

# 42. Störungen der Schule

## 42.1 Klassifikation und Diagnostik

Günter L. Huber und Ewald Johannes Brunner

### Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Die Schule als soziales System ...	1035	3. Diagnostik .....	1038
2. Klassifikation systemspezifischer Konflikte und Störungen .....	1036	4. Literatur .....	1039

### 1. Einleitung: Die Schule als soziales System

Analysen von Schulproblemen und Interventionsvorschlägen werden seit Beginn der neunziger Jahre immer häufiger aus «systemischer» Perspektive entwickelt. Häufig konzentrieren sich diese Ansätze auf allgemeine curriculare und schulorganisatorische Bedingungen, ohne konkrete Veränderungen im Sub-System der Schulklasse und ihre sozialen Interaktionen zu kontrollieren (Smylie, 1994). Andererseits wird im Sinne eines multikausalen Störungsmodells weiterhin oft das «gestörte» Individuum in den Fokus gerückt, doch mit weiterer Optik als üblich auch das soziale Umfeld «Schule» mit erfaßt (vgl. Vinovskis, 1996). Grundsätzlich können wir an Schule wie an andere soziale Systeme auch herangehen; allerdings unterscheidet sich das System Schule in einem wichtigen Aspekt, der einseitige Abhängigkeiten zwischen Subsystemen schafft, wechselseitigen Austausch behindert und selbstreferentielle Prozesse (Maturana, 1982) stört: es ist stark bürokratisch-hierarchisch strukturiert. Die unilateralen Einwirkungsmöglichkeiten von höheren zu niedrigeren Ebenen entsprechen zwar gesellschaftlichem Ordnungsbestreben, widersprechen aber den Grundmerkmalen offener Systeme (vgl. Guttman, 1985). Dementspre-

chend sind die Merkmale professionellen Handelns weniger ausgeprägt als wünschenswert. Dornbusch, Glasgow und Lin (1996) sprechen daher von Schule als professioneller Bürokratie – wobei sie Probleme beider Systeme in der Schule vereint sehen: Handeln nach professionellen Standards ist einerseits bürokratisch begrenzt, andererseits aber mit bürokratischen Mitteln nicht zu garantieren. Die Linearisierung der Prozesse zwischen schulischen Subsystemen ist rigider als z. B. im sozialen System der Familie, deren Mitglieder nach Alter, Erfahrung, Fertigkeiten etc. auch auf unterschiedlichen Niveaus stehen, während ihre wechselseitige Abhängigkeit und Beeinflussung aber nicht durch organisatorische Rahmenbedingungen bestimmt sind.

Für die weiteren Überlegungen konzentrieren wir uns auf das Subsystem Schulklasse und berücksichtigen einerseits, daß es in – wenn auch recht einseitigen – Beziehungen zu übergeordneten Systemen steht, andererseits selbst komplexe Subsysteme umfaßt: Lehrer und Schüler mit den Netzwerken der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Relationen. Diese Subsysteme stehen zusätzlich in – nicht institutionalisiert-hierarchischem – Austausch mit anderen sozialen Systemen, vor allem ihren Familien. Wo lassen sich in diesen komplexen Zusammenhängen schulsystem-spezifische Konflikte und Störungen ausmachen?

## 2. Klassifikation systemspezifischer Konflikte und Störungen

Zwei unterschiedliche Zugänge zeichnen sich für unsere Problemstellung ab. Man kann einmal kritische Systemmerkmale aufgrund individueller Störungen zu rekonstruieren versuchen; d. h. man erschließt unter Konzentration auf Individuen als Störungsträger Bedingungen in der «black box» der Klasse. Andererseits kann man versuchen, von einer (system-)theoretisch gestützten Analyse zentraler Systemregeln aus das Potential für Konflikte und Störungen zu ermitteln. Der zweite Ansatz erscheint fruchtbarer, denn er eröffnet neben Hinweisen zur Intervention bei manifesten Störungen auch Möglichkeiten zur Prävention. Gleichzeitig bietet dieser Ansatz den Vorzug einer theoriegestützten, apriorischen Klassifikation (vgl. Stapf, Herrmann, Stapf & Häcker, 1972), deren empirische Absicherung jedoch erst noch zu leisten ist. Wir gehen von einer zentralen systemtheoretischen These aus: Im Widerspruch zwischen institutionell linearisierten Einflußstrukturen und den für das soziale System funktionsnotwendigen Interdependenzen seiner Mitglieder liegt das bedeutsamste Konfliktpotential der Schule.

Seit den klassischen Untersuchungen von Lewin, Lippit und White (1939) haben zahlreiche Studien (zusammenfassend z. B. Tausch & Tausch, 1991) in vergleichbarer Weise belegt, daß ein Klima emotionaler Wärme sowie ein ermutigendes, die Selbstverantwortlichkeit der Schüler förderndes Ausmaß an Strukturierung und Lenkung die Systemfunktionen der Schule fördern. Dysfunktional erweisen sich aus systemischer Sicht insbesondere folgende Ausprägungen des Erziehungsstils:

- *Distanziertes vs. undistanziertes Lehrerverhalten.* Wie Minuchin (1983) für Familien aufgezeigt hat, ist die Art der Abgrenzung zwischen den Subsystemen ein wichtiger Indikator für die Funktionalität eines Systems. Wenn in der Schulklasse die hierarchische Abgrenzung überbetont wird, behindern übermäßig starre Grenzen die Transaktionen zwischen Lehrern und Schülern. In diesem Zustand können individuelle Schwierigkeiten erheblichen Ausmaßes auf-

treten, ohne daß vom System aus stützende Maßnahmen in Gang kommen. Dies gilt für Schüler im System der Klasse wie für Lehrer im System des Kollegiums. Rosenholtz (1991) zeigte auf, daß die bürokratische Organisation der Schule wechselseitige Abgrenzung im Kollegium fördert, so daß Lehrern häufig persönliche Erfahrung mit der im Klassenzimmer erwünschten Interdependenz mangelt. Bei klaren Grenzen dagegen üben Lehrer ihre Lenkungs-funktionen aus, sind aber gleichzeitig offen für die Wirkungen ihres Handelns und die Bedürfnisse ihrer Schüler. Seltener beobachtet man das Symptom der Verstrickung, bei dem die Grenzen der Subsysteme sich diffus auflösen, meist als Reaktion einzelner Lehrer gegen die Linearisierungsforderungen, insbesondere gegen starre Einbindung in die bürokratischen Regelungen des übergeordneten Systems. Wenn die Grenzen zwischen Lehrern und Schülern verschwimmen, wird das Gesamtsystem Schulklasse auch durch kleine Störungen schon übermäßig belastet, so daß die Ressourcen aufgezehrt werden, die zur Förderung fachspezifischen und sozio-emotionalen Lernens sowie zunehmender Autonomie der Schüler erforderlich wären.

- *Manipulierendes Lehrerverhalten.* Unilaterale Kontrolle, die in hierarchischen Systemen als Form des Umgangs mit Autorität und Macht formal festgelegt ist, beeinträchtigt erheblich die Fähigkeit des Systems, die ständig notwendigen Anpassungsleistungen zu erbringen, insbesondere mit Störungen funktional umzugehen (vgl. L'Abate, 1985): Schüler lernen Konzepte der Unkontrollierbarkeit anstatt der Selbstkontrolle, der Nicht-Verantwortlichkeit für die Abläufe, schließlich der Unverständlichkeit. Konflikte können in diesem Systemkontext von den Betroffenen weder rational erklärt noch rational bearbeitet werden.

- *Starres Lehrerverhalten.* Die Schulklasse als selbstreferentielles System müßte die von allen Beteiligten subjektiv konstruierten Bedeutungen (des Geschehens und der Akteure im Unterricht) zwischen allen Subsystemen austauschen können; dann erst könnten in Bezug auf diese subjektiven Zuschreibungen neue Interpretationen so entwickelt werden, daß sie die notwendigen Anpassungsleistungen des Systems be-

günstigen. Sind Kommunikation und Beziehungen aber starr definiert, bleiben Schülern oft nur störende Verhaltensweisen, um ihre Bedeutungszuschreibungen in die Lehrer-Schüler-Beziehung einzubringen.

Die unerwünschten Folgen der Linearisierung von Einfluß werden nicht nur im Verhalten von Schülern als Individuen sichtbar, sondern besonders in der sozialen Dynamik der Schulklasse. Für diesen Ausschnitt systemischer Zusammenhänge in der Schule liegen seit langem wichtige Befunde der Gruppendynamik vor. Sie umfaßt die Wissenschaft von den Gruppenphänomenen und die Methodik der Intervention in Gruppen und mit Hilfe von Gruppen (s. Brocher & Kutter, 1985). Gerade unter letzterem Aspekt steht sie systemischem Denken sehr nahe. Zwei Folgen der Linearisierung auf der Ebene der Schulklasse seien herausgestellt:

– *Unkontrollierte Klassen.* Je stärker Lehrer sich auf die formelle Strukturierung der Beziehungen nach den Mustern der Beeinflussungshierarchie stützen, desto mehr tendieren Schulklas-

sen dazu, die internen Beziehungen des (Sub-) Systems nach ihren unbeachteten Bedürfnissen und Deutungen informell zu strukturieren. In der Dynamik der Schülerbeziehungen bilden sich spezifische Rollen (Stars, Mitläufer, Unbeachtete, Außenseiter etc.) und Normen heraus, die aus dem formellen Blickwinkel des Lehrers lange unbemerkt und unkontrolliert bleiben. Meist fallen erst problematische Manifestationen wie Cliquenbildung oder oppositionelle Fraktionen unter den Schülern auf.

– *Negativistische Klassen.* Im Falle besonders rigider Linearisierung der Systemabläufe bei gleichzeitig lückenhafter Kontrolle der Auswirkungen kann es dazu kommen, daß Schüler darauf verzichten müssen, ihre Sichtweisen in die Interaktion mit dem Lehrer einzubringen. Auf der Systemebene der Schüler entwickeln sich dann «Gegen»-Regeln, die zwar wenig helfen, den subjektiven Deutungen Berücksichtigung zu verschaffen, jedoch in der Negation der externen Beeinflussung eine erste Form der Selbstorganisation ermöglichen. Auf der Systemebene der Lehrer erhalten diese Lösungsversu-



Gewalt auf dem Pausenplatz (aus: Olweus, Gewalt in der Schule. Huber, Bern 1995. © S. & R. Greenhill 1995).

che den Stellenwert schwerer Probleme; die Klassen gelten als äußerst schwer kontrollierbar.

Insgesamt tendieren hierarchisch strukturierte Klassen dazu, Konflikte zu produzieren; sie sind gekennzeichnet durch mangelnde Sensibilität für Problementwicklung, a-rationalen Umgang mit Problemen und Blockierung selbstreferentieller Regelungsformen, d. h. Formen der Auseinandersetzung mit dem Problem, in denen die Klasse sich selbst als System mit seiner inneren Dynamik untersuchen würde. Beharrt das System dagegen beispielsweise darauf, die «Störer» (Symptomträger) mit den Störungursachen gleichzusetzen, bleiben die Funktion der Störung im System und die dysfunktionalen Systemmerkmale unerkannt.

### 3. Diagnostik

Voraussetzung und erster Schritt von Systeminterventionen ist die Sensibilisierung der Beteiligten. Dies erfordert differenzierte systemdiagnostische Ansätze, die jedoch noch Probleme aufwerfen (vgl. Brunner, 1986). Steht der Lehrer im Fokus, wie bei den drei erstgenannten Systemdysfunktionalitäten, könnte man an typologische oder dimensionsanalytische Verfahren zur Einschätzung des Erziehungsstils bzw. an Beobachtungsverfahren als Diagnostikum denken. Abgesehen von spezifischen Problemen dieser Verfahren (vgl. Süllwold, 1983) muß unter systemischer Perspektive diskutiert werden, ob damit der transaktionale Charakter der Beziehungen hinreichend erfaßt wird. Zugang zu wechselseitigen interpersonellen Beziehungen erhält man mit Verfahren der Soziometrie, die für die beiden letztgenannten Störungen zumindest im Ansatz geeignet erscheinen. Zu bedenken ist, daß die üblichen soziometrischen Verfahren den Lehrer als wichtiges Element des Klassensystems jedoch nicht in die Analyse einbeziehen.

Berücksichtigt man die Überlegungen von Hennig und Knödler (1985; s. a. Brunner, Serra & Schuker, 1988), sollte man Diagnose auf der Individualebene (z. B. Leistungsaspekte, Persönlichkeitsmerkmale von Schülern und Lehrern) auf der Interaktionsebene (z. B. Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen) und auf der

Systemebene (z. B. soziales Klima der Schulklasse) unterscheiden. Für Diagnostik auf der ersten Ebene kann man auf die klassischen Verfahren und Instrumente (z. B. Fragebogen, Ratingskalen, Tests) zurückgreifen, die am Individuum als Merkmale aufscheinende Ergebnisse der Interaktion mit dem umgreifenden sozialen System erfassen. Bei den meisten diagnostischen Anlässen ist man aber unter systemischer Perspektive an Information über das schulische Interaktionssystem interessiert, und zwar sowohl an sozialen Beziehungen zwischen einzelnen Beteiligten (z. B. zwischen Problemschülern und Lehrern) als auch dem Beziehungsgefüge bzw. dem sozialen Klima in der ganzen Klasse.

Als Beispiele flexibler diagnostischer Verfahren, die sowohl auf kleine Gruppen von Schülern wie ganze Klassen unter Einbeziehung von Lehrern angewendet werden können, werden im folgenden ein auf Unterrichtsmerkmale zentriertes Beobachtungsinstrument sowie ein auf das soziale Beziehungsgefüge zentriertes Beobachtungs- und Ratingverfahren skizziert.

Zur Erfassung der Spielräume für aktives, selbstreguliertes Lernen der Schüler wurde für eine vergleichende Studie der OECD (Stern & Huber, 1997) ein Protokoll für systematische Beobachtung im Unterricht entwickelt (s. Kasten 1).

Als soziometrisches Instrument erscheint SYMLOG (Bales, Cohen & Williamson, 1982) für systemische Untersuchungsansätze geeignet. Aus Beobachtungen individuellen Verhaltens in der sozialen Interaktion wird die soziale Situation rekonstruiert. Die Daten werden dabei entweder als «Interaktionssignierungen», d. h. Einordnung beobachteten Verhaltens in definierte Kategorien (Richtungskomponenten; z. B. «Aufwärts», d. h. einflußnehmend) gewonnen oder als retrospektive Einschätzungen (Rating-Methode) mit Hilfe von Adjektivlisten. Bei letzterer Variante wird jedes Gruppenmitglied mit Hilfe von 26 Items auf einer fünfstufigen Skala (nie – selten – manchmal – häufig – immer) eingeschätzt. Beispielsweise ist die «Aufwärts»-Kategorie durch das Item «aktiv, dominant, spricht viel» repräsentiert, die «Positiv»-Kategorie durch das Item «freundlich, partnerschaftlich».

### Kasten 1 Beobachtungssystem für den Unterricht

Das Beobachtungssystem sieht die Berücksichtigung von sechs Oberkategorien mit insgesamt 210 Ereignissen der unterrichtsspezifischen Interaktion von Lehrern und Schülern vor. Beobachtet werden folgende Aspekte:

- Beteiligung von Schülern an Zielsetzungen (z. B. Lehrer erklärt Zweck einer geplanten Aktivität; Schüler erklären den Zweck der Aktivität).
- Struktur zu bearbeitender Aufgaben (z. B. gleiche Aufgabe für alle Schüler; unterschiedlich schwierige Aufgaben für unterschiedliche Schüler).
- Zugang zu Information (z. B. Lehrer vermittelt Information).

- Arbeits- und Lernprozesse (z. B. Schüler kooperieren in Kleingruppen).
- Verwendung der Ergebnisse (z. B. keine weitere Nutzung möglich).
- Bewertung der Ergebnisse und der Lernprozesse (z. B. Noten durch den Lehrer; Selbstevaluation).

Aus den Beobachtungsdaten lassen sich sechs Indizes zur Kennzeichnung der generellen Lernsituation gewinnen: Schüler als individuelle Lerner, Schüler als autonome kooperative Lerner, Lehrerkontrolle, lehrerkontrolliertes individuelles Lernen, lehrerkontrolliertes Arbeiten in Kleingruppen, Offenheit der Lehrer für Anregungen durch Schüler.

## 4. Literatur

- Bales, R.F., Cohen, S.P., & Williamson, S.A. (1982). *SYMLOG. Ein System für die mehrstufige Beobachtung von Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brocher, T., & Kutter, P. (Hrsg.). (1985). *Entwicklung der Gruppendynamik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brunner, E.J. (1986). *Grundfragen der Familientherapie. Systemische Theorie und Methodologie*. Berlin: Springer.
- Brunner, E.J., Serra, E., & Schuker, W. (1988). *Schulleistungen und familialer Hintergrund. Systemische Analysen einer empirischen Untersuchung*. Bericht Nr. 20 aus der Abteilung Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.
- Dornbusch, S.M., Glasgow, K.L. & Lin, I. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, 47, 401–429.
- Guttman, H.A. (1985). Epistemologie, Systemtheorien und die Theorie der Familientherapie. *Zeitschrift für systemische Therapie*, 3, 13–20.
- Hennig, C., & Knödler, A. (1985). *Problemschüler – Problemfamilien. Praxis des systemischen Arbeitens mit schulschwierigen Kindern*. München: Psychologie Verlags Union.
- L'Abate, L. (1985). Über Paradoxa hinaus: Aspekte der Kontrolle. *Zeitschrift für systemische Therapie*, 3, 60–68.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.
- Maturana, H. (1982). Biologie der Sprache: Die Epistemologie der Realität. In H. Maturana (Hrsg.), *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. (S. 236–271). Braunschweig: Vieweg.
- Minuchin, S. (1983). *Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie*. (5. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Rosenholtz, S.J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers' College Press.
- Smylie, M.A. (1994). Redesigning teacher's work: Connections to the classroom. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 20, pp. 129–177). Washington: AERA.
- Stapf, K.H., Herrmann, Th., Stapf, A., & K.H. Häcker (1972). *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Bern: Huber.
- Stern, D., & Huber, G.L. (Eds.) (1997). *Active learning for students and teachers*. Frankfurt: Peter Lang.
- Süllwold, F. (1983). Pädagogische Diagnostik. In K.-J. Groffmann, & L. Michel (Hrsg.), *Intelligenz- und Leistungsdiagnostik. Enzyklopädie der Psychologie* (B/II/2, S. 307–386). Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1991). *Erziehungspsychologie* (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Vinovskis, M.A. (1996). An analysis of the concept and uses of systemic educational reform. *American Educational Research Journal*, 33, 53–85.

## 42.2 Störungen der Schule: Intervention

Ewald Johannes Brunner und Günter L. Huber

### Inhaltsverzeichnis

1. Definition und Beschreibung der Probleme . . .	1040	3.1.3 Grenzen systemtherapeutischer Intervention in der Schule . . . . .	1045
2. Ansätze für die Intervention . . . . .	1041	3.2 Intervention in Bezug auf Systemmitglieder: Schulklasse und Lehrer . . . . .	1045
3. Interventionsmöglichkeiten . . . . .	1043	3.3 Intervention in Bezug auf Systemmitglieder: Schulleitung und Lehrer . . . . .	1047
3.1 Intervention in Bezug auf das Systemganze: Systemische Intervention in Lehrer-Schüler- Beziehungen . . . . .	1043	3.4 Elternhaus und Schule . . . . .	1049
3.1.1 Lehrer-Schüler-Beziehungen unter systemtherapeutischer Perspektive . . . . .	1043	4. Evaluation systemtherapeutischer Maßnahmen in der Schule . . . . .	1050
3.1.2 Systemtherapeutische Interventionsformen in der Schule . . . . .	1043	5. Literatur . . . . .	1050

Bevor wir die einzelnen Interventionsmöglichkeiten auf der Basis systembezogener Analyse-schemata erörtern, scheint uns eine generelle Anmerkung zur gewählten Orientierung angebracht: Der systemtheoretische Rahmen stellt sich auf der einen Seite zunächst als eine Metatheorie dar, die es ermöglicht, ein jeweils umfassendes Bild von Störungen in der Schule zu erhalten. In diesem Sinne bleibt der systembezogene Ansatz beschreibend und sagt noch nichts über die Ursachen einer schulischen Störung aus. Sollen die beobachteten Phänomene hinsichtlich ihrer Ursachenzusammenhänge erklärt werden, so ist es erforderlich, diejenigen psychologischen Theorieansätze zu Rate zu ziehen, die für die Erklärung einer Schulstörung zur Verfügung stehen. Neben die klassischen Theoriekonzepte (Tiefenpsychologie; Verhaltenstherapie; Gesprächspsychotherapie) tritt dabei neuerdings auch die systemische Therapie.

Eine zweite Vorbemerkung erscheint uns unerlässlich: In der systembezogenen Analyse wie

in anderen psychologischen Ansätzen besteht die Gefahr, die psychologischen Konstrukte bzw. die Aussagen, die mit Hilfe dieser Konstrukte gewonnen werden, als real vorhandene Sachverhalte mißzuverstehen. Tatsächlich handelt es sich aber lediglich um Abstraktionen von Beobachtungen, nicht um verdinglichte Eigenschaften.

### 1. Definition und Beschreibung der Probleme

Der Erfolg einer Systemintervention hängt in starkem Maße davon ab, wie gut zuvor das Problemsystem analysiert worden ist. Bei schulischen Störungen ist es daher angezeigt, die jeweiligen Systemzusammenhänge möglichst präzise zu beschreiben. Zunächst ist zu klären, wie das Problemsystem zu definieren ist: Welche Personen gehören dazu? In welcher Beziehung stehen diese Personen zueinander? Wel-

che Kommunikationsmuster lassen sich beobachten? Welche Systemebenen sind in die Analyse mit einzubeziehen (Schulverwaltung; Schulleitung; Lehrerkollegium; Lehrer-Schüler-Systeme; Lehrer-Eltern-Systeme; etc.)? Dazu ein Beispiel:

Mehrere Lehrer einer Schule klagen wiederholt über eine unerträgliche Schulklasse. Der Unterricht sei erschwert durch eine erhebliche Unruhe im Klassenzimmer, durch mangelhafte Konzentration und durch ständige Reibereien zwischen den Schülern. Ein Schulpsychologe wird zu Rate gezogen. Die Lehrer erwarten von ihm Ratschläge für den Umgang mit der Klasse.

Für die Systemanalyse sind mit dieser knappen Skizze bereits mehrere Sachverhalte angesprochen, die aber noch ergänzungsbedürftig erscheinen: Zum einen ist es eine bestimmte Gruppe von Lehrern, die eine dritte, unbeteiligte Person zu Rate zieht. Zum anderen wird das Problem von den Lehrern so definiert, daß sie die betreffende Klasse als «Störenfried» deklarieren. Der Auftrag der Lehrer an den Psychologen lautet: «Wir möchten, daß Sie uns helfen, den Nervenkrieg mit der Klasse zu beenden». Eine adäquate Systembeschreibung schließt jedoch noch weitere Perspektiven in die Analyse ein (s. Tab. 1).

Es kommt uns hier nicht auf eine vollständige Schilderung aller möglichen Systemzusammenhänge an. Vielmehr soll herausgestellt werden, daß es unerlässlich ist, die Definition, die die Beteiligten vom Problem geben, kritisch zu prü-

fen und ggfs. zu erweitern. Auch die Neutralität des zu Rate gezogenen Schulpsychologen ist gegebenenfalls zu hinterfragen. Es spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, in wessen Auftrag der Systemanalytiker und -therapeut handelt.

## 2. Ansätze für die Intervention

Ein System ist – allgemein gesprochen – bestimmbar als ein Ensemble von Elementen und den Relata zwischen diesen Elementen. Eine systemische Betrachtungsweise folgt dabei dem aristotelischen Grundsatz, daß das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Analyse und Intervention bei sozialen Systemen erfordern daher sowohl die Berücksichtigung a) des jeweiligen Systemganzen, b) der Systemelemente und c) ihrer Relationen (Brunner, 1986). Durch solch eine Sichtweise werden wir davor bewahrt, ein schulisches Problem auf einen einzelnen Systembereich einzugrenzen. Dies soll am oben skizzierten Beispiel verdeutlicht werden:

Der gegebene Fall einer Schulklasse, die von einigen Lehrern als sehr schwierig bezeichnet wird (vgl. «negativistische Klasse»; Kap. 42.1/Klassifikation, Diagnostik), kann in einer eingegrenzten Perspektive auf die Art und Weise angegangen werden, daß der Fokus für die Analyse dieser Schulstörungen nur bei der betreffenden Schülergruppe liegt. Die Schüler der Klasse werden als problematisch und behandlungsbedürftig hingestellt. Neben therapeutischen Maßnahmen oder Sanktionen werden in solch

Tabelle 1: Systembeschreibung

- Die Lehrer begrenzen das Problem auf die Klasse; die Analyse des Interaktionssystems schließt jedoch meist die «betroffenen» Lehrer ein.
- Die Analyse sollte gegebenenfalls das System «Lehrerkollegium» in Bezug auf die zum Problem erklärte Schulklasse berücksichtigen.
- Unter Umständen sind weitere Systemeinheiten des Suprasystems derjenigen Schule, an der die Störungen auftreten, mit in die Analyse einzubeziehen (Rektor; weitere Schulklassen; etc.).
- Tritt der Konflikt an einer bestimmten Schule in einem speziellen Schuldistrikt, etwa mit einem besonderen Einzugsgebiet, auf, so kann die Frage der Wechselwirkung zwischen externen Störfaktoren mit schulinternen Faktoren erörtert werden (Einfluß der Eltern; ökosystemische Bedingungen der Schulumwelt).

einem Fall auch gelegentlich schuladministrative Regelungen bemüht, von denen sich die Lehrer Abhilfe für ihr Problem mit den Schülern versprechen. Es ist auch denkbar, daß ein von außen kommender Fachmann den betroffenen Lehrern empfiehlt, doch ihr Lehr- und Erziehungsverhalten einer kritischen Analyse zu unterwerfen und zu diesem Zweck an einem Lehrertraining teilzunehmen.

Beide Sicht- und Vorgehensweisen – der alleinige Ansatz bei den Schülern oder der bei den Lehrern – sind dann als reduktionistisch zu bezeichnen, wenn sie die mögliche systemische Vernetzung mehrerer Ursachenfaktoren nicht in Rechnung stellen, die im Sinn einer zirkulären Kausalität wechselseitig miteinander zusammenwirken. Eine systemische Sicht- und Arbeitsweise dagegen berücksichtigt sowohl das Prinzip der Ganzheit als auch das der zirkulären Kausalität.

Der Akzent in der gewählten Interventionsstrategie kann recht verschieden gesetzt werden. Man muß lediglich gewährleisten, daß nicht der Blick für das Ganze und die wechselseitige Abhängigkeit verloren geht. Die Zusammenstellung in Tabelle 2 stellt – nicht erschöpfend – die möglichen Analyseebenen (Schule; Schulleiter/Kollegium; Lehrer-Schüler-Systeme; etc.) in einen Zusammenhang mit Interventionsformen, die auf diesen Systemebenen akzentuierend zur Anwendung kommen können (Intervention in Bezug auf das Systemganze, auf die Systemmitglieder für sich genommen und auf die Relata zwischen den Systemmitgliedern).

Für die Intervention in Bezug auf das Systemganze werden in der schulischen Praxis diejenigen Interventionsformen immer bedeutsamer, die analog zu systemtherapeutischen Vorgehensweisen entwickelt worden sind. Wir werden für den Fall der Behandlung von gestörten Lehrer-Schüler-Systemen ausführlicher auf solche Interventionsstrategien eingehen (s. dazu Abschnitt 3). Schulische Gruppierungen höherer hierarchischer Ordnung (z.B. Schulleitung und/oder Lehrerkollegium) werden neuerdings ebenfalls zunehmend im Sinne eines systemtherapeutischen Vorgehens als Behandlungseinheiten angesehen (Fisher, 1986; Meidinger, 1991; Connemann, 1993). Diese Perspektive deckt sich mit dem organisationstheoretischen Ansatz, der die einzelne Schule in ganzheitlicher Weise als «lernende Organisation» versteht (vgl. dazu z.B. das Konzept der «Schulentwicklung»; Dalin, 1991; Horster, 1991, Rolff, 1991). Interventionsformen, die sich auf das Schulganze beziehen, sollten von daher auch die organisationspsychologischen Forschungsergebnisse mitberücksichtigen, die sich auf Organisationsformen von Schulen beziehen (Lee, Dedrick & Smith, 1991; Rowan, Raudenbush & Kang, 1991; Palardy, 1992).

Der Fokus in diesem Buchbeitrag liegt auf Interventionsformen, die sich auf die Relationen zwischen den Systemmitgliedern beziehen. Diese Interventionsmöglichkeiten werden im folgenden Abschnitt am Beispiel der Kommunikations- und Interaktionstrainings dargestellt.

Tabelle 2: Systematisierung von Interventionen

Systemebene	Intervention in Bezug auf		
	das Systemganze	die Systemmitglieder	die Relationen zwischen den Systemmitgliedern
Schule	schulpolitische Maßnahmen	administrative Maßnahmen	Systemberatung
Schulleitung/ Lehrerkollegium	Systemberatung	Führungstraining/ Lehrertraining	Organisationstraining
Schulklasse einschließlich Lehrer	systemische Intervention in Analogie zum systemtherapeutischen Vorgehen	Kontrakt-Training (Verträge zwischen Lehrer und Schulklasse)	Kommunikations- und Interaktionstraining
Schüler eines Klassenverbandes	Soziometrie/Gruppen- dynamik	Verhaltensmodifikation	Kommunikations- und Interaktionstraining

### 3. Interventionsmöglichkeiten

Die im Kap. 42.1/Klassifikation, Diagnostik geschilderten Schulstörungen stellen sich im Sinne einer systemischen Analyse als Symptome für dysfunktionale Systemstrukturen bzw. -prozesse dar. Eine fundierte Systemanalyse bewahrt vor vorschnellen Rückschlüssen auf bestimmte Störungsursachen und damit auch vor reduktionistisch ansetzenden Interventionen.

Im folgenden werden wir Interventionsmöglichkeiten beschreiben, die nach bereichsspezifischen Gesichtspunkten geordnet sind. Wir beginnen mit einer Darstellung der Interventionsformen, die sich – analog zur systemtherapeutischen Vorgehensweise – auf die Strukturen und Prozesse im Systemganzen, hier die Klasse mit ihren Lehrern, konzentrieren (s. Abschnitt 3.1). Dem schließen sich Darstellungen von Interventionen an, die bei den Systemmitgliedern ansetzen, und zwar wieder bei Schulklassen einschließlich Lehrern (s. Abschnitt 3.2) sowie bei Schulleitung und Lehrerkollegium (im Sinne von Lehrertrainings; s. Abschnitt 3.3). Die mögliche Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule im Falle von Schulstörungen ist Thema von Abschnitt 3.4.

#### 3.1 Intervention in Bezug auf das Systemganze: Systemische Intervention in Lehrer-Schüler-Beziehungen

##### 3.1.1 Lehrer-Schüler-Beziehungen unter systemtherapeutischer Perspektive

Konzepte und Arbeitstechniken der Familien- bzw. Systemtherapie (vgl. Kap. 22.5/ Paar-, Familientherapie) finden zunehmend auch im schulischen Bereich Anwendung (Caronici & McCulloch, 1994). Systemtherapeutisch orientierte Praktiker, die an Schulen arbeiten, versuchen, die in der Familientherapie erprobten Interventionsstrategien auf schulische soziale Systeme zu übertragen. Familientherapie läßt sich – zusammenfassend gesehen – als Therapiekonzept verstehen, dessen theoretische und epistemologische Grundlagen sich auf die Systemtheorie zurückführen lassen (Brunner,

1986). Wir orientieren uns in der Darstellung der folgenden Abschnitte an folgenden Fragen:

- Wie läßt sich die Lehrer-Schüler-Kommunikation systemtheoretisch beschreiben?
- Welche Parallelen lassen sich zwischen Lehrer-Schüler-Systemen und Familiensystemen aufzeigen?
- Wie kann man die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen in Lehrer-Schüler-Systemen verändern? Wie sieht ein systemtheoretisch orientiertes Training der Lehrer-Schüler-Interaktion aus?

Im Sinne der oben skizzierten Systemdefinition bilden Lehrer und Schüler im Unterricht zusammen ein Systemganzes. Wir können uns das leicht vor Augen führen, wenn wir an die Abhängigkeit der Schüler vom Lehrerverhalten und an die gleichzeitig gegebene Abhängigkeit des Lehrers vom Schülerverhalten denken. Aufeinander bezogenes Lehrerverhalten und Schülerverhalten bilden also eine Einheit. Dieses Systemganze wird besonders gut sichtbar an den *Kommunikationsmustern*, die sich in einem Lehrer-Schüler-System herausbilden. Sofern eine systemische Intervention, die sich auf das Systemganze konzentriert, nicht schulorganisatorische oder unterrichtsspezifische Rahmenbedingungen direkt angeht, bezieht sie sich beispielsweise eben auf diese – an den Kommunikationsmustern erkenntlichen – zwischenmenschlichen Aspekte eines spezifischen Lehrer-Schüler-Systems. Hier können dann Interventionsformen zur Anwendung kommen, wie sie in der systemischen Therapie in der Arbeit mit Familien entwickelt worden sind.

##### 3.1.2 Systemtherapeutische Interventionsformen in der Schule

Die Intervention kann sich je nach Ansatz eher auf strukturelle Komponenten im System (Minuchin, 1983), auf typische Kommunikationsmuster (Selvini Palazzoli et al., 1984) oder auf Kommunikationsformen in Bezug zur Wertschätzung der eigenen Person (Satir, 1985) konzentrieren.

- *Strukturzentrierte Intervention*: Sofern Schulstörungen aus einer zu starren oder zu ver-

waschenen Lehrer-Schüler-Relation resultieren, legt sich eine Interventionsform nahe, die sich am Vorgehen von Minuchin orientiert. Der intervenierende Schulpsychologe könnte beispielsweise durch strukturierende Verhaltensvorgaben eine Änderung eines Lehrer-Schüler-Systems induzieren, das dadurch gekennzeichnet ist, daß die Generationsgrenze nicht in funktionaler Weise beachtet wird (so etwa, wenn der Lehrer einzelne Schüler in eine Erwachsenenposition bringt, indem er sie Aufsicht über die übrigen Schüler führen läßt).

• **Kommunikationszentrierte Intervention:** Betrachtet man ein Lehrer-Schüler-System oder ein Schüler-Schüler-System dagegen vor allem unter dem Aspekt, welche funktionalen vs. dysfunktionalen Kommunikationsmuster in ihm zum Tragen kommen, so konzentriert sich der Blick bei der Systemintervention vor allem auf zirkulär ablaufende, stets wiederkehrende Transaktionsmodi. Ein Beispiel sind die (für ein so-

ziales System bedeutsamen) Divergenzen in der Ursachenzuschreibung für Störungen. Eine solche divergierende Interpunktion von Ereignisfolgen wäre etwa das Kommunikationsmuster: Schüler stören den Unterricht; der Lehrer droht; Schüler fahren fort, den Unterricht zu stören; der Lehrer droht erneut; etc. Da die Kommunikationspartner in solch einer verfahrenen Situation oftmals nicht bereit oder nicht in der Lage sind, ihre Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu modifizieren, mithin sich ein Lehrer-Schüler-System einer Systemänderung widersetzt, kann es bei Interventionsstrategien in diesem Fall indiziert sein, den «Widerstand» ernst zu nehmen, das dysfunktionale Verhalten positiv zu konnotieren und im Sinne einer paradoxen Intervention das störende Verhalten zu verschreiben (Molnar & Lindquist, 1984).

Selvini Palazzoli et al. (1978) weisen auf den Umstand hin, daß eine erfolgreiche Intervention in einem dysfunktionalen schulischen System sich auf wenige Systemmitglieder bzw.

Tabelle 3: Zielformulierung für Systemintervention (Brunner et al., 1978)

Als Ziel des Kommunikationstrainings der Lehrer-Schüler-Interaktion wurde u. a. formuliert, daß Lehrer und Schüler lernen können:

- sich selbst als Partner innerhalb eines Kommunikationssystems so bewußt zu werden, daß nicht nur der eigene jeweilige Standort klar ist, sondern auch die eigenen Anteile am System deutlicher werden;
- sich über den Beziehungsaspekt von Äußerungen klar zu werden, was einer Einübung in Metakommunikation gleich kommt;
- Störungen in der Interaktion (z. B. divergierende Beziehungsdefinitionen) wahrzunehmen und anzusprechen, Mißverständnisse als solche zu erkennen;
- sich einer klaren, d. h. unmißverständlichen und weniger wertenden Sprache zu bedienen, so, daß sich der Partner angesprochen und akzeptiert fühlt, und so, daß er nicht in seinem Selbstwertgefühl verletzt wird;
- aktiv zuzuhören und adäquat auf den Partner einzugehen;
- der Situation angemessen ein Feedback zu geben und ggfs. um eines zu bitten;
- sich intensiver und genauer gegenseitig wahrzunehmen;
- auf eigene Gefühle und auf Gefühlsäußerungen beim Kommunikationspartner zu achten;
- über eigene Gefühle zu sprechen, Gefühlsäußerungen beim Partner anzusprechen;
- eigene Bedürfnisse und Wünsche klar zu artikulieren;
- zu differenzieren zwischen «einen Wunsch haben» und «den Wunsch realisieren»;
- zwischen divergierenden Interessen zu unterscheiden;
- gemeinsam eine Lösung zu finden, die von jedem Beteiligten akzeptiert werden kann.

Subsysteme konzentrieren kann. Das Wirken «im kleinen» bewirke mit der Zeit größere Veränderungen als der ehrgeizige Versuch, sofort ein großes Umfeld zu beackern. So könne man beispielsweise erreichen, daß zwei Mitglieder eines Subsystems sich nicht weiter in die gegenseitige Rivalität steigern, was sich dann in günstiger Weise auf das betroffene Gesamtsystem auswirke.

Im Sinne der familientherapeutischen Arbeit von Satir (1985) können Interventionen im Lehrer-Schüler- oder im Schüler-Schüler-System auch an den Kommunikationsformen ansetzen. Auch hier werden – der systemischen Orientierung gemäß – alle Personen in das Kommunikationstraining einbezogen, die am Konflikt beteiligt sind. Grundbestandteile dieser Form systemischer Intervention sind die Sensibilisierung der Wahrnehmung der Interagierenden füreinander und die Einübung in kongruentes Kommunikationsverhalten. Auf die Notwendigkeit, vermeintlich «verständene» Kommunikationsinhalte zu «verifizieren», wird mit Nachdruck hingewiesen. Als Beispiel für eine solche Form der Systemintervention kann das von Brunner (1981) entwickelte Kommunikationstraining der Lehrer-Schüler-Interaktion angeführt werden, dessen Vorgehensweise am Beispiel der Zielformulierungen des Trainings verdeutlicht wird (s. Tab. 3).

### 3.1.3 Grenzen systemtherapeutischer Intervention in der Schule

Die analoge Anwendung systemischer Interventionsformen aus der Arbeit mit Familien wirft die Frage auf, ob denn die Systeme «Familie» und «Lehrer – Schulklasse» in gleicher Weise angegangen werden können. Der bloße Verweis auf die analoge Bedeutung der Generationengrenze genügt dabei nicht. Wenn familientherapeutische Methoden in den Schulbereich transferiert werden, ist kritisch zu prüfen, inwieweit sich beispielsweise das System «Lehrer – Schüler» parallel zum System «Familie» sehen läßt.

Lehrer-Schüler-Systeme unterscheiden sich von Familiensystemen im Ausmaß der wechselseitigen Abhängigkeit der Systemmitglieder und in der Intimität der Beziehungen der Systemmitglieder: das schulische System kenn-

zeichnet sich eher durch diskontinuierliche Zusammengehörigkeit aus. Wir können uns dies nicht nur in zeitlicher Hinsicht denken, sondern auch in räumlicher. Kantor und Lehr (1975) postulieren, daß der Energiehaushalt und der Informationsfluß im System Familie durch einen je (familien-)spezifischen Umgang mit den Dimensionen Raum und Zeit reguliert werden. Diese Prozesse werden mit dem Begriff «Distanzregulierung» bezeichnet.

Für die Distanzregulierung im Schulunterricht liegen spezifische Regelungen vor, die durch Konventionen einerseits und durch Verwaltungsvorschriften andererseits bestimmt sind. Zwar kann ein experimentierfreudiger Lehrer (vor allem im Grundschulbereich) durch kluges Aufteilen des Klassenzimmers und geschicktes Zusammenstellen von Arbeitstischen, Lesenischen, etc. eine günstige und möglichst flexible Distanzregulierung ermöglichen, die sich vermutlich in besseren Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen niederschlagen wird. Aber verglichen mit den Möglichkeiten der Gestaltung, die Familien haben, ist die Variationsbreite gering. Schulische Interventionsmöglichkeiten müssen sich daher vor allem auf den zwischenmenschlichen Bereich konzentrieren.

Durch den divergierenden Intensitätsgrad sind familiäre und schulische Interaktionsstrukturen kaum vergleichbar. Dies wird sich vermutlich in verschiedenen starken Ausprägungen von Kommunikationsstörungen widerspiegeln. Gleichwohl können die in der Systemtherapie erprobten Interventionsstrategien, so können wir resümierend zusammenfassen, für den schulischen Bereich fruchtbar gemacht werden.

### 3.2 Intervention in Bezug auf Systemmitglieder: Schulklasse und Lehrer

Auch an Problemen des Lehrens und Lernens in Schulklassen lassen sich Notwendigkeit und Nutzen systemischer Intervention sehr gut demonstrieren. Zunächst einmal ist hier die Gefahr reduktionistischer Sichtweisen und Ursachenzuschreibungen groß: Lehrer beklagen mangelnden Unterrichtserfolg – und sehen Lernschwierigkeiten bei den Schülern. Schüler er-

zielen wiederholt schlechte Leistungen; sie oder ihre Eltern suchen die Ursachen in unverständlichem oder unsystematischem Unterricht, also in Mängeln beim Lehrer, besonders wenn die Klassenleistung im Vergleich zu Parallelklassen zu wünschen übrig läßt.

Natürlich liegt die Verantwortung für die Organisation von Unterricht beim Lehrer – lernen aber müssen die Schüler selbst. Bei individuumszentrierter Intervention würde man entweder an didaktisch-methodische Fortbildung des Lehrers oder an remediales Lernen für Schüler denken. Beide Überlegungen sind nicht falsch, aber wahrscheinlich einseitig und deshalb wenig ertragreich. Es empfiehlt sich, Lehr- und Lernschwierigkeiten in Schulen als Symptome für dysfunktionale Systembedingungen anzusehen. Dazu ein Beispiel, für das wir auf eine im Kap. 42.1/Klassifikation, Diagnostik beschriebene Folge mangelnden Austauschs zwischen Lehrern und Schülern aufgrund unilateraler Beeinflussungsmuster («unkontrollierte Klassen») zurückgreifen (s. Kasten 1).

Gehen wir einmal hypothetisch davon aus, daß in dieser Klasse neben den formellen Normen, die die Lehrer vertreten, informelle Normen entstanden sind. Wahrscheinlich betreffen einige dieser konkurrierenden Normen die Mitarbeit beim Biologielehrer. Offensichtlich besteht eine besondere Schwierigkeit darin, daß in Untergruppen unterschiedliche Normen für die gleiche Situation bestehen. Ohne Kenntnis dieser informellen Normen und sozialen Strukturen bleiben pädagogische Maßnahmen wirkungslos – oder bewirken das Gegenteil des Er-

wünschten: Die Argumentation des Klassenlehrers mit den Lernerfolgen eines Teils der Schüler könnte zusätzlich soziale Probleme zwischen den Schülern schaffen oder verstärken.

Es ist deutlich geworden, daß in einer derartigen Situation weder didaktische Veränderungen beim Lehrer noch Einwirkungen auf die Schüler je für sich allein viel bewirken. Die notwendigen Veränderungen müssen alle Mitglieder des Systems einbeziehen. Die Intervention hat darauf abzielen, daß die Beteiligten über ihre subjektive Perspektive hinaus den transaktionalen Charakter ihrer Schwierigkeiten erkennen und daher auch die notwendigen Änderungen gemeinsam vereinbaren und durchführen.

Der kritische Punkt der Intervention ist dabei die Definition der Rolle des Beraters im System. Üblicherweise streben die Systemmitglieder – Lehrer wie Schüler – an, daß die Situation bereinigt wird, sie selbst aber – bildlich gesprochen – dabei nicht naß werden. Da es kein sicheres Rezept gibt, wie man die Subsysteme bei Verletzung dieser Erwartung daran hindert, dem Berater die Untauglichkeit seiner Ratschläge zu «beweisen», empfiehlt sich ein problemzentriertes strategisches Vorgehen in Anlehnung an die Strukturierungsvorschläge von Selvini Palazzoli (1978):

- Beschränkung auf das Subsystem «Klasse und Lehrer»;
- Erfassung der subjektiven Sichtweisen von Lehrern und Schülern: Worin sehen die Beteiligten das Problem?

#### Kasten 1

##### Unilaterales Beeinflussungsmuster (unkontrollierte Klasse)

Ein Fachlehrer für Biologie hat mit einer Klasse des 7. Schülerjahrgangs große Probleme. Wiederholt hat er sich beim Klassenlehrer darüber beschwert, daß die Mehrzahl der Schüler kaum mitarbeitet, bei Übungen sehr nachlässig ist, im Unterricht anderen Beschäftigungen nachgeht. Allerdings gibt es einige Schüler, mit denen erfolgreiche Unterrichtsarbeit in Biologie möglich ist. Der Klassenlehrer hat die Klasse schon mehrmals ermahnt, zuletzt

streng getadelt und Strafen angedroht. Einwänden der Klasse, die die Qualität des Unterrichts betrafen (langweilig; alles so schwierig; Herr M. kann nichts erklären), begegnete der Klassenlehrer mit dem Hinweis, daß einige Mitschüler, die durchaus keine Genies seien, offenbar keine Probleme im Biologieunterricht hätten. Die Klasse sei also keineswegs überfordert. Seither hat die Situation sich eher verschlechtert.

- Klärung bisheriger Lösungsversuche: Was hat der Lehrer, was haben die Schüler im Hinblick auf die Schwierigkeiten schon unternommen?
- Verpflichtung zu aktiver Beteiligung an der Lösung: Zu welchen Aktivitäten sind die Beteiligten bereit?

Je nach Schwere des Problems sollten diese Fragen zunächst im Subsystem «Schüler» bzw. «Lehrer» der Klasse erörtert werden, ehe der Berater mit den Beteiligten die Perspektiven aufeinander bezieht. Wichtig ist, daß dabei der Berater den eigenen Standpunkt mit einbringt. Dies gibt ihm die Möglichkeit, problematische Verhaltensweisen aller Beteiligten positiv umzudeuten. Durch derartige neue Interpretationen werden die wechselseitig das Problem stabilisierenden Sichtweisen am ehesten aufgebrochen und neue Handlungsmöglichkeiten sichtbar (vgl. Molnar & Lindquist, 1984). Der Abgleich der Perspektiven in einem ausführlichen Konfliktgespräch umreißt den Raum für mögliche Lösungen.

Schließlich müssen sich die Beteiligten wechselseitig nicht nur auf Handlungsweisen einigen, die ihnen gemeinsam als Lösungen, zumindest als Lösungswege tauglich erscheinen, sondern sie müssen ihre Entschlüsse als klare Vertragsregeln festlegen. Dieser strategische Schritt ist keine nebensächliche, für manche der Beteiligten vielleicht befremdliche Formalität. Vielmehr stellt er einen wichtigen Beitrag

zur Systemveränderung dar. Die Prozeduren der Vertragsvereinbarung und der Kontrolle ihrer Einhaltung lösen linearisierte Beeinflussungsformen wenigstens im Subsystem «Klasse mit Lehrer» auf und machen die Beteiligten mit ihren Erwartungen und Absichten einander sichtbar und im eigenen Handeln besser einkalkulierbar (s. Tab. 4).

### 3.3 Intervention in Bezug auf Systemmitglieder: Schulleitung und Lehrer

Am Beispiel einer Trainings-Intervention, die die Systemebene der Schulleitung und Lehrer erfaßt, greifen wir auf die Symptomatik einer «negativistischen Klasse» zurück. Das Interventionsziel besteht darin, die Zirkel positiver Rückkopplung aufzulösen, in denen Lehrer wie Schüler gefangen sind, und funktionale Transaktionsprozesse wiederherzustellen. Für sich selbst haben die Beteiligten kaum eine Chance, diese Kreisläufe aufzubrechen, denn je intensiver man sich durch aktives Negieren von etwas absetzt, desto penetranter drängt sich das Negierte auf (Watzlawick, 1981).

Es erscheint zweckmäßig, den Zugang bei den Systemmitgliedern zu versuchen, die die Änderungsnotwendigkeiten am deutlichsten erleben; das dürften die Lehrer sein. Allerdings sehen sie selten, daß auch sie selbst sich ändern müßten. Für diesen Sachverhalt bieten kogni-

Tabelle 4: Vertragsvereinbarung (vgl. Wahl, Weinert & Huber, 1984; Redlich & Schley, 1978)

Bei der Abfassung von Kontrakten in Schulklassen ist zu beachten:

- alle am Problem Beteiligten auch am Vertragsabschluß zu beteiligen;
- sich auf wenige Vereinbarungen für Lehrer und für Schüler zu beschränken;
- nur bedeutsame Verhaltensweisen zu regeln;
- auf die Überprüfbarkeit der Vereinbarungen zu achten;
- altersgemäße Formulierungen zu wählen;
- positiv zu formulieren, damit die Beachtung eines erwünschten Verhaltens thematisiert wird (im Unterschied zum Verbot unerwünschten Verhaltens);
- positive Konsequenzen der Vertragserfüllung festzulegen;
- regelmäßig unter Mitverantwortung der Schüler die Einhaltung zu kontrollieren und zu belohnen.

tionspsychologische Modelle der Sozialpsychologie Ansätze zur Erklärung und Beeinflussung. So wurde als Ergebnis zahlreicher Studien über kognitive Prozesse bei den Partnern sozialer Interaktionen herausgestellt (Aronoff & Wilson, 1985), daß die Interaktion von Persönlichkeitsmerkmalen und kognitiven Prozessen wesentlich für jedes soziale Handeln ist. Voraussetzungen bei den handelnden Personen, seien es spezifische Modi der Informationsverarbeitung (kognitive Stile; z.B. Goldstein & Blackman, 1978) oder spezifische Erwartungs-Bewertungsmuster (implizite oder «subjektive» Theorien über soziale Zusammenhänge; z.B. Hofer & Dobrick, 1981; Krampen, 1986), strukturieren, d.h. aber auch beschränken die kognitiven Orientierungs-, Verarbeitungs-, Entscheidungsprozesse beim Umgang mit anderen. Intervention muß zunächst dort ansetzen, wo solche einschränkenden Bedingungen für weiterreichende Veränderungen selbst verändert werden können.

Ein erfolgversprechender Ansatz besteht nun darin, nicht die Lehrer und ihre bisherigen Maßnahmen mit psychologisch begründeten Alternativvorschlägen zu konfrontieren, sondern die Aktionen der Lehrer als Versuche zur Verbesserung der Situation zu werten und weitere systematische Suche nach Handlungsmöglichkeiten im Lehrerkollegium einschließlich der Schulleitung anzuregen. Aus dem Verständnis von Transaktion als dem Prozeß, in dem aufgrund subjektiver Interpretation wechselseitige Beeinflussungen so stattfinden, daß gemeinsame Definitionen der Situation, Sachverhalte, Beziehungen entstehen und Handeln sowie Handlungsergebnisse auf dieser Basis wieder subjektiv gedeutet werden, ergibt sich ein Leitfaden für die Intervention. Sie muß von den internen, handlungssteuernden Prozessen ausgehen, d.h. von Erwartungen, Alltagstheorien, Rollenzuschreibungen usw., um schließlich Veränderungen der interaktiven Muster im System zu bewirken. Wenn solche Veränderungen dauerhaft sein sollen, muß man versuchen, die selbstreferentielle Dynamik auf der ausgewählten Systemebene zu nutzen und gleichzeitig so zu verändern, daß bei den Bemühungen um neue Interaktionsmuster die erwünschten und unerwünschten Folgen genau registriert und im Hinblick auf weitere Veränderungsanstrengungen gedeutet werden. Folgende Teil-

schritte sind zu empfehlen (Wahl, Weinert & Huber, 1984):

- Austausch von subjektiven Erklärungsmodellen und Alltagstheorien unter Lehrern im Kollegium. Auf diese Weise können sie das Problem in der Sprache ihres Systems wiedergeben und sich darüber klar werden, wie sie die Schüler zu beeinflussen versuchen.
- Suche nach Alternativhypothesen. Aus der Diskussion unterschiedlicher subjektiver Deutungen wird einerseits klar, welche Bedeutung die negativistischen Symptome für das Kollegium haben, andererseits kann man genau so herausfinden, welche Appelle und Selbstoffenbarungen die bisherigen Maßnahmen den Schülern vermitteln (vgl. Schulz v. Thun, 1977). Darüber werden die Funktionen der Symptome im Kontext der Beziehungen zwischen Kollegium und Schülern zugänglich. Die gewohnten Deutungen können nun durch alternative Interpretationen ergänzt werden. Dabei müssen die Lehrer sich darauf einlassen, auch die subjektiven Situationsbedeutungen ihrer Schüler zu berücksichtigen (vgl. Hanke, Huber & Mandl, 1984).
- Möglichkeiten der Hypothesenprüfung. Gerade bei diesem Schritt ist es wichtig, daß die Alternativhypothesen, die als Ergebnis der Transaktion im Kollegium (einschließlich Schulleiter) gefunden wurden, nicht durch die altgewohnten Deutungsmuster sofort widerlegt werden.
- Vereinbarung und Erprobung alternativer Handlungsmöglichkeiten. Im Überschneidungsfeld der Wahrnehmungen der Handelnden und Beobachter lassen sich mit größter Wahrscheinlichkeit Ansätze für Handlungsalternativen finden, die dann nicht dem System «von außen» verordnet werden müssen. Oft ist nun spezifisches Verhaltenstraining nützlich, z.B. in Form von Rollenspielen mit den Kollegen; dabei können eigene Schwierigkeiten mit den neuen Verhaltensweisen sowie die Wirkungen auf die anderen genau untersucht werden, bis die Lehrer sich sicher sind, daß sie sich der schwierigen Situation im Klassenzimmer gegenüber anders als bisher zu verhalten wagen.
- Sicherung realistischer Rückmeldung. Aus vielen Gründen (gesteigerte Selbstaufmerksamkeit, Zeitdruck, Verunsicherung der Schü-

ler usw.) ist es naheliegend, daß die Lehrer trotz bester Absichten auf die ihnen subjektiv Sicherheit bietenden Handlungsrouninen zurückgreifen und neuartiges Handeln schon bei ersten Hinweisen auf Schwierigkeiten als erfolglos und ungeeignet aufgeben. Wir empfehlen deshalb für diese kritische Phase der Übertragung von Ergebnissen kollegialer Transaktion auf die Transaktionsprozesse im System der Schulklasse die Unterstützung durch Supervision von Kollegen.

### 3.4 Elternhaus und Schule

Die bisherige Darstellung konzentrierte sich auf Systemzusammenhänge im internen Bereich der Schule. Lehrer-Schüler-Systeme und Schüler-Schüler-Systeme stehen jedoch auch mit außerschulischen Systemen in Transaktion, wobei die Familien der Schüler das bedeutendste externe System darstellen.

Die Systeme Schule und Elternhaus sind auf verschiedene Weise miteinander vernetzt: Beide sind Sozialisationsagenturen, die sich die Erziehungsaufgaben miteinander teilen. Wie Parsons (1973) feststellt, lebt das Kind im Schulalter zwar weiterhin im Elternhaushalt und bleibt «emotional und instrumental» sehr stark von den Eltern abhängig. Es verbringt jedoch nun täglich mehrere Stunden außerhalb des Elternhauses, wo es einer Disziplin und einem Belohnungssystem eigener Art (Peers) unterworfen ist.

Kommt es zu Diskrepanzen zwischen Eltern und Lehrern, so können – im Fall eines Konflikts – die Schüler die Leidtragenden sein, da über sie die Spannungen ausgeglichen werden. Diese (in der systemischen Therapie mit «Triangulation» bezeichnete) Verschiebung eines Konflikts zweier Systeme auf ein drittes wird oftmals dadurch verschleiert, daß dieses dritte System ein gemeinsames Problem liefert (Simon & Stierling, 1984). In einer Familie kann dies beispielsweise ein Kind von zerstrittenen Eltern sein, in der Schule eine Schulklasse oder eine Gruppe von bestimmten Schülern.

In solchen Fällen sollten Interventionsstrategien den Blick vom Sündenbock weg auf die eigentlichen Konfliktpartner lenken und versuchen, eine Vermittlung auf dieser Ebene in Gang zu bringen. Auch hier gilt der weiter oben

schon erwähnte Hinweis von Selvini Palazzoli et al. (1978), daß sich eine erfolgreiche Intervention auf wenige Systemmitglieder bzw. Subsysteme konzentrieren kann. So könnte bereits eine gemeinsame Aktion einiger betroffener Lehrer und Eltern die Situation entschärfen.

Die Vernetzung zwischen Elternhaus und Schule betrifft in Konfliktfällen oft das Einzelsystem eines Lehrers und eines bestimmten Schülers. Kommt ein Lehrer mit einem Schüler nicht zurecht, so kann (im Sinne der eben erwähnten Möglichkeit der Triangulation) ein möglicherweise verdeckter Konflikt zwischen diesem Lehrer und den Eltern des Schülers bestehen. Als Beispiel läßt sich ein Fall denken, in dem überzogene Leistungserwartungen der Eltern folgenden *circulus vitiosus* in Gang setzen: der Schüler kann den überzogenen Erwartungen nicht gerecht werden, die Eltern sind unzufrieden mit ihrem Kind und beschuldigen den Lehrer, dieser wehrt sich gegen die Kränkung durch die Eltern mit der Ablehnung des Schülers, die gestörte Lehrer-Schüler-Beziehung manifestiert sich in weiteren Leistungsstörungen des Schülers, die Eltern beschuldigen den Lehrer erneut etc.

In einem solchen Fall ist eine sinnvolle Intervention nur über eine dritte neutrale Person möglich. Systemtherapeuten haben eine ganze Reihe von Strategien erprobt, die im Sinn einer Systemintervention zum Tragen kommen können. Ein Systemtherapeut kann versuchen, den betroffenen Lehrer und die Eltern (gegebenenfalls unter Einbeziehung des Schülers) zu gemeinsamen Gesprächen zu bewegen mit dem Ziel, eine Konfliktlösung zu finden, die nicht auf Kosten eines Systemmitglieds erfolgt (Foster, 1984; Christian, 1990; Widerman & Widerman, 1995).

Gegebenenfalls kann es in einem Lehrer-Schüler-Eltern-Konflikt auch ratsam sein, daß der Systemtherapeut eine dysfunktionale Lehrer-Eltern-Beziehung auf die Art und Weise angeht, daß er – mit Zustimmung der Betroffenen – separat Kontakt mit dem Familiensystem und dem Lehrer aufnimmt; die gestörte Eltern-Lehrer-Beziehung wird dabei für eine bestimmten Zeitabschnitt (ebenfalls mit Zustimmung der Beteiligten) unterbrochen. Nach Klärung des Eltern-Kind-Konflikts wird der Eltern-Lehrer-Kontakt wieder in die Wege geleitet (Lusterman, 1985). Dabei sind die kontextuellen Barrieren

zu beachten, die sich einer Eltern-Lehrer-Kooperation in den Weg stellen (Ware, 1994).

## 4. Evaluation systemtherapeutischer Maßnahmen in der Schule

Die in der Familientherapie bzw. systemischen Therapie erprobten Interventionsmethoden sind – mit wenigen Ausnahmen – bisher kaum evaluiert worden, wenngleich sie sich als wirksam erwiesen haben (Grawe, 1992). In entsprechender Weise gibt es auch für den in diesem Buchkapitel bearbeiteten Bereich systemischer Interventionen in der Schule noch keine Evaluationsstudien.

Dies liegt nur zum geringen Teil daran, daß therapeutisches Vorgehen in der Schule, das Lehrer, Lehrerkollegium und/oder Schulleitung einschließt, in gewisser Weise tabuisiert ist. Die weitaus größeren Schwierigkeiten sind methodologischer Natur: Soziale Systeme wie z.B. Lehrer-Schüler-Systeme sind hochkomplex; dysfunktionale Kommunikationsmuster beispielsweise, die ein außenstehender Beobachter wahrnehmen kann und an deren Veränderung gearbeitet werden kann, sind schwer mit den herkömmlichen Methoden der Psychodiagnostik erfassbar. Dies zeigt sich bereits beim Versuch der Erfassung dyadischer Kommunikation. Kommunikationsstudien, die mehr als zwei Personen in ihre Analysen einbeziehen, erfordern die Überwindung noch höherer methodischer Hürden. Bei der Lehrer-Schüler-Interaktion geht es nicht nur um die Analyse des verbalen und non-verbalen kommunikativen Austauschs einzelner Systemmitglieder untereinander, sondern um die wechselseitige Beeinflussung auf mehreren Systemebenen.

Eine weitere methodologische Hürde bereitet Schwierigkeiten: Die systemische Sichtweise macht es erforderlich, Prozesse rekursiver Kausalität (z. B. positive Rückkopplungsschleifen) zu analysieren. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit, in der entsprechenden Evaluationsforschung prozeß-orientiert und nicht nur produkt-orientiert vorzugehen.

Die genannten Schwierigkeiten zusammengekommen erklären zwar, daß bisher keine Effektivitätsstudien systemischer Intervention in

der Schule vorliegen; sie sind jedoch dringend erforderlich (vgl. Brunner & Huber, 1989).

## 5. Literatur

- Aronoff, J. & Wilson, J.P. (1985). *Personality in the social process*. Hillsdale: Erlbaum.
- Brunner, E.J. (1981). *Akzeptieren und Verstehen. Ein Übungsbuch für Lehrer und Schüler*. München: Kösel.
- Brunner, E.J. (1986). *Grundfragen der Familientherapie. Systemische Theorie und Methodologie*. Berlin: Springer.
- Brunner, E.J. & Huber, G. L. (1989). *Interaktion und Erziehung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Brunner, E.J., Rauschenbach, T. & Steinhilber, H. (1978). *Gestörte Kommunikation in der Schule. Analysen und Konzept eines Interaktionstrainings*. München: Juventa.
- Christian, H. (1990). Das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch in der systemorientierten Schulpsychologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 207–216.
- Connemann, R. (1993) Methoden in Supervisions- und Fallbesprechungsgruppen mit Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40, 53–62.
- Curioni, Ch. & McCulloch, P. (1994) Approche systemique et école: utilisation des ressources de l'école pour résoudre les difficultés scolaires. *Thérapie familiale*, 15, 49–62.
- Dalin, P. (1991) Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm. *Schul-Management*, 22, 12–18.
- Fisher, L. (1986). System-based consultation with schools. In L. C. Wynne, S.H. McDaniel & T.T. Weber (Eds.), *Systems consultation. A new perspective for family therapy* (pp. 342–356). New York: Guilford.
- Foster, M.A. (1984). Schools. In M. Berger et al. (Eds.) *Practicing family therapy in diverse settings. New approaches to the connections among families, therapists, and treatment settings* (pp. 110–141). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goldstein, K.M. & Blackman, S. (1978). *Cognitive style*. New York: Wiley.
- Grawe, K. (1992). Psychotherapieforschung zu Beginn der neunziger Jahre. *Psychologische Rundschau*, 43, 132–162.
- Hanke, B., Huber, G. L. & Mandl, H. (1984). *Aggressiv und unaufmerksam. Die Aufgaben des Lehrers bei Schulschwierigkeiten*. (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hofer, M. & Dobrick, M. (1981). Naive Ursachenzuschreibung und Lehrerverhalten. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (S. 109–156). München: Urban & Schwarzenberg.
- Horster, L. (1991) Wie Schulen lernen können. *Schul-Management*, 22, 19–26.
- Kantor, D. & Lehr, W. (1975). *Inside the family. Toward a theory of family process*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krampen, G. (1986). *Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Lee, V.E., Dedrick, R.F. & Smith, J.B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190–208.
- Lusterman, D.-D. (1985). An ecosystemic approach to family – school problems. *The Journal of Family Therapy*, 31, 22–30.

- Meidinger, H. (1991) «Schulhausinterne Supervision» – ein Beispiel systembezogener Beratung in der Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 292–297.
- Minuchin, S. (1983). *Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie*. (5. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Molnar, A., Lindquist, B. (1984). Erkenntnisse über Verhalten und Strukturen verbinden – Ein systemischer Ansatz, die Leistungsfähigkeit der Schule zu erhöhen. *Zeitschrift für systemische Therapie*, 2, 2–16.
- Palardy, J.M. (1992) «Tall» school organization: A negative factor in teacher/principal empowerment. *Journal of Instructional Psychology*, 19, 185–187.
- Parsons, T. (1973). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In C.F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Reader zum Funk-Kolleg* (Bd 1, S. 348–375). Frankfurt: Fischer.
- Redlich, A. & Schley, W. (1978). *Kooperative Verhaltensmodifikation*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Rolff, H.-G. (1991). Schule als soziale Organisation. *Schul-Management*, 22, 26–30.
- Rowan, B., Raudenbush, S.W. & Kang, S.J. (1991). Organizational design in high schools: A multilevel analysis. *American Journal of Education*, 99, 238–266.
- Satir, V. (1985). *Familienbehandlung. Kommunikation und Beziehung in Theorie, Erleben und Therapie*. (5. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Schulz von Thun, F. (1977). Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation. In B. Fittkau, H.-M. Müller-Wolf & F. Schulz von Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen)* (S. 9–100). Braunschweig: Westermann.
- Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Ettorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F. & Nichele, M. (1978). *Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Selvini Palazzoli, M. Anolli, L., Di Blasio, P., Giossi, L., Pisano, J., Ricci, C., Sacchi, M., Ugazio, V. (1984). *Hinter den Kulissen der Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Simon, F.B., Stierlin, H. (1984). *Die Sprache der Familientherapie: Ein Vokabular; Überblick, Kritik und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wahl, D., Weinert, F.E. & Huber, G.L. (1984). *Psychologie für die Schulpraxis*. München: Kösel.
- Ware, L.P. (1994). Contextual barriers to collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 339–357.
- Watzlawick, P. (1981). Bausteine ideologischer «Wirklichkeiten». In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit* (S. 192–228). München: Piper.
- Widerman, J.L. & Widerman, E. (1995) Family systems-oriented school counseling. *School-Counselor*, 43, 66–73.