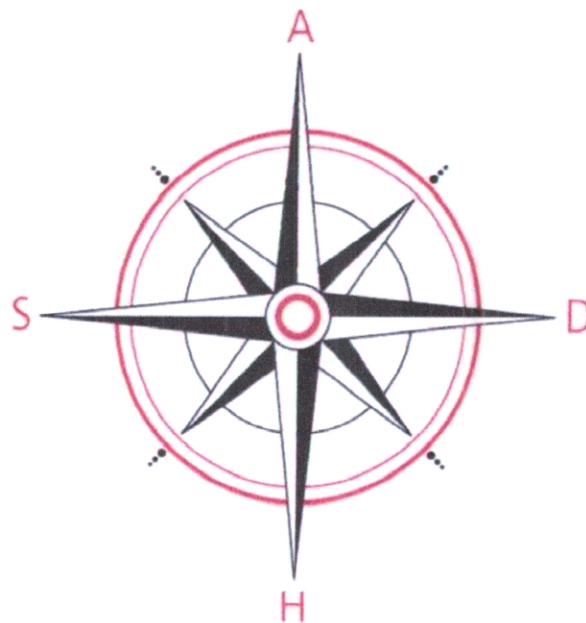


ADHS-Trainer

Stärkung der Beziehung Pädagog:in

„Nichts ist ohne Kontext“

Winfried Palmowski

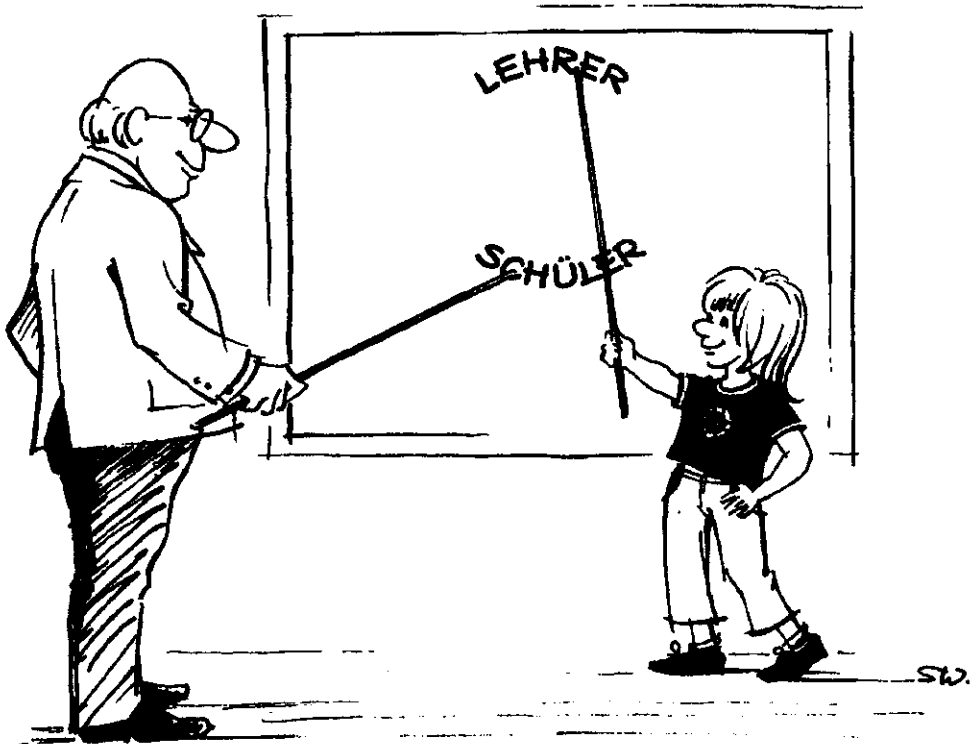


Nichts

Winfried Palmowski

Ist ohne Kontext

Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“



ADHS-Trainer

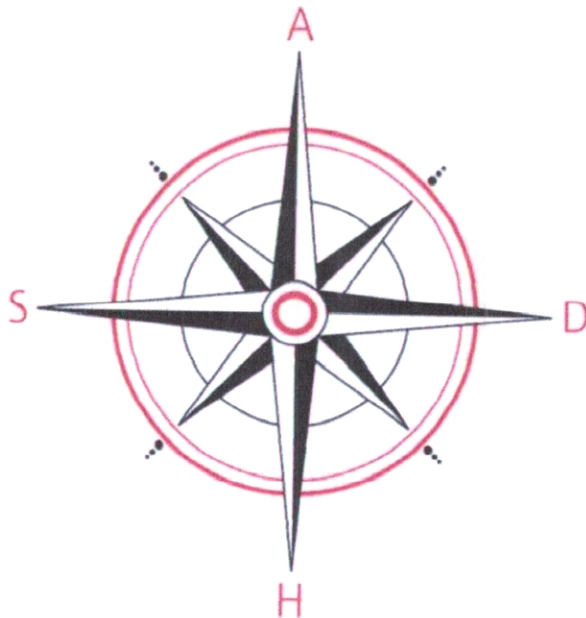
Stärkung der Beziehung Pädagog:in

Einleitung/Systemische Techniken und systemische Haltung

„Nichts ist ohne Kontext“

Winfried Palmowski

2



Vergangenheit und Gegenwart sich in ihrer theoretischen Orientierung vorrangig an personenbezogenen Konzepten orientiert¹. Die Fachrichtung befindet sich mit dieser Schwerpunktsetzung in Übereinstimmung mit dem Mainstream sonderpädagogischen Denkens und ignoriert damit – meiner Überzeugung nach – wichtige alternative Handlungsmöglichkeiten für die (sonder-) pädagogische Praxis. Sieht man genauer hin, finden sich in vielen Publikationen zur Thematik zudem häufig theoretische Sprünge oder Unvereinbarkeiten, die meines Erachtens dazu beitragen, brauchbare Handlungskonzepte für die Praxis zu be- oder gar zu verhindern. Hier möchte das vorliegende Buch durch die klare Akzentuierung der systemischen Sichtweise den theoretischen Diskurs innerhalb der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ – mit Blick auf zu verändernde Praxis – ankurbeln. Diese Thematik wird – als ausführlicher Exkurs – vorrangig in Kapitel 7. abgehandelt, insofern könnte dieser Abschnitt von Leserinnen und Lesern, deren Lesemotivation sich auf das erste Thema begrenzt, übersprungen werden.

1.1 Systemische Techniken und systemische Haltung

Während meiner Arbeit am vorliegenden Buch hat mich immer wieder die Frage nach dem derzeitigen Verhältnis von (Schul-)Pädagogik und systemisch-konstruktivistischen Sichtweisen beschäftigt.

Inwieweit ist systemisches Denken und Handeln inzwischen auch in der (Schul-)Pädagogik angekommen?

Kommt es gerade erst an?

Ist es mehr als eine Randerscheinung im allgemeinen (schul-)pädagogischen Diskurs?

Oder hat es seinen festen Platz und ist zu einer nicht mehr zu übersehenden Größe geworden?

Ist es vielleicht dabei, sich wieder zu verabschieden?

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat die Schulpädagogik – vor allem in ihrer Praxis – immer wieder ihre erstaunliche Fähigkeit gezeigt, neue oder alternative Modelle – wie z.B. die Reformpädagogik, die antiautoritäre Erziehung von Alexander Neill (1969) oder das Konzept „Lernen in Freiheit“ von Carl Rogers (1974) – zur Kenntnis zu nehmen, ohne sich in ihrer tradierten Praxis sonderlich davon beein-

1 Was damit inhaltlich gemeint ist, werde ich in Kap 4. ausführlich erläutern.

drucken zu lassen. Wird es der systemischen Perspektive ähnlich oder genauso ergehen?

Nachdem systemische Arbeitsweisen in den Bereichen Beratung, Therapie und Organisationsentwicklung schon seit Jahren erfolgreich eingesetzt werden und sich dort bewährt haben, scheinen sie jetzt auch innerhalb des pädagogischen Diskurses auf zunehmend breiteres Interesse zu stoßen. Ein Indiz hierfür könnte die steigende Anzahl der entsprechenden Publikationen sein (z. B. Balgo/Lindemann, 2006; Hubrig/Herrmann, 2005; Voß, 2005; Jäpelt, 2004; Schildberg, 2005; Balgo/Werning, 2003; Tschira, 2003²). Andererseits spielt diese Perspektive im allgemeinen wie im sonderpädagogischen Diskurs insgesamt nur eine sehr untergeordnete Rolle und wird nur von vereinzelt Fachkollegen vertreten.

Innerhalb der Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“ liegt zur Thematik Umgang mit „Verhaltensproblemen in der Schule“ (Molnar/Lindquist, 1990) aus systemischer Sicht als Buch nur eine einzige Publikation vor³. Dies allerdings bereits seit über fünfzehn Jahren, und – zumindest in Bezug auf die Auflagenzahl – muss dieses Buch als höchst erfolgreich eingestuft werden.

Damit stellt sich die Frage nach dem Besonderen des hier vorliegenden Beitrages.

Welche Lücke will dieses Buch schließen? Welche Überlegungen und Sichtweisen bietet es an, die es von anderen Publikationen unterscheidet? Welche Bedeutung wird hier dem systemischen Gedanken für (Schul-)Pädagogik beigemessen?

Eine erste Antwort lautet:

Unter der Sammelkategorie „systemisch“ wird zwar sehr viel geschrieben und einsortiert, aber vieles – wenn man den Begriff inhaltlich ernst nimmt – lässt sich kaum einer systemischen (oder genauer: einer systemisch-konstruktivistischen) Perspektive zuordnen. Wenn jemand eine „zirkuläre Frage“ stellt, dann bedeutet dies für mich noch nicht, dass das was er tut, auch selbstverständlich systemisch ist. Damit komme ich zu der für mich sehr bedeutsamen Unterscheidung zwischen dem Einsatz von Techniken und dem Einnehmen einer bestimmten Haltung.

2 Vgl. hierzu auch eine weitere Übersicht mit präziserer thematischer Zuordnung in Kapitel 7.

3 Zahlreiche Beiträge in Aufsatzform finden sich vor allem in der Zeitschrift „System Schule – Systemische Pädagogik in der Schulpraxis“, die von 1997 – 2004 beim Borgmann Verlag in Dortmund herausgegeben wurde.

*In meinem Verständnis bedeutet systemisch Denken und Handeln die Entwicklung und die Praxis einer entsprechenden **Haltung**, die sich aus systemischen und konstruktivistischen Sichtweisen her ableiten und begründen lässt.*

Diese veränderte Haltung ist weitreichend und beinhaltet erhebliche Konsequenzen für pädagogisches Handeln. Dies bis in die konkrete pädagogische Praxis hinein zu entwickeln und zu verdeutlichen ist das zentrale Anliegen des vorliegenden Buches.

Am deutlichsten lässt sich dieses Denken und diese Praxis in dem Bereich entwickeln und darstellen, in dem die pädagogische Arbeit mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert wird, also in der Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen, die als schwierig erlebt werden.

Eine zweite Antwort lautet:

Es existiert bereits eine Veröffentlichung speziell über den systemischen Ansatz bei Verhaltensproblemen, das oben erwähnte Buch von Alexander Molnar und Barbara Lindquist (1990). Aber: Innerhalb meines Fachgebietes, der Pädagogik für Kinder mit Beeinträchtigungen im emotionalen und sozialen Verhalten (früher „Verhaltensgestörtenpädagogik“ genannt), kenne ich kein anderes Buch, welches wie das oben genannte von Molnar/Lindquist, seine Leserinnen und Leser derart massiv spaltet in begeisterte Zustimmung oder rigorose Ablehnung. Während die einen den Text als „endlich einmal etwas konkretes, das sich auch in schulischer Praxis umsetzen lässt“, begrüßen, halten ihn die anderen für einen besonders üblen Griff in die Trickkiste oder gar für gefährlichen Zynismus. Die Erklärung für diese Polarisierung hat meines Erachtens viel mit dem Thema meines Buches zu tun. Molnar/Lindquist bieten Techniken an, systemische Strategien, „Lösungsstrategien für die Praxis“, wie der Untertitel des Buches ankündigt. Da sie lösungsorientiert denken, verzichten sie weitgehend auf eine theoretische Fundierung, sondern fordern dazu auf zu experimentieren, getreu dem Motto:

- mach etwas anders,
- wenn es funktioniert, mach mehr davon
- wenn es nicht funktioniert, hör auf damit
- mach etwas anders...oder
- „Wenn Sie etwas ändern wollen, müssen Sie etwas ändern“ (ebd., 28).

Meine Erklärung lautet, dass diejenigen, die über hinreichendes systemisches Grundwissen verfügen, die Inhalte von Molnar/Lindquist einordnen und sie theoretisch ableiten können. Sie passen sozusagen

in ein pädagogisches Gesamtkonzept und die dazugehörige Haltung und können sich hier als sehr hilfreich und effizient erweisen. Setzt man sie dagegen nur als Strategie oder Technik ein, geschieht das Befürchtete, die Schüler nehmen die Lehreraktion oder -reaktion als nicht authentischen Trick wahr und reagieren mit entsprechendem und dann auch passendem Misstrauen und ziehen sich aus der Beziehung zurück. Marita Bergsson schreibt hierzu: „**Techniken** des Lehrerverhaltens allein sind unwirksam! Eine bestimmte pädagogische **Haltung** gehört dazu, die die Technik erst wirksam macht“ (1998, 50).

Im Kontext der Humanistischen Psychologie hat es für diesen Prozess bereits einmal Vergleichbares gegeben: Carl Rogers ist es in seinen Publikationen immer um eine zwischenmenschliche Haltung gegangen, um die Gestaltung von Beziehungen, die durch Wärme, Echtheit, Akzeptanz gekennzeichnet sind, und die authentische Begegnungen von Person zu Person ergeben. Möglicherweise ist Ihnen jetzt nicht so ganz klar, was genau Rogers mit diesen Begriffen gemeint hat. Genau da steckt das Problem: Eine Haltung lässt sich nicht so einfach beschreiben oder gar operationalisieren wie eine Technik. Thomas Gordon hat in seinen Büchern „Familienkonferenz“ (1972) und „Lehrer-Schüler-Konferenz“ (1977) dieses Konzept von Carl Rogers heruntergebrochen (und damit pervertiert) auf die bekannten Techniken der „Ich-Botschaften“, des „aktiven Zuhörens“ und der „niederlage-losen Methode der Konfliktlösung“⁴. Auf diese Weise hat er zwar sehr viele Bücher verkaufen können, aber die Idee von Carl Rogers wurde in ihr Gegenteil verkehrt und seine Techniken sind weitgehend wirkungslos, wie alle Techniken wirkungslos sind, solange sie nicht mit der entsprechenden Haltung verbunden sind.

Hier steckt für mich auch die tiefere Bedeutung des Satzes „It is easy, but not simple!“ („Es ist einfach, aber nicht leicht!“) der lösungsorientierten Kurzzeittherapie. Es reicht nicht, systemische Techniken einzusetzen, sondern hilfreicher ist die Entwicklung einer Haltung, die sich aus systemischen Sichtweisen ergibt. Eine solche Haltung kann man sich nicht einfach vornehmen („Ab morgen werde ich...“), sondern man kann sie nur in sich wachsen lassen und diese Entwicklung fördern. Insofern behandelt mein Buch auch eine Paradoxie: Zu einer

⁴ Michael Behr schreibt: „Gordon fasst Rogers Konzept von Authentizität als Umformulierung von Du- in Ich-Botschaften: Nicht „Du bist ungezogen“, sondern: „Ich bin frustriert“. Empathie begreift er als kommunikationsstrategisches Know-how“ (Behr, 1987, 148).

ADHS-Trainer

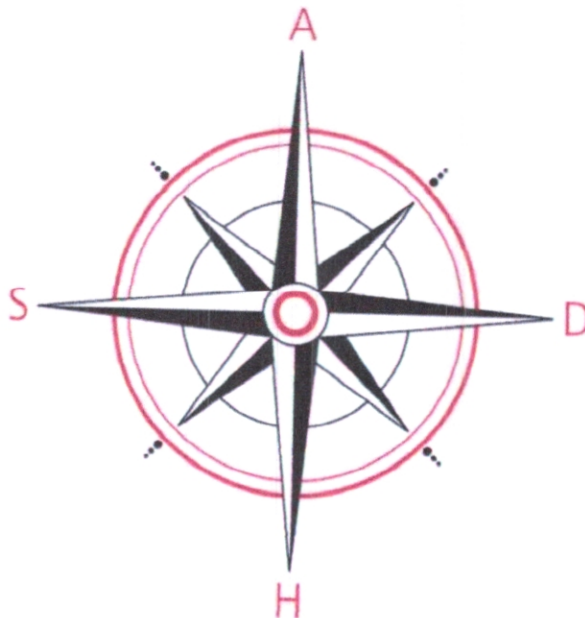
Stärkung der Beziehung Pädagog:in

Konstruktivistische Grundgedanken

„Nichts ist ohne Kontext“

Winfried Palmowski

3



Für die Belange dieses Buches reicht eine knappe Darstellung einiger konstruktivistischer Sichtweisen. Mir geht es vor allem um die praktischen Konsequenzen, die sich für (sonder-)pädagogisches Handeln aus dieser Erkenntnistheorie ergeben. Interessierte LeserInnen seien auf weiterführende bzw. grundlegende Publikationen verwiesen⁴⁷ (z. B. Maturana, 1982, 1987; Glasersfeld, 1987, 1996; Foerster, 1985, 1998; Gergen, 1996, 2002; Fischer, 1992, 1998; Watzlawick, 1978, 1981).

6.2 Zwei konstruktivistische Grundgedanken: Die Entdeckung des Beobachters und die Fragwürdigkeit unserer Wahrnehmungen

Die Entdeckung des Beobachters

Konstruktivistisches Denken lässt sich für mich am einfachsten verdeutlichen durch den Abgleich mit der gegenteiligen Position, der Idee des „Naiven Realismus“. Die Sichtweise des Naiven Realismus geht davon aus, dass unsere Welt und unsere Wirklichkeit genau so beschaffen ist, wie wir sie wahrnehmen. Es besteht eine strikte Korrespondenz zwischen unserer Vorstellung von Wirklichkeit und dieser selbst. Diese Korrespondenz ist für viele von uns so selbstverständlich, dass es absurd erscheint oder Erstaunen erregt, wenn sie in Frage gestellt wird. Dementsprechend erhält diese Sichtweise ihr stärkstes Argument durch unsere Erfahrung und durch die hohe Wahrscheinlichkeit, dass wir alle uns in unseren alltagspraktischen Betätigungen wie Naive Realisten verhalten⁴⁸. Wir gehen davon aus, dass die Welt so ist, wie wir sie wahrnehmen, und wir können davon ausgehen, dass wir, wenn wir mit dem Auto unterwegs sind (und wissen, wohin wir wollen und falls nicht etwas sehr Realistisches wie eine Autopanne dazwischen kommt), auch an unserem Ziel ankommen werden. Innerhalb der Sonderpädagogik führt die Sichtweise des Naiven Realismus zu der Überzeugung, dass Menschen mit einer Beeinträchtigung ihrer Wahrnehmung die Welt nicht so sehr *anders* wahrnehmen, sondern *schlechter und weniger* als Menschen ohne derartige Beeinträchtigung (Palmowski/Heuwinkel, 2002). Aus diesem Grunde

47 Da zu dieser Thematik inzwischen eine umfangreiche Fachliteratur mit einer großen Bandbreite vorliegt, kann die Auswahl der Literaturtitel nur als individuelle Gewichtung angesehen werden.

48 In wissenschaftlichen Zusammenhängen spielt der „Naive Realismus“ kaum noch eine Rolle, aber für unser alltägliches Leben und Erleben dürfte er die häufigste Grundlage bilden.

unterstellen wir ihnen auch Leidensdruck („Behinderte Menschen leiden an...“) und versuchen, durch Trainings, individuelle Förderung, Kompensation oder Therapie diesen Mangel so weit wie nur irgendwie möglich auszugleichen. Der Naive Realismus kann demnach als eine Sichtweise bezeichnet werden, die sich ganz pragmatisch aus unmittelbarer Erfahrung ableitet und diese als allgemeingültig generalisiert.

Die konstruktivistische Sichtweise hat als Ausgangspunkt eine eher philosophische Frage. Sie lautet: Inwieweit können wir Gewissheit erlangen über die *Beschaffenheit unserer Wirklichkeit*? Oder anders formuliert: Woher können wir wissen, dass unsere Wahrnehmungen der Wirklichkeit und die möglicherweise dahinter liegende Wirklichkeit tatsächlich übereinstimmen? Wahrscheinlich sind diese Fragen so alt, wie das Nachdenken der Menschen über sich selbst. Und fast immer wird diese Frage auf eine Art und Weise beantwortet, die die Perspektive des Naiven Realismus entschieden in Frage stellt.

Sie führt nämlich zu einer Antwort, die beim ersten Hören überraschen mag, die aber dennoch sozusagen unabweisbar ist. Sie lautet: Alles worüber wir etwas sagen können, ist die Beschaffenheit unserer Wahrnehmungen von Wirklichkeit. Damit formulieren wir aber keine Aussage über die Wirklichkeit, sondern nur über unsere Wahrnehmung derselben. Über diesen Punkt können wir nicht hinaus. Wenn wir aber nicht in der Lage sind, eine Aussage über Wirklichkeit zu treffen, die nicht auf unserer Wahrnehmung beruht, können wir auch keine Aussage über die „Wirklichkeit an sich“ machen. Dieser Logik folgend ist es nicht möglich zu sagen: „Vor dem Fenster steht ein Baum!“, sondern nur, „Ich sehe, dass vor dem Fenster ein Baum steht!“. Würde mich jemand fragen: „Woher weißt du, dass vor dem Fenster ein Baum steht?“, könnte ich nur antworten: „Weil ich ihn sehe!“. Dieser Gedanke ist gemeint, wenn konstruktivistische Autoren Sätze schreiben:

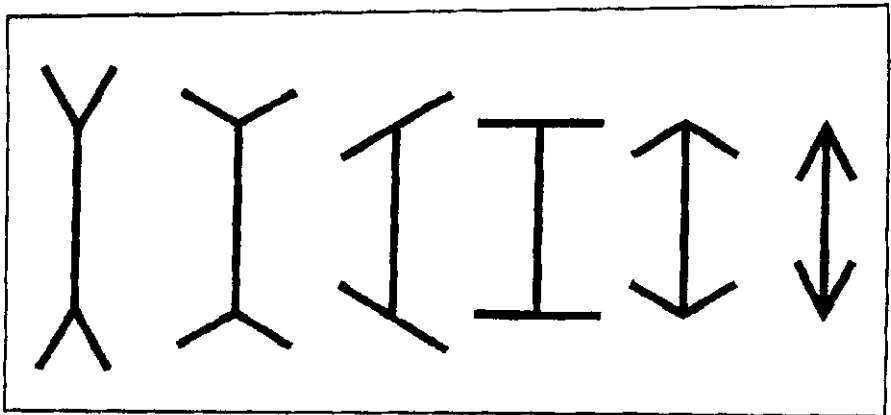
„Alles das, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt!“ (Maturana, 1982, 8).

„Schon wenn jemand über die Vergangenheit spricht, votiert er für eine mögliche Version des Geschehens: Er weiß ja nicht, wie es war; er weiß nur, an was er sich erinnert“ (von Foerster, 1998, 160f).

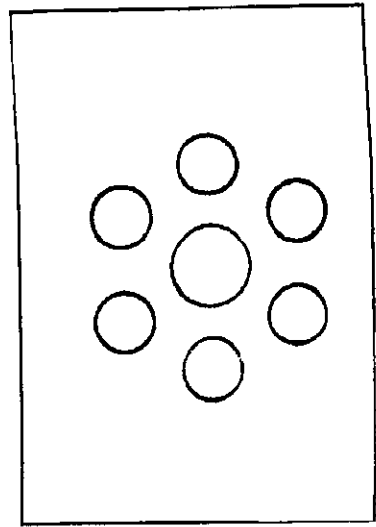
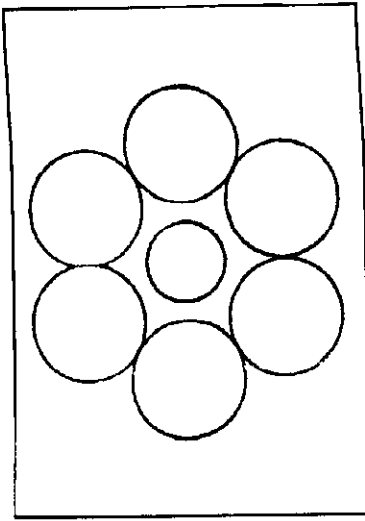
„Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (von Foerster, 1981, 40).

Die Fragwürdigkeit unserer Wahrnehmungen

Wenn wir den Gedanken akzeptieren, dass es keine Möglichkeiten gibt, in den Raum jenseits unserer Wahrnehmungen vorzudringen zu den „Dingen an sich“, dann kann die Anschlussfrage nur lauten, wie sicher wir sein können in Bezug auf unsere Wahrnehmungen und die (unterstellte) Korrespondenz zur wirklichen Wirklichkeit. Die Antwort ist ernüchternd, und sie ist bekannt. An zahllosen Beispielen haben Psychologen oder Künstler zeigen können, dass unsere Wahrnehmungen, die wir für Informationen und Daten „von außen“ halten, von uns selbst erzeugte Gebilde sind (Ditzinger, 1997; Ernst, 1994). Musiker können nie etwas anderes spielen als Töne, die Verbindung derselben zu Melodien oder Harmonien ist eine aktive Konstruktionsleistung unseres Gehirnes. Wenn wir ein Bild betrachten, unterscheiden wir Vordergrund und Hintergrund, aber auf der Leinwand sind nur Farben in einer bestimmten Anordnung. Sie kennen alle die berühmten „Kippbilder“, auf denen man je nachdem eine alte Frau oder ein junges Mädchen sieht, einen Kelch oder zwei identische Gesichter, die sich ansehen. Sie kennen auch die Dokumentationen von offenkundiger Wahrnehmungstäuschung, wie in den folgenden beiden Beispielen.



(Die Länge der senkrechten Striche erscheint von links nach rechts immer kleiner, sie ist aber immer genau gleich lang. Quelle: Ditzinger, 1997, 32)

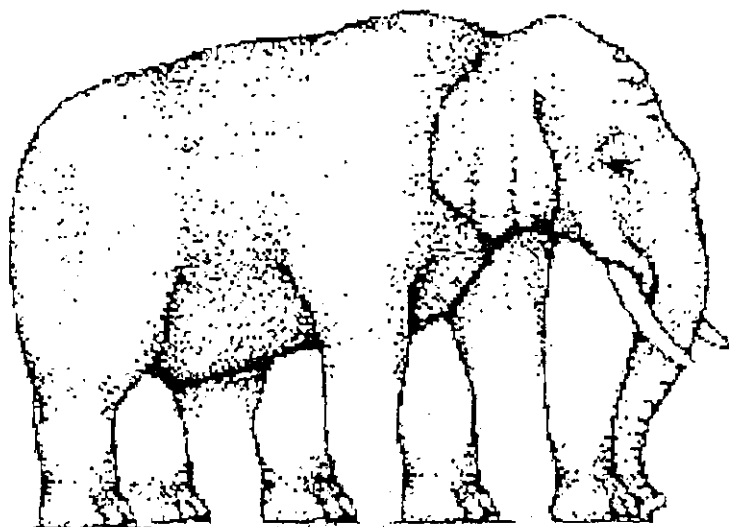


(Die beiden Innenkreise sind gleich groß, der linke Innenkreis befindet sich in der Umgebung großer Kreise, er erscheint daher deutlich kleiner als der rechte Innenkreis, der von kleinen Kreisen umgeben ist. Quelle: Ditzinger, 1997, 45)

Eine Erklärung ist nahe liegend und ergibt sich schon aus der begrifflichen Fassung von Wahrnehmung. Eine solche besteht immer aus zwei Bestandteilen, einmal dem sensorischen Input, den uns unsere Sinnesorgane liefern (falls sie dies tun) und der Verknüpfung des entsprechenden Sinnesreizes mit einer gespeicherten Erinnerung, die uns die Möglichkeit des Wiedererkennens gibt. Dieser Prozess geht niemals wertfrei oder völlig objektiv vor sich, das zeigt sich schon allein daran, dass wir (implizit) unablässig Entscheidungen darüber treffen, welchem Input wir Bedeutung beimessen (und ihn explizit werden lassen) und welchen nicht. Diese Entscheidungen sind sehr stark an unsere Erfahrungen gebunden, und zwar in der Art, dass wir unsere Wahrnehmungen stark verknüpfen mit unserer Erwartungshaltung und dem, was uns schon vertraut ist. Erfahrungen haben (für den Fall, dass man an Veränderung interessiert ist) den verhängnisvollen Effekt, unsere Erwartungs-, Bewertungs- und Wahrnehmungsmuster zu bestätigen. Auf diese Weise bringen sie Konstanz in unsere Wirklichkeiten und blenden das Unbekannte, die Veränderung oder das Andere aus (Dörner, 1989).

Beispiel:

Folgende Zeichnung haben meine Kollegen und ich – in Verbindung mit Glückwünschen zum anbrechenden neuen Jahr – vor ein paar Jahren an viele Freunde und Bekannte gesandt:



Viele Adressaten haben sich für die Post bedankt und dabei angefragt, welchen Sinn das Bild von dem Elefanten gehabt hätte. Unsere Gegenfrage war: Welcher Elefant? Die Wahrnehmung vieler Empfänger hatte aus der Abbildung einen ganz gewöhnlichen Elefanten gemacht, an dem nichts Besonderes zu entdecken war und erst durch das Infragestellen ihrer Wahrnehmung und durch anschließendes „Entschlüsseln“ der Zeichnung wurde erkannt, dass es sich hier um eine Figur handelt, die sich zweidimensional zeichnen, aber nicht als dreidimensionaler Körper darstellen lässt.

Die Grundlage konstruktivistischen Denkens basiert also auf den beiden Aussagen:

- dass wir niemals über die Wirklichkeit an sich etwas sagen können, sondern immer nur über unsere Wahrnehmungen derselben,
- und dass wir uns in Bezug auf einen „Wahrheitsgehalt“ unserer Wahrnehmungen niemals sicher sein können.

Dennoch sind wir gezwungen, uns auf dieser fragwürdigen Grundlage mit Informationen zu versorgen, die wir – damit wir handlungsfähig sind – für relevant und passend halten müssen.

6.3 Unterschiede, die einen Unterschied machen

Nehmen wir an, ein Lehrer übernimmt eine neue Klasse. Er kennt seine zukünftigen Schüler nicht. Das erste, was er tun wird ist, sich Informationen über sie zu beschaffen. Wie macht er das?

Die Antwort aus konstruktivistischer Sicht lautet: Er versorgt sich mit Informationen, indem er Unterschiede einführt, die es ihm erlauben, die Schüler zu unterscheiden. Dieses Treffen von Unterscheidungen ist sinnvoll und notwendig, damit er sich so möglichst große und differenzierte Handlungsspielräume schafft. Je präziser, individueller und vielseitiger er unterscheidet, desto präziser, individueller und vielseitiger kann er im Umgang mit den Schülern agieren und reagieren.

Unterschiede, die ein Lehrer einführen und an denen er sich orientieren kann, können sein:

- Die schnellen Schüler und die langsamen,
- die faulen und die fleißigen,
- die, die können, aber nicht wollen und die, die wollen, aber nicht können,
- die klugen und die dummen,
- die begabten und die unbegabten,
- die besten und die schlechtesten,
- die Jungen und die Mädchen,
- die Jüngeren in der Klasse und die Älteren,
- die Wiederholer und die Neuen,
- die Pünktlichen und die Bummler,
- die zuverlässigen Kinder und die unzuverlässigen,
- die ehrlichen und die unehrlichen
- usw....

Die Liste möglicher Unterscheidungen, die wir treffen können, ließe sich endlos fortsetzen. Ein Kollege, der auf Ordnung und Sauberkeit besonderes Gewicht legt, wird in diesem Bereich andere und differenziertere Unterscheidungen einführen, als derjenige, dem es mehr um angemessenes und konstruktives Sozialverhalten geht. Der Lehrer, der der Wissensvermittlung höchste Priorität einräumt, wird anders unterscheiden als der, der seinen Unterschieden zwischen Mädchen und

Jungen hohe Bedeutung beimisst. Und der Kollege, der auf seine pädagogische (Amts-)Autorität pocht, sich selber Hilflosigkeit attribuiert oder von seinen Schülern Disziplin erwartet, wird von wesentlich mehr „verhaltensgestörten“ Schülern umgeben sein, als derjenige, der Lebhaftigkeit, Neugier, Bewegung und Spontaneität seiner Schüler eher positiv bewertet.

Hier wird deutlich: Aus konstruktivistischer Sicht sind diese Unterschiede nicht so sehr in der Realität (als Eigenschaften der jeweiligen Träger) vorgegeben, sondern sie werden vom jeweiligen Beobachter (in diesem Fall dem Lehrer) individuell erzeugt. Ein anderer Lehrer könnte eine andere Art von Unterscheidungen benutzen. So sagte mir eine Grundschullehrerin: „In meiner Klasse gibt es keinen Besten und keinen Schlechtesten, keine faulen und keine fleißigen Schüler, weil ich sie nicht miteinander vergleiche, sondern das jeweilige Verhalten eines Kindes mit seinen eigenen sonstigen Leistungen und seinem sonstigen Verhalten vergleiche.“

Die Unterscheidungen, mit denen wir arbeiten sind demnach immer unsere, sie sagen mehr über uns aus, als über unsere Schüler. Dies auch dann, wenn über soziale Diskurse (etwa in einem Kollegium) weitreichende Übereinstimmungen für die Beurteilungen von Schülern hergestellt werden, und die Lehrer sich sozusagen einig sind. Aber: *Konsens ist nun einmal kein Kriterium für Wahrheit.* Außerdem ist es sehr viel wahrscheinlicher, dass die Kollegen sich nicht völlig einig sind, und ein- und derselbe Schüler kann von verschiedenen Kollegen aufgrund unterschiedlicher Unterscheidungen auch sehr unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt werden.

Aus dieser Perspektive geht es also gar nicht mehr so sehr um den Schüler als den Beobachteten, sondern viel mehr um den Beobachter und dessen Kriterien, Klassifikationen oder Kategoriensysteme, mit denen er seine Unterscheidungen trifft.

Klassifikationen sind demnach ein nützliches Hilfsmittel zum Sortieren (zum Erzeugen von Unterschieden). Aber wir sortieren nicht die Wirklichkeit, sondern wir erzeugen sie, indem wir sortieren.

Somit kommt aus dieser Perspektive den Unterscheidungen, mit denen ein Lehrer arbeitet, eine entscheidende Bedeutung für sein konkretes pädagogisches Handeln zu, denn:

Die Möglichkeiten der Unterscheidung, die dem Einzelnen zu Verfügung stehen, sind nicht nur die Grenzen seiner eigenen Erzeugung von Wirklichkeit, seiner eigenen Welt und damit die Grundlage für sein eigenes Handeln sondern sie bilden auch den Korridor, der die Handlungsoptionen seiner Schüler eröffnet und begrenzt.

Aus dieser Sichtweise lassen sich für die Reflexion des eigenen Handelns u.a. folgende Fragen ableiten:

- Mit welchen Unterscheidungen arbeite ich eigentlich?
- Auf welchen Überzeugungen beruhen diese Unterscheidungen?
- Wieso sind mir einige Unterscheidungen wichtiger als andere?
- Inwieweit sind meine einzelnen Unterscheidungen nützlich und hilfreich für meine Schüler und für mich?
- Welche zusätzlichen Unterscheidungen könnte ich mir vorstellen?
- Was würde sich aus ihnen für meine pädagogische Praxis verändern?
- Auf welche Unterscheidungen sollte ich besser verzichten?
- Wie kann ich (im Rahmen einer Reflexiven Schulkultur) dieses Thema für mich und mit Kollegen (immer wieder) bearbeiten?

Damit kommen wir zu der Frage, welche Unterscheidungen mit Hilfe welcher Begriffe in der Theorie und Praxis der pädagogischen Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Kindern und Jugendlichen denn die vorherrschenden sind. Die Frage ist nahe liegend und die Antworten sind verwirrend. Von den „Schwererziehbaren“ der 60er Jahre bis zu den heutigen Kindern und Jugendlichen mit „Beeinträchtigungen im emotionalen und sozialen Verhalten“ benutzen die Experten zu ihrer Beschreibung zwar vorrangig personenbezogene Kategorien, bleiben aber selten dieser theoretischen Orientierung verbunden, wenn es um die Beschreibung brauchbarer Handlungsansätze geht.

ADHS-Trainer

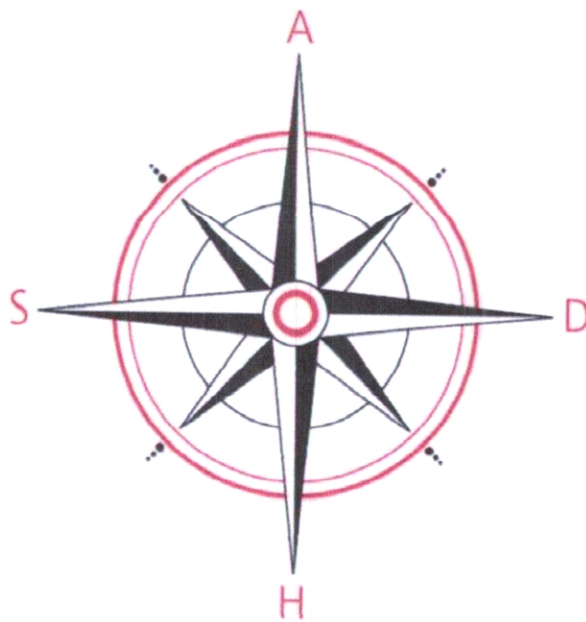
Stärkung der Beziehung Pädagog:in

Systemische Handlungsansätze bei Verhaltensauffälligkeiten

„Nichts ist ohne Kontext“

Winfried Palmowski

4



8. Systemische Handlungsansätze bei Verhaltensauffälligkeit

So wie die personenbezogenen Ansätze die Veränderung des Einzelnen als Ausgangspunkt für ihr pädagogisches Handeln haben, stehen bei systemischen Sichtweisen die Beziehung bzw. die Beziehungsmuster zwischen den Beteiligten im Zentrum des Interesses. Damit bleibt der Pädagoge nicht länger außen vor, sondern ist als Mitglied des Systems in alle Prozesse involviert. Dadurch verlagert sich der Fokus des Interesses weg von den Möglichkeiten der gezielten Veränderung des Anderen, hin zu den eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und ihrer kontinuierlichen, professionellen Weiterentwicklung. Beziehungskompetenz als das Wissen und Können professioneller Beziehungsgestaltung in pädagogischen Kontexten auf Lehrerseite ist eine Quintessenz systemischer Sichtweisen. Ein Baustein davon ist die Reflexion und der Gedankenaustausch über das eigene Handeln, dessen mögliche Alternativen und die Entwicklung einer systemischen Haltung.

Eine „Haltung“ kann nur in konkreten, wahrnehmbaren Verhaltensweisen „zum Ausdruck“ gebracht werden, andererseits entspricht das Zeigen bestimmter Verhaltensweisen noch lange nicht einer „dahinterliegenden“ Haltung. Ebenso gut kann es sich um den Einsatz von Techniken oder Strategien handeln, die im Negativ-Fall als nicht authentisch erlebt werden, und die deshalb auch weitgehend wirkungslos bleiben werden. In diesem Kapitel soll es um die Darstellung einzelner Bausteine gehen, in denen eine systemische Haltung deutlich werden kann. Ich werde mich dabei bemühen – vor allem mit Hilfe von Beispielen – möglichst konkret zu werden und tiefergehende theoretische Exkurse zu vermeiden.

Allerdings werde ich den unmittelbaren Zusammenhang von Erklärungsmodell und Handlungsmöglichkeit im Auge behalten, den ich ja bei den personenbezogenen und soziologischen Modellen als häufig nicht gegeben kritisiert hatte. Ich könnte auch formulieren, dass eine Haltung sich ergibt aus der Kongruenz von Theorie und Praxis, von Reflexion und Handlung.

- Was kann und soll in meiner Arbeit so bleiben, wie es ist?
- Wo habe ich meine Ressourcen und meine Kooperationspartner?
- Auf welche Kompetenzen kann ich zurückgreifen?

- Welche beruflichen Tätigkeiten erfüllen mich besonders? Was macht mir Spaß?
- Wo finde ich im Schulalltag meine Inseln zum Durchatmen und Entspannen?
- Wo finde ich Verständnis, Gedankenaustausch oder Anregung?
- Was kann und soll in meiner Arbeit anders oder besser werden?
- Welche Ressourcen kann ich neu erschließen oder reaktivieren?
- Welche Erweiterung meiner Kompetenzen würde meine Arbeit effektiver machen?
- Welche Veränderungen könnten mich entlasten oder den Spaß an meiner Arbeit fördern?
- Wo und wie kann ich neue Inseln zum Durchatmen schaffen?
- Wo könnte ich Verständnis zeigen und Gedankenaustausch anregen? Wo noch?
- Welche Visionen habe ich? Und welche Dinge würde ich gerne verändern?
- Wie kann ich etwas verhandelbar machen, was mir zur Zeit nicht verhandelbar erscheint?
- Wie kann ich im Kollegium bessere Kooperation erreichen?
- Wie kann ich auch mit den Schülern mehr kooperieren als bisher?
- Was ganz genau ist mein Auftrag?
- Für welche Dinge trage ich die Verantwortung und für welche nicht?
- Was ganz konkret werde ich am nächsten Schultag anders machen als bisher?

Bei der Entwicklung einer systemischen Wahrnehmung, Erklärung und Bewertung von Verhalten ergeben sich für mich zwei grundlegende Muster, die weitreichenden Einfluss auf pädagogisches Handeln nehmen.

Der Sinn von Verhalten wird erst im Kontext deutlich

Das erste Muster ist mit dem Begriff der „Funktionalität im Kontext“ beschrieben worden (vgl. hierzu P. 8.2.). Einzelne Verhaltensweisen werden eingebettet in situative Zusammenhänge wahrgenommen. Aus diesem Kontextbezug kann ich ihnen (meistens) Sinnhaftigkeit zuschreiben. Das Verhalten eines Fußballspielers während eines Spieles lässt sich nur aus diesem Spiel und seinen Regeln heraus verstehen. Es geht also um einen Prozess des Verstehens. Aber während die Psy-

choanalyse zum „Verstehen“ kommt durch die Verknüpfung von einem Symptom (Verhaltensauffälligkeit) mit der Ursache (die in den Tiefenschichten der jeweiligen Person liegt), läuft der Prozess des Verstehens im systemischen Denken vom auffälligen Verhalten in den aktuellen Kontext und hin zum möglichen Ziel, das mit dieser Verhaltensweise angestrebt wird. Eine Erklärung versucht weniger eine Verknüpfung von Ursache und Verhalten, sondern von Intention oder Zielorientierung von Verhalten. Möglicherweise versucht unser Fußballer ein Tor zu schießen oder eines der gegnerischen Mannschaft zu verhindern. Beide Möglichkeiten wären plausible Annahmen, die sich aus dem Kontext ergeben, eine personenbezogene Erklärung würde hier vielleicht auf den „Spieltrieb“ verweisen. Das Verstehen in der Psychoanalyse erfolgt analytisch (Warum passiert dieses oder jenes?) und retrospektiv, das aktuelle Verhalten wird erklärt mit dem Einfluss früherer Erfahrungen. Das Verstehen im systemischen Denken ist eher phänomenologisch (Wie genau ereignet sich etwas?) und final auf ein mögliches Ziel hin orientiert⁶⁵. In dem Moment, in dem es gelingt, die Funktionalität einer Verhaltensauffälligkeit im Kontext zu erkennen, ist es auch keine Auffälligkeit mehr, sondern oft sogar eine Selbstverständlichkeit oder zumindest ein Verhalten mit hoher Plausibilität. Folgt man dieser Argumentation, dann ließe sich Verhaltensauffälligkeit folgendermaßen beschreiben:

Das Konzept Verhaltensauffälligkeit⁶⁶ als Zuschreibung kommt in den Fällen zur Anwendung, in denen es einem Beobachter nicht gelingt, für eine wahrgenommene Verhaltensweise einen (nützlichen oder plausiblen) Sinnzusammenhang zu konstruieren.

Sobald dieser Sinnzusammenhang erstellt werden kann, kann man auch bzw. müsste man auf die Zuordnung des Begriffes Verhaltensauffälligkeit verzichten (Palmowski, 2002c, 267).

Deutlich wird hier auch wieder die Problematik, die sich ergibt, wenn der Beobachter sich auf personenbezogene Erklärungsmodelle von Ver-

⁶⁵ In unseren Alltagstheorien herrscht die „psychoanalytische“ Sichtweise vor. Meistens nehmen wir an, dass wir einen Sachverhalt am einfachsten und besten dadurch verstehen und erklären können, dass wir aufzeigen, wie sich die Geschichte entwickelt hat. Die Ist-Situation wird transparent durch ein Nachzeichnen des Prozesses vom „Urknall“ bis zur Gegenwart. Viele Beobachtungen lassen sich aber besser verstehen, wenn wir erkennen, auf welches Ziel hin sie ausgerichtet sind. Bei Kriminalromanen oder -filmen beispielsweise ergibt sich der Sinn immer aus der finalen Orientierung, also der Auflösung der Frage, wer der Mörder war.

⁶⁶ Oder eines anderen Begriffes, der in diesem Zusammenhang verwandt wird.

halten beschränkt. Da er sich auf die Person konzentriert und nach der Ursache für eine Verhaltensweise in der Person sucht (sie ist faul oder ...) kommt der Kontext und seine mögliche Bedeutung für diese Verhaltensweise erst gar nicht in den Blick. Damit kann ein Sinnzusammenhang zwischen dem Verhalten und den situativen Bedingungen auch nicht hergestellt werden. Die sonst so selbstverständlich (eben implizit) von uns angewandte Logik fällt hier aus, und das Verhaltensmuster wird zu einer Eigenschaft der betreffenden Person. Die Zuordnung des Begriffes „Verhaltensauffälligkeit“ zu bestimmten Verhaltensweisen sagt damit etwas über die (Un-) Fähigkeit oder die Bereitschaft des Beobachters sich Sinnzusammenhänge für die beobachteten Verhaltensweisen zu konstruieren. Diese liegen aus systemischer Sicht im Kontext.

Für pädagogisches Handeln ergeben sich aus dieser Sichtweise einige logisch ableitbare Handlungsmöglichkeiten, die im Wesentlichen alle in der Veränderung des Kontextes bzw. in der Veränderung der Spielregeln des relevanten Kontextes liegen.

- Wenn es gelingt einen Kontext so zu verändern, dass eine Verhaltensweise ihre Funktionalität (im Sinne von Nützlichkeit und/oder Sinnhaftigkeit) verliert, dann liegt es nahe, dass diese Verhaltensweise im Laufe der Zeit aufgegeben wird⁶⁷.
- Sinngleiches gilt, wenn alternativen Verhaltensweisen eine höhere Funktionalität zuerkannt wird, sie treten dann an die Stelle des vorherigen Verhaltens.
- Eine Möglichkeit der Einflussnahme auf Verhaltensweisen besteht darin, ihnen einen anderen (Bedeutungs-)Rahmen zu geben (Reframing)⁶⁸.
- Wenn sich die Spielregeln einer Situation verändern, z.B. dadurch dass sie explizit ausgehandelt und vereinbart werden, dann ändert sich auch die Zuschreibung der Bedeutung einzelner Verhaltensweisen durch die beteiligten Personen. Dieser Prozess kann durch ein Machtgefälle – auch wenn es nur von mindestens einer Seite vermutet wird – behindert werden.

67 Klinische Beispiele für diese Vorgehensweise hat das „Mailänder Team“ in ihrem Klassiker „Paradoxon und Gegenparadoxon“ beschrieben (Selvini-Palazzoli, 1977).

68 Wechselseitige Beschimpfungen verändern sich beispielsweise sehr schnell in ihrer Bedeutungszuschreibung, wenn es gelingt, sie zu ritualisieren, also klare Regeln etwa über die Dauer des Beschimpfens, erlaubte und unerlaubte Wörter etc. zu vereinbaren.

- Veränderungen im System durch verändertes Verhalten eines der Akteure zieht Veränderungen im Verhalten der anderen Systemmitglieder nach sich. Alex Molnar und Barbara Lindquist (1990) geben diesbezüglich Lehrern die Empfehlungen: „Wenn Sie etwas ändern wollen, müssen Sie etwas ändern“ (S. 28) und „Sie können problematisches Verhalten beeinflussen, indem Sie sich selbst verändern“ (S. 34).
- Es ist erheblich einfacher, die situativen Bedingungen zu verändern, als einen Menschen verändern zu wollen.
- Wenn Verhaltensweisen als kontextabhängig gesehen werden (und nicht mehr als Ausdruck einer Eigenart einer Person), dann entfallen Kategorien wie die Frage nach dem Schuldigen, der moralische Appell oder die Entwertung oder Beschämung einer Person. Diese Entlastung erleichtert Kooperation, weil sich niemand mehr bedroht fühlen und deswegen verteidigen muss.
- Die Veränderung von Spielregeln scheint am effizientesten, wenn sie dialogisch und in symmetrischer Kommunikation (auf der Beziehungsebene sind alle Beteiligten prinzipiell gleichwertig) ausgehandelt werden, Veränderungen werden möglicherweise nicht akzeptiert oder unterlaufen, wenn sie „von oben“ gesetzt werden. Dieser letzte Gedanke führt unmittelbar zum zweiten Muster, das sich für mich aus der systemischen Perspektive ergibt.

Dialog statt Monolog

Da die systemische Perspektive ihre Aufmerksamkeit auf die Beziehungen und ihre Muster richtet, ist es naheliegend, anstehende Themen auch genau hier zu bearbeiten und sie innerhalb der Beziehung zum Thema zu machen. Im Rahmen vor allem unserer privaten Beziehungen ist dies auch der übliche Weg, wir suchen mit den anderen Beteiligten den Dialog und versuchen so zu gangbaren Lösungen zu kommen. Obwohl diese Sichtweise einleuchtend erscheint und sich in vielen Kontexten bewährt hat, liegt sie bis heute quer zu den Vorstellungen und Vorgehensweisen vieler Kollegen, sobald es sich um ein pädagogisch akzentuiertes Beziehungsgeflecht handelt.

Die bis heute bevorzugte Arbeitsweise der meisten Lehrer (zumindest in Deutschland) besteht darin, dass sie die Themen und die Probleme, die sie beruflich beschäftigen, zunächst erst einmal nur mit sich selber ausmachen und sie „bebrüten“. Sollten sie diese mit jemandem besprechen, so ist es wahrscheinlich, dass sie dies mit Kollegen tun.

Eine zweite Priorität vermute ich bei den (geplagten) Partnern. Sehr unwahrscheinlich ist, dass sie ihre Themen und Probleme mit denen besprechen, um die es fast immer geht, mit den Schülern. Schüler scheinen im Denken vieler Lehrer keine guten (Gesprächs-)Partner zu sein, wenn es um die Suche nach Lösungen für Schwierigkeiten geht, die zwischen dem Lehrer und den Schülern bestehen. Ich erlebe bis zum heutigen Tag immer wieder Situationen, in denen Lehrer erstaunt und ungläubig reagieren, wenn ich sie frage, wieso sie dieses oder jenes Thema nicht mit ihren Schülern besprechen würden oder besprochen haben. Diese Idee scheint oft außerhalb der denkbaren Möglichkeiten zu liegen. Ein folgenschwerer Irrtum.

Diese Thematik ist durchaus von Brisanz. Der Beruf des Lehrers scheint mir zu den Tätigkeiten zu gehören, die diejenigen, die ihn ergreifen, so in Beschlag nimmt, dass selbst im Urlaub häufig von Schule die Rede ist. Sollten sich während der Ferien zufällig ein paar Lehrer über den Weg laufen, ist es mehr als wahrscheinlich, dass sie schon nach kurzer Zeit über die Themen reden werden, die ihr Beruf mit sich bringt. Wenn sie von der Schule nach Hause fahren, nehmen sie ihre Themen mit. Lehrer stecken häufig so voll mit schulischen Themen, dass für anderes kaum oder kein Platz mehr bleibt.

Darüber hinaus scheinen sie häufig der Meinung zu sein, dass dies so sein muss. Sie betrachten es als ihre originäre Aufgabe, Lösungen zu produzieren für die Probleme, die ihre Schüler ihnen anbieten. Um diese Lösungen zu produzieren, befinden sie sich sozusagen in einem mehr oder weniger unablässigen Monolog mit sich selbst. Wenn sie glauben, eine Lösung gefunden zu haben, probieren sie diese aus, meistens sind sie enttäuscht, dass es wieder einmal nicht geklappt hat, ihre Resignation wird von Enttäuschung zu Enttäuschung immer größer, und um sich selbst und das eigene Selbstwertgefühl zu retten, delegiert man die Ursache für das Scheitern an die Unfähigkeit oder den mangelnden Willen der Schüler.

Dabei ist dieses Scheitern prognostizierbar. Man muss dazu nur die Perspektive der Schüler übernehmen. Wer interessiert sich schon für Lösungen, an deren Zustandekommen man nicht beteiligt war, und die man von oben vorgesetzt bekommt. Theoretischer gesprochen handelt es sich bei solchen Prozessen um eine komplementäre Beziehungsstruktur, in der der Lehrer sich selbst in die dominante Position hievt und von den Schülern erwartet, dass sie ihm folgen. Der Lehrer erklärt sich selber als zuständig für die Lösung der Probleme, die er in

der Klasse sieht, die Schüler sollen nur das tun, was er von ihnen erwartet, dann wird alles gut.

Der im Folgenden beschriebene Prozess auf der Seite der Schüler läuft wohl eher implizit (und könnte deswegen auch nur dadurch verändert werden, dass man ihn explizit macht, also mit seinen Schülern bespricht und gemeinsam nach Veränderungen sucht). Aber ich vermute, dass die Schüler eine solche Situation etwas anders sehen und bewerten als ihr Lehrer. Zunächst kann hierzu festgehalten werden, dass sie dem Lehrer weder einen diesbezüglichen Auftrag erteilt haben, noch akzeptieren sie ohne weiteres ihre untergeordnete Rolle. Da diese in ihrer Wahrnehmung nicht mit Wert- sondern eher mit Geringschätzung verbunden ist (Der Lehrer traut uns nicht zu, dass wir in der Lage sind, Lösungsideen beizutragen), werden sie die Anstrengungen des Lehrers mit hoher Wahrscheinlichkeit unterlaufen. Ich persönlich finde dieses Schülerverhalten auch völlig nachvollziehbar (und funktional im Kontext).

Noch schwieriger finde ich eine Konstellation, in der auch die Schüler (und ihre Eltern) sich entschieden haben, davon auszugehen, dass der Lehrer der allein Verantwortliche ist. Diese Position ist für Schüler (und ihre Eltern) sehr bequem – der Schuldige steht im Falle des Versagens von Vorneherein fest – und der Lehrer hat kaum eine Möglichkeit, diesen Teufelskreis zu verlassen.

Aus diesen Gründen halte ich es für sehr sinnvoll, Themen die das Lehrer-Schüler-System betreffen, aus der Bearbeitung nur durch den Lehrer herauszuholen und sie in den Dialog hineinzutragen mit denjenigen, die es angeht, die Schüler (und ihre Eltern). Die Wahrscheinlichkeit von Erfolg erhöht sich schon allein dadurch, dass die gemeinsame Arbeit an Lösungen

- auf der Sachebene zu einer Vielzahl von Perspektiven, Meinungen und Vorschlägen führt und
- auf der Beziehungsebene wechselseitige Wertschätzung durch Gleichberechtigung entsteht.

Dialogisch zu arbeiten und miteinander zu reden erfordert somit eine Gesprächskultur, die sich deutlich von anderen Kommunikationsformen wie der Diskussion, der Belehrung, der Ermahnung, dem moralischen Appell, dem Besserwissen, dem Formulieren von Forderungen und ähnlichen unterscheidet. Viele Lehrerinnen und Lehrer sagen mir:

„Sie glauben gar nicht, wie viel wir mit unseren Schülern reden!“ oder: „Wir reden dauernd mit unseren Schülern!“ Wo liegt also der entscheidende Unterschied, zu dem was ich meine?

- Inwieweit kommen die Schüler in solchen Gesprächen genauso zu Wort wie der Lehrer, inwieweit werden sie so gehört, wie der Lehrer gerne gehört werden möchte?
- Inwieweit wird *mit* dem Schüler gesprochen? Oder eher *zum* Schüler? Oder *über* ihn?
- Inwieweit kann jeder der Beteiligten ein solches Gespräch initiieren?

Kennzeichen eines dialogischen Gedankenaustausches können sein:

- Der Dialog ermöglicht die Zusammenstellung unterschiedlicher Ansichten, die gleichberechtigt nebeneinander stehen und die so neue Einsichten für jeden der Beteiligten möglich machen.
- Der Dialog ermöglicht die Erforschung oder Erörterung komplexer Zusammenhänge oder Ereignisse oder den Austausch unterschiedlicher Sichtweisen und Auffassungen. Ein konkreter Entscheidungszwang oder -druck besteht nicht.
- Der Dialog erlaubt den Konsens über den Dissens, er gibt jedem das Recht, bei seiner Meinung zu bleiben, Überzeugungsarbeit, Missionierung oder Anspruch auf Wahrheit finden nicht statt.
- Im Dialog vertritt man seinen Standpunkt „sanft“, man nimmt eine Position ein, ohne von dieser Position eingenommen zu werden.
- Zum Dialog gehört die Idee eines größeren, gemeinsamen Bedeutungsreservoirs, das man nur gemeinsam, nicht allein erschließen kann; das Wissen des Teams ist umfangreicher, als die Summe des Wissens der einzelnen Mitglieder. Gemeinsam lassen sich Ideen entwickeln, auf die ein Einzelner nie gekommen wäre.
- Der Dialog ermöglicht die In-Frage-Stellung und Untersuchung eigener Eingangsüberzeugungen und bisher unhinterfragter Annahmen, niemand muss sich schützen oder verteidigen, weil niemand angegriffen wird.
- Kriterium ist nicht Wahrheit oder Richtigkeit, sondern Nützlichkeit und Bewusstmachung, der Dialog orientiert sich an der Idee des Voneinander-Lernens und des Aufeinander-Neugierig-Seins.
- Der Dialog ist das Gesprächsmuster in kooperativen Prozessen.

Der für mich grundlegende Gedanke ist der, dass eine Verhaltensweise ihre Bedeutung erhält aus dem Zusammenhang, dem Kontext, in

den sie eingebunden ist. Nichts ist ohne Kontext, lautet auch der Titel dieses Buches. Lasse ich den Kontext unbeachtet und konzentriere mich nur auf das merkwürdige Verhalten (wie es etwa viele Psychiater tun), dann muss dieses Verhalten für mich unverständlich werden, und dann liegt der Rückgriff auf ein Denken in Krankheitskategorien (als personenbezogener Sichtweise) nahe.

Eine zweite dazugehörige Überlegung ist die Überzeugung, dass niemand Verhaltensmuster zeigt, die er selber als völlig unsinnig beschreiben würde. Es klingt für mich sehr plausibel, dass Menschen immer genau das Verhalten zeigen, dass sie in der gegebenen Situation für das vernünftigste und das angebrachteste halten, (oder dass sie sich keine alternative Verhaltensweise vorstellen können).

Dies muss nicht bedeuten, dass diese Sinnhaftigkeit von ihnen auch immer benannt werden könnte, (sie kann eben auch implizites Wissen sein), aber ich kenne keinen Grund, wieso ein Mensch ein Verhalten zeigen sollte, dass für ihn selbst in einem bestimmten Kontext nur zweite oder gar dritte Wahl bedeuten würde.

Dies bedeutet ebenfalls nicht, dass das gezeigte Verhalten damit als okay, gerechtfertigt oder entschuldbar angesehen werden müsste. Der Schüler, der einem anderen das Handy abnehmen möchte und deshalb zuschlägt, zeigt eine nicht tolerierbare Verhaltensweise, die offensichtlich auf anderen Spielregelvorstellungen beruht als die seiner Klassenkameraden und des Lehrers.

Zum Verständnis merkwürdiger Verhaltensweisen benötige ich damit zwingend den gegebenen Zusammenhang, in dem sie gezeigt werden, und merkwürdig bleiben für mich diese Verhaltensweisen dann auch nur so lange, als es mir nicht gelingt, ihre Sinnhaftigkeit, oder anders formuliert, ihre Funktionalität im Kontext zu erkennen. Die einfachste Vorstellung von Zusammenhängen zwischen einer bestimmten Verhaltensweise und kontextuellen Variablen ist dabei der Regelkreis.

8.1 Handeln auf der Grundlage von Regelkreisen als Grundmuster

Das Arbeiten mit personenbezogenen Denkmodellen führt dazu, dass wir bei der Erklärung des Verhaltens anderer das eigene Verhalten unberücksichtigt lassen können. Wenn der Schüler faul ist, oder Hyperaktivität hat, so kann dies nicht mit dem Verhalten einer anderen Person in Verbindung gebracht werden. Wir kommen so zu einfachen, linear-kausalen Erklärungen (die auch Schuldzuschreibungen ermög-

ADHS-Trainer

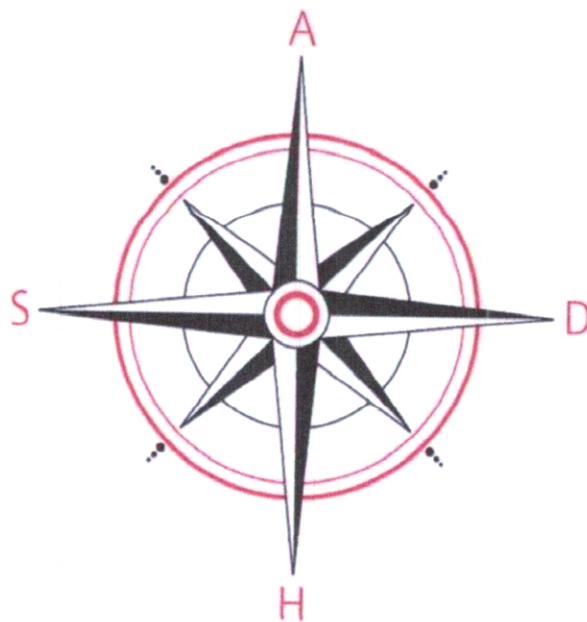
Stärkung der Beziehung Pädagog:in

Systemische Handlungsansätze bei Hyperaktivität

„Nichts ist ohne Kontext“

Winfried Palmowski

5



8.2.3 Hyperaktivität

Ich möchte in den folgenden Überlegungen zeigen, dass sogenanntes hyperaktives Verhalten unter bestimmten kontextuellen Bedingungen, wie sie beispielsweise in der Schule häufig gegeben sind, einen hohen Grad von Funktionalität aufweisen kann, weil diese Verhaltensmuster dem jeweiligen Kind einen gewissen Grad von Kontrolle über eine Situation ermöglichen, in der es sich ansonsten ausgeliefert fühlen müsste.

Ausgangspunkt sei die simple Feststellung, dass wir Menschen uns lieber sicher fühlen als unsicher. Wir verwenden gelegentlich erhebliche Anstrengungen darauf, uns in bestimmten (sozialen oder Leistungs-) Situationen ein Gefühl von Sicherheit verschaffen zu können (Flammer, 1990).

Wenn wir uns in einer bestimmten Situation unsicher fühlen, haben wir zwei Möglichkeiten der Reaktion. Die erste wird in der Fachliteratur mit den Begriffen des Flucht- und des Vermeidungsverhaltens beschrieben, wir gehen sozusagen nicht mehr hin und vermeiden diesen Kontext.

Wenn wir in einem Sportteam, einem Chor, oder einem Verein mitmachen wollen, man uns aber zu verstehen gibt, dass man an unserer Anwesenheit kein besonderes Interesse hat, dann verlassen wir diesen Kontext und suchen uns Kontakte, die von uns als angenehmer erlebt werden. In den meisten Kontexten ist die Möglichkeit des „aus dem Felde gehen Könnens“ enthalten, aber nicht in allen. Zu diesen zählen, die Psychiatrie, das Gefängnis, das Militär und für Kinder und Jugendliche die Schule.

Damit bleibt für diese Kontexte nur die zweite Möglichkeit. Sie besteht in dem Versuch, in die Situation Möglichkeiten von Kontrolle über die Situation einzubauen, denn, so lautet die Faustregel: Ich werde mich in dieser Situation umso sicherer fühlen, je mehr Möglichkeiten der Kontrolle ich über die Situation zu besitzen glaube. Ich kann sozusagen jederzeit eingreifen und die Situation so beeinflussen, wie es meinen Vorstellungen und Bedürfnissen entspricht, oder ich kann Entwicklungen, die für mich bedrohlichen Charakter haben, aufhalten, umbiegen oder gar stoppen.

Zur Realisierung dieser zweiten Möglichkeit lassen sich im Kontext Schule zwei entgegengesetzte Strategien beobachten.

- Das erste Muster – in unserer Kultur im schulischen Kontext vermutlich häufiger von Mädchen eingesetzt – lautet: Ich bin nicht da! Solche Kinder sind zwar körperlich anwesend, nehmen aber am Geschehen in der Klasse und erst recht am Unterricht nicht oder nur sehr marginal teil. Sie suchen sich einen Platz, an dem sie nicht auffallen, beteiligen sich nicht am Unterrichtsgespräch, wenn der Lehrer Fragen stellt, schauen sie still nach unten („Bloß keinen Blickkontakt jetzt, er könnte dich sonst „drannehmen“!), sie leisten keinen Widerstand, zeigen aber auch keine Initiative. Solche Kinder versuchen, Situationen, die sie als bedrohlich erleben, dadurch zu überstehen, dass sie sich in Passivität flüchten, häufig gekoppelt mit hoher Wachsamkeit (frozen watchfulness)⁶⁹. Ihre Strategie besteht, darin, möglichst alles zu registrieren (insbesondere bedrohliche Reize), aber selber möglichst nicht wahrgenommen zu werden.
- Das zweite Muster – welches in der Schule eher von Jungen bevorzugt wird – könnte folgendermaßen lauten: „Bevor ich abwarte, was die anderen (mit mir) vorhaben, agiere ich lieber selbst, das ist auf die Dauer zwar anstrengend, aber ich bin darin geübt und erfahren, und solange ich die Steuerreize setze und agiere, müssen der Lehrer und die anderen Schüler reagieren⁷⁰ und so habe ich wenigstens für begrenzte Zeit Kontrolle über die Situation.“ Dieses Muster ist sehr erfolgreich, erfordert allerdings von allen Beteiligten hohen Einsatz. So ist es für mich kein Wunder, dass bei Schulschluss alle – Schüler wie Lehrer – erschöpft sind, an manchen Tagen oder in manchen Klassen, ohne dass es zu effizienten Unterrichtsphasen gekommen wäre.

69 „Frozen Watchfulness“ (Eingefrorene Wachsamkeit) wurde von Kempe/Kempe schon 1980 beschrieben als Überlebenstrategie vieler Kinder, die sich in Situationen aufhalten müssen, in denen sie jederzeit Gewalt ausgesetzt sein können.

70 Wer es nicht glauben mag, der ist eingeladen, die Äußerungen des Lehrers während des Unterrichts einmal genauer zu registrieren. Die am häufigsten benutzten Wendungen sind Imperative (Aufforderungen), wie: Mach weiter!, Setz dich wieder hin!, Du sollst nicht durch die Klasse laufen!, Lass das sein!, Halt den Mund! Lass dich nicht ablenken!, Hör endlich zu!, Nimm den Finger aus der Nase!, Jetzt wird nicht getrunken!,...Alle diese Kommentare sind Reaktionen auf Steuerreize der Schüler. Oft wird dieses Spiel auf hohem Niveau gespielt, alle Beteiligten kennen die Spielregeln, ihren Part und beherrschen ihn professionell.

Viele sogenannte Verhaltensstörungen in der Schule können verstanden werden als Versuche von Schülern, Kontrolle über eine Situation zu bekommen, die sie als

- diffus und
- bedrohlich erleben,
- in der sie sich ausgeliefert fühlen, weil die Möglichkeit, aus dem Felde zu gehen, nicht gegeben ist,
- und von der sie glauben, dass sie sie mit ihren „normalen“ Kompetenzen nicht bewältigen können.

Um diese Beschreibung besser verstehen zu können, macht es Sinn, sich einmal in den (idealtypischen) inneren Dialog eines – sagen wir – achtjährigen Jungen einzublenden, der sich morgens auf den Weg zur Schule gemacht hat.

- Er ist kein besonders guter Schüler, der eher den Misserfolg als den Erfolg erwartet, er traut sich leistungsmäßig nicht sehr viel zu.
- Mit so vielen anderen Kindern den ganzen Morgen in einem nicht sehr ansprechenden Raum verbringen zu müssen, der keinerlei Rückzugsmöglichkeit bietet oder Platz für Privates, bindet zusätzliche psychische Energien.
- Der Vormittag, der auf ihn zukommt, wird von ihm als
 - diffus (Wer weiß, was heute wieder alles passiert?),
 - als vorrangig bedrohlich erlebt (Ich muss immer auf der Hut sein!),
 - und er schreibt sich nicht die nötigen Kompetenzen zu, um diesen Anforderungen erfolgreich begegnen zu können (Bestimmt schreibe ich heute wieder eine „fünf“).

Wenn ich diese Überlegungen ein wenig generalisiere, dann komme ich zu dem Ergebnis, dass ein erheblicher Teil der Verhaltensweisen, die wir als Verhaltensstörungen wahrnehmen und beschreiben, als Versuche der Schüler verstanden werden können, ein zumindest zeitweises oder partielles Gefühl von Kontrolle über eine Situation zu erhalten, die von ihnen als bedrohlich erlebt wird, weil sie Situationen des Scheiterns oder der Hilflosigkeit befürchten.

Positiv formuliert lässt sich daraus die Konsequenz ziehen, dass Verhaltensstörungen im schulischen Kontext in dem Maße abnehmen werden, in dem Schüler den Schulalltag und den Unterricht nicht mehr

als für sie bedrohliche Situation erleben. Dies geschieht dadurch, dass sie die Erfahrung machen, dass sie Einfluss auf die Situation haben, dass sie „Selbstwirksamkeit“ erleben, dass ein Optimum von Transparenz hergestellt wird und dass die Schüler sich nicht mehr als die Objekte der Bemühungen des Lehrers erleben, sondern als Initiatoren und Akteure ihres eigenen Lernprozesses. Dass dies mit den traditionellen Unterrichtsformen des Frontalunterrichtes und der Stillarbeit kaum zu erreichen sein dürfte, sei hier nur angemerkt.

Die hier vorgetragene Wahrnehmung und Erklärung hyperaktiver und anderer ausagierender Verhaltenweisen bedeutet aber auch eine äußerst skeptische Haltung gegenüber Versuchen, diese mit medikamentösen Mitteln „in den Griff zu bekommen“. Denn im Grunde sind die Reaktionsmuster der Kinder sehr gesund. „Das Verhalten des Kindes ist passend“, schreibt Barbara Völkel (2004, 251). Es befindet sich in einer Situation, die es als sehr schwierig erlebt, und genau dies teilt es durch sein Verhalten mit. Hyperaktivität hätte dann die kommunikative Bedeutung eines Notsignals (Leinhofer, 1991; Wolff, 1978). Medikamente bewirken aus systemischer Perspektive im Grunde nur, dass sie den Kindern die Möglichkeit nehmen, sich situationsangemessen zu artikulieren. Die Schüler werden an die Bedürfnisse der Schule und des Unterrichtes angepasst (und nicht – was pädagogisch wesentlich plausibler wäre – umgekehrt).

8.3 Positives Konnotieren

In einem Cartoon von „Hägar dem Schrecklichen“ hängen Hägar und Sven Glückspilz an Ketten aufgehängt in einem Verlies und Sven Glückspilz sagt zu Hägar:

- Man kann jeder Situation auch etwas Gutes abgewinnen!
- Was soll an dieser Situation denn Gutes sein?, fragt Hägar.
- Antwort: Ich habe aufgehört, an den Fingernägeln zu kauen.

Man könnte dieses Beispiel als die kürzeste Fassung der Darstellung der Idee des positiven Konnotierens beschreiben. Sie beruht auf dem konstruktivistischen Grundgedanken, dass ein beliebiger Sachverhalt nicht „an sich“ eine bestimmte, festgelegte Bedeutung in sich trägt (was eine häufige Annahme in unseren subjektiven Alltagstheorien zu sein scheint), sondern, dass die jeweilige Bedeutung vom jeweiligen Beobachter zugeordnet wird.

Jeder Sachverhalt hat genau die Bedeutung, die wir ihm beimessen.

Dies lässt sich leicht daran zeigen, dass verschiedene Menschen identischen Ereignissen höchst unterschiedliche Bedeutungen zumessen.

- Von den beiden Autofahrern, deren Autos sich auf dem Parkplatz getroffen haben, steht der eine kurz vor einem Herzinfarkt während der andere sagt: „Wie gut, dass wir uns nicht verletzt haben!“
- In der einen Familie ist das nächtliche Einnässen eines Kindes das Familiendrama, das in allen erdenklichen Szenen (Trinkmengenreduzierung, nächtliches Wecken mit Klogang, Windel, Konsultation von Ärzten und Psychologen, allabendliche Besprechung, etc. – vielleicht auch die Wahrnehmung des Kindes: Mein „ins Bett machen“ ist den Eltern so wichtig, dass ich jetzt noch nicht damit aufhören kann) durchgespielt wird; in einer anderen Familie wird dem Thema kaum Bedeutung beigemessen, weil sich alle Beteiligten sagen: Irgendwann wird es vorbei sein!
- Was der eine Lehrer als Frechheit oder „Aufmüpfigkeit“ eines Schülers wahrnimmt und beschreibt, erlebt ein anderer Kollege als Selbstbewusstsein oder als Einfordern von Partnerschaftlichkeit.

Diese Beispiele machen deutlich, dass die Bedeutungszuschreibungen, die wir vornehmen, weniger zum beschriebenen Sachverhalt gehören, sondern mehr zu uns.

Wir erleben und bewerten die Dinge weniger so, wie sie sind, sondern mehr so, wie wir sind.

Daraus folgt die Idee, dass man im Grunde jedem beliebigen Sachverhalt eine negative Bedeutung unterschieben kann, aber auch eine positive, und dass unsere Entscheidung für das eine oder andere mehr über uns sagt, als über das bewertete Ereignis.

Vielen Kollegen fällt dieser Perspektivwechsel anfangs schwer. Sie bleiben gedanklich bei ihrem vertrauten Denken und sagen dann etwa: „Aber wenn ein Schüler zu spät kommt, dann ist das doch negativ, und dann kann ich doch nicht so tun, als fände ich das wunderschön. Dann würde ich doch dem Schüler und mir etwas vormachen. Und wenn die beiden da hinten während des Unterrichtes dauernd miteinander tuscheln, dann stören sie, das ist doch so!“

Es gibt aber auch Lehrer, die dem Schüler, der zu spät kommt, nicht nur sagen: „Ah, da bist du ja, schön das du noch gekommen bist“, oder „Du brauchtest wohl noch ein paar Minuten nur für dich selbst“, sondern die dies auch ganz wirklich so meinen. Und zu den beiden, die da hinten tuscheln kann man auch sagen: „Mensch, was seid ihr

beiden doch für tolle Freundinnen!“⁷¹ Weitere Beispiele finden sich unter anderem sich bei Bergsson/Luckfiel (1998, 112⁷²), Dietrich Egert (1997, 196f) oder bei Rolf Balgo (1997).

Die Kompetenz des positiven Konnotierens scheint mir ein wichtiger Baustein in einer systemisch geprägten, pädagogischen Haltung. Auch diese Fähigkeit kann man meines Erachtens nur entwickeln über den Prozess des expliziten, (möglicherweise ausdauernden) Übens, bis man irgendwann feststellen wird, dass sie Teil unseres impliziten Wissens und Könnens geworden ist und uns jederzeit (ohne langes Nachdenken oder Vorformulierens) zur Verfügung steht.

71 Das positive Konnotieren ist in Fachliteratur mehrfach beschrieben (z.B. Balgo, 1997), sehr ausführlich und mit vielen Beispielen etwa in Molnar/Lindquist (1990). In der schulischen pädagogischen Praxis finde ich es dagegen bisher nur ansatzweise.

72 Bei Bergsson/Luckfiel finden sich auch Hinweise auf die positive Formulierung von Klassenregeln (S. 118).

Beispiele: Negativ: Wir benutzen keine Schimpfworte – Positiv: Wir sprechen freundlich mit Schülern und Lehrern / Negativ: Wir prügeln uns nicht – Positiv: Wir schlichten Streit mit Worten / Negativ: Wir stören keinen bei der Arbeit – Positiv: Wir lassen jeden in Ruhe arbeiten / etc.