

Systemisches Denken und Handeln in der Schule*

Marianne Franke-Gricksch

Systemisches Denken und Handeln, das sich an den Gedanken Bert Hellingers und den Grundideen des Konstruktivismus orientiert, konnte ich in meiner jahrzehntelangen Tätigkeit als Klassenleiterin an Münchner Hauptschulklassen erfahren. Sowohl bei einzelnen Schülern als auch im gesamten Klassenverband fanden deutliche Haltungsänderungen statt; eine tiefe Bewegtheit kennzeichnete den Prozeß. Die Schüler entwickelten ein Bewußtsein für die Besonderheit ihrer Klassenstruktur und deren eigene Gesetze und Wertorientierungen.

Die Schule ist nach dem Kindergarten *die* große Organisation, in der sich Kinder außerhalb ihrer Familien aufhalten. Viele Kinder empfinden die Normen der Schule als starrer und unverrückbarer im Gegensatz zu denen in der Familie. Sie erleben, daß sie an manchen Normenveränderungen zu Hause viel aktiver mitarbeiten können als in der Klasse oder gar in der Schule. In Gesprächen über die Regeln in der Klasse erkennen die Kinder selbst, daß es grundsätzliche, unumstößliche Gesetze geben muß, damit die Klasse und Schule funktionieren, und daß es darüber hinaus „weiche Regeln“ gibt, die sich ständig ändern, weil Kinder und Lehrer sich selbst mit ihrer Hilfe lernend wandeln.

Im Folgenden möchte ich anhand einiger Beispiele zeigen, wie ich Wandlung in der Klasse erlebte. Einige der geschilderten Vorgehensweisen überschreiten dabei deutlich den Rahmen des Lehr- und Erziehungsauftrags eines Lehrers in der Schule. Sie bildeten für mich als langjährige Therapeutin eine Möglichkeit des sanften Wirkens. Das gilt vor allem für das Familienstellen mit Kindern. Es bedarf aber dazu ausreichender Erfahrung in beiden Bereichen.

Ich hätte gerne genauer beschrieben, warum ich Vorstellungen von Bert Hellinger nachgegangen bin, der von kulturell gebundenen und gewachsenen Regeln und Grunddynamiken in unseren Familien ausgeht. Ferner, in welchen Zusammenhängen mir die Konstruktivisten dienten, die aufzeigen, daß das Leben lebendig bleibt, wenn wir über Regeln verhandeln. Und schließlich würde ich auch auf Milton Erickson, auf Steve de Shazer und andere systemische Therapeuten verweisen. Dieser wissenschaftliche Diskurs ist einem Buch vorbehalten. Daher soll an dieser Stelle nur durch einige Berichte zum Experimentieren angeregt werden.

*) Aus: G. Weber [Hrsg.] (1999). Praxis der Organisationsaufstellungen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. Mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers.

Tagesstruktur

Je länger ich im Schuldienst war, desto mehr Wert legte ich auf den Beginn des Unterrichts – genauer auf die Zeit vor dem Unterricht.

Es war für mich täglich ein großer Verzicht auf die Wärme des Lehrerzimmers und das Gespräch mit den Kollegen, wenn ich mich zwanzig Minuten vor Unterrichtsbeginn im Klassenzimmer einfand. Ich begann mit der Durchsicht der schriftlichen Hausaufgaben. Das kleine Völkchen drückte sich um mein Pult herum, man drängelte und puffte sich – kurzum die Gruppe fand sich als Ganzes ein und erlebte sich zu Beginn des Unterrichts als ein Ganzes körperlich. Eine Entlastung für jene, die in ihrer häuslichen Anstrengung anerkannt werden wollten, aber auch für jene, die sich einen Vormittag lang mit schlechtem Gewissen durchgemogelt hätten. Um acht Uhr war alles bereinigt, jeder hatte gute Startmöglichkeiten, wir waren in „Tuchföhlung“.

Bei den Elf- bis Dreizehnjährigen sangen wir vor dem Unterricht, oder ein Gedicht wurde aufgesagt.

Das ganze Jahr hindurch begleitete uns dabei die Frage nach der Wirkung von einleitenden Gesten, die mehr ausdrücken als viele Worte. Da ist die Verneigung, der einfache Dank: das Ineinanderlegen der Hände mit leichter Verneigung, wie es die türkischen und indischen Kinder bereits kennen.

Am Morgen also gab es immer ein paar Kinder, die sich stellvertretend für alle vor der Klasse leicht verneigten. Dabei entfaltete sich spürbar im gesamten Klassengefühl das Bewußtsein für Achtung voreinander.

Dann sagte ein Kind nur den Titel und vielleicht die ersten zwei Zeilen des gerade zu lernenden Gedichtes. Das genügte mir immer. Aber der Klasse nicht. Andere Kinder meldeten sich und rezitierten das Gedicht weiter. Bis zum Ende einer Woche konnte es spätestens jeder. Es war in einigen Klassen direkt zum Sport geworden, Gedichte zu lernen, ohne sie zu lernen. Mein Trick war in der Schule bekannt geworden. Zu Beginn des Schuljahres wurde ich von neuen Schülern darauf angesprochen, ob es wahr sei, daß man bei mir Gedichte lerne, ohne sie zu lernen, nur durch Verneigen vor der Klasse. „Ja“, sagte ich dann, „du wirst es selbst merken.“

Harte und weiche Wirklichkeiten

Jede Herkunftsfamilie hat einen anderen Wirklichkeitskodex, so daß jedes Kind auch unterschiedliche Vorstellungen davon mitbringt, was im Zusammenleben unabdingbar nötig ist und was veränderbar. Anstatt darüber zu sprechen, was man tun muß oder nicht tun darf, überlegten wir uns regelmäßig, meistens in der 6. Deutschstunde am Freitag: „Was passiert wenn...?“ Die Kinder liebten diese Stunde sehr, und es waren mitunter echte Philosophiestunden.

Bei Schuljahrsbeginn bestand ein Schüler darauf, chaotisch zu sein. So schlug ich ihm vor, ein Schaubild zu zeichnen, eine Strecke, die Chaos und Ordnung verbindet.

CH (Chaos) ————— O (Ordnung)

Täglich markierte er, wo er an diesem Schultag zwischen diesen beiden Befindlichkeiten angelagert war. Es war ihm bald nicht mehr wichtig, daß er sich ständig bei Chaos befand. Vielmehr wurde ein Bewußtwerdungsprozeß in Gang gesetzt, der es ihm in Ruhe ermöglichte, über seine Befindlichkeit zwischen diesen Extremen nachzudenken, herauszufinden, ob es Ereignisse in der Klasse, Verhalten zu Hause, beim Spielen etc. gab, die zur Folge hatten, mehr bei Ordnung oder mehr bei Chaos zu sein. Dieser Schüler fand mit elf Jahren ganz selbständig heraus, daß er an den Schultagen, die auf freie Arbeitstage seiner Mutter folgten, eher bei O stand, während er, wenn die Mutter tags zuvor gearbeitet hatte und er mehr vor dem Fernseher saß oder auf der Straße herumlief, am nächsten Tag näher zu CH kam.

Andere Beispiele zeigen, daß festgeschriebene „Unfähigkeiten“, in ganz neue Betrachtungskontexte gestellt, plötzlich verschwanden.

Ich sorgte dafür, daß Kinder bei einer auffälligen Rechtschreib- oder Rechenschwäche nicht mehr gesondert üben mußten. Ich sagte ihnen, sie bräuchten das nicht. Sie würden es können, müßten allerdings etwas ganz anderes lernen, nämlich wie sich die Freude darüber anfühlt, wenn man etwas kann. Dann sprachen wir über alles, was sie gut konnten: Fußball, Malen, Reiten und was Stadtkinder noch machen. Ich sagte ihnen: „Je öfter du die Freude beim Reiten, Tanzen, Malen, Fußball bewußt spürst, desto besser kannst du Rechnen, Rechtschreiben.“ Die Kinder hatten auffallende Erfolge! Sie verstanden sofort.

Ein Junge hatte eine solch gravierende Rechtschreibschwäche, daß er beim Diktat bereits nach der ersten Zeile aufgab. Er begann in ordentlich großer Schrift, dann wurden die Buchstaben immer kleiner, und er endete die Zeile mit einem Gekrakel.

Da sagte ich ihm, er könne sicher ganz normal rechtschreiben wie andere Kinder auch. Er solle nur darauf achten, wirklich groß zu schreiben. Wenn er weiterhin bei seiner großen Schrift bliebe, wie bei den ersten Worten, würde er normale Leistungen aufweisen.

Er staunte und war auch etwas böse darüber, weil ich nicht glaubte, daß er Legastheniker sei, wie ihm der Schulpsychologe attestiert hatte. Ich sagte ihm, es läge trotzdem am Schreiben mit großer Schrift, und er habe nur dann alle Merkmale eines Legasthenikers, wenn er klein schreibe. Schon beim nächsten Diktat gab er zehn groß geschriebene Zeilen ab, die Fehlerquote entsprach dem Durchschnitt.

Ich ermutigte ihn durchzuhalten. Nach vier Wochen war er in der Lage, ein ganzes Diktat zu schreiben, und hatte auch bald eine Drei!

Ausländischen Kindern, die Schwierigkeiten im Deutschen haben, ist auf ähnliche Weise zu helfen. Ich bat die Eltern, die Kinder konsequent in den muttersprachlichen Unterricht

zu schicken. Meist glaubten sie, es sei für ihr Kind besser, das Türkische, Serbische zu vergessen und statt dessen Deutsch zu lernen. Das Gegenteil ist der Fall. Ich ließ sie vor der Klasse serbische Kinderlieder aufsagen, kleine türkische Texte vorlesen etc. und sagte ihnen, Deutsch müßten sie nicht extra lernen, es komme von selbst zu ihnen, wenn sie sich wohl fühlten in ihrer Muttersprache. Die Erfolge zeigten, wie sehr das stimmt.

Zwischenbewußtes – Familienstellen

In den Schulklassen 5-7 habe ich stets über Herkunftsfamilie gesprochen, mit Schülern „gespielt“, wo Vater und Mutter, sie und ihre Geschwister stehen. Manchmal, wenn es die nötige Diskretion erlaubte, habe ich auch ein Kind an einen Platz gestellt, an dem es ihm dann besser ging. Natürlich sprachen wir über den Platz von Verstorbenen, viele Kinder aus Jugoslawien waren Betroffene. Manche Kinder wußten, daß Oma oder Opa gestorben waren, als Vater oder Mutter noch ein Kind waren. Sie brachten Fotos mit und baten ihre Eltern, die Fotos eine Weile im eigenen Kinderzimmer aufhängen zu dürfen.

Wir machten uns Gedanken darüber, ob ein Kind schon trauern kann oder ob man dafür erst erwachsen werden muß. Auch sprachen wir darüber, ob Kinder heimlich den Eltern innerlich tragen helfen, wenn sie es schwer haben. Die meisten Kinder sind davon überzeugt, und sie tun es gerne. Sie glauben, den Eltern gehe es dann besser.

Am häufigsten aber sprachen wir über den „guten Platz“ des Kindes vor den Eltern oder bei einem Elternteil. Ja, es gab sogar einmal einen Jungen, der selbst herausfand, daß er zu seinem von der Mutter geschiedenen Vater gehöre. Er lebte jedoch bei der Mutter. Er wollte seine Familie aufstellen und stellte sich neben den Stellvertreter seines Vaters. Der Konflikt wurde deutlich. Die Stellvertreterin der Mutter verlangte nach ihrem Sohn. Ich ließ ihn wieder zur Mutter gehen und zum Vater sagen: „Ich hab dich lieb, und ich gehöre zu dir, und jetzt lebe ich noch bei der Mama.“ Das war ein lösender Satz. Dann sagte er zu der Stellvertreterin der Mutter: „Mama, ich gehöre zum Papa, und jetzt lebe ich noch bei dir.“ Dieses „noch“ ließ offen, wann er zum Vater gehen wird, und es deutete an, daß er den Bannkreis der Mutter innerlich verlassen wird. Es begann damit ein Prozeß, über dessen Dauer und Verlauf keine Aussage gemacht wurde.

Die Kinder waren von einer gewissen Neugierde getrieben, was sich da ereignen kann, wenn sie die Mitglieder der eigenen Familie aufstellten. Sie waren aufgeregt und wollten das sehen. Beim Wählen stellten sie sich auch sehr gerne zur Verfügung. Wenn ich sie einzeln abfragte, wie sie sich fühlten, konnten sie sehr genau über ihre veränderten Körpergefühle Auskunft geben – manchen war es jedoch auch peinlich, und dann beließen wir es bei dem Bild.

Häufig stellten sich die Kinder nur in ihr erstes Bild, und ich veränderte nichts. Sie erkannten, daß sie sich ihrer eigenen Gefühle in diesem Zusammenhang nicht bewußt gewesen waren und zu wenig auf die Gefühle ihrer Eltern oder Geschwister geachtet hatten. Wenn ich ihnen ein heilendes Bild zeigte, schlug ich ihnen anfänglich Sätze vor wie: „Ich

achte dich als meine Mutter, und ich bin dein Kind“, so wie wir es von den Aufstellungen mit Erwachsenen her kennen. Bald jedoch begannen die Kinder selbst kurze Sätze zu finden. Sie zeigten sich einfallsreich und äußerst genau in der angemessenen Körperhaltung – ja, sie waren präziser, als ich es je bei Erwachsenen gesehen habe!

Ein neues Bewußtsein dämmerte herauf – gepaart mit einer Aufmerksamkeit für die Ordnung in der Familie. Die anfängliche Aufregung wich einer zunehmenden Achtung der Kinder vor dem Schicksal der einzelnen – und es gelang eine Enttabuisierung schwieriger Familienkonstellationen. Sie begannen über Scheidung oder auch Tod von Eltern oder Geschwistern zu sprechen. So manches „Stigma“ von Kindern, die bei nur einem Elternteil lebten, deren Eltern mehrmals geschieden waren oder mit Lebensgefährten lebten, löste sich.

Wir sprachen immer wieder darüber, ob wir das nur so spielen oder ob es ernst ist und etwas bewirkt. Wie bei den Aufstellungsgruppen mit den Erwachsenen legte sich auch über diese kleine Gemeinschaft ein Hauch von Liebe, dieses zarte Netz, von dem wir nicht wissen, wie es zustande kommt. In diesen Klassen konnte ich sehen, wie sich dieses Phänomen über ein ganzes Schuljahr auswirkte.

Ende Oktober, also zwei Monate nach Schuljahrsbeginn, fühlten wir einen Stimmungsumschwung in der Klasse. Die Kinder konnten von der „anderen Wirklichkeit“, wie sie es nannten, nicht mehr absehen, sie war immer da. Natürlich gab es noch Streit, Rauferei etc. Aber es gab auch Mitgefühl, es gab einen ernsten, verbindlichen Klassengeist, der anders war, als ich es sonst in durchaus kameradschaftlichen Klassen erlebt habe.

Spätestens bei der Weihnachtsfeier merkten wir es alle. Nie kamen so viele Eltern, vor allem so viele Väter zu den Feiern wie in den Klassen, in denen ich systemisch gearbeitet hatte. Sie berichteten mir, was sie gefühlt hatten, als sie hörten, ich hätte den Kindern gesagt, daß sie die besten Eltern seien für das Kind, und sie fühlten sich als Eltern gestützt und geehrt.

Bei den Konfliktlösungen zwischen den Kindern ging es bald nicht mehr darum, wie der Konflikt sich genau abspielte. Die Kinder hatten selbst herausgefunden, daß Stellvertreter, die von dem Konflikt oder der Rauferei nichts wußten, gewählt und aufgestellt werden konnten. Dann stellte sich heraus, wer zu wem sagen mußte: „Es tut mir leid, ich möchte es wieder gut machen“. Das war das Ende dieser Inquisition, die mich vorher immer soviel Nerven gekostet hatte und die so zeitraubend ist, ohne die aber sonst eine Klasse nicht zur Ruhe zurückfindet. Am nächsten Tag fragte ich: „Hat er es wieder gutgemacht?“ In den meisten Fällen gelang eine Lösung mit diesem einfachen Verfahren.

Immer wieder fragten mich die Kinder: „Wie geht das, Frau Franke, daß Stellvertreter wissen können, wer schuldig ist, ohne zu wissen, worum es ging?“

So spürten sie im Alltag von diesem Geheimnis des „Zwischenbewußten“. Sie erkannten, daß sich auch zwischen ihnen (also nicht nur in der Familie) etwas abspielt, was immer wirkt, ob sie darüber nachdenken, es glauben oder nicht.

Manchmal erzählte ich ihnen von den Indianerkindern, die in der Schule viel mehr Disziplin wahren. Aber nicht, weil sie so „brav“ sind, sondern weil sie sich für die Wahrnehmung der Wirklichkeit interessieren, die zwischen ihnen existiert, vor allem auch zwischen jenen, die nebeneinander sitzen. So fingen wir an, Gedanken zu lesen, auf Blätter zu schreiben, was wir glaubten, was der andere denkt, Bilder vom Sitznachbarn zu malen etc.

In meinen Klassen saßen Kinder dieser Zeit, Kinder der Großstadt, Kinder, die all den bekannten Einflüssen, Zerstreuungen und Verführungen unterlagen – und doch erlebten sie ein Stück Stille, in der sie zu der Wirklichkeit Zugang bekamen, die den Beziehungen Tiefe verleiht.

Nachdenken über Wahrheit

Das Nachdenken über Wahrheit habe ich sehr oft gefördert, und wir sprachen darüber, welche Erfahrung Kinder machen, wenn sie unterschiedlichen Personen denselben Sachverhalt erzählen.

Ein Beispiel: Phillip fährt seinen Schlitten kaputt, will weiter fahren, kauft sich für sündteures Taschengeld einen alten Autoreifen und kann damit weiter mit den anderen am Schlittenhang herumrutschen.

Wie sagt er es dem Vater? der Mutter? seinem Freund? seinem Sitznachbarn? Bald entdeckten die Kinder, daß sie ihre Geschichte unterschiedlich berichteten. Logen sie dann, wenn sie mal die eine, mal die andere Information wegließen oder betonten? Ist die Wahrheit immer gleich? Verändert sich die Wahrheit durch den Menschen, dem man sie erzählt? Warum erzählt man verschiedenen Menschen die Wahrheit unterschiedlich?

Übertragung symbolischer Handlungen und Haltungen in den Alltag

Dieses: „Es tut mir leid“, zusammen mit einer kleinen Verneigung wirkte bei Konfliktlösungen besonders tief. Die Kinder erkannten selbst, daß das Wort Entschuldigung zu billig ist, soll es ja veranlassen, daß der Unschuldige dem Schuldigen die Schuld abnimmt. Ein Schüler sagte einmal: „Dann hat er sie ja doppelt!“

Die Frage, ob man im normalen Alltag solche symbolischen Handlungen anwenden kann, bewegte die Kinder. Sie hatten herausbekommen, daß es wirklich genügte, mit dem Körper, mit der Haltung und einem knappen Satz etwas Wirksames zu tun, vor allem wenn ein ernst gemeintes: „Ich möchte es wieder gut machen“ folgte. Ansonsten wären bei Eltern, Lehrern, Freunden mitunter lange Rechtfertigungen, Erklärungen, Beteuerungen nötig gewesen. Also begannen sie zu üben. Und sie berichteten darüber!

Sie waren sehr stolz, wenn es ihnen mit dieser ruhigen, achtsamen Haltung und dem kleinen Satz gelungen war, ein Gleichgewicht wiederherzustellen. Und sie hatten gemerkt, daß echte Absicht dahinter stehen muß, weil es sonst nicht wirkt.

Zunehmend fanden die Kinder Freude am Ausprobieren, wie ich es am Beispiel des Gedichte-Aufsagens bereits erläuterte. Auch wenn sie zu spät kamen, machten die Kinder von einer formal eingeübten Haltung Gebrauch. Sie kamen zu mir, verneigten sich leicht und sagten: „Es tut mir leid.“

Oft mußten wir auch lachen, weil es nicht stimmte. Dann war das Eis schon gebrochen, und wir suchten den richtigen Satz, z. B. „Heute war es mir nicht wichtig, rechtzeitig zu kommen“, oder „Ich mache jetzt besser eine Ausrede, es tut mir nämlich noch nicht leid.“ (Dieses „noch nicht“ liebten die Kinder sehr. Wenn sie wußten, daß sie sich ändern mußten, aber die Haltung nicht stimmte, dann war beides drin: die angestrebte Haltung und ihre momentane Wahrheit. Aus dem hypnotherapeutischen ABC wissen wir ja, daß dieses „noch nicht“ dabei alsbald unwirksam wird.)

Bei notorischen Zuspätkommern ließ die Klasse solche Witze allerdings nicht mehr zu.

Hierarchische Ebenen

Wer lange in der Schule unterrichtet hat, der weiß, daß die Kinder allergisch auf pseudo-demokratische Angebote reagieren.

Wenn ich spürte, daß ein Kind sich mit mir auf eine Stufe stellen wollte, wie etwa: „Das ist doch wirklich schön genug geschrieben, Frau Franke, ich weiß nicht, was Sie haben“, oder Frechheiten jeglicher Art, wie sie ganz normal vorkommen, dann ging ich nicht mehr auf die inhaltlichen Schwierigkeiten ein, sondern auf die einzuhaltende Hierarchie. Also sagte ich nur: „Ich bin hier die Große, und du bist die Kleine.“ Damit war es meist gut.

Einmal, als es in diesem Punkt keine Einigung gab und der Schüler das nicht anerkennen wollte, sagte ich zu ihm: „Wenn du genauso groß bist wie ich, dann bleib halt einfach am Pult stehen, nah bei mir.“ Er richtete die Augen ungeduldig gen Himmel und blieb am Pult stehen. Ich war selbst gespannt, wie sich die Situation entwickeln würde, und hatte keine Ahnung vom Ausgang. Ich begann mit dem Unterricht. Nach einiger Zeit sagte der Schüler: „Ich weiß es jetzt, Frau Franke, es ist gut.“ Das gefiel mir und auch den Kindern.

Ein paar Tage später meldete sich eine Schülerin und sagte: „Ich fühle mich mindestens so groß wie Sie, darf ich neben Ihnen am Pult stehen?“ Sie kam heraus und stand da rum. Einige Schüler kicherten. Dann tauchten wir wieder ein in unsere Arbeit. Nach zehn Minuten fragte ich: „Na, immer noch groß?“ Sie nickte. Sie brauchte lange, bis sie wieder gerne in der Bank saß, und sie stand die ganze Zeit über sehr nah bei mir.

Gemeinschaft und Zugehörigkeit

Einmal hatte ich einen Schüler, der verstand es, Deutsch- und Ethikstunden zu zerstören, Kinder ans Schienbein zu treten, selten ordentliche Hausaufgaben zu bringen, trotz Begabung wenig zu leisten. Bald war es allen zuviel, und die Klassensprecher wünschten darüber zu reden. Sie wollten ihn auf den „heißen Stuhl“ setzen und ihm alles sagen, womit er sie geärgert und gekränkt hatte. Ich lehnte ab und bat sie um einen weiteren Tag der

Geduld. Am nächsten Tag rief ich diesen Schüler zu Beginn des Unterrichts vor die Klasse. Ich sagte, daß wir ihm alle eine Mitteilung zu machen hätten, jeder von uns dieselbe. Ich begann damit und sagte zu ihm: „Rainer, du gehörst zu uns.“ Zweiundzwanzig Kinder wiederholten diesen Satz und sagten ihm das. Es war eine große Stille in der Klasse. Wir kannten diese Stille schon, die eintritt, wenn etwas wirklich wird. Rainer weinte und setzte sich dann ruhig an seinen Platz.

Wir sprachen nicht mehr darüber. Der Junge nahm die Gelegenheit wahr und änderte sein Verhalten in den nächsten Wochen.

Struktur und Gesetze

Bei 11/12 Jährigen gibt es viele Gelegenheiten, über die Gesetze in der Familie zu sprechen, zum Beispiel:

- daß es allen gut geht, wenn sie Vater und Mutter anerkennen und achten
- daß die Älteren vor den Jüngeren kommen
- daß wir die Familie zum Schutz brauchen und daß wir deshalb auch für die Familie etwas tun müssen
- daß der mehr zu sagen hat, der mehr für alle tut
- daß es Liebe und Zusammenhalt auch ohne Leistung gibt (z. B. wenn einer krank, klein ist)
- daß man als Kind leidet, wenn die Eltern streiten, und man ihnen trotzdem nichts befehlen kann

und viele weitere Gesetze. Oft machten wir uns Gedanken darüber, welche Gesetze wohl in einer Schulklasse herrschen und welche davon mit den Familienregeln übereinstimmen und welche nicht.

Dabei konnten die Kinder rasch erkennen, daß z. B. die Stellung der Klassenlehrerin mit der Stellung der Mutter vergleichbar ist, aber eben nur vergleichbar, nicht gleich. Ebenso verglichen sie die Stellung des Rektors mit der des Vaters. Sie sahen, daß Kinder in einer Klasse zusammengehören, ähnlich den Geschwistern. Sie wußten, daß sie lernen mußten, sich zu ertragen, auch wenn sie sich ganz fremd fühlten. Es war allen klar, daß es hier – ganz anders als in der Familie – Fälle gab, in denen ein Kind nicht mehr dazu gehört. Sie erzählten mehrmals von schmerzlichen Abschieden, wenn Kinder in ihre Heimat zurück mußten, wenn sie in die Sonderschule kamen, oder wenn sie lange krank waren und die Klasse wiederholen mußten.

Sie wußten, daß jeder dieser Verluste im nachhinein den Klassenverband schwächte, auch wenn man geglaubt hatte, alles würde einfacher, leichter, wenn der Schüler endlich nicht mehr kommt. Wir schrieben Abschiedsbriefe. Das wirkte erleichternd. Irgendwie war die Sache damit abgeschlossen. An einen erinnere ich mich noch. Er lautete so: „Lieber Janek. Als du aus Sibirien zu uns kamst, fanden wir dich sehr interessant. Du konntest so gut

Schlittschuh fahren und du warst der Größte. Aber bald fühlten wir uns alle komisch mit dir. Überall begannen wir zu streiten und du bist immer in der Bank gesessen und hast nichts gesagt. Dann bist du weggelaufen. Wir haben dich sehr vermißt. Wir hoffen, daß du bei deinen Eltern leben darfst und nicht in ein noch strengeres Heim mußt.“(Der Schüler war Heimschüler.)

Das Einbeziehen der Toten

In diesen 90er Jahren gibt es in Münchner Schulen viele ausländische Kinder, die ihren Vater/einen Großvater/Onkel/Tanten/Cousins oder Cousinen durch den Krieg verloren haben. Selbstverständlich sprachen wir über die Toten, was sie für eine Lücke in der Familie hinterlassen, wie wir trauern, ja sogar über die verschiedenen Phasen der Trauer sprachen wir. Die Kinder erzählten von ihren Eltern, wie sie über die Toten sprechen, sie im Herzen tragen, oder ob sie lieber nicht darüber sprechen und welche Stimmung dann in der Familie aufkommt. Einmal berichtete ein Junge über seinen gefallenen Onkel. Ich stiftete ihn dazu an, einfach beim Essen zu sagen: „Heute habe ich in der Schule über Onkel Kenan gesprochen.“ Der Bub erzählte, daß es wie ein Schock gewesen war, und dann habe die Mutter angefangen zu weinen. Hinterher war alles leichter gewesen. Die Mutter wollte wissen, was ihr Sohn in der Schule erzählt habe, später kam sie auch zu mir und sprach mit mir. Sie hängte ein Bild von ihrem Bruder auf.

Diese wenigen Beispiele sollen hier genügen, um die Bedeutung des systemischen Denkens und Handelns in der Schule zu illustrieren.

Marianne Franke-Gricksch
Rümelinstraße 6
81925 München