

Chancen und Grenzen im schulisch-pädagogischen Arbeitsfeld

Anton Strahlhofer

Will man das Thema Trennung, Scheidung, Tod aus schulischer Sicht differenziert beschreiben, wird man, schon wegen der sehr unterschiedlichen altersbedingten Ausprägung der Reaktionsweisen von Kindern, ohne eine Fokussierung des Blickwinkels nicht auskommen. In diesem Sinne möchte ich im folgenden Erfahrungsbericht den Blick vor allem auf die Altersgruppe zwischen 14 und 18 Jahren, also auf das Jugendalter, lenken.

Als Lehrer an einer berufsbildenden höheren Schule möchte ich überdies auf die Besonderheit dieses Schultyps hinweisen, die darin besteht, dass es – etwa ausgeprägter als in allgemeinbildenden oder ortsansässigen Grundschulen – eine starke Funktionalisierung des Schulbesuchs in Richtung einer berufspragmatischen Qualifikation gibt, was wiederum eine verstärkte Ausblendung persönlich-familiärer Lebensbereiche aus dem schulischen Erlebnisfeld zur Folge hat. So kann es durchaus vorkommen, dass krisenhafte familiäre Änderungen bei SchülerInnen in der Anonymität eines großen Schulbetriebs schlichtweg „untergehen“, wenn nicht ein Elternteil oder der/die Schüler/in selbst von sich aus ein vertrauliches Gespräch mit einem Lehrer/ einer Lehrerin sucht.

Vorweg kann sich der Klassenvorstand einer neuen Klasse nur aus den sehr spärlichen Angaben der Schülerstammdatenblätter ein vages Bild von der Familiensituation der einzelnen SchülerInnen zusammenbasteln (z.B.: Situation von Alleinerziehenden). Interessanterweise ist es der Deutschlehrer, der nicht selten in der „privilegierten“ Situation ist, als erster mehr über den persönlichen background eines Schülers zu erfahren. Monologe, Problemarbeiten, Erlebnisberichte etc. gewährleisten – ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler vorausgesetzt – einen relativ intimen und geschützten Rahmen um persönliche Nöte zum Ausdruck zu bringen. Wenn es doch geschieht, dass Elternteile beim Elternsprechtag die schwierigen Familienverhältnisse des Schülers ansprechen (und dies oft sehr emotional), dann ist der/die LehrerIn momentan überfordert, auf die besondere Situation näher einzugehen.

Im Übrigen bleibt dann eben nur mehr das breite und diffuse Wahrnehmungsfeld einer indirekten schulischen „Defizitsymptomatik“. Sogenannte „schwierige“ Schüler, die nicht systemkonform „funktionieren“, werden Anlass für ein mehr oder weniger engagiertes pädagogisches Nachgehen seitens einiger LehrerInnen.

Für andere LehrerInnen werden psychohygienisch an sich wichtige Äußerungsformen von Jugendlichen wie etwa Trauer, Wut, Konzentrationsschwierigkeiten, Motivationskrisen etc. zum „Problemfall“ in einer Klasse. Bedauerlicherweise meinen manche Lehrer, dass sich solche „Problemfälle“ mit Notenschluss von selbst „lösen“. Es gibt in einer höheren Schule ja keine Schulpflicht... .

Was hier sehr lakonisch klingt und vielleicht auch etwas überspitzt dargestellt ist, soll auf ein gesellschaftliches Problem hinweisen:

Die Funktionalisierung und Anonymisierung der Schule, nicht zuletzt infolge eines immer größer werdenden wirtschaftlichen Leistungsdrucks, führen zu einem Grunddilemma, mit dem sich engagierte PädagogInnen zunehmend konfrontiert sehen: Nämlich trotz eben dieser Leistungserwartung zugleich auch vermehrt den - an die Schulen delegierten, oft sehr diffusen erzieherischen - Erwartungshaltungen der Eltern gerecht zu werden. Wenn die Familie, etwa durch eine Scheidung, einen empfindlichen Funktionsverlust erleidet, dann ergibt sich daraus häufig ein verdeckter erzieherischer Auftrag an die Schule. Die fachlich-inhaltliche Überfrachtung des Lehrplanes lässt den im österreichischen Schulunterrichtsgesetz formulierten erzieherischen Grundauftrag der Schule aber zunehmend ins Hintertreffen geraten.

Also gibt die Schule den Auftrag mit der mitunter pädagogisch verbrämten Begründung zurück, dass es in Zeiten wie diesen eben ein Luxus sei, persönliche Probleme zu haben, zumindest wenn man ein konkretes Berufsziel vor Augen hat. Wir vergessen dabei, dass es sich bei diesen „Problemen“ um Krisen von Kindern und Jugendlichen handelt, welche, abgesehen von der ohnehin schon konflikträchtigen Umbruchszeit der Pubertät, dringend eine einfühlsame Begleitung bräuchten und nicht wie jugendliche Erwachsene zu behandeln sind.

Wie ist die Problematik Trennung, Scheidung, Tod nun - vorbehaltlich der genannten Grenzen – in der Schule erfahrbar? Da ich in einer Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) unterrichte und es sich bei diesem Schultyp noch immer um eine fast klassische Männerdomäne handelt, äußert sich hier die Scheidungsproblematik vermutlich in einer besonderen Weise: Waren die Burschen bisher aufgrund der überwiegenden familiären Konstellation: *Mutter als Alleinerzieherin – Sohn (eventuell Geschwister)*, hauptsächlich von Frauen umgeben, ergibt sich im schultypenspezifischen Umfeld einer HTL erstmals die Identifikationsmöglichkeit mit einer klassischen Männerrolle, nämlich der des Technikers. Dies eröffnet für einen Jugendlichen (respektive Burschen) einerseits zweifellos eine progressive Bewältigungsmöglichkeit einer familiären Trennungssituation, zumal angesichts eines oft real abhanden gekommenen Vaters. Andererseits provoziert diese Konstellation nicht selten Übertragungsgeschichten in Richtung männliche Lehrer, welche oft unbewusst zur Projektionsfläche für alle möglichen Wunschbilder des Schülers werden¹. Mit der besonderen Gruppendynamik einer reinen Burschenklasse dürfte überdies ein ausgeprägter Zug zum Überspielen der mit einem innerfamiliären Trennungserlebnis verbundenen Gefühlsstürme zu tun haben. „Coolness“ scheint bei Burschen allgemein, aber besonders in diesem schulischen Kontext eine „bewährte“ situative Bewältigungsstrategie zu sein.

Grundsätzlich finden sich rückblickend bzw. im gegenwärtigen schulischen Erfahrungsfeld zwei, natürlich in der Darstellung etwas idealtypisch vergrößerte, gegensätzliche Äußerungsbilder, wie Schüler mit einer einschneidenden familiären Umbruchssituation umgehen:

Da ist einerseits der ruhige, introvertierte, unauffällige Schüler, welcher in der Gruppendynamik der Klasse leicht in die Außenseiterrolle fällt.

Und da ist auf der anderen Seite der augenfällig verhaltensdeviante, laute, „störende“ Schüler, der natürlich auch in den Mittelpunkt der Lehreraufmerksamkeit rückt bzw. diese über weite Strecken vereinnahmt. Nach meiner Beobachtung wird ein allenthalben auftretender Leistungsabfall bei diesen Schülern häufig sekundär durch disziplinäre Schwierigkeiten und Konfliktsituationen im Lehrer-Schüler-Verhältnis ausgelöst. So führt etwa ein offensichtlich unmotiviertes, störendes bzw. aggressives Verhalten seitens eines Schülers bei Lehrern häufig zu einer unbewussten Abwehr- und Ablehnungsreaktion gegen diesen Schüler. Maßgeblichen Anteil an dieser Ablehnungsreaktion hat zweifellos der oft eklatante Mangel an persönlicher Selbstreflexion des unterrichtenden Lehrers, der, weil er aggressives Verhalten nicht zu deuten weiß, dieses unreflektiert und fälschlich nur auf seine Person oder seinen Unterricht bezieht. Die „Rechnung“ bezahlt schließlich dennoch der Schüler, der „am kürzeren Hebelarm“ sitzt, mit einer entsprechend schlechten Leistungsbeurteilung.

¹ Am eindrucksvollsten ist mir ein Konflikt mit einem 17-jährigen Schüler in Erinnerung, bei dem ich als Mann nolens volens und unversehens zum „Blitzableiter“ für eine nicht aufgearbeitete Vaterbeziehung des Schülers infolge einer Trennung der Eltern geworden bin. Erst nach Monaten einer sehr kräfteaubenden, aggressionsgeladenen Konfrontation war es mir im Zuge eines persönlichen Gesprächs mit dem Schüler möglich, mehr über dessen Familiensituation zu erfahren und damit unseren „Stellvertreterkrieg“ aufzulösen.

Gerade weil diese Schüler übermäßig viel Energie des Lehrers absorbieren, unterliegt letzterer nur zu leicht der Versuchung, die introvertierte Zurückgezogenheit anderer Schüler dankbar als „Pflegeleichtigkeit“ und glücklichen Normalfall hinzunehmen. Dies wiederum unterstützt die Tendenz, dass die unauffällig-problembeladenen Kinder in der Klassendynamik untergehen.

Letztlich wird der Lehrer auf diese Weise weder den Bedürfnissen des symptombildenden Typs, noch denen des angepassten, „braven“ Schülers gerecht.

Die Frage ist letztlich, ob und inwiefern der/die LehrerIn das im schulischen Kontext mit seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten und seinen leistungsdominierten Strukturzwängen, konfrontiert mit einer Vielfalt oft divergierender gesellschaftlicher Erwartungshaltungen überhaupt kann. Die Frage ist weiters, ob die Schule in ihrer weitgehend funktionalen und instrumentalisierten Abgehobenheit vom Privatleben der geeignete Rahmen ist, die Problematik Scheidung-Trennung-Tod als eigenes pädagogisches Anliegen aufzugreifen und strukturell zu verankern.

Ich würde diesbezüglich meinen, eine Schule könnte es im Zuge der laufenden allgemeinen Autonomisierungstendenzen und der Bemühungen um ein konturiertes, eigenes Leitbild versuchen, diese pädagogische Herausforderung anzunehmen.

- Dazu wäre es notwendig, das Problembewusstsein eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels, der krisenhaft auch Partnerschaft sowie Familie erfasst und diese vielleicht vor die schwierige Aufgabe einer neuen Selbstdefinition stellt, auch strukturell in die Bildungspolitik und das konkrete Unterrichtsgeschehen einfließen zu lassen.
- Was bisher in einzelnen Gesprächen einiger engagierter LehrerInnen während der Pause, untereinander bzw. mit Elternteilen oder in Form gelegentlicher, dem Schüler wohlgesonnener Wortmeldungen während der Klassifikationskonferenz („...ja, er hat es halt schwierig daheim...“) geschieht, gehört in die Liste der wichtigen Themen von pädagogischen Konferenzen und Schulleitbildkonzepten aufgenommen.
- Das vielzitierte Kommunikationsdreieck: Eltern-Lehrer-Schüler (E-L-S) braucht eine gute strukturelle Basis innerhalb der Schule, etwa in Form mediativ geführter E-L-S-Gespräche.
- Bezüglich der praktischen Umsetzung von pädagogischen Vorsätzen zur Berücksichtigung der Scheidungsproblematik bleibt es natürlich eine Frage der persönlichen „credibility“² einzelner Lehrpersonen, auch eine Frage des Fingerspitzengefühls, um das Vertrauen „krisengeschüttelter“ Jugendlicher zu finden, um eine hilfreiche schulische Begleitung durch diese schwierige Zeit bieten zu können. Eine verbindliche pädagogische Weiterbildung der LehrerInnen, sowie Selbstreflexions- u. Supervisionspflicht wären in diesem Zusammenhang sehr wünschenswert.
- Um der realistischere nicht lebbaren Doppelrolle zwischen leistungsbeurteilendem „Notenexekutor“ einerseits und Vertrauensperson andererseits zu entgehen, laufen in einigen Schulen bereits die ersten zaghaften Versuche, durch die Betrauung nicht durch diese Doppelrolle belasteter, mitunter auch schulfremder Personen eine Art Mediationsdienst für Eltern, Lehrer und Schüler anzubieten.
- Auch über eine Art familientherapeutische Begleitung als Angebot in Schulen, das sich von der schulpsychologischen Beratung durch mehr Schülernähe unterscheiden müsste, wäre nachzudenken.
- Eine weitere Möglichkeit wäre die verstärkte Nutzung von Synergien mit außerschulischen, psychosozialen Betreuungsangeboten. So wäre für mich z.B.

² i. Sinne von „personal gelebter Glaubwürdigkeit“

RAINBOWS in der Schule - vorbehaltlich bestimmter Rahmenbedingungen - ein durchaus vorstellbares Projekt.

Wenn die Schulen als Ausbildungsinstitutionen auch kein explizites Arbeitsfeld für therapeutische bzw. psychosoziale Begleitung sein können, so muss dennoch der im Schulzielparagrafen festgeschriebene bildungspolitische Grundauftrag erhalten bzw. immer wieder neu entdeckt und entfaltet werden: Nicht für die Schule, auch nicht für die Wirtschaft (!), sondern für das Leben - will heißen: das entfaltete Menschsein in einer intakten Umwelt - lernen wir. Was hinsichtlich der Bewältigung von krisenhaften Lebensphasen wie Trennung, Scheidung und Tod wohl besondere Gültigkeit hat.

Verwendete Literatur:

Henning C./ Knödler U., Problem Schüler – Problem Familien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern. Weinheim und Basel 1985 (Beltz).