

„Du gehörst zu uns!“

Marianne Franke-Gricksch

Systemische Einblicke und Lösungen
für Lehrer, Schüler und Eltern

Fünfte, unveränderte Auflage, 2012

Umschlaggestaltung: Uwe Göbel
Satz: Drißner-Design u. DTP, Meßstetten
Printed in the Czech Republic
Druck und Bindung: FINIDR, s. r. o.

Fünfte, unveränderte Auflage, 2012
ISBN 978-3-89670-625-6
© 2001, 2012 Carl-Auer-Systeme Verlag und
Verlagsbuchhandlung GmbH, Heidelberg
Alle Rechte vorbehalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren
und zum Verlag finden Sie unter: www.carl-auer.de.

Wenn Sie Interesse an unseren monatlichen Nachrichten aus der Vangerowstraße haben,
können Sie unter <http://www.carl-auer.de/newsletter> den Newsletter abonnieren.

Carl-Auer Verlag GmbH
Vangerowstraße 14
69115 Heidelberg
Tel. 0 62 21-64 38 0
Fax 0 62 21-64 38 22
info@carl-auer.de

.....

1. Einleitung

In diesem Bericht möchte ich Ihnen schildern, wie ich aufatmete, als es mir gelang, die „systemische“ Sicht der Familientherapie in meinen Schulalltag zu übertragen. Aus dieser Sicht werden die Menschen nicht als einzelne Individuen, sondern immer als Teil eines Beziehungszusammenhangs wahrgenommen. Mein Auftrag als Lehrerin stellte sich dadurch in anderem Licht dar. Das neue Sehen löste bei den Kindern und mir Freude aus, und es entstanden viele Ideen dazu, wie Schule gelebt werden kann. Dabei kam mir freilich entgegen, dass in Bayern an Hauptschulen die Klassenleiterin in ihrer Klasse neben dem Kernunterricht, Deutsch und Mathematik, noch weitere Fächer wie Geschichte, Biologie, Erdkunde, manchmal auch Kunst und Musik oder Englisch unterrichtet. Von daher waren ideale Bedingungen gegeben, mit den Kindern konsequent die systemische Sicht der Dinge zu entdecken und sie, soweit wie irgend möglich, im Unterricht umzusetzen.

Zu dieser Zeit war ich bereits über zwanzig Jahre an Hauptschulen in den Jahrgangsstufen 7/8 und 5/6 tätig. Die meisten der hier geschilderten Erfahrungen beziehen sich auf 5./6. Klassen, in denen ich während der letzten Zeit meiner Lehrtätigkeit unterrichtete.

Bert Hellingers Gedankengut und Lehre, die ich in vielen Seminaren erfahren hatte, beeindruckten die Kinder am nachhaltigsten und verwandelten ihren Blick auf Elternhaus und Schule vollständig. Auf diesem Fundament einer neuen Weltsicht war es leicht und für alle inspirierend, Erkenntnisse verschiedener systemischer Schulen zu begreifen und umzusetzen. Bald gingen die Kinder selbstständig mit außerordentlichem Enthusiasmus an die Arbeit und brachten weit mehr Ideen, Ressourcenwissen und Lösungsvorschläge ein, als ich sie jemals hatte oder für möglich hielt. Die Anwendung umfasste Bereiche der persönlichen Entwicklung der Kinder im Eltern-

haus und in der Schule sowie wesentliche Aspekte der Schule an sich: Fragen zur Effizienz des Lernens, des Umgangs mit neuen Wissensgebieten und Lerntechniken unter Einbeziehung der Phantasie, aber auch Fragen zur Neugestaltung des Schulalltags, des sozialen Umgangs miteinander, des Umgangs mit Aggressionen innerhalb der Klasse und mit Schülern anderer Klassen – um nur einige wichtige Gebiete zu nennen.

Ich habe mich entschlossen, meine Ideen und Vorgehensweisen so zu schildern, wie sie sich als interaktiver Prozess in der Klasse entwickelten, und auf eine durchgehende Systematik zu Gunsten einer erlebnisnahen Schilderung verzichtet. Leserinnen und Leser können sich diesem neuen Denken anhand der Berichte nähern. Wo es mir für ein tieferes Verständnis wichtig erschien, habe ich vor oder nach einem Kapitel jeweils in kurzen Abschnitten theoretische Grundlagen hinzugefügt.

Schulen sind von unterschiedlichem Geist getragen, sie wirken freundlich oder weniger freundlich, manche sind modern, leistungsorientiert, andere konservativ, streng, wieder andere weltanschaulich geprägt oder fachlich ausgerichtet. Viele Schulen behalten ihr Wesen über Jahrzehnte, und die Schulleiter und Lehrer, die folgen, begeben sich hinein, erfüllen, was vorgegeben ist oder verändern es langsam. Mein Vater leitete eine Hauptschule, und seine Arbeit machte ihm Spaß, weil es ihm gelang, das Wesen dieser Schule aktiv mitzugestalten. Er war Musiker, und seine Schule hatte eine Seele, das war die Muse. Der Schulalltag wurde umrahmt von Musik und Kunsterziehung. Diese „Nebenfächer“ hatten für ihn grundlegende Bedeutung. Einen wichtigen Auftrag der Schule sah er in der Anleitung zu gemeinschaftlichem Tun: zur Freude am Chorsingen, am Orff'schen Schulwerk oder an Theateraufführungen. Bei den Sportfesten ging es nicht nur um sportliche Leistungen, sondern auch um die Gestaltung von Vorführungen mit Tänzen, Zauberkunststücken und vielem anderen mehr. Es gab laufende Ausstellungen von Bildern, Handarbeiten und Werkstücken.

Als ich selbst ab Mitte der sechziger Jahre im Schuldienst war, unterrichtete ich auch ein Jahr lang an der Schule meines Vaters und konnte erfahren, wie sehr meine Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse von diesem Geist erfasst wurden, wie sie bereit waren, etwa im Deutschen, in der Mathematik, im Englischen rasch und konzentriert zu arbeiten, um einer nötigen Theater- oder Musikprobe willen.

Es war damals die Zeit der Beatles, und mein Vater, der persönlich der Popmusik absolut fern stand, hatte sogar einer kleinen Schülergruppe, bestehend aus einem Schlagzeuger, einem Gitarristen und einem Sänger, Übungsmöglichkeiten in einem Abteil des Schulkellers verschafft.

Die Begeisterung und das Engagement aller war groß, wir behielten den Unterricht im Auge und waren um einer gemeinschaftlichen Sache willen zu zeitlichen Opfern bereit. Wenn die Schule in der Unterrichtsdidaktik und den Methoden der einzelnen Fächer auch keine Unterschiede zu übrigen Regelschulen aufwies, so atmete sie doch in ihrer Grundkonzeption eine lebendige Kraft, die Intuition von Lehrern zuließ und Kinder anregte, ihr eigenes Leben zu lernen. Dafür hatte mein Vater Räume eröffnet, Gemeinschaftserfahrungen und Anregungen geboten. Der Schwung der Schule erfasste Lehrer wie Schüler und erfreute die Eltern.

Später lernte ich andere Hauptschulen kennen. Hier gab es weniger Flair, das mich hätte einbeziehen können, und ich fühlte mich mehr auf mich selbst gestellt, in meinen Klassen einen guten Geist ins Leben zu rufen.

Wie viele Lehrer verzweifelte ich oft an meinen Aufgaben. Ich fühlte mich zunehmend durch die äußeren Bedingungen eingeschränkt: durch die Veränderung der Kinder hin zum Konsumverhalten und zur Fernsehwelt, durch ihr Herkunftsmilieu und die damit verbundenen Verhaltensweisen, aber auch durch das zunehmende Diktat des Lehrstoffes, der auf Vermittlung pocht und kaum Zeit für tätiges Erkunden lässt, die vielfältigen kultusministeriellen Auflagen, die organisatorischen Regeln im Schulhaus und für den Unterrichtsablauf, die Vorgaben von Unterrichtseinheiten, die in Klassenzimmern, an Tischen und Bänken, in viel zu kurzen Zeiteinheiten abgewickelt werden. Meine Selbsteinschätzung hinsichtlich meiner eigenen menschlichen und pädagogischen Fähigkeiten neigte sich in diesem Alleingang in einer Klasse nur allzu oft dem Negativen zu.

Nach zehn Arbeitsjahren war ich erschöpft. Ich hatte kaum mehr Vorstellungen, wie ich noch einmal Zugang zu der Freude und dem Engagement meiner frühen Lehrerinnenzeit der sechziger und beginnenden siebziger Jahre bekommen könnte. Es gab keine zündende Grundidee mehr, wie ich sie von meinem Vater kannte, nach der ich meinen Schulalltag hätte ausrichten können.

Zu sehr hatte sich die Sicht auf mein Arbeitsfeld mit seinen Einschränkungen verbunden, mit dem, was „nicht geht“. Der Blick in die Tiefe dieses wunderbaren Berufs und der Zugang zu den Entfaltungsmöglichkeiten, die für Lehrer, Schülerinnen und Schüler immer vorhanden sind, waren mir verstellt.

Ab Mitte der siebziger Jahre wandte ich mich in meiner persönlichen und beruflichen Not einer Supervisionsgruppe für Lehrer zu. Ich entwickelte Interesse an der Psychotherapie, machte Ausbildungen bei mehreren Familientherapeuten und lernte auch Bert Hellinger kennen, der gerade eine besondere Art der Familientherapie, das Familien-Stellen, entwickelte.

Über einige Jahre hinweg behandelte ich nun mein Arbeitsfeld Schule und das neue Wissensgebiet „systemische Familientherapie“, in dem ich mich fortgebildet hatte, wie getrennte Welten. Es gab eine Menge von Situationen im Umgang mit Eltern, Kindern, Kollegen und während des Unterrichts, die systemisches Vorgehen oder einen Hinweis aus systemischer Sicht nahe gelegt hätten. Zunehmend geriet ich unter Spannung, so als würde meine schulische Arbeit systemisches Denken oder gar Vorgehen verbieten. Ich wollte möglichst rasch die Schule verlassen, um mich beruflich ganz der Psychotherapie zuzuwenden.

Eines Tages jedoch, in den frühen neunziger Jahren, ging die Saat dieses Wissens und der bereits in Einzel- und Gruppentherapien gemachten systemischen Erfahrungen wie von selbst im Unterricht auf. Es gelang mir eine Übertragung vieler Einsichten und Vorgehensweisen aus der systemischen Familientherapie auf den gesamten schulischen Bereich.

Grundlage jeglichen systemischen Denkens und Handelns in der Schule bildete für mich die Lehre Bert Hellingers. In seiner eindrucksvollen Methode des Familien-Stellens konnten die Kinder die Ordnungen der Familie und ihre Wirkkräfte körperlich erfahren. Das war es, was sie faszinierte, erschütterte und verwandelte. Alle anderen systemischen Ideen, Methoden und Vorgehensweisen folgten dem nach.

dasein haben drei Sätze soviel ausgelöst wie diese. Es waren eindringliche, philosophische Gespräche, die wir immer wieder an der Seitentafel stehend führten. Vielen Kindern wurden Schmerzen und Trauer bewusst, die sie für ihre Eltern trugen. Sie erzählten, wie deprimiert Vater oder Mutter manchmal waren und was sie alles auf die Beine stellten, dass es wieder lustiger wurde im Wohnzimmer. Einige Kinder erkannten auch, dass sie bis jetzt eine andere Person als Vater oder Mutter innerlich oder äußerlich bevorzugten, das gab ihnen zu denken. Ein Mädchen ging täglich zu ihrer Großmutter und meinte: „Die ist viel mehr meine Mutter!“ Manche Jungen lehnten ihre leiblichen Väter ab und meinten, sie hätten jetzt einen neuen, viel besseren Vater und wollten versuchen, den alten Vater zu vergessen.

Einmal sagte ein Junge: „Es ist eigentümlich, Frau Franke, an einem Tag finde ich diese Sätze an der Wandtafel richtig, und am nächsten Tag möchte ich sie am liebsten abwischen, aber ich weiß ja, dass Sie die Sätze wieder hinschreiben würden, weil sie stimmen.“

2.6 DER KONTAKT MIT DEN ELTERN – EIN NEUER GEIST IN DER KLASSE

Zwischen Mitte September (Beginn des Schuljahres) und Ende Oktober gibt es in den Klassen viel innere Bewegung. Die Klassenverbände haben stets Neuzugänge. Darauf und auf die neue Lehrkraft müssen sich die Kinder einstellen. In dieser Zeit prägt sich das Klima in der Klasse für das ganze Schuljahr. Wie bereits erwähnt kam mir für die Einführung in systemische Sichtweisen in diesen Klassen das bayerische Schulwesen sehr entgegen. Ich unterrichtete als Klassenleiterin die Kinder in mindestens 15, ja oft 18 Wochenstunden. Es entstand eine geschlossene Klassenatmosphäre, die sich für unsere Gespräche als sehr förderlich erwies.

In den ersten sechs Schulwochen wuchs zwischen uns ein Vertrauensverhältnis. Das zeigte sich auch durch den außergewöhnlich regen Besuch von Eltern in den wöchentlichen Sprechstunden sowie am ersten Elternabend. Oft sagte ich dem einen oder anderen Kind: „Ich möchte deine Eltern sehen.“ Wenn die Kinder das zu Hause erzählten, kamen meist die Mütter und fragten, ob etwas nicht in Ordnung sei. Manchmal schrieben sie auch einen Brief mit dieser Nachfrage. Dann beruhigte ich sie und meinte, ich hätte nur gesagt, ich möchte sie gerne sehen, damit ich ein Gefühl dafür bekomme,

welche Mutter, welcher Vater hinter dem Kind steht. Das ermöglichte zwischen den Eltern und mir ein grundsätzlich neues Verhältnis. Langsam ahnten sie, dass sie in mir keine potenzielle Feindin hatten, die ihnen ihre eventuell „falsche“ Lebensweise oder die mangelhafte Erziehung ihrer Kinder nachweisen wolle. Ich sagte ihnen wörtlich, sie seien die besten Eltern, ganz einfach, weil das Mädchen, der Junge ihr Kind sei. Sie spürten meine Achtung vor ihrer Familie, unabhängig von der Tragweite ihres Schicksals.

Das tat vor allem den serbischen und kroatischen Flüchtlingsfamilien gut und auch den ukrainischen und sibirischen Eltern. In den neunziger Jahren hatte ich stets bis zu 40 % Flüchtlingskinder in der Klasse, daneben Kinder von freiwillig ausgewanderten Eltern, türkische Kinder in der zweiten oder dritten Generation und das eine oder andere Kind aus der früheren DDR. Meist waren die Hälfte der Kinder muslimisch, ein Drittel christlich, der Rest ohne Bekenntnis. Es gab also verschiedenste sittliche und moralische Vorstellungen unter den Kindern und damit eine Menge Zündstoff im Zusammenleben.

Die Energie, die eine Familie bewegt, freiwillig oder unfreiwillig ihre Heimat zu verlassen, spiegelte sich häufig im Verhalten der Kinder wider. Viele von ihnen wollten nach wenigen Tagen bereits auf einen neuen Platz, mit einem anderen Kind zusammensitzen. Ich konnte mir diese Unruhe zunächst nicht erklären, zumal die Kinder bei jedem weiteren Wunsch nach Platzwechsel mir versicherten, jetzt wirklich auf dem neuen Platz neben diesem Kind zu bleiben. Erst nach einigen Wochen wurde mir klar, dass es die Bewegung der Flucht oder auch prinzipiell die Bewegung des Verlassens der Heimat ist, die die Kinder in ihrem Wunsch nach häufigem Platzwechsel in der Klasse ausdrückten. So als würden sie immer wieder nachvollziehen, was in ihrer Familie passiert war.

An meiner inneren Erleichterung bei diesen Gedanken spürte ich, dass ich des Rätsels Lösung gefunden hatte. Wenn sich jetzt wieder ein Kind umsetzen wollte, schaute ich aufmerksamer hin, achtete innerlich das Schicksal dieser Familie. Ihrem Wunsch, sich umzusetzen, gab ich zunehmend weniger nach. Ich spürte, dass die Kinder an einem Platz diese Unruhe durchstehen mussten, ihr nicht ausweichen durften. So motivierte ich sie, ein wenig darüber zu erzählen, wie es kam, dass die Familie weggehen musste. Ich fragte nach den Zurückgebliebenen, auch nach den zurückgebliebenen Freun-

den. Da waren sie am Anfang verlegen. Sie wollten nicht darüber sprechen, wollten es vergessen, was da war. Langsam tauten sie jedoch auf.

Jedes ausländische Kind grüßte abwechselnd am Morgen in seiner Sprache, und wir Deutsche sprachen es auf serbisch, kroatisch, afghanisch, ukrainisch, türkisch, russisch nach. Langsam steigerte ich die „Anforderung“. Sie brachten Bilderbücher in ihrer Herkunftssprache mit, und wir hörten uns Kinderreime in verschiedenen Sprachen an. Manche Kinder erzählten, ihre Eltern wünschten das nicht, sie sollten lieber Deutsch lernen. Da sagte ich ihnen, Kindern, die ihre Muttersprache gut sprechen und Freude daran haben, denen würde das Deutsche zufliegen. Ich kümmerte mich auch sehr darum, dass alle ausländischen Kinder den muttersprachlichen Unterricht besuchten, das war mitunter ein Kampf mit Eltern und Behörden. Es dauerte eine Zeit, bis ich mich durchgesetzt hatte und die Eltern merkten, dass die Kinder mit der gut verankerten Muttersprache ein seelisches Sicherheitsnetz haben – sozusagen einen Grundstock von dem her sie die neue Sprache, die neue Kultur differenzierter auffassen können.

Ich erinnere mich an einen afrikanischen Jungen, der zusammen mit seinen Schwestern ohne Begleitung der Eltern im Flugzeug in München landete. Die Kinder lebten in einem gut geführten Münchner Heim. Der Junge weigerte sich, auch nur ein Wort in seiner Muttersprache zu sprechen. Er war von Anfang an beliebt, passte sich sozial an, lernte die deutsche Sprache bis zu einem gewissen Mindestwortschatz, um sich für den Alltag verständigen zu können. Dann aber stagnierte sein Sprachzuwachs und auch seine gesamte Entwicklung, er wurde zunehmend depressiv. Seine Schwestern redeten miteinander noch in ihrer Muttersprache, es ging ihnen gut, sie hatten Zugang zu ihren Gefühlen, und sie entwickelten sich erstaunlich. Der Junge lehnte es jedoch aus Gründen, die wir nie erfahren haben, ab, mit seinen Schwestern in seiner Muttersprache zu sprechen. Er war wie abgetrennt von seiner Herkunft. Im Laufe von drei Jahren verfiel er in eine sprachliche und emotionale Armut und konnte nur mit Mühe nach Abgang der Schule eine Lehrstelle finden. Inzwischen ist mir klar, dass das Sprechen der Muttersprache auch ein Teil der „Verneigung vor den Eltern“ ist, ein Aufbewahren der ersten, tiefsten Gefühle.

Maria, Kind einer serbischen Familie, erzählte von ihrem Bruder, der aus der serbischen Armee, wo er vier Jahre gedient hatte, zurückkam nach München. Der junge Mann war in Deutschland aufgewachsen. Zunächst freute sich die ganze Familie über seine Rückkehr. Dann merkte ich, wie das Mädchen zunehmend stiller und blässer wurde. Ich bat ihre Mutter in die Sprechstunde. Sie erzählte mir, wie glücklich alle waren, dass der Sohn zurückgekommen war, und dass sein Vater für ihn auch bereits einen Ausbildungsplatz gefunden hatte. Der junge Mann jedoch konnte sich in Deutschland nicht mehr eingliedern. Er hatte begonnen zu trinken, verlor seinen Ausbildungsplatz, war beim Klauen erwischt worden und hatte sich dann der Justiz entzogen, indem er sich zurück in die serbische Armee meldete. Hier zahlte der Sohn einen hohen Preis, vielleicht sogar für die ganze Familie, die vor Jahren wegen materieller Vorteile aus ihrem Vaterland ausgewandert war.

Nach einigen Jahren systemischen Arbeitens in der Schule war mir bewusst, dass ich den Kindern mit meinen Stunden über Eltern und Familie eine gute Brücke zwischen Elternhaus und Schule errichtete. Dennoch erschien es mir immer wieder wie ein Balanceakt zwischen meinem tatsächlichen Lehr- und Erziehungsauftrag als Lehrerin, der notwendigen Diskretion den jeweiligen Elternhäusern gegenüber sowie der sichtbaren Not der Kinder, denen vor allem in der Arbeit mit dem „Familienspiel“ Hilfe und Entlastung geboten wurde. Sie erzählten, wie viel mehr Freude sie in ihren Familien hatten und auf welche Weise die Beziehungen sich wandelten.

2.7 EIN NEUES BEWUSSTSEIN BREITET SICH AUS – DIE ELTERNABENDE

Ein neues Bewusstsein dämmerte in den Kindern auf, gepaart mit einer Aufmerksamkeit für die Ordnung in der Familie. Die anfängliche Aufregung wich einer zunehmend selbstverständlichen, achtungsvollen Haltung der Kinder vor dem Schicksal der anderen Kinder – und es gelang eine Enttabuisierung schwieriger Familienkonstellationen. Die Kinder begannen von selbst über Scheidung oder gar Tod der Eltern zu sprechen, sie waren aufmerksam für tragische Unglücke oder Verluste in der eigenen Familie, aber auch bei Kameraden. So manches „Stigma“, vor allem bei Kindern mit geschiedenen Eltern oder Müttern mit wechselnden Partnern, löste sich.