

ERZIEHUNGSKONZEPTIONEN UND PRAXIS 15

Herausgegeben von Gerd-Bodo Reinert

Wolf-Dieter Hasenclever (Hrsg.)

Pädagogik und Psychoanalyse

PETER LANG

Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris



Macht Schule krank? Was richtet Schule im Seelenleben von Lehrern an?

Den Anstoß zur Themenstellung dieses Workshops gab der Titel für einen anderen Workshop des Symposions: "Macht Schule krank? Was richtet Schule im Seelenleben von *Kindern* an?" Vielleicht ist es kein Zufall, daß der Workshop unter dieser ursprünglichen Themenstellung nicht zustande kam, denn das Rahmenthema des Symposions "Pädagogik und Psychoanalyse" legte nahe, die Perspektive vom Objekt "Kind" auf das Subjekt "Lehrer" zu wenden: Eine psychoanalytisch orientierte Pädagogik muß dazu auffordern, systematisch die Übertragungsprozesse zu prüfen, die von Seiten des Lehrers in jede Diagnose eines "schulkranken" Kindes eingehen.

Der Workshop war in zwei Abschnitte eingeteilt. Der erste diente dazu, zunächst die Beziehung der Teilnehmer zum Thema zu klären (und war zugleich eine Demonstration des methodischen Zugangs der Fortbildungsseminare der *Pädagogischen Arbeitsstelle der Landerziehungsheime*. Diese Seminare befassen sich mit Konflikten und Krisen des Lehrers im Alltag von Internat und Schule). Für die erste Phase wurde das Thema des Workshops für eine Metapher variiert: "Was richtet Schule in *meinem Kopf* an?" Drei methodische Schritte folgten aufeinander:

1. Nach einer kurzen Entspannungsübung wird eine geleitete "Phantasie" angetreten, in der jeder Teilnehmer zunächst Erinnerungsbilder eigener jetziger oder früherer Schulsituationen aktiviert.

2. Jeder Teilnehmer erhält Zeichenblatt und Stifte und setzt seine Assoziationen unter dem Stichwort "Was richtet Schule in meinem Kopf an?" in ein Bild/Skizze/Graphik um.

3. In frei gebildeten Vierergruppen werden Gedanken zu den Bildern ausgetauscht.

Nach einer Pause begann dann der systematische Teil, in dem im Rundgespräch nach verallgemeinerbaren Symptomen (1), Ursachen (2) und Lösungen (3) für die "Krankheit" der Lehrer gesucht wird. Jetzt bewährte sich der personenbezogene Einstieg, der zunächst wie ein

Umweg aussah, nun aber das Gespräch lebendig, persönlich, wirklichkeitsnah machte.

1. Die Frage nach den Symptomen

Vier Beobachtungen sollen beispielhaft genannt werden, die als Indizien für die "Krankheit" angesehen wurden, die Schule in Köpfen und Körpern von Lehrern anrichtet.

a) In der Gesamtschule einer Großstadt mit über 2000 Schülern gibt es mehrere Lehrerzimmer, in denen sich Kollegen in festen Cliquen treffen. Wie in den meisten anderen Schulen auch gibt es ein Raucherzimmer. Hier nun als besondere Variante: ein "Alkoholikerzimmer", wo ab dem frühen Morgen nicht nur der Kaffee, sondern auch der Kognak kreist.

b) Offensichtlich psychosomatisch bedingte Störungen (Magenleiden, Herz-Kreislauf-Schwierigkeiten, erhöhte allgemeine Anfälligkeit) treten bei Lehrern gehäuft auf. Auffällig dabei ist der Unterschied der Krankheitsstatistik zwischen "normalen" Schulen und Schulen, die nach den Kriterien der modernen Schulforschung als "gute" Schulen gelten (positives Kollegiumsklima, ausgeprägtes Schulleben, hohe Identifikation von Schülern und Lehrern mit ihrer eigenen Schule etc.) – aus diesen "guten" Schulen wird von einer wesentlich niedrigen Krankheitsrate unter den Kollegen berichtet als aus einer vergleichbaren anderen Schule, die dieses "Gütesiegel" nicht hat.

c) Viele Kollegen berichten von einem Phänomen, das auch aus anderen Berufszweigen bekannt ist, hier aber besonders deutlich aufzutreten scheint: Am Beginn der ersehnten Ferien kommt es bei vielen zu deutlichen Krisensymptomen. Die hektische Geschäftigkeit schlägt um in depressive Zustände, die übergroße Anspannung mündet unmittelbar in eine Grippe o.ä., von der man sich verschont glaubte.

d) Eine Schulleitung bietet an, daß Kollegen, die sich gegenseitig regelmäßig hospitieren wollen, dafür eine angemessene Stundenentlastung erhalten. Der Vorschlag wird nicht aufgenommen.

Die Beispielliste ließe sich verlängern. Die Krankheitssymptome bei den drei ersten sind manifest. Der Extremfall: das Magengeschwür oder verdeckte (seltener: offene) Drogenabhängigkeit, meist Alkohol oder Tabletten. Wesentlich häufiger: der sichtbare physische oder psychische Breakdown, spätestens zu Beginn der Ferien. Gemeinsam scheint auf den ersten Blick allen drei ein Mechanismus zu sein: Sie haben alle

etwas Fluchtartiges an sich. Über diese Zusammenhänge wird später nachzudenken sein.

Überraschen mag in diesem Zusammenhang das Beispiel 4: Die Verweigerung von Kooperation. Was in anderen Arbeitsfeldern naheliegend, vernünftig, um eines optimalen Arbeitsergebnisses willen sogar zwingend notwendig ist, scheint unter Lehrern höchst schwierig: Daß wir uns gegenseitig helfen, wenn wir nicht weiterkommen; daß wir unsere Arbeit um einer Verbesserung willen offener wechselseitiger Kritik stellen. Möglicherweise sind die entscheidenden Symptome spezifischer Schul"krankheiten" gar nicht anhand eines medizinischen, sondern in erster Linie anhand eines sozialpsychologischen Kriterienkatalogs zu diagnostizieren. Nicht die Gastritis, sondern die Deformation professionelle, speziell der Verlust an Kommunikationsfähigkeit, ist das entscheidende Symptom.

Der Workshop selbst gab für diese These ein beredtes Beispiel. Die Anwesenheit von Schülern bei diesem Thema wird von einer ganzen Reihe von Teilnehmern als Störung empfunden. Bei der Zusammensetzung der spontanen Gruppen werden sie isoliert und gemieden. Im Rundgespräch im zweiten Teil verändert sich bei einer Auseinandersetzung zwischen einer mutigen Schülerin und den Kollegen deren Stimmlage: Sie wird schlagartig belehrend, bewertend, abqualifizierend. Oder: Die (in der Tat überraschende) Zumutung, im ersten Teil des Workshops die eigene Person einzubeziehen und der methodische Versuch, die vorschnelle Flucht in abgehobene sozialpsychologische Begriffswelten zu vermeiden, wurde von einem Kollegen als eine solche Indiskretion empfunden, daß er den Workshop verließ. Die Fassadenhaftigkeit der Begegnungen im Lehrerzimmer, der offene oder versteckte Zynismus gegenüber Kindern in unserer Konferenzsprache, die permanente Selbstentmündigung durch Projektionen auf die böse Schulleitung, den übermächtigen Lehrplan, die unerreichbare ministeriale Bürokratie – das sind die Symptome der wirklich gefährlichen "Krankheit" in unseren Schulen.

2. Die Frage nach den Ursachen

Anders als bei normalen Krankheiten, bei denen es in der Regel eine eindeutig bestimmbare Ursache, einen Krankheitsherd, einen Virus, eine genetische Deformation gibt, scheint die "Krankheit", um die es hier geht, viele verschiedene Ursachen zu haben. Diese Ursachen sind nur

selten eindeutig lokalisierbar und verstärken sich wechselseitig. Mindestens drei verschiedene Typen der Ursachenzuschreibungen lassen sich identifizieren. Zutreffend sind vermutlich immer alle drei in ihrem spezifischen Zusammenwirken.

a) "Es liegt an den *Rahmenbedingungen* von Schule".

Es lassen sich eine ganze Serie von äußeren Faktoren aufzählen, die für Schüler und Lehrer erheblich belastend wirken können: die Zerstückelung des Vormittags im 45-Minuten-Takt, in eine Vielzahl von Fächern und Gegenständen; die Größe der Gruppen (in der Regel zu groß, manchmal auch zu klein); die Gesamtzahl der Schüler, mit denen ein Lehrer sich innerhalb einer Woche auseinandersetzen soll (der Extremfall: der Religionslehrer, der in über 12 Klassen pro Woche ca. 300 Schülern begegnet); die Größe und Ausstattung der Räume (im Klassenraum wie in der Schule insgesamt), die dem altersmäßig angemessenen Bewegungsdrang der Kinder nicht gerechtwerden können; die Stofffülle und der Zeitdruck der Lehrplanvorgaben.

Der Sünden katalog der öffentlichen Schulen, von den Reformpädagogern in den 20er Jahren bereits deutlich notiert, ist bekannt. Erstaunlich sind zwei Phänomene. Zum einen, daß sich trotz der offensichtlichen Mängel und unbestreitbaren Bildungsfeindlichkeit dieser Rahmenbedingungen fast nichts oder nur sehr langsam wirklich etwas ändert. Zum anderen (und dies war für mich eines der verblüffendsten Gesprächsergebnisse!): Auch aus den Schulen, die hier und heute als Reformschulen ein Maximum an Gestaltungsfreiheit dieser äußeren Rahmenbedingungen besitzen, berichten Kollegen, die bei diesem Workshop vertreten waren, von – zum Teil erheblichen – Streßsymptomen im Alltag. Es kann also nicht nur an diesen äußeren Faktoren liegen.

b) "Die Ursachen sind in der Person des Lehrers zu suchen".

Zum einen erfolgt diese Ursachenzuschreibung auf einer relativ objektivierbaren Ebene: Die Lehrer hätten sich zu viel (oder zu wenig) wissenschaftlich qualifiziert; oder sie hätten sich zu wenig (oder zu viel) mit theoretischer Pädagogik befaßt; oder sie ließen sich zu wenig (nur in Ausnahmefällen zu viel) auf ihren Beruf ein, weil sie ihre Energien in der Politik, beim Häusle-Bauen, oder beim Rosenzüchten vergeudeten.

Zum anderen erfolgt die Ursachenzuschreibung auf einer radikal individualisierenden Ebene: In der Hauptsache würden diejenigen Lehrer, die sowieso für das normale Leben untauglich sind und nichts können. Oder diejenigen, die aus einer diffusen Menschenliebe und einem Weltverbesserer-Enthusiasmus die Schule als Vehikel der Gesellschaftsreform benutzen wollten (und darüber früher oder später natürlich erheblich frustriert werden). Oder diejenigen, die als latent Pädophile in einem gesellschaftlich sanktionierten Raum ihrer Leidenschaft nachgeben können – wenngleich in einer sehr verkümmerten Form.

Die polemische Formulierung macht deutlich, daß ich mich gegen solche Ursachenzuschreibungen wehren möchte. Andererseits ist nicht zu bestreiten, daß es sich um eine in unserem Zusammenhang legitime und notwendige Fragestellung handelt, *wer eigentlich aus welchen Gründen und mit welcher Qualifikation* Lehrer wird. Denn es ist offenkundig, daß es einen Zusammenhang gibt, zwischen diesen Fragen und der Frage, ob überhaupt und in welchem Bereich ein Lehrer sein Berufsfeld als belastend, krisenhaft, "krankmachend" erfährt. Anders ließe sich die Unterschiedlichkeit kaum erklären, mit der Lehrer einer selben Schule, einer selben Klasse, eines selben Schülers Alltagssituationen beschreiben und bewerten.

c) Der dritte Typ der Ursachenzuschreibung zielt auf das Gesamtsystem der Schule.

Die "krankmachende" Wirkung dieses Systems ist in einer strukturellen Überforderung begründet: Ich soll als Lehrer gleichzeitig

- dem *einzelnen Kind* gerechtwerden (das sich vielleicht gerade in einer massiven Entwicklungskrise befindet, durch häusliche Verhältnisse belastet ist, schrecklich-schönen Liebeskummer hat ...);
- der *Gruppe* als ganzer gegenüber Gerechtigkeit walten lassen (bei der Einforderung von Normen, bei der gleichmäßigen Verteilung meiner Zuwendung gegenüber allen, bei der Beurteilung konkurrierender Leistungen, etc.);
- meine "*Sache*" vertreten, mein Fach, für das ich eine Leidenschaft entwickelt (oder aber auch verloren) habe.

Diese drei Zielbereiche auszubalancieren, ist bereits ein ungemein anspruchsvolles Geschäft, denn zwangsläufig bedeutet die Konzentration auf ein Ziel fast immer die Vernachlässigung der anderen. Nun könnte man meinen, daß das Ausgleichen dieser drei Bereiche eine zumutbare

Anforderung an den Lehrer darstellt. Schwierig – und vermutlich unlösbar – wird die Situation erst dadurch, daß dieser Prozeß überlagert wird von drei weiteren Problemen:

- im Blick auf die Entwicklungskrisen des *Kindes* ist der einzelne Lehrer immer auch konfrontiert mit seiner *eigenen* mehr oder weniger bewußt verarbeiteten Geschichte als Kind und Jugendlicher; es ist offenkundig, daß hier sehr komplizierte Identifikations- und Projektionsprozesse ablaufen;

- im Blick auf die Gerechtigkeit der *Gruppe* gegenüber schlägt letztlich die objektive gesellschaftliche Funktion von Schule durch: die *Selektion*. Das bedeutet: die Vernachlässigung des einzelnen Kindes, seiner persönlichen Hintergründe, seiner individuellen Lerngeschichte; die verhängnisvolle Forderung, daß alle Kinder einer Gruppe zum selben Zeitpunkt auf dasselbe Niveau klettern sollen; die Instrumentalisierung der "Sache" zum Zweck der Auswahl. Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen.

- im Blick auf die *Sache* stellt sich bei genauerem Hinsehen immer wieder die Frage nach der *Legitimation*. Warum "muß" ich denn eigentlich diesem Schüler gerade jetzt, gerade dieses beibringen? Der Verweis auf Lehrplan oder Lernzieltaxonomien ist letztlich keine zureichende Legitimation.

Jeder Versuch, eine echte Balance zwischen den oben genannten drei Zielbereichen herzustellen, gerät zu einem hoffnungslosen Unterfangen, weil jeder der Zielbereiche in sich wiederum widersprüchlich ist. Je nach Kontext (s.o. unter 1.) und individueller Disposition (s. o. unter 2.) wird die Art und Weise, wie der einzelne Lehrer auf diese Widersprüche reagiert, verschieden sein. In der Regel wird er ignorieren, verdrängen; in Ausnahmefällen protestieren, revoltieren ... – oder aber in die Krankheit fliehen.

3. Die Frage nach der Therapie

Spätestens nach den Überlegungen im letzten Abschnitt über die systembedingten Ursachen wird deutlich, wie problematisch die Krankheitsmetapher im Blick auf den Seelenzustand der Lehrer werden kann. Die Metapher legt zunächst nahe, es gebe eine bestimmte Medizin, eine psychohygienische Maßnahme, die den "Lehrkörper" wieder funktionsfähig werden läßt. Man verordne regelmäßiges Joggen für die Seele via Joga

und Supervisionskurs und im übrigen – Widersprüche gibt es überall im Leben – sollten die Lehrer sich doch nicht so anstellen ...

Wenn man so will, ist aber nach den letzten Thesen über die strukturellen Widersprüche von Schule die Frage des Workshops falsch gestellt. Sie sollte nicht lauten "Macht Schule krank?" Der Ausgangssatz müßte vielmehr lauten: "Die Schule ist krank". Nicht der Lehrer ist der eigentliche Patient, sondern die Schule. Dieser Perspektivenwechsel darf auf keinen Fall verlorengehen, weil sonst alle Maßnahmen, die den einzelnen Lehrer stützen sollen, einen an sich unhaltbaren Zustand nur vordergründig erträglicher machen.

Da die Alternative "Schafft die Schule ab" utopisch ist, ist es um der Kinder wie der Lehrer willen geboten, sich nach wirksamen Therapien umzuschauen. Zwei Ansatzpunkte dafür sind auszumachen. Sie ergänzen sich gegenseitig.

a) Die Lehrer stärken, mit dem vordergründig paradox erscheinenden Ziel, sie nicht unempfindlicher, sondern zunächst empfindlicher gegenüber den Widersprüchen der Schule zu machen. Wichtige Hilfsmittel dabei können Supervisions-, Balint-, Selbsterfahrungsgruppen u.ä. sein. Um durch eine Krise hindurch Veränderung zu erreichen, ist in bestimmten Phasen Hilfe durch professionelle Beratung notwendig. Es ist wichtig, den Leidensdruck in produktive Veränderungsbereitschaft zu verwandeln.

b) Innerhalb des bestehenden Schulsystems Nischen schaffen, in denen ein freies, lebendiges Lernen und Lehren stattfinden kann. Dies muß, wie die Landerziehungsheime zeigen, nicht nur im engen Korsett des Unterrichts geschehen. Unterrichtsergänzende Aktivitäten bieten ein breites Feld. Auch Rahmenbedingungen von Unterricht können bereits jetzt schon so verändert werden, daß sie ein hohes Maß an individueller Gestaltung zulassen. Und Beispiele gibt es im privaten und öffentlichen Schulwesen genug. Es ist wichtig, sie zur Kenntnis zu nehmen, um Mut zu machen. Wut *allein* genügt nicht – oder macht krank.

Der vorliegende Band dokumentiert das Marienauer Symposium "Pädagogik und Psychoanalyse", das im Oktober 1989 zum 100. Geburtstag von Gertrud Bondy stattfand. Es sollte eine historische und aktuelle Bestandsaufnahme der Verbindungslinien zwischen beiden Gebieten leisten. Diese Bestandsaufnahme wurde ergänzt um die Diskussion möglicher Zukunftsperspektiven einer erneuerten Schule in Verbindung mit psychoanalytischer Erfahrung und Praxis.

In der Themenstellung erinnerte das Symposium an die besondere Leistung von Dr. Gertrud Bondy, die als Ärztin, Schülerin von Sigmund Freud und eine der ersten Psychoanalytikerinnen Mitbegründerin der Schule Marienau war. Sie gab diesem Landerziehungsheim schon in den zwanziger Jahren ein spezifisches, an der psychoanalytischen Pädagogik orientiertes Profil.

Wolf-Dieter Hasenclever (StD i.P.) wurde 1945 geboren, Studium der Mathematik und Physik sowie Philosophie und Pädagogik in Bonn, Freiburg und Tübingen. Bis 1980 Lehrer an der Gesamtschule Tübingen. Gründungsvorsitzender der Grünen Baden-Württemberg und Landtagsabgeordneter von 1980 bis 1984. 1984 bis 1986 Studienleiter der Urspringschule. Seit 1986 Leiter des Internatsgymnasiums und Landerziehungsheims Marienau bei Lüneburg. Lehrbeauftragter für Pädagogik an der Universität Hamburg. Zahlreiche Veröffentlichungen aus den Bereichen ökologische Politik und Pädagogik.