/>).

2) Des Weiteren müssen die Zulassungsbestimmungen zum Psychotherapeutischen Fachspezifikum nach dem Psychotherapiegesetz erfüllt werden.¹⁶

Ausblick – Offene Fragen

Ein herkömmliches Ausbildungsmodell (nämlich Theorieausbildung im Bachelor- und Masterstudium, praktische Ausbildung postgraduell) ist – da sind sich alle Expert:innen einig – für eine psychotherapeutische Ausbildung ungeeignet (vgl. Resolution des Psychotherapiebeirates vom 11.10.2022). Daher wurde im Psychotherapiebeirat einstimmig beschlossen, dass psychotherapeutische Kenntnisse, Kompetenzen, Fertigkeiten und Haltungen durch eine konsequente, longitudinal durchgehende Verschränkung von Praxis- und Theorieelementen über alle Phasen der akademischen Ausbildung hinweg vermittelt werden müssen.

Das erste Curriculum, das im Wintersemester 2023 startet, ist ein Pilot. Pionier:innen auf Seiten der Lehrenden wie der Lernenden entwickeln im Tun, wie diese Dreier-Kooperation tatsächlich gelebt werden kann. Eventuell wird es sogenannte „Kinderkrankheiten“ geben, Missverständnisse, Meinungsverschiedenheiten – die Pionier:innen sind jedenfalls entschlossen, all dem mit einem systemischen Verständnis zu begegnen.

Seitens der Lehrtherapeut:innen wird darauf zu achten sein, dass die Vielfalt an Lehr-Lern-Formaten, die in fachspezifischen Ausbildungen entwickelt wurden, um nicht nur Wissens-, sondern auch Kompetenzerwerb zu fördern, auch im Rahmen des ULG nicht von den konventionellen akademischen Lehr-Lern-Strukturen verdrängt werden. Seitens der Universität gilt es zu verkraften, dass in inhaltlichen und didaktischen Fragen auch einer „fremden“ Logik gefolgt wird. Psychotherapie als Profession erfordert eine andere Lernumgebung als an Universitäten zumeist üblich. In anderen Professionen wird dem mit einer Aufteilung in eine akademische Ausbildung an Universitäten und einer praktischen Ausbildung im jeweiligen Berufskontext (z. B. Krankenhaus in der Medizin, Gerichtsjahr nach dem Studium der Rechtswissenschaften) begegnet. Genau diese zeitliche Trennung in eine vorgeschaltete theoretisch-wissenschaftliche und eine darauffolgende praktische Ausbildung wäre aber für die psychotherapeutische Ausbildung hoch problematisch.

Wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, kann eine Akademisierung der Psychotherapieausbildung allerdings auch einen wesentlichen Mehrwert bedeuten: Die frühzeitige Förderung kritisch-wissenschaftlichen Denkens reduziert das

16) <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Medizin-und-Gesundheitsberufe/Berufe-A-bis-Z/Psychotherapeutin,-Psychotherapeut.html>.

Risiko einer naiven „Schulengläubigkeit“ bei den Studierenden. Auch die Lehrenden sind vermehrt gefordert, sich dem interdisziplinären Diskurs zu stellen und neben der jeweils schulenspezifisch psychotherapeutischen Professionalität eine wissenschaftlich-psychotherapeutische Identität zu entwickeln. Beides könnte sich langfristig positiv auf die Stellung der Systemischen Psychotherapie in der Gesellschaft auswirken.

Danksagung

Wir bedanken uns bei Mag. Tanja Prinz (Leiterin Postgraduate Programm Management, stv. Leiterin am Postgraduate Center, Universität Wien) für die Unterstützung in der Entwicklung des Curriculums.

Ebenfalls bedanken wir uns bei Mag. Ulrike Pitzer (unsere Programmmanagerin/PGC) und bei Magdalena Hyllus, BA, BA (Administratorin/PGC) für die Unterstützung in der Erstellung der Abbildungen und Tabellen in diesem Beitrag.

Informationen zum Curriculum „Systemische Psychotherapie/ Systemische Familientherapie“

Universität Wien (2023) Curriculum für den Universitätslehrgang „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“. In: Universität Wien (2023) Mitteilungsblatt Studienjahr 2022/2023 – 14. Stück (Nr 58, S 2-18. Online. Internet: <https://mtbl.univie.ac.at/>, 07.06.2023)

Universität Wien (2023) Curriculum für den Universitätslehrgang „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“. Online. Internet: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/Curricula/2022_2023/Curr_ULG_Systemische_Psychotherapie_1.Lesung_Finale_Version_f1_Lesung.pdf, 07.06.2023

Weitere Informationen zum ULG Master „Systemische Psychotherapie/ Systemische Familientherapie“ unter

<https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/gesundheit-naturwissenschaften/psychotherapie/psychotherapeutisches-fachspezifikum-systemische-psychotherapie-systemische-familientherapie/>

Literatur

Fasching H (2023) Biografische Reflexionen über Bildungsübergänge mit Eltern von Jugendlichen mit Behinderung in Reflecting Teams. *Sonderpädagogische Förderung heute* 68(2): 160-172

- Fasching H, Felbermayr K (2022) Participative cooperation during transition: experiences of young people with disabilities in Austria. *Journal of Social Inclusion*, special Issue "Challenges in the school-work-transition" 10(2), <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5079>
www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/5079
- Fasching H, Felbermayr K, Todd L (2023) Involving Young People with Disabilities in Post-school Transitions through Reflecting Teams. *Methodological Reflections and Adaptions for more Participation in a Longitudinal Study. International Journal of Educational and Life Transitions*, 2(1): 19, pp. 1-15, <https://ijelt.dundee.ac.uk/articles/10.5334/ijelt.44>
- Felbermayr K, Hubmayer A, Fasching H (2018) Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung, Beschäftigung. In: Kapella O, Schneider NF, Rost H (Hrsg) *Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Opladen, Budrich, S. 167-179. <https://phaidra.univie.ac.at/o:1137798> (24.07.2023)
- Korunka C, Datler W, Löffler-Stastka H, Hochgerner M, Pawlowsky G (2023) Ausgangsbasis. Unabdingbare Voraussetzungen für die Einrichtung von ordentlichen Studien der Psychotherapie an Österreichs Universitäten. In: ÖBVP, VÖPP, STLP und Expert:innengruppe Psychotherapiegesetz NEU (Hrsg) *Dossier: Psychotherapiegesetz und Psychotherapieausbildung NEU, Positionspapier 1, Unabdingbare Voraussetzungen für die Einrichtung von ordentlichen Studien der Psychotherapie an Österreichs Universitäten*. Wien, S. 3-5
- Niel-Dolzer E, Wagner E, Grossmann K, Manfredini I (2023, in press) Die Einheit der Differenz – Abwägungen des Für und Wider einer akademisierten Psychotherapieausbildung „We’ve looked at clouds from both sides now“. In: Datler W (Hrsg) *Akademisierung der Psychotherapie. Historische Annäherung und aktuelle Entwicklungen*
- Schnurr S (2018) Partizipation. In: Graßhoff G, Renker A, Schröer W (Hrsg) *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 631-647
- Spieß E (2004) Kooperation und Konflikt. In: Schuler H (Hrsg) *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, S. 193-250
- Tanzer L, Fasching H (2022) Einsätze feministischer Erkenntnistheorie für partizipative Forschung im Kontext sozialer Ungleichheit: Anerkennung aus forschungsethischer und epistemologischer Sicht. *Forum Qualitative Sozialforschung* 23(1), Art. 24, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/73>
- Tuckman BW (1965) Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63: 384-399
- Wagner E (2020) *Praxisbuch Systemische Therapie. Vom Fallverständnis zum wirksamen psychotherapeutischen Handeln in klinischen Kontexten*. Stuttgart, Klett-Cotta

Institut für Bildungswissenschaft der Universität, Sensengasse 3A, 1090 Wien

Mag. Dr. Helga Fasching
 E-Mail: helga.fasching@univie.ac.at

Susanne Klingan (ÖAS)
 E-Mail: s.klingan@gmx.at

Theresia Kosicek (la:sf)
E-Mail: Kosicek@lasf.at

Johanna Schwetz-Würth (ÖAS)
E-Mail: Johanna.schwetz-wuerth@oeas.at

Elisabeth Wagner (la:sf)
E-Mail: wagner.elisabeth@gmx.com

Anhang

Einzelne Arbeitsschritte im Prozess der Curriculumentwicklung

- ▶ Der Kontakt mit dem PGC der Universität Wien wurde seitens der wissenschaftlichen Leitung im April 2021 hergestellt.
- ▶ Erste Kooperationsanbahnungsgespräche zwischen PGC/wissenschaftlicher Leitung und mit ÖAS und la:sf fanden im Mai 2021 statt.
- ▶ Regelmäßige Kooperationsgespräche zwischen PGC/wissenschaftlicher Leitung wurden gemeinsam mit ÖAS und la:sf in einem ca. zwei-monatigen Abstand (bedarfsabhängig) ab Juni 2021 geführt.
- ▶ Der Erstantrag des Curriculums „Systemische Familientherapie“ wurde im Sichtungsausschuss im Juni 2022 von der wissenschaftlichen Leitung vorgestellt.
- ▶ Im Juni 2022 wurde der „Letter of Intent“ (über die geplante Zusammenarbeit im Rahmen des einzurichtenden Universitätslehrganges „Systemische Familientherapie“ unterzeichnet.
- ▶ Zwischen Juni und September 2022 wurde das Curriculum partizipativ mit den drei Kooperationspartnerinnen in zwei halbtägigen Präsenzworkshops und zusätzlichen kürzeren Online-Meetings zur partizipativen Abstimmung entwickelt.
- ▶ Zwei Termine der curricularen ULG-AG „Systemische Familientherapie“ (gemäß dem Procedere zur Einrichtung von Universitätslehrgängen) haben im September und Oktober 2022 stattgefunden.
- ▶ 1. Lesung in der Curricularkommission hat am 14.11.2022 stattgefunden.
- ▶ Annahme des Curriculums durch die Curricularkommission erfolgte am 15.11.2022.
- ▶ 2. Lesung und Annahme von zwei geringfügigen Änderungen im Curriculum.
- ▶ Das Curriculum wurde durch den Senat der Universität Wien am 26.01.2023 genehmigt.
- ▶ Am 27.01.2023 wurde das Curriculum „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ auf der Homepage der Universität Wien veröffentlicht.
- ▶ Im Februar 2023 startete ein intensiver Marketingprozess.
- ▶ Im April 2023 wurde der Kooperationsvertrag zeichnungsfähig vorbereitet und bis Juni von den Kooperationspartnerinnen unterzeichnet.

- ▶ Im März 2023 wurde das Curriculum in den Fachspezifikumsausschuss im Bundesministerium eingereicht, die Genehmigung erfolgte in der darauffolgenden Sitzung im Juni.
- ▶ Zwischen April und Juni 2023 fanden drei Infoabende zum Curriculumstart im WS 2023 für Interessierte am PGC mit den drei Kooperationspartnerinnen statt (in hybrider Form, in Präsenz und online).
- ▶ Die Einzelauswahlverfahren wurden zwischen Juni und August 2023 mit den zwei Ausbildungseinrichtungen durchgeführt.
- ▶ Am 7. September 2023 fand das „Come-Together-Treffen“ mit den Studierenden am PGC der Universität Wien statt.
- ▶ Im Oktober startete der 1. ULG am PGC der Universität Wien.

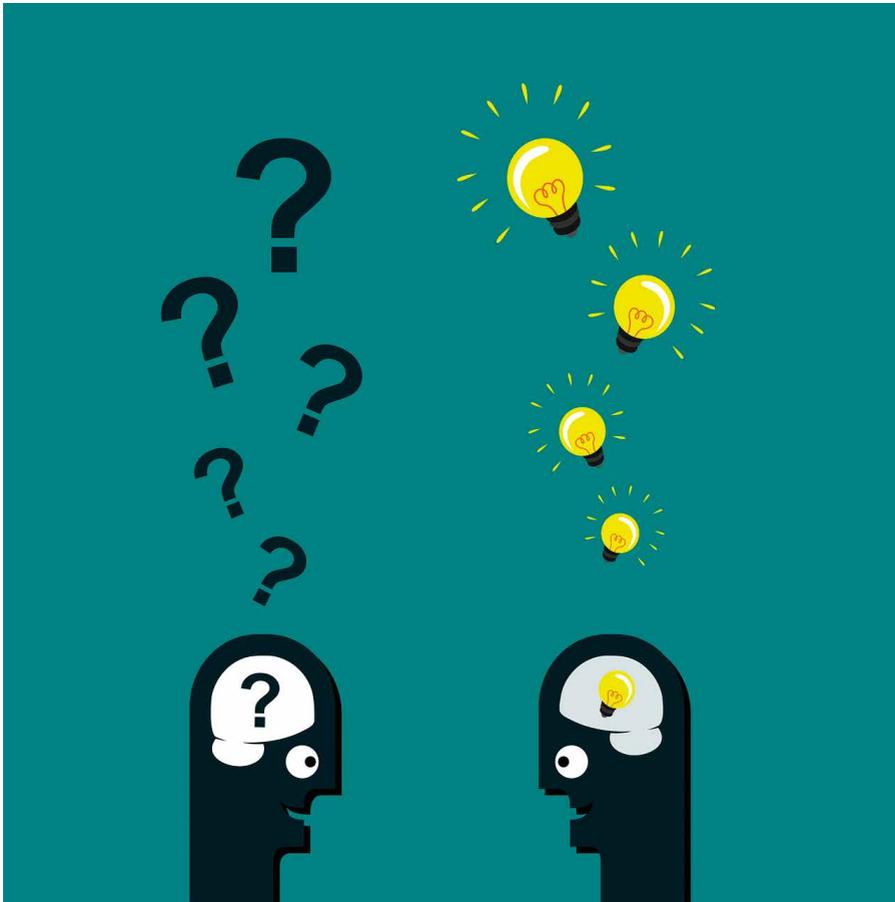


Foto: jambulboy auf Pixabay

Die Idee der Gleichgültigkeit im systemischen Arbeiten

Eine machtkritische Perspektive auf das systemische Handeln und die Prinzipien der Neutralität und Allparteilichkeit

Martina Masurek

Zusammenfassung

Erfahrungen und Verhaltensweisen, die sich außerhalb gesellschaftlicher Normvorstellungen befinden und daher mit Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrung einhergehen, wird im systemischen Diskurs zuweilen noch keine oder zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Außerdem gibt es noch wenig Ideen, wie eine machtkritische Perspektive in der systemischen Arbeit aussehen kann. Der Artikel beinhaltet ein Wortspiel mit der Begrifflichkeit der Gleichgültigkeit und stellt ihn als Alternative zu den systemischen Begrifflichkeiten Allparteilichkeit und Neutralität vor. Vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und damit einhergehender Diskriminierungserfahrungen kann es nämlich gerade nicht darum gehen, dass wir unseren Klient:innen und ihren Themen neutral begegnen. Die Idee der Gleichgültigkeit sowie konkrete Praxisbeispiele der Autorin laden zum Weiterdenken, Diskutieren und Ausprobieren ein.

Schlüsselwörter: Allparteilichkeit, Neutralität, Gleichgültigkeit, Systemische Beratung, Machtkritik, gesellschaftliche Machtverhältnisse, Diskriminierung, Sensibilität, Geschlechterverhältnisse, Mehrebenensystem

The idea of indifference in systemic work

A power-critical perspective on system action and the principles of neutrality and impartiality

Abstract

Experiences and behaviours that are outside of societal notions of norms and are therefore associated with experiences of discrimination and marginalization sometimes still receive little or no attention in systemic discourse, and there are still few ideas about what a power-critical perspective can look like in systemic work. The article includes a play on words with the concept of indifference and presents it as an alternative to the systemic concepts of all-partiality and neutrality. Against the background of social power relations and the experiences of discrimination that go along with them, it cannot be a matter of meeting our clients and their issues in a

neutral way. The idea of indifference as well as concrete practical examples of the author invite further thinking, discussion and experimentation.

Keywords: all-partiality, neutrality, indifference, systemic counselling, critique of power, societal power relations, discrimination, sensitivity, gender relations, multi-level system

Selbstpositionierung

Liebe Lesende, als systemische Beraterin und Lehrende für Systemische Beratung setze ich, Martina Masurek (sie/-), mich kritisch mit gesellschaftlichen Machtstrukturen auseinander und bin darum bemüht, diese kritische Auseinandersetzung in meine systemische Arbeit einfließen zu lassen. Als *weiße*¹ cis-Frau² – mit dem Pronomen³ „sie“ oder gerne auch ohne Pronomen – die in Köln geboren und im Westerwald aufgewachsen ist, hat für mich eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen während meines Studiums in Köln begonnen: Ich verstehe diese als nie endenden Lernprozess, der mit Gefühlen wie Scham, Traurigkeit, Beklommenheit, aber auch Stolz, Freude und Verbundenheit einhergeht. Meine eigene Eingebundenheit, die Privilegien, die ich aufgrund meiner Körperlichkeit, meines familiären Umfeldes und meines Wohnorts „genieße“, wurden mir durch die Auseinandersetzung mit Machtstrukturen zunehmend bewusst. Gleichzeitig lernte ich das Unbehagen, das ich in manchen Situationen erlebte, ebenfalls als ein Zeichen für wirkmächtige Strukturen zu verstehen. In Alltagssituationen wurden mir zunehmend eigene Gedanken und Bewertungen bewusst, die gesellschaftlichen Machtstrukturen zuträglich sind.⁴

Der vorliegende Text begleitet mich schon seit mehreren Jahren und stellt für mich den Versuch dar, meine eigenen Erfahrungen als Systemikerin im Umgang mit gesellschaftlichen Machtstrukturen in Worte zu fassen und gleichzeitig einen Beitrag im systemischen Diskurs zu leisten, in dem meiner Ansicht nach noch viel zu wenig macht- und diskriminierungskritische Stimmen zu Wort kommen.

1) „In der kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus ist es wichtig, auch einen Begriff für die Menschen zu bilden, die von Rassismus profitieren. Denn wenn diese ohne Bezeichnung bleiben, kann das dazu beitragen, dass von *Weißsein* als selbstverständlicher Norm ausgegangen wird. *Weiß*e Menschen als solche zu benennen, ist daher ein relevanter Schritt, um rassistische Machtstrukturen zu beleuchten“ (Gold et al. 2021, S. 17).

2) „Cisgender, cisgeschlechtlich oder, kurz gesagt, cis beschreibt, dass ein Mensch in dem Geschlecht lebt, das nach der Geburt verkündet wurde. Wurde in die Geburtsurkunde zum Beispiel ‚weiblich‘ eingetragen und die Person findet diese Zuschreibung passend, ist sie eine cis Frau“ (FUMA 2023).

3) Bezogen auf die Nennung meiner Pronomen und die Verwendung gendergerechter Sprache teile ich die Idee von Maeder, Sostar und Denborough (2017), welche sie in ihrem Artikel „*She/he/they/ze/hir: Talking about pronouns and gendered language*“ ausführen.

4) Beispielsweise, dass ich einer jüngeren, weiblich gelesenen Dozentin weniger Kompetenz zuschrieb als einem älteren, männlich gelesenen Dozenten, bevor diese überhaupt mit der Veranstaltung begonnen hatten.

Bewertung als Teil systemischen Arbeitens

Grundlage für den vorliegenden Artikel ist die Frage, welche Rolle systemisch Arbeitenden bei der Reproduktion gesellschaftlicher Machtstrukturen zukommt. Dabei teile ich Feyrers „Verständnis von Gesellschaft, nach dem diese maßgeblich durch historisch gewachsene Differenz- und Machtverhältnisse wie (Hetero-) Sexismus, Rassismus, Klassismus strukturiert ist“ (2022, S. 142). Unser Augenmerk möchte ich in diesem Zusammenhang zunächst auf Neutralität und Allparteilichkeit als allseits bekannte Prinzipien systemischen Arbeitens richten und lade anschließend mithilfe des Begriffs der GLEICHGÜLTIGKEIT zu neuen Perspektiven ein.

Wenn wir unsere Arbeit als systemisch bezeichnen, wollen wir unserem Gegenüber neue Perspektiven ermöglichen, die zu Veränderungen führen können. Seien diese Veränderungen nun neue Bewertungen, Handlungen, Perspektiven, Denkweisen, Beziehungsgestaltungen oder gar ganz neue Lebensweisen – dies liegt im Sinne des systemisch-konstruktivistischen Verständnisses ganz in der Hand unserer Klient:innen. Weiter gehen wir davon aus, dass Menschen ihre Wirklichkeit aufgrund ihrer subjektiven Sinn- und Erfahrungswelt konstruieren. Barthelmess (2016, S. 78) zufolge entstehen Wirklichkeitskonstruktionen aus dem „Gesamtkunstwerk ... a) Unterschiede zu machen, b) diese zu erklären und c) zu bewerten“ – auf diese Weise gelangen auch systemisch Arbeitende zu relevanten Informationen für die Gestaltung des Prozesses – Bewertung ist also immer auch Teil systemischen Arbeitens.

Alle(s) im Blick? – über die (Un-)Möglichkeit, allparteilich und neutral zu sein

Bezogen auf die Prozessgestaltung und die Wahl von Interventionen tauchen die Begrifflichkeiten *Neutralität* und *Allparteilichkeit* im systemischen Diskurs immer wieder auf. Das Mailänder Team versteht unter Neutralität „eine spezifische pragmatische Wirkung, die [die] Gesamthaltung [der beratenden Person] während der Sitzung auf die Familie ausübt“ (Selvini-Palazzoli et al. 1981, S. 137). Fryszer und Schwing (2017) beschreiben Neutralität mit den Worten, dass systemisch Tätige „immer wieder einer anderen Sichtweise oder Perspektive des Systems in der Arbeit Raum [...] geben, sich für diese Sichtweise [...] interessieren, sie [...] erfragen und in ihren möglichen Auswirkungen auf die Interaktionen im System oder auf die Zukunft [...] untersuchen.“ (ebd., S. 86). Allparteilichkeit beschreiben sie zudem als Haltung, nach der Beratenden „eine Identifikation und Parteilichkeit mit allen Teilnehmern des Systems möglich sein sollte“ (ebd.). Weiter unterscheiden Fryszer und Schwing bei der Beschreibung von Neutralität zwischen *sozial neutral*, *ergebnisneutral* und *neutral gegenüber den Problemen* und

weisen darauf hin, dass systemisch Tätige trotz eigener Meinungen den Positionen der Systemmitglieder, den möglichen Lösungen und den Problembeschreibungen wie -beseitigungen neutral begegnen sollten. Gleichzeitig lassen sie deutlich werden, dass gerade bei der Bewertung juristisch strafbarer oder moralisch verwerflicher Handlungen die Ergebnisneutralität nicht gegeben sein kann (vgl. ebd., S. 87). Die Neutralität systemisch Tätiger ist hier also vom Kontext und ihren jeweiligen Rollen, in denen sie tätig sind, abhängig. Wie ich im Folgenden ausführe, sollten meiner Ansicht nach darüber hinaus auch Positionierungen⁵, die aufgrund gesellschaftlicher Machtstrukturen anwesend sind, eine Berücksichtigung in Überlegungen zu den Prinzipien der Neutralität und Allparteilichkeit finden.

Verstehen wir uns, die wir andere mit einer systemischen Arbeitsweise begleiten, im Sinne der Kybernetik zweiter Ordnung als Teil des Systems, so erscheinen meines Erachtens beide Begrifflichkeiten und auch der damit verbundene Anspruch an unsere Fähigkeiten als systemisch Handelnde als irreführend.⁶ Betrachten wir das Mehrebenenmodell nach Uri Bronfenbrenner⁷ (Abb. 1, eigene Darstellung) so werden meiner Ansicht nach bei der Verwendung der Prinzipien *Neutralität* und *Allparteilichkeit* die Exo- und Makrosystemebene nicht berücksichtigt, nämlich die Ebenen, auf denen wir alle immer gesellschaftlich eingebunden und positioniert sind. Bronfenbrenner beschreibt als Exosystem solche Bereiche, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (1981, S. 42). Das Makrosystem richtet sich wiederum „nicht auf spezifische Kontexte, die das Leben des oder der Einzelnen betreffen, sondern auf übergeordnete institutionelle Muster, Strukturen und Aktivitäten, die für eine Kultur oder Subkultur gelten“ (Epp 2018, S. 6). Auch Kriz (2017) betont die Bedeutsamkeit von „makroskopisch, übergreifenden Sinnstrukturen“, welche längst vorgegeben seien, wenn ein Mensch die Lebens-

5) Positionierung meint hier am Beispiel von Geschlechterverhältnissen, dass unsere Körper und Verhaltensweisen stets binär, d. h. männlich oder weiblich gelesen werden (müssen) und wir im Sinne des Doing Gender immer wieder neu darum bemüht sind, als männlich oder weiblich erkennbar zu sein (vgl. Gender-Portal 2013). Und allgemeiner: „Gesellschaftliche Positionierung bezeichnet die Verortung von Menschen innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Rassismus, (Hetero-) Sexismus und weitere Machtverhältnisse prägen und strukturieren die Gesellschaft“ (Feyrer 2022, S. 140).

6) Haraway (1996) thematisiert im Artikel „Situieretes Wissen“ den Begriff der Objektivität im wissenschaftlichen Kontext, der, meiner Ansicht nach, vergleichbar mit dem Anspruch an systemisch Tätige ist, eine „objektive“, d. h. neutrale Sicht einzunehmen. Sie schreibt in diesem Zusammenhang: „Sozialkonstruktivistinnen machen deutlich, daß die offiziellen Ideologien über Objektivität und wissenschaftliche Methoden ausgesprochen schlechte Wegweiser dafür sind, wie wissenschaftliches Wissen tatsächlich *hergestellt* wird. Wie bei jedem und jeder von uns auch steht das, was Wissenschaftlerinnen zu tun glauben oder von ihrer Tätigkeit erzählen, mit dem, was sie wirklich tun, nur in einem recht losen Zusammenhang“ (1996, S. 218).

7) Genauere Ausführungen zum Mehrebenensystem nach Bronfenbrenner finden Sie bspw. im Artikel von André Epp (2018, S. 5f.).



Abbildung 1: Das Mehrebenensystem nach Uri Bronfenbrenner

bühne betrete. „Nicht nur mikrosoziale, sondern auch makrosoziale Regeln und Muster beeinflussen menschliches Leben in ganz erheblichem Maße“ (ebd., S. 25). Butler (2011, S. 9) zufolge ist die Existenzfähigkeit unserer individuellen Persönlichkeit grundsätzlich von sozialen Normen abhängig, d. h. in Bronfenbrenners Modell gesprochen von der Makrosystemebene. Bezogen auf die vorherrschenden Geschlechterverhältnisse⁸ schreibt Butler, dass „die Bedingungen, die das eigene Gender kreieren, [...] von Anfang an außerhalb meiner selbst [liegen], außerhalb meiner selbst in einer Sozialität [wurzeln], die keinen einzelnen Urheber kennt (und die Idee der Urheberschaft selbst grundlegend in Frage stellt)“ (ebd.).

Wir können uns an dieser Stelle als systemisch tätige Menschen also nicht im oben beschriebenen Sinne neutral oder allparteilich verhalten,

1. weil wir immer auch selbst als Person in übergeordnete soziale Normen eingebunden sind und von damit einhergehenden Privilegien oder Diskriminierungen profitieren oder betroffen sind. Weiter gilt es zu berücksichtigen, dass,

8) Die aktuellen vorherrschenden Geschlechterverhältnisse zeichnen sich durch eine heteronormative Ordnung aus, die sich wie folgt zusammensetzt: Bestandteile dieser Ordnung sind die Annahmen, dass Geschlecht 1) binär ist, d. h., es gibt nur männliche und weibliche Körper, welche biologisch bestimmbar sind, 2) sind diese sexuell aufeinander bezogen, d. h. heterosexuell und 3) hierarchisch angeordnet, d. h., Männlichkeit gilt als höherwertig und wird privilegiert. Die zitierte Abbildung bildet die Fragilität dieser heteronormativen Ordnung ab (vgl. Palzkill et al. 2020, S. 107). Dabei lässt sich zwischen scheinbar biologisch definierten Aspekten von Geschlecht, Sex, und sozialen Aspekten von Geschlecht, Gender, unterscheiden (vgl. hierzu auch Gender-Portal 2013)

„wo kategorisiert und klassifiziert, wo zwischen Geschlechtern, Generationen, Klassen oder Ethnien geschieden wird, da wird Macht ausgeübt. Macht, die setzt, benennt, trennt oder zusammenführt. Macht, die beansprucht, legitime Repräsentation von Realität zu sein“ (vgl. Fröhlich u. Rehbein 2014, S. 231). Wir sind also als systemisch Tätige immer auch in Machtstrukturen eingebunden, die durch Normen aufrechterhalten werden. „Menschen, die beispielsweise dünn, erwachsen, cis-geschlechtlich, weiß, heterosexuell, reich und oder nicht behindert wahrgenommen werden, profitieren von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Menschen, die als dick, als Kind/jugendlich, trans*, Schwarz, homosexuell, arm und oder behindert wahrgenommen werden, werden benachteiligt“ (Dehler 2020, S. 16).⁹ In Haraways Worten gesprochen bedeutet dies, dass „die ‚Gleichheit‘ der Positionierung [...] Verantwortlichkeiten [leugnet] und [...] eine kritische Überprüfung [verhindert]“ (1996, S. 229).

2. da die Bewertungen einer Person, die aufgrund gesellschaftlicher Normen Diskriminierung erfährt, auf individueller Ebene als neutral, d. h. gleichwertig gegenüber anderen zu betrachten, bedeuten würde, die gesellschaftlichen Machtverhältnisse nicht zu berücksichtigen, die andere Bewertungen bevorzugen und sie auf diese Weise im Beratungsprozess zu reproduzieren.¹⁰

Es bedarf meines Erachtens auf Seiten systemisch Handelnder des Wissens um gesellschaftliche Machtstrukturen und die eigene Eingebundenheit darin, damit sie eben diesen in ihrer Tätigkeit als Beratende, Dozierende, Therapierende, Coaches u. v. m. kritisch und reflektiert begegnen und sie im Prozess sichtbar und sagbar werden lassen können. Ganz im Sinne Butlers, wie folgendes Zitat verdeutlicht: „Das Ich, das ich bin, [ist] zugleich durch die Normen geschaffen und von den Normen abhängig, es ist aber auch bemüht, so zu leben, dass es ein kritisches und veränderndes Verhältnis zu ihnen unterhalten kann.“ (2011, S. 12). Auch ein Zitat von Haraway erscheint mir an dieser Stelle äußerst passend: „Positionierung impliziert Verantwortlichkeit für die Praktiken, die uns Macht verleihen“ (1996, S. 231f.). Unter Verantwortlichkeit verstehe ich einerseits im Sinne der Selbstreflexion eine Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung und dem Wissen, dass auch in beratenden und therapeutischen Berufen überwiegend Menschen tätig sind, die eine privilegierte Position einnehmen, da

9) An dieser Stelle sei auf die Veröffentlichung „Scham umarmen. Wie mit Privilegien und Diskriminierungen umgehen?“ von Dehler hingewiesen. Lesende erhalten hier die Möglichkeit, sich der eigenen Positionierung und Eingebundenheit bewusst zu werden, und erfahren, welche Rolle Scham bei der Aufrechterhaltung von Normen spielt. Da Scham auch vor Beratungssettings nicht Halt macht, ist es m. E. für professionelles systemisches Handeln unabdingbar, sich mit der Wirkmächtigkeit von Scham in Bezug auf die Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse auseinanderzusetzen.

10) Baum, Höcker und Schooß (2023) verfolgen in ihrem Artikel „Höher, schneller, glücklicher“ eine ähnliche Perspektive, wenn sie die Befürchtung formulieren, reine Selbstverantwortung auf individueller Ebene könne dazu beitragen, „Beratung zu einer Erfüllungsgelhilfen der neoliberalen Optimierungsdiskurse werden“ (ebd. S. 52) zu lassen.

sie bspw. cis-geschlechtlich, *weiß*, wohlhabend sind. In diesem Zusammenhang ist zu hinterfragen, inwiefern meine Positionierung als *weiße* cis-Frau bereits ein Grund für Menschen mit anderen Positionierungen ist, eine Beratung durch mich nicht aufzusuchen oder ein Unbehagen zu verspüren, das dem Beratungsprozess zugrunde liegt. Andererseits bedeutet Verantwortlichkeit im Sinne des Power Sharings, die eigene privilegierte Positionierung zu nutzen, um bspw. Kolleg:innen, die aufgrund von diskriminierten Positionierungen einen erschwerten Zugang zu systemischen Ausbildungen und Arbeitsfeldern haben, diesen zu ermöglichen.

Doch wie kann der Umgang mit eigenen Eingebundenheiten und mit den sich in der systemischen Arbeit reproduzierenden Machtverhältnissen gelingen? Mit meinen nachfolgenden Überlegungen zur Gleichgültigkeit möchte ich eine Reflexionsgrundlage vorstellen und einen Beitrag im Diskurs zu mehr machtkritischem Handeln und Sensibilität gegenüber benachteiligten Positionen in der systemischen Arbeit leisten.

Gleichgültigkeit und systemisches Arbeiten

*“There is nothing either good or bad but thinking makes it so”
(Hamlet Act 2, Scene 2).*

„Systemisches Denken erweist sich als anschlussfähig an Ansätze, die Geschlecht als eine wirkmächtige soziale Konstruktion begreifen: eine Konstruktion, die bislang überwiegend binär strukturiert ist, aber auch anders sein könnte und in manchen sozialen Kontexten auch hier und heute bereits anders ist“ (Schirmer 2017, S. 1). Und dennoch stellt Schirmer fest, dass „die Existenz von ausschließlich zwei Geschlechtern – von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Jungen – [...] in Lehr- und Fachbüchern, in Fallbeispielen und Berichten aus der Praxis in aller Regel als vorgesellschaftlich gegebene Realität vorausgesetzt und nicht etwa als spezifische Wirklichkeitskonstruktion gekennzeichnet und hinterfragt“ wird (ebd., S. 126). Feyrer beschreibt dies mit den Worten: „Letztendlich fühlt es sich so an, als hätten wir alle kein Geschlecht, keine Herkunft oder keine Bildungsbiografie und als würde unser aller [systemische] Arbeit im luftleeren Raum jenseits sozialer und gesellschaftlicher Kontexte stattfinden“ (2022, S. 140). Auf diese scheinbar „vorgesellschaftlich gegebene Realität“ weisen meines Erachtens auch die Begrifflichkeiten Allparteilichkeit und Neutralität hin, wenn sie suggerieren, wir könnten als systemisch Tätige „objektiv“ unparteiisch auftreten. Hier liegt die Gefahr, die eigene privilegierte Position zu leugnen und Machtverhältnisse zu reproduzieren, wenn wir Haraways Argumentation folgen, dass „nur diejenigen, die die Positionen der Herrschenden einnehmen, [...] selbst identisch, unmarkiert, entkörper, unvermittelt, transzendent“ sind (1996, S. 231).

Im Folgenden möchte ich daher unser Augenmerk auf eine Begrifflichkeit lenken, der bis dato noch keine Aufmerksamkeit im systemischen Diskurs geschenkt wurde, der GLEICHGÜLTIGKEIT.^{11, 12} Ein Begriff, der selbst – je nach Perspektive und mit ein wenig Lust zum Wortspiel – unterschiedliche Bedeutungen mit sich bringt, die meiner Meinung nach wunderbar systemisch anmuten und eine Betrachtung verdienen.¹³

Die wohl erste und gängigste Assoziation, die wir im deutschsprachigen Raum mit dem Begriff der Gleichgültigkeit verbinden, ist die des Desinteresses, der Belanglosigkeit; es ließe sich auch sagen ‚es ist (mir) egal‘. Bezogen auf die eigene Beratungspraxis sollten wir uns vor dem Hintergrund dieses Verständnisses stets fragen, ob und welches Eigeninteresse in unserer Beratungspraxis vorhanden ist und an welchen Stellen wir im Beratungsprozess diese Form von Gleichgültigkeit empfinden.¹⁴ Welche Werte, Normen und Interessen die eigene systemische Tätigkeit begleiten und beeinflussen, sollte in Ausbildung und Supervision immer wieder hinterfragt und die Auswirkung auf die Gestaltung des Beratungsprozesses reflektiert werden, denn „Problemwahrnehmungen und -beschreibungen von Klienten und Therapeuten sind in hohem Maße eingebettet in übergreifende soziale Diskurse (Medienöffentlichkeit, Helfersysteme etc.), die als bedeutsame Parameter für therapeutische Prozesse betrachtet werden müssen“ (Levold 2011, S. 21). In diesem Zusammenhang ist als Berater:in/Psychotherapeut:in wahrscheinlich nur begrenzt Empathie mit einem:er Klient:in möglich. Aus diesem Grund kann es hilfreich sein, als Berater:in die unterschiedliche Positionierung anzusprechen, wenn der Eindruck entsteht, dass ein von meinem Gegenüber geschildertes Erlebnis durch die Makroebene bestimmt wird und ich eine privilegierte Position inne habe, aus der ich das Erlebte nicht teile. Womöglich erscheint mir ein Erlebnis aufgrund meiner Positionierung als gleichgültig im Sinne von belanglos und ich interveniere an einer anderen Stelle in der Narration meines Gegenübers, was als nicht hilfreich erlebt wird – dies wäre ein Moment, in dem sich Machtverhältnisse reproduzieren können.

11) Haraway spricht vergleichsweise von *feministischer Objektivität*, welche „von begrenzter Verortung und situiertem Wissen und nicht von Transzendenz und der Spaltung in Subjekt und Objekt“ handelt (1996, S. 227). Diesen Gedanken teile ich, jedoch werde ich im Folgenden erläutern, warum ich im Kontext systemischen Arbeitens den Begriff der Gleichgültigkeit bevorzuge.

12) Reichel (2006, S. 77) verweist ebenfalls darauf, dass er den Begriff der Gleichgültigkeit bevorzugt, geht jedoch nicht näher auf seine Beweggründe ein.

13) Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich weder Germanistin noch Historikerin bin – vielmehr handelt es sich hier um Gedanken, die mir vor dem Hintergrund meines situierten Wissens um Machtverhältnisse und systemisches Arbeiten beim (Wort-)Spielen in den Sinn kamen.

14) Im Vier-Achsen-Modell von Beratungssettings stellt Rohr (Schubert et al. 2019, S. 19) die Interessen der beratenden Person als eine mögliche Dimension zur Beschreibung von Beratungssettings dar und spricht vom „heimlichen Lehrplan“ bei der Wahl der Interventionen und damit verbundenen, persönlichen Überzeugungen. Da diese immer auch abhängig von der eigenen Positionierung und gesellschaftlichen Diskursen sind, erscheint die Selbstreflexion an dieser Stelle unabdingbar.

Bei Annäherung an die Aussage „es ist gleichgültig“ aus einer wertschätzenden Perspektive, ließe sich auch sagen „es ist gleichwertig“, „es ist gleich(ge)-wichtig“ – und zwar so lange, bis wir dem Beobachteten einen Sinn, eine Bewertung geben und damit Wirklichkeit konstruieren (vgl. Barthelmess 2016, S. 78). Hier liegt die Besonderheit der Begrifflichkeit, wenn sie uns daran erinnert, dass vor aller Bewertung alles den gleichen Wert hat, gleich (ge)wichtig ist. Wenn wir systemisch arbeiten, bedienen wir uns dieser Idee, wenn wir Perspektivwechsel und damit andere (Be-)Wertungen anbieten – und auch die Idee der GLEICHGÜLTIGKEIT¹⁵ selbst kann eine solche neue Bewertung sein.

GLEICHGÜLTIGKEIT bezieht sich somit auf die Dinge selbst und nicht – wie Neutralität und Allparteilichkeit – auf die Arbeitsweise der systemisch tätigen Person und damit ihre Fähigkeiten. So kann die Begrifflichkeit im Sinne einer Methode eingesetzt werden, indem sie an die gleiche Gültigkeit als Wesenszug allen Seins erinnert und somit als Schablone dient, mit der wir Bewertungen betrachten und damit einhergehende, fehlende GLEICHGÜLTIGKEIT entdecken können – nicht nur auf individueller, sondern auch auf der Makrosystemebene: Aus einer machtkritischen Perspektive kann diese Idee von GLEICHGÜLTIGKEIT ermöglichen, die formulierten Erfahrungen unserer Klient:innen dahingehend zu überprüfen, ob sie von ihren eigenen Bewertungen abhängig sind – d. h. nach einem Reframing¹⁶ oder anderen Interventionen, die zu Perspektivwechseln einladen, andere Bewertungen die gleiche Gültigkeit besitzen und die Klient:innen somit die Wahl für neue/andere Erfahrungen haben – oder ob die Bewertung, die dem Erlebten vorangeht, gar nicht von unseren Klient:innen ausgeht, sondern wir auf der übergeordneten Makrosystemebene eine fehlende GLEICHGÜLTIGKEIT feststellen, die auch durch systemisches Arbeiten und individuellen Perspektivwechsel nicht veränderbar ist. GLEICHGÜLTIGKEIT lässt deutlich werden, dass die Bewertung das Entscheidende Instrument von systemisch Tätigen und ihren Gesprächspartner:innen ist (vgl. Barthelmess weiter oben) – an welcher Stelle sie für ihre Klient:innen Stellung beziehen, ihren Standpunkt gegenüber dem anderer unterstützen und eigene Diskriminierungs- oder Privilegierungserfahrungen als relevant für den gemeinsamen Prozess ansehen, hängt von der Bedeutung ab, die sie ihnen geben. So sollten Diskriminierungserfahrungen stets eine höhere Relevanz zukommen, da sie selbst bei *gleichgültiger* Betrachtung auf der individuellen Ebene aufgrund von Machtverhältnissen bestehen bleiben. Dieser Gedanke schließt an Feyrers Überlegung an, dass alle Menschen zwar innerhalb gesellschaftlicher Strukturen positioniert sind und diese (re-)produzieren, sie

15) Im Folgenden werde ich den Begriff immer dann in Großbuchstaben schreiben, wenn die Verwendung des Wortes mit der in diesem Abschnitt formulierten Einladung zur Neubetrachtung in Zusammenhang steht.

16) Auch Feyrer versteht das Reframing als eine „kritische systemische Methode im Kontext von geteilten Diskriminierungserfahrungen“ (2022, S. 146).

aber gleichzeitig im Rahmen von Entscheidungen und Handlungen irritieren und herausfordern (2022, S. 142). An dieser Stelle möchte ich ebenfalls auf die Übernahme von Verantwortung hinweisen, die Gold, Weinberg und Rohr (2021) „im Kontext von Rassismus deutlich bei *weißen* Menschen verorten“ (S. 19). Am Beispiel von Geschlechterverhältnissen bedarf es systemisch Tätiger, die Geschlecht als GLEICHGÜLTIG und gleichzeitig wirkmächtig betrachten, d. h. als soziale Konstruktion auf der Makroebene verstehen, die immer auch anders möglich ist. Ein machtkritisches Verständnis von eigenen Eingebundenheiten und Privilegien sowie ein sensibler Umgang mit benachteiligten Positionierungen auf Seiten systemisch Tätiger ist Grundlage für ein systemisches Arbeiten, in dem als individuell erlebte Benachteiligungen und Diskriminierungen nicht reproduziert, sondern als Auswirkung von Geschlechterkonstruktionen auf die Wirklichkeitskonstruktionen Einzelner verstanden werden. Personen, die sich beispielsweise nicht der vorherrschenden, heteronormativen Geschlechterordnung zugehörig fühlen, sollten dies nicht erklären müssen oder systemisch Tätige treffen, die ungefragt von eigenen, heteronormativen Beziehungserfahrungen berichten. Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass es für Menschen mit Diskriminierungserfahrungen besondere Beratungsangebote gibt und allein diese Tatsache schon auf das gesellschaftliche Machtverhältnis hinweist.¹⁷

Diesen Abschnitt abschließen möchte ich mit einer weiteren Perspektive auf den Begriff der Gleichgültigkeit. Bei Hinzunahme der zeitlichen Komponente: Es wird *gleich*, d. h. später, eine Gültigkeit/eine (neue) Bedeutung bekommen, die es jetzt noch nicht hat. Systemische Fragen und Interventionen sind in diesem Sinne immer *gleich*-gültig, wenn sie irritieren und neue Perspektiven eröffnen. Auch das Bilden von Hypothesen geschieht *gleich*-gültig, als Ergebnis der Kommunikation im Beratungssetting. Die erhaltenen Informationen im Hier und Jetzt führen *gleich* zu einer Hypothese. Systemisch Tätige bringen also durch Hypothesen und Interventionen eine Bewertung, eine Gültigkeit, mit in den Beratungsprozess, der sich von denen anderer unterscheidet – sie machen als Person somit einen Unterschied, der einen Unterschied macht. Anders gesagt: In dem Moment, in dem wir in unserer Rolle als systemisch Handelnde Teil des Klient:innensystems werden, besitzen wir als Person eine Gültigkeit, die wir zuvor noch nicht hatten. Und auch die Sachverhalte, die in systemisch geführten Gesprächen thematisiert werden, besitzen allein durch ihre Thematisierung eine andere Gültigkeit als ohne sie / vor ihr. Hier liegt die Verantwortung unserer Tätigkeit und die Möglichkeit, gesellschaftlichen Machtstrukturen im und außerhalb des systemischen Prozesses kritisch zu begegnen und sie als wirkmächtig in den Schilderungen unseres Gegenübers zu erkennen und zu benennen.

17) An dieser Stelle möchte ich auf die *Theorie der trilemmatischen Inklusion* von Boger (2017) hinweisen, die „der Reflexion der Selbstpositionierung in Sachen Inklusion und Diskriminierung(-sforschung)“ dient.

Gleichgültig systemisch arbeiten – Praxisbeispiele

In meiner systemischen Praxis ist es mir wichtig einen Raum zu schaffen, in dem unterschiedliche Positionierungen von meinen Klient:innen/Weiterbildungsteilnehmenden und mir als Teil unseres gemeinsamen Prozesses verstanden und benennbar sind.

Im Folgenden habe ich einige Beispiele aus meinen systemischen Tätigkeitsfeldern zusammengetragen, die für mich Versuche darstellen, die Idee der Gleichgültigkeit in meinen Arbeitsalltag einzubringen und auf diese Weise machtkritisch tätig zu sein. Sie zu teilen ist für mich mit Scham und Mut verbunden und stellt für mich einen Teil des Lernprozesses dar, der auch den kollegialen Austausch beinhaltet – ich freue mich also, wenn die folgenden Praxisbeispiele zum Nachdenken, Austauschen und Ausprobieren anregen:

- ▶ Im Rahmen eines 1zu1-Beratungsgesprächs habe ich einem cis-männlichen Klienten die Frage gestellt, welchen Unterschied es für ihn machen würde, wenn ich die letzte Frage nicht als gleichaltrige cis-Frau gestellt hätte, sondern in Alter und Geschlecht älter und männlich positioniert wäre. Seine Antwort war, dass er wahrscheinlich beleidigt den Raum verlassen und sich gemäßregelt gefühlt hätte. An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Benennen von Machtstrukturen und der fehlenden GLEICHGÜLTIGKEIT von Alter und Geschlecht im Hier und Jetzt eine wichtige Ergänzung systemischer Interventionen darstellt, um das eigene Verhalten einzuordnen und auch die Makroebene zirkulär mitzudenken.
- ▶ In meinen (Lehr-)Veranstaltungen bemühe ich mich zunehmend um Awareness¹⁸ und orientiere mich dabei unter anderem an der Handreichung von Welde und Yildirim (2021). So nutze ich beispielsweise die Zeit nach der Pause für einen Rückblick in die letzte gemeinsame Einheit unter der Perspektive von Machtstrukturen und der eigenen Eingebundenheit aller Beteiligten darin. Zuvor frage ich, welche Person(en) in der Pause für Beobachtungen ansprechbar sein wollen, die nicht persönlich mitgeteilt, wohl aber in die Gruppe gegeben werden wollen. Auf diese Weise wurde in einer Weiterbildung von einer Person aus der Gruppe die Beobachtung geteilt, dass der Redeanteil hauptsächlich bei den männlich positionierten Personen lag – in der folgenden Einheit nahm der Redeanteil von Personen, die sich bis dahin im Gruppenprozess mit Wortbeiträgen zurückgehalten hatten, zu und eine männlich positionierte

18) „Awareness [ist] der bewusste Versuch, Diskriminierungen zu erkennen und für Hierarchien innerhalb einer Gruppe bzw. Veranstaltung sensibel zu sein. Dadurch sollen Menschen, welche Verletzungen erleben, in ihrem Umgang mit diesen Erfahrungen unterstützt werden.“ (Welde, Yildirim 2021, S. 4)

Person teilte mit, wie ungewohnt es sei, sich mit Wortbeiträgen zurückzunehmen.

- ▶ In meiner Rolle als Kollegin ist es mir ein Anliegen, Kolleg:innen mit Marginalisierungserfahrungen weiterzuempfehlen oder selbst anzufragen. Denn bei Betrachtung der Personen, die systemische Inhalte auf Veranstaltungen oder in Veröffentlichungen vermitteln oder vertreten, fällt auf, dass einer älteren, weiß, cis-männlichen Positionierung eine andere Gültigkeit zukommt als anderen Positionierungen.
- ▶ In meiner künstlerisch-systemischen Arbeit sehe ich eine Möglichkeit, GLEICHGÜLTIGKEIT einen Ort zu geben. Hier ist in der situativen, kreativen Ausdrucksweise allein die Bewertung meiner Klient:innen handlungsleitend und sinngebend. Im Sinne einer Inszenierung bringen meine Klient:innen künstlerische Materialien „in eine Balance“, indem sie sie hervor- und zurücktreten lassen (vgl. Siegmund 2006, Vortrag ab ca. Minute 11:50). Eberhart und Knill (2010) beschreiben die Besonderheit von kreativem Handeln in systemischen Prozessen wie folgt: „Die Art, wie wir Künstlerisches einsetzen, mit einfachsten Mitteln und gleichzeitig großer Präsenz, begleitet von neugieriger Wertschätzung, ergibt einen Prozess mit ungewohnten und überraschenden Wendungen. Dieser Ablauf, gleichzeitig ausgerichtet auf das, was wir ‚Werk‘ nennen, verunmöglicht weitgehend stereotypes Tun“ (S. 13). Mithilfe von künstlerischem Handeln und Kreativität kann der fehlenden GLEICHGÜLTIGKEIT auf der Makrosystemebene somit etwas Drittes auf individueller Ebene entgegengesetzt werden und diese stärken.
- ▶ In meinen Begegnungen mit Menschen bin ich darum bemüht, wertschätzend und diskriminierungsarm zu kommunizieren (ein diskriminierungsfreier Raum ist meines Erachtens nicht möglich). In meinen Veranstaltungen und Texten verwende ich daher geschlechtergerechte Sprache und weise in meiner E-Mail-Signatur auf meine Pronomen (sie/-) hin und bitte darum, mir die gewünschte Anrede mitzuteilen.

Ausblick

Von tausend Erfahrungen, die wir machen, bringen wir höchstens eine zur Sprache, und auch diese bloß zufällig und ohne die Sorgfalt, die sie verdiente. Unter all den stummen Erfahrungen sind diejenigen verborgen, die unserem Leben unbemerkt seine Form, seine Färbung und seine Melodie geben. Wenn wir uns dann, als Archäologen der Seele, diesen Schätzen zuwenden, entdecken wir, wie verwirrend sie sind. Der Gegenstand der Betrachtung weigert sich stillzustehen, die Worte gleiten am Erlebten ab, und am Ende

*stehen lauter Widersprüche auf dem Papier. Lange Zeit habe ich geglaubt, dass sei ein Mangel, etwas, das es zu überwinden gelte. Heute denke ich, dass es sich anders verhält: daß die Anerkennung der Verwirrung der Königsweg zum Verständnis dieser vertrauten und doch rätselhaften Erfahrungen ist. Das klingt sonderbar, ja eigentlich absonderlich, ich weiß. Aber seit ich die Sache so sehe, habe ich das Gefühl, das erstmal richtig wach und am Leben zu sein.
(Mercier 2004/2012, S. 28 f.)*

Der Gedanke der GLEICHGÜLTIGKEIT im Sinne von Gleichwertigkeit bringt den Bewertungen und zur Sprache gebrachten Erfahrungen eine Wertschätzung entgegen, denen wir zuweilen noch keine oder zu wenig Aufmerksamkeit schenken – gemeint sind Erfahrungen, die sich außerhalb gesellschaftlicher Normvorstellungen befinden und als solche besonderer Wertschätzung bedürfen. Dabei ist gerade die Möglichkeit zu bewerten, indem wir „Fragmenten der Verwirrung“ Worte geben, das, was uns als Erschaffer:innen unserer Wirklichkeit unendlich viele Möglichkeiten eröffnet. GLEICHGÜLTIGKEIT kann uns dies bewusst machen und uns achtsam in der Wahl unserer Worte werden lassen, die Wirklichkeit konstruieren.

Neu ist der Gedanke der gleichen Gültigkeit, die allen Bewertungen zugrunde liegt, nicht. Im Gegenteil: Verstörungen (wie hier mithilfe des Wortspiels mit der Begrifflichkeit), Perspektivwechsel (hier auf die Begrifflichkeit selbst) und die Begleitung der Klient:innen beim Finden ggf. neuer Bewertungen können Teil einer systemisch-konstruktivistischen Arbeitsweise sein. Der Begriff der GLEICHGÜLTIGKEIT kann uns daran erinnern, dass die Aufgabe systemisch Tätiger darin besteht, eine gleichgültige Betrachtung aller Bewertungen anzustreben und ihren Klient:innen anzubieten, wodurch diese ihren Möglichkeitsraum vergrößern können. Stellen wir jedoch fest, dass die eigene Privilegierung für den Beratungsprozess und sein Zustandekommen relevant ist und/oder die individuellen Erfahrungen von Klient:innen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen abhängig sind, in die auch wir als systemisch Tätige eingebunden sind, so bedarf es eines sensiblen Umgangs, der diese fehlende GLEICHGÜLTIGKEIT berücksichtigt.¹⁹ GLEICHGÜLTIGKEIT als systemischer Begriff kann verdeutlichen, dass allen Phänomenen eine gleiche Gültigkeit zugrunde liegt, bis sie bewertet werden – nicht nur auf individueller, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene. Gleichzeitig eröffnet das Wortspiel Interventionen für die Arbeit mit Klient:innen und die Reflexion der eigenen Beratungspraxis.

19) Wie genau ein sensibler Umgang gelingen kann, zeigt Feyrer (2022) mit Überlegungen zu drei Reflexionsebenen auf: 1. Die eigene intraphysische Reflexion als Berater:in, 2. Die Interaktion auf einer Beziehungsebene zwischen Berater:in und dem zu beratenden System, 3. Die Themen und Inhalte der Beratung (ebd., S. 142 ff.).

Literatur

- Barthemless M (2016) Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Baum R, Höcker M, Schooß L (2023) Höher, schneller, glücklicher! Systemische Beratung als Erfüllungsgehilfin neoliberaler Selbstoptimierung oder als Instrument emanzipatorischer Kritik? Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung 41(2):51-58
- Boger M (2017) Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für inklusion-online.net. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413317>, 13.10.2021
- Bronfenbrenner U (1981) Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Klett, Stuttgart
- Butler J (2011) Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Frankfurt am Main
- Eberhart H, Knill P (2010) Lösungskunst. Lehrbuch der kunst- und ressourcenorientierten Arbeit. 2. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Epp A (2018) Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 19, 1, Art. 1. Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2725/4156>, 12.10.2021
- Fachstelle Gender & Diversität NRW. FUMA: #CIS-GENDER. Online. Internet: <https://www.gender-nrw.de/cis-gender/>, 06.07.2023
- Feyrer K (2022) Plädoyer für eine Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse, Erfahrungen und Positionierungen in der systemischen Praxis. Systema 36(2):139-150
- Fröhlich G, Rehbein B (Hrsg) (2014) Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J. B. Metzler, Stuttgart, Weimar
- Fryszler A, Schwing R (2017) Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis. 8. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Gender-Portal. Die Gleichstellungsbeauftragte. Universität Duisburg (2013) Doing Gender. Online. Internet: https://www.uni-due.de/genderportal/lehre_erwachsenenbildung_doing_gender.shtml, 06.07.2023
- Gold I, Weinberg E, Rohr D (2021) Das hat ja was mit mir zu tun!? Macht- und rassismuskritische Perspektiven für Beratung, Therapie und Supervision. Carl-Auer, Heidelberg
- Haraway D (1996) Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Scheich E (Hrsg) Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie. Hamburger Edition. 1. Auflage, S. 217-248
- Kriz J (2017) Subjekt und Lebenswelt. Personenzentrierte Systemtheorie für Psychotherapie, Beratung und Coaching. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Leveld T (2011) Affektive Kommunikation und systemische Therapie. In: Welter-Enderlin R, Hildenbrand B (Hrsg) Gefühle und Systeme. Die emotionale Rahmung beraterischer und therapeutischer Prozesse. Carl-Auer (Online-Ausgabe), S. 18-51
- Maeder R, Sostar T, Denborough D (2017) She/he/they/ze/hir: Talking about *pronouns* and *gendered language*. Online. Internet: <https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/>

- 2017/11/Talking-about-pronouns-and-gendered-language.pdf, 07.07.2023
- Mercier P (2004/2012) *Nachtzug nach Lissabon*. Carl-Hanser Verlag, München
- Palzkill B, Scheffel H, Pohl F (2020) *Diversität im Klassenzimmer* – Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Cornelsen, Paderborn
- Reichel R (2006) *Beratung Psychotherapie Supervision: Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft*. Facultas, Wien
- Schirmer U (2017) *Trans*Beratung im systemischen Kontext*. *Kontext* 48(2):124-139
- Schubert F, Rohr D, Zwicker-Pelzer R (2019) *Beratung. Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Springer, Wiesbaden
- Selvini-Palazzoli M, Boscolo L, Cecchin G, Prata G (1981) *Hypothetisieren – Zirkularität – Neutralität: Drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung*. *Familiendynamik Heft 2*, S. 123-139
- Shakespeare W (2016) *Hamlet. The tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*. Hamburger Lesehefte Verlag, Husum Nordsee
- Sigmund G (2006) *Aufmerksamkeit, oder Die Ekstase der Dinge*. Vortrag im Rahmen von: **AUFMERKSAMKEIT**. Eine Vortragsreihe zur Ästhetik der Hin- und Abwendung in Bezug zu Tanz und Performance (Konzept & Kuratierung: Krassimira Kruschkova). Online. Internet: https://mediathek.tqw.at/tanzquartier-wien-online-archiv?tx_tqwmediathek_pi1%5Baction%5D=detail&tx_tqwmediathek_pi1%5Bcontroller%5D=Video&tx_tqwmediathek_pi1%5Bvideo%5D=110&chash=f145264a0fdd46ea329dfa1e58274ed6, 13.07.2023
- Welde M, Yildirim C (2021) *Awareness Leitfaden. Was bedeutet Awareness und wie setze ich es um? Grundlagen für diskriminierungssensibles Veranstalten (digital & analog)*. Online. Internet: https://www.awareness-intersektional.de/wp-content/uploads/2022/07/Awareness-Leitfaden-Web_22.pdf, 08.07.2023

Martina Masurek (sie/-)
E-Mail: kontakt@martinamasurek.de
www.martinamasurek.de



„Mobbing“ im Arbeitsleben – Handlungsfähig werden im Konflikt

**Ein systemisches Verständnis von Mobbing und Konflikt sowie
institutionelle und beraterische Hilfsangebote**

Ansgar Cordes

Zusammenfassung

In diesem Text werden institutionelle Bedingungen beschrieben, die zu destruktivem Konflikt handeln am Arbeitsplatz führen, sowie dynamische Konflikt-Konstellationen im Team. Weiterhin werden mögliche Hilfsstrukturen aufgezeigt, die einerseits für Organisationen zur Prävention anwendbar, andererseits für beraterische oder supervisorische Arbeit zielführend sein sollten. Dabei werden Instrumente wie Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM) an die Hand gegeben, die im Sinne der Betroffenen zur Konfliktregulation genutzt werden können. Hilfen können dabei zunächst in der Beratungsarbeit für Einzelne entwickelt und in die Institution eingebracht werden. Schließlich können aber auch Methoden der Supervision und Team-Entwicklung mit passender Expertise auf institutionelle Konflikte günstig einwirken.

Schlüsselwörter: Mobbing, Konflikt, Grundannahmen-Gruppe, „graue Eminenz“, Dyade der Leitung, Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM), Gespräch, Konfliktmoderation, Supervision, Akzeptanztreppe

*“Mobbing“ in working life – becoming capable of acting in conflict
A systemic understanding of mobbing and conflict as well as institutional
and counseling offers of assistance*

Abstract

This text describes institutional conditions that lead to destructive conflict action in the workplace, as well as dynamic conflict constellations in the team. Furthermore, possible help structures are pointed out, which on the one hand are applicable for organizations for prevention, and on the other hand should be target-oriented for advisory or supervisory work. Instruments such as company integration management (BEM) are provided, which can be used to regulate conflicts in the interest of those affected. Assistance can first be developed in the consulting work for individuals and then introduced into the institution. Finally, methods of supervision and team development with appropriate expertise can have a positive effect on institutional conflicts.

Keywords: mobbing, conflict, basic assumptions group, "grey eminence", dyad of management, operational integration management (BEM) conversation, conflict-moderation, supervision, acceptance staircase

Was ist Mobbing genau?

Der Begriff des „Mobbings“ ist seit den 1980er Jahren sehr populär und bezeichnet auf einzelne Personen gezieltes, systematisches Konflikt Handeln (vgl. Leymann 1993, Teuschel 2010). Mobbing wird sowohl in privaten Kontexten (insbesondere während der Adoleszenz) beschrieben als auch im beruflichen Leben, worauf in dieser Arbeit der Fokus gelegt wird. Auch wenn die lineare Zuteilung in Täter- und Opfer-Rollen, die der Begriff nahelegt, problematisch erscheint, können sich Konfliktfolgen für einzelne Personen sehr belastend auswirken. So ist die Zahl der gemessenen Arbeitsunfähigkeitstage (AU-Tage) aufgrund psychischer Erkrankung zwischen 1997 und 2019 um 239% gestiegen (Quelle: „Der Spiegel“, Heft 38, 2020). Von diesen Erkrankungsfällen dürfte wiederum ein größerer Teil auf Konfliktszenarien am Arbeitsplatz zurückgehen.

Gesamtgesellschaftlich hilfreich könnte dabei die Überlegung sein, ob sich spezifische organisationsdynamische Bedingungen identifizieren lassen, die das Auftreten problematischer Konflikte im Arbeitsleben begünstigen. Genauere Vorstellungen hierüber könnten dann wieder Impulse für Beratungs- und Supervisionstätigkeit geben in Situationen, die als „Mobbing“ erlebt werden.

Heinz Leymann (1993) beschreibt 45 mögliche Mobbing-Handlungen, die charakteristisch für systematisches Konflikt Handeln am Arbeitsplatz sein können. Der Autor nennt u. a. zunächst arbeitsbezogene Attacken, wie Entzug identitätsstiftender Aufgaben, Übergehen und Ausschluss aus notwendiger Kommunikation, schließlich übermäßige, unangemessene Kritik sowie entwertende Nachrede. Weiterhin finden sich aber auch persönliche Attacken wie persönlich beleidigende Aussagen, üble Nachrede mit persönlichen Inhalten bis hin zu Anschreien und sogar körperlichen Angriffen. Als wesentliches Kriterium für Mobbing nennt der Autor, dass eine Partei eindeutig überlegen sei im Konflikt Handeln und dass die jeweiligen Handlungen das Ziel der Ausstoßung verfolgen.

Der Ablauf erfolgt nach Leymann gemäß einer Systematik des Austestens und dann eines Verstetigens der Handlungen. Dabei kommt es zu einer kognitiven Verschiebung, insofern die Täter:innen sich moralisch gegenseitig unterstützen und Handlungen gegenseitig rechtfertigen, während die Opfer hingegen ihre Rolle adaptieren, sich einerseits isoliert und ohnmächtig gegenüber den Attacken erleben und andererseits an ihrem Selbstwert zu zweifeln beginnen und teilweise die Angriffe sogar für gerechtfertigt halten.

Folgen von Mobbing für alle Beteiligte

Die Folgen sind für die einzelnen Betroffenen schwerwiegend in Richtung längerer Arbeitsunfähigkeit und/oder Weggang mit der persönlichen Bilanzierung eines geringeren Selbstwirksamkeitserlebens und erhöhten sozialen Misstrauens. Hieraus ergeben sich natürlich erhebliche individuelle Krankheits- und Schädigungsfolgen für die betroffenen Mitarbeiter:innen, wie es u. a. von Teuschel (2010) beschrieben ist. Schwerpunkt in dieser Arbeit liegt jedoch mehr auf verursachende Gruppen-Phänomene und helfende Strukturen in Institutionen.

Nachwirkungen von Mobbing ergeben sich auch für die verlassene Organisation: Folgt man der Idee, ein Mobbing-Handeln würde entlang gruppenspezifischer Prinzipien entstehen, kommt als Theorie hier die sogenannte „Grundannahmen-Gruppe“ nach Bion (2015) in Betracht. Hier nennt der Autor drei verschiedene Modi in Form von gruppenspezifischen Grundannahmen, mit denen eine Gruppe daran scheitern kann, eine Arbeitsgruppe zu sein.

Diesem Gruppenmodell liegen Erfahrungen der analytischen Gruppentherapie zugrunde. Unter einer Arbeitsgruppe versteht Bion (2015) einen gelingenden Gruppenprozess, der auf das Ziel der Gruppe (hier eben Psychotherapie) gelingend fokussiert ist. Die Grundannahmen-Gruppen beschreiben Stadien der Entwicklung oder sogar des noch vorübergehenden Scheiterns einer Gruppe auf dem Weg zur Arbeitsgruppe.

Der Grundannahmen-Modus „Abhängigkeit“ bezeichnet dabei den Zustand einer geringen Autonomie der Gruppe gegenüber der Leitungsperson, was es der Gruppe schwer macht, Entscheidungen zu treffen oder Impulse zum Erreichen des Gruppenziels aus eigener Mitte zu generieren.

Der zweite Grundannahmen-Modus „Paarbildung“ wäre gegeben, wenn eine Paarbildung innerhalb einer Gruppe unter der Phantasie geschähe, „es zu zweit besser zu haben“. Die Paarbildung würde dann also einen Zustand der Gruppe anzeigen, in dem wenig Kohäsion im Sinne von Zugehörigkeitserleben oder positiver Erlebnisfähigkeit gegeben wäre (Bion 2015).

Neben den von Bion formulierten Grundannahmen-Gruppen „Abhängigkeit“ und „Paarbildung“ kommt für Gruppen mit Mobbing-Handeln vor allem das Grundannahmen-Modell „Kampf – Flucht“ („fight and flight“) in Betracht.

Gemäß dieser Grundannahme werden individuelle Ängste vor einem möglichen eigenen Ausschluss durch gemeinsame feindselige Handlungen kompensiert, nach dem Motto: „Angriff ist die beste Verteidigung“. Das gemeinsame Ausüben

der Konfliktbehandlungen stärkt dabei das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe. Gelingt dann der Ausschluss der einzelnen Person, können die feindseligen Handlungen nicht mehr kompensatorisch ausgeübt werden und die ursprünglich abgewehrten Ängste kehren zurück.¹

Die ausstoßende Gruppe wird vermutlich dann sogar zu einem höheren Angstniveau als vorher zurückkehren, da die Möglichkeit des feindseligen Ausschlusses nun als reale Gruppenerfahrung erinnert und künftig niederschwelliger für möglich gehalten wird. Arbeitsgruppen mit erhöhtem Angsterleben zeigen Mängel bei kreativen Leistungen und bei sinnvoller Kooperation, was insgesamt die Kohäsion und die Produktivität einer Betriebsgemeinschaft schmälern dürfte.

Probleme des „Mobbing“-Konzeptes

So, wie das Mobbing-Konzept leistungsfähig darin wirkt, eine schwierige Realität menschlichen Zusammenlebens abzubilden und leidvoll Betroffenen eine Aufmerksamkeit zu geben, so müssen wir aus systemtheoretischer Sicht doch auch Schwächen der Begriffsbildung anzeigen: Die lineare Aufteilung des Mobbing-Konzeptes in Verursacher:innen und Leidende, polarisiert in Opfer- und Täter:innen-Rollen widerspricht systemischer Auffassung von zirkulärer Kommunikation und gemeinsamer Konstruktion einer sozialen Wirklichkeit. Und dieser Widerspruch ist keineswegs nur akademischer Natur, sondern blockiert in direkter Form den Anschluss beratender und therapeutischer Hilfen für beide Seiten:

Die „Täter:innen“-Seite wird sich durch die Zuschreibung „Mobbing“ nicht nur persönlich angegriffen fühlen, sondern muss auch reale straf- oder disziplinarrechtliche Konsequenzen fürchten. Sie wird daher in der Regel, besonders aber als erwartbares Ergebnis rechtsanwaltlicher Erstberatung jegliche sinnvolle außergerichtliche Aufarbeitung des Geschehens verweigern. Sie kann sich damit auch nur erschwert an einer konstruktiven Lösung des Konfliktes und der Annäherung der Konfliktparteien beteiligen.

Das Mobbing-Opfer wird sich durch den Begriff zwar vielleicht kurzfristig bestärkt und entlastet finden, aber nur wenig Selbstwirksamkeitserleben aus ihm ableiten können. Es wird daher nur wenig Motivation oder „Empowerment“ aus der „Mobbing-Beratung“ erleben, um an den Ort des Konfliktes zurückkehren und den Konflikt konstruktiv angehen zu können. Stattdessen wird die betroffene

1) Die Übertragung der Grundannahmen-Gruppen in Arbeitsorganisationen und die Beschreibungen der konkreten Interaktionsvorgänge dort geht über die Arbeit Bions hinaus. Der Autor dieses Textes leitet Sozialtherapiegruppen mit Patient:innen, die in beruflichen Krisen häufig diese Abläufe schildern. Zusätzlich gibt es Handlungswissen als Supervisor in der Arbeit mit Teams und Organisationen. Aus diesem Erfahrungshintergrund speist sich die obige Hypothesenbildung.

Person in der Opfer-Rolle tendenziell eher eine Art Wiedergutmachung anstreben, die oft aber unrealistisch, unzureichend und nur selten kurzfristig zu erreichen ist.

Nun soll systemische Theorie über zirkuläre Kommunikation nicht Verhältnisse realer Machtunterschiede und den auch linearen Charakter struktureller und personaler Gewalt vernebeln. Selbstverständlich folgt nicht jede reale persönliche Gewalthandlung den Prinzipien zirkulärer Interaktion.

In einer Rolle als extern Beratende und Helfende haben wir aber zu Beginn der Beratung nicht die Möglichkeit und den Auftrag, das Geschehene umfassend zu bewerten. Wenn wir hingegen eher die Aufgabe vor uns sehen, ratsuchenden Personen oder Gruppen zeitnah eine entlastende Perspektive aufzuzeigen, sollten wir uns hinsichtlich der Bewertung des Geschehens nicht festgelegt zeigen. Denn kurzfristige, außergerichtliche Lösungen werden häufig eine Annäherung, Moderation und Konfliktbearbeitung der Beteiligten miteinander erfordern. Um hier wirksam zu werden, brauchen wir in helfender Rolle eine Allparteilichkeit bezüglich des Konfliktgeschehens in der Form, verschiedene Verläufe und Dynamiken des Konfliktes für möglich zu halten (vgl. Schweitzer u. Schlippe 1996, S. 121). Und diese Offenheit sollte durch passenden Sprachgebrauch verdeutlicht und glaubwürdig repräsentiert werden. Insofern schlage ich vor, den Begriff „Mobbing“ im Kontext von Beratung, Coaching, Therapie und Supervision gänzlich zu vermeiden und stattdessen die allgemeinere Bezeichnung „Konflikt“ zu wählen.

Die lineare Bezeichnung „Mobbing“ sollte im Hilfskontakt durch den allgemeineren Begriff „Konflikt“ ersetzt werden, um Anschluss für Hilfen zu bieten.

Ein derart veränderter Sprachgebrauch würde aber nicht die Beurteilung der Folgen der Interaktion mindern. Auch ein zirkulär erstellter Konfliktzustand würde in entsprechender Form Leidens-Phänomene nach sich ziehen, wie oben beschrieben. Und als erste:r Adressat:in für Konflikthilfe können wir in beratender Rolle auch nicht immer die vermeintlichen Konflikt-„Verursacher:innen“ ansprechen, sondern müssen von der Seite her auf den Konflikt einwirken, mit der wir einen Kontrakt haben. Das können sowohl einzelne Betroffene im Rahmen eines Beratungsauftrages sein oder auch Teams und Institutionen, mit denen wir als Supervisor:innen oder Team-Entwickler:innen arbeiten.

Konfliktbegünstigende Bedingungen in Institutionen

Vor der passenden Hilfestellung im Konflikt erweist es sich jedoch regelmäßig als sinnvoll, sowohl erschwerende Umfeldbedingungen der Konflikte zu erfassen als auch die Konfliktmuster selbst. Aus diesem Verständnis heraus wird jeder

einzelne Konfliktbeteiligte später eher ableiten können, was er selbst realistisch anbieten kann, um den Konflikt zu regulieren.

Als verschärfende Umfeldbedingungen für Konflikte stellen sich hier regelmäßig Überforderungsphänomene einer Institution dar: z. B. Angst um wirtschaftlichen Fortbestand einer Organisation oder Abteilung, quantitative Überforderung durch zu viele Anforderungen, aber auch qualitative Überforderung, in der Form, dass dem jeweiligen Team Expertise fehlt, um die erforderlichen Aufgaben sinnvoll auszuführen.

Institutionelle Überforderung zeigt sich dabei regelmäßig als „Unterstrukturierung“ (vgl. Kauffeld 2001, S. 54-56, Wedekind u. Georgi 2017, S. 93) einer Organisation. D. h., Abläufe und Zuständigkeit zwischen Kolleg:innen sind wenig geregelt. Die Leitung dieser Unterstruktur hofft passiv, dass Zuständigkeiten und Abläufe sich aus dem praktischen Zusammenwirken der Mitarbeiter:innen selbst bahnen und einspielen. Die Leitung spekuliert weitergehend damit, ein Organigramm (Betreffs Zuständigkeiten) und eine Art Verfahrensanweisung im späteren Verlauf nachliefern zu können. Dieses aber mit dem Vorteil für die Leitung, dann nur noch die natürlich entstandene Ordnung der Dinge gewissermaßen nachzeichnen zu müssen, statt im Planungsstadium schwierige und fehleranfällige Konzeptarbeit zu leisten.

Diesem regressiven Leitungshandeln stehen als Kosten besondere Konfliktrisiken für die Belegschaft gegenüber: Wenn die Aufgabenübernahme in Unterstrukturphasen das Risiko eines „Hängenbleibens“ oder der Chance eines „Eroberns“ von Aufgaben mit sich bringt, dürften die Aufgabenübernahmen in besonderer Weise taktisch motiviert geschehen. So werden dann leichte, aber prestigeträchtige Aufgaben gerne angenommen, schwierige, undankbare Aufgaben bleiben liegen. Dabei macht sich dann aber das Fehlen einer aktiven Leitungsinstanz bemerkbar, die unbeliebte Aufgaben gerecht verteilen und gegebenenfalls für eine passende Gratifikation dieser Aufgaben sorgen könnte.

So hat die Organisationsdynamik der Unterstrukturierung den Vorteil, kreative Freiräume für Team-Bildung und persönliche Entfaltung für viele zu bieten. Einzelne können aber in derart ungesteuertem Team-Umfeld in eine schwierige Position geraten und finden dann wenig Entgegenkommen im Team oder Unterstützung durch Vorgesetzte vor, ihre Situation zu verbessern. Sie werden dann das Team im Konfliktfall als mehr oder weniger geschlossen gegen sich selbst gerichtet erleben und sich selbst als entsprechend ohnmächtig.

Am anderen Ende konfliktinduzierender Institutionsdynamik lässt sich ein Muster der „Überstrukturierung“ beschreiben. Hier zeigt eine Organisation eine

Überregulierung von Zuständigkeiten und Verfahrensanweisungen, welche dann sehr explizit und genau beschrieben werden. Dabei wird zunächst den Mitarbeitenden wenig Raum für eigene Kreativität und Selbstwirksamkeitserfahrungen gelassen. Und schließlich geraten zu überzogen detaillierte Vorschriften regelmäßig in logischen Konflikt mit den eigentlichen Zielen einer Organisation. Mitarbeiter:innen sehen sich dann vor dem Dilemma, entweder diese Ziele zu unterminieren oder vorschriftswidrig zu handeln. Sowohl dieser Widerspruch als auch die kreative Einengung lassen einen Gruppenaffekt der Ohnmacht, Frustration und latenten Aggression erwarten. Können diese Energien dann nicht wieder fruchtbar in den Arbeitsprozess eingebracht werden, dürften sie sich ihren eigenen Weg in aggressive Ersatzhandlungen bahnen. Die Folge wären dann sachfremd initiierte, mehr oder weniger subtile Konfliktaktionen unter einzelnen Kolleg:innen, die in ihrem arbeitsbezogenen Anliegen dann nicht verständlich und in ihrer Wirkung destruktiv wären.

Typische Konfliktkonfigurationen

Neben konfliktbegünstigenden Umfeldbedingungen lassen sich im nächsten Schritt spezifische Konfliktmuster beschreiben, die in ihrer Ausprägung gruppendynamische Phänomene mit organisationsdynamischen Erfordernissen verschränken. Diese Muster lassen sich vereinfacht unter plakative Überschriften fassen.

„Graue Eminenz“ versus „unsichere Leitung“

Im Konfliktmuster ist die eine Partei (hier graue Eminenz genannt) eine sehr erfahrene und kompetente Person, die innerhalb eines Teams dadurch eine informelle Führungsrolle innehat (vgl. Teuschel 2010). Aufgrund äußerer Umstände oder aber innerer Ambivalenz ist diese Person jedoch nie selbst formale Leitung geworden, was sie mindestens zum Teil bedauert und darüber auch wütend ist (gemäß der idealtypischen Charakterisierung einer solchen „grauen Eminenz“, die nicht für jede einzelne zutreffen muss, welche aber als persönliches Motiv das im Folgenden beschriebene und häufig zu beobachtende Agieren plausibel machen würde).

Wenn in dieses Team jetzt eine neue, vielleicht extern kommende, womöglich jüngere Leitungskraft eintritt, mag die besagte graue Eminenz nun versucht sein, der neuen Leitungskraft die eigene größere fachliche Expertise machtvoll spüren zu lassen. Die (sich noch unsicher fühlende) Leitungskraft könnte sich angegriffen und depotenziert fühlen und daraufhin vielleicht versuchen, den:die erfahrene:n Mitarbeiter:in in ihrem Einfluss zurück- und schließlich sogar aus dem Team herauszudrängen.

Der:die betroffene Mitarbeiter:in wird sich dann trotz glaubwürdigen eigenen Bemühens um die Aufgaben der Institution feindselig angegangen fühlen. Die Leitungskraft hingegen wird diesen Konflikt unter Umständen derart auswerten, künftig schneller und sogar präventiv auf möglichen Widerstand erfahrener Mitarbeiter:innen reagieren zu wollen. Sie könnte in einem künftigen Team dann zeitnah die mögliche neue graue Eminenz zu identifizieren suchen und so früh attackieren, dass diese wiederum keine Möglichkeit hat, den Hintergrund des aktuellen Konfliktgeschehens überhaupt zu verstehen.

Konkurrenz um die Dyade zur Leitung

Diesem Konfliktszenario geht eine Arbeitssituation voraus, in dem Mitarbeiter:innen wenig Wertschätzung in der Arbeit erleben und sich auch auf Team-Ebene wenig Anerkennung geben können. Die Leitungsperson könnte dann vor dem Hintergrund dieses emotionalen Mangels eine besondere Idealisierung im Team erfahren und Sehnsucht entfachen nach einer exklusiven Zuwendung und Aufmerksamkeit.²

Geht die Leitungsperson nun mit einzelnen, vielleicht wechselnden Mitarbeiter:innen besondere oder gar zweideutige Kontakte ein, werden diese Kontakte von anderen Kolleg:innen genau beobachtet und registriert. Diese Kolleg:innen könnten sich in ihrer Frustration und ihrem Neid einander unbewusst verbunden fühlen und diese destruktiven Affekte in Ausdruck und Verhalten auf einzelne, vermeintlich begünstigte Mitarbeiter:innen richten.

Konflikte im Arbeitsleben korrelieren mit Schwächen der Leitungstätigkeit und können typische Konfliktmuster bilden.

Hilfebedarf im Konfliktfall

Genannte Konfliktkonfigurationen sind sicherlich nicht vollständig und stellen sich in der Realität auch nicht immer „im Vollbild“ dar, sondern oft nur fragmentiert. Der Nutzen dieser Beschreibungen bestünde darin, von einer einzelnen, tendenziösen Konfliktschilderung ausgehend Hypothesen über ein Konfliktgeschehen im System zu bilden. Die Hypothesen sind dabei natürlich kein Selbstzweck, sondern könnten handlungsleitend für die Entwicklung von Schutz- und Unterstützungsmaßnahmen sein. Dabei ist die Vorstellung sinnvoll, welche

2) Hier gibt es Erfahrungswerte zur Verteilung dieser Positionen entlang traditioneller Geschlechterrollen. Vermehrt tritt diese Konfiguration beispielsweise in Arztpraxen mit männlichem Inhaber und weiblichen medizinischen Fachkräften auf. Eine Generalisierung wäre gleichwohl unzulässig, das beschriebene Konfliktmuster ist in allen Kontexten und Geschlechterkonstellationen denkbar und beobachtbar.

Hilfsstrukturen eine Institution für Konfliktbehandlungen ausbilden könnte. Institutionen und Teams sollten bei Bedarf dann direkt dahingehend beraten werden. Als Ergebnis einer solchen Institutionsberatung könnten Zuständigkeiten und Verfahrensanweisungen sowie grundsätzliche anzuwendende Kriterien für die Hinzunahme äußerer Hilfen entwickelt werden.

Im weiteren Schritt können Mitarbeiter:innen selbst im Zuge einer Einzelberatung oder eines Coachings die Entwicklung dieser Hilfen in ihrer Institution anregen.

Ein solcher Bedarf an Einzelfallhilfe zeigt sich im Konfliktfall oft als persönliche Krise der betroffenen Menschen. Das Konfliktgeschehen kann das Vertrauen in die umgebenden Personen stören und Selbstwirksamkeit unterminieren, die Interaktion am Arbeitsplatz kann als weniger berechenbar erlebt werden. Insgesamt münden diese Belastungen regelmäßig in einen Zustand erhöhten Angstniveaus, welches dann wieder verstärktes Vermeidungs- und Rückzugsverhalten auslöst. Angsterleben und Ohnmachtsgefühle können dabei Krankheitswert annehmen und unter verschiedenen Diagnosestellungen (z. B. Depressionen, Angststörungen, Anpassungsstörungen, Körpersymptome) dann zu längerer Arbeitsunfähigkeit (AU) führen.

Die ersten Schritte im betriebsinternen Konfliktmanagement finden daher nicht selten zu einem Zeitpunkt der beabsichtigten Wiederkehr an den Arbeitsplatz nach längerer AU statt.

Das BEM-Gespräch

Im Zustand nach einer längeren Erkrankung von Mitarbeitenden lässt sich das dafür vorgesehene Instrument des Gespräches zum Betrieblichen Eingliederungsmanagement (BEM-Gespräch) als erste Konflikthilfe umfunktionieren.

Das Angebot eines solchen Gespräches ist dabei gesetzlich ab einer AU-Zeit von mindestens sechs Wochen gefordert, die genaue inhaltliche und personelle Gestaltung aber nicht näher definiert. Daher haben sich aus der Einzel- und Gruppenberatungsarbeit des Autors Erfahrungswerte herausgebildet, in welcher Herangehensweise das BEM-Gespräch die besten Ergebnisse für die Mitarbeitenden zu erzielen pflegt.

Da das BEM-Gespräch zu einem Zeitpunkt stattfindet, an dem der:die Arbeitgeber:in zu den Hintergründen der AU, auch des Konfliktfalls, wenig Kenntnis hat, ist die wesentliche Eingangsfrage des Gespräches zunächst sehr allgemein gehalten. Zum Beispiel: „Welche Bedingungen des Arbeitslebens haben mit zu der Erkrankung geführt und worauf sollten wir künftig gemeinsam achten, um

Gesundheit dauerhaft zu stabilisieren?“. Unter dieser Fragestellung kann dann über das künftige Arbeitsgebiet verhandelt, eine Wiedereingliederungsphase auch inhaltlich vorbesprochen und eben auch ein belastendes Konfliktgeschehen am Arbeitsplatz eingebracht werden.

Für die Gesprächskonstellation sollte dabei der mitarbeitenden Person eine begleitende, fürsprechende Person an die Seite gegeben werden, die aber im Betrieb ein positives Ansehen genießt, z. B. aus dem Betriebsrat. Bei schwierigerem Anliegen von Mitarbeitendenseite macht es Sinn, mit dieser Begleitperson ein vorhergehendes Gespräch zu führen, um sich deren Unterstützung zu versichern. Die Arbeitgeberseite wäre mit zwei Kolleg:innen sinnvoll vertreten, eine Teamleitung mit guter Kenntnis des Arbeitsgebietes sowie eine höhere Leitungskraft der Organisation, so dass wesentliche Entscheidungen aus der BEM-Runde nicht heraus verschoben würden. Mit möglicher zusätzlicher Moderation wäre ein BEM-Gespräch damit mit vier bis fünf Personen ideal besetzt. Bei weniger als vier Teilnehmenden wäre eine wesentliche Funktion vakant. Bei sechs oder mehr Personen wäre mindestens eine Person eher überflüssig, die zeitnahe Terminfindung für das BEM-Gespräch wäre erschwert, die Sitzung würde leicht den Fokus verlieren, weil sich auch entbehrliche Teilnehmer:innen womöglich sichtbar äußern wollten.

Es sollte ein Protokoll der Sitzung geben (vielleicht erstellt von der Begleitperson) und im besten Fall einen Nachfolgetermin in ca. drei Monaten, um zu überprüfen, ob die Absprachen umgesetzt werden konnten. Diese Qualitätsstandards eines BEM-Prozesses implementiert im Optimalfall eine Firma auf eigene Initiative, u. U. mit Hilfe einer externen Beratung. Im realistischen Normalfall hat der:die Mitarbeiter:in immerhin die Möglichkeit, diese Standards proaktiv vorzuschlagen, beispielsweise mit der Einladungsmail oder der Unterstützung des Betriebsrates. Für die Ablehnung solcher Anregungen hat der:die Arbeitgeber:in dann eigentlich wenig rationale Argumente, was eine Annahme und Anwendung der Standards zumindest möglich macht.

Als Ergebnis bezüglich einer Konfliktregulation wäre zunächst eine Einzelfallregelung realistisch. Das BEM-Gespräch sollte nicht mit der Erwartung verbunden werden, die Organisation als Ganzes systemisch verändern zu wollen, was leicht Abwehrreaktionen bei der Leitung hervorrufen kann. Auch wenn sich Auswirkungen innerbetrieblich nicht ausschließen oder kontrollieren lassen, wäre als Einzelfall-Lösung zunächst möglich: Regelmäßigerer Rapport zu Vorgesetzten, um Unsicherheiten bezüglich Rolle und Wertschätzung bei Mitarbeitenden zu dämpfen.

Schließlich wäre als zu erzielendes Ergebnis eine Konfliktmoderation am Arbeitsplatz sinnvoll, die aus dem BEM-Gespräch heraus initiiert werden könnte.

Das BEM-Gespräch kann bei passender inhaltlicher und formaler Ausgestaltung wirksame Hilfen auch zur längerfristigen Konfliktregulierung bieten.

Formate der Konfliktmoderation am Arbeitsplatz

Erfahrungen mit Konfliktbearbeitung zeigen, dass eine vermittelnde, triangulierende Instanz dafür eine entscheidende Ressource darstellt. Unter der triangulierenden Instanz ist hier die korrigierende Erweiterung zweier rigide gegenüberstehenden Sichtweisen um eine dritte, dabei möglichst integrierende Perspektive zu verstehen. Organisationen neigen aus guten Gründen (z. B. Kostenersparnis, Diskretion) dazu, hierfür zunächst einmal interne Möglichkeiten zu nutzen. Personen im betrieblichen Umfeld könnten aber bei Konflikten ein Eigeninteresse verfolgen, oder es könnte ihnen zumindest unterstellt werden. Auch hinsichtlich der Formate der Konfliktregulation lassen sich hier Modelle in Abfolge vorstellen mit größer werdendem Aufwand, aber auch stärkerem Wirkungsgrad.

In erster Stufe können Organisationen eine Instanz oder Person benennen, die für Konfliktsituationen als erste:r Ansprechpartner:in dient, z. B. eine Ombudsperson. Diese sollte für das Alltagsgeschäft eine glaubwürdig neutrale Position einnehmen (z. B. als Mitarbeiter:in ohne sonstige operative Funktion, oder Einbindung in Gesamthierarchie der Organisation), um Vertrauen zu schaffen für eine möglichst niederschwellige und häufige Inanspruchnahme.

Im nächsten Schritt kann eine Organisation eine einzelne Konfliktmoderation anbieten, zum Beispiel auch auf Vorschlag der erwähnten Vertrauensperson. Die andere Konfliktpartei würde mit einbezogen. Die Konfliktmoderation würde dafür sorgen, die Arbeitssituation der Beteiligten zu erfassen und deren Erleben und Sichtweisen auf die Konfliktsituation Stimme und Gehör zu geben.

Zum Abschluss des Konfliktmoderationsgespräch wäre folgende Frage an die Beteiligten sinnvoll: *„Was kann ich selbst dazu beitragen, damit sich die Situationen der Zusammenarbeit verbessern kann?“*

Erfahrungsgemäß muss dabei moderativ oft etwas „nachgearbeitet“ werden, damit die Beteiligten auf diese Frage eine passende Antwort geben, nämlich ein Angebot nennen statt einer Forderung.

Anbei ein Beispiel für eine typische „Ausweichbewegung“ eines Beteiligten auf die obige Frage mit anschließender fokussierender Nachfrage des:der Moderators:in:

Vorgesetzter: *„Dazu wäre es wichtig, dass die Mitarbeiter:in erstmal wieder regelmäßige Präsenz zeigt und damit die Voraussetzung für Zusammenarbeit schafft.“*

Moderator:in: *„Das wäre dann zunächst eine Forderung an Ihre:n Mitarbeiter:in. Gibt es denn auch einen eigenen Beitrag, den Sie in Aussicht stellen könnten, um die Situation mittelfristig zu entspannen?“*

Auch an dieser Stelle wären ein Protokoll und eine vereinbarte Anschlussitzung zur Überprüfung der Verbindlichkeit des Prozesses und damit der Nachhaltigkeit der getroffenen Absprachen sehr dienlich.

Moderation einzeln oder in der Gruppe

Mit dem obigen Vorgehen einer Konfliktmoderation im Hinterkopf ist es nun auch möglich, darüber zu entscheiden, ob nur die direkt Konfliktbeteiligten mit einbezogen werden sollen oder auch andere Personen im direkten Arbeitsumfeld der Konfliktprotagonist:innen.

Gemäß systemischer Überlegung (vgl. Stierlin 1982) ist bei einem Konflikt Einzelner in einer Gruppe auch die „Delegations-Hypothese“ denkbar: D. h., die Konfliktprotagonist:innen erleben sich als Vertreter:in oder sogar Vorkämpfer:in eines Gruppenaffektes oder einer Gruppenintention. Dies auch oft nicht zu Unrecht, insofern andere Gruppenteilnehmer:innen durchaus diskret Dankbarkeit dafür empfinden, ihr eigenes Anliegen durch die Konfliktprotagonist:innen vertreten zu sehen. Insgesamt gesehen würde ein Einzelkonflikt gemäß der Delegations-Dynamik eine Gruppenambivalenz pointiert auf den Punkt bringen.

Bei Zutreffen dieser Überlegung bietet der Einbezug des Team-Umfeldes in den Einzelkonflikt eine bedeutsame Ressource für dessen Regulierung. In einer Gruppen-Konflikt-Moderation könnte die Moderatorin (nach Exposition des Konfliktgeschehens) die Sichtweisen und Affekte der anderen Team-Mitglieder erfragen. Die Konfliktbeteiligten (vielleicht auch das ursprüngliche „Mobbing-Opfer“) würden einerseits durch die explizite Fürsprache aus der Gruppe Beistand und Entlastung erfahren. Andererseits könnten die Positionen der Konfliktbeteiligten durch die umgebende Gruppe relativiert und abgeschwächt formuliert werden und damit eher Anschluss für Empathie und Verständigung bieten.

Daher empfiehlt es sich, bei Annahme eines organisationsintern oder -extern vergebenen Auftrages zur Konfliktmoderation auch aus Sicht des Auftragnehmers zu prüfen, ob eine gruppenbezogene Konfliktmoderation direkt oder zum späteren Zeitpunkt sinnvoll und umsetzbar wäre.

Etablierung von Strukturen der Konfliktmoderation

Bei der Installation eines Moderationskontextes zur Konfliktregulierung sind Organisationen im Nachteil, die mit Strukturen der „Meta-Kommunikation“ von Konflikten wenig Erfahrung haben. Sie müssten dann im Bedarfsfall solche Strukturen gleichzeitig zur Bewältigung des aktuellen Konfliktes etablieren.

Wenn eine Organisation die Ambition entwickelt, ihren Standard der Konfliktbearbeitung nachhaltig zu verbessern, könnte sie ein Vorgehen der Konfliktmoderation im Grundsatz schriftlich festlegen sowie die Rolle und Aufgaben einer oben erwähnten Vertrauensperson transparent machen. Das Vorgehen zur Konfliktbewältigung könnte so im „Ernstfall“ schnell zur Anwendung kommen, auch wenn es vielleicht wenig eingeübt wäre.

Noch bessere Bedingungen zur Konfliktklärung bieten Organisationen, in denen Formen der Reflexion zur Tätigkeit und Zusammenarbeit einen festen und regelmäßigen Platz einnehmen zum Beispiel in Form einer Supervision oder Team-Entwicklung. Als förderliche Haltung der Supervisorin zum frühen Aufdecken von Team-Konflikten erweist es sich hier, den Teams eine Vorabfestlegung von Themen nicht abzuverlangen und für spontan eingebrachte Äußerungen offen zu sein. Eine zu starke Vorstrukturierung der Reflexion benachteiligt erfahrungsgemäß Team-Themen. Denn einzelne Mitarbeiter:innen könnten sich schon im Vorfeld der eigentlichen Sitzung bei „Anmeldung“ des Team-Themas hierzu schon zur Stellungnahme gedrängt fühlen, was dann wieder als „Hürde“ wirkt, diese Themen überhaupt einzubringen.

Bei Konflikten richtet sich der Supervisionsfokus auf gegenseitige Wertschätzung der Funktionalität des beruflichen Handelns.

Inhaltliche Prinzipien einer Konfliktmoderation

Bei der reflektierenden Konfliktbearbeitung, z. B. im Supervisionskontext, beachten wir besonders die möglichen Arbeitsebenen und Wirkungsbereiche. Als Konzept hierfür bietet sich aus meiner Sicht die „Akzeptanztreppe“ von Wedekind und Georgi (2017) an. Hier werden drei Ebenen der Wertschätzung im Arbeitsleben definiert, welche für die Supervision relevant sein können.

Die *erste Ebene* betrifft basale Höflichkeit, wie Schutz vor Beleidigungen und Gewalt u. Ä., aber auch gegenseitiges Grüßen und Zurück-gegrüßt-werden als Schutz vor persönlicher Ignoranz. Dieser Grundkonsens ist nicht in der Team-Reflexion verhandelbar, sondern muss von Arbeitgeber:innen voraussetzungslos sichergestellt werden. Dies gelingt der Leitung einerseits durch eigenes Beispiel

und Vorbild, andererseits durch eindeutige dahingehende Forderung sowie Ahndung bei Missachtung basaler Höflichkeit. Der Grundkonsens bildet somit die Grundbedingung eines weitergehenden nennenswerten Supervisionsprozesses.

Die *zweite Stufe* der Akzeptanztreppe benennt die Achtung und Anerkennung der Arbeitsleistung und Funktion aller Beteiligten zueinander für die Gesamtorganisation. Auf das Erleben der eigenen Nützlichkeit für das Organisationsganze und der Angemessenheit unserer Tätigkeit hierzu sind wir als Organisationsmitglieder psychisch unmittelbar angewiesen. Ebenso werden auch andere Kolleg:innen den Anspruch auf Nützlichkeit unseres Tuns und unserer Anwesenheit erheben.

Alle Beteiligten haben also ein Interesse an der Achtung der gegenseitigen Funktionalität. Störungen auf der Ebene sind jedoch gemäß Erfahrungen aus sozialtherapeutischer und supervisorischer Praxis in der Realität von Organisationen üblich und alltäglich. Diese zweite Stufe bildet daher den entscheidenden Wirkungsbereich der supervisorischen Tätigkeit. Ziel methodischen Vorgehens ist es dann:

1. ein Störungserleben gegenseitiger Funktionalität differenziert betrachten zu können und
2. persönliche Handlungsmöglichkeiten zur Wiedererreichung dieser Funktionalität handhabbar für jeden Einzelnen „herunterzubrechen“.

Die „Differenzierung des Störungserlebens gegenseitiger Funktionalität“ könnte ein:e Supervisor:in durch zirkuläre Fragestellungen zu erheben versuchen, etwa: *„Was meinen Sie, Frau Müller, was würde sich Ihre Chefin in der Situation als Vorgehen von Ihrer Seite wünschen, auch wenn Sie dem noch nicht immer nachkommen könnten?“*

Nach einer Antwort und einer Rückfrage an die Chefin (ob Frau Müllers Idee der Erwartungen der Chefin auch zutrifft) könnte mit folgender supervisorischer Frage fortgesetzt werden:

„Was meinen Sie als Chefin, könnte es Frau Müller schwer machen diesen Wunsch von Ihrer Seite auch umzusetzen?“

Handlungsideen zur „Wiedererreichung der Funktionalität“ könnten durch folgende Supervisionsfragen induziert werden:

„Frau Müller, haben Sie eine Idee, welche Art ‚Projekt‘ Sie sich für die nächste Arbeitswoche vornehmen könnten? Dieses sollte einerseits den Wünschen Ihrer Chefin entgegenkommen, Sie andererseits aber auch nicht überfordern mit Ihren momentanen Möglichkeiten.“

Und weiter:

„Frau Chefin, ist Ihnen denn beim Zuhören eine Idee gekommen, wie und womit Sie diese Projektidee von Frau Müller sinnvoll unterstützen könnten? Damit Sie nicht nur einfach passiv abwarten müssten, ob Frau Müller Erfolg hat.“

Die *dritte Stufe* der Akzeptanz-Treppe markiert den Bereich einer persönlichen Wertschätzung und Sympathie bis hin zu Freundschaften außerhalb des Arbeitslebens. Diese Akzeptanz-Erfahrung mag wertvoll für die Beteiligten sein, sollte aber nicht von Einzelnen erwartet und auch seitens der Organisation nicht intendiert werden (Wedekind u. Georgi 2017). Entsprechende Versuche könnten sich hier eher zu unangenehmen persönlichen Ansprüchen an Einzelne verdichten und zu erneuten Störungen auf der zweiten Akzeptanz-Stufe führen.

Thema „Mobbing“ in der Einzelberatung

Nach Lektüre des vorliegenden Beitrags sollten wir jetzt inhaltlich aufgestellt sein, den linearen Begriff „Mobbing“ zu dekonstruieren und uns stattdessen ein beiderseitig hergestelltes Konfliktmuster vorzustellen. Wir beachten dabei weiterhin, dass trotzdem hierdurch erhebliches Leiden für einzelne Personen entstehen kann und daher entsprechender Hilfebedarf. Und wir haben zusätzlich ein Bild über mögliche Hilfen für Konflikte in Organisationen in Form von geeigneten Gesprächsformaten.

In einem Beratungsverlauf mit einer einzelnen betroffenen Person (z. B. einem Coaching) könnte obige Expertise dabei helfen, den:die Klient:in zu ertüchtigen, die für ihn:sie verfügbaren institutionellen Möglichkeiten zur Konfliktklärung zu bewerten und in seinem:ihrer Sinne zu nutzen. Der Klärungsprozess könnte dabei fortlaufend begleitet werden, mit dem:der Klient:in könnten dabei sogar konkrete „Sprachregelungen“ zur externen Äußerung eigenen Krankheits- und Konflikterlebens (eventuell erweitert um Stellungnahme zu AU-Phasen) angewandt werden.

Nun wären abschließende Überlegungen sinnvoll, wie Beratungswissen und Beratungskonzept von Beginn an dosiert in den Kontakt eingebracht werden können, um Emotionsspitzen zu modulieren und zunächst in einen konstruktiven Dialog der Affektdifferenzierung einzusteigen.

Hier eine mögliche Problemschilderung der Klientin zu Beratungsanfang:
„Ich traue mich nicht mehr zu meiner Arbeitsstelle, weil da extremes Mobbing gegen mich stattfindet.“

Mögliche Intervention:

Th.: *„Was geschieht denn genau, was Sie als so belastend erleben?“*

Wir achten darauf, Zugewandtheit und Interesse zu signalisieren, eine konkretere Vorstellung der Interaktion am Arbeitsplatz zu erlangen, eine Distanzierung vom Mobbing-Begriff aber implizit vorzubereiten.

Eine weitere typische Klientenfrage lautet:

„Ist es denn nicht möglich, die Täter:innen rechtlich zu belangen?“

Hier stellen wir intern die Überlegung an, dass bei einem Rechtsstreit die Aussichten fraglich sind und selbst ein möglicher schlussendlicher Erfolg mit langen Zeiten persönlicher Unsicherheit und Ohnmachtserleben bis dahin bezahlt werden müsste. Ein möglicher Interventionsweg:

Th.: *„Was, hoffen Sie, würde dann leichter für Sie?“*

Und weitergehend:

Th.: *„Wie soll sich Ihr Arbeitsleben in den nächsten fünf Jahren verändern?“*

Ein weitere oft gestellte Frage zu Beratungsanfang:

„Was kann ich denn tun?“

Im Blick auf Möglichkeiten zur künftigen Konfliktbearbeitung beachten wir nun, dass jede weitere Person, die das Problem kennt, eine Ressource zur künftigen Bearbeitung darstellt. Weiterhin pflegen wir das Grundwissen der Beratungsarbeit, dass das Erleben von Unterstützung unmittelbar schammindernd und stimmungsaufhellend wirkt. Daher:

Th.: *„Gibt es Personen in Ihrem Umfeld, die für Ihr Problem vielleicht hilfreich sein könnten?“*

Th.: *„Wenn Sie mit Ihrem/Ihrer Arbeitgeber:in mal über dieses Problem sprechen sollten, wer sollte Sie begleiten?“*

Fazit

Die Überlegungen dieses Beitrags beanspruchen nicht, jeden Arbeitskonflikt verträglich klären und zu einem allseits befriedigenden Arbeitsverhältnis zurückkehren zu können. Die Loslösung aus dem krankheits(mit)verursachenden Umfeld wird sich für viele Klient:innen auch bei Aufzeigen von Alternativen als sinnvolle Entscheidung darstellen.

Insgesamt sollte die organisationsbezogene Expertise der Berater:innen auch nicht zu einer „aktionistischen“ Beratungshaltung führen, die meint, für jedes Konflikt- und Kränkungserleben direkt das passende Gesprächs„tool“ anbieten zu müssen. Grundprinzipien der Beratungsarbeit, wie zunehmende Differenzierung eigener Affekt-Wahrnehmung, Benennung persönlicher Ziele, Empathie für

beteiligte andere Personen verdienen weiterhin ihre zentrale Position. Organisationswissen kann dann im weiteren Verlauf der Beratung in Form möglicher Coping-Strategien Eingang in den Prozess finden. Beratungsziel wäre dann weniger die Förderung eines bestimmten Ergebnisses, sondern, gemäß systemischer Haltung, das Erleben einer weiteren Option seitens der Klient:innen. Und eine mögliche Entscheidung sollte schließlich mit einem stärkeren Selbstwirksamkeitsgefühl getroffen werden.

Literatur

- Bion WR (2015) Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Klett-Cotta, Stuttgart
Bischof N (1985) Das Rätsel Ödipus. Serie Piper, München Zürich
Kauffeld S (2001) Teamdiagnose. Hogrefe, Göttingen
Leymann H (1993) Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Rowohlt, Hamburg
Stierlin H (1982) Delegation und Familie. Suhrkamp, Berlin
Teuschel P (2010) Mobbing. Dynamik – Verlauf – gesundheitliche und soziale Folgen. Schattauer, Stuttgart
von Schlippe A, Schweitzer J (1996) Lehrbuch der Systemischen Therapie und Beratung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
Wedekind E, Georgi H (2017) Identität und Aufgabe – Gruppen, Teams und Führungskräfte in der Systemischen Werkstatt. Xenomoi Verlag, Berlin

Ansgar Cordes
E-Mail: a.cordes@evk.de

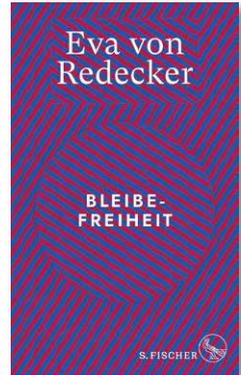


Rezensionsessay

Eva von Redecker (2023)

Bleibefreiheit

S. Fischer, Frankfurt/M., 159 S.



Es gibt Gründe genug, sich um den Planeten Sorgen zu machen. Und schon hängt man schräg in den Seilen mit solch einem platten Satz. Ich meine damit nicht die Wichtigkeit des Anlasses, die einen erschlagen könnte. Ich meine stattdessen die Täuschung, die in diesem Satz steckt. Eine Täuschung, die ablenkt von dem, was tatsächlich abgeht. Der Planet ist es ja nicht, der gefährdet ist. Gefährdet sind die, die auf und von ihm leben, und die den Veränderungsdruck zunehmend als real erleben müssen, anstelle ihn noch ideenreich betrachten zu können und womöglich ideal zu verklären. Wann war zuletzt die Rede von einem „freundlichen Klima“? So oder so ist Klima mittlerweile eher ein Wort, das mit Adjektiven des Schreckens verknüpft wird. Zwar lebt ein Großteil der bekannten Zivilisationen mit oder vom Ideal der Freiheit als Bewegungsfreiheit. Doch sind die Zeiten ausgedünnt, wenn nicht vorbei, in denen damit die Freiheit des Reisens in alle Welt verbunden war. Zu deutlich sind mittlerweile die Spuren des unfreien Bewegens, der Notwendigkeit, aufzubrechen und an einen anderen Ort zu gelangen, wenn möglich an einen, der sicherer erscheint als der bisherige – selbst wenn das nach dem Ankommen wiederum, wenigstens vorläufig, in einen eng umgrenzten Bewegungsspielraum mündet. Und auch das ungehinderte Surfen von Einkaufspalast zu Einkaufspalast ist längst keine reine Freude mehr, zu eindeutig die Signale, die den Überfluss des einen mit dem Mangel der anderen verknüpfen.

Und so ist es schon ein Aufmerksamkeitsfänger, wenn jemand nicht von Bewegungsfreiheit spricht, sondern von *Bleibefreiheit*. Eva von Redecker gibt dem vorliegenden schmalen, aber gewichtigen Buch diesen Titel. Ohne Wenn und Aber, ohne Untertitel. Bleibefreiheit! Und schon in diesem einen Wort steckt ein Leitmotiv, das die Abkehr vom räumlichen und somit an Besitz gekoppelten Freiheitsbegriff andeutet: „Um die Freiheit mit dem Leben zu verknüpfen, muss man sie zeitlich denken“, schreibt von Redecker (S. 21), und weiter: „Der Moment des Bleibens erschien mir befreiend, weil er mir unverhofft Zeit verschaffte“ (ebd.).

In drei Kapiteln spürt von Redecker der Zeit als einer Variation der Fülle nach, bringt „Zeitfülle“, „Erfüllte Zeit“ und „Zeit der Fülle“ zum Klingen. Es bleibt nicht beim assoziativen Spiel mit Worten. Zwar lässt die Autorin assoziative Bilder zu

(beginnend beim kurzen Eingangskapitel „Die Ankunft der Schwalben“, in dem sie die Schwalben als ein weiteres Leitmotiv einführt), entwickelt ihre Überlegungen zum Bleiben stimmig, lebensnah und ohne allzu große Sprünge. Wieso kann es nicht möglich sein, alleine frei zu sein, idealtypisch: auf dem Mars? Weil zur Freiheit die Möglichkeit gehört, sie mit anderen zu teilen. Und auch: in einem Kontext zu leben, der das Teilen mit anderen ermöglicht. Von Redecker diskutiert das sowohl in Erinnerung an ein Tischgespräch mit Freunden als auch in Bezug auf gängige Philosophien. Ein Einwand gegen ein Primat der Zeitlichkeit dürfte sein, dass über diesen Begriff die eigene Sterblichkeit wenigstens vom Rand aus zuwinkt, wenn nicht ins Auge springt. Raumfülle und Raumbesitz verweisen dagegen auf Vermehrungsmöglichkeiten. Nicht umsonst geht es bei der Evaluation ökonomischer Verhältnisse um Wachstum. Zeit jedoch kann nicht wachsen. Sie ist bemessen, man kann Zeit nicht gewinnen im Sinne von: noch mehr davon. Man kann sie nur mehr oder weniger angenehm verbringen, sinnvoll womöglich. Das entzieht sich simpler Steigerungslogik. „Die Steigerungslogik“, schreibt von Redecker, „schafft kein Überdauerndes, in dem man sich tröstlich erinnert und aufgehoben fühlen kann. Die Steigerung ist im Grunde eine Konkurrenz, in der der nächste Moment stets den vorigen aussticht“ (S. 61). Dagegen „erfüllte Zeit“: „vollauf mit dem beschäftigt sein, was sich bietet, aber auch nicht zu fürchten, etwas anderes zu verpassen“ (S. 97).

Sicher, manche Formulierungen in diesem Buch vermögen womöglich in ihrem Wohlklang zu betören (wie etwa der eben zitierte Satz). Es könnte dabei verloren gehen, dass vieles Behauptung darstellt, womöglich Wunschdenken, Pfeifen im Walde. Doch ich finde, das macht nichts, zumindest in diesem Buch macht es nichts. Im Gegenteil, ich fand bei der Lektüre, dass der Stil, die persönliche Färbung, die eingeschobenen Geschichten und Lebensbeschreibungen dazu beitragen, das Thema sowohl plausibel und angemessen aufzuschließen als auch zu ermutigen, davor nicht wegzulaufen. Wenn die Autorin von ihrem Vater erzählt, der früh und vermutlich an den Folgen des ungeschützten Umgangs mit sogenannten Pflanzenschutzmitteln erkrankte, sein Ringen darum bleiben zu können (am Leben, bei und trotz aller zielorientierten Behandlung) und nach Jahren dann doch starb, wenn sie erzählt von der bereits in jungen Jahren beginnenden Freundschaft zu einer Frau, die sich weigerte ihre Erkrankung medizinisch behandeln zu lassen, stattdessen ein offenes Haus führte, mit dem stets laufenden Kultursender im Radio als ihre „Universität“, ihr Bestehen auf Würde bis zum Ende und das Bleiben dieser Würde bis zum Ende, dann sind das bei allem Leid, das mitschwingt, ermutigende Geschichten. Die „Grunderfahrung eines reichen Lebens“ sei es wohl, „dass uns unsere Zeit nicht gehört. Nicht nur, weil sie jederzeit für immer enden könnte, sondern weil wir sie mit anderen teilen“ (S. 67). So ist es wohl. Und immer tauchen Sätze auf, die als Aphorismen taugen und aufbauen. Wie etwa: „Das Unfertige ist eine Verheißung. Es ist eine Wieder-

geburtsvorbereitung“ (S. 95) oder: „Wenn Freiheit unser Lebenselement sein soll, darf man sie nicht für die heroischen Wendepunkte reservieren“ (S. 96). Wie gesagt, manchmal betörend – doch in diesem Fall keine Ablenkung von vernünftigem Denken, sondern dessen Unterstützung.

Die Autorin verspricht keinen Garten Eden, kann aber glaubwürdig das Bemühen um ein für Boden und Mensch heilsames Vorgehen beschreiben (sie ist nicht nur Philosophin, sondern auch erfahren in ökologischem Gärtnern). Sie gibt auch keine Garantien ab für ein sicher gelingendes Miteinander, kann aber sowohl philosophisch als auch soziologisch fundiert darüber nachdenken, was es braucht, um eine Chance zu haben. Insgesamt finde ich den Stil der Autorin ermutigend und befreiend. Mir ging es bei der Lektüre dieses Buches anders als bei der Lektüre von Metzingers fulminant-kompromissloser „Bewusstseinskultur“.¹

Es ist schon eine Gratwanderung, die sich da auftut. Einerseits das drohende Unheil in den Blick zu nehmen, andererseits nicht den beiden Varianten zu verfallen, die dann naheliegen: Alarmismus auf der einen Seite und auf der anderen ein Forderungskanon, der vergisst, dass menschliche Bereitschaft zur Veränderung leichter geht, wenn das nicht unter Druck geschieht, nicht als unbedingt und nötig erscheint, sondern wenn das Spielerische, das Kreative daran mit einer gewissen Lust verbunden werden kann. Mir scheint, dass Eva von Redecker mit ihrem Buch hier gute Dienste leistet. Sie verschweigt nichts, beschönigt nichts, aber behält das Schöne im Blick, das Wohltuende, das Erwartungsoffene, die Schwalben als im besten Sinne unschuldige Begleitwesen.

Interessant fand ich auch den Bezug der Autorin auf Positionen italienischer Feministinnen um Luisa Muraro, speziell den Begriff der symbolischen Ordnung. Damit sind „die zentralen Deutungsmuster einer Kultur“ gemeint. „Diese Muster spiegeln sich in der Sprache und bestimmen deren Kraft, uns mit unseren Wünschen und Fähigkeiten zusammenzubringen“ (S. 111). Und weiter: „Die Figur der Mutter bildet das Zentrum der symbolischen Ordnung, weil in ihr Dinge zusammenlaufen, die leicht auseinanderfallen“ (S. 113), wieder eine Formulierung, die unmittelbar ins Bild eintaucht. Von Redecker greift „Muraros Rat an Philosoph_innen“ auf, der „lautet, anstelle von Letztbegründungen einen neuen Anfang zu nehmen, bei einer ganz einfachen Formel: ... ich habe mich nicht selbst auf

1) Metzinger (2023); die von Metzinger strikt geforderte „intellektuelle Redlichkeit“ dürfte zwar zentral sein für die notwendige Transformation, erscheint in der von ihm vorgetragenen Weise womöglich jedoch überfordernd. Es hat zwar keinen Zweck, vor dem von Metzinger als sicher absehbaren „globalen Panikpunkt“ die Augen zu verschließen, doch fürchte ich, dass die Hammerschläge seiner Argumentation eher entmutigen. Ich möchte mich gerne irren, denn im Ansatz gebe ich Metzinger recht.

die Welt gebracht und ich habe mir nicht alleine das Sprechen beigebracht“ (S. 113f.). Wie gesagt, Zeit erscheint in diesem Buch nicht als ein individualisierendes Kontingent, sondern als Existenzial eines Gemeinsamen.

Zu diesem Fokus auf das Gemeinsame passen auch die Gezeiten als ein weiteres Leitmotiv in von Redeckers Überlegungen: „Auf jeder Ebene, nicht erst wenn man die ganze Welt zusammenschauen möchte, sind Gezeiten zu Ensembles zusammengeschlossen“ (S. 128). Und weiter: „Die Gezeiten bewegen sich nur im Plural, auch wenn alle ihren unterschiedlichen Rhythmen folgen. Leben ist Transformation von Stoff in Gezeiten – angefangen vom Sternenstaub, aus dem letztlich alles, was die Zeit daraus gemacht hat, besteht“ (S. 129). Und schließlich ein tröstlicher Gedanke, aber nur dann, wenn er über selbstbezogene Befürchtungen hinausgedacht wird: „Denn alle Gezeiten sind immer auch Momente in der Regeneration anderer Gezeiten“ (S. 130). Zusammenfassend: „Der Ausgangspunkt ökologischer Freiheit ist nicht das souveräne Individuum, sondern die schöpferische Beziehung“ (S. 139).

Gelegentlich kam es mir so vor, als ob von Redecker in diesem Buch Zeit als externalisierte Kraft denkt, als etwas, das einem zustößt. Ich denke an Guido Tonellis Entwurf einer „physikalischen Reise zu den Ursprüngen der Zeit“ (Tonelli 2022), ebenfalls philosophisch durchdrungen, doch im Kern wissenschaftlich fokussiert, eine Einführung in subatomare Zusammenhänge und deren Wechselwirkung in der Zeit und als materielle Voraussetzung für Zeit. Wenn er etwa über die Unumkehrbarkeit von Zeit spricht und mit Hilfe des Entropie-Begriffs differenziert. Auf der Basis von prinzipiell reversiblen Mikroprozessen entsteht eine irreversible Makrobewegung. Die Zeit geht voran, während sich unsäglich vieles wiederholt. Von Redecker klingt poetischer als Tonelli, beeindruckt haben mich beide.

Von Redeckers Buch macht Mut, es könnte dabei helfen, sich aus dem Gewirr an bedrückenden Phantasien zu lösen und stattdessen das Notwendige mit dem Wohltuenden zu verbinden. Es ist gut, dass Autor:innen wie von Redecker mittlerweile nicht mehr alleine auf weiter Flur agieren. Metzinger habe ich bereits genannt, David Loys „Ökodharma“² gehört dazu. Loy benennt als ein zentrales Problem den Selbstsinn, der postuliert, er sei vom Rest der Welt getrennt. Aus dem Getrenntheits-Narrativ ergebe sich die mittlerweile global wirksame Problematik der Methoden, mit denen sich Menschen Sicherheit zu verschaffen versuchen.

2) Loy (2021); Loy plädiert für ein ökologisches Engagement auf der Basis buddhistischen Denkens. Auch diesen Ansatz halte ich für wichtig, doch setzt er eine gewisse Offenheit für buddhistische Perspektiven voraus.

Im weiteren Sinn gehört auch Miranda Fricker (2023) dazu, die in ihrer Arbeit über epistemische Ungerechtigkeit letztlich auch Gründe dafür erkennen lässt, wie durch strukturelle Hindernisse, an Wissen zu gelangen und für eigenes Wissen anerkannt zu werden, Menschen systematisch ausgeschlossen wurden, sich in ihrem Einsatz Gehör zu verschaffen, sowohl im Hinblick auf persönliche Würde als auch im Hinblick auf politische und ökologische Fragen. Das Original der jetzt erschienenen deutschen Übersetzung erschien im Übrigen bereits 2007, auch dies ein Signal dafür, dass es manchmal einen langen Atem braucht. Ermutigend auch der gelungene Kongress der ÖAS in Salzburg in diesem Jahr, der unter dem Fokus von „Geschichten, die die Welt bewegen“ diese Fragen in einer Deutlichkeit und Ernsthaftigkeit und gleichzeitig Mut machenden Weise thematisiert hat, dass es mir eine Freude war.³

Ich empfehle die Lektüre dieses Buches sehr. Eva von Redecker hat damit eine sehr anregende, schöne und überzeugende Form gefunden, nicht nur das Gespräch über diese weltbewegenden Fragen in Gang zu halten, sondern sich nicht davor zu fürchten, auch die eigene Kraft zu fördern etwas zu tun. Und sie liefert ein belebendes Motto: „Aber was spüren wir, wenn wir Bleibefreiheit haben? Die Bleibefreiheit gewährt ein unverhofftes, intensives Empfinden unbedrohter Lebendigkeit“ (S. 15).

Literatur

- Fricker M (2023) Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und Ethik des Wissens. CH Beck, München
- Loy DR (2021) Ökodharma. Buddhistische Perspektiven zur ökologischen Krise. edition steinrich, Berlin
- Metzinger Th (2023) Bewusstseinskultur. Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise. Berlin-Verlag, Berlin/München
- Tonelli G (2022) Chronos. Eine physikalische Reise zu den Ursprüngen der Zeit. CH Beck, München

Wolfgang Loth (Niederzissen)

3) Das Programm zum Nachlesen: <https://events.altosasso.at/event/geschichten-die-die-welt-bewegen/>

Buchbesprechungen

Susanne Bourgeois,
Anne Valler-Lichtenberg (2022)
36 Bildkarten – Beziehungen gestalten,
inklusive Booklet, 16 S.,
Beltz Verlag Weinheim, Basel



Bereits der Titel „36 Bildkarten – Beziehungen gestalten“ weist auf die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten für Coaching, Supervision und systemische Beratung hin und macht neugierig auf ein kreatives Angebot für die Praxis.

Das Bildkartenset enthält 36 Bildkarten im DIN-A5-Format sowie ein ausführliches Booklet. Das Format der Bildkarten erscheint zunächst ungewohnt groß, ermöglicht jedoch in der Beratungspraxis gerade in der Arbeit mit größeren Gruppen, die Bildmotive großzügig anzubieten. Auf farbig stabilem Karton ist eine breite Sammlung mit sehr unterschiedlichen Motiven – viele scheinbar auf internationalen Reisen – entstanden. Eindrücke, z. B. aus der Natur, sowie Momentaufnahmen von einzelnen Menschen und Begegnungen, von Straßenkunst und Architektur sind fotografisch hochwertig wiedergegeben und bieten in ihrer Vielfalt ein breites Spektrum von Assoziationsmöglichkeiten. Das Booklet gibt einen Einblick in die Grundüberzeugungen der Autorinnen und konkrete Hinweise zur Nutzung der Karten für die Praxis.

Susanne Bourgeois und Anne Valler-Lichtenberg stellen in „Hinführung zum Thema“ ihre systemische Sichtweise im Hinblick auf die Bedeutung wechselseitiger und kontextbedingter Beziehungsgestaltungen vor. Gut nachvollziehbar spannen sie den Bogen zur Arbeit mit dem Bildkartenset als eine Möglichkeit, Beziehungen sowohl im persönlichen als auch beruflichen Kontext zu beleuchten und mit den Klient:innen ins Gespräch zu kommen. Dabei differenzieren sie detailliert zwischen den unterschiedlichen Settings von Coaching, Supervision und Systemischer Beratung.

Im Kapitel „Zur Methode der Arbeit mit den Bildkarten“ beschreiben sie konkret, inwieweit Bilder in der Beratungsarbeit neue Zugänge, über Sprache hinaus, ermöglichen und durch unterstützende offene Fragen einen Perspektivwechsel und neue Lösungen anregen können. Passend erscheinen ihr Hinweis, dass es nicht allen Klient:innen gelingt, aus der Vielzahl der Karten zu wählen, und ihre Empfehlung, diese daher einzugrenzen oder auch ein eigenes Bild beschreiben zu lassen.

Überzeugend laden sie in „Rahmenbedingungen und zentrale Themen von Beziehungen“ zu einem offenen Dialog in der professionellen Beratungsarbeit ein und leiten zu der Bedeutung von Beziehungen in bestehenden Systemen und Strukturen in der Beratungspraxis über. Dabei lassen sie den wichtigen Aspekt der Beziehungsgestaltung zwischen „Berater:in und Kund:in“ nicht außer Acht und verdeutlichen, wie Bildkarten z. B. in der Einstiegs- und Auftragsklärung oder der Gestaltung von Abschlüssen genutzt werden können.

Im Kapitel zu „Einsatzmöglichkeiten der Bildkarten“ stehen die praktischen Erfahrungen der beiden Fachfrauen im Vordergrund, sorgfältig differenziert auf dem Hintergrund der unterschiedlichen Settings, Aufträge und Themenfelder. In einem weiteren Absatz berücksichtigen sie die Möglichkeit, Bildkarten in den unterschiedlichen Phasen des Beratungsprozesses konstruktiv einzusetzen.

In der Beratungspraxis hat sich für mich als hilfreich erwiesen, je nach Setting und Themenwahl die Auswahl der Bildkarten vorab einzugrenzen. Die „Bildkarten im Überblick“ auf der letzten Seite des Booklets bieten dazu eine schnelle Übersicht. Gerne nutze ich die Bildkarten als kreative Methode für Einstiegs- oder auch *Befindlichkeitsrunden* und wiederum in der Abschlussrunde für ein Feedback. Gerade dann, wenn ein Thema für die Sitzung noch nicht in Worte zu fassen ist, haben Bildkarten einen starken Aufforderungscharakter und verflüssigen den Einstieg in den Prozess. Die Einladung an die Teammitglieder, aufzustehen, sich aus den angebotenen Karten eine auszusuchen, die ihre aktuelle Befindlichkeit am ehesten wiedergibt, lockert den Beginn einer Sitzung auf, erste Interaktionen entstehen oft schon bei der Auswahl der Karten, z. B. wenn eine Karte von zwei Teammitgliedern gewählt wird. In der Prozessbegleitung eines Teams stand nach der Eingangsrunde das Thema der Teamgeschichte im Vordergrund. Methodisch entschied ich mich mit dem Team auf einer Zeitachse zu arbeiten, ergänzt durch die Auswahl von Bildkarten zu dem Thema: *Mein Einstieg ins Team. Erinnerungen an meinen ersten Arbeitstag*. Eine Teamkollegin wählte dazu z. B. das Bildmotiv eines außergewöhnlich großen Feuers und beschrieb damit ihre Begeisterung am ersten Arbeitstag. Es entstand ein lebendiger Dialog im Team. In einer Teamsupervision mit dem Thema: *Wie erleben wir uns als Team in unterschiedlichen Positionen von Nähe und Distanz* wurde z. B. das Motiv von einer Gruppe von Gänsen (auf dem Cover des Sets abgebildet) gewählt. Im Einzelcoaching mit einer Teamleiterin, die in der Doppelrolle – Leitung und Teammitglied – eine Prozessbegleitung ihrer neuen Rolle anfragte, standen zunächst gezielte Fragen zu dem *Ist-Zustand* des Teams im Vordergrund. Dazu wählte sie die Bildkarte, auf der eine Reihe von verschiedenen Stühlen dargestellt sind. Im ersten Schritt konnte sie mit der Bildkarte prima Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Team beschreiben. Im weiteren Beratungsprozess lässt sich mit den Bildkarten sowohl rückblickend als auch perspektivisch arbeiten, z. B. mit der Aufforderung

an die Teamleiterin, eine Bildkarte zur gewünschten Veränderung in ihrer Rolle auszusuchen.

Susanne Bourgeois und Anne Valler-Lichtenberg ist es gelungen, Bildmotive fotografisch einladend festzuhalten und im Booklet die vielfältigen Nutzungsoptionen dieser „Momentaufnahmen“ in unterschiedlichen Settings der systemischen Beratungspraxis ansprechend vorzustellen. Dabei stechen die sorgfältige Hinführung zum Thema der Arbeit mit Bildkarten, die dahinterstehende systemische Grundüberzeugung sowie der fortlaufende Bezug zur eigenen langjährigen Praxiserfahrung hervor.

Besonders gut hat mir die Anregung zu einer kreativen, humorvollen und experimentellen Arbeit mit den Karten gefallen. Ergänzt durch die Vielzahl der Frage-techniken eröffnen sich neue Räume und Perspektiven nicht zuletzt als eine Möglichkeit, eigene beraterische Ressourcen weiterzuentwickeln. „36 Bildkarten – Beziehungen gestalten“ sind eine wunderbare Ergänzung für den Werkzeugkoffer der systemischen Beratungsarbeit in unterschiedlichsten Settings.

Michaele Buscher (Nettetal)

Christiane Jendrich (2022)

Funkstille – Systemisch arbeiten in Familien mit Kontaktabbrüchen

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 151 S.

Wenn ein Familienmitglied plötzlich den Kontakt zu einem oder mehreren Familienmitgliedern abbricht, gibt es dafür vor dem Hintergrund der persönlichen Familienstruktur gute Gründe für die Verlassenden („sinnvolle Lösung mit Nebenwirkungen“ S. 36). Bereits in den Vorbemerkungen stellt Christiane Jendrich eindrücklich die Besonderheiten des therapeutischen Arbeitens in Systemen mit Kontaktabbrüchen dar und bezieht sich dabei auf unterschiedliche Zeitzonen, in denen die Dynamik, die den Abbrüchen zugrunde liegt, für die jeweils Betroffenen erlebbar ist. Die Verlassenden erfahren Leid und häufig auch Scham vorrangig in der Vergangenheit (vor dem Kontaktabbruch) und die Verlassenen sind in Gegenwart und Zukunft mit den unterschiedlichen Facetten dieses Erlebens konfrontiert. Erstere schweigen als letzte Konsequenz, Zweitere haben Redebedarf. Dies wird im Rückblick beschrieben als Zwei-Welten-Systeme in einer Parallelwelt und unterschiedlichen Deutungen (Wirklichkeitskonstruktionen) der Vergangenheit.



Christiane Jendrich nimmt in ihrem Buch eine Differenzierung von Kontaktabbrüchen vor, richtet den Fokus jedoch bewusst auf langfristige Abbrüche zu Familienmitgliedern, zu denen man in der Vergangenheit eine (vermeintlich) engere Bindung hatte. Sie konzentriert sich dabei gezielt auf zwei Generationen einer Familie. Häufig sind es erwachsene Kinder, die den Kontakt zu ihren Eltern oder einem Elternteil abbrechen. Mitunter sind davon auch Geschwister betroffen.

Das Buch ist in drei Teile untergliedert, zur Verdeutlichung der Komplexität und Einzigartigkeit von Kontaktabbrüchen werden in den jeweiligen Kapiteln Fallbeispiele aufgeführt.

Im *ersten Teil* werden Grundlagen vermittelt, die für die therapeutische Arbeit wertvoll sind – unabhängig davon, ob mit dem gesamten System oder einzelnen Personen gearbeitet wird. Beschrieben werden verschiedene Aspekte des Zwei-Welten-Systems sowie die Unterschiedlichkeit des Erlebens im Zusammenleben und die Interpretationen der jeweiligen Handlungen. In den therapeutischen Prozessen wird ein tieferes Verständnis der eigenen Denk- und Verhaltensweisen und des daraus entstandenen Kommunikationsverhaltens angestrebt. Dadurch kann im weiteren Prozess eine neue „Ordnung“ entstehen, die andere Handlungsmöglichkeiten beinhaltet. Das von Christiane Jendrich vorgestellte Konzept der vier Ebenen (Horizont-, Struktur-, Prozess- und Umfeldebene) berücksichtigt die Betrachtungsweise des Gesamt-Systems und die individuelle Dynamik der Kontaktabbrüche auf verschiedenen Ebenen und gewährt damit eine ganzheitliche Sichtweise. Die verschiedenen Ebenen ermöglichen ein Verständnis dafür, dass das Leid in der Gegenwart eine Auseinandersetzung mit den Geschehnissen in der Vergangenheit benötigt, um Optionen für die Zukunft entwickeln zu können.

Im *zweiten Teil* werden die drei Phasen (Gegenwart, Gegenwart und Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) der therapeutischen Arbeit beschrieben, deren Chronologie nicht unbedingt linear sein muss. Dass die Arbeit mit Systemen nach Kontaktabbrüchen zu jeder Zeit ein Balanceakt ist, wird ebenso deutlich wie die Chancen, die durch die gemeinsame Arbeit entstehen können. Jendrich beschreibt die Vielfalt an Gefühlen und damit einhergehenden Ambivalenzen während der Beratungs-/Therapie-Prozesse. Aufgrund dessen ist es ihrer Erfahrung nach zu jeder Zeit wichtig, dass die Therapeut:innen einen sicheren Rahmen für alle Beteiligten zur Verfügung stellen. In diesem Rahmen geht es um Respekt und Grenzachtung. Daneben ist handlungsleitend die Idee, die Systemmitglieder neugierig auf die Erlebensweisen und Wirklichkeitskonstruktionen der jeweils anderen zu machen, wodurch ein *Expertenteam* aus dem Klient:innen-System heraus entstehen kann, das jeweilige Erinnerungen nicht schwächt, aber Handlungsoptionen in der Zukunft neu entstehen lassen kann. Als zusätzliche Kompetenzen für die Arbeit in Systemen mit Kontaktabbrüchen beschreibt

Jendrich neben der systemischen Grundhaltung vor allen Dingen Geduld, Belastbarkeit und Langmut. Dies ermöglicht, größere „Klippen“ (S. 71) zu überwinden oder auszuhalten, dass diese als unüberwindbar bewertet werden. Durch die Auswahl der Fallbeispiele und (kreativen) Methoden und Techniken schafft Jendrich Transparenz und Nachvollziehbarkeit statt Abschreckung. Beim Lesen entsteht sogar eine gewisse Lust, Methoden und Techniken auszuprobieren.

In *Teil drei* werden ausführliche Fallvignetten beschrieben, wodurch ein vertieftes Verständnis der Komplexität und Herausforderungen auf unterschiedlichen Systemebenen ermöglicht wird. Besonders anschaulich verweist Jendrich hier auf potenzielle Dynamiken auf der Paarebene (Spaltung und Zuweisung von Schuld), wenn gemeinsame Kinder den Kontakt abbrechen. Sie beschreibt die gemeinsame Arbeit als einen Hypothesen-geleiteten Suchprozess, der Scheitern und Ehrenrunden beinhalten kann, aber nicht das System als gescheitert betrachtet, sondern neue „Versuchsanordnung[en]“ (S. 124) erforderlich macht.

Im Anhang des Buches finden sich hilfreiche Materialien, die bereits in den Kapiteln beschrieben werden und Anwendung finden. Diverse Fragebögen, die vor Beginn der Zusammenarbeit und währenddessen Verwendung finden, sowie Beispiele für Einladungsschreiben an Kontaktabbrechende sind als Anregung oder Ideenpool anzusehen, die für das jeweilige System angepasst oder umgewandelt werden können.

Christiane Jendrich gelingt es in ihrem kompakten Buch, sowohl in den theoretischen Ausführungen als auch in der Darstellung der praktischen Arbeit mit den System-Mitgliedern, sehr wertschätzend und respektvoll die jeweiligen Perspektiven und die Bedeutung von Wirklichkeitskonstruktionen in den Blick zu nehmen. Die lösungsfokussierten Methoden und Techniken sind so gewählt, dass das individuell erlebte Leid innerhalb einer zur Verfügung gestellten „Leidinsel“ bei Bedarf während des gesamten Prozesses gewürdigt wird. Denn nur so kann es laut Jendrich gelingen, die Abbrüche im weiteren Verlauf aus der Struktur der Familie heraus zu verstehen und Zukunftsvisionen zu entwickeln. Die Einzigartigkeit von Abbrüchen und die individuellen Dynamiken spiegeln sich in den Ausführungen ebenso wider wie Lösungsideen und -potenziale, die Zukunftsvisionen entstehen lassen. Eine besondere Perspektive bietet der Blick auf Kontaktwünsche am Ende des Lebens, wenn Endlichkeit und Begrenztheit von Chancen neue Bedürfnisse entstehen lassen. Aus meiner Sicht handelt es sich bei diesem Buch um ein hilfreiches Werk, in dem Christiane Jendrich mit viel Feinsinn und Neugier in die Welt der Systeme eintaucht und Ideen vermittelt. Sie lässt damit die Scheu vor dieser komplexen Herausforderung schwinden.

Martina Nassenstein (Köln)

Autorinnen und Autoren dieses Heftes

Ansgar Cordes

Sozialarbeiter, Systemischer Therapeut, Supervisor, Dozent. Klinik für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik in Bergisch Gladbach. Arbeit mit Familien, Paaren und Gruppen. Spezielles Gruppen- und Beratungsangebot für berufliche Krisen und Fragen der beruflichen (Wieder-)Eingliederung.

Mag.a Dr. Helga Fasching

Assoz. Prof. am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung, partizipative Kooperation, Intersektionalitätsforschung, systemische Beratungs- und Therapieforschung.

Wissenschaftliche Leitung des ULG "Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie" an der Universität Wien (Postgraduate Center/PGC).

Systemische Psychotherapeutin in eigener Praxis.

Anke Gelhausen

Erziehungswissenschaftlerin M.A., systemische Familientherapeutin (SG), systemische Coachin und Supervisorin (DGSF). Langjährige Erfahrung und Tätigkeit in der ambulanten Erziehungshilfe – aufsuchende Familientherapie und in der Beratung von Bedarfsgemeinschaften, arbeitslosen und psychisch kranken Menschen.

Mag.a Susanne Klingan

Lehrtherapeutin der ÖAS (Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Systemische Therapie & Systemische Studien), Psychotherapeutische Tätigkeit am Institut für Paar- und Familientherapie, Praterstraße 40, 1020 Wien, Lehrende im ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ an der Universität Wien.

Dr.in Theresia Kosicek

Psychotherapeutin (SF), klinische Psychologin, Gesundheits- und Arbeitspsychologin, Supervisorin in freier Praxis.

Lehrtherapeutin an der Ia:sf sowie fachspezifische Leitung der ÖIa:sf des ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ an der Universität Wien (Postgraduate Center/PGC).

Martina Masurek (sie/-)

ist Erziehungswissenschaftlerin (M.A.) und als systemische Beraterin, Lehrende für systemische Beratung, Marte Meo Supervisorin, künstlerisch-systemische Therapeutin, systemische Supervisorin und Hochschuldozentin tätig.

Dr. phil. Johanna Pretsch

Diplom-Psychologin, Systemische Beraterin und Therapeutin (Ausbildung am isb Wiesloch und am Wieslocher Institut für systemische Lösungen). Viele Jahre Erfahrung in den ambulanten Hilfen zur Erziehung und der psychologischen Beratung im Rahmen der beruflichen Rehabilitation, lehrt und forscht an der Hochschule Esslingen.

Mag.a Johanna Schwetz-Würth

Psychotherapeutin (SF) und Supervisorin in freier Praxis.
Lehrtherapeutin an der ÖAS sowie Ausbildungsleitung der ÖAS in Wien und fachspezifische Leitung der ÖAS des ULG „Systemische Psychotherapie/Systemische Familientherapie“ an der Universität Wien (Postgraduate Center/PGC).

Dr. Elisabeth Wagner

Fachärztin für Psychiatrie und Psychotherapeutische Medizin.
Lehrtherapeutin für Systemische Familientherapie an der Lehranstalt für Systemische Familientherapie und an der Akademie für Psychotherapeutische Medizin.

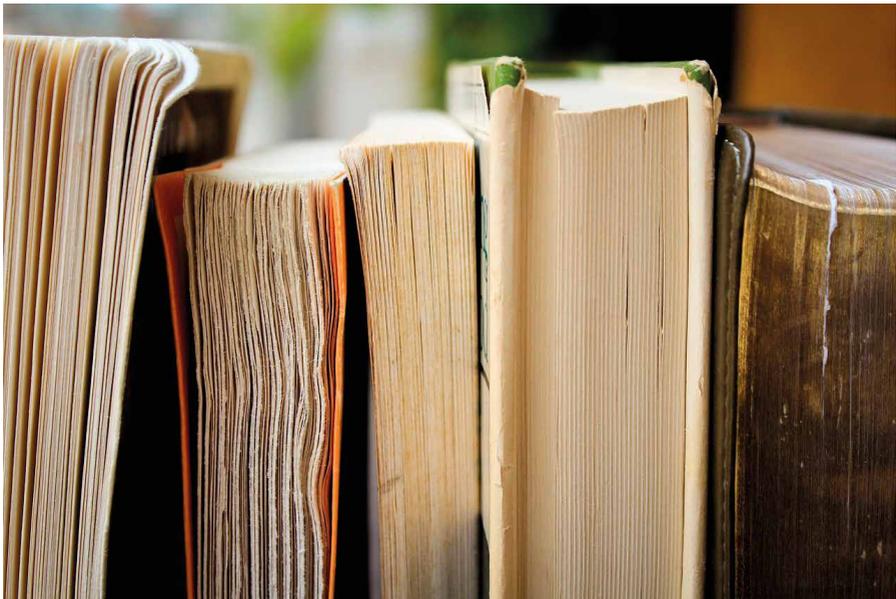


Foto: Pexels auf Pixabay

Termine – Veranstaltungen

In unserem Veranstaltungskalender werden Seminare, Tagungen, Kongresse u. Ä. angekündigt. Informationen zu Aus- und Weiterbildungscurricula sowie Lehr- und Studiengängen sind über die (Websites der) anbietenden Institutionen erhältlich.

Weitere Termine in der umfangreichen Termindatenbank der SG unter
<http://systemische-gesellschaft.de/termine/>



12. - 13. Januar 2024 Berlin

Systemisches Denken und Handeln.

Dr. Ilka Hoffmann-Bisinger, Institut für systemische Kurztherapie, Beratung und Ausbildung,
 www.iska-berlin.de, info@iska-berlin.de, Tel.: +49 (0) 30 69 81 80 69

2. - 3. Februar 2024 Online

Aus dem Vollen schöpfen – künstlerisch Handeln im systemischen Kontext.

Eva Paul, Helm Stierlin Institut,
 www.hsi-heidelberg.com, Tel.: +49 (0) 6221 7140 90

7. – 8. Februar 2024 Online

Impact Techniken – kreativ und überraschend.

Eva Barnewitz, Helm Stierlin Institut,
 www.hsi-heidelberg.com, Tel.: +49 (0) 6221 7140 90

14. - 15. Februar 2024 Kassel

Der Körper trägt die Last und die Lösung.

Martina Testroet, Kasseler Institut für systemische Therapie und Beratung e. V.,
 www.kasselerinstitut.de, Tel.: +49 (0) 561 8165 600

15. – 17. Februar 2024 Heidelberg

Selbstmanagement mit dem Zürcher Ressourcenmodell.

Thomas Dyllick, Helm Stierlin Institut,
 www.hsi-heidelberg.com, Tel.: +49 (0) 6221 7140 90

15. – 17. Februar 2024 Heidelberg

Dein Rahmen – dein Freiraum – Kunsttherapeutische Interventionen für die systemische Praxis.

Angela Wisberger, Helm Stierlin Institut,
 www.hsi-heidelberg.com, Tel.: +49 (0) 6221 7140 90

16. Februar 2024 Berlin

„Fresh Up“ für Systemisches Coaching – Systemische Kurztherapie.

Praxis – Supervision – Vertiefung.

Dr. Ilka Hoffmann-Bisinger & Team, Institut für systemische Kurztherapie, Beratung und Ausbildung,

www.iska-berlin.de, info@iska-berlin.de, Tel.: +49 (0) 30 69 81 80 69

17. Februar 2024 Kassel

Selbstfürsorge mit PEP®.

Dr. Antonia Pfeiffer, Kasseler Institut für systemische Therapie und Beratung e.V.,

www.kasselerinstitut.de, Tel.: +49 (0) 561 8165 600

29. Februar – 1. März 2024 Heidelberg

Den Lebenslauf und das Glück beeinflussen.

Susy Signer-Fischer, Helm Stierlin Institut,

www.hsi-heidelberg.com, Tel.: +49 (0) 6221 7140 90

1. – 2. März 2024 Köln

Systemischer Kinderschutz Teil 1.

Teil 2 findet vom 3. – 4. Mai 2024 statt.

Beate Dittrich und Helmut Maier, cambiat-systemisches institut,

www.cambiat-institut.de, Tel.: + 49 (0) 0221 1699266

4. – 5. März 2024 Essen

Workshop: Hypnosystemische Beratung mit Kindern und Jugendlichen – Eine Einführung.

Institut für systemische Familientherapie, Supervision und Organisationsentwicklung,

www.ifs-essen.de, Tel.: +49 (0) 201 848 65 60

6. – 8. März 2024 Online-Seminar

Autorität durch Beziehung – Elterliche/Professionelle Präsenz als systemisches Konzept.

Dennis Haase, IF Weinheim,

www.if-weinheim.de, Tel.: +49 (0) 6201 845008-0

11. – 12. März 2024 Heidelberg

Verabredung mit dem Glück.

Christian Firus, Helm Stierlin Institut,

www.hsi-heidelberg.com, Tel.: +49 (0) 6221 7140 90

14. März 2024 Online

Existenzgründung? – Nebenberuflich selbständig? – Schon selbstständig?

Martina Rosanski, Kasseler Institut für systemische Therapie und Beratung e.V.,

www.kasselerinstitut.de, Tel.: +49 (0) 561 8165 600

14. – 16. März 2024 Kassel

Selbstmanagement – Training mit dem Zürcher Ressourcenmodell.

Uli Koschwitz, Kasseler Institut für systemische Therapie und Beratung e.V.,

www.kasselerinstitut.de, Tel.: +49 (0) 561 8165 600

18. – 19. März 2024 Essen

Workshop: PaKuT (Paarkurzzeittherapie).

Institut für systemische Familientherapie, Supervision und Organisationsentwicklung,
www.ifs-essen.de, Tel.: +49 (0) 201 848 65 60

20. März 2024 Online

Abendworkshop: Menschen in Krisen begleiten.

Tanja Kuhnert, cambiat-systemisches institut,
www.cambiat-institut.de, Tel.: +49 (0) 221 16 99 266

20. – 22. März 2024 Kassel

Bedingungen und Auswirkungen von sexualisierter Gewalt in Organisationen – ein Thema für Supervisor:innen.

Katharina Loerbroks, Kasseler Institut für systemische Therapie und Beratung e.V.,
www.kasselerinstitut.de, Tel.: +49 (0) 561 8165 600

20. – 22. März 2024 Kassel

Von der berauschten Sehnsucht zum Lob des Zauberns – Systemische Therapie süchtigen Verhaltens mit dem Schwerpunkt „Alkoholabhängigkeiten“.

Dr. Rudolf Klein, Kasseler Institut für systemische Therapie und Beratung e.V.,
www.kasselerinstitut.de, Tel.: +49 (0) 561 8165 600

25. – 27. März 2024 Online-Seminar

Professionelle Präsenz und Führung.

Dennis Haase, IF Weinheim,
www.if-weinheim.de, Tel.: +49 (0) 6201 845008-0

25. – 28. März 2024 Berlin Spandau + Online-Seminar

Start der Seminarreihe **Systemische Paartherapie 3x3 Tage.**

Weitere Termine: 30.09. – 01.10.24, 06.12. – 18.12.24

Cornelia Hennecke, Jens Förster, IF Weinheim,
www.if-weinheim.de, Tel.: +49 (0) 6201 845008-0



Schreib-Retreat für Systemiker

**Schreibskills entwickeln &
Inspiration gewinnen**

27. Mai – 1. Juni 2024, in Bük/ Ungarn
Mehr Infos: <https://www.familientherapie-kuchler.de/schreibcoaching>

9. – 10. April 2024 Heidelberg

Von der berauschten Sehnsucht zum Lob des Zauberns – zur systemischen Theorie und Therapie süchtigen Trinkens.

Dr. Rudolf Klein, Helm Stierlin Institut,
www.hsi-heidelberg.com, Tel.: +49 (0) 6221 7140 90

11. – 14. April 2024 Online-Seminar

We're all in this together – Ein Seminar zur therapeutischen Beziehung und der Praxis des Mitgefühls.

Tom Pinkall, IF Weinheim,
www.if-weinheim.de, Tel.: +49 (0) 6201 845008-0

15. – 16. April 2024 Mannheim

Die mit der Angst tanzt – Hypnosystemische Schritte bei Angststörungen.

2. Teil des Seminars: 27. – 28.06.2024
Sebastian Baumann, IF Weinheim,
www.if-weinheim.de, Tel.: +49 (0) 6201 845008-0

22. – 23. April 2024 Essen

Workshop: Systemische Psychotherapie U3 – ... mehr als nur Schreibabyberatung?!

Institut für systemische Familientherapie, Supervision und Organisationsentwicklung,
www.ifs-essen.de, Tel.: +49 (0) 201 848 65 60

3. – 4. Mai 2024 Berlin

Systemische Paartherapie. Muster erkennen und Muster unterbrechen in der Paartherapie.

Dr. Ilka Hoffmann-Bisinger, Institut für systemische Kurztherapie, Beratung und Ausbildung,
www.iska-berlin.de, info@iska-berlin.de, Tel.: +49 (0) 30 69 81 80 69

3. – 4. Mai 2024 Köln

Systemischer Kinderschutz Teil 2.

Beate Dittrich, Helmut Maier, cambiat-systemisches institut,
www.cambiat-institut.de, Tel.: +49 (0) 221 16 99 266

7. – 8. Mai 2024 Witzenhausen

Systemische Beratung mit Pferd.

Carmen Schrader, Kasseler Institut für systemische Therapie und Beratung e.V.,
www.kasselerinstitut.de, Tel.: +49 (0) 561 8165 600

15. Mai 2024 Online

Abendworkshop: die Bedeutung von Scham in beraterischen Kontexten.

Martina Nassenstein, cambiat-systemisches institut,
www.cambiat-institut.de, Tel.: +49 (0) 221 16 99 266

30 JAHRE
Systemische
Gesellschaft

RES ONAN NZEN

Jahrestagung der
Systemischen Gesellschaft
21.-22.06.2024, Alte Münze, Berlin

- › Hauptredner Prof. Dr. Hartmut Rosa –
Resonanz: Der Schlüssel zur Welt
- › Workshops, die uns in Resonanz bringen
- › Am Freitag, 21.06. feiern wir abends unseren
30. Geburtstag mit tollen Gästen
- › An einem geschichtsträchtigen Ort in Berlin,
200 Meter Luftlinie vom Roten Rathaus
- › In dankbarer Erinnerung an Kristina Hahn

**Weitere Informationen und Anmeldung
unter: www.sg-resonanzen.de**



SYSTEMISCHE
GESELLSCHAFT

www.systemische-gesellschaft.de
info@systemische-gesellschaft.de

21. – 22. Mai 2024 Köln

Wenn die Wunde verheilt ist, schmerzt die Narbe. Traumaorientierte Arbeit mit Paaren und Familien.

Alexander Korritko, cambiat-systemisches institut,
www.cambiat-institut.de, Tel.: +49 (0) 221 16 99 266

24. Mai 2024 Berlin

„Fresh Up“ für Systemische Paartherapie. Praxis – Supervision – Vertiefung.

Dr. Ilka Hoffmann-Bisinger & Team, Institut für systemische Kurztherapie, Beratung und Ausbildung,
www.iska-berlin.de, info@iska-berlin.de, Tel.: +49 (0) 30 69 81 80 69

4. – 7. Juni 2024 Bad Malente / holsteinische Schweiz

Kinder und Jugendliche in Systemischer Therapie und Beratung.

Dennis Haase, IF Weinheim,
www.if-weinheim.de, Tel.: +49 (0) 6201 845008-0

6. – 7. Juni 2024 Essen

Workshop: KOF – Einführung in die Kinderorientierte Familientherapie.

Institut für systemische Familientherapie, Supervision und Organisationsentwicklung,
www.ifs-essen.de, Tel.: +49 (0) 201 848 65 60

24. – 26. Juni 2024 Melle / Nahe Osnabrück

Hypnotherapie trifft auf den Gewaltlosen Widerstand.

Imke Sachteleben, IF Weinheim,
www.if-weinheim.de, Tel.: +49 (0) 6201 845008-0

9. – 10. Juli 2024 Essen

Workshop: Psychodrama systemisch – Auffrischung und Vertiefung.

Institut für systemische Familientherapie, Supervision und Organisationsentwicklung,
www.ifs-essen.de, Tel.: +49 (0) 201 848 65 60

Institut für Systemische Therapie

Am Heumarkt 9/2/22

A - 1030 Wien

Tel/Fax: 01-714 38 00

www.ist.or.at

**Curriculum Systemische Gruppentherapie****Unterschiede, die Unterschiede machen**

Wie gehen wir mit Unterschieden, die in Gruppen aufeinandertreffen, sinnvoll und für Gruppenmitglieder hilfreich um? Wie können wir mit vorhandenen Unterschieden zieldienlich arbeiten? Wie können wir unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen nutzen und sie individuell sowie in der Gruppe als Bereicherung erlebbar machen?

1. Modul: **Systemische Gruppentherapie: Einführung, Refresher und erste Anregungen zum Umgang mit Unterschieden**
Carmen C. Unterholzer (IST, ÖAS) & Herbert Gröger
20. – 21. April 2024
 2. Modul: **Aufmerksamkeitsfokussierung erzeugt Unterschiede.** Zum Umgang mit Themen wie Aufmerksamkeitsfokussierung, Achtsamkeit und Trance in der hypnosystemischen Gruppentherapie
Regina Reeb-Faller, sysTelios Klinik, Siedelsbrunn
1. – 2. Juni 2024
 3. Modul: **Unterschiedliches Wahrnehmen, Fühlen und Denken.** Systemische Gruppentherapie mit Kindern, die „anders“ sind: schüchtern, zurückgezogen oder introvertiert und sozial eingeschränkt.
Kornelia Kofler (Zentr. f. Entwicklungsförderung) & Jenny Kernteiter (IST)
21. – 22. September 2024
 4. Modul: **Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Multifamilientherapie.** Ein simultanes Gruppentherapiekonzept
Theodor Haberhauer (IST)
19. – 20. Oktober 2024
 5. Modul: **Methoden, die einen Unterschied machen**
Carmen C. Unterholzer (IST, ÖAS) & Roland Scherabon (IST)
30. November – 1. Dezember 2024
- Rückblick, Supervision, Abschluss und feierliche Zertifikatsverleihung**
Carmen C. Unterholzer (IST, ÖAS) & Roland Scherabon (IST)
1. Dezember 2024 (von 14.30 bis 18.00)

Info & Anmeldung: www.ist.or.at

Aufruf an alle talentierten (systemischen) Künstlerinnen – Teilen Sie Ihre Werke im Rampenlicht!

Liebe Künstler:innen,

wir sind begeistert, eure kreativen Talente und eure einzigartigen Kunstwerke zu entdecken. Unser Fachmagazin *systeme* sucht nach frischer, aufregender Kunst, um in unseren nächsten Ausgaben präsentiert zu werden. Gerne auch mit systemischen Bezügen. Wir laden alle Künstler:innen herzlich dazu ein, sich dieser Gelegenheit anzuschließen und eure Meisterwerke der Welt zu zeigen.

Egal, ob ihr Malerei, Skulptur, Fotografie, digitale Kunst, Illustrationen oder andere Kunstformen schafft, wir sind offen für verschiedene Stile und Techniken. Unser Ziel ist es, die Vielfalt eurer Kunst zu feiern und diese in unseren Heften zu teilen.

Warum solltet ihr eure Werke in *systeme* veröffentlichen?

1. Sichtbarkeit und Anerkennung: Eure Kunst wird von einem breiten Publikum geschätzt und bewundert.
2. Vernetzung und Austausch: Ihr habt die Chance, mit Interessierten in Kontakt zu treten, eure Erfahrungen zu teilen und wertvolle Kontakte in der Kunstwelt zu knüpfen.
3. Künstlerische Weiterentwicklung: Die Möglichkeit, eure Werke in einem systemischen Fachmagazin zu veröffentlichen, kann eure künstlerische Karriere voranbringen und euch dazu inspirieren, noch kreativer zu werden.

So könnt ihr euch bewerben:

Schickt uns eine E-Mail an

systeme@o eas.at oder *systeme@systemische-gesellschaft.de*

mit dem Betreff „Bewerbung Kunstveröffentlichung“.

In eurer E-Mail fügt bitte Folgendes bei:

1. Eine kurze Biografie oder künstlerische Aussage (maximal 200 Wörter).
2. Fotos oder Abbildungen von bis zu fünf eurer Kunstwerke. Bitte fügt auch Informationen über die Techniken und Größen hinzu.
3. Eure Kontaktdaten (Name, E-Mail-Adresse, Telefonnummer).

Wir freuen uns auf eure Einsendungen und darauf, eure Kunst in *systeme* zu präsentieren.

Euer Redaktionsteam

Hinweise für Publizierende

Richtlinien zur Manuskriptgestaltung

Auf der ersten Manuskriptseite ist in folgender Reihenfolge anzuführen: Titel, Name der Autor:innen, Zusammenfassung, Schlüsselwörter, englischer Titel, englisches Abstract, englische Keywords. Die Zusammenfassung (deutsch/englisch) soll maximal 150 Worte enthalten.

Auf den nächsten Seiten folgt der Text.

Der gesamte Text ist in diskriminierungs- und gendersensibler Sprache abzufassen, z. B.: Der:die Autor:in, Klient:innen etc.

Auf der nächsten Seite folgt das Literaturverzeichnis. Am Ende des Manuskripts soll der Name der Autor:innen, die Kontaktadresse (inkl. E-Mail oder Telefonnummer) sowie eine kurze persönliche Beschreibung der Autor:innen stehen.

Das Manuskript soll maximal 50.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen) umfassen und ist per E-Mail zu übermitteln.

Tabellen/Abbildungen

Tabellen und Abbildungen sind jeweils auf einem eigenen Blatt an das Manuskriptende anzufügen, zu nummerieren und mit einem kurzen Untertitel zu versehen. Im Text sind die Stellen anzumerken, wo die Tabellen oder Abbildungen eingefügt werden sollen (z. B. Tab. 1 hier einfügen). Auf Abbildungen und Tabellen ist im Text zu verweisen. Abbildungen bitte nur in den Dateiformaten PDF, JPEG, PNG oder Tiff, auf eine druckfähige Bildauflösung (300 dpi) ist zu achten. Evtl. bestehende Bildrechte/Copyrights müssen beachtet bzw. angegeben werden.

Zitierung im Text

Die Quellenangabe erfolgt durch Anführen des Familiennamens des:der Autor:in sowie des Erscheinungsjahres, ohne Beistrich-/Kommatarennung, nicht in Großbuchstaben. Bei wörtlichen Zitaten (in Anführungszeichen) ist eine Seitenangabe hinzuzufügen. Folgende Zitierregeln sind zu beachten: Reiter (1983) schrieb..., es konnte gezeigt werden (Reiter 1983) ..., weitere Untersuchungen (Reiter u. Steiner 1992, Hinsch et al. 1993) ..., „...ist nachzulesen.“ (Reiter 1983, S. 12).

Literaturverzeichnis

Jede Quellenangabe im Text muss im Literaturverzeichnis in alphabetischer Reihenfolge angeführt werden (keine Absätze oder Einrückungen und keine Punkte am Ende).

Bücher: Sämtliche Namen der Autor:innen mit nachgestellten Initialen der Vornamen, Erscheinungsjahr in Klammern, vollständiger Buchtitel, Verlag, Verlagsort (mehrere Verlagsorte mit Beistrichen/Kommata trennen) (z. B. Loth W (1989) Auf den Spuren hilfreicher Veränderungen. Das Entwickeln Klinischer Kontrakte. Verlag Modernes Lernen, Dortmund)

Beiträge in Sammelbänden, Handbüchern etc.:

Sämtliche Namen der Autor:innen mit nachgestellten Initialen der Vornamen, Erscheinungsjahr, Beitragstitel, Herausgeber:innen, Buchtitel, Verlag, Verlagsort, erste und letzte Seitenzahl (z. B. Rittermann MK (1986) Exploring Relationships between Ericksonian Hypnotherapy and Family Therapy. In: De Shazer S, Kral R (Hrsg) Indirect Approaches in Therapy. Aspen Publishers, Rockville/Maryland, S. 35-47)

Beiträge in Zeitschriften: Sämtliche Namen der Autor:innen mit nachgestellten Initialen der Vornamen, Erscheinungsjahr, Beitragstitel, vollständiger Name der Zeitschrift, Band(Heft), Doppelpunkt, Seitenangaben (z. B. Luhmann N (1985) Die Autopoiesis des Bewusstseins. Soziale Welt 36(4):402-446)

Online-Texte: Sämtliche Namen der Autor:innen mit nachgestellten Initialen der Vornamen, Erscheinungsjahr, Beitragstitel, Online, Internet: Internetadresse (URL), Accessdatum (z. B. Holland N (1997) The Internet Regression. Online. Internet: <http://users.rider.edu/~suler/psy cyber/holland.html>, 14.05.2021)

Verfahren

Die eingereichten Beiträge werden von der Redaktion unter möglicher Heranziehung von Mitgliedern aus dem wissenschaftlichen Beirat begutachtet, wonach über Annahme, Ablehnung oder Revision entschieden wird.

Originalitätserklärung

Mit dem Manuskript ist eine Erklärung über den Originalcharakter des Manuskripts mit folgendem Text einzureichen:

Hiermit versichert der:die erstgenannte Verfasser:in, auch im Namen der Mitautor:innen, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an dem nachfolgenden Beitrag zu verfügen, sowie, dass bisher weder das ganze Manuskript noch Teile davon publiziert bzw. in anderen Zeitschriften eingereicht sind.

Rezensionen

Auf der ersten Seite ist das rezensierte Buch in folgender Reihenfolge anzuführen: Sämtliche Namen der Autor:innen mit Vor- und Zunamen, Erscheinungsjahr in Klammern, vollständiger Buchtitel, Verlag, Verlagsort (mehrere Verlagsorte mit Beistrichen/Kommata trennen), Seitenanzahl. Danach folgt der Text. Am Ende der Rezension sollen angegeben werden: Verfasser:in (Vor- und Name), Wohnort in Klammern.

Das Manuskript soll ca. 3000 – 6000 Zeichen (inkl. Leerzeichen) umfassen und ist per E-Mail zu übermitteln.

Rechtseinräumung

Die Verfasser:innen übertragen dem ÖAS Eigenverlag und der Zeitschrift *systeme* das ausschließliche Recht der Speicherung, Vervielfältigung, Verbreitung und Wiedergabe ihres Beitrags – einschließlich das Recht zur Übersetzung – für die Dauer des gesetzlichen Urheberrechts in gedruckter und elektronischer Form. Mit Annahme des Manuskripts und seiner Veröffentlichung geht das Verlagsrecht an den Verlag über. Autor:innen können einen in *systeme* erschienenen Beitrag über ihre persönliche Homepage verfügbar machen, sofern die genaue Quelle und das Copyright des ÖAS Eigenverlages angegeben sind. Formulare sind bei der Redaktion oder unter www.o eas.at erhältlich.

Wir ersuchen, Mitteilungen, Ankündigungen und Leser:innenbriefe an die Redaktion zu senden:

systeme@o eas.at oder

systeme, Am Heumarkt 9/2/22, 1030 Wien

Abonnement-Verwaltung: office@o eas.at

Erscheinungsdatum:

Heft 1 im Juni, Heft 2 im Dezember

Redaktionsschluss für Heft 1/2024: 31.01.2024

Keine Panik vor Dynamik! Systemische Therapie und Beratung bei Carl Auer



mit Vorworten von Friedrich Glasl,
Gunther Schmidt und Matthias Varga von Kibéd
342 Seiten, Kt, 2023, mit farbiger
Landkarte zum Ausklappen
A 60,70 € • ISBN: 978-3-8497-0505-3

Dieses Buch stellt „Landkarten“ zur Verfügung, die es erlauben, jede Organisation – unabhängig von Größe, Branche oder Fragestellung – in ihren Grundstrukturen zu erfassen, Entwicklungsrichtungen zu erkennen und Hinweise für die maßgeschneiderte Gestaltung von Transformationsprozessen zu erhalten.



320 Seiten, Kt, 2023
A 50,40 € • ISBN: 978-3-8497-0486-5

Gruppendynamik ist die „Schlüsselqualifikation“ für zu- kunftsfähige Führung und Beratung: Als Analyse- instrument deckt sie dysfunktionale Strukturen in Organisationen auf; als Interventionsmethode hilft sie, unproduktive Muster in Gruppen zu bearbeiten; als Forschungsdisziplin gibt sie fundierte Hinweise zu Themen wie Transformation und Diversität.



188 Seiten, Kt, 2023
A 30,80 € • ISBN: 978-3-8497-0506-0

Timm Richter und Torsten Groth vermitteln Führung als die Kunst, sich im Handeln zugleich von außen zu beobachten, um sich im Labyrinth der Rollen, Hierarchien und Aufgaben zurechtzufinden. Führungskräfte erhalten durch diesen aufgeklärten Blick auf Teams und Organisationen ein neues Grundverständnis von Führung.



mit einem Vorwort von Fritz B. Simon
208 Seiten, Kt, 2. Aufl. 2023
A 30,80 € • ISBN: 978-3-8497-0502-2

„Die Kunst des Konflikts besteht darin, Konflikte so zu regulieren, dass sie sich als Ressource nutzen lassen und ihre Risiken begrenzt werden. Klaus Eidenschink liefert ein Methodenrepertoire dafür, die eigenen Verhaltens- und Erlebensmuster zu reflektieren und Alternativen durchzuspielen. Hier wird klar, worum es bei der Regulation von Konflikten geht.“

Prof. Dr. Fritz B. Simon

