

Der Blick ins Klassenzimmer

Systemisch-konstruktivistisches Arbeiten mit Schülern

von Dagmar Elisabeth Vogel (April 2004)
Vorwort

Was sich im Rahmen von Familientherapie und systemischer Supervision als brauchbar erweist, ist auch im Rahmen von Unterricht nützlich, so meine Vorannahme. Diese Vorannahme hat sich bestätigt. Wie sollte es – konstruktivistisch gedacht – auch anders sein. Meine Erfahrung mit der konsequenten Anwendung systemischer Methoden in der Arbeit mit Schülern^[1] ist durchgängig positiv.

Dieser Aufsatz soll anhand von ausgewählten Fallbeispielen exemplarisch Einblick geben in ein systemisch-konstruktivistisches Arbeiten im Rahmen von Schule. Er ist auf dem Hintergrund meiner langjährigen Beschäftigung mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Ansätzen und meinen praktischen Erfahrungen aus familientherapeutischen und supervisorischen Settings entstanden. Die Idee, dieses theoretische Wissen und die praktischen Erfahrungen für meine beraterischen Aufgaben als Schulpfarrerin an einer Berufsbildenden Schule zu nutzen, lag nahe. Dies auch in meine pädagogische Arbeit einfließen zu lassen, war ein weiterer Schritt, von dem ich mir wichtige Impulse erhoffte.

Systemisch-konstruktivistisches Arbeiten im Rahmen des Unterrichtes geht von einer größeren Eigenverantwortung der Schüler für ihren eigenen Lernprozess aus, bei gleichzeitiger Entlastung des Lehrers in der alltäglichen Arbeit. Es hat in schwierigen Situationen eine deeskalierende Wirkung, indem es ein wertschätzendes Miteinander einübt, und die Ressourcen der Schüler in den Mittelpunkt rückt, statt deren Defizite. Es erhöht die konstruktive Kooperation zwischen Lehrern und Schülern, indem durchgängig beide Seiten zum Perspektivenwechsel angeregt werden. Es zeigt neue Kommunikationsformen auf, die ein gelingendes Miteinander ermöglichen und die in Konflikt- und Krisensituationen genutzt werden können.

Damit werden wichtige Qualifikationen für die Ausbildungszeit und das spätere Berufsleben erworben. Immer weniger Schüler haben diese Kompetenzen bereits entwickelt. Gleichzeitig fordern Arbeitgeber aber neben fachlichem Wissen genau diese Qualifikationen ein. Auf diesem Hintergrund kommt einem systemisch-konstruktivistischen Arbeiten mit Schülern an einer Berufsbildenden Schule eine besondere Bedeutung zu.

Einblicke

1. "Vermehre die Möglichkeiten!" oder "Es kann auch ganz anders sein!"

Unterricht in einer Klasse mit Einzelhandelskauffrauen und -männern in der Berufsschule. Die Schüler sind zwischen 17 und 19 Jahre alt. Eine Schülerin kommt zu spät zum Unterricht. Sie setzt sich ohne Kommentar auf ihren Platz.

Ich könnte denken: "Unverschämte, nicht pünktlich zu erscheinen und sich noch nicht einmal zu entschuldigen! Warum kommt sie zu spät? Vielleicht will sie mich provozieren! Was werden die anderen Schüler denken, wenn ich jetzt keine Grenze setze? Ich muss sie zur Rede stellen, sonst werde ich nicht ernstgenommen!" Mir fallen viele Möglichkeiten ein, wie ich diese Situation eskalieren lassen könnte.

Ich entscheide mich für ein anderes Vorgehen. Nicht weil ich mich vor Auseinandersetzungen fürchte, sondern weil alles auch ganz anders sein kann. Ich gehe davon aus, dass die Schülerin mich nicht provozieren möchte. Wieso sollte sie dies auch wollen? Was hätte sie davon? Ich gehe davon aus, dass es triftige Gründe für ihr Zuspätkommen gibt. Sie ist erwachsen, trägt selbst Verantwortung für sich und für ihr Lernen. Und ich gehe davon aus, dass sie sich kommentarlos hinsetzt, weil sie meinen Unterricht nicht stören möchte.

Die Mitschüler schauen mich erwartungsvoll an. Ich sage zu der Schülerin: "Schön, dass Du Dich entschieden hast, nicht erst zur nächsten Stunde zu kommen, sondern jetzt noch mitarbeiten willst! Komm erst mal in Ruhe an! S. erzählt kurz, was wir bis jetzt gemacht haben!" Die Schülerin lächelt mich

an. Sie arbeitet in der Stunde gut mit. Nach der Stunde kommt sie zu mir, bittet um Entschuldigung. Ihr Zug hatte ein Panne.

Ein wichtiges Kennzeichen systemischer Arbeit ist, die Zahl der Möglichkeiten zu erweitern.[2] Bewertungen, ein Einordnen in richtig und falsch, das Aufstellen von Denkverboten, Tabus und Dogmen widersprechen diesem Grundsatz. Einmal entwickelte Denk- und Handlungsmuster können zu einem Problem werden, wenn sie sich in einer Situation nicht mehr als brauchbar erweisen. Waren sie einstmals hilfreich, um mit schwierigen Situationen umzugehen, so können sie im Laufe der Zeit selbst zum Problem werden. Wenn dann keine neuen, brauchbaren Denk- und Handlungsmuster entwickelt werden, kommt es zum Konflikt. Systemisches Arbeiten regt dazu an, über Hypothesenbildung zu neuen, ungewohnten Perspektiven zu gelangen und dabei immer im Blick zu behalten, dass alles auch ganz anders sein kann. Dabei geht es nicht darum, ob die Hypothese richtig ist, sondern ob sie dazu beiträgt, dass dadurch ein konstruktives zwischenmenschliches Miteinander möglich wird. Gerade ungewohnte, irritierende Sichtweisen können dazu beitragen, dass festgefahrene Interaktionsmuster aufgelöst werden. Ob und wodurch dies geschieht, entscheidet die "innere Landkarte" eines jeden Einzelnen. Die Vielfalt neuer Perspektiven hat nur dann eine Auswirkung auf das Handeln der Beteiligten, wenn diese einen Anschluss daran finden, d.h. eine dieser Perspektiven mit Bedeutung versehen. Als gelungen kann eine Lösung dann angesehen werden, wenn sich ihre Viabilität in der konstruktiven Interaktion der Beteiligten zeigt.[3]

Viele Situationen im schulischen Kontext – so auch die oben beschriebene – können durch die Entwicklung neuer Perspektiven entschärft werden. Statt mehr von dem zu tun, was nicht erfolgsversprechend ist und den Konflikt eskalieren lässt, sollten Denk- und Handlungsmuster entwickelt werden, die den Druck in der alltäglichen Arbeit mit Schülern begrenzen und sich dadurch als hilfreich erweisen. Das setzt voraus, dass man als Lehrkraft seine Denkweise wiederholt kritisch hinterfragt und daraus folgend neue Handlungsmuster entwickelt. Neben der eigenen Entlastung führt diese Veränderung im Denken und Handeln auch zu einer Entlastung der Schüler.

2. "Schlaf ruhig!" oder "Manchmal hilft eine Paradoxe Verschreibung!"

Ein Schüler kommt zum wiederholten Mal sehr müde zur Schule. Er hat große Mühe, dem Unterricht zu folgen. Immer wieder fallen ihm die Augen zu. Er legt seinen Kopf auf die Bank und schläft. Ich gehe zu ihm hin und frage ihn freundlich, ob es ihm nicht gut geht. "Doch! Klar! Ich bin nur etwas müde!".

Nach dem Unterricht spreche ich ihn an und sage ihm, dass ich mir Gedanken über ihn mache. Ich bräuchte mir keine Gedanken zu machen, es sei alles in Ordnung, meint D. Er habe nur den Unterrichtsstoff schon einmal durchgenommen, es sei für ihn nichts Neues. Und außerdem habe er gestern wieder so lange arbeiten müssen und sei deshalb jetzt so müde. Er würde ja auch nicht stören, sondern ganz ruhig daliegen.

Jeder vorgebrachte Grund könnte für sich genommen schon als Angriff aufgefasst werden. Ich suche eine brauchbare Intervention und entscheide mich für eine paradoxe Verschreibung. Ich sage D., dass ich seine Gründe, die er für sein Schlafen im Unterricht vorgebracht hat, gut verstehen kann. Dagegen könne ich nichts mehr sagen. Das sei für mich so überzeugend, dass ich ihm von nun an erlauben würde, in meinem Unterricht zu schlafen. Der Schüler: "Sie machen einen Witz!" Ich: "Nein, das ist mein Ernst! Ich erlaube Dir hiermit in meinem Unterricht zu schlafen!".

Der Schüler: "Dann geht das nicht mehr! Wenn Sie mir das erlauben, dann kann ich das nicht mehr!".

Der Schüler hat übrigens in meinem Unterricht nie mehr geschlafen.

Paradoxe Verhaltensverschreibungen werden in familientherapeutischen Settings eingesetzt. "Der sogenannte Patient verhält sich also, als ob das Problem bereits gelöst sei, und es kommt dadurch sekundär zu einer wesentlichen Änderung seiner bisherigen Wirklichkeitskonstruktion." [4]

In dem oben beschriebenen Fall besteht die paradoxe Intervention in der Erlaubnis eines Verhaltens, das unter "normalen" Gesichtspunkten als nicht wünschenswert eingestuft würde. Einen Schüler im Unterricht

zum Schlafen zu ermutigen, ist unüblich. Aber gerade das macht die Wirkung dieser Intervention aus. Menschen verändern ihr Verhalten, wenn sie nachhaltig durch eine Intervention so irritiert sind, dass sie nicht mehr so weitermachen können wie vorher. Statt einer Belehrung: "Du kannst doch nicht im Unterricht schlafen!" kommt eine Ermutigung: "Schlaf ruhig! Ich erlaube es Dir!". Statt mit dem Schüler daran zu arbeiten, was er tun kann, damit er in Zukunft nicht mehr im Unterricht schläft, wird so getan, als würde das Problem nicht mehr existieren. Das Problem wird zur Lösung.

3. Autopoiesis oder "Nehmt Euch ruhig Zeit!"

Jeder Lehrer kennt diese Situation: Schüler unterhalten sich während des Unterrichtes. Mich stört ihr ständiges Reden. Erfahrungsgemäß steigt der Lärmpegel in der Klasse, wenn ich selbst lauter rede, um sie zu übertönen. Auch der Versuch, sie freundlich oder weniger freundlich zum Abbrechen ihres Gespräches zu veranlassen, scheitert in den meisten Fällen. Ich gehe nicht in Konkurrenz mit den Schülern. Stattdessen sage ich: "Ihr habt anscheinend etwas Wichtiges miteinander zu klären. Nehmt Euch ruhig Zeit dafür!" Meistens antworten die Schüler daraufhin: "Ach nein, es ist nicht so wichtig!", und ich kann ungestört mit dem Unterricht fortfahren. Manchmal unterhalten sie sich noch kurz und teilen mir dann mit, wenn wir weitermachen können. Manchmal setzen sie noch einmal an, ein paar Worte auszutauschen, nachdem ich wieder begonnen habe weiterzureden. Dann halte ich sofort inne und entschuldige mich dafür, dass ich sie unterbrochen habe. Die Schüler dann: "Oh, nein! Entschuldigen Sie bitte! Wir sind jetzt ruhig!". Und dann herrscht wirklich Ruhe.

Eine Klasse ist ein System. Während die Schülerinnen und Schüler Elemente des Systems sind, gehöre ich als Unterrichtende zur Umwelt des Systems. Kennzeichen eines jeden Systems sind dieses "Innen" und "Außen". Nach Wilke ist ein System, durch "einen ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehungen untereinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehungen zu anderen Elementen. Diese Unterschiedlichkeit der Beziehungen konstituiert eine Systemgrenze, die System und Umwelt des Systems trennt".[5] Unterricht kann dann gelingen, wenn die Systemgrenze zumindest zeitweise durchlässig wird für Elemente aus der Umwelt. Über diesen Anschluss an die Umwelt entscheidet das System - die Klasse - selbst. Die Umwelt - der Unterrichtende - hat keinen Einfluss darauf. Heinz von Foerster[6] führt in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen trivialen und nichttrivialen Maschinen ein. Während triviale Maschinen - z.B. Heizkörper - steuerbar und in ihrer Reaktion berechenbar sind, also ein bestimmter Input einen vorhersehbaren Output erzeugt, sind nichttriviale Maschinen - so auch Klassensysteme - in ihrer Dynamik weder zu analysieren noch von außen zu beeinflussen.

Wenn sich Menschen jeder Beeinflussung entziehen, wie funktioniert dann das Zusammenleben? Wenn eine Klasse als autopoietisches System[7] ihre eigene Dynamik entwickelt, wie kann sie dann einen Anschluss an die Umwelt - die Lehrerin - bekommen? Wie können also zwei operationell geschlossene Systeme miteinander in Austausch treten! Wie ist Unterricht dann überhaupt möglich?

Unterricht ist möglich, weil lebende Systeme - in diesem Fall Schüler und Lehrerin - Informationen aus der jeweiligen Umwelt aufnehmen können. Welche Informationen als relevant eingestuft werden, welche Umwelt überhaupt von Relevanz ist, entscheidet das System selbst. Nur die Information, nur die Umwelt, die es schafft, das System zur "verstören"[8], zu irritieren, hat einen Einfluss auf das System. Konkret bedeutet das, dass eine Lehrerin ihre Klasse nicht zwingen kann, ihr zuzuhören. Entweder treffen die Schüler die Entscheidung, ihre Aufmerksamkeit auf die Lehrerin zu richten oder die Lehrerin vermag mit Hilfe einer Intervention die Schüler so zu irritieren, dass sie zuhören. Wenn also die Grenze zwischen System und Umwelt für gewisse Informationen und Interventionen durchgängig ist, ist eine Ankoppelung des Systems an seine Umwelt möglich. Über die Ankoppelung entscheidet immer das System. Anders ausgedrückt: Schüler lassen sich nicht belehren; sie sind aber lernfähig, wenn ich es als Unterrichtende schaffe, sie so zu irritieren, dass sie sich für meine Informationen öffnen. Maturana und Varela[9] sprechen in diesem Zusammenhang von "struktureller Koppelung". Zwei lebende Systeme können sich dann strukturell koppeln, wenn sie "füreinander bedeutsame Umwelten darstellen und sich gegenseitig Anstöße vermitteln".[10] "Umweltreize können ein System nur zum Operieren nach seinen eigenen Prinzipien anregen, pertubieren. ... Daraus folgt, dass die einseitige Kontrolle eines Systems von außen

nicht möglich ist. Instruktive Interaktion ist allenfalls eine einseitige Beschreibung durch einen Beobachter".[11]

Dieser systemisch-konstruktivistische Grundsatz respektiert die Autonomie eines jeden Systems. Nimmt man diesen Grundsatz als Unterrichtende ernst, dann hat das zur Folge, dass man den eigenen Einfluss auf Schüler bescheiden einstuft. Dies kann entlastende Funktion für die Unterrichtende haben. Sie kann Angebote machen. Ob diese Angebote von ihren Schülern angenommen werden, entzieht sich ihrer Einflussmöglichkeit.

Dennoch wird es keiner engagierten Lehrerin gleichgültig sein, ob die Schüler mitarbeiten oder nicht. Wie kann die Kooperation mit der Klasse und innerhalb der Klasse verstärkt werden? Eine gute Kooperation zwischen Unterrichtenden und Schülern wird dann möglich sein, wenn eine Lehrerin einen Zugang zu dem Klassensystem bekommt. Dies wird ihr gelingen, wenn sie selbst die dazu gehörenden Elemente – die Schüler - in ihrer Eigenart annimmt. Dies ist zugegebenermaßen nicht immer einfach. Ein konstruktives Miteinander wird es aber nur dann geben, wenn die Struktur beider Systeme zueinander passt. Die passende Struktur lässt sich allerdings nur dann herausfinden, wenn die Unterrichtende bereit ist, das Denken und Handeln ihrer Schüler kennenzulernen, dieses in seiner Bedeutung wertzuschätzen und darauf ihr weiteres Vorgehen abstimmt. Auch Störungen durch Schüler haben ihren Sinn. Diesen Sinn zu ergründen, ist eine Form der Wertschätzung. Und darauf Interventionen abzustimmen, die brauchbar sind, bringt Entlastung für beide Seiten. So kann eine Lehrerin die Arbeitsbeziehung zwischen sich und ihren Schülern aufrecht erhalten und ihren Teil zu einer guten Lernatmosphäre beitragen.

4. Positiv Reframing oder "Toll, dass Ihr Euch gut versteht!"

Ich komme nach den Sommerferien in eine neue Klasse mit "Großhändlern". Diese Klassen haben den Ruf, schwierig zu sein. In jeder Anfangssituation steckt ein gewisser Reiz: wie werde ich sie meistern? Jeder, der unterrichtet, weiß, dass das, was in der ersten Stunde passiert, oft ausschlaggebend ist für das Gelingen oder eben Misslingen der weiteren gemeinsamen Arbeit.

Ich komme in die Klasse. Hinten sitzt eine Gruppe von mehreren Schülern, die miteinander Karten spielen. Sie lassen sich durch mein Kommen nicht irritieren, sondern spielen in Ruhe weiter und amüsieren sich. Eine schwierige Situation. Wenn ich so reagiere, wie von den Schülern oft erlebt, wenn ich sie ermahne, ihnen das Kartenspiel verbiete, u.U. ihnen drohe, kann ich nur verlieren. Also wie kann ich mit dieser Situation konstruktiv umgehen?

Ich gehe auf die Gruppe zu, schaue ihnen einen Moment zu und sage: "Das find ich toll, dass ihr euch schon nach so kurzer Zeit so gut versteht und zusammen Karten spielt! Das zeigt, dass ihr gemeinsame Interessen habt. Und ihr habt anscheinend viel Spaß dabei. Ich finde, es ist wichtig, dass man im Leben lernt, gut zu schauen, woran man Spaß hat und was einem gut tut. Viele Menschen wissen das nicht." Ich setze mich auf den Tisch daneben. Die Schüler schauen irritiert auf. "Das ist ein guter Einstieg für unsere gemeinsame Arbeit! Aber zuerst möchte ich euch kennen lernen! Wir beginnen mit einer Vorstellungsrunde". Die Schüler beenden ihr Spiel.

Das Positiv Reframing, die positive Umdeutung einer Situation, die normalerweise negativ bewertet wird, gehört zu den wichtigsten systemischen Interventionen. Dadurch dass eine Situation in einen völlig neuen Rahmen gesetzt wird, verändert sich deren Bedeutung komplett. Die Sicht auf das Problem wird eine andere. In dem oben beschriebenen Fall wird der Unterrichtsboykott in eine Ressource umgedeutet: "Ihr wisst, woran ihr Spaß habt und was Euch gut tut!". Eine solche Umdeutung hat eine Entlastungsfunktion. Das Gegenüber muss nicht mehr in Abwehr gehen. Es wird nicht als Problem gesehen. Es fühlt sich durch die veränderte Sichtweise angenommen und gewertschätzt. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für jede weitere, gelingende Intervention.

Zusätzlich führt der neue Rahmen zu einer Verflüssigung der bisherigen Sichtweise. Auch dies wirkt entlastend. Würde man bei der alten Deutung der Situation – die Schüler wollen den Unterricht boykottieren - bleiben und das Verhalten der Schüler u.U. als despektierlich bewerten, würde dies das Problem erhalten und evtl. sogar verstärken. Ein Positiv Reframing dagegen "konstruiert einen neuen

Wirklichkeitsaspekt anstelle eines bisherigen, wobei der neue den praktischen Gegebenheiten genauso oder noch besser entspricht als der alte."[12] Das hat zur Folge, dass diese systemische Interventionstechnik deeskalierend wirkt und in der Folge die Kooperationsbereitschaft des Gegenübers erhöht. "Wenn negative Zuschreibungen negative Selbstbilder und daraus resultierend negative Handlungen bewirken, dann können positive Fokussierungen motivierend und aufbauend wirken"[13]. Die Schüler verändern ihre Physiognomie und ihre Körperhaltung. Sie wirken offen und neugierig auf das, was kommt. Ein guter Ausgangspunkt für die gemeinsame Arbeit.

5. Zirkuläre Intervention oder "Der Kampf zwischen Lehrern und Schülern"

Ich unterrichte seit einem Vierteljahr eine Klasse mit Industriekauffrauen und -männern. Einen Schüler habe ich seit Schuljahresanfang noch nicht im Unterricht gesehen.

Eines Tages, eine Viertelstunde nach Unterrichtsbeginn kommt T. zur Tür herein. Er baut sich vor mir auf, grinst seine Mitschüler an und sagt dann zu mir gewandt: "Sie kennen mich sicherlich noch nicht!". Die Mitschüler lachen laut. T.: "Aber Sie können mich dann ja jetzt kennenlernen!". Ich merke, wie ich beginne, mich zu ärgern, bleibe aber nach außen hin kontrolliert. Ich: "Ja, ich bin sehr daran interessiert, Dich kennenzulernen und etwas darüber zu erfahren, was verhindert hat, dass ich Dich nicht schon früher kennengelernt habe! Ich denke, wir besprechen das unter vier Augen!" Jetzt habe ich die Lacher auf meiner Seite. Das entlastet mich zuerst einmal. Ich bin damit allerdings nicht glücklich, weil Abwertungen in den meisten Fällen zu Eskalationen führen. Wir setzen das Gespräch vor der Klassentür fort.

Auf dem Flur bitte ich ihn, mir sein Fehlen zu erklären. Er bringt mehrere Gründe vor, die ihn davon abhalten, wiederholt nicht zum Unterricht zu erscheinen. Folgender Dialog entwickelt sich zwischen uns:

Ich: "Du musst eine Entscheidung treffen!"

Der Schüler (irritiert): "Was meinen Sie damit!"

Ich: "Es geht darum, eine Entscheidung zu treffen, zur Schule zu gehen oder etwas anderes zu machen!"

Der Schüler: "Im Betrieb fehle ich ja nie!"

Ich: "Gut! Dann, wenn du die Entscheidung hast, zwischen anderen wichtigen Dingen und dem Betrieb, dann entscheidest du dich für den Betrieb! Was hält dich davon ab, dich für die Schule zu entscheiden?"

Der Schüler: "Ach! Ich bin dreizehn Jahre lang in die Schule gegangen und diese Kämpfe zwischen Lehrern und Schülern sind mir immer auf die Nerven gegangen. Das konnte ich einfach nicht leiden. Und jetzt, wo ich aus dem Alter raus bin, fängt das schon wieder an!"

Ich: "Du trägst dazu bei, dass es ein Kampf zwischen Lehrern und dir gibt."

Der Schüler schaut mich ungläubig an.

Ich: "Wenn du dir die Situation von eben noch einmal von außen betrachtest, was denkst du, wie das auf mich gewirkt hat, als du in die Klasse gekommen bist?"

Der Schüler: "Provozierend!"

Ich: "Genau. Du kommst in die Klasse und der Lehrer fühlt sich provoziert. Du wirkst in deinem Auftreten wie ein sich gegen die Schule auflehrender Schüler. Du wirkst nicht wie ein junger erwachsener Mann, der eine Ausbildung macht und heute Berufsschulunterricht hat. Du gehst in die Rolle eines provozierenden Schülers und bringst mit deinem Verhalten automatisch den Lehrer in Zugzwang. Du musst auch hier eine Entscheidung treffen!"

Der Schüler: "Das stimmt! Das wird mir jetzt klar! Ich war wirklich provozierend! Das habe ich früher auch

immer so gemacht! Jetzt gehe ich schon so lange zur Schule und muss immer noch lernen!"

Ich: "Ich lerne auch noch und oft lerne ich von Schülern wie heute von dir!"

Der Schüler schaut erstaunt.

Ich: "Ich muss in solchen Situationen wie heute morgen immer wieder neu lernen, mich nicht provozieren zu lassen und dich als erwachsenen Menschen zu sehen!"

Der Schüler: "Und ich muss lernen, dass ich mich nicht so verhalte, wie in den vergangenen Jahren. Es gab dadurch immer wieder Probleme."

Ich: "Wenn man merkt, dass das, was man tut, nicht oder nicht mehr brauchbar ist, dann ist es hilfreich, dass man nicht noch mehr von dem macht, was zu Problemen führt. Dann kann es dran sein, mal etwas anderes zu probieren!"

Der Schüler ist sichtbar erleichtert über den Verlauf des Gespräches. Nach der Unterrichtsstunde kommt er noch einmal zu mir und sagt: "Ich bin das nächste Mal da!".

Watzlawick[14] geht davon aus, dass jeder sein Verhalten als Reaktion auf das Verhalten des anderen sieht. Dabei entwickelt man kein Bewusstsein dafür, dass man wiederum das Verhalten des anderen auslöst. Der Schüler hat schlechte Erfahrungen mit Lehrern gemacht und hat nun keine Lust mehr auf Schule. Die Lehrerin fühlt sich provoziert und nicht ernstgenommen und setzt dem Schüler Grenzen. Worauf dieser sich wiederum in seiner Erfahrung mit Lehrern bestätigt sieht und provoziert. Die Beteiligten interpunktieren linear kausal. Jeder sieht nur einen Ausschnitt des Interaktionsgeschehens. Die Rekursivität des eigenen Verhaltens, die Tatsache, dass das eigene Handeln die Reaktion des Gegenübers mit bestimmt, wird zum blinden Fleck. So kommt es zu einer selektiven Wahrnehmung. Eine vorgefasste Meinung führt zu einer entsprechenden Deutung und Interpretation des Erlebten. Diese Deutung und Interpretation beeinflusst wiederum das eigene Verhalten, wodurch auch das Verhalten des Gegenübers in der Form beeinflusst wird, dass es die eigene Vorannahme wiederum bestätigt. Der Schüler geht von der Vorannahme aus, dass zwischen Schülern und Lehrern immer Kämpfe stattfinden. Entsprechend deutet er meine Intervention als Machtkampf. Dieses vorgefasste Bild veranlasst den Schüler, in Widerstand zu gehen und zu provozieren. Ich wiederum setze Grenzen, weil ich in meiner Rolle als Lehrerin ernstgenommen werden und das Arbeitsbündnis mit der Klasse nicht gefährden möchte. Durch meine Reaktion fühlt sich der Schüler wiederum bestätigt, dass es zwischen Schülern und Lehrern immer nur Kämpfe gibt. Watzlawick spricht in diesem Zusammenhang von einer sich "selbsterfüllenden Prophezeiung"[15]. Die eigenen Vorurteile werden bestätigt und bekommen den Status von Urteilen und damit nimmt die "Selbstorganisation zwischenmenschlichen Unglücks"[16] seinen Lauf.

Eine zirkuläre Sichtweise rückt von dem alten Prinzip von Ursache und Wirkung ab. Unter systemischen Gesichtspunkten ist die Frage nach der Ursache bedeutungslos. Durch die Einnahme einer Außenperspektive wird deutlich, dass die zwischenmenschliche Interaktion als Regelkreis zu sehen ist, in dem eine Vielzahl von Ursachen und Wirkungen zu beobachten sind, ohne dass auszumachen ist, was Ursache und was Wirkung ist. Dell spricht in dem Zusammenhang von "Ko-Evolution von Mustern"[17]. Die Bewertung eines Verhaltens als Ursache oder als Wirkung stellt eine willkürliche Interpunktion dar. Sie verkennt die Mitwirkung eines jeden Interaktionspartners an dem Problem.

Hinzu kommt in dem vorgestellten Fall das Phänomen der Übertragung. Der Schüler überträgt seine Erfahrungen in seiner bisherigen Schulzeit auf den Unterricht in der Berufsschule. Kontexte, die unterschiedlich sind, werden hier als dieselben gesehen.

Übertragungen haben ihren Sinn. Sie helfen dabei, dass nicht immer wieder neue Verhaltens- und Handlungsmuster entwickelt werden müssen und wirken dadurch entlastend. Man kann auf diese in neuen, unbekannteren Situationen zurückgreifen. Übertragungen können aber auch zu einem Problem

werden, wenn die eingeübten Verhaltens- und Handlungsmuster unbrauchbar geworden sind. Dies lässt sich u.a. daran erkennen, dass es zu unerwünschten Reaktionen auf das eigene Handeln kommt.

Eine hilfreiche Intervention im Umgang mit Übertragungen und selektiven Wahrnehmungen sind zirkuläre Fragen, eine Technik, die von Vertretern der Mailänder Schule[18] entwickelt wurde. "Es handelt sich dabei um Fragen, die Beziehungen und damit die spezifischen Verknüpfungen von Verhaltensweisen, Interaktionen, Deutungen und Reaktionen der Beteiligten sichtbar werden lassen. Mit ihrer Hilfe werden Symptome oder Probleme nicht länger auf Eigenschaften einzelner Personen zurückgeführt, sondern in Beziehungsbeschreibungen übertragen." [19]

Ziel dieser systemischen Intervention ist es, den "Beziehungszustand" zwischen den Interaktionspartnern so zu verändern, dass die dysfunktionalen Beziehungsmuster durch funktionale ersetzt werden. Die Tatsache, dass ich mich nicht provozieren ließ, war eine Voraussetzung für unser gemeinsames Gespräch, an dessen Ende der Schüler für sich eine klare Entscheidung treffen konnte. Dabei wird deutlich, dass eine Änderung in einem Subsystem eine Veränderung im Verhalten eines anderen Subsystems zur Folge hat. Diese systemische Intervention leistet "weder eine ‚Behandlung der Ursachen‘ noch eine der Symptome, sondern sie gibt lebenden Systemen Anstöße, die ihnen helfen, neue Muster miteinander zu entwickeln, eine neue Organisationsgestalt anzunehmen, die Wachstum ermöglicht." [20]

6. Mehrperspektivität oder "Sprechen wir von derselben Schülerin?"

Es findet eine Klassenkonferenz statt. Grund der Zusammenkunft sind die Verhaltensauffälligkeiten einer Schülerin. Sie stört öfters im Unterricht, reagiert aggressiv auf Mitschüler und Lehrer, verlässt den Unterricht ohne Erlaubnis. Mehrere Kollegen beschwerten sich darüber. Ich bin erstaunt. Sie ist in meinem Unterricht engagiert, bringt den Unterricht durch ihre Beiträge voran, ist sehr eloquent und glänzte mit der besten Klassenarbeit. Ich spreche dies an. Andere Kollegen bestätigen meine Beobachtungen aus ihrem Unterricht. Es entsteht der Eindruck, als würden wir gar nicht über ein- und dieselbe Person reden. Zu unterschiedlich sind die Sichtweisen. Wie ist das möglich? Wie kommt es zu diesen unterschiedlichen Beobachtungen und Einschätzungen?

Ich denke an die Schülerinnen, die in meinem Unterricht auffällig waren. Waren sie bei Kollegen unauffällig? Und wenn ja, wie ist auch das zu erklären?

Das, was von einem Betrachter beobachtet wird, kann nie von ihm losgelöst gesehen werden. [21] "Ein System ist nicht ein Etwas, das dem Beobachter präsentiert wird, es ist ein Etwas, was von ihm erkannt wird." [22] Das heißt, dass das Beobachtete immer in Beziehung zu seinem Beobachter gesehen werden muss. [23] Mein Bild von einer Schülerin kann nie hundertprozentig identisch sein mit dem Bild, das ein Kollege von dieser Schülerin hat. Im Mittelpunkt konstruktivistischen Denkens steht die Annahme, dass wir uns unsere Welt konstruieren, indem wir Unterscheidungen treffen. Durch diese Unterscheidungen machen wir Unterschiede, die Unterschiede machen. [24] Wir scheiden Möglichkeiten aus, indem wir uns entscheiden, die Welt so und nicht anders zu sehen. Die Wahrnehmung unserer Umwelt ist somit nie losgelöst zu sehen von der Frage, was wir als Beobachter dazu beigetragen haben, die Welt ausgerechnet so und nicht anders wahrzunehmen. Sie ist abhängig von unserer Selbstorganisation und den damit verbundenen Selektionsmechanismen. Nach von Foerster ist unsere Wahrnehmung unserer Umwelt unsere Erfindung. [25]

Dies bedeutet allerdings nicht, dass es eine Wirklichkeit an sich nicht gibt. Was wir als psychische Systeme als Wirklichkeit definieren, entsteht nicht in einem solipsistischen Prozess, sondern ist das Ergebnis dessen, was wir im Laufe unseres Lebens im sozialen Miteinander mit anderen Menschen als wirklich anzusehen gelernt haben. [26] Da Menschen unterschiedliche Erfahrungen machen und dadurch ihre Welt unterschiedlich deuten, kann es passieren, dass Systeme zusammentreffen, die unterschiedliche Wirklichkeiten konstruiert haben. Dabei geht es weder um die Frage, welche Wirklichkeit nun die richtige oder die falsche ist, sondern welche der beiden die brauchbare ist. Führt ein Wirklichkeitskonstrukt dazu, dass die Kommunikation und die Interaktion zwischen Systemen erheblich erschwert und dies als Problem eingestuft wird, dann ist es unbrauchbar geworden. Für die Entwicklung neuer Konstrukte sind die Perspektiven anderer Menschen hilfreich.

In dem beschriebenen Fall haben wir als Lehrer einen ersten, wichtigen Schritt in Richtung Mehrperspektivität getan. Wir haben uns zusammengesetzt und miteinander unsere unterschiedlichen Sichtweisen ausgetauscht. Dabei konnten wir voneinander lernen. Auch voneinander lernen, wie wir im Umgang mit schwierigen Schülerinnen zusammenarbeiten können. Eine neue Perspektive gewinnen: Was machen meine Kollegin oder mein Kollege anders als ich? Womit habe ich gute Erfahrungen gesammelt, die ich an meine Kollegen weitergeben könnte? Wir könnten uns gegenseitig stärken. Das setzt viel Offenheit voraus und Vertrauen, dass mein Gegenüber wertschätzend mit mir umgeht. Gerade wenn ich zeige, dass ich Probleme mit Schülerinnen habe. Kollegiale Fallbesprechung kann dabei helfen.

Nachwort oder

11 Grundsätze systemisch-konstruktivistischer Arbeit mit Schülern

1.

Jedes Verhalten eines Schülers - mag es noch so merkwürdig erscheinen – hat einen positiven Sinn. Sei als Lehrer neugierig darauf!

2.

Es ist weniger von Interesse, warum ein Schüler ein bestimmtes Verhalten zeigt, sondern wozu. Ergründe, welchen Gewinn der Schüler durch sein Verhalten hat!

3.

Jeder ist Experte seines Problems, sowohl für dessen Entstehung als auch für dessen Lösung. Beziehe deshalb die Schüler in die Konfliktlösung mit ein!

4.

Schau auf die Ressourcen Deiner Schüler anstatt auf ihre Defizite! Dies entlastet nicht nur die Schüler, sondern auch Dich.

5.

Konflikte mit Schülern sind eine Chance. Sie ermöglichen Dir als Lehrer neue, brauchbare Verhaltens-, Interaktions- und Kommunikationsmuster auszuprobieren.

6.

Nicht das, was ein Schüler sagt, ist von Wichtigkeit, sondern die Beziehung zwischen dem Schüler und Dir. Ergründe die Spielregeln des Systems!

7.

Lege Dich in Deiner Sichtweise nicht fest! Es könnte nämlich auch ganz anders sein. Entwickle im Gespräch mit Schülern und Kollegen neue Perspektiven!

8.

Irritiere Deine Schüler! So gewinnst Du Ihre Aufmerksamkeit.

9.

Gehe respektvoll und wertschätzend mit Deinen Schülern um! Begegne ihnen als neugierig Lernender! Du bist ein Modell für sie.

10.

Sei bescheiden! Deine Einflussmöglichkeiten als Lehrer sind begrenzt.

11.

Sei skeptisch gegenüber jeglichen Imperativen!

Anmerkungen

[1] Um die Lesbarkeit des Textes nicht zu beeinträchtigen, habe ich mich jeweils für eine Geschlechtsbezeichnung entschieden.

[2] Von Foerster 1993.

[3] Von Glasersfeld 1984.

[4] Watzlawick 1984, S. 104.

[5] Willke 1993, S. 282.

[6] Von Foerster 1984.

[7] Maturana und Varela 1987.

[8] Ludewig 1992.

[9] Maturana und Varela 1987.

[10] Von Schlippe und Schweitzer 1999, S. 70.

[11] Linke 2001, S. 44.

[12] Watzlawick 1984, S. 102.

[13] Linke 2001, S. 79.

[14] Watzlawick 1987.

[15] Watzlawick 1981.

[16] Von Schlippe et al. 2003, S. 84.

[17] Dell 1986.

[18] Die vier Vertreter der Mailänder Schule waren Selvini Palazzoli, Luigi Boscolo, Gianfranco Cecchin und Giuliana Prata. Sie arbeiteten in den 70-er Jahren als Familientherapeuten schwerpunktmäßig mit Familien, in denen der Index-Patient magersüchtig oder schizophran war.

[19] Brandau und Schüers 1995, S. 144.

[20] Von Schlippe und Schweitzer 1999, S. 93.

[21] Von Foerster 1984.

[22] Maturana 1982, S. 175.

[23] Breit ausgeführt bei Kersting 2002.

[24] Bateson 1987.

[25] Von Foerster 1981.

[26] Von Glasersfeld 1984.

Literatur

Bateson G. (1987) Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Brandau H., Schüers W. (1995) Spiel- und Übungsbuch zur Supervision. Müller, Salzburg.

Dell P. (Hg.) (1986) Klinische Erkenntnisse. Modernes Lernen, Dortmund.

Foerster H. von (1981) Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick P. (Hg.) Die erfundene Wirklichkeit. Piper, München Zürich, S. 39-60.

Foerster H. von (1984) Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin H., Meier H. (Hg.) (2002) Einführung in den Konstruktivismus. Piper, München Zürich, S. 41-88.

Foerster H. von (1993) Kybernetik. Merve, Berlin.

Geschichtensammlung des Institutes für Beratung und Supervision Aachen, S. 55.

Glasersfeld E. von (1984) Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin H., Meier H. (Hg.) (2002) Einführung in den Konstruktivismus. Piper, München Zürich, S. 9-39.

Kersting H. J. (2002) Die Kybernetik der Supervision. Oder: Warum der Schäl gerne vier Vögel wäre. In: Kersting H. J. (2002) Zirkelzeichen. Supervision als konstruktivistische Beratung. Dr. Heinz Kersting Wissenschaftlicher Verlag des Institutes für Beratung und Supervision, Aachen, S. 17-48.

Linke J. (2001) Supervision und Beratung. Systemische Grundlagen und Praxis. Dr. Heinz Kersting Wissenschaftlicher Verlag des Institutes für Beratung und Supervision, Aachen.

Ludewig K. (1992) Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Therapie und Praxis. Klett, Stuttgart.

Maturana H. R. (1982) Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Vieweg & Sohn, Braunschweig.

Maturana H., Varela F. (1987) Der Baum der Erkenntnis. Scherz, München.

Schlippe A. von, Schweitzer J. (1999) Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Schlippe A. von, El Hachimi M., Jürgens G. (2003) Multikulturelle systemische Praxis. Ein Reiseführer für Beratung, Therapie und Supervision. Carl-Auer-Systeme, Heidelberg.

Watzlawick P. (1981) Selbsterfüllende Prophezeiungen. In: Watzlawick P. (Hrsg.) Die erfundene Wirklichkeit. Piper, München Zürich, S. 91 – 110.

Watzlawick P. (1984) Wirklichkeitsanpassung oder angepasste "Wirklichkeit"? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: Gumin H, Meier H (2002) Einführung in den Konstruktivismus. Piper, München Zürich, S. 89-107.

Watzlawick P. (1987) Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn Täuschung Verstehen. Piper, München Zürich.

Willke H. (1993) Systemtheorie. Fischer, Stuttgart.