

Walter Lotz und Christiane Zimmermann-Lotz

Themenzentrierte und Personzentrierte Bedeutungsbildung – ein konzeptioneller Vergleich



Prof. Dr. Walter Lotz

Dipl. Pädagoge, Professor für Pädagogik und Psychoanalyse im Studiengang Sozialpädagogik der Fachhochschule Frankfurt am Main, Lehrbeauftragter des Ruth Cohn Institute for TCI – international (Basel)



Christiane Zimmermann-Lotz

Dipl. Pädagogin, personzentrierte Beraterin (GwG), Supervisorin (GwG/DGSv) und Ausbilderin (GwG) in freiberuflicher Praxis, Lehrbeauftragte und Dozentin in der Weiterbildung an der Fachhochschule Frankfurt am Main

Erstveröffentlichung in: Warzecha 2002

Anschrift der Autoren:

Dipl.-Päd. Christiane Zimmermann-Lotz
Dr. Walter Lotz
Groenhoffstr. 8–10, 61440 Oberursel
e-Mail: lo-zi@t-online.de

„Nur im Fluß des Lebens
haben die Worte ihre Bedeutung.“
(Ludwig Wittgenstein)

1. Vorüberlegungen zur themenzentrierten und personzentrierten Bedeutungsbildung

Bedeutungsbildung ist ein grundlegender Vorgang menschlicher Existenz, in dem Aspekte der inneren und äußeren Wirklichkeit zu Gegenständen des Bewusstseins konstruiert werden: „Es gibt keine Gefühle, keine Erfahrungen, keine Gedanken und keine Wahrnehmungen, die von dem Prozess der Bedeutungsbildung unabhängig wären. Erst durch den Prozess der Bedeutungsbildung wird etwas zu Gefühlen, Erfahrungen, Gedanken und Wahrnehmungen, weil wir nämlich dieser Prozess sind. ... Menschsein heißt, Bedeutung schaffen“¹.

Bedeutungsbildung ist ein nicht weiter zurückführbares Bedürfnis des Menschen, der als „zoon symbolicon“ ein „Zeichen hervorbringendes und Bedeutung erzeugendes Lebewesen in einem offenen, unbestimmten und darum nicht beherrschbaren Horizont“² ist, der sein aktuelles Erleben, seine zurückliegenden Erfahrungen und seine nach vorne gerichteten Erwartungen mit Bedeutsamkeit versieht, ja diese erst – im Kontext leiblicher, psychischer und sozialer Zusammenhänge – Bedeutungen bildend „herstellt“.

Um Bedeutungsbildung im Beratungsprozess soll es in den folgenden Überlegungen gehen, also darum, wie im kommunikativen Austausch von Beraterin und Klientin Bedeutungen erzeugt werden. Die Art und Weise, in der dies geschehen kann, soll besonderer Gegenstand der Erörterungen sein. Dabei interessieren uns zwei unterschiedliche Perspektiven: Die Vorgehensweise des Personzentrierten Ansatzes im Beratungsgespräch – als die eine Perspektive einer etablierten Beratungskonzeption – soll an einem praktischen

Beispiel herausgearbeitet und neben eine themenzentrierte Handlungsperspektive gestellt werden. Der Vergleich zweier unterschiedlicher Blicke auf das Beratungsgespräch lässt die jeweilige Art und Weise der Bedeutungsbildung deutlich werden.

Nach einem theoretischen Abriss zur Bedeutungsbildung nach den Konzeptionen der Themenzentrierten Interaktion (Kapitel 1.1) und des Personzentrierten Ansatzes (Kapitel 1.2) stellen wir als Fallbeispiel zunächst das Wortprotokoll eines Beratungsgesprächs vor (Kapitel 2.1), das zwei Studentinnen der Sozialpädagogik im Rahmen eines Projekts „Konzeptionelle Ansätze in der sozialpädagogischen Arbeit: Themenzentrierte Interaktion, Personzentrierter Ansatz, Psychoanalytische Pädagogik“ in den Rollen von Beraterin und Klientin zu einem aktuellen Anlass aus der projektbegleitenden praktischen Arbeit miteinander geführt haben. Anschließend betrachten wir auf unterschiedliche, jeweils konzeptionsbezogene Weise dieses Gespräch; zunächst nach themenzentrierten (Kapitel 2.2), dann nach personzentrierten Kriterien (Kapitel 2.3).

1.1 Bedeutungsbildung in der Konzeption der Themenzentrierten Interaktion

„Lebendiges Lernen“ – so der ursprüngliche Name der Themenzentrierten Interaktion³ – lässt sich als Prozess produktiver Bedeutungsbildung verstehen, als kreativer Vorgang der Konstruktion sinnhafter Zusammenhänge, der aus der Sicht der TZI vier Aspekte berücksichtigen soll:

- Die selbstbestimmte Aktivität des ICH, die innere Beteiligung am Lernvorgang und subjektive Bezugnahme zum Lerngegenstand sind nach TZI unhintergehbare Voraussetzungen eines schöpferischen Lernvorgangs.
- Aber auch die soziale Dimension des

lernenden Menschen ist zu berücksichtigen; der WIR-Aspekt betont die Wichtigkeit gemeinsamer Bemühungen um wechselseitige Verständigung über geteilte und nicht-geteilte Bedeutungen⁴.

- Der dritte Eckpunkt des TZI-Dreiecks, das ES, betont den sachlich-neutralen Blick auf die Gegenstände und Inhalte, die dem gemeinsamen Lernen oder der Arbeit zu Grunde liegen,
- und die das Dreieck umhüllende Kugelgestalt des GLOBE verweist auf engere und weitere Bedeutungszusammenhänge, die den aktuellen Prozess sowohl einbinden als auch überschreiten.

Damit betrachtet TZI Lern- und Arbeitsverhältnisse – und wir hier die beraterische Tätigkeit – im Hinblick auf die vier Aspekte des ICH, des WIR, des ES und des GLOBE.

Was uns in unseren weiteren Überlegungen interessiert, ist die Frage, wie TZI den Prozess der Bedeutungsbildung organisiert; wir gehen also vor allem einer methodischen Fragestellung nach. Eine erste Antwort zu dieser Frage finden wir im Themenprinzip⁵: Die TZI steuert z.B. den bedeutungsbildenden Arbeitsprozess einer Gruppe durch die Formulierung eines THEMAS. Die für die Leitung der Gruppe verantwortliche Person schöpft dazu aus der Reflexion des abgelaufenen Arbeitsprozesses ein THEMA, d.h. sie konstruiert aus den themenzentrierten Interaktionen einer beendeten Arbeitseinheit einen neuen Bedeutungszusammenhang, den sie der Gruppe für ihre weiterführenden Beschäftigungen anbietet. Das angebotene THEMA wirkt produktiv, wenn die unterschiedlichen Beteiligten mit ihren jeweiligen Anliegen und Perspektiven daran anknüpfen und mit ihren jeweiligen themenbezogenen Bedeutungsbildungen Beziehungen untereinander herstellen können.

Zu dieser Themenfindung verwendet die Leitung das TZI-Reflexionsmodell; d.h. sie durchdenkt den abgelaufenen Prozess im Hinblick auf subjektive, interaktive, sachbezogene und kontextuelle Aspekte, wägt deren Bedeutsamkeiten ab und entscheidet sich im Zusammen-

hang der TZI-Leitidee der „dynamischen Balance“ für eine weiterführende Perspektive, die das Lernen lebendig halten könnte.

Dieser mitunter kurze – oft aber auch recht langwierige – Schritt von der Reflexion eines abgelaufenen Prozesses zur Entscheidung für ein weiterführendes THEMA lässt sich genauer betrachten: In einem ersten Teil dieses Schrittes geht der Blick zunächst einmal zurück auf das, was gewesen war und wie die gerade abgelaufene Situation zu betrachten ist. Dieser „Blick zurück“ lässt sich als *Situationsdeutung* bezeichnen. Sie steht unter der Fragestellung „Was war und ist hier eigentlich los?“ Zur Beantwortung dieser Frage verwendet die Leitung das „Dreieck in der Kugel“ und reflektiert den abgelaufenen Prozess unter den vier Perspektiven des ICH, WIR, ES und GLOBE.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede handlungsbezogene Interpretation einer Situation bzw. Reflexion eines Prozesses nicht einfach auf die Frage antwortet „Was war und ist hier eigentlich los?“, sondern dass diese Überlegungen bereits Wertungen beinhalten im Hinblick auf das, was man „wünschenswerte Verhältnisse“ nennen könnte. Die damit angedeutete Dimension lässt sich als Vision beschreiben. In ihr sind ethische Grundüberzeugungen, Ideen zum Menschenbild, Wertmaßstäbe, Fragestellungen und allgemeine Sinnbezüge eines „guten Lebens“ enthalten. Die TZI-Aussagesystematik enthält in ihren Axiomen und Postulaten eine solche wertende Ausrichtung auf Bewusstheit, Humanität und Selbst-Entwicklung. Aber auch im Reflexionsmodell des „Dreiecks in der Kugel“ sind solche Wertungen aufzufinden, die in der Verbindung von ICH und ES als „Bildung“, in der Verbindung von ICH und WIR als „Begegnung“, in der Verbindung von WIR und ES als „Kooperation“ und in der Kugelgestalt des GLOBE als „transzendenter Ort eines ‚guten Lebens‘“ gefasst werden können⁶.

Im Hinblick auf das weiterführende Handeln kommt nun eine dritte Dimension ins Spiel, die man mit dem Begriff der Haltung fassen kann. Hierzu gehören die inneren Einstellungen, die oft nicht direkt wahrnehmbaren Mo-

tive, gefühlsbezogenen Bereitschaften und Handlungsbegründungen, die der Handelnde in den Prozess einbringt. TZI betont hierbei die Aufmerksamkeit der Leitung – sowohl auf innere als auch auf äußere Vorgänge, ihre Offenheit für den Prozess und die Bereitschaft zur unmittelbaren Partizipation, ihre selektive Authentizität und personale Bezogenheit.

Der „Blick nach vorn“ auf das, was den Lern- und Arbeitsprozess themenzentriert „am Laufen halten“ könnte, rückt die Methode der Prozessgestaltung als viertes Konzeptionselement in den Mittelpunkt; hierbei geht es – neben der Suche nach geeigneten Strukturen – besonders um das Finden, Formulieren und Einführen eines THEMAS, das die weiterführenden Bedeutungsbildungen organisieren kann. Auch hier ist das TZI-Reflexionsmodell eine Hilfe dafür zu entscheiden, welcher Perspektive besondere Wichtigkeit zukommen soll. An dieser Stelle des methodischen Vorgehens halten wir die Unterscheidung von ES und THEMA für besonders wertvoll: Denn von der Situationsdeutung ausgehend kann nun die Leitung zunächst einmal entscheiden, was für den weiteren Arbeitsprozess zum Gegenstand gemacht werden könnte. Sie formuliert hier also zunächst einmal das ES – verstanden als ein mögliches inhaltliches Feld – für das weitere Vorgehen. Daran anschließend fällt es oft leichter, zur Formulierung eines THEMAS zu kommen, das einen Aspekt dieses ES in die Perspektive von ICH, WIR und GLOBE bringt.

Bedeutungsbildung lässt sich somit im Konzept der TZI als ein nach spezifischen Kriterien gestalteter Vorgang der Thematisierung beschreiben. Dieser erfolgt durch Reflexion einer abgelaufenen Arbeitseinheit mit Hilfe des „Dreiecks in der Kugel“ und unter Berücksichtigung einer visionsbezogenen Ausrichtung, die in den Axiomen und Postulaten der TZI niedergelegt, aber auch in den Verbindungen von ICH, WIR, ES und GLOBE aufzufinden ist. Aus dieser Reflexion einen die Anliegen der Beteiligten aufgreifenden Ausblick zu gewinnen, zu formulieren und einzuführen, das ist die eigentliche Aufgabe der TZI. Zwischen Rückblick und themenbezogenem Ausblick liegt ein Hiatt, eine nicht unwichtige zeitliche Lücke, die den abgelaufe-

nen Prozess unterbricht. Sie kann dazu genutzt werden, das bisher Erarbeitete nahtlos fortzuführen oder aber eine ganz andere Perspektive zu eröffnen, an den bisherigen inhaltlichen Verlauf anzuknüpfen oder aber den Faden an einer ganz anderen Stelle aufzunehmen, einen thematisierten Aspekt noch einmal differenzierter hervorzuheben oder gegen den etablierten Bedeutungszusammenhang einen ganz anderen zu setzen - um dadurch den Prozess der Bedeutungsbildung lebendig zu halten.

1.2 Bedeutungsbildung in der Konzeption des Personenzentrierten Ansatzes

Der von Carl R. Rogers begründete Personenzentrierte Ansatz ist ein etabliertes Beratungsmodell, das, wie die Themenzentrierte Interaktion auch, den Konzeptionen der Humanistischen Psychologie zugerechnet wird⁷. Im personenzentrierten Beratungsprozess versucht der Berater, die Sichtweise des Klienten durch anteilnehmend-empathische, nicht lenkende Haltung möglichst genau zu verstehen, d.h. „sich in den inneren und äußeren Bezugsrahmen des Klienten so einzufühlen, ohne jemals außer acht zu lassen, dass er nicht der Klient, sondern ein anderer ist“⁸. Die sachbezogenen und emotionsbezogenen Bedeutungsgehalte des Klienten sind der Gegenstand des Beratungsgesprächs, wobei Rogers diesen möglichst frei von positiven und negativen Beurteilungen und Bewertungen durch den Berater halten möchte, um dem Klienten zu ermöglichen, Selbstverantwortung zu übernehmen und zu seiner eigenen Bewertungsinstanz zu finden⁹.

Die Bedeutungswelt des Klienten, seine Sichtweisen und bewertenden Entscheidungen sind der Fokus der Beratung, deren Ziel in einer zunehmenden Selbstaktualisierung des Klienten liegt. Dahinter steht die anthropologische Annahme, dass dem Organismus als Ganzem die Tendenz zur Entwicklung seiner Möglichkeiten innewohnt; „und zwar so, dass sie der Erhaltung und Förderung des Organismus dienen (...). Der Begriff beinhaltet die Tendenz des Organismus zur Differenzierung seiner

selbst und seiner Funktionen, er beinhaltet Erweiterung im Sinne von Wachstum (...). Dies meint die Entwicklung hin zu Autonomie“¹⁰.

Die Ausrichtung der Beratung auf die Selbstaktualisierung des Klienten bedeutet, diesen darin zu unterstützen,

- sich selbst und die eigenen Bedürfnisse und Intentionen besser zu akzeptieren,
- Fassaden abzulegen und authentisch zu sich und seinen Befindlichkeiten zu stehen,
- sich das eigene unmittelbare Erleben zu vergegenwärtigen,
- sich neue Möglichkeiten der Selbstentwicklung zu eröffnen,
- anderen Menschen in der Begegnung von Person zu Person zugänglich zu werden
- und in diesem Selbstaktualisierungsprozess zunehmend Autonomie und innere Freiheit zu gewinnen¹¹.

Vision ist die „fully functioning person“, ein Individuum, das sein situationsbezogenes Erleben in einem stets aktiven, lebendigen Prozess mit seinem etablierten Selbstkonzept in Stimmigkeit (Kongruenz) bringen kann.

Der personenzentrierte Ansatz beschreibt im Hinblick auf das beraterische Vorgehen drei die Selbstaktualisierung fördernde Prozessvariablen, die die *Haltung* verdeutlichen: Empathie als einführendes Verstehen der sach- und emotionsbezogenen Bedeutungsbildungen des Klienten, unbedingte Wertschätzung und nicht-bewertendes Akzeptieren als Bereitschaft unbedingter Zuwendung sowie Kongruenz/Echtheit des Beraters als dessen Fähigkeit, sein eigenes Erleben wahrzunehmen und es als Teil des Beratungsprozesses zu verstehen¹².

Die *Situationsdeutung* im personenzentrierten Beratungsprozess geschieht in der Abfolge der einzelnen Schritte von Rede und Antwort, sie ist also auf eine jeweilige längere oder kürzere Äußerung des Klienten unmittelbar gerichtet. Das, was der Klient in einer einzelnen Äußerung zur Sprache bringt, deutet der Berater nun vor allem im Hinblick auf Kongruenz bzw. Inkongruenz der Selbstoffenbarung: „*Kongruenz* bedeutet *Übereinstimmung zwischen*

Selbstkonzept und Erfahrung: Das Selbstkonzept ist beweglich und fähig, neue Erfahrungen aufzunehmen und zu integrieren. *Inkongruenz* bedeutet ein *starres Selbstkonzept*, das nur solche Erfahrungen und Gefühle zulassen kann, die in die einmal festgelegten engen Grenzen passen, während alle anderen geleugnet, verdrängt, rationalisiert, umgedeutet werden müssen oder gar nicht wahrgenommen werden können“¹³. Die Inkongruenzen zwischen dem Selbstbild und der erzählten Erfahrung des Klienten bilden so einen spezifischen Fokus, auf den die Aufmerksamkeit des Beraters ausgerichtet ist und die Beratung kann nur dann vorankommen, wenn der Klient sie ansatzweise erleben und für seine eigenen Veränderungen nutzbar machen kann¹⁴. Der Berater nimmt situationsdeutend eine Äußerung des Klienten unmittelbar auf, beachtet darin enthaltene sach- und emotionsbezogene Bedeutungsanteile und versucht, darin enthaltene Kongruenzen und Inkongruenzen aufzuspüren.

Im Hinblick auf die *Methode* steht die Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte im Mittelpunkt des personenzentrierten Ansatzes; darunter ist nicht nur die Wiedergabe der Gefühle des Klienten zu verstehen¹⁵. Wenn es um die Inhalte emotionalen Erlebens gehen soll, sind nämlich sowohl die Sachaspekte als auch die damit verbundenen Emotionen und Bewertungen Gegenstand der Verbalisierung; eine nur den gefühlhaften Anteil des Erlebens aufgreifende Antwort verkürzt dieses um wesentliche Bedeutungszusammenhänge. Insofern sehen wir in der ausschließlichen Fokussierung auf die Gefühle das Selbst-Mißverständnis einer vereinfachten, aber durchaus „gängigen Version“ des personenzentrierten Ansatzes, eine Reduktion der Person auf ihre emotionalen Anteile. Statt dessen geht es um die Bedeutungsbildungen des Klienten, also um das, was für ihn sowohl emotional wichtige als auch sinnhafte und bedeutsame Bewußtseinsinhalte seines „inneren Bezugsrahmens“ sind.

Diese Bewußtseinsinhalte unmittelbar aus einer Äußerung des Klienten einfühlend aufzunehmen und dem Gegenüber zu verbalisieren ist die methodische Aufgabe des personenzentrierten Beraters.

Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte kann dabei nicht als voraussetzungslose Technik beschrieben werden. Sie ist gebunden an Einstellungen des Beraters, die die drei Variablen des Personenzentrierten Ansatzes als axiomatische Grundlagen für das methodische Vorgehen beschreiben:

Die Erlebnisinhalte des Klienten aufgreifende Antwort des Beraters soll dessen Selbstheilungskraft (Selbstaktualisierungstendenz) stärken; *dies gelingt nur durch eine Haltung des bedingungs-freien Akzeptierens.*

Sein *emfühlendes Verstehen (Empathie)* soll es ihm ermöglichen, „ein unmittelbares Gespür im Hier und Jetzt für die innere Welt des Klienten mit ihren ganz persönlichen Bedeutungen“ zu entwickeln und „einzutauchen in die Welt komplexer Sinngehalte, die der Klient ausdrückt“¹⁶. Erst auf diese Weise kann er die Selbstwidersprüche des Klienten in dessen Bedeutungsbildungen aufgreifen, ohne seine eigene Sichtweise zum Maßstab von Bewertungen zu machen.

Dieses methodische Vorgehen setzt auf personale Verständigung, die ohne die Authentizität des Beraters nicht gelingen könnte. Seine *Echtheit/Kongruenz* ermöglicht ein dialogisches Erschließen

von Sinnzusammenhängen, in denen er nicht die Rolle eines „Spiegels“ für die Zwiegespräche des Klienten mit sich selbst spielt, sondern teilhat an einem Bedeutung bildenden personalen Erfahrungsprozess¹⁷.

2. Praktische Überlegungen zur themenzentrierten und personenzentrierten Bedeutungsbildung im Beratungsprozess

In den folgenden Überlegungen möchten wir die themenzentrierte und die personenzentrierte Vorgehensweise am Beispiel eines Beratungsprozesses darstellen. Wir beziehen uns dabei auf eines von mehreren kurzen Beratungsgesprächen, die Studentinnen und Studenten des von uns geleiteten viersemestrigen Projekts¹⁸ miteinander geführt und auf Tonband aufgenommen haben. Diese Gespräche dienten zum einen der kollegialen Unterstützung durch die Reflexion von Ereignissen oder Problemen aus dem studentischen Praktikum in einer sozialpädagogischen Einrichtung. Zum anderen waren sie Grundlage unserer Projektarbeit zur Erörterung von konzeptionsbezogenen Vorgehensweisen in der Beratung.

Wir stellen zunächst den Text des Beratungsgesprächs vor und betrachten anschließend aus themenzentrierter Sicht dessen Prozessverlauf. Das themenzentrierte Vorgehen ist an der Reflexion eines zusammenhängenden Prozesses nach ICH-, WIR-, ES- und GLOBE-Merkmalen orientiert. Seine Stärke liegt darin, Teile oder Aspekte eines prozessualen Ganzen im Hinblick auf die dynamische Balance im „Dreieck in der Kugel“ zu betrachten und aus dieser Situationsdeutung methodische Impulse für das weitere Vorgehen zu gewinnen. Wir untersuchen daher bei der themenzentrierten Reflexion das Beratungsgespräch als eine – in einzelne Abschnitte unterteilbare – Gesamtheit.

Im Unterschied dazu ist die personenzentrierte Vorgehensweise eng an den einzelnen Klientaussagen orientiert. Ihre Stärke liegt im direkten und unmittelbaren Bezug auf eine – mitunter nur ganz kurze – Äußerung¹⁹ des Klienten und unsere Überlegungen orientieren sich daher am direkten Rede-Antwort-Verlauf. Wir folgen dem Gesprächsverlauf in den einzelnen Schritten von Rede und Antwort, betrachten aus personenzentrierter Sicht die Äußerungen der Beraterin und formulieren jeweils dazu personenzentrierte Verbalisierungen.

2.1 Der Text des Beratungsgesprächs

1 B: „Ja, guten Tag Frau Schmidt, Sie hatten mich um ein Beratungsgespräch gebeten. Um was geht es denn?“

2 K: „Guten Tag Frau Weller, es ist schön, dass es so schnell geklappt hat und Sie Zeit für mich haben. Ich habe da im Moment ein Problem mit einer meiner Schülerinnen aus der Schülerhilfe. Ich komme an die nicht so richtig, ran.“

3 B: „Mhm.“

4 K: „Ich glaube erst mal nicht, dass das so am Kontakt liegt, den wir beide zueinander haben. Ich habe schon mit mehreren Lehrerinnen gesprochen und die haben ein ähnliches Problem. Jasmin hat halt massive Kontaktschwierigkeiten.“

5 B: „Mhm.“

6 K: „Und das äußert sich in der Gruppe der Schülerhilfe dadurch, dass sie in der Beziehung zu mir, wenn ich sie anspreche, dass sie das zwar hört, aber sie reagiert nicht.“

7 B: „Mhm.“

8 K: „Und ich frage dann nach, ob sie es gehört hat, und sie guckt in die Luft, guckt woanders hin, also überhaupt nicht zu mir und sagt „Ja.“. Und nach einer gewissen Zeit frage ich sie, ob sie mir antworten möchte, dann guckt sie wieder nur in die Luft, guckt weg und es kommt nichts.“

9 B: „Und Sie wissen nicht, was angekommen ist bei ihr?“

10 K: „Ja, ich habe das Gefühl, sie findet... Eigentlich weiss ich es nicht genau. Ich weiss nicht genau, was ankommt.“

11 B: „Ja.“

12 K: „Und ich kriege halt keine Reaktion, jedenfalls nicht in der Form. Es gibt halt andere Sachen, die ich mitkriege. Aber das findet nicht im Miteinander statt, sondern dann durch meine Beobachtung. Und wenn ich versuche, mit ihr zu sprechen, dann funktioniert das nicht.“

13 B: „Sie haben das Gefühl, Sie erreichen sie nicht.“

14 K: „Ja.“

15 B: „Und Sie wissen dann auch nicht, wie denn.“

16 K: „Es ist aber schon so, dass ich mitkriege, dass der Bedarf bei ihr schon da ist, dass sie Probleme mit dem Essen hat, wobei ich nicht genau weiss, wie oft sie gar nichts isst und was da so schief läuft. Ich weiss, dass es ihr oft schwindelig ist und es ihr nicht

- gut geht. Und dass sie an anderen Tagen ganz viel isst, also ihr Essverhalten ist schon gestört.“
- 17 B: „Sie sind besorgt um sie.“
- 18 K: „Ja, ich bin auch besorgt und vor sechs Wochen hat sie ein kleines Geschwisterchen gekriegt, das sie aber nicht haben wollte. Das sind so Kleinigkeiten, die ich immer wieder mal mitkriege.“
- 19 B: „Wie kam es dazu, dass Sie das erfahren haben?“
- 20 K: „Das sind so Kleinigkeiten, die sie dann völlig aus dem Zusammenhang sagt: „Ich krieg jetzt ein Geschwisterchen, ich hab’ da keine Lust drauf.“
- 21 B: „Und Sie sind aber nicht die Adresse, der sie das sagt.“
- 22 K: „Ich bin mir nicht im Klaren darüber, wer die Adresse ist. Ich habe nicht das Gefühl, dass ich es bin. Ich habe aber auch nicht das Gefühl, dass es jemand anders ist.“
- 23 B: „Aber Sie haben das Gefühl, dass irgend jemand es hören soll. Sollen Sie es sein?“
- 24 K: „Na ja, sie sagt es so und ich bin dabei. Von da her - wenn sie es nicht wollte, dann könnte sie ja einen anderen Zeitpunkt wählen.“
- 25 B: „Ich glaube, ich habe Sie da gerade aus etwas rausgebracht. Sie haben...“
- 26 K: „Nein, es ist halt so, dass es ein paar Punkte gibt, wegen denen ich mir Sorgen mache.“
- 27 B: „Mhm.“
- 28 K: „Das ist einmal das Essen und dann spielt sie nicht mit den anderen Kindern, sondern sie malt so vor sich hin in ihr Heft und es findet in der Kommunikation mit den anderen Kindern nicht viel statt. Was mir aber aufgefallen ist und was ich auch noch nicht so ganz klar habe, dass die anderen schon Respekt vor ihr haben. Es ist nicht so, dass die anderen sie hänseln. Sie spielt halt nicht mit, das macht sie nicht und die anderen tun ihr auch nichts, auch die nicht, die schon mal rabiat werden. Sie ist da irgendwie ganz draußen.“
- 29 B: „Also einerseits höre ich Ihre Sorge um Jasmin. Als Sie beschrieben haben, wie sie reagiert, wenn Sie sie ansprechen, dass sie dann in die Luft guckt und so, habe ich mir überlegt, ob es da so etwas gibt wie eine Ambivalenz in Ihrer Beziehung zu ihr. Dass sie darüber, dass sie nicht reagiert, verärgert sind?“
- 30 K: „Nein, gar nicht. Also es beunruhigt mich eher, aber es verärgert mich gar nicht, weil ich bei ihr nichts spüre, was bei mir irgendeine Form von Ärger auslöst.“
- 31 B: „Also, Sie fühlen sich nicht provoziert oder so.“
- 32 K: „Nein, es ist auch nicht, dass ich das Gefühl habe, dass das etwas mit meiner Person zu tun hat, sondern so ist Jasmin in ihrer ganzen Art. Und dass ich weiss, dass sie sich bei den Lehrerinnen in der Schule genau so verhält und im Prinzip ja auch den anderen Schülern in der Gruppe gegenüber.“
- 33 B: „Ja.“
- 34 K: „Aber ich mach mir schon ziemliche Sorgen, zum einen, dass sie in eine Essstörung rutscht, wobei ich denke, dass sie da noch nicht drin ist, aber dass sie gefährdet ist. Zum anderen hat sie einer Lehrerin gegenüber gesagt, dass sie eigentlich lieber gar nicht mehr da sein möchte, nicht mehr leben möchte...“
- 35 B: „Mhm.“
- 36 K: „...dass sie sich so total in sich zurückzieht. Irgenwo da drinnen erkenne ich noch einen Rest von ihr, wenn ich hingucke, dann sehe ich da noch einen kleinen Rest, ganz verkapselt.“
- 37 B: „Einen Rest von ihrer Person.“
- 38 K: „Ja, so verkapselt, dass davon gar nichts mehr nach aussen dringt. Und ich weiss nicht, wie ich das auflösen kann, wie ich da ein bisschen Kontakt herstellen kann. Wo kann ich ansetzen, sie zu erreichen? Ich habe das Gefühl, dass in ihr viel passiert, dass da vieles am ‚brodeln‘ ist, aber das ist eine Vermutung. Es kommt davon halt nichts nach draußen.“
- 39 B: „Also, Sie haben schon ein Gefühl für sie, auch wenn sie Ihnen gegenüber nicht so viel zeigt.“
- 40 K: „Ja, ich denke, dass da nicht so viel dazu gehört, das ist eher das ganz Offensichtliche. Das ist das, was für jeden nach einem Tag mit ihr ganz offensichtlich ist. Aber ich bin noch kein Stück weitergekommen.“
- 41 B: „Seitdem haben Sie das Gefühl, auf der Stelle zu treten.“
- 42 K: „Ja, ich habe das Gefühl, ich trete auf der Stelle.“
- 43 B: „Ist das auch...ich habe gerade gemerkt, als Sie das erzählt haben, die Lehrerin hat Ihnen gesagt, dass Jasmin nicht mehr leben will, das würde mir ganz schön Druck machen. Wie geht es Ihnen damit?“
- 44 K: „Anfangs ja, ich habe mir das länger überlegt, was die Lehrerin da gesagt hat und mir ist aufgefallen, wenn ich dem gegenüber, was sie isst und ob sie isst, keine Beachtung schenke, wenn ich darauf nicht reagiere, wenn ich sie nicht angucke und mich mit anderem beschäftige, dann ist es mit ihrem Essverhalten alles eigentlich ganz normal. Aber sobald ich darauf achte und vielleicht nur eine ganz normale Frage stelle wie „Magst Du das?“, dann ist das schon zuviel. Sie macht da viel übers Essen und ich weiss, wenn ich nicht darauf reagiere, wenn ich sie ignoriere und alles, was mit Essen zu tun hat, dann is(s)t sie normal. Sobald ich irgendwie nur eine Kleinigkeit..., so dass sie das Gefühl hat, ich gucke ihr zu, ich gucke, was sie isst oder wieviel sie isst, oder ich frage sie nur „Möchtest Du das essen?“ und lege da Bedeutung rein und sie dabei unter Umständen sieht, was für mich normal ist, weil ich ja so auch mit den anderen rede, dann reagiert sie mit Verweigerung. Und das ist im Prinzip der einzige Kontakt, den wir haben.“
- 45 B: „Also das ist ja schon ziemlich irritierend, wenn Sie jemanden ignorieren, dann...“
- 46 K: „dann hat sie ein ganz freies,

ungezwungenes Verhältnis zu ihrer Mahlzeit. Aber sobald ich da irgend eine Bedeutung reinlege, dann ist das schnell zu viel und führt sofort zu Verweigerung. Sie ist dann unheimlich stark in dieser Verweigerung drin.“

47 B: „Mhm.“

48 K: „Die Verweigerung sagt dann ‚Ich möchte eigentlich gar nicht wahrgenommen werden.‘ An sich habe ich halt das Gefühl, natürlich passiert da im Moment etwas über das Essen, aber ich kann daraus nichts ableiten oder ich kann da nichts mit ‚übernehmen in den Kontakt.‘“

49 B: „Was Sie in der Esssituation erleben, fragen Sie sich ‚Kann ich das verwenden?‘“

50 K: „Ja. Wie kann ich diese Erfahrung, die ich da mache, das, was ich da wahrnehme, wie kann ich daraus etwas bekommen, das hilfreich ist.“

51 B: „Und Sie wissen noch nicht so recht...“

52 K: „Ich schwimme da so ein bisschen und versuche halt, im Moment mich ihr gegenüber so normal wie möglich zu verhalten. Vielleicht bin ich schon ein biss-

chen zurückhaltender ihr gegenüber geworden, vorsichtiger.“

53 B: „Ich denke noch einmal an diese Essenssituation, wo es so abläuft, dass es unproblematisch ist, wenn Sie Jasmin nicht beachten, dann läuft das alles normal. Sobald Sie ihr Ihre Aufmerksamkeit schenken, ist Schluss.“

54 K: „Ja.“

55 B: „Sie haben dann überlegt, ob das auch auf andere Situationen übertragbar sein könnte?“

56 K: „Ja.“

57 B: „Sie haben dann zum Schluss gesagt, dass Sie sich da eher zurückhalten und einfach warten, was da so kommt. Ich frage mich, wie es Ihnen damit geht, sich zurückzunehmen und abzuwarten.“

58 K: „Ja, bezogen auf die Esssituation habe ich mir ja schon länger Gedanken darüber gemacht und da gefällt mir es gut, das zu tun. Wenn ich ihr gegenüber zurückhaltender bin, das führt dazu, dass sie sich innerhalb der Schülerhilfe mehr Raum nimmt. Im Prinzip habe ich aber auch auf der anderen Seite das Gefühl, dass sich dadurch nichts verändert, sondern dass ich das ma-

che, was sie von mir wünscht.“

59 B: „Das verstehe ich jetzt nicht.“

60 K: „Ich tue dann das, was sie von mir möchte, dass sie mir indirekt signalisiert ‚Lass mich mehr in Ruhe!‘. Dass dadurch aber keine Änderung ihrer Situation stattfindet, stattfinden kann. Von daher kann ich das natürlich weiterhin so tun und das wird auch so klappen. Aber ich befürchte, dass dadurch keine Veränderung stattfindet, sondern dass ich so ein Erfüllungsgehilfe bin und nicht aktiv, sondern das tue, was sie sich wünscht, um ihren ‚status quo‘ zu halten. Dass dadurch sich nichts verändert, z.B. dass es mehr Kontakt gibt zu ihr oder zwischen den anderen Kindern und ihr, dass sie lebendiger ist.“

61 B: „Sie befürchten, wenn Sie sich zurücknehmen, dann geht sie weiter in die Isolation.“

62 K: „Ja, genau.“

63 B: „Und das ist beunruhigend.“

64 K: „Es muss nicht sein, dass das beunruhigend ist, aber es verändert sich halt nichts. Das ist schade. Dafür bin ich ja auch nicht da, dass sich nichts verändert.“

2.2 Themenzentrierte Bedeutungsbildungen

Zur Reflexion des Beratungsgesprächs greifen wir nun solche Aspekte des ICH-WIR-ES-GLOBE-Zusammenhangs heraus, die uns auf dem Weg, den die Bedeutungsbildung im Beratungsgespräch nimmt, von besonderem Gewicht zu sein scheinen. Wir tragen also das TZI-Reflexionsmodell an den tatsächlichen Gesprächsverlauf heran und versuchen, daraus sowohl eine Einschätzung des abgelaufenen Prozesses als auch einen Ausblick für dessen Fortsetzung durch die Formulierung eines ES, d.h. eines Inhaltsfeldes, sowie eines THEMAS, d.h. eines inhaltsbezogenen Anliegens, zu gewinnen.

Ausgangspunkt des Gesprächs war eine Vereinbarung zweier Studentinnen, Fragestellungen und Probleme aus der praktischen Arbeit einer der

beiden in einer Beratungsübung zum Gegenstand zu machen. Diejenige, die ein Problem aus der Praxis einbrachte, war damit in der Rolle einer Klientin, die andere Studentin in der Rolle einer Beraterin. Da sich beide Studentinnen nach drei Semestern Projektarbeit gut kannten und sich aus freien Stücken zu diesem Gespräch zusammenfanden, war die Ausgangslage eine vertrauensvolle Beziehung; der Kontext unserer gemeinsamen Projektarbeit bot selbst unter dem Druck der „Vorführsituation“ mit zuschauenden Kommilitonen und Kommilitoninnen sowie der Aufnahme auf Tonband einen sicheren GLOBE-Rahmen für das Gespräch.

In dessen Verlauf hört die Beraterin zunächst zu, was ihre Klientin einbringt. Sie benötigt etwas Zeit, sich auf die Situation einzustellen und hält, vermutlich weil sie zu Beginn noch nicht so recht weiß, was sie sagen soll, mit „Mhm“ den

Kontakt aufrecht (bis 7B). Allmählich wird sie aber aktiver und versucht herauszufinden, worum es eigentlich geht, was ihre Klientin besonders an diesem „Fall“ beschäftigt. Sie geht dabei deren Schilderungen nach und betont in ihren Gesprächsbeiträgen vor allem den darin enthaltenen Erlebnisaspekt ihrer Klientin (bis 17B).

Dann (19B) fragt sie etwas nach, offenbar um eine Verständnislücke zu schließen und bleibt auch in der Weiterführung des Gesprächs (21B und 23B) eher bei ihren eigenen Vermutungen; sie betrachtet jetzt die von der Klientin dargestellte Situation mehr aus ihrer eigenen Sicht „von außen“, bricht aber diese Vorgehensweise mit der Frage ab, ob sie – wohl durch diese stärker betonte eigene ICH-Perspektive – die Klientin „aus etwas rausgebracht habe“, was diese aber verneint. Hier wird bei der Beraterin wieder eine Verschiebung

der Aufmerksamkeit von außen nach innen sowie ihr einfühlsamer Kontakt zur Klientin und eine vertrauensvolle Beratungsbeziehung deutlich, in der die Problemsicht der Klientin im Mittelpunkt stehen soll.

Im bisherigen Verlauf des Beratungsgesprächs hat die Klientin verschiedene Aspekte der eingebrachten Problemsituation aus der sozialpädagogischen Schülerhilfe zum Gegenstand gemacht:

- Zunächst hat sie ein Problem mit einer 12-jährigen Schülerin, an die sie nicht so richtig „rankommt“.
- Dann betont sie, als den eigentlichen Hintergrund ihres Problems, Kontaktschwierigkeit der Schülerin. Damit verlagert sie den Fokus von sich auf die Schülerin; nicht mehr ihr ICH steht im Mittelpunkt, sondern das des Mädchens, dessen Probleme in der folgenden Gesprächssequenz näher ausgeführt werden.
- Der WIR-Aspekt einer spezifischen Beziehungsdynamik wird hierbei nur implizit angesprochen und hätte von der Beraterin stärker in den Fokus gebracht werden können: Die Erwartung der Klientin, dass die Schülerin auf ihre Ansprache reagiert, wird enttäuscht. Es irritiert sie, dass das Mädchen zwar hört, was sie ihr sagt, aber das damit intendierte Kontaktangebot ablehnt (8K). Diese Beziehungskonstellation eines intendierten aber enttäuschten Miteinanders „Wenn ich mich ihr zuwende, dann wendet sie sich ab.“ (10K und 12K) wird von der Beraterin nicht näher zum Gegenstand gemacht – und die Klientin wechselt die Perspektive: Statt dieser irritierenden Beziehungskonstellation weiter nachzugehen, schildert sie das, was ihr aus der Beobachtung Jasmins auffällt, d.h. sie zentriert das Gespräch wieder auf das ICH Jasmins: sie hat Essprobleme, ihr ist schwindelig, sie hat Probleme mit ihrem kleinen Geschwisterchen... Und darum macht sich die Klientin Sorgen (26K). Das implizite WIR wird dabei als Beziehungsmuster zwischen einem problembeladenen Kind und einer sorgenvollen Pädagogin konstruiert, es wird als sozialpädagogischer „Normalentwurf“

dargestellt, dem aber durch Jasmins Verhalten deutlich widersprochen wird.

Nun bringt die Beraterin einen ganz neuen ICH-Aspekt ein, nämlich die Frage nach Ärger und Ambivalenz, die nach ihrer Vorstellung wohl neben der Sorge um Jasmin als ein ganz anderes Gefühlsmoment virulent sein könnten. Offenbar bildet die Beraterin die WIR-Konstellation der enttäuschten Zuwendung bzw. enttäuschenden Abwendung in sich ab und findet in ihrem eigenen emotionalen „Resonanzraum“ dieses „Andere“ der Sorge. Dieser neuen Akzentuierung kann die Klientin aber nichts abgewinnen; sie fokussiert das Gespräch wieder auf Jasmins Problematik (34K ff). Dies könnte auch damit zu tun haben, dass im bisherigen Gesprächsverlauf der ICH-Aspekt von Klientin und Schülerin im Mittelpunkt stand und das WIR ihrer Beziehungsdynamik nur latent angesprochen wurde. Dadurch besteht aber die Gefahr einer alternativlosen Problemzuschreibung aufs ICH: entweder Jasmin hat ein Problem oder die Klientin.

Angesichts dieser ICH-Alternativen scheint der „Normalentwurf“ einer sozialpädagogischen Beziehung ein weniger irritierender Gesprächsfokus zu sein. Diesen veranschaulicht die Klientin mit einem Bild, das sie von Jasmin gewonnen hat (36K/38K): ein „verkapselter Rest“ eines „brodelnden“ Selbst, das nichts mehr nach draußen lässt - und ein pädagogisches Gegenüber, das diese Verkapselung auflösen und Kontakt zu diesem Selbst herstellen möchte. Aber sie kommt mit ihrem Anliegen so nicht weiter (40K bis 42K), das zumindest ist klar.

Nun (43B) eröffnet die Beraterin durch ihre konkordante Identifizierung mit ihrer Klientin („dass Jasmin nicht mehr leben will, das würde mir ganz schön Druck machen“) dieser eine modifizierte Betrachtung der Beziehungsdynamik: Wenn die Klientin Jasmin nicht beachtet, dann verhält diese sich „eigentlich ganz normal“. Aber jegliche weitergehende Kontaktaufnahme in pädagogischer Absicht ist für Jasmin „schon zuviel“ und sie reagiert mit Verweigerung (44K). Diese WIR-Dynamik ließe sich auch als paradoxes Beziehung-

sangebot „Nimm doch bitte wahr, dass ich so (d.h. pädagogisch absichtsvoll) nicht wahrgenommen werden will!“ zum Gesprächsgegenstand machen.

Die Beraterin greift nun die von der Klientin angedeutete Frage (48K) nach dem Transfer dieser modifizierten Betrachtung der Beziehungsdynamik in andere Situationen auf (49B/51B/55B). Dies kann die Klientin dazu nutzen, eine kleine, vielleicht weiterführende Perspektive zu gewinnen: Einerseits ist das noch kein gesicherter Gewinn, sie „schwimmt“ noch, sieht aber andererseits Möglichkeiten durch Zurückhaltung und Vorsicht gegenüber Jasmin. Hier deutet sich ein Ausweg aus dem Beziehungsdilemma an.

Indem die Beraterin von diesem WIR-Aspekt wieder auf das ICH der Klientin fokussiert (57B) und sie fragt, wie es ihr damit geht, sich zurückzunehmen und abzuwarten, bewirkt sie bei dieser eine verblüffende Paradoxie (58K): Einerseits eröffnet sie ihr die Darstellung eines produktiveren pädagogischen Beziehungsmusters („Wenn ich mich zurücknehme, dann nimmt sich Jasmin mehr Raum“.). Dann aber konterkariert sie diese Erfahrung mit dem „Gefühl, dass sich dadurch nichts verändert, sondern dass ich das mache, was sie von mir wünscht“. Offenbar erlebt sich die Klientin dabei als manipuliert und funktionalisiert und bringt dieses Gefühl mit pädagogischer Wirkungslosigkeit in Verbindung („Wenn ich das mache, was sie von mir wünscht, dann bewirke ich bei ihr nichts.“).

Dies führt nun bei der Beraterin verständlicherweise zu einer Irritation (59B) und sie fragt nach; die Klientin bestätigt die Befürchtung „Wenn ich mich zurücknehme, dann geht Jasmin in die Isolation“, die nun in scharfem Kontrast zu der erst kurz vorher gemachten Aussage „Wenn ich mich zurücknehme, dann nimmt sich Jasmin mehr Raum“ steht. Hier wird offenbar, dass die Klientin neben ihre Wahrnehmung einer modifizierten Beziehungsdynamik, die eine neue Perspektive eröffnen könnte, eine Befürchtung stellt: Wenn sie sich zurücknimmt, dann führt dies bei ihr schnell zum Gefühl des Manipuliertseins und der Vermutung pädagogischer Wirkungslosigkeit.

Damit wird aber eine interessante WIR-Dynamik implizit angesprochen: Das Kind, das die Pädagogin absichtsvoll beeinflusst, bewirkt bei dieser ein Gefühl des Manipuliertwerdens, das stärker ist als die Erkenntnis der positiven Auswirkung ihres Sich-Zurücknehmens. Könnte die Klientin dieses überstarke Gefühl des Manipuliertwerdens im Sinne einer eigenen Gegenübertragungsbereitschaft nutzen, so würde ihr die umgekehrte Perspektive der Beziehungsdynamik deutlich werden: Die Pädagogin, die das Kind absichtsvoll beeinflussen und verändern will, bewirkt bei diesem ein Gefühl des Manipuliertwerdens, das zum Abbruch des Kontaktes führt.

Vor dem Hintergrund dieser Prozessreflexion des geführten Beratungsgesprächs lässt sich dessen Fortführung zunächst unter den Visionsaspekt der „Bildung“ stellen; dann ginge es darum, an der Manipulationsproblematik ansetzend, die Wirkungsweise einer intentional gestalteten pädagogischen Beziehung zu hinterfragen und dem positiv erlebten modifizierten Beziehungsmodell einer größeren Zurückhaltung breiten Raum im Gespräch zu geben.

Dies würde den visionären Aspekt der „Begegnung“ einbringen; wenn es der Klientin nämlich gelingt, sich unmittelbar – und weniger verstellt von einer pädagogischen Absicht – an Jasmin zu wenden, dann könnte sie die positiv erlebte Beziehungserfahrung in der Esssituation (44K und 58K) zunehmend in ihr fachliches Selbstkonzept integrieren und Jasmins Abwendung als nachvollziehbare Reaktion auf eine gut gemeinte Absicht verstehen.

Dies würde im Sinne der „Kooperations“-Vision eine neue Möglichkeit einer pädagogischen Beziehung eröffnen, die, von der Idee des „Mitwirkens“ getragen, das Geschehen nicht mehr nur unter dem Aspekt von Absicht und Wirkung, sondern als ein gemeinsam gestaltetes Beziehungsarrangement zweier Menschen sieht. Dann schiene im Alltag der sozialpädagogischen Schülerhilfe etwas von einem „transzendenten Ort eines ‚guten Lebens‘“ durch.

Im Hinblick auf das Konzeptionselement der Haltung wäre es dazu wichtig, vor allem „nach innen“ aufmerksam

zu sein und die eigenen inneren Irritationen als Ausdruck eines äußeren Beziehungsgeschehens zu nutzen. Diese „innere Absicherung“ erscheint uns als notwendige Voraussetzung einer personal bezogenen pädagogischen Beziehungsgestaltung, die frei macht für einen offenen Prozessverlauf und Partizipation ermöglicht.

Im Hinblick auf das ES als inhaltliches Feld für ein fortgeführtes Beratungsgespräch könnte zum Gegenstand gemacht werden:

- die positive Erfahrung mit dem „Sich-Zurücknehmen“ und zwar sowohl im Blick auf das, was dadurch bei Jasmin geschieht als auch im Hinblick auf die damit verbundenen Gefühle der Klientin;
- der Eindruck des Manipuliertwerdens als Hinweis auf eine spezifische Beziehungsdynamik zwischen Klientin und Schülerin, die diese sowohl verbindet als auch trennt;
- das implizite Modell einer pädagogisch wirksamen Beziehung, das der Pädagogin die Position der „unabhängigen Variablen“ zuweist, aber tendenziell bereits aufgebrochen ist in Richtung eines interaktionistischen Erziehungsmodells;
- die starke Bewertung des Tuns aus der Sorge heraus, die durch die Bedeutung des nur scheinbar passiven „In-der-Nähe-Bleibens“ ergänzt werden könnte.

Aus diesem Inhaltsfeld könnte die Beraterin einzelne Aspekte zum Gegenstand des nächsten Beratungsgesprächs konstruieren, wobei es wichtig wäre, den jeweiligen WIR-Aspekt dabei in den Mittelpunkt zu stellen, damit es nicht zur Problemzuschreibung auf entweder das eine oder das andere ICH kommt. THEMA dieses Gespräch könnte dann sein: „Sich zurücknehmen um in Kontakt zu kommen: Welche Beziehungserfahrungen habe ich mit Jasmin gemacht? Wie könnten wir beide daraus eine Perspektive für unseren Umgang miteinander gewinnen?“

2.3 Personenzentrierte Bedeutungsbildungen

Wie bereits oben beschrieben findet Bedeutungsbildung im personenzentrierten Vorgehen im unmittelbaren Dialog mit der Klientin statt. Im folgenden werden wir uns also jeweils auf einzelne Sequenzen beziehen und diese personenzentriert kommentieren.

Der personenzentrierte Prozess ist dabei etwas schwieriger darzustellen, da sich die Äußerungen der Klientin im Beispiel auf die vorhergehenden Interventionen der Beraterin beziehen und nicht auf die von uns hier vorgeschlagenen Verbalisierungen.

1B-2K: Hier spricht die Klientin zwei Aspekte an: Zum einen die Tatsache des schnell gefundenen Termins mit dem dazugehörigen Gefühl der Erleichterung, Entspannung oder Entlastung, zum anderen die Schwierigkeit, Kontakt zu einer bestimmten Schülerin herzustellen, was sie als unbefriedigend erlebt. In einer Verbalisierung wird beides aufgegriffen, um die im Vordergrund stehende Inkongruenz zu klären: „Sie sind erleichtert, hier ansprechen zu können, dass dieser fehlende Kontakt für Sie unbefriedigend ist...“

3B-4K: Die Klientin betont, dass es kein Problem zwischen ihr und der Schülerin, sondern ein grundlegendes Problem des Mädchens ist. Eine erste Hypothese zum beruflichen Selbstkonzept der Klientin klingt durch: Eine gute Pädagogin kann immer Kontakt herstellen! Um das zu fassen, lautet die Verbalisierung: „Es ist für Sie beruflich unbefriedigend, den Kontakt nicht herstellen zu können...“

5B-6K: In dieser Äußerung wird ein bestimmtes Verhalten der Schülerin beschrieben, es ist aber nicht ausgesprochen, welche Bedeutung dies für die Klientin hat, d.h. die Beraterin könnte hier eine Inkongruenz zwischen der Bedeutsamkeit des Kontakt-Themas und des fehlenden emotionalen Erlebnisanteils dazu erleben und das in einer Verbalisierung anbieten, um die Selbstexploration der Klientin anzuregen: „Ich überlege gerade, wie das für Sie ist, wenn J. nicht

reagiert? Sind Sie irritiert, verärgert, enttäuscht, erstaunt..?“

7B-8K: Die Klientin gibt nun eine differenziertere Beschreibung des Verhaltens der Schülerin; diese wendet sich von der Pädagogin ab, wenn sie sich ihr zuwendet. Auch hier ist die emotionale Bedeutsamkeit für die Klientin nicht angesprochen und muss von der Beraterin aktiv eingebracht werden, z.B. durch folgende Verbalisierung, die durch das Beschreiben einer Szene eindrücklicher wirkt: „Auf Ihre Ansprache wendet sie sich sogar von Ihnen ab und lässt Sie hilflos zurück...“

9B-10K: Die Beraterin im Beispiel greift die Ungewissheit der Klientin auf und beteiligt sich damit aktiver als vorher am Bedeutung suchenden Prozess.

Dies ist aus personzentrierter Sicht eine wichtige Sequenz, denn zum ersten Mal lässt die Klientin eine innere Irritation zu und begibt sich damit stärker in ihr Inkongruenzerleben. Eine mögliche Verbalisierung wäre: „Jetzt sind Sie fast erstaunt, nicht zu wissen, was in J. vorgeht...“

11B-12K: Es wird deutlich, dass Inkongruenz besteht zwischen der Erfahrung, nur als distanzierte Beobachterin zugelassen zu sein und dem fachlichen Selbstkonzept der Klientin: Eine gute Pädagogin hat unmittelbaren, offenen, direkten Kontakt oder kann diesen zumindest herstellen (s. 4 K)! Dies kann der Klientin in einer Verbalisierung angeboten werden: „Es ist enttäuschend für Sie, dass Ihr Angebot eines direkten Kontaktes auf Ablehnung stößt ... Sie dürfen nur von aussen draufschauen...“

13B-16K: Aus der Beobachtung gewinnt die Klientin die Diagnose einer Essstörung; dies und das Benennen ihrer Hilflosigkeit durch die Beraterin im Beispiel löst in ihr einen inneren Handlungsimpuls aus, sie fühlt sich angesprochen und gefordert im Sinne ihres Selbstkonzeptes, und dies gilt es zu versprachlichen: „Sie beobachten, dass mit J.s Essverhalten etwas nicht stimmt und kommen unter Druck...“

17B-26K: Es wird weiter beschrieben, was an Auffälligkeiten zu beobachten ist, besonders dass die Schülerin offenbar sie bewegende Dinge ungerichtet in den Raum spricht, etwas, was die Klientin besorgt, beunruhigt, evtl. auch befremdet, indirekt glaubt sie, doch gemeint zu sein; sie bleibt also noch immer unreflektiert in ihrem Selbstkonzept, das bisher noch nicht in den Fokus der eigenen Wahrnehmung gerückt ist und dann erst erweitert werden könnte: Eine gute Pädagogin kann unmittelbaren Kontakt herstellen ... und manchmal abwarten und in der Nähe bleiben! Diese Erweiterung des Selbstkonzeptes könnte die Beraterin anbieten: „Da einfach nur so zuzuhören, sich angesprochen fühlen und doch nicht aktiv werden können - irgendwie scheint das belastend für Sie zu sein...“

27B-28K: Nun stellt die Klientin mit Erstaunen fest, dass J. sich zwar bei anderen Kindern ebenso unkommunikativ verhält, die Schüler und Schülerinnen aber viel gelassener reagieren als sie selbst, eine Irritation am Rande der Gewahrnehmung: „Das ist für Sie doch sehr verblüffend, dass die Verschlossenheit von J. von den anderen Kindern respektiert wird...“

29B-32K: Die Beraterin beteiligt sich wieder aktiver am Formulieren des subjektiven Erlebens. Ihre Vermutung, die Klientin sei verärgert, stößt bei dieser auf Ablehnung, sie fühlt sich missverstanden und reagiert prompt mit einem Rückzug in das alte Muster (s. 4K). Nun gilt es, Wertschätzung und Akzeptanz zu signalisieren, um die Irritation in der Beziehung zwischen Beraterin und Klientin zu klären und um auf einer Basis des Annehmens und Angenommenseins weiter danach suchen zu können, welche emotionale Bedeutung für die Klientin die richtige ist: „Meine Vermutung, dass J.s Verhalten bei Ihnen Ärger auslösen könnte ... da fühlen Sie sich völlig missverstanden. Sie sagen: Es hat etwas Beunruhigendes...“

33B-34K: Die Klientin verdeutlicht hier noch einmal, wie dringlich es ihr ist, aktiv den Kontakt herstellen zu müssen; sie erwähnt – wie zur Bekräftigung – den

einer Lehrerin gegenüber geäußerten Suizidgedanken: „Es gibt noch mehr Hinweise, die es Ihnen nicht gestatten, ruhig und abwartend J. gegenüber zu sein...“

35B-38K: In den folgenden Sequenzen ist die Klientin sehr viel näher an ihrem Erleben der Situation. Die Identifikation mit der Schülerin wird evident; sie entwirft ein eindrucksvolles Bild vom vermuteten Innenleben des Mädchens, das ihr sehr nahe zu gehen scheint: „Sie sind fast schmerzlich berührt von diesem Bild, das Sie da sehen: ein kleines, verkapseltes Menschlein...“ ist eine Verbalisierung, die die Idee des personzentrierten Vorgehens verdeutlicht: Die Bedeutungen, die in der Klientin entstehen und die ihre Wahrnehmung prägen, sollen reflektierbar gemacht werden.

39B-42K: Die Beraterin im Beispiel spricht die identifikatorische Seite der Äußerung an, relativiert sie jedoch nicht als subjektive Empfindung, so dass die Klientin anschließend ihr subjektives Erleben verallgemeinert und damit noch immer ihrem Selbstkonzept verhaftet bleibt; das aber hält alles fest – sie tritt auf der Stelle: „Verzweiflung, dass es so, wie Sie es bisher versucht haben, gar nicht weitergeht...“

43B-48K: Nun kommt eine sehr interessante Stelle im Beratungsgespräch. Ohne auf den Hinweis der Beraterin über die Bedrohlichkeit des Suizidgedankens einzugehen, kommt die Klientin in einen selbstexplorativen Prozess, in dessen Verlauf sie plötzlich eine neue Perspektive auf die alte verfahrenere Situation gewinnt: Wenn sie J. nicht bedeutungsvoll, aktiv und direkt wahrnimmt und anspricht, entsteht der „einzige Kontakt, den wir haben“! Dies ist eine Erkenntnis, die sie allerdings noch nicht für eine Erweiterung ihres Selbstkonzeptes nutzen kann. Die Idee des Mädchens zu „Kontakt“ ist mit der Vorstellung der Klientin von „Kontakt“ noch nicht in Einklang zu bringen. Eine Verbalisierung könnte versuchen, dies in den Fokus des Erlebens zu bringen: „Wenn Sie einfach nur präsent sind, passiert situativ so etwas wie Kontakt, dann scheint J. auch ganz entspannt ... es scheint Ihnen un-

begreiflich und Sie wissen noch nicht so recht, wie damit umgehen...“

49B-50K: Die Beraterin verbalisiert die neue Perspektive und die Klientin kann nun den Gedanken explizit als zu überlegende Fragestellung und nicht mehr abwehrend formulieren – sie öffnet sozusagen eine Tür zur Erweiterung ihres beruflichen Selbstkonzeptes. Das braucht eigentlich nur noch Bestätigung: „Und da spüren Sie auf einmal: Ich könnte es mir ja auch einmal so anschauen...“

51B-52K: Das starre Handlungsschema löst sich etwas auf, die Klientin „schwimmt so ein bisschen“ und berichtet, dass sie bereits zurückhaltender geworden sei. Um diesen Prozess zu unterstützen könnte die Beraterin sagen: „Das klingt nachdenklich – als wäre da mehr Spielraum...“

53B-64K: Durch die Interventionen der Beraterin im Beispiel und deren Bezug zum subjektiven Erleben spürt die Klientin nun deutlich und benennbar die Ambivalenz, in der sie sich erlebt: die Erfahrung, dass J. sich entspannt und mehr Raum nimmt ist immer noch in Spannung zum Selbstkonzept der Klientin (Ich kann einem Kind nur zur weiteren Entwicklung helfen, wenn ich aktiv und fordernd im Kontakt bin!) und wird nun interpretiert als weitere Verkapselung des Mädchens – ja die Klientin erlebt sich dabei sogar als Erfüllungsgehilfin. Das Dilemma ist sehr viel differenzierter erfahrbar als zu Beginn des Gespräches und könnte so verbalisiert werden: „Fast haben Sie den Eindruck, sie macht Sie zur Verbündeten ihres Wunsches, unbehelligt zu bleiben – und das erleben Sie im Widerspruch zu Ihrer Aufgabe als Pädagogin...“

In einem weiteren Beratungsgespräch kann die Beraterin nun versuchen zu verstehen, wie es kommt, dass die Klientin sich von J. manipuliert – ja fast für deren Zwecke missbraucht – fühlt und warum z.B. die pädagogische Aufgabe des „In-der-Nähe-Bleibens“ so schwer in das berufliche Selbstkonzept der Klientin aufgenommen werden kann – all das immer mit der Idee, die Klientin darin zu

unterstützen, diesen Fragen selbstexplorativ nachzugehen.

3. Resümee

In beiden Vorgehensweisen der Beratung geht es um widersprüchliche Erfahrungen, Inkongruenzen und Irritationen. Diese aufzuspüren, ihnen nachzugehen, um sie in stimmigere Bedeutungszusammenhänge zu bringen, das ist die Aufgabe der personzentrierten und der themenzentrierten Vorgehensweise. Selbstaktualisierung und Bewusstheit sind Ausrichtungen, in denen beide Konzeptionen übereinstimmen.

Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede in der Art und Weise des Vorgehens: Stehen im Personzentrierten Ansatz emotionale Erlebnis-inhalte der Klientin im Fokus, denen die Beraterin – Schritt für Schritt – durch empathisches Miterleben folgt, so enthält der Fokus der TZI durch die vier Faktoren des Reflexionsmodells einen breiteren perspektivischen Rahmen. Während sich die Beraterin im personzentrierten Vorgehen eng an dem „inneren Resonanzraum“ ihrer Klientin orientiert, bringt die themenzentrierte Beraterin deutlicher eigene Überlegungen, Sachbezüge – insgesamt gesehen „Fremdes“ – in die Bedeutungsbildung ein. Emotionale Nähe ist deutlicher vom personzentrierten Verfahren gefordert, der Wechsel der Betrachtungsperspektiven ist eher TZI-Spezifität. Insofern enthalten die beiden Konzeptionen unterschiedliche Konturen. Welcher Ansatz für welche Beraterin, für welche Klientin und für welchen Beratungsanlass auch geeigneter sein mag – beide Konzeptionen stehen dafür, etwas zu leisten, das die Ratsuchenden schwerlich alleine können: Die eigenen Bedeutungsbildungen zum Gegenstand zu machen, das erfordert Distanz, Kontrast und Phantasie, die dem Ratlosen ja zumeist gerade „vergangen“ sind. Der Personzentrierte Ansatz und die Themenzentrierte Interaktion bieten auf unterschiedliche Weise stützende Distanzmittel, kontrastierende Erlebensanteile und stimulierende Neuorientierungen an – deren Wirksamkeit sich erst im Dialog der Beteiligten entfalten kann.

Endnoten

¹ Kegan 1986, S. 31

² Böhme 2000, S.42

³ vgl. Matzdorf/Cohn in Löhmer/Standhardt 1992, S.39

⁴ Und – nicht zuletzt – stiftet auch die Dynamik der zwischenmenschlichen Beziehungen Bedeutung, wenn z.B. durch die im Arbeitsprozess entstehenden Beziehungen die Gegenstände neue Bedeutung erhalten oder zum symbolischen Ausdruck der Beziehungen benutzt werden (vgl. Raguse 1987, S.140).

⁵ vgl. Kroeger in Löhmer/Standhardt 1992, S.111 ff

⁶ vgl. hierzu Lotz 2003.

⁷ vgl. Quitmann 1996, Kap. III

⁸ Pörtner 1994, S.27

⁹ Rogers 1976, S.69

¹⁰ Rogers, zit. nach Finke 1994, S.16

¹¹ vgl. Finke 1994, S.9f

¹² vgl. Pörtner 1994, S. 27f

¹³ Pörtner 1994, S.26

¹⁴ vgl. Topf in Frenzel/Schmid/Winkler (Hg.) 1992, S.146f

¹⁵ In einigen Veröffentlichungen zum personzentrierten Ansatz wird die ausschließlich auf die Gefühle des Klienten bezogene Verbalisierung beschrieben; so z.B. als Versuch, „in unserer Antwort die Gefühle des Gesprächspartners auszudrücken“ (vgl. Bachmair u.a. 1983, S.29).

¹⁶ Rogers, zit. nach Finke 1994, S.19

¹⁷ vgl. Finke 1994, S.16-25

¹⁸ In diesem viersemestrigen Projekt zum Thema „Konzeptionelle Ansätze in der sozialpädagogischen Arbeit: Themenzentrierte Interaktion, Personzentrierter Ansatz, Psychoanalytische Pädagogik“ geht es um die Verbindung theoretischen Wissens, konzeptionsbezogener Orientierungen und praktischer Erfahrungen im sozialpädagogischen Handeln.

¹⁹ So liebe sich z.B. bereits ein mimisch-gestischer Gesprächsbeitrag verbalisieren.

Literatur

Bachmair, Sabine u.a.: Beraten will gelernt sein. Weinheim/Basel 1982

Böhme, Hartmut: Wer sagt, was Leben ist? In: „Die Zeit“ 49/2000, S.42

Finke, Jobst: Empathie und Interaktion. Stuttgart 1994

Frenzel, Peter, Peter F. Schmid und Marietta Winkler: Handbuch der Personzentrierten Psychotherapie. Köln 1992

Kegan, Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München 1991 (2)

Kroeger, Matthias: Anthropologische Grundannahmen der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, Cornelia und Rüdiger Standhardt (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart 1992

Lotz, Walter: Zur pädagogischen Konzeption der Themenzentrierten Interaktion. In:

- „Themenzentrierte Interaktion“ 11 (1997), Heft 2
- Lotz, Walter: Sozialpädagogische Diagnostik mit TZI - ein Werkstattbericht. In: „Themenzentrierte Interaktion“ 15 (2001), Heft 2
- Lotz, Walter: Sozialpädagogisches Handeln - mit TZI. Mainz 2003
- Matzdorf, Paul und Ruth C. Cohn: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, Cornelia und Rüdiger Standhardt (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart 1992
- Pörtner, Marlis: Praxis der Gesprächspsychotherapie. Stuttgart 1994
- Quitmann, Helmut: Humanistische Psychologie. Göttingen 1996 (3)
- Raguse, Hartmut: Was ist Themenzentrierte Interaktion? In: Hahn, Karin u.a. (Hg.): Gruppenarbeit: themenzentriert. Mainz 1987
- Rogers, Carl R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1976
- Topf, Reinhard J.: Bin ich bei Ihnen richtig? Indikation aus der Begegnung. In: Frenzel, Peter u.a., Köln 1992
- Warzecha, Birgit (Hg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg 2002

Anzeige

4. Castrop-Rauxeler Gesprächspsychotherapie-Symposium am 14. November 2003

Die Person zwischen Selbstverwirklichung und Bindung – Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsstörungen

Ein Symposium der Abteilung für Psychiatrie und Psychotherapie am Evangelischen Krankenhaus Castrop-Rauxel und der Ärztlichen Gesellschaft für Gesprächspsychotherapie

Vorträge:

Käte Meyer-Drawe: Wen oder was verwirklicht die Selbstverwirklichung? Ketzerische Anmerkungen zur Suche nach dem Selbst

Jobst Finke: Identitätsrekonstruktion in der therapeutischen Beziehung

Annette und Khalid Murafi: Auswirkungen von Blockaden der Selbstaktualisierung im Kindes- und Jugendalter auf die Persönlichkeitsentwicklung

Hans Swildens: Prozessorientierte Gesprächspsychotherapie bei Persönlichkeitsstörungen

Rainer Sachse: Klärungsbezogene Gesprächspsychotherapie bei Persönlichkeitsstörungen

Workshops von Hans Swildens, Nini de Graaf, Ludwig Pieper, Ludwig Teusch, Veronika Feistel, Jobst Finke, Annette und Khalid Murafi

Tagungsbeitrag: Vorträge kostenfrei, Workshop-Gebühren: 30,00 Euro

Tagungsort: Evangelisches Krankenhaus, Castrop-Rauxel, Grutholzallee 21, 44575 Castrop-Rauxel

Programm/Information und Anmeldung: Sekretariat Frau Ott, Tel.: (02305) 102-2858, Fax.: (02305) 102-2860