

Psychische Störungen und der Suizid von Jugendlichen - und wie man diesen Jugendlichen als systemisch arbeitender Pädagoge helfen kann

Marcus Gehl

*Interuniversitäres Kolleg für Gesundheit und Entwicklung Graz / Schloss Seggau
college@inter-uni.net*

Zusammenfassung

Immer häufiger werde ich als Lehrer mit Schülern konfrontiert, welche schon in jungen Jahren durch psychische Störungen und oder suizidalem Verhalten auffallen. Als Lehrer wurde ich mit diesem Thema nie im Studium damit konfrontiert. Bis heute versuchen Schulleitungen und die übergeordneten Behörden, nach meiner Erfahrung, das Thema nach Möglichkeit zu verdrängen. Diese Arbeit möchte sich aber genau mit diesem Thema beschäftigen. Diese Veröffentlichung hat als Thema die psychischen Störungen und den Suizid von Jugendlichen und wie man diesen Jugendlichen als systemisch arbeitender Pädagoge helfen kann. Denn gerade in der Zeit des Erwachsen Werdens haben viele junge Menschen große Probleme mit sich und der Welt sich auseinander zu setzen.

Mental disorders and suicide of adolescents and how to help these adolescents as a systemic working educator.

Summary

As a teacher, I am increasingly confronted with students who, even at a young age, are already conspicuous for their psychological disorders and/or suicidal behavior. As a teacher I was never confronted with this topic during my studies. To this day, in my experience, school administrations and the higher authorities try to suppress the topic as far as possible. This publication has as its topic the mental disorders and suicide of adolescents and how to help these adolescents as a systemic working pedagogue. Especially in the time of growing up many young people have big problems to deal with themselves and the world.

Abstract

Das Ziel dieser Veröffentlichung soll es sein, die psychischen Störungen und das suizidale Verhalten von Schülern und Jugendlichen vorzugsweise in der Adoleszenz zu thematisieren. Dabei soll es auch um die Frage gehen, wie die Institution Schule die Resilienz stärken kann und welche Möglichkeiten die Schule als System hat, um präventiv gegen das suizidale Verhalten von Schülern vorzugehen. Es soll betrachtet werden, welche Möglichkeiten der Autor dieser Arbeit als systemisch ausgebildeter Pädagoge als systemisch ausgebildeter Coach und Supervisor hat um Schüler mit psychischen Störungen und möglichen suizidalen Verhalten im Rahmen seiner Möglichkeiten zu helfen und zu unterstützen. Hierbei geht es unter anderem auch um die systemischen Grundhaltungen, die ein systemisch arbeitender Coach oder Supervisor haben sollte. Die Masterarbeit befasst sich auch mit

Möglichkeiten der Prävention und Intervention anhand von Praxisbeispielen aus dem Lehreralltag des Autors.

Bei der Entwicklung der Fragestellungen für diese Arbeit, ließ sich der Autor unter anderen durch seine persönlichen Erfahrungen als Berufsschullehrer, systemischer Coach, Supervisor und ehrenamtlicher „Hospizler“ inspirieren. Aber auch verschiedene Gespräche mit Kollegen und Dozenten waren zielführend für die Fragestellungen und den Aufbau dieser Arbeit. Sie beginnt mit theoretischen Betrachtungen verschiedener psychischer Störungen und suizidaler Handlungen. Vor allem die Suizidproblematik im Allgemeinen, und im Speziellen bei Jugendlichen, soll dem Leser in einem umfangreichen Theorieteil nähergebracht werden. Die nachfolgenden Kapitel betrachten mögliche psychische Ursachen die zu suizidalen Handlungen führen können, den Umgang und die Reaktionen bei suizidalen Handlungen innerhalb der Schule. Welche Möglichkeiten ein systemisch arbeitender Coach und Supervisor hat psychisch gestörte bzw. auffällige oder suizidale Schüler im Rahmen seiner Möglichkeiten zu helfen. Es werden in dieser Arbeit verschiedene Techniken und Methoden des systemischen Coachings bzw. der systemischen Supervision unter zu Hilfenahme von Fällen aus der Praxis des Autors erklärt.

Vorwort

Diese Arbeit entstand aufgrund der persönlichen Erfahrung, dass man als Lehrer oft alleine gelassen wird, wenn man mit Schüler arbeitet die psychische Störungen haben oder die einen Suizid androhen bzw. andeuten. Die persönlichen Erfahrungen aus der Hospizarbeit sollen ebenso mit einfließen, wie auch die eigenen Erfahrungen als Lehrer und systemisch arbeitender Coach und Supervisor. Sie wurde auf Basis von umfangreichen Literaturrecherchen und den Erfahrungen des Autors als Gewerbeschul- und Berufsschullehrer sowie als zertifizierter systemischer Coach und Supervisor, der in der täglichen Arbeit mit auffälligen Schülern und Schülerinnen zu tun hat, erstellt. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht zum einen der theoretische Teil, der sich mit der Systemik und dem systemischen Konstruktivismus und den entsprechenden Grundhaltungen als systemisch arbeitender Coach und Supervisor befasst, den psychischen Krankheiten und möglichen Auslöser für Suizid oder suizidaler Handlungen und den Möglichkeiten die die Institution Schule oder ein systemisch arbeitender Coach und Supervisor zur Prävention und Intervention haben.

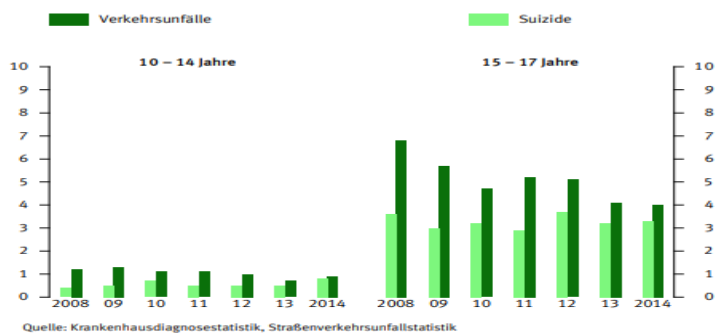
Einleitung

Der Suizid wurde schon oft in der klassischen Literatur thematisiert. Je nach gesellschaftlicher und religiöser Betrachtungsweise wurde der Suizid als eine „heroische Tat“ angesehen oder als ein Verbrechen verflucht. Bis in die Neuzeit wurden sogenannte „Selbstmörder“ im deutschsprachigen Raum nicht auf dem Friedhof beerdigt. In Japan wird der Suizid heutzutage noch als ehrenvolle Handlung angesehen, um schwerwiegende persönliche Fehler u.a. zu sühnen.

Der Autor hat in seiner Hospizarbeit die Erfahrung gemacht, dass der Suizid eines schwerstkranken Menschen durchaus kein Tabuthema mehr in unserer Gesellschaft darstellt. Es wird mit den schwerstkranken Patienten offen darüber gesprochen. Der Suizid aber bei Jugendlichen ist noch heute, nach Meinung des Autors, ein Tabuthema in der Öffentlichkeit und vor allem in Schulen. Viele Schulleiter befürchten, dass ihre Schule einen schlechten Ruf erhält, wenn ein Schüler freiwillig aus dem Leben scheidet. Der Suizid bei Jugendlichen gehört im deutschsprachigen Raum mit zu der häufigsten Todesursache. Suizide sind laut „Statistischem Bundesamt“ in der Altersgruppe von 10- bis 14-jährigen Schülern die zweithäufigste Todesursache nach dem Unfalltod. 2014 gab es 28 Todesfälle durch Suizid. Die Suizidrate lag in dieser Altersgruppe bei 0,8 Personen pro 100000 Personen dieser

Altersgruppe. Die Anzahl der tödlichen Heim- und Freizeitunfälle lag bei dieser Altersgruppe bei 0,6 Personen pro 100000 Personen dieser Altersgruppe.

Mit zunehmendem Jugendalter steigen die Suizidraten stark an. In der Altersgruppe der 15-bis 17-jährigen Jugendlichen liegt die Suizidrate seit 2008 zwischen rund drei beziehungsweise vier Todesfälle je 100 000 Personen der Altersgruppe. Suizide haben einen Anteil von rund einem Fünftel an allen Todesursachen bei den Jugendlichen. Im Jahre 2014 waren insgesamt 81 Suizide zu beklagen (Jungen 54, Mädchen 27). Es lässt sich im Zeitverlauf seit 2008 ein typisches Geschlechtsmuster mit einer starken Jungenlastigkeit erkennen.



Quelle: Krankenhausdiagnosestatistik, Straßenverkehrsunfallstatistik

Abbildung 1: Sterbeziffer tödlicher Verletzungen bei Jugendlichen nach der Intention Gestorbene je 100 000 Einwohner

Im Gegensatz zum deutlichen Abwärtstrend der tödlichen Verletzungen durch Verkehrsunfälle von rund 7 auf 4 Todesfälle je 100 000 Personen der gleichen Altersstufe im Zeitraum von 2008 bis 2014, ist bei den Suizidraten in dieser Altersgruppe keine Abnahme festzustellen. (vgl. Statistisches Bundesamt 2017: 25).

Der Autor hat für sich die Erfahrung gemacht, dass der Suizid normalerweise bis heute ein Tabuthema innerhalb der Gesellschaft ist. Durch diese gesellschaftliche Sprachlosigkeit fühlen sich viele gefährdete Menschen von ihrer Umwelt alleine gelassen und ziehen sie sich noch stärker zurück. Diese Arbeit soll zur Enttabuisierung von Suizid mit beitragen. Der Autor möchte, dass berufene und spezialisierte Lehrerinnen und Lehrer dazu animiert werden, sich dieses wichtigen Themas anzunehmen und es in ihren Unterricht einbauen und mit ihren Schülern darüber reden. Bis heute gibt es, nach den Recherchen des Autors, nur wenige Unterrichtsmaterialien über das Thema „Suizid“ bzw. „Suizidprävention in der Schule“. In der Ausbildung von Lehrern findet dieses Thema nicht ausreichend statt. Lehrer werden gerade bei diesem Thema häufig mit ihren Schülern de facto alleine gelassen. Immer häufiger sind Lehrer und Schulleitung völlig überfordert. Suizidale Alarmzeichen der Schüler werden in aller Regel zu spät registriert bzw. oft falsch interpretiert. Aufgrund des hohen Arbeitspensums können sich Lehrer oft nicht mehr die wichtige Zeit für den einzelnen Schüler nehmen. Ein Fokus dieser Arbeit liegt deshalb auf dem Erkennen von gefährdeten Schülern und Schülerinnen und den unterstützenden Möglichkeiten. Im ersten Teil dieser Arbeit wird unter anderem gezeigt, dass es eine Vielzahl von psychischen Störungen und Entwicklungsgefahren gibt, die suizidale Handlungen auslösen können. Die Literaturrecherche für diese Arbeit ergab, dass es eine Vielzahl von Begriffen und Definitionen gibt, die sich mit dem Suizid oder dem Umfeld des Suizids befassen. Ängste, Phobien und Depressionen gehören zu den möglichen Auslösern eines Suizids (Hartmann 2003: 35f.).

Durch die gemachten Erfahrungen und den Gesprächen mit betroffenen Pädagogen hat der Autor festgestellt, dass es nach seiner Meinung, einen wichtigen möglichen „Interventionspunkt“ gibt, um

präventiv gegen den Suizid vorzugehen. Es handelt sich um das Herstellen und Erhalten von wertschätzenden Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler. Nach Ansicht des Autors ist das Schaffen von Beziehungen eine der wichtigsten Aufgaben eines Lehrers. Empathie und Sympathie sollten wichtige charakterliche Merkmale für einen Lehrer sein. In dieser Arbeit hat der Autor seine eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen von Kollegen sowie die Informationen aus Internet und Literaturrecherchen zusammengetragen.

Vorannahmen

Ob in der Schule selbst, in der Familie oder in ihrem Umfeld, jeder Suizidversuch und jeder Suizid eines Schülers ruft bei allen Betroffenen, Eltern, Geschwistern, nahen Angehörigen, Freunden, Klassenkameraden sowie Lehrern Betroffenheit oder auch einen Schock hervor, häufig verbunden mit quälenden Schuldgefühlen und Fragen wie: „*Warum habe ich nichts bemerkt?*“, „*Wie konnte das passieren?*“ Viele fühlen sich angesichts eines solchen Geschehens hilflos und wissen nicht, wie sie damit umgehen sollen. Einige verdrängen das Geschehen und vermeiden es, sich mit dem Thema Suizid und Tod auseinanderzusetzen. Die Allgemeinheit tröstet sich häufig mit dem Gedanken, dass Suizide, zumindest in der Öffentlichkeit, ja seltene Ereignisse seien, und verdrängt daher diese Problematik soweit es geht. Doch dieses Verhalten verstärkt die Tabuisierung und negiert die präventiven Hilfsangebote und Interventionen, die Lehrer ihren Schülern geben können, und zwar sowohl denjenigen, die in psychischer Not sind und sich mit dem Gedanken tragen, sich das Leben zu nehmen als auch denjenigen, die nach einem erfolgten Suizid zurückbleiben und sich mit Schuldvorwürfen quälen (vgl. Schrön, 2010, S.3). Aus dieser Situation haben sich für den Autor folgende Vorannahmen entwickelt:

1. Lehrer haben wenige Möglichkeiten, um ihren Schülern in seelischer Not zu helfen.
2. Lehrer und Schule stehen dem Thema Suizid hilflos gegenüber.
3. Die Informationen über Suizid und Suizidprävention im Unterricht sind dürftig.
4. Es gibt nur wenig Unterstützung für Lehrer, Schüler, Angehörige und Helfer.
5. Ein systemischer Coach oder Supervisor kann einem Schüler helfen.
6. Eine systemische und humanistische Grundhaltung ist für einen Lehrer wichtig.

Fragestellungen

Die Vorannahmen unter 1.1 führen zu folgenden Fragestellungen:

1. Welche Möglichkeiten haben Schule und Lehrer eventuell den Suizid eines Schülers oder Schülerin verhindern?
2. Welche Möglichkeiten hat ein systemisch ausgebildeter Pädagoge als systemisch arbeitender Coach oder Supervisor Schülern mit psychischen Problemen oder suizidalen Verhalten, im Rahmen seiner Möglichkeiten, zu helfen?

Aufbau

Bei der Literaturrecherche für diese Arbeit stellte der Autor fest, dass es keine allgemein akzeptierten und einheitlichen Definitionen für Verhaltensweisen und Phänomene gibt, die sich mit dem Suizid befassen. In der Fachliteratur gibt es eine Vielzahl von Bezeichnungen und Definitionen. Nach Recherchen des Autors gibt es keine international anerkannten Definitionen für Suizid und suizidales Verhalten. Dadurch werden die Kommunikation und die Erforschung erschwert. Durkheim beklagt dieses Problem, indem er darauf hinweist, dass in der Umgangssprache der Suizid immer wiederkehrt. Deshalb scheint es, seiner Meinung nach, so zu sein, dass sich eine weitere Definition erübrige. Für Durkheim ist die Umgangssprache immer mehrdeutig. Einer wissenschaftlichen Prüfung würden diese

Begriffe nicht standhalten und zu Missverständnissen führen (Durkheim 1987: 23). Nach Meinung des Autors benötigt die Forschung bzw. Wissenschaft einheitliche Begriffe rund um das Thema „Suizid“. Findet keine Einigung auf diesem Gebiet statt, kann es nur schwer möglich sein, Statistiken und Forschungsarbeiten auf wissenschaftlicher Basis miteinander zu vergleichen. Der Autor will mit seiner Arbeit auch auf diese Problematik hinweisen. Entsprechend werden teilweise verschiedene Definitionen angeführt. Die Nomenklatur ist oft nicht eindeutig. Trotzdem soll in dieser Masterarbeit versucht werden, die Begriffe zu definieren, die für den Autor wichtig sind. Des Weiteren soll im systemischen Teil dieser Arbeit, die für den Autor, wichtigen systemischen Begriffe und Theorien behandelt werden und mit praktischen Fallbeispielen aus der beruflichen Praxis des Autors betrachtet werden.

Der erste Teil gibt einen Überblick über die zu schreibende Arbeit und beschreibt die Ausgangssituation sowie die vom Autor aufgestellten Vorannahmen und die daraus folgenden Fragestellungen. Der zweite Teil dieser Arbeit befasst sich mit den theoretischen Begriffen, verschiedenen psychischer Störungen und Erkrankungen. Danach werden suizidale Verhaltensweisen und verschiedene Risikofaktoren betrachtet, welche zu einem suizidalen Handeln führen können. Des Weiteren wird der Umgang mit Suizidalität innerhalb der Schule beleuchtet. Der folgende Teil betrachtet verschiedene Programme gegen suizidales Verhalten. Im nachfolgenden Teil werden systemische Theorien und Definitionen behandelt. Außerdem sollen systemische Grundhaltungen und mögliche Grundprinzipien der systemischen Beratung und des systemischen Coachings betrachtet werden. Im anschließenden Teil wird sich mit Methoden und Techniken in der systemischen Beratung bzw. dem systemischen Coaching sowie den verschiedenen systemischen Fragetechniken und Interventionen im systemischen Coaching und stellt mögliche praktische Bezüge durch Fallbeispiele, aus dem Arbeitsumfeld des Autors, her befasst. Im letzten Teil wird diese Arbeit reflektiert und er geht auf die Vorannahmen und die Fragestellungen vom Anfang dieser Arbeit ein. Ein möglicher Blick in die Zukunft und das Literaturverzeichnis runden diese Arbeit ab.

Wissenschaftlicher Aufbau

Diese Arbeit versucht, einen Theorie-/Praxistransfer herzustellen. Ausgesuchte theoretische Elemente der psychischen Störungen und der Suizidalität bei Schülern sollen mit möglichen systemischen Fragestellungen, Antworten und Unterrichtsangeboten untermauert werden. Nicht allgemein angewendete Abkürzungen werden in der Arbeit direkt erklärt. Die hier verwendete Literatur stellt die Zusammenfassung einer umfangreichen Literaturrecherche dar. Es wurde Primärliteratur und Internetseiten von wissenschaftlich arbeitenden Institutionen verwendet. Die Auswahl der Themen und Kapitel wurden durch die eigenen Erfahrungen mit der Thematik und durch die literarische Recherchearbeit für diese Masterarbeit bestimmt.

Psychische Störungen und psychische Krankheiten

Die in diesem Kapitel beschriebenen Begriffe bilden ein wichtiges theoretisches Grundgerüst für die nachfolgenden Kapitel dieser Masterarbeit. Pubertät und Adoleszenz können bei Heranwachsenden im ungünstigen Falle zu psychischen Störungen und psychischen Erkrankungen führen. Deshalb werden sie in diesem Kapitel behandelt. Im schlimmsten Fall können diese Störungen und Erkrankungen zu suizidalen Verhalten führen, welche in Kapitel drei beschrieben werden.

Pubertät

Pubertät beschreibt die Periode der Geschlechtsreife zwischen Kindheit und Adoleszenz. In dieser Phase entwickeln sich Körper und Geist des heranwachsenden Menschen. Hierbei entstehen wichtige und schwierige Entwicklungsaufgaben, mit denen der heranwachsende Mensch zu Recht kommen muss.

Zum einen reift der Körper, der Mensch versucht, unabhängig zu werden von den Eltern, die Beziehungen zu Gleichaltrigen werden immer wichtiger. Es entsteht Selbstvertrauen und ein eigenes Wertesystem. Der Heranwachsende versucht, sich in der Erwachsenenwelt sozial und ökonomisch zu etablieren. Gerade der Prozess der Ablösung von der Familie drückt sich oft als offene Rebellion aus (vgl. Psychologie48.com, 2017, Pubertät). Typische Auswege aus den Konflikten der Pubertät sind die Isolation, Wachträume, Schwärmerei und utopischer Idealismus bis zur „kopflösen Flucht“ aus der vertrauten Umgebung auszubrechen. Die Bindung an rebellische Gruppen oder eine seelische Krankheit sind möglich. Die seelischen Schwierigkeiten dehnen sich bis weit in die Adoleszenz aus (vgl. Knoll, 1985, S. 325).

Adoleszenz

Adoleszenz beschreibt die Zeit des heranwachsen zwischen Pubertät und dem vollen Erwachsenenstatus. Diese Phase ist durch immer größer werdende gesellschaftliche Anforderungen geprägt, oft eine Zeit tiefer seelischer Unsicherheit. Eines der größten Probleme der Heranwachsenden in der Adoleszenz ist die Gesellschaftsordnung, die den jungen Menschen oft fragwürdig vorkommt. „Die rebellischen Tendenzen der Adoleszenz werden zwar zu einem gewissen Teil durch die Gesellschaft kanalisiert, indem man den Jugendlichen eine Subkultur mit eigener Mode, eigener Musik u.a. anbietet, doch scheint dies nicht zu genügen, wie sich an einer sinnlosen Zerstörungswut oder einer Gesellschaftsverweigerung zeigt.“ (Knoll, 1985, S. 15).

Psychische Störungen

Der Begriff der psychischen Störung gilt als übergeordneter Begriff, unter dem alle Symptome eines gestörten Verhaltens- und Erlebensmusters eines Menschen, welches in einem bestimmten Kontext von der „sozialen Norm“ abweicht, zusammengefasst wird. Damit die Störungen im Erleben und Verhalten als pathologisch eingestuft werden können, müssen neben der Devianz auch noch andere Merkmale erfüllt sein. „Die gestörten Erlebens- und Verhaltensmuster setzen die betroffene Person unter einen gewissen Leidensdruck, sie sind ihr unangenehm oder belasten sie enorm. Weiterhin kommt es zu einer starken Beeinträchtigung in der Lebensführung, sodass Handlungen nicht mehr konstruktiv und selbstständig verrichtet werden können und es dadurch möglicherweise zu einer Gefährdung der eigenen oder anderer Personen kommt. In der Psychiatrie und medizinischen Psychologie werden alle Formen seelischer Störungen oder Beeinträchtigungen unter dem Begriff der Psychose zusammengefasst.“ (Comer, 2001, S. 3).

Unter dem Begriff „psychogene oder psychoreaktive Psychose“ werden alle Störungen zusammengefasst, die ihre Ursache in einer seelischen Fehlentwicklung haben oder die die Reaktion auf ein für den Betroffenen traumatisierendes lebensgeschichtliches Ereignis sind. Um eine Psychose als psychogen einzustufen, muss eine organische Ursache für das Problem ausgeschlossen werden können, es muss eine eindeutige Beziehung zu schicksalhaften Ereignissen in der Lebensgeschichte bestehen oder eine Störung in der Persönlichkeitsstruktur zugrunde liegen. Andererseits sollten aber auch keine Anhaltspunkte für eine endogene, also von innen kommende psychische Erkrankung vorliegen. Die Übergänge sind aber durchaus fließend und es muss der Einzelfall betrachtet werden. „Für die Ausbildung einer endogenen Psychose sind die Gründe vorrangig genetisch und stehen in keinem Bezug zu einer organischen Erkrankung. Die endogenen Psychosen werden in zwei große Formenkreise unterteilt. Dem affektiven Formenkreis, mit den zugeordneten Störungsbildern Manie und Depression und dem schizophrenen Formenkreis.“ (Haufe/Krause, 2008, S. 254 f.).

Des Weiteren werden die affektiven Psychosen noch in unipolare und bipolare Störungen zusätzlich unterteilt. Bei der bipolaren Störung wechseln sich Phasen der Depression mit denen der Manie ab. Als

unipolar wird die Störung bezeichnet, wenn die betroffene Person entweder nur unter den Symptomen einer Depression oder unter denen einer Manie leidet (Comer, 2001, S. 198 f.). Diese von Kraepelin erstellte Systematik fand auch Eingang in die beiden modernen, von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und der American Psychiatric Association (APA) entwickelten, international anerkannten Klassifikationssystemen ICD-10 und DSM-IV. Diese Klassifikationssysteme wiederum werden ständig erneuert oder ergänzt, um sich den aktuellen medizinischen Erkenntnissen und Ansichten anzupassen (vgl. Kurzydum, 2004, S. 10).

Angst

Die Angst hat den Sinn bei akuter oder drohender Gefahr den Körper blitzschnell in den Ausnahmezustand zu versetzen. Die ausgelösten Verhaltensweisen sind in Gefahrensituationen sinnvoll. Eine erhöhte Atem- und Herzfrequenz erhöht die Sauerstoffzufuhr, Stresshormone bewirken im Kampf schnelle Reaktionen und reduzieren das Schmerzempfinden. Als angemessene Reaktion auf tatsächliche oder vorgestellte Bedrohungen stellt die Angst einen notwendigen als auch unangenehm erlebten Bestandteil des Lebens dar. Weiterhin ist die Angst eine Vorbeugung gegen große Gefahren. Sie lässt Menschen um diese Gefahren einen großen „Bogen“ machen. Angst ist eine Erhöhung des Antriebs. Zu wenig Angst führt zu einem möglicherweise falschen Sicherheitsempfinden, eine mittelstarke Angst vor dem Versagen hebt dagegen die Motivation zum Lernen und kann damit ein wesentliches Element der Problemlösung sein. Ein problematischer Nebeneffekt ist die Lust an der Angst, hierbei handelt es sich um eine bewusst gesuchte Anspannung mit anschließender Angstlösung, wie man es beim U-Bahn-Surfen erlebt. Hierbei hängt man sich während der Fahrt an die Außenverkleidung der Wagen (vgl. Morschitzky, 2002, S. 10). Angst ist immer ein psychisches und körperliches Geschehen. Zu wenig Angst hindert daran, Gefahren ausreichend wahrzunehmen. Sie gilt als Anzeichen einer antisozialen Persönlichkeitsstörung. Über Strafen konditionierte Verhaltensweisen können nicht erlernt werden und erschweren damit eine Eingliederung in die Gesellschaft. Bei Kindern kann ein Mangel an Angstgefühlen auf eine psychische Störung hinweisen (vgl. Scherer/Kuhn, 2002, S. 9).

Bei Kindern und Jugendlichen wird unterschieden neben der „Realangst“, also der Angst vor echten Gefahren, die sich anhand konkreter Erlebnisse entwickelt, als auch die „Magische Angst“. Bei dieser Angst handelt es sich um Ängste vor der beeinträchtigenden Einwirkung von magischen Kräften, die durch Hexen, Geister, Feen, Zauberer oder ähnlichen ausgelöst werden. Sie entstehen meist durch ungeschicktes Verhalten Erwachsener, die mit magischen Gestalten als Erziehungshelfer ihr Kind versuchen, zu erziehen bzw. zu bedrohen und zu disziplinieren (vgl. Kurzydum, 2004, S. 5 f.; Schenk-Danzinger, 1999, S. 98).

Krise

Eine von den Betroffenen als schwierig erlebte Situation und Zeit, die für sie den Wendepunkt einer gefährlichen Entwicklung darstellt, wird als Krise bezeichnet. Gunther Schmidt, einer der bekanntesten Psychologen und Systemiker in Deutschland, erklärte dem Autor in einem Vortrag, dass eine Krise immer dann entsteht, wenn eine massive Differenz zwischen dem gelebten „Ist-Zustand“ und dem gewünschten „Soll-Zustand“ besteht. Oft nimmt die Entwicklung aus Sicht der Beteiligten eine negative Richtung ein. Die Betroffenen sind überflutet durch Panik und Angst. Emotionale, physiologische und kognitive Reaktionen verbunden mit Panik- und Angstfantasien sind dominierend und verursachen ein massives Leid. Krisen unterscheiden sich in Entwicklungskrisen, Adoleszenzkrisen, Anforderungskrisen (beispielsweise die Geburt eines Kindes), Krise durch Übergangssituationen oder Verlustkrisen und generell Sinnkrisen. Bei eskalierenden Krisen kann es zu suizidalen Gefahren kommen. Es versagen die bisherigen Strategien, ohne dass es neue Strategien für die auslösende

Situation gibt. Für Schmidt bewegt sich ein Mensch in einer Krise, in einem Erlebnisfeld von großer und nicht auflösbarer Ungewissheit. Im Feld der Ungewissheit entsteht das Krisenerlebnis, da generell Menschen ein sehr großes Bedürfnis nach Sicherheit haben. Krisen können im Extremfall zu Panik- und Suizidreaktionen führen. Schmidt wies den Autor darauf hin, dass alleine die Benennung einer Situation als Krise schon Konsequenzen hat. Für ihn wird erleben durch Aufmerksamkeitsfokussierung erzeugt, dort wo der „Blick“ des Betroffenen hinget, dort geht auch seine Energie hin. Der Betroffene erzeugt sogenannte „Erlebnisnetzwerke“, die aus den Vergangenheitserfahrungen aktiviert werden. Krisen führen den Betroffenen in eine „Opfer-Ich-Rolle“ die wiederum Zukunftsängste verstärken (vgl. Wunderlich, 2013, S. 85).

Angststörungen

Angst ist normalerweise zu ertragen und konstruktiv zu bewältigen. Tritt jedoch die Angst in einer objektiv ungefährlichen Situation auf, so gilt sie als Störung. Sie hat sich entweder verselbstständigt oder ist an Dauer, Häufigkeit oder Intensität deutlich übersteigert (vgl. Scherer/Kuhn, 2002, S. 9). Je nachdem, wie Betroffene mit diesen Ängsten umgehen, wird dadurch das Leben sehr stark eingeschränkt. Als Angststörung gilt ein lebensbehinderndes Vermeidungsverhalten. Die vielfältigen Maßnahmen zur Angstabwehr können in extremer Form zu einer Verzerrung der Wahrnehmung und des Erlebens führen, dies wird dann landläufig als „krankhaft“ bezeichnet. Dabei ist dem Betroffenen die Unangemessenheit seiner Angst voll bewusst. Er kann seine Angst aber nicht einschränken, es existiert ein innerseelischer Konflikt, der abgewehrt wird. Angststörungen fallen in den Bereich der Neurosen. Hierbei handelt es sich um Angstneurosen oder Panikstörungen (vgl. Kurzidim, 2004, S. 9; Butollo, 1984, S. 24).

Primäre und sekundäre Angstkrankheiten

Krankheiten, bei denen die Angst als Symptom vorherrscht, werden in primäre und sekundäre Angstkrankheiten unterschieden. „Primäre Ängste sind eigenständige Krankheiten, sekundäre Ängste sind Symptome oder Folgeerscheinungen anderer Krankheiten.“ (Kurzidim, 2004, S. 9).

Für Strian gehören die Krankheiten mit sekundären Ängsten zu den psychiatrischen Krankheiten, wie beispielsweise Schizophrenie oder Depression. Es besteht hier eine Angst vor den eigenen krankheitsbedingt verzerrten Wahrnehmungen. Bei Herzproblemen wie Rhythmusstörungen kann das „koronare Angstsyndrom“ auftreten. Diese „Herzphobie“ ist nicht auf organische Ursachen zurückzuführen. Angstsymptome können auch auf die Einnahme oder den Entzug von Medikamenten oder psychogenen Substanzen zurückgehen (vgl. Kurzidim, 2004, S. 9).

Panikstörungen

Panikstörungen sind dadurch gekennzeichnet, dass eine betroffene Person das wiederholte Auftreten von Angstattacken und die Angst davor durchleben muss. Die einzelne Attacke ist eine abgegrenzte Periode intensiver Angst und starken Unbehagens. Die Panikattacke kommt unerwartet, in Situationen, in denen objektiv keine Gefahr besteht. Eine Panikattacke entwickelt sich aus körperlichen Symptomen, Wahrnehmung, Gedanken, Angst und psychologischen Veränderungen und kann jederzeit überall beginnen. Ein Ereignis zieht das andere nach sich und wirkt auf sich zurück, die Panikattacke schaukelt sich hoch. Panikattacken werden zu Panikstörungen, sobald sie mindestens einen Monat lang unvorhersehbar auftreten. Sie sind nicht auf eine spezifische Situation zu beschränken (vgl. Kurzidim, 2004, S. 12; Margraf/Schneider, 1989, S. 24).

Generalisierte Angststörung

Sie wird auch als frei flottierende Angst bezeichnet. Sie ist nicht auf ein bestimmtes Objekt gerichtet, sondern kann sich auf Gefahren und Ereignisse aller Art beziehen. Ein zentrales Merkmal ist, dass ein Zeitraum von mindestens sechs Monaten mit vorherrschender Anspannung, Besorgnis und Befürchtungen in Bezug auf alltägliche Probleme vorliegt. Diese Angst entsteht durch ein außer Kontrolle geratenes normales Nachdenken (vgl. Scherer/Kuhn, 2002, S. 71). „Betroffene Personen machen sich Gedanken und Sorgen und haben böse Vorahnungen. Sie haben den Eindruck, dass das Schlimmste eintreffen wird. Der Blick des Betroffenen geht auf die Probleme, seine ganze Energie wird auf die Probleme gelenkt.“ (Kurzydum, 2004, S. 15).

Spezifische Phobie

Es handelt sich um eine intensive andauernde Furcht vor bestimmten Situationen oder Orten. Diese sind Auslöser einer phobischen Angstreaktion, damit ist gleichzeitig die Erwartung einer Gefahr verbunden. Hauptsächlich gibt es Phobien gegen Tiere, Naturgewalten oder gegen Höhen. Zur Krankheit wird eine spezifische Phobie durch die Einschränkung der Lebenswelt bzw. Lebensqualität, durch deutliche emotionale Belastungen, durch Vermeidungsverhalten oder durch Angstsymptome. Den Betroffenen ist klar, dass ihre Reaktionen übertrieben und zum Teil unvernünftig sind. Phobien können auch durch Vorstellungen über reale Objekte ausgelöst werden (vgl. Kurzydum, 2004, S. 12 f.).

Mögliche Ursachen für das Auftreten von Ängsten

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass es sehr viele unterschiedliche Angsttypen gibt. Gerade Kinder und Jugendliche gehen völlig verschieden mit angstbesetzten Situationen um. Dementsprechend entwickeln sie ihre Strategien, um ihre Ängste zu verarbeiten. Zweifelsohne sind Ängstlichkeit und Schreckhaftigkeit auch anlagebedingt und nicht unwesentlich vom Temperament geprägt. Gerade im Kindesalter wird die Basis entwickelt, durch das Erziehungsverhalten bzw. die Vorbildfunktion der Erwachsenen im Hinblick auf den Umgang mit Ängsten und damit auch auf die Entwicklung von psychischen Störungen. In der Fachliteratur gibt es verschiedene Erklärungsversuche für das Entstehen von Ängsten. Im Folgenden sollen hier drei Erklärungsversuche näher betrachtet werden (vgl. Wegmayr, 2006, S. 19).

Lerntheoretische Erklärungsversuche

Diese Verhaltenstheorie geht davon aus, dass auch das Zeigen von Ängsten ein erlerntes Verhalten ist. Dabei gibt es nach Ansicht der Verhaltenstheorie mehrere verschiedene Arten des Lernens. Diese sind:

1. Die klassische Konditionierung erklärt die Entstehung von Ängsten aufgrund der Verknüpfung von ursprünglichen neutralen Reizen mit einem angeborenen Angstreiz. Es werden neutrale Reize zu einem Angstauslöser (vgl. Wegmayr, 2006, S. 19 f.).
Schenk-Danzinger beschreiben ein Experiment von Watson & Rayner. Dieses Experiment verdeutlicht die Theorie. Es geht um einen kleinen Jungen, der gerne mit einem weißen Kaninchen spielte. Einmal, als er dies wieder tat, ertönte ein heftiges angsterregendes Geräusch. Watson & Rayner beschreiben, „dass von da ab jedes weiße Kaninchen bei dem Kind eine heftige Angst auslöste, die auch auf andere wollige und haarige Tiere und Spielsachen generalisiert wurde. Die an sich neutrale Begleiterscheinung des angsterregenden Erlebnisses wurde mit Angst besetzt. Im weiteren Verlauf war nur der Anblick des Kaninchens schon das angsterregende Vorsignal für einen angsterregenden Reiz, dem das Kind nur einmal ausgesetzt war und der sich nicht wiederholte. Das Kind hätte sich davon überzeugen müssen, dass auf das Kaninchen kein Geräusch folgt, um die Angst zu verlieren. Dazu konnte es nicht mehr kommen,

denn das Tier löste bereits Angst- und Fluchtreaktionen nur beim Anblick aus.“ (Schenk-Danzinger, 1999, S. 99).

2. Beim Modelllernen geht man davon aus, dass die Auslöser von Ängsten nicht nur in selbst erlebten Situationen zu finden sind, sondern auch, dass Erlebnisse anderer Personen, die wahrgenommen werden oder über die Berichte verfügbar sind, Ängste auslösen. Wenn eine Mutter überall Gefahren für ihr Kind sieht, dass es sich verletzen oder es sich gesundheitlich gefährden könnte, wird sie ihre Haltung „vererben“ und ein ängstlicher Mensch kann entstehen (vgl. Kurzidim, 2004, S. 11; Zullinger, 1981, S. 71).
3. Die „instrumentelle Konditionierung“ besagt, dass Angst durch das „Vermeidungsverhalten“ erlernt wird. Es reduziert das Angstgefühl und „verstärkt“ damit das gezeigte Vermeidungsverhalten. Ebenso kann die Angst nicht nur durch das Vermeidungsverhalten gelernt werden, sondern auch durch positive Verstärkung, wie durch vermehrte Zuwendung oder Aufmerksamkeit (vgl. Wegmayr, 2006, S. 20; Kurzidim, 2004, S. 12).

Tiefenpsychologische Erklärungsversuche

Sigmund Freud unterscheidet in seinem Persönlichkeitsmodell drei verschiedene Persönlichkeitsinstanzen, das „ES“, das „ICH“ und das „ÜBER-ICH“.

Das „ES“ ist die Instanz der Triebe, der Wünsche und der Bedürfnisse. Das „ICH“ ist die Instanz, welches die bewusste Auseinandersetzung mit der Realität leistet. Das „ÜBER-ICH“ ist diejenige Instanz, welche die Werte- und Normvorstellungen umfasst und das Verhalten und Handeln des „ICH“ im Sinne der geltenden Moral führt (vgl. Wegmayr, 2006, S. 21 f.).

In einer gut funktionierenden Persönlichkeit wirken die drei Instanzen zusammen. Stehen jedoch einzelne Persönlichkeitsinstanzen zueinander in einem psychischen Ungleichgewicht, so können Ängste entstehen. Es werden drei Arten der Angst von Sigmund Freud unterschieden:

1. Die **Realitätsangst**: Sie tritt auf, wenn sich die Person durch Gefahren aus der realen Umwelt bedroht fühlt (vgl. Wegmayr, 2006, S. 21).
2. Die **neurotische Angst**: Sie tritt auf, wenn die Person die Triebwünsche des „ES“ als übermächtig und bedrohlich erlebt. Das „ICH“ fühlt sich nicht mehr in der Lage, die Triebwünsche unter Kontrolle zu halten. Die Person hat Angst davor, von ihren Trieben überwältigt zu werden (vgl. Wegmayr, 2006, S. 21).
3. Die **moralische Angst**: Sie tritt auf, wenn die Triebwünsche des „ES“ gegen übermächtige Gebote und Verbote des „ÜBER-ICH“ verstoßen haben. Die Angst entsteht aus dem Konflikt heraus zwischen dem Druck der Triebe aus dem „ES“ und der Strafandrohung durch das „ÜBER-ICH“ (vgl. Hobmair, 1997, S. 427).

Kognitive Theorien

Kognitive Theorien besagen, dass für den Prozess der Angstentstehung die Wahrnehmungen, die Bewertungen und die Erwartungen eine große Rolle spielen. Durch Verzerrung, Fehlbewertung und durch Fehlerwartungen können massive Ängste entstehen. Angst entsteht folglich nicht dadurch, dass ein Gegenstand, eine Situation oder eine Person bedrohlich oder gefährlich sind, sondern erst durch die kognitive Bewertung dieses Gegenstandes, dieser Situation oder dieser Person durch den betroffenen Menschen (vgl. Kurzidim, 2004, S. 20).

Bearbeitung von Ängsten

Ängste sind für die Betroffenen eine reale Situation. Ängste müssen ernst genommen werden. Wichtig für eine gelungene Aufarbeitung ist eine gute Gesprächsbasis. Alles Wissen über Angst bleibt Theorie, wenn es im Alltag nicht gelingt, Gesprächssituationen zu schaffen, die es der betroffenen Person

ermöglicht, über ihre Ängste zu sprechen. Für Therapeuten ist es wichtig, ein Gespür für den richtigen Zeitpunkt eines Gesprächs zu entwickeln. Manchen Betroffenen gelingt es jedoch nicht, über ihre Ängste zu sprechen. Es wäre falsch, diese Personen zu einem Gespräch zu drängen. Besser ist es, auf unbewusste Signale der Angst zu achten. Oft wird die Verarbeitung von Ängsten auch durch Malen und durch Gestalten erleichtert. Angstpatienten können durch diese kreativen Tätigkeiten ihren Emotionen einen Ausdruck geben und so ihre Probleme ganz bewusst verarbeiten. Auf Papier oder mithilfe von Knete oder Ton lassen sich Ängste symbolisch besiegen. Tonmonster oder Tonmenschen kann man auch wieder zerquetschen. Gezeichnete böse Tiere lassen sich ganz einfach wieder zerreißen, ohne dass es jemandem tatsächlich wehtut. Angstpatienten spielen beängstigende Situationen nach, schlüpfen in unterschiedliche Rollen, verändern während des Spiels spontan den Handlungsverlauf und damit auch die Lösungsmuster. Durch eine Musterunterbrechung werden neue lösungsorientierte Sichtweisen ermöglicht. Alltagsrituale gibt es sowohl in Familien als auch in pädagogischen Einrichtungen. Sie erleichtern das Zusammenleben und schaffen zugleich ein Gefühl der Sicherheit (vgl. Kurzdin, 2004, S. 51 f.).

Trauma

Knoll bezeichnet ein Trauma als eine „Wunde“. Es ist in der Psychologie ein schockartiges Erlebnis, es lässt oft einen bleibenden seelischen Schaden zurück. „In diesem Sinne können sich frühkindliche Erlebnisse auswirken, beispielsweise die Beobachtung eines elterlichen Streits. Viele Menschen, deren Leben durch entscheidende Hindernisse gehemmt werden, führen ihre Probleme und den Misserfolg oft auf einen einzelnen Eindruck zurück. Vermeintliche traumatische Erfahrungen liegen oft im Zeitraum der Pubertät oder später. Oft ist es ein Geflecht zusammenhängender Ereignisse, die ein Trauma entwickeln.“ (Knoll, 1985, S. 418).

Traumatische Neurose

Es handelt sich um eine seelische Krankheit, die auf einen Schock zurückgeht. Es geht dabei immer um eine unmittelbare Bedrohung des eigenen Lebens. Die Bedrohung, die bei einem Unfall, einer Katastrophe oder einem anderen dramatischen Erlebnis, wie beispielsweise Krieg, erlebt worden ist, zeigt die Gefährdung der eigenen Person und deren Schwäche gegenüber dem unberechenbaren Schicksal (vgl. Psychologie48.com, 2017, Traumatische Neurose). „Bei der traumatischen Neurose wird das Schockerlebnis trotz seines leidvollen Gehaltes in Träumen und ungewollten Wachvorstellungen immer wieder wiederholt, sodass der vergangene Schrecken immer wieder neu belebt wird.“ (Knoll, 1985, S. 419).

Sekundäre Traumatisierung

Die sekundäre Traumatisierung ist eine Erkrankung der oft „hilflosen Helfer“, die allein durch das Anhören der Berichte über traumatische Ereignisse entstehen kann. Es kann zu einer übertragenen Traumatisierung kommen, ohne dass eine Konfrontation mit dem Ereignis stattfand (vgl. Frank, 2010, S. 12). Die betroffenen Personen erleben ähnliche Symptome, wie sie von dem Traumaopfer beschrieben werden. Alpträume, intrusive Gedanken und Bilder, Depressionen, Gereiztheit, Bedrohungsgefühle, die einhergehen mit einem sozialen Rückzug, ein erhöhter Konsum von Alkohol und Medikamenten oder Konzentrationsschwierigkeiten. Die sekundäre Traumatisierung kann in ein Burn-out-Syndrom übergehen (vgl. www.hans-wendt-stiftung.de).

Burn-out

Nachdem der Begriff des „Burn-out“, 1974 durch Freudenbergers Einzug in die psychologische Literatur fand, wurden zahlreiche Monografien zu dieser Thematik veröffentlicht. Dieser Ausdruck hat sich bis heute im Sprachgebrauch verfestigt und beschreibt einen „tiefgreifenden psychischen Erschöpfungszustand“ (vgl. Gerstner, 2004, S. 2 ff.; Hagemann, 2003, S. 250), unter dem zahlreiche Menschen leiden, die einen der vielen helfenden Berufe wie beispielsweise Lehrer, Krankenpfleger ausüben. Im Vordergrund steht eine körperliche, emotionale und geistige Erschöpfung, die man von den Alltagsbeschwerden wie Stress und Müdigkeit klar abgrenzen muss (vgl. Gerstner, 2004, S. 2 ff.; Rudow, 1994, S. 123). Barth beschreibt das Burn-out-Syndrom „als einen schleichenden Prozess der Ermüdung, der infolge von nicht bewältigtem Stress auftreten kann.“ (Barth, 1992, S. 42). Der genannte Zustand kann also nicht nur durch ein traumatisches Erlebnis, sondern auch durch viele, anhaltende Stresssituationen erreicht werden (vgl. Gerstner, 2004, S. 3; Rudow, 1994, S. 125). Der Betroffene wird durch diese Symptome so sehr belastet, dass er seinen Beruf nur noch unzureichend oder überhaupt nicht ausüben kann. Forschungen haben ergeben, dass Lehrer besonders gefährdet sind, Opfer des Burn-out-Syndroms zu werden (vgl. Gerstner, 2004, S. 4 ff.; Schaarschmidt, 2003, S. 2). Burn-out ist eine emotionale Erschöpfung, eine Depersonalisierung und eine subjektiv reduzierte Leistungsfähigkeit, welche bei Individuen auftreten kann, die in irgendeiner Art und Weise mit Menschen arbeiten (vgl. Maslach, 1982, S. 3). Im Gutachten der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft von 2014 wird Burn-out als arbeitswissenschaftliches und nicht als in erster Linie klinisches Konstrukt beschrieben. Das Problemerkennen und die übermäßigen Belastungen am Arbeitsplatz werden als ausschlaggebend für die Symptomatik angenommen und damit für die Auswirkungen von Burn-out (vgl. Gutachten der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2014, S. 23).

Depression

Sie wird den affektiven Psychosen zugeordnet. Man versteht unter ihr eine „heruntergedrückte oder auch herabgestimmte seelische Gefühlslage“. Jeder Mensch kennt bedrückende Gefühle wie Niedergeschlagenheit oder Trauer. Diese ganz normalen Empfindungen sind die Reaktion auf negative oder belastende Erlebnisse im alltäglichen Leben, die relativ schnell wieder vergehen, ohne dass nachhaltige Beeinträchtigungen zurückbleiben (vgl. Auerswald, 2008, S. 6). Eine Depression im klinischen Sinne ist eine schwere psychische Störung, die erhebliche Auswirkungen und Einschränkungen für die betroffene Person mit sich bringt und meist über einen längeren Zeitraum anhält. Hierbei ist kennzeichnend eine quälende, schwermütige und traurige Stimmungslage. Nicht selten verlieren Betroffene das Interesse an ihrer Umwelt oder ihrem Leben. Sie sind häufig nicht mehr in der Lage, etwas zu empfinden (Auerswald, 2008, S. 5). Für Bründel gehen depressive Störungen mit einem erhöhten Suizidrisiko einher. Über 50 % der Jugendlichen, die einen Suizid begangen haben, hatten zum Zeitpunkt ihres Suizids an einer Depression gelitten. Für Bründel sind die Zusammenhänge zwischen Depression und Suizidalität wechselseitig (vgl. Bründel, 2015, S. 27).

Manie

Die Manie mit ihrer bis zur Euphorie gesteigerten Stimmungslage bildet sozusagen den Gegensatz zur Depression. Obwohl die Entstehung von affektiven Störungen als eine Form der endogenen Psychosen hauptsächlich auf erbliche Faktoren zurückgeführt wird, sind die Auslöser für das erstmalige Auftreten einer Manie genau wie bei der Depression jedoch vorrangig im psychosozialen Bereich zu finden. D.h., der erste Ausbruch der Krankheit ist meistens eine Reaktion auf belastende, bedrückende oder beängstigende Ereignisse in der Biografie des Betroffenen (vgl. Auerswald, 2008, S. 10). Diese Form der Störung wird kaum von dem Betroffenen selbst oder von außenstehenden Personen als psychische

Erkrankung wahrgenommen, was wiederum dazu führt, dass die Notwendigkeit für eine ärztliche Behandlung nicht gesehen wird und es demnach zu keiner Diagnose kommt. Viel häufiger hingegen treten manische Episoden aber in Kombination mit schizophrenen Symptomen, der schizoaffektiven Psychose auf oder sind Teil einer manisch-depressiven Störung. Das manische Krankheitsbild zeichnet sich vor allem durch die übermäßig heitere, fröhliche, ausgelassene, optimistische und enthusiastische Stimmung der betroffenen Person aus. Dabei handelt es sich um eine grundlegende und andauernde Gefühlslage, die auf keinen bestimmten Anlass zurückzuführen ist (vgl. Auerswald, 2008, S. 10). „Fühlen sich Maniker jedoch in irgendeiner Weise durch ihr Umfeld nicht ernst genommen oder eingeschränkt, kann sich das „Stimmungshoch“ aber plötzlich in eine „gereizte Manie“ umkehren. Sie reagieren sehr ungeduldig, sind angriffslustig und streitsüchtig. Es kann so weit gehen, dass sie sich in ihrem „Zornausbruch“ kaum mehr bremsen können.“ (Auerswald, 2008, S. 10).

Borderline-Persönlichkeitsstörung

Sie tritt vorrangig in der Kindheits- oder Jugendphase auf und besteht während des Erwachsenenalters fort. Dabei kann sie weder auf einen Substanzmissbrauch noch auf eine organische Ursache zurückgeführt werden (vgl. Falkai/Wittchen, 2014, S. 885). Diese Störung ist, wie die meisten psychischen Erkrankungen, eine sehr komplexe, welche sich in vielfältigen Ausprägungen darstellt. Überdies zeigt die Borderline-Störung Merkmale oder charakteristische Eigenschaften sowohl von einer Psychose als auch von einer Neurose (vgl. Rösel, 2012, S. 9).

Betrachtung durch den Autor

Nach den Erfahrungen des Autors hat der Faktor „Angst“ eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für Schüler. Auf Leistung fixierte Gesellschaftssysteme vermitteln oft schon im Kindergarten die Grundansätze des gesellschaftlichen Leistungsprinzips. Kinder lernen sehr früh, dass die Gesellschaft klare Leistungsanforderungen an ihre Mitglieder hat. Die damit entstehenden Ängste vor dem Scheitern gegenüber den Anforderungen von Familie, Schule oder Gesellschaft prägen Kinder und Jugendliche in ihrer Sicht auf ihre Umwelt. Die Angst zu scheitern wächst mit dem Leistungsdruck und damit häufig auch die Gefahr psychischer Störungen.

Suizidalität und Risikofaktoren

Suizidales Verhalten und die entsprechenden Risikofaktoren für Heranwachsende sind vielfältig. Die nach Meinung des Autors wichtigsten Begriffe sowie das suizidale Verhalten von Jugendlichen und der mögliche Umgang sollen in diesem Kapitel besprochen werden.

Suizidalität

Suizidalität umfasst sämtliche Gedanken und Handlungen, die mit der Absicht verbunden sind, das eigene Leben zu beenden. Suizidalität umfasst Suizidgedanken, Suizidabsichten, Suizidpläne, Suizidversuche und letztendlich den Suizid (vgl. Chehil/Kutcher, 2013, S. 33). Für Lindner, Fiedler und Götze sind alle Gedanken, Gefühle und Handlungen, die auf die Selbsterstörung durch die selbst herbeigeführte Beendigung des Lebens ausgerichtet sind, „unter dem Begriff der Suizidalität zusammenzufassen. Suizidalität lässt sich als Ausdruck der Zuspitzung einer seelischen Entwicklung zusammenfassen, in der der Mensch hoffnungslos und verzweifelt über sich selbst, das eigene Leben und seine Perspektiven ist und seine Situation als ausweglos erlebt.“ (Lindner/Fiedler/Götze, 2003, S. 46). Wolfersdorf sieht in der Suizidalität, die Summe aller Denk- und Verhaltensweisen, bei denen Menschen oder Menschengruppen durch aktives Handeln, handeln lassen oder durch passives Unterlassen, den eigenen Tod anstreben bzw. als mögliches Ergebnis einer Handlung in Kauf nehmen

(vgl. Wunderlich, 2013, S. 8 f.; Wolfersdorf, 2000, S. 18). Er unterscheidet zwischen zwei Subformen der Suizidalität. Bei der einen Subform stehen appellative Kommunikationselemente im Vordergrund. Sie drücken häufig die Enttäuschung und Kränkung darüber aus, dass die Betroffenen verlassen, enttäuscht oder auch gekränkt worden sind. Es ist ihnen daher unmöglich, mit diesem Schmerz weiterzuleben. Vorrangig scheint hier mehr der Wunsch zu sein, einen Appell zu starten und von den „signifikant Anderen“ Hilfe und Unterstützung zu erhalten. Die andere Form steht für diejenigen Suizidversuche, die mit einem hohen Todeswunsch einhergehen, jedoch durch ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren nicht unbedingt zu einem letalen Ende führen müssen (vgl. Welechovszky, 2013, S. 13; Wolfersdorf, 2011, S. 30).

Suizidgedanken

Sie können fluktuierend und punktuell sein. Für Bründel stellen Suizidgedanken erst dann ein höheres Risiko dar, wenn sie hartnäckig und intensiv, unkontrollierbar und anhaltend immer wieder auftreten. Suizidgedanken können latent über einen längeren Zeitraum vorhanden sein oder plötzlich und unerwartet einsetzen. „Hierbei gibt es fließende Übergänge zwischen beherrschbarem und unkontrollierbarem Gedankengut. Aktive Suizidgedanken sind demnach gefährlicher als passive Suizidgedanken, sie drängen sich auf und führen zu einem großen Handlungsdruck, den Wunsch zu sterben in die Tat umzusetzen.“ (Bründel, 2014, S. 15).

Motive für eine Suizidhandlung

Die Motive sind oft so ambivalent wie die psychischen Situationen der Jugendlichen. Auf der einen Seite wollen die Jugendlichen ihr Leben genießen, auf der anderen Seite empfinden sie oft eine große innere Leere und Langweile. Neben einem positiven Lebensgefühl existieren oft parallel dazu auch Gefühle der Niedergeschlagenheit, der Hoffnungslosigkeit und Hilflosigkeit. Viele Jugendliche leiden an psychischen Krankheiten, sie weisen eine destruktive Konfliktbewältigung auf und neigen zur Selbstentwertung. Ihr Wunsch zu sterben, ist oft eine Kapitulation vor dem eigenen Leben. Oft fehlt den Betroffenen der „Sinn am eigenen Leben“. Ihr Leben erscheint ihnen sinnlos und es ist somit in ihren Augen nichts mehr Wert. (vgl. Schrön, 2010, S.4 f.; Frankl, 2007, CD 1).

Suizidversuch

Laut Vetter herrscht in der Literatur eine Uneinigkeit darüber, ob zwischen Suizid und Suizidversuch überhaupt unterschieden werden sollte. Eine Trennung ist ihrer Meinung nach durchaus gerechtfertigt, da es Menschen gibt, die bereits ihren ersten Suizidversuch so wirkungsvoll planen, dass er gelingt. Während andere mehrfache Suizidversuche unternehmen, die auf ein Scheitern angelegt sind und somit eher einen demonstrativen Charakter im Sinne eines „Hilfeschreis“ haben. Solche Handlungen sollten gerade wegen ihres appellativen Charakters ernst genommen werden. Den meisten geglückten Suiziden gehen in der Regel mindestens ein missglückter Versuch bzw. eine Ankündigung voraus (vgl. Vetter, 1996, S. 126). Auch Teismann und Dorrman sehen in einem Suizidversuch eine nicht tödlich verlaufende suizidale Handlung, die mit einem gewissen Maß an Absicht zu sterben ausgeführt wurde (vgl. Teismann/Dorrman, 2014, S. 3).

Suizid

Hartmann ist der Meinung, dass eine Definition des Begriffes „Suizid“ den Facettenreichtum der Handlung, seine Multikausalität, die Motive und den Werdegang wiedergeben sollte. Damit alle wichtigen Aspekte berücksichtigt werden, die zu einem Suizid führen oder ihn auslösen können. Für ihn ist eine Definition, die die gesamte Bandbreite erfasst, „ein hoffnungsloses Unterfangen.“ (Hartmann,

2003, S. 17). Das Wort Suizid entstammt der lateinischen Sprache und bedeutet frei übersetzt Selbsttötung (vgl. Vetter, 1996, S. 126). Oft findet man gerade in älterer Fachliteratur noch den Begriff „Selbstmord“. So bezeichnet Knoll den Selbstmord als eine freiwillige Beendigung des Lebens, die teils als Verbrechen angesehen wird, weil sich damit ein Einzelner endgültig der Gemeinschaft entzieht (vgl. Knoll, 1985, S. 364). Dickhaut ist der Meinung, dass ein Mensch mit einem „Selbstmord“ sein bisheriges Leben beenden möchte, weil er meint, es nicht mehr ertragen zu können und keine Alternativen mehr sieht. In seiner Verzweiflung sieht der Betroffene keinen Ausweg mehr, nur noch den Selbstmord. Für Dickhaut fehlt diesen Menschen die Fähigkeit, „einen neuen Weg zu sehen und auch diesen beginnen zu können.“ (Dickhaut, 1995, S. 31). Häufig sind suizidale Menschen in ihrer Wahrnehmung von Handlungsalternativen und Auswegen sehr eingeschränkt. Sie sind nicht mehr in der Lage, eine andere Möglichkeit zum Suizid zu erkennen. Vorrang ist nicht das Ziel der unmittelbaren Selbsttötung, sondern der Wunsch, die emotionalen Schmerzen zu beenden und die momentane Situation zu verändern. Der Suizid bei Jugendlichen ist in der Regel kein impulsiver, plötzlicher Akt. Vielmehr tritt er als letzte Stufe einer Phase inneren Aufruhrs und äußerer Not auf. Verschiedene Studien zeigen, dass die suizidale Entwicklung meist über einen längeren Zeitraum und in drei Phasen verläuft:

Phase 1: Der Suizid wird als Lösung des vorhandenen Problems erwogen.

Phase 2: Es entsteht eine Ambivalenz zwischen lebensbejahenden und lebensverneinenden Gedanken.

Phase 3: Die anhaltenden Belastungen verdichten sich und konkretisieren den Entschluss des Suizids.

Viele Kinder und Jugendlichen äußern sich über einen möglichen Suizid. Solche Äußerungen müssen ernst genommen werden (vgl. Winkel, S. 2013, S. 60; Zimbardo, 1999, S. 620).

Abgrenzung der Begriffe: Suizid, Selbstmord, Freitod und Selbsttötung

Wie bereits bei dem Problem der Einheitlichkeit erwähnt, sind Alltagsbegriffe in der Regel immer mehrdeutig. Dies trifft auch für den Begriff „Selbstmord“ zu. Für viele Gesellschaftssysteme handelt es sich sogar hierbei um eine strafbare Handlung, die zwar gegen sich selber gerichtet ist, trotzdem aber den Beigeschmack einer illegalen Handlung trägt. Es werden dem Suizidenten mit dem Begriff „Mord“ verschiedene Motive unterstellt, die nicht im Entferntesten etwas mit den eigentlichen Motiven einer suizidalen Handlung zu tun haben. Der Begriff „Selbstmord“ beinhaltet eine Wertung und Verurteilung. Deshalb sollte der Begriff „Selbstmord“ durch den Begriff „Suizid“ ersetzt werden. Hartmann sieht darin den Vorteil der Wertfreiheit. Der Begriff „Freitod“ suggeriert den Anschein eines freiwilligen Aktes, mit dem Ziel sich das Leben zu nehmen. Die betreffende Person scheint einen Überblick über sich und seine Existenz zu haben. Auf Basis dieser Einschätzung kann die Person eine entsprechende Lösungsmöglichkeit vornehmen. Auf Basis dieser Einschätzung werden vom Leben nur noch Demütigungen und Schmerz erwartet. Der Freitod ist danach der einzige Ausweg, sich der Hoffnungslosigkeit des Lebens und den zu erwartenden Demütigungen und Schmerzen zu entziehen. Der Freitod wird in der klassischen Literatur oft glorifiziert, dies kann auch zu „Nachahmer Effekten“ führen (vgl. Welechovszky, 2013, S. 14; Hartmann, 2003, S. 15).

Parasuizid

Der Parasuizid steht für eine bewusst vorgenommene Handlung, deren logische Konsequenz der Tod wäre. Eine Unterbrechung der Suizidhandlung verhindert aber den Eintritt des Todes. In der Literatur wird darüber diskutiert, ob der Suizid dasselbe wie ein Parasuizid ist, nur ohne tödlichen Ausgang oder ob hier völlig andere Aspekte eine Rolle spielen und der Tod von vorne rein als Ausgang der Tat ausgeschlossen wurde. Es sich also hierbei um einen reinen Appellcharakter handelt. Comer beschreibt

den Parasuizid als ein „erfolgloser Selbsttötungsversuch“ (vgl. Comer, 1995, S. 358). Der Parasuizid wird als eine Handlung gesehen, mit einem nicht tödlichen Ausgang, bei der ein Mensch absichtlich ein ungewohntes Verhalten zeigt, dessen Folge eine Selbstschädigung mit tödlichem Charakter ist (vgl. Hartmann, 2004, S. 17).

Präsuizidalität

Ringel (1974) sieht den Suizid als den Abschluss einer krankhaften Entwicklung an. Diese Entwicklung selbst hat er als ein Symptom definiert, das der Suizidhandlung vorangeht, sich in drei Stufen differenzieren lässt und von Ringel als präsuizidales Symptom wie folgt definiert wurde:

1. **Die Einengung:** Sie differenziert sich in weitere vier Bestandteile:
 - a: Die „situative Einengung“ bezieht sich auf das weitgehende oder völlig verlorene Gefühl eines Menschen, seine Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten zu nutzen (vgl. de Vries, 2006, S. 5).
 - b: Die „dynamische Einengung“ ist der präsuizidale Status, der auf einer einseitigen gefühlsmäßigen Ausrichtung der Persönlichkeit beruht. Ausreichende Gegenregulationen mit der Umwelt nimmt der Einzelne nicht vor. Ringel spricht von einer „schwarzen Brille“, die sich jemand aufgesetzt hat. Durch diese Brille sieht man alles verzerrt und findet sich in seinem Pessimismus immer mehr bestärkt (vgl. de Vries, 2006, S. 5).
 - c: Die Einengung zwischenmenschlicher Beziehungen führt auf der Grundlage der vorherigen „dynamischen Einengung“ zur Isolierung, Einsamkeit und es entwickelt sich ein Gefühl sich verlassen und unverstanden zu fühlen (vgl. de Vries, 2006, S. 5).
 - d: Die Einengung der „Wertewelt“ stellt eine Störung des Menschen dar. Sie manifestiert sich in der mangelnden Beziehung zu Werten auf verschiedenen Lebensgebieten. Gemeint ist hier auch die individuelle „Unfähigkeit“, seine eigene Kraft zur Verwirklichung von Werten einzusetzen. Diese mangelnde „praktische Wertverwirklichung“ führt zum geschädigten oder zerstörten „Selbstwertgefühl“ (vgl. de Vries, 2006, S. 5).

2. **Die Aggressionen gegen sich „Selbst“:** Diese Stufe des präsuizidalen Syndroms geht von der dargestellten psychoanalytischen Annahme aus, dass suizidales Verhalten aus der Umkehrung des von Freud angenommenen Aggressionstriebes zu erklären ist. Das aggressive Potenzial einer suizidalen Handlung ist als eine individuelle Hemmung zu verstehen. „Diese Hemmung ist insofern krankhaft, als sie auf der Unfähigkeit beruht, die Aggressionen abzubauen. Wenn sich Aggressionen gegen die eigene Person richten, so sind im Grund doch andere Menschen, eventuell auch die Gesellschaft, die eigentlich gemeinten Ziele.“ (Ringel, 1974, S. 15).

3. **Das präsuizidale Symptom:** Es führt in der dritten Stufe schließlich zu „Selbstmordfantasien“. Diese durchlaufen drei Stufen, welche die Verstärkung der Gefahr (Suizidgefahr) von einem initialen Ansatz bis zur höchsten Alarmstufe symbolisieren.
 - a: In der ersten Stufe wird eigentlich noch nicht vom „Selbstmord fantasiert, sondern nur sein Resultat“ angestrebt. Hier die ist die „Vorstellung tot zu sein“ von Bedeutung (vgl. Welechovszky, 2013, S. 16 f.; Ringel, 1974, S. 15 f.).

- b: Die Vorstellung „Hand an sich zu legen“, markiert bereits die zweite Stufe. Sie unterscheidet sich insofern von der Dritten, als dass hier noch keine konkreten Pläne über die Durchführung der suizidalen Handlung existieren.
- c: „Detailfantasien“ charakterisieren die dritte Stufe, bei der die höchste Suizidgefahr besteht (vgl. Welechovszky, 2013, S. 16; Ringel, 1974, S. 15).

Methoden

Es wird zwischen weichen (passive) und harten (aktive) Methoden unterschieden. Bei den weichen Methoden handelt es sich um beispielsweise die Einnahme von Tabletten oder das Vergiften mit Gas. Harte Methoden beinhalten das Erschießen, Erhängen oder den Absturz aus einem hohen Gebäude. Laut Hartmann findet sich in der gesamten Literatur „kein Aspekt zur expliziten Klassifizierung in „harte“ und „weiche“ Suizidmethoden. Anhand von Gemeinsamkeiten verschiedener Quellen geht er davon aus, dass der zu erwartende Schmerz ab dem Beginn des suizidalen Aktes bis zum Eintreten des Todes und die Veränderung der Ästhetik des Körpers, die ausschlaggebenden Kriterien zur Klassifizierung sind.“ (Hartmann, 2003, S. 10).

Geschlechterverteilung

Laut Bründel gibt es große Unterschiede in der Anzahl der Suizide von Mädchen und Jungen. Schon in der Altersgruppe der 10- bis 15-Jährigen ist die Anzahl der Suizide von Jungen weit höher als die der Mädchen. Die Gründe sieht Bründel auch in geschlechtsspezifischen Sozialisationsinflüssen. Auch die Wahl der Suizidmethode ist für den großen Unterschied in der Anzahl der Suizide männlicher und weiblicher Jugendlicher mit verantwortlich. Männliche Jugendliche wählen vor allen Dingen die „harten“ Suizidmethoden, die ein Überleben mit großer Wahrscheinlichkeit als unmöglich erscheinen lassen. Weibliche Jugendliche wenden weitaus häufiger die sogenannten „weichen“ Methoden an, welche bei rechtzeitigem Auffinden den Tod verhindern (vgl. Bründel, 2014, S. 25; Winkel, 2005, S. 54; Bronisch, 2007, S. 28).

Soziologische Suizidtheorie

Bei der soziologischen Suizidtheorie wird vor allem der Blick auf die Gesellschaft gerichtet. Durkheim sieht den Suizid als einer Störung in der Beziehung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Diese Theorie geht davon aus, dass es zu wenig Beziehungsangebote für den Einzelnen in der Gesellschaft und zu wenig individuelle Zuwendung gibt. Dies kann dann zu einem Gefühl der Einsamkeit und Unerwünschtheit führen. Bründel unterscheidet drei Typen:

1. „Der egoistische Suizid aus Entfremdung, Vereinsamung und Isolation heraus. Das Individuum verfügt über ein mangelndes Gemeinschaftsbewusstsein.“
2. „Der altruistische Suizid bei Personen, die eine zu geringe ausgeprägte Individualität aufweisen und die sehr stark von der Gesellschaft abhängig sind.“
3. „Der anomische Suizid, bei dem das Individuum an der Regel- und Grenzenlosigkeit seines Handelns und fehlenden regulativen Kräften leidet.“ (Bründel, 1993, S. 45).

Psychodynamische Theorie

Bei der bis heutzutage anerkannten und verbreiteten Theorie ist der Begriff des präsuizidalen Syndroms besonders hervorzuheben. Damit ist ein dauerhafter seelischer Zustand gemeint, der schon lange vor dem Suizid besteht und durch Einengung, Aggression und Selbstmordfantasien gekennzeichnet ist. Die hierbei entstehende subjektive Krise bezeichnet eine große Differenz zwischen dem „Ist-Wert“ des erlebten und dem „Soll-Wert“ des erlebten. Diese Krise wird mit einer starken Angst in die Zukunft

verbunden. In der subjektiven Einschätzung herrscht demnach eine Einengung und Bedrohung vor einer pessimistischen Gegenwarts- und Zukunftssicht. Jugendliche, die depressiv sind, sind hierbei besonders gefährdet. Sie isolieren sich, brechen Freundschaften ab und entwerten bzw. verachten ihre eigene Persönlichkeit. „Das Selbstvertrauen und auch das Vertrauen zu anderen Menschen schwinden hierbei zunehmend. Bei Kindern und Jugendlichen können chronische psychosomatische Symptome wie Übelkeit, Erbrechen, Kopfschmerzen, Schwäche, Schwindelgefühl und ähnliche Symptome auch auf eine gewisse Suizidalität hinweisen. Bemerkenswert ist aber hier laut Bründel, dass Jugendliche in der Regel den Suizid ankündigen bzw. ihre Absicht äußern.“ (Bründel, 1993, S. 49).

Umgang mit suizidgefährdenden Schülern

Um auf gefährdete Schüler aufmerksam zu werden, bedarf es einer sensiblen Wahrnehmung und einer vorherigen Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Thema „Suizid“ in Form von freiwilligen Fortbildungen. Bei fast allen Suiziden von Jugendlichen gehen Signale und Hilferufe voraus, aber sie sind nicht immer für den Lehrer deutlich vernehmbar. Um zu erkennen, ob ein Schüler in Not ist, bedarf es einer großen Sensibilität und Lebenserfahrung des Lehrers sowie auch der Kenntnis über die Lebenssituation des Schülers und seines Verhaltens in der Schule. Oft haben Lehrer auch nur wenige Wochenstunden Unterricht in der Klasse, sodass es noch schwieriger ist, Veränderungen in der Verhaltensweise von Schülern zu erkennen. Lehrer sollten mit den Risikobefindlichkeiten vertraut gemacht werden, die auf Suizidalität hinweisen (vgl. Bründel, 2015, S. 150 f.).

1. Mögliche Warenzeichen für eine Suizidalität im Jugendalter

1. plötzliche Verhaltensänderung, Apathie und Rückzug
2. Änderungen im Essverhalten
3. eine unübliche intensive Beschäftigung mit Sterben und Tod
4. traurige Grundstimmung und Störung des Sozialverhaltens
5. eine ausgedrückte bzw. gezeigte deutliche Hoffnungslosigkeit
6. deutliche Schuldgefühle, selbst Vorwürfe und ein Gefühl der Wertlosigkeit
7. verschenken persönlicher Gegenstände (vgl. Bründel, 2015, S. 152).

2. Mögliche Hinweise für eine erhöhte Suizidgefahr

1. Äußerungen konkreter Todes- und Ruhewünsche
2. Erkennung oder Äußerung konkreter Suizidideen und Suizidpläne
3. keine glaubwürdige Distanzierung bei direktem Nachfragen nach Suizidalität
4. eine tiefe Hoffnungslosigkeit, die sich in einem Gespräch nicht aufhellen lässt
5. subjektiv aussichtslos erscheinende Situation
6. mehrere Krankheitsphasen einer psychischen Störung (vgl. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 2016, S. 9).

3. Mögliche Hinweise für eine akute Suizidgefahr

1. eine konkrete Suizidabsicht wird geäußert
2. wenn ein ausgeprägter Leidensdruck besteht und dieser nicht mehr ertragbar ist
3. eine Autoaggressivität vorliegt und diese nicht mehr steuerbar ist
4. Gründe für ein Weiterleben nicht mehr benannt werden können (vgl. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 2016, S. 10).

4. Mögliche verbale Signale, die auf eine Suizidgefahr hinweisen

1. „Es ist alles so sinnlos!“
2. „Ich hab einfach keine Lust mehr!“
3. „Ich will einfach nur noch schlafen und meine Ruhe haben!“
4. „Ich hab kein Bock mehr!“
5. „Ich kann nicht mehr!“
6. „Am liebsten wäre mir, ich wäre nicht mehr da!“ (Bründel, 2015, S. 152).

Verbale Signale haben einen appellativen Charakter und müssen in jedem Fall ernst genommen werden. In der Realität werden sie aber meistens überhört oder übergangen. Lehrer sollten bei Schülern auf Stimmungsveränderungen, Aufmerksamkeitsprobleme, Schulschwänzen und das Nachlassen der schulischen Leistungen achten. Wenn ein Lehrer erfährt, dass ein Schüler Probleme hat, sollte er den Schüler achtsam darauf ansprechen und ihm seine Hilfe anbieten. Dasselbe gilt, wenn Lehrer bemerken, dass Schüler sich selbst verletzen oder häufig wegen psychosomatischer Beschwerden fehlen (vgl. Bründel, 2015, S. 152; Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 2016, S. 9 f.).

Fehlinterpretationen der seelischen Not bei Jugendlichen

Fast alle Jugendlichen machen auf ihre psychische Not in irgendeiner Art und Weise aufmerksam. Sie senden verbale oder nonverbale Signale. Diese werden jedoch häufig von den Familienangehörigen den Freunden oder auch den Lehrern fehlgedeutet. Es gibt drei emotionale und intellektuelle Blockaden, die verhindern, dass die Suizidalität des Jugendlichen erkannt wird und ihm geholfen werden kann. Diese sind:

1. Die suizidale Person kommuniziert ihre Not nicht deutlich genug für die Umwelt.
2. Die Umwelt nimmt zwar Signale wahr, aber interpretiert diese falsch.
3. Die Umwelt nimmt die Signale wahr, bleibt aber untätig. (vgl. Bründel, 2015, S. 40).

Suizid ist in der Regel auch ein „Kommunikationsproblem“. Für Ringel sind der Rückzug des Jugendlichen und damit das Verarmen der Gespräche eines der Symptome, die auf eine akute Beschäftigung des Jugendlichen mit dem Suizid hinweisen. Der präsuizidale Jugendliche zieht sich verbal und psychisch zurück. Er meidet Freunde und das Gespräch mit engen vertrauten Personen. Zunächst hat man den Eindruck, dass der Jugendliche sich nur der Kommunikation entzieht. Nach „Watzlawick“ kann man aber nicht „nicht“ kommunizieren. Demnach ist das Verhalten des Jugendlichen nicht als Rückzug zu werten, sondern als eine Verlagerung der Kommunikationsmethode (vgl. Hartmann, 2004, S. 41). Vor allem Lehrer können durch eine aktive Beziehungsarbeit viel für ihre Schüler tun.

Häufige Fehler nach einem Suizidversuch durch das Umfeld

1. Moralisieren und Vorwürfe machen, eine feindliche ablehnende Haltung einnehmen.
2. Bagatellisierungstendenzen nicht erkennen oder sogar verstärken.
3. Durch ein übersteigertes emotionales Engagement.
4. Unreflektierte und vorschnelle Lösungsvorschläge machen.
5. Verkennung von suizidalen Handlungen bei Unfällen.
6. Dem Trugschluss erliegen, dass jemand, der vorher einen Suizid ankündigt, diese nicht auch durchführen würde.
7. Akut suizidale Jugendliche unbeaufsichtigt lassen.
8. Einen Suizidversuch voreilig als demonstrativ bewerten und dementsprechend handeln. (vgl. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 2016, S. 37 f.).

Risikofaktor: Schule und Familie

Bründel sieht in der Schule durchaus einen Risikofaktor für die Entwicklung von Suizidalität. Dies geschieht durch Zensuren, Prüfungen, Tadel, Disziplinarmaßnahmen, Verweise etc. Allerdings sollte die Suizidalität bei Schülern immer in einem Gesamtzusammenhang von ungünstigen Entwicklungen gesehen werden. Eltern sind oftmals nicht in der Lage, das schulische Leistungsversagen oder die schulische Überforderung ihrer Kinder angemessen aufzufangen. Durch die elterlichen Reaktionen und auch Sanktionen erhalten schulische Misserfolge oft erst die Brisanz, die bei dem Jugendlichen den Entschluss zum Suizid auslöst (vgl. Bründel, 2015, S. 27).

Risikofaktor: Mobbing durch Mitschüler

Ein geringes Selbstbewusstsein, anhaltende Kränkungen und Beschädigungen durch Mitschüler aber auch durch Lehrer können Suizidgedanken hervorbringen. Vor allen ist dies dann der Fall, wenn Schüler gemobbt werden. Mobbing ist an Schulen mittlerweile stark verbreitet. Auslachen, beschämen, beleidigen, schlagen, erpressen etc. durch Mitschüler sind Handlungen, die bei systematischer Wiederholung und über einen längeren Zeitraum die Opfer seelisch zermürben. Sie können dem „Teufelskreis“ des Mobbing ohne fremde Hilfe nicht mehr entinnen. Oft sind Lehrer nicht in der Lage bzw. willens, Mobbing zu erkennen. Es gibt keinen kausalen Zusammenhang zwischen Mobbing und Suizid, aber Schüler können suizidal werden, wenn bestimmte psychische Vorbedingungen und Konstellationen, wie beispielsweise eine Depression, vorliegt (vgl. Bründel, 2015, S. 27).

Freundschaften

Neben den Internetbekanntschaften gibt es immer noch feste „direkte“ Freundschaften. Wenn diese Freundschaften zerbrechen, stürzt für viele Jugendliche eine Welt zusammen. Wenn die ehemalige Freundin oder der ehemalige Freund sich nicht nur abwendet, sondern auch noch den eigenen Freund oder die eigene Freundin wegnimmt, ist das Leid besonders groß. Diese Konstellation ist im Sinne der Suizidlösung von sehr großer Brisanz (vgl. Bründel, 2015, S. 45).

Sexuelle Beziehungen

Die Aufnahme von sexuellen Beziehungen ist für die meisten Jugendlichen besonders erstrebenswert. Ein Zerbrechen dieser Liebesbeziehungen ist jedoch ein häufiger Anlass, sich das Leben zu nehmen. Dies geschieht oft spontan und ohne vorherige Ankündigung (vgl. Bründel, 2015, S. 45, Bründel, 2003, S. 8).

Suizidpakte

Beim Suizidpakt handelt es sich hierbei um abgesprochene Gruppensuizide. Diese Suizidpakte werden zwischen den Beteiligten geschlossen. Es erfolgt dann eine Verabredung zum Suizid, den dann mehrere Personen zur selben Zeit, durch dieselbe Methode oder sogar am selben Ort durchführen. Diese Suizidpakte werden oft in sogenannten Suizidforen besprochen und besiegelt (vgl. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 2016, S. 8).

Suizid in Form eines Gottesurteils

Häufig wird bei Jugendlichen eine suizidale Handlung in Form eines „Gottesurteils“ beschrieben. Hierbei wird in Rahmen von riskantem Verhalten ein etwaiges Ableben billigend in Kauf genommen. Der Jugendliche begibt sich in eine Gefahrensituation, die tödlich enden kann und er nimmt dieses Risiko in vollem Bewusstsein der potenziellen Letalität in Kauf (vgl. Winkel, 2005, S. 118 ff.; Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 2016, S. 8).

Suizidforen im Internet

Mittlerweile gibt es im Internet eine unübersehbare Anzahl von Websites und Foren zu selbstmordgefährdenden Verhaltensweisen. In pro suizidalen Foren wird ein Klima erzeugt, welches zur Nachahmung anregen soll. Dort werden selbstschädigende Verhaltensweisen thematisiert und idealisiert, Diskussionen über die sichersten Suizidmethoden geführt, Suizide angekündigt und es werden Aufrufe zum gemeinsamen Suizid getätigt. Es kommt immer wieder vor, dass sich Jugendliche zum gemeinsamen Suizid verabreden und diesen auch durchführen. Suizidforen werden überwiegend von Personen genutzt, die schon seit mehreren Jahren suizidale Gedanken haben. Ein Großteil der Personen, die ein Suizidforum nutzen, tun dies, um Menschen mit ähnlichen Problemen kennenzulernen und um ihre eigenen Probleme mitteilen zu können. Dort finden sie „Verständnis“ bei Personen, die zum Teil Ähnliches durchleben. Nur ein geringer Anteil der Forennutzer findet sich mit anderen zusammen, um sich umzubringen. Laut Bründel gibt es Belege dafür, dass Jugendliche durch die Teilnahme an Suizidforen suizidal werden (vgl. Bründel, 2015, S. 47).

Selbstverletzendes Verhalten und Suizid

Selbstverletzendes Verhalten wird, im Gegensatz zum Suizidversuch, nicht mit der Absicht, zu sterben durchgeführt, sondern häufig mit dem Ziel, Stressbelastungen zu ertragen und das eigene psychische Wohlbefinden zu erhöhen. Suizidales Verhalten ist mit ständigen Gedanken an den Tod verbunden, bei selbstverletzendem Verhalten tritt hingegen das Motiv von Selbstbestrafung häufiger auf. Suizidal motivierte Handlungen sind im Unterschied zu oberflächlicher oder mittelschwerer Selbstverletzung, durch eine geringere Häufigkeit und den Einsatz von meistens nur einer Verletzungsmethode, die aber eine hohe Letalität aufweist, gekennzeichnet. „Oft wird selbstverletzendes Verhalten als ein Kompromiss mit einem Suizidimpuls gesehen, indem ein Teil des „Selbst“ als Ersatz für das „Ganze“ zerstört wird. Diese auf begrenzte Teile des Körpers beschränkte Form von Selbsterstörung bezeichnet Hänslis als „partiellen“ oder „fokalen Suizid“, welcher als Übereinkunft zwischen aggressiv-destruktiven Impulsen und dem Lebenswillen einer Person zu verstehen ist. Somit kommt der Verletzung der Haut, einer Art „maskierter Suizidhandlung“ gleich.“ (Hänslis, 1996, S. 99). Eine Person, die versucht sich umzubringen, sucht das Ende ihrer Gefühle. Eine Person, die sich selbst verletzt, versucht, sich hingegen durch die Verletzung besser zu fühlen (vgl. Nock/Cha, 2009, S. 70).

Betrachtung durch den Autor

Suizidales Verhalten und mögliche Risikofaktoren sind so vielfältig, dass sie in dieser Arbeit nicht alle beschrieben werden können. Häufig werden gerade die suizidalen Warnzeichen von Heranwachsenden falsch interpretiert. Dies geschieht auch aufgrund der mangelnden Empathie und der mangelnden Auseinandersetzung mit dem Thema „Suizid“ innerhalb der Gesellschaft. Aus Angst falsch oder überzogen zu handeln wird nicht selten überhaupt nicht reagiert. Die Heranwachsenden bleiben in ihrer „sprachlosen Einsamkeit“ und isolieren sich immer mehr von ihrem Umfeld bis es dann oft zu spät ist. Die Grundlagen der Theorie von psychischen Störungen und suizidalen Handeln von Jugendlichen werden in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg in der Regel nicht oder nur unzureichend behandelt. Die Zusammenhänge von psychischen Störungen, den Risikofaktoren bis hin zu suizidalen Handlungen sind den meisten Lehrern nicht oder nur zum Teil bekannt. Das Verhalten eines hilfebedürftigen Schülers wird häufig falsch interpretiert. Lehrer und Schüler werden häufig von übergeordneten Dienststellen allein gelassen. Lehrer leiden oft unter ihrer eigenen Hilflosigkeit und sind dann, nicht selten, ein Opfer ihrer eigenen Ansprüche und ihrer Arbeit. Psychische Erkrankungen wie das Burn-out Syndrom sind dann nicht selten die Folge. Die Lehrerausbildung bei Berufsschullehrern in Baden Württemberg vermittelt den angehenden Lehrern hauptsächlich Faktenwissen. Softskills werden,

aufgrund ihrer schwierigen Überprüfbarkeit, kaum vermittelt. Lehrer eignen sich hauptsächlich in ihrer Ausbildung eine große Fachkompetenz an.

Umgang mit Suizidalität in der Schule

Schulen stehen dem Suizid eines Schülers oft hilflos gegenüber. Es fehlt die Praxiserfahrung und nicht selten das nötige Krisenmanagement. Schulleitung und viele Lehrer scheuen sich, im Vorfeld sich mit der Problematik des Suizids zu beschäftigen. Gerade Schulleiter verschließen sich oft im Vorfeld dem Thema, da sie befürchten, dass die Schule in einem schlechten öffentlichen Licht stehen würde. Oft befürchten sie auch Auswirkungen auf andere psychisch vorbelastete Schüler. Eine würdevolle Trauerarbeit und eine strukturierte Bearbeitung und Bewältigung des Geschehens helfen den Beteiligten, mit dem Thema und der Trauer besser umzugehen (vgl. Bründel, 2003, S. 2).

Notfallpläne nach Schülersuizid

Das schulische Krisenmanagement wird durch den Schulleiter in Gang gesetzt. Das Krisenteam besteht aus der Schulleitung und nach Möglichkeit aus speziell ausgebildeten Lehrkräften des Kollegiums. Das Krisenteam erhält bei Bedarf die Unterstützung durch den schulpyschologischen Dienst und durch Notfallseelsorger der Kommune oder des Kreises. Die Schule hat die Aufgabe mithilfe des Krisenteams Lehrer und Schüler über das Geschehen angemessen und einfühlsam zu informieren und eine schulische Trauerarbeit zu gewährleisten, die den Bedürfnissen der Betroffenen gerecht wird (vgl. Bründel, 2015, S. 117 ff.). Das Krisenteam muss im Vorfeld verschiedene Fragen strukturieren und beantworten:

1. Wer informiert das Kollegium und die Mitschüler des verstorbenen Schülers?
2. Wie, wann und durch wen soll das geschehen?
3. Wer hält den Kontakt zu den Eltern des verstorbenen Schülers?
4. Inwiefern müssen die Eltern anderer Schüler benachrichtigt werden?
5. Gibt es weitere suizidgefährdete Schüler oder Schülerinnen an der Schule?
6. Wer beantwortet Pressefragen?
7. Von welchen Stellen gibt es Hilfe und Unterstützung?

Das Krisenteam trifft Entscheidungen über die Maßnahmen der ersten Tage. Es unterstützt Lehrkräfte und Schüler bei der Verarbeitung des Krisenereignisses und bei der Trauerarbeit. Es sorgt dafür, dass die Schule nach dem Krisenereignis wieder den „normalen Betrieb“ aufnehmen kann. Im Idealfall hat sich das Krisenteam mit verschiedenen Notfallszenarien wie Suizid, Unfalltod oder Tod durch Krankheit schon befasst und hat sich darüber hinaus intensiv fortgebildet. Das Krisenteam sollte in seinem Notfallplan einen Verhaltenskodex für Krisen erarbeiten und Adressen von externen Hilfsangeboten und Beratungsstellen zusammenstellen. Die Adressen und Telefonnummern müssen regelmäßig aktualisiert werden. Weiterhin sollte dem Kollegium Unterrichtshilfen bereitgestellt werden, wie im Notfall mit trauernden Schülern umzugehen ist (vgl. Bründel, 2015, S. 117 ff.).

Umgang mit der trauernden Familie

Es sollten nur der Schulleiter und der Klassenlehrer den Kontakt zu den trauernden Eltern halten. Sie sollten hierbei nach Bedürfnissen und Wünschen der Eltern fragen und den Eltern ihre Hilfe und Unterstützung anbieten. Die Familie sollte in ihrer Trauer nicht allein gelassen werden. Die Art und Weise, wie die Schule ihre Elternarbeit gestaltet, wie sie Abschied von dem Schüler nimmt und wie sie ihre Trauerarbeit begehrt, ist Ausdruck ihrer eigenen Schulkultur. Der Umgang mit der trauernden Familie aber auch mit den Schülern der Schule sollte immer feinfühlig und wertschätzend sein (vgl.

Bründel, 2015, S. 123 ff.). Beim Umgang mit der trauernden Familie gilt, dass die Schule den Wunsch der Familie zu respektieren hat.

Information der Mitschüler

Das Überbringen der Suizidnachricht an die Schüler erfordert viel Sensibilität, Flexibilität und auch Kreativität. Es gilt zu bedenken, dass einige Klassenkameraden schon wissen, was vorgefallen ist und schon darüber mit den anderen Schülern gesprochen haben. Es kann aber auch sein, dass die Klasse noch gar nichts weiß und sie die Nachricht völlig unvorbereitet trifft. Der methodische Ablauf sollte gut geplant werden. Vor allen Dingen muss darauf geachtet werden, wie das Gespräch mit den Schülern eröffnet wird. Es sollten auch weitere Räume zur Verfügung stehen, in die Schüler gehen können, die sich nicht am Klassengespräch beteiligen wollen. Es empfiehlt sich, eine Sitzordnung in Kreisform einzunehmen. Sollte ein externer Berater dazu gezogen werden, so stellt er sich der Klasse mit Namen, Beruf und Anliegen vor und bittet die Klasse darum, dass er an dem Gespräch teilnehmen darf. In dem Gespräch sollte einerseits, eine Tabuisierung des Suizids vermieden werden und andererseits, die Handlung selbst nicht in Einzelheiten geschildert werden. Es sollten nur Tatsachen besprochen werden, jedoch keine Vermutungen über Ursachen und Hintergründe. Je nach Stellung des Schülers innerhalb der Klasse oder der Schule kann es sein, dass Klassenkameraden dazu neigen, seinen Suizid zu glorifizieren und sich dann mit dem Schüler zu identifizieren. Die von den Schülern gestellten Fragen sollten so gut wie möglich beantwortet werden, ohne jedoch Einzelheiten des Geschehens zu benennen (vgl. Bründel, 2015, S. 131).

Nach Erfahrung des Autors gehört es zu einer aktiven Trauerarbeit, dass man über die verstorbene Person spricht und zusammenträgt was man von ihr weiß, die Erinnerungen, die Vorlieben, Hobbys und Interessen. Jugendliche sollen in ihrer Trauer nicht alleine bleiben. Sie benötigen Hilfe und Unterstützung bei ihrer Trauerarbeit. Dies geschieht auch durch weiterführende Gespräche an den nachfolgenden Tagen. Es sollte dabei durch die Lehrer genau hingehört und hingesehen werden, ob sich Schüler in einer Notlage befinden. Diesen Schülern sollte man besondere Betreuungsangebote unter anderem durch Notfallseelsorger oder Psychologen anbieten. Zu einer wertschätzenden Trauerarbeit gehört nach Meinung des Autors auch zu akzeptieren, dass jeder Mensch anders trauert. Schüler sollten selbst entscheiden dürfen, wie, wann und wo sie trauern. Es sollten Räume der Trauer und Andacht, der Ruhe als auch des Gesprächs bereitgestellt werden. Die Schule sollte ihre Trauer zeigen und sich mit allen beteiligten Personen identifizieren.

Postvention

Sie betrifft die Summe aller nach einem Suizidversuch oder Suizid für die von der suizidalen Handlung betroffenen Personen notwendigen zu ergreifenden Maßnahmen. Es handelt sich um die Summe aller eingeleiteten Maßnahmen, die auch das Umfeld des Betroffenen mit einbeziehen. „Die Intention dabei ist, den Trauerprozess zu unterstützen und eine mögliche Suizidimitation anderer Personen zu verringern bzw. zu verhindern.“ (Plener, 2015, S. 117).

Prävention

Psychische Störungen in Verbindung mit stressbelasteten Lebensereignissen beeinflussen das Auftreten von Suizidgedanken. Verschiedene Risikofaktoren, wie beispielsweise Impulsivität, Hoffnungslosigkeit sowie der Zugang zu letalen Mitteln und Imitationseffekten, können zu suizidalen Handlungen führen. Bei der Prävention suizidalen Verhaltens müssen die verschiedenen Ebenen berücksichtigt werden. Es lassen sich universelle und selektive Präventionsansätze unterscheiden. Hierbei kommt der Schule eine besondere Bedeutung zu, da hier Präventionsprogramme kostengünstig und effektiv durchgeführt

werden können. Ein weiterer Ort für die Durchführung von Präventionsmaßnahmen ist mittlerweile das Internet geworden. Ein großer Vorteil des Internets ist hier die gute Zugänglichkeit und die in der Regel gewährleistete Anonymität (vgl. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 2016, S. 39 f.).

Zu den universellen Ansätzen zählen die sogenannten „Fertigkeiten Trainings“. Es handelt sich hierbei um Gruppenprogramme zum Training bestimmter Fähigkeiten, wie beispielsweise dem Erlernen von Coping- und Problemlösestrategien, die bei suizidalen Jugendlichen oft nicht ausreichend vorhanden sind. Bei den sogenannten „Awareness-Interventionen“ sollen Jugendliche über psychische Erkrankungen und Suizidalität aufgeklärt werden. Sie sollen dabei zusätzlich dazu ermutigt werden, sich bei Problemen anderen Personen mitzuteilen und bei Bedarf die entsprechende Hilfe aufzusuchen. Diese Programme dienen der Entstigmatisierung von psychischen Krankheiten und Störungen und der Inanspruchnahme von qualifizierter Hilfe. Das schulbasierte Projekt „Signs of Suicide“ (SOS), soll bei den Jugendlichen zu einem Wissenszuwachs bei den Themen depressive Störungen und Suizid führen. Zu der selektiven Prävention gehören die sogenannten „Screening-Interventionen“, mit denen man nach bisher unbekanntem Fällen von jungen Menschen mit psychischen Störungen oder gar Suizidalität sucht. Auch die Schulung von Lehrern, die Warnzeichen für psychische Störungen erkennen und dann weitere Hilfe vermitteln können, stellt eine selektive Präventionsstrategie dar (vgl. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 2016, S. 39 f.).

In Deutschland hat sich der Verein „Deutsches Bündnis gegen Depressionen“ das Ziel gesetzt, die Situation depressiver Menschen zu verbessern, das Wissen und damit das Verständnis über diese Krankheit in der Bevölkerung zu erhöhen und damit möglichen Suiziden vorzubeugen. Dies wird über verschiedene Maßnahmen erreicht, dazu gehört die Schulung von Lehrern, eine verbesserte Öffentlichkeitsarbeit mit dem Ziel der Entstigmatisierung und der Schulung von Multiplikatoren sowie Angebote für betroffene Personen und deren Angehörige. Auch existiert mittlerweile eine Vielzahl von internetbasierten Suizidprävention-Programmen, die sowohl von professionellen Helfern als auch von gleichaltrigen geschulten Jugendlichen durchgeführt werden. Youth-Life-Line wird von ausgebildeten ehrenamtlich tätigen Jugendlichen durchgeführt. Die Jugendlichen werden von Supervisoren betreut (vgl. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, 2016, S. 39 ff.).

Präventionsprogramme zur Förderung der Resilienz und des Selbstwertgefühls

Der Begriff der Resilienz bedeutet nach Wustmann „die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.“ (Wustmann, 2004, S. 18). In der Resilienzforschung gibt es verschiedene Definitionsversuche für den Begriff der Resilienz. Allen Definitionen gemeinsam ist, dass jene Kinder als resilient bezeichnet werden, die eine oder mehrere bestimmte risikogefährdende Situationen in ihrer Kindheit und Entwicklung entsprechend positiv bewältigen. Damit verfügen diese Kinder und Jugendlichen im Gegensatz zu anderen, denen es bei einer ähnlich schweren Belastung nicht gelingt entsprechend positiv zu handeln, über scheinbar besonders ausgeprägte Fähigkeiten, die es ihnen möglich machen, solche widrigen Lebensumstände kontextuell zu meistern. Diese widerstandsfähigen und selbstbewussten Kinder und Jugendlichen schaffen es ihre widrigen Lebensumstände abzuwehren, das Erlebnis zu mildern oder durch das Entgegenwirken von anderen Kompetenzen aufzuheben. Das Auftreten von resilienten Verhaltensweisen ist an zwei signifikante Merkmale gebunden. Zum einen an eine risikoerhöhende oder gefährdende Situation für die kindliche Entwicklung und zum anderen werden diese negativen Einflussfaktoren von dem Jugendlichen oder dem Kind erfolgreich gemeistert (vgl. Henning, 2012, S. 5; Wustmann, 2004, S. 8; Böhm, 2010, S 24 f.). Resilienz ist eine Fähigkeit, welche sich in der Interaktion

zwischen Kind und Umwelt entwickelt, das heißt, es handelt sich hierbei nicht um eine angeborene, sondern um eine erworbene Eigenschaft. Kind und Umwelt sind gleichermaßen an der Entwicklung dieser psychischen Widerstandsfähigkeit beteiligt. Frühere Erkenntnisse in der Auseinandersetzung mit risikoreichen Situationen beeinflussen die kindlichen Verhaltensweisen, indem positive Erfahrungen mit Bewältigungsstrategien auf erneute, ähnliche Situationen übertragen werden können und somit möglicherweise einen begünstigenden Effekt ausüben. Wiederum bedingen die Verhaltensweisen und Entscheidungen des Kindes seine Umwelt, indem es an der Mitgestaltung dieser beteiligt ist und eigene Wirklichkeitskonstruktionen schafft. Beispielsweise trifft das Kind Entscheidungen bezüglich seiner Schullaufbahn, wählt Freunde aus und nimmt auch bei der Gestaltung seines sozialen Umfeldes eine aktive Rolle ein (vgl. Henning, 2012, S. 5).

Resilienzentstehung

In der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gibt es sowohl Risiko- als auch Schutzfaktoren, die auf den jungen Menschen einwirken. Das Vorhandensein dieser Faktoren gilt als Voraussetzung für die Entstehung resilienten Verhaltens. Beide Faktoren interagieren miteinander, wobei der Schutzfaktor den Gegenpol zum Risikofaktor darstellt. Je nach Stärke und Ausprägung dieser beiden Faktoren kann es zu einer erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Bewältigung kommen. Im Falle einer erfolgreichen Auseinandersetzung spricht man von der Bildung resilienten Verhaltens. „Ein Misserfolg ist jedoch durch die Ausprägung einer psychischen Störung gekennzeichnet.“ (Fröhlich-Gilthoff/Rönnau-Böse, 2009, S. 19). Bei der Resilienzentstehung bzw. der Resilienzfähigkeit muss auch immer das Alter, das Geschlecht und der kulturelle Hintergrund mitberücksichtigt werden (vgl. Henning, 2012, S. 5; Fröhlich-Gilthoff/Rönnau-Böse, 2009, S. 30).

Risikofaktoren und ihre Bedeutung für die Resilienz

Zu den Risikofaktoren zählen jene Umstände, die Kinder in ihrem Aufwachsen gefährden und welche psychische Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten hervorrufen können (vgl. Fröhlich-Gilthoff/Rönnau-Böse, 2009, S. 19). Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird ständig von Risikofaktoren bedroht. Dies führt jedoch nicht gleichzeitig zur Ausprägung von psychischen Störungen. Die Wahrscheinlichkeit wird erhöht, im Erwachsenenalter Störungen zu erleiden. Man unterscheidet zwischen normativen und nicht normativen Entwicklungsrisiken. Normative Risikofaktoren stehen im direkten Zusammenhang mit den Entwicklungsphasen. Sie sind Teil der kindlichen Entwicklung. Lebensphasen wie die Geburt, das Kleinkindalter oder die Adoleszenz stellen keine Risiken im eigentlichen Sinne dar. Sie sind Teil der menschlichen Entwicklung, durch deren Bewältigung das Individuum wachsen soll. Innerhalb der Entwicklung gibt es aber Phasen, die höhere Anforderungen an den sich entwickelnden Menschen stellen. Diese Phasen gelten als risikoe erhöhend und können den sich entwickelnden Menschen somit anfälliger für Störungen machen (vgl. Zander, 2008, S. 29f.). Die nicht normativen Risiken stehen nicht direkt mit der Entwicklung des Individuums in Verbindung. Beispiele hierfür sind die Trennung der Eltern, der Verlust eines nahestehenden Menschen oder eine in Armut geprägte Kindheit (vgl. Henning, 2012, S. 6; Böhm, 2010, S. 23).

Schutzfaktoren

Risiko- und Schutzfaktoren stehen immer zueinander in Verbindung und gelten gleichermaßen als Bedingungen für die Herausbildung resilienten Verhaltens (vgl. Zander, 2008, S. 29). „Schutzfaktoren sind diejenigen Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer psychischen Störung verringern und somit den Risikofaktoren entgegenwirken.“ (Wustmann, 2004, S. 44). Diese protektiven Faktoren werden erst wirksam, wenn ein Risikofaktor vorliegt. Sie gelten als Gegenpole zu den

Risikofaktoren und vermindern deren Wirkung. Wustmann unterteilt die Schutzfaktoren in personelle bzw. interne und soziale bzw. externe Ressourcen.

Personellen Ressourcen begünstigen einen Menschen von Geburt an bzw. es sind jene Fähigkeiten, die das Kind oder den Jugendlichen mit der Zeit durch die Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt entwickeln. Hierzu zählen auch Resilienzfaktoren, wie beispielsweise eine optimistische Lebenseinstellung, Neugier, Offenheit (vgl. Wustmann, 2004, S. 40). Die sozialen Ressourcen beziehen sich auf das soziale Umfeld wie Familie, Kindergarten, Schule oder Peer Groups.

Soziale Ressourcen wirken sich von außen positiv auf die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen aus. Vor allem stabile Bindungen bzw. Beziehungen zu Beziehungspersonen sind sehr wichtig für die Bindungsentwicklung des Kindes bzw. des Jugendlichen. Häufig ist die wichtigste Bindungsperson am Anfang die leibliche Mutter des Kindes. Die Bindungsentwicklung findet vor allem in den ersten Lebensjahren statt. Die Reaktionen und Empfindungen dieser Person nehmen einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Eine sichere Bindung fördert das Explorationsverhalten des Kindes und somit auch seine Selbstständigkeit. Die Selbstständigkeit ist wiederum entscheidend für die Entwicklung von Bewältigungsstrategien. Wichtig ist hierbei, dass das Kind oder auch der Jugendliche zu seiner Bezugsperson ein Vertrauensverhältnis aufbauen kann. „Dieses Vertrauensverhältnis muss Sicherheit und Stabilität bieten. Respekt, Akzeptanz und Wertschätzung der Eltern bzw. der Bezugsperson sowie die Übermittlung von Schutz, Wärme und Geborgenheit stärken das Kind bzw. den Jugendlichen. Eine aufgeschlossene Art dem Kind bzw. dem Jugendlichen gegenüber, die Einbeziehung in Entscheidungen sowie die Unterstützung in Konfliktsituationen wirken sich schützend auf diese aus, fördern die Kontrollüberzeugung und tragen zum Erlernen von Bewältigungsstrategien mit bei.“ (Henning, 2012, S. 10 f.).

Die Schule als Risiko- oder Schutzfaktor

In diesem Abschnitt soll besonders auf die Risiko- und Schutzfaktoren der Schule eingegangen werden. Kinder und Jugendliche haben heute Erfahrungen der Vertrautheit und Geborgenheit, der Stetigkeit in Beziehungen und der nachhaltigen Gemeinschaftserlebnisse besonders nötig. Ihr Alltag ist oft geprägt von der Unbeständigkeit ihrer Umwelt. Die Schule nimmt einen Großteil der Zeit eines Heranwachsenden ein. Sie nimmt entscheidenden Einfluss auf die Entstehung resilienten Verhaltens. Die Schule wird durch strukturelle, inhaltliche und organisatorische Faktoren bestimmt. Die farbliche und räumliche Gestaltung der Klassenräume kann sich auf die Konzentrationsfähigkeit der Schüler auswirken. Die Art und Weise, wie die Klassenräume eingerichtet sind, sagt viel über den Gemeinschaftsgeist und das Zusammengehörigkeitsgefühl aus. Die ansprechende Raumgestaltung ist eine elementare Voraussetzung für die Stärkung von Schutzfaktoren (vgl. Göldner, 2009, S. 146 f.; Henning, 2012, S. 15). Zu den gestalterischen Elementen gehören Bilder und Pflanzen sowie die Anordnung der Tische und Stühle im Raum. Eine offene Gestaltung der Sitzposition, welche zum Beispiel durch eine U-Form der Tische oder durch kleine Sitzgruppen erreicht werden kann, fördert die Selbstständigkeit und Zusammenarbeit der lernenden Schüler (Keogh, 1999, S. 195). Darüber hinaus nehmen auch die Größe des Klassenraums und die Anzahl der Schüler einen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schüler und die pädagogischen Ziele des Lehrers. Die Unterrichtsmethoden sind ein wesentlicher Faktor, welcher die Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen beeinflussen. Die Integration unbeteiligter Schüler wird durch Kleingruppenarbeit gefördert. Sie sind dann oft motivierter und zeigen eine höhere Leistungsbereitschaft als im Plenum. Innerhalb der Gruppe kann der Einzelne nicht ausweichen. Er ist für das Gruppenergebnis mit verantwortlich. Somit wird durch die Gruppenarbeit das Verantwortungsbewusstsein gefördert. Die Gruppenarbeit unterstützt die Ausprägung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, da jeder Schüler im direkten Kontakt und Austausch

mit den Gruppenmitgliedern steht (vgl. Keogh, 1999, S. 195). Ein weiterer wesentlicher Faktor für die Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen stellt das Verhalten des Lehrers dar. Der Lehrer ist für ein förderndes Klassenklima verantwortlich. Eine seiner Hauptaufgaben ist die Schaffung von „Beziehungen“. Der Lehrer muss Erfolgserlebnisse ermöglichen, denn ein Kind oder Jugendlicher findet dann Freude an der Schule und am Lernen, wenn er erfolgreich lernt und für seine Leistungen auch die angemessene Anerkennung empfängt. Ständige Misserfolge nähren umgekehrt beispielsweise den Drang nach Kompensation durch starkes Auftreten bzw. Unterdrückung von schwächeren Schülern. Es ist notwendig, dass der Lehrer leistungsschwache Schüler zu Erfolgserlebnissen verhilft (vgl. Henning, 2012, S. 15; Göldner, 2009, S. 150 f.). Intellektuelle Benachteiligung, schwierige Temperamenteigenschaften, wie beispielsweise die Neigung zu aggressivem Verhalten, sind Risikofaktoren, welche nicht nur den eigenen Lernprozess, sondern auch den der gesamten Klasse beeinträchtigen. Kinder und Jugendliche gelten als verletzlich, wenn sie keine Förderung durch den Lehrer erfahren, schlechte Leistungsresultate vorweisen und in ihrer Person abgewertet werden. In einem solchen Klima fällt es schwer, ein positives Selbstbild oder auch Selbstvertrauen aufzubauen. Schule macht dann krank, wenn sie sich „Selbst“ nur als „seelenlosen Paukerbetrieb“ ansieht. Meves weist schon 1971 in ihrem Buch daraufhin, dass die Überbewertung des Intellekts und die Abwertung des Gefühls zu einer seelischen Erkrankung oder zu Neurosen führen können. Für sie gehört es zum Wesen jeder Neurose, dass die Bedürfnisse, die verdrängt werden, unbewusst und undifferenziert, oft unter einem vulkanartigen Druck wieder zutage treten. Sie wies bereits darauf hin, dass Gefühlsbereiche genauso existent sind wie menschliche Sinne, der Körper und das Denken. Diese melden sich umso stärker zu Wort, je mehr sie verleugnet werden (vgl. Meves, 1971, S. 133). Lehrer haben allerdings die Möglichkeit, für das notwendige Gegengewicht zu den rein intellektuellen Leistungsanforderungen zu sorgen. In der Unterrichtsgestaltung muss man sich nicht nur mit kognitiven Inhalten befassen, sondern auch mit Dingen, die das Gemüt ansprechen (vgl. Göldner, 2009, S. 150; Henning, 2012, S. 15). Die Schule kann eine Chance für eine positive Entwicklung bieten, indem die Heranwachsenden ganzheitlich gefördert und gefordert werden. Ein gutes Lernklima und eine Förderung der Schüler unterstützen diese im Entwickeln und Ausbauen ihrer Fähigkeiten. Wichtig ist hier, eine große Fehlertoleranz und die Bereitschaft der Lehrer die Schüler in ihren Fähigkeiten zu fördern. Vor allem Klassenlehrer müssen als Bezugsperson regelmäßig in der Klasse unterrichten. Dadurch werden den Schülern Halt und Sicherheit geboten. Der Klassenlehrer gilt als eine der wichtigsten Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen, da sie einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule mit ihm verbringen und mit ihm ihre Sorgen und Ängste teilen können. Der Klassenlehrer muss aber auch entsprechend sensibel auf seine Schüler eingehen und sich die nötige Zeit für sie nehmen. Ein gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis hat einen schützenden Einfluss auf die Schüler. Der Klassenlehrer muss die Klasse als Ganzes stärken sowie gleichzeitig die Schüler individuell fördern (vgl. Henning, 2012, S. 15; Wustmann, 2004, S. 113). Eine auf das Individuum angepasste Förderung seiner kognitiven und sozialen Fähigkeiten trägt entscheidend zur Entwicklung und zum Aufbau von Schutzfaktoren bei. Diese werden weiterhin durch außerschulische Aktivitäten sowie bei der Unterstützung der Bearbeitung von Schul- und Hausaufgaben ausgebaut. Resiliente Kinder und Jugendliche sind im Unterricht motiviert und lernbereit. Oftmals werden sie durch Fleiß, Ausdauer und durch hohe soziale- und kognitive Kompetenz charakterisiert. Durch Förderung und Entwicklung der Gruppen- und Teamfähigkeit lernen, Schüler Verantwortung für sich und andere zu übernehmen (vgl. Henning, 2012, S. 15 f.; Patzelt, 2014, S. 23).

Resilienzfaktoren

Resilienzfaktoren haben einen entscheidenden Einfluss auf die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Für Wustmann sind die Resilienzfaktoren Eigenschaften, die ein Kind oder Jugendlicher

mit der Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben erwirbt. Sie schreibt diesen Faktoren eine besondere Rolle bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen zu (vgl. Wustmann, 2004, S. 46). Die Resilienzfaktoren unterteilen sich in a.) Selbstwahrnehmung, b.) Selbststeuerung, c.) Selbstwirksamkeit, d.) Soziale Kompetenz, e.) Umgang mit Stress und f.) das Lösen von Problemen.

- a.) Durch **Selbstwahrnehmung** können resiliente Kinder und Jugendliche ihre Gefühle erkennen und entsprechend ihres Entwicklungsstandes adäquat ausdrücken. Sie erkennen Stimmungen bei sich und anderen. Sie können diese einordnen sowie ihre eigenen Gefühle und Gedanken reflektieren und in Bezug zu anderen setzen (vgl. Fröhlich-Gilthoff/Rönnau-Böse, 2009, S. 45).
- b.) Die **Selbststeuerung** bzw. Selbstregulation steht in einem engen Zusammenhang mit der Bezugsperson. Resiliente Kinder und Jugendliche wissen, was ihnen hilft, um sich selber zu beruhigen und wo sie sich die benötigte Hilfe holen können. Sie haben gelernt, innere Anforderungen zu bewältigen und ihnen zu begegnen (vgl. Fröhlich-Gilthoff/Rönnau-Böse, 2009, S. 45).
- c.) Im Mittelpunkt der **Selbstwirksamkeit** steht das Vertrauen in eigene Erwartungen und Ziele. Es werden erste entscheidende Erfahrungen gemacht, durch die das Kind realisiert, dass eine von ihm gesetzte Handlung eine Wirkung erzeugt. Diese Erfahrung macht ein Kind bereits ab dem sechsten Lebensmonat. Eine typische Situation ist, wenn ein Säugling sich unwohl fühlt. Der Säugling fängt an zu schreien, bis die Bezugsperson erkennt, was er benötigt. Das Ergebnis ist beispielsweise das Wechseln der Windeln durch die Bezugsperson. Damit nimmt ein Individuum schon sehr früh, das Resultat eigener Handlungen wahr (vgl. Fröhlich-Gilthoff/Rönnau-Böse, 2009, S. 48).
- d.) Die **soziale Kompetenz** vermittelt die Fähigkeit, sich über seine eigenen Gefühle im Klaren zu sein, und sie auch anderen gegenüber mitzuteilen. Dies schließt auch die Fähigkeit mit ein, dass ein Kind oder Jugendlicher auch die Fertigkeit besitzt, die Gefühle eines anderen Individuums wahrzunehmen und zu verstehen. Resiliente Kinder und Jugendliche können auf andere Menschen zugehen und Kontakt aufnehmen, sich in andere einfühlen und soziale Situationen einschätzen, sie können sich selbst behaupten und Konflikte adäquat lösen (vgl. Fröhlich-Gilthoff/Rönnau-Böse, 2009, S. 51).
- e.) Der **Umgang mit Stress** tritt meistens dann auf, wenn mehrere belastende Situationen nahezu gleichzeitig auftreten und beim Heranwachsenden zu einer Überforderung führen. Bisher bewährte Bewältigungsstrategien sind nur noch zum Teil oder nicht mehr wirksam. Resiliente Kinder und Jugendliche können die für sie stressige Situation einschätzen. Sie erkennen, ob diese Situation für sie zu bewältigen ist und sie kennen ihre Grenzen und die Bewältigungsstrategien, die sie anwenden können. Sie können die Situation reflektieren und bewerten (vgl. Fröhlich-Gilthoff/Rönnau-Böse, 2009, S. 51).
- f.) Beim **Lösen von Problemen** werden einem Kind oder Jugendlichen gleich mehrere Kompetenzen abgefordert. Um ein Problem erfolgreich bewältigen zu können, werden neben der Entdeckungs- und Zielfindungskompetenz, auch Planungs-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz benötigt. Resiliente Menschen haben gelernt, sich realistische Ziele zu

setzen. Sie trauen sich selbst zu, Probleme anzugehen und kennen dafür die benötigten Problemlösestrategien. Sie sind in der Lage verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Fröhlich-Gilthoff/Rönnau-Böse, 2009, S. 55).

Förderung der Resilienz

In der Kinder- und Jugendarbeit wurde in den letzten Jahren vor allen in präventive und gesundheitsfördernde Maßnahmen investiert. Im Vordergrund stehen Kinder und Jugendliche, die durch altersadäquate Angebote in der Schule und in der Freizeit gestärkt werden sollen. Prävention- und Resilienzstärkungsprogramme für Kinder und Jugendliche werden entsprechend ihrem Alter in Kindergärten, Schulen oder sonstigen Tageseinrichtungen angeboten. Sie sollen die Heranwachsenden darin fördern, die Resilienzfaktoren, wie beispielsweise die Selbst- und Fremdwahrnehmung oder die Selbststeuerung zu entwickeln. Die Resilienzförderung soll einerseits Risikofaktoren reduzieren und andererseits Schutzfaktoren erhöhen. Den Kindern und Jugendlichen sollen präventiv unterschiedliche Wege und Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie Belastungen in einer entwicklungsfördernden Weise bewältigen. Einige dieser Resilienz Programme bieten zeitgleich auch Kurse für Eltern an. Die Inhalte solcher Elterntrainings beinhalten zum Beispiel die Stärkung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung und die erfolgreiche Konfliktbewältigung innerhalb der Familie (vgl. Henning, 2012, S. 28). Diese Programme unterliegen bestimmten Wirkprinzipien, die in nachfolgende Kategorien eingeteilt werden:

1. **Zeitpunkt der Intervention:** Der Fokus liegt auf einer frühzeitig beginnenden und langfristig angelegten Interventionsmaßnahme. Hinzu kommt die Unterscheidung der Förderung von allen Kindern und Jugendlichen in Sinne der Primärprävention und die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit speziell erhöhten Risikobelastungen als sekundäre Prävention (vgl. Henning, 2012, S. 15 f.).
2. **Zielpersonen:** Maßnahmen, die sich vorwiegend auf Kinder und Jugendliche beziehen, erzielen mehr Effektivität als jene, die nur Eltern in den Fokus nehmen. Größte Effektivität erhält man bei Einbeziehung beider Interventionsebenen (vgl. Henning, 2012, S. 15 f.).
3. **Breite der Maßnahme:** Können auf unterschiedliche Bereiche und verschiedene Zielgruppen zutreffen und einen differenzierten zeitlichen Umfang haben. Je mehr Ebenen und Bereiche berücksichtigt werden, umso positiver kann man die Maßnahme bewerten (vgl. Henning, 2012, S. 15 f.).
4. **Kontinuität:** Interventionen, die eine fortlaufende Dauer besitzen, gewährleisten eine bestmögliche positive Entwicklung (vgl. Henning, 2012, S. 15 f.; Patzelt, 2014, S. 23).

Märchen

Eine Möglichkeit der Resilienzförderung stellt die Erzählung eines Märchens dar. Fast jedes Kind kennt verschiedene Märchen und wächst mit ihnen auf. Märchen sind leicht in den Alltag zu integrieren. Ein Märchen unterhält und klärt über das Innerste auf und fördert dabei die Persönlichkeitsentwicklung. Häufig beginnen die Erzählungen mit der Darstellung eines Alltagsproblems, in welche sich das Kind oder der Jugendliche leicht hineinversetzen können und bei denen oft Parallelen zum eigenen Leben bestehen. Dadurch wird die Fantasie angeregt und es findet gleichzeitig eine Schulung statt, wie man das „Wie“ und „Wann“ solcher Problemsituationen begreifen kann und nach Lösungen sucht. Märchen unterstützen Heranwachsende dabei, Entwicklungsaufgaben zu bestehen, da sie durch Metaphern

verschiedene Bewältigungsstrategien vermitteln, die der Heranwachsende in seinem eigenen Handlungsmuster übernehmen kann. Märchenerzählungen haben meistens einen belehrenden Charakter. Sie beschreiben den Umgang mit Problemen oder Risikofaktoren unter Beteiligung von verschiedenen Schutzfaktoren, also einer protektiven Verhaltensweise, die zur Lösung des Konflikts beitragen kann. Resilienzfördernde Märchen beinhalten die Auseinandersetzung der Hauptfigur mit einem konkreten Problem. Dieses Problem wird häufig durch einen Bösewicht hervorgerufen. Die Hauptfigur ist selbst an der Problemlösung beteiligt und zeigt sich sehr aktiv und eigenständig im Umgang damit. Sie übernimmt Verantwortung und ist davon überzeugt, die Situation mit der Hilfe eigener Fähigkeiten zu bewältigen. Märchen vermitteln verschiedene Problemlösestrategien und zeigen auf, dass Vertrauen in die eigene Person und in die eigenen Fähigkeiten durchaus förderlich für die Konfliktbewältigung sein kann. Der Held des Märchens lässt sich durch den Bösewicht nicht entmutigen. Er hält an seinen Fähigkeiten fest und aktiviert oft Ressourcen aus seinem Umfeld. Märchen sind als Ausdruck des Bewussten und des Unbewussten zu betrachten. Sie vermitteln Lösungsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit Problemen. Konkrete Situationen, die der Problemlösung bzw. Lösungsorientierung dienen, sollten besprochen werden. Es wird dem Heranwachsenden die Wichtigkeit einzelner Handlungsweisen und Fähigkeiten verdeutlicht (vgl. Henning, 2012, S. 31).

Betrachtung durch den Autor

Dieser Teil der Arbeit betrachtete den möglichen Umgang mit Suizidalität in der Schule und die Risiko- und Schutzfaktoren die Heranwachsende entwickeln. In der Schule des Autors sind viele Schüler, die sich dem Leistungsdruck durch Leistungsverweigerung entziehen. Viele dort tätige Lehrer versuchen als Intervention ein angstfreies und wertschätzendes Umfeld aufzubauen. Dies kann aber in der Regel nur dann gelingen, wenn das persönliche Umfeld der Schüler, die Schüler und Lehrer unterstützt. Auch ein gezieltes und effektives Krisen- und Präventionsmanagement sind wichtig. Hierfür müssen aber engagierte Lehrer entsprechend vorbereitet und ausgebildet werden.

Resilienzfördernde Programme

Die Aufgabe resilienzfördernde Programme besteht darin, Schüler und ihre Umwelt zu stärken. Das fünfte Kapitel betrachtet eine Auswahl von verschiedenen Programmen. Eine Vorstellung aller Programme ist aufgrund der angebotenen Vielzahl und Vielfalt, in dieser Arbeit, nicht möglich. Die Auswahl wurde durch die Literaturrecherchen und die praktische Erfahrung des Autors und seiner Kollegen, mit verschiedenen Programmen, getroffen.

FAST (Families and Schools Together)

Dieses Präventionsprogramm soll die praktische Umsetzung der Resilienzförderung verdeutlichen. Es wurde insbesondere für sozial isoliert lebende Familien konzipiert und dient daher der Integration von Risikogruppen in die Gesellschaft. Es ist vorwiegend in Stadtteilen mit einer hohen Konzentration dieser Risikogruppen angesiedelt. Die rechtliche Grundlage bildet in Deutschland das SGB (Straf Gesetz Buch) VIII § 16. Dieser Paragraph beinhaltet die „allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“ und soll Erziehungsberechtigte in ihrer Erziehungsverantwortung stärken. Bei „FAST“ handelt es sich um ein zweistufiges Präventionsprogramm, welches die Einbeziehung von Familien, Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen sowie sozialen Netzwerken vorsieht. Die Eltern bzw. Familien werden dazu angehalten, selbst aktiv zu werden, um interne und externe Ressourcen zu aktivieren und zu stärken. Die Ziele bestehen in erster Linie in der Stärkung der Familie, der Bildung und der Vernetzung sozialer Kontakte sowie der Prävention von Schulversagen. „FAST“ soll von Familienkonflikten ablenken, den

Alltagsstress minimieren und die gemeinsamen Familienaktivitäten fördern. Der Fokus liegt vor allem auf der Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung. Die elterlichen Kompetenzen werden mittels Elterntraining gefördert. Die elterlichen und personalen Fähigkeiten sollen hervorgehoben werden und damit das Selbstbewusstsein stärken. Durch das Schaffen von gemeinsamen Eltern-Kind-Erlebnissen soll der Umgang miteinander vertrauter und gefestigter werden. „FAST“ stärkt nachweisbar die Bewältigungskompetenzen von Eltern und Kindern. Bei diesem Präventionsprogramm handelt es sich um ein „niedrigschwelliges Angebot“, welches den beteiligten Familien kostenlos zur Verfügung steht. Vor allem stehen der gemeinsame Spaß und das gemeinsame Erleben im Vordergrund. Es wird auf die Familie individuell eingegangen, ohne sie dabei zu überfordern (vgl. Henning, 2012, S. 36 f.).

Erlebnispädagogik

Für Heckmair und Michl ist die Erlebnispädagogik eine handlungsorientierte Methode. Sie will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor körperliche, seelische und soziale Herausforderungen gestellt werden, ihre Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen ihre Umwelt verantwortlich zu gestalten (vgl. Heckmair/Michl, 2004, S. 102). „Die Erlebnispädagogik beschreibt einen methodischen und erlebnisorientierten Ansatz, der mittels vielfältigen und naturnahen Settings die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen vor reale Aufgaben, Herausforderungen, Frage- und Problemstellungen und eben erlebnisreiche Eindrücke stellt, deren Umsetzung, Lösung oder Internalisierung gleichzeitig eine positive Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit fördern will.“ (Zipperling, 2008, S. 25).

In der Zeit des Wechsels von der Aufklärung zur Romantik schuf Rousseau (1712-1778) eine neue Staats- und Gesellschaftsphilosophie. Sein Menschenbild wird in seinem Werk „Émile“ näher erläutert. Rousseau meinte damit, dass man sich der Ursprünglichkeit, der Natur zuwenden sollte. Seiner Meinung nach gäbe es drei Dinge, die Menschen erziehen: die Natur, die Dinge und die Menschen. Die Aufgabe des Lehrers liegt im letzten Aspekt, um die Erziehung durch die Natur und die Dinge zu fördern und Gefahren abzuwenden. Die Natur und die Dinge können durch Faktoren beeinflusst werden, z. B. durch die Zivilisation und die Wissenschaft. Es ist die Aufgabe des Lehrers, die zu erziehenden Personen vor solchen Einflüssen zu bewahren, die ihre natürlichen Bedürfnisse einschränken könnten. Kinder und Jugendliche sollen ihre eigenen Erfahrungen machen. „Erst durch die Bewegung nimmt der Mensch Dinge wahr und erhält eine Vorstellung von dem was das „Ich“ und das „Nicht-Ich“ bedeutet, er lernt, sich zu identifizieren. Die Erlebnispädagogik fördert die Schutzfaktoren von Kindern und Jugendlichen, wenn sie so eingesetzt wird, dass die beteiligten Jugendlichen und Kinder ein Erfolgserlebnis haben.“ (Heckmair/Michl, 2004, S. 17ff.).

LifeMatters

LifeMatters ist eins der drei Schulentwicklungshefte von MindMatters. Es widmet sich der Prävention von Selbstverletzungen und Suizid in der Schule. Darüber hinaus zeigt es Wege auf, wie Schulen ihr Wohlbefinden erhalten oder möglichst schnell wiederherstellen können, falls sie trotz Präventionsmaßnahmen in eine Krisensituation geraten. Es unterstützt Schulen dabei, sich bestmöglich auf eine solche Situation vorzubereiten (LifeMatters). Wissenschaftlich federführend ist die Leuphana Universität in Lüneburg (vgl. LifeMatters).

MindMatters

„MindMatters“ ist ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit für Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe I. Es ist als „Setting Ansatz“ der Gesundheitsförderung entwickelt worden und bezieht die gesamte Schule (Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen, nicht unterrichtendes Personal und Eltern) sowie das schulische Umfeld mit ein. „MindMatters“ unterstützt die Schulen dabei,

Programme für die psychische Gesundheit zu entwickeln und damit die Bildungsqualität ihrer Schule zu fördern. Es basiert auf dem Konzept der „guten gesunden Schule“ und thematisiert Aspekte, wie beispielsweise den Aufbau und den Erhalt von Freundschaften, den Umgang mit Stress, Mobbing, Trauer sowie psychischen Beeinträchtigungen und Störungen. Diese Aspekte üben einen bedeutenden Einfluss auf die Qualität der Schule aus. Als Weiterentwicklung der klassischen Gesundheitsförderung, die die Gesundheit als zentrales Ziel hervorhebt, zielt das Konzept der guten gesunden Schule auf eine nachhaltige Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität ab. Die Gesundheit wird hier vorwiegend als Medium verstanden. Zum anderen ist die Gesundheit ein direktes Ziel schulischer Gesundheitsbildung und Gesundheitserziehung im Rahmen des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages. MindMatters verfolgt in der Hauptsache drei Ziele. Diese sind:

1. Eine Verbesserung der Schulqualität durch die Entwicklung einer Schulkultur, in der sich alle Schulmitglieder sicher, wertgeschätzt, eingebunden und nützlich fühlen.
2. Eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Gesundheit von Lehrkräften durch die Arbeit an der Beziehungsqualität in der Schule und in den Klassen.
3. Eine Verbesserung der Lernbedingungen und der Gesundheit von Schülern durch die Stärkung von Widerstandskraft und Lebenskompetenzen sowie durch das Erlernen eines hilfreichen Umgangs mit Stresserleben, psychischen Störungen, Trauer und Verlust, Mobbing und Belästigung oder anderen (schulischen) Anforderungen (vgl. LifeMatters).

Triple P

Das Triple-P-Programm ist präventiv ausgerichtet und soll vor allem positive, liebevolle Beziehungen zwischen Eltern und Kindern fördern. Triple P hilft Eltern, die Werte, Fähigkeiten und Verhaltensweisen bei ihren Kindern zu fördern, die ihnen wichtig sind. Gleichzeitig erhalten sie effektive Strategien, um mit vielen verschiedenen kindlichen Verhaltensproblemen besser umgehen zu können. Positive Erziehungsstrategien sind für alle Eltern wichtig, insbesondere für Eltern, die Schwierigkeiten mit quengelnden, aufsässigen oder aggressiven Kindern haben (vgl. Triple P).

Unterrichtseinheiten

Bründel hat in Anlehnung an angloamerikanische Suizidprogramme eine Unterrichtseinheit zur Krisenintervention und Prävention für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II entwickelt. Sie rät aber bei der Anwendung dieser Programme zur Vorsicht, da nicht erkannte suizidgefährdete Schüler sich in Klassen befinden könnten und das Thema von unerfahrenen Lehrern ohne Vorsichtsmaßnahmen angesprochen werden könnte. Unterrichtseinheiten zum Thema Suizid müssen umfangreich und gründlich vorbereitet werden (vgl. Bründel, 2015, S. 88).

Kamm, Jehli und Wiesner entwickelten ein ausführliches Unterrichtskonzept, welches sich mit dem Suizid beschäftigt. Zu den einzelnen Lektionen werden jeweils didaktisch-pädagogische Überlegungen angestellt sowie Materialien und ausführliche Durchführungshinweise mitgegeben. Zusätzliche Materialien können z. B. über die Universität St. Gallen bezogen werden (vgl. Kamm/Jehli/Wiesner, 2000, S. 26ff.).

„stark.stärker.WIR.“

Das Ministerium für Kultur, Jugend und Sport in Baden-Württemberg entwickelte mithilfe wissenschaftlicher Unterstützung ein Präventionsprogramm, welches die Gewaltprävention die

Gesundheitsförderung und die Suchtprävention mit einbeziehen. Neu bei diesem Programm ist vor allen Dingen, dass alle in der Schule tätigen Personen bei der Umsetzung mit einbezogen werden. Es unterstützt und vernetzt interne und externe Partner und wird in der Qualitätsentwicklung verankert. Sie wirkt gleichzeitig auf drei sozialen Ebenen, der Schulebene, der Klassenebene und der individuellen Ebene. Dabei zielt sie sowohl auf das gesundheitsfördernde Verhalten jedes Einzelnen als auch auf die Schaffung von förderlichen Strukturen. Es werden außerschulische Netzpartner mit einbezogen, die die Schule bei der Verankerung in das Schulleben unterstützen. Zu den Zielen des Konzeptes gehört es, die Schule als ein Raum zu schaffen, in dem die Würde und die Gesundheit jedes Einzelnen geachtet werden. Schüler und Lehrer sollen sich in diesem Raum sicher fühlen und ihre Konfliktlösungskompetenz stärken. Die Präventionsarbeit an der Schule erfolgt nachhaltig, zielgerichtet und systematisch. Das Besondere bei diesem Programm ist, dass es den Bereich der „Lebenskompetenz“ betrachtet. Die Vermittlung dieser Strategie zielt darauf ab, dass sich Kinder und Jugendliche zu eigenverantwortlichen, starken Persönlichkeiten entwickeln können. Das Programm will die Resilienzförderung in der Schule entwickeln. Die im ganzen Bundesland Baden-Württemberg beteiligten Schulen bestimmen Lehrkräfte für die Prävention. Diese Lehrer sind für die Koordination von Maßnahmen der Prävention im Rahmen der Schule mit verantwortlich. Sie werden entsprechend ausgebildet und dienen in ihrer Schule als Multiplikator. Partnerverbände außerhalb der Schule und andere präventiv arbeitende Schulen bilden ein unterstützendes Netzwerk. Innerhalb dieses Netzwerkes werden Erfahrungen ausgetauscht. Das Kultusministerium entwickelt und bietet verschiedene Kurssysteme für alle am Schulleben beteiligten Personen an. Speziell geschulte Fachberater unterstützen die Schulen beim Aufbau des Präventionskonzeptes. Das Präventionskonzept kann als Handreichung für Schulen im Internet heruntergeladen werden (vgl. http://www.eineweltfueralle.de/uploads/tx_cagmaterialbrowser/Handreichung_Online.pdf).

Betrachtung durch den Autor

Dieser Teil der Arbeit zeigte verschiedene Unterrichtseinheiten auf. Diese ermöglichen u.a. die psychische Gesundheit von Schülern zu stärken. Die angesprochenen Unterrichtseinheiten bieten eine Möglichkeit suizidale Handlungen und auch die möglichen Folgen anzusprechen. Allerdings dürfen, nach Meinung des Autors, diese Unterrichte nur durch geschulte Lehrer anboten werden. Diese Unterrichtsangebote sollten auch auf der Basis von Arbeitsgemeinschaften freiwillig von den Schülern belegt werden. Die Erlebnispädagogik fördert durch die körperlichen, geistigen und sozialen Herausforderungen die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden im positiven Sinne. Durch die zu bewältigenden Aufgaben und Problemstellungen lernen die Kinder und Jugendlichen mit Herausforderungen umzugehen. Für die LifeMatters Programme wird eine entsprechende Ausbildung gefordert. Unterlagen konnten nur durch die Schule des Autors angefordert werden. Diese hatte aber keinen Bedarf am Life-Matters Programm. So konnte der Autor nur allgemeine Internetinformationen nutzen. Der Autor hat in seiner Arbeit als Pädagoge die Erfahrung gemacht, dass die Heranwachsenden Lösungsstrategien entwickeln und die meisten Herausforderungen nicht mehr als Bedrohung ansehen. Sie entwickeln in der Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen, soziale Kompetenzen und können diese entsprechend der Herausforderung auch anwenden. Erlebnispädagogische Programme sollten aber auch, wegen der möglichen Unfallgefahren und der entsprechenden Risikoabschätzung, nur von geschulten Pädagogen angeboten werden.

Ausgewählte Systemtheorien

In dieser Arbeit sollen verschiedene Systemtheorien näher betrachtet werden. Mack versteht unter einem System etwas, was begrifflich von seiner Umgebung, seinem Umfeld unterschieden wird. Für ihn

enthalten Systeme Elemente, welche miteinander in Wechselbeziehung stehen (vgl. Mack 2016: 236). Ein einfaches praktisches Systembeispiel kann man in einem Mobile´ finden. Die Figuren sind an Fäden aufgehängt, welche über Streben und weitere Aufwendungen miteinander in Form einer Baumstruktur verbunden sind. Durch den Wind wird die Wechselbeziehung mit dem Umfeld hergestellt. Organismen im Form von Lebewesen sind nicht triviale Systeme, sie haben wesentlich mehr innere Freiheitsgrade und Wechselbeziehungen zum Umfeld als das triviale System des Mobile´. Lebewesen bilden übergeordnete Strukturen. Menschen bilden zum Beispiel verschiedene Gesellschaftsformen. In einer Gesellschaft bilden sich soziale Gruppen oder Funktionssysteme wie Schule oder Vereine usw. heraus. Lebendige Systeme verhalten sich zirkulär und sind auch mit ihrem Umfeld zirkulär vernetzt. Das System grenzt sich gegenüber seinen Umwelten ab (vgl. Mack 2016: 236). Sozialen System beinhalten menschliche Wechselbeziehungen die systembildenden Elemente. Systeme stellen gleichzeitig Umwelten für kleinere, weniger komplexe Systeme dar (vgl. Mack 2016: 236). Alle Systemtheorien zu beschreiben, wäre durch die Vielfältigkeit der Systemtheorien in dieser Arbeit nicht möglich. Es werden die für den Autor wichtigen Systemtheorien besprochen.

Autopoiesis und Coaching

Ein lebendes System erzeugt seine Existenz durch eine innere basale Zirkularität selbst. Durch Reaktionen schützt sich das System gegenüber äußeren Reizen. Man kann die Autopoiesis als einen Selbsterhaltungstrieb verstehen, der durch eine ständige innere Erneuerung, unter Bewahrung seiner basalen Zirkularität, Umwelterfahrungen unter dem Gesichtspunkt der Überlebensfähigkeit integriert, um sich dadurch zu erhalten (vgl. Mack 2016: 245). Für den Coach bedeutet dies, dass er mit dem System mitschwingen muss. Das System kann nur dann beraten werden, wenn die Intervention vom System bemerkt wird bzw. das System die Intervention des Coachs als Irritation bemerkt. Durch die operationale Geschlossenheit des Systems sorgt das System dafür, dass es sich im Prinzip nur auf seine eigenen internen Zustände bezieht und nur auf sie reagiert. Systeminterne Operationen schließen immer an systeminterne Operationen an. Die Grenze zur Umwelt ist klar gezogen. Das Verhalten ist nicht berechenbar, jeder Reiz, jede Handlung bzw. jede Störung durch die Umwelt oder den Coach hat eine unüberschaubar mögliche Menge von Rückkopplungsprozessen zur Folge. Minimale Veränderungen der Ausgangsbedingungen können zu maximalen Auswirkungen führen, aber es muss nicht zwangsweise der Fall sein (vgl. Gebauer/Simon 2014: 5f.).

Fallbeispiel 1: In der Schule des Autors wurde zu Beginn des Schuljahres 2017/2018 angekündigt zusammen mit den Schulsozialarbeitern ein verstärktes Schüler- und Lehrercoaching einzuführen. Einige Schüler und Kollegen reagierten sehr positiv. Die meisten Schüler und Kollegen ignorierten aber diese Information. Alleine aber die Ankündigung, Coaching für Lehrer und Schüler anzubieten, reichte als Reiz aus, um Veränderungen innerhalb der Schule anzustoßen. Die Kollegen sind jetzt teilweise in der Lage, offen über ihre Machtlosigkeit gegenüber Schülern, Eltern oder dem Schulsystem zu sprechen. Die Schüler sprechen offener über ihre persönlichen Ängste und über ihre Beziehungen.

Systemik und systemische Pädagogik

Jeder systemische Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass man sich nicht auf den Problemträger, also auf ein einzelnes Element konzentriert, sondern ein ganzes System wird betrachtet. Die einzelne Person wird nur insoweit als Individuum beachtet, wie sie als Element auf das System wirkt und wie sie dem Wirkungsfeld des Systems ausgesetzt ist. So sieht die systemische Beratung und Therapie in jedem Individuum auch einen „Symptomträger“ und berücksichtigt damit, dass die Problematik, die sich am Individuum zeigt, nicht dessen ureigene und isoliert zu betrachtende Symptomatik ist. Aus systemischer

Sicht manifestiert sich am Problemträger eine Störung, die ihre Ursache im gestörten Ablauf des Gesamtsystems hat. Der Erfolg eines Individuums ist zugleich der Fortschritt eines lebendigen und lernenden Systems. Ein wichtiger Zweig der Systemik ist die „systemische Pädagogik“. Sie berücksichtigt, dass der Mensch ein Teil des Systems ist. Mensch und System beeinflussen sich gegenseitig. In der Weiterbildung als systemischer Pädagoge wurde dem Autor eine systemische Grundhaltung vermittelt. Dabei stützt sich die systemische Pädagogik in ihrem Denken und Handeln auf verschiedene Begriffe aus der Systemtheorie:

1. **Das Prinzip der Zirkularität:** In einem System beeinflussen sich alle Elemente eines Systems gegenseitig, es gibt vielfältige Wechselwirkungen. Oft werden nur schon durch Gerüchte verschiedene Reaktionen ausgelöst. Dabei wird die Richtigkeit nur selten geprüft. Das Gerücht löst eine Reaktionskette aus (vgl. Gebauer/Simon 2014: 7ff.).
2. **Die mehrschichtige Kommunikation:** Verschiedene Elemente innerhalb der Kommunikation tragen dazu bei, dass Ergebnisse des kommunikativen Prozesses beeinflusst werden. Neben der Sachebene ist die Beziehungsebene sehr wichtig. Hier zu nennen ist das Verhältnis und der Umgang zwischen Schüler und Lehrer. Vor allem die Beziehungsebene entscheidend für den Unterricht (vgl. Gebauer/Simon 2014: 7ff.).
3. **Die Ressourcenorientierung:** Die systemische Pädagogik betrachtet die vorhandenen Ressourcen, um sie für das Wachstum, das Lernen und die Entfaltung zu nutzen (vgl. Gebauer/Simon 2014: 7ff.).
4. **Die Selbstverantwortung:** Nicht der Lehrer übernimmt die Verantwortung, sondern die Verantwortung wird auf die verschiedenen Elemente des Systems verteilt, die Schüler werden als eigenverantwortlich angesehen (vgl. Gebauer/Simon 2014: 7ff.).

Konstruktivismus

Heinz von Foerster definiert die Umwelt, die wir wahrnehmen, als unsere Erfindung. In dieser Betrachtung verbindet Foerster die Systemtheorie mit dem Konstruktivismus. Der Konstruktivismus postuliert, dass unsere Wahrnehmungen über die Welt, nie die Wahrheit, sondern nur selbst angefertigte Konstruktionen und Betrachtungen der Wirklichkeit sind. Das duale Weltbild, das unsere Welt in erkennende Subjekte und in zu erkennende Objekte einteilt, verliert seine Berechtigung. Der Zugang zur objektiven Wahrheit ist verschlossen, der Mensch kann sich nur seine subjektive Wahrheit konstruieren. Die konkrete Konstruktion der Wirklichkeit eines jeden Menschen wird beeinflusst von seinem Wahrnehmungsapparat, seiner Biographie, den Erfahrungen, den kognitiven Prägungen und den sozialen Konventionen. Man kann davon ausgehen, dass das, was wir sehen, nur unsere eigene Vorstellung davon ist. (vgl. Krizanits 2014: 13). Der Konstruktivismus steht als eine zusammenfassende Bezeichnung für erkenntnis- und systemtheoretische sowie kognitionspsychologische- und wissenssoziologische Ansätze, die davon ausgehen, dass der Mensch über keinen unmittelbar direkten Zugang zu der ihn umgebenden Wirklichkeit verfügt. Was der Mensch von der Wirklichkeit erkennt, ist eine Konstruktion bzw. ein Produkt seines eigenen kognitiven Systems. Dieses System funktioniert im Prinzip wie ein Fotoapparat, der die Wirklichkeit in einem in sich geschlossenem System abbildet. Die Systemabläufe funktionieren selbstorganisiert (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2012: 173). Im Konstruktivismus entsteht die Welt durch den Beobachter. Der Mensch ist ein nicht triviales, zirkulär vernetztes und selbstbezügliches System. In seiner Selbstreferenz ist er in der Lage, seine Planbarkeit

Annahmen zu bestätigen und Nichttrivialität zu ignorieren. Die Vorstellungen von richtig und falsch fasst der Konstruktivismus mit dem Begriff der Viabilität zusammen. Alle Reaktionen oder Verhaltensmuster sind kompetente Versuche einer Problemlösung im Rahmen der verfügbaren Realitätsvorstellungen (vgl. Mack 2016: 251).

Systemisches Coaching und der Konstruktivismus

Das systemische Coaching ist, für den Autor, kein fest umschriebener Ansatz. Er definiert sich weder über spezifische Techniken wie z.B. zirkuläres Fragen, noch ist er festgelegt auf bestimmte Systemeinheiten oder Referenzebenen. Systemisches Coaching/Supervision setzt den Fokus auf Muster, Zusammenhänge und Dynamiken und beruft sich auf verschiedene Erkenntnisse der Systemtheorien bzw. Systemwissenschaften. Es wird das Problem auf der Ebene kommunikativer Muster und Beziehungsstrukturen eines Beratungssystems betrachtet. Das Problem wird in den Ansätzen durch Interventionen verändert, die das Kommunikations- und Beziehungsmuster verändern. Der Coach muss beachten, dass ein lebendes und soziales System sich nur in Abhängigkeit von seinen eigenen Strukturen verändern kann und nicht aufgrund der Absichten und Interventionen von außen bzw. durch den Coach. Die Vorgehensweise des Coachs orientiert sich an der sich selbst organisierenden Dynamik des Systems. Interventionen des Coachs werden vom System als Angebot aufgefasst, mit dem das System so verfährt wie es will. Das System entscheidet eigenständig wie es reagiert. Viele Beratungsansätze gehen von einem linear-kausalen Ansatz aus. Die systemische Sichtweise geht von zirkulären und meist nicht vorhersehbaren Ansätzen aus. Insbesondere bei Prozessen, die Veränderungen hervorrufen, erweist sich der konstruktivistische Denkansatz als hilfreich, indem er einen Zugang zu anderen Sichtweisen der Welt oder der Wirklichkeit des Beratungssystems ermöglicht. Nach der konstruktivistischen Auffassung fühlt sich der Mensch so lange mit sich selbst und dem Leben im Einklang, wie er seine Konstruktionen als geeignet und nützlich erlebt. Eine passende Konstruktion verleidet dann ein System zu der Auffassung, dass die Welt tatsächlich so ist wie sie ist. Ist die Konstruktion nicht mehr passend, kann dies zu Absorptionsforderungen führen. Der Konstruktivismus geht davon aus, dass jede Vorstellung der Wirklichkeit eine Möglichkeit von vielen ist. Der Coach entwickelt mit dem Beratungssystem mögliche gangbare Vorstellungen anderer Welten (vgl. Gehl 2017: 20).

Humanistische Ansätze im systemischen Coaching

Die humanistische Psychologie geht davon aus, dass Menschen, basierend auf dem „angeborenen“ Grundbedürfnis nach Selbstverwirklichung die Fähigkeit besitzen, sich autonom zu entwickeln. Die Ansätze für Beratung und Therapie betrachten ein Individuum in Bezug auf seine autonomen Entwicklungsprozesse. Der Mensch verfügt über die potentiellen Fähigkeiten, sich selbst zu erkennen, zu verändern, um sich entfalten zu können. In diesem Verständnis deckt sich die humanistische Psychologie mit dem systemischen Denken, welches in diesem Zusammenhang die Fähigkeit von Systemen versteht, sich selbst zu organisieren. Grundannahmen der humanistischen Psychologie sind:

1. Der Mensch ist mehr als die Summe seiner Teile.
2. Der Mensch lebt in zwischenmenschlichen Beziehungen.
3. Menschen leben bewusst und können ihre Sinne schärfen.
4. Menschen können sich entscheiden.
5. Der Mensch verhält sich entsprechend seinen Bedürfnissen und Motiven, aus denen sich seine Ziele ableiten lassen (vgl. Griese/ Pataki 2012: 18f.).

C. Rogers entwickelte aus den humanistischen Grundannahmen Ansätze, die den Prozess der Beziehung zwischen Coach und Klienten betrachten. Es soll die Selbstaktualisierungstendenz des Klienten angeregt werden. Ein Klient soll sich als selbstverantwortlich handelndes Wesen ansehen und soll sich in

diejenige Richtung entwickeln, die für ihn eine Selbstverwirklichung bedeutet. Der Coach schafft ein Klima, in dem der Klient seine eigenen Entdeckungen machen kann und eigenen Entscheidungen trifft. Der Klient soll sich nicht als Objekt der Behandlung empfinden. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen steht im Zentrum. Die Gefühle werden sozusagen verbalisiert. Der Coach hat die Aufgabe dem Klienten zu einer höheren Selbstwahrnehmung und Reflexion der eigenen Gefühlswelt zu verhelfen (Selbstexploration). Die Ansätze von C. Rogers enthalten die grundlegenden Aspekte, die die Haltung eines systemisch arbeitenden Pädagogen oder Coachs kennzeichnen. Es handelt sich hierbei um Empathie, Wertschätzung und Kongruenz. Rogers beschreibt, wie diese Haltungen in der Gesprächsführung umgesetzt werden können. Seine Methode stellt die Grundlage der modernen Beratung dar:

1. Verständnisvolles Zuhören: Der Coach hört verständnisvoll zu.
2. Paraphrasieren: Wiederholung, was der Coach verstanden hat.
3. Verbalisieren: Der Coach spricht an, was er emotional aus den Informationen des Gegenübers wahrnimmt und empfindet. Der Coach spiegelt seine Wahrnehmungen der Klientin oder dem Klienten (vgl. Griese/Pataki 2012: 18 ff.).

Systemische Schleife und Deutungsmusteransatz in Coachingprozessen

Der systemischen Beratungsarbeit, liegt oft das Modell der systemischen Schleife zu Grunde. Sie stellt ein anschauliches, einfaches Denk- und Prozessmodell dar, welches die systemische Haltung zum Ausdruck bringt. Der Coach möchte verstehen was passiert. Es werden zuerst Hypothesen gebildet und reflektiert. Dieses Basismodell besteht aus mehreren Schritten, die immer wieder gegangen werden und letztendlich zu einem besseren Verstehen führen. Die systemische Schleife versucht Abläufe, die während einer Intervention im Gehirn ablaufen, in vier getrennte Schritte zu unterteilen:

- 1. Schritt:** Das Sammeln von Informationen. Beispielsweise durch zirkuläre Fragen, oder durch die Auswertung von vorliegenden Unterlagen, usw.
- 2. Schritt:** Die Interpretation bis zur Sättigung. Es wird versucht Behauptungen durch vielfältige Wirklichkeitszusammenhänge zu konstruieren und zu interpretieren.
- 3. Schritt:** Erschaffung eines Möglichkeitsraumes.
- 4. Schritt:** Bewerten und auswählen bestimmter Handlungsoptionen, setzen von Interventionen, die diese Handlungsoptionen erschließen können (vgl. Hildebrand/Königwieser 2011: 47ff.).

Ein wesentlicher Punkt für die Qualität der beraterischen Interventionen ist es, die unterschiedlichen Ebenen des Denkens (beobachten, interpretieren, bewerten) nach Möglichkeit strikt einzuhalten. Es ist genauso wichtig, für jeden der Schritte innerhalb der systemischen Schleife vielfältige Ergebnisse zu produzieren. Die systemische Schleife setzt den Automatismus des „Gut ist gut genug“ außer Kraft, dadurch macht sie den Weg frei für neue Möglichkeitsräume und größere Autonomiegrade des Systems. Jeder einzelne Schritt enthält in sich die Schleife von Informationssammlung, Hypothesenbildung und Intervention. Also enthält auch der Schritt „Informationssammlung“ oder auch der Schritt „Hypothesenbildung“ das Moment der „Intervention“ und umgekehrt (vgl. Hildebrand/Königwieser 2011: 47ff.).

Der Deutungsmusteransatz geht davon aus, dass die Wirklichkeit sich aus Deutungen entwickelt. Demnach erschließen wir unsere Welt uns selbst. Letztendlich dient dieser Prozess der Identitätsbildung und dem Bedürfnis nach Sicherheit und Verlässlichkeit. Soll also ein Lernprozess im Sinne eines Problemlösungsprozesses initiiert und begleitet werden, stehen im Mittelpunkt der Kommunikation zwischen Coach und dem Beratungssystem Deutungen. Das Ziel ist es, diese Deutungen zu lernen. Für das System ist es wichtig zu verstehen, dass seine Probleme und auch seine Sichtweise auf die Welt durch Deutungen entstehen. Hier liegt auch der Schlüssel zu einem möglichen erfolgreichen Beratungsprozess. Ausgehend vom Deutungsmusterkonzept findet man in einer Beratungssituation verschiedene Wirklichkeitskonstruktionen vor. Der Coach muss diese Umstände verstehen sowie die Grundstruktur entschlüsseln. Das Coaching zielt einerseits darauf ab Raum und Möglichkeiten zu schaffen, um einen Erschließungsprozess zu beginnen, andererseits können aber nur solche Lösungsansätze angestoßen werden, die innerhalb der Wirklichkeitsdeutungen des Gegenübers eine gewisse Plausibilität haben. Die Deutungsmuster sind durch verschiedene Dimensionen gekennzeichnet: Latenz, Perspektivität, Plausibilität, Reduktion von Komplexität; Erfahrungen und systemisch-hierarchische Ordnungen (vgl. Griese/Pataki 2012: 86; Gehl 2017: 22ff.).

Haltungen und Grundprinzipien in der systemischen Beratung

Das systemische Denken und Handeln ist im Prinzip ein Ausdruck einer besonderen Haltung gegenüber sich selbst und der Welt. Diese Haltung setzt Wissen, Kompetenz und die Bereitschaft zur Selbstreflexion voraus. Alle drei Voraussetzungen sind eng miteinander gekoppelt, man muss wissen, wie Systeme entstehen und nach welchen inneren Mechanismen sie sich entwickeln, damit man sich von der linear-mechanistischen Vorstellung, die unser Denken und Handeln im Alltag bestimmen, allmählich lösen kann und mit einem beobachtenden Blick auf die eigene Art die Dinge schauen kann. Dies führt auch zu einer Form von Bescheidenheit gegenüber anderen und sich selbst (vgl. Arnold/Arnold-Haecky 2011: 2ff.). Als systemischer Coach bzw. Pädagoge zeichnet man sich durch die innere Haltung aus. Man ist Begleiter und Impulsgeber. Der systemische Coach handelt nach dem Neutralitätsprinzip. Es wird sich wertschätzend auf die Realität des Beratungssystems eingelassen und es wird keine Bewertung vorgenommen. Das Beratungssystem wird zum Experten seiner eigenen Lösungen. Man ist allparteilich, ist also für „jeden“ da. Die Haltung als Coach erfordert Gelassenheit und Achtsamkeit. Ein Coach sollte tolerant gegen Unwirksamkeit sein. Dies funktioniert aber in der Regel nur mit viel Humor und Optimismus gegenüber der Sache und dem Leben. Im systemischen Coaching wird das Problem, welches ein Klient beabsichtigt mit Hilfe des Coachs zu lösen, im Kontext gesehen. Die sozialen Bezüge, in denen sich ein Klient oder Beratungssystem mit seinen Problemen bewegt, sind für den Coach von Interesse. Der Kontext wird demnach als soziales System betrachtet. Es wird betrachtet, wie die Probleme entstehen. Die Interaktionen, die im Beratungssystem bestehen, erzeugen die Probleme. Danach generieren Systeme ihre Probleme selbst. Systeme organisieren sich um das Problem des problemdefinierten Systems. Die Probleme sind folglich nicht der Ausdruck von Dysfunktionalität, wie sie von anderen Beratungsansätzen formuliert werden. Probleme sind das Ergebnis vorherrschender Interaktionsmuster. Die soziale Interaktion ist in Systemen komplex und dynamisch, da sie einem selbst Referenten und rekursiven Mechanismus unterliegen. Sie sind auf sich selbst ausgerichtet und erzeugen sich daher aus sich selbst heraus. Dass was fortlaufend dominierend kommuniziert wird und was kongruent mit der Wahrnehmung zusammenfällt, erhält sich in diesem System. Über diesen fortlaufenden Prozess verfestigen sich die Interaktionsmuster zunehmend zu mehr oder weniger stabilen Strukturen, die dann das Problem dauerhaft und hartnäckig tragen. Das Problem, das es im Beratungskontext zu lösen gilt, wird vom problemdefinierten System durch die Art und Weise getragen, wie seine Mitglieder sich untereinander verhalten. Dem Problem liegen keine linearen

Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu Grunde. Der Kontext erzeugt das Problem und hält es aufrecht. Ein Coach muss den Kontext in seinem zirkulären Fundament begreifen (vgl. Griese/Pataki 2012: 26ff.). Systeme setzen sich aus vielen Elementen zusammen, die durch eine verbindende Kraft zusammengehalten werden, so dass ein geordnetes Ganzes entsteht, welches eigene Absichten entwickelt, durch die wiederum alle Teile miteinander verbunden sind. Das Miteinander der Elemente erzeugt eine Eigenschaft, die sich bei isolierter Betrachtung einzelner Elemente nicht ableiten lässt. Die Eigenschaft entsteht aus Wechselwirkungs- und Rückkopplungsprozessen der Elemente, sie entfalten sich aus ihrem zirkulären Zusammenwirken. Ein System ist demnach mehr als die Summe der einzelnen Elemente. Von Schlippe und Schweizer bezeichnen ein System als eine beliebige Gruppe von Elementen, die durch Beziehungen miteinander verbunden und durch eine Grenze von ihren Umwelten abgegrenzt werden. Erst der systemische Blick eines Beobachters lässt ein System entstehen. Erst ein Beobachter entscheidet, welche Elemente, welche Beziehungen und welche Grenzen diesem System zugeordnet werden (vgl. Schlippe/ Schweizer 2012: 31). Im Coaching wird sich auf die Ressourcen eines Systems konzentriert, um Lösungen zu erarbeiten. Die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Systeme werden nicht als Defizite dargestellt, sondern stellen die verschiedenen Lösungen dar. Diese müssen wertschätzend und positiv konnotiert werden (vgl. Griese/Pataki 2012: 70ff.).

Allparteilichkeit versus Neutralität

Unter der Allparteilichkeit wird die Fähigkeit verstanden, für alle Mitglieder im Beratungssystem gleichermaßen Partei zu ergreifen, die Verdienste jedes Mitglieds anzuerkennen und sich mit allen Seiten ambivalenter Beziehungen identifizieren zu können. Ein Coach oder Supervisor vermeidet es, sich mit einzelnen Klienten innerhalb des Beratungssystems zu verbünden. Er macht sich klar, dass bei Gesprächen mit einzelnen Klienten, nicht „die Wahrheit“ über die anderen Mitglieder des Beratungssystems zu erfahren sind. Ein Coach oder Supervisor hört dessen Interpretation der Wirklichkeit, und diese ist durch seine Biografie und seine Geschichte mit diesen Menschen geprägt (vgl. Sautter 2016: 85). Eng verwandt ist das Konzept der Neutralität. Neutralität ist ein häufig missverstandener Begriff. Neutralität heißt nicht, keine eigene Meinung zu haben, sondern lediglich, diese nicht in Form von Doktrin näher einzubringen (vgl. Schlippe/ Schweizer 2012: 205). Man sollte Neutralität nicht mit einer kühlen Distanziertheit verwechseln. Ein emotionsloser und unpersönlicher Stil wird eher als kritisch gesehen. Der Aufbau einer warmen, sympathischen Beziehung zwischen dem Coach oder Supervisor und den Klienten ist eine bedeutsame Grundlage für die Kooperation während der Beratungsprozesse, d.h., dass ein Coach oder Supervisor durchaus Anteil nimmt und sich phasenweise während des Gesprächs stark mit einzelnen Mitglieder engagieren kann, ja sogar muss, um zu versuchen, die Bedeutung sogar hinter den widerwärtigen Handlungen oder Ereignissen zu finden (vgl. Hoffmann 1996: 67). Schlippe und Schweizer unterscheiden 3 verschiedene Arten von Neutralität:

1. Neutralität gegenüber Personen: Für die Klienten bleibt es unklar, auf wessen Seite ein Coach steht. Es wird eine Neutralität im Hinblick auf die Beziehungen zu den Klienten gepflegt. Dies wird dadurch deutlich, dass Einladungen zur Parteinahme, zum Aufbau von Koalitionen nicht angenommen werden (vgl. Schlippe/Schweizer 2012: 206).
2. Neutralität gegenüber den Problemen oder Symptomen: Es bleibt offen, ob ein Coach das Symptom bzw. das Problem für etwas „Gutes“ oder „Schlechtes“ hält. Auch bleibt offen, ob ein Coach das Problem erhalten oder beseitigen will. Es werden Einladungen von Klienten zur Bewertung ausgeschlagen (vgl. Schlippe/Schweizer 2012: 206).

3. Neutralität gegenüber Ideen: Es bleibt hier offen, welche Problemerkklärungen oder Lösungsideen ein Coach bevorzugt (vgl. Schlippe/Schweizer 2012: 206).

Ein Coach ist nicht mehr neutral bzw. allparteilich, wenn er mit den Klienten anfängt zu diskutieren; versucht zu überzeugen; starke Gefühle wie Ärger oder Wut gegenüber einzelnen Mitgliedern des Beratungssystems empfindet oder einzelne Personen innerhalb der Gruppe aufwiegelt. Passiert dies, ist ein Coach zu stark in das System verstrickt (vgl. Sautter 2016: 86).

Techniken, Methoden und Interventionen in der Beratung

Systemische Techniken lassen sich als Instrumente therapeutischen Handelns verstehen, die die Umsetzung der beschriebenen Konzepte und Haltungen erleichtern. Die Voraussetzung dafür, dass die zuvor beschriebenen Konzepte und Haltungen als Teil des Handlungswissens vom Coach überhaupt wirksam werden können, ist das Gelingen der Begegnungsdimension. Erst ein entwickeltes Sicherheitsgefühl zwischen Coach und dem Beratungssystem eröffnet den Raum für Neugier und Interesse auf Seiten des Beratungssystems für die Coachingprozesse. Erst durch das Vertrauen können die spezifischen Fragetechniken und möglichen Aufgaben beim Beratungssystem ein veränderungsrelevantes Potenzial entfalten. Das Methodenrepertoire ist dabei nicht auf ein bestimmtes Setting beschränkt, sondern findet seine Anwendung in der Arbeit sowohl mit einzelnen Personen oder Gruppen. Im Folgenden wird ein kleiner Einblick in die Techniken des systemischen Coachings gegeben. Ein besonderer Aufmerksamkeitsaspekt liegt auf der Erzeugung von Interesse und Neugier im Beratungssystem. Darüber hinaus hat das systemische Coaching oder die Supervision aufgrund der Offenheit die Entwicklung vieler weiterer Techniken ermöglicht, die hier allerdings nicht vorgestellt werden können.

Priming

Für Kraemer ist Priming eine Technik, die sich mit situationellen Einflüssen beschäftigt und wie diese Einflüsse sich auf Gedanken, Gefühle und Verhalten auswirken (vgl. Kraemer 2006: 14). In der Gedächtnisforschung wird Priming als ein Teil des impliziten Gedächtnisses angenommen. Unter Priming versteht man nach Tulving und Schacter eine nicht bewusste Form des menschlichen Gedächtnisses, die zur perzeptuellen (unbewussten) Identifikation von Worten oder Objekten dient und erst seit jüngerer Zeit als eigenständiges Gedächtnissystem angesehen wird (vgl. Tulving/Schacter 1990: 301). Das Hervorrufen von vielen inneren Vorstellungen durch eine einzige Vorstellung wird als Priming Effekt (Bahnungseffekt) bezeichnet. Die grundsätzliche Idee hinter diesem Phänomen ist die netzartige Anordnung der Informationen im Gedächtnis. Die Knoten der netzartigen Anordnung sind miteinander verbunden. Sie kräftigen und aktivieren sich gegenseitig, sobald ein verknüpfter Knoten in dem System angeregt wird. Man kann dies vergleichen mit der Ausbreitung von Wellen auf einer Wasseroberfläche. In den achtziger Jahren wurde der „Priming Effekt“ entdeckt, als durch ein präsentiertes Wort unmittelbare Veränderungen in der Abrufleichtigkeit weiterer Wörter gemessen wurden. Das Wort „Tag“ ruft beispielsweise weitere Wörter wie „lang“, „sonnig“ oder „Nacht“ hervor. Priming ist allerdings nicht nur auf Wörter begrenzt. Aus einem Wort kann sich unbewusst und binnen weniger Sekunden ein Eindruck aus vergangenen Zeiten bilden, welche wiederum Gefühle hervorrufen und aus diesen Gefühlen können sich wiederum verschiedene Formen der Mimik entwickeln (vgl. Felser 2007: 203). Für Gunther Schmidt geht es beim Priming eher um eine Technik. Nach Schmidt können durch Priming Prozesse unbewusst psychologische Reaktionen, Haltungen, emotionale Reaktionen und Absichten aktiviert werden. Priming entspricht völlig identisch den Kommunikationsprozessen, die auch in einer Hypnotherapie ablaufen, insbesondere, wenn es sich um eine indirekte Hypnosetherapie nach den Konzepten von Milton Erickson handelt. nämlich über Gespräche, die zielgerichtet immer

wieder Themen und Erlebnisprozesse fokussieren, die den gewünschten Ergebnissen dienen sollen. Auch der Problem Talk (Solution Talk) nach „de Shazer“ drückt nichts Anderes aus als eine Form von Priming. Für Schmidt kann Priming mit einer indirekten hypnotischen Induktion gleichgesetzt werden. Verschiedene Priming Experimente weisen darauf hin, dass wir uns jeden Tag wechselseitig „hypnotisieren“, indem wir kommunikative Angebote, welche die Planung von Assoziationen anregen, annehmen, wobei „hypnotisiert“ in diesem Sinne so verstanden wird, dass es sich um eine wirksame Fokussierung von Aufmerksamkeit auf allen Sinneskanälen handelt, die ein unwillkürliches Erleben aktivieren (vgl. Schmidt 2004: 54ff.).

Priming im Coachingprozess

Schmidt vereinigt in Priming die Aufmerksamkeitsfokussierung und die Kommunikationsprozesse, die er mit der Hypnotherapie von Milton Eriksson verbindet. Schmidt beschreibt mit dem Begriff der „Alltagstrance“ die Fokussierung der Aufmerksamkeit im Alltag. Der gesamte Alltag kann beschrieben werden als eine permanent fluktuierende und synchron zwischen mehr willkürlicher und mehr unwillkürlicher Fokussierung oszillierende Gestaltung der Wahrnehmung. Im Alltag allerdings organisieren die meisten Menschen dies so, dass die bewussten Fokussierungen oft ziemlich stark abgetrennt von den unwillkürlichen ablaufen, was nur in dem Fall zum Problem wird, wenn diese beiden Ebenen völlig konträr wirken (vgl. Schmidt 2005: 40). Hypnosystemische Kommunikationsprozesse sind für Schmidt keineswegs nur Tranceinduktionen der klassischen Art, sondern überwiegend Gespräche, die zielgerichtet immer wieder Themen und Erlebnisprozesse fokussieren, die gewünschten Ergebnissen dienen sollen (Konversationstrance). Die Konversationstrance kann mit der indirekten hypnotischen Induktion gleichgesetzt werden. Für Schmidt sollte die gesamte Arbeit beim Coaching deshalb auch sehr differenziert und kritisch daraufhin geprüft werden, welche Priming Prozesse mit welcher Wirkung dort ablaufen und welche Art des Priming dort besonders hilfreich ist. Schmidt stellt sich die Frage, ob nicht die gesamte Kooperation in der Supervision und im Coaching als ein konsequentes Ritual der Aufmerksamkeitsfokussierung und des zielgerichteten Priming verstanden und entsprechend ausgerichtet werden sollte. Die für das Erleben sehr wirksame Bahnung von Assoziationen kann für Schmidt auch auf vielen anderen Ebenen geschehen, zum Beispiel auf der Ebene des motivationalen Priming (vgl. Schmidt 2005: 42). Um das Priming im Coachingprozess lösungsorientiert zu nutzen, sollte man nach de Shazer so wenig wie möglich von dem Problem als Coach wissen. Ein Coach sollte sich bei der Erarbeitung der Lösung auf die Suche nach einer beschwerdefreien Zeit machen, indem man sich auf die Suche nach positiven Ausnahmen macht. Ein Coach sollte mit dem Klienten oder dem Beratungssystem eine Zukunftsvision entwickeln, in der die Beschwerden verschwunden sind. Nach de Shazer geschieht dies ohne eine umfassende Beschreibung des Problems bzw. seiner Ethnologie und überraschenderweise gelegentlich sogar ohne die für ein Verschwinden der Beschwerde eventuell notwendigen nächsten Schritte zu diskutieren (vgl. de Shazer 2006: 69). Ein wichtiges Werkzeug innerhalb des lösungsorientierten Coachingprozesses ist für den Autor der Aufbau von Zukunftsvisionen. Dies geschieht zum Beispiel durch die Wunderfrage. Die Wunderfrage ist eine systemische Frageform. Einige systemische Frageformen werden in einem der nachfolgenden Kapitel näher beleuchtet. Bei allen lösungsorientierten Werkzeugen wie z.B. systemischer Fragen, Reframing, Utilisation u.a. geht es darum, neuronalen Muster zu aktivieren, die mit einem Lösungserleben zu tun haben. Bei der Lösungsorientierung werden Priming Prozesse initiiert. Durch Vorstellung und genauer Beschreibung einer Zeit ohne Probleme, und diese Zeit hat schon jeder erlebt, oder durch das Nachdenken über hypothetische Lösungen werden neuronale Netze aktiviert. Diese erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass das Vorgegedachte auch eintritt. Ressourcenorientierte Sichtweisen, auf das Problem, aktivieren neuronale Muster, die näher beim Lösungserleben sind.

Reframing

Durch Reframing wird einer Situation oder einem Geschehen eine andere Bedeutung oder ein neuer Sinn gegeben. Man versucht die Situation in einem neuen Kontext zu sehen. Ein Coach kann durch die Beschreibung des Problems, dem Problem ein ganz neues Abbild geben. Es geht darum, die im Gespräch entstehenden Inhalte und Beschreibungen immer wieder zu hinterfragen und immer wieder in einem anderen Licht wahrzunehmen. Die wahrgenommene Realität hängt von der eingenommenen Perspektive ab. Durch eine neue Rahmung kann man dem Geschehen einen anderen Sinn geben. Die Bedeutung einer Information hängt hierbei von den sogenannten „Kontextmarkierungen“ ab. Diese Markierungen sind Kennzeichen, die zeigen, wie eine Intervention zu verstehen ist. Der Rahmen bestimmt, wie eine Äußerung zu verstehen ist. Ein veränderter Rahmen (Situation) kann die komplette Bedeutung einer Kommunikation verändern. Es gibt verschiedene Formen des Reframing. Das Bedeutungsreframing verleiht dem beklagten Problem einen anderen Sinn. Das Kontextreframing versucht einen Kontext zu finden, in dem das beklagte Verhalten sinnvoll sein könnte. Das Inhaltsreframing versucht das Problem und die dahinterliegende gute Absicht zu trennen. Reframing stellt eine neue prägnante Sicht zu der bisherigen Wirklichkeitssicht her (vgl. Schlippe/Schweitzer 2012: 312ff.).

Joining und Pacing

Joining bezeichnet aus Beratersicht den Prozess, sich verbal und nonverbal, inhaltlich und emotional auf das Klientensystem einzustimmen. Ein Coach koppelt sich durch einen unbelasteten Kontakt an das System an. Es wird versucht mit dem System einen guten Kontakt herzustellen, von ihm akzeptiert zu werden, zugleich aber auch eine Leitungsrolle für den Prozess einzunehmen. Beim „Pacing“ passt sich ein Coach dem Tempo und den Gewohnheiten des Klienten an um danach zunehmend im „Leading“ das Tempo und die Spielregeln neu zu bestimmen. Es wird sich sozusagen von „Oben“ an das System angekoppelt. Um anzukoppeln muss ein Klient Vertrauen zum Coach haben. Grundsätzlich muss ein Coach dem Klienten wertschätzend gegenüberreten. Es ist hilfreich, sich sprachlich der Ausdrucksweise des Klienten anzugleichen und gegebenenfalls dieselben oder ähnliche Begriffe zu verwenden. Dadurch fühlt sich ein Klient in seiner Kommunikation angenommen. Der Coach stellt über Feedbackschleifen fest, ob der Klient richtig verstanden wurde. Hierbei werden solche Fragen gestellt wie: *„Habe ich dich richtig verstanden, du meinstest...?“* oder *„Korrigiere mich bitte, wenn ich dich falsch verstanden haben sollte!“*, wobei Pacing sich nicht nur auf verbale Äußerungen beschränkt, sondern auch die nonverbale Kommunikation mit einbezieht. Der Coach erhält vom Klienten die Information, dass er die Wahrnehmungen teilt und versteht. Ein Coach stellt mit Pacing sicher, dass das, was vom Coach verstanden wurde, wirklich auch das ist, was das Beratungssystem gemeint hat (vgl. Sautter 2016: 89). Joining dient dazu, dass das Beratungssystem in der Beratungssituation ankommt, die anfängliche Nervosität zu überwinden und Vertrauen in die Gesprächssituation und zum Coach entwickeln (vgl. Schlippe/Schweitzer 2012: 225ff.).

Utilisation

Bei der Utilisation werden bisher als defizitär gedeutete Muster mit einer positiven Bedeutung versehen. Kein Phänomen oder Muster ist eine Kompetenz oder Inkompetenz, eine Ressource oder eine Nichtressource. Je nach Betrachtung kann aber jedes Phänomen oder Muster entsprechend wirken. Dies hängt davon ab, ob es aus der jeweiligen Sicht des Betrachters als erwünscht oder unerwünscht angesehen wird. Ob etwas als Kompetenz oder Inkompetenz angesehen und genutzt wird, hängt entscheidend davon ab, wie es beschrieben und bewertet wird und wie man sich dazu in Beziehung setzt. Kompetenzen werden als Bedürfnisse angesehen, die für die Zielverwirklichung zu berücksichtigen sind

und genutzt werden sollten. So kann man beispielsweise Unsicherheit oder Angst wertschätzend zu einem Bedürfnis nach Sicherheit und Vorsicht umdeuten (vgl. Schmidt 2005: 92ff.).

Beispielweise kann man die Unsicherheit bei einem möglichen Schulwechsel auch wertschätzend als ein positives Gefühl nach Sicherheit umdeuten.

Die Erzeugung von Metastabilität und Instabilität

Mikrosignale signalisieren dem Coach, dass der Klient bei ihm ist. Durch Stabilität ermöglicht ein Coach dem Gegenüber, sich auf die Instabilität der Auseinandersetzung einzustellen. Auf der sicheren Basis der Beratungsbeziehung wird eine besondere Qualität von Spannung aufrechterhalten, die es möglich macht, dass die Klienten sich an die kritischen Punkte in ihren Auseinandersetzungen heranwagen. Die stabile Beziehung ermöglicht es dem Coach auch kritische Punkte anzusprechen, auch provokative Fragen zu stellen und dem Betroffenen zu helfen, sich mit seinen Themen zu konfrontieren (vgl. Schlippe/Schweitzer 2014: 11ff.).

Prinzipien und Formen der Interventionen

Interventionen können verschiedene Zielrichtungen haben. Entweder sie sollen dazu führen, dass etwas, das bislang gemacht wurde, unterlassen wird oder sie zielen darauf ab, dass etwas, was bislang unterlassen wurde, gemacht wird. Interaktions- und oder Kommunikationsmuster, die mit der Entstehung und Erhaltung von Problemen oder Symptomen im Zusammenhang gebracht werden, sollen gestört werden. Werden Muster mit der Entstehung und Erhaltung von Lösungen in Zusammenhang gebracht, sollen sie angeregt werden (vgl. Simon/Rech-Simon 2007: 275). Obwohl eine Intervention nicht berechenbar oder erwartbar ist, sollten Interventionen vom Coach theoriegeleitet entwickelt und gesetzt werden. Die Intervention ist nur wirksam, wenn das System es zulässt bzw. sie erkennt. Es kann aber auch die Wirkung einer Intervention im System eintreten, ohne dass der Coach eine Interventionsabsicht hat. Der Begriff der Intervention bildet aus systemtheoretischer Sicht ein Dilemma ab. Systemiker greifen steuernd ein, obwohl sie davon ausgehen, dass komplexe autonome Systeme nicht steuerbar sind, sondern sich über ihre internen Prozesse selbst steuern. Systeme sind bestenfalls in ihren Mustern verstörbar. Die Verstörung muss bereits strukturell angelegt sein, ansonsten würde die vorgenommene Störung als „weißer Lärm“ vom System ausgeblendet. Als Interventionen wirken Rückspiegelungen von Hypothesen, das Aufzeigen von Widersprüchen, usw. Die Intervention kommt im Modell der systemischen Schleife zum Ausdruck. Es werden rekursive Automatismen von gewohnten Handlungsmustern und Deutungsmustern verstört. Durch Unterbrechung der Rekursivität wird die Kontingenz von Bedeutungsgebung und Handlungen deutlich. Man erkennt, dass man die Dinge auch anders sehen bzw. angehen kann. In dieser Erweiterung des Möglichkeitsraumes liegt der Nutzen von Interventionen. Eine Änderung ist nur als Eigenleistung des zu veränderten Systems möglich, sie ist aber ohne externe Anstöße unwahrscheinlich (vgl. Wilke 2015: 9ff.). Die vorgestellten Methoden entbehren der Vollständigkeit. Die Methodenvielfalt würde den Rahmen dieser Masterarbeit mehr als ausfüllen. Die vorgestellten Methoden haben sich im Alltag des Autors bewährt.

Fragetechniken

Fragen haben beim Coaching einen informationsschaffenden Wert für das Beratungssystem und den Coach, andererseits vermitteln sie dem Beratungssystem implizite Botschaften und lassen auf indirekte Weise neue Perspektiven in das Beratungssystem einfließen. Für den Autor sind Fragen schon eine Form der Intervention.

Bedeutung systemischer Fragen

In sechs Punkten fasst Brandau die Wirkung systemischer Fragen zusammen:

1. Systemische Fragen versuchen die Zirkularität natürlicher Prozesse zu erfassen und stellen damit eine Erweiterung zu der im Allgemeinen linear verlaufenden Sprache dar.
2. Die Mitverantwortung der Beteiligten für das Geschehen wird durch die zirkuläre Betrachtung eines Problems deutlich gemacht.
3. Systemische Fragen machen sichtbar, welche Bedeutung man den Dingen geben kann und sie zeigen auf, dass auch andere Sichtweisen möglich wären.
4. Systemische Fragen dienen der Erzeugung von Informationen.
5. Durch systemische Fragen werden Unterschiede erzeugt, die einen Unterschied machen. Diese Unterschiede können vertraut sein und für das Beratungssystem bestätigend wirken oder auch neu und anregend sein.
6. Systemische Fragen werden nicht wertend formuliert. Sie können an alle Personen im Beratungssystem gestellt werden und unterstützen die Allparteilichkeit. Die Autonomie und Kompetenz der Beteiligten wird unterstützt (vgl. Brandau/Schüers 1995: 144).

Allgemeine Prinzipien

a.) Das Erfragen von Unterschieden: Probleme und Informationen entstehen dadurch, dass es eine Differenz zwischen dem Soll- und Istzustand gibt. Wird ein Begriff zur Beschreibung einer Situation oder Zustands verwendet, kann dessen Bedeutung dadurch geklärt werden, dass nach beobachtbaren Unterscheidungsmerkmalen gefragt wird (vgl. Simon/Rech-Simon 2007: 270).

Fragebeispiel: „Zu wieviel Prozent hältst du die Idee für machbar? Welchen Unterschied macht es für dich, wenn du dich aus dieser Klasse in eine andere versetzen lässt?“

b.) Die Verflüssigung von Eigenschaften: Individuelle, statische Eigenschaften sind Zuschreibungen und Verdinglichung, die aus individuellen, wiederholten Verhaltensmustern abgeleitet werden. Durch die Art der Fragen sollen diese Muster in die Verhaltensdimension zurückgesetzt werden. Verhaltensweisen werden entsprechend des Kontextes unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben. Die Absolutheit vermeintlicher Eigenschaften kann dadurch infrage gestellt werden, dass sie das Verhalten, durch das sie sich zeigen, in ihren interaktionären Kontext gestellt werden. Es werden Fragen nach dem Effekt des Verhaltens gestellt (vgl. Simon/Rech-Simon 2007: 271).

Fragebeispiel: „Was tut die Simone, wenn sie sich wieder, wie du sagst, total Blöd verhält?“

c.) Die Verdeutlichung gegenseitigen Bedingens: In einem Beratungssystem wird jeder Teilnehmer als handelnder vorausgesetzt, wodurch Täter- und Opferrollen mitsamt ihren gradlinig-kausalen Prämissen infrage gestellt werden. Jeder ist verantwortlich für die Handlungen aller anderen (vgl. Simon/Rech-Simon 2007: 271).

Fragebeispiel: „Welchen nachvollziehbaren Grund könnte Paul für sein Verhalten haben?“

d.) Die Unterscheidungen im Sprachmodus: Durch Fragen wird der Unterschied zwischen dem realen und dem fiktiven dargestellt. Diese Fragen werden als hypothetische Fragen bezeichnet, sie ermöglichen einen Blick in die Zukunft. Es werden die Auswirkungen unter bestimmten Annahmen beschrieben. Im Prinzip handelt es sich um Gedankenexperimente. Die Klienten lassen sich in eine alternative Welt führen (vgl. Schlippe/Schweitzer 2012: 263f.).

Fragebeispiele: „Angenommen, was würde passieren, wenn du weiter den Unterricht boykottieren würdest? Gesetz den Fall, was würde passieren, wenn du in Zukunft mit dem Unterrichtsboykott aufhören würdest und dich am Unterricht beteiligst? Angenommen, du würdest wirklich alles hinschmeißen, wer würde dich vermissen?“

e.) Die Unterscheidung zwischen beschreiben, erklären und bewerten: Fragen sollen eine möglichst deutungs- und wertungsfreie Beschreibung von Phänomenen ermöglichen. Durch die Art, wie sie erklärt werden, wird die Bewertung verändert, und ihre Bewertung verändert entsprechend ihre Erklärung und beides entscheidet, ob ein Phänomen überhaupt wahrgenommen wird oder nicht (vgl. Simon/Rech-Simon 2007: 270).

Fragebeispiel: „Kannst du mir erklären, welcher Lösungsweg für dich möglich ist?“

e.) Die Einführung einer zeitlichen Dimension: Durch die Einführung einer zeitlichen Perspektive wird die Statik und die Verdinglichung relativiert. Es werden Änderungen in der Vergangenheit ebenso möglich wie Änderungen in der Zukunft. Die Implikation solcher Fragen ist, dass Änderungen möglich und wahrscheinlich sind (vgl. Simon/Rech-Simon 2007: 271f.).

Fragebeispiel: „Seit wann hast du den Eindruck, dass deine Mitschüler dich meiden?“

f.) Die Unterschiede im Raum: Die Fragen versuchen Beziehungen herzustellen, indem sie Verhältnisse beschreiben. Beispielsweise soll in Prozent angegeben werden, für wen das Problem größer ist, wer sich im Beratungssystem mehr Sorgen macht, wer sich am meisten freuen würde, wenn das Problem nicht mehr wäre usw. (vgl. Simon/Rech-Simon 2007: 270f.).

Fragebeispiel: „Worin unterscheidet sich deine Arbeitsweise von der der anderen? Wenn du es in Prozent ausdrücken solltest, was schätzt du? Bist du mehr oder weniger zufrieden?“

g.) Die Unterschiede in der Zeit: Durch diese Art zu fragen werden Unterschiede und Entwicklungen dargestellt (vgl. Simon/Rech-Simon 2007: 270f.).

Fragebeispiele: Vergangenheitsfragen: „Wann haben deine Mitschüler begonnen, sich unkooperativ zu verhalten? Wann hast du das zum ersten Mal bemerkt?“

Zukunftsfragen: „Wie lange meinst du dauert es, bis Andere deine Veränderung bemerken?“

Zirkuläre Fragen

Sie helfen ein System zu erkunden. Durch die zirkuläre Fragestellung werden andere Perspektiven eingeholt, die Sichtweisen auf die relevanten Umwelten eines Problems werden neu erzeugt. Statt die Schüler beispielsweise zu fragen: „Warum streitet ihr?“ Könnte man auch die Frage stellen: „Was muss geschehen, damit ihr euch wieder versteht?“ Eine Multiperspektive lässt sich demnach auch dann herstellen, wenn man das Gute im Schlechten sieht, es handelt sich um eine Umkonnotation. Man richtet die Aufmerksamkeit bewusst zwischen beide Pole. Man erhält Informationen über die Relationen und Interaktionen im System, es werden unmittelbar die inneren Strukturen des Systems abgetastet. Innere Strukturen sind Vorlaufgrößen für die Unterschiede in den jeweiligen Wirklichkeitskonstruktionen und Handlungsmustern. Zirkuläre Fragen fördern die Selbstbeschreibung des Systems aus verschiedenen Perspektiven. Man betrachtet quasi das System mit unterschiedlichen Brillen und Filtern. Es gibt es kein „Richtig“ oder „Falsch“, sondern nur zwei oder mehrere Ansichten bzw. Meinungen, die unterschiedlich interpretiert und verstanden werden (vgl. Sautter 2016: 101ff.).

Zirkuläre Fragen stellen im Coachingprozess bereits eine intensive Intervention dar. Durch sie werden Sachverhalte, Einstellungen, Hoffnungen oder Befürchtungen aufgedeckt, die bisher nicht offen ausgesprochen wurden. Je nachdem, wie der Coach den Fokus auf bestimmte Inhalte und Gegebenheiten lenkt, kann er schon zu einer Veränderung der „inneren Landkarte“ kommen. Generell ist jede Frage auch eine Intervention, die implizit eine bestimmte Sicht auf die Wirklichkeit anbietet (vgl. Schlippe/Schweitzer 2012: 268).

Fragebeispiel: *Abbi, eine Schülerin hat sich über dein Verhalten beschwert. Wie kommt sie darauf? Was meinst du? Was glaubst du, warum denkst sie so?*

Beispiel: Ein Schüler, der sich bisher darauf fokussiert hatte, was alles falsch gelaufen war, wurde durch die Frage des Autors nach dem, was positiv gelaufen ist, sein vorhandenes Weltbild infrage gestellt. Statt: „*Ich kann gar nichts und werden es auch nie lernen!*“, kam dem Schüler der Gedanke: „*Eigentlich ist doch vieles gut gelaufen!*“ Diese Veränderung hatte Auswirkungen auf sein Verhalten innerhalb der Klasse und seine Noten. Auch die Frage nach möglichen Ausnahmen kann zu einer Veränderung im Beratungssystem führen. Während eines Schülercoaching stellte sich heraus, dass die Schüler im Rahmen eines Umweltprojektes im Vorfeld vieles richtiggemacht hatten. Die Schüler stellten fest, dass nur wenige Fehler gemacht wurden, die aber sofort in der Entstehungsphase meistens schon korrigiert wurden. Die Schüler hatten nur wenige Ressourcen zur Verfügung, um ihr Umweltprojekt an der Schule zu etablieren. Nach außen sah es für Unbeteiligte so aus, als ob das Schülerteam nicht in der Lage wäre zielgerichtet zu arbeiten. Durch den ständig steigenden Erfolgsdruck fixierte sich das Team immer mehr und mehr auf die Dinge, die nicht richtig funktionierten. Sie übersahen aber, wie viel sie eigentlich schon erreicht hatten. Durch Teamcoaching entwickelten die Schüler ein immer stärkeres Selbstbewusstsein gegenüber der Schulleitung und ihren Mitschülern.

Zukunftsfragen

Viele Probleme bzw. Problemmuster entstehen aus der Vergangenheit. Der Blick wird häufig in die Vergangenheit gerichtet und damit auf die möglichen fehlgeschlagenen Lösungen. Bei den Lösungsansätzen wird dann immer wieder in die Vergangenheit geblickt. Die Zukunftsfragen öffnen eine Tür zu den bisher unbedachten Möglichkeiten, den Vorstellungen und Ideen. Es wird darüber nachgedacht, wie die Zukunft auch anders sein könnte und welche verschiedenen Möglichkeiten es dazu gibt (vgl. Schlippe/ Schweitzer 2012: 265).

Fragebeispiele: „*Welche Ideen hast du, wie zukünftig dein Leben nach dem Drogenentzug aussehen könnte? Welche Aufgaben siehst du in der Zukunft für dich? Wo möchtest du dich in einem bzw. in zwei Jahren sehen?*“

Fallbeispiel: Eine Schülerin erzählte dem Autor in einem vertraulichen Gespräch, dass sie sich zum Drogenentzug angemeldet hätte. Sie hatte aber Angst vor dem Entzug, und dass sie den Entzug eventuell nicht durchhalten würde und sie dann endgültig auf der Straße wäre. Die Schülerin hatte, trotz ihrer Drogensucht ein relativ stabiles soziales Umfeld. Laut ihrer Erzählung kam sie durch Neugierde und ihren Exfreund mit den Drogen in Kontakt. Der Autor fragte sie was für sie den Ausschlag gab sich für den Drogenentzug anzumelden. Sie erzählte, dass sie gerne eine Familie gründen wolle und ihr Leben endlich selber meistern wolle. Sie habe aber von Freunden gehört, dass der Drogenentzug sehr schmerzhaft wäre und viele den Entzug nicht lange durchhalten würden bzw. nach dem Entzug wieder rückfällig würden. Der Autor fand, dass sie sehr starke und wichtige Ziele hätte die ihr einen „Lebenssinn“ und ein „Lebensziel“ geben würden, und dass diese Ziele immer den Kampf gegen die Drogensucht wert wären. Er fragte die Schülerin ob sie Menschen hätte, die sie beim Entzug unterstützen würde. Die Schülerin erzählte, dass ihre Familie, ihr neuer Lebensgefährte und ihr Freundeskreis sie unterstützen würde. Der Autor bemerkte, dass sie doch einen sehr großen Kreis an Menschen hätte, die sie unterstützen würden. Dehnen sie wichtig ist. Der Schülerin bemerkte, dass sie nicht allein war. Sie hatte sich zu sehr auf die Drogenproblematik konzentriert und Ihre Ziele und ihr soziales Umfeld ausgeblendet. Nach Kenntnisstand des Autors ist die Schülerin bis heute nicht rückfällig geworden.

Kommentiert [MG1]:

Wunderfrage

Manche Klienten können von keiner Ausnahme berichten, nichts gefällt ihnen mehr an sich oder ihrem Leben. Alles ist furchtbar und es gibt keine Ausnahmesituationen. Es bleibt also allenfalls noch ein Wunder, welches die Probleme beseitigen kann. Die Wunderfrage erkundigt sich genau danach, wobei es auch wichtig ist, dass man auch danach fragt, was nach dem Wunder geschieht. Zum einen ist die Wunderfrage unverbindlich, denn für ein Wunder kann man ja nichts und fantasieren ist nicht verboten. Zum anderen stellt man häufig fest, dass das, was man nach dem Wunder tun würde, nichts Übernatürliches ist, sondern eine recht schlichte, handfeste Tätigkeit. Man entdeckt, dass man nach dem Wunder einfach mehr von dem tun würde, was man heute schon macht (vgl. Schlippe/ Schweitzer 2012: 267).

Fragebeispiel: *„Angenommen, es wäre über Nacht ein Wunder geschehen und deine Probleme mit der Klasse und der Schule wären verschwunden. Woran würdest du es merken, wenn du morgens aufstehst? Was würdest du als erstes und was als Zweites tun bzw. verändern und wer würde es als erstes merken und warum?“*

Fragen nach qualitativen und quantitativen Differenzierungen

Hier werden Fragen nach den Unterschieden in Bezug auf Qualität und Quantität gestellt. In diese Kategorie gehören auch Skalierungsfragen hinein (vgl. Simon/ Rech-Simon 2007: 273).

Fragebeispiele: *„Ist es eher so ..., wenn das Problem auftritt oder eher so...? Mehr oder weniger? Wenn du den augenblicklichen Zustand in einer Skala von 0-10 bewerten müsstest, wobei 0 bedeuten würde, es wäre absolut schlecht und 10 bedeuten würde, es wäre optimal, welche Zahl würdest du der momentanen Situation zuordnen und warum?“*

Verbesserungsfragen

In der Beratung schildern die Klienten in der Regel als erstes ihr Problem. Ihr Fokus ist darauf schon seit langem gerichtet, wobei es eigentlich nicht direkt um das Problem, sondern um die Auswirkungen des Problems geht. Je länger sich der Blick auf das Problem konzentriert, je stärker fließt die Energie in das Problem und je stärker wird der Blick auf das Problem verengt. Das positive gerät aus dem Blickfeld und es wird sich nur noch auf das Problem konzentriert. Um Konstruktionen für Lösungen zu entwickeln, muss die Blickrichtung verändert werden. In diesem Fall lohnt es sich, Fragen nach Ausnahmen vom Problem zu stellen. Dies geschieht indem man den Vergleich zieht zwischen den „Problemzeiten“ und den „Nichtproblemzeiten“, dabei werden Unterschiede gebildet (vgl. Schlippe/ Schweitzer 2012: 266).

Fragebeispiele: *„Wie könntest du mehr von dem machen, was du in den Nichtproblemzeiten gemacht hast? Wie erklärst du es dir, dass das Problem nicht auftrat? Was hast du in diesen Zeiten anders gemacht? Was müsstest du dafür tun?“*

Beobachtungsaufgaben

Eine Beobachtung strukturiert jede soziale Interaktion und Kommunikation. Verändert man die Beobachtungsrichtung, dann verändert man die sozialen Spielregeln. Wird die Welt nur beobachtet, so scheint sich nichts zu verändern. Doch wer die Welt anders beobachtet als bisher, verändert seine Weltsicht und in der Folge möglicherweise sein Verhalten. Im Coaching kann man dem

Beratungssystem (Klasse) Beobachtungsaufgaben geben, die sie bis zur nächsten Treffen mit dem Coach lösen müssen (vgl. Simon/ Rech-Simon 2007: 280).

Fallbeispiel: Schüler einer Klasse mussten bis zur nächsten Supervision sich unabhängig beobachten und feststellen, wer sich am ehesten bei Konflikten an die Regeln hält und wer nicht. Über die Beobachtungen sollten sich die Schüler dann gegenseitig informieren. In der nächsten Sitzung wurde dann über die zwischenzeitlichen Erfahrungen gesprochen. Für die Schüler war es eine besondere Erfahrung. Sie hatten zuvor noch nie ihr Verhalten untereinander beobachtet und reflektiert. Diese Aufgabe führte zu einem besseren Umgang der Schüler innerhalb der Klasse. Längerfristig gab es seltener Konflikte untereinander.

Verhaltensaufgaben

Berücksichtigt man, dass alle sozialen Strukturen durch redundante Verhaltensmuster aufrechterhalten werden, liegt es nahe, dem Beratungssystem alternative Verhaltensweisen zu verordnen. Durch die Aufgaben werden die Klienten gezwungen sich in Situationen zu versetzen, in denen ein anderes Verhalten zwingend geboten ist (vgl. de Shazer 1985: 84). Zeigt nur eine Person im Beratungssystem eine neue Verhaltensweise, ist das Muster gestört.

Fallbeispiel: Die am Supervisionsprozess beteiligten Schüler mussten bis zur nächsten Sitzung ein überraschend anderes Verhalten an den Tag legen, wenn sie die Klasse betraten. Die anderen Schüler mussten herausbekommen, wann die Schüler dieses neue Verhalten an den Tag legten. In dieser Zeit beachteten und beobachteten sich die Schüler stärker als sonst. Jedes bewusste und unbewusste Verhalten wurde registriert. Die Schüler entwickelten für ihre Mitschüler im Laufe der Zeit eine Form von Empathie, die zuvor nicht vorhanden war.

Positive oder negative Konnotationen

Sie stellen eine neue Bewertung beschriebener Ereignissen dar. Beim positiven Kommentar wird der Anpassungsaspekt des allgemeinen als „Problem“ etikettierten Verhaltens betont oder das Verhalten als Ausdruck der Solidarität mit dem Beratungssystem gewertet. Beziehungsaspekte wie Fürsorge, Rücksichtnahme oder Sensibilität werden besonders hervorgehoben. Das Beratungssystem wird mit einem positiven Kommentar hervorgehoben. Eine solche positive Bewertung erhöht die Wahrscheinlichkeit des Entstehens einer „Ja-Haltung“, welche die Beteiligten offener werden lässt für die nachfolgenden Interpretationen oder Verschreibungen. Bei einer negativen Konnotation werden die unerwünschten, aber unvermeidlichen Nebenwirkungen deutlich gemacht (vgl. Simon/ Rech-Simon 2007: 279f.).

Fallbeispiel: Einer Schülerin wurde vom Autor anerkennend mitgeteilt, wie überrascht er war, dass trotz aller aufgetretenen schulischen und familiären Probleme die Schülerin immer noch effektiv an ihrem Abschluss arbeitete. Die wertschätzende Anerkennung für die getane Arbeit gab der Schülerin neuen Auftrieb. Die Schülerin fing an, ihre Leistung neu zu bewerten.

Reflexion der Arbeit

Dieser Teil reflektiert diese Veröffentlichung und gibt einen möglichen Blick in die Zukunft.

Bezug zu den Vorannahmen

1. Lehrer haben wenige Möglichkeiten ihren Schülern in seelischer Not zu helfen.

Es kommt darauf an, wie ein Lehrer die Beziehungsarbeit gewichtet. Durch eine gute und ehrliche Lehrer-/Schülerbeziehung vertrauen sich Schüler in der Regel einer Vertrauensperson bzw. Lehrer an. Durch Neugier, Empathie, Wertschätzung und der Begegnung auf „Augenhöhe“ mit dem Schüler wird eine Vertrauensbasis aufgebaut. Die Beziehungsarbeit steht für den Autor im Vordergrund.

2. Lehrer und Schule stehen dem Thema Suizid hilflos gegenüber.
Für den Autor steht man dem Thema des Suizids nur dann hilflos gegenüber, wenn man nicht aktiv im Voraus solche Situationen in Betracht zieht und mögliche Gegenmaßnahmen plant. Allerdings muss das Thema „Suizid“ dann tabulos angegangen werden. Dazu gibt es viele Schriften und Listen mit Adressen. Kapitel Fünf beschreibt verschiedene pädagogische Interventionen die Schüler unterstützen eine stabile psychische Gesundheit zu entwickeln.
3. Die Informationen über Suizid und Suizidprävention im Unterricht sind dürftig.
Da der Suizid, vor allem von Jugendlichen, immer noch ein gesellschaftliches Tabuthema ist, lebt die Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung oft sehr stark vom Interesse und der Aktivität einzelner Lehrkräfte. Es gibt Universitäten und Schulen die zum Thema „Suizid und Suizidprävention“ Unterrichtskonzepte entwickelt und veröffentlicht haben. Einige Beispiele wurden in Kapitel Fünf angesprochen. Um diese Unterrichte und Programme zielführend einzusetzen, müssen die unterrichtenden Lehrer im Vorfeld geschult werden. Auch sollten diese Lehrer, nach Meinung des Autors, die Möglichkeit zu einer supervisorischen Betreuung erhalten.
4. Es gibt nur wenig Unterstützung für Lehrer, Schüler, Angehörige und Helfer.
Suizidale Handlungen sind sehr vielschichtig. Ein System zur Unterstützung des zurückbleibenden Umfeldes ist oft nur unzureichend entwickelt. Durch die gesellschaftliche Tabuisierung des Suizids werden viele mögliche Interventionen und Hilfsangebote nicht immer ausreichend und zielgerichtet angeboten. Auch hier sollte eine konsequente und tabulose Planung im Vorfeld die einzelnen Hilfsstellen bzw. Hilfsangebote und Maßnahmen genau koordinieren (vgl. Bründel, 2015, S. 117 ff.). Für den Autor ist aufgrund seiner Erfahrungen ein soziales und berufliches Netzwerk sehr wichtig.
5. Ein systemischer Coach oder Supervisor kann einem Schüler helfen.
Der Autor hat als systemisch arbeitender Pädagoge, Coach und Supervisor die Erfahrung gemacht, dass man Schüler durch gezielte Interventionen bzw. Fragestellungen aus ihrer Problemtrance befreien kann. Um dies zu ermöglichen muss man nach Meinung des Autors eine systemische bzw. humanistische Grundhaltung besitzen und authentisch handeln.
6. Eine systemische und humanistische Grundhaltung ist für einen Lehrer wichtig.
Für den Autor ist es die wichtigste Aufgabe eines Lehrers, dass herstellen und pflegen von menschlichen Beziehungen. Für den Autor sollten Lehrer eine humanistische Weltanschauung besitzen und mit Neugierde, Empathie und Wertschätzung sich auf die Beziehungsarbeit mit Schülern einlassen. Lehrer können mit den Schülern die Schule zum lebenswerten und geschützten Raum ausbauen.

Beantwortung der Fragestellungen

1. **Welche Möglichkeiten haben Schule und Lehrer eventuell den Suizid eines Schülers verhindern?**

Der Autor hat in einem Fall leider die Erfahrung gemacht, dass Suizide sich nicht immer verhindern lassen. Vor allem, wenn sie im Affekt entstehen, wenn bspw. sich die Freundin trennt und die andere Seite nicht mehr über die Folgen der Handlungen nachdenken kann. Im Rahmen einer Supervisionssitzung erzählte eine Kollegin dem Autor, dass sie eine Schülerin hatte, die ihren Tod plante, ohne dass ihr Umfeld etwas mitbekam. Diese Formen des Suizids sind in der Regel nicht zu verhindern. Generell muss für den Autor die Schule eine größere Gewichtung auf die Beziehungsarbeit aller im Schulleben beteiligten Personen legen. Hierfür muss von der Schulleitung und den vorgesetzten Dienststellen die Möglichkeit geschaffen werden, notwendige Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Ein lebensbejahendes freundliches Umfeld, das auf Fehlertoleranz und Wertschätzung aufgebaut ist, wäre ein positiver Anfang. Das Schulleben sollte von allen beteiligten Personen gestaltet werden. Die Schule muss einen sicheren Raum bieten, in den sich die Schüler zurückziehen können und entsprechend unterstützt und aufgefangen werden. Ein lebensbejahendes Umfeld unterstützt die Resilienz aller dort tätigen Personen. Die Schule wird zugleich als Risiko- und Schutzfaktor betrachtet. Die Art und Weise wie die Klassenräume eingerichtet sind, wie groß die Klassenverbände sind und welche Unterrichtsformen (Frontal- oder Gruppenunterricht u.a.) angeboten werden, tragen sehr viel zu einem schützenden und positiven Umfeld bei. Die Entwicklung und Durchführung von Resilienz Programmen die auf die Bedürfnisse der Schule zugeschnitten werden helfen den Lebensraum Schule lebenswerter für alle Seiten zu machen. U.a. setzen die „MindMatters Programme“ mit wissenschaftlicher Unterstützung genau dort an. Schule und Lehrer werden ausgebildet und betreut. Der Autor sieht als großes Problem, dass der Suizid, vor allem von Jugendlichen, immer noch ein Tabuthema in der Gesellschaft ist. Die Schule ist ein Teil der Gesellschaft und wird entsprechend von ihr als Systemkomponente geformt. Die Schulleitung und die vorgesetzten Dienststellen vermeiden es nach Möglichkeit sich mit diesem Thema zu befassen. Die hilfesuchenden Jugendlichen werden in ihrer Verzweiflung oft nicht wahrgenommen. Suizidales Verhalten ist ein Hilfeschrei in das „gesellschaftliche Vakuum“. Für den Autor begeht niemand in der Regel einen Suizidversuch, ohne dass er vorher auf vielfältige Art und Weise schon nach Hilfe geschrien hat. Die Schule als System kann mit Ressourcen und die Lehrer durch ihre humanistische Haltung einen geschützten und lebenswerten Raum schaffen indem sich Schüler geborgen und geschützt fühlen. Indem die Resilienz der Schüler gestärkt wird und somit die Wahrscheinlichkeit für suizidales Verhalten zumindest, nach Meinung des Autors, reduziert wird.

2. **Welche Möglichkeiten hat ein systemisch ausgebildeter Pädagoge als systemisch arbeitender Coach um Schüler mit psychischen Problemen oder suizidalen Verhalten, im Rahmen seiner Möglichkeiten, zu helfen?**

Für den Autor ist suizidales Verhalten im Vorfeld eines Suizids meist ein Hilfeschrei. Das Umfeld soll die Not erkennen und helfen. Lehrer können durch Beziehungsarbeit, einer ständigen aufmerksamen Präsenz, durch ihre Vorbildfunktion, Empathie und einer wertschätzenden Begegnung auf „Augenhöhe“ im Vorfeld schon viel Vertrauen beim Schüler aufbauen. Schüler müssen vom Lehrer wahrgenommen und respektiert werden. Schüler sollten nach Möglichkeit in ihren individuellen Fähigkeiten gefördert und unterstützt werden. Um zu erkennen ob ein Schüler in Not ist, bedarf es, neben den oben erwähnten Eigenschaften, auch der Kenntnis über die Lebenssituation des Schülers und seinem Verhalten innerhalb der Schule.

Dafür bedarf es neben den Elterngesprächen auch Absprachen und Unterredungen mit Kollegen. Hier sind, nach Meinung des Autors, kurze Wege zwischen Lehrern untereinander und der Schulleitung sehr wichtig. In entsprechenden Schulungen müssen Lehrer mit den entsprechenden Risikobefindlichkeiten vertraut gemacht werden, die auf Suizidalität hinweisen. Trotz aller Nähe muss ein Lehrer eine professionelle Distanz zum Schüler wahren, damit er den Gesamtüberblick nicht verliert und lösungsorientiert, die Probleme betrachten und angehen kann. Das Verhalten eines Lehrers gegenüber seinen Schülern stellt einen entscheidenden Punkt dar, um suizidalen Schülern zu helfen. Der Lehrer ist für ein positives Klassenklima, in dem Mobbing und Intoleranz keine Chance haben, verantwortlich. Das Schaffen von „Beziehungen“ gehört zu der Hauptaufgabe von Lehrern, um ein gesundes Klassenklima zu schaffen. Gerade leistungsschwache und oder suizidal gefährdete Schüler benötigen Erfolgserlebnisse, die ihnen der Lehrer bei richtiger Förderung verschaffen kann. Erfolgserlebnisse stärken das Selbstbewusstsein eines Menschen und stärken ihn nach „Innen“ und „Außen“. Resiliente Jugendliche sind in der Regel nicht empfänglich für suizidales Verhalten. Als systemisch arbeitender Coach ist es nach Meinung des Autors, wichtig flächendeckende Netzwerke zu schaffen um im Notfall entsprechend geeignete Hilfsmaßnahmen einzuleiten. Für den Autor ist es wichtig zu erkennen wo ein Coaching endet und eine therapeutische Intervention beginnt. Als systemischer Pädagoge und Coach kann der Autor im Rahmen eines geschützten Umfeldes mit den Schülern „Lösungsorientiert“ arbeiten. Der Autor führt innerhalb des Kollegiums verschiedene Weiterbildungsmaßnahmen durch. Die Kollegen werden für die Thematik „Erkennen möglicher Wahnsignale bei suizidalen Verhalten“ sensibilisiert. Als systemisch arbeitender Coach kann man Schülern innerhalb eines geschützten Raumes ein Resilienz förderndes Klima aufbauen, indem die Schüler auch durch Aufgaben ihre Psyche stärken und aufbauen können. Schüler mit psychischen Störungen oder möglichen suizidalen Verhalten können erkannt werden und durch mögliche schulpsychologische Maßnahmen gefördert und unterstützt werden.

Kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen

Gegenüber dem suizidalen Verhalten von Menschen, vor allem von Jugendlichen, ist die Gesellschaft oft unfähig zu reagieren. Die Lehrerausbildung ist häufig nur auf die Vermittlung von Wissen und das Erkennen von Fehlern ausgerichtet. Die Schule als öffentliche Institution muss sich in der Regel politischen und wirtschaftlichen Interessen unterordnen. Lehrer werden oft durch sehr viele Verwaltungsarbeiten in Anspruch genommen. Dadurch bleibt ihnen oft weniger Zeit für den einzelnen Schüler. Schulen werden dadurch immer häufiger zu reinen Bildungsanstalten. Ein wichtiger Schritt wäre die Enttabuisierung suizidaler Themen. Auch müsste die Schule mehr Unterstützung und Freiheiten in der Ausbildung von Schülern und Lehrern bekommen. Der einzelne Mensch muss wieder stärker beachtet werden und Lehrer sollten mehr auf das Erkennen von Fähigkeiten und Möglichkeiten trainiert werden. Diese sogenannten „Soft Skills“ sind aber nur schwer oder gar nicht messbar. Das Schulsystem verlässt sich in der Hauptsache auf messbare Ergebnisse, die nachvollzogen werden können. Die humane Schule, die den Menschen mit seinen Fehlern akzeptiert und seine Fähigkeiten fördert, ist doch sehr idealistisch und man muss sich den realen Gegebenheiten stellen bzw. unterordnen. Viele Lehrer investieren sehr viel Energie und Zeit, um ihre Schüler zu fördern. Sie schaffen in ihrem Wirkungsbereich durch ihren persönlichen Einsatz ein vertrauensvolles Klima in dem Fehler zum Lernen da sind und jeder entsprechend seinen Fähigkeiten gefördert wird. Dabei kommt es oft zu einer Überforderung des Lehrers, die nicht selten in psychischen Erkrankungen endet. Ob ein suizidaler Schüler rechtzeitig erkannt wird, hängt sehr stark vom einzelnen Lehrer, seinem Interesse am einzelnen

Schüler und auch von seiner pädagogischen Ausbildung ab. Der einzelne Lehrer entscheidet selbst, wie er als Lehrperson auftritt, ob er empathisch ist und sich auf die Beziehungsarbeit mit seinem Umfeld einlässt oder nicht. Gerade junge Lehrer haben meistens nur eine geringe Lebenserfahrung und sind mit dem Schulalltag nicht selten überfordert. Es fehlt hier häufig an erfahrenen Mentoren, die die Zeit haben und den Junglehrer bei seiner Arbeit kollegial zu unterstützen. Durch den ständig zunehmenden Lehrermangel und Krankenstand, innerhalb des Kollegiums einer Schule, gibt es immer seltener die Möglichkeit für einen neuen oder jungen Lehrer ausführlich in die Schule eingeführt zu werden. Viele Wege und Arbeitsabläufe sind unnötig oder kosten zu viel Zeit, die der neue Lehrer mit seinen Schülern verbringen könnte. In der teils mangelnden Ausbildung und im ständigen Anwachsen von Verwaltungsarbeiten sieht der Autor die meisten Probleme im regulären Schulalltag. Viele Lehrer werden auf Dauer schlicht überfordert, weil sie ihrer eigentlichen Arbeit als Lehrer nur noch ungenügend nachkommen können. Da sie durch viele Nebentätigkeiten schlicht überlastet sind. Für den Autor wäre es wichtig, systemische Grundelemente in die Lehrerausbildung mit einzubauen. Systemisch gesehen gibt es weder falsch noch richtig. Jeder Mensch erfindet sich seine Wahrheit, die auch durch die Biographie bestimmt ist. Der Autor betrachtet viele Dinge in einem positiven Bild und nimmt Widerstände der Schüler nicht persönlich, sondern hinterfragt sie.

Zusammenfassung der Arbeit

Diese Veröffentlichung hat als Thema die psychischen Störungen und den Suizid von Jugendlichen und wie man diesen Jugendlichen als systemisch arbeitender Pädagoge helfen kann. Das Anliegen des Autors war es, diese Themen in den öffentlichen Blick zu nehmen. Es wurde betrachtet, welche Möglichkeiten die Familie, die Schule und die Gesellschaft haben, um Jugendliche auf ihrem langen Weg ins Erwachsenenleben zu unterstützen. Es stellte sich für den Autor bei den Vorarbeiten zu dieser Arbeit heraus, dass psychische Erkrankungen sich häufig in den ersten Lebensjahren entwickeln und sich stärker entwickeln, wenn nicht einzelne Bezugspersonen, die Schule oder die Gesellschaft, auf die betroffene Person reagieren. Innerhalb der Gesellschaft wird der Blick immer stärker auf Leistung und Wachstum gelegt. Die Gesellschaftssysteme können meistens nur durch Konsum existieren. Die Folge ist ein Überkonsum von materiellen Werten. Das Individuum wird in seinen Bedürfnissen seltener zur Kenntnis genommen. Diese Arbeit sucht auch nach Möglichkeiten, die die Schule, Lehrer, aber auch der Autor als systemisch handelnder Pädagoge und Coach hat und damit letztendlich die Gesellschaft, um Jugendliche zu schützen und bei ihrem Lebensweg zu unterstützen. Hier profitierte diese Arbeit sehr stark von den Erfahrungen des Autors und einiger seiner Kollegen die ihn bei seiner Arbeit als Coach unterstützen. Es stellte sich heraus, dass es auf jeden einzelnen Lehrer im Prinzip ankommt. Die Gesellschaft als System ist, aufgrund ihrer Größe, nicht flexibel und schnell genug. Allerdings muss die Gesellschaft die Grundlagen zur Verfügung stellen, damit Schule und Lehrer entsprechend arbeiten und handeln können. Der Beruf des Lehrers verlangt viel Erfahrung, Wissen und eine professionelle Betrachtung seines Berufes und seines Umfeldes. Trotzdem muss er in der Lage sein, empathisch auf Menschen zuzugehen und mit Menschen zu arbeiten, um sie auf ihrem Weg zu unterstützen. Mittlerweile wird das Thema von suizidalen Verhalten auch wissenschaftlich immer stärker betrachtet. Es gibt viele wissenschaftliche Arbeiten und Literatur zu diesem Thema. Einige Bundesländer und Kantone in der Schweiz nehmen sich mittlerweile dem Thema an und entwickeln Unterrichtspläne und Informationslisten, welche sich mit psychischen Störungen und dem suizidalen Verhalten von Jugendlichen beschäftigen. Das systemische Coaching ermöglicht es Schülern einen geschützten Raum zu schaffen in dem sie ihre Resilienzfähigkeit entwickeln können. Systemische Interventionen ermöglichen es oft den Schüler aus einer Problemtrance in eine Lösungsorientierung zu bringen. Um

aber diesen geschützten Raum zu schaffen sollte der Coach offen, neugierig, wertschätzend auf Augenhöhe mit den Schülern arbeiten.

Ausblick in die Zukunft

In Zukunft kommt es auf die Entwicklung der Gesellschaft an, ob sie sich dem Wachstum weiterhin unterordnet oder ob sie sich wieder mehr als soziales System ansieht, in dem Menschen sich entwickeln können. Kinder, ihr Wissen und Können, sind der einzige Rohstoff, den die Gesellschaft letztendlich dauerhaft hat. Die Familie ist in jeder Gesellschaftsform die Keimzelle. Die Gesellschaft und jeder Einzelne müssen lernen, die Familie in ihrem Anliegen zu unterstützen. Kinder und Jugendliche brauchen feste Bezugspersonen, die ihnen neben Zuneigung und Liebe auch gesellschaftliche Werte und Normen vermitteln. Für diese Aufgaben braucht es Bezugspersonen, die sich auch die Zeit nehmen können. Oft ersetzen in unserer Gesellschaft die Lehrer die familiäre Bezugsperson. Lehrer müssen in der Lage sein, gesellschaftliche Werte und Normen zu vermitteln. Dafür brauchen sie aber die Unterstützung der Gesellschaft, die die Schule fördert. Auch die Schule sollte mit ihren Systemen als eine weitere Keimzelle der Gesellschaft angesehen werden. Für den Autor beinhaltet die systemische Pädagogik sehr viele Elemente die die Schule als lebens- und liebenswürdigen Raum gestalten könnte. Systemisch ausgebildete Pädagogen könnten innerhalb des Schulsystems eine weltoffene und humanistische Wissenswelt schaffen indem jeder nach seinen Talenten gefördert werden könnte. Ein systemischer Coach könnte Einzelne oder kleine Gruppen bei Schwierigkeiten gezielt unterstützen. Die Themen dieser Arbeit basieren letztendlich auf einem gesellschaftlichen Problem. Kein Mensch möchte in der Regel sterben. Es sei denn, er sieht für sich keinen anderen Ausweg oder Sinn mehr. Einzelne Personen können in unserer Gesellschaft viel bewegen, sie müssen es nur dürfen und wollen. Der Autor hat durch diese Arbeit viel gelernt und wird dieses Wissen im Alltag anwenden. Wenn jeder beginnt, im Alltag seine Umwelt zu erfassen und sie freundlicher und humaner gestaltet, indem er Fehler bei sich und anderen toleriert und seinen Nächsten beachtet und respektiert, dann haben alle viel gewonnen.

Literaturverzeichnis

1. Arnold, R./ Arnold-Haucky, B. (2011): Der Eid des Sisyphos. (2. unveränderte Aufl.). Hohengehren: Schneider Verlag.
2. Arnold, R. (2012a): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus. (2. unveränderte Aufl.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
3. Arnold, R. (2012b): Die Systemik der Fremd- und Selbststeuerung des Lernens. Studienbrief SB0320 im Rahmen des Fernstudienganges „Systemische Beratung“. TU Kaiserslautern.
4. Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (2012): Wörterbuch Erwachsenenbildung. (2. überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
5. Arnold, R. (2016): Wie man wird, wer man sein kann. 29 Regeln zur Persönlichkeitsbildung. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

6. Bacon, J./ Lütz, M. (2016): Solange wir leben, müssen wir uns entscheiden. Leben nach Auschwitz. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
7. Bateson, G. (1972): Ökologie des Geistes, Frankfurt: Suhrkamp.
8. Brandau, H./ Schüers, W. (1995): Spiel- und Übungsbuch zur Supervision. (2. Aufl.). Salzburg: Otto Mueller.
9. Bründel, H. (1993): Suizidgefährdete Jugendliche. Theoretische und empirische Grundlagen für die Früherkennung, Diagnostik und Prävention. (1. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
10. Bründel, H. (2015): Notfall Schülersuizid. Risikofaktoren minus Prävention minus Intervention. (1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
11. Butollo, B. (1984): Die Angst ist eine Kraft. Über die konstruktive Bewältigung von Alltagsängsten. (1. Aufl.). München: Piper Verlag.
13. Bandelow, B. (2001): Panik und Agoraphobie. Diagnose, Ursachen, Behandlung. (1. Aufl.). Wien: Springer-Verlag.
14. Bettelheim, B. (2006): Kinder brauchen Märchen. (2. Aufl.). München: dtv.
15. Chehil, S./ Kutcher, St. (2013): Das Suizidrisiko. Abschätzung der Suizidgefahr und Umgang mit Suizidalität. (1. Aufl.). Bern: Huber Verlag.
16. Comer, R. (2001): Klinische Psychologie. (1. Aufl.). Heidelberg: Spektrum Verlag.
17. De Shazer, S. (1985): Wege der erfolgreichen Kurzzeittherapien. Stuttgart: Klett Verlag.
18. De Shazer, S. (2006): Der Dreh. (9.Aufl.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
19. Dickhaut, H. (1995): Selbstmord bei Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für helfende Berufe und Eltern. (1. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
20. Durkheim, E. (1987): Der Selbstmord. (1. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Falkai, P./ Wittchen, H. (2014): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen. DSM-5. (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- 21.. Ebbecke-Nohlen, A. (2009): Einführung in die systemische Supervision. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
22. Faust, V. (2000): Seelische Störungen heute. Wie sie sich zeigen und was man tun kann. (2. Aufl.). München: C.H. Beck Verlag.
23. Felser, G. (2007): Werbe- und Konsumentenpsychologie. (3. Aufl.). Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
24. Freud, S. (1917): Trauer und Melancholie. Gesammelte Werke. Band X. London: Imago.
Fröhlich-Gilthoff, K. / Rönna-Böse, M. (2009): Resilienz. (1. Aufl.). Stuttgart: UTB-Verlag.
25. Gebauer, A./ Simon, F. (2014): Systemische Beratung, Systemisches Denken und Handeln. Studienbrief SB 0310 im Rahmen des Fernstudienganges „Systemische Beratung“. TU Kaiserslautern.
26. Gehl, M. (2017): Systemische Supervision als Möglichkeit einer präventiven Intervention gegen das Burn-out-Syndrom bei Lehrern an einer Gewerbeschule. TU Kaiserslautern.
27. Glasl, F. (1997): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. (5. erweiterte Aufl.). Stuttgart: Verlag: Freies Geistesleben.
28. Göldner, H. (2009): Schwierige Schüler. Was tun? Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis. (3. überarbeitete Aufl.). München: Oldenburg Schulbuchverlag.
29. Griese, C./ Pataki, K. (2012): Vergleich mit anderen Beratungsansätzen. (1., überarbeitete Aufl.). Studienbrief SB0220 im Rahmen des Fernstudienganges „Systemische Beratung“. TU Kaiserslautern.
30. Hänsli, N. (1996). Automutilation. (1. Aufl.). Bern: Huber Verlag.
31. Hagemann, M./ Rottmann, C. (1999): Selbstsupervision für Lehrende. Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation beruflicher Reflexion.

- (2. korrigierte Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
32. Hartmann, R. (2003): Therapeutische und beratende Arbeit mit Eltern suizidierter Kinder. (1., Aufl.). Hamburg: Diplomica GmbH.
 33. Hartmann M. (2005): Gefühle. Wie die Wissenschaften sie erklären. Frankfurt am Main: Campus.
 34. Haufe, A./ Krause, D. (2008): Der Weg in eine andere Welt. Ursachen, Formen und Behandlung von Psychosen. In: S. Barnow (Hrsg.), Von Angst bis Zwang. Ein ABC der psychischen Störungen: Formen, Ursachen und Behandlung. (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag.
 35. Heckmair, B./ Michl, W. (2004): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. (5. Aufl.). München: Reinhard Ernst Verlag.
 36. Henseler, H. (1974): Narzisstische Krisen. Zur Psychodynamik des Selbstmords. (1. Aufl.). Hamburg: Rowohlt-Verlag.
 37. Hildebrand, M./ Königwieser, R. (2011): Einführung in die systemische Organisationsberatung. (6. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
 38. Hobmair, H. (2002): Pädagogik. (3. Aufl.). Troisdorf: Bildungs-Verlag.
 39. Hoffmann, L. (1993): therapeutische Konversation. Von Macht und Einflussnahme zur Zusammenarbeit in der Therapie. Dortmund: modernes Lernen.
 40. Kamm, S./ Jehli, P./ Wiesner, P. (2000): Suizidprävention und Trauerverarbeitung in der Schule. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.
 41. Keogh, B. (1999): Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In: Opp, Fingerle, M. /Freytag, A. (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (3. Aufl.). München: Reinhard Verlag.
 42. Kneer, G./ Nassehi, A. (1993): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH und Co. Verlags-KG.

43. Knoll L. (1985): Handbuch der Psychologie. Begriffe und Erklärungen von A bis Z. (1. Aufl.). Herrsching: Manfred Pawflak Verlagsgesellschaft.
44. Kreisman, J./Straus, H. (2008): Zerrissen zwischen Extremen. Leben mit einer Borderline-Störung. Hilfe für Betroffene und Angehörige. (7. Aufl.). Vollständige Taschenbuchausgabe. München: Goldmann Verlag.
45. Kraemer, S. (2006): Die Erklärung von umweltbewussten Konsum durch implizite Einstellung. Explizite Einstellung und ein Priming. Diplomarbeit Fachrichtung Psychologie. Würzburg: Julius – Maximilians – Universität.
46. Krizanits, J. (2013): Systemische Fragetechniken, Hypothesenbildung, Intervention, Designtechnik. Studienbrief SB0410 im Rahmen des Fernstudienganges „Systemische Beratung“. TU Kaiserslautern.
47. Krizanits, J. (2014): Ablauf von Beratung. (2., überarbeitete Aufl.). Studienbrief SB0210 im Rahmen des Fernstudienganges „Systemische Beratung“. TU Kaiserslautern.
48. Krusche, B. (2013): Führung systemisch gesehen. Führungsstile und ihre systemischen Wirkungen. Studienbrief SB0520 im Rahmen des Fernstudienganges „Systemische Beratung“. TU Kaiserslautern.
49. Kulbe, A. (2009): Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik, 2., Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
50. Mack, A. (2016): Muster Durchbrechen. Neue Kreativität finden. Probleme lösen. Mit systemischen Denken zum Erfolg. München: Carl Hanser Verlag.
51. Margraf, J./ Schneider, S. (1989): Panik. Angstanfälle und ihre Behandlung. (1. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
52. Maturana, HR. (1975): Die Organisation des Lebendigen. Eine Theorie der lebendigen Organisation. Wiesbaden: Vieweg Verlag.
53. Meves, C. (1971): manipulierte Maßlosigkeit. (1. Aufl.). Basel: Herder Verlag.

54. Möhlenkamp, G. (2013): Was ist eine Borderline-Störung? Antworten auf die wichtigsten Fragen. (1. Aufl.).
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag GmbH & Co. KG.
55. Morschitzky, H. (2002): Angststörungen. Diagnostik, Konzepte, Therapie, Selbsthilfe. (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wien: Springer-Verlag.
56. Nock, M./Cha, C. (2009). Psychological models of nonsuicidal self-injury. In M. Nock (Eds.), Understanding nonsuicidal self-injury.
Washington: American Psychological Association.
57. Pühl, H. (2009): Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung. (3. Aufl.).
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
58. Rheinberg, F. (2006): Motivation. 6., Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
59. Ringel, E. (1969): Neue Gesichtspunkte zum präsuizidalen Syndrom. In: E. Ringel (Hrsg.), Selbstmordverhütung. (1. Aufl.). Bern, Hans-Huber-Verlag.
60. Ringel, E. (1974): Der Selbstmord. Appell an die Anderen. (1. Aufl.).
München: Kaiser Verlag.
61. Rösel, M. (2012): Borderline verstehen. Ursachen und Verhaltensmuster erkennen. Richtig reagieren mit Hilfe der Transaktionsanalyse. (1. Aufl.).
München: Starks-Sture Verlag.
62. Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. (1. Aufl.). Bern: Hans Huber.
63. Schaarschmidt, U. (2003): Psychische Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
64. Sautter, C. (2016): Systemische Beratungskompetenz - das Lehrbuch. (2. erweiterte Aufl.). Ravensburg: Verlag für Systemische Konzepte.

65. Scala, K./ Grossmann, R. (2002): Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen - Qualität sichern – Entwicklung fördern. Weinheim und München: Juventa Verlag.
66. Schaarschmidt, U. (2003): Psychische Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim: Beltz Verlag.
67. Schenk-Danzinger, L. (1999): Entwicklung, Sozialisation, Erziehung. (3. Aufl.). Wien: Klett Verlag.
68. Scherer, J. / Kuhn, K. (2002): Angststörungen nach ICD-10. Manual zur Diagnostik und Therapie. (1. Aufl.). Darmstadt: Steinkopf Verlag.
69. Schlippe, A./ Schweitzer, J. (2012): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
70. Schlippe, A./ Schweitzer, J. (2014): Systemische Beratung, Methoden der Intervention in sozialen Systemen. (3. überarbeitete Aufl.) Studienbrief SB0420 im Rahmen des Fernstudienganges „Systemische Beratung“, TU Kaiserslautern.
71. Strian, F. (2003): Angst und Angstkrankheiten. (5. Aufl.). München: C.H. Beck Verlag.
72. Schmidt G. (2004): Liebesaffäre zwischen Problem und Lösung. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
73. Schrön, S. (2010): Suizid und Suizidversuch bei Kindern und Jugendlichen. Prävention in der Schule. Hausarbeit. (1.Aufl.). München: GRIN Verlag.
74. Simon, F./ Rech-Simon, C. (2007): Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen. Ein Lehrbuch. (7. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
75. Spitzer, C. (2008): Alles durch die schwarze Brille. Erscheinungsbild, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten von Depressionen. In: S. Barnow (Hrsg.), Von Angst bis Zwang. Ein ABC der psychischen Störungen: Formen, Ursachen und Behandlung. (S. 79-106). (3. Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag.
76. Stiller, M. (2016): Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften.

(1. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

77. Teismann, T./Dorrmann, W. (2014): Suizidalität. (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
78. Trost, A./Schwarzer, W. (2013): Grundlagen: Erkenntnistheoretische Aspekte, Diagnostik, Klassifikation. Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie für psychosoziale und pädagogische Berufe. (5. erweiterte und aktualisierte Aufl.). Dortmund: Borgmann Verlag.
79. Wilke, H. (2015): Führung systemisch gesehen. (Un)Möglichkeit der Intervention. (5. überarbeitete Aufl.). Studienbrief SB0510 im Rahmen des Fernstudienganges „Systemische Beratung“, TU Kaiserslautern.
80. Wolfersdorf, M. (2000): Der suizidale Patient in Klinik und Praxis. Suizidalität und Suizidprävention. (1. Aufl.). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
Wolfersdorf, M. (2011): Depressionen verstehen und bewältigen. (4. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
81. Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
82. Zander, M. (2008): Armes Kind- starkes Kind? Die Chance der Resilienz. (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.
83. Zimbardo, P./Gering, R. (1999): Psychologie. (7. neu übersetzte und bearbeitete Aufl.). Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Printmedien:

1. Tulving, E./Schacter, D. (1990): Priming and Memory Systems. In: Science 19 January 1990: 301-306, DOI: 10.1126 / science. 2296719.
2. Aktionsrat Bildung. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten.

CD:

1. Frankl, V. (2007): Einführung in die Logotherapie und Existenzanalyse. Original-Aufzeichnung von vier Vorlesungen. Gehalten an der Universität Wien im Jahr 1972. (1. Aufl.). B. Ulrich (Hrsg.), Müllheim: Auditorium-Netzwerk Verlag.

Internet:

1. Auerswald, J. (2008): Psychische Störung und Alkoholabhängigkeit. Doppeldiagnosebetroffene innerhalb des Versorgungssystems und die Schwierigkeiten für die Soziale Arbeit aus Sicht des sozialpsychiatrischen Dienstes. Diplomarbeit. Universität Neubrandenburg. Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung. Zu finden unter: http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate_000000200/Diplomarbeit-Auerswald-2008.pdf [Stand: 28.05.2019].
2. Böhm, J. (2010): Resilienz und ihre Bedeutung für eine positive Entwicklung von Kindern. Bachelorarbeit. Fachhochschule Potsdam. Zu finden unter: https://opus4.kobv.de/opus4-fhpotsdam/files/NEU_Resilienz_Julia_BAhm_8195.pdf [Stand: 08.05.2019].
3. Bründel, H. (2003): Schülersuizid. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen sollten. Schulministerium NRW. Zu finden unter: http://schulpsychologie.nrw.de/cms/upload/dokumente/pdf/schuelersuizid_praevention.pdf [Stand: 28.05.2019].
4. Conen, M. (2012): Familien (sich) Veränderungen zutrauen. Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für pädagogisches Handeln. Zu finden unter: <http://www.context-conen.de/Artikel/Artikel-Resilienz-Familien-Veraenderungen-zutrauen.pdf> [Stand: 19.05.2019].
5. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (DGKJP) et al.: Leitlinie Suizidalität im Kindes- und Jugendalter. (4. überarbeitete Aufl.). Version vom 31.05.2016. Zu finden unter: <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/028-031.html> [Stand: 11.05.2019].
6. De Vries, B. (2006): Wenn es scheinbar keinen Ausweg mehr gibt. Suizid im höheren Lebensalter. Evangelisches Johanniswerk. Zu finden unter: <http://docplayer.org/388495-Wenn-es-scheinbar-keinen-ausweg-mehr-gibt.html> [Stand: 18.05.2019].

7. DGSF. Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie (2008): Systemische Supervision, Besser mit System Herausgeber DGSF e.V. Stand: April 2008 DGSF-zertifiziert. Zu finden unter: [www.dgsf.org/service/download-bereich/dgsf-sup-080404-
www.pdf](http://www.dgsf.org/service/download-bereich/dgsf-sup-080404-
www.pdf), [Stand: 14.04.2019].
8. DGSv. Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (2012): Supervision ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit. Herausgeberin: Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/12/grundlagenbroschuere_2012.pdf [Stand: 26.05. 2019].
9. Frank, C. (2010): Sekundäre Traumatisierung. Umgang mit Gefühlen und Selbstfürsorgestrategien bei pädagogischen Fachkräften. Diplomarbeit. Universität Wien. Fachbereich: Pädagogik. Zu finden unter: http://othes.univie.ac.at/12440/1/2010-12-13_0500248.pdf [Stand: 28.04.2019].
10. Henning, A. (2012): Resilienz. Positive Entwicklung trotz widriger Lebensumstände. Bachelorarbeit. Hochschule Neubrandenburg. Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung. Zu finden unter: http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate_0000001293/Bachelorarbeit-Henning-2012.pdf [Stand: 16.05.2019].
11. Jonassen, M. (2007): Wirkungsvolles Coaching. Wie arbeiten erfolgreiche Coaches, um Veränderungen herbeizuführen. Diplomarbeit Institut für angewandte Psychologie. Zürich. www.zrm.ch/images/stories/download/pdf/wissenschaftl_arbeiten/diplomarbeiten/diplomarbeit_jonassen_20071001.pdf. [22.05.2019].
12. Kurzidim, J. (2004): Ursachen und Entstehungsbedingungen von Angststörungen. Diplomarbeit. FH Braunschweig-Wolfenbüttel. Zu finden unter: <http://www.kurzidim.de/texte/diplom-angst.pdf> [Stand: 11.05.2019].
14. LifeMatters: Leitfaden zur Prävention von Selbstverletzungen und Suizid in der Schule. Zu finden unter: https://www.radix.ch/files/XC5DHSU/lifematters_auszug_web.pdf [Stand: 14.05.2019].
15. Lindner, R., Fiedler, G., Götzte, P. (2003): Diagnostik der Suizidalität. Deutsches Ärzteblatt, 100 (15), A-1004 / B840 / C785. Zu finden unter: www.aerzteblatt.de/archiv

[Stand: 11.05.2019].

16. Naumann, K. (2015): Beziehungen leben mit einer Borderline-Persönlichkeitsstörung. Bachelorarbeit. Hochschule Mittweida. Fakultät Soziale Arbeit. Zu finden unter: http://F:/studium/Inklusionspaedagogik/Bachelorarbeit_Katrin_Naumann.pdf
[Stand: 16.05.2019].
17. Patzelt, A. (2014): Resilienz und Stressmanagement. Eine empirische Untersuchung des Einflussfaktors Resilienz auf die Stressbewältigung am Arbeitsplatz. Bachelorarbeit. SRH Fern Hochschule Riedlingen. Zu finden unter: http://www.drstatow.de/tests/stress-und-coping-inventar/2015_Resilienz_und_Stressmanagement_Patzelt.pdf
[Stand: 05.05.2019].
18. Plener, P. (2015): Suizidales Verhalten und nicht suizidale selbst Verletzungen. (1. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
Psychologie48.com. (2017): Pubertät. Zu finden unter: <http://www.psychology48.com/deu/d/pubertaet/pubertaet.htm> [Stand: 19.05.2019].
19. Psychologie48.com. (2017): Traumatische Neurose.
Zu finden unter: http://www.psychology48.com/deu/d/traumatische_neurose/traumatische_neurose.htm [Stand: 23.05.2019].
20. Rießiger, S. (2015): Sekundäre Traumatisierung und der Umgang mit Überlastungsphänomenen. Zu finden unter: www.hans-wendt-stiftung.de/fileadmin/stiftung/wohngruppen/vortrag_sekundäre_traumatisierung_und_ueberlastungsphaenomene [Stand: 22.05.2019].
21. Statistisches Bundesamt (2017): Unfälle, Gewalt, selbst Verletzung bei Kindern und Jugendlichen Ergebnisse der amtlichen Statistik zum Verletzungsgeschehen 2014. Zu finden unter:
www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/Gesundheitszustand/UnfaelleGewaltKinder5230001149004.pdf?__blob=publicationFile
[Stand: 08.05.2019].
22. Vetter, B. (1996): Psychiatrie. Ein systematisches Lehrbuch für Heil-, Sozial- und Pflegeberufe. (4. Aufl.). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.

- Wegmayr, M. (2006): Die großen Sorgen der kleinen Seelen. Kinderängste zwischen dem dritten und sechstem Lebensjahr. Die verschiedenen Formen, die Ursachen und der richtige Umgang. Diplomarbeit. Universität Salzburg. Fachbereich: Pädagogik. Zu finden unter: http://daten.schule.at/dl/Diplomarbeit_aus_Paedagogik_114703017623052.do [Stand: 05.05.2019].
24. Welechovszky, M. (2013): Suizidalität im Jugendalter. Risikofaktoren, Behandlungsmöglichkeiten und Suizidprävention. Diplomarbeit. Universität Wien. Fakultät: Pflegewissenschaft. Zu finden unter: http://othes.univie.ac.at/26159/1/2013-02-11_0501172.pdf. [Stand: 22.05.2019].
25. Winkel, S. (2005): Suizidalität bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Nutzung von Gesprächsforen im Internet. Dissertation. Universität Bremen. Zu finden unter: http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/E-Diss1238_sui.pdf [Stand: 03.05.2019].
26. Wunderlich, U. (2013): Risikofaktoren für Suizidalität in der Adoleszenz. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Fakultät: Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Zu finden unter: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/49941/pdf/Disstuebingen9pdf.pdf> [Stand: 03.05.2019].
27. Zipperling, V. (2008): Erlebnispädagogik im Schulunterricht ist eine Methode, um nachhaltig wirksames Lernen zu fördern. Diplomarbeit. Universität Neubrandenburg. Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung. Zu finden unter: http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate_000000057/Diplomarbeit-Zipperling-2008.pdf [Stand: 03.05.2019].