

# Prämissen des WOWW-Ansatzes:

## Das 3 x 3 lösungsfokussierter Praxis

*Manfred Vogt*

WOWW steht für Working on What Works:

„Mach mehr von dem, was funktioniert!“

Diese Idee ist eine von drei pragmatischen Handlungsregeln des lösungsfokussierten Ansatz, die sich in Schulen bereits bewähren (Kim & Franklin, 2009).

Um die Praxis des WOWW-Ansatzes nachzuvollziehen, werden zu Beginn des vorliegenden Buchs die wesentlichen Prämissen, Kernannahmen und methodischen Vorgehensweisen lösungsfokussierter Praxis dargestellt.

1978 vollzogen Steve de Shazer und Insoo Kim Berg zusammen mit ihrem Team in Milwaukee die radikale Wende von einem strukturalistischen Konzept therapeutischer Problemlösungsprozesse zu einem post-strukturalistischen Verständnis von Lösungserfindungen. Anstatt sich in der Kurzzeittherapie wie bisher am Mental Research Institute (MRI) in Palo Alto auf das zu lösende Problem zu konzentrieren (Watzlawick, Weakland und Fish, 1984), fokussierten sie darauf, Lösungen zu gestalten, und beschränkten damit radikal neue „Wege der Kurzzeittherapie“ (de Shazer 1989a). „Lösungen (er-)finden“ (de Jong und Berg 2003) beruht auf der Idee: „You cannot solve the problem with the same kind of thinking that has created the problem“ (A. Einstein).

Im Zentrum stand von nun an das Herausarbeiten und Benennen von Hinweisen, die den Beginn von angestrebten Lösungen ankündigen. Mit ihren pragmatischen Handlungsperspektiven und Methoden begründeten sie die lösungsfokussierte Kurzzeittherapie.

### 3 pragmatische Handlungsperspektiven

- Orientiere dich auf die Zukunft der KlientIn!
- Orientiere dich an den Zielen der KlientIn!
- Orientiere dich an den Stärken und Ressourcen der KlientIn!

### 3 methodische Vorgehensweisen

Dazu postulierten sie folgende methodische Vorgehensweisen:

- Präzises Herausarbeiten therapeutischer Ziele anhand von Zielkriterien
- Ressourcen identifizieren durch Fokussieren auf Ausnahmen vom Problem
- Skalieren von Unterschieden, die Unterschiede machen

### 3 Handlungsregeln

Zum erfolgreichen Realisieren der Methode formulierten sie praktische Handlungsregeln:

- Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon!
- Wenn etwas nicht kaputt ist, repariere es nicht!
- Wenn etwas nicht funktioniert, mach etwas ganz anderes!

Lösungsfokussierte Kurzzeittherapie ist heute „Mehr als ein Wunder“ (de Shazer und Dolan 2008), obschon „Die Wundermethode“ (Miller und Berg 1997) nach wie vor den wesentlichen Baustein dieses Ansatzes darstellt. Insgesamt finden wir drei methodische Bausteine vor.

### 3 methodische Bausteine

#### 1. Die Frage nach Zielen oder einem Wunder

stellt die Projektion der Zukunft durch die „Wunderfrage“ dar. Mit der „Wunderfrage“ werden Zukunftsvorstellungen und Zielerwartungen formuliert, die sowohl Sehnsüchte aus der Vergangenheit wie auch Wünsche für die Zukunft beinhalten (vgl. de Shazer und Dolan 2008, Vogt-Hillmann, Dreesen und Eberling 1998). Die eigentliche Frage lautet: „Stellen Sie sich vor, Sie gehen nach Hause, machen die Dinge, die Sie gewöhnlich tun, und gehen heute Abend zu Bett. Und Sie schlafen ein, und während Sie nachts schlafen, passiert in Ihrem Leben ein Wunder und all Ihre Themen, die Sie hierher geführt haben, sind über Nacht gelöst. Woran werden Sie am nächsten Tag (und in den folgenden Tagen) merken, dass in Ihrem Leben ein Wunder passiert ist? Was ist dann anders in Ihrem Leben? Und was noch? Was noch?“

Mit der Anschlussfrage, erfolgt der „Dreh“ (de Shazer 1989b) und Zukunftsbilder werden mit zurückliegenden Erfahrungen verknüpft. Mit der Frage: „Wann war es zum letzten Mal ein bisschen wie nach einem Wunder?“, wird eine scheinbar weit entfernte Zukunft mit einer erfahrenen Vergangenheit verknüpft. Die Möglichkeit, die eigenen Ziele zu erreichen, wird so in einen erwartbaren Möglichkeitsraum gerückt. Die Frage: „Was müsste passieren, dass etwas von diesen erinnerten Erfahrungen in der nahen Zukunft geschieht und was können Sie dazu beitragen?“, erzeugt Zuversicht, dass es naheliegende Lösungen gibt. Und Zuversicht gilt als wesentlicher Wirkfaktor lösungsfokussierter Kurzzeittherapie (Stiehl-Werschak und Pfundt 1991). Das Entwerfen von Zielbildern beruht auf Kriterien folgender wohlgeformter Zielformulierungen (vgl. de Shazer und Dolan 2008, Vogt-Hillmann, Dreesen und Eberling 1998):

### 3 Kriterien wohlgeformter Ziele

- Zielbilder sollen die Anwesenheit von etwas benennen, z. B. mehr Aufmerksamkeit und den Beginn von etwas Neuem fokussieren, anstatt etwas Altes zu beenden, z. B. anstatt „Aufhören zu streiten“ auf den „Beginn wertschätzender Auseinandersetzung“ fokussieren

- Ziele sollen konkret und für andere wahrnehmbar sein, d. h. erreichte Ziele sollen zu beobachtende, nachvollziehbare Entwicklungsschritte darstellen;
- Ziele sollen „klein“ und von den Betroffenen initiiert und aufrecht erhalten werden können und ebenfalls wichtig sein (vgl. de Shazer 1989a).

## 2. Ausnahmen vom Problem

Mit Fragen nach Ausnahmen vom Problem werden KlientInnen angeregt, sich an Phasen einer besseren Zeit sowie an kleine zufriedenstellende Ereignisse in ihrem aktuellen Alltag zu erinnern. Praktische Fragen können sein:

- „Ist es manchmal irgendwie anders und das Problem tritt weniger oder überhaupt nicht auf?“
- „Wann tritt das beklagte Problem nicht auf?“ bzw. „Wann war oder ist die Situation etwas besser?“
- „Was ist anders, wenn das Problem nicht auftritt?“

## 3. Mit Skalen Zahlen zum Sprechen bringen

Mit Hilfe von Skalen und Skalierungsfragen wird „Das Spiel mit Unterschieden“ (de Shazer 1992) konsequent lösungsfokussiert gestattet. Anhand von Skalen werden KlientInnen eingeladen, Erwartungen, Situationen und Prozessschritte einzuschätzen und zu bewerten, sie zu versprachlichen, zu verdinglichen, zu analogisieren und für den Prozess, Lösungen zu erfinden, zu nutzen. Einschätzungen auf einer Skala zwischen den Polen 10-1 erzeugen Informationen, die Unterschiede markieren, die wiederum einen Unterschied machen.

### 3 Skalierungsthemen sind:

- Skalieren der Zuversicht, dass die Dinge besser werden und beeinflussbar sind
- Skalieren der Bereitschaft, etwas dazu beizutragen, dass die Dinge besser werden
- Skalieren der Fortschritte zur erhofften Lösungsidee

Als Skala wird klassisch eine 10-er Skala gewählt, mit der zwischen 10 und 1 unterschieden wird. Die 10 stellt den maximalen Wert dar und mit der 1 wird das jeweilige Gegenteil polarisiert. Beispiel: „Stellen Sie sich eine Skala von 10-1 vor, wobei die 10 dafür steht, dass Sie in Ihrer Klasse einen zufriedenstellenden Unterricht realisieren können und steht 1 für das Gegenteil davon. Wo befinden Sie sich im Moment auf dieser Skala?“

### 3 Fragen zur Arbeit mit Skalen

Skalen bilden die Grundlage dafür, mit möglichen Anschlussfragen „Zahlen zum Sprechen bringen“ (Berg und de Shazer 1993):

- „Was müsste passieren, dass Sie den genannten Skalenwert halten können bzw. dass Sie beim nächsten Treffen einen Schritt weiter sind?“ oder

- „Was können Sie dazu beitragen, dass Sie den genannten Skalenwert halten können bzw. dass Sie beim nächsten Treffen einen Schritt weiter sind?“ oder
- „Worüber müssten wir als nächstes sprechen, damit Sie den genannten Skalenwert halten können bzw. beim nächsten Treffen einen Schritt weiter sind?“

Neben linearen metrischen Zahlenskalen bieten visualisierte und analoge Skalen einen einfachen Einstieg, um Unterschiede zu markieren. Eine ganzheitliche, körperlich erfahrbare Skalierung stellt die „Walking-Scale“ (Dreesen und Eberling, 1998) in Erweiterung der „Talking-Scale“ dar, bei der eine Skala z. B. mit einem Band im Raum ausgelegt wird, um sie zu begehen.

### 3 Phasen lösungsfokussierter Beratung

Ein klassisches lösungsfokussiertes Beratungsgespräch ist in unterschiedliche Phasen gegliedert, die sich sehr gut auf Entwicklungsprozesse in der Schule übertragen lassen, wie die vielen Praxisbeispiele in diesem Buch zeigen.

- Explorationsphase
- Sitzungsunterbrechung und Erarbeiten einer Intervention
- Präsentation der Interventionen

### 3 Elemente anregender Abschlussinterventionen

In der lösungsfokussierten Praxis wird häufig mit abschließenden Empfehlungen, Hausaufgaben und vorgeschlagenen Experimenten gearbeitet, um KlientInnen zu helfen, neue Ideen in ihrem Alltag zu erproben. Abschlussinterventionen beinhalten 3 Elemente:

- Kommentare und Umdeutungen
- Beobachtungsaufgaben
- Handlungsbezogene Experimente

### 3 Aspekte einer lösungsfokussierten Haltung

Lösungsfokussiertes Arbeiten beruht auf das Anwenden der genannten Handlungsregeln, Methoden und Techniken, die wirksam werden, wenn sie von folgenden Maximen einer elementaren Grundhaltung der handelnden Personen getragen sind. Diese Grundhaltung basiert auf den Aspekten:

- Neugier
- Respekt
- Wertschätzung

Nachdem sich der lösungsfokussierte Ansatz zwischen den 1970er bis 2000er Jahren zunehmend in der Psychotherapie mit Erwachsenen und Familien etabliert hatte, begann Insoo Kim Berg das Spektrum lösungsfokussierter Praxis auszuweiten und widmete sich der Unterstützung, Therapie und Förderung von Kindern und Jugendlichen. Dazu folgten 3 wichtige Schriften:

Mit ihrem Buch „Kinderschutz und Lösungsorientierung“ (Berg & Kelly 2000, dtsh. 2001) regte sie einen ressourcenfokussierten Umgang in der Arbeit mit

traumatisierten Kindern und Jugendlichen an, mit „Solution Work with Children“ (Berg & Steiner 2003, dtsh. 2005) erweiterte sie die Perspektiven der Kindertherapie und in „Classroom Solutions: WOWW Approach“ entwickelte sie „lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht“ (Berg & Shilts 2005, dtsh. 2009).

In ihrem Buch „Classroom Solutions: WOWW Approach“ empfehlen Berg und Shilts (ebda) lösungsanregende kommunikative Werkzeuge, um einen konstruktiven Schulunterricht mit wertschätzender Lernatmosphäre zu gestalten. Einen Überblick zu einzelnen Interventionen zeigen Prior & Winkler (2009).

### **Ideen zur Praxis mit WOWW**

Zunächst wird der Wert von kleinen Unterhaltungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen betont, in denen sie sich über ihr Rollenverständnis hinaus in ihrer Ganzheitlichkeit begegnen. Das Erkunden von Hobbys und nach Freunden und kleinen Freuden öffnet die Möglichkeit, um sich menschlich näher zu kommen. Persönliche Stärken und Vorlieben werden deutlich und LehrerInnen und SchülerInnen können sich anders begegnen.

SchülerInnen durch aktives Fragen einzubinden, statt ihnen zu sagen, was sie tun sollen, erhöht ihre engagierte Beteiligung. Wenn SchülerInnen sich aktiv für etwas entscheiden können, sind sie aktiv und intensiver in den Unterricht involviert. Wenn ihr Verhalten nicht einseitig bewertet wird, sondern sie lernen, sich öffentlich selbst einzuschätzen, reflektieren sie aktiv über sich und erlangen Selbstbewusstsein. Dies unterscheidet sich von einem Selbstbewußtsein, dass sie durch eine einseitige Beurteilung durch die LehrerInnen erhalten.

Das Vereinbaren von Lernzielen zusammen mit den SchülerInnen ist ebenso wichtig wie das Vereinbaren von Verhaltenszielen für einen konstruktiven Unterricht. Dabei ist es hilfreich, die Kriterien für Zielvereinbarungen zu berücksichtigen. Sie vereinfachen den SchülerInnen, das Erreichen von Zielvereinbarungen anzustreben und wahrzunehmen. Dazu gehören zeitnahe Rückmeldungen in Form von wertschätzenden Komplimenten, die die traditionelle Benotungskultur in der Schule sinnvoll ergänzen. Hierzu bieten sich Erfolgsdokumentationen mit Skalierungen an.

Abschließend schlagen die Autorinnen wichtige Schritte für LehrerInnen vor, um den WOWW-Ansatz einzuführen und zu implementieren:

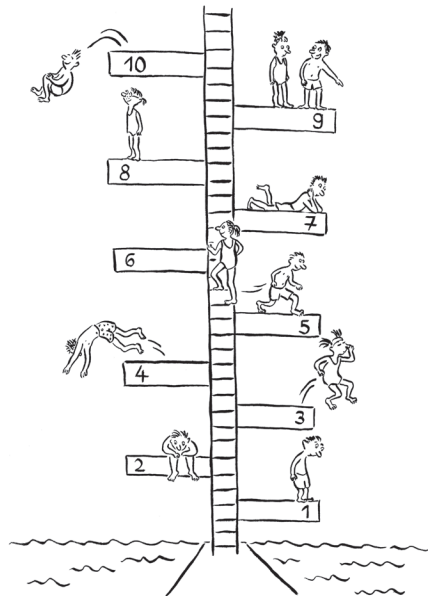
- Beobachten Sie die kleinen Dinge des Alltags, die um sie herum passieren und von denen Sie sich wünschen, dass diese weiterhin passieren.
- Melden Sie Ihre Beobachtungen jeden Tag an die SchülerInnen zurück. Inspirieren Sie die SchülerInnen ebenfalls zu beobachten, was für sie Gutes am Tag passiert.
- Erweitern Sie die Rückmeldungen Ihrer Beobachtungen um die Rückmeldungen der Selbstbeobachtungen durch die der SchülerInnen.
- Ritualisieren Sie Rückmeldegespräche Ihrer Beobachtungen, um die Selbsteinschätzung der SchülerInnen aufrechtzuerhalten und zu stabilisieren.
- Beginnen Sie mit Zielvereinbarungen für einzelne SchülerInnen.

- Führen Sie eine Erfolgsdokumentation mit Skalierungen ein (Selbsteinschätzungsskala).
- Etablieren Sie eine Klassenskala, innerhalb derer sich individuelle und klassenbezogene Bewertungen wiederfinden.

In Anlehnung an Berg und Shilts folgt ein Prototyp für eine Klassenskala. Die praktischen Erfahrungen zeigen, dass eine visualisierte Skala die Intensität und emotionale Beteiligung beim Skalieren um ein Vielfaches steigert.

Die Bedeutung zu einzelnen Zahlen können folgendermaßen beschrieben sein:

- 10 Die Tages- oder Wochenziele der Klasse sind erreicht, die SchülerInnen benehmen sich respektvoll untereinander und zeigen beispielhaftes Verhalten über das erforderliche Maß hinaus.
- 9-8 Die SchülerInnen haben sehr viel der erwünschten Leistungen und Verhaltensweisen erbracht und sich auf den wichtigsten Gebieten weiter verbessert.
- 7-6 Verbesserungen auf vielen Gebieten der angestrebten Ziele.
- 5 Der mittlere Durchschnitt zeigt, dass ca. die Hälfte der angestrebten Ziele und/oder die Hälfte der SchülerInnen Verbesserungen erreicht haben.
- 4-3 Die SchülerInnen sind sich den Herausforderungen zu Verbesserungen bewusst, strengen sich bisher jedoch selten an, diese Verbesserungen zu realisieren.
- 2-1 Die notwendigen Schritte und Herausforderungen für Besserungen im Klassenverband und für gute Lernbedingungen werden erst sehr bedingt wahrgenommen. Die Vorteile für das Erreichen formulierter Ziele können noch nicht in vollem Umfang erkannt werden.



Erstrebenswert ist, dass alle beteiligten LehrerInnen zusammen mit der Schulleitung vereinbaren, sich gegenseitig zu unterstützen und zu ermutigen, bei kleinen Rückschlägen den roten Faden des WOWW-Ansatzes aufrechtzuerhalten, um etwas Neues zu etablieren. Die Implementierung neuer Gewohnheiten erfordert gewöhnlich viele Tage und Wochen.

## Literatur

- Berg, I. K. & de Shazer S. (1993). Wie man Zahlen zum Sprechen bringt: Die Sprache in der Therapie. In *Familiendynamik*; 18: 146–162. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berg, I. K. & Kelly, Susan (2000). *Building solutions in child protective services*. New York: Norton (dtsh. 2001): **Kinderschutz und Lösungsorientierung**. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Berg, I. K. & Steiner (2003) *Cildren’s Solution work*. New York: Norton. (dtsh. 2005): *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Berg, I. K & Shilts, L. (2005). *Classrooms Solutions: WOWW Coaching*. Milwaukee: BFTC (dtsh. 2009): **Einfach KLASSE: Das WOWW-Coaching in der Schule**. Dortmund: verlag modernes lernen.
- De Jong, P. & Berg, I. K. (2003). **Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie**. Dortmund: verlag modernes lernen.
- De Shazer, S. & Dolan, Y. (2008). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- De Shazer, S. (1989a). *Wege der Kurztherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- De Shazer, S. (1989b). *Der Dreh*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- De Shazer, S. (1992). *Das Spiel mit Unterschieden*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Dreesen, H. & Eberling, W. (1998). *Das Spiel mit Ressourcen*. In: Eberling W., Vogt-Hillmann M. (Hrsg.). *Kurzgefasst – Zum Stand der lösungsorientierten Praxis in Europa*. Dortmund: verlag modernes lernen. 50–73.
- Kim, J. S. & Franklin, C. (2009). *Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature*. *Children and Youth Services Review*, 31, S. 464–470.
- Miller, S. D. & Berg, I. K. (1997). *Die Wundermethode*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Stiehl-Werschak, J. P. & Pfundt, C. (1991). *Was wirkt in der Therapie?* In: *Zeitschrift System Familie*, Heft 4: 211–222. Heidelberg: Springer.
- Vogt-Hillmann, M., Dreesen, H. & Eberling, W. (1998) *Zwischen Tiefpunkt und Höhepunkt: Skalieren von Unterschieden, die Unterschiede machen*. *Zeitschrift für systemische Therapie*. Dortmund: verlag modernes lernen. Heft 16: 20–30.
- Vogt, M. & Dreesen, H. (2010). *Das Zahlenskalen-Malbuch*. Bremen: Manfred Vogt-Spieleverlag.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fish, R. (1984). *Lösungen*. Bern-Stuttgart-Wien: Hans Huber.