

Arndt Himmelreich

Vorgebirgstr. 117

50969 Köln

7. Juni 1994

Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II

- Köln I -

Claudiusstr. 1, 50678 Köln

SCHRIFTLICHE HAUSARBEIT gem. § 17 OVP

für das Lehramt für die Sekundarstufe II und Sekundarstufe I

Hauptseminar

Hauptseminarleiter: **Bernd Geyer**, StD

Thema:

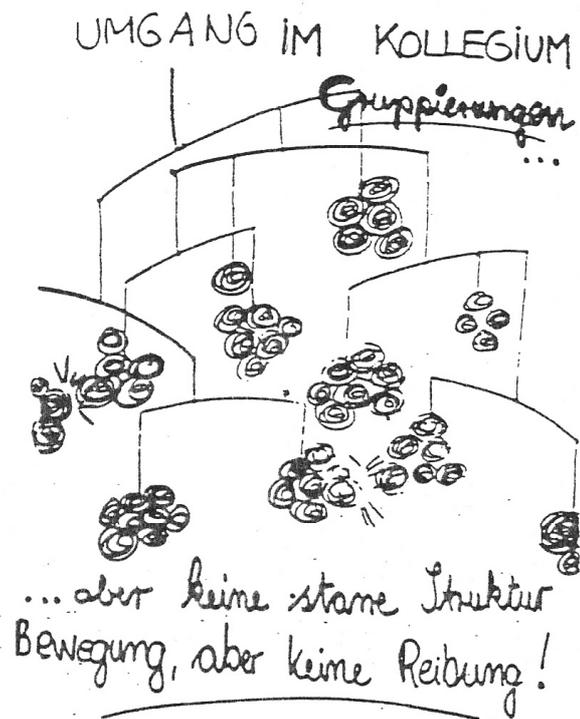
Kollegiale Fallberatung - ein Modell schulischer Konfliktbewältigung?

Eine kritische Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen kollegiumsinterner Konfliktbearbeitung auch aus Sicht der Beteiligten, erprobt an einem Kölner Gymnasium in der Sekundarstufe I.

Schule: Gymnasium Rodenkirchen, Köln

Schulform: Gymnasium

Arbeitsgruppe: LehrerInnen der 9 D



(In: A. Pieper [1986], S. 229)

Motto I

Ein Fall von tierischem Konstruktivismus

‘La Paz (dpa) - Ein Papagei ist in Santa Cruz in Bolivien wegen „Falschaussage“ in Polizeigewahrsam genommen worden. Er soll nur freigelassen werden, wenn er seinen richtigen Namen verrät. Der Grund: Zwei Frauen erheben Anspruch auf das Tier. Doch zum Erstaunen der Polizei stellt sich der Papagei gleichzeitig als „Arturo“ und „Doktor Tito“ vor, so wie er jeweils von den beiden Frauen genannt wurde.’

(Kölner Stadtanzeiger, 27.5.91)

Motto II

„Es hat doch beinahe den Anschein, als wäre das Analysieren der dritte jener „unmöglichen“ Berufe, in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann. Die beiden anderen, weit länger bekannten, sind das Erziehen und das Regieren.“ (S. Freud, 1937)

Motto III

„Ich möchte also mit der Warnung abschließen, daß wir Sozialwissenschaftler gut daran täten, uns in unserem Eifer, die Welt, die wir so wenig verstehen, kontrollieren zu wollen, zurückzuhalten. Die Tatsache unseres unvollkommenen Verstehens sollte nicht dazu führen, daß unsere Ängste genährt und damit die Bedürfnisse nach Kontrolle noch erhöht werden. Vielmehr sollten unsere Untersuchungen durch ein älteres, heute aber weniger honoriertes Motiv inspiriert werden: eine Neugier auf die Welt, von der wir ein Teil sind. Der Lohn einer solchen Arbeit ist nicht Macht, sondern Schönheit.

Es ist eine seltsame Tatsache, daß jeder große wissenschaftliche Fortschritt - und nicht zuletzt der Fortschritt, den Newton erreichte - elegant ist.“

(G. Bateson, 1959/60)

Motto IV

Wendung vom „strategischen Familientherapeuten“ zum „Beratenden Teil des Systems“

*„Wir sagen dann nicht, **das System erschafft das Problem**, sondern wir kehren diese Aussage um: **das Problem erschafft das System.**“*

(L. Hoffman, 1986/1987)

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung

- oder:

**Wovor mich das systemische Denken (noch?) nicht bewahren konnte
„Geheimnisse“ in der Schule - Einstieg und Rahmen**

I. Das systemische Denken und Handeln

- oder: „Kreisverkehr“ führt manchmal zu Zusammenstößen
(mit denen, die bloß „geradeaus“ wollen)

1. Einmal hin und wieder zurück (Regelkreise)

2. Das zirkuläre Fragen öffnet

**3. Tomms Beschreibung von vier Grundtypen des Fragens
(mit zwei vorangestellten Schaubildern)**

a) Lineale Fragen

b) Zirkuläre Fragen

c) Reflexive Fragen

d) Strategische Fragen

e) Zusammenfassung

II. „Kollegiale Fallberatung“ einmal ganz anders:

Andersens Modell des „Reflektierenden Teams“

III. Irrfahrten: Erste Kontakte mit dem „Unmöglichen“

- oder: Es ist immer jemand da, der dafür sorgt,
daß keiner da ist (Wohlwollendes [Zu-] Nichts-machen)

**1. Die Dreiecksbeziehung: Die Klassenleiterin, ich und andere
„unbekannte Größen“ („Einsteiger“ und „Aussteiger“)**

a) Ein „Ich kann nicht“ zieht Kreise

- oder: Eine verwegene Klassenleiterin

b) Liste der „Unmöglichkeiten“ (auf einen Blick)

c) Der Referendar strickt an der „Beziehungsfalle“ mit

- oder: Meine Fehler

d) Wer waren die „unbekannten Dritten“

(in unserem Problemkarussell)?

2. Paradoxien und Probleme im Schulsystem

IV. Zum Schluß: Die „(Er-) Lösung“

- oder: Einschätzung zweier „Parallelaktionen“

Literaturverzeichnis

Anhang:

Dokumentation (Materialien und Literatur)

A. Kollegiales Fallgespräch

[18. Mai 1994, 12.00-12.20 Uhr, in der Bibliothek]

(Der erste Lehrer trägt (s)ein Problem vor, der zweite befragt ihn, der dritte und der vierte beobachten das Gespräch als „Reflektierendes Team“)

B. Rückmeldung des „Reflektierenden Teams“ (am 25. Mai)

C. An das „Reflektierende Team“ für die Nachbesprechung ausgeteilt: Systemische Gesprächsregeln und Erläuterungen

D. Einladungstext an die LehrerInnen

zur „Kollegialen Fallbesprechung“

(auch erneut für einen zweiten Termin)

E. *Die Antworten der SchülerInnen der 9D auf die Frage*

„Was wäre ich gerne, in was (wen) würde ich mich gerne verwandeln, in welches Tier etwa (wie z.B. beim Karneval)?“

F. Wie die SchülerInnen die LehrerInnen

und das Klassenklima einschätzen

G. Getippter Bericht einer weiteren Schülerin

H. Getippter Bericht einer Schülerin (über den Sportlehrer L)

**I. Zeichnung und Text auf dem Wandschrank
in dem Klassenraum der 9 D (Zwei Fotos)**

**K. Aufsatz von Connemann/ Kubesch (1991):
Das Reflektierende Team als Fallbesprechungsmodell
in Lehrergruppen (zwei Tage vor dem ersten Gespräch
ausgeteilt an alle LehrerInnen der Klasse)**

**L. Auswahlliteratur
(Soester Datenbank)**

EINLEITUNG
 - ODER: WOVOR MICH DAS SYSTEMISCHE
 DENKEN (NOCH?) NICHT BEWAHREN KONNTE¹
 „Geheimnisse“ in der Schule - Einstieg und Rahmen

Der erste Kontakt definiert den Rahmen.

Institutionen kenne ich zu wenig. Sie sind mir fremd geblieben. In meinem Referendariat konnte ich erste Erfahrungen innerhalb der Institution Schule sammeln: über Bindungen, Zusammenhalt und Getragenwerden, aber auch

Hinweis zu den Zitaten:

Alle Hervorheb. d. Orig. ersch. *kursiv* oder **fett**, meine eigenen als Unterstreichungen. Meine Ergänz. stehen [in eckigen Klammern], z.T. mit 'AH'.

¹ Das erste **Motto** habe ich entnommen: Systema 7 (1993) H. 3 (eigene Seitenzähl.), S. 33. - Das zweite **Motto** ist aus: S. Freud: Die endliche und die unendliche Analyse (1937), Stud.Ausg., Erg.-Bd., S. 388. Freud leitet übrigens den Satz so ein: „Machen wir einen Moment halt, um den Analytiker unserer aufrichtigen Anteilnahme zu versichern, daß er bei Ausübung seiner Tätigkeit so schwere Anforderungen erfüllen soll.“ (A.a.O.). - Lacan fügt dem als viertes, das „unmöglich“ ist, noch das „Begehre!“ (Erwecken des Begehrens auf Befehl: Du sollst in deinem Begehren nicht nachgeben) bzw. das „Genieße!“ hinzu (so lautet der unbewußte kategorische Imperativ unseres sog. „Über-Ichs“; das Genießen folgt nicht dem Lustprinzip, wir genießen auch unser „Kranksein“). Freud hat den Grund für diese „Unmöglichkeit“ noch nicht aufgedeckt: Es handelt sich um eine formallogische Paradoxie. Z.B. fordern Lehrer die Freiheit (sei es Selbstbestimmung/ Selbstgesetzgebung oder „spontane Natürlichkeit“) des Schülers. Wenn dann der Schüler daraufhin sich „selbstbestimmt“ verhält, folgt er jedoch nur der fremden Bestimmung, dies doch endlich zu sein. (Aus einem fremden Zwang wird ein Sich-selber-Zwingen. Ein weiteres Beispiel ist das „Müssen wir heute wieder spielen, was wir wollen?“). Genau diese Paradoxien haben insbes. J. Haley und die anderen Forscher um G. Bateson (Watzlawick u.a.) herausgearbeitet. Luhmann erklärt übrigens ebenfalls Erziehung für unmöglich. - Das dritte **Motto** ist aus: G. Bateson: Minimalforderungen für eine Theorie der Schizophrenie. (Engl. Vortrag in Chicago 1959, gedr. 1960). In: Ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a. Main 1981, S. 321-352, hier S. 352. - Das vierte **Motto** ist aus: L. Boscolo/ G. Cecchin/ L. Hoffman/ P. Penn (1987): Familientherapie-Systemtherapie. Das Mailänder Modell. Dortmund 1988, S. 26f. Im Kapitel II, das auf Andersens Modell des „Reflektierenden Team“ eingeht, gebe ich in Anm. 49 das Zitat von Lynn Hoffman vollständig wieder.

Erfahrungen von Zwängen und Abhängigkeiten. (Vielleicht stand ich schon als Schüler irgendwie „draußen“).²

Diese Vorgeschichte erklärt auch meinen ersten Fehler.

Erstes Geheimnis: Die Institution Schule frißt ihre Kinder

Verwirren mußte mich auch die Atmosphäre an dem Kölner Gymnasium, zu dessen Kollegium ich nun „irgendwie“ gehörte: Hier konnte ich - mehr noch vielleicht als andere Referendare - eine ungewöhnliche Offenheit, Wärme und Freiheit erfahren. Ersteinmal ging sie von den LehrerInnen in (meinem ersten Fach) Philosophie aus, die gleich mit mir Freundschaft schlossen. Diese Offenheit war aber auch bei vielen anderen LehrerInnen und insbesondere dem Schuldirektor zu entdecken.

Dieser - wie selbstverständlich erscheinende - leichte, sanfte und großzügige Umgangsstil im Lehrerzimmer (freitags gibt es immer Musik aus den Sechzigern zu hören) ließ mich übersehen, daß dahinter doch die akrobatische Mühe einer Lehrerschaft stand, die bis aufs Äußerste gezwungen war, die „Not zu verwalten“.³

Erst vor ein paar Tagen debattierten die LehrerInnen auf einer Schulkonferenz offen darüber, warum sie nicht in der Lage wären, sich zu wehren; warum sie so brav wie Esel jede zusätzliche Last (von oben, von außen) übernähmen, ohne zu rebellieren; warum sie nicht für jedermann (nach außen) sichtbar werden ließen, wie alles kurz vorm „Zusammenbrechen“ stünde; wie sie sozusagen durch ihren außergewöhnlichen Einsatz nach außen hin darüber *hinwegtäuschten*.

Erklärungen wurden versucht: Lehrer wären wohl „Einzelkämpfer“. Sie könnten sich nicht mit anderen (auch anderen Schulen) zusammenschließen. Politisch sich zu engagieren und auf die Straße zu gehen, fiel LehrerInnen schwer, und dies (und anderes) würde sowieso nichts verändern: Man würde ihnen ja auch nicht glauben. Das hörten sie schon an den Reaktionen der Eltern der SchülerInnen. Letzter Vorschlag: Man müßte den Unterricht (mindestens den der ausgefallenen

² Der eine Teil meiner Mitschüler ‘stieg’ stets ‘hinab’ zum rauhen Herrn der unteren Gewalten, dem Hausmeister, der andere, kleinere Teil stets ‘hinauf’ in die Nähe der Sekretärin (und des Direktors). Mir dämmerte die Bedeutung der beiden erst bei der Abiturfeier.

³ Z.B. waren jetzt drei LehrerInnen auf Dauer ausgefallen, für die - wie es hieß - kein Ersatz („von oben“) gewährt werden würde und die es zu vertreten „galt“.

Englischkollegin) wirklich „zusammenbrechen“ lassen. Aber Lehrer könnten eben leider so etwas nicht „mitansehen“.⁴

In diesen institutionellen Rahmen hinein fiel also mein „Projekt“. („Darüber müssen sie mal schreiben“, sagte mir die Klassenleiterin der 9 D.) Eigentlich gab es genug Nöte, über die zu sprechen wäre. Aber genau so, wie sie *keine Zeit und Kraft mehr besaßen zu rebellieren* (so sie sich aufrieben, den gefährlich bedrohten „Betrieb“ aufrechtzuerhalten), so hatten sie auch keine Kraft und Zeit mehr, über „ihre Probleme“ (mit mir oder jemandem anderen) zu sprechen. Ich habe dies verkannt. Ich glaubte, sie hätten noch einen gewissen „Spielraum“ oder vielleicht die Kraft, das Muster zu *unterbrechen*, nicht (noch) „mehr desselben“ zu machen wie schon bisher.

Eine Institution übt immer Zwänge aus. Und LehrerInnen sind keine „freischaffenden“ Künstler.⁵

Mein erster Fehler war also, nicht zu sehen, daß LehrerInnen keine Zeit und keine Freiheit haben (für besondere kollegiale Beratungen), *außer die Institution stattet sie damit ausdrücklich aus*.⁶

⁴ Wenn ich es einmal übertreibe, erinnert dies an die „mißbrauchten“ (geschlagenen) Kinder (bzw. Ehefrauen), die auch das Gefühl haben, ihnen würde keiner glauben, und die sich ihrer Eltern (bzw. ihres Mannes) schämen und die (trotzdem oder gerade deswegen aus Treue, Loyalität, verzweifelter Liebe) selber ihr Äußerstes geben, um die Institution und das System der „heilen“ Familie aufrechtzuerhalten, zumindest nach außen hin das Bild zu vermitteln, daß sie noch funktionieren.

⁵ Hatte mich doch schon mein früherer Krefelder Hauptseminarleiter (aus meinem ersten halben Jahr) angeschrien: „Lehrer haben keine Freiheit!“ - Hintergrund: Er warf mir vor, für das Entwurfblatt (Inhalt, Thema, Lernziel) der ersten Lehrprobe nicht das „Formblatt des Kultusministeriums“ benutzt zu haben. In meiner Verlegenheit sagte ich ‘humorvoll’: „Ich habe mir die Freiheit herausgenommen.“ Worauf er ...

⁶ Darum war es nicht genug, daß der Direktor meinem Projekt (viel) Wohlwollen entgegenbrachte, sondern es scheint, das Projekt hätte institutionell verankert werden müssen: Irgendeine Ausstattung, zeitliche Befreiung und ausdrückliche offizielle Anerkennung vor allen anderen. ‘Damit auch die anderen kommen, muß der Direktor eine Konferenz anordnen’, sagte der Kollege O schmunzelnd. Er war einer unter den vieren, die von den elf Kollegen (sowie zwei Religionslehrerinnen, die nur einen Teil der Klasse unterrichteten) schließlich an unserem Projekt der Kollegialen Beratung teilnahmen. - Der Evaluationsbericht Meidingers (1991) zeigt: Eine Lehrergruppe, die sich selbst um den „Supervisor“ bemüht(e), schätzt(e) den Erfolg nicht höher ein als eine Lehrergruppe, die ihn aufgrund der Vermittlung durchs Schulamt erhält (erhielt). „Das Schulamt bot die ‘Kollegiale Supervision’ als ein Fortbildungs novum in seinem Rundschreiben an. Das betreute Kollegium wurde nach dem Kriterium ‘Höchstmaß an Kollegenbeteiligung’ ausgewählt. Bis auf eine Kollegin nahmen alle Kollegen/innen sowie der Schulleiter regelmäßig an den Sitzungen teil.“ (S. 294 Anm. 1).

Alles andere ist Luxus oder Rebellion. Und wer kann sich seinen Luxus noch bewahren, wenn die Institution so wenig Reserven hat, daß sie ihre eigenen Kinder hetzt und auffrißt?

Oder sind es die LehrerInnen selber, die sich nicht die Freiheit nehmen, für sich zu sorgen und ihre Probleme zu bearbeiten, z.B. in Kollegialen Beratungen (zu denen sie sich vielleicht noch einen Berater von außen holen)?⁷

*Ein Anliegen der Arbeit ist es, zu solchen **Fragen** (die ein Verhalten ändern könnten) anzuregen. Fragen, die dazu bewegen könnten, sich selbst Fragen zu stellen. Es sollte eine Arbeit sein, die **für** Kollegen und **nicht über** Kollegen geschrieben ist. Sie ist insbesondere ein Bericht über meine eigene Erfahrung. Damit ist auch gleich etwas über die **Methode** gesagt: Ich kann mich gar nicht über meinen Gegenstand stellen. Ich bin nicht nur Teil des Zusammenhangs, den ich untersuche, ich bin darin fast zur Gänze verwickelt (in diesem Fall sogar in besonderem Maße).*⁸

*Der Ansatz ist ein **systemischer**. Genauer: Es sind erste Schritte auf dem Weg zu einer systemischen Sichtweise.*

*Die systemische Methode bietet an, **Rahmen zu verrücken** (weiterzurücken), um sie zu bemerken, und sie zu bemerken, um sie zu verrücken. Sonst, glaubt sie, ist nichts zu verändern.*⁹

⁷ Sollten die LehrerInnen ihre eigene Institution, von der sie sich (wörtlich) „ausgebeutet“ fühlen, mit deren eigenen Mitteln - mit neuen (institutionellen) Zwängen gegen die alten Zwänge - schlagen? Ein neues „Recht“ auf Befreiungen von Pflichten zugunsten „Kollegialer Fallberatung“ (in diesem Fall mit mir) verlangen? Oder ist dies nur wieder „Mehr desselben“? Weil sie verlangen, daß es von oben geregelt werden müsse!?

⁸ Gerade in diesem Fall ist noch alles sehr frisch (mit noch weniger Möglichkeiten, Abstand zu nehmen), ganz abgesehen davon, daß ich (noch) festes Mitglied dieses Schul-Systems bin. Die Zeit, die mir zur Verfügung stand, dazu etwas zu schreiben, war allzu kurz. Die zwei (auf „unmögliche“ Weise geglückten) Treffen zu einer Kollegialen Beratung fanden am 18. Mai und 25. Mai, also erst vor wenigen Tagen statt. (Allein das buchstabengetreue Abhören der beiden schwierig zu „entziffernden“ Tonbandmitschnitte nahm mich mehrere Tage in Anspruch. Die „Unmöglichkeiten“ halten an). - Ich wäre froh, könnte ich einen so schönen Text schreiben wie Ernst Ergenzinger und mir und dem Leser „die Arbeit leichter machen“. Meine Erfahrungen sind noch zu gering, meine ersten Schritte zu ungelent, um so wie er aus vielen Jahren die Beispiele und Erkenntnisse mit leichter Hand zu pflücken. Er schreibt übrigens (wohlweislich?) über seine Arbeit mit Schülern und nicht mit Lehrern.

⁹ Sie teilt dieses Anliegen mit der Psychoanalyse, wie sie von Lacan geprägt wurde. Es geht beiden darum, überhaupt nicht einzugreifen. In der Arbeit mit einem Analysanten (ein Analysierender; nicht einfach ein Analysand, der zu analysieren wäre) enthält sich der Analytiker fast immer der Deutung. Dem Lacanianer geht es

Für die Schule bedeutet das:

1. *Alles was LehrerInnen tun (und mitbringen), wirkt sich auf die SchülerInnen (und KollegInnen) aus. Keiner ist etwas für sich (als sog. „Problem“-Schüler oder sog. „schlechter“ Lehrer), sondern wir stehen in einer (unentdeckten) Beziehung zueinander.*

2. *Nichts wirkt sich direkt aus. Nichts kann ich direkt dem Schüler oder Kollegen sagen, damit dieser sich „endlich“ verändere.*

3. *Aber wenn ich (als Teil dieses Beziehungsgeflechts) meinen Rahmen (Blickwinkel) „für mich“ ändere, verhalte ich mich unwillkürlich anders, mein Verhältnis zu den anderen wird anders, die andern werden anders.*

Weitere Geheimnisse

Ein weiterer wichtiger Fehler: Ich unterschätzte die Scheu der LehrerInnen, sich zu öffnen.

War es ein Vorteil oder ein Nachteil, daß ich (wie einige wußten) neben dem Referendariat mit Klienten (in einem Institut) psychoanalytisch arbeite? Dies war jedoch nicht das Entscheidende, denn im *Einzelgespräch* konnte ich doch die

(in der Regel) nicht mehr darum, einen „Sinn“ in den „Störungen“ zu finden. Der Lacanianer und der Systemiker suchen beide (in einem Satz, in Handlungen) nur die „*Interpunktion*“ (ein Terminus beider Theorien und Praktiken), die Gliederung und Betonung zu ändern: Vielleicht sieht ein Lehrer bisher eine Kette so gegliedert: (...) - Schüler stört - Lehrer weist zurecht - Schüler stört - (...). Eine andere Gliederung wäre: (...) - Lehrer weist zurecht - Schüler stört - Lehrer weist zurecht - (...). Der Lacanianer schweigt fast immer, ein Systemiker wie Andersen oft. Das unkommentierte *Unterbrechen* (die Pausen, das Hinausgehen und Wiederhereinkommen, die Abtritte und Auftritte, das Beenden und Loslassen) dieser Zusammenkunft bildet den entscheidenden Augenblick und *Akt* in dieser analytischen Sitzung. (Eine Sitzung bei einem Lacan-Analytiker hat - ähnlich wie bei einem Zen-Meister oder chassidischen Rabbi - keine vorgegebene Zeitdauer.) Erst diese Handlungen lassen uns einen (anderen) *Rahmen* bemerken. Sie betonen, ändern und gliedern ihn. Es kann sein, daß wenn ein Systemiker seine „Ohnmacht“ (und damit das Ende der Beratung) bekennt, dies große Veränderungen im Leben des Klienten freisetzt.

meisten (bis auf die Klassenleiterin, bei der ich als „untergeordneter“ Referendar unterrichtete) erreichen.¹⁰

Was ich - getäuscht durch das „schöne Bild“ des progressiven Kollegiums - noch nicht wahrgenommen hatte, war vermutlich diese ihre Sorge: Auf welchen neuen (Rang-) Platz werde ich verwiesen, wenn ich mich *gegenüber den Kollegen* so öffne? Wenn ich „Probleme“ habe, dann bin ich „schwach“. (Ich habe ein „Defizit“. Ein Ausdruck, der inzwischen für die „Note 5 oder 6“ üblich ist, und so ungefähr das Schlimmste ist, was einem passieren kann.) Auch im Lehrerkollegium herrscht oft untereinander eine Art Prüfungssituation. Die Lehrer und Lehrerinnen sind oft (verborgene) Rivalen, die eifersüchtig auf den anderen „schielen“. Man bleibt ja oft jahre- und jahrzehntelang täglich zusammen. Man hockt so eng aufeinander *wie in einer Familie*. Und zwischen den engsten Geschwistern gibt es (verleugnete) Rivalitäten.¹¹

Sie spüren, sie müssen sich *vor* verletzender Häme und dem Gerede der *Kollegen schützen*.

Hier liegt also eine fundamentale Schwierigkeit für „Kollegiale Beratungen“.

Wie kann man damit umgehen?

Vielleicht gibt es zwei Wege:

Erstens: Das Kollegium und der Direktor nehmen *geschlossen* an einer Beratung, einer „Supervision“ teil: Dann kann über keinen in seiner Abwesenheit „gelästert“ werden. Alle sind gleichermaßen (un-) geschützt. Bekanntlich ist es dann so: Wenn eine solche Runde mit ihren neuen Regeln institutionell eingeführt ist und jedermann in der Reihe herum „angesprochen“ wird, dann verkehrt sich geradezu die Lage! Diejenigen, die über andere „herziehen“ und sich selber ganz „raushalten“ wollen, sind schnell ausgemacht: Wenn so etwas noch nötig wäre -

¹⁰ So wollte der Chemielehrer zuerst, als er mich noch fast gar nicht kannte und ich an seinem Unterricht teilnahm, gleichzeitig mit der „völligen Unwissenheit“ der Schüler auch die meinige bloßstellen. Dann gab es aber ein paar Tage später ein vielstündiges, „intimes“ und sehr vertrauensvolles (vielleicht „psychoanalytisches“) Einzelgespräch mit ihm. - Natürlich war dies wieder eine „Parallelaktion“: Er führte - während wir flüsterten - gleichzeitig die Aufsicht über die schreibenden Abiturprüflinge.

¹¹ Ein Bild, das LehrerInnengruppen über das Klima in Lehrerkollegien gezeichnet haben (eine Illustration von Umfrageergebnissen), hat der Leser bereits oben auf der zweiten Seite sehen können (ein weiteres auf der vorletzten Anhangseite). Sie stammen aus der „einschlägigen“ Dissertation von Andreas Pieper (1986): Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung. Entwicklung und Erprobung praktischer Formen von Organisationsentwicklung in der Schule. Frankfurt a. Main, Bern, New York 1986.

wohin es nicht kommen sollte -, dann müßten jetzt umgekehrt ihnen „Defizite“ nachgesagt werden.

Zweitens: Der Weg, der sich bei unserem Projekt schließlich ergeben hat: Man findet sich in kleinen Gruppen zusammen, die überschaubar sind, also nur mit den KollegInnen, denen man sich anvertrauen könnte. (Es sollten aber möglichst nicht die altbekannten Grüppchen sein; wenn doch, dann sollte noch ein „Neuer“ hinzugenommen werden.)¹²

Ein dritter Fehler

Alles mußte davon abhängen, wie meine Rolle von den LehrerInnen in der Schule eingeschätzt werden würde.

Wie war meine Rolle am günstigsten für die Aufgabe zu definieren? Hat ich überhaupt (noch) die Macht, sie (selber) zu definieren?

Hier war ich sehr hilflos. Ich war längst als Mitglied dieses Gymnasiums in dessen Hierarchie eingebunden („ganz unten“, knapp „oberhalb“ des Schülers).

Nein, nicht ganz!

Ich gehörte ja nicht wirklich (nur) zur Schule. Ich war *gleichzeitig* Mitglied eines *zweiten Systems*. Ich war Mitglied des Studienseminars.

Von ihm habe ich ja auch (nur) den Auftrag (im Zusammenhang mit dem Prüfungsamt) erhalten, diese Staatsarbeit zu schreiben.

¹² Ein Muster wird übrigens nicht verändert durch folgendes „Spiel“: Man fordert jemanden auf, sich spontan für etwas (einen Partner) zu entscheiden, und danach „zwingt“ *man ihn*, nun genau das Gegenteil von dem zu tun, was er eigentlich wollte. - Man sollte z.B. mehrmals „lösen“, wer diesmal welchen Partner erhält. Damit jemand einmal sein altes Muster verläßt oder einfach einmal (im Kontrast zu anderen) bemerkt, dafür gibt es „erfinderischere“ Lösungen: z.B. Karneval, Tanz, Rollen(tausch)spiele, Pantomime, (Stegreif-) Theater, Streik, Stromausfall, Liebe, Urlaub, Flirt. Es geht darum, völlig veränderte und verändernde („verkehrte“) Rahmensituationen zu (er)finden, die - eigentlich ganz unbemerkt und wie von selbst - dazu (ver-) führen, sich in ihnen ganz anders zu bewegen. - Um es vorwegzunehmen: Auch das „Modell des Reflektierenden Teams“ ist so ein Rahmen. Wenn die KollegInnen so mutig genug sein würden, sich von mir zu diesem Spiel verführen zu lassen, dann wäre meine Aufgabe damit schon beendet. Denn einmal eingestiegen, fahren sie von selbst ganz anders als sonst fort. - Außer wenn - wie bei unserer Nachbesprechung - ich den Rahmen nicht aufrechterhalten kann.

Welche Folgen für den „Einstieg“ hat es, zwei Systemen (als Rahmen) anzugehören?

Was mir also schon längst vorgegeben war, das war eine Art doppelte Staatsbürgerschaft. Oder da die beiden „Systeme“ ja sehr getrennt leben: eine Art „Vater“ und „Mutter“, die in Scheidung leben. Dies kann zu einer doppelten Kontrolle führen (einer Art Zange, die von zwei Seiten zugleich zupackt). Beide wollen dich ganz (und „verdrängen“ den anderen).

Es kann aber auch zum Umgekehrten führen: Wenn meine „Elternhälften“ jeweils immer auf den anderen (weiter-) verweisen, um mich loszuwerden oder damit ich um sie werben muß. (Weitere Variante: Ich - das Kind - nutze die Trennungssituation aus, verweise immer auf den anderen Elternteil, um die elterlichen Ansprüche loszuwerden oder um die beiden Konkurrenten um mich werben zu lassen).

Dies kann ich dann als mangelnde Verantwortung, mangelnden Schutz (Leere) erfahren oder aber als sehr großen Freiraum.

Könnte ich also die Chance nutzen, stärker aus der (abhängigen) Position (des Schul-Systems) „unterhalb“ der LehrerInnen „auszusteigen“ und in eine andere Rolle „einzusteigen“: die des „Agenten“ mit „höherem Auftrag“ des (irgendwie) „höheren“ Systems, namens ‘Studienseminar’?

Die „Wahrheit“ (meiner Rolle) liegt irgendwo zwischen „Geheimnisse verraten“ und „Geheimnisverrat!“

Mein Hauptseminarleiter muß dies gespürt haben. Denn er beeilte sich, mit dem Direktor der Schule zu klären, ob eine juristische Genehmigung beim Regierungspräsidenten einzuholen wäre.¹³

(Meine Rolle wurde wiederum dadurch definiert, daß ich nicht als Dritter bei diesem Treffen dabei war.)

Der Direktor versicherte mir dann auch, daß er „juristisch“ überhaupt keine Probleme sähe!

¹³ Der Leser mag mir gestatten, diese „Sorge“ mit meinem „hintergründigem“ Humor (psychoanalytisch oder systemisch) zugleich auch als einen Wunsch nach „höherer Absegnung“ oder nach der Aufmerksamkeit eines noch „höheren Auftraggebers“ zu deuten. (Ganz harmlos: „Schaden kann das ja nicht“).

Denn er mußte sich doch fragen, „welche Geheimnisse“ könnte dieser Referendar denn schon „verraten“, welche könnte er denn schon erfahren?

Die Sorgen - sprich: Hoffnungen - die der Hauptseminarleiter seinem „Agenten“ mit auf den Weg gegeben hatte, soll(t)en sich also als gänzlich unbegründet erweisen. Auch in der Hinsicht wohl kannte der Direktor seine LehrerInnen besser als der Referendar.

In der Rolle als „Agent“ des „neugierigen“ Studienseminars (ausgestattet mit einem Forschungs-, ja Aus-Forschungsauftrag) mußte ich also scheitern.

Ein erster Kontakt mit dem einzigen anderen an der Schule, der der „Psychologie“ (professionell) zugeneigt war, dem Beratungslehrer (mit besonderer Fortbildung), war noch sehr verheißungsvoll. Er bot mir an, eine Arbeit über meine (zukünftige) Beratung eines „Problemschülers“ zu schreiben (in der Oberstufe, für die er ausschließlich zuständig war). Eine schöne Aufgabe. Inzwischen hatte aber mein Hauptseminarleiter seine ursprünglich ganz ähnlichen Überlegungen umgeworfen und die Entscheidung getroffen, mir eine „unmögliche“ Aufgabe zu stellen (...LehrerInnen in der Mittelstufe...). Wohl wissend, daß auch diese neue Aufgabe mich nur in meinem (nun noch nötiger gewordenen) Übermut, vielleicht auch Hochmut anspornen würde: Dieser ließ mich im folgenden von einem Fehltritt zum anderen stolpern, von einer „Unmöglichkeit“ zur nächsten.

Erste „Unmöglichkeiten“

Denn die erste „Unmöglichkeit“ bestand darin, daß ich ja eben nicht von einer viel „höheren“ Instanz (Schulaufsichtsamt etc.) mit institutionellen Mitteln (Zeit, Geld etc.) ausgestattet worden bin, offiziell an diesem Gymnasium eine „Kollegiale Fallberatung“ zu begründen. Wahrscheinlich - bezogen auf einen Referendar und eine Staatsarbeit - erscheint dieser Gedanke sogar „lächerlich“.

Dem Direktor und den LehrerInnen war also dadurch sofort klar, daß hinter mir keiner stand, keine Institution, die die Verantwortung übernahm. (Das andere System zahlt nicht. „Dein Vater zahlt nicht.“).

Ich war der einzige, der daran noch glaubte: Ich allein könnte soviel Schutz (gegen die Ängste) und soviel Verlockendes bieten wie sonst nur ein „institutionelles Angebot“.¹⁴

¹⁴ Zum Schluß zeigte sich dann - wie in einer symbolischen Zuspitzung - daß eine *institutionell* fest(er) eingerichtete Konferenz (bzw. die institutionelle Pflicht,

Diese Rolle im Auftrag des Studienseminars hatte von vorneherein keine Chance.

Die Rolle, die ich in dem System der Schule zu spielen hatte, war die des Referendars, der den LehrerInnen hierarchisch untergeordnet ist. ‘Was hat der mit unseren möglichen Überlegungen zu tun, vielleicht so etwas einzuführen wie „Kollegiale Fallberatungen“?’. (Also über die offiziellen ein oder zwei Teamkonferenzen hinaus, bei denen nur um Noten und ‘Blaue Briefe’ geht.) Mögliche oder unmögliche Überlegungen? Denn direkt oder offiziell hatte wohl noch keiner daran gedacht, so etwas einzurichten. *Der einzige, der „Kollegiale Fallberatung“ wirklich nötig hatte, war der Referendar: Weil er darüber seine Staatsarbeit - innerhalb kurzer Zeit - schreiben muß!*¹⁵

Damit war ich, der ihnen etwas anbieten wollte, in Wahrheit von ihnen, die es nicht brauchten, völlig abhängig.

Es folgte also nun die neue „bescheidene“ Rolle des Referendars „im Gepäck“ der Klassenleiterin der 9 D.

Die Klasse 9 D

Welche Möglichkeiten gab es? Vom Hauptseminarleiter vorgegeben war nun eine Klasse aus der Sekundarstufe I. Dort kann ich (nur) das Fach Geschichte unterrichten. Als schwierige - und in diesem Fall besonders geeignete - Klassen gelten die Klassen 9 und 10. Die Geschichtslehrerin, bei der ich bisher unterrichtet hatte, empfahl mir eine Fachkollegin. Diese war sogar die Klassenleiterin der Klasse 9 D. Ich hospitierte dort und hörte, daß die Klasse (sieben Jungen und 16 Mädchen!) äußerst berüchtigte sog. „Problemschüler“ habe. (Ich nenne sie S1, S2, S3, S4). Kaum war ich das erste Mal in der Klasse wurde die Schülerin S1 gleich von der Klassenleiterin wegen einer Bemerkung „rausgeworfen“. S1 erscheine auch in vielen Fächern nicht zu Stunden und Prüfungen.¹⁶

Klassen als Ersatz für den ausfallenden Lehrer zu beaufsichtigen) die eigentliche Konkurrenz darstellt. Um auf „unmögliche“ Weise doch noch zu einem Resultat zu kommen, waren wir gezwungen, in einer „Parallelaktion“, in einem „feindlichen“ Wettrennen der Konkurrenz doch ein Stückchen von ihrem Kuchen abzureißen (anders gesagt: andere[s] zu verlieren oder zu verletzen). Zwei Handlungen zugleich, heißt: beide nur „halb“. Ständig bleibt für beide der Rahmen bedroht.

¹⁵ Für den Referendar sei es ja sogar „existenziell“, meinte später der Lehrer M.

¹⁶ Auf der einzigen (offiziell eingerichteten) Konferenz der Klasse (zu den ‘blauen Briefen’, nach den Osterferien), die ich besuchen durfte (es gab wohl auch

Und der Schüler S3, der sich in allen Stunden, in denen ich zugegen war, immer still und völlig (!) friedlich zeigte, stehe ständig kurz davor, von der Schule geworfen zu werden. (Eine Schulkonferenz war schon erfolgt).¹⁷

Ideale Voraussetzungen für meine Arbeit, so schien es mir.

Die „Unmöglichkeiten“ fangen erst an

Übrigens *einen* Ausweg scheine ich ja noch ganz vergessen zu haben. Sicher, zugegeben, eine etwas reduzierte Lösung, aber immerhin: „Kollegiale Fallberatung“ (über die Klasse 9 D), das fängt doch schon bei zwei Personen an. Die eine ist vielleicht die Klassenleiterin, die ja auch Geschichte unterrichtet. Und die zweite Person ist eben der Referendar!

Der Antwort auf diese Frage ist das Kapitel III gewidmet. Doch zunächst soll dem Leser erst einmal die systemische Sichtweise vorgestellt werden, die dieser Arbeit zugrundeliegt (Kapitel I). Und im darauffolgenden Kapitel II wird das jüngste Modell der systemischen Theorie beschrieben, das vielleicht eine Wende innerhalb der sog. System- und Familien-“Therapie“ einleiten könnte (oder schon eingeleitet hat), und das bereits von einem Team (Connemann/ Kubesch u.a.) als „Fallbesprechungsmodell in Lehrergruppen“ in der Schule erprobt wurde: **Andersens „Reflektierendes Team“**.¹⁸

*Vielleicht wird es auch in Zukunft ein Modell für die Nachbesprechungen von „Lehrproben“?*¹⁹

nur eine weitere), behauptete der Sportlehrer L von den vielen Attesten der S1, sie seien „von der Sprechstundengehilfin unterschrieben“!?

¹⁷ Mit der Zeit wurde ich im Flüsterton in etwas, was ausdrücklich als *Geheimnis* galt, Stück für Stück eingeweiht: Weil er gegen eine Drehtür getreten hat; weil er immer wieder die Schule in den Pausen verläßt; weil er einen Lehrer, der ihn am Kopf (wegen seiner Mütze) packte, mit einem obszönen Ausdruck beleidigte. - Von diesem letzten Geheimnis wissen bis heute anscheinend nur Klassenleiterin und Stufenleiterin! - Funktion dieser Geheimnistuerei sei: Zum einen Datenschutz („nicht stigmatisieren“), zum anderen: Wenn dies offiziell würde, müßte man ihn (notgedrungen) von der Schule ‘werfen’!

¹⁸ R. Connemann/ B. Kubesch (1991): Das Reflektierende Team als Fallbesprechungsmodell in Lehrergruppen. In: Z.system.Ther. 9 (1991) 128-136. - Dieser Aufsatz, den ich auch allen LehrerInnen der Klasse 9 D zwei Tage vor dem ersten Termin ausgeteilt habe, liegt im Anhang dieser Arbeit bei.

¹⁹ Vgl. Anm. 53.

I. DAS SYSTEMISCHE DENKEN UND HANDELN
 - ODER: „KREISVERKEHR“ FÜHRT MANCHMAL
 ZU ZUSAMMENSTÖSSEN
 (MIT DENEN, DIE BLOSS „GERADEAUS“ WOLLEN)

Plus ça change, plus c'est la même chose

Nicht die Dinge selbst beunruhigen den Menschen, sondern die Meinungen über die Dinge (Epiktet)

1. Einmal hin und wieder zurück (Regelkreise)

Der Blick eines *systemischen* Beraters ist zum einen gerichtet auf das System (Schule - Kollegien - Klassen - LehrerInnen - SchülerInnen), das ihn konsultiert oder das er beobachtet (freilich prinzipiell niemals „von außen“).

Dabei sind meine Fragen: Wie finde ich Zugang in das System, ohne selber zu sehr verwickelt zu werden! (Denn sonst würde ich auch einfach nur den - verborgenen - Regeln des Systems gehorchen müssen und würde dies noch nicht einmal bemerken.)

Aus diesem Grunde hat die Mailänder (Vierer-)Gruppe um *Selvini Palazzoli*²⁰ - ihr systemischer Ansatz liegt dieser Arbeit zugrunde - folgende methodische Vorkehrungen (seit 1972) getroffen:

²⁰ Wer ein Blick in das Literaturverzeichnis wirft, wird an der Anzahl der Schriften die Bedeutung, die ihr Ansatz für mich hat, sofort bemerken. - Wenn auch dort noch andere (verschiedene systemische und nichtsystemische) Ansätze aufgeführt werden, so beschränkt sich diese Arbeit doch auf diesen *einen* Ansatz. Gerade die einmalige methodische Strenge der Mailänder hat dazu geführt, daß sie

Zwei aus der Vierergruppe (nach deren späteren paarweisen Auseinandergehen: einer aus der Zweiergruppe) sitzen zusammen mit dem (zu beratenden) System der Familie (dazu gehört auch - wie sie nach „dramatischen“ Mißerfolgen entdeckten - u.a. der die Familie bisher behandelnde „zuweisende“ Arzt) in einem Raum.

In einem Nebenraum beobachten die restlichen Teamkollegen durch einen Einwegspiegel hindurch das Geschehen.²¹

Jederzeit können sie den (die) Kollegen heraufrufen, um ihm deutlich zu machen, wie er sich hat verwickeln lassen und wie er da wieder herauskommen könne.

Mit anderen Worten: Das neue (Meta-) System „Familie und Berater“ muß auch wieder beobachtet werden. Diese Methode (und Blickrichtung) erfaßt also nicht nur den „Gegenstand“, sondern auch den „Untersuchenden“ (selbst wenn dieser nur beobachtet). Auch er ist (wird nun) Teil des Systems.²²

aus ihren Fehlern immer wieder umlernen und immer wieder neue Methoden erfinden wie kaum eine andere systemische Schule, ausgenommen natürlich die Begründer des systemischen bzw. familientherapeutischen Ansatzes: Bateson einerseits und die von ihm inspirierten „Strategiker“ des Palo Alto-Instituts (Haley, Don Johnson u.a.) andererseits. - *Eine weitere grundlegende Verwandlung* des systemischen Ansatzes ist aber schon zu spüren, eine Neuerung, die meine Arbeit schon sehr bestimmt: die Erfindung des „*Reflektierenden Teams*“ durch Tom Andersen und seine norwegischen Teamkollegen. Direkte praktische Selbst-Erfahrungen (freilich ohne theoretische Erörterungen) - auch mit diesem Modell - konnte ich in meiner Weinheimer Ausbildung zum sog. System- und Familien-„Therapeuten“ gewinnen, die im Dezember 1993 begonnen habe. (Nebenbei gesagt ähnelt Andersens Modell den Mailänder Team-Modellen von Boscolo und Cecchin. Diese haben jedoch nicht die Hierarchie von Klienten und Beratern auf den Kopf gestellt).

²¹ Vieles ist auch ihren Vorgängern entlehnt: der Gruppe um G. Bateson aus den fünfziger Jahren und dem daraus erwachsenen Mental Research Institute in Palo Alto (Stanford Univ., Kalifornien). Diese haben aber - nach L. Hoffman - den Einwegspiegel nur aus Forschungs- und Dokumentationsgründen eingeführt. -- Seit etwa 1985 (Veröff. 1987 bzw. 1990) gibt es nun das auch für mein Projekt so hilfreiche Modell des „Reflektierenden Teams“, das ‘wie eine Bombe einschlug’ und sich blitzartig in der ganzen Welt verbreitete: Hier wird (der Familie und ihrem „Behandler“) auch die Möglichkeit angeboten, gemeinsam in einem Raum mit dem (zusätzlichen) Beraterteam zu sitzen. Insbesondere aber sollen hier auch in einem anderen Durchgang die Beobachter selbst ausdrücklich von den Klienten „beobachtet“ werden.

²² Was Pawlow - wie Bateson (in seiner „Ökologie des Geistes“) treffend kritisiert - fatalerweise bei seinen Versuchen mit Hunden übersehen hatte. Nur so konnte er das Furore machende „Reiz-Reaktionsschema“ erfinden. Und die Hunde wußten (nach näherer Bekanntschaft mit dem Forscher), was man von ihnen in der Situation erwartete. (Auch wenn das Team ab und zu noch nicht so eingespielt war und die Hunde zeitweise keinen Speichel absonderten, auch wenn das Glöckchen klingelte).

Boscolo und Cecchin, die beiden Männer im ursprünglichen Mailänder Team, haben (in den Jahren nach 1979) in ihren Ausbildungsprogrammen (für systemische Berater und Therapeuten) noch eine zusätzliche Observations-Gruppe eingeführt, die das erweiterte System „Familie-Berater--Teamberater“ auch noch einmal beobachtet (aber während der Sitzung mit der Familie keine Rückmeldung geben darf). Man sieht, es könnte so noch bis ins Unendliche weitergehen.

Doch da hat Tom Andersen etwas eingeführt, was diese (bald unendliche) Kette wieder (wie wir jetzt sehen) umdrehen, umkehren, an den Ausgangspunkt zurückbinden konnte. Dafür mußte er aber eine der grundlegendsten und wie selbstverständlich erscheinenden Regeln brechen: *Die Hierarchie wird (in einem zweiten Durchgang) umgekehrt!* Es wird fast eine Symmetrie eingeführt, da wo vorher eine Asymmetrie herrschte: Das „System“ der Familie beobachtet und *kommentiert* (nun auch) ebenso ausdrücklich die Beratergruppe als den „zu untersuchenden Gegenstand“ in ihren Beratungen, in denen sie ja bisher intern, geheime Pläne schmiedeten, wie denn in (dem Problemsystem) der Familie zu intervenieren sei.

Übertragen auf die Schule hieße dies z.B.: Jeder Schüler dürfte die („interne“) Beratung über seine Abiturnote beobachten und kommentieren. Und ein Schüler, der von der Schule ausgeschlossen werden soll, darf jeder („internen“) Beratung(sphase) des Lehrerkollegiums beiwohnen (und begutachten).

Lynn Hoffman macht übrigens darauf aufmerksam, daß sich von Anfang an zwei Auffassungen in der systemischen Familientherapie gegenüberstanden (die im Mailänder Modell zusammenflossen): Ist das System letztlich „weise“ (Bateson)? Ist auf *seine eigenen schöpferischen* Kräfte zur Selbstorganisation zu vertrauen (nachdem man ihm einen Impuls gegeben hat, aus seinen ständigen Wiederholungen herauszukommen)?

Oder: Müssen wir dem „dummen“ System das richtige Ziel genau vorgeben und es so *strategisch-“manipulativ“* beeinflussen, daß es exakt die gewünschte Verhaltensweise zeigt? Dabei muß man sehr geheim und täuschend vorgehen, damit die Strategie nicht durchschaut wird. Dabei wird der „Patient“ Doppelbindungsfallen (Paradoxien) ausgesetzt, aus denen er nicht herauskommt (bzw. nur so wie der „Therapeut“ es wünscht). Lynn Hoffman weist daraufhin, daß diese Auffassung (wie die Spiele-Theorie) in der Zeit des Kalten Krieges (mit

seinen Planspielen über Bluff oder totale Vernichtung des Feindes) geboren wurde.²³

Andersens Modell (des „Reflektierenden Teams“) ähnelt der Auffassung Batesons (geht aber vielleicht darüber hinaus): Es bietet allen sehr viel Freiheit und Offenheit an, kehrt (phasenweise) die Hierarchie um und hält es für unmöglich, einen anderen von außen zu verändern.

Grundgedanken der systemischen Sicht und Folgerungen für die Schule:²⁴

*Erstens: Das einzige, was **ich** ändern kann, das sind **meine** Deutungen der „Dinge“ (Verhältnisse).*

Es gibt keine „richtige“, feststehende Deutung.

(Alles bleibt „Hypothese“).

*Meine Deutungen messe ich (fast) nur an den Wirkungen, an den Veränderungen, zu denen sie mich und andere (indirekt) bewegen konnten (nachträglich gesehen): Ich entdecke meine **Beziehung** zu dem Schüler, versuche den Rahmen so zu verrücken, daß ich ander(e)s (einen Wert darin) sehen lerne. („Der Schüler gibt sich unverschämt, nur weil er sich wünscht, mehr von mir beachtet zu werden“). Unwillkürlich verhalte ich mich dadurch ganz anders, ebenso der Schüler.²⁵*

²³ L. Hoffman (1987): Einleitung. Von der Psychoanalyse zum System. In: L. Boscolo/ G. Cecchin/ L. Hoffman/ P. Penn (1987): Familientherapie - Systemtherapie. Das Mailänder Modell. Dortmund 1988, S. 14-43, hier S. 16-18.

²⁴ Der Leser wird hier einige Bemerkungen aus der Einleitung wiederfinden.

²⁵ Ein Beispiel sind unsere „Eingriffe“ in die unbekannt (vernetzten) Kreisläufe des Öko-Systems. Es ist sicher ungewohnt, etwas so mit den Augen Überschaubares wie eine „Schulklasse“ (eine Schule, ein Kollegium) als unbekanntes, (fast) allumfassendes Öko-System zu verstehen. - Aber am „Öko-System“ der Erdatmosphäre sind uns schon zwei Grundprinzipien der Systemlehre vertraut: 1. Das Entfernteste - ja alles - steht miteinander in Beziehung. 2. Wir können nur sozusagen „etwas hineinwerfen“, um dann die (kausal unvorhersehbaren) *Wirkungen* zu beobachten. - Die übliche Welt der LehrerInnen scheint genau auf den Kopf gestellt zu sein: 1. Alles, was ich in der Klasse tue, hat Folgen für die Schüler (auf ihre persönlichen Leistungen und „Probleme“). Mein „Problemschüler“ „hat“ ein Problem, weil *unsere Beziehung* problematisch ist. Genauso wie in Familien ein Mitglied magersüchtig (oder schizophr) werden „muß“, weil sonst der Zusammenhalt, das Zusammenbleiben der Familie bedroht wäre. - 2. Obwohl ich so sehr daran mitbeteiligt bin, kann ich nicht im mindesten *direkt* einwirken, um eine bestimmte Änderung zu erzielen. - Eben mit der Ausnahme, daß ich es schaffe, selber etwas in meinen Beziehungen (!) ganz anders deuten und empfinden zu können. - Als ich tanzen (oder Tennis spielen) gelernt habe, war ich z.B. auch nicht in der Lage, diese „Figur“ und Haltung einfach durch

Zweitens: Direkt kann ich nie unsere Beziehung verändern, weil daran zuviel anderes hängt. Genaugenommen auch nicht meine Einstellung, aber ich kann mich selbst (leichter als andere) dazu bringen, offener neue Deutungen auszuprobieren.

Ich kann niemanden (direkt) ändern („behandeln“). Er kann sich nur selber (über gewisse Umwege) ändern („Selbstbehandlung“). - (Anders die „strategischen Therapeuten“, die durch double-binds bzw. Paradoxien Veränderungen erzwingen wollen.)

*Drittens: Darum sind **Fragen** über vernetzte Beziehungen, die den anderen (und auch mich) verwundern, das wirksamste Mittel.*

*Zusätzliche - paradoxe oder nichtparadoxe - „Interventionen“ werden letztlich überflüssig. - Die Fragen können (meist) nicht anders als indirekt-überkreuzt gestellt werden, weil sie nach dem verborgenen Rahmen, der insgeheimen Regel suchen. **Geradlinig**-direkte Fragen decken (meist) keinen „Kreisverkehr“, kein verborgenes Geflecht auf.*

*Viertens: Am offensten bin ich, wenn ich **zuhöre**, wie ein anderes Team sich über uns ungewöhnliche Fragen stellt und manches auch anders, sogar überraschend positiv sehen kann. Es werden dabei immer nur vorsichtig Hypothesen aufgestellt (Ich könnte mir vorstellen... Vielleicht... Angenommen... Ich frage mich selbst oft...). Danach deute ich mir (anders), was an den „Andersdeutungen“ der anderen mir aufgegangen ist (Andersen).*

2. Das zirkuläre Fragen öffnet

Selvini Palazzoli hat das *zirkuläre Fragen* erfunden (zusammen mit ihren Mailänder Mitstreitern Boscolo, Cecchin und Prata).²⁶

Sie hat einmal gesagt: Zirkulär fragen bzw. antworten, d.i. „Klatschen“ („Tratschen“) in *Gegenwart* der anderen (über die geklatscht wird).

meinen Willen und meinen Fleiß direkt anzustreben. Irgendwann gab es einen Sprung und ein glückendes Zusammenspiel. Ich bin in eine Bewegung hineingekommen, die mich dann von selber weiterzog. Auch wenn wir etwas vergessen haben, kommen wir nie direkt, sondern vielleicht nur durch ganz wirre Sprünge (über Kreuz), über etwas, was ganz am Rande liegt, zurück zu der Erinnerung.

²⁶ Als Helm Stierlin nach den größten Fortschritten der „Psychiatrie“ (und Therapie) in den letzten zwanzig Jahren gefragt wurde, nannte er diese Methode der Mailänder.

„Zirkulär“ fragen heißt: Einer Gruppe die Fragen (reihend) überkreuzt zu stellen („Was glaubst du, würde er machen, wenn.../ hat er empfunden, als...?“).

Probleme verbinden (uns)

Wenn wir den Blick aufs ganze „System“ richten, erkennen wir:

Eine Schülerin hat blonde Haare, aber sie hat kein Problem (als Eigenschaft). Es gibt keine „Problemschüler“. **Problematisch kann immer nur die Beziehung sein**, die er (sie) mit mir hat und - immer zugleich auch - ich mit ihm (ihr) habe.

Kein Mensch ist „gestört“, *nur* Beziehungen sind „gestört“! Leider wird oft auf eine künstlich Weise der einzelne Mensch ganz isoliert (abgeschnitten von seinen Beziehungen, in denen er steht) betrachtet.

Ein Beispiel: Dies da ist ein immerzu brüllender Schüler. Vielleicht ein „Hyperaktiver“ (MCD)? - Aber siehst du denn nicht, daß ihm ständig der Schüler X (bzw. die Klasse) „auf die Füße tritt“?

Die „Eigen“-schaften sind uns gar nicht zu eigen. Ein Mann, der eine dominante Frau hat, zeigt oft (ihr gegenüber) ein zurückgenommenes, stilles Auftreten. In einer neuen Beziehung mit einer stillen Frau wird er dagegen (in der Regel) - durch sie, die seinen alten Platz bereits besetzt hat, herausgefordert - ein dominantes Auftreten zeigen (müssen).

Darum ist in systemischer Sicht auch keiner „schuld“.

Wir sind eingebettet („vernetzt“) in ein Beziehungsgeflecht.

Ähnliche Beispiele kennen wir aus der Spielzeugwelt: Ruby's Cube (der Zauber-Würfel, dessen viele verschiedenfarbige Teilwürfel innerhalb seiner drei Achsen verdrehbar sind). Oder: Eine kleine Scheibe mit einem Irrgarten und fünf Kugeln, die in die Mitte gelangen sollen, indem man die Scheibe 'eiern' läßt. Wenn die eine Kugel eine Runde vorwärts kommt, fällt oft eine andere (durch eine Öffnung) eine Runde zurück. - Wenn ich an einem Ende eines Beziehungsgewebes ziehe, verändert sich auch etwas an dem anderen Ende.

Freilich: Institutionen (Systeme wie Schulen und Familien) wollen am Leben bleiben, auch auf Kosten ihrer (Mit-) Glieder. Darum sorgen sie - wie ein Thermostat - dafür, daß die eine Bewegung in jene Richtung ('2 Grad wärmer werden') durch eine Bewegung in die genaue Gegenrichtung ('2 Grad kälter werden') ausgeglichen wird. („Je mehr es sich ändert, umso mehr bleibt es sich gleich“).

Wenn wir es jedoch schaffen, genau *die* (zentrale) Regel, die stillschweigend (unbemerkt oder verleugnet) alle Beziehungen und Verhaltensweisen (Personen) in einem System *zusammenhält*, zu entdecken und anzusprechen, wird plötzlich eine völlige Änderung des ganzen Systems, das ja daran hängt, angeregt (oder notwendig).

Ein kleiner Impuls, der das Herz berührt: Und das ganze System *organisiert sich selbst* (nach einer gewissen Zeit der schöpferischen Suche) „gänzlich“ neu (Selbstorganisation, Umgestaltung, eigene schöpferische Kräfte).

Dies bedeutet übrigens, daß der Berater (bisher noch oft „Therapeut“ genannt) keine normative Vorgabe mitbringt. Der Lehrer (Erzieher, Fachleiter) greift unendlich mehr (offen und direkt) in die Lebensregeln der Schüler (bzw. Referendare) ein als ein Berater (sog. Familien- und System-“Therapeut“) aus der Mailänder Schule.²⁷

²⁷ Sicher gibt es immer noch familientherapeutische Schulen (Haley, wohl auch Satir, Minuchin), die daran festhalten, den Klienten zu sagen: So ist es richtig! (Aber auch dies bleibt oft - das muß man anerkennend sagen - immerhin noch sehr „formal“: Geheime Koalitionen von Mutter und Sohn gegen den Vater sind „verkehrt“ bzw. „pervers“.) - Ähnliches gilt für die **Lacan**-Schule (Champ Freudien), innerhalb der ich seit über fünf Jahren meine (theoretische und praktische) Analyse mache (in Paris und Aachen). Denn für die Analytiker der Lacan-Schule ist „Therapeut“ ein Schimpfwort! Sie heben sich darin ausdrücklich von den meisten Freudianern anderer Schulrichtungen ab. Insbesondere in der analytischen „Ich-Psychologie“ glaubt man, daß beim „Normalen“ das „Ich“ „stärker“ als das „Unbewußte“ sei. (Dabei stellt man es sich als eine Art Ding oder Person vor: „das“ Es). Sie meinen also, daß bei den „Nicht-Normalen“ das „Ich“ zu „schwach“ sei (die sog. „Ich-Schwäche“). Das „Fleisch“ ist ihnen also zu „willig“. Nach Lacan gehört aber zur Übermacht des Unbewußten, daß schon das „Ich“ das bloße Bild eines „schönen Truges“ ist, in dem wir uns spiegeln, um nicht hinter den Spiegel schauen zu müssen. Vielleicht gibt es gar kein „Ich“ oder „Selbst“? Das „Ich“ ist für die Ich-Psychologen eine Art Behälter aus der Vorratskammer. „Kann ‘s noch paar Gramm mehr sein?“, möchte man fragen. Sicher gab es in Freuds Werkgeschichte immer Phasen, in denen er diesen Auffassungen für gewisse Zeit (als Vereinfachungskniffen) zuneigte, aber es gab genauso auch wieder Zeiten, in denen er es sich und uns schwer machte, um sich der Kompliziertheit der Phänomene zuzuwenden.

Der Vorwurf der Lacanianer an die anderen Freudianer lautet aber insbesondere: Ohne es vielleicht direkt zu wollen, machen sie sich selbst zum Vorbild: Werde so „gesund“ und „normal“, wie wir es sind! Ja, werde doch (genau-) so wie ich! (Aus) „Es“ soll „Ich“ werden’ ...geht über in ‘Du sollst (genau wie) ich werden’. Lehrern (und manchen Fachleitern) erscheint dies harmlos, fordern sie es doch ständig. Wissen sie doch meist genau (sie müssen ja prüfen und urteilen), wie der „richtige“ Lehrer zu sein hat. Aber hier sieht man gerade den Unterschied zur Analyse: Jeder Analytiker lernt, daß sich der Analysant mit ihm identifiziert bzw. seine Liebe und seinen Haß auf ihn „überträgt“! Im Gegensatz aber etwa zu (traditionellen Verhaltensweisen von) Eltern, Ärzten, Politikern und Erziehern soll er dies gerade nicht „ausnutzen“, sondern - mit der Zeit - den Analysanten begreifen lassen, daß er hier - wie jeder auch sonst! - den „höher-gestellten“

Zudem darf man sowieso nichts gegen die Regel des Systems sagen (und unternehmen), man muß sie im Gegensatz noch unterstützen. Sie können ja wirklich nicht anders. Denn sonst würde ja dieses ganze „eigenartige“ System, das nur durch diese Regel zusammenhält, zusammenbrechen und sich auflösen. Danach müßte alles wieder neu ausgehandelt werden: So wie wenn ein Schüler die Schule wechselt oder - in kleinerem Rahmen - ein Lehrer eine neue Klasse oder eine Klasse einen neuen Lehrer bekommt.

Es läuft also etwas paradox ab: Gerade nur wenn ich die Regel (des Systems) unterstütze, ergeben sich überhaupt erst Spielräume für die Mitglieder dieses Systems, andere Regeln oder die eigene (bisherige) Lebens-Regel überhaupt erst einmal wahrzunehmen.

Es ist etwas Provozierendes, was die systemische Sicht herausarbeitet: Was ein einzelner (an „Eigenschaften“) zeigt, ist im wesentlichen ein *Produkt* des Beziehungssystems, in dem er steckt.²⁸

Menschen (das *sujet supposé savoir*, dem er unterstellt zu wissen) idealisiert oder karikiert. Wie in der berühmten Karikatur: Rex + Ludovicus = Ludovicus Rex. Wir sehen zuerst die hohle Amts-Puppe in königlicher Haltung (eine bekleidete Attrappe; eine hohle Form für unsere Projektionen), daneben den kahlköpfigen, „mickrigen“ Ludwig - und das ergibt zusammen die pompöse Statur Louis XIV.

²⁸ Da das „systemische“ Denken aus den USA importiert worden ist (die kybernetischen Modelle i.e.S. meist auch), ist das Wissen ganz verloren gegangen, daß in Deutschland schon Jakob von Uexküll in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts die biologischen Regelkreise zur Grundlage seiner „Umweltlehre“ (1909 und 1934), „Theoretischen Biologie“ (1920) und „Bedeutungslehre“ (1940) gemacht hat. Und noch wichtiger: Daß es - seit dem ersten Weltkrieg - die Leipziger Schule der „Genetischen Ganzheitspsychologie“ gegeben hat (begründet durch Sander, Volkelt und Krueger, den letzten engen Schülern Wilhelm Wundts), die (in unzähligen Doktorarbeiten etc.) im einzelnen dasjenige empirisch-wissenschaftlich entdeckt und exakt überprüft hat, was heute oft etwas verschwommen mit dem Etikett „holistisch“ oder „ganzheitlich“ angeboten wird (Sanders „Aktualgenese“ der Wahrnehmung; das Sandersche „Parallelogramm“ als Musterbeispiel der Gestaltpsychologie). Ich hatte das Glück in diesem Denken ausgebildet worden zu sein durch mein siebenjähriges Psychologie-Studium bei dem Kölner Psychoanalytiker, Ganzheits- und Gestaltpsychologen Wilhelm Salber (ein Schüler u.a. von Sander und Anna Freud).

3. Tomms Beschreibung von vier Grundtypen des Fragens (mit zwei vorangestellten Schaubildern)²⁹

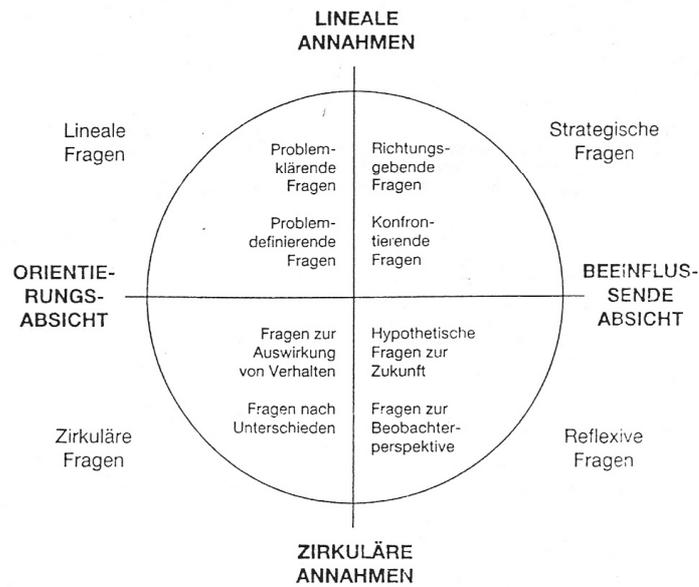


Abb. 1. Eine Darstellung zur Unterscheidung der 4 wichtigsten Fragegruppen

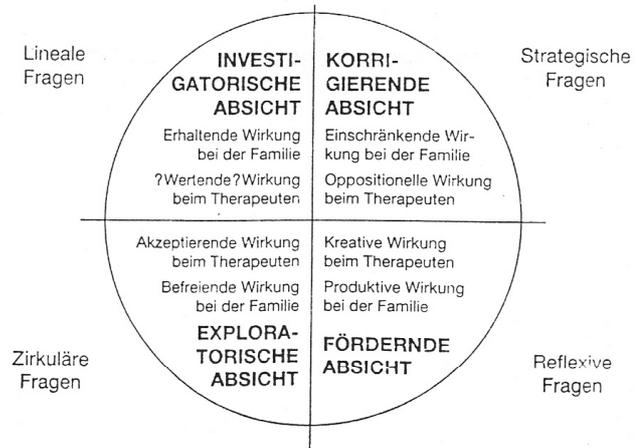


Abb. 2. Dominierende Absicht und wahrscheinliche Wirkung auf verschiedene Fragegruppen

²⁹ K. Tomm (1988): Das systemische Interview als Intervention: Teil III. Lineale, zirkuläre, strategische oder reflexive Fragen? In: System Familie 2 (1989) 21-40. Abb. 1: S. 28. Abb. 2: S. 38.

„Man sollte immer daran denken, daß die Frage bis zu einem gewissen Grad die Antwort ‘vorwegnimmt’, und zwar insofern, als sie den Bereich einer ‘angemessenen’ Antwort absteckt.“
(Karl Tomm) ³⁰

Dieser vorangestellte einfache Grundgedanke des kanadischen ‘Systemikers’ Karl Tomm zieht sich wie ein roter Faden durch seine Analyse hindurch, die er vier grundlegenden Fragetypen (*lineal, zirkulär, reflexiv, strategisch*) gewidmet hat und die ich nun in den folgenden Zitaten zusammenstelle werde. Er spricht zwar von „Familien“ und von „Therapeuten“ (Beratern), aber auch in „Kollegialen Fallbesprechungen“ nimmt ja - nach Andersens Modell - einer die Rolle des Interviewers ein und befragt den, der über eine problematische Beziehung berichtet.

a) Lineale Fragen

Beispiel: „Sie sind sie oft betrunken?“³¹

„Die Familienmitglieder beantworten zwar die Fragen, aber praktisch verändert sich bei ihnen nichts. Ein Risiko bei den linealen Fragen stellt jedoch unter anderem dar, daß diese Frageart die Familie unbeabsichtigt sogar noch tiefer

³⁰ K. Tomm (1988) III, S. 39. Irrtümlich steht im deutschen Text: „einer ‘angemessenen’ Frage absteckt“.

³¹ Oder: ‘Wie lange sind Sie schon depressiv?’ - Lineale (lineare) sind direkte Fragen, die mir über mich gestellt werden. Sie sind „überwiegend *untersuchend (investigative)*.“ (S. 29) - Sie schreiben zudem meist fest, daß ich es doch bin, der (unabhängig von den anderen) ein Problem habe: als wären dies meine Eigenschaft und nicht der Ausdruck einer „seltsamer“ Beziehung, in der ich auf andere(s) verweise. Ich zeige es anderen so. Wir spielen zusammen uns etwas gegenseitig vor. - Sage ich etwa (anstatt eine Sichtweise, Definition, ein Problem zu verewigen) zu jemandem, der sich mir „niedergeschlagen“ (niemals in jeder Hinsicht) „gibt“: ‘Du bist ja ganz fröhlich heute’ - dann muß er vielleicht lachen und ist plötzlich nicht mehr der (Niedergeschlagene), als der er definiert schien. - Lineale Fragen gehen davon aus, daß eine (erkennbare) Ursache in (nur) einer Richtung (und in gerader Linie) zu einer (erkennbaren) Wirkung führt.

in ihren linealen Wahrnehmungen verankert, indem sie Wertvorstellungen, die bereits zuvor existierten, unausgesprochen bestätigt und bestärkt.“³²

„Konsequenterweise übermitteln lineale Fragen zu Problemen häufig eine wertende Haltung, so etwa, daß mit dieser Person etwas nicht stimmt und die Umstände nicht so sind, wie sie sein sollten. Dies provoziert oftmals Scham- und Schuldgefühle und auch eine Abwehrhaltung bei den betreffenden Klienten“.³³

b) Zirkuläre Fragen

Beispiele : „Wer macht sich Ihrer Meinung nach die größten [wenigsten] Sorgen? [...] Was macht sie [Ihre Frau], wenn sie sich sorgt? [...] Wie verhalten Sie sich, wenn sie Ihnen zeigt, daß sie sich Sorgen macht?“³⁴

„Zirkuläre Fragen bergen dagegen immerhin ein Potential in sich, das auf die Familie *befreiende Wirkungen (liberating effects)* ausübt. Wenn der Therapeut hier Fragen stellt, um bestimmte Muster für ein zirkuläres oder systemisches Verständnis der problematischen Situation zu identifizieren, dann stellen die Familienmitglieder, die zuhören, ihre eigenen Verknüpfungen her. Dadurch können sie sich der Zirkularität in ihrem eigenen Interaktionsmuster durchaus bewußt werden.“³⁵

„Mit diesen Fragen sollen zirkuläre Muster enthüllt werden, durch die die Wahrnehmungen [Deutungen; AH] und Vorkommnisse miteinander verknüpft sind. Diese Frageart wirkt neutraler und akzeptierender. Die Antworten, die auf solche Fragen von Familienmitgliedern kommen, sind auch zumeist weniger wertend. Zirkuläre Fragen sind stärker durch eine allgemeine Neugierde gekennzeichnet, und zwar bezüglich der möglichen Verbindung von Ereignissen,

³² K. Tomm (1988) III, S. 35.

³³ K. Tomm (1988) III, S. 29.

³⁴ K. Tomm (1988) III, S. 30. Ich werde über *andere* befragt. *Jeder* wird die Reihe herum (oft mit derselben Frage) befragt. Natürlich (besonders) auch die Kinder: „Und wenn er [Euer Vater] ins Bett geht, was macht dann Eure Mutter?“ (a.a.O.) - Freilich kann dies immer nur meine „Hypothese“ bzw. *Meinung* sein, die ihre Folgen hat (im Kreislauf der Familie). Es sollte (kann?) nie gefragt werden, ob sie nun „wahr“ oder „falsch“ sei. Es gibt immer nur „Hypothesen“, Möglichkeiten. Verschiedene „Wahrheiten“ bleiben (immer?) nebeneinander (be-) stehen.

³⁵ K. Tomm (1988) III, S. 35f. (Zwei Druckfehler oben korrigiert: „Fragen birgen ... ausüben.“).

die [bisher scheinbar nur am Rande; AH] im Zusammenhang mit dem Problem stehen, als daß sie von einem speziellen Bedürfnis geleitet werden, die präzise Entstehung des Problems zu erfahren.“³⁶

c) Reflexive Fragen

Beispiel: „Wenn diese Depression plötzlich verschwinden würde, was wäre anders in Ihrem Leben?“³⁷

„Dabei wird vorausgesetzt, daß es sich bei den einzelnen Familienmitgliedern um autonome Individuen handelt, die sich nicht direkt belehren lassen. Daher verhält sich der Therapeut hier eher wie ein Berater oder Trainer, der die Familienmitglieder darin bestärkt, ihre eigenen Möglichkeiten zur Problemlösung zu nutzen.“³⁸

„Die Fragen sind insofern reflexiv, da sie gestellt werden, um die Familienmitglieder dazu zu bringen, über die Implikationen ihrer derzeitigen Wahrnehmung[en] und Handlungen nachzudenken und neue Möglichkeiten in Betracht zu ziehen. Zwar wird auch mit reflexiven Fragen beabsichtigt, eine Familie therapeutisch zu beeinflussen, aber diese Fragen besitzen einen neutraleren Befragungscharakter als die strategischen Fragen, da sie stärker die Autonomie der Familie berücksichtigen.“³⁹

„Diese Fragen haben eine eher *produktive Wirkung (generative effect)* auf die Familie. Die therapeutische Absicht, beeinflussen zu wollen, wird hier nämlich durch den Respekt vor der Autonomie der Klienten abgeschwächt, und daher wird bei diesen Fragen auch der Ton des Therapeuten merklich gemäßiger [nicht mehr vorwurfsvoll; AH] ausfallen. Die Familienmitglieder erleben, daß sie dazu aufgefordert werden, neue Sichtweisen auszuprobieren, anstatt dazu gedrängt oder darin hineingezogen zu werden. Die Fragen sind hier darauf ausgerichtet, den

³⁶ K. Tomm (1988) III, S. 30.

³⁷ K. Tomm (1988) III, S. 32f. Dort ein weiteres Beispiel: „Angenommen, es gäbe da was, über das er sehr verärgert wäre, aber er wollte es Ihnen nicht erzählen, aus Angst davor, daß es Ihre Gefühle verletzt. Wie könnten Sie ihn dann davon überzeugen, daß Sie stark genug wären, es zu verkräften?“.

³⁸ K. Tomm (1988) III, S. 32.

³⁹ K. Tomm (1988) III, S. 33.

Familienmitgliedern *Raum zu eröffnen*, damit sie neue Wahrnehmungen, neue Perspektiven, neue Richtungen und neue Möglichkeiten in Erwägung ziehen können. Sie ermöglichen desgleichen eine Neubewertung der problematischen Implikationen der zu diesem Zeitpunkt existierenden Wahrnehmungen und Verhaltensweisen der Familie - und zwar ohne daß Zwang ausgeübt werden muß. Als Konsequenz tragen die Familienmitglieder dazu bei, neue Beziehungen und neue Lösungen auf ihre Weise zu entwickeln, und zwar dann, wenn es für sie selbst passend erscheint.⁴⁰

d) Strategische Fragen

Beispiele: „Warum erzählen Sie nicht ihm [Ihrem Mann] anstelle der Kinder von Ihren Sorgen? [...] Wäre es Ihnen nicht viel lieber, Sie könnten aufhören, sich Sorgen zu machen, als ständig damit so beschäftigt zu sein?“

„Instruktive Interaktion wird für möglich gehalten, der Therapeut verhält sich wie ein Lehrer, Dozent oder Richter, denn er erläutert den Familienmitgliedern, inwiefern sie sich geirrt haben und wie sie sich verhalten sollten - auch wenn der Therapeut dies nur indirekt in Form von Fragen erreicht.“⁴¹

„Zunächst kann sich hier eine verbreitete Nebenwirkung ergeben, nämlich daß sich die Familienmitglieder schuldig fühlen oder dafür schämen, überhaupt einen solchen Weg eingeschlagen zu haben. Diese Einschränkung kann zweierlei Gestalt haben: nichts zu tun, von dem der Therapeut glaubt, daß es „falsch“ ist oder zu dem Problem beiträgt; oder nur das zu tun, was der Therapeut für „richtig“ hält und von dem er glaubt, daß es hilfreich wäre.“⁴² Beides reduziert die Optionen der Familie

⁴⁰ K. Tomm (1988) III, S. 37.

⁴¹ K. Tomm (1988) III, S. 31. Dort auch die zit. Beispiele.

⁴² Die Nachbesprechungen von „Lehrproben“ können ähnliche Folgen (1) haben. - Oder aber (2) sie gehen in Richtung „Angriff“ und „Verteidigung“. Erstens gelten beide nicht als gleichberechtigt. (Referendare sollen die Fähigkeiten von Fachleitern - bisher noch - nicht beurteilen oder kommentieren). Zweitens gehen beide (leider) davon aus, daß nur *eine* der beiden Sichtweisen richtig sein kann. Außerdem geht es „um die Wurst“ (Note). In so einem Spiel muß der „Klügere“ nachgeben. - Oder paradox (3): „Wenn beispielsweise Eltern von ihrem Kind wiederholt Offenheit (*disclosure*) fordern, lehren sie manchmal ganz unbeabsichtigt ihr Kind zu lügen. Das Kind lernt nämlich möglicherweise so, alle Arten von Antworten zu erfinden, nur um die elterliche Forderung nach einer sofortigen Reaktion zu befriedigen.“ (K. Tomm (1988) III, S. 24). - (4) Es gibt Referendare,

auf das, was der Therapeut für sie am besten hält, ob es nun momentan tatsächlich angebracht ist oder nicht. Somit neigen diese Fragen eher zur Manipulation und Kontrolle. Im Extremfall können sie den Fragen ähneln, die ein guter Anwalt bei einem Kreuzverhör an die Zeugen im Gerichtssaal richten könnte. Der Anwalt setzt strategische Fragen ein, um einen Zeugen [hier den „Täter“; AH] dahin zu bringen, dazu zu verführen, einzuschüchtern oder einfach zu zwingen, genau das zu sagen, was seiner Meinung nach der Richter oder die Jury hören sollen [...] auch wenn die betroffene Person überhaupt nicht so denkt oder fühlt wie er.“⁴³

e) Zusammenfassung

„Zum Schluß möchte ich noch auf die möglichen *Auswirkungen auf seiten des Therapeuten* hinweisen: Wenn dieser verschiedene Arten von Fragen stellt, dann wird er von diesen Fragen ebenso beeinflusst. Seine oder ihre Denkweise wird nicht nur durch die Annahmen und Präsuppositionen bestimmt, die sich bei der Formulierung der Fragen ergeben, sondern auch dadurch, daß er oder sie auf die Antworten des Klienten, die er auf die Fragen gibt, reagiert. Bei linealen Fragen wird sich beim Therapeuten und auch beim Klienten eine eher lineale Denkweise anschließen. Daher besteht hier dann beim Therapeuten die Gefahr, daß er eine *wertende Haltung* bezieht. Die Wirkung der zirkulären Fragen beim Therapeuten besteht darin, seine oder ihre Neutralität und die Fähigkeit zu vergrößern, den Klienten und die Familie so zu akzeptieren, wie sie sind. Alleine dieses *Annehmen oder Akzeptieren* birgt ein heilendes Potential innerhalb des therapeutischen Systems in sich, da es den lähmenden Auswirkungen der Schuldgefühle entgegenwirkt, die bei symptomatischen Familien immer allgegenwärtig sind. Die Wirkung von strategischen Fragen auf den Therapeuten läßt sich so beschreiben,

die Fehler (Kritik) an sich selber erfinden. So wie andere Sünden erfinden, um bei der regelmäßigen Beichte überhaupt (diesen hohen Erwartungen) etwas anbieten zu können. Manche sind rebellischer: Sie begehen Sünden, (nur) um („zynisch“) etwas beichten zu können. Jedes Opfer (z.B. ein „Sünder“ bzw. ein „Symptomträger“ zu werden) ist ihnen recht, um diese intime, außerordentliche Beziehung zum Beichtvater (aufrecht) zu erhalten. Es ist oft die einzige Form, in der eine „Vater“-Figur dem Jüngeren eine solche, so außerordentlich hohe und intime Aufmerksamkeit zeigt.

⁴³ K. Tomm (1988) III, S. 36f. Strategische Fragen werden mit „korrektiver“, korrigierender Absicht gestellt. Der Interviewer ist gleich festgelegt, bestimmte Zusammenhänge unterstellen zu müssen (Ich weiß, wie es ist. Ich weiß, auch wie du es richtig machen sollst). Der andere fühlt sich (zu Recht) sehr leicht angegriffen. Die Fragen sind oft nur rhetorische Fragen (Appelle).

daß diese bei ihm oder bei ihr öfters zu einer *oppositionellen Haltung* gegenüber der Familie führen. Dagegen können die reflexiven Fragen den Therapeuten zu einem *kreativen Verhalten* beim Fragestellen verleiten. Sollte es mit einer bestimmten Frage ‘nicht richtig funktionieren’, der Familie genug Raum zu verschaffen, sich freier zu entwickeln, dann sucht sich der Therapeut eine andere Frage, die mit größerer Wahrscheinlichkeit die natürlichen Selbstheilungskräfte der Klienten freisetzt.“⁴⁴

„Aus dem Bisherigen läßt sich zusammenfassen, daß die Familienmitglieder mit *größerer Wahrscheinlichkeit* durch eine zirkuläre und reflexive Befragung Respekt erfahren und Neuerungen und spontane Veränderungen an sich empfinden werden; durch lineale und strategische Befragungen werden sie eher Wertungen, Kreuzverhören und Zwang ausgesetzt. Sobald die Familienmitglieder anfangen, sich verurteilt oder manipuliert zu fühlen, wird die Atmosphäre in einer Sitzung leicht angespannt oder ‘frostig’.“⁴⁵

„Aus der Beobachterperspektive heraus gesehen [...] treten diese Diskontinuitäten innerhalb des therapeutischen Prozesses zweimal auf - wobei dies im zweiten Fall bedeutender ist: zunächst einmal zwischen dem, was der Therapeut beabsichtigt zu tun und dem, was er tatsächlich tut. [...] Zum zweiten ergibt sich eine Diskontinuität zwischen dem, was der Therapeut tatsächlich fragt [genauer: aus seiner Weltsicht heraus damit meint, wenn er so fragt; AH], und wie es von den Familienmitgliedern aufgenommen wird; dies ist absoluten Einschränkungen unterworfen, denn sowohl das Zuhören der Klienten als auch ihre Antworten werden immer von ihrer eigenen Autonomie bestimmt [von ihrer eigenen Welt und ihrem eigenen Blickwinkel; sie haben es nicht „falsch“ verstanden! AH]. Zugleich sind die Antworten der Familienmitglieder jedoch nicht willkürlich, sie werden durch das, was der Therapeut sagt und tut, ausgelöst und bestimmt. Ein Therapeut kann sehr stark dazu beitragen, diese Eventualitäten zwischen Absicht und Wirkung zu steuern; indem er oder sie beispielsweise unter Zuhilfenahme der Richtlinien der Zirkularität die sprachliche Kopplung mit den Klienten verstärkt. Im Grunde aber garantieren die therapeutischen Absichten bei bestimmten Fragen niemals bestimmte Wirkungen bei den Klienten. [...] Was letztendlich mit den Klienten oder der Familie geschieht, hängt zu jedem Zeitpunkt von der

⁴⁴ K. Tomm (1988) III, S. 37f.

⁴⁵ K. Tomm (1988) III, S. 39.

Einmaligkeit ihres eigenen Systems und ihrer Struktur ab. Es kann nicht stark genug betont werden, daß es sehr wichtig ist, diesen Unterschied zwischen Absicht und Wirkung zu erkennen und zu akzeptieren, ebenso wie das Auseinanderklaffen des therapeutischen Handelns und der Klientenreaktionen. Die tatsächlichen Wirkungen sind immer unvorhersehbar. Trotzdem kann ein Therapeut wahrscheinliche Reaktionen abschätzen, und er berechnet sie auch. So ist es beispielsweise viel *wahrscheinlicher*, daß sich die Klienten für ihre eigenen Interaktionsmuster interessieren, wenn ihnen anstelle von linealen Fragen eine Reihe von zirkulären Fragen gestellt wurde.“⁴⁶

Zum Schluß ein praktisches Beispiel aus der Schule

Nun ein Beispiel von *Molnar* und *Lindquist*, die nahezu den einzigen praxisbezogenen und an Beispielen reichen, systemischen Text zur Schule geschrieben haben (neben Ergenzingers produktivem Erfahrungsbericht).

Sie zitieren den Bericht einer Lehrerin, die *sich selbst fragte*: Wie kann ich es noch anders sehen?

„Jeden Morgen kam Bob herein und stellte sich neben Petes Tisch, und sie sprachen über die Ereignisse vom Vorabend.“

Dies ärgerte die Lehrerin immer sehr ... bis sie, so berichtet sie, es schaffte das Ereignis in dem Rahmen dieser Zweiergruppe positiv zu sehen und dies auch Bob mitzuteilen:

„[...] bleib noch ein bißchen bei Pete, manchmal ist eine dicke Freundschaft wichtiger als alles andere. Er sah mich an, als sei ich sarkastisch gewesen, und Pete fing an zu kichern. Als ich weiterhin ganz sachlich blieb, wandelte sich ihr Zweifel in Erstaunen. [...] Bob bleibt immer noch jeden Morgen ein oder zwei Minuten lang an Petes Tisch stehen für einen kleinen Schwatz [früher während der ganzen Stunde, z.T. auch ersetzt durch eine einstündige Zeichensprache aus der Ferne; AH], aber dann geht er an seinen Platz und fängt mit seiner Arbeit an. Er schafft jetzt mehr Arbeit. Ich fange den Tag mit viel besserer Laune an und stelle fest, daß ich meinen Schülern gegenüber viel toleranter bin.“⁴⁷

⁴⁶ K. Tomm (1988) III, S. 34.

⁴⁷ A. Molnar/ B. Lindquist (1988): Verhaltensprobleme in der Schule - Lösungsstrategien für die Praxis. Mit e. Vorw. v. U. Grau. (Übers. a.d. Engl.) Dortmund 1990, S. 65f.

Der Grundgedanke lautet wieder: Das einzige, was LehrerInnen (erst einmal) verändern können, sind sie selbst, d.h. ihre Art und Weise, das Beziehungsproblem zu sehen und zu deuten.

Wir müssen erst üben, es einmal ganz anders zu deuten, es vielleicht so zu sehen, wie es der Schüler sieht: Was könnte das Verhalten des Schülers (auch vielleicht für ihn) *unbemerkt Positives* „ausdrücken“? Erste Versuche werden erst einmal darin bestehen, es einfach *um-zudeuten* (wobei nie entschieden werden kann, wie es wirklich zu sehen ist). Es gibt zum einen eben Deutungen, die das Problem (Sich-Zueinander-Verhalten) verewigen, und zum anderen (mir und ihm ungewohnte) Deutungen, durch die sich tatsächlich das Verhältnis und damit das Verhalten verändert. Wenn ich meine Einstellung radikal verändere (und plötzlich das Positive für ihn, für mich, für uns daran erkenne), dann verändert sich auch der Schüler. Andersdeuten gelingt mir wohl dann, wenn ich den Ausschnittrahmen meines Blickwinkels vergrößere oder verkleinere (so daß die Striche sich zu einer ganz anderen Gestalt zusammenfügen): Ich sehe jetzt die Zweierbeziehung der beiden Schüler „aus ihrer Sicht“: als ein geschlossenes System, alles, was darum herum ist, ist da nicht mehr so wichtig. Andererseits wäre es als nächster Schritt noch nützlich, den Blick zu erweitern und zu prüfen, welchen Dienst (Funktion) die beiden mit ihrer Paarbildung (über alles andere hinweg) un-/bemerkt der ganzen Klasse erweisen...

II. „KOLLEGIALE FALLBERATUNG“
 EINMAL GANZ ANDERS:
 ANDERSENS MODELL
 DES „REFLEKTIERENDEN TEAMS“

Andersen beschreibt sein Modell des „Reflektierenden Teams“

„Nach unserer derzeitigen Ansicht ermöglicht die Struktur des Reflektierenden Teams allen, die uns zu Rate ziehen, sich selbst neue Fragen zu stellen und dabei neue Unterscheidungen zu treffen - während sie dem Reflektierenden Team zuhören.

Das festgefahrene System, ob es nun aus einer oder mehreren Personen besteht, z.B. einer Familie plus dem helfenden System, wird von einer/m von uns interviewt. Alle diese Personen bilden das Interview-System. Das Reflektierende Team befindet sich oft hinter einer Einwegscheibe und besteht meist aus drei Personen. Eine Einwegscheibe ist nicht notwendig und die Anzahl der Teammitglieder beträgt nicht immer drei.[...]

Das Interview-System wird als autonomes System angesehen, das selbst bestimmt, worüber und wie darüber gesprochen werden soll. Das zuhörende Reflektierende Team weist [im Gegensatz zum Mailänder Modell] das Interview-System nie an, worüber oder wie gesprochen werden soll.

Jedes Mitglied des Reflektierenden Teams hört der Konversation schweigend zu. Die Mitglieder sprechen nicht miteinander, sondern jeder redet mit sich selbst, indem er sich Fragen stellt. Sie fragen sich, wie die Situation oder das Problem, das das System vorstellt, ergänzend zur vorgetragenen Beschreibung beschrieben

werden kann. Wie kann die Lage oder das Problem zusätzlich zu den vorgebrachten Erklärungen erklärt werden?

Nach einiger Zeit bietet das Team seine Erklärungen an, wenn das Interview-Team daran interessiert ist. Dann reden die Teammitglieder miteinander über ihre Einfälle und Fragen zum dargestellten Problem, während die Mitglieder des Interview-Systems ihnen zuhören.

Mit anderen Worten: Jedes Teammitglied liefert seine/ ihre Version der definierten Probleme. Wenn die verschiedenen Versionen nicht zu unterschiedlich sind, werden sie sich als Perspektiven ergänzen und zwei oder mehr Versionen werden dann weitere Versionen erschaffen, solange das Team auf befragende Art miteinander spricht.

Vielleicht ist es noch wichtiger, daß diese Prozedur den Mitgliedern des Interview-Systems (dem festgefahrenen Systems plus dem Interviewer) die Möglichkeit gibt, mit sich selbst zu reden, während sie den Versionen zuhören, die das Team präsentiert.

Nachdem das Team seine Reflexionen beendet hat, sprechen die Mitglieder des Interview-Systems miteinander über ihre Einfälle zu den Reflexionen. Auf gewisse Art führen sie eine Konversation über die Konversation des Reflektierenden Teams über die Konversation des Interview-Systems.

Der Interviewer, der sich zurückhält, Meinungen zu äußern oder Ratschläge zu erteilen (wenn das nicht zu ungewöhnlich für das System ist), stellt nur Fragen. Das Team äußert die Reflexionen ebenfalls nur in der Möglichkeitsform, um zu unterstreichen, daß jedes Teammitglied nur eine subjektive Version des Ganzen haben kann und keine objektive und endgültige Version, da es eine solche nach dem zugrundeliegenden Denken nicht gibt.

Daher stimmen wir mit MATURANAS Aussage überein, instruktive Interaktion ist unmöglich. Wir können lediglich eine Möglichkeit für eine vorübergehende strukturelle Koppelung von gegenseitigem Interesse und den anschließenden Gedankenaustausch anbieten. Wir unterstreichen gern die Bedeutung gegenseitigen Interesses. Wir können nur dann hilfreiche Mitwirkende sein, wenn das Gespräch unsere Neugier weckt. Neugier liefert hier, wie auch sonst, einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung.“⁴⁸

⁴⁸ T. Andersen (1990a): Das Reflektierende Team. In: Ders. (Hg.) (1990b): Das Reflektierende Team, hier S. 55f.

(Im Anhang habe ich den Aufsatz von Connemann/ Kubesch abgedruckt, der die Anwendung dieses Modells für Fallbesprechungen in Lehrergruppen beschreibt).

Eine entscheidende Um-wendung

Peggy Papp hatte schon 1980 die Idee, das alte Modell des Beraterteams (Selvini u.a.) mit der Funktion des Chores in der griechischen Tragödie zu vergleichen. Neu ist nun, daß in Andersens Modell in regelmäßigem Wechsel auch der „Chor“ zur handelnden Figur wird und die „Protagonisten“ zu „Zuhörern“, die am Rande stehen. Dies ist die entscheidende *Um-wendung* der Richtungen, die das hierarchische Gefälle aufhebt.⁴⁹

Dies besänftigt und öffnet. Die einen sind keine „Heiler“ mehr und die anderen nicht mehr die „problematischen“ „Objekte“ der Untersuchung. („Es handelt sich hier um einen Fall von...“). Wie man weiß, machen Institutionen (Methoden), die uns so definieren, uns erst „wirklich“ krank oder rebellisch. Das „Helfer“-System erzeugt erst das Problem so richtig, das es „behandeln“ (oder verwahren) will. Man definiert damit gleichzeitig sich selber: als „normal“ und als den, der die Macht hat über den, der da aus den Kriterien „herausfällt“.⁵⁰

⁴⁹ Vgl. dazu das **vierte Motto** dieser Arbeit: Über die darin zuerst geschilderte Auffassung, die wohl bis 1985 in der Familien- und Systemtherapie allgemein üblich war, sagt Lynn Hoffman: „Das Familiensystem ist selbst nur eine Idee, die uns alle vom Wege abgebracht hat. Es ist viel besser, das Konzept des Familiensystems völlig beiseitezulassen und über die Behandlungseinheit als Bedeutungssystem zu reflektieren, zu dem der behandelnde Fachmann ebenso aktiv beiträgt wie jeder andere auch. Wir sagen dann nicht, das System erschafft das Problem, sondern wir kehren diese Aussage um: das Problem erschafft das System. Anders gesagt, das Problem existiert nicht unabhängig von den ‘beobachtenden Systemen’, die reziprok und kollektiv das Problem definieren. Eine Folge dieser Auffassung ist die, daß psychiatrische Diagnosen nur im Kopf des Beobachters existieren. Noch schlimmer, da Diagnosen Kausalattributionen und dementsprechend Schuldzuschreibungen in sich tragen, verstärken sie die Probleme, die sie eigentlich gütlich (er)klären sollten.“ In: L. Hoffman (1987): Einleitung. In: L. Boscolo/ G. Cecchin/ L. Hoffman/ P. Penn (1987), S. 26f.

⁵⁰ So haben die systemischen *Schulpsychologen* erkannt, „daß die Schule sich ihre Probleme selbst schafft“. Die LehrerInnen, die (weil sie) sich an die Psychologen wenden, sind die Klienten, die ‘Probleme haben’! Die Schüler sind nicht die Klienten und werden auch nicht beraten (außer sie selber kämen mit einem Anliegen) (Selvini Palazzoli/ Cirillo u.a. [1976a], S. 30; 32). „Probleme“ ernähren Experten (-systeme), also glauben Helfer daran, daß „Probleme“ (immer noch) existieren (bzw. erzeugen sie erst).- Probleme halten Familien zusammen!

„*Monologe*“ oder „*Als ob die anderen nicht da wären*“

In Andersens neuen Modell dagegen sprechen alle nur „für sich“, zugespitzt gesagt, nur in „*Monologen*“, und zwar durch den abgesteckten Rahmen ausdrücklich und methodisch. Denn eine Grundauffassung beherrscht die gegenwärtige konstruktivistische Systemtheorie („Kybernetik 2. Ordnung“; Autonomie der autopoietischen Systeme):

„Instruktive Interaktion ist [direkt und von außen her] unmöglich“.

Rein äußerlich ist ja zudem schon in den meisten alltäglichen „Dialogen“ zu beobachten, daß sie Monologe sind. Jeder „haut“ meist seine Sicht allen anderen „um die Ohren“. Dies zeigte sich auch in meiner ersten, endlich ankündbaren „Vorbesprechung“ mit den LehrerInnen der 9 D.⁵¹

In Andersens Modell ist für jedermann sogar vorgeschrieben, diese „Monologe“ zu führen: ausschließlich die Rolle des Interviewers, der nichts unterstellt, zu spielen oder die Rolle dejenigen, der bloß zuhört.

Das Ideal der Beratung ist zu „klatschen“ und zu „tratschen“, „als ob“ (!?) die anderen nicht da wären!

Darum ist die methodische Regel, die beiden Teams strikt zu **trennen**, so wichtig: **Das „direkte“ Zueinandersprechen sollte unbedingt vermieden werden!** (Zu glauben, direktes Zueinandersprechen wäre überhaupt effektiv möglich, wäre Selbstbetrug. Zudem ist es oft ein Duell oder ein freundlicher Wettstreit darum, wer es richtiger oder treffender ausdrücken kann).

Auf welche Weise genau die Personen auch innerhalb eines Teams „monologisch“ ‘miteinander’ reden, müßte noch näher untersucht werden.

Die Klienten zeigen sich anfangs ja sowieso für die meisten Betrachter so, *als ob* sie in ihrem alten Muster gefangen seien: Es wirkt vielleicht wie eine Litanei, ein schon lang aufgesagter Monolog, was sie an „Klagen“ und „Erklärungen“ vorbringen.

Wenn dem so wäre, könnte dies den Interviewer verführen, in dieses „Für“ und „Wider“ mit einzusteigen. Um dies zu vermeiden, stellt dieser nur Fragen, die über Kreuz gehen (vielleicht auch etwas „monologisch“-„unberührt“).

⁵¹ Am 9. Mai, als nur kurz Co-Klassenleiter P, Lehrer M und noch kürzer Klassenleiterin D erschienen. Gerade letztere sorgte mit ihrem Monolog dafür, daß alles „wild“ einher und aneinander so sehr vorbeiging: „Kollegiale Beratung“, das wäre doch „unmöglich“, so etwas woll(t)en die Kollegen doch gar nicht. (Zudem warf sie einen entrüsteten Blick auf mein bereitgestelltes Tonbandgerät. Vorher sagte sie immer: ‘Sie müssen doch „Dokumentationsmaterial“ in Ihre Arbeit aufnehmen!’).

Kann insbesondere das „Reflektierende Team“, wenn es von den Klienten beobachtet wird, untereinander ein Gespräch führen? Vergißt es nach einiger Zeit die Klienten? Oder „schießt“ es zu den Klienten herüber? Soll es gar gerade nur an die Klienten - auf eine schonende, indirekte Weise - adressiert sein? Sind es methodisch absichtlich uneigentliche Team-Dialoge und zugleich uneigentliche Selbstgespräche, weil sie von vorneherein eigentlich an die Klienten „appellieren“? ... Nach meiner Erfahrung gibt es wohl beide Varianten ...

Wenn einer redet, dann reden schon zwei

In Gesprächen „reden“ wir überhaupt immer irgendwie aneinander vorbei, weil in uns immer (mindestens) zwei „Seelen“ miteinander ringen und (ohne daß wir es merken) auch zu dem dritten Gegenüber sprechen. (Daran kann alle bewußte Körperkontrolle bzw. „Echtheit“ [Rogers] nichts ändern kann. Mit sich identisch zu sein, ist wohl darum prinzipiell unmöglich: „je est un autre“).

Mag es daran liegen, daß es die Stimme des Unbewußten gibt (ein Anderer redet aus mir) ... Mag es daran liegen, daß ein System als Ganzes die Summe aller seiner Glieder übersteigt und den einzelnen (als eines seiner Mit-Glieder) seine - unbemerkte - Rolle fürs Ganze spielen läßt: Aus uns und unseren Handlungen sprechen immer (mindestens) zwei: Wobei pikant ist, daß die „Stimmen“ nichts voneinander wissen. So spricht ein Klient immer mit zwei Stimmen zu seinem Berater: 1. Ich möchte mich ändern (das „Symptom“ loswerden). 2. Ich möchte aus guten Gründen so bleiben, wie ich bin (das „Symptom“ nicht loswerden; nicht nur als sog. „Krankheits“-Gewinn). Es gibt sogar unbemerkt ausgehandelte Verträge mit dem „Therapeuten“: ‘Ich tue dir nicht weh, tu du mir nicht weh’. Bzw. eine „Therapie“ wird gerade dazu eingegangen, damit sich nichts ändert. (Die eine Stimme sagt dann vielleicht: ‘Ich geh’ doch zur Therapie. Was willst du denn mehr?’). Der „Therapeut“ wird vielleicht als „Arzt“, „Chirurg“ gesehen: Es sei seine und nicht meine Aufgabe, mir etwas „wegzumachen“, möglichst so, ohne daß ich etwas (Unangenehmes) merke, wie in einer „Narkose“.

Eine besonders schwierige Aufgabe wird dem Berater öfters in der Schule gestellt. Dort werden die zwei Botschaften oder Stimmen auf zwei Personen verteilt: ‘Da muß sich was ändern’, sagt manch ein Lehrer über den Schüler, mit dem er ein Problem hat. ‘Da hat sich nichts zu ändern’, sagt er von sich. Da es ein Beziehungsproblem ist (und insbesondere dem Lehrer Kummer bereitet) ist die so

gestellte Aufgabe unlösbar. Der Berater „muß und soll“ scheitern und der Schüler vielleicht letztlich einfach „entfernt“ werden.

Anders wird es bei den LehrerInnen sein, die den einzelnen praktischen Beispielen von Molnar und Lindquist folgen und wie immer erkennen, daß das einzige, was sie erst einmal verändern können, sie selbst sind, ihre Weise, das Beziehungsproblem zu sehen, zu deuten.

Dem ersten, dem Interview-Team, fällt es anfangs nicht leicht, einen Kommentar abzugeben, nachdem das zweite, das Reflektierende Team, offen belauschbar „intern“ seine „Beratungs“-Ideen ausgetauscht hat. Öfters kommt nämlich hier kein zweiter Kommentar i.e.S. zu dem 1. Kommentar zustande. Vielleicht ist dies sogar sehr gut, denn es bestünde ja auch die Gefahr, daß dadurch ein Konkurrenzkampf entstünde (ein neue Runde, ein erneutes Wiederloslegen). Wer würde dann wie sich entscheiden können zwischen den beiden Sichtweisen, sozusagen über die Hierarchie zwischen den beiden? Werden hier die Klienten - allein durch diese Art Gleichberechtigung - so entwaffnet, daß sie als nunmehr „Kluggewordene“ oder als „Klügere“ nachgeben und nicht eine neue Runde, einen neuen Streit darüber eröffnen? Hat die Runde der Berater (des Reflektierenden Teams) sich tatsächlich geöffnet (und etwas auch von ihren „*Geheimnissen*“ offenbart) oder haben sie immer nur ständig an die Klienten gedacht (versteckte Appelle formuliert) und nur so getan, als würden sie ehrlich zu sich oder ihren Teamkollegen sprechen?

Es wäre ja auch wieder ein Paradox, diesmal von den Beratern zu fordern, sich spontan - wie unbeobachtet - zu geben (Zwang zur Ungezwungenheit). Oder es wäre auch vielleicht „ein Lernen an (m)einem Modell“, an mir als Vorbild, das ein unzulässiger Übergriff sein kann. (Systemische Berater sind keine Vertreter der Allgemeinheit oder „Normalität“). Darum ist es wirklich das beste, die Situation offenzulassen. Öfters ist darum die Antwort der Klienten (wie es die Regel verlangt nicht direkt zum 2. Team, sondern zu ihrem Interviewer, der bei dem 1. Team geblieben ist): ‘Ich bedanke mich für die Kommentare, dafür daß ich den inneren Prozeß der Überlegungen des Beraterteams verfolgen durfte. Ich brauche noch *Zeit*, um das Gesagte „sacken“ zu lassen, um darüber nachzudenken.’

Und tatsächlich, es sind vielleicht so viele innere Suchbewegungen angeregt worden, es gilt so viel Neues oder Irritierendes zu prüfen, daß es mich erst einmal ganz still macht. Manchmal könnte es aber auch daran liegen, daß beide Seiten sich noch nicht trauen, aus ihrer alten Rolle und der traditionellen Hierarchie herauszuschlüpfen. Übrigens war das Mailänder Modell über die längste Zeit sehr

hierarchisch (das Palo Alto-Modell ist es immer noch). Die „Therapeuten“ spielten die ihnen (wie allen „Ärzten“) unterstellten „magischen“ Fähigkeiten aus: Sie gaben zum Schluß meist überraschende, paradoxe, unverständliche „Verschreibungen“: Ihre Intervention wirkte dann wie ein „deus ex machina“!

Sehr hilfreich ist eine Folge, die anscheinend fast „unvermeidlich“ ist: Dadurch daß ein zweites Team (‘die da draußen’) eingeführt wird, schließt sich das erste Team, zu dem der Interviewer gehört, viel enger - auch mit dem Interviewer - zusammen (‘wir hier drinnen halten zusammen’). Entweder gelingt es dem Reflektierenden Team, daß die Mitglieder des ersten Teams sich wirklich darüber freuen, daß (von außen gesehen) soviel Positives und soviel Entwicklungschancen bei ihnen entdeckt wurden. Oder aber sie finden diese „Reflexionen“ so fremdartig, daß sie nun zueinander, auch zu dem Interviewer sagen: „Jetzt merke ich erst, wie sehr ich mich doch *hier* (im Gegensatz zu den da draußen, die sich da unpassend dazwischendrängen wollten) verstanden fühle.“

Eine Erläuterung zum Begriff „Interviewer“: Darin steckt, daß es letztlich wohl der Interventionen gar nicht bedarf! (Abgesehen von den sehr wichtigen Rahmenfestlegungen, ob, wann und wie die Sitzungen fortgesetzt werden). Die etwas ungewöhnlichen Fragen sind schon die sog. „Behandlung“. Sie sollen zu einer *neuen* (inhaltlich nicht festgelegten) „Selbstbehandlung“ anregen. Der Interviewer stellt sich selbst vielleicht sogar die Fragen (eigentliche oder uneigentliche?).⁵²

Ein Blick in die Zukunft

Vielleicht wäre es (wie schon in meiner Einleitung vorgeschlagen) eine wirklich wertvolle und - mit Bateson gesagt - „elegante“ Lösung, Andersens neues Modell für Referendare, Lehrer und Seminarleiter, die zusammen eine „Lehrprobe“ besprechen, einzuführen!⁵³

⁵² Zu eigentlichem und uneigentlichen Fragen gibt es einen schönen Aufsatz meines ehemaligen Krefelder Fachseminarleiters für Philosophie: Helmut Engels: „Zur Fragwürdigkeit des Fragens“. (Kritisch zu befragen sei die übliche Praxis, daß Lehrer - unechte - Fragen stellen, auf die sie die Antwort schon wissen oder zu wissen glauben).

⁵³ Für den Referendar bestünde dann nicht mehr die unmögliche (weil paradoxe) Aufgabe, *spontan* von sich aus dies (festgelegte eine) zu bekennen, was der Fachleiter ihn (insgeheim) *zwingen* will zuzugeben. Der Referendar kann ihm dann nur eine Komödie vorspielen. - Der Referendar und der Fachleiter würden nicht mehr direkt miteinander sprechen, sondern nur mit ihrem jeweiligen Team.

III. IRRFAHRTEN:
ERSTE KONTAKTE MIT DEM „UNMÖGLICHEN“
- ODER: ES IST IMMER JEMAND DA,
DER DAFÜR SORGT, DASS KEINER DA IST

(WOHLWOLLENDES [ZU-] NICHTS-MACHEN)

*„Double bind-Situationen entstehen aufgrund und innerhalb des psychotherapeutischen Rahmens sowie des Krankenhausmilieus. [...] Da Krankenhäuser mindestens ebensogut und ebensowohl zum Wohle des Personals wie zum Wohle des Patienten da sind, werden zuweilen Widersprüche in Abläufen auftreten, in denen Handlungen 'wohlwollend' für den Patienten vorgenommen werden, die eigentlich den Zweck haben, der Belegschaft die Arbeit zu erleichtern. Wir neigen zu der Annahme, daß die schizophrenogene Situation immer dann perpetuiert wird, wenn das System für Krankenzwecke organisiert und dem Patienten verkündet wird, diese Maßnahmen würden zu **seinen** Gunsten getroffen. Diese Art der Täuschung wird den Patienten provozieren, darauf zu reagieren wie auf eine **double bind**-Situation, und seine Reaktion wird in dem Sinne 'schizophren' sein, daß sie indirekt ist und der Patient sich nicht damit auseinandersetzen kann, daß er sich getäuscht fühlt.“*

(Bateson/ Jackson/ Haley/ Weakland, 1956)⁵⁴

Das eine Team darf und soll den „internen“ Beratungen des anderen Teams zuhören und dies dann wieder in seinem Team besprechen (während das andere wieder zuhört). Die Zusammensetzung der Teams ist noch zu bedenken: Das erste besteht aus (internen/ externen) Referendaren, das zweite vielleicht aus Fachleiter, Fachlehrer und eventuell dem Hauptseminarleiter (und internen/ externen Referendaren?). Das erste Team könnte z.B. (folgenreich!) kommentieren, daß es glaubt, daß sich der Fachlehrer vor dem Fachleiter oder der Fachleiter vor dem Hauptseminarleiter noch nicht so traut, seine eigene Meinung zu sagen.

⁵⁴ Zitiert nach der dem Leser leichter zugänglichen zweiten Übersetzung: Vorstudien zu einer Theorie der Schizophrenie. In: G. Bateson: Ökologie des Geistes. Frankfurt a. Main 1981, S. 270-301, hier S. 299f. - Was die Autoren über das Krankenhaus sagen, gilt auch für die Schule. Ein sog. „Problemschüler“ (S3) in der Klasse 9 D war zu seinem „Wohl“ zu einer Drogentherapie gezwungen worden, weil er in den Skiferien (Klassenausflug) übermäßig Alkohol getrunken hatte. (Freilich wurde mir - selbst im Flüsterton - auch nicht viel mehr darüber erzählt). - „Double bind“ (Doppelbindung) heißt: Es wird mir eine unlösbare Aufgabe gestellt, indem mich jemand (meist „unbewußt“) durch zwei einander widersprechende (Beziehungs-) Botschaften in eine „Falle“ lockt. Ein Beispiel: Mutter schenkt mir zwei Hemden. Ich trage eines. Mutter: Gefällt dir das andere nicht?

1. Die Dreiecksbeziehung: Die Klassenleiterin, ich und andere „unbekannte Größen“ („Einsteiger“ und „Aussteiger“)

a) Ein „*Ich kann nicht*“ zieht Kreise
- oder: Eine verwegene Klassenleiterin

Die Frage war: Warum nicht einmal eine „Kollegiale Fallberatung“ (mit mir zusammen)?

Die Antworten:

Erst gab es ein „Ich kann nicht“ der Klassenleiterin, dann das „Ich kann nicht“ der restlichen LehrerInnen, und zum Schluß dachte ich selbst: „Ich kann nicht“. Außerdem verwandelte es sich bei der Klassenleiterin ja sofort in das „Sie können nicht“. Eine Variante: Die Stufenleiterin, der sich dann blitzschnell die Klassenleiterin anschloß, behauptete: „Sie dürfen nicht“.

Wichtig ist auch, daß es hin und her schwang zwischen formalen Gründen (keine Zeit; kein Anlaß: keine Probleme [mehr] vorhanden; nicht so) und persönlichen: Intimität, nicht von sich erzählen können, ich habe keine Probleme. Verborgenen (ebenso völlig übertrieben) steht dahinter: „Ich habe ziemliche Probleme. Manchmal denke ich verzweifelt, ich bin ein „Nichtsköner“ (auch wenn ich offen das nur von den Schülern behauptete)“. Zumindest könnte das das Gefühl der Klassenleiterin sein, die den schwersten Kampf mit der Klasse auszutragen hatte. Zumindest ist das das Gefühl, das sich mir beinahe aufdrängte, als „Bettelnder“, der es nicht schaffte, die Lehrer an einen Tisch zu bringen. Obwohl genaugenommen war es nicht das, sondern das Trommelfeuer der (ängstlichen als auch abwertenden) Bemerkungen der Klassenleiterin, die mich fast verrückt machten (in jeden Ansatz von mir ging sie mit ungeheurer Energie herein, um mir dort alle Energie herauszunehmen).

Nicht nur für „Systemiker“ (für alle „Therapeuten“ und Berater) ist es nun ein methodischer Gewinn, auf die eigenen Gefühle zu achten, die ausgelöst werden. Die Gruppe der Systemmitglieder versucht oft, ihr Problem auf den Berater (und eine „Meta-Ebene“) zu verschieben, so daß nicht sie „etwas nicht schaffen“ (dies verleugnen sie), sondern daß der Berater das Gefühl hat, *er* „versage“. („Ich schaffe es nicht. Es muß an mir liegen. Ich bin ein schlechter Berater.“)⁵⁵

⁵⁵ Bei Familienberatungen, die ein überschaubareres System darstellen, ist diese (meist unbewußte) Verschiebungs-„Technik“ leichter zu erkennen als in einem so großen System wie der Schule. Aber auch bei Familien merkt der Berater

Sie konnten natürlich mit mir spielen. Ich war von ihnen abhängig. Denn nur *ich* hatte ein (unaufschiebbares) Problem und Bedürfnis: meine Staatsarbeit darüber zu schreiben.

Mein erster Kontakt war ausgerechnet gleich der mit dem „mächtigsten“ Mitglied dieser Gruppe. Die Klassenleiterin war in der Lage (fast) alles, was (von mir her) das Bisherige gefährden könnte, wegzuzaubern.

Ich bin also auf den schwierigsten Zugang zum System gleich als erstes gestoßen und daran auch noch hängengeblieben. (Hab ich doch mit ihr Mephisto zu meinem Ratgeber gemacht!).⁵⁶

Warum sind meine Irrwege (Zugangswege) wichtiger als das schließliche Ergebnis?

Warum kann man durch diesen Prozeß mehr über unser Thema lernen als durch das (bloße) Endprodukt (das „durchgeführte“ methodische Gespräch)?

Der folgende Grundsatz ist zum einen ein Trost für mich. Zum anderen aber hoffe ich wirklich, daß meine „Irrwege“ meinen Nachfolgern bei ihren Projekten nützen werden:

Ein Grundsatz, den alle (Mailänder) „Systemiker“ immer wiederholen: ***Nur durch „Sackgassen“, „Widerstände“ (die zeigen, wo die Kräfte versammelt sind und wo nicht) und „Scheitern“ entdeckt man letztlich die Regeln des Systems!***⁵⁷

dies erst nachträglich oder bei der Besprechung mit dem Team in den *Pausen*, die während der Sitzung eingeführt werden.

⁵⁶ Das erste, was sie mir überhaupt erzählte, war, daß ihr voriger Referendar im letzten Moment „das Handtuch geschmissen“ und seine Staatsarbeit aufgegeben habe. Solche Ängste und Aufregungen (bis an die äußersten menschlichen Grenzen) könne (und wolle) sie (!) nicht noch einmal aushalten. In meiner Naivität nahm ich diese frühe Warnung nicht ernst und wagte es sogar in meinem Hochmut, sie zu trösten. Sie möge sich nicht sorgen: „Es gibt für mich Schlimmeres im Leben“. Ich hatte fast das Gefühl, es sei nötig ihr zu versichern, daß ich mich deswegen nicht „umbringen“ o.ä. würde ... Das muß sie herausgefordert haben! Genauso wie mich: Denn ich wollte ihr - wie ich jetzt ahne - vielleicht beweisen, daß ich trotzdem „die Nerven behalten würde“.

⁵⁷ Wenn man überall ohne Berührung (schlafwandlerisch wie in dunkler Nacht durch eine Meeresenge) „hindurchsegelt“, hatte man Erfolg, aber das Gelände (Markierungen und Konturen) hat man nicht kennengelernt, die Riffs kann man nicht auf der Karte eintragen.

Wie man eine Lösung unmöglich macht (double binds)

Zurück zu meinen Versuchen, Zugang zu finden:

Ein großer Irrtum war es also, die Warnungen der Klassenleiterin (vor unserem Beziehungskarussell) nicht ernst genommen zu haben!

Ich habe ihre Äußerungen falsch bezogen, weil ich ihr zu wörtlich, d.h. unpsychologisch gefolgt bin: Ich habe das „Es geht nicht“ auf das Thema meiner Staatsarbeit überhaupt bezogen (so wie sie es sagte) und habe die unausgesprochene Botschaft nicht gehört: nicht mit uns beiden, nicht in meiner Klasse.

Um jetzt die am Ende der Einleitung gestellte Frage zu beantworten: Warum habe ich nicht z.B. mit der Klassenleiterin und Geschichtslehrerin D eine Fallbesprechung zu zweit gemacht?

Die Klassenleiterin (genauso die Stufenleiterinnen für die Unter- und Mittelstufe) haben mich - mit einem genialen Schachzug - in eine double bind-Situation (mit unlösbarer Paradoxie) geführt.⁵⁸

Sie nutzten genau meine doppelte Rolle gegen „mich“ bzw. gegen meine Absichten aus: `Sie sind Therapeut (Psychologe).’⁵⁹

`Sie wollen beraten und beraten werden. Als Therapeut haben Sie aber keine Ahnung von einer Klasse. Unterrichten sie erst `mal in der Klasse.’

⁵⁸ Übrigens waren die Klassenleiterin und die Mittelstufenleiterin ausgesprochen „sanfte“ Frauen, letztere hätte ich beinahe für eine „Therapeutin“ halten können!

⁵⁹ Übrigens erklärte die Mittelstufenleiterin (die Unterstufenleiterin stimmte immer energisch zu) es auch für „unmöglich“, daß ich die Arbeit über einen sog. „Problemschüler“ schreibe. *Erstens*: Damit würde ich ihn „stigmatisieren“. - Ein Wunder: Sie schaffte es die Erkenntnisse der Systemtheorie auch noch gegen die Systemtheorie (systemische Beratungen) selbst zu wenden. - Sie würde mir auch deswegen keinesfalls irgendwelche Klassen (oder Schüler) nennen, in denen es Probleme gäbe. Sogar S3, so meinte sie, würde ich stigmatisieren, obwohl die Schule über ihn schon vor etwa einem halben Jahr eine Schulkonferenz und eine Drogentherapie („Alkohol“) verhängt hatte. *Zweitens*: Wenn ich S3 o.ä. befragen(!) würde, dann dürfte ich nicht damit nach drei Monaten aufhören, ich müßte die „Behandlung“(!) solange fortführen, wie es der/ die ProblemschülerIn benötigte. - Ich stand kurz vorm „Wahnsinn“ (aufgrund dieser Doppelbindungsfalle) und sagte auch das zu. Warum nicht. Das kann ich auch so einrichten. Was mir aber auch nichts nützte. Denn sie mußten nun doch endlich weg. - Indem ich ihnen zeigen (beweisen) wollte, auch das schaffe ich, habe ich sie aber nur noch mehr herausgefordert. Seitdem gab es keinen Kontakt mehr: Ich war ihnen nun „gleichgültig“ (Das war die endgültige Schutz-Technik, die sie nun gewählt hatten).

Ich wurde unsicher. (Vielleicht auch weil die Prüfungsvorschriften für die Staatsarbeit bzw. mein Hauptseminarleiter mir in diesem Punkt nicht eindeutige und entschiedene Klarheit boten: Ob ich nun muß oder nicht...)

Ich ging also auf das Angebot ein und führte eine Unterrichtsreihe durch.

Jetzt hatte ich verloren.

Denn nun war meine andere Rolle eingespielt.

Ich war der dumme Referendar (ganz unten in der Hierarchie)!

Die Klassenleiterin teilte mir nach den Osterferien mit: `Ach, die paar Wochen, die sie da erst unterrichten. Da können Sie ja die Klasse ja überhaupt noch nicht kennen.`

Oder: Schon ziemlich früh sagte sie mir: `Kollegiale Fallberatung, das kann ich (können wir) mit Ihnen ja gar nicht machen: Sie sind doch (als Referendar) überhaupt kein Kollege!`

`Ja, was mir machen können: Ich sitze hinten und sage Ihnen, was Sie alles falsch gemacht haben.`

Was sie übrigens nie gemacht hat, denn dies waren ja alles nur (unbewußt eingesetzte) paradoxe Techniken, um sich (und das bisherige System) zu schützen.

Ich erschien in der Rolle als „Supervisor“ etc. (oder bloß schon als jemand, der nur einer Beratung zuhört) als zu gefährlich (und groß) und wurde schnell in die andere Rolle des (über das übliche Maß hinaus betont kleinen) Referendars gelockt und gesteckt.

In dieser Rolle war ich plötzlich zu „dumm“ für Beratungsgespräche (die es davon abgesehen auch ohne mich nicht gab).

Und umgekehrt, als ich nun zu wenig „engagiert“ (klein, resigniert) schien, wurde ich wieder „aufgebaut“ mit Ratschlägen. („Sie müssen doch in Ihrer Arbeit etwas dokumentieren. Haben Sie sich schon etwas überlegt? Verteilen Sie doch Fragebögen! Für jeden einzeln. Und mehr als Einzelgespräche können Sie nicht erwarten!“).

Eine der ersten ablenkenden Aufgaben für den dummen „Herkules“ war es also nun gewesen, eine Unterrichtsreihe durchzuführen (von Ende Februar bis zu den Osterferien).⁶⁰

⁶⁰ Es machte mir übrigens viel Spaß. Entgegen allen Erwartungen erwies sie sich (durch die vielen Mädchen und aus dem Kontrast zu dem Unterricht von D) als die liebste Klasse, die ich jemals erlebt habe. Die (im Anhang der Arbeit abgedruckte) Frage (nach der Geschichte ihres Namens und nach ihrem Verwandlungswunsch) habe ich der Klasse übrigens gleich am Ende meiner ersten Stunde gestellt.

Hoherfreut wurde während der ganzen Zeit die Klassenleiterin D nicht müde (ich konnte ihr - in dem Gefängnis-System meiner Rolle - sagen, was ich wollte), immer wieder zu sagen: „Sie müssen in Ihrer Staatsarbeit über eine Unterrichtsreihe schreiben!“.....

*b) Liste der „Unmöglichkeiten“
(auf einem Blick)*

„Jemine! Jemine! Ich komme bestimmt zu spät!“ (murmelte das Kaninchen und eilte davon).⁶¹

Ausgangspunkt: „Ich schreibe meine 2. Staatsexamensarbeit über „Kollegiale Fallberatung“!

Die Reaktion der sanften (scheinbar hilflos wie ein Kaninchen immer hin und her springenden) *Klassenleiterin* Tag für Tag (und monatelang):⁶²

- „So etwas dürfen Sie doch gar nicht.“
- „Sie können so etwas gar nicht.“
- „Sie sind doch überhaupt kein Kollege.“ (Mit Ihnen kann man doch gar nicht kollegial etwas beraten.)
- „Machen Sie ‘mal Unterricht in der Klasse, dann sage ich Ihnen schon, was Sie falsch machen.“
- „Sie müssen eine Unterrichtsreihe machen.“
- „Sie müssen in Ihrer Arbeit über eine Unterrichtsreihe schreiben.“
- „Ich glaube nicht, daß ihr Hauptseminarleiter Ihnen das ohne eine Unterrichtsreihe erlaubt.“
- „Ich kann mit Ihnen nicht über die Klasse reden. Hat der Direktor das überhaupt erlaubt? Ja? Reden Sie nochmal mit ihm.“ (Daraufhin habe ich noch zwei weitere Male mit dem auch wieder sanft wirkenden Direktor gesprochen, er möge doch die KollegInnen beruhigen!)⁶³

⁶¹ L. Carroll (1865): Alice im Wunderland. Frankfurt a. Main 1963, ND 1973, S. 12.

⁶² Das Kaninchen kämpfte zugleich wie eine Löwin (gegen mein gefährliches Projekt): für ihre „Kinder“ (aber vielleicht hatten die KollegInnen das gar nicht nötig?).

⁶³ Vielleicht ein „Nicht-machen“ (oder Zunichtmachen)? Es führte jedenfalls zu nichts. Vielleicht wird damit meinen Nachfolgern die wichtige Bedeutung und Funktion von „Sanftheit im (mit) System“ klarer. Früher hieß die Devise noch „Sand im System“.

Die Reaktion der zwei Stufenleiterinnen für Unter- und Mittelstufe: Sie verteidigen ihre Domäne, sie sind „Geheimnisträger“ und „Verantwortungsträger“, was man von mir anscheinend nicht behaupten kann. Der Effekt: Da lassen wir keinen rein.

Es gab natürlich auch ganz andere Erfahrungen, es waren gerade die ersten:

Der Rektor erlaubt alles gerne (in einer sehr liebenswürdigen und ruhigen Art).

Der Leiter der Beratungsstelle der Schule (mit besonderer Zusatzausbildung) freut sich sofort, will gleich mit mir überlegen, welchen Schüler ich (psychologisch) beraten soll. Freilich hat er seine Arbeit auf die OberstufenschülerInnen beschränkt. Im Nachhinein wäre eine solche Arbeit oder eine Befragung von SchülerInnen der beste methodische Einstieg gewesen. Dies war aber leider mit dem inzwischen anders gestellten Thema nicht vereinbar.

Gerade bei den Unterstufen- und Mittelstufenleiterinnen finde ich fast nur (versteckte) Abwehr: Scheinbar triftige Argumente mit ruhigem, freundlichem, ernstem Gesicht vorgetragen.

Mein methodischer Fehler wird im folgenden sichtbar: Es hätte ein *gemeinsames* Gespräch aller „Hierarchiespitzen“ (bzw. auch mit den KollegInnen der Klasse 9 D) stattfinden müssen.

Die Aussagen der Mittelstufenleiterin im Überblick:

- Sie dürfen das gar nicht. Sprechen Sie mit dem Direktor.
- Es ist nicht richtig, wenn Sie an der Konferenz der Klasse 9 D teilnehmen und ihr Anliegen vortragen, unterrichten sie erst einmal eine Weile. Das ist noch viel zu früh, meine ich.
- Sie müssten mit dem Schüler („Fall“) auch später weiterarbeiten.
- Ich nenne Ihnen keine Klasse, in der es Probleme gibt.
- Wochenlanger ergänzender Gegenzug der *Klassenleiterin*: Die Lehrer und Lehrerinnen werden Sie nicht zusammenbekommen. Es gibt überhaupt keine Probleme. Tja, wenn es Probleme gäbe. Da hätten Sie sich eine andere Klasse aussuchen müssen. Es gibt bestimmte Probleme, aber darüber haben wir schon längst untereinander gesprochen. Das können wir nicht noch einmal „durchkauen“.

- Im geheimen: Ich habe bzw. ich kenne natürlich Probleme. Aber das bekommen die LehrerInnen nicht mit, die nicht wie ich (und mein „Co“ in der Klassenleitung) die Klasse leiten. Die kümmern sich auch gar nicht darum. Die wollen das gar nicht wissen. - Ich: Aber sie können vieles doch gar nicht wissen, weil es vor ihnen geheimgehalten wird. Klassenleiterin: Nein, nein --

- Ich nenne Ihnen keinen Schüler, der Probleme hat, damit stigmatisiere ich ihn.

Ich: Aber es ist im Fall S3 doch jedem bekannt. Es gab eine Schulkonferenz. (Die SchülerInnen der Klasse argumentieren auch so: Jeder hätte S3 auf dem „Kiecker“. Die LehrerInnen sähen „Untaten“ nur bei ihm, obwohl viele andere SchülerInnen dasselbe täten.)

- Gerade darum muß da jetzt erstmal Ruhe einkehren.

(Wie ich später erfahren habe, muß der Schüler sich in jeder Pause bei der Stufenleiterin melden. Damit will sie verhindern, daß er - wie geschehen - die Schule in der Pause verläßt. Er verliert dadurch Zeit, wird aber in der restlichen Zeit doch nicht daran gehindert. Er wird also täglich „stigmatisiert“.)

- (Triumphierender Schlußsatz:) Sie müssen erst einmal in einer/ der Klasse unterrichten.

c) der Referendar strickt an seiner „Beziehungsfalle“ mit

Oder: meine Fehler

Zu einer „Beziehungsfalle“ gehören immer drei (mindestens). Was brachte ich mit?

1. Ich habe die Neigung, mich (besonders von Frauen oder Kindern/ Schülern) „führen“ zu lassen (und ihnen sehr viel Freiheit zu lassen, gerade um zu schauen, was dabei herauskommt). Als Psychoanalytiker gehe ich auch einfach mit: wie ein Völkerkundler in fremden Ländern.

2. Ich brauchte Teamkollegen.

3. Ich glaubte, mir die Arbeit zu erleichtern, indem ich das Zentrum der Klasse (die „Hierarchiespitze“: die Klassenleiterin) aufsuchte (zudem durch die Unterrichtsreihe im Fach Geschichte gebunden), da wo alle Fäden zusammenliefen, auch die Macht, eine Konferenz einzuberufen, derjenige, der alle und ihre Seiten kennt.

Aber sie war gar nicht so mächtig. Sie hat während meiner Zeit nie eine Konferenz einberufen. Die eine Konferenz, an der ich teilnahm, leitete die Stufenleiterin (was wohl üblich war: wegen der „blauen Briefe“), die ihr vieles erklärte. Sie selbst hatte auch nur eine halbe Stelle. Und es gab auch noch einen Co-Klassenleiter.

4. Die Klassenleiterin, an die ich mich „gehangen“ habe, hatte wirklich mehr Informationen als andere. Diese schienen mir wichtig. - Aber in den zwei Kollegialen Fallgesprächen (und in meiner Staatsarbeit) spielen sie nun keine Rolle. Ich hätte mich also gar nicht „verführen“ lassen brauchen von ihren geflüsterten, geheimen (das ist kein Witz, sondern wörtlich zu nehmen) Informationen über die „Problemschüler“.⁶⁴

5. Ich habe Schwierigkeiten, die LehrerInnen selber (alle einzeln) anzusprechen (hier gleich elf Stück).⁶⁵ (Vielleicht auch weil ich in meiner vorherigen Schule in Krefeld dabei auf sehr viele Abweisungen gestoßen bin: Zu mir können Sie nicht kommen). Ich glaube, dieses Bitten („von unten“), wenn ich die Art (der Reaktion) des anderen gar nicht kenne, fällt mir sehr schwer. Werden wir einander vorgestellt, ist das völlig anders.

Doch nun geschah folgendes: Die Klassenleiterin vermittelte den Kontakt, sagte aber gleich vorab zu jeder Kollegin und jedem Kollegen, daß mein Vorhaben undurchführbar sei. Ich, der Referendar, dürfte doch so etwas gar nicht machen.

6. Ich habe der *Klassenleiterin* gegenüber gerne den „großen Bruder“ spielen wollen. Ich hielt mich irrtümlich für „überlegen“: in meiner ruhigeren Art (nicht jedoch als Geschichtslehrer). Ich fühlte mich (fast) aufgefordert, eine „unruhige Schwester“ zu beruhigen (in Bezug auf S1).⁶⁶

⁶⁴ Wie schon mehrmals erwähnt: Damit der Schüler S3 nicht von der Schule fliegen müsse (eine Schulkonferenz hatte es schon gegeben), mußten die Verweise informell, geheim bleiben, so daß die einzelnen Lehrer nicht wußten, daß der andere schon ein akutes „Problem“ mit dem Schüler hatte. - Jeder wußte es, aber jeder machte nur vorsichtige, „diskrete“ Bemerkungen über jenes eine scheinbar „Peinlich-Ungeheure“, das vor keinem mehr geheimgehalten werden mußte: Vor wohl ca. einem Jahr hat man den Schüler wegen übermäßigen Alkoholgenusses in den Skiferien (mit der Klasse) als einzigen Schüler (an der Schule überhaupt wohl) zu einer Drogentherapie bei einem Psychologen gezwungen. Bereitete das vielleicht inzwischen Schuldgefühle?

⁶⁵ Die beiden Religionslehrerinnen, die klassenübergreifend nur einen Teil der SchülerInnen unterrichteten, habe ich ausgespart.

⁶⁶ Sie fühlte sich zudem auch als Frau von der „Weiblichkeit“ der Schülerin S1 bedroht, der Schülerin, die sie gleich in meiner ersten Hospitationsstunde wegen eines Satzes „herausgeworfen“ hatte. Sie erzählte mir auch empört, daß doch diese Schülerin vor ihr damit angeben würde, Oberstufenschüler als Freunde (Männer) zu haben, indem sie mit diesen herumstolzierte. - Aber auch ein Lehrer der Klasse

Sie erschien mir klein (gebeugt), schwach, harmlos und hätte meinen Beschützerinstinkt erweckt, wenn sie nicht regelmäßig so schnell wieder wie ein Kaninchen davongezischt wäre. Es liegt an mir und der „Technik“ der Kollegin, daß ich ihr nicht böse werden konnte. Wut und Verzweiflung, die angebracht waren, habe ich mir ihr gegenüber überhaupt nicht zu spüren erlaubt. Mein Fehler war insbesondere, daß ich sie nicht als wirklich gefährlichen Gegner des Projekts ernst nahm! Sie hat eine freundliche und *sanfte* Art, wirkt etwas zerstreut, weil sie immer hin und her wieselt. Ihr seelischer Charakterzug findet einen sinnfälligen Ausdruck darin, daß sie weit nach vorne übergebeugt auf ihren zu hohen Absätzen ständig (seitlich) hin und her wackelt. Das wiederholt sich in ihrem unruhigen Blick: Sie schaut mich entweder starr, fast staunend an oder meistens ununterbrochen nur nach links und rechts, als könnte von da Gefahr drohen oder eine Pflicht rufen. Immer wieder huscht sie zu mir (und gleich wieder weg), fragt kurz, scheint mich stützen zu wollen (läßt mich aber nun - in einem Meisterstück der Verwandlung - gerade „dumm“ und „niedergeschlagen“ zurück. Ich habe nie ihre (so persönlich gefärbten) Ängste und Sorgen als die Warnungen an mich erkannt, die sie waren, sondern ich war so vermessen, sie noch „trösten“ zu wollen.

Aber inzwischen sehe ich, daß sie sich meistens gezwungen fühlte, ganz anders zu reden als sie denkt ("gespalten"): Sie strafte die Schüler, aber weil sie gelernt hatte, daß ein Pädagoge nicht strafen darf, sagte sie: Das ist keine Strafe. (Sie bemerkte auch schon den Widerspruch und die Verleugnung und bekam dadurch etwas noch "Wackligeres").

Dieser Kommunikationsstil, diese Verleugnung führt sie und ihre Mitmenschen ständig in double bind-Situationen, also in unlösbar paradoxe Beziehungsfallen.

7. Sie wurde mir von einer Geschichtskollegin empfohlen, mit der ich immer nur die besten Erfahrungen gemacht habe. Jetzt fällt mir auch ein, daß die „große Wende“ bei der Klassenleiterin auftrat, als ich verzweifelt überlegte, ob ich zu der genannten Kollegin und ihrer Klasse zurückkehren sollte. Diese Überlegungen, zu ihr vielleicht wieder zurückzuwechseln, hatte ich mit der Kollegin ausgetauscht. Sie muß sie meiner jetzigen Klassenleiterin mitgeteilt haben, worauf diese sich plötzlich sehr anstrengte und (scheinbar) half, Kontakte zu knüpfen. Zwischen den

sagte sehr verächtlich über S1: `Die wird nicht damit fertig, daß ihr Titten [oder ähnliches Wort] gewachsen sind'. S1 wurde also von Lehrer und Lehrerinnen beneidet.

beiden bestand also ein Konkurrenzverhältnis. - Darum diese (falsche) Empfehlung?

d) Wer waren die „unbekannten Dritten“ (in unserem Problemkarussell)?

Die Mittelstufenleiterin wohl, die mir keine (andere) Klasse (überhaupt keine für mein Projekt) nennen wollte. Ich hatte also keine Alternative!

Ich hielt mich darum an diesem einzigen Strohalm (der Klasse 9 D) fest. Auch die Stufenleiterin verlangte, daß ich erst länger unterrichtete, sie verhinderte, daß ich am Anfang auf einer (der einzigen) (Team?)Konferenz mein Anliegen vortragen konnte. Dabei war sie mir eigentlich sehr sympathisch, auch sanft, sie hätte eine „Therapeutin“ sein können. Aber dies war ein trauriger Irrtum, sie schützte nur sich und die anderen vor etwas möglicherweise Gefährlichem. Sie gab aber vor, die „Problemschüler“ vor mir zu schützen (Geheimhaltung, Stigmatisierung).

Wahrscheinlich zählen zu den „unbekannten“ Dritten auch der Direktor und der Beratungslehrer, weil sie mir zuviel Mut gaben, aber tatsächlich gar keinen (positiven) Einfluß nahmen (hatten)?

Ein methodischer Fehler war auf jeden Fall die Abhängigkeit gegenüber der Klassenleiterin, bei der ich unterrichtet habe, und die mich immer nur als „schwacher“ Referendar definiert hat, der kein „Kollege“ sein kann. Dazu gehört anscheinend die Angst vor meiner „Stärke“ und „Gefährlichkeit“, die so jemand wie ich entfesseln kann, der nicht ganz eingebunden ist (in die Rolle des Referendars, sondern eben auch ein sog. „Therapeut“ ist). Außerdem machte mich das zweite System, dem ich zugehörte, das „Studienseminar“, unkalkulierbarer. Die dort sollten aber auch noch zu meinen Kontrolleuren gemacht werden, die mein Vorhaben „unmöglich“ machen sollten. Erst die zwei Treffen, bei denen die Klassenleiterin nicht dabei war, konnten fruchtbar werden. Aber auch diese KollegInnen hatten keine Zeit zu Verfügung. (Einzelgespräche waren dagegen immer möglich).

Letzter Fehler: Ein solches Projekt, das das ganze System der Schule (Klasse) betraf, hätte ich nur in einem Team durchführen können.

2. Paradoxien und Probleme im Schulsystem

Zugangsprobleme

Hennig und Knödler meinen:

„Es ist so gut wie unmöglich, Interaktionsbeobachtungen und Systemstrukturbeschreibungen über das Gesamtsystem Schule anzustellen.“⁶⁷

Unterschied des Systems Schule zum System Familie

„Es ist banal, daß dieselbe Handlung in einem anderen Kontext (System) ganz andere Folgen hat. Und doch wird dies doch so oft übersehen, weil der Rahmen, in dem man Arbeit so nah und alltäglich ist, daß man ihn nicht ausdrücklich analysiert. Außerdem glaubt man öfters einen „Transfer“ leisten zu können. In jedem Fall lernt man aber etwas über die Regeln des Systems.“⁶⁸

„Die Schule kann den Symptomträger wesentlich leichter ausstoßen, als die Familie dies kann, d.h. in der Familie wird es in der Regel zu einem wesentlich stärkeren Leidensdruck als in der Schule kommen. [...] Das System Schule zeigt weniger Betroffenheit, es braucht den „Abweichler“ nicht, um als System zu überleben.“⁶⁹

⁶⁷ C. Hennig/ U. Knödler (1985/ 1987), S. 193.

⁶⁸ „Uns ist deutlich geworden, daß diese Berücksichtigung des Kontextes oft fehlt, wenn ein Therapeut einen Patienten in einer öffentlichen Einrichtung behandelt. Er bezieht den systemischen Ansatz darauf, Eltern, Brüder und Schwestern etc. in der Therapie des Patienten zu berücksichtigen, aber es gelingt ihm meist nicht, den Kontext so zu erweitern, daß er seine eigene Position innerhalb der Institutionen als auch die Position der Institution im Verhältnis zu ihren Patienten mit einbezieht.“ (L. Boscolo/ G. Cecchin (1982): Training in systemischer Therapie am Mailänder Zentrum. In: Z.system.Ther. 2 (1984) 71-83 (Heft 6), hier S. 81.

⁶⁹ C. Hennig/ U. Knödler (1985/ 1987), S. 194. Sie verweisen bibliographisch auf Gisela Osterhold/ Wolfgang Eckardt (1985), S. 207. Dort steht ebenso: „In aller Regel steht die Familie unter viel größerem Druck als der Lehrer oder die Schule, die sich notfalls von einem Schüler durch Umschulung in eine andere Schule oder Schulverweis trennen kann. Das kann eine Familie mit einem Kind im schulpflichtigen Alter niemals [!/? AH]. Die Mitglieder sind geradezu auf Gedeih

Hennig und Knödler folgen Pieper darin, daß das Lehrerkollegium (dessen Mitglieder nicht sehr häufig wechseln) das zentrale System der Schule ist, ich würde sagen, eine Art „Familienclan“.

Boscolo und Cecchin, die zum ursprünglichen Mailänder Vierer-Team gehörten, haben sich der Ausbildung gewidmet. Die, die bei ihnen in Familientherapie bzw. systemisches Arbeiten ausgebildet wurden (sog. Trainees, „Studenten“), hatten aber in ihren eigenen Systemen große Schwierigkeiten.

„Ein zweiter Grund für die Fehlschläge der Trainees war die Tatsache, daß in den Institutionen, aus denen sie kamen, Familientherapie neu und fremdartig war. In den ersten Monaten der Ausbildung lag die Ausfallquote der Fälle, die die Trainees in ihren Einrichtungen sahen, bei unglaublichen 90 Prozent. Die meisten Familien stiegen nach der dritten Sitzung aus. Die Unerfahrenheit der Trainees allein konnte solche katastrophalen Ergebnisse nicht erklären. Wie die Diskussionen im [Mailänder Familientherapie-] Zentrum verdeutlichten, lag ein Grund im negativen Stigma der Behandlungsmodalität. Die Familie und nicht den Einzelnen zu behandeln, stellte eine Bedrohung dar, denn es implizierte, daß die Familie für das Symptom ihrer „kranken“ Angehörigen verantwortlich war. Viele Familien brachen die Arbeit ab und wandten sich an andere Kollegen, die ihnen traditionelle Einzeltherapie offerierten.

Diese Schwierigkeit wurde gelöst, indem man Familientherapie praktizierte, sie aber nicht so nannte. Der Therapeut definierte die Sitzungen mit der Familie als „Konsultation“ und nicht als Therapie oder er schlug der Familie einfach einige „Treffen“ vor, um zu entscheiden, was als nächstes getan werden mußte. [...]

Ein dritter Irrtum entstand, weil der Kontext, in dem die Trainees agierten, nicht beachtet wurde. Zuerst imitierten die Trainees natürlich ihre Trainer; sie behandelten Familien in öffentlichen Institutionen, in denen sie arbeiteten, so als wären sie am Mailänder Zentrum - und erlitten oft Fehlschläge.⁷⁰

Meine Rolle ist nun nicht die eines Beraters (sog. Supervisors) gewesen (der von außen herankommt) und ebensowenig die eines „Schulpsychologen“.

Trotzdem ein Beispiel, welche Fehler diesem unterlaufen können, wenn er den berühmten, „unsichtbaren“ Rahmen (Kontext) übersehen hat:

und Verderb miteinander verbunden. Das familiäre System ist nie auflösbar [!? AH], auch nicht durch Tod. Hingegen ist die Schule oder die Schulklasse sowohl für den Schüler als auch für den Lehrer [...] ein sehr viel randständiger Lebensbereich. Damit ist natürlich die Bereitschaft zur Kooperation mit einem ‚Helfer‘, der womöglich noch schwierigere Fragen stellt oder wunde Punkte der eigenen Persönlichkeit anspricht, äußerst gering. Was bleibt dann anderes [für den Berater] übrig, als wieder auf die Familie auszuweichen?“

⁷⁰ L. Hoffman (1987): Einleitung. In: L. Boscolo/ G. Cecchin/ L. Hoffman/ P. Penn (1987) S. 35f.

„Wir können auf das Beispiel eines Studenten [richtiger: Ausbildungskandidaten in system. Familientherapie] verweisen, eines Schulpsychologen, der sich in einer verzwickten Lage wiederfand, nachdem er einem seiner Patienten eine Verschreibung gegeben hatte, die einer Intervention, die zwei Monate vorher am Zentrum ausgeführt wurde, nachgebildet war. Wir hatten eine dreiköpfige Familie mit einem achtjährigen Sohn behandelt. Der Junge weigerte sich, zur Schule zu gehen und hing den ganzen Tag an seiner Mutter. Nach einigen Sitzungen, wobei wir uns auf genaue Informationen und Eindrücke vergangener Sitzungen bezogen, verschrieben wir dem Kind, zunächst weiter zu Hause zu bleiben, um seine Mutter davor zu bewahren, im Augenblick der ehelichen Krise allein und deprimiert zu sein. Diese Intervention - im Kontext eines privaten und überaus angesehenen Zentrums - setzte einen gewissen Grad an Autorität voraus und beeinflusste das System auf eine solche Weise, daß der Junge innerhalb weniger Wochen wieder regelmäßig zur Schule ging.

Diese Intervention hatte - in einer ähnlichen familiären Situation, aber in einem völlig anderen Kontext (jeder weiß, daß der Schulpsychologe dafür zu sorgen hat, daß die *Kinder in der Schule bleiben*) - einen anderen Effekt. Die Familie blieb unverändert und der Psychologe erhielt von den Vorgesetzten einen Verweis und gefährdete seine Stellung. Das Kind blieb zuhause, die Eltern wurden ärgerlich und beschwerten sich beim Schulleiter, die Vorgesetzten drohten mit Kündigung und die Lehrer gratulierten ihm sarkastisch, indem sie ihn baten, so weiter zu machen, damit ihre Klassen kleiner werden.“⁷¹

Wichtig wäre es gewesen, wenn ich von vorneherein *meinen Kontext*, in dem ich in dem System Schule durch *Rollenerwartungen* stehe, entdeckt hätte. Bei mir kam aber eben noch eine zweite Rolle hinzu. Normalerweise sind systemische Familien-“Therapeuten“ keine Lehrer und Lehrer keine systemischen Familien-“Therapeuten“.⁷²

Dies hätte doch einen Vorteil bedeuten müssen, doch einige taktische Fehler müssen dazu geführt haben, daß es mir zum Nachteil gereichte.

Paradoxien im Schulsystem

Ein Beispiel von *Ergenzinger* für die Paradoxien im Schulsystem:

⁷¹ A.a.O., S. 81f.

⁷² Eine Ausnahme: Ernst Ergenzinger, der es aber mit den Lehrern an der Schule nicht mehr ausgehalten hat und jetzt im Gefängnis arbeitet. Gefängnis und Schule seien aber einander sehr ähnlich. Er hat übrigens sogar noch eine dritte Rolle: Er ist Pfarrer. Dies habe ich kürzlich in einem kurzen Telefonat von ihm erfahren.

„[...] Ein Schüler wird für seine offenkundige Unverschämtheit auch noch gelobt!

Nun, wenn eine einfache Konfliktlösung, die meine und des Schülers Würde wahrt, meinem Gefühl entspricht, die Schulordnung nicht verletzt, die Unterrichtsdisziplin herstellt und das Lernklima verbessert, paradox erscheint, dann muß an dem schulischen Bezugsrahmen etwas schief sein. Und zwar etwas Grundsätzliches. Tatsächlich denke ich, daß unser Straf- und Disziplinierungsapparat paradox ist, so daß ich gezwungen bin, mich immer wieder innerhalb dieses Rahmens scheinbar paradox zu verhalten, wenn ich mich als Lehrer einigermaßen vernünftig und natürlich benehmen will. Ich will das nur mit einem Beispiel andeuten: Wie oft betonen wir unseren Schülern gegenüber, daß sie letztlich doch für sich selbst lernen? Wenn sie „den Unterricht stören“, schaden sie also sich selbst oder gegenseitig, aber nicht mir. Warum sollte ich sie also bestrafen? Sollten sich die Mitschüler gestört fühlen, werden sie sich schon zur Wehr setzen, es sei denn, daß ihnen der Lehrer unsinnigerweise zuvorkommt. Sollten wir nicht wenigstens warten, bis wir aufgefordert werden, eine unterrichtsfähige Situation herzustellen? Oder sind Schüler wirklich so unmündig, daß sie ihre eigenen Interessen nicht vertreten können? Dann sollten wir erst recht nur im Notfall eingreifen. Wann und wo sollten sie sonst Mündigkeit lernen, wenn nicht in der Schule? Wenn ich also eine Unterrichtsstörung bestrafe, verhalte ich mich widersinnig, nämlich so, als ob ich behindert oder geschädigt worden wäre. Lernen die Schüler etwa mir zuliebe? Wenn ich diesen Eindruck erwecke, entsteht die Gefahr eines double-binds: Du lernst zwar für *dich*, aber du beleidigst *mich*, wenn du nicht lernst. [...] Wir wissen aber aus der Kommunikationsforschung, daß solche double-bind-Situationen den Betroffenen oft nur noch die Flucht in verrücktes Verhalten übriglassen.

Daß verrücktes Verhalten in der Schule so häufig ist, daß es schon fast als „normal“ angesehen werden muß, ist ein Indiz für strukturelle Absurditäten der Schule [...] Es ist [aber] meine persönliche Entscheidung, ob ich eine sogenannte „Unverschämtheit“ als Angriff auf meine Selbstachtung ansehe oder als Ausdruck des Bedürfnisses nach Achtung. So erspare ich mir jedenfalls eine Kränkung. Warum sollte der Schüler ein Bedürfnis haben mich zu kränken?⁷³

Ergenzinger nennt ein zweites Beispiel:

„Darf ich aufs Klo?“

Die Tatsache, daß in vielen Schulen immer noch darauf bestanden wird, daß Schüler um Erlaubnis fragen müssen, wenn sie die Toilette aufsuchen wollen, stellt schlicht und einfach eine elementare Verletzung der Menschenwürde dar - übrigens auch der des Lehrers. Ganz abgesehen davon: eine Regel, die ich nicht überprüfen kann, ist zumindest töricht. Wie soll ich denn beurteilen, ob jemand 'muß'? Genügt es nicht, wenn ein Schüler höflich mitteilt, warum er den Raum verläßt? Natürlich kann ich ihm zu bedenken geben, daß er momentan einen wichtigen Teil des Unterrichts versäumt, aber mehr doch auf keinen Fall! Aber warum soll das denn so wichtig sein, ob der Schüler 'mitteilt' oder ob er 'fragt', es wird ihm ja doch 'erlaubt'.

Der Unterschied ist in der Tat wichtig, nämlich auf der Beziehungsebene. Wer mitteilt, was er zu tun gedenke, hat selbst entschieden. Wer um Erlaubnis fragt, nimmt die Position dessen ein, über den entschieden wird. Die Botschaft auf der

⁷³ E. Ergenzinger (1985): Sich die Arbeit leichter machen: Beispiele für systemisches Denken und Handeln im Klassenzimmer. In: C. Hennig/ U. Knödler (1985/ 1987), S. 215f.

Beziehungsebene lautet: `Du bist so unmündig, daß du nicht einmal selbst bestimmen kannst, wann du deine Blase entleeren mußt. Außerdem lügst du bestimmt. Hier bestimme ich.' Auch Erlauben ist ja eine Form von Machtgebrauch und gerade eine mit Sicherheit zu erwartende Erlaubnis stellt ein reines Machtritual dar. Dies ist ein typisches Beispiel dafür, wie Schule und Lehrer sich die Arbeit unnötig schwer machen. Denn jeder Mensch, der noch einen Funken Selbstachtung besitzt, muß sich gegen diesen Angriff auf seine Menschenwürde zur Wehr setzen.“⁷⁴

Und zwar hintenrum oder offen!

In der Schule lauern die Paradoxien überall

Die Klassenleiterin der 9 D kommt vor ein paar Tagen auf mich zu und erzählt von ihrer „Problemschülerin“ S1:

„Sicher die S1 hat sich sehr geändert, aber die macht das doch nur, weil sie muß, nur aus Druck, aber doch nicht aus Einsicht.“

Die Klassenleiterin will also nicht einfach, daß die Schülerin mitarbeitet und gute Leistungen bietet. Nein, sie soll (!) spontan (von sich aus) genau das Gefühl haben, das sich die Lehrerin für sie wünscht.⁷⁵

Sie verlangt diese Paradoxie von ihr, wird aber wohl demnächst noch gleichzeitig (!) - augenklappernd -sagen: Ich weiß natürlich, daß ich das von dir nicht verlangen kann! Aber ... (es wär doch ganz schön, nicht wahr?).

Auch Watzlawick berichtet von zwei „Sei spontan“-Paradoxien, die Schülern zugemutet wird. Durch diese halten Eltern bzw LehrerInnen sich und ihre SchülerInnen sozusagen methodisch in *ständiger Unzufriedenheit!* Sie verlangen im wahrstem Sinne des Wortes (formallogisch) *Unmögliches!*

Er schildert eine Mutter, die sich in derselben Paradoxie verfängt wie die Klassenleiterin: „Ich möchte, daß er es auch tatsächlich tut - aber er soll es von sich aus tun *wollen*.“⁷⁶

⁷⁴ A.a.O., S. 219; in der gedruckten Fassung steht irrtümlich: „bestimmen kannst, wann du eine Blase entleeren mußt“, im Typoskript: „bestimmen kannst, wann du deine Blase entleeren mußt“. - Die Stelle hat es in sich, die Feder sträubt sich: Muß er deine, mußt du (s)eine Blase entleeren?...

⁷⁵ Ähnlich wie in Paarbeziehungen: Ich will (jetzt), daß du mit mir schläfst. Aber: Es soll dein Wunsch sein, es soll [!] ganz von dir ausgehen!? - Dieses Beispiel greift inzwischen auch Luhmann auf.

⁷⁶ P. Watzlawick/ J. H. Weakland/ R. Fisch (1974): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. (New York 1974) Bern 1974, ND 1984, S. 84 (erstes Beispiel) bzw. 94 (zweites Beispiel).

Als zweites schildert er den Fall, daß es in den USA üblich ist zu sagen: Schule macht Spaß. Es wird also - paradox - erwartet, daß das, was (doch auch) zum großen Teil erzwungen wird und Pflicht ist, spontane Freude und Lust bereiten *soll*. (Sonst hätten wahrscheinlich die Erzieher ein schlechtes Gewissen.)

Anstatt zu sagen: Wir bitten Euch ab und zu mal, wir verführen dazu ein andermal. Und wir zwingen Euch oft auch einfach, dies zu tun. Eure Gefühle sind Eure Sache!

Übrigens: Auch wenn man nun das (extreme) Gegenteil macht, ist es verkehrt:

Es macht nicht nur verrückt („schizophren“), ständig von jemandem, von dem man abhängig ist, in unlösbare paradoxe Situationen („Doppelbindungen“) gebracht zu werden, sondern auch gerade wenn dieser (um jeden Preis) die unlösbaren Paradoxien, „die paradoxen Systeme, die die Wirklichkeit ausmachen“, verleugnet.⁷⁷

*„Ständig auf der Kippe“
Oder ein Plädoyer für die Schüler⁷⁸*

Eine Grundschwierigkeit für LehrerInnen besteht darin, daß sie sich zur Fehlerlosigkeit (Perfektheit, „gründlichen Sauberkeit“) gezwungen fühlen. Auch anderswo werden Mitarbeiter kontrolliert und kontrollieren selber. Aber in der Schule wuchert es ins Unendliche. Keiner kann sich hier verstecken (in sein eigenes Zimmer, hinter seinen Schreibtisch). Und die SchülerInnen haben sich auf die Situation eingestellt und kontrollieren nun ebenfalls - auf ihre Weise - die LehrerInnen.

Wird dieser unmenschlich strenge Anspruch (und dieses ständige Beobachten - fast wie in Orwells „1984“) aufrechterhalten, muß es Leiden verursachen: Es macht den Menschen gerade aus, daß er immer wieder einmal aus gewohnten, makellosen Bahnen ausbricht. Diese „Abweichungen“ von der Regel sind auch eine Chance zu etwas Neuem. (Viele Deutschlehrer schätzen doch andererseits z.B. die „tiefsinnigen“ Sprachverstöße und „Fehler“ eines Ernst Jandl). Und selbst wenn

⁷⁷ Das Zitat könnte von Luhmann stammen, ist aber von dem amerikanischen Psychoanalytiker J. S. Kafka: *Jenseits des Realitätsprinzips*. Berlin u.a. 1991, S. 35 (im 2. Kap.: „[...] die Doppelbindung auf den Kopf gestellt“).

⁷⁸ Referendare finden sich ja oft zu ihrem Leidwesen in einer Art Schülerrolle wieder: Es spricht also auch ein „Betroffener“.

etwas mißlingt, was sich keiner wünschte: Dies war doch zu erwarten. Unfehlbarkeit ist unerreichbar. Warum also doch etwas „Unmögliches“ „erwarten“? Damit man (mit jemand anderem) unzufrieden sein kann? Wieso sich nicht über fünf Einzelheiten freuen (und sie loben) statt sich über vierzig andere ärgern (und sie tadeln)?

Warum solches Erzürnen und diese ewige Vorwürfe? Warum können (kleine) Fehler nicht übersehen werden? So wollte der Schüler XY nicht so (zu) spät kommen. Er hätte auch ganz wegbleiben können. Wenn der Unterricht interessant ist, wird er schon kommen.

Lehrer und Schüler (so wie Eltern und Kindern) stehen in einer so starren Beziehung zueinander als säßen sie auf einer „Kippschaukel“, wie sie auf Spielplätzen steht.⁷⁹

Die (starre) Relation lautet: Lehrer sind nur (dann, solange) *groß, weil* (wenn, wie) die Schüler *klein* sind! (Manche Lehrer haben vergessen, wie relativ dies ist: wieviel sie also den Kindern zu verdanken zu haben. Sie glauben, ihr Groß-sein oder Größer-sein wäre eine feste Eigenschaft, und behandeln auch die eigentlich „Gleichgroßen“, d.h. „Erwachsene“, wie kleine Kinder.)

Hinter dem Disziplinvorwurf steht: Ihr nehmt mich nicht ernst! Warum nicht? So viel Kleinere dürfen sich doch vor einem Großen nicht so etwas herausnehmen: Das ist Majestätsbeleidigung!

Schule ist der Hort des linearen Denkens, Schüler sollen eine Stufe höher kommen. Selbst wenn zugegeben wird, daß „vernetztes“ Denken höher sein sollte als lineares Denken (aber das sei eher etwas für Universität), dann wird jede Ähnlichkeit dieses höchsten Denken mit dem primitiven Denken der Schulkinder abgelehnt.

Dabei ist die Klasse selbst schon ein vernetztes System, mit dem der Lehrer ständig umgehen muß, dessen Vernetzungen er gerade nutzen kann, um „vernetztes“ Denken bewußt zu machen.

⁷⁹ Ähnliches kennt man ja auch aus Paarbeziehungen. D. D. Jackson, der Begründer und Direktor des MRI in Palo Alto, hat kurz vor seinem Tod zusammen mit W. J. Lederer in strenger Analyse und zugleich mit viel Humor ein Buch darüber geschrieben: U.a. über acht Taktiken, „wie man seinen Partner verrückt macht“ (und wie man dem wieder entkommt): Z.B. Nr. 6: „Ich könnte der beste Gatte auf der ganzen Welt sein, wenn mein Partner nur nicht so wäre, wie er ist.“ (W. J. Lederer/ D. D. Jackson: Ehe als Lernprozeß. Wie Partnerschaft gelingt. München 1972 = „The Mirages of Marriage“. New York 1968).

IV. ZUM SCHLUSS:
DIE „(ER-) LÖSUNG“
ODER: EINSCHÄTZUNG ZWEIER „PARALLELAKTIONEN“

„Ist die Kollegin schon wieder weg?“⁸⁰

Es fanden sich zum Schluß doch noch vier KollegInnen. Alles LehrerInnen, die erst seit Anfang diesen Schuljahrs oder Schulhalbjahrs die Klasse unterrichteten. Sie hoben sich auch durch ihre sehr fröhliche Offenheit, ja tatsächlich Jugendlichkeit (im täglichen) Umgang doch beträchtlich - man möge mir verzeihen - von den anderen sieben KollegenInnen ab.

Wie ich inzwischen glaube, ist dies auch nur gelungen, weil Klassenleiterin D überhaupt nicht dabei war. Sondern zu unserem Glück war „die Kollegin schon wieder weg“.

Immer wieder: Die Parallelaktion⁸¹

Trotz dieser Offenheit waren die beiden „Kollegialen Fallberatungen“ nur auf eine „unmögliche“ Art durchzuführen: als „Parallelaktion“ zu einer anderen Konferenz bzw. zu einer „Klassenaufsicht“!⁸²

⁸⁰ Übrigens lautet so auch ein (wirklich aus dem Schul-Leben gegriffener) Titel eines Aufsatzes von B. Hartmann u.a. (in: Schulmanagement 19 [1988]).

⁸¹ An die Gebildeten unter ihren Verächtern: Ich greife damit Musils Begriff aus seiner Beschreibung der K.u.K. Monarchie Österreich-Ungarns in seinem „Mann ohne Eigenschaften“ auf.

⁸² Darum galt ab und zu auch für die Kollegin H, die (am 25. Mai) gleichzeitig noch eine Klasse zu beaufsichtigen hatte: „Ist die Kollegin schon wieder weg?“ Dafür konnte ich ihr aber nicht böse sein, sondern mich nur für den Spagat (uns

Bis auf den Buchstaben genau (des Schreiens, Lachens und Schimpfens) kann der Leser in den (im Anhang) dieser Arbeit beigelegten Tonbandprotokollen diese Schwierigkeiten noch einmal nacherleben.

Wir alle standen in mehrerer Hinsicht unter großem Zeitdruck. Die zwei Termine, die gefunden werden konnten, lagen nur wenige Tage vor Abgabe dieser Staatsarbeit (am 18. Mai und 25. Mai).

Einschätzungen

Auch waren mir durch die Not einige methodische Fehler aufgezwungen: Meine Aufgabe, die methodisch (systemisch) ja nur darin bestehen konnte (sollte), den LehrerInnen den nötigen neuen *Rahmen* zu bieten, in dem sie nun - frei und „freiwillig“ genug (wie L am Ende sagt) - auf *ihre* Art ausprobieren konnten, es einmal *anders* zu machen. Der „ver-rückte“ Rahmen (Andersens Modell) ist unscheinbar, aber durch die neuen Regeln verhält sich jeder anders.⁸³

Das wurde sogar gerade von M am Schluß (etwas plötzlich?) mit einem gewissen Erstaunen bemerkt und beklagt: Was ist da mit Euch (L und O) nur passiert, daß ihr so ‚lammfromm‘ wart? Sonst sind die doch so direkt, sagen offen ihre Meinung (so H), L „poltert ja immer“ (M).

Methodische Gedanken: Einschätzung von Einschätzungen

Eine solche Äußerung (wissen wir aus der Ganzheitspsychologie Salbers ebenso wie aus systemischer Sicht) ist immer selber wieder eingebettet in den Prozeß, in das System, und nur aus ihrer Rolle im Ganzen zu verstehen, die sie

zuliebe) bedanken. - Und auch am 18. Mai gab es den üblichen Alltagsstreß der überlasteten LehrerInnen. M und ich wollten schon möglichst etwa um 11.30 Uhr anfangen, aber da war eine halbe Stunde immer mal wieder ein(e) Kollege (Kollegin) noch nicht da oder „schon wieder weg“. Zur Ehrenrettung muß ich aber sagen, daß z.B. H ganz spontan erst paar Minuten vorher sich entschieden hat mitzumachen (und sich auch an den Termin wohl gar nicht „erinnert“ hatte). - (Für die Klassenleiterin D, das Kaninchen und Maskottchen unseres Projekts, gilt der Satz natürlich immer von Minute zu Minute. Inzwischen war ich ihr sogar dafür dankbar.)

⁸³ Systemische Berater geben nur Anstöße für „Selbstbehandlungen“ (Salber), für die „Selbstorganisation“ (Autopoiese), die ständig von selber läuft, aber oft in der Aufrechterhaltung eines alten Musters hängen bleiben kann.

(und ihr Träger) spielen. Systemiker sagen, es könnte ein „Manöver“ sein, von etwas abzulenken. Der (morphologische) Ganzheitspsychologe Salber: Es könnte die bloße determinierte Wirkung, ein Effekt, Reflex des bisherigen Geschehens, in dem er immer noch verwickelt ist (eine bloße „Produktion“) sein.

Da dies natürlich genauso für mich gilt, fällt es mir außerordentlich schwer, mich darüber zu postieren und eine Einschätzung abzugeben (dazu gleich noch die Schlußbemerkung).⁸⁴

Ein Beispiel dafür, in welche Irre man gehen kann (wie sehr man sich selbst überlisten kann): Kennen wir das nicht alle? Nach einer „Verführung“ (wenn ich „hereingefallen“ bin: bei „bitterem“ oder „banalem“ Ende) will man es nicht mehr wahr haben, man schämt sich, macht es (*nachträglich*) unwirklich, daß man überhaupt mal so in anderer Stimmung gewesen wäre: `Es ist unecht gewesen von vorneherein. Es war künstlich.` So wie man im Film, wenn es zu schrecklich wird, den „ästhetischen“ Spielrahmen abrupt aufhebt, aussteigt und sagt: `Ich weiß doch, das ist doch kein Blut. Das ist Tomatensaft. Alles künstlich!`

Es lag nicht am Mikrophon - wie man (mit L) meinen könnte -, weswegen keine „Auseinandersetzung“ (M) stattfand, sondern daran, daß ich sie - nach Andersens Methode - in zwei Teams aus-einander gesetzt habe (zudem noch den, der bloß interviewen sollte und den, der bloß von „Beziehungsproblemen“ berichtet).

Und Folgendes mußte einfach unreal wirken: Jeder fühlte sich (wirklich „ehrlich“) von jedem verstanden. (Auch wenn O mal an L vorbeiredete oder interne Familiengeschichten von S1 nicht hören mochte). Und da hatte sie nun wirklich keiner zu gezwungen. Das kann doch nicht normal sein. (Man stelle sich dies mal in Lehrprobenbesprechungen vor).

Vielleicht „schwebte doch über uns etwas“ (AH): Der Duft von „Marihuana“. Jedenfalls der Duft von Harmonie, die - im nachhinein oder für das „Reflektierende Team“ - äußerst seltsam erschien. Besonders wenn man bedenkt, daß L über O „gepetzt“ hat. Es war ein schlimmer methodischer Fehler, daß O nicht dabei sein

⁸⁴ Wo bleibt mein Team, das mich berät und vor Einseitigkeiten bewahren würde? - Die Analysen der Salber-Schüler erfolgen immer im Team. Und in einem neuen Aufsatz zeigen Selvini Palazzoli und ihr Sohn Matteo Selvini gemeinsam auf, wie unerlässlich in **allen** Fällen Teams sind: M. Selvini/ M. Selvini Palazzoli (1991): Team-Konsultation: ein unentbehrliches Instrument für den Wissensfortschritt. Über Förderung und Pflege der kreativen Möglichkeiten von Teamarbeit. In: Systemische Praxis und Postmoderne, a.a.O., S. 164-190. - Freilich erwartet man es von Referendaren, die über ihre eigene „Lehrprobe“ sprechen oder über die eigene Unterrichtsreihe, ihre Staatsarbeit schreiben.

konnte. Wie wäre es wohl gewesen, wenn L (vom „Reflektierenden Team“ oder von mir) dazu aufgefordert worden wäre, über O in Anwesenheit von O zu „petzen“; wenn ich (auch um die zirkuläre Frageform vorzumachen) O gefragt hätte, ob L meint, diese Sache stände zwischen ihnen beiden, und umgekehrt L gefragt hätte, ob er glaubt, daß O meint, dies stände zwischen ihnen etc.

Zwischen einem Interviewer und einem „Klienten“ (nur L war diesmal Klient) kann bzw. sollte es eben auch keine Auseinandersetzung geben. Wenn neben L und O noch ein dritter (warum nicht mutigerweise auch mal der Direktor) im Team gewesen und das Thema die „problematische“ Beziehung der beiden gewesen wäre, dann wäre sicher für M genug Erregung im Raum gewesen, die ein geübter Interviewer durch zirkuläre Fragen hätte abfangen müssen.

Es liegt am systemischen Ansatz, daß sie die Aggressivität durch die Indirektheit entschärft. Wenn in unserem Fall das „Reflektierende Team“, genauer M (H fand die Harmonie ja nötig) noch mehr betont hätte, wie sehr er sich „Auseinandersetzung“ mit „wunden“ Punkten wünscht (Auch wieder unüblich, daß dies ein Lehrer einfordert!), dann hätten L und O, wenn er (doch nur) da gewesen wäre, dies auf *ihre* Weise bestimmt kommentiert und aufgegriffen (ob sie das überhaupt miteinander wollen, warum sie sich scheuen: gerade damit legen sie auch „wunde“ Punkte dar).

Aber L' s Thema war eben nicht eine problematische Beziehung mit O, sondern das Problem („mit“) der großen Zahl der Mädchen (geringen Zahl der Jungen) in seinem Fach Sport. Und da ist viel Erregung herausgekommen.⁸⁵

Im Vergleich zu sonstigen Gesprächen (z.B. dem „Vorgespräch“ vom 9. Mai) zeigt sich, daß hier nicht mehr wild jeder beim anderen seine Auffassung abgeladen hat.⁸⁶

Genau dies mußte, wie (erst) die Abschlußbemerkungen der Nachbesprechung zeigen, natürlich ungewohnt sein (sollte es sein) und verlangt Ein-übung (wie M sagt). Es könnte gerade erstaunen, daß bis zu den Schlußbemerkungen sie diese Beratungsform doch wie selbstverständlich ausprobiert haben.

⁸⁵ Eine ganz anderer Weg wäre es, die psychologische Schulrichtung zu wechseln: Wenn das Bedürfnis nach Kampf so sehr da ist, sollen die beiden uns doch einen Kampf miteinander einmal körperlich (handfest und symbolisch zugleich) „vormachen“, inszenieren, andeuten (Gestalt, Psychodrama).

⁸⁶ Vgl. auch die Einschätzungen am Ende (S. 135) des Aufsatzes von Connemann/ Kubesch (1991) im Anhang dieser Arbeit.

Methodische Fehler

Ich hätte am Ende der ersten Besprechung zirkulär fragen sollen, anstatt direkt O und direkt L anzusprechen!

Oder ich hätte stattdessen um ein, zwei (reflektierende) „Blitzlicht“-Statements (d.h. nur *ein* Wort oder Bild) von M und H bitten sollen.

Es war an den sofortigen Wirkungen zu bemerken, wie sehr es ein methodischer Fehler war, die Nachbesprechung ohne O durchzuführen (aber sonst hätte es gar keine gegeben).

Vielleicht hätte ich auch die Rolle des Interviewers übernehmen sollen.

Die wichtigste Frage: Hat es Spaß gemacht?

Urteile über meine Kollegen (in ihrer Abwesenheit) oder über mich entsprechen nicht meinem Verständnis von diesem „gemeinsamen Werk“ und nicht dem Freiheitsraum für ein „Sich-selber-etwas-schaffen“, das gerade dieses Projekt bestimmte. Ich müßte mir schon zirkuläre Fragen ausdenken: Was meine ich, denkt der Leser, daß die LehrerInnen gedacht haben, als wir miteinander das Projekt durchführten und als sie ... gesagt haben? - Einziger Maßstab können nur die (Nach-)Wirkungen sein. Dafür ist es aber viel zu früh.⁸⁷

Es gibt gerade hier kein „richtig“ und „falsch“. Wir können uns nur fragen: Habe ich mit meinem Einsatz (Fragen, Rahmen) etwas in Bewegung gesetzt, konnte der andere es aufgreifen und „loslegen“? War er durch Eigenes und durch den Rahmen in der Lage, auch andere besser als sonst mit Fragen (Kommentaren) wieder anzuregen, sich zu öffnen. Was natürlich bei nur zwei Personen schwierig ist: So daß also der „Klient“ L jetzt den beratenden Interviewer O anregen müßte. Werden den KollegInnen die Hypothesen (Prämissen) deutlicher, in denen sie eingesperrt sind?

Zudem hatten wir in diesem Fall nicht die geringste Chance, z.B. Zirkuläres Fragen einzuüben. „Positives Konnotieren“ gab es dagegen wohl öfters, aber ausdrückliche Übungen (mit Beispielen) für ein „Umdeuten“ waren vorher auch

⁸⁷ L haben die Gespräche, der gemeinsame Kontakt gut getan. Auch hat er acht Tage nach der ersten Sitzung im Lehrerzimmer (als ich zufällig danebenstand) anscheinend zum ersten Mal jetzt auch mit seinen Sportkollegen - wie bei uns - über „das Problem mit seiner Klasse“ gesprochen und Abhilfen gesucht. Aber war *er* jetzt nicht einfach soweit? Auch ohne unsere „Kollegiale Beratung“?

nicht möglich gewesen. Bei so wenig Übungen waren die Leistungen (im Anderswerden) enorm: L fühlte sich „verstanden“ (egal in welchem Sinne: z.B. ernstgenommen, man nimmt sich Zeit für ihn) und öffnete sich dadurch mehr, verlor seine Härte und Angriffslust und konnte plötzlich für einen kurzen Moment die SchülerInnen verstehen (so scheint es mir, vielleicht irre ich mich). In der kurzen Zeit war auch nicht zu erwarten, daß sie ihre eigenen „Prämissen“, mehr als es geschehen ist, bemerken. Soll ich diese Prämissen noch besonders hervorheben? Die beste Probe und ein offenes Buch ist das (streng getreue) Tonbandprotokoll selber. Es ist so vieles hier offener gelegt als sonst, daß das Lesen - wie ich hoffe - Spaß macht.

LITERATURVERZEICHNIS

- Andersen, T. (1990a): Das Reflektierende Team. In: Ders. (Hg.) (1990b): Das Reflektierende Team, S. 19-110 (= Kap. I).
- Andersen, T. (Hg.) (1990b): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. M. Beitr. v. A. Katz [= Kap. II]; J. Davidson/ W. D. Lax/ D. J. Lussardi [= Kap. III]. M. e. Vorw. v. L. Hoffman. (The Reflecting Team. Broadstairs 1990). Übers. a. d. Engl.. Dortmund 1990. (Systemische Studien. Bd. 5. Hg. v. J. Hargens).
- Ant, P./ W. Fornasier/ H. Wichterich (1983): Der Moderator als Prozeßhelfer bei der kollegiumsinternen Lehrerfortbildung (KILFO). In: Schulmanagement 2 (1983) 36-41. [Nicht erhalten].
- Auer, P. (Hg.) (1990): Tätigkeit und Ausbildung von Beratungslehrern. Dokumentation einer Arbeitstagung. Hamburg 1990 (Behörde f. Schule u. Berufsbild.) [Nicht erhalten].
- Bateson, G. (1972): Ökologie des Geistes. [Ausgewählte Aufsätze von 1935-1971]. (Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology. San Francisco 1972). Frankfurt a. Main 1981, 2. Aufl. 1983.
- Bateson, G. (1977): Epistemologie, Rekursivität, Sprache. Einige Anmerkungen zu (m)einem Weltbild. (Orig.: Afterword. In: About Bateson. New York 1977). In: Z.system.Ther. 6 (1988) 165-172.
- Bateson, G. (1979): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. (New York 1979) Frankfurt a. Main 1982, 4. Aufl. 1984.
- Bateson, G. [Siehe: Schizophrenie und Familie].
- Bateson, G./ D. D. Jackson/ J. Haley/ J. H. Weakland (1956): Towards a Theory of Schizophrenia. (Behav. Sc. 1 (1956) 251-246). Erste dt. Übers.: Auf dem Weg zu einer Schizophrenie-Theorie. In: Schizophrenie und Familie. Frankfurt a. M. 1969 (ND 1981), S. 11-43. Zweite dt. Übers.: Vorstudien zu einer Theorie der Schizophrenie. In: G. Bateson: Ökologie des Geistes. Frankfurt a. Main 1981, S. 270-301. [Mit diesem Text wurde die „Double-bind-Theorie“ und die systemische, familientherapeutische Theorie begründet!].
- Bauriedl, Th. (1980): Beziehungsanalyse. Das dialektisch-emanzipatorische Prinzip der Psychoanalyse und seine Konsequenzen für die psychoanalytische Familientherapie. ND Frankfurt a. Main 1984.
- Bauriedl, Th. (1990): Das „systemische“ Verständnis der Familientherapie in der Psychoanalyse. Zur Auflösung von Freund-Feind-Strukturen im Familiensystem. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. IV, S. 112ff. (Textzusammenstell. aus Büchern und Zschr.-Aufsätzen der Autorin mit ihrem Einverständnis durch Huschke-Rhein).
- Berg, D. (1986): Inhalte und Methoden schulpsychologischer Systemberatung. In: Heyse (1986), S. 33-48.
- Boscolo, L. [Siehe: Cecchin. Siehe: Selvini Palazzoli].
- Boscolo, L./ G. Cecchin (1982): Training in systemischer Therapie am Mailänder Zentrum. [Der engl. Orig.-Aufs. ersch. London 1982]. In: Z.system.Ther. 2 (1984) 71-83 (Heft 6).
- Boscolo, L. (1983): [Beitrag z.] Schlußdiskussion [d. Sympos. üb. Schizophrenie, Heidelberg 1981]. Dt. Übers. (1985) in: Psychotherapie und Sozialtherapie der Schizophrenie, a.a.O., S. 283.
- Boscolo, L./ G. Cecchin/ L. Hoffman/ P. Penn (1987): Familientherapie - Systemtherapie. Das Mailänder Modell. Theorie, Praxis und Konversationen.

- (Milan Systemic Family Therapy. New York 1987). [Hoffman/ Penn befragen Boscolo/ Cecchin zu ihren (film. dok.) Fallbehandlungen; krit. Analyse d. Theoriegesch. v. Hoffman]. Mit e. Vorw. v. H. Stierlin. Dortmund 1988. (Systemische Studien. Hg. v. J. Hargens. Bd. 4).
- Boscolo, L./ P. Bertrando/ P. M. Fiocco/ R. Meri Palvarini / J. Pereira (1993): Sprache und Veränderung. Die Verwendung von Schlüsselwörtern in der Therapie. In: Familiendynamik 18 (1993) 107-124.
- Bosselmann, R. (1993): Lob der kollegialen Unterstützungsgruppe - wegen ihres Nutzens für die familientherapeutische und andere Arbeit. In: Familiendynamik 18 (1993) 82-85.
- Brajsa, P. (1992): Kommunikationsaspekte der Aggressivität in der Schule. In: Systema 6 (1992) H. 3 (eigene Seitenzähl.), S. 34-46.
- Brajsa, P. (1993): Das Chaos und die Schule. In: Systema 7 (1993) H. 1 (eigene Seitenzähl.), S. 17-24.
- Brajsa, P. (1993): Reflektierende Lehrer. In: Systema 7 (1993) H. 3 (eigene Seitenzähl.), S. 28-33.
- Brauckmann, L. (1984): Systemische Intervention im Unterricht. 1984 (unveröff.) [Bibliogr. Hinweis in Fleischer (1990)].
- Brauckmann, L. (1985): Entwicklung eines Konzeptes schulpsychologischer Arbeit. In: Z.system.Ther. 3 (1985) 209-215.
- Brauckmann, L. (1988): Systemische Interventionen in der Schule. In: H. Heyse/ H. Wichterich (Hgg.): Alte Schule - neue Medien. Bonn 1988.
- Brunner, E. J. (1989): Idiographische Systemmodelle in der Schulberatung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 36 (1989) 120-124.
- Brunner, E. J. (1990): Zur systemischen Analyse von Lehr-Lern-Prozessen. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. IV, S. 82ff.
- Brunner, E. J. (1991): Schulische Lernstörungen systemisch betrachtet. In: Systemisches Denken und therapeutischer Prozeß, a.a.O., S. 230-239.
- Brunner, E. J. (1992): Schulsozialarbeit aus der Perspektive der Theorie der Selbstorganisation. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. V, S. 68-71 (= Kap. LERNEN 3).
- Brunner, E. J./ E. Serra (1988): Schulerfolg und Familienklima [Forschungsbericht]. In: System Familie 1 (1988) 65-67.
- Brunner, E. J./ G. L. Huber (1991): Störungen der Schulklasse als soziales System: Intervention. In: M. Perrez/ U. Baumann (Hgg.): Lehrbuch Klinische Psychologie. Bd. 2: Intervention. Bern 1991, S. 386-394.
- Brunner, E. J./ T. Rauschenbach/ H. Steinhilber (1978): Gestörte Kommunikation in der Schule. München 1978.
- Brunner, E. [Siehe: Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive].
- Budrus, V./ F. Böversen (Hgg.) (1987): Auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur. Batmannsweiler 1987.
- Buer, F. (1990): LehrerInnen beraten LehrerInnen. Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule. In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 484-496.
- Burke, W. W. (1983): Systemtheorie, Gestalttherapie und Organisationsentwicklung. In: Gruppendynamik 4 (1983) 377-392.
- Cachay, K. (1981): Systemtheoretische Überlegungen zu einer Didaktik des Sportspiels. In: Sportwissenschaft 11 (1981) 359-385.
- Carroll, L. (1865): Alice im Wunderland. Frankfurt a. Main 1963, ND 1973.
- Cecchin, G. (1988): Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesisieren, Zirkularität und Neutralität: Eine Einladung zur Neugier. In: Familiendynamik 13 (1988) 190-203.
- Cecchin, G. - L. Boscolo (1990) -- „Konvertierung“ - zwischen Invention und Intervention. Zwei Interviews mit Gianfranco Cecchin und Luigi Boscolo.

- [Getrennt] Interviewt von H. Molter. [4. 5. 1990]. In: *Systema* 4 (1990) H. 2 (eigene Seitenzähl.), S. 2-12.
- Cecchin, G. [Siehe: Boscolo. Siehe: Selvini Palazzoli].
- Cecchin, G./ G. Lane/ W. A. Ray (1992): Vom strategischen Vorgehen zur Nicht-Intervention. Für mehr Eigenständigkeit in der Systemischen Praxis. In: *Familiendynamik* 17 (1992) 3-18.
- Cecchin, G./ G. Lane/ W. A. Ray (1993): *Respektlosigkeit. Eine Überlebensstrategie für Therapeuten.* Heidelberg 1993.
- Christian, H. (1990): Das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch in der systemorientierten Schulpsychologie. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 37 (1990) 207-216.
- Cirillo, S. (Hg.) (1990): *Il cambiamento nei contesti non terapeutici.* Mailand 1990. [‘Die Veränderung in nicht-therapeutischen Kontexten’. Mitarbeiter/ Kollegen von Selvini Palazzoli. Vgl. Hinweis von C. Eichhorn in: *Familiendynamik* 17 (1993) 346f.].
- Cirillo, S. [Siehe: Selvini Palazzoli].
- Cirillo, S./ P. Di Blasio (1992): *Familiengewalt. Ein systemischer Ansatz.* Stuttgart 1992.
- Connemann, R. (1993): Methoden in Supervisions- und Fallbesprechungen mit Lehrern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 40 (1993) 53-62.
- Connemann, R. [Siehe: B. Kubesch].
- Connemann, R./ B. Kubesch (1991): Das Reflektierende Team als Fallbesprechungsmodell in Lehrergruppen. In: *Z.system.Ther.* 9 (1991) 128-136.
- Cronen, V. E./ K. M. Johnson/ J. W. Lannamann (1982): Paradox, Doppelbindung und Rückkoppelungsschleifen: Eine alternative theoretische Perspektive [Amerik. Aufs. 1982]. In: *Familiendynamik* 8 (1983) 102-138.
- Deissler, K. G. (1988): Erfinderisches Interviewen. Wie man das systemische Interview für die alltägliche Praxis nutzen kann - durch Variationen über eine Frage? In: *Familiendynamik* 13 (1988) 345-363.
- Deissler, K. G. (1991): Ko-Mentieren - Wege zu einer systemischen Poietologie. In: *Gruppendynamik* 22 (1991) 71-98.
- Dell, P. F. (1986): *Klinische Erkenntnis. Zu den Grundlagen systemischer Therapie.* Ausgewählte Schriften m. e. Vorw. v. H. Maturana u. K. Ludewig. Dortmund 1986. (Systemische Studien. Hg. v. J. Hargens. Bd. 1).
- De Shazer, S./ G. Miller (1991): Jenseits von Beschwerden: Ein Entwurf der Kurztherapie. In: *Systemisches Denken und therapeutischer Prozeß, a.a.O.,* S. 117-135.
- Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF): *Fernstudium Erziehungswissenschaft. Pädagogisch-Psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen. Studienbrief 2: Kooperation zwischen Lehrern.* Tübingen 1985. [Nicht erhalten].
- Diem-Wille, G. (1992): Supervision in der Schule. Das Verstehen der Beziehungsmuster im System Schule. In: *Erziehung und Unterricht* 142 (1992) 212-220.
- Dzick, E. (1975): Themenzentrierte Interaktionelle Methode (Cohn) im Mathematikunterricht. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 2 (1975) 156-164.
- Ergenzinger, E. (1984): *Systemische Arbeit im Klassenzimmer. Beobachtungen. Deutungen. Experimente.* Unveröff. Zulassungsarbeit z. Abschlußprüf. d. Fortbild. in kommunikations- und systemzentrierter Familienberatung und Behandlung am Institut für Familientherapie, Weinheim. T. I: Sich die Arbeit leichter machen [ident. mit Aufs. in Hennig/ Knödler] (S. 1-20). T. II: Sich die Arbeit schwer machen. Skizzen zu einer Landkarte der Lehridentität (S. 21-

- 28). T. III: Die Schulklasse als System. Der Lehrer als Kommunikator (S. 29-45). Typoskript. Tübingen 1984.
- Ergenzinger, E. (1985): Sich die Arbeit leichter machen: Beispiele für systemisches Denken und Handeln im Klassenzimmer. In: C. Hennig/ U. Knödler (1985/1987), S. 213-225 (= Kap. 9 des 2. Teils). [Empfehlenswerteste Lektüre f. Lehrer; viell. sogar die einzige neben dem Buch von Molnar u. Lindquist, die system. Praxisanleit. f. Lehrer bietet].
- Erickson, M. H./ E. L. Rossi (1979): Hypnotherapie. (New York 1979) München 1981. [Es wird gezeigt, wie allein durch (paradoxes oder indirektes) Sprechen und Handeln außerordentlich verändernde Wirkungen erzielt werden können. Bateson/ Haley (1956) haben viel aus Ericksons Strategien gelernt].
- Familiäre Wirklichkeiten. Der Heidelberger Kongreß. [1985]. Hg. v. H. Stierlin/ F. B. Simon/ G. Schmidt. Stuttgart 1987.
- Der Familienmensch. Systemisches Denken und Handeln in der Therapie. [„Familie und Familientherapie“. Kongreß in Zürich 1979]. Hg. v. J. Duss-von Werdt/ R. Welter-Enderlin. Stuttgart 1980.
- Fisch, R./ J. H. Weakland/ L. Segal (1982): Strategien der Veränderung. Lösungen in der Kurzzeittherapie. (The Tactics of Change. San Francisco 1982). Stuttgart 1987.
- Fleischer, Th. (1990): Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern. Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule. Hohengehren 1990. [Umfassende Bibliographie, z. gr. T. aber deckungsgleich mit der Bibl. von Pieper (1986); „einschlägig-klassische“ Arbeit: stellt ausf. die wichtigen psych.-ther. Ansätze dar, mit Ausnahme aber gerade von: Selvini/ Boscolo etc.; Ausgangsbasis des Autors selbst ist die Gesprächspsychotherapie!].
- Fleischer, Th. [Siehe: B. Jötten].
- Fleischer, Th./ B. Jötten (1986): Schulpsychologie und epistemologisches Subjektmodell. (Für Ignaz Semmelweiss 1818-1865). In: H. Heyse (Hg.) (1986), S. 79-100 (m. Bibl.).
- Freud, S. (1937): Die endliche und die unendliche Analyse. In: S. Freud. Studienausgabe. Erg.-Bd. Frankfurt a. Main 1975, ND 1982, S. 357-392.
- Fritz, J. (1979): Wie gehen Lehrer miteinander um? In: Schulmanagement 10 (1979) 46-50 (Heft 1). [Nicht erhalten].
- Fthenakis, W. E. (1990): Frühpädagogik im Wandel - Von einer institutionellen zu einer systemischen Betrachtung. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. IV, S. 40ff.
- Goolishian, H. A. (1991): Ein Ausgangspunkt für Konversation. [Übers. e. Vortrages von 1988]. In: Systemisches Denken und therapeutischer Prozeß, a.a.O., S. 11-22.
- Gordon, Th. (1974): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. (T.E.T. Teacher Effectiveness Training. New York 1974) Hamburg 1977.
- Greuer-Werner, M./ L. Hellfritsch/ H. Heyse (Hgg.) (1985): Berichte aus Schulpsychologie und Bildungsberatung. Kongreßbericht d. 6. Bundeskonf. f. Schulpsych. u. Bildungsber., [in] Lübeck-Travemünde 1983. Bonn 1985.
- Greulich, K. (1977): Lehrerfolklore in der Balintgruppe? In: Pädagogik extra 1 (1977) 31ff.
- Grundke, P./ R. Stuwe (1980): Pädagogische Konflikte im Kollegium. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 10 (1980) 386-392.
- Gudjons, H. (1977): Fallbesprechungen in Lehrergruppen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 29 (1977) 373-379.
- Haley, J. (1963): Gemeinsamer Nenner Interaktion. Strategien der Psychotherapie. (Strategies of Psychotherapy. New York 1963). München 1978, 2. Aufl. München 1987.

- Haley, J. (1967): Ansätze einer Theorie pathologischer Systeme (Towards a Theory of Pathological Systems). In: Interaktion, a.a.O., S. 61-83.
- Haley, J. (1973): Die Psychotherapie Milton H. Ericksons. (Uncommon Therapy. New York 1973). München 1978.
- Haley, J. (1976): Direktive Familientherapie. Strategien für die Lösung von Problemen. (Problem-Solving Therapy. San Francisco, Washington, London 1976). München 1977, 3. Aufl. München 1985.
- Haley, J. (1980): Ablösungsprobleme Jugendlicher. Familientherapie - Beispiele - Lösungen. (Leaving Home. The Therapy of Disturbed Young People. New York 1980). München 1981. [Auch Hennig und Knödler bezeichnen dieses Buch als „meisterhaft und bisher unübertroffen“ und dessen Veränderungsstrategien als sehr praktisch für ihre Arbeit mit „Problemschülern“ (genauer: dem ‚verstörten‘ System)].
- Haley, J. [Siehe: Bateson. Siehe: Schizophrenie und Familie. Siehe: Interaktion.]
- Haltmeyer, St./ R. Riedler-Singer (1991): Systemische Therapie auf radikalkonstruktivistischer Grundlage? In: Systemisches Denken und therapeutischer Prozeß, a.a.O., S. 11-22.
- Helmke, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20 (1988) 45-76.
- Hennig, C. (1986): Systemisches Vorgehen in der schulpsychologischen Einzelfallhilfe: Die Rolle des Problemschülers vor dem Hintergrund seiner Familie. In: H. Heyse (Hg.) (1986), S. 73-78. [Im wesentl.: Auszüge aus Hennig/ Knödler (1985/ 1987)].
- Hennig, C./ U. Knödler (1985/ 1987): Problemschüler-Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern. 1. Aufl. 1985, 2. überarb. u. erw. Aufl. 1987, 3. Aufl. (wohl ND) Weinheim 1993. [Klassiker].
- Hess, Th. (1989): Lern- und Leistungsstörungen im Schulalter. Individuumsorientierte und systemische Erklärungsansätze. Dortmund 1989.
- Hess, Th./ A. Mueller (1985): Möglichkeiten und Grenzen systemorientierter Arbeit in der Schulpsychologie. In: Z.system.Ther. 3 (1985) 230-241.
- Heyse, H. (1990): Von der Einzelfallhilfe zur Systemberatung. In: Auer (1990), S. 75-94.
- Heyse, H. (Hg.) (1986): Erziehung in der Schule - Eine Herausforderung für die Schulpsychologie. Bericht üb. d. 7. Bundeskonf. f. Schulpsychologie und Bildungberatung..., [in] Trier 1985. Bonn 1986.
- Heyse, H. [Siehe: M. Greuer-Werner].
- Hoffman, L. (1986): Jenseits von Macht und Kontrolle. Auf dem Wege zu einer systemischen Familientherapie „zweiter Ordnung“. (Beyond power and control. Toward a „second order“ family systems therapy. In: Fam.Syst.Med. 4 (1986) 381-396). In: Z.system.Ther. 5 (1987) 76-93.
- Hoffman, L. (1987): Einleitung. Von der Psychoanalyse zum System. In: L. Boscolo/ G. Cecchin/ L. Hoffman/ P. Penn (1987): Familientherapie - Systemtherapie. Das Mailänder Modell. Dortmund 1988, S. 14-43.
- Hoffman Hennessy, L. (1992): Für eine reflexive Kultur der Familientherapie. In: Systemische Praxis und Postmoderne, a.a.O., S. 16-38.
- Hoffman (Hennessy), L. [Siehe: Boscolo].
- Hopf, A. (1990a): Schulen öffnen sich. Frankfurt a. Main 1990.
- Hopf, A. (1990b): Öffnung von Schule und Sozialpädagogik - Zur Qualifikationsfrage der Lehrarbeit unter systemischer Sicht. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. IV, S. 73ff.

- Huschke-Rhein, R. (1986-1992): Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre. Ein Lehrbuch - und Studienbuch für Pädagogen und Sozialwissenschaftler. Bd. I ff. Köln 1986ff.
- Huschke-Rhein, R. (1986/ unv. 3. Aufl. 1993): Bd. I: Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter...(Reihe fortgef. unter d. Titel: Systemische Pädagogik).
- Huschke-Rhein, R. (3. ver. Aufl. 1993): Bd. II: Qualitative Forschungsmethoden - Hermeneutik - Handlungsforschung.
- Huschke-Rhein, R. (1989): Bd. III: Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik.
- Huschke-Rhein, R. (1990): Bd. IV: Huschke-Rhein, R. (Hg.): Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien. (Reihe fortgef. unter d. Titel: Systemisch-ökologische Pädagogik).
- Huschke-Rhein, R. (1990): Erziehung, Sozialisation, Lernen und Umweltlernen. Zur Praxisrelevanz der Systemtheorie Luhmanns. In: Huschke-Rhein, R.: Bd. IV, S. 132ff.
- Huschke-Rhein, R. (1992): Bd. V: Huschke-Rhein, R. (Hg.): Systemisch-ökologische Praxis (Praxis 2).
- Interaktion. Hg. u. komm. v. P. Watzlawick u. J. H. Weakland. (The Interactional View. Studies at the Mental Research Institute, Palo Alto, 1965-1974. New York 1977). [Slg. v. Aufs. v. D. D. Jackson, J. Haley, A. J. Ferreira, P. Watzlawick, J. Beavin, C. E. Sluzki, J. H. Weakland, R. Fisch, I. Yalom, A. Bodin u.a.] Bern 1980.
- Jackson, D. D. [Siehe: Bateson. Siehe: Schizophrenie und Familie. Siehe: Interaktion. Siehe: Watzlawick. Siehe: Lederer].
- Jötten, B. (1987): Leitfaden für Fallbesprechungen und Supervisionen in Gruppen. Aurich 1987 (unveröff.). [Bibliogr. Hinweis in Th. Fleischer (1990)].
- Jötten, B./ Th. Fleischer (1985): Der Widerstand im schulpsychologischen Beratungsgespräch: Erscheinungsformen, Ursachen und Möglichkeiten seiner Bearbeitung. In: M. Greuer-Werner/ L. Hellfrisch/ H. Heyse (Hgg.) (1985), S. 126-150 (m. Bibl.; auch Selvini Palazzoli wird aufgegriffen).
- Jürgens, G. (1982): Verbesserung der Teamzusammenarbeit. Vortrag auf dem 2. Kongreß für Klinische Psychologie und Psychotherapie. Berlin 1982.
- Kafka, J. S. (1983): Schlußdiskussion [Krit. Bemerk. zu Selvini Palazzolis „Verordnungen“]. Dt. Übers. in: Psychotherapie und Sozialtherapie der Schizophrenie, a.a.O., S. 288f.
- Kafka, J. S. (1991a): Denken und die konstanten Objekte - die Doppelbindung auf den Kopf gestellt. In: Ders. (1991), S. 24-45 (bes. 35ff). [Urfass.: Vortrag von 1969; vgl. Wynne].
- Kafka, J. S. (1991b): Jenseits des Realitätsprinzips. Multiple Realitäten in Klinik und Theorie der Psychoanalyse. Berlin, Heidelberg 1991.
- Keeney, B. P. (1987a): Analyse einer systemischen Konsultation (Konsultant: Harold A. Goolishian) [Eine hier protokollierte Sitzung, in der Goolishian eine Familie berät, wird von Keeney bzw. von D. Denman zus. mit Goolishian kommentiert]. Erstveröff. hier; engl. Manuskript von 1987. In: B. P. Keeney (Hg.) (1987b), S. 70-105.
- Keeney, B. P. (Hg.) (1987b): Konstruieren therapeutischer Wirklichkeiten. Praxis und Theorie systemischer Therapie. [Eine Erstveröff. u. Übers. zweier engl. Aufs. v. 1987 und eines von 1985]. Dortmund 1987. (Systemische Studien. Bd. 2. Hg. v. J. Hargens).
- Kluge, K. J./ W. Meyer-Suek (1980): Sensibilisierung von Lehrerverhalten. Stuttgart u.a. 1980.
- Knapp, A. (1985): Über die Auswirkung des Organisationsklimas von Lehrerkollegien an großen und kleinen Schulen auf die Wahrnehmung des

- Lehrerverhaltens im Unterricht durch Schüler. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 32 (1985) 201-214.
- Krueger, F. (1953): *Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit*. Schriften aus den Jahren 1918-1940. Hg. v. E. Heuss. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1953.
- Kubesch, B./ C.-G. Burg/ R. Connemann (1990): Die Methode des Reflektierenden Teams in der Supervision und bei Fallbesprechungen. In: N. Grewe (Hg.): *Beratungslehrer - eine neue Rolle im System*. Neuwied, Frankfurt 1990, S. 343-345.
- Kubesch, B./ R. Connemann (1993): Fallbesprechung (Supervision) in LehrerInnengruppen - die Methode des Reflektierenden Teams. In: *Der Jugendpsychologe* 19 (1993) 42-46.
- Kultusministerium NRW (Hg.) (1988): *Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule*. Düsseldorf 1988.
- Lane, G./ A. Schneider (1990): Ein Ritual von Achtung und Respekt. In: *Z.system.Ther.* 8 (1990) 103-108.
- Lederer, W. J./ D. D. Jackson: *Ehe als Lernprozeß. Wie Partnerschaft gelingt*. („The Mirages of Marriage“). New York 1968). München 1972.
- Loth, W. (1993): Kinder und Jugendliche im Kontext von Gewalt-Konstruktionen. In: *Systema* 7 (1993) H. 2 (eigene Seitenzähl.), S. 33-54.
- Ludewig, K. (1987): 10 + 1 Leitsätze bzw. Leitfragen. Grundzüge einer systemisch begründeten Klinischen Theorie im psychosozialen Bereich. In: *Z.system.Ther.* 5 (1987) 178-191.
- Luhmann, N./ K. E. Schorr (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979, ND Frankfurt a. Main 1988.
- Luhmann, N./ K. E. Schorr (Hgg.) (1981): *Wie ist Erziehung möglich?* In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1 (1981). [Hinweis].
- Luhmann, N./ K. E. Schorr (Hgg.) (1986): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. Main 1986.
- Markowitz, J. (1986): *Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts*. Frankfurt a. Main 1986.
- Matuschek, C. (1986): *Interaktionsspiele in der Schulpsychologischen Arbeit*. [Lehrerfortbildung mit Interaktionsspielen]. In: H. Heyse (Hg.) (1986), S. 217-220.
- Matzdorf, P. (1992): *Integrative Autonomie - ein zentraler Begriff im systemischen Handlungskonzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI)*. In: *Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. V, S. 45-54 (= Kap. LERNEN 1)*.
- Meidinger, H. (1986): *Balintgruppen für Lehrer*. In: H. Heyse (Hg.) (1986), S. 189-191.
- Meidinger, H. (1991): „Schulhausinterne Supervision“ - ein Beispiel systembezogener Beratung in der Schule. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 38 (1991) 292-297. [Evaluationsbericht].
- Merl, H./ H. Mezgolich/ J. Hüpf (1988): *Die Arbeit mit dem „Reflecting Team“ - Ein erster Erfahrungsbericht*. In: *System Familie* 1 (1988) 244-253.
- Minuchin, S. (1974): *Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie*. [Families and Family Therapy. Cambridge, Mass. (Harvard Univ. Press) 1974, 6. Aufl. 1976]. Freiburg i. Br. 1977.
- Möller, J. / U. Grau (1993): *Der systemische Ansatz in der Schule: Eine Befragung von Praxisexperten [Forschungsbericht]*. In: *System Familie* 6 (1993) 54-55.
- Molnar, A./ B. Lindquist (1984): *Erkenntnisse über Verhalten und Strukturen verbinden - Ein systemischer Ansatz, die Leistungsfähigkeit der Schule zu erhöhen*. In: *Z.system.Ther.* 2 (1984) 2-15 (Heft 1).

- Molnar, A./ B. Lindquist (1988): Verhaltensprobleme in der Schule - Lösungsstrategien für die Praxis. Mit e. Vorw. v. U. Grau. (Changing Problem Behavior in Schools. San Francisco, London 1988 bzw. 1989). Dortmund bzw. Broadstairs 1990. [Klassiker]. [Empfehlenswerteste praktische Literatur für Lehrer].
- Molnar, A./ B. Lindquist/ K. Hage (1985): Von der Möglichkeit der Veränderung problematischer Unterrichtssituationen - Unterricht als selbstreferentielles System. In: Z.system.Ther. 3 (1985) 216-223.
- Müller-Nienstedt, H.-R. (1993): Faustrecht unter Schulkindern. Erste Annäherung an das Thema: Gewalttätige Schulbuben. In: Familiendynamik 18 (1993) 312-335.
- Oelkers, J./ H. E. Tenorth (1987): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Eine nützliche Provokation. In: Dies. (Hgg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, Basel 1987.
- Osterhold, G./ W. Eckardt (1985): Schulschwierigkeiten - Auffällige Kinder und Jugendliche zwischen Elternhaus und Schule. In: Z.system.Ther. 3 (1985) 203-208.
- Papp, P. (1980): The greek chorus and other techniques of paradoxical therapy. In: Family Process 19 (1980) 45-58.
- Penn, P. (1982): Zirkuläres Fragen (In: Family Process 21 (1982) 267-280). In: Familiendynamik 8 (1983) 198-220.
- Pieper, A. (1986): Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung. Entwicklung und Erprobung praktischer Formen von Organisationsentwicklung in der Schule. [Hamburger Diss. bei Schulz von Thun], Frankfurt a. Main, Bern, New York 1986. (Umfassendste Bibl.; „einschlägig-klassische“ Arbeit; Ansatz ist jedoch die „Organisationsentwicklung“ [OE] nach Schmuck/ Runkel, Oregon!).
- Pieper, A./ W. Schley (1983): Einstieg in systembezogene Beratungsprojekte mit Lehrerkollegien. In: Redlich/ Schley (Hgg.) (1983). [= Ausführl. ursprl. Fass. v. Pieper/ Schley (1985b). Dort auch dieser Hinweis].
- Pieper, A./ W. Schley (1985a): Der entscheidende Schritt beim Einstieg in systembezogene Beratungsprojekte mit Lehrerkollegien: Vorstellung und Befragung der Berater auf einer Konferenz. In: M. Greuer-Werner/ L. Hellfritsch/ H. Heyse (Hgg.) (1985), S. 265-273.
- Pieper, A./ W. Schley (1985b): Kollegium Roßbachstraße: Die „Story“ einer zweijährigen systembezogenen Kollegiumsberatung. [„Roßbachstraße“ ist ein Pseudonym für eine Hamburger Schule]. In: M. Greuer-Werner/ L. Hellfritsch/ H. Heyse (Hgg.) (1985), S. 283-294.
- Pieper, A./ W. Schley (1985c): Systembezogene Kollegiumsberatung und Organisationsentwicklung in der Schule - ein Vergleich zweier Konzepte. In: M. Greuer-Werner/ L. Hellfritsch/ H. Heyse (Hgg.) (1985), S. 274-282.
- Pisano, I. (1984): Sous Systèmes Scolaires: Effet catalysant du Psychologue sur la Communication. Colloque International des Psychologues Scolaires. Orléans, 1.-6. Juli 1984. [Bibliogr. Hinweis auf den Vortrag ihres „Forschungsbeauftragten für Beziehungen in großen Systemen“ (bzw. ihres Kollegen) bei M. Selvini Palazzoli (1985/ 1987): Die Entstehung...].
- Portele, G. (1992): Lernen = Leben, Leben = Lernen? Lernprozesse und persönliches Wachstum im Konstruktivismus, bei Bateson und in der Gestalttherapie. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. V, S. 55-67 (= Kap. LERNEN 2).
- Prata, G. (1989): Ein systemischer Beratungsstil. In: Familiendynamik 14 (1989) 94-113.
- Prata, G. [Siehe: Selvini Palazzoli].

- Psychotherapie und Sozialtherapie der Schizophrenie. Ein internationaler Überblick. Hg. v. H. Stierlin, L. C. Wynne, M. Wirsching. [7. Intern. Symp. üb. d. Psychoth. d. Schizophrenie, Heidelberg 1981]. (Psychosocial Intervention in Schizophrenia. Berlin u.a. 1983). Berlin u.a. 1985.
- Redlich, A. (1990): Schulklassenbezogene Beratung. Materialien aus d. Beratungsstelle f. Soziales Lernen am Fachbereich Psychol. d. Univ. Hamburg, Bd. 11. Hamburg 1990. [Nicht erhalten].
- Redlich, A. (1992): Kritische Seiten systemischer Praxis in der Schule und eine „kommunikative“ Alternative. In: Z.system.Ther. 10 (1992) 119-129.
- Redlich, A./ W. Schley (Hgg.) (1983): Systembezogene Beratung in der Schule. Materialien aus d. Beratungsstelle f. Soziales Lernen am Fachbereich Psychol. d. Univ. Hamburg, Bd. 6. Hamburg 1983. [Nicht erhalten].
- Retter, H. (1990): Spiel und Spielkultur in systemtheoretischer Betrachtung. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. IV, S. 91ff. [Ausf. Bibliogr.].
- Revermann, K.-D. (1989): Konstruktion und Selbstorganisation. Eine Abhandlung zur Wissenschaftstheorie, Anthropologie und Psychologie der Pädagogik im Rahmen des organismisch-systemischen Modells. Frankfurt a. Main, Bern, New York, Paris 1989.
- Revermann, K.-D. (1990): Selbstorganisation, Selbstreferenz, Autopoiesis. Oder: Durfte der Soziologe Luhmann die systemtheoretischen Grundbegriffe des Biologen Maturana übernehmen? In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. IV, S. 168ff.
- Ritscher, W. (1992): Ein systemischer Rahmen für die Arbeit mit Familien in Sozialarbeit und Familienarbeit. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. V, S. 111-122 (auch über Schule).
- Rotering-Steinberg, S. (1986): Formen konstruktiver Zusammenarbeit zwischen Lehrern. In: H. Heyse (Hg.) (1986), S. 183-188.
- Rotthaus, W. (1990): Die systemische Perspektive. Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie aus systemischer Sicht. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. IV, S. 28ff.
- Sander, A. (1990): Schule und Schulversagen aus ökosystemischer Sicht. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. IV, S. 65ff.
- Sander, F./ H. Volkelt (1962): Ganzheitspsychologie. Gesammelte Abhandlungen. München 1962.
- Satir, V. (1990/ 1972): Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz. (Überarb. Fass. von „People making“ [1972], dt. Übers.: „Selbstwert und Kommunikation“. München 1975). Paderborn 1990.
- Schiepek, G. (1985): Möglichkeiten systemischer Diagnostik: Ein Entwurf. In: Z.system.Ther. 3 (1985) 254-269 [Bes. die kasuistische Illustration: S. 266-268].
- Schizophrenie und Familie. Beiträge zu einer neuen Theorie von G. Bateson, D. D. Jackson, J. Haley, J. H. Weakland, L. C. Wynne, S. J. Hirsch, Th. Lidz, S. Fleck, R. D. Laing u.a.. Frankfurt a. Main 1969, ND 1981.
- Schley, W. [Siehe: Pieper. Siehe: Redlich].
- Schug, R./ R. Hahn/ H. Kämmerer (1985): Systemische Arbeit in der Schulpsychologie. Gedanken und Erfahrungen. In: Z.system.Ther. 3 (1985) 196-202.
- Schulz-Wensky, G. (1985): Methodische und institutionelle Aspekte der schulpsychologischen Arbeit an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zwischenschritte 4 (1985) Heft 1, S. 31-37.
- Schweitzer, J./ G. Weber (1982): Beziehung als Metapher: Die Familienskulptur. In: Familiendynamik 7 (1982) 113-128.
- Schweitzer, J. [Siehe: Systemische Praxis und Postmoderne].
- Selvini Palazzoli, M. (1963/1972): Magersucht. (L'anoressia mentale. Mailand 1963). Dt. Übers. nach d. [um die systemische Sicht] erw. engl. Fass. v. 1972,

- amerik. Ausg.: New York 1978. M. e. Vorw. d. Autorin z. engl. sowie z. amerik. Ausg.. Stuttgart 1982.
- Selvini Palazzoli, M. (1980): Die Notwendigkeit langer Abstände zwischen den Sitzungen. Die Kontrolle des Familie-Therapeut Suprasystems durch den Therapeuten. (Engl. Orig. als Buchaufsatz New York 1980 ersch.) In: *Z.system.Ther.* 2 (1984) Heft 4 (eig. das 4. Heft v. 1983, ersch. Jan. 1984) (eigene Seitenzahl. des Heftes!), S. 49-56.
- Selvini Palazzoli, M. (1981): Ein kulturelles Ereignis von historischer Bedeutung: zur deutschen Erstauflage von Gregory Batesons Schriften. [Rez. von: Bateson: *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a. Main 1981]. In: *Familiendynamik* 6 (1981) 379-385.
- Selvini Palazzoli, M. (1983): Über die Familientherapie hinaus. Wie ein globales systemisches Konzept entsteht. In: *Familiendynamik* 8 (1983) 166-181.
- Selvini Palazzoli, M. (1984): Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Dies. u.a.: *Hinter den Kulissen der Organisation*. Stuttgart 1984, S. 11-16.
- Selvini Palazzoli, M. (1985a): Das Problem des Zuweisenden: Geschwister als Zuweiser. (The Problem of the Sibling as the Referring Person. In: *Journal of Marital and Family Therapy* 11 (1985) 21-34). In: *Z.system.Ther.* 4 (1986) 47-61.
- Selvini Palazzoli, M. (1985b): Verlaufsprotokoll einer vollständigen systemischen Familientherapie [von 1976ff. Erstveröff. hier 1985]. In: M. Selvini (Hg.) (1985), S. 205ff.
- Selvini Palazzoli, M. (1985c/ 1975): Von der Familientherapie zur Individualtherapie. [Damals (und bisher) nicht veröffentlichtes letztes Kap. (1975) von: Dies. u.a.: *Paradoxon und Gegenparadoxon* [ital.]. Mailand 1975]. In: M. Selvini (Hg.) (1985), S. 172-180.
- Selvini Palazzoli, M. (1987a): Die Entstehung eines umfassenden systemischen Konzepts. Die Probleme von Team und Supervisor in einem bezirkspsychiatrischen Zentrum. [Kongreßvortrag 1985, gedr. 1987]. In: *Familiäre Wirklichkeiten*, a.a.O., S. 139-153.
- Selvini Palazzoli, M. (1987b): Krankheit als kritisches Ereignis in der Familie. Übers. a. d. Ital.. In: Klett-Cotta. *Das erste Jahrzehnt 1977-1987*. Ein Almanach. Stuttgart 1987, S. 217-233.
- Selvini Palazzoli, M. (u.a.) (1967-1978) - Aufsatzsammlung. In: M. Selvini (Hg.) (1985).
- Selvini Palazzoli, M./ G. Prata (1979/80): Die Macht der Ohnmacht. Übers. a. d. Franz.. In: *Der Familienmensch*, a.a.O., S. 157-169.
- Selvini Palazzoli, M. - G. Prata (1982) -- Interview mit Mara Selvini Palazzoli und Giuliana Prata: von S. E. Barrows. [Mailand, 30. 3. 1982 in engl. Spr.]. (In: *The American Journal of Family Therapy* 10 (1982) 60-69). In: *Familiendynamik* 8 (1983) 252-265.
- Selvini Palazzoli, M./ G. Prata (1983): A new method for therapy and research in the treatment of schizophrenic families. [Vortrag auf Heidelberger Sympos. 1981] In: *Psychosocial intervention in schizophrenia*. Berlin u.a. 1983. Als dt. Übers.: Eine neue Methode zur Erforschung und Behandlung schizophrener Familien. In: *Psychotherapie und Sozialtherapie der Schizophrenie*, a.a.O., S. 276-282. (Dort auf S. 289f. auch Selvini Palazzolis Beitrag zur programm. Schlußdiskussion des Symposiums).
- Selvini Palazzoli, M./ L. Anolli/ P. Di Blasio/ L. Giossi/ C. Ricci/ M. Sacchi/ V. Ugazio (1981): *Hinter den Kulissen der Organisation*. (Mailand 1981) Stuttgart 1984, 2. Aufl. 1985 (u.a.: „Ein psychologisch-pädagogisches Team in einem Schulsprengel“). [Klassiker].

- Selvini Palazzoli, M./ L. Boscolo/ G. Cecchin/ G. Prata (1975): Paradoxon und Gegenparadoxon. Ein neues Therapiemodell für die Familie mit schizophrener Störung. (Mailand 1975) Stuttgart 1977, 5. Aufl. 1987.
- Selvini Palazzoli, M./ L. Boscolo/ G. Cecchin/ G. Prata (1976b): Psychotherapie bei Familien mit schizophrener Transaktion. Die Therapeuten ziehen sich aus der „Parentifizierung“ zurück und verschreiben diese paradox den Angehörigen der jüngsten Generation. In: *Familiendynamik* 1 (1976) 124-133.
- Selvini Palazzoli, M./ L. Boscolo/ G. Cecchin/ G. Prata (1977a): Die erste Sitzung einer systemischen Familientherapie. (La prima seduta... Ter. fam. [2. Dez. 1977], S. 5-13). In: *Familiendynamik* 2 (1977) 197-207.
- Selvini Palazzoli, M./ L. Boscolo/ G. Cecchin/ G. Prata (1977b/ 1978): Gerade und ungerade Tage. Eine ritualisierte Verschreibung in der Familientherapie. (Giorni pari e giorni dispari. Arch. Psicol. Neurol. Psich. 38 (1977) 293-302. Dt. Übers. unter Beizug d. überarb. u. erw. amerik. Fass.: A Ritualized Prescription in Family Therapy: Odd Days and Even Days. In: *Journal of Marriage and Family Counseling* 4 (1978) 3-9). In: *Familiendynamik* 4 (1979) 138-147.
- Selvini Palazzoli, M./ L. Boscolo/ G. Cecchin/ G. Prata (1980a): Hypothesisieren - Zirkularität - Neutralität: Drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung. (Hypothesizing - Circularity - Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the Session. In: *Family Process* 19 (1980) 3-12). In: *Familiendynamik* 6 (1981) 123-139.
- Selvini Palazzoli, M./ L. Boscolo/ G. Cecchin/ G. Prata (1980b): Das Problem des Zuweisenden. (The Problem of the Referring Person. In: *Journal of Marital and Family Therapy* 6 (1980) 3-9). Übers. in: *Z.system.Ther.* 1 (1983) Heft 3 (eigene Seitenzähl.), S. 11-20.
- Selvini Palazzoli, M./ S. Cirillo u.a. (1976a): Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen. (Il mago smagato. Mailand 1976) Stuttgart 1978. [Klassiker].
- Selvini Palazzoli, M./ S. Cirillo/ M. Selvini/ A. M. Sorrentino (1988): Die psychotischen Spiele in der Familie. (I giochi psicotici nella famiglia. Mailand 1988). Stuttgart 1992.
- Selvini, M (atteo) [Siehe: Selvini Palazzoli, M (ara) u.a. (1988)].
- Selvini, M. (Hg.) (1985): Mara Selvini's Revolutionen. Die Entstehung des Mailänder Modells. (Cronaca Di Una Ricerca. Rom 1985). [Veröff. u. unveröff. Artikel v. Selvini Palazzoli - oft zus. m. Prata, Boscolo, Cecchin sowie Ferraresi verfaßt. 1967-1978. Komm. v. M. Selvini]. Heidelberg 1992.
- Selvini, M./ M. Selvini Palazzoli (1991): Team-Konsultation: ein unentbehrliches Instrument für den Wissensfortschritt. Über Förderung und Pflege der kreativen Möglichkeiten von Teamarbeit. (Engl. Originalaufsatz in: *Journal of Family Therapy* 13 (1991)). In: *Systemische Praxis und Postmoderne*, a.a.O., S. 164-190.
- Simon, F. B. (Hg.) (1988a): Lebende Systeme - Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Berlin u.a. 1988.
- Simon, F. B. (1988b): Unterschiede, die Unterschiede machen. Klinische Epistemologie: Grundlage einer systemischen Psychiatrie und Psychosomatik. Berlin u.a. 1988.
- Simon, F. B./ H. Stierlin (1984): Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular [von A bis Z. Mit Bibl. z. jedem Stichwort]. Überblick, Kritik und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden. Stuttgart 1984.
- Sorrentino, A. M. [Siehe: Selvini Palazzoli].
- Stierlin, H. (1971): Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen. Frankfurt a. Main 1971.

- Stierlin, H. (1975/ 1979): Von der Psychoanalyse zur Familientherapie. [Slg. v. 14 Aufs. v. 1959-1975]. Mit e. Vorw. (1991/2) z. TB-Ausgabe. Stuttgart 1975 bzw. 1979, (als TB:) München 1992.
- Stierlin, H. (1978): Delegation und Familie. [Slg. v. zehn Aufs. v. 1975-1978. Frankfurt a. Main 1978.
- Stierlin, H. [Siehe: Psychotherapie und Sozialtherapie der Schizophrenie. Siehe: Familiäre Wirklichkeiten].
- Systemische Arbeit und/ in Schulen. Themenheft der Zeitschrift für systemische Therapie 3 (1985), Heft 4 (Okt.) (mit Adressenliste interessierter Kollegen).
- Systemische Praxis und Postmoderne. [„Das Ende der großen Entwürfe und das Blühen systemischer Praxis“. Kongreß in Heidelberg 1991]. Hg. v. J. Schweitzer/ A. Retzer/ H. R. Fischer. Frankfurt a. Main 1992.
- Systemisches Denken und therapeutischer Prozeß. Hg. v. L. Reiter/ C. Ahlers. Berlin u.a. 1991.
- Thilo, M./ G. Pelzer (1986): Ein Konzept zur Durchführung Pädagogischer Konferenzen zum Thema „Verhaltensauffällige Schüler“. In: H. Heyse (Hg.) (1986), S. 167-171 [„Mit dem Lehrerkollegium werden zwei *Rollenspiele* durchgeführt.“].
- Tomm, K. (1982): Der Mailänder familientherapeutische Ansatz: Ein vorläufiger Bericht. (Engl. Orig. als Buchaufsatz in Ottawa 1982 ersch.). In: Z.system.Th. 2 (1984) Heft 4 (eig. d. 4. Heft v. 1983, ersch. Jan. 1984) (Heft hat eigene Seitenzähl.), S. 1-24.
- Tomm, K. (1987a): Das systemische Interview als Intervention: Teil I. Strategisches Vorgehen als vierte Richtlinie für den Therapeuten. (Engl. Orig. in: Family Process 23 (1987) 3-13). In: System Familie 1 (1988) 145-159.
- Tomm, K. (1987b): Das systemische Interview als Intervention: Teil II. Reflexive Fragen als Mittel zur Selbstheilung. (Engl. Orig. in: Family Process 26 (1987) 167-183). In: System Familie 1 (1988) 220-243.
- Tomm, K. (1988): Das systemische Interview als Intervention: Teil III. Lineale, zirkuläre, strategische oder reflexive Fragen? (Engl. Orig. in: Family Process 27 (1988) 1-15). In: System Familie 2 (1989) 21-40.
- Trapmann, H. (1990): Erziehung in und Therapie mit Stieffamilien unter systemischen Aspekten. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. IV, S. 120ff.
- Urban, K. B. (1985): Der Systemansatz in der Pädagogik. Eine Einführung auf der Grundlage der Allgemeinen Systemtheorie. Oldenburg 1985.
- Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. Hg. v. L. Reiter/ E. Brunner/ S. Reiter-Theil. Heidelberg 1988.
- Voss, R. (1990): Systemische Konsultation und interdisziplinäre Kooperation. Förderung sozialer Netzwerke durch professionelle Unterstützung. In: Huschke-Rhein, a.a.O., Bd. IV, S. 15ff.
- Watzlawick, P. (1977): Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik der therapeutischen Kommunikation. Bern 1977, 3. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien 1986.
- Watzlawick, P. (1988): Münchhausens Zopf oder Psychotherapie und „Wirklichkeit“. Aufsätze und Vorträge über menschliche Probleme in systemisch-konstruktivistischer Sicht. Bern, Stuttgart, Toronto 1988.
- Watzlawick, P. [Siehe: Interaktion].
- Watzlawick, P./ J. H. Beavin/ D. D. Jackson (1967): Menschliche Kommunikation: Formen; Störungen; Paradoxien. (Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes. New York 1967). Bern 1969, 7. unv. Aufl. (= ND der ersten) Bern, Stuttgart, Wien 1985. [Insbes. diese Lektüre führte 1967 bei Selvini Palazzoli zur Wendung zur Familientherapie].

- Watzlawick, P./ J. H. Weakland/ R. Fisch (1974): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. (New York 1974) Bern 1974, 3. unv. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien 1984.
- Weakland, J. H. [Siehe: Bateson. Siehe: Schizophrenie und Familie. Siehe: Interaktion. Siehe: Watzlawick].
- Weber, B. (1985): Das „System Schule“. Erfahrungen mit der systemischen Sichtweise im Schulpsychologischen Beratungsdienst im Bezirk Uster (Schweiz). In: Z.system.Ther. 3 (1985) 225-229.
- White, M. (1992): Therapie als Dekonstruktion. In: Systemische Praxis und Postmoderne, a.a.O., S. 39-63.
- Wynne, L. C. (1969/ 1977): Über Qual und schöpferische Leidenschaft im Banne des „double bind“ - eine Neuformulierung. [Überarb. Fass. e. Vortrags v. 1969]. In: Familiendynamik 1 (1977) 24-35.
- Wynne, L. C. [Siehe: Schizophrenie und Familie].
- Zacharias, W. (Hg.) (1987): Spielraum für Spielräume. Zur Ökologie des Spiels 2. München 1987.

A. Kollegiales Fallgespräch

[18. Mai 1994, 12.00-12.20 Uhr, in der Bibliothek]

(Der erste Lehrer trägt (s)ein Problem vor, der zweite befragt ihn, der dritte und der vierte beobachten das Gespräch als „Reflektierendes Team“)

AH (Alter: 33 J.): Hatten Sie mal Zeit in den Aufsatz reinzugucken? Obwohl es etwas kurzfristig war?

O (Alter: Mitte 50) : Ne, hab ich noch nicht. Ich hab ihn gestern gesehen. Aber ich bin noch nicht dazu gekommen.

AH: Also das wär so jetzt ein *anderes* Modell, als daß man nur - wie wir das letztes Mal gemacht haben - nur Fragen stellt...

O: Jaja (kommentiert so noch mehrmals).

AH: ...sondern indem man auch bestimmte *Rollen* auch verteilt. Also daß auch einer die Rolle hat desjenigen, der hier das Problem erzählt, das er *sieht*. Ein anderer *befragt* ihn. Und auch auf eine Art und Weise, wo er sich *rausnimmt*. Wo er nur versuchen will, was [davon] zu *verstehen*, was der andere sagt. Ohne seine eigenen [Satz nicht beendet]. Und daß die Restlichen - in unserem Fall zwei - das beobachten. Und dann sagen sie, wie sie das gespürt haben, wie der den verstanden hat oder nicht verstanden hat, darauf eingegangen ist. Was sie glauben, was dahintersteckt. Aus so einer neutralen Position heraus. Ich nehme das Ganze auf, um Material für meine Staatsarbeit zu haben.

Herr M? (steht an der Tür und sprach bisher mit einer Referendarin)

M: J'arrive.

AH: (Zu L, der nun auch da ist): Hatten Sie Zeit, den Aufsatz durchzugucken?

L: (Alter: Ende 40) Ja, so kurz durch.

AH: Und was hatten Sie für einen Eindruck?

L: (längere Pause) Viel Theorie.

AH: Ja, so in diesem *Text*, 'ne?

L: Ich hab's nur durchgeflogen.

AH: Aber obwohl das jetzt auch ein *praktischer* Vorschlag ist - der vielleicht etwas sehr ungewohnt ist an der Schule, 'ne? 's sind auch irgendwie, ich glaub', ich weiß jetzt nicht, Schulpsychologen - hier unten steht „Schulaufsichtsamt“, oder so, 'ne - die einen anderen Stil...

L: Das klingt aber schon gut.

M: Höhöhö.

AH: - Ja „Aufsichtsamt“ hört sich immer so schlimm an...

M: Ja.

AH: ...aber die einen anderen Stil vorschlagen, wie man... - was war das denn?

[M, der zwischen L und O sitzt, machte L auf O aufmerksam].

M: Er hat jetzt den Durchblick! [O hatte seine Brille geputzt und hochgeschoben].

AH: Ach so.

O: Ähäöhähähä.

L: Ohuohuoho.

M: Höhöhö.

O: Weil ich mir soeben die Brille geputzt habe, habe ich jetzt den Durchblick?
JahJah.

AH:...wie man mal anders miteinander über so ein Thema spricht. Herr M und Herr P und Frau D haben mit mir schon mal am (Pause)

M: ...vor etwa einer Woche

AH: ...vor etwa einer Woche gesprochen. Und ich habe gedacht, es ist heute ganz nützlich - bei der letzten Gelegenheit, die ich jetzt noch hab' vor meiner Arbeit - [es] anders [zu] machen. Und zwar ähnlich, wie die das hier vorschlagen. Das wäre zwar jetzt ohne jede Vorbereitung, man müßte es eigentlich mal üben! Aber [nun schlagen sie vor]: Daß *einer* ein Problem schildert...

L0: (kommt herein) Treffen wir uns hier?

M: Ne!

AH: Aber [nun...]: Daß *einer* ein Problem schildert, der andere ihn befragt - aber ganz neutral - der nur versuchen will, die Position desjenigen, der da schildert, besser zu verstehen! Und in diesem Aufsatz wurde dann gesagt, daß dazu gehört, also keine *Kritik* zu üben. Die haben auch gesagt: Das ist für Lehrer *ungewohnt*, weil die öfters ja (Jemand räuspert sich) trainiert sind (Jemand öffnet von außen die Tür und sagt etwas), immer *Defizite* zu sehen. Sondern daß es hier drum ginge, daß der Interviewer es so macht, daß er nur versucht, Positives zu sagen/ Positives zu verstehen. Und auch schon durch die unterschiedliche Art der Fragen versucht er, mehr den *Gewinn*, den man auch darin sehen könnte, hervorzuheben. Also wenn jemand ein Problem hat, denkt man erstmal: Das ist ein Defizit. Dem fehlt was. Oder der Situation fehlt was, in der das aufgetreten ist.

Der Ansatz geht auch immer davon aus, daß also nicht ein *einzelner* ein Problem hat, sondern daß da in der *Beziehung* was gestört ist, bei der ganzen

Klasse. Kann auch sogar sein: in der ganzen Schule - was noch viel korrekter ist. Der Druck, der jetzt von oben kommt oder die Überbelastung, die noch gesteigert wird: die wirkt sich im ganzen Schulalltag aus. Man wird gereizter sein, oder so. Man wird viel enger auf Schüler vielleicht gucken, oder irgendsowas. So daß der Ansatz - der ist ein *systemischer* - der würde sagen: Nicht ein einzelner hat ein Problem in seiner genetischen Ausstattung, oder so, in seinen Fähigkeiten, sondern es ist ein Beziehungsproblem, wo *immer mindestens zwei* daran beteiligt sind, also auch der Lehrer oder die ganze Klasse. Oder eben noch genauer: das *Kollegium*. Also es wird auch da [in dem Aufsatz] ein Fall beschrieben, wo dann herauskam, daß eine Lehrerin eben auch sich einsam im Kollegium fühlte. Und das hat gerade auch die Probleme mit ihrer Klasse und ihren Schülern, äh, verstärkt. Jetzt hat aber nicht *die* auch wieder ein Problem, 'ne [= nicht wahr], das ihr spezifisch zugehört. Der Schüler hat nicht ein Problem, sondern die Beziehung in der Schule ist in etwas [=in irgendeiner Hinsicht] (Jemand räuspert sich) schwieriger geworden. Jeder k(r)abbelt sich da vielleicht [alleine zurecht]. Und wenn an einer Ecke etwas geändert wird...[Satz hier nicht beendet] - Das ist ähnlich wie/ Das kennt man jetzt auch mit dem „Schmetterlingseffekt“, oder so, 'ne - ...Wenn an einer Stelle etwas geändert wird, dann wirkt sich das an ganz vielen anderen Stellen plötzlich positiv aus. Also wenn unten - vielleicht an der hierarchisch schwächsten Stelle - ein Schüler dann als „Symptom-Träger“ Probleme „zeigt“, dann kann sich das plötzlich verändern, wenn an einer ganz anderen Stelle im Kollegium - wie dieses Modell eben auch vorschlägt - *Aussprachemöglichkeiten* da sind, wo[durch] man so den Ärger nicht [mehr alleine] in sich „runterfressen“ muß. Oder wenn von noch höherer Instanz der Schule mehr Freiheit oder mehr Geld zur Verfügung gestellt werden würde, oder so. Dann wirkt sich das dann plötzlich bei diesem „Symptom-Träger“ in der Klasse aus, der da irgendwie nicht mitmacht[e]: Weil der Lehrer jetzt auch plötzlich ganz anders in die Klasse hineinkommt. Und wenn der vorne ganz anders auftritt, hat der Schüler vielleicht gar nicht so das Interesse, da zu „opponieren“. Weil er da nicht so einen Kämpfer sieht, der sagt: „Wir müssen uns da jetzt durchhauen!“ So, 'ne. So wirkt sich das [, was] von einer Ecke [aus geschieht,] an einer ganz anderen Ecke plötzlich aus. So ist der Ansatz.

L: (leise) Ich glaub das nicht. Tut mir leid.

AH: Sollen wir jetzt...(Zu L) Ja, gut! Ich wollte das jetzt nur vorstellen, was auch der Hintergrund von...

L: Ja. Das ist klar. Wenn zwischen uns etwas *wäre*. Daß das [sich] vielleicht dann irgendwie auswirken würde auf die Klasse, wenn wir gemeinsam in einer

Klasse unterrichten. Ja, das sehe ich schon ein. Aber wenn generell, generell irgendwo was ist, daß sich das in meiner, sag' ich mal, daß sich das in meiner Klasse auswirken wirken *muß*: [Leise:] Glaube ich nicht. [Lauter:] Probleme aber *generell*, das *kann* sein.

M od. O: Das *kann* sein.

L: Ja, das *kann* sein. Aber *kann* sein. Ja richtig.

M: Ob da jetzt ein Kausalzusammenhang besteht oder - das ist ... - der konsequent zu diesem Ergebnis führen muß...

L: Vor allen Dingen kann ich das gar nicht, ich kann das gar nicht ändern.

AH: Also das ist ein Modell, das z.B. auch ähnlich in der Physik vorkommt mit der Feld-Theorie. Dann wenn an [einer Stelle in] einem Feld sich etwas verändert...[Satz nicht beendet]; 'n [= nicht wahr]; also das ist jetzt nicht diese Kausalität mit Druck und Stoß: hier kommt was rein - jetzt muß ich genau so einen Faden sehen - daß da was rauskommt. Wie so ein Kanal. - Sondern beim Feld wär' das so: Wenn da eine schwere Masse oder eine elektrische oder magnetische „Masse“ an eine Stelle kommt, ändert sich das ganze Feld, so an ganz anderen Punkten, wo [zwischen denen] nicht eine linear-kausale Beziehung [da] ist. Das ist so der Hintergrund.

M od. L (im Verlauf mehrmals zustimmend:) Mhm.

AH: Und ich würde jetzt vorschlagen, wenn jetzt z.B./ daß jemand mit ihm [zu L hin] jetzt diskutiert. Also *einer* würde jetzt sagen: Ich hab'/ Erstens ich weiß gar nicht, was dieses Modell soll, wie Sie [zu L] jetzt gerade gesagt haben: Ich sehe das also unterschiedlich. Ich glaub' das nicht. [Jemand räuspert sich] Und ein *anderer* befragt ihn dazu, würde aber dann die eben geschilderte Position dessen einnehmen - einfach als Rolle immer, 'ne -, der nur was *Positives* darin sehen will. Der ihm also jetzt nicht beweisen will, daß er es doch so sehen soll, sondern der sagt: „Ja, finde ich interessant. Du hast also einen ganz anderen Ansatz!“ - Oder so, 'ne. „Wie kommst du darauf?“ Oder [ich frage mich selbst dabei:] was hat das für positive Folgen, daß du einen anderen Ansatz hast [richtiger: er ... hat]? Der also nur - das nennt man, nach dieser Methode dann - „positiv konnotiert“. Der also nur verstehen will und das Positive drin sehen will. Der nicht, wie meistens Lehrer gelernt haben, auf Defizite und etwas „Kritisches“ achtet. Der müßte jetzt diese Rolle einnehmen. Und die zwei...

L: Ich kann ja [da?] nur...

AH: ... *anderen*, die übrig bleiben,...

L: Ich kann ja einfach nur...

AH: ...würden [spreche lauter:] *zuhören*.

L: ...*kritisch* [Satz nicht beendet]. Ich kann *kritisch* sehen, ohne zu *beurteilen*, sag' ich mal. Ich kann *kritisch* was sehen. Ich kann genauso *kritisch* was *gut* finden. Wie soll das sonst gehen bei der Beziehung zwischen Menschen, das geht ja gar nicht anders.

AH: Ja, Sie könnten ja jetzt schon mal die...die „normale“ Lehrerrolle...

L: (gleichzeitig; schwer zu verstehen) Ich geh' jetzt (von)... [Oder vielleicht sagt er: Ich sag' es.]

AH: ...einnehmen.

L: Ich sag' es. Mehr will ich ja gar nicht. Ich sag's nur generell, wenn wir von dieser *Klasse* reden, wo einiges...

AH: Ja.

L: ... *nicht* läuft, sag' ich mal, generell. Natürlich ärgere ich mich dann über das immer häufigere und immer wieder - auf bestimmte [Zu ergänzen?: Weise] - auftretende Verhaltensweisen von bestimmten Schülern. Das ist 'ne ganz klare Sache. Daß ich mir darüber Gedanken mache. Und zwar: Wie kannst du das abstellen, weil mich das Verhalten *stört*. Das ist vollkommen klar. Aber...(Pause).

AH: Jetzt nur für die *Rollenverteilung!*: Wer würde denn z.B. mit ihm [zu L].../ ihn *interviewen*? Und zwar jetzt nicht als Kollege, der in der Klasse unbedingt unterrichtet, sondern als einer, der *ihn verstehen will!*

O: Also mich, mich würde interessieren...

AH: Und *zwei* würden dann die Interaktion zwischen *den beiden* beobachten: von außen. Wer würde das...?

[Zu O] Würden Sie (interviewen)?

O: Ja.

O: Ich bin noch nicht so lange in der Klasse. Vielleicht äh...

AH: (gleichzeitig) Und Sie beiden [zu M und H] beobachten dann die .../ das Gespräch, ja?

O: (gleichzeitig; fängt schon längst an) ...habe ich da auch noch ein paar Informationsdefizite. Ähm...

AH: Sie [zu M und H] sind dann das „Reflecting Team“, das „Reflektierende Team“.

Eine Lehrerin (L1) aus der „Parallelkonferenz“ (als: „Studententag Französisch“), die auch um 12 Uhr begonnen hat, tritt in diesem Augenblick ein. Beide Konferenzen waren von uns vor über einer Woche irrtümlich gleichzeitig angesetzt worden. (Der Termin unserer kleineren Konferenz kam auf Vorschlag von Herrn M zustande, der mir bis eben nichts von der „Parallelaktion“ mitgeteilt hatte. Herr M und ich hatten auf die Schnelle dann noch mit dem Leiter der „Parallelkonferenz“ darüber gesprochen, daß die drei KollegInnen (M, O, H) etwas später nachkämen. Die andere Konferenz mit etwa 15 LehrerInnen sollte zudem noch bis nach 15 Uhr dauern.)

L1: (vorwurfsvoll) Na. Wir warten auf euch!? Nöh!?

O (freundlich): Ja! Ja!

L1: (äußerst genervt-mißgelaunt, im Befehlston) Ja, **komm** bitte!! [Tonfall: Ja, jetzt los, jetzt kommst du aber sofort mit...(sozusagen: zum Direktor)! Das „bitte“ klingt drohend-ironisch].

AH: (sanft) Also ich hab mit Herrn L2 gesprochen, daß er uns etwas Zeit gibt!?

L1: (genauso schlecht gelaunt) Ja, aber nach der Pause [?] müssen wir jetzt wirklich anfangen. Das ist doch angesetzt. Deswegen haben doch.../lassen einige doch ihren Unterricht ausfallen. Und wir wollen jetzt wirklich anfangen können!

AH: (ruhig) Ja, aber er hat doch gesagt, er würde uns etwas Zeit geben.

M: Okay!...

L1: Ja a-b-e-r...jetzt bin ich von der Fachschaft geschickt worden, [klingt: verschmitzt-triumphierend] ich soll euch holen!

M: Dann schicken wir dich zur Fachschaft zurück und bitten um etwas Geduld.

L1: Aaach!

O: Paar Minuten noch!

L1: Scheißeeeh! (Sie knallt mit größter Wucht die Tür zu.)

M: Jaah. Hmhm! [= Nasowas!]

O: Ja, also...

L: Ich sag' mal ganz einfach...

O: Ich sehe...

AH: Wäre es auch möglich von der Sitzordnung, daß Sie [zu M] sich dann zu ihr [zu H] setzen?! Sie sind dann das...

M: Machen wir.

AH: ...“Reflektierende, Beobachtende Team“...

O: (gleichzeitig) Ich sehe die/ ich seh' die Problem' [Probleme/ Problematik]...

AH: (gleichzeitig) ...und er [zu O] interviewt dann *ihn* [zu L]!

O: Also ich komm in die Klasse... Ich will euch doch mal ganz kurz [sagen], obwohl ich doch eigentlich jetzt [Weil ich das Mikrofon näher zu den beiden hin verschiebe, ist nur Lärm zu hören. Vielleicht sagt O nichts; es wäre zu erwarten: „dich befragen sollte“] ... Aber ich sag' mal einfach von meiner Seite [aus]: Deshalb hab' ich da wirklich einiges an Information nötig. Ich kenne die Klasse jetzt vielleicht, ja... seit gut drei Wochen. Ich hab' die übernommen für die Frau N.N. und habe insgesamt einen ganz positiven Eindruck. Der Eindruck wird auch bestätigt durch die Leistung, das Leistungsverhalten der Klasse und durch die erste Klassenarbeit, die ich jetzt geschrieben habe. Allerdings sehe ich in der Klasse ein ziemlich starkes Gefälle. Das sehe ich ganz deutlich, ein starkes Leistungsgefälle, wobei vor allen Dingen sich einige Mädchen sehr positiv durch Leistung hervortun. Und ich sehe auch ein Gefälle im Verhalten, wobei auch wiederum eher die Mädchen sich durch „Wohlverhalten“ auszeichnen und gewisse, sag' mal, „Störfaktoren“, wenn überhaupt, mehr auf der Jungenseite vorkommen. Das ist also meine Einschätzung der Gruppe zur Zeit. Besondere Probleme hab' ich nicht mit denen. Ich kann mit denen gut arbeiten. Und habe auch das Gefühl, daß da auch so irgendwo zwischen Klasse und Lehrer 'ne Kommunikation stattfindet, die nicht nur eben auf, sagen wir mal, Lernebene abläuft, sondern auch auf 'ner menschlichen Ebene. Und deshalb kann ich also im Augenblick nicht ganz nachvollziehen, wieso du oder wo du da die Probleme siehst. Das kann natürlich am Fach liegen, das kann auch daran liegen, daß du die Klasse schon länger kennst, aber vielleicht kannst du mir erstmal schildern, wo die Probleme liegen.

L: Das kann ich machen. /Ich kenne die Klasse/, das heißt, ich kenne die Klasse erst seit Anfang des Schuljahres. Und ich sehe Probleme. Generell /seh' ich da,/ würde ich sagen, der Eindruck, den du wiedergegeben hast, der stimmt. Nur ich sehe deswegen schon einfach Probleme - Ich hab schon mehrmals darauf hingewiesen - ...jetzt einfach im Sport: Es sind sieben Jungen da, der Rest sind Mädchen. Das ist ein Mißverhältnis, ganz klar. So. Dann kommt hinzu: *Einmal*, sag' ich mal, daß ich eben als Mann da unterrichte und dann eben der größeren Anzahl von Mädchen gegenüberstehe, gerade in dem Alter. Die hätten mit Sicherheit lieber eine Kollegin, die vielleicht mehr Gymnastik/ Tanz machen würde. Das ist die andere Sache. Dann komme ich als Nachfolger eines Kollegen

dahin, der das zum Schluß, sag' ich mal, ziemlich locker genommen hat, weil der wußte, er geht weg. Die kriegen jetzt in der Hinsicht etwas mehr Druck, sag' ich mal. Und es wird generell, sag' ich mal, auch vielleicht - behaupte ich, [da] muß ich [jetzt] vorsichtig sein - ... wird gesagt: Das sollte man können. Das sollte man nicht können[,] und das müßte man können. Da werden ganz klar Defizite festgestellt. Sag' ich mal, beginnt in Klasse 7. Vielleicht. Wo man irgendwie sagt, das müßte schon vor zwei, drei Jahren gemacht worden sein: *Ist nicht*. Nun *könnte* es natürlich sein, weil man das eben weiß, daß Verhaltensweisen von mir dann vielleicht/ daß man daraus Rückschlüsse ziehen könnte: Der ist knatschig. Oder: Das [Er] macht uns das zum Vorwurf, wir können aber gar nicht. Wir haben das eben gar nicht vorher/ anders gemacht. Das weiß ich nicht. Das Verhältnis selbst der Mädchen ist gut, weil die mich haben einstimmig eingeschätzt. Die wissen, daß man mit mir klarkommt, auch wenn ich etwas, wie gesagt, verlange.

Etwas schwieriger ist es bei den Jungen. Die Jungen meinen, sie könnten über alle Stränge schlagen. Dahingehend, daß sie sich an nichts halten müssen. Weil eben auch bei dieser kleinen Gruppe von Jungen, sag' ich mal, keine Kritik um Inhalte der Jungenklasse, der Gruppe, aufkommen. Das ist da die Schwierigkeit. Die eine. Die andere Schwierigkeit, die war, die [aber jetzt] nicht mehr [vorhanden] ist: Es geht um die S1 [er nennt den Vornamen einer sog. „Problem“-Schülerin], wo wir Verhaltensweisen festgestellt haben, die man gar nicht akzeptieren kann. Und wo wir aber gesehen haben, daß zuhause Schwierigkeiten bestehen. Daß man dem Mädchen irgendwie vielleicht helfen *muß*. Ob das geht, ist eine ganz andere Sache. Wenn die Eltern geschieden sind, und die hat kein Vertrauen zur Mutter, und der Freund - die ist mit 'nem schicken Freund zusammen - der vielleicht nicht so ...

Äußere Unterbrechung durch den eintretenden Leiter (L2) der „Parallelkonferenz“:

L2: Ich muß jetzt doch mal fragen...

(Irgendjemand (anderer?) sagt: 'tschuldigung).

L (hat weitergeredet): ... positiv auf sie einwirkt. (Er fährt mit lauterer Stimme fort) Aber das hat sich geändert, dadurch, sag' ich mal, einfach: Sie hat die gezeigte Leistung auf dem Zeugnis bescheinigt bekommen. Sie hat also gemerkt: Sie muß was tun. Und [in] Sport [eine] 'Fünf', [das] ist nicht so ganz günstig. Und die zweite Sache ist: Daß wir dann ein Thema gewechselt haben, in den Turn-Bereich

gegangen [sind]. Das konnte sie. Da hat sie von mir ganz klar Anerkennung auch verbal bekommen und nicht nur in jeder Mimik, und das hat sie aufgebaut. Die ist jetzt ganz normal im Unterricht.

AH: Ich muß mal kurz unterbrechen. Das Problem: Daß jetzt die Französisch-Kollegen eigentlich eine Konferenz...

L2: Ja die Anderen sind schon alle ganz ungeduldig.

M: Jajajaja.

AH: Außer(dem): Es sind jetzt 14 Minuten.

L2: Aber wir wollen ja anfangen. Es ist jetzt extra Unterricht abgesagt worden, Vertretung eingesetzt worden, alle Leute wissen: Es ist eine dienstliche Veranstaltung...

M: Jaah.

L2: ... die wenn [?] über eine Woche terminiert ist ... und die Leute, die schon da sind, die Kollegen, die möchten gerne jetzt anfangen.

M: Wir möchten auch uns jetzt nicht der Konferenz entziehen, um Gottes Willen.

L2 (sanft): Johja. Das hat auch keiner [so] verstanden.

M: Ich hatte auch nach der vierten frei. Also insofern: Mich betrifft es gar nicht. Aber ich fände es im Interesse von Herrn Himmelreich wirklich wichtig, wenn wir noch paar Minuten haben könnten. Für ihn ist es existenziell, sagen wir mal, in einem übertrieben Sinn. Für uns ist es nicht soo schlimm, ob wir nun um zehn nach oder zwanzig nach anfangen.

L2: Ich werde das mal so weitergeben ...

L: Wäre auch wirklich schöner, daß wir um zwanzig nach... Wir schaffen es eh nicht in sechs Minuten...

O: (Zwischenruf) Um zwanzig nach sind wir da!

L: Wo wir es gerade erst angefangen haben. Man muß sich auch erst einschwatzen. [Tür fällt zu].

O: Ja, da würd' ich ...

L: Sag' ich mal. Das ist mein...

O: Ich meine die Konsequenz oder die Einsicht, die ich daraus gewinnen würde, wäre die, daß es furchtbar schwer ist und auch sehr fatal, von seiner begrenzten Sichtweise so 'ne Gruppe wirklich definitiv beurteilen zu wollen. Ich stelle also fest - mal wieder, nicht zum ersten Mal -, daß man doch hin und wieder

mit Kollegen sprechen sollte, vielleicht auch mal mit der gesamten „Klassenkonferenz“ - in Führungszeichen - und dann sich wirklich nicht über die Leistungen einzelner [unterhalten sollte], sondern über Verhalten, über - was weiß ich: - gruppensdynamische Prozesse, über Probleme, die man sieht: weil eben dann manches klarer wird. Also ich habe das bisher nicht so gesehen. Ich habe zwar gesehen: Da ist eine große Mädchengruppe, und da ist eine kleine Jungengruppe. Und wenn da einer Probleme macht, sind es die Jungen. Ich sag' jetzt mal: Disziplinmäßig in meinem Englischunterricht: Also Störmanöver gehen in aller Regel von den Jungen aus. Die Mädchen sitzen brav und tun, was man ihnen sagt, und bringen auch ihre Leistung. Und die Probleme, die es da gibt - im Leistungsbereich -, sind allerdings verteilt: Das sind zwei Mädchen, die jetzt eine 'Fünf' haben, und ein Junge. Also es ist nicht so, daß das nur die Jungen trifft, sondern da sind wohl auch Mädchen betroffen, zum Beispiel die S1: Trotz allen Bemühens, aber [sie] hat die Arbeit 'Fünf'. Ich kann es nicht ändern. - Da ist die S2 [Vorname einer zweiten „Problem“-Schülerin], die ansonsten lieb und nett [ist] und sehr kooperativ ist (sie[?]) auch, die bietet sich auch an, macht kräftig mit. Aber ...

L: Die [wohl S2] aber auch, die aber auch zuhause Probleme hat, weil die...

O: (redet lauter weiter) Das weiß ich nicht...

L: (redet auch lauter weiter) Weil eben die Ehe da...

O: (redet lauter weiter) Das ist z.B. interessant für mich jetzt zu erfahren, denn ich, also...

L: (redet auch lauter weiter) Die ist irgendwann im Schuljahr, im letzten Halbjahr ist die umgezogen. Hat sie mir gesagt: Ja, also hier haben Sie meine neue Adresse, muß keiner wissen. Jetzt habe ich gehört, die ist wieder zurück, beim Vater...

O: (gleichzeitig) Ja, ja [So als wäre es ihm genug, davon zu hören].

L: ...oder bei der Mutter. Ich weiß es nicht.

O: (gleichzeitig) Ja, ja....

L: Das sind ganz klar Probleme. Die wird damit nicht fertig.

O: (redet zur gleichen Zeit wie L) Da sieht man die Korrelation mal wieder zwischen der Leistung und [nicht zu Ende gesprochen]. Und so auch gesehen: Die S1 hat *auch Probleme!*

L: Und dann wird sie [S2!] mit ihrer Figur vielleicht nicht fertig.

O: Ja, ja.

L: Gerade wenn man sich im Sport entsprechend zeigen muß einfach, das...

O: Was ist mit S3 [„Problem“schüler; er nennt ihn mit Vor- und Nachnamen, der Vorname stimmt aber nicht]? Der ist bei mir *lammfromm*, *ganz* ruhig, *ganz* lieb und brav, aber da kommt nichts, da kommt nichts. Ich weiß nicht, ist der so, so massiv gedeckelt oder...

L: (redet gleichzeitig) Ich weiß. Hinterher. Es gab ja Schwierigkeiten, mal, aber...

O: (redet weiter) ...gibt's da 'ne Vorgeschichte? Ich weiß ja nicht, ob er da[?] [oder O sagt: Ich weiß ja nicht; bei der]...

L: (gleichzeitig) Ja, der ist bemüht, nicht mehr aufzufallen.

O: Bei der Kursfahrt, da hat's auch mit Alkohol...

L: (gleichzeitig) Ja, da war was mit.

O: ... Probleme gegeben...

L: (gleichzeitig) Ja, genau.

O: 'ne [= Nicht wahr], das hab' ich noch in Erinnerung, 'ne!

L: (gleichzeitig) Sonst kann ich dir nichts sagen.

O: (gleichzeitig) Okay.

L: Er ist nicht sehr motiviert - generell aus sich herauszugehen. Das macht er nicht gerne. Aber fällt nicht sonst negativ auf durch üble Verhaltensweisen und so...Es sind alles Fälle, sag' ich mal, ... [Satz nicht beendet]. Jetzt im Sport: Die S2, die läuft also... Die hat 'ne heiße Hose, wie man so schön sagt. Also super gestylt ist das schon. Ne, das ist so 'ne Sache, wenn man etwas breiter ist, und voll in die Pubertät schon. Da kommen auch keine bösen Bemerkungen von den paar Jungen, kommen nicht. Aber sich da so zu geben, das ist unheimlich schwierig für sie. (Auch seelisch[?]/ Auch zu sehen[?]): aufgrund ihres Gewichtes ist das sehr schwierig.

O: Jaah, Jaah (will dann anfangen etwas zu fragen)...

L: Ich meine, es wird ihr ja nicht zum Nachteil. Insofern: Sie wird es..., sie bemüht sich so ein bißchen, und dann ist es gut.

O: Wie wirst du denn fertig mit der starken Diskrepanz - jetzt sagen wir mal - in der Reife, die ich also bei den Mädchen feststelle gegenüber den Jungen. Die Jungen kommen mir also wirklich noch vor wie Siebt- und Achtklässler zum Teil. Vielleicht bis auf den F. Aber wenn ich so den D sehe und den C und den V, also das sind doch wirklich Babilein [Babylein(s)] im Vergleich mit den Mädchen auf der anderen Seite, die auch massiv und getrennt sich voneinander absetzen. Die natürlich auch in ihren Äußerungen 'n völlig anderes Niveau haben. Du hättest jetzt mal lesen müssen, was die bei mir geschrieben haben zu 'ner simplen Sache wie

„Talk about your home town!“. Die Mädchen schreiben ganze Aufsätze, und die Jungen wären froh, wenn sie da ihre 100 Wörtchen zusammenkrieg(t?)en. Wirklich. Du kannst 'se also mit der Lupe zählen. Da ist also eine *Diskrepanz*, äh...

L: Ja. Die Jungen, sag' ich mal, auch so: Die Jungen sind auch im Sport nicht so bemüht. Sie wissen halt einfach, es gibt zuwenig Konkurrenz innerhalb der Reihen. Der P ist an sich 'Eins' in Sport, hat diesmal auch 'Eins' bekommen von mir, obwohl es (nur[?]) 'ne 'Zwei Plus' war, sag' ich mal, ganz klar. Aber ich wollte nicht da [wieder?] mit den Noten generell so weit runter. Nur dies ist halt, es... [Sinngemäß zu erg.?: Der Schüler muß sich doch denken]: 'Ich bin eben besser. Aber die 'Eins' ist nicht *so* gut. Denn wenn der Konkurrenzkampf da wäre, wenn ich mal einfach nur aufgrund dessen [Sinn: mehr gefordert werden würde], wenn [bzw.: daß] die Gruppe größer wäre, wäre ich viel besser.' Nur so mal ein bißchen [sinngemäß zu ergänzen?: erzählt über] die Herren, obwohl die [zu erg.?: so wie es jetzt ist] bei den Frauen nichts zu sagen haben.

O: (flüstert) Jetzt kommt Meister T.

M: Hähähä.

*L3: (körperlich ausladend, vor Wut platzend, die Stimme gebremst-ironisch, bedrohlich ruhig) Darf ich mal stören!? Wie ist das mit unser **Fachkonferenz!**?*

O: Ja, wir fangen jetzt an. Wir kommen!

L: Zwanzig nach haben wir gesagt!

O: Sind wir da! [Steht auf und bleibt bis zum Schluß unserer Besprechung stehen] (Tür geht zu).

[Eigentlich müßten jetzt die beiden Mitglieder des Reflektierenden Teams einander ihre Eindrücke schildern. Da alle aber (bis auf L) zur „Französisch“-Konferenz fortgehen müssen, führe ich einen methodischen Bruch ein:]

AH: Zum Abschluß: Das Problem, das Sie [zu L] geschildert haben: [Das Problem] mit den Mädchen! Haben Sie das Gefühl, daß er [zu O] das aufgreifen konnte? Oder wie würden Sie nochmal eben fragen, ob er/ was er/ wie er das aufgreifen (konnte)? (Jetzt zu O) Ob Sie ihn...?/ Haben Sie ihn da verstehen können?

O: Ja. Ja sicher.

L: So mit den Mädchen ist das schon homogen, obwohl sie [ihre Anzahl] größer sind.

O: Das ist richtig. Aber das Problem für den Sportlehrer ist natürlich, die beiden - ich sag' jetzt mal - Geschlechter angemessen zu fordern und zu fördern und die irgendwo als Gruppe [Satz nicht beendet]. Wieweit das möglich ist, weiß ich nicht. Im Englischen versuch' ich das natürlich auch. Aber ich stelle fest, wann immer eine Diskussion ein bißchen offener wird: Es [Er schlägt im folgenden mehrmals auf den Tisch] sind die *Mädchen*, die die *Gespräche* tragen und nicht die Jungen. Die Jungen halten sich zurück. Die warten also bis man 'se mal anspricht und dann kommen da drei Bröselchen. Und die Mädchen machen, die führen einfach ein Gespräch.

AH: Aber bei *ihm* jetzt (auf Lweisend): Können Sie das verstehen,...

O: Ja, aber natürlich.

AH: ...wo er da ein (/das?) Problem sieht?

O: Ist klar. Im Sport sieht das anders aus. Das äh (Sekundenpause).

L: Ganz einfach auch, weil: Ich muß eine ganz andere Binnendifferenzierung machen. Sonst geht es mit dieser Klasse unheimlich schwierig. Das sind ja nicht zwei Grüppchen, sondern, sag' ich mal, mindestens vier: Zwei Mädchengruppen, zwei Jungengruppen.

AH: Also was Sie so schildern konnten, war, wie seitenverkehrt das sozusagen ist: Ihre Erfahrung. Und seine. Das haben Sie sich gegenseitig...

L: Hm.

O: Ja, ja.

L: Ja, ja. Aber (schnell hinzugefügt) wir haben natürlich, wir haben natürlich auch *Übereinstimmungen*, ganz klar. Das würde ich auch sehen, daß die Mädchen Bock[?] haben. Das muß nicht sein. Die [Andere?] Mädchen [in anderen Klassen?] sind schon mal nicht so mit Bock[? Wort unklar] in der Truppe. Sind auch keine, die die Leistung verweigern. Man muß sie nur richtig ansprechen. Die sind auch bereit - nun ist Sport natürlich mit Schweiß verbunden - die sind auch bereit, was daran zu tun. *Nur*: Der Fortschritt, der dauert. Sowieso im Sport dauert der wahrscheinlich sehr viel länger oder läßt länger auf sich warten.

AH: Jetzt als Abschlußbemerkung: Dadurch daß er [zu O] jetzt so seine/ sich geschildert hat/ mit Ihnen [zu L] darüber gesprochen hat, hat sich da was bei Ihnen [zu L] verändert? (Allg. Schweigen) Und jetzt... dadurch...?

(Mehrere Sekunden allg. Schweigen)

L: Jetzt sagen wir mal. Ja, es ist schwierig. Ich meine, ich hab' vorher schon gemeint, daß ich nicht der Buhmann in der Klasse bin. Und ich komm auch nicht

mit den Mädchen klar [L hat wohl ein zweites „nicht“ in dem Satz vergessen!?!]. Man muß auch einfach auf *die zugehen*.

AH: Mhm.

L: Sehe ich auch so.

AH: Und jetzt durch das Gespräch mit ihm: Was haben Sie da...?

L: Ja. Ich fühl' mich da an und für sich nur *bestätigt*. Daß die Meinung, die ich von den Mädchen habe, daß die stimmt.

AH: Und die war? Die Meinung von den Mädchen? Wie war die nochmal?

L: Daß die sich/ Die sind bereit sich zu *helfen* [= helfen zu lassen?]. Die sind bereit, auch sich zu *quälen*. Nur das Erfolgserlebnis, das läßt auf sich warten. Weil eben irgendwann, sag' ich mal, die Voraussetzungen nicht so geschaffen worden sind oder nicht so gefördert worden sind. Ich weiß nicht. Und ich seh' genauso, daß die Jungengruppe kindlicher ist und daß die Jungen bei mir eben, weil sie kleiner sind, eben / nicht so/ keinen Konkurrenzkampf unter sich austragen können. Insbesondere in [Sinn: im Gegensatz zu] Klassen, wo, sag' mal, etwa Jungen und Mädchen gleich verteilt sind. Der Konkurrenzkampf fehlt restlos. Ob die sich von der Masse Mädchen erschlagen fühlen, weiß ich nicht. Ich hab ja schon gesagt, ich versteh' nicht, wie man so 'ne Klasse hat *so* zusammenwachsen lassen können. Ich hätt' die in der sieben ganz anders zusammengepackt. *Mein Ziel ist es als nächstes*, was wir demnächst ja mit X machen: mit „Koedukation im Sport. Ja/ Nein?“. Ich kenn' die Auswertung nicht. Die hab' ich erst heut' nachmittag vorliegen. Was wir in der Klasse versuchen: die Klasse und eine andere Klasse zu kombinieren.

[Dies war ein Vorschlag, den ich ihm auch bei meinem Besuch der Sportstunde gemacht habe, worauf er wie auf etwas Neues zustimmend-nachdenklich reagierte. Acht Tage nach der heutigen kleinen „Konferenz“ besprach er sich im Lehrerzimmer auch mit seinen Sportkollegen genau über diesen Veränderungswunsch und über das bis jetzt noch bestehende „Problem“. Eine Kollegin versicherte ihm z.B., daß ihr es auch umgekehrt schwerfallen würde, nur Fußball für Jungs zu unterrichten.]

Und zwar: Daß wir dann eine Jungengruppe haben mit einem Lehrer - sei 's Mann, sei 's Frau - und eine Mädchengruppe - sei 's Mann, sei 's Frau. Das ist das Ziel. Einfach damit das Verhältnis *gesünder* wird.

AH: Und Ihre Reaktion war jetzt: Dadurch daß Sie mit [uns] hier gesprochen haben, haben Sie eine Bestätigung darin bekommen, daß die Mädchen von sich aus eigentlich nichts „Böses“ im...

L: Nö.

AH:...Schilde hatten.

L: Nö. Nö, genau.

AH: Aber daß dadurch [Sinn: durch] die Rahmensituation...

L: Die sind willig, [da gibt's?] nichts[?Wort unklar]

AH: ...der Menge der Jungen und der Mädchen sich uns das Problem stellt.

Gut.

-----Ende ----

B. Rückmeldung des „Reflektierenden Teams“ (am 25. Mai)⁸⁸

AH: Und jetzt wäre die Aufgabe eben, daß Sie beide sich austauschen, ohne auf ihn [zu L] gerichtet [zu sein], nur Sie für sich [= einander], den Eindruck, den Sie vom Gespräch hatten. Welche Hypothesen wohl beide, den Fragenden und den, der erzählt hat, geleitet haben, vielleicht, was ihnen aufgefallen ist, wo Sie Zusammenhänge sehen! Und es geht jetzt nicht [darum], inhaltliche Ratschläge zu geben, sondern irgendwie zu verstehen, wo da vielleicht der Beziehungswurm drin ist, also wo da was.../ wo mehrere beteiligt sind, und woran das liegen könnte, daß das so und so sich entwickelt hat; und wie es sich in eine andere Richtung entwickeln könnte; wie es Ihnen dabei ergangen ist, damals, als Sie zuhörten bei einem kollegialen Gespräch...

H: (Alter: Anfang 40) [zum Teil zu AH hin] Also mein Eindruck, insgesamt, ist eigentlich gewesen, daß das Gespräch so'n bißchen aneinander vorbeilief, [das] was die beiden [Sinn: zueinander] gesagt haben.

AH: Ich bin jetzt auch draußen. Wir zwei [AH und L] sind ganz draußen. Es geht nur um Euch, Sie beide. Das sagen Sie dem [zeige auf M]...

H: Ja, ja, weil eben Herr O mit seiner Einschätzung der Situation erstmal kam, daß er mit der Klasse gut zurechtkommt, einfach aus der kurzen Unterrichtssituation heraus. Und daß die Probleme, die L [Vorname und Nachname] hat mit der Klasse, eben ganz speziell auch aus der Situation, aus der Konstellation der Klasse, Jungen-Mädchen, und eben aus der Sportsituation [stammen]: Erstens vielleicht so'n leichter Groll gegen den Kollegen, der das vorher lascher gehandhabt hat, leichter Groll auch über die Situation, daß die Gruppe so zusammengesetzt ist, daß unter den Jungs, was er gesagt hat, kein Konkurrenzkampf stattfindet. Die Mädchen sind nicht so leistungsstark, oft durch fehlende Voraussetzungen, sagte er damals. Das heißt, er hatte *diesen* Standpunkt,

⁸⁸ Vorher war keine gemeinsame freie Stunde der beiden (M und H) zu finden. L konnte dann zum Glück auch wieder, nur O nicht. Dann ergab sich wieder eine neue Schwierigkeit: Frau H mußte in ihrer Freistunde eine Kollegin vertreten. Erneuter Kompromiß, erneute „Parallelaktion“: Unsere Besprechung fand in einem leeren Klassenraum statt, der direkt neben (zur akustischen Kontrolle) dem der zu beaufsichtigenden Klasse liegt. Ab und zu mußte Frau H hinüber zu der Klasse. Zuerst hatte Frau H immer wieder den Gang vor dieser Klasse als Besprechungsort vorgeschlagen!

O hatte den *positiven* Standpunkt. Und eigentlich hat so im Laufe des Gesprächs jeder seine Situation erklärt und begründet.

M (Alter: Ende 40): Hm. Ja, aber nicht nur [Wort unverständlich: Vorname von H?!]! Es liegt auch so etwas in der Persönlichkeitsstruktur der beiden, schätz' ich mal so, L [immer Vorname], der [wird laut:] *poltert* ja immer ganz gerne, 'ne [= nicht wahr]!? Er beharrt so, vielleicht *mehr* ... also auch wenn ich das Gespräch nicht gehört hätte, würde ich sagen, daß L vermutlich *mehr* 'ne vorgefaßte Meinung hat, /die/ auf der er beharrt, als der O [Vorname], der zwar quantitativ natürlich mehr Redeanteile hat, aber vielleicht auch darüber hinaus ein bißchen flexibler wäre in der Reaktion. Und so habe ich so zumindest den Anfang ...[Satz unbeendet] - der war zwar schon so, wie du sagtest, so habe ich das auch gesehen - Aber hinterher, meine ich schon, daß der O die Äußerung von L genommen hat und seine Aussage vom Anfang *relativiert* hat. [2 od. 3 Wörter unverständlich] So habe ich das verstanden...

H: [hört vielleicht auf die Klasse im Nebenraum] Weil er da auf das Leistungs- (Pause) -verha..., auf das Leistungs- (Pause) ...ähh... -vermögen der Klasse dann stärker eingegangen ist.

M: Ne [= Nein] , nicht nur. Auch weil er denn ...hm... dieses Ausgangsstatement, was er [O] selber gemacht hat, so mit [od.?: wie]: „Die Klasse ist gut, ich habe keine Probleme mit ihr!“ - etwas verkürzt gesagt - und „Wieso hast Du da Probleme?“ [Satz nicht beendet; Sinn: etwas zurückgenommen hat]. Das (besser: Da[?])...hm... hat der L [Vorname] das erläutert, daß das doch sehr fachspezifisch war, das stimmt ja, und auch jetzt für Sport - hast Du ja schon gesagt - diese Kombination von 7 Jungen und 29 Mädchen. Aber daß der O das zum Anlaß auch genommen hat, sagen wir mal die Sichtweise von *ihm*, zu sagen: Es ist, nachdem was *Du* gesagt hast, eben schwierig, eine Gruppe definitiv zu beurteilen oder als gültig zu beurteilen. Und [er] hat das, was er am Anfang gesagt hat schon etwas zurückgenommen, relativiert.

H: [leise] Mhm. Ja, das stimmt.

M: Denn die ...ähm.../ Jetzt hat er erfahren, daß es doch bestimmte Prozesse gibt in der Klasse: a) gruppenspezifische Verhaltensweisen, die er eben inzwischen von L erfahren hat. Und dadurch - und das war bei beiden, glaube ich auch - ist dann auch das formuliert worden, daß es sinnvoll wäre, das in Form eines Gruppengesprächs oder Austauschs, das dann vertieft oder häufiger zu machen, weil es eben dann doch zu Erkenntnissen kommt: [zu erg.?: zu/ auf] Teamkonferenzen oder sowas. Das Bild ist auf jeden Fall differenzierter geworden

und der O, so hatte ich den Eindruck, ist vielleicht auch [od.?] .../... ist auf die Intervention von L hin darauf eingegangen und hat so sein Anfangsstatement etwas relativiert.

H: Hmm, stimmt. Er hat kleine Problemfälle dann auch gesehen oder zugegeben oder erwähnt, die er vorher gar nicht, von denen er vorher gar nicht gesprochen hat. Das stimmt schon, ja.

M: Und das hatte dann nichts zu tun jetzt mit diesen Einzelfällen. Die Einzelfälle waren ja auch, schnell, da hat sich zwar, was den S3 betraf, also hat sich 'ne unterschiedliche Sichtweise ergeben, aber was das Gesamtbild der Klasse betraf, da war ja 'ne relative Übereinstimmung...

H: [gleichzeitig] Ja, da war 'ne...Übereinstimmung, das habe ich so auch gesehen.

M: Also die war ja im Anfang noch nicht so ganz [da].

H: Ja, obwohl man natürlich sagen muß: Es ist auch nur eine minimale Vergleichbarkeit durch eben diese beiden unterschiedlichen Fächer. Ich denke, wenn da 'n Englisch-Kollege und 'n Naturwissenschaftler [zu erg.: miteinander geredet hätten], so dann wäre mehr Vergleichsbasis dagewesen. Insofern, ich würd's 'n bißchen abändern, was Du eben gesagt hast, daß der L gerne, seine.../ 'ne vorgefertigte Meinung hat. Das würde ich nicht so sehen. Aber der möchte eben gerne seinen Stiefel machen und seine Ansprüche an Klassen stellen: Der hat jetzt nicht 'ne Meinung gegenüber der Klasse vielleicht schon zementiert, aber stellt auch vielleicht an seinen Unterricht gewisse Ansprüche: Die kann er da nicht realisieren oder durchführen und ist daher auch in so 'ner persönlich wirklich unzufriedenen *Situation* in dieser Klasse.

M: Hmh. Vielleicht weil er dadurch zur Unbeweglichkeit gezwungen ist.

H: Hmh. Ja oder vielleicht weil auch er [Satz unbeendet]. Es sind ja Gegebenheiten, auf die er keinen Einfluß hatte: Jetzt der Kollege vielleicht *vorher* und...*und* die Zusammensetzung der Klasse. Aber er muß dadrauf reagieren und wird von der Klasse daher etwas negativer auch *aufgenommen*. Das ist z.B. ja nicht so eindeutig gesprochen - ich weiß nicht, ob bewußt oder unbewußt - von beiden eigentlich der Punkt *nicht* angesprochen worden: Könnte die unterschiedliche Ansprache des jeweiligen Kollegen auf die Klasse auch irgendwas damit zu tun haben. [Das] Weiß ich nicht, aber ich denke, daß das für den L vielleicht ein Punkt ist, wo er sich wirklich reingezwängt sieht in so 'ne Rolle, die er vielleicht auch gar nicht spielen will. Wohingegen der O da völlig offen rangehen kann und sich auf

die Klasse auch einlassen konnte, weil er andere Gegebenheiten vorgefunden hat: vom Leistungsniveau [Wort danach unverständlich] ja.

AH: *Möchten Sie mal rübergehen [zur Klasse nebenan]?*

H: *Das ist viel zu laut.*

[Unterbrechung].

H: *[kehrt klagend-belustigt zurück] Die schmeißen alles Zeug durch die Gegend. Hmmm.*

AH: Ich geb mal 'ne ganz kurze Rückmeldung. Ich fand es ganz toll, wie das am Anfang so anfing mit: Daß man auf 'ne Person geguckt hat: Was hat die für 'ne Struktur und die [für] 'ne Struktur. Und daß Sie dann im Gespräch, was ich ganz toll fand,...[Satz nicht beendet]. So die Überlegung: Ja wenn der doch in so'n, in sowas reinkommt, daß er *das* [die hohe Leistung] verlangen muß, 'ne [=nicht wahr], daß er sowas im Nacken hat, dann empfindet ihn die Klasse ganz anders, oder so, ne!? Der andere kommt [erg.: anders herein]. Also *Wenn-Dann-Beziehungen!* Wenn man also „*Hypothesen*“ [=Prämissen] im Kopf hat [wie]: „Ich in meiner Rolle muß da so rein! Das Verhältnis zwischen mir und der Klasse ist so und so!“ Oder: „Vorher war etwas so und so!“ Oder: „In Zukunft...!“ -- Dann hat das die und die Folgen. Also innerhalb von'n paar Minuten sind Sie jetzt also auf genau das gekommen, was jetzt also Systemiker, die das seit Jahren so machen, auch machen, so denken. Innerhalb von 'n paar Minuten von dem einen zu dem anderen Blickwinkel. [Leise:] So das war nur mal 'ne kurze Rückmeldung.

M: Ja! Dann hatte ich noch den Eindruck, das Gespräch war mehr ein Suchen nach *Gemeinsamkeiten*. Wobei Erleichterung über die Sicht der Umstände in ... in meiner ... [ein oder zwei Wörter unverständlich] sag' ich mal. Und daß vielleicht jetzt die Probleme gar nicht *so* erarbeitet werden wollten. Sondern - eben auch durch die ungewohnte Situation vermutlich - daß man froh war, möglichst schnell auf 'nen gemeinsamen *Nenner* zu kommen. Also wenn man die Jungen- und Mädchengruppen gleicherweise beurteilt hat oder die beiden Einzelfälle oder den Wunsch nach 'ner Fachkonferenz oder fakultative [?] Konferenz. Und da war auch, glaube ich, in dieser Richtung auch der Anteil von beiden, die gesprochen haben und zugehört haben: Der war ja auch relativ gleich. Fand ich also auch von der Menge her. So daß das mehr so'n - insgesamt etwas - *Harmoniestreben* ausstrahlte das Gespräch: und [daß die beiden] nicht so den Willen der Auseinandersetzung,

eines Behilflich-Seins oder des Problem-Lösens, sondern mehr diese andere Richtung haben. [H sagt: Hm.] Das war so'n Eindruck, der sich hinterher so verfestigte. Man sagte: Ach ja. [H: Hm.] Man müßte eigentlich das machen und das machen. Und gut, daß ich das erfahren habe, und so. Aber insgesamt *schien* mir das also die Suche nach *Gemeinsamkeiten* zu sein, was ja nicht schlecht ist, nur fiel das so auf.

H: Ja, ja, das sehe ich auch so. Wobei die Frage ist: Warum das so war?! Ob das jetzt [so war], weil wir da drumrumsaßen oder das aufgezeichnet wurde? Denn ich würde sagen/ ja wie ges[-agt].../ Das habe ich ja eben schon angedeutet: Es wurde nicht die Frage gestellt, ob vielleicht es andere Gründe /gab/ gibt, die in dem Verhalten des jeweiligen Kollegen vielleicht liegen oder in der Ansprache an die Schüler, die auch Ursache dann für die unterschiedliche Situation sind. Wobei beide Kollegen eigentlich ja sonst, ich will nicht sagen, Konflikte scheu..., nicht scheuen, aber ja doch auch ihre Meinung klar *vertreten*, wenn sie gefragt ist. Und die Frage ist, wo es hier nur um diese beiden ging, wollte keiner dem anderen irgendwie zu nahe treten oder irgendwie weh tun mit irgend 'nem versteckten Vorwurf?: „Hör mal, vielleicht liegt das auch an Dir.“ Oder: „Vielleicht bist Du einfach zu lieb.“ Oder: „Vielleicht verlangst *Du* einfach zu *viel*.“ Das weiß ich nicht so richtig! Weil sonst stehen sie ja beide doch klar auch zu dem, was sie/ wie sie es sehen.

M: Na ja, es hat/ es ist [deshalb ist es?] schon, das hatte ich ja auch manchmal versucht zu sagen, der ist [neigt? letzten 3 Wörter unverständlich] so zu klaren Standpunkten. Da gebe ich Dir wirklich Recht. Das [Er?] äußert sich ja auch...Und *insofern* war es, war es ja etwas untypisch. Jetzt bei der Suche nach Harmonie. Ja, das *mag* wahrscheinlich daran liegen, daß die Situation so war. Und daß man da jetzt nicht persönlich, oder glaubte, nicht persönlicher werden zu können als man es [Sinn: nun in in diesem Gespräch dann] geworden ist, schätze ich. Wie Du sagtest, daß man jetzt nicht dem anderen etwas unterstellen wollte, was vielleicht mit seiner Persönlichkeitsstruktur zu tun haben könnte.

H: Ja, was diesem Harmoniebestreben natürlich zu Hilfe kam, finde ich, das ist die *Konstellation* dieser Gesprächspartner. Daß es eben [Satz nicht beendet]. Jeder konnte sich auch so auf seinen Bereich *zurückziehen*. Na ja, wer weiß, wie es in anderen Fächern [als Sport] ist, wo die Schüler in der Klasse *sitzen*!?! Und ja in Sport ist es auch gern sowieso 'ne andere Situation, 'ne!?! Also das kam natürlich zu Hilfe, weil die Vergleichbarkeit nicht so direkt gegeben war, als wenn es zwei Kollegen gewesen wären, die beide im Klassenraum unterrichten.

[Sehr lange Pause].

H: (lacht, kichert).

AH: Jetzt sind Sie erschöpft! Aber vielleicht fällt Ihnen noch ...

H: [gleichzeitig] [Ungefähr?:] Was meinst du [zu L] zu welchen Aspekten?

AH: ... noch *ein* Aspekt ein zu den...

L: [unterbricht] Wenn er [zu AH] ausmacht, kann ich was sagen dazu.

H: (lacht) Ja!

AH: ...ein Aspekt zu den Zirkelbewegungen, also zu solchen Kreisläufen. Also es kommt immer wieder 'n Moment, daß man - man will ja auch was ändern und was entscheiden - daß man das an einer Person festmacht, 'ne [=nicht wahr]!? Eine Person hat einen Anteil daran, eine könnte was ändern, oder so. Aber interessant wäre noch, ob „*oberhalb*“ *der Person* sozusagen - dann könnte man die vielleicht sogar *austauschen* - so eine andere Persönlichkeitsstruktur [daran nichts ändert]...

H: [unterbricht] Äh. Entschuldigung. L, gehst Du vielleicht einfach nochmal [zur Klasse] rüber und brüllst mal laut rein. Da sind so drei...

[Unterbrechung]

[AH: (ungefähr:) Jetzt haben Sie den Sportkollegen herübergeschickt, damit er die Schüler beeindruckt...]

H: (lacht laut).

AH: Als Folge der Erkenntnisse, die gerade gewonnen wurden.

H: Ne, sonst glauben die mir das vielleicht auch gar nicht. Ich hab gesagt, wir wären hier mit mehreren Kollegen und das müßte aufgezeichnet werden und das wär' eben wichtig, das müßte dringend gemacht werden.

AH: Also mein letzter, der letzte Aspekt, den ich noch mal/ wo ich noch mal nachfragen wollte, war eben, ob Sie was entdecken über Kreisläufe „*oberhalb*“ der Personen. Man könnte vielleicht sogar Personen austauschen, die ganz verschiedene Charaktere hätten. Aber diese Kreisläufe, die über ihnen laufen, funktionieren trotzdem. Also: Egal was für'n Lehrer man ist, wenn man irgendwie wahrnimmt, daß ein Schüler - da hatte ich so das Beispiel aufgeschrieben [auf meiner Handreichung für das „Reflektierende Team“] - was macht: [Dann] kann man sich gestört fühlen! Und das führt dann wieder dazu, daß man auf den Schüler Einfluß nimmt [strafft, schimpft etc.]! Und der sagt: „Ich versteh' das überhaupt nicht!“ Und: „Ich hab' doch eigentlich gar nichts gemacht!“ Und dann reagiert der Lehrer wieder stärker. Und das sind Kreisläufe, die völlig unabhängig von den

Personen, die da betroffen sind, sich *verselbständigen und zur Eskalation führen*. Und die laufen sozusagen „oberhalb“ ab, solche Kreisläufe, ‘ne!? Wenn man so in was reinkommt, wenn man reingeschubst wird, dann läuft das *so* [mache Kreisbewegung über meinem Kopf] von selbst über unseren Köpfen ab: So ‘ne Eskalation. Oder in einem Streit z.B.: Es können Menschen sich sehr mögen, oder sonst wie was: Wenn die durch irgendwas in so’n Streit-Kreislauf reingekommen sind, kann der sich wahnsinnig aufschaukeln. -- Und jetzt mal ‘ne Frage, ob Sie solche Kreisläufe irgendwie da raushören konnten oder entdecken können - „oberhalb“ der Personen?

H: [leise] Ne [=nicht], würde ich nicht sagen.

AH: Entweder in dem, was Sie da [von dem Lehrer, der mit seinen Prämissen in die Klasse tritt] geschildert haben oder in dem - haben Sie ja schon drüber gesprochen - was zwischen den beiden [O und L, untereinander] im Gespräch passiert ist, oder so.

H: (Sekundenpause) Also, ich denke, daß es solche Situationen in jeder Klasse und in jedem Unterricht gibt. Der L hat sie ja ganz klar angesprochen, daß es diese/ ja, daß es da so Gegebenheiten gibt, in die er reingedrängt worden ist. Und infolgedessen: Er muß Druck ausüben, um die/ um irgendwie sein Pensum durchzukriegen. Und das wird von den Schülern [Satz nicht beendet]. Also ich denke, daß es da sich schon eskalieren kann. Also das, *da* würde ich das *jetzt* sehen. Beim O im Unterricht, ich glaub’ das klang so, wenn ich mich erinnere, als ging es da recht friedlich zu. Ich denke, er hat zwar gesagt, daß es Störfaktoren, - dann wenn - [dann nur] von Seiten der Jungen, da sind. Was ich selbst auch noch bestätigen [kann]. Aber so zwischen den beiden habe ich eigentlich das gar nicht gesehen, sondern - wie Du [zu M] eben gesagt hast, eben so’n Harmoniebedürfnis, so’n *Harmoniestreben*. [Daß die eine] Beratung suchen eher. Genau das Gegenteil [Sinn: also von einer Eskalation]!

M: Vielleicht noch mal in Bezug auf die [Satz nicht beendet]. Also wenn da jetzt irgendwas drüberschwebt, dem man sozusagen hilflos ausgeliefert ist oder der [erg.?: Fall], wo man diesen direkten Einfluß nicht nehmen [wahrnehmen?] kann: [Zu erg.: Als Beispiel fiel mir dazu ein:] Oft dann war es vielleicht die eine Sicht, daß man eigentlich was machen müßte, sprich *Teamkonferenz*, aber letztlich, wie gesagt, keine *Zeit* oder *Angst* hat vor - Ne [=Nein], nicht Angst! - sondern aus zeitlichen Gründen Angst hat vor ‘ner *weiteren* Veranstaltung. Es gibt ja diese Teamkonferenzen schon. Daß man also sich scheute, das jetzt weiter anzusprechen als diesen einen Aspekt, wo man sagte: „Ja eigentlich müßten wir das öfters

machen. Dann kriegten wir viel *mehr* raus!“ - Aber daß man doch ‘ne Scheu hatte /vor der/ wenn wir das institutionalisieren! Daß man sagte: Machen wir das jetzt als Ergebnis, Zwischenergebnis unseres Gesprächs. [Aber nicht wirklich] Darüber *hinaus*, daß man sagt, das müßte man eigentlich öfters machen, daß man das *konsequent* sagte!? Jetzt *legen wir das mal fest* oder wir *institutionalisieren* das [davor ist die Scheu zu groß]!? - Das war, das empfinde ich so als so’n Eingespanntsein in irgendwelche Abläufe, auf die man vielleicht nicht so den Einfluß hat. Und sagt: „Ne [=Nein]. Das ist ja *doch* nicht *machbar*.“ Oder: „Die Zeit ist zu gering.“ Oder: „Dann wird das wieder *verpflichtend*.“ - [Darum:] „Dann machen wir es lieber so wie jetzt, aber nur in der Pause! Und wenn es sein muß, montags um drei [Uhr], zweimal im Monat: ‘Teamkonferenz’.“ Das schien mir so ‘ne Schiene zu sein, auf die man geriet, und die man dann weiter nicht verfolgt hat, aber die sich immer wieder einstellt - aufgrund des alltäglichen Schulbetriebes: Daß alles sich aufhäuft zu ‘nem immer größer werdenden zeitlichen Problem. Das war auch wieder ‘ne Gemeinsamkeit, daß man eben sagte: Dann lassen wir’s bei der Erkenntnis, daß es eigentlich ganz gut *wäre*. Aber wir tun dann lieber doch *nichts*.

AH: Schön, danke.

*(Nun kommt die Rückmeldung von L. Er kann sich leider nicht **mit O** darüber austauschen, weil dieser nicht kommen konnte. Wir verlassen hier also (folgenreich) das Modell des „Reflektierenden Teams“! Eine andere, bessere Möglichkeit - innerhalb des Modells - hätte darin bestanden, daß ich ihn interviewt hätte. Aber ich wollte nicht dominieren, sondern ihren Austausch untereinander fördern - wenn auch eigentlich „über Kreuz“ getrennt. L spricht auch deswegen gleich mit M, weil M nicht mehr mit H ein Team bildet: H wird gleich fortgehen und die restliche Zeit in der Klasse im Nebenraum bleiben.)*

L: Also generell, sag’ ich mal: Das Bestreben,... (Sekundenpause) Übereinstimmung zu finden, ist natürlich am Anfang, glaube ich, deutlich geworden, das stimmt. Von unseren unterschiedlichen Charakteren ist klar auch [das Wesentliche] erkannt worden. Nur die Schwierigkeit, sag’ ich mal, besteht ganz einfach darin, sich in den Unterricht des anderen hineinzusetzen. Wenn Ihr mit Euren „wissenschaftlichen“ Fächern, sage ich mal, ob ich jetzt Französisch mache oder Englisch, dann ist die Situation als solche, ich unterrichte ja ‘ne Sprache in einer Gruppe, in einer Klasse, dann sehe ich Verhaltensweisen, die können sich ähneln. Wenn ich als Nicht-Sportler den Sportunterricht

charakterisieren soll, dann kann ich unheimlich schlecht was dazu sagen. Bei mir ist das umgekehrt genauso, 'ne [= nicht wahr]!? Und von daher haben wir uns, sag' ich mal, nicht abgetastet, generell haben wir uns vielleicht etwas abgetastet, ich meine, Kritik üben kann man insofern gar nicht, denn das, was O (Nachname) gesagt hat, stimmt: Es ist also [so]: Die Mädchen sind harmonischer als die Jungen. Und die Störfaktoren sind die Jungen. Das ist bei mir ja genauso [!!]: Gemeinsamkeiten, die wir beide zusammen festgestellt haben. Und warum ich dann, sag' ich mal, so mit etwas, Frust nicht, aber das war auch richtig erkannt, sage ich mal, vielleicht etwas „geharnischt“ da reingehe, oder so, weil ich weiß, da müßte körperlich etwas [an Leistungssteigerungen bei den SchülerInnen] passieren. Weil er [O] für sich sagen kann, wenn irgendwelche Mängel auftauchen, sei es in der Grammatik oder in der Syntax: Die kann ich irgendwie beheben, dafür bin ich einfach da. Und ich sehe bei mir einfach, sag' ich mal, die Diskrepanz, daß irgendwo der Unterbau vielleicht nicht gestimmt hat. Und daß ich da ein bißchen mehr Druck mache als er, wo ich sage, ich muß irgendwie mein Unterrichtsziel erreichen, obwohl, das sage ich mal...

AH: Sollen wir mal kurz...

L: ...ich das **nicht so geplant hatte**: Unterrichtsziel erreichen, jetzt Superdruck machen: Das war/ das war nicht/ **Diese Situation stimmt nicht, sage ich mal, die ist falsch rum!!**

AH: Sollen wir mal 'ne kurze Pause machen?

[Ich schlage dies vor, damit H zur Klasse nebenan herübergehen kann. L fängt wieder zu erzählen an. H kommt später dazu und kommt erst kurz vor dem Ende wieder. Das Tonbandgerät soll ausgeschaltet bleiben, weil L eine Vermutung äußern will, ob ein „geheimes“, scheinbar 'pikantes' Detail ('ich habe nur meine Pflicht getan'; dabei betraf es O nur indirekt) zwischen ihm und (dem jetzt „abwesenden“) O das Gespräch vielleicht belastet haben könnte. Alle sind sich aber einig, daß von so etwas überhaupt nichts zu spüren gewesen war. - Dieses „Tratschen“ in Abwesenheit (statt in Anwesenheit) des anderen ist das beste Zeichen für die strenge methodische Notwendigkeit, vollzählig anwesend zu sein und sich nur innerhalb seines eigenen Teams auszutauschen!]

L: ...Also daß im Sport vielleicht mehr Interaktionen stattfinden oder offensichtlicher werden, gerade wenn jemand körperlich müde ist, daß das offener

zu Tage tritt, auch in Reaktionen, verbal und mit Gesten. Mit Sicherheit kommt das eher vor als im normalen Unterricht.

M: Na ja, man hat sicher *mehr* Möglichkeiten der Ansprache und *andere*.

L: Richtig. Und dann im Unterricht schlägt auch dann das Naturell durch. Mein Naturell und O' s Naturell. Er ist dann gleichbleibend ruhig, vielleicht hebt er die Stimme etwas, die Stimmlage. Während im Sport [es anders ist:] natürlich einfach schon mal aufgrund z.B. der Hallenatmosphäre: Man muß teilweise in Hallen, sag' ich mal, *schreien*. Man kommt gar nicht durch sonst, weil die Akustik da unheimlich schlecht ist. Und auf dem Sportplatz, wenn ich da nur im Flüsterton rede: Kann ich auch nicht! Da muß man also schon bei solchen Situationen schon mal 'n bißken lauter reden.

M: Ja, klar.

M (od. L): Das mit Sicherheit, weil die äußeren Bedingungen ganz anders sind. Da ist das auch...

L: Ich kann auch andere Sachen im Unterricht machen, die kann ein anderer gar nicht machen.

M: Ja, das glaube ich.

L: Ich hab da viel mehr Möglichkeiten, sag' ich mal, von daher.

M: Das geht schon [in unserem Unterricht auch]!

L: Ja, aber sag' (ich) mal lieber, du hast ja/ du bist ja auch irgendwie/ du kannst dich ja in 'n Sportbereich rein-“denken“, ganz klar. Aber ich sag' mal... Von daher ist es unheimlich schwierig: Man sieht vielleicht die Probleme, die ein Kollege hat. - Oder „Kollege“ jetzt in Anführungsstrichen. - Nur das, was 'n Kollege jetzt vielleicht nicht für *gut* hält, sieht man. Aber ob man in der Lage ist, Tips zu geben oder zu sagen: „Sag' mal, du machst das aber ganz verkehrt. Ich würde das anders machen“. Das ist gerade bei dieser Materie - Sport - ist das doppelt schwierig. Ich würde mich auch gar nicht trauen, jemandem Ratschläge zu geben, wie er seinen fachlichen Unterricht, wie er seinen Unterricht aufziehen soll, wie er die Klasse packen kann. Ich kann wohl sagen: „Paß mal auf, der kann Druck vertragen. Der kann mehr Druck vertragen. Der ist ein sehr einfühlsamer Mensch, da mußt Du vorsichtig sein und (be)merken, der ist sehr leicht zu kränken.“ Den Tip kann ich geben. Aber wie ich das *methodisch* machen könnte im Sprachunterricht, im Fachunterricht: Da wär ich mit *Kritik* vorsichtig, sag' ich mal so. Ich kann verstehen, daß einer vielleicht Schwierigkeiten hat oder daß er irgendwie 'ne andere Meinung hat als ich. Aber... da ist schon mal wichtig, daß ich versteh, daß einer irgendwie Schwierigkeiten *hat*, aus irgendwelchen Gründen.

Oder daß innerhalb des Verhältnisses *Klasse-Schüler-Lehrer* die Verhältnis-Schwierigkeiten sind. Das finde ich schon gut.

M: Ja, aber die *Rahmenbedingungen* sind einfach anders in anderen Fächern! Und... Ne [=Nein], ich würd’/ das hat ja, glaub’ ich gar nichts damit zu tun, daß das...[Satz schwer zu verstehen]

L: Ne [=Nein]!

M: ...und [Sinn: es ist ja nicht so, daß er] daraufhin sagte: „Du mußt das *so* machen!“

L: Ne. *So* hab ich das auch *nicht* verstanden!

M: Was er [= O] auch nicht gesagt hat. [Es könnte aber auch heißen: Was ich auch nicht gesagt hab’.]

L: Ne!

M: Das war auch nicht der Fall.

[*Dieser Streit wäre unmöglich gewesen bei einer Trennung zwischen den zwei Teams: dem Reflektierenden Team einerseits und dem (geübten) Interviewer mit einem einzelnen oder einer Gruppe, die er - möglichst „über Kreuz“ - befragt, andererseits*].

L: Ich fand das irgendwie/ ich fand das ja wirklich/ ich fand das [Gespräch mit O] *gut* irgendwie *organisiert*, soweit. - Und zum *Schluß* [des damaligen Gesprächs], daß da natürlich das Harmonieverständnis noch mal stärker ist, weil man genau weiß: Da kommen/ Dreimal kommen Leute rein: „Hört mal, die Fachkonferenz Französisch streikt, macht mal bitte Schluß!“. Da ist man/ [sind] wir ja unter *Zeitdruck*. Was soll man da groß austauschen? Wir haben (dann) in der Mitte von Einzelfällen gesprochen: Und ich hab’ ja auch gesagt: Dann haben wir bei der S1 [die schon früher erwähnte Schülerin] mit *mehreren Mann* was angetreten. Und das hat auch *geholfen*! Ich sag’ mal, das ist das Gute, wenn man weiß, daß *mehrere Kollegen* die Schwierigkeiten *ähnlich* sehen. Und die Hilfe *muß* gegeben werden: Sei es eben durch mehr *Druck* einerseits. Oder eben durch Zeigen, daß man einfühlsam ist, [daß man] das versteht, aber [daß man] trotzdem nicht auf Leistung verzichtet. Und wenn das ‘ne ganze *Gruppe von Unterrichtenden* macht, dann weiß der Schüler auch, wo’s langgeht. Das ist auch ‘ne Hilfe. Und das ist vielleicht so (für) generell der Sinn einer Teamkonferenz. [Leise, nachdenklich:] Und vielleicht Zusammengehörigkeit.

[? M: (gleichzeitig): Zusammengehörigkeit. (?)]

L: (leise) ...[etwa ein Wort unhörbar. Sinn: Sonst würden die Lehrer sich/ ich mich/ die Schüler] in die Einzelmaßnahmen verstricken und daran, sag' ich mal, zugrundegehen.

M: Nö, das [diese Einigung der Lehrer] ging ja auch schnell[?]. Diese Einzelfälle haben auch kaum 'ne Rolle gespielt, (glaub' ich mal [?]). Das heißt, S3 (Schüler) hat eine Rolle...(gespielt).

L: (gleichzeitig) Ja, der ganz...

M: ... etwas unterschiedlich beurteilt, auch. Bei [der] S1 war es identisch. Und beim S3 [der schon oben angesprochene Schüler], glaube ich, hast Du [gesagt]...: Meines Wissens hast du gesagt, daß da die Problemzeit von dem Schüler vorbei sei.

L: Ja. Bei mir ... [Satz nicht beendet. Sinngemäß so zu erg.?: ...ist er ganz zufriedenstellend. Im Gegensatz zu den Erfahrungen vieler Kollegen. Aber es liegt wohl daran, daß die sich so sehr daran stoßen, daß er - und die anderen Jungen folgen ihm - im Unterricht seine Kappe trotz Aufforderung nie abnimmt.]...

L: Was das Verhalten und den Leistungsbereich betrifft.

M: Weil die Probleme ein Jahr vorher auf dem Klassenausflug [Klassenkonferenz?/ in der Klasse?] aufgetreten[?] sind. Die haben immer[?] versucht aufzufallen, wenn er [sie?] so ein Käppi aufhat[ten], oder so...[akustisch kaum zu verstehen].

M: [leise] Dann hatte er dann einen anderen Umgangston...wurde dann *gedeckelt*, glaub' ich, so habe ich ihn dann erlebt... Auch von der Leistung ...ist er dann... [Alle Sätze akustisch kaum zu verstehen].

[*Es hat ein Schüler den Raum betreten*]

M (lacht über den Schüler) Ahaaah!

AH: Das Angebot von dieser systemischen Sicht ist auch, daß man eigentlich überhaupt keine *Ratschläge* geben kann. --- Ich hab das [ihren Austausch] jetzt aufgebrochen. Das ist nicht mehr so methodisch. --- Diese *Schranke: Die zwei* reden. Und die [anderen zwei] gucken sich das von außen an! Und dann reden *die zwei [anderen]*. Und *Sie* gucken sich das von außen an! Weil man eh gar nicht noch das Interview so in die Runde geben sollte. Es sollt eigentlich so sein, *sich zu befragen* [sich selbst, innerhalb *seines* Teams], oder so, ne!? Nicht: irgendwelche Ratschläge zu geben. Was man aber dann machen kann und die Chance wäre - aus so'ner Sicht von außen -: da so Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, die vielleicht „über“ den Leuten schweben! D.h. also *immanent* sozusagen: „Wenn da *so* was [= etwas *so*] angelaufen ist, läuft das *so* weiter. Und das kriegen die Beteiligten, weil sie da so drin sind, gar nicht mit. Das kriege ich bei mir auch nicht mit.“ Und wenn

ich nachher darüber [über jenen] spreche, ne, kann es auch sein, daß *er* jetzt wieder was [Neues] mitkriegt: „Wie denken *die denn!*?“, oder so, ne. Andererseits sollte es schon so sein, daß das zwei [je im Team] miteinander machen, weil...- Also es sind jetzt ja immer beim Interview zwei und bei der Reflektion mindestens zwei. Weil dann noch ‘ne Chance drinsteckt, das irgendwie mehr so *darzustellen*, als wenn [bzw.: wie] man für sich [still] grübeln würde [= laut (vor anderen) grübeln]. Also man beobachtet eben, wie... [Satz geht gleich weiter mit: die zwei miteinander...] -- Da [in der bloßen Beobachtung] ist auch ‘ne Beziehung! -- ...wie die zwei miteinander was austauschen können oder nicht. Was da so im Hinterkopf steckt an „Hypothesen“, die denen gar nicht klar sind. Und [im] umgekehrt[en Fall] nachher bei mir, [wenn sie mich beobachten: die Hypothesen/ Prämissen, die] mir gar nicht klar sind. Wenn einmal so die Prämissen, die man immer hat, und wo man nie dran denkt, wo man reingeworfen wurde, einfach drin ist, einem klar werden, dann [entdecke ich]: „Das ist ja gar nicht selbstverständlich, klar, ne, wenn es so angefangen hat, dann muß das so weitergehen!“ Und wenn mir [das] erstmal klargeworden ist: Also dieses ganz einfache Beispiel war, *wie* man in die Klasse kommt - aus *irgendwelchen* Gründen - und daß das dann sofort Folgen hat! - Und das ist die Chance, daß zwei Beobachter daran *Gesetzmäßigkeiten* entdecken, die von selbst ablaufen - die gar nicht so viel mit der Person zu tun haben -, die man selber nicht entdecken kann. Und das könnte man bei Herrn O dann genauso als Außenstehender oder bei Beziehungen zwischen ihm und der Klasse oder während des Gesprächs [hier] entdecken: „Der hat so ‘ne *Hypothese* im Kopf [die lautet:] ‘Wenn ich *das* mache, dann geht das *so und so weiter!*‘“ Oder in dem Gespräch mit der „Harmonie“ habe ich gedacht: Das kann auch in der Rahmensituation, die ich vorgeschlagen habe, liegen, daß man nur „positiv konnotiert“ hat. D.h. das positiv aufgreift, was man hört. Also nach der Sicht bringt es auch gar nichts, jetzt irgendwie da was Negatives rauszugreifen. *Wenn* [man wirken will, dann]... müßte man ja die Ansätze [des anderen!], die in die Richtung, die man für günstiger hält, führen, *betonen*... Das war jetzt noch/ das war zu den Gedanken „Harmonie“ und „Ratschläge“.

L: Ja, sagen wir mal, Harmonie [war] deswegen auch vorherrschend [mit O], weil wir gemeinsam nach ‘ner Lösung suchen! Und weil die *Zusammensetzung* der Runde auch *freiwillig* war, sage ich mal, ganz einfach.

AH: Also das war ‘ne *echte* Harmonie, höre ich jetzt da heraus (/daraus)?

L: Jah! (Pause)

AH: Es ...

M: Das ist praktisch/ Ich glaub' auch, daß...

H: (gleichzeitig) Das spielt auch 'ne wesentliche Rolle.

L: (gleichzeitig) Ne [=Nein], das hat ...

M: (lauter) ...das hat wesentlich mit den *Vorgaben* zu tun. Das ist so bei den Gesprächen. Die Situation war ja *künstlich*. Und da wäre es...

L: Weil man das Ding [= Mikrofon] nicht vergißt. Weil eben das keine Diskussion in *dem* Sinne war. Du hast das völlig richtig erkannt, das waren einfach Statements [Kontamination vielleicht mit „Statesmen“], Statements. Und so. Und dann zu einer weiteren Diskussion [Sinn: ist es gar nicht gekommen]...

M: Hm. Wäre auch weiterhin nicht.

L: Wäre auch/ Ist auch, glaub' ich, nach einer Wer-...[??ein, zwei Silben unverständlich] gar nicht machbar gewesen.

M: Ja, Diskussion wäre ja auch vielleicht *Auseinandersetzung*, so in der... - in dem Gedanken, in dem man da reintrat [ein paar Wörter unverständlich: wenn man jetzt schon wirklich/ kritisch (??)]... - in der Herausarbeitung von Gegenpositionen, so was müßte man doch gar nicht. Auch so, war auch wohl nicht *intendiert*! Oder war zumindest so...

L: Ja. Und dann kommt hinzu, sagen wir mal jetzt in meiner Situation: Ich weiß genau, daß das Mißverhältnis in der Klasse, - *ich find' das unmöglich [Über schreiende Schüler im Hintergrund während der 5-Minuten-Pause] [M: Scheißbande [?]]* -, ich muß damit leben bis zum Ende des Schuljahres. Und wenn wir da.../ Ich meine, wir haben am Montag Konferenz, da werden Vorschläge gemacht, von uns vom Sport her. Und das betrifft jetzt gerade auch die Klasse. Daß wir sagen: Also wir müssen die ganz klar parallel(-)/ parallelisieren. Und die [wir?] haben jetzt *die* [neue Sport-??] Klasse und die Möglichkeit haben - wenn wir nicht grundsätzlich von der Koedukation weggehen in der 9 oder 10 - daß man sagen kann: „O.K.. Aber die Mädchen in einer anderen Mädchenklasse und die Jungen in einer Jungenklasse haben verschieden gewichtet[?] verschiedene Themen und einen anderen Lehrer.“ Oder [dann] sind halt eben Gleichgeschlechtliche zusammen: Die Jungen und die Mädchen, das muß eben sein! Und das habe ich auch im Kopf, das hat man auch im Kopf, das muß einfach so gemacht werden! Von daher empfinde ich die Klasse nicht mehr so als *Druck* wie eben[?] noch vielleicht. Aber ich hab' eh nie den Druck, daß das Scheiße ist, das mit der [den?] Klasse[n?] Kann ich nicht sagen[?] Ich weiß nur, ich hab' einmal die sechste Stunde und einmal die siebte Stunde. Da [unverständlich] kann ich mich drüber aufregen, aber auch wieder legen[??? Ganzer Satz könnte auch anders lauten].

H: Hmm.

L: Und da hat jeder - wie wir Erwachsene auch - seinen körperlichen Rhythmus. Und dann will ich einfach nichts mehr tun. Und die müssen tun.

M: Hmm.

L: Denke ich einmal [??] an die Zeiten. Mein Gott, [was für ein (??)] Wahnsinn. Wenn die sich dann körperlich aufraffen, richtig durch Training sich zu verbessern. Das dauert ja alles. Und dann dieser äußere Rahmen, dann noch sechste, siebte Stunde.

M und H: Ja. Hmh!

[L zeigt aber bisher, wie ich glaube, den SchülerInnen leider nicht, wie sehr er ihre Situation versteht. Als ich vor kurzem einer Stunde zuschaute, machte er sich über die Mädchen lustig, die bei äußerster Hitze nach einem Hundertmeterlauf „kaum mehr konnten“. Oder erwacht(e) sein Verständnis erst (nur) im Gespräch mit Kollegen?].

AH: Zu der Harmonie wollte ich nochmal sagen: Gemeint war damit, daß das Klima, die Atmosphäre so ist. Daß *innerhalb* aber so eines, sagen wir mal, Klimas, wo man sich nicht zerfetzt und fetzt oder wo es eskaliert, man dann vielleicht *gerade schwierige Zusammenhänge* ansprechen kann. Wäre ja so eine Hoffnung gewesen. Ich glaub auch, daß davon einiges angesprochen wurde. Das heißt also, daß man... - weil die Atmosphäre ruhig ist und nicht aggressiv [ist] - ... kann man vielleicht gerade *hinter den Vorhang gucken*. Und der andere erlaubt es einem dann auch, weil er weiß: Der will mir jetzt keine [ich pfeife und simuliere eine Ohrfeige] verpassen...

L: Das ist ein Argument. Das stimmt natürlich!

AH: ... und um eben *unbemerkte Zusammenhänge* dahinter mal zu sehen - deshalb war diese *Trennung* (zwischen den beiden Teams; das Verbot des direkten Gespräches)! - Ob man mal sozusagen „unter“ dem, was die ganze Zeit immer läuft, tiefere Zusammenhänge sieht.

L: Genau.

[Gong am Ende der 5-Minuten-Pause]

M: Das braucht einige Übung.

AH: Ja, aber das war toll!

M und H [und L?] lachen [erleichtert?].

--- Ende ---

C. An das „Reflektierende Team“ für die Nachbesprechung ausgeteilt: Systemische Gesprächsregeln und Erläuterungen

I. Systemische Gesprächsregeln

(Als Vorschläge: Prüfen Sie einfach, ob sie Ihnen nützen.)

1. Regel

Wir zeigen unsere Anerkennung und unseren Respekt.

(Ja. Aha. So geht das also auch! Da habe ich etwas gelernt.)

2. Regel

Wir kritisieren niemals.

(Nicht: Nein. *So* [geht das] *nicht!!*)

3. Regel

Wir suchen nicht Probleme, sondern Lösungen.

4. Regel

Wenn wir Veränderungsmöglichkeiten aufdecken, entdecken, knüpfen wir immer an etwas an, das schon auf dem Wege ist (bei dem, was wir beobachten konnten). Es wird dem, was sich da (vielleicht noch wenig bemerkt) an Neuem „regt“, gut tun, daß wir es unterstützen.

5. Regel

Der Interviewer stellt nur Fragen, er gibt keine Kommentare oder Ratschläge.

Das Reflektierende Team stellt nur Hypothesen auf (Ich frage mich, ob ...).

Worüber? Über Zusammenhänge, die wir (aus unserem Blickwinkel!) glauben beobachtet zu haben.

(Wenn dies eine geschah, verknüpfte sich das mit jener [„Gegen“-] Bewegung des Anderen.)

6. Regel

Wichtigste Frage: Welche Hypothesen (Regeln, Wenn-Danns, Prämissen) liegen der beobachteten Beziehung zugrunde?

(Wenn ich nicht streng bin, dann ...)

(Wenn ich so mit dem Kollegen hier rede, dann ...)

Welche *Hypothese* (Regel) habe ich selbst gerade bei meinem „Reflektieren“ zugrundegelegt?

7. *Regel*

Es gibt keine richtige *Hypothese*!

8. *Regel*

Personen haben keine Probleme.

Keiner ist schuld.

Wir sind immer in („Dreiecks“-)**Beziehungen** verwickelt.

II. Erläuterungen

1. Die Aufgabe, die jeder von uns hat, ist schwierig genug. Jeder gab schon sein Bestes. Ein zweiter Durchlauf wird anders aussehen. Vielleicht können wir etwas mitgeben, das den zweiten Kreislauf im Beziehungskarussell leichter macht.

Damit sind keine „guten Ratschläge“ gemeint.

2. „*Kritik*“: Leider wird oft ein unerreichbarer Idealzustand zum Maßstab erhoben. Ich als einzelner bin schwach und habe meine Mängel. Aber ich stehe hier für ein Amt (Maßstab), nehme eine Rolle (im Auftrag des Staates) ein. (Z.B.: Ich rauche zwar. Aber ich werde dir immer predigen, nicht zu rauchen. Denn es ist `doch` „objektiv wahr“, daß Rauchen schlecht ist, oder!?)

3. Es ist ein schneller, schaler Triumph, Probleme, Fehler entdecken zu können (und den anderen schmettert es erst einmal nieder oder fordert seine Gegenwehr heraus).

Es kann viel Freude bereiten, bereits unmerkliche Schritte des anderen zu entdecken, die uns die gute Hoffnung geben, daß sie zu Veränderungen, (anderen) Lösungen führen.

4. „Ich hab’ kein Problem.“ Dieser Satz stimmt. Probleme und Lösungen liegen nicht in Personen. Sie liegen in Beziehungen. Und da sind wir immer alle beteiligt (die wir zu diesem System „Schule“ gehören).

Es ist keiner der Erdbewohner „schuld“ am Wetter, keiner „schuld“ an der „Wirtschaftslage“.

5. *Ratschläge* gibt man eigentlich, um jemanden loszuwerden. - „Fragt er mich um Rat, dann stehe ich doch wohl über ihm oder muß mich schnell dahin stellen. (Er glaubt's ja und macht mich so groß!)“ - Aber glaubt er es (im Verborgenen) wirklich? In dieser Aufteilung auf ein Rollenpaar liegt eine Falle: „Er fragt, also muß ich (doch) antworten (und wissen).“

Oder aber: Ich sage oder denke: „Letztlich ist es dein Problem. Ich habe es nämlich schon (bzw. doch auch) geschafft“. --

Unser Ziel ist es dagegen, daß es in keinem Teilbereich unseres „Systems“ Schule (u.a. dem Lehrerkollegium) „Eskalationen“ gibt.

Wenn X, Y in „ihrem“ Bereich etwas nicht verändern können, dann hat das etwas mit uns (in „unserem“ Bereich) zu tun (gehabt).

6. Wenn wir (im Team) *reflektieren* („für uns“), dann heißt das, daß wir *direkt* sowieso nichts zu diesem Beziehungskarussell „der Anderen“ sagen können.

Aber: Kenne ich das von mir? Was kann ich da für mich „rausholen“? Es ist (sozusagen) absichtlich-ausdrücklich kein Dialog mit jenen, denen wir zugehört haben. Sie hören dafür meinen „inneren Monolog“ (ungeschminkt, freilich in aufbauender Weise). Das bin ich bereit, „für sie zu tun“.

7. Ein Beispiel für Kreisläufe (der Anfang ist immer unbekannt):

(Usw.... Der Lehrer straft/ beschwert/ ärgert sich)

Der Schüler „stört“.

Der Lehrer straft.

Der Schüler „stört“ usw.

Alternative: Es liegt weder am Schüler noch am Lehrer, es ist mindestens noch etwas drittes mitbeteiligt (Rahmensituation, Außeneinflüsse, Beziehung). Schüler (Lehrer) „meinte“ letztlich nicht den Lehrer (Schüler). Wenn es einen einzelnen trifft, trifft es immer den Falschen. Diese Rahmeneinflüsse müßten zum Thema gemacht werden.

**D. Einladungstext an die LehrerInnen zur „Kollegialen Fallbesprechung“
(auch erneut für einen zweiten Termin)**

Einladung zu einer (kleinen) Konferenz

Ich möchte alle LehrerInnen der 9 D zu einer (kleinen) Konferenz einladen:
am kommenden MONTAGnachmittag

(9. Mai, zu einem möglichst für alle passenden Zeitpunkt,
nach der 6. etc. Stunde)!

Herr P hat mir schon seine Unterstützung angeboten.

Ich bin auf Ihre Hilfe und Mitarbeit angewiesen!

Meine Aufgabe ist es ja nun geworden (im Rahmen der 2.
Staatsarbeit) über Ihre Erfahrungen mit der 9D zu schreiben,
genauer: wie Sie untereinander ihre Erfahrungen austauschen

konnten / können („Kollegiale Fallberatung“).

Dabei ist die Klasse ganz zufällig ausgewählt.

THEMA: Es geht um die alltägliche Arbeit (vielleicht auch:

„Kampf“ oder „Freude“). Müssen bestimmte Schüler ständig ermahnt werde?

Drohe oder locke ich? Ist es bei den Jungs

anders als bei den Mädchen? Bevorzuge ich eine Seite?

Wie (er-)gehts meinen Kollegen?

Herzlichen Dank

Arndt Himmelreich

[Herr P , der Co-Klassenleiter hatte mir den Termin empfohlen, weil dann bis in den Nachmittag hinein viele KollegInnen wegen Abiturvorbesprechungen und -prüfungen im Haus wären. Trotzdem konnte nur P. Dazu kamen für über eine Viertelstunde noch M und die Klassenleiterin, die dafür sorgte, daß das Gespräch „unmöglich“ wurde. M schlug mir als neuen Termin den 18. Mai vor. In persönlichen Gesprächen mit den meisten KollegInnen und durch obigen (mit neuem Datum markierten) Aushang machte ich darauf aufmerksam.]

E. Die Antworten der *SchülerInnen* der 9 D auf die Frage: „Was wäre ich gerne, in was (wen) würde ich mich gerne verwandeln, in welches Tier etwa (wie z.B. beim Karneval)?“⁸⁹

1. Was ich gerne wäre ...

Manchmal wäre ich gerne ein Vogel, ein schön bunter, der unendlich lange fliegen kann, ohne zu ermüden ... Ich hätte gerne diese uneingeschr[a]enkte Freiheit, die manchmal an Einsamkeit grenzt.

Gerne würde ich mich auch in der Zeit zurückbewegen; aber nur zurück, nicht in die Zukunft. (Ich bin zwar neugierig, aber das kommt ja noch alles auf mich zu ...) Ich würde gerne die Zeit Napoleons kennenlernen usw.[.] um möglichst viel zu lernen ...

Irgendwann würde ich gerne auf der Bühne stehen, als Schauspielerin, oder vor der Kamera, am liebsten mit G. Dépardieu; ich bewundere ihn.

Vielleicht würde mir das aber auch nicht reichen, obwohl es (im Moment) ein großer Traum ist.

Ich denke oft darüber nach, was ich gerne wäre, aber ich möchte am liebsten ich selbst sein - richtig ich selbst. Meine Träume verwirklichen, und trotzdem etwas zum Träumen behalten. Dabei möchte ich mich gerne für andere [einsetzen und] da sein können ... stark genug dafür sein.

Ich glaube eine Person gibt es nicht, die ich wirklich und wahrhaftig sein möchte. Es wäre auch furchtbar, dann wäre ich ja gar nicht mit mir zufrieden.

2. Ich wäre vielleicht gerne Sportlerin (Tennis), weil ich Sport sehr gerne mache und ich es schön fände, wenn ich jeden Tag Sport machen könnte und auch in andere Länder reisen könnte.

⁸⁹ Die individuelle Eigenart in der Rechtschreibung und Kommasetzung habe ich beibehalten: Sie zeigt auch etwas von der „Unschuld“ und „Unbekümmertheit“ der SchülerInnen (und läßt den Texten eine ursprüngliche Farbe und Körperlichkeit). Andererseits habe ich doch öfters [aber in eckigen Klammern] einen Buchstaben oder ein Komma ergänzt: Weil ich das Korrigieren und Markieren nicht lassen konnte? Um die Texte lesbarer zu machen? Oder weil doch sonst nicht zu unterscheiden wäre, ob ich nicht vielleicht versehentlich meine Tippfehler den SchülerInnen unterschiebe?! - Ich hatte auch noch eine weitere Frage gestellt: „Warum haben meine Eltern mir diesen Vornamen gegeben? Was verbinde ich damit?“. Die Antworten mußte ich hier weglassen, um die Anonymität zu wahren. Ausnahmen habe ich vorsichtig da gemacht, wo zu der anderen Frage gar nichts geschrieben wurde (bei zwei, drei Mädchen und allen Jungen).

3. Meine Hobby's sind sind rudern, Klavier spielen und ich versuche mich im modeling. Ach ja, ich habe eine kleine Schwester, [Altersangabe], und ne' Katze. Wenn ich mir aussuchen könnte, wollte ich eigentlich nur ein Mensch sein, kein Tier, weil ich das Leben schön finde. Ich würde mich selber eigentlich als optimistisch und lebensfroh darstellen, manchmal vielleicht ein bißchen Dickköpfig und tro[t]zig, aber sonst O.K.

Später möchte ich mal irgend einen kreativen Beruf, wie Designerin oder Architektin, ergreifen.

Schule finde ich auch ganz in Ordnung, sonst würde man vormittags nur vorm Fernseher hocken. Ich unternehme gerne was, abends oder so, und hasse[,] zu Hause rumzusitzen und mich zu langweilen. So, jetzt schreib ich aber nicht mehr! Bye!

4. Zu Karneval wäre ich gerne böse Personen (Hexe, Teufel, böse Stiefmutter (?)) oder trage gerne Kostüme aus Zeiten wie Rokkoko, oder aus den Gründerzeiten.

Verwandeln würde ich mich gerne in eine 14 (bald 15)jährige Person, die nicht mehr in X., sondern in der Innenstadt in einer Wohngemeinschaft lebt. Ich hasse X. (Kleines, spießiges Kaff in der Nähe von Köln[-...]). Im Zweifels Fall würde ich gerne wie meine Schwester [Altersangabe] aus der ersten Ehe meines Vaters werden. Sie war auch hier auf der Schule, wohnt jetzt auf [... Insel], wo es doch immer schön sonnig ist. Sie ist schon in die Türkei getrampt und ist am Wochenende immer, ohne Erlaubnis, in die Südstadt. Wobei sie über den Balkon klettern musste.

Und wenn ich mich nicht in eine andere Person verwandeln kann, werde ich mein Abi mit 1,2 bestehen, Architektur studieren, nach Frankreich ziehen, Geld verdienen und mit dem Geld viel verreisen. Besonders gerne würde ich nach Afrika, Indien, Japan, China und würde gerne die Maya-Städte in Mexico sehen. Es könnte aber noch etwas zwischen meine Pläne kommen. Ausgrabungen von alten Kulturen, was wohl leider mit einem Geschichtsstudium verbunden ist. Ich würde gerne Ausgrabungen machen, denn ich finde es interessant, wie die weißen, christlichen Europäer mit anderen, alten Kulturen umgegangen sind und sie zerstört haben.

Y [Klassenkameradin] findet mich spießig, - ich nicht!

5. Ich habe keine Geschwister, aber 2 Kanarienvögel.

(*Sie ist blond gelockt wie „Dornröschen“.* Übrigens wollte sie nicht[,] das[s] ich das schreibe, aber ich konnte mich nicht zurückhalten!) Das war X, meine beste Freundin. (Sie ist ein bißchen verrückt.) Mein Hobby ist lesen. Ich lese mich kreuz und quer durch alles, was ich in die Finger kriege.

6. Was würde ich gerne sein?

Ich habe *mich* noch nicht gefunden.

Aber ich glaube[,] wenn ich wählen könnte, was ich sein könnte, so würde ich mir wünschen[,] eine Katze zu sein. Ich finde diese Tiere einfach faszinierend. Außerdem haben diese Tiere was mystisches an sich, und ich interessiere mich ziemlich dafür. Mir fällt jetzt irgendwie kaum noch was vernünftiges ein.

Was bin ich für ein Mensch?

Ich bin ziemlich flexibel, aufgedreht, empfindlich und auf *meine* Weise sensibel. Außerdem bin ich unheimlich rechthaberisch, was mir oft /Kompli/ [„Kompli“ ist durchgestr.; vielleicht „Kontaminierung“ von `Komplikationen' und `Komplimente'; A.H.] Ärger einbringt.

Oft kriege ich von meinem Vater gesagt, daß ich in meinem früheren Leben mal irgendein Diktator oder so gewesen sein muß, weil ich immer in einem Befehlston mit Leuten rede, und überhaupt gerne Befehle erteile.

Ich bin noch nicht fertig,
vielleicht ein
anderes Mal !

7. In was oder wen würde ich mich gerne verwandeln?

Ich würde gerne einen Beruf ergreifen[,] in dem man mit den Händen arbeitet.

Oder aber, was ich ebenfalls gutfände[,] wäre ein „Beruf“ wie Künstler oder Schriftsteller oder Musiker. Als Tier wäre ich gerne ein Delphin oder eine Taube. Ich glaube[,] beide Tiere sind sehr frei und sie sind sehr gelehrig.

8. In was ich mich verwandeln wollte?

Oh, Keine Ahnung. Besser Kein Tier, die haben 's so schwer. Ich meine[,] als Hirsch würde ich sicher abgeschossen. Haustiere werden nur gequält. Ich hätte auch Keine Lust schon erwachsen zu sein. Oder meinten Sie, welchen Beruf wir mal haben wollen? Keine Ahnung. Mal sehen.

Ich würde gerne ein bißchen Einfluß auf andere Menschen haben.
[Unterschreibt mit ihrem dritten Vornamen].

9. Wenn ich mit mir oder mit meinem Leben irgendetwas ändern könnte, wäre ich gerne irgendwo oder irgendwas [oder irgendwer,] der mehr Freiheit hat[,] d.h. nicht so viele Pflichten, einen Weg zu haben, der nicht, auch nicht von der Umwelt, vorgeschrieben ist. Obwohl ich jetzt Entscheidungsfreiheit habe[,] kommt mir diese trotzdem beschränkt vor.

Manchmal wäre ich auch gerne in einer anderen Zeit. Aber eher für kurz, (nur solange[,] um den Lebensstil und die Atmosphäre erlebt zu haben) und dann in mehrere [Wort fehlt: Länder?] reisen. Oder mal in einem Märchen sein.

10. Verwandlungswunsch?

Am liebsten ein Vogel! Der kann überall hinfliegen!

Ansonsten möchte ich eigentlich bleiben[,] wie ich bin!!

11. [Schreibt nur zu ihrem Namen und schließt:]

Bitte nicht weiter erzählen und am besten schnell vergessen!

12. Name: [...]

X [zweiter Vorname]

Alter: Fast 15

Hobbys: Bücher; Musik, Disco, Feten, Freunde

Lieblingsfächer: Mathe, ?

Was ich nicht mag: Geschichte

Warum?: Trockener Unte[r]richt

Sonst noch Fragen?

Schreiben Sie an:

Name: s.o.

Adresse: 9 d

Gymnasium [...]

Meinen Namen finde ich in Ordnung

solange mich keiner damit nervt.

X da weiß ich auch nichts

zu[,] mein Vater wollte es und was er will ist Gesetz.

13. WARUM HEIßE ICH X?

Warum Ich so heiße? Tja das weiß Ich selber nicht. Ich weiß nur[,] das[s] mein Vater wollte[,] das[s] Ich einen deutschen Namen bekomme. Meine Mutter war damit einverstanden, weil sie einen französischen Namen für meinen Bruder ausgesucht hat. Also Darum heiße Ich X. Leider. Ich würde lieber anders heißen. Aber was solls. Da muß ich mich bei meinen Eltern beschweren.

Was Ich gerne sein will?

Weiß Ich nicht. (Auf jeden Fall kein Geschichtslehrer!)

Ciao X.

[Ich habe in der Klasse Geschichte unterrichtet; AH].

14. [Zu seinem Namen:] Ich glaube[,] meine Eltern haben mich X genannt[,] da der Name X im Jahre 79 sehr modern war. Dies finde ich nicht gut[,] da es so aussieht[,] als wären meine Eltern Mitläufer. Es kann aber auch sein [,] das[s] sie X mit Y in Verbindung gebracht haben. Sie sind na[e]mlich sehr glaubisch [gläubig] in der Beziehung Namen. Sonst finde ich den Namen o.k..

gez. [X].

15. Wie komme ich zu meinem Namen?

Keine Ahnung, bei meiner Taufe konnte ich noch nicht so richtig denken.

Wie würde ich gerne heißen:

Herbert Feuerstein?

Jakob Geistreich?

Jakobi Potenzo?

John has - a - steven?

Alex Maximowitsch?

Karl-Heinz Suppenlöffel-Brückenpfahl

Piotr-Breschniew Kowalczyksinxssty-Dnjepopetrowsk

N E I N !

ich will heißen: Abraham Samenspender (Nö, Abraham is blöd)

16. Woher mein Name kommt:?

Warum meine Eltern meinen Namen gewählt haben: Weil er selten ist.

Ich würde gerne Gargamel sein.

Wie ich gerne heißen würde:

- Michael Jackson (Children's abuse)
- Da pfieseh Förtna
- MC Mundgeruch

Meine Brüder heißen:

- Marianne Hesinski
- Helen Protshnischknosch

Mein Vater heißt: Norbert Blüm

Meine Mutter heißt: Nowrowa Christmusch

17. Ich heiße X, weil mein Vater und meine Mutter mich so genannt haben. X hört sich an wie Bratapfel.

Ich würde gern ein Y [sein Tischnachbar] sein
weil der'n tolles Zimmer hat

Dann würd ich blonde Haare haben

[Letzten drei Zeilen wieder durchgestrichen].⁹⁰

⁹⁰ Unter Nr. 17 sind übrigens die Bemerkungen des Schülers zu lesen, der in dieser Arbeit „S3“ genannt wird, unter Nr. 12 die der Schülerin „S1“, unter Nr. 13 die der Schülerin „S2“.

F. Wie die SchülerInnen die LehrerInnen und das Klassenklima einschätzen

I. Handschriftlicher Bericht einer Schülerin:

* Die Lautstärke und das Benehmen unserer Klasse ist von Tag zu Tag verschieden. Es kommt meistens darauf an, in welcher Stunde wir das jeweilige Fach haben, und was wir vorher hatten.

1. Bei Mathe (S) ist die Klasse meistens ruhig*, weil man aufpassen muß. Es ist aber uninteressant, da wir meistens das Gleiche machen und nur Aufgaben an der Tafel rechnen.

2. Bei Englisch (O) ist unsere Klasse auch zum größten Teil ruhig, im Gegensatz zu dem Unterricht von X., die wir bis vor kurzem noch hatten. Ich finde es nicht so langweilig wie einige andere Fächer, das ist aber immer unterschiedlich.

3. Bei Deutsch (D) ist unsere Klasse meistens ziemlich unruhig und chaotisch, da es für viele wahrscheinlich zu langweilig ist und sie nicht aufpassen.

4. Französisch (H): Ist ungefähr so wie bei Englisch.

5. Chemie (S): Bei Chemie ist unsere Klasse ganz ruhig, ich denke, daß [das] kommt daher, daß wir alle Respekt vor S haben. Mir selber macht es Spaß und ich finde es ganz interessant, die Meinungen gehen dabei aber, wie bei fast jedem Fach [,] auseinander. Wir machen auch häufig Versuche.

[Andere SchülerInnen erzählten mir, daß S im vorigen Jahr SchülerInnen für Nicht-aufpassen mit (sofortigen) Kniebeugen bestrafte. (AH)].

6. Bei Biologie (Mü) ist unsere Klasse mal lauter[,] mal leise, ich finde es ganz interessant, es kommt aber auch immer auf das Thema an.

7. Physik (P) ist ziemlich unterschiedlich, unsere Klasse ist selten ganz leise. Der Unterricht ist mal ganz interessant und mal langweilig.

8. Bei Spanisch (Differenzierung) (M) sind noch 6 Schüler aus der 9 e dabei und aus unserer Klasse alle, bis auf ... [Sie nennt vier Jungen und ein Mädchen. Ein weiterer Junge will gehen.] Spanisch ist manchmal ziemlich chaotisch. Mir macht es Spaß.

9. Bei Sport (L) machen wir im Moment Volleyball, Turnen oder Leichtathletik.

10. Bei Erdkunde (V/ Ref.) ist unsere Klasse meisten[s] relativ ruhig. Ich selber finde es interessant.

II. Bericht einer anderen Schülerin:

1. Klassengemeinschaft

- bei uns gibt es keine Klassengemeinschaft
- es gibt viele kleine Freundesgruppen, aber eine [keine; Schreibfehler; AH] richtige Klassengemeinschaft, (Zusammenhalt zwischen Jungen und Mädchen gibt es nur vereinzelt, manchmal)

2. Verhältnis zwischen Lehrer -> Schüler

- manche Lehrer bevorzugen die Mädchen und manche die Jungen. Dies führt zu Spannungen zwischen Jungen und Mädchen
- manche Jungen sind Einzelgänger

III. Schriftlicher Bericht eines Schülers:

Bei Herrn P. ist es immer so, daß er sich von den Mädchen immer seine „Lieblinge“ rauspickt.

Allerdings gibt es auch welche, die sich von ihm nich[t] bevormunden lassen, wie z.B. in der Std. die N.

Ich gebe ihnen jetzt Beispiele:

1. Er fragt, wer das Kabel haben will. Wir Junge[n] rufen: „Hier“. M. [ein (anderes) Mädchen] ruft ebenfalls: „Hier“. Wer bekommt es? M.

2. Wir machen einen Schülerversuch. Wir wissen nicht mehr weiter. Herr P. sagt, daß wir das selber machen müssen. Wem aber baut er den kompletten Versuch auf? M. und Co.

3. ... [zählt drei Jungen auf] und ich lachen. Sofor[t] 4 Seiten abschreiben. J. [ein Mädchen] quatscht: Kein Problem.

4. O. [Oder?] 5. Std. ... [2 Jungen] lachen. Sofort fliegen sie 'raus. ... [3. Junge] quatscht: fliegt raus. Wegen angeblichen 5 Ermahnungen. Mädchen quatschen: Keine muß raus.

Das waren jetzt 4 Beispiele. Es gibt aber noch mehr. Ich habe *nichts* gegen die Klassenkameraden[,] die ich genannt habe. Ich verstehe nur Herrn P. nicht.

G. Getippter Bericht einer weiteren Schülerin

H. Getippter Bericht einer Schülerin (über den Sportlehrer L)

**I. Zeichnung und Text auf dem Wandschrank
in dem Klassenraum der 9 D (Zwei Fotos)**

„Hiermit versichere ich, daß ich diese Arbeit selbständig verfaßt und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Das gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen.“