

Peter Herrmann

 Mit Online-
Materialien

PÄDAGOGIK

Konflikte bewältigen, Blockaden überwinden

Systemische Lösungen für die Schule



BELTZ

1.3.6 *Veränderte Erwartungen der Eltern an Schule*

Im Gespräch mit Lehrerinnen und Lehrern hört man immer wieder, dass sich aus ihrer Sicht die Erwartungen der Eltern an Schule in den letzten Jahren sehr stark verändert haben. Hier kann man mindestens drei Typen unterschiedlicher Erwartungsstrukturen feststellen:

- **Bildungsferne Elternhäuser:** Diese Eltern interessieren sich nicht (mehr) für die schulischen Leistungen der Kinder. Vielmehr delegieren sie zunehmend auch noch ihre Erziehungsaufgaben an Schule. In manchen Familien wird die Schulbildung sogar als gefährlich für den Familienverbund angesehen, weil sich Kinder darüber von den Strukturen des Elternhauses lösen und entfernen. Dies kann eine Gefährdung der wirtschaftlichen Basis der Familie bedeuten.
- **Familien mit Migrationshintergrund:** In Schulen, die viel mit Schülern mit Migrationshintergrund zu tun haben, wird berichtet, dass es zu verschiedenen Formen von Missverständnissen kommt. Zum einen gilt für einige Familien das, was bereits für bildungsferne Elternhäuser beschrieben wurde. In anderen Familien ist hingegen die Bildung ein ganz wesentliches Gut, das zu versprechen scheint, über die nachfolgende Generation die Familie auf eine bessere wirtschaftliche Basis heben zu können. So liegen die Hoffnungen der Familie im Schulerfolg der Kinder.

Beispiel

In einer Supervision berichtete ein Lehrerteam davon, dass sie enorme Schwierigkeiten mit einem Jungen hätten, der zwar ein hohes Potenzial habe, dies aber nur zeitweise abrufen würde. Nachdem wir gemeinsam die systemischen Zusammenhänge betrachtet hatten, konnten wir folgendes erkennen: Dieser Junge verhält sich in einem großen Maß klug in Bezug auf einen für ihn ganz gravierenden Konflikt: Um seine Eltern nicht zu enttäuschen, die hohe Erwartungen in ihn setzen, kooperiert er ab und an mit den Lehrkräften und zeigt dabei sein ganzes Potenzial und seine Leistungsfähigkeit. Um sich von den Wünschen seiner Eltern abzugrenzen und damit Autonomie zu gewinnen, zeigt er seine Leistungsfähigkeit jedoch nicht stetig. Wenn er seine Leistung stabilisieren würde, könnte das bedeuten, dass er sehr erfolgreich wäre und damit die Wünsche der Herkunftsfamilie erfüllen könnte. Unter dem Aspekt eines Autonomie-Abhängigkeit-Konfliktes kann man erkennen, dass das Changieren zwischen guter Leistung und Minderleistung einen Sinn bezüglich seiner eigenen Autonomieerfahrung macht. Die Minderleistung stellt von ihm einen autonomen Akt der Abgrenzung gegenüber den Erwartungen der Eltern dar, der so gewählt ist, dass er diese nicht offen verletzt und damit seine Loyalität aufrechterhält.

- **Bildungsnahe Elternhäuser:** Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass sie in der Zusammenarbeit mit Eltern aus bildungsnahe Elternhäusern verschiedene Phänomene beobachten. Es gibt Eltern, die sich schon bei der Geburt des Kindes über dessen Abitur Gedanken machen (so findet man Babykleidung, auf der schon das

voraussichtliche Jahr des Abiturs aufgedruckt ist) und das Kind sozusagen nur noch den »Vollzug melden« muss. Alles, was dem entgegensteht, kann nicht am Kind liegen, sondern muss mit der Schule bzw. den Lehrern in Zusammenhang gebracht werden, die nicht in der Lage sind, das Kind erfolgreich zu unterstützen. Natürlich gibt es auch hier wieder systemische Verstrickungen in Form eines Autonomie-Abhängigkeit-Konfliktes, durch den die Kinder zu Minderleistern werden, um sich damit abzugrenzen, die Autonomie zu zeigen. Daneben kommt es auch zu einem Phänomen, das man aus familientherapeutischer Sicht unter der Überschrift Aufhebung der Generationsgrenzen fassen kann: Der Begriff »Generationsgrenzen« meint dabei, dass es zwischen den Eltern und Kindern eine Grenze gibt, die besagt wer für was zuständig ist und was entscheiden kann. Bei einer guten Grenzziehung nehmen Eltern ihre Erziehungsaufgabe wahr und ziehen die Kinder nicht in ihre Probleme hinein. Heute werden Kinder manchmal auf eine für sie überfordernde Art und Weise gleichrangig behandelt, quasi zu »Freunden« der Eltern gemacht. Oft kommt es auch zu sogenannten »Parentifizierungen«, was besagt, dass Kinder zu den Eltern der Eltern werden, sie beschützen und versorgen manchmal materiell, meist emotional.

Treffen nun diese »entgrenzt« aufgewachsenen Kinder auf das System Schule, kommt es zu vielen Missverständnissen, da für diese neuen Schüler nicht klar ist, dass in der Schule andere Regeln als im Elternhaus herrschen. Von hieraus ergeben sich manchmal massive Konflikte, die die Eltern wieder auf den Plan rufen, vehement für das Recht und das Wohl ihrer Kinder zu kämpfen.

1.3.7 Der Druck der Lehrerin ein Beispiel aus einer Supervision

Zu Beginn der Supervision werden die einzelnen Teilnehmer nach ihrer aktuellen Befindlichkeit befragt und es wird eruiert, ob es Themen gibt, die energetisch zur »Bearbeitung« drängen. In dieser Runde war eine Teilnehmerin bei der Schilderung ihres gegenwärtigen Zustandes sehr betroffen – dabei entstand folgende Interaktion:

Supervisor (S): Sie sind sehr betroffen. Können Sie sagen was Sie beschäftigt?

Teilnehmerin (T): wenn ich höre, was die anderen über ihre Belastungssituation sagen, ist mir das hochgekommen, was mich im Moment belastet und beschäftigt.

S: Möchten Sie etwas darüber sagen?

T: Ich bin mir nicht sicher, ob ich die anderen damit belasten soll, weil es ja meine persönliche Situation ist.

S: Wenn Sie möchten, können wir die anderen fragen, ob sie bereit sind, sich auf das Thema einzulassen. Ist das ok?

T: Ja.

(S fragt die anderen Teilnehmer, ob sie sich auf das Thema einlassen wollen. Alle bejahen dies.)

S: Sie haben gemerkt, dass die anderen Teilnehmer bereit sind mitzugehen. Können Sie kurz schildern, was für Sie das Problem ist.

T: Ich weiß es auch nicht so genau. Ich habe nur gemerkt, dass ich bei dem Thema Belastungen einen fürchterlichen Druck verspürt habe.

S: Mein Eindruck war, dass in Ihnen auch eine Art Traurigkeit hochgekommen ist, die mit diesen Themen offensichtlich zusammenhing. Was genau macht Sie traurig?

T: Ich erlebe meine Situation in der Schule, verbunden auch mit meiner persönlichen Situation, einfach nicht mehr als aushaltbar.

S: Können Sie sagen, was das genau ist, was nicht mehr auszuhalten ist?

T: Ich habe Unmengen von Korrekturen vorzunehmen und muss sagen, dass dann, wenn ich die Hefte sehe, mir richtig schlecht wird. Ich gerate in eine regelrechte Phobie, beginne, zu rauchen, obwohl ich das gar nicht will, und kann mich kaum motivieren, mit der Korrektur anzufangen.

S: Wenn Sie das so berichten, merke ich, dass Ihre Atmung immer flacher wird – Sie kaum mehr wagen zu atmen.

T: Das stimmt, es nimmt mir komplett die Luft, und ich bin verzweifelt und weiß gar nicht mehr, was ich machen soll. (T. beginnt zu weinen und scheint sich dafür zu schämen).

S: Das, was sie im Moment empfinden, die Traurigkeit, das ist okay. Lassen Sie ihr Raum und atmen Sie ... Atmen Sie ... Möchten Sie sagen, was Sie so traurig macht?

T: Ich bin jetzt schon sehr lange in der Schule und in einem Alter, in dem ich schon in einigen Jahren an die Pensionierung denken kann und habe über all die Jahre die Arbeit in der Schule gern gemacht und auch gern mit den Schülern gearbeitet. Heute merke ich, dass bei allen Ansprüchen, was wir alles zu erfüllen haben, Lernstandserhebung, Zentralabitur usw., der Druck immer mehr zugenommen hat und kaum mehr auszuhalten ist. Außerdem kann ich die heutige Schülergeneration manchmal kaum ertragen. Sie interessieren sich nicht für die Inhalte, sondern allein nur für die Noten. Sie sehen in mir fast so etwas wie eine Bedienstete. Früher hatte ich Spaß daran, Klassenarbeiten durchzusehen, weil es mir Auskunft darüber gab, was von dem, was ich unterrichtet habe, bei den Schülern angekommen ist und wie sie es verarbeitet haben. Heute habe ich das Gefühl, die Inhalte interessieren überhaupt nicht mehr und mit mir wird umgegangen, wie mit jemandem, den man quasi mit Füßen treten kann, der zu funktionieren hat. Und das geschieht auf allen Ebenen. Ich verliere meine Motivation, meinen Spaß an der Arbeit.

S: Wenn Sie an Situationen denken, als Sie noch ihre Motivation hatten, was war da anders?

T: Da hatte ich mich wirksam gefühlt, konnte was bewegen und gestalten.

- S: Wie haben Sie das damals gemacht, sich wirksam zu fühlen?
 T: Ich weiß gar nicht.
 S: Gehen Sie doch einmal in die Situation, ich weiß nicht wie lange es her ist. In die Situation, als Sie sich richtig wirksam und vielleicht sogar zufrieden mit Ihrer Arbeit gefühlt haben. Wie haben Sie sich gesehen, haben Sie die Welt gesehen, was könnten Sie über die Situation und über sich sagen?
 T: Ich glaube, ich hatte damals noch mehr Kraft.
 S: Wie haben Sie das gemacht, mehr Kraft zu haben?
 T: Ich war noch nicht solange in dem System und hatte noch viele Illusionen und pädagogische Zielvorstellungen.
 S: Das heißt, Ihre Vorstellungen oder Visionen von einer Sie erfüllenden pädagogischen Arbeit hat Ihnen Energie und Kraft gegeben, sich auf eine Situation einzustellen, die Sie damals ja auch noch nicht genau übersehen konnten. Angenommen, Sie könnten – einfach so, ohne dass damit was festgeschrieben wird – jetzt eine Vision entwickeln, wie es Ihnen besser gehen könnte. Wie ihn etwa könnte die aussehen?

Zusammenfassung

Schule sowie Lehrerinnen und Lehrer befinden sich in einem Anspruchsfeld unterschiedlicher, sogar divergierender Interessen und Ansprüche, die entweder von den Anspruchsgruppen (sogenannte »Stakeholder«) an Schule direkt formuliert oder unausgesprochen vorausgesetzt werden. Lehrersein bedeutet daher, diese Ansprüche in irgendeiner Weise bedienen zu können und sich dabei fortwährend mit wenig wertschätzenden Sichtweisen der schulischen Umwelt über den Lehrerberuf konfrontiert zu sehen.

Die divergierenden Ansprüche wollen alle auf irgendeine Art und Weise berücksichtigt werden und erzeugen emotionale und kognitive Überlappungen, die als Überforderungen empfunden werden und bei vielen Lehrerinnen und Lehrern zunehmend Stressphänomene hervorrufen. Lehrersein heißt also auch, sich in einem ständigen »Spagat« zu befinden, um den unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden zu können – dies kann sehr anstrengend sein.

1.4 Das Auftragsmultilemma

Die hier beschriebenen divergierenden, sich teilweise ausschließenden Erwartungen, die von den unterschiedlichen Anspruchsgruppen an Schule und Lehrer/innen gerichtet werden und die diese teilweise auch an sich selbst richten, führt gradeweis in ein sogenanntes »Auftragsmultilemma«: Immer dann, wenn man bestimmten Ansprüchen gerecht werden will, muss man sich zwangsläufig gegen die Erfüllung anderer entscheiden. Da die verschiedenen Anspruchsgruppen – auch die Lehrer/innen mit ihren persönlichen Ansprüchen – diese als überaus gerechtfertigt ansehen, kommt

es zwischen den einzelnen Gruppen mindestens zu Missverständnissen, oft aber zu Interessenkonflikten bzw. Konflikten über die Angemessenheit von Wünschen und Sichtweisen oder generell über die »Wirklichkeit« von Schule.

Missverständnisse in der Interaktion zwischen einzelnen und zwischen Gruppen hemmen Prozesse und erzeugen Blockaden. Diese Blockaden entstehen sehr häufig allein daraus, dass jeder der Beteiligten das für ihn subjektiv Richtige will und danach handelt, also im Grunde einer positiven Absicht folgt, dabei jedoch deren Auswirkungen auf das System vollkommen außen vorlässt. Je tiefer nun die Überzeugungen über die »Rechtmäßigkeit und Richtigkeit« des eigenen Standpunktes oder der eigenen inneren Landkarte ausgeprägt sind bzw. wenn die Modifikation des eigenen Standpunktes mit einer Niederlage gleichgesetzt wird, weil die eigene Identitätskonstruktion in Frage gestellt zu werden scheint, umso tiefer sind die Konflikte und die sich daraus ergebenden Blockaden im Kontext Schule.

Auch kann man aus den divergierenden Ansprüchen an Lehrer und Schule sehr gut ersehen, dass man sich hier in einem Feld befindet, in dem eigentlich nur Fehler gemacht werden können. Es wird immer jemanden geben, der das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer nicht O. K. findet, es kritisiert und in den Fällen, wo jemand mit seiner Sichtweise fundamental anders liegt, dazu neigt, in einen sehr emotional ausgetragenen Konflikt einzusteigen, weil es ja »gerade« um die eigenen Kinder geht.

Pädagogische Konzepte sind, im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Tatbeständen, die ja auf sogenannten »objektiven Fakten« beruhen, wesentlich abhängiger von der inneren Haltung der einzelnen Lehrer/innen und ihrer inneren Orientierung an einer bestimmten Lebens- und Arbeitsphilosophie. Die Entscheidung für die individuelle pädagogische Denkrichtung oder Haltung korrespondiert mit eigenen Identitäts- und Sinnkonstruktionen, mit den diesen Konstruktionen inhärenten Werten und Normen, die ihrerseits wieder in der individuellen Sozialisation der Lehrkraft ausgebildet wurden. Pädagogisches Handeln ist demzufolge immer auch eine subjektive Entscheidung. Kritisiert nun jemand diese Entscheidung, hat dies zur Folge, dass sich die gesamte »Lehrerperson« kritisiert fühlt, da ja die eigene Identitätskonstruktion angesprochen wird. Manche Lehrer/innen fühlen sich daher durch die Kritik vonseiten der Schüler/innen, Eltern oder Kolleginnen und Kollegen als Person in Frage gestellt. Je intensiver (engagierter) man sich für seine Sichtweise einsetzt, weil sie sehr wichtig und zentral erscheint, umso mehr droht man in diese Beziehungsfalle zu geraten, aus der es dann irgendwann keinen Ausweg mehr zu geben scheint. Betrachtet man diese Konfliktdynamik, so wird klar, dass viele Konflikte in Schule sehr emotional geführt werden, da sie immer die »innere Haltung« der Konfliktgegner betreffen und damit der Konflikt zentrale Werte der Person berührt.

Insofern sind gravierende Konflikte in Schulsituationen sehr häufig der Ausdruck von systemischen Verstrickungen. Den Begriff der »systemischen Verstrickung« beziehen wir hier auf Formen von Konflikten, die unlösbar zu sein scheinen, da eine Lösung möglicherweise die Notwendigkeit zur Revision der eigenen Position zur Folge