



Leseprobe aus Hubrig, Lösungen trainieren – systemisches Handeln lernen,

ISBN 978-3-7799-4661-8

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4661-8)

isbn=978-3-7799-4661-8

Kapitel 1

Handlungsmuster in Schulen

Im Folgenden stelle ich Denk- und Handlungsmuster in Schulen, welche die Lehrer kennen, wenn sie in unsere Weiterbildung kommen. In zuge-spitzter Weise werden die Unterschiede zwischen der meist üblichen Realitäts-wahrnehmung in Schulen und einer systemischen Wirklichkeitskonstruktion herausgestellt. Sie erfahren, welche Denk- und Kommunikationsformen, welche Einstellungen und Vorannahmen den Handlungsspielraum der Lehrer einschränken, sodann, wie sie mit systemisch-lösungsorientiertem Denken und Handeln diese Schranken überwinden können. Die Beschreibung ist subjektiv, sie basiert auf meiner langjährigen Erfahrung als Lehrerin und Beratungslehrerin sowie bei der Weiterbildung von mehreren hundert Lehrern.

1.1 Denken und Verhalten

Kognitives Lernen steht in der Schule und in der Bildungsforschung im Vordergrund: Die PISA-Studien und die Lernstands-Erhebungen in NRW prüfen kognitive Kompetenzen und Fachwissen. Die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre bis zum Abitur hat dazu geführt, dass mehr als zuvor eine rein kognitive Wissensvermittlung geschieht. Denn wenn weniger Zeit zur Verfügung steht, bieten sich lehrerzentrierte Unterrichtsformen an wie der Lehrervortrag und das fragend-entwickelnde Verfahren. Das hat zwar seinen Platz, doch die Neugier – die wichtigste Lernressource von jungen Menschen – wird dadurch nicht geweckt und die Freude, selbst etwas entdeckt zu haben, kann sich nicht einstellen. Und das, obwohl die Motivationsforschung längst nachgewiesen hat, dass in einem positiven Erlebnis-zustand Gelerntes besser im Gedächtnis haften bleibt.

1.1.1 Linear-kausales Denken

„Schwierige“ Schüler werden in der Potsdamer Studie (Schaarschmidt et al. 2003) und in der Studie von Joachim Bauer (Unterbrinck 2008) als größte Belastung für Lehrer angegeben.

Pädagogische Gespräche stoßen bei Schülern mit ADHS, bei notori-schen Störern und bei Prüfungsangst, Konzentrationsmängeln an Grenzen.

Aus systemischer Sicht zeigen die Schüler ein „symptomatisches Verhalten“, das heißt, ihr Verhalten ist „unverständlich“ und mit normaler pädagogischer Kommunikation „nicht beeinflussbar“ (Simon 1995).

Wenn man als Lehrer problematisches Schülerverhalten nicht beeinflussen kann, sucht man nach Ursachen und stellt Diagnosen: „Ängstlichkeit“, wenn Schüler im Unterricht nichts sagen, „Motivationsmangel“, wenn sie nicht lernen, „Konzentrationschwäche“, wenn sie nicht aufpassen, eine „Verhaltensstörung“, wenn sie über Tische und Bänke gehen. Aus systemischer Perspektive sind solche Diagnosen „Verdinglichungen“, als ob es sich dabei um ontische Sachverhalte handeln würde. Der Systemiker *Fritz Simon*, der die systemische Veränderungstheorie entscheidend mitentwickelt hat, persifliert solche Diagnosen im Titel seines Buches „Mein Psychose, mein Fahrrad und ich“ (2012).

Ein Symptom entsteht durch die Bedeutungsgebung und die Wechselwirkungen mit dem Umfeld des Problemträgers.

Abb. 1: Konstruktion und Dekonstruktion eines Problems

Konstruktion des Problems	Dekonstruktion
Entdeckung eines Problems Hans rennt ständig in der Klasse herum, er hat ADHS	Mehr Entwicklung
↓	↑
Einengung der Aufmerksamkeit auf „es“ Man kann es nicht beeinflussen: Gefühle von Inkompetenz und Hoffnungslosigkeit nehmen bei allen Beteiligten zu	Erweiterung des Aufmerksamkeitsfokus auf symptomfreie Zeit („Ausnahmen“)
↓	↑
Vergangenheitsgerichtete Aufmerksamkeit Es war schon immer so	Zukunftsorientierung hypothetisches Erproben von Wahlmöglichkeiten
↓	↑
Lineare Ursachensuche, Erklärungen Störung bei der Frontalhirnreifung, genetischer Defekt	Zirkuläre Kausalität Fokussierung auf Auswirkungen, Funktionen und Aufrechterhaltung des Verhaltens, Interaktionskreise
↓	↑
Alleinschuld oder Unschuld er ist böse oder die Umstände sind schuld	Implizieren von Mitverantwortung des Indexpatienten, Einflussmöglichkeit aller und Sich-gegenseitiges-Bedingen
↓	↑
Dekontextualisierung Das Verhalten wird als Eigenschaft aus dem situativen Zusammenhang gerissen: „Verhaltensstörung“	Rekontextualisierung Zeit, Raum, Beziehung, sinnstiftendes Verknüpfen mit systemischen Hypothesen
↓	↑
Diagnose ADHS Vermittlung des medizinischen Krankheitsmodells, Suche nach Ursachen, Behandlung mit Ritalin	Erfragen und Infragestellen bezüglich der Bedeutung von „Krankheit“: Erklärungen, Behandlungen, Verlauf; Verflüssigung von Eigenschaften in Verhalten

Im systemischen Veränderungsmodell ist der soziale Kontext, in dem ein Symptom *aufrechterhalten* wird von Bedeutung. Verändert nur *eine* Person ihr Verhalten, wirkt sich das aufgrund der Wechselwirkungen auf den Problemträger aus. Wenn man die familiäre Situation in den Blick nimmt, z. B. Trennung der Eltern, Patchwork-Familie, dann wird die Rolle des Kontextes bei „Konzentrationsproblemen“ deutlich. Ähnlich ist das bei „Schulverweigerung“ oder „Schulschwänzen“, auch hier können die Ursachen in der Familie liegen oder im Einfluss der Peergruppe.

1.1.2 Defizitfokus

Lehrer müssen die Fehler der Schüler ausmachen, um sie zu korrigieren und ihre Leistungen benoten zu können. Aus diesen Gegebenheiten entwickelt sich ein Defizitfokus. Diese Wahrnehmungsorientierung führt zu Handlungsmustern, welche auch in der Beratung praktiziert werden. Der Defizitfokus bestimmt dann auch die Gespräche mit den Eltern: „Ihr Kind braucht Nachhilfe, Hilfe der Eltern, Hausaufgabenbetreuung.“ Wichtiger jedoch als derartige Hilfe ist es, die vorhandenen Fähigkeiten des Schülers zu nutzen, denn zu einem kann er nur damit etwas verbessern, zum andern möchten sich alle Kinder und Jugendlichen als *selbstwirksam* erleben und nicht zuletzt macht der Blick auf die Talente der erziehungsschwierigen Schülern auch die Arbeit mit ihnen angenehmer.

Die Arbeitsbelastung der Lehrer und der mit negativen Gefühlen verbundene Defizitfokus können dazu führen, dass sie nicht glauben, bis zum regulären Pensionsalter arbeiten zu können. Wenn einer jedoch morgens fröhlich pfeifend sein Lehrerzimmer betritt, wird er vermutlich von den Kollegen für verrückt gehalten. Wer auf die Fähigkeiten auch der leistungsschwachen Schülern schaut und sie nutzt, den werden defizitorientierte Kollegen konterkarieren. Wenn sie in der Überzahl sind, kommt es zu einer Synchronisation im Lehrer-Lerngruppe-System. Wie sich die Verständigung eines Klassenkollegiums darauf, dass eine Lerngruppe nichts kann und durch nichts zu motivieren ist, ausgewirkt hat, zeigt folgendes Beispiel.

Eine passive Klasse

Die Deutschlehrerin Helga W. ärgerte sich, wie alle andern Kollegen auch, über die Passivität einer achten Klasse, die sie übereinstimmend als „brav, etwas beschränkt und wenig leistungsfähig“ bezeichneten. Das Klassenkollegium bemühte sich intensiv, den Kindern etwas beizubringen, doch die Schüler waren „träge und durch nichts zu begeistern“. Man suchte Schuldige: Lehrer in der Vergangenheit, die ihnen das Lernen und den Stoff nicht

beigebracht hätten, und war untergründig zornig auf diese Klasse, „wo nichts fruchtet“, wo man quasi „Perlen vor die Säue“ wirft.

Die Lehrerin reflektierte schließlich ihr erfolgloses Bemühen und ihren untergründigen Zorn. Die Schüler bekamen die Aufgabe, eine Hausarbeit über ein Thema ihrer Wahl zu verfassen. Die Arbeiten waren die besten, welche die Lehrerin je in einer Mittelstufe bekommen hatte. Danach gestaltete sie ihren Unterricht anders. Das Verhalten der Schüler im Unterricht änderte sich langsam. Sie waren kompetenter als vorher angenommen, so dass schließlich auch die anderen Kollegen mehr von ihnen erwarteten.

Die Wahrnehmung der Schüler als „passiv, brav und dumm“ wurde zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung, solange die Lehrer ihren Unterricht darauf abstimmten. Sie hatten ihn kleinschrittig und lehrerdominant gestaltet, was umgekehrt die Passivität der Klasse verstärkt hat.

1.1.3 Verbales und nonverbales Kommunizieren

Lehren und Lernen in der Schule geschieht vorwiegend sprachlich. In der Lehrerausbildung werden kognitiv-sprachliche Kompetenzen geschult, entsprechend gestaltet man dann später seinen Unterricht. Auch wenn man weiß, wie wichtig die nonverbale Kommunikation ist, in Stresssituationen greift man automatisch auf das zurück, was man am besten kann: Man redet auf die Schüler ein, verdeutlicht Fehlverhalten, fragt nach Gründen dafür und gibt Ratschläge. So wichtig die Sprache für Wissensvermittlung ist und in einer entspannten Atmosphäre als Medium genügt, in Stresssituationen hören die anderen nicht, was man sagt.

Beim Erwerb von Wissen wird das Stirnhirn aktiviert, das Gelernte wird im semantischen Gedächtnis gespeichert. Doch stabile neue neuronale Netzwerke entstehen durch emotionale Erfahrungen, das limbische System muss beteiligt sein (vgl. Kap. 9.4/9.5). Wie kann das geschehen? In einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung arbeiten die Schüler motiviert mit. Wird der Stoff auch noch methodisch interessant vermittelt, macht das Lernen Freude und das Gelernte bleibt eher im Gedächtnis haften.

Lehrer kommunizieren auch in der Einzelberatung mit Eltern und Schülern vorwiegend sprachlich. Das hat seinen Platz, reicht aber für die Problemlösung nicht aus. Denn Lehrer und Eltern haben meist schon viel Ermutigendes gesagt, wenn Schüler z.B. trotz guter Vorbereitung in Prüfungen versagen oder sich nicht trauen, im Unterricht etwas zu sagen. Wenn man die vorhandenen Ressourcen von Schülern ins Erleben holt und für Änderungen nutzt, finden sie selbst Lösungen (vgl. Kap. 5.7, 7.1, 8.4 bis 8.6).

1.2 Wissen und Nichtwissen

Lehrer sind Experten für Fachwissen, Didaktik und Methodik. Im Unterricht haben sie die Rolle des „Wissenden“. Sie wissen, wie man Leistungsdefizite beseitigt, wie man Klassen führt und wie man Schüler, die sich regelwidrig verhalten, pädagogisch beeinflusst. Die handlungsleitenden Glaubenssätze könnten etwa lauten: „Ich muss Lösungen für andere finden.“ „Ich muss wissen, wie sie es besser machen können.“ „Mein Wissen ist auch für andere nützlich.“ Doch dabei berücksichtigt man nicht die Lebenserfahrung der anderen.

Wenn man als Lehrer mit symptomatischen Problemverhalten, wie notorischem Stören, unerklärlichem Leistungsversagen konfrontiert ist, erwarten Eltern und Schüler von ihnen, dass sie kompetenten Rat geben. Man fühlt sich unter Druck und strengt sich an, zieldienliche Ratschläge zu geben. Die Überzeugung dahinter könnte etwa lauten: „Schüler und Eltern erwarten zurecht, dass ich Lösungen für sie weiß.“ Man kann aber nicht wissen, wie das symptomatische Verhalten eines Schülers geändert werden kann, denn man weiß nicht, wie er sein Problem innerlich und interaktiv erzeugt. Man muss ihn also fragen, denn der Schüler ist der „Experte“ für sein Problem, seine Fähigkeiten und seine Lösung (Anderson/Goolishian 1992). Als Systemiker nimmt man deshalb die Haltung des „Nichtwissenden“ ein und stellt Fragen, um zu erfahren, wie der andere sein Problem „hinkriegt“ und über welche Fähigkeiten er verfügt (vgl. Kapitel 7.1/8.4). Auf diese Weise kann man sehr viel entspannter beraten.

Lösungen erster und zweiter Ordnung

Wenn jemand ein Problem hat, findet er meistens eine Lösung erster Ordnung, das heißt, er macht „mehr desselben“ (Watzlawick 1992), wie immer wieder ermahnen, schimpfen etc. Lösungen zweiter Ordnung verlangen, dass man etwas ganz anderes macht. Ein Lehrer überraschte einmal seine Schüler: Er betrat die wie immer chaotisch sich gebärdende Klasse mit einem Hut auf dem Kopf, stellte sich ans Fenster und schaute schweigend eine Weile hinaus. In der Klasse wurde es ganz still. Dann drehte er sich um, nahm den Hut ab und begann den Unterricht.

Eine andere Lösung fand eine Förderschullehrerin.

Ich möchte wie ein Sumo-Ringer auftreten

Dora K., eine zierliche kleine Person, fühlte sich von allen Seiten bedrängt: Von ihrer Chefin, einer Mutter, die sich beschwerte, weil ihr Sohn zu Hause doch alles könne, von Kollegen, von einer Mutter, deren depressiver Mann sich nicht um den Sohn kümmerte, und von einem Vater, der mit ihr ein Bier trinken wollte. Sie „flutschte herum“, wie sie es nannte, von einem Ge-

sprach zum nächsten Gespräch und wusste schließlich nicht mehr, wer sie selbst überhaupt war. Das war eine Lösung erster Ordnung, sie machte „Mehr desselben“, indem sie es allen mehr oder weniger recht machen wollte. Nach einer Intervention hatte sie eine Lösung zweiter Ordnung gefunden: Sie konnte den Leuten und ihren Wünschen standfest begegnen.

Wie ist es dazu gekommen?

Dora K. stellte alle Mitglieder ihres beruflichen Feldes im Raum auf und gab jedem Mitglied einen Satz zu den Botschaften und Aufträgen, die sie von ihnen bekommt. Diese sprachen dann im Chor ihren Satz, eine „Kakophonie“ der Beteiligten. Dora sollte anschließend eine Körperregion finden, in der sie spürt, dass es ihr gut geht, und sich mit diesem Gefühl einen Platz im System suchen. Die anderen konnten dabei ihre Position verändern, doch Dora findet keinen guten Platz. Sie wirkte wie ein „Wölkchen“ oder ein „Fisch im Wasser“. Sie wurde deshalb aufgefordert, eine Haltung einzunehmen, in der sie „Bodenhaftung“ hat. Sie solle mal stehen bleiben, um sich den anderen zu stellen, jedoch nicht, um in eine Auseinandersetzung zu gehen. Was sie dazu benötige? Dora meinte, sie wolle mal fett sein wie ein „Sumo-Ringer“. Nachdem Doro sich in dessen Körper hineinversetzt hatte, ging sie herum und sagte zu den Leuten einen Satz, der zu „Hier stehe ich und das möchte ich dir sagen“ passt. Zur Chefin: „Ich brauche mehr Zeit für Kooperation“, zur sich beschwerenden Mutter („Zu Hause kann er es.“): „Dann ist ja alles gut“, zu Kollegen: „Ich zeig dir, was ich mache, egal, ob es du es gut findest oder nicht“, zur Mutter, deren Mann depressiv ist: „Das tut mir leid“, den Vater, der mit ihr ein Bier trinken möchte, blickt sie nur an mit der Implikation „Ich begegne dir auf Augenhöhe.“

Kommentar des Supervisors: Die Skulptur war ein energetisches Kopf-Bild, das sie durch Leben gelenkt hat. Es komme jetzt darauf an, eine andere Haltung zu sich selbst zu entwickeln: „Ich verändere mich mir zuliebe.“ Mit der neuen Kompetenz „Bodenhaftung“ könne sie neue Erfahrungen machen, dies habe Auswirkungen im Beziehungsfeld. Die Lösung 1. Ordnung ist „Rumflutschen“, „Sich stellen“ ist das Gegenteil. Die Lösung 2. Ordnung ist, als Sumo-Ringer aufzutreten. Die Fisch-Kompetenz jedoch solle sie bewahren, denn diplomatisch zu sein, habe ihr oft in ihrem Leben geholfen.

1.3 Streben nach Kontrolle

Im Schulalltag muss man ständig schnell entscheiden und handeln, dabei ist man immer der Aktive. Man muss dafür sorgen, dass der Unterricht möglichst ungestört ablaufen kann und einen optimalen Lernrahmen herstellen.

Das Muster, zu handeln, um die Kontrolle über das Geschehen zu gewinnen, habituiert sich. Aus systemtheoretischer Sicht jedoch ist die Kontrolle über andere prinzipiell nicht möglich, es gibt nur die „Illusion von Kontrolle“ (Watzlawick). Funktioniert das, was man macht, wird man darin bestätigt, dass man alles unter Kontrolle hat. Oft jedoch hat das Kontrollbemühen keinen Erfolg; dann gibt man dennoch seine *Kontrollüberzeugung* nicht auf, sondern strengt sich noch mehr an, die Kontrolle zurückzugewinnen. Das kostet viel Kraft.

Ich muss immer alles kontrollieren

Die Lehrerin Katharina S. schilderte in einer Supervisionsgruppe, dass sie in der Schule und zu Hause ständig alles kontrollieren müsse. Das möchte sie nun ändern. Ich fragte sie: „Wofür ist das gut, dass du so toll kontrollieren kannst?“ Damit erfuhr ihr Verhalten Wertschätzung.

Für den Erwachsenen dysfunktionale Verhaltensmuster werden meist in der Kindheit gelernt. So fragte ich weiter, ob sie das Verhalten von jemandem übernommen habe. Es stellte sich heraus, dass sie das Bestreben, ständig alles kontrollieren zu müssen, als ältestes von neun Kindern von ihrem Vater, einem „Herrscher“ über einen großen Bauernhof, übernommen hat. Kinder übernehmen Verhaltensmuster ihrer Eltern, weil sie dazugehören wollen. Außerdem fühlte sie sich für ihre jüngeren Geschwister verantwortlich. Was sie von ihrem Vater übernommen hat, war ein „Fremdgefühl“. Nach Bert Hellinger kann man diese nicht wegtherapieren, man kann sie nur in einem Ritual zurückgeben. Nachdem das geschehen war, fühlte sich Katharina frei zu entscheiden, ob und wieviel sie kontrollieren wollte.

Unerfüllbare Handlungsaufträge

Kollegen erwarten, dass der Klassenlehrer die Lerngruppe so erzieht, dass sie selbst störungsfrei ihren Unterricht machen können, sie erwarten, dass der Beratungslehrer problematisches Schülerverhalten baldmöglichst „wegmacht“. Und viele Lehrer meinen, nicht nur alles kontrollieren, sondern auch die Verantwortung für alles übernehmen zu müssen. Doch das ist nicht nötig, denn Schüler und Eltern sind für ihr Verhalten selbst verantwortlich. Man kann sie jedoch beeinflussen, indem man sein eigenes Verhalten im Kontakt mit ihnen ändert. Nur dafür ist man verantwortlich.

Persönliche Schranken

Den Handlungsspielraum eines Lehrers schränken nicht nur die Kommunikationsregeln in seiner Schule ein, auch in ihm selbst gibt es Schranken.

Ich kann die Schüler nicht riechen

Bärbel Z., in einer Unterschichtsfamilie aufgewachsen, hatte sich zur Fachleiterin für Wirtschaftsinformatik emporgearbeitet. Viele Jahre unterrichtete sie in einem Wirtschaftsgymnasium und in Berufsschulklassen einer Kollegschule. Eine neue Schulleiterin ging wenig wertschätzend mit ihr um, sie hat sie aus diesen Klassen herausgenommen und in das einjährige Berufsgrundschuljahr versetzt. Die schwierigen Schüler dort brachten sie immer wieder an ihre pädagogischen und persönlichen Grenzen. Auf ihre Arbeitsverweigerung und Disziplinlosigkeit regierte sie oft mit Hilflosigkeit, wenn alle schulüblichen Disziplinierungsversuche scheiterten. Auf schwierige Situationen im Unterricht reagierte sie oftmals heftig und erreichte so die Schüler gar nicht mehr. Ihr Geruch und ihre Fäkalsprache riefen bei ihr Ablehnung und Widerwillen hervor, denn das kannte sie aus ihrer Herkunftsfamilie, davon hatte sie sich schon lange distanziert. Je fürchterlicher deren Sprache wurde, umso mehr reagierte sie mit einer elaborierten Sprache und einer ausgesuchten Höflichkeit. Je mehr Hilfe sie von ihr einforderten, desto mehr forderte sie von ihnen Eigenverantwortung. Wurden ihre höflichen und freundlichen Ansprachen nicht verstanden, so veränderte sie blitzschnell Tonlage, Mimik und Gestik in eine autoritäre Ausdrucksweise, die die Schüler völlig verstörte und in den Widerstand trieb – ein Kreislauf von Konflikten, die sich aufschaukelten. Diese Situation wollte Bärbel Z. als Lernchance zu nutzen.

Das Ergebnis verschiedener Interventionen war: Sie begrüßt jeden Schüler mit Handschlag, bevor sie den Unterrichtsraum betreten. Dabei nutzt sie die Gelegenheit, Verhaltensregeln weiter zu geben, z.B. „Nehmen Sie bitte Ihre Kappe ab“ oder „Bitte nehmen Sie die Kopfhörer vom Kopf“. „Packen Sie bitte Ihr Handy in die Tasche“. Darauf reagierten die Schüler sehr viel höflicher, als wenn sie diese vor der ganzen Klasse zu bestimmten Verhaltensweisen auffordert. Auch im Unterricht gehe sie positiver auf ihre Schüler zu. Selbst bei großer körperlicher Nähe, habe sie ihre „Schutzhülle“, sodass die Gerüche sie nicht stören. Die Haltung „freundlich zugewandt und bestimmt“ schaffe eine für sie notwendige Distanz, mit der die Schüler erstaunlich gut zurechtkamen.

Was hat die gute Beziehung zu den Schülern ermöglicht? Eine wichtige Information war, dass der Geruch und die Fäkalsprache der Schüler sie unwillkürlich in unschöne Erlebnisse in ihrer Kindheit versetzt hat. Frau Z. hat gelernt, zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu unterscheiden, sodass sie mit den Schülern professionell umgehen konnte.

1.4 „Streng“ oder „empathisch“ sein

Das Erziehungsverhalten wird von Generation zu Generation weitergegeben. Kinder erleben, wie ihre Eltern mit ihnen umgehen. Später machen sie es ähnlich oder sie nehmen sich vor, ihre Kinder „ganz anders“ zu erziehen.

Die Wirklichkeit wird sprachlich konstruiert. Es lohnt sich deshalb, den Beitrag der Linguistik zur Pädagogik heranzuziehen. Der Hirnforscher und Linguist *George Lakoff* (Lakoff/Wehling 2008) hat zwei „Deep-Seated-Frames“ für grundlegende Skripts zur Erziehung entdeckt. Sie beruhen auf den körperlichen Erfahrungen, die man als Baby mit „Strengen Vätern/Müttern“ und „Fürsorglichen Eltern“ gemacht hat. Diese werden in unterschiedlichen neuronalen Netzwerken gespeichert und deshalb alternativ aktiviert.

In den beiden Handlungsrahmen werden unterschiedliche Werte umgesetzt. Im „Fürsorgliche-Eltern-Rahmen“ ist Empathie der höchste Wert, im „Strenge-Väter-Rahmen“ geht es um die Werte Autonomie, Selbstbehauptung und Selbstdisziplin. Lehrer kennen beide Erziehungsmuster. Je Situation ist Empathie oder Strenge angemessen.

1.4.1 Bedeutung der eigenen Erziehung für die Arbeit als Lehrer

Viele Lehrer, die „streng“ erzogen wurden, halten es für richtig, vornehmlich bestrafend, konfrontierend zu handeln und oft auch, die Schüler abzuwerten. Unter Stress haben Lehrpersonen, die in einem Strenge-Eltern-Erziehungsrahmen aufgewachsen sind, den Impuls, aggressiv zu reagieren, insbesondere dann, wenn sie von Schülern verletzt werden.

Kinder, die traumatisierenden Gewalterfahrungen ausgesetzt sind, müssen ihre aggressiven Impulse hemmen, um die Zugehörigkeit zu ihrer Familie zu sichern. Als Erwachsene entwickeln sie oft das Wertesystem empathischer Eltern. Lehrer mit diesem Erfahrungshintergrund neigen dazu, sich mit den Schülern zu identifizieren, auch in Situationen, in denen sie massiv provoziert und angegriffen werden, sodass sie situativ handlungsunfähig sind. Sie können den Schülern nicht angemessen „Grenzen aufzeigen“. Wenn ihnen dennoch mal der Kragen platzt, machen sie sich hinterher unangemessen schwere Vorwürfe.

Disziplinloses Verhalten im Unterricht

In einer neunten Klasse fielen insbesondere drei Schülerinnen durch ihr oppositionelles Verhalten auf. Sie weigerten sich, Arbeitsaufträge zu erfüllen und suchten die Lehrerin permanent in fruchtlose „Diskussionen“ zu verstricken. Ein Teil der Schüler freute sich über diese angenehmen Unterbre-