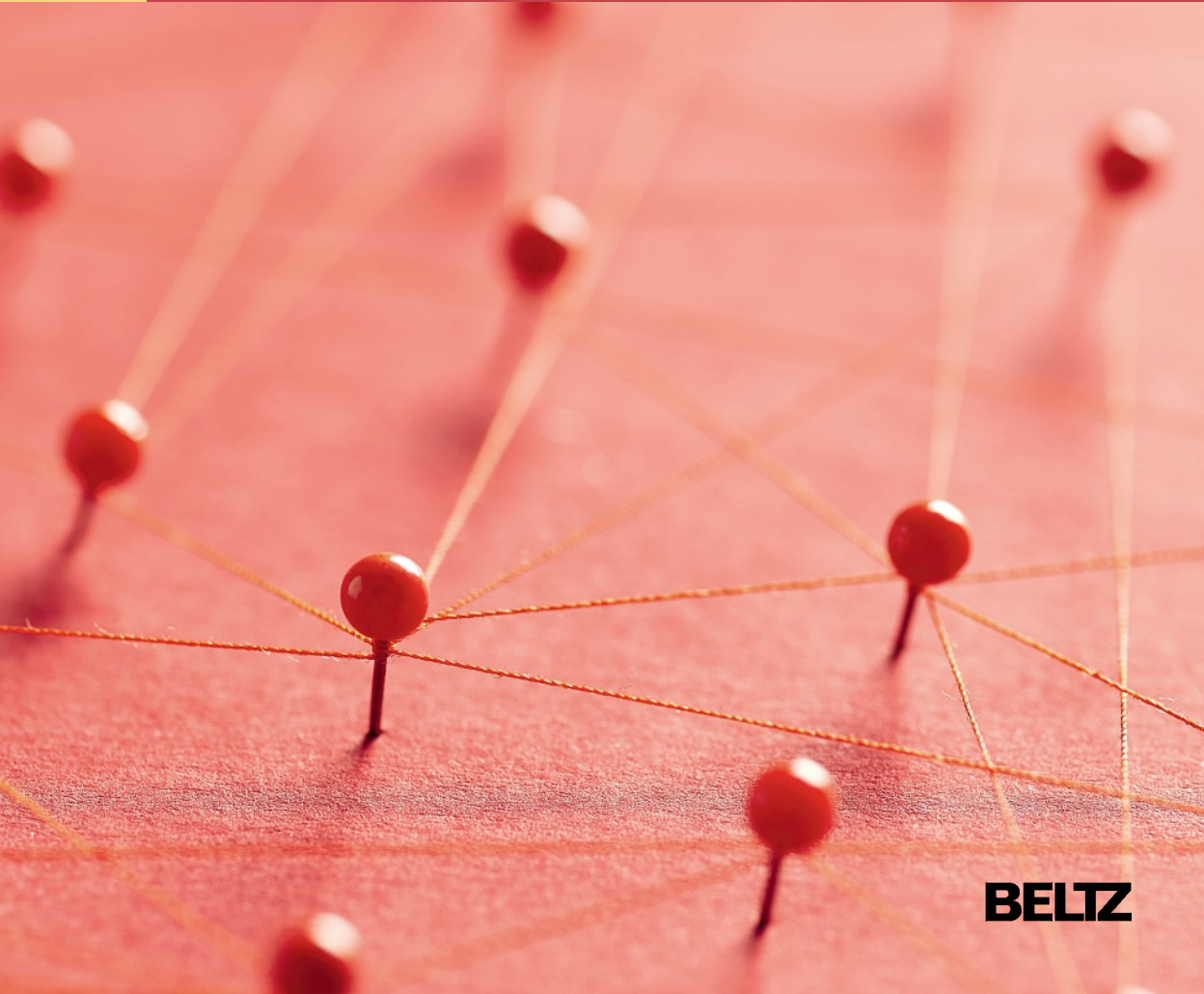


Robert Mosell

PÄDAGOGIK

Systemische Pädagogik

Ein Leitfaden für Praktiker



BELTZ

Mosell · Systemische Pädagogik

Robert Mosell

Systemische Pädagogik

Ein Leitfaden für Praktiker

BELTZ

Dr. *Robert Mosell* arbeitet seit 15 Jahren als Lehrer an verschiedenen Schultypen. Er ist systemischer Therapeut und Berater (SG), systemischer Pädagoge, Focusing- und Gesprächsberater, Hessischer Schulmediator und Schulberater, Schulleitungscoach, Spielleiter und Bühnencoach; mehrjährige Mitarbeit in einer Familienberatungsstelle. Er leitet das Institut für systemische Pädagogik in Darmstadt (www.systemische-paedagogik.de) und bietet dort Ausbildungen in systemischer Pädagogik und Beratung an.

Dieses E-Book ist auch als Printausgabe erhältlich
(ISBN 978-3-407-25723-9).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2016 Beltz Verlag
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Satz und Herstellung: Lore Amann
Umschlagabbildung: Marti Sans © Stocksy
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Michael Matl

E-Book

ISBN 978-3-407-29473-9

Inhalt

Vorwort	7
Teil I: Theoretischer Leitfaden	11
1. Systemische Grundbegriffe und Grundhaltungen	12
1.1 System und Kontext	14
1.2 Menschenbild	30
1.3 Beobachtung und Wirklichkeiten	41
2. Erste Schritte für die systemische Arbeit mit Herausforderungen	53
3. Vertreter und Entwicklungen der systemischen Pädagogik	66
4. Die systemische Pädagogik und die heutige Gesellschaft	72
4.1 Systemische Pädagogik und westliche Kultur	72
4.2 Fünf Dimensionen des Lernens.....	75
5. Die systemische Pädagogik und die heutige Schule	83
5.1 Gesellschaftliche Veränderungen und Schule.....	83
5.2 Postmoderne Erziehungsziele	87
5.3 Ein systemischer Blick auf den Kontext Schule	92
6. Professionelle Beziehungsgestaltung	104
6.1 Beziehungsgestaltung des Pädagogen mit sich selbst.....	104
6.2 Beziehungsgestaltung mit jungen Menschen.....	105
Teil II: Praktischer Leitfaden	115
1. Angebot und Durchsetzung unterscheiden	117
1.1 Der schulische Angebotskontext: Unterstützung und Beratung	119
1.2 Der schulische Durchsetzungskontext: Kontrolle und Auswahl.....	120
2. Verantwortungsbewusst handeln	124
2.1 Spielregeln für den Umgang mit pädagogischer Verantwortung	125
2.2 Sich selbst »ver-antworten«.....	127
2.3 Die Macht der Ohnmacht	129

- 3. **Sprache und Kommunikation präzisieren** 132
- 4. **Widerstand wertschätzen und nutzen** 135
 - 4.1 Widerstand als Zuschreibung..... 135
 - 4.2 Widerstand als Ausdruck autonomer Lernleistung 136
 - 4.3 Konstruktiver Umgang mit Widerstand..... 137
- 5. **Verführung vermeiden, Aufträge klären** 141
 - 5.1 Verführende »Einladungen« 141
 - 5.2 Auftragsklärung 142
 - 5.3 Herausfordernde Auftragskonstellationen..... 144
 - 5.4 Anlass – Anliegen – Auftrag..... 145
- 6. **Schüler und Eltern beraten** 147
 - 6.1 Beratung im engeren Sinne..... 148
 - 6.2 Drei Funktionen des beratenden Pädagogen..... 149
 - 6.3 Systemische Beratungsphasen und Fragen 152
 - 6.4 Zirkuläres Fragen 167
 - 6.5 Umgang mit Klagenden..... 169
- 7. **Neutralität gezielt einsetzen** 171
- 8. **Gespräche vorbereiten und führen** 175
 - 8.1 Gesprächsanlass 176
 - 8.2 Problem- und Lösungskontext des Falles..... 176
 - 8.3 Die innere Situation 179
 - 8.4 Gesprächsanliegen 180
 - 8.5 Gesprächsabläufe 182
 - 8.6 Umgang mit Anklagenden..... 183
- 9. **Aus wachsender Sorge Schüler ansprechen** 186
 - 9.1 Wann empfiehlt sich eine unverbindliche Selbstmitteilung? 186
 - 9.2 Regeln für die unverbindliche Selbstmitteilung..... 187
- 10. **Sich gemeinsam reflektieren**..... 190
 - 10.1 Die kollegiale Fallberatung 190
 - 10.2 Ablauf einer kollegialen Fallberatung 192
- 11. **Systemische und humanistische Pädagogik**..... 196
- Literaturverzeichnis** 199
- Person- und Sachregister** 204

Vorwort

Welche Vorteile bietet der systemische Ansatz in der Pädagogik und insbesondere in der heutigen Schule? Welche Fallen kann er vermeiden helfen, wie meine Handlungsoptionen mehren, meinen Alltag als Pädagoge bereichern und meiner Gesundheitsprophylaxe dienen – und all das trotz häufig veralteter Strukturen und unzureichender Ressourcenausstattung? Diesen Fragen widmet sich dieses Buch in einführender Weise. Die zentrale Einladung lautet: Lernen Sie systempädagogisches Denken und Handeln in ihren Grundzügen kennen und erlauben Sie sich, mit den hier angebotenen Impulsen spielerisch zu experimentieren und das für Sie Stimmige zu übernehmen.

Dabei ergänzen sich theoretische Hintergründe und Anregungen aus der pädagogischen Praxis, gewinnen Techniken und Methoden durch systemische Haltungen ihre Kraft und entstehen grundlegende Orientierungspunkte. Die Darstellung von Theorie und Praxis systemischer Pädagogik orientiert sich an dem, was aus meiner Erfahrung als Lehrer und Fortbildner eingängig und hilfreich, also besonders wirksam ist. Systemisch würde man sagen: Das vorliegende Buch bietet wesentliche Bedeutungsunterschiede in der Pädagogik an, die neuartige Blick- und Handlungsoptionen eröffnen.

Es bezieht sich dabei vor allem auf die Schulpädagogik. Das Gesagte lässt sich aber auch leicht auf die Sozialpädagogik übertragen, die ja oftmals selbst Bestandteil der Schule ist, so wie umgekehrt Lernprozesse Teil der sozialen Arbeit sind. Das Augenmerk liegt auf der aktuellen Praxis. Es geht nicht um die durchaus lohnenswerte Frage, wie das Schulsystem aus systemischer Sicht sein sollte, sondern um die Frage: Welche wesentlichen Anregungen und nützlichen Hilfen gibt der systemische Ansatz Pädagogen in der heutigen Schule an die Hand?

Im Sinne einer Einführung in systemisches Denken für die heutige Schule steht dabei die Veränderungsmacht des Einzellehrers im Vordergrund der Betrachtungen. Es geht um *Ihre* konkreten Einflusschancen, die Sie unmittelbar mit Kindern, Jugendlichen, Eltern und Kollegen realisieren können. Die zunehmend erforderliche, faktisch aber immer noch selten erfolgreiche Vernetzung von Schule nach innen und außen benötigt als Voraussetzung überhaupt erst einmal Pädagogen, die vernetzt und damit systemisch denken.

Eine große Stärke des systemischen Ansatzes ist die Berücksichtigung relevanter Umfelder, z.B. von Dynamiken des Schulsystems oder von Familien. Verhalten, Kommunikation und Bedeutung werden nicht individualisiert, sondern kontextuell betrachtet. Eine ganz wichtige systemische These in dem Zusammenhang ist, dass Verhalten, und zwar gerade auch als verhaltensauffällig eingestuftes Verhalten, stets in mindestens einem Kontext Sinn macht. Beispielsweise kann es für ein Kind aus einer belasteten Familie zu Hause (und vielleicht auch in der Schule) durchaus sinnvoll

sein, über »negatives« Verhalten überhaupt (noch) eine Form von Aufmerksamkeit zu bekommen.

In der systemischen Sicht geht es immer auch um Muster sowie um die Unterbrechung und Veränderung wenig hilfreicher Kreisläufe. Muster bzw. »Formen« werden aus systemischer Sicht als prägender und damit relevanter angesehen als einzelne Inhalte. Beispielsweise stellt die Art und Weise, in der ein Pädagoge junge Menschen begleitet und lehrt, ein prägendes Muster dar, weshalb die professionelle Beziehungsgestaltung im Mittelpunkt des systemischen Arbeitens steht. Damit wird Beratung zum inhärenten Bestandteil systemischer Pädagogik. Neben der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Beziehung durch den Einzellehrer stellt auch die Institution, z. B. ein Schulhaus oder das Schulsystem¹ als Ganzes, einen formenden Kontext dar.

Aus der Be(tr)achtung von Kontexten, Beziehungen und Mustern ergeben sich Wirklichkeit und Wirksamkeit des systemischen Ansatzes, die Sensibilität seiner Grundhaltungen, die Breite seiner gesprächs- und beziehungsgestaltenden Methoden, Techniken und Interventionen. Im institutionellen Rahmen kontextbewusst pädagogische Beziehungen zu formen, darin besteht die große Gestaltungschance für den systemisch inspirierten Pädagogen: Welche Freiräume finde ich im Schulsystem? Was benötigt der von mir begleitete junge Mensch (gegebenenfalls auch vor seinem familiären Hintergrund)? Was benötige ich im Gesamtsystem? Und vor allem: Was macht mir Freude? Nur wenn ich selbst in der Kraft stehe, kann ich angemessen für andere da sein. Der systemische Ansatz vermag es wie kaum ein anderer, den jungen Menschen und seine einbettenden Kontexte wie Schulsystem, Schulhaus, Klasse, Eltern und mich selbst als Pädagoge und Mensch in den Blick zu nehmen. Damit handelt es sich um einen vergleichsweise komplexen Ansatz, der aber in einer komplexer werdenden Gesellschaft eben auch mehr Einflusschancen bietet.

Wesentliche Ziele dieser Einführung sind das Kennenlernen systemischer Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten sowie der systemischen Begrifflichkeit und Denklogik, die professionelle Beziehungsgestaltung mit Kindern, Jugendlichen und Eltern, die Erweiterung pädagogischer Sicht- und Handlungsmöglichkeiten im Berufsalltag bei Berücksichtigung von persönlicher Passung und Arbeitsauftrag der Institution, ein gesteigertes Gefühl von Gelassenheit und Sicherheit durch Handlungsänderungen und Kenntnis praxiserprobter Instrumente, Klarheit für die tatsächliche Verantwortung von Pädagogen, eine angemessene Balance von gezieltem Engagement und bewusster professioneller Distanzierung und damit eine Gesundheitsprophylaxe als Pädagoge und Freude im Beruf.

Der erste Teil dieser Einführung behandelt die theoretischen Grundlagen des systemischen Ansatzes, die anhand zweier Beispielfälle verdeutlicht werden. Ein ausdrückliches Anliegen im gesamten Buch ist mir, die Grundhaltungen des Ansatzes zu ver-

1 Um diese beiden Aspekte besser unterscheiden zu können, verwende ich unter Rückgriff auf eine sprachliche Differenzierung aus der Schweiz die Begriffe »Schule« (im allgemeinen Sinn) und »Schulhaus« (als spezifische, einzelne Schule vor Ort).

mitteln, weil sie letztlich den entscheidenden Unterschied im pädagogischen Alltag machen. Dieser hat sich in den letzten Jahrzehnten drastisch verändert, weshalb neue Impulse guttun können. Verständlich wird das vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung, deren Zusammenhang mit der Verbreitung des systemischen Denkens erläutert wird. Das Buch ist wissenschaftlich gehalten, und so werden Sie auch mit systemischen Fachbegriffen bekannt gemacht. Zugleich ist das Buch auch für den Laien verständlich gehalten.

Der zweite Teil bietet Ihnen ausgewählte, erprobte Instrumente aus der systempädagogischen Praxis, die in kurzer Zeit positive Veränderungen herbeiführen können. Sie stellen eine Quintessenz einführender systemischer Methoden und Techniken aus anderthalb Jahrzehnten Erfahrung als Lehrer und Fortbildner »im Feld« dar. Sie sind selbstverständlich nicht als absolut, abschließend oder erschöpfend zu sehen, sondern unterstützend gemeint und bleiben dabei – wie aus systemischer Sicht jeder Text – subjektiv.

Der systemische Ansatz, der seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs viele wissenschaftliche Disziplinen erobert hat, zeigt sich kritisch gegenüber Allmachtsfantasien und Absolutheitsansprüchen. Er ist eine »Schule« neben anderen. Jede hat ihre Vor- und Nachteile, die sich situationsabhängig offenbaren. Die Selbstreflexion sowohl als Lehrer als auch als pädagogischer Ansatz ist ein wichtiger, an sich selbst zu stellender Anspruch.

In dem Buch illustrieren konkrete Beispiele das Gesagte, sei es als Fallschilderung oder als Formulierungsvorschlag. Vieles, was zur systemischen Beratung als Teil der Pädagogik gesagt wird, ist auf Unterrichtssituationen übertragbar, denn die Grundlage ist jeweils gleich: eine kooperative, professionelle Beziehungsgestaltung auf Augenhöhe. Mir geht es nicht um ideale Szenarien, Vorzeigeprojekte und Ausnahmeschulen, sondern um Nützlichkeit im üblichen, realen Schulalltag.

Noch ein paar formale Anmerkungen: Die verwendeten Fälle sind anonymisiert. Da die Grundlagen und Haltungen systempädagogischen Arbeitens in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern identisch sind, sind manche Begriffe wie z. B. »Lehrer« und »Sozialpädagoge« oder »Schule« und »Kindergarten« in den allgemeinen Ausführungen oftmals austauschbar, sodass diese Einführung auch für andere pädagogische und nicht nur schulische Arbeitsfelder relevant ist. Begriffe wie »Verhaltensauffälligkeit« und »Widerstand« müssten eigentlich in Anführungszeichen gesetzt werden, um deutlich zu machen, dass es sich um kommunikative Zuschreibungen aus der Außenperspektive handelt (und weder um die Innenperspektive betroffener Kinder noch um Tatsachen). Der Praktikabilität halber habe ich darauf verzichtet. Vielmehr werden wissenschaftliche Fachbegriffe für entsprechend geneigte Leser sukzessive in Anführungszeichen eingeführt. Einige gängige und im Internet leicht nachschlagbare Begriffe und Methoden sind, soweit sie im Buch nicht näher erläutert werden, durch das Symbol → gekennzeichnet. Die Verwendung der männlichen Form dient ausschließlich der leichteren Lesbarkeit, das weibliche Geschlecht ist stets mitgemeint. Am Ende des Buches finden Sie eine Liste der verwendeten Literatur.

Mein Dank gilt den zahlreichen Kolleginnen und Kollegen, die gegengelesen und ihre Anregungen eingebracht haben. Herrn Erik Zyber vom Beltz Verlag danke ich für seine Unterstützung und seine präzisen Anregungen.

Eine aktuelle, kommentierte Literaturliste zur systemischen Pädagogik und Beratung sowie weitere systemische Materialien in Ergänzung zum Buch finden Sie unter www.systemische-paedagogik.de.

Teil I: Theoretischer Leitfaden

Die ersten drei Kapitel des Buches widmen sich den Grundlagen systemischen Denkens. Zunächst werden die zentralen Aspekte, Zusammenhänge und Begrifflichkeiten des systemischen Denkens eingeführt, erläutert und anhand von Beispielen konkretisiert. Dabei werden zugleich die wesentlichen Grundhaltungen systemischer Pädagogik als ein zentrales Anliegen des Buches herausgearbeitet. Einige essenzielle Aussagen werden durch Einrahmung hervorgehoben (Kap. 1). Danach werden wichtige Ansatzpunkte für den Umgang mit pädagogischen Herausforderungen und insbesondere mit verhaltensauffälligen Schülern genannt und mit dem Ziel erläutert, gerade in diesem häufig so anstrengenden Bereich einen klaren Kopf, ein weites Herz sowie seine Kraft und Vitalität bewahren zu können. Die präsentierten Schwerpunkte besitzen über den Beratungsbereich hinaus grundsätzliche Relevanz für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Ihre Beachtung dient der Professionalität und der Gesundheitsprophylaxe des Pädagogen (Kap. 2). Anschließend werden die Entwicklungen im Bereich der systemischen Beratung und Pädagogik seit ihrer Entstehung Mitte des vorigen Jahrhunderts skizziert. Wichtige Vertreter des Ansatzes und ihre Bedeutung für die systemische Pädagogik werden genannt (Kap. 3).

Pädagogik ist eingebettet in soziale Konstrukte, in eine Gesellschaft, die sich seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts grundlegend gewandelt hat. Dabei zeigt sich, dass die systemische Pädagogik in ihren zentralen Ideen und Denkvoraussetzungen nahe am soziologischen Konzept der heutigen Postmoderne liegt, wodurch sich eine Diskussion zeitgemäßer Formen des Lernens anbietet (vgl. Kap. 4). Auch lässt sich vor diesem Hintergrund vermuten, dass die systemische Sichtweise für die heutige Pädagogik hilfreich ist. Dementsprechend werden postmoderne Erziehungsziele postuliert. Allerdings sind wir gerade im Hinblick auf Schule mit dem Problem konfrontiert, dass die heutige Schule in ihren strukturellen Grundzügen aus einer früheren Epoche stammt und veraltet ist. Dennoch vermag die systemische Pädagogik auch in diesem Rahmen – dem Aufeinandertreffen von veralteter Schule und aktueller Schülerschaft bzw. Gesellschaft – wichtige Hinweise zu geben, um den Schulalltag souverän zu gestalten (vgl. Kap. 5). Als Schwerpunkt der systemischen Pädagogik bietet die professionelle Beziehungsgestaltung vor dem Hintergrund der postmodernen Gesellschaft bereichernde Anregungen für einen erfüllenden Umgang miteinander (vgl. Kap. 6).

1. Systemische Grundbegriffe und Grundhaltungen

In diesem Kapitel lernen Sie die Grundlagen des systemischen Denkens kennen. Die Gliederung führt Sie dabei allmählich in zentrale systemische Begriffe, deren Zusammenhänge und in die systemischen Grundhaltungen ein. Die theoretischen Ausführungen werden Schritt für Schritt anhand zweier »Praxisbeispiele«, zwei Schüler in konkreten, herausfordernden Situationen, veranschaulicht. Die Verhaltensweisen der beiden jungen Menschen werden Ihnen möglicherweise zunächst bizarr und unverständlich erscheinen, so wie das im pädagogischen Alltag nicht unüblich ist. Im Verlauf der systemischen Betrachtung wird ihr Verhalten jedoch nachvollziehbar, und vielleicht werden Sie als Leser den beiden Schülern trotz ihrer Verhaltensauffälligkeiten schließlich sogar mit Respekt begegnen.

Als Leser können Sie dem hier gewählten Textfluss folgen, zuerst die theoretischen Erläuterungen und dann die Veranschaulichung anhand der beiden Fälle lesen. Sie können aber auch umgekehrt zuerst die kursiv gesetzten Fallschilderungen lesen. Der grundsätzliche Vorteil, sich mit den theoretischen Grundlagen zu beschäftigen, besteht darin, dass Sie – zu Ihrer eigenen Stärkung und professionellen Freude – das systemische Denken stets selbstständig und über diese Einführung hinaus mit viel Erfolg auf Ihre Alltagssituationen anwenden können, sobald Sie die innere Logik des systemischen Ansatzes begriffen haben.

Die systemische Sichtweise legt ihren Schwerpunkt auf die professionelle Beziehungsgestaltung. In den Arbeitsfeldern von Schule und Jugendarbeit kann daher nicht strikt zwischen Pädagogik und Beratung getrennt werden, sie gehen ineinander über und beeinflussen sich wechselseitig. Dies wird in den folgenden Ausführungen berücksichtigt, was dazu führt, dass einige Abschnitte sich auf Unterricht, Begleitung und Beratung beziehen, während andere eher spezifisch auf Beratung abzielen. Wichtig sind in allen Fällen die systemischen Grundhaltungen. Hilfreich ist des Weiteren, sich allmählich und unter Beibehaltung der eigenen Urteilsfähigkeit auf die Sichtweise der »systemischen Welt« einzulassen.

Lernen Sie nun die Ausgangssituation der beiden Schüler kennen, wie sie sich für ihre mal engagierten, mal rätselnden und manchmal genervten Lehrer darstellt. Das erste Beispiel ist einem Dokumentarfilm entnommen, das zweite einer Supervisions-sitzung.

Fahri, Sohn albanischer Migranten, ist in einer 9. Hauptschulklasse. Sein Fall ist dem Film »Klassenkampf« (2005) über eine Münchner Hauptschulklasse von Uli Kick entnommen. Dieses Beispiel wird unter anderem verdeutlichen, wie erhellend systemisches

Denken bereits bei nur wenigen vorliegenden Informationen sein kann. Dabei geht es nie um Wahrheiten, sondern um generierte, vorläufige Hypothesen, die ursprünglich unverständlich wirkendes Verhalten sinnvoll erscheinen lassen und damit neue Handlungsoptionen öffnen können.

Fahri zeigt sich im Unterricht verhaltensauffällig, liegt mitunter mit der Kapuze über dem Kopf auf dem Tisch, ist unaufmerksam, muss wiederholt ermahnt werden, wirkt abwesend. Manchmal verbirgt er sich hinter einem auf seinem Tisch aufrecht stehenden, aufgeklappten Ordner, den er mit dem doppelkopfigen albanischen Adler verziert hat. Seine Aussprache ist meist undeutlich.

»Ich wollte mal Einzelhandel machen«, berichtet er, »aber irgendwie klappt's nicht. Meine Lehrerin sagt, ich würd's nicht schaffen, auch (sic!) wegen den Noten. Meine Lehrerin sagt, ich soll Maurer machen, aber ich weiß nicht, ob ich das will. Ich habe vom Lernen oft Kopfschmerzen und Schwindel bekommen. Was soll ich mich jetzt anstrengen, wenn ich es doch nicht mehr schaffen werde?«

Konsequenterweise nutzt er eine Chance zum Nachschreiben, die seine Klassenlehrerin ihm einräumt, erst gar nicht. Ebenso wenig bewirbt er sich irgendwo, obwohl seine Klassenlehrerin ihn und seinen Vater des Öfteren zu Hause anruft. Auch der Betreuer Fahris kommt an der Stelle nicht weiter. Wenn Fahri von der Klassenlehrerin zur Rede gestellt wird, redet er sich nach aussagelosen, vagen Formulierungen z. B. damit heraus, dass er die entsprechende Telefonnummer verloren habe. Dabei muss er grinsen, legt dann den Kopf deeskalierend erst zur Seite und dreht ihn anschließend nach unten, begräbt kurz seinen Blick hinter seiner Hand. Offensichtlich schafft er es trotz erheblicher pädagogischer Unterstützung und Kontrolle nicht, sich irgendwo zu bewerben.

»Ich hatte schon ein bisschen Probleme mit Polizei«, ergänzt er, »weil: Körperverletzung, Bedrohung halt. Ich und mein Freund haben halt einen Jungen geschlagen (lacht), da sind wir vor Gericht gekommen und sollten beide zwei Wochen Jugendarrest bekommen. Ich hatte Glück und wurde freigesprochen (lacht). Mein Freund hatte halt richtig zugeschlagen.«

Bastian, 6. Klasse Realschule, zeigt sich als unruhiger Schüler. Er beit beispielsweise während des Unterrichtes seine Stifte und Fullerpatronen auf, untersucht seinen Ranzen, redet dazwischen. Immer wieder ist er so nebenbeschaftigt, dass er vom Unterricht fast nichts mitbekommt. Zugleich wirkt er kleinkindlich und geht unbeholfen auf andere zu, rangelt mit Freunden und schubst andere Kinder, wobei er ein Kind so vehement gegen ein anderes geschubst hat, dass das zweite sich den Arm gebrochen hat. Die Eltern von Bastian, berichtet die Förderpädagogin Frau Ganzert, die ihn seit nunmehr gut anderthalb Jahren betreut, seien allmählich verzweifelt über die Briefe aus der Schule.

Frau Ganzert, von ihrer forderpadagogischen Stammschule mit Stundenkontingent an die Realschule Bastians abgeordnet, hat mit Bastian ein Konzentrationstraining absolviert, das er bei enger Struktur und Verstarkerplan in der Einzelbetreuung auch hinbekomme; im Unterricht selbst aber gelinge ihm die Umsetzung kaum. In fünf bis zehn Minuten unterteilte und mit der Sanduhr terminierte Arbeitsschritte bot Bastian eine

funktionierende Struktur. Der zumeist hektisch auftretenden Klassenlehrerin sei das aber zu viel. Die Gespräche mit Bastians Eltern benutze sie vielmehr dazu, ausführlich über ihre eigene hohe Belastung zu klagen. Auch die anderen Kollegen kämen – teilweise trotz Strukturierung – an ihre Grenzen. Bastian selbst wirke von seinem körperlichen Erscheinungsbild wie in die Enge gedrängt, er fühle sich in der aktuellen Situation überfordert.

Laut einer Expertendiagnostik zeige Bastian normale Intelligenz, stehe allerdings an der Grenze zur Aufmerksamkeitsstörung. Und der Schulpsychologin, berichtet Frau Ganzert, falle nichts Besonderes weder auf noch ein. Eine weitere Untersuchung im sozial-pädiatrischen Zentrum sei gerade neu angeordnet. Bereits kommende Woche stehe ein gemeinsames Gespräch mit Klassenlehrerin, pädagogischer Leitung, Eltern, Kind und ihr als Förderpädagogin an. Bastian sei im Verlauf der 6. Klasse abgerutscht und jetzt, Stand März, versetzungsgefährdet. An seiner Realschule bedeute ein Sitzenbleiben automatisch die Abstufung in die Hauptschule.

Er weine manchmal, wohl aus Leidensdruck, und verstehe die anderen oft nicht. Im Alltag sei er »verpeilt«, ziehe den Pulli verkehrt herum an oder vergesse es, seine Unterhose anzuziehen. Es gebe vermehrt Konflikte auf dem Pausenhof. Die Probleme im sozialen Verhalten seien aber neueren Datums. Bei einem Klassenausflug im November an einen See sei Bastian, obwohl die Klassenlehrerin ausdrücklich darauf hingewiesen hatte, dass die Kinder nicht schwimmen gehen dürften, bis zum Bauchnabel ins Wasser gegangen. Die Klassenlehrerin berichtete, dass Bastian ihr Schimpfen einfach nicht verstanden habe. »Ich bin ja nicht geschwommen«, habe er gesagt. Frau Ganzert schließt daraus, dass er offensichtlich Gefahren nicht so richtig einschätzen könne.

Nachdem wir nun die beiden Schüler kennengelernt haben, wenden wir uns im Folgenden der systemischen Theorie zu, die anhand dieser beiden Fälle jeweils erläutert wird. Die systemischen Grundbegriffe werden dabei drei übergreifenden Aspekten zugeordnet: System und Kontext; Menschenbild; Beobachtung und Wirklichkeiten. In jedem Unterkapitel finden Sie zentrale Merksätze. Außerdem wird das systemische Sehen und Denken abgegrenzt von in der Praxis etablierten, nicht-systemischen Vorgehensweisen.

1.1 System und Kontext

Der Begriff des »Systems« gibt dem systemischen Ansatz seinen Namen. Er bezieht sich auf die Systemtheorie, die mittlerweile in allen Wissenschaftsgebieten Einzug gehalten hat. In diesem Abschnitt werden wesentliche Ideen und Begriffe dieses Ansatzes vorgestellt: wie man Systeme definieren kann; dass sie Grenzen, interne Muster und externe Kontexte (»Umwelten«) besitzen; dass sie sich mit anderen Systemen verbinden (»koppeln«), wobei Wechselwirkungen entstehen. Und selbstverständlich geht es auch darum, was all das mit menschlichen Beziehungen und mit Pädagogik zu tun hat.

System

In der Pädagogik können ganz unterschiedliche »Gegenstände« als System bezeichnet werden: soziale Gebilde wie die Gesellschaft, Kollegien, Klassen, Peergroups, Familien; Institutionen wie Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, Polizei; Individuen wie Kinder und Jugendliche, Eltern, Pädagogen. Was ein System ist, entscheidet letztlich der Beobachter mittels der Unterscheidungen bzw. Definitionen, die er für seine Betrachtung bzw. Analyse einführt.

Diese flexible Verwendung des Systembegriffs ist eine große Stärke des Systemkonzeptes und ermöglicht es beispielsweise, den gleichen Fall anhand unterschiedlicher Systeme (und deren Umgang miteinander) zu strukturieren und zu untersuchen. Beispielsweise kann der einzelne Jugendliche oder Pädagoge selbst als System gesehen werden. Als Systemkomponenten besitzt der Schüler z. B. verschiedene innere Anteile bzw. Stimmen, die auf eine bestimmte Art und Weise miteinander vernetzt sind und seine Identität mit ausmachen. Der Schüler als System ist zugleich mit seinen Mitschülern als weiteren Systemen gekoppelt, wobei die Klasse ein übergeordnetes System bildet. Auf gleiche Weise kann er auch als Teil des Systems »Familie« betrachtet werden, in dem er mit den anderen Familienmitgliedern verbunden (»strukturell gekoppelt«) ist. Und so können wir junge Menschen wie Fahri oder Bastian sowohl als System »Individuum« als auch als Teil des Systems »Familie« oder als Teil des Systems »Schule« betrachten. Je nach Blickrichtung können dabei gegebenenfalls wichtige neue Informationen gewonnen werden.

Im systemischen Ansatz lassen sich triviale von nicht-trivialen Systemen unterscheiden. Erstere sind einfach strukturiert und leicht steuerbar, die anderen sind komplex und besitzen eine Eigendynamik. Menschen zählen zu den komplexen Systemen, da ihr Verhalten nicht über einfache Kausalverbindungen, das heißt über simples, monolineares Ursache-Folge-Denken erklär- oder vorhersagbar ist. Die Fähigkeit, aus Erfahrungen zu lernen, und die grundsätzliche Komplexität innerer Verarbeitungsstrukturen führen zu nicht vorhersagbaren Reaktionen und Entwicklungen. Treten Sie gegen einen Stein, können Sie sich vorab in etwa ausmalen, was passiert, und tun Sie dies wiederholt, wird der Stein sich abermals verhalten wie vorher. Treten Sie hingegen einen Hund, können Sie nicht so zuverlässig bestimmen, wie er sich verhalten wird. Und treten Sie ihn wiederholt, kann es gut sein, dass er sich beim zweiten Mal anders verhält als beim ersten Mal. Menschen sind noch komplexer und unberechenbarer in ihren Reaktionen und in ihrer inneren Verarbeitung, beim Lernen. Die reale Nicht-Steuerbarkeit junger Menschen ist Alltag der Pädagogik, bei den Auftraggebern aber noch nicht angekommen. Und so orientiert sich die vorgeordnete Verwaltung oft an einer Steuerbarkeits- und Kontrollillusion, welche die Pädagogen, die sich am einzelnen Kind orientieren, in Dilemmata stürzen kann.

Nicht-triviale Systeme sind nicht nur Einzelmenschen, sondern auch ihre Zusammenschlüsse wie z. B. Arbeitsgruppen. Und so können komplexe Systeme untergeordnete, sogenannte »Subsysteme« besitzen, beispielsweise das Schulsystem Schulen,

Schulen Jahrgänge, Jahrgänge Klassen, Klassen Cliques, Cliques Einzelschüler, Einzelschüler unterschiedliche innere Anteile, die sich wechselseitig beeinflussen. Systeme bestehen, abstrakt ausgedrückt, aus (gegebenenfalls hierarchisierten) interdependenten Elementen in wechselnden Beziehungen.

All das: Systeme, Systemebenen, Elemente und, wie wir gleich noch sehen werden, ihre Wechselwirkungen sind unterschiedliche mögliche Analysebereiche. Von essenzieller Bedeutung ist es, die für das Verständnis eines Kindes oder Jugendlichen relevanten Systeme und Ebenen herauszufinden und deren Wechselwirkungen zu erforschen.

→ Im systemischen Ansatz geht es darum, sich nicht auf isolierte Teile zu beschränken, sondern ihre Interdependenzen im relevanten großen Ganzen («Gesamtsystem») zu sehen.

In den beiden oben genannten Fällen kann das ganz banal zunächst einmal die Frage sein, mit welchem der beiden Systeme »Familie« bzw. »Schule« man die Verhaltensauffälligkeiten am ehesten nachvollziehen kann und in welchem System Lösungen möglich sind. Tatsächlich scheint in einem Fall eher die Familie und im anderen eher die Schule das Problem zu sein.

Was Fahri betrifft, kann man sich also fragen: Was sind die relevanten, prägenden Systeme, die zu einem besseren Verständnis von Fahris Verhalten führen? Schule, Familie, Freunde? Die dahinterstehende These ist, dass man ihm nur dann eine angemessene Unterstützung bieten kann, wenn man die für sein Verhalten relevanten Faktoren herausfindet. Angesichts der Migration aus Albanien bietet es sich für die Hypothesenbildung an, zunächst mehr über seinen biografischen Hintergrund in Erfahrung zu bringen. Wie wir bei den nächsten Analyseaspekten sehen werden, gibt es hier tatsächlich hilfreiche Informationen. Diese lassen Fahris Verhalten in einem anderen Licht erscheinen.

Bei Bastian fällt die erste Hypothesenbildung zur Frage, welche/s System(e) am relevantesten ist/sind, schwerer. Auf die Frage, wie Bastians Situation zu Hause aussehe, schildert die Förderpädagogin Frau Ganzert: »Die Mutter ist Hausfrau, der Vater Angestellter. In der Regel kommen beide zu mir ins Gespräch und wirken offen für Vorschläge und interessiert an Verbesserungen, aber zunehmend enttäuscht von der Schule. Der Vater hat schnell Tränen in den Augen, weil die Schule dem Kind nicht gerecht werde. Tatsächlich nimmt die Schule meine Tipps nicht auf.« Aus der Schilderung von Frau Ganzert wird deutlich, dass es sich lohnt, zuerst den schulischen Kontext und die dortigen Verhaltens- und Kommunikationsmuster genauer zu betrachten. Auch hier ist es so, dass wir die Chance bekommen, uns noch einmal ganz andersartig in die Situation von Bastian und seiner Familie hineinzuversetzen, als vielleicht zunächst vermutet.

Grenzen, Muster und Kopplungen von Systemen

Systeme zeichnen sich durch folgende Aspekte aus: Sie besitzen Grenzen und lassen sich so von ihrer Umwelt unterscheiden. Sie verfügen über beschreibbare, sich wiederholende Abläufe und bilden dementsprechend interne Muster aus. Beispielsweise haben soziale Systeme wie Schulklassen oder Lehrerkollegien bestimmte Mitglieder, die typische Handlungen und Interaktionsabläufe zeigen. Und so kann man Systeme daraufhin untersuchen, welche Elemente und welche Operationen zu ihnen gehören und für sie kennzeichnend sind. Soziale Systeme bestehen aus Mitgliedern, die faktisch – das heißt unabhängig davon, was sie vielleicht verbal oder auf dem Positionspapier verlautbaren – bestimmte Verhaltensregeln praktizieren und durch ihre Praxis aufrechterhalten («reproduzieren«).

Systemgrenzen können Zugehörigkeit betreffen. So kann Mobbing um die Frage kreisen, wer Teil des Systems sein soll und wer nicht. Jugendliche können aus ihren Familien verstoßen, aus der Schule oder von sozialen Maßnahmen ausgeschlossen oder in sie eingeladen werden. In der Schule gibt es sehr unterschiedliche Sichtweisen darüber, ob Eltern zum System Schule gehören oder nicht (der Pädagogik liegt das nahe, der Bürokratie liegt das fern).

Die Festlegung der Abgrenzung («die Definition von Inklusion und Exklusion») hat Einfluss auf das Identitätskonzept, ebenso die internen Handlungsmuster und die dahinterstehenden Werte. Sich wiederholende Handlungsabläufe schaffen Regeln – und umgekehrt. Angewendete, geschriebene oder ungeschriebene Regeln stellen mithin Verhaltensmuster dar, die die Handlungsoptionen der Mitglieder eines Systems einschränken und damit der Komplexitätsreduktion und Kooperation dienen. Sie bieten Interpretations- und Bewertungsmuster für den Umgang mit individuellen Erfahrungen. Arbeitskollegien und Klassen beispielsweise können kooperative Umgangsformen favorisieren oder Einzelkämpfertum praktizieren. Bürokratisch orientierte Systeme richten ihr Handeln an Standardisierung aus, pädagogisch orientierte Systeme am Einzelfall; Schule und viele Maßnahmen in der Jugendsozialarbeit müssen beide Seiten miteinander angemessen verbinden (und scheitern mitunter daran). Die Summe bzw. Struktur der expliziten und impliziten Werte und Normen in einem sozialen System wird als »Kultur« bezeichnet. Jedes Schulhaus besitzt (s)eine Organisationskultur.

Systemtheoretisch betrachtet, ist das Ziel der internen Strukturen und Dynamiken, dass das System sich selbst erhält. Schule und Sozialarbeit zielen in dieser Sicht primär nicht auf den Dienst am Kind bzw. am Jugendlichen, sondern auf den Erhalt des eigenen Systems. »Lebende Systeme« wie Menschen und Organisationen besitzen dabei die Fähigkeit zu lernen, das heißt ihre Organisationsmuster aufgrund von Erfahrungen zu verändern. Lernen als intelligente, kontext- und selbstbewusste Anpassung dient letztlich dem Selbsterhalt.

Bestimmte systemtypische Handlungen können intern unterschiedlichen Mitgliedern zugeordnet sein. So hat der Schulleiter eine andere Funktion als seine Mitarbeiter, ein Beratungslehrer eine andere als ein Fachbereichsleiter. In einer Familie sind

Funktionen ebenfalls unterschiedlich verteilt, erzieherische Handlungen obliegen beispielsweise der Verantwortung der Eltern. Es kann hier aber auch dazu kommen, dass Kinder Funktionen übernehmen, die eigentlich Erwachsenen zugeordnet sind, wie die Erziehung von Geschwistern oder der Gesprächspartner für den alleinerziehenden Elternteil. Die Übernahme elterlicher, erwachsener Funktionen durch Kinder ist ein Beispiel dafür, dass eingeschliffene Abläufe (»Regelmäßigkeiten im Interaktionsgefüge«) Entwicklungshemmnisse beinhalten und aufrechterhalten können. Verhaltensauffällige Kinder sind dann lediglich »Symptomträger« des Systems (hier: der Familie), das sie stabilisieren. Der Schüler, der sich nicht konzentrieren kann, ist quasi das (hier: familiäre) Fieberthermometer. Interessant ist dabei die Frage, worauf auffälliges Verhalten bzw. Grenzverstöße gegebenenfalls hinweisen. Die Unruhe eines Kindes kann z. B. auf den ungünstig verlaufenden Trennungsprozess der Eltern hinweisen und auf seinen Wunsch, dass seine Eltern anders miteinander umgehen.

Auch ist es hilfreich, die grundsätzlichen Funktionen von Grenzen zu beachten. Erstens: Grenzen ermöglichen Verbundenheit (»Systemkopplungen«). Grenzziehung ermöglicht Beziehung. Dabei gilt: Wenn ich mich stimmig abgrenzen kann, kann ich auch gut in Beziehung gehen. Will der Pädagoge seinen Schützling erreichen, müssen beide auf der Beziehungsebene halbwegs verlässlich zueinander gelangen, wobei der Pädagoge, weil er der Ältere ist, die Verantwortung für die professionelle Beziehungsgestaltung besitzt. Systemisch gesprochen, muss er versuchen, sich beim jungen Menschen »anzukoppeln« (was übrigens nichts mit Anbietern zu tun hat). Das gilt für Individuen und auf der Ebene von Organisationen. Beispielsweise sind Schule, Jugendamt und Polizei unterschiedliche Systeme mit unterschiedlichen Funktionen, Aufgaben und sprachlichen Codes, die aber durchaus zusammenarbeiten (sich miteinander »koppeln«) können. Ergeben sich dabei feste, dauerhafte Muster der Zusammenarbeit, spricht der systemische Ansatz von »struktureller Kopplung«: Die Interaktion autonomer Systeme erhält einen stabilen, rekursiven Zustand aufrecht.

Zweitens: Grenzen stiften Identität, beispielsweise als Kollegium, Teilkollegium oder Individuum. Grenzen regeln Abschottung und Anschlussbereitschaft und bestimmen in Organisationen über die Mitgliedschaft. Erfahrungen und (insbesondere bei jungen Menschen) Experimente mit Grenzsetzungen sind essenzieller Teil menschlichen Lernens und menschlicher Identität.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Ein lebendes System wie Individuum, Gruppe oder Organisation ist ein Konstrukt, das aus Grenzen, Strukturen, Regeln und inneren Verarbeitungsmustern besteht, Handlungen tätigt, Beziehungen eingetht und Kommunikation betreibt. Es bildet Muster und Identität aus und kann sie verändern.

→ Im systemischen Ansatz geht es darum, die Regelmäßigkeiten, Strukturen und Muster in Systemen zu erkennen und mit ihnen zu arbeiten. Es geht darum, einen »Systemblick« zu entwickeln und nicht etwa einzelne Elemente wie bestimmte Verhaltensweisen nur unverbunden zu beschreiben.

Auch Sie und ich haben als Mensch und Pädagoge unsere Prägungen in bestimmten Systemen erhalten. Und es ist lohnenswert, sich zu fragen, welche Hintergründe man hat – und wie man mit ihnen umgeht. Auch Pädagogen haben ihre Herkunftsfamilien («Heimatssysteme»), in denen sie bestimmte Rollen gespielt («Funktionen innegehabt») haben.² Wir haben unsere sozialen Milieus, denen wir entstammen. So definieren wir Normalität und Pathologie zumeist vor dem Hintergrund unserer Ursprungsmilieus. Bei Lehrern entspricht dies häufig der Mittelschicht, sodass sie Lebensstile und Problembewältigungsmuster armer Familien mitunter abwerten. Das Gleiche gilt für multikulturelle Kontexte. Unser Blickwinkel ist wesentlich mitbestimmt und eingeschränkt durch unsere bisherige Erfahrung und die tradierte Art der Erfahrungsauswertung. Außerdem legen pädagogische Einrichtungen durch die Art ihrer Organisation bestimmte Blickwinkel, Wirklichkeitsverständnisse, Regelmäßigkeiten und Sprachanwendungen nahe. Manche davon sind mythisch verbrämt; alle besitzen kontextabhängige Vor- und Nachteile (vgl. Mosell 2014).

Schauen wir uns jetzt wieder Fahri und Bastian an. Welche Informationen bekommen wir und welche Thesen kann man daraus ableiten? Bei dem Umgang mit Hypothesen – darauf sei ausdrücklich hingewiesen – geht es nie um Wahrheit, sondern um hilfreiche Annahmen, die man im Prozess der Begleitung ergebnisoffen überprüfen muss.

Fahri entstammt einer aus Albanien geflüchteten Familie. Daraus kann man – unter dem Aspekt der Systemgrenze – z. B. die vorläufige Arbeitshypothese ableiten, dass seine Familie eine wesentliche Prägung in einem kulturellen System erfahren hat, in dem die (Groß) Familie den hauptsächlichsten Halt gibt und von großer Bedeutung im gesellschaftlichen Leben ist. Es ist ein Zeichen des Respekts und Ausdruck der eigenen Identität, dass innerfamiliäre Probleme, auch bei öffentlichen Unterstützungsangeboten, (zumindest zunächst) nicht nach außen getragen werden. Eine Beratungskultur ist erst einmal allenfalls in einem religiösen, nicht aber in einem therapeutischen Rahmen akzeptabel. Dies muss bei einer (sozial)pädagogischen Begleitung berücksichtigt werden, wenn der Pädagoge sich angemessen ankoppeln möchte. Für eine Zusammenarbeit mit der Familie ist zuerst allenfalls mit einer losen Kopplung (falls überhaupt) zu rechnen; auch Fahri dürfte sich im Sinne der Loyalität zu seinem familiären Heimatssystem eher bedeckt halten.

Wir können des Weiteren fragen: Welche Funktion (also: welche Aufgaben, welche Rolle) hat Fahri in seiner Familie? Wie sehen die ungeschriebenen Verhaltensregeln und Erwartungen im Familiensystem aus? Welche familiären Interaktionsmuster werden deutlich? Fahri berichtet, dass seine Familie nach Kriegsbeginn aus Albanien geflüchtet ist. »Wir sind fünf Brüder, ich bin der jüngste, alle arbeiten, auch meine Mutter, nur ich mach' Schule. Mein Vater ist im Krieg durch eine Rakete oder Granate blind geworden. Er

2 Der systemische Ansatz arbeitet nicht mit dem Begriff der »Rolle«, sondern mit dem der »Funktion«. Der Einfachheit halber benutze ich in dieser Einführung mitunter den in der Alltagssprache etablierten Begriff der Rolle.

ist nur zu Hause; meine Mutter arbeitet. Wenn ich nach Hause komme, muss ich ihm Essen machen, Kaffee und so.» (Sein Blick geht nach unten rechts weg, in einem resignierten Ausdruck; es ist der einzige Moment im Film, in dem Fahri hinter seiner Fassade spürbar wird.) Es wird erkennbar, dass Fahri sich als jüngstes Kind um den kriegsinvaliden Vater kümmert, sobald er von der Schule nach Hause kommt.

Was Bastian betrifft, schauen wir zunächst nicht auf seine Familie, sondern auf das schulische Umfeld. Fakt ist, dass die Fachlehrer die Ideen der Förderpädagogin nicht oder nur kaum umsetzen, aus welchen Gründen auch immer. Überlastet wirkt vor allem die Klassenlehrerin, die bei Fragen der Unterstützung und Umsetzung neuer Ideen eine zentrale Position gegenüber den Fachkollegen hätte. Auch die Eltern finden offensichtlich kein Gehör. Es hat sich ein Handlungsmuster etabliert, das die Beiträge der Förderpädagogin und der Eltern negiert (»löscht«).

Was die Systemgrenzen betrifft, lässt sich Folgendes festhalten: Das Schulsystem – und seine Subsysteme (Bastians Schulhaus, die dortigen Real- bzw. Hauptschulzweige, die Klassen) – organisiert Zugehörigkeit über Mitgliedschaft. Für Bastian droht der »Abstieg« in den Hauptschulzweig. Die in der Klasse unterrichtenden Lehrer (über deren Unterstützung im Inklusionsbereich wir nicht viel erfahren, außer dass die Förderpädagogin Bastian seit anderthalb Jahren beratend begleitet) hätten mit Bastians Wechsel wieder mehr Zeit für das Hauptgeschäft: Unterricht. Woher das Desinteresse der Kollegen rührt, bleibt unklar. Eine These hierzu kann sich auf das Schulsystem als Ganzes beziehen, das die Aufgabe der Inklusion nur sehr unzureichend umsetzt bzw. umzusetzen erlaubt.

Kontext

Jedes System, das ein Beobachter identifiziert und untersucht, lässt sich von seiner Umwelt bzw. anderen Systemen abgrenzen. Jedes System besitzt seine Kontexte, die es, da es mit ihnen strukturell verbunden ist, mehr oder minder mitprägen. Insofern ist es sinnvoll, nicht nur das einzelne System – Individuum, Gruppe, Organisation – zu betrachten, sondern auch seine Umfeldler (und die Interaktion zwischen ihnen, darauf komme ich gleich zurück). Eine der großen Stärken des systemischen Ansatzes besteht darin, dass er Verhalten unter Einbezug der Umfeldler beschreiben kann. Dabei werden häufig Verhaltensweisen, die zunächst als nicht nachvollziehbar und damit sinnlos gelten, plötzlich verstehbar und manchmal sogar als sinnvoller Ausdruck individueller, kreativer Lösungssuche respektabel. Die beiden hier illustrierten Fälle veranschaulichen das im Verlauf des Kapitels.

Letztendlich bestimmt ein Beobachter, welches System er untersucht, und damit auch dessen Grenzen und Umwelt(en) bzw. Kontexte. Wie gesehen, kann beispielsweise der einzelne Jugendliche selbst als System gesehen werden, als Systemkomponenten hat er z. B. verschiedene innere Stimmen. Der Schüler ist zugleich gekoppelt mit den Systemen »Mitschüler« im übergeordneten System »Klasse« und mit weiteren Personen wie z. B. Lehrern im System »Schule« sowie mit seiner Familie. Gerade durch die