**LE „Familie als System – Einführung“**

**Didaktischer Kommentar zu**

**S2 - Kommunikation in Familiensystemen – Alltagsgespräche in einer „Normal“-Familie**

***Intentionen der Lernsequenz (entwicklungslogische Perspektive):***

Erfahrungen aus der eigenen Herkunftsfamilie und das Erleben und die gefühlten Wechselbäder im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben der Jugendzeit sind für einen großen Teil der Lernenden in der Pflegeausbildung zeitlich und emotional noch sehr dicht am eigenen biografischen Erleben. Deshalb wurde hier ein inhaltlicher und methodischer Zugang gewählt, der ihnen einen Erfahrungsbezug ermöglicht und ihnen gleichzeitig erlaubt, sich in den Schutz einer selbst gewählten oder auch zugeteilten Rolle zu begeben.

Aus diesem Grund steht im Mittelpunkt der Lernsequenz nicht die Bearbeitung einer selbst erlebten Situation, sondern ein Szenenausschnitt aus einem transkribierten authentischen Familiengespräch, das im Rahmen einer entwicklungspsychologischen Längsschnittstudie in den 80er und beginnenden 90er Jahren am Max Planck Institut in Berlin als Videodokument aufgenommen und in einem Artikel zum Untersuchungsvorhaben veröffentlicht wurde (Ertl 2000, vgl. auch Kreppner 1996[[1]](#footnote-1)).

Die Arbeit mit diesem Material kann sowohl über eine gezielte Einfühlung in die Rolle eines Familienmitglieds erfolgen, die mehr oder weniger am eigenen Erleben anknüpfen kann („ich war auch immer der Kleine, den keiner beachtet ...“) bzw. einen bewussten Perspektivenwechsel zulässt („endlich mal als Vater/Mutter das Heft der Familie in der Hand haben ...“), ermöglicht aber auch die Distanzierung aus der Außenperspektive mit einem beobachtenden („forschenden“) Blick. Auch das Alter des Materials ermöglicht eine – wenn auch weniger beabsichtigte als der Verfügbarkeit solcher Textpassagen geschuldete – Distanzierung („Wer redet heute noch ohne Smart-phon am Familientisch über Weihnachtsbäume ...“).

Den Lernenden die Möglichkeiten der Betrachtung des Systems ‚Kommunikation in einer Familie‘ aus unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen zu eröffnen, bildet also, neben der Erarbeitung inhaltlicher Aspekte, eine zentrale Intention dieser Lernsequenz. Damit sollte ihnen auch bewusst werden, dass die Arbeit mit Familiensystemen komplex ist und mehrdimensionale bewusste Perspektivenwechsel erfordert. Eine solche Komplexität stellt am Anfang der Ausbildung, in der die Lernenden ja zunächst sich selbst in einer neuen Welt verorten müssen, eine extrem hohe Anforderung dar. Das Phänomen der „Komplexität von Systemen“ an sich zu erkennen, soll also an dieser Stelle als Zielsetzung ausreichen. Die Erkenntnis bildet gleichzeitig eine Voraussetzung, damit im späteren Ausbildungsverlauf Strategien entwickelt werden können, um solche komplexen Strukturen in gezielter Analyse zu durchdringen bzw. sich empathisch darauf einzulassen ohne darin zu versinken.

***Inhaltliche Erkenntnisse, die durch die Auseinandersetzung mit dem Material und seinem Forschungskontext gewonnen werden können:***

Die Untersuchung von Eltern-Kind-Kommunikation, um den Weg zu einer optimalen Entwicklung der Kinder zu finden, steht in einer langen Tradition des Humanismus und ist bereits bei Erasmus von Rotterdam (1466/69-1536) niedergelegt, der die Bedeutung des Dialogs für den Wissenserwerb und die Erziehung von Kindern betont hat (Kreppner 1996, 131). „Die Suche nach den relevanten Elementen dieser Kommunikation aber ist, so scheint es fast, nach wie vor im Stadium des Stocherns mit dem Stock im Nebel.“ (Kreppner 1996, 132)

Im *System Familie* besteht eine „Innenwelt, in die äußere Ereignisse oder ökonomische, ökologische und soziologische Bedingungen in dieser oder jener Form eindringen. Innerhalb des Systems werden „[d]ie *zwischen* den Individuen etablierten Kommunikations- und Interaktionsformen zur Regulierung der Beziehungen“ wirksam und bestimmen „die Qualität des Zusammenlebens“ und damit die „innere Lebenswelt“ (ebd., 133). Weg und Ziel der Langzeitstudie am Max-Planck-Institut bestand darin, die Alltagskommunikation „unter der Perspektive von *Neuverhandlungen der Beziehungsformen in der Familie“* zu beobachten und die in den Familien entwickelten Muster der Kommunikation aufzudecken (ebd., 134).

Diesem Anspruch ist auch die Konzeption der Studie von Ertl zuzuordnen. Familienkommunikation sollte dabei, der Forscherin zufolge, als Ganzheit, die Familie an sich als soziale Einheit in der komplexen Interaktion aller Mitglieder betrachtet werden und nicht nur in ihre verschiedenen Dyaden aufgelöst (ebd. Kap 2 u. 3). Ertl wollte sich für ihre Untersuchung auf „biologische Familien“ konzentrieren, die über eine jahrelange Kommunikationsgeschichte verfügen und auf authentisches Gesprächsmaterial in solchen Situationen, die „in einer gewissen Regelmäßigkeit stattfinden“, wie z.B. im Alltagsritual einer gemeinsamen Mahlzeit. „Familienessen als kommunikatives Ereignis sind der zentrale Ort für die täglich sich fortsetzende und erweiternde Interaktionsgeschichte, für die Aufrechterhaltung eines Selbstbildes der Familie und die Definition eines umfassenden Weltbildes“ (ebd.).

Auch wenn weitere Untersuchungsergebnisse von Ertl bislang nicht publiziert wurden (und es vermutlich auch nicht mehr werden) und im Rahmen der Gesamtuntersuchung am Max-Planck-Institut letztlich ein anderer Fokus gesetzt und ein anderes methodisches Vorgehen gewählt wurde (vgl. Kreppner 1996, 2005, Kreppner/Ullrich 1996 s.u.[[2]](#footnote-2)), bietet die von Ertl mit ihrer Forschungskonzeption veröffentlichte Szene die Möglichkeit, im Rahmen von Unterricht mit authentischem Material zu arbeiten und das aufgezeichnete Alltagsgespräch in einer „Normalfamilie“, das nicht in einem pathologisierenden Forschungszusammenhang steht, für die exemplarische Untersuchung von Kommunikation in einem Familiensystem zu nutzen.

In dem transkribierten Familiengespräch wird ergänzend zum Sprecher\*innenwechsel die Adressiertheit der Gesprächsbeiträge aus der Vidoebeobachtung dokumentiert. Diese wurden für das im Unterricht verwendete Material (AB\_2) direkt eingetragen – ergänzt durch die Namen der Personen, die z. T. aus dem Text selbst stammen und z. T. erfunden wurden – und damit die Textpassage lesbarer und nachvollziehbarer aufbereitet. Hier zeigt sich, dass alle vier Personen zumeist „ein dialogisches Prinzip praktizieren. Dies bedeutet, daß ein Beitrag eines Familienmitglieds ganz konkret an eine andere Person adressiert ist, wenngleich der Gesprächsinhalt für alle Anwesenden hörbar ist.“ (a.a.O., Kap. 3.4.3). Damit wird die „Kommunikationsdichte auf innerfamilialer Ebene beschreibbar“ (ebd.): von den insgesamt 68 Einzelbeiträgen bilden knapp die Hälfte (32, d.h. jeweils 16 von Mutter und Vater) einen Dialog zwischen den Eltern. Jeweils siebenmal wendet sich die Mutter an das ältere Kind (Anne) und umgekehrt Anne an die Mutter. Das jüngere Kind (Timo) schaltet sich sechsmal mit einem Wortbeitrag an die Mutter ein, die ihn jedoch nur zweimal direkt anspricht. Anne wendet sich viermal an den Vater und wird von diesem dreimal angesprochen, während zwischen Vater und Timo keine dialogische Interaktion beobachtet werden kann. Anne spricht Timo zweimal an, während sich Timo umgekehrt nicht an Anne wendet. Insgesamt fünf Beiträge (je zwei von Timo und Vater und einer von der Mutter) werden in den Raum an alle gerichtet.

Ertl fasst hierzu verallgemeinernd und mit Rückgriff auf ihre weitere Untersuchung zusammen: „Es konnte beispielsweise gezeigt werden, daß die beiden Geschwisterkinder in die Kommunikation mit ihren Elternteilen unterschiedlich involviert sind. Die älteren Kinder sind deutlich mehr in die Gespräche einbezogen, als die jüngeren Geschwisterkinder. Solche Erkenntnisse sind [...]im Zusammenhang entwicklungspsychologischer Konzepte, wie dem Non-shared-Environment Ansatz von ROWE und PLOMIN (1981) [nicht geteilte Umwelt von Geschwistern = elterliche Ungleichbehandlung; S. M.], der die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen für Geschwisterkinder in ein und derselben Familie thematisiert, aufschlußreich.“ (ebd., Kap. 3.4.4)

Für den Unterricht zur Familienkommunikation sind darüber hinaus möglicherweise auch die folgenden im Zusammenhang mit der gesamten Längsschnittstudie am Max-Planck-Institut publizierten Aspekte, die sich auch z. T. in dem hier untersuchten Gesprächsausschnitts widerspiegeln, von Interesse:

Das *Konzept der „Entwicklungsaufgaben“* (Havighurst) beschreibt, „daß es im Laufe der normalen Entwicklung der Familienmitglieder Herausforderungen an die etablierten Beziehungsformen gibt, die sich zu Krisen vergrößern können, in denen sich die Familie an Veränderungen anpassen muß, in denen das alte Gleichgewicht nicht mehr den veränderten Bedürfnissen aller Familienmitglieder genügt.“ Bei diesen Anpassungsleistungen ist das System gleichzeitig bemüht, die Familienidentität zu erhalten (Kreppner 1996, 133).

Das ist z. B. der Fall,

* wenn ein Kind geboren wird und in das bestehende System integriert werden muss,
* wenn ein Familienmitglied sich individuell verändert und anstrebt, „eine neue Position im Familienverbund zu erreichen“ und sich das System darauf einstellen muss 🡪 z. B. im Übergang von Kindheit zur Jugend. (ebd.)

*Pubertät bzw. Adoleszenz*, also die Altersspanne zwischen 11 und 15 Jahren als Übergang von der Kindheit zum jungen Erwachsenenalter umfasst neben körperlichen auch geistige und emotionale Veränderungen, die letztlich u. a. zur Geschlechtsreife führen. So verändern sich in einer der schnellsten und dramatischsten Formen seit der frühen Kindheit persönliche Merkmale wie z. B. die körperliche Erscheinung, das kognitive Vermögen, die soziale Kompetenz, das moralische Bewusstsein, die Bereitschaft zum Risiko, die Vorstellung vom eigenen Ich und damit letztlich die Ausformung der einzigartigen Individualität des jungen Erwachsenen, die auch eine Entwicklung von neuen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen mit sich bringt. Seit ca. 500 Jahren wird diese Lebensphase als eigene Entwicklungsperiode und nicht als Entwicklungsendpunkt akzeptiert und ist vor allem in den Gesellschaften anzutreffen, die großen Wert auf Eigenständigkeit, Unverwechselbarkeit und Individualismus beim Heranwachsen legen. Gleichzeitig wird diese Lebensphase vielfach auch als kritischste Entwicklungsperiode einer Familie betrachtet, da hier intensive Anpassungsprozesse erforderlich sind. Die Entwicklungsaufgaben für die Familie liegen z. B. darin, einen anderen, neu zu erfindenden Umgang mit dem körperlich herangewachsenen Kind zu finden, die ihm zu gewährende Autonomie auszuhandeln und seine vermehrten kognitiven und sozialen Kompetenzen anzuerkennen (Kreppner 2005, 96ff). „Wenn das erste Kind in der Familie in die Pubertät kommt, gibt es immer schon eine lange Geschichte in der Familie, wie man sich über unterschiedliche Interessen verständigen und den Wunsch nach Veränderungen bestehender Regelungen vorbringen kann.“ (ebd., 98)

Im Anpassungsprozess zwischen Eltern und Kind während der Entwicklungsphase der Adoleszenz müssten sich diese Umgangsformen entsprechend verändern (Kreppner 1996, 132ff). Inwiefern das gelingt, ist den Erkenntnissen der Untersuchungen zufolge abhängig von den zuvor etablierten Beziehungsqualitäten. „Wichtig erscheint dabei die prinzipielle Differenz von Möglichkeiten in einer Kommunikation, ob nämlich bei Mißverständnissen oder vor allem bei Äußerungen, die die Qualität der Beziehung betreffen, Nachfragen gestellt und Korrekturen vorgenommen werden können oder ob dies im Rahmen einer unsicheren und ungewissen Beziehungsqualität gerade bei potentiell die Beziehung belastenden Äußerungen nur schwer oder überhaupt nicht der Fall ist.“ (ebd. 134)

Ein zweites Kind wächst immer schon in ein komplexes Netzwerk mit Eltern-Kind-Beziehungen hinein, in Beziehungen, die bereits erarbeitet, ausgehandelt und verändert wurden. In Bezug auf den Übergang von Kindheit zum Jugendalter war die Eltern-Kind-Beziehung zum zweiten Kind bislang jedoch wenig untersucht (vgl. Kreppner2005, 102)

*Im Rahmen der Untersuchung gewonnene Erkenntnisse:*

1. Wenn in den Familien eine Beziehungsqualität besteht, die von den Jugendlichen als sicher und verlässlich eingestuft wurde, *kommt es im Alter von 13 Jahren zu einem Höhepunkt positiver triadischer Kommunikation und Gegenseitigkeit, die danach wieder abnimmt*.

Die *Hypothese* der Forschenden zu dieser Erkenntnis lautet: Zu diesem Zeitpunkt wenden sich die Eltern vermehrt dem Kind zu, behandeln es jedoch weiter ‚als Kind‘, das sich aktiver am gemeinsamen Gespräch beteiligen möchte. Das höhere kognitive Niveau und die klareren Stellungnahmen erfreuen die Eltern und es kommt für eine kurze Zeit zu einer „neuen Gegenseitigkeit“. In dieser Zeit nehmen die Eltern aber nicht wahr, dass das Kind jetzt auch einen anderen Status im Familienleben anstrebt und mehr gleichberechtigte Mitsprache fordert – es will eben ‚kein Kind mehr sein‘ und akzeptiert diese Position nicht. Die Eltern hingegen wollen das Kind (noch) nicht als vollwertigen Erwachsenen akzeptieren. Dieses Spannungsverhältnis habe wiederum ein Absinken der positiven Kommunikationsmerkmale zur Folge und eine kontinuierliche Distanzierung und Reduktion der Gegenseitigkeit in den folgenden Jahren (Kreppner 2005, 111f/125).

1. *Eltern gehen mit dem zweiten Kind eher „kindgerecht“ um, haben aber gleichzeitig eine größere Distanz zu ihm*. Mit erkennbaren Parallelen zu den Beobachtungen von Ertel hält Kreppner fest: „Die Kommunikation zwischen Eltern und dem ersten Kind erscheint insgesamt intensiver, ernsthafter und dichter, auch emotional positiver als mit dem zweiten Kind.“ (ebd. 125) Selbst wenn das zweite Kind 13 Jahre alt ist kommt es zu einem deutlich höheren Zuwachs an negativer Kommunikation als beim ersten Kind (ebd., 126).

Der Forscher fasst zusammen: *Eltern kommen in ihren Reaktionen auf Veränderungen der Kinder in der Übergangszeit von der Kindheit zur Jugend „zu spät“, gehen verspätet auf Forderungen ein und können „ihr Kind nicht am richtigen Zeitpunkt abholen“ (ebd., 127).*

In der Suche nach einer Erklärung für dieses Ergebnis greift Kreppner zum Paradoxon vom Wettkampf von Achilles mit der Schildkröte (Zenon):

Eltern haben Vorstellungen von ihrem Kind, wie es langsam erwachsen wird, aber wenn sie dort ankommen, ist das Kind schon wieder einen Entwicklungsschritt weiter (ebd.). Und er hält mit einer teilweisen Öffnung des Blickwinkels weg von der Mikroebene fest, dass in der Gesellschaft der Moderne, in der die Entwicklungsphasen im Alter zwischen 0 und 20 Jahren immer stärker ausdifferenziert wurden, der Übergangsprozess gleichzeitig letztlich immer unbestimmter wurde. Seitens der Gesellschaft sei kein klarer Zeitpunkt mehr definiert, an dem diese Durchgangsphase durchlaufen sein sollte. Deshalb müssten in den Familien selbst immer wieder neue Regeln für ein erträgliches Zusammenleben in diesem unbestimmten Lebensabschnitt gefunden werden, was wiederum von beiden Seiten als stressbeladen erlebt wird (ebd. 127f).

***Didaktische Überlegungen zu Umgang mit den vorstehend zusammengefassten Forschungsergebnissen:***

Die Lernenden haben die beschriebene Entwicklungsphase verbunden mit geglückten oder misslungenen Aushandlungsprozessen zu einem großen Teil vor noch nicht allzu langer Zeit und vermutlich nicht alle in „Normalfamilien“ und in von ihnen als „sicher und verlässlich“ erfahrenen familiären Beziehungen erlebt. Sie werden im Zuge der Ausbildung – insbesondere, aber nicht nur für den Bereich der Kinderkrankenpflege – gefordert sein, eigene, potenziell konfliktbelastete Situationen von den inhaltlichen Erkenntnissen über und der Arbeit mit fremden Familien zu trennen. Sie haben jedoch in dieser frühen Ausbildungsphase (noch) das Recht, auf inhaltliche Auseinandersetzungen, die ihnen persönlich zu nahe kommen, mit verschiedensten Abwehrformen zu reagieren (lächerlich machen, Banalisierung, Verweigerung, Ablehnen von vermeintlichen oder tatsächlichen Überforderungen ...).

Auch ist den Lernenden die Arbeit mit Forschungsergebnissen wenig bis gar nicht vertraut. Die Forschungsperspektive am Beispiel einer Thematik einzuführen, die persönlich berührt, stellt deshalb auch ein didaktisches Experiment dar. Die Nähe zu persönlichen Fragestellungen kann neugierig machen und Interesse wecken oder, was für den Themenkomplex „(Pflege–)Wissenschaft“ nicht neu wäre, zusätzliche Abwehr erzeugen. Eine inhaltlich und methodisch gut strukturierte Aufbereitung könnte hier förderlich sein.

Für die Lehrenden ist es in dieser Lernsequenz deshalb erforderlich, hier flexibel zu reagieren und Gesprächsbedarf ebenso aufzunehmen wie Abwehrverhalten. Hierfür sind didaktische Reserven vorzuhalten bzw. ggf. die Reduktion der nachfolgenden Lernsequenz zuzulassen.

***„Familienkonferenz“ als inhaltlich-methodischer Bezugspunkt***

In dem von Gordon zur Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kindern 1970 formulierten Modell „Familienkonferenz“ (Gordon 2012) wird an die Kategorien der Klientenzentrierten Psychotherapie angeknüpft, die gerne auch für das kommunikative Verhalten von Pflegenden empfohlen werden. Dem Modell von Gordon folgend, sollte sich bei einem gezielten kontinuierlichen Einsatz in den Familien ein Kommunikationsstil etablieren, der auf Demokratie und Gewaltfreiheit abzielt und somit vermutlich im Sinne der Studie von Kreppner auch zu einer Einschätzung der Beziehungsqualität als „sicher und verlässlich“ führen würde. Die mit dem strukturierten Einsatz des Gordon-Modells verbundenen Ansprüche an das Kommunikationsverhalten sollen allerdings in diesem Unterricht (noch) nicht normativ vermittelt werden – vielmehr geht es an dieser Stelle zunächst darum, durch die Wortwahl zu signalisieren, dass eine Gesprächsform gefunden werden muss, in der Rolle über die Rolle zu sprechen, sich also auf eine erste Metaebene zu begeben. Inwiefern es gelingt, in der Kommunikation aus einer Rolle heraus etwas gemeinsam zu entwickeln bzw. Wünsche und Bedürfnisse anzumelden und anerkannt zu bekommen soll zunächst spielerisch erfahren und durch Selbst- und Fremdbeobachtung zurückgemeldet werden. Regeln und Kategorien einer personenzentrierten Gesprächsführung werden dann im weiteren Verlauf des ersten Ausbildungsjahres in Verbindung mit den Lerneinheiten „In den Schuhen des Anderen“ / „Personenzentriert kommunizieren“ sowie im Rahmen der „Kollegialen Beratung“ erstmalig systematisiert vermittelt und dann im weiteren Verlauf wiederkehrend im Unterricht bzw. in der beruflichen Praxis angewandt und reflektiert.

**Verlaufsstruktur der Lernsequenz (vgl. AB\_1)**

Methodisch werden aufgrund der vorgestellten didaktischen Überlegungen im Unterricht parallel zwei Zugänge gewählt und in Kleingruppen von 4-6 Personen (als Stammgruppen) realisiert:

1. ein eher szenisch nachvollziehender mit Einfühlung in die unterschiedlichen Innenperspektiven der Familienmitglieder

und

1. ein eher beobachtender, gesprächsanalytischer aus der Außenperspektive auf das Familiensystem.

Die Stammgruppen teilen diese Perspektiven und Rollen zum Text (vgl. AB\_2) untereinander auf und bearbeiten zunächst jeweils einen Arbeitsauftrag mit dem Endpunkt der Familienkonferenz 1.

Nach dem Prinzip eines Gruppenpuzzles tauschen die Lernenden im nächsten Schritt die Ergebnisse aus der Einfühlung/Deutung bzw. Beobachtung/Analyse mit den entsprechenden Mitgliedern aus den anderen Gruppen, die die gleiche Perspektive eingenommen haben, aus.

Mit diesem Hintergrund treten sie in ihren Stammgruppen in die Familienkonferenz 2 ein, die sie zunächst wiederum aus der Binnenperspektive ihrer Rolle erfahren bzw. in der Außenperspektive beobachten. Über die gemachten Erfahrungen bzw. Beobachtungen tauschen sie sich zum Abschluss der Gruppenarbeitsphase auf weiteren Metaperspektiven aus und dokumentieren zusammenfassend die Ergebnisse.

Zentrale Beobachtungen und Unterschiede in den Erfahrungen werden abschließend im Plenum zusammengetragen und mit Erkenntnissen aus der Entwicklungs- und kommunikationspsychologischen Familienforschung abgeglichen.

1. Gesamtrahmen der Untersuchung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin: 67 (zum Ende der Studie noch 60) Familien aus dem ehemaligen West-Berlin, darunter 47 Zweieltern-Familien, die über einen Zeitraum von insgesamt dreieinhalb Jahren alle sechs Monate in acht Wellen der Datenerhebung untersucht wurden. Alle Familien hatten mindestens zwei Kinder, Zielkind der Untersuchung war das älteste Kind, insgesamt 36 Mädchen und 31 Jungen zu Studienbeginn durchschnittlich 11,6 Jahre alt zum Studienende 15 Jahre. Das zweite Kind war im Durchschnitt 2 Jahre jünger (Kreppner 1996; 2005). [↑](#footnote-ref-1)
2. in diesen Untersuchungsberichten liegt die Methodik in der Korrelation von Einzelbefragungen des älteren Kindes, dessen Entwicklung im Fokus steht, mit gezielt initiierten dyadische (z. T. auch triadischen) Kommunikationsbeobachtungen (vgl. a. a. O.) [↑](#footnote-ref-2)