

„Vergesst die Methoden! Auf die systemische Grundhaltung kommt es an!“



Heidi Müller
Dezember 2018

Abstract

Die Autorin beleuchtet ihr Verhältnis zur systemischen Haltung im Kontext Schule illustriert an 2 Beispielen von Arbeiten mit Schülern. Hierbei spielen insbesondere Aspekte der Kontextsensibilität, des Spannungsfeldes Beratung und Kontrolle sowie der Ressourcen eine Rolle.

1. Arbeitskontext

Die Valentin-Traudt-Schule ist eine kooperative Gesamtschule für die Jahrgänge 5 - 10 mit ca. 450 Schüler*innen. Sie liegt in Großalmerode im ländlichen Werra-Meißner-Kreis. Die Schüler*innen stammen aus größtenteils bürgerlichen Verhältnissen, zunehmend aber auch aus bildungsferneren sozial schwachen Familien. Die Schule ist darauf angewiesen, um Schüler*innen aus dem Einzugsbereich anderer Schulen zu werben, da die demographische Entwicklung im strukturschwachen Werra-Meißner-Kreis sinkende Schüler*innenzahlen prognostiziert. Dies verursacht einen besonderen Druck, in der Konkurrenz der Bildungslandschaft möglichst attraktiv für Schüler*innen und Eltern zu sein.

Die spezifischen Bedingungen an der Valentin-Traudt-Schule heben sich von denen anderer Regelschulen ab. 2006 hat sich die Schule aufgrund einer drohenden Schulschließung auf den Weg gemacht, sich nach den Kriterien des „Selbstorganisierten Lernens“ (SOL) weiterzuentwickeln. Dreh- und Angelpunkt der Veränderungen war der Unterricht, der fortan Schüler*innen zum eigenständigen Lernen befähigen sollte. Gleichzeitig änderte sich damit der Anspruch an die Rolle der Lehrer*innen von „Belehrenden“ hin zu Berater*innen und Begleiter*innen von Lernprozessen. Diese elementaren konzeptionellen Entwicklungen zogen viele weitere Veränderungen z.B. in der Gestaltung von Lernflächen und Ausstattung der Schule sowie der Zusammenarbeit der Kolleg*innen (Jahrgangs-Teams) nach sich. Die VTS hat sich seitdem grundlegend zu einem „anderen“ Lernort entwickelt. „Schule als lernende Institution“ war in den letzten Jahren stark spürbar. Hierbei durfte ich federführend mitgestalten und konnte mich wirksam erleben. Dieser Umstand erklärt auch, warum ich immer noch an dieser Schule tätig und mit ihr verbunden bin.

Seit 25 Jahren bin ich an der Valentin-Traudt-Schule in unterschiedlichen Arbeitsfeldern tätig und habe die Entwicklung der Schule vom Stadium der drohenden Schließung bis hin zur Profilierung durch „Selbstorganisiertes Lernen“ (SOL) mit begleitet und gestaltet. Dieser Prozess ist immer wieder ins Schlingern geraten durch Akzeptanzeinbußen bei den Kolleg*innen, durch Personalveränderungen und fehlende verpflichtende Strukturen. Seit 11 Jahren arbeite ich innerhalb der Schulleitung. Dabei war ich zunächst als Förderstufenleiterin tätig, um dann 2012 in das Amt der Qualitätsbeauftragten zu wechseln. Hier bin ich im Wesentlichen für die Schulentwicklung zuständig. In meinen Arbeitsbereich fällt das Initiieren, Begleiten und

Evaluieren von Schulentwicklungsprozessen, die Einführung neuer Kolleg*innen, die Verantwortung für Fortbildungen und Pädagogische Tage, die inhaltliche Gestaltung der Homepage, Evaluationen sowie die Kontaktpflege mit diversen Netzwerken. Diese Prozesse gestalte ich inzwischen gemeinsam mit einer Steuergruppe. Ebenfalls bin ich Mitglied des Großen Beratungsteams, das sich mit der Beratung von Schüler*innen und deren Eltern und Erziehungsberechtigten befasst.

In diesem prozesshaften Arbeiten kommuniziere ich mit Schüler*innen, Eltern sowie Kolleg*innen in Einzel- und Gruppengesprächen. Außerdem habe ich die Aufgabe, in Konferenzen, bei Elternabenden, in Arbeitsgruppen und in der Steuergruppe zu moderieren und in engem Kontakt mit den Stufenleiterinnen, dem Stellvertretenden Schulleiter sowie dem Schulleiter zu kommunizieren. Oft habe ich hierbei beratende Funktion.

Darüber hinaus unterrichte ich wöchentlich 20 Stunden in den Fächern Biologie, Naturwissenschaften, Religion und Kunst.

2. Vorgeschichte im Rahmen meiner systemischen Weiterbildung

In einer Weiterbildung des Fortgeschrittenenkurses äußerte der Referent:

„Vergesst die Methoden! Auf die systemische Grundhaltung kommt es an!“

Dieses Statement hat mich sehr beeindruckt und veranlasst, noch einmal tiefergehend der Frage nachzugehen, was eine systemische Haltung in der Vielfalt des schulischen Kontextes insbesondere im täglichen Umgang mit Schüler*innen bedeuten kann und zwar ganz konkret und nicht nur im konzeptionellen Überbau!

Klären möchte ich, worin wirksame Aspekte einer systemischen Haltung in Schule bestehen können, die einen grundsätzlichen Unterschied im Umgang mit Schüler*innen machen und sich nicht nur auf die Anwendung von Tools reduzieren.

Was heißt es, mit systemischer Haltung in einer ressourcenarmen, aber inklusiv fordernden Klasse zu unterrichten?

Was bedeutet es, Unterricht mit unmotivierten Hauptschüler*innen mit systemischer Haltung zu konzipieren?

Wie kann es gelingen, die Komplexität der Wirkstrukturen aller Beteiligten in Prozessen mit einzubeziehen?

Worin wird systemische Kompetenz in der Kommunikation mit Schüler*innen, spürbar?
Wo liegen hier Chancen, eine neue Sichtweise wirksam werden zu lassen, die einen Unterschied macht?

Wo sind aber auch schulische Rahmenbedingungen so gestaltet, dass eine systemische Haltung an Grenzen stößt oder sogar zum Scheitern verurteilt ist.

Um diese Fragestellungen fruchtbar beantworten zu können, möchte ich inhaltlich folgende Schwerpunkte setzen:

- **Die systemische Haltung – Kerngedanken**
- **Besonderheiten des pädagogischen Kontextes**
- **Der „Blick durch's Schlüsselloch“ – Systemische Potentiale in exemplarischen Unterrichtssituationen**

Bei meinen Ausführungen lege ich den Fokus auf das pädagogische Kerngeschäft, die Begegnung mit Schüler*innen im Unterricht und wähle Situationen aus, die ich eher als problematisch und herausfordernd empfunden habe.

3. Kerngedanken meiner systemischen Haltung

Bei der Beschäftigung mit meiner eigenen professionellen Haltung geht es um den Kern der beruflichen Expertise. Hinter jeglichem Tun steckt eine tiefere Ebene. Was wirkt hinter den Unterrichtsmethoden und -techniken? Was kommt im Umgang mit Schüler*innen zum Tragen und Entfalten, was macht also systemische Kompetenz für mich in meinem Berufsfeld aus?

3.1 Die Haltung des Nichtwissens und Nichtverstehens

Welches Verständnis von Unterricht habe ich? Was bedeutet in diesem Zusammenhang, die Haltung des Nichtwissens und Nichtverstehens einzunehmen? „Lebende Systeme zeichnen sich ... durch die grundlegende Fähigkeit zur Selbstorganisation aus. Dies bedeutet, dass ein System einer Eigenlogik gehorchend operiert, ohne dass diese Eigenlogik von außen absichtsvoll veränderbar wäre.“¹ Das bedeutet auch, dass Informationen nicht einfach übertragen werden können, sondern systemintern konstruiert werden müssen. Dies hängt damit zusammen, dass ein

¹ Barthelmeß, Manuel: „Die systemische Haltung“, 2. Aufl. 2018, S. 22.

Mensch die Umwelt immer nur gemäß den eigenen Strukturen wahrnehmen kann. Zwar gibt es Zusammenhänge zwischen Außen und Innen, diese sind jedoch nicht berechenbar.² Nicht länger darf daher die Einstellung „Ich weiß es besser als du!“ Leitlinie in Lernprozessen sein. Da die Eigenlogik von Schüler*innen einzigartig ist und ich sie nicht vollständig durchschauen und steuern kann, ist „Unwissenheit“ eine Ressource, die der Neugier als systemischer Grundhaltung den Raum öffnet.³ Nimmt man die Selbstorganisation von Systemen und damit auch Schüler*innen ernst, so bedeutet dies, dass man als Professioneller darauf verwiesen ist, von Außen diese Selbstorganisation im curricularen Rahmen so mit Reizen, Kontexten, Umgebungen und Interventionen zu versorgen, dass die Chance erhöht wird, einen positiven Lernverlauf zu begünstigen.⁴

Ziel dieses systemischen Blickes auf das Lernen sollte sein, eine neue Lern- und Unterrichtskultur in der Schule umzusetzen. Pädagog*innen sollten Schüler*innen in ihrer Individualität ernst nehmen und ihnen ermöglichen, die Selbstverantwortung für das eigene Lernen sukzessive zu erhöhen. Das bedeutet, dass im Unterricht durch organisatorische Innovationen eine zunehmende Verschiebung des Aktivitätsschwerpunktes von Lehrer*innen hin zu Schüler*innen stattfinden muss. Dies kann ansatzweise nur in einem individualisierten Unterricht gelingen, der Spielräume und Varianzen für Aneignungswege, Lernzeiten und Schwierigkeitsgrade eröffnet. Hier gibt es Übereinstimmungen mit den Erkenntnissen der Lernwissenschaften, die nachhaltige Lernerfolge an eine hohe individuelle Schüleraktivität im Unterricht koppeln.

Eine systemische Haltung strebt also danach, den Möglichkeitsraum für Schüler*innen zu vergrößern und ihn damit zum Experten für den eigenen Lernprozess zu machen.⁵ Auch im pädagogischen Kontext über den fachlichen Lernprozess hinaus ist diese Haltung fruchtbar für die Interpretation und Deutung von Verhaltensweisen. Hintergründe und Intention von beobachtetem Schülerverhalten können immer anders sein, als von mir vermutet. Gerade im schnell getakteten schulischen Kontext kann

² Vgl. Barthelmess, Manuel: „Die systemische Haltung“, 2. Aufl. 2018, S. 22.

³ Vgl. Von Schlippe, Arist + Schweitzer, Jochen: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I, 2. Aufl. 2013, S. 207.

⁴ Vgl. Barthelmess, Manuel: „Die systemische Haltung“, 2. Aufl. 2018, S. 24.

⁵ Vgl. Von Schlippe, Arist + Schweitzer, Jochen: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I, 2. Aufl. 2013, S. 201.

diese Haltung des Nichtwissens und Nichtverstehens daher eine heilsame Bremse sein!

3.2 Die Haltung des Eingebundenseins

Als Beraterin, wie auch als Lehrerin bin ich immer Teil eines „Tanzes“, der mit dem Umfeld stattfindet. ***Mit wem tanze ich.*** Ich kann zwar Führung übernehmen und selbst agieren, werde aber ebenso durch mein Gegenüber geführt. Ich agiere und reagiere. Färbt ein Schüler beispielsweise das Klima mit provokantem Verhalten, habe ich die Wahl, ob ich den Tanz auf der Machtebene mit tanze oder die Situation durch eine andere Intervention entschärfe. Es fällt also schwer, die gängige Behauptung „Ich habe mit Deinem Problem nichts zu tun!“ aufrecht zu erhalten. Immer wieder muss ich daher das Zusammenspiel meines eigenen professionellen Handelns mit dem Schüler*innenverhalten wahrnehmen und reflektieren, um damit bewusst umzugehen. Eingebundensein meint daher, sich als Lehrer*in sowohl in distanzierter Beobachterrolle als auch als „Mitspieler*in“ zu sehen, um aus dieser Spannung heraus Unterrichtsprozesse erfolgreicher gestalten zu können. Hieraus eröffnen sich andere Deutungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen. Herausfordernd ist dabei einerseits die Kunst des genauen und geschulten Beobachtens im vielschichtigen Unterrichtsprozess. Andererseits muss ich mir immer wieder die Frage stellen, ob ich auch die Brille sehe, durch die ich beobachte und welche Brillen noch zur Verfügung stünden? „Nach Auffassung der systemischen Vordenker determiniert unsere innere Struktur, was und wie wir etwas wahrnehmen.“⁶ Sie beeinflusst damit auch unsere Möglichkeiten zu intervenieren und zu handeln.⁷ Eine Etablierung einer „innerseelischen Beobachterperson“ kann also hilfreich dafür sein, sowohl eigene Interaktionsmuster wie auch die des Gegenübers zu reflektieren. Besonders in Stress- und Konfliktsituationen kann sich so eine Distanz zu eigenen Wahrnehmungs- und Beobachtungsschemata herstellen lassen.

3.3 Die Haltung des Vertrauens

Eine Haltung gegenseitigen Vertrauens kann auf mehreren Ebenen wirksam werden. Exemplarisch möchte ich hier die Bedeutung für Selbstorganisationsprozesse und Fehlerkultur ausführen.

⁶ Schwehm, Johannes: Systemisch unterrichten, Heidelberg, 2017, S. 51.

⁷ Vgl. Barthelmess, Manuel: „Die systemische Haltung“, 2. Aufl. 2018, S. 77.

Grundsätzlich können sich Selbstorganisationsprozesse am besten dann entwickeln, wenn man auf das Gelingen vertraut.⁸ Dies bedeutet, Spannung auszuhalten. Pädagog*innen sollten sich der Möglichkeit des eigenen Scheiterns bewusst sein und lernen, mit ihr spielerisch und nicht angstbesetzt umzugehen. Es geht im weitesten Sinn um Vertrauen in das Gelingen von Selbstorganisation.⁹ Die Haltung des Vertrauens beinhaltet, den Blick auf Ressourcen und eigene Lösungswege von Schüler*innen zu lenken. Insofern besteht die Verantwortung des systemischen Profis darin, eine umfängliche Verantwortung für die Lernprozesse der Schüler*innen zurückzuweisen, um ihnen die Chance für Selbstverantwortung nicht zu nehmen.¹⁰ Die Chance liegt darin, dass man als Berater*in eine verantwortungsvolle Haltung des Nicht-verantwortlich-Seins einnimmt. Überspitzt resultiert hieraus, dass die eigene Unwirksamkeit zu positiven Veränderungen bei Schüler*innen beitragen kann, da diese nur selbst Veränderungen herbeiführen können. Hier gilt es natürlich auszuloten, welche Wegstrecke auf dem Weg zur Selbstverantwortung Schüler*innen bereits zurückgelegt und welche Verantwortung sie für ihr Lern- und Sozialverhalten aufgrund dessen bereits wahrnehmen können.

Ebenso ist es wichtig, dass sich Schüler*innen nicht dauerhaft im Fokus der Bewertung erleben, sondern eine „Fehlerkultur“ für sich einfordern dürfen, die Freiraum schafft und wesentlich zum Lernen dazu gehört.

Darüber hinaus ist eine vertrauensvolle, empathische Beziehung der Lehrer*in zu den Schüler*innen ein wichtiges Fundament für fruchtbare Lernprozesse. Sie kann im Unterricht Türen der Motivation öffnen und nährt sich von gegenseitigem Respekt für einander. Grenzen erfährt diese Haltung im Rahmen des Kontrollkontextes Schule dann, wenn Schüler*innen sich verweigern und keine Bereitschaft zeigen zu kooperieren. Unangetastet bleiben dabei aber Respekt und Wertschätzung gegenüber dem Einzelnen, nicht immer aber gegenüber dessen Ideen und Verhalten.

3.4 Die Haltung der Wertschätzung und Ressourcenorientierung

Wenn sich die Rollen von Lehrer*innen und Schüler*innen verändern, lässt sich damit die Vorstellung eines pädagogischen Gefälles zwischen einem prinzipiell „besserwissenden“ Lehrer und einem „unwissenden“ Schüler nicht länger aufrecht

⁸ Vgl. Barthelmess, Manuel: „Die systemische Haltung“, 2. Aufl. 2018, S. 26.

⁹ Vgl. Barthelmess, Manuel: „Die systemische Haltung“, 2. Aufl. 2018, S. 127.

¹⁰ Vgl. Barthelmess, Manuel: „Die systemische Haltung“, 2. Aufl. 2018, S.127.

erhalten.¹¹ An die Stelle von Erziehung tritt dann der Begriff der Beziehung. Diese Sichtweise ermöglicht es, „sich auf Augenhöhe mit einem Höchstmaß an persönlicher Wertschätzung und wechselseitigem Respekt zu begegnen.“¹² In einem klar hierarchisch aufgebauten Kontroll-Kontext, in dem es oft auch um nicht regelkonformes Verhalten von Schüler*innen geht, entfaltet sich diese Haltung in der Spannung zwischen einem grundsätzlich respektvollen Umgang miteinander und dem Ernstnehmen des gezeigten nicht tolerierbaren Verhaltens. Begegnung auf Augenhöhe bedeutet daher nicht, Grenzen auf der Ebene der vorgegebenen Rollen zu verwischen und kann folglich nicht in „kumpelhaftem“ Miteinander aufgehen. Förderlich können in der Kommunikation dabei sein: eine generell fragende Haltung, Reframing von Schwächen in Stärken, positive Konnotation, Austausch von berechtigten Bedürfnisse, lösungsorientiertes Vorgehen und eine bewusste Sprachverwendung.

Hinderlich hingegen wirken sich beispielsweise Verallgemeinerungen, pauschale Beschuldigungen und eine emotional aufgeladene Gesprächsatmosphäre aus.

Beziehung auf Augenhöhe kann bedeuten, in Konfliktsituationen den Fokus auf Entwicklungsschritte und ein „noch nicht“ zu legen. „Aus lösungsbezogener Perspektive ist nicht die Frage relevant, ob es Probleme und Defizite „gibt“ oder „nicht gibt“, sondern welche Optionen sich den Betroffenen eröffnen oder verschließen, wenn man sich intensiv damit befasst.“¹³ Diese Haltung erscheint als eine der größten Herausforderungen in Zeiten der Inklusion mit minimalster Ausstattung vor allem bezüglich zeitlicher Ressourcen.

4. Besonderheiten des pädagogischen Kontextes

Es steht zu erwarten, dass aufgrund der spezifischen schulischen Kontextfaktoren die Anforderungen für die praktische Anwendung systemischen Denkens nicht nur andere als im therapeutischen Feld, sondern dass diese auch vergleichsweise komplex sind.¹⁴ So sind gleichzeitig bis zu 30 lebende Systeme und deren Bedürfnisse zu berücksichtigen. Die Komplexität potenziert sich durch die jeweiligen

¹¹ Vgl. Schwehm, Johannes: Systemisch unterrichten, Heidelberg, 2017, S. 56.

¹² Schwehm, Johannes: Systemisch unterrichten, Heidelberg, 2017, S. 56.

¹³ Von Schlippe, Arist + Schweitzer, Jochen: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I, 2. Aufl. 2013, S. 210.

¹⁴ Vgl. Schwehm, Johannes: Systemisch unterrichten, Heidelberg, 2017, S. 44.

unterschiedlichen Lebenswelten der einzelnen Schüler*innen und das Zusammenspiel mit anderen Pädagog*innen, Schulleitung sowie Eltern.

Schule hat einen staatlichen Erziehungsauftrag zu erfüllen, bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion und ist gebunden an curriculare Vorgaben für den Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Dabei sind Lehrer*innen für den Prozess des Erwerbs dieser Kompetenzen sowie die individuelle Beratung für den Bildungsweg zuständig.

Schule ist zudem nicht freiwillig. Es besteht Anwesenheitspflicht und unentschuldigtes Fernbleiben wird sanktioniert.

Auch wenn Beratungssituationen im Schulalltag ihren Platz haben, so überwiegt doch das Feld des Kontrollkontextes, in dem es um Unterricht, Bewertung und damit um die Ermöglichung von Lebenschancen geht.

In Abgrenzung zum therapeutischen Arbeitsfeld sind Pädagog*innen zwar gefordert, Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, Selbstbewusstsein und – wirksamkeit zu stärken. Eine therapeutische Absicht einer Gesundung oder Heilung verfolgen sie allerdings nicht. Die Notwendigkeit von Erziehungsarbeit in Schule ist stark gestiegen. Sie gestaltet sich bei einer Lehrkraft außerhalb des Beratungskontextes (Vertrauens- oder Beratungslehrerin) in dialogischer Begleitung, aufgrund mangelnder Ressourcen allerdings in gewissen Grenzen. Vielfach finden Begegnungen in schneller Taktung in Form von „Tür und Angel-Gesprächen“ statt.

Auch wenn Spielräume und Ressourcen eng bemessen sind, haben Pädagog*innen in den beschriebenen Strukturen und Zwängen Gestaltungsmöglichkeiten, ihre Arbeit mit einer zugrundeliegenden reflektierten Haltung auszuführen. Diese gilt es in praktischen Beispielen zu reflektieren.

5. „Der Blick durch`s Schlüsselloch“

5.1 Wahlpflichtunterricht Naturwissenschaften Klasse 9 (Realschule)

5.1.1 Informationen zu Lerngruppe und Unterricht

Seit Beginn dieses Schuljahres unterrichte ich montags 14 Schüler*innen 3 stündig zum Tageseinstieg im Wahlpflichtunterricht Naturwissenschaften mit dem Thema „Ernährung. Die Schüler*innen haben sich gegen die Teilnahme an Französisch oder IT entschieden, kommen aus zwei Klassen und sind zwangsläufig für ein halbes Jahr

diesem Kurs zugeordnet worden. Sie sind kognitiv eher leistungsschwächer und etliche zeigen sich recht unmotiviert sowie verhaltensauffällig durch Provokationen, Arbeitsverweigerung und verspätetes Kommen. Ich erlebe in der Gruppe Entgrenzungen, die von einigen befördert werden. Viele Schüler*innen sind es nicht gewohnt, dass Regeln eingehalten werden müssen und ihr Verhalten Konsequenzen hat. Besonders zwei Schüler stören die Lernsituation immer wieder erheblich. Tim steht unter Androhung des Schulverweises und mischt gerne auf. Jonas, der häufig vorzieht, montags dem Unterricht fernzubleiben, gesellt sich bei Anwesenheit meist dazu und wirkt ebenfalls provokant und unmotiviert. Beide sind recht intelligent und sehr erfinderisch, Störmanöver zu kreieren. Zusammen ignorieren sie wiederholt Arbeitsaufträge, stören lautstark und segeln an der Kante der ignoranten Coolness. Das Unterrichtsthema habe ich versucht mit viel Methodenvarianz und Praxiselementen (Versuche, Filme, Recherchen, kreative Gestaltungsaufträge...) so zu konzipieren, dass sich Wahlmöglichkeiten ergeben. Erst als ich angeboten habe, jedes 2. Mal mit ihnen zu kochen und damit ein Höchstmaß an Praxis zu ermöglichen, zeigten sich die meisten Schüler*innen interessierter. Aber auch hier „stolpern“ wir oft über nicht ausgeführte Dienste, unsachgemäßen Umgang mit der Ausstattung, fehlende Abgabe des Essensgeldes und andere Regelverstöße - eine kräftezehrende Veranstaltung für mich! Ich bin während des Unterrichtes fortwährend auf der Meta-Ebene unterwegs, reflektiere das Schülerverhalten, erwäge angemessene Interventionen und nehme mich als Beobachterin meiner selbst wahr, mit dem Ziel mich vor der Gruppe nicht auf die klassische „Machtschaukel“ einzulassen und locker zu bleiben. Andererseits möchte ich aber nicht der Beliebigkeit Tür und Tor öffnen und damit Regelüberschreitungen akzeptieren. Wiederholt haben wir uns dem Thema „Regeln für einen gelingenden Unterricht“ gewidmet. Die Halbwertszeit des Erinnerns und Gelingens war allerdings eine sehr geringe! Welche Interventionen könnten also wirksam sein?

5.1.2 Hypothesen

- Viele Schüler*innen sind es nicht gewohnt, Regeln einzuhalten.
- Die Bewertung des Faches hat geringe Relevanz im Zeugnis.
- Schüler*innen fühlen sich nicht ernstgenommen, weil sie wenig Konsequenz für nicht regelkonformes Verhalten erfahren.

- Schüler*innen testen Grenzen aus, um Begrenzung und eine Sicherheit für den eigenen Standort zu erfahren.
- Väter sind in den häuslichen Kontexten häufig nicht präsent. Abweisendes Verhalten richtet sich allgemein gegen die Dominanz von Frauen in ihrem Leben und projiziert sich gegen mich.

5.1.3 Interventionen

Zunächst führe ich während des Unterrichtes Einzelgespräche mit Jonas und Tim. Jonas öffnet sich dahingehend, dass er außerschulische Probleme hat, die bei ihm zu Schlaflosigkeit führen. Er möchte diese aber nicht weiter ausführen. Die Frage, ob er sich den Beratungslehrerinnen oder der Schulsozialarbeiterin oder anderen Personen anvertrauen möchte, verneint er. Er scheint seit einigen Schuljahren in einer Lethargie zu verharren und wie gelähmt, sich aktiv seinen schulischen Herausforderungen anzunehmen. Ich frage ihn, was er von mir braucht, damit er aktiver teilnehmen kann. Diese Frage kann er nicht beantworten. Ich gehe aus diesem Gespräch mit dem Eindruck heraus, einen besseren Anschluss an Joris bekommen zu haben. Gleichzeitig werden mir die Grenzen meiner Möglichkeiten sehr bewusst. Ich leite meine Beobachtungen weiter an das Beratungs-Team, mit der Bitte mögliche Interventionen zu bedenken. Auch mit Tim führe ich ein Einzelgespräch. In Passagen nehme ich ein Pacing wahr. Relativ schnell verändert sich aber seine Körperhaltung wieder. Sein nach hinten gelehnter wippender Körper und ein provokanter Gesichtsausdruck zeigen mir die Grenzen der Erreichbarkeit.

In den kommenden Stunden stellen sich weder bei Jonas noch bei Tim Verhaltensänderungen ein. Ich zeige Konsequenz und lasse Jonas und in einer späteren Stunde auch Tim bei einem im Nachbarraum agierenden Kollegen arbeiten. Als daraufhin immer noch keine ausreichende Verhaltensänderung eintritt, wird eine Klassenkonferenz einberufen, in der Kolleg*innen ähnliches Verhalten in anderen Fächern beschreiben. Es wird einstimmig der Beschluss gefasst, beide Jungen vom Wahlpflichtunterricht für 4 Wochen auszuschließen. Die Arbeitsaufträge müssen sie zu Hause erledigen und mir wöchentlich vorlegen. Bei Nichtbeachtung sollen sie von einer Klassenveranstaltung ausgeschlossen werden. Außerdem wird ihr Verhalten im Zeugnis dokumentiert. Die Eltern werden durch die Klassenlehrerin informiert und gleichzeitig zu Gesprächen mit dem Beratungs-Team eingeladen.

Bei der ersten Konsultation mit mir legen beide Schüler sichtlich bemüht Arbeitsergebnisse vor, die aber nicht ganz den formulierten Anforderungen entsprechen. Beide wollen zum nächsten Termin nachliefern. Im darauf folgenden Termin hat Jonas keine Ausarbeitungen dabei, weil er angeblich wegen Schlafproblemen zu müde war.

Er erfährt durch die Klassenlehrerin hierfür die abgesprochene Konsequenz.

Tim hingegen hat gründlich gearbeitet und legt mir die Arbeitsergebnisse freundlich vor. Beim 3. Treffen können beide Schüler nur sehr minimale Arbeitsfortschritte vorweisen und zeigen sich in den Einzelgesprächen recht unberührt.

Meine Erwartungen für das letzte Treffen sind daher gegen Null gesunken.

Ich bin sehr überrascht, als Jonas mir selbstbewusst und freundlich ein sehr aufwendig gestaltetes Spiel zum Thema Ernährung vorlegt. Ich erlebe ihn erstmals glücklich und zufrieden und spiegele ihm die Wertschätzung über dieses Arbeitsergebnis. Auf die Nachfrage, wie ihm das gelungen sei, erfahre ich, dass seine Mutter ihm geholfen hat. Jonas lebt mit seiner alleinerziehenden Mutter und zwei Geschwistern zusammen. Er hat keinen Kontakt zu seinem Vater. Die Mutter beklagt, keine Zeit für gemeinsame Aktionen und die Begleitung ihres Sohnes zu haben. Diese mangelnde Zuwendung legt sich in lähmender Perspektivlosigkeit über Joris und scheint Veränderung zu verhindern. Jonas hat hier eine für ihn wertvolle Ausnahme erlebt, die ein anderes Verhalten sowie Selbstwertgefühl ermöglichte. Tim legt mir ebenso ein hervorragendes Spiel vor und zeigt sich erstmals nicht mit gespielter Coolness und Souveränität, sondern wirkt unsicher. Auch ihm spiegele ich meine Wertschätzung. In anderen Bezügen hat er hingegen in den letzten Wochen immer wieder provokant gegen Regeln verstoßen und sieht sich nach Jahren des Erlebens von Inkonsequenz und Androhungen nun dem Schulverweis ausgesetzt.

5.1.4 Reflektion - Fokus, Wertschätzung und Augenhöhe

Bei beiden Schülern hatte ich den Eindruck, dass Versuche, mit ihnen auf Augenhöhe zu sprechen, im Sinne von Verständnis entgegen bringen, Appellieren an den guten Willen und Ignorieren von störendem Verhalten, scheiterten. Ein „Mehr desselben“ zeigte sich als wirkungslos. Erst mein konsequentes Vorgehen in Allianz mit allen anderen betroffenen Kolleg*innen schien zu ermöglichen, die Chance auf eine Veränderung des Verhaltens zu erhöhen. Bei Jonas wurde mit deutlich, dass der

Schlüssel für eine Veränderung im häuslichen Rahmen zu suchen ist, sein Verhalten in meinem Unterricht also sehr wenig mit der Unterrichtsgestaltung oder mir als Person zu tun hatte. Auch in der Kommunikation erlebte ich mit beiden nach der deutlichen Grenzsetzung erstmals eine authentischere Begegnung auf Augenhöhe. Vordergründig erscheint diese Erfahrung paradox. Bei näherem Hinschauen wird aber deutlich, dass ich gerade durch die klare Grenzziehung gemeinsam mit anderen Kolleg*innen zwar Respektlosigkeit gegenüber den „Ideen“ der Schüler zeigte, aber gleichzeitig ihnen als Personen Respekt entgegen brachte, indem ich sie ernst nahm. Wertschätzung zeigte sich hier also scheinbar nicht im wiederholten Versuch, verständnisvolle „Good will-Lösungen“ zu suchen. Wichtig im Prozess erschien mir dabei, mich zu beobachten, inwieweit ich emotional verstrickt war. Ich bemühte mich sehr, meinen Ärger und meine Enttäuschung über immer wiederkehrende negative Verhaltensmuster nicht nach außen zu kehren, sondern ruhig, aber bestimmt und nachvollziehbar zu agieren. Hier spürte ich auch persönliche Grenzen in den Herausforderungen des komplexen Unterrichtsgeschehens.

Seit dem Beginn des 2. Halbjahres, in dem sie in einem anderen Kurs unterrichtet werden, hat die Beziehung zu beiden Schülern eine spannende und grundsätzliche Wende genommen. Der entscheidende „Dreh“ gelang durch mein Angebot an Jonas, ihn in seinen schulischen Zielen als Lerncoach begleiten zu wollen. Jonas ist inzwischen durch schulische Erfolge motiviert und auf einem guten Weg. Auch Tim hat sich hierdurch anregen lassen, sich von mir begleiten zu lassen.

5.2 Religionsunterricht in der Klasse 8b (Haupt- + Realschule)

5.2.1 Informationen zu Lerngruppe und Unterricht

Ich unterrichte die 23 Schüler*innen im Fach Religion zweistündig seit eineinhalb Jahren und habe zu vielen Schüler*innen ein vertrauensvolles Verhältnis. Insbesondere zu den Schüler*innen Leon, David, Emma und Jannik besteht ein Kontakt über den Unterricht hinaus, der sich in Besuchen in meinem Dienstzimmer und tiefergehenden Gesprächen oder einfach Plaudereien äußert. Nach den Sommerferien wurde eine Parallelklasse aufgelöst. 7 weitere Schüler*innen besuchen nun die 8b, was zu erheblichen Veränderungen in der Gruppendynamik führte. Alte Animositäten zwischen Mädchengruppen, die sich aus der Eingangsstufe kannten, flammten wieder auf und 2 neu hinzu gekommene Jungen, Elian und Andreas,

dominieren seitdem in der Klasse mit nicht regelkonformem Verhalten. Viele Schüler*innen sind von der veränderten Klassenatmosphäre genervt, scheinen diese aber indirekt zu stabilisieren, weil vor allem Mädchen um die Anerkennung der beiden „starken“ Jungen buhlen, sich dadurch mit ihnen verbünden und eine Nicht-Veränderung zementieren.

Tom wiederholt seit dem letzten Schuljahr die Klasse und fällt auf durch unkontrolliertes und lautes Verhalten sowie schlechte Organisationsfähigkeit. Außerdem besuchen diese Klasse Anna mit dem Förderbedarf Lernhilfe, Ella mit Angststörungen sowie Hanna und Eva mit einem Hang zum Schulabsentismus, um hier nur einige Besonderheiten zu nennen. Die Klassenlehrerin bereitet den Nährboden für eine schwierige Arbeitssituation, da vereinbarte Regeln nicht eingehalten werden und eine bewusste Begleitung der neuen Gruppenfindung nicht erfolgt ist. Auf meine Anregung hin ist die Schulsozialarbeiterin involviert, um gruppenförderliche Prozesse zu initiieren und Konflikte zu bearbeiten. Zwei Erlebnisse mit Schülern dieser Klasse möchte ich in den Fokus rücken!

5.2.2 Elian und Andreas

Das Verhältnis zu Elian und Andreas gestaltet sich für mich von Anfang an als anstrengend, weil beide darauf bestehen, zusammen „arbeiten“ zu wollen und sie schwierig auseinander zu dividieren sind. Gemeinsam lenken sie sich gegenseitig ab und versuchen die Aufmerksamkeit der Mitschüler*innen auf sich zu ziehen. Ich beharre auf getrennten Arbeitsplätzen und erfahre vor allem von Andreas negative Kommentare über meine als Reglementierung erfahrene Entscheidung der Sitzordnung. Während dieser sich demonstrativ in Arbeitsverweigerung übt, verfügt Elian über strukturiertes Vorgehen und zeigt gute Arbeitsergebnisse. Ich konnotiere dies positiv, spüre, wie er in Resonanz geht und erhoffe mir hierdurch ein Unterschied bildendes Verhalten zwischen den Freunden.

Zwei Wochen später: Zum Stundenbeginn steht Elian am Fenster mit dem Rücken zum Klassenraum und nutzt verbotenerweise sein Handy. Ich fordere ihn freundlich, aber entschieden auf, es mir zu geben. Er verweigert die Aushändigung, titulierte eine Mitschülerin mit einem Schimpfwort, weil sie ihn nicht gewarnt hat, und verharrt in dieser Haltung. Schnell entscheide ich mich, diesen Machtkampf nicht öffentlich auszutragen, sondern begrüße die Klasse, befriede einige andere Unruheherde und

erkläre die Aufgabenstellung. Erst danach fordere ich ihn entschieden auf, mit mir außerhalb des Klassenraums, der durch Verglasung zum Flur einsehbar ist, ein Gespräch zu führen. Ich führe aus, in welchen Punkten ich sein Verhalten missbillige. Er bekundet in freundlichem Ton, dass er dies nachvollziehen kann und beschreibt Auswirkungen seines Verhaltens auf meine Reaktion sowie mögliche Alternativen. Er bewertet außerdem die Zusammenarbeit mit seinem Freund als nicht zielführend. Dies erstaunt mich, weil ich mit diesem Grad an Reflektiertheit nicht gerechnet habe. Ich fordere ihn auf, mir nun das Handy auszuhändigen. Er versichert mir, wegen eines Arztbesuchs schon am frühen Nachmittag auf das Handy nicht verzichten zu können. Aufgrund des einsichtigen und reflektierten Verhaltens komme ich ihm entgegen und verzichte auf die konsequente Einforderung. Er verspricht, künftig im Unterricht nicht neben seinem Freund sitzen zu wollen.

In der nächsten Stunde erscheinen die Freunde lautstark zu spät zum Unterricht und entschuldigen sich erst, als ich sie darauf hinweise. Wenige Minuten darauf setzt sich Elian eigenmächtig neben seinen Freund, um an dessen Gruppentisch in die Arbeit einzusteigen. Ich ermahne ihn wiederholt, seinen zugewiesenen Platz einzunehmen. Erst nach 30 minütiger Verweigerung kommt er dieser Aufforderung nach. Für mich steht fest, dass ich dieses Verhalten so nicht dulden kann und mache ihn auf Konsequenzen aufmerksam. Ich bin irritiert von den unterschiedlichen Verhaltensweisen und verpflichte ihn zu einem Gespräch in der Pause. Dieses verläuft eher konfrontativ und emotional von beiden Seiten, sodass ich die Auseinandersetzung abbreche. Ich frage mich, welchen guten Grund er hat, sein Verhalten nicht zu verändern?

5.2.2.1 Hypothesen

- Elian hat sich in Folge verweigert, um seine Coolness in der Klasse zu demonstrieren.
- Elian setzt die Freundschaft zu seinem Freund über alle anderen Anforderungen, um eine feste Verortung in der Klasse zu haben.
- Elian möchte sich seinem leistungsschwächeren Freund gegenüber loyal verhalten.

- Elian fühlt sich durch die Allianz mit Andreas und die unausgesprochene Unterstützung durch die Mädchen unangefochten in einer starken Position und sieht keine Notwendigkeit für eine Veränderung.
- Elian fühlt keine Notwendigkeit für eine Verhaltensänderung, weil die Klassenlehrerin und andere Verantwortungsträger*innen immer wieder inkonsequent auf Regelbrüche reagieren.

5.2.2.2 Intervention

Nach einigen Tagen, nachdem sich die Wogen emotional geglättet haben, lade ich Elian erneut zu einem Gespräch ein. Deutlich entspannter bemühe ich mich, freundlich und humorvoll die Stimmung zu färben und in aller Klarheit mit ihm die Vorfälle erneut zu rekonstruieren. Wie im ersten Gespräch zeigt er sich sehr einsichtig und reflektiert. Ich kündige ihm an, dass eine Klassenkonferenz (unterrichtende Kolleg*innen, Schulleitungsmitglied, Schulsozialarbeiterin) sich mit den Vorfällen beschäftigen und geeignete Maßnahmen beschließen wird.

Die Klassenkonferenz beschließt folgende pädagogische Maßnahmen:

- Andreas und Elian werden für die Dauer von zwei Wochen mit Arbeitsaufträgen in unterschiedliche Klassen versetzt.
- In Gesprächen mit Eltern und Schülern drücken Schulsozialarbeiterin und Klassenlehrerin ihre Sorge aus, dass bei Fortsetzung dieses Verhaltens Abschlüsse gefährdet sind. Erziehungsvereinbarungen werden getroffen und von allen unterzeichnet.
- Beide Schüler müssen ein pädagogisches Tagebuch für drei Monate führen, in dem sie sich Unterschriften für regelkonformes Verhalten für Unterrichtsstunden und Pausen einholen müssen. Bei negativen Vorfällen werden Konsequenzen festgeschrieben.

5.2.2.3 Reflektion – Fokus Eingebundensein

Die Beschlüsse der Klassenkonferenz haben beide Schüler sichtlich betroffen zur Kenntnis genommen. Die Nichtakzeptanz des Verhaltens und Umsetzung geeigneter Maßnahmen haben das Klassenklima deutlich in mehreren Punkten verbessert. Zum einen waren damit wieder Freiräume für alle möglich, sich in Gemeinschaft ungezwungener zu verhalten und sich besser auf den Unterricht zu konzentrieren.

Gruppendynamisch entfiel das Ausgerichtetsein der Mädchen auf Andreas und Elian, deren Nimbus der unangefochtenen Coolness gewichen war.

Zum anderen wurde der Klasse deutlich, dass alle Kolleg*innen und Schulleitung sich gemeinsam auf diese Maßnahmen geeinigt hatten und hiermit den wackeligen Boden für ein gutes Miteinander festigten.

Kolleg*innen erkannten zudem, dass sie und auch die Schulleitung als „Mitspieler*innen“ eingebunden waren und durch uneinheitliches Handeln den Nährboden für die missliche Klassensituation mit ermöglicht hatten. Diese Erkenntnis sowie das Mithineinnehmen der Eltern in die Verantwortung ermöglichte eine wirksamere Intervention.

Im Nachgang resultierte aus dieser und anderen Auseinandersetzungen der Vorschlag von Kolleg*innen, den Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler*innen im gesamten Kollegium mit Eltern- und Schülervertreter*innen, der Schulsozialarbeiterin sowie der Schulleitung zu thematisieren, um sich über eine klare pädagogische Ausrichtung, Zuständigkeiten, Abläufe und pädagogische Maßnahmen zu verständigen. Die Steuergruppe ist nun beauftragt, mit einer externen Supervisorin die Planungen für den Pädagogischen Tag entsprechend vorzunehmen.

5.2.3 Tom

Toms Mutter verstarb frühzeitig. Er wuchs im Anschluss bei seinen Großeltern mütterlicherseits in einem ostdeutschen Bundesland auf. Sein Vater kümmert sich nicht um ihn. Auch zwei leibliche ältere Geschwister pflegen keinen Kontakt mit ihm. Nach dem Tod der Großeltern erklärte sich ein Cousin der Mutter bereit, ihn mit seiner Frau in der Familie aufzunehmen. Hier wächst er mit zwei weiteren jüngeren Kindern auf und besucht seit 2017 unsere Schule.

Tom wiederholt eine Klasse, weil es im 7. Schuljahr zu erheblichen Lern- und Verhaltensproblemen kam. Er zeigte sich, als er in die Klasse kam, sehr verschlossen, artikulierte sich ausschließlich nuschelnd, undeutlich und schnell, so dass eine verbale Kommunikation nur sehr schwierig möglich war. Von Anfang an versuchte ich, mit ihm in Kontakt zu kommen. Gespräche führte er schweigend und ich konnte nur an Gestik und Mimik, Einstellungen und Gefühle ablesen. Im Jahrgang 7 war er in der Klasse ein Außenseiter, verfügte nur über chaotische Arbeitsstrukturen, konnte aber aufgrund seiner Intelligenz trotzdem seine schulischen Leistungen steigern. Ich akzeptierte die

stumme Form der Unterhaltung und bot ihm an, in mein Zimmer zu kommen, wenn er einen Rückzugsort oder Hilfe brauchte. Mit einem huschenden Lächeln reagierte er auf jede kleine Zuwendung und öffnete sich zunehmend, so dass kleine Gespräche inzwischen möglich waren. Zu Beginn dieses Schuljahres empfahl ich ihm, mit einem Aktenordner Struktur in das Chaos seiner Mappen zu bringen. Da seine Pflegemutter aber überfordert war, bot ich ihm an, ihm bei der Einrichtung dieses Ordnungssystems zu helfen. Dieses praktische Angebot nahm er mit leuchtenden Augen an. Auf meine Nachfrage hin, wie er sich zu Hause einbringe, erzählte er mir, dass er sich um einen Hund kümmere. Dies schien eine Ausnahme in der Wahrnehmung seiner Familiensituation zu sein, in der er nur bedingt einen Anker fand. Kurze Zeit darauf zeigte er zunehmend auffälliges und aggressives Verhalten durch Rumschreien im Unterricht, Schlagen von Mitschülern, Zerstörungswut und Stehlen. Als er mir eine Ausarbeitung abgeben sollte, hielt er diese mit beiden Händen so, dass sie zerriss und er selbst über sich und die innere Anspannung erschrocken war. Es folgte das Entwenden eines LAP-Tops, die Verunreinigung von Toiletten und etliches mehr. Im Gespräch konnte er vieles nicht zugeben

Tom hat bis heute keine psychotherapeutische Begleitung, weil seine Akte noch vom Jugendamt im Herkunftsort und erst in 2019 vom Jugendamt im jetzigen Zuständigkeitsbereich geführt wird.

5.2.3.1 Hypothesen

- Tom ist traumatisiert durch die Verluste der wichtigsten Bezugspersonen sowie die Ablehnung durch seinen Vater.
- Tom hat aufgrund der konkurrierenden jüngeren Geschwister bislang keinen heimatlichen Platz in der Pflegefamilie gefunden.
- Tom vermisst eine bedingungslose Annahme und liebevolle Zuwendung.
- Tom macht durch sein Verhalten auf seine verzweifelte Lage aufmerksam.

5.2.3.2 Intervention

Die Klassenkonferenz (Kolleg*innen, Schulleitungsmitglied, Schulsozialarbeiterin) sieht zwei Notwendigkeiten. Einerseits kann Tom keinen Freibrief für sein Verhalten aufgrund seines Traumas erhalten. Er soll Grenzen für sein zerstörerisches Verhalten erfahren. Andererseits steht seine starke Bedürftigkeit im Mittelpunkt und das

„Helfersystem“ (Schulsozialarbeiterin, Schulpsychologin, Jugendamt, Psychotherapeut,...) muss für ihn aktiviert und verstärkt werden.

- Er wird für die Dauer von 2 Wochen mit Arbeitsaufträgen in eine andere Klasse mit älteren Schüler*innen versetzt.
- Das große Beratungsteam tagt mit einer Vertreterin des Jugendamtes, die Kontakte mit dem Jugendamt seines Herkunftsortes aufnehmen will, um eine Übergabe zu beschleunigen.
- Es finden Gespräche mit seiner Pflegemutter statt, mit dem Ziel mögliche Unterstützungen zu beratschlagen.
- Tom soll einem Bauern mehrfach bei der Versorgung von Tieren helfen.

5.2.3.3 Reflektion – Fokus Vertrauen

Die Härte des Schicksals und des daraus resultierenden Traumas überlagern alle anderen Aspekte der Erfahrungen mit Tom. Die Begegnungen mit ihm machen mir die Möglichkeit des eigenen Scheiterns bewusst. Ich versuche ihm einen Rückzugsraum des Vertrauens zu geben, der bedingungslos ist und nicht durch Fehlverhalten untergraben werden kann. Tom geht hier stark in Resonanz.

Während seiner Abwesenheit in einer anderen Klasse ist er sehr bemüht, die von mir gestellten Arbeitsaufträge gewissenhaft auszuführen und wünscht Rückmeldung hierfür. In täglichen Begegnungen auf den Fluren sucht er den Kontakt durch Grüßen, kurze Gespräche und Lächeln. Es scheint so, dass er die pädagogische Maßnahme der befristeten Versetzung in eine andere Klasse für sich als „Zuwendung“ versteht. Er wirkt wesentlich entspannter. Er erzählt mir mit leuchtenden Augen von seinem Arbeiten beim Bauern. Auf Nachfragen hin erfahre ich, dass er gerne dort hilft und auch für das anstehende Berufs-Praktikum bereits angefragt und eine Zusage erhalten hat. Es geht angesichts der verspürten Ohnmacht also im weitesten Sinn um das Weiten von Perspektiven und das Vertrauen in das Gelingen von Potentialentfaltung in gestalteten förderlichen Rahmenbedingungen.

6. Resümee

Aus der systemischen Haltung heraus eröffnet sich ein Schatz an Möglichkeiten, die unabdingbar zum Kerngeschäft der Schule gehören!

- Grundsätzlich ermöglicht eine systemische Grundhaltung eine Weitung des Blickes durch eine Involvierung aller auf der Plattform Agierenden. Dieser Rahmen ist Grundlage für ein adäquates Angehen vielschichtiger Probleme und bietet eine hilfreiche Orientierung für eine gelingende Prozess- und Beziehungsgestaltung.
- Vielfältige Perspektiven spielen eine Rolle und eigene werden hinterfragt. Das eröffnet Spielräume. Als sehr hilfreich empfinde ich hierbei die Reflektion der eigenen emotionalen Verwobenheit mit interaktiven Prozessen im Unterricht und die Wahrnehmung der persönlichen „spezifischen Brille“. Die eigene Wahrheit als eine von vielen möglichen zu sehen, öffnet für eine differenziertere und kritischere Selbstwahrnehmung und ist der erste Schritt, eigene Verhaltensweisen zu hinterfragen und zu ändern.
- Entlastend empfinde ich auch den Ansatz, zwar für eine professionelle Gestaltung des Unterrichtsprozesses und die pädagogische Begleitung von Schüler*innen verantwortlich zu sein, nicht aber für den Lernerfolg selbst oder die Problemlösung. Das kann vom Erfolgsdruck befreien. Hier habe ich für mich erfahren, dass im Loslassen und Zumuten der Eigeninitiative von Schüler*innen oft erstaunliche Potentiale aktiviert werden.
- Spannend war für mich zu reflektieren, dass für die systemische Haltung ein „Ermöglichungsrahmen“ geschaffen werden muss, der durch Verhindern und Begrenzen Freiräume für Gestaltung schafft. Die klare Markierung von Grenzen und Formulierung von eindeutigen Bedingungen kann dabei helfen, Grundvoraussetzungen für einen Umgang auf Augenhöhe und in Wertschätzung zu schaffen.
- Einschränkungen erfährt die systemische Haltung im schulischen Kontext allerdings durch die Fülle der zu berücksichtigenden Akteure auf der Plattform, die oft nicht ausreichend an einem Strang ziehen, sei es aus Gründen mangelnder Absprachen oder zeitlich knapper Ressourcen. Hier gilt es effizientere kommunikative Strukturen zu schaffen.

- Defizitär empfinde ich auch die Rahmenbedingungen für intensive pädagogisch beratende Gespräche. Gerade in Zeiten des „Credos“ der Inklusion bedarf es hier dringlich einer Verbesserung durch eine Ausstattung mit größeren zeitlichen Ressourcen.

7. Literatur

BARTHELMESS, Manuel: „Die systemische Haltung – Was systemisches Denken im Kern ausmacht, Vandenhoeck & Ruprecht, 2016.

ERPENBECK, Mechthild: Wirksam werden im Kontakt – Die systemische Haltung im Coaching, Carl-Auer-Verlag, Heidelberg, 2. Aufl. 2018.

GEISBAUER, Wilhelm, Führen mit neuer Autorität – Stärke entwickeln für sich und das Team, Carl-Auer-Verlag, Heidelberg, 2018.

VON SCHLIPPE, Arist + Schweitzer, Jochen: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I, Vandenhoeck & Ruprecht, 2. Aufl. 2013.

SCHWEHM, Johannes: Systemisch unterrichten – Fachunterricht prozessorientiert gestalten, Carl-Auer-Verlag, Heidelberg, 2017.