

Z. f. Individualpsychol., 14. Jg., S. 261-270 (1989)
© Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Bericht / Report

Tiefenpsychologische Lehrerfortbildung in Wien

Die Grundkonzeption eines Kursmodells, erste Erfahrungen und die Skizze naheliegender Konsequenzen

WILFRIED DATLER

Further Training for Teachers in Vienna The Basic Conception for a Model Course, First Experiences with the Model and an Outline of the Most Obvious Consequences

For the last four years, the *Alfred Adler Institut* together with the *Paedagogical Institute of the City of Vienna* has organized four-semesterlong training courses for teachers. The curriculum is based on the individual psychological tradition of the period between the two World Wars. The basic conception of these courses consists of a combination of *Balint group* and *theoretical seminar* in which the participants are given a large measure of self-responsibility for the organization of the theoretical seminars. The progress and the dynamic of the training courses to date allow the formulation of some first consequences which are relevant for teacher training and further education in general and which have scarcely if ever a topic for discussion in the literature.

Seit vier Jahren veranstaltet das Alfred-Adler-Institut gemeinsam mit dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien viersemestrige Lehrerfortbildungskurse. Diese Aktivitäten schließen an Individualpsychologische Traditionen der Wiener Zwischenkriegszeit an. Die Grundkonzeption dieser Kurse besteht aus einer Kombination zwischen Balintgruppenarbeit und Theorie-seminar, wobei den Teilnehmern ein hohes Maß an Selbstverantwortung bezüglich der Ausgestaltung der Theorie-seminare überlassen bleibt. Der Verlauf und die Dynamik der bisherigen Fortbildungsarbeit erlaubt die Formulierung erster Konsequenzen, die für Lehreraus- und Fortbildung ganz allgemein von Bedeutung sind und in der bisherigen Literatur noch kaum thematisiert wurden.

Historische Anknüpfung

Die Zusammenarbeit zwischen Tiefenpsychologie und Lehrerfortbildung hat in Wien eine lange und wechselvolle Geschichte. Ihren Höhepunkt erreichte sie zweifellos in der Zwischenkriegszeit, als im Zuge der legendär gewordenen „Wiener Schulreform“ unter *Otto Glöckel* ein „Pädagogisches Institut“ eröffnet wurde (1923), das Agenden der Lehreraus- und -fortbildung wahrnehmen sollte. Als bald wurden führende Individualpsychologen damit betraut, innerhalb des Pädagogischen Instituts und dessen Umfeldes zu Fragen der pädagogischen Psychologie, der Erziehungslehre und jenes Themengebietes zu lehren, das heute als „Verhaltensgestörtenpädagogik“ bezeichnet würde. Darüber hinaus leisteten Individualpsychologen an einigen Schulen in öffentlich zugänglicher Form Beratung; ein Individualpsychologischer Schulversuch wurde ins Leben gerufen; und auch die der Lehrerfortbildung gewidmeten „Bezirkslehrerkonferenzen“ waren phasenweise von der Auseinandersetzung mit Individualpsychologischem Gedankengut geprägt (vgl. dazu allgemein *Olechowski* 1985, *Severinski* 1985, *Pfeiffle* 1986 und „Schulheft 37“; sowie *Schnell* 1977, *Handlbauer* 1984, *Spiel* 1981 und *Keim* 1984, wo auf die Arbeit von Individualpsychologen speziell eingegangen wird).

Mit der Machtergreifung des Austrofaschismus mußte diese Zusammenarbeit zwischen Tiefenpsychologie und Lehrerbildung aber jäh enden. Obwohl *Alfred Adler* mit Mitarbeitern wie *Oskar Spiel*, *Ferdinand Birnbaum*, *Friederike Friedmann*, *Franz Scharmer* oder *Carl Furtmüller* jahrelang wichtige Aufgaben im Rahmen der Wiener Lehrerfortbildung wahrgenommen hatte, erhielten viele Individualpsychologen nach der Zerschlagung der österreichischen Demokratie Lehrverbot; und während es nach 1945 vor allem Mitgliedern der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung gelang, eine Kooperation zwischen Tiefenpsychologie und Schulpädagogik zu entwickeln (vgl. *Nowotny* 1980), gelang es Vertretern der Individualpsychologie nur partikulär, an die Traditionen der Zwischenkriegszeit anzuschließen.

Vor allem im Rahmen des *Otto-Glöckel-Gedenkjahres* (1985) entsann man sich allerdings wieder dieser Vergangenheit. Gespräche zwischen dem Alfred-Adler-Institut und Vertretern des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien führten zur Ausarbeitung eines Fortbildungskurses für Lehrer, der von beiden Einrichtungen gemeinsam angeboten wurde. Er sollte sich mit vier Kursstunden pro Woche über mindestens vier Semester erstrecken, wobei 20 Kursstunden pro Semester vom Pädagogischen Institut bezahlt wurden. Die übrigen Kursstunden wurden vom Alfred-Adler-Institut sowie vor allem von den Teilnehmern selbst getragen, die im Durchschnitt für jede Kursstunde etwa 30 öS aus eigener Tasche zu bezahlen hatten.

Im Juni 1988 und 1989 beendeten jeweils 14 Teilnehmer die ersten beiden Kurse. Das veranlaßt mich im folgenden, *erstens* die Grundzüge dieser Fortbildungsarbeit zu skizzieren und *zweitens* anzudeuten, welche grundsätzlichen Folgerungen unsere bisher gemachten Erfahrungen nahelegen. Diese Folgerungen können nun präziser formuliert werden, als es nach dem ersten Kurs möglich gewesen war (vgl. *Datler* 1989).

1. Die Grundkonzeption des Kurses

Die Teilnahme an diesem Fortbildungskurs sollte Lehrern keine neuen Berufsfelder eröffnen. Ziel war vielmehr die Entfaltung tiefenpsychologischer Kompetenzen, die es Lehrern möglich machen sollten, im Rahmen ihres tagtäglichen Arbeitsbereiches

- Interaktionen zwischen Schülern und Schülern, Schülern und Lehrern, Lehrern und Eltern, Lehrern und Lehrerkollegen, Lehrern und Vorgesetzten . . . unter Bedachtnahme auf unbewußte Prozesse differenzierter zu verstehen,
- um diese Interaktionen im Anschluß daran differenzierter und überlegter ausgestalten zu können.

Der augenblickliche Stand der Schul- und Fortbildungsforschung veranlaßte uns dabei, von drei Grundsatzüberlegungen auszugehen.

1.1 Die tiefenpsychologisch-pädagogische Aus- und Fortbildung von Lehrern ist unzulänglich

Unsere erste Grundannahme besagte, daß tiefenpsychologisch-pädagogische Kompetenzen im Rahmen gängiger Lehrerausbildungen nicht einmal ansatzweise entfaltet werden. An Universitäten oder pädagogischen Akademien werden Begriffe wie Unbewußtes, Übertragung, Ich, Es, Über-Ich . . . zwar bruchstückhaft vorgetragen; damit tiefenpsychologische Überlegungen differenziert angestellt und handlungsrelevant werden können, bedarf es aber (a) einer weit fundierteren Einführung in Theorie, die (b) von Prozessen der Selbsterfahrung und Praxisreflexion gestützt und begleitet wird.

Beides fehlt in den augenblicklich angebotenen Lehrerausbildungsgängen in Wien.

Um diesem Mangel Rechnung zu tragen, wurde das Fortbildungsangebot so konzipiert, daß es aus zwei Elementen bestand: aus einem wöchentlich stattfindenden zweistündigen *Theorieseminar* und einer wöchentlich ebenfalls zwei Stunden lang arbeitenden *Balintgruppe*.

- Die Balintgruppenarbeit sollte den Lehrern die Möglichkeit eröffnen, im gemeinsamen Prozeß eigene unbewußte Tendenzen (wie die der Übertragung und Gegenübertragung, der Abwehr und Sicherung oder des Agierens in Gruppen . . .) aufzuspüren und zu bearbeiten. Dabei sollte eine Aufgabe der Balintgruppenarbeit darin bestehen, kontinuierlich anwachsende Voraussetzungen für ein sinnvolles Arbeiten im Theorieseminar zu schaffen; denn es ist wenig ertragreich, wenn man „theoretisch“ mit tiefenpsychologischen Begriffen und Konzepten arbeitet, ohne unbewußte Momente zuvor bei sich selbst entdeckt und die Sinnhaftigkeit einer intensiveren Beschäftigung mit Tiefenpsychologie somit am eigenen Leib erfahren zu haben (vgl. *Datler u. a.* 1987).
- Im „Theorieseminar“ sollten die Lehrer Gelegenheit erhalten, sich in Grundlagen und spezielle Kapitel der Tiefenpsychologie und tiefenpsychologisch orientierten Pädagogik einzuarbeiten. Dafür wurden sowohl „klassische“ als auch neuere Arbeiten aus der Individualpsychologie und Psychoanalyse herangezogen, wobei ausdrücklich auf jene Konvergenzen zwischen psychoanalytischen und individualpsychologischen Theorieentwicklungen hingewiesen wurde, die in jüngster Zeit wiederholt nachzulesen waren (vgl. *Mohr 1987, Antoch 1987, Datler 1988*). Um diesen Konvergenzen Rechnung zu tragen, wurde wiederholt von der Erarbeitung eines „tiefenpsychologischen“ (und nicht bloß von der Erarbeitung eines „individualpsychologischen“) Rahmenkonzeptes gesprochen. Über die Aneignung eines solchen „Rahmenkonzeptes“ sollten die Lehrer in die Lage versetzt werden, punktuelle Beobachtungen und Erfahrungen, wie sie in der Schule (oder in der Balintgruppe) gemacht werden, in umfassendere und grundsätzlichere Zusammenhänge einzuordnen. Die Auseinandersetzung mit Theorie sollte sie weiter befähigen, mit tiefenpsychologischem Verständnis auch solchen Problemsituationen zu begegnen, die im Fortbildungskurs selbst nicht besprochen wurden bzw. in der Balintgruppe zunächst noch gar nicht thematisiert werden konnten. Und schließlich sollten von der Beschäftigung mit „Theorie“ auch fundierte Anregungen und Impulse für die Neugestaltung schulischer Praxis ausgehen; denn wenngleich Probleme, die in den Balintgruppen bearbeitet wurden, aus der Besprechung im Theorieseminar auszuschließen waren, so sollte doch immer wieder auf unmittelbare Praxisprobleme Bezug genommen bzw. von solchen Problemen in der theoretischen Reflexion ausgegangen werden.
- Diese Beschäftigung mit Theorie sollte ihrerseits wiederum anregende Konsequenzen für die Balintgruppenarbeit mit sich bringen, die ja neben der Stützung des Theorieseminars noch weitere Aufgaben zu erfüllen hatte. Denn während das Theorieseminar auf die Auseinandersetzung mit Konzepten, Grundannahmen, Interventionsmodellen, Interpretationsrichtlinien . . . auszurichten war und somit erwartungsgemäß zum Intellektualisieren und Rationalisieren einlud, sollte in der Balintgruppe die eigene „affektgeladene“ und unbewußt ausgestaltete Involviertheit in Praxis- und Gruppenprozesse aufgeheilt und bearbeitet werden. Damit sollte den teilnehmenden Lehrern die Möglichkeit gegeben werden, tiefenpsychologische Sensibilität auch über die gemeinsame, supervisionsähnliche Arbeit an eigenen und fremden Fallbeispielen sowie über die gemeinschaftliche Analyse von aufbrechenden Gruppenproblemen zu entfalten, wie man es z. B. bei *Schmid (1971), Hellwig (1979), Muck (1980, 106 ff., 159 ff.), Garlichs (1984) oder Diem-Wille (1987)* nachlesen kann.

1.2 Es ist wichtig, daß Lehrer umfassende Verantwortung für die Kursgestaltung übertragen bekommen

Bezüglich der Gestaltung des Theorieseminars verfolgten wir die Absicht, inhaltliche, methodische und personelle Entscheidungen nur bedingt vorzugeben. Vom Alfred-Adler-Institut her waren bloß Kurseinheiten über „Einführung in Tiefenpsychologie (unter besonderer Berücksichtigung der Individualpsychologie)“, „Tiefenpsychologische Entwicklungspsychologie“ und „Psychopathologie“ vorgeschrieben. Schon die Frage des Umfanges und der Ausgestaltung dieser Seminareinheiten sollte aber gemeinschaftlich mit den Seminarteilnehmern überlegt werden. Und mit der Fort-

dauer des Kurses sollten die Teilnehmer in immer größerem Ausmaß selbst zu entscheiden haben,

- welche weiteren Themen und Fragestellungen
 - in welcher methodisch-didaktischen Form
 - unter Beiziehung welcher Fachleute aus dem Verein für Individualpsychologie
 - mit welchen Zielsetzungen
- im Theorieseminar behandelt werden sollen.

Dieses Vorhaben gründete in unserer zweiten Grundannahme, die von der beruflichen Sozialisation von Lehrern handelte. Wir gingen davon aus, daß Lehrer einen Gutteil ihrer Kindheit, ihrer Jugend, ihrer Ausbildung und ihrer beruflichen Tätigkeit unter schulischen oder schulähnlichen Bedingungen zubringen, die stark vorstrukturiert sind und in der Regel kaum dazu stimulieren, individuelle Lerninteressen eigenständig auszumachen und zu verfolgen. Auch dürfte es Lehrern aufgrund ihrer Ausbildungs- und Arbeitssituation besonders schwer fallen, eigene Praxischwächen vor sich und anderen zu thematisieren, um von daher den Wunsch nach ganz bestimmten Fortbildungsschritten zu artikulieren (vgl. Ebert 1979, Witte 1982, Grossmann 1980, Diem-Wille 1987). Wenn Fortbildung auf die Verbesserung individueller Praxiskompetenzen abzielen will, dann ist es aber notwendig, daß individuelle Fortbildungsinteressen und -notwendigkeiten von den Teilnehmern selbst erkannt und verfolgt werden. Um diesem Prinzip gerecht zu werden, schien es uns daher nötig zu sein, die Verantwortung für die Gestaltung und Nutzung des Theorieseminars über weite Strecken den Seminarteilnehmern selbst zuzumuten; zumal wir damit auch verdeutlichen wollten, daß prinzipiell jeder Pädagoge für seine Praxis selbst verantwortlich ist und deshalb auch er selbst die Letztentscheidung darüber zu treffen hat, welche Momente seiner Praxis er differenzieren und verbessern will (und welche nicht). Um diese Grundhaltung zu verdeutlichen, sollte der Verfasser dieser Zeilen auch nicht als *Kursleiter*, sondern als *Kurskoordinator* fungieren, der zwar das Einführungsseminar gestaltete und den Seminarteilnehmern bis zuletzt bei der Lösung organisatorischer Probleme half, gleichzeitig aber vom Beginn an das Prinzip der Eigenverantwortlichkeit der Seminarteilnehmer hervorkehrte und sie schon nach den ersten Wochen mit der Frage allein ließ, welche Schwerpunkte die Seminarteilnehmer im zweiten Semester von sich aus bearbeiten wollten.

1.3 *Es ist sinnvoll, Lehrer verschiedener Schultypen sowie „Nicht-Lehrer“ in den Kurs aufzunehmen*

Unsere dritte Grundannahme bezog sich zunächst auf die organisatorische Gliederung des österreichischen Schulwesens. Sie besagte, daß es Lehrern schwerfällt, das Spezifische ihrer Tätigkeit in die schulische Gesamtlandschaft Österreichs einzuordnen, da sie kaum mit Problemen jener Schultypen vertraut sind, in denen sie selbst nicht unterrichten. Um dieser Tendenz entgegenzusteuern, öffneten wir den Kurs für Lehrer aller Schultypen. Davon erhofften wir uns die Vertiefung des Verständnisses für die pädagogische Arbeit in anderen Schulformen (was z. B. dann wichtig sein könnte, wenn Lehrer mit bildungspolitischen Fragen oder mit Übertrittsproblemen von Schülern konfrontiert sind). Darüber hinaus sollte die Zusammenarbeit von Lehrern aus verschiedenen Schultypen auch dazu führen, daß etwaige problematische Sichtweisen und Vorurteile relativiert werden, deren Ausbildung durch die Arbeit in ganz bestimmten Schultypen gefördert werden könnte.

Mit dieser Intention vereinbar war schließlich der Beschluß der Lehrer, in den Kurs auch „Nicht-Lehrer“ (also z. B. Erzieher oder Sozialarbeiter) aufzunehmen. Diese Kollegen sollten schulfremde Betrachtungs- und Beurteilungsperspektiven einbringen und es den Lehrern überdies ermöglichen, sich mit weiteren Bereichen des Vor- und Umfeldes von Schule differenzierter auseinanderzusetzen.

2. Rückblick und die Skizze erster Konsequenzen

Der Verlauf der Fortbildungskurse wurde von einigen Individualpsychologen, die lehrend tätig waren (vgl. *Datler* 1989, 9), kontinuierlich besprochen. Weiter wurden die Kursabsolventen während des Kurses sowie nach dessen Abschluß um mündliche sowie schriftliche Rückmeldungen gebeten. Faßt man die Eindrücke der Lehrenden sowie die Rückmeldungen der Teilnehmer zusammen, so lassen sich fünf Punkte präzisieren, die einige Konsequenzen implizieren, welche für Lehreraus- und -fortbildung von Bedeutung sind.

2.1 Die Entfaltung praxisleitender Kompetenzen

Die Rückmeldungen der Kursteilnehmer und der Verlauf des Kurses bestätigten die bereits mehrfach formulierte Annahme, daß es auch zur Entfaltung tiefenpsychologisch-pädagogischer Handlungskompetenzen der Verschränkung von Selbsterfahrung, Theoriearbeit und supervisionsähnlicher Fallreflexion bedarf (vgl. z. B. *Schmid* 1971, *Figdor* 1985, *Leber* 1985, *Leber & Trescher* 1987).

Die Tatsache, daß die Seminar Teilnehmer anfangs sowohl mit einer Einführung in Tiefenpsychologie als auch mit Balintgruppenarbeit konfrontiert waren, lud sie zunächst zwar ein, in den Balintgruppen über Gebühr zu „intellektualisieren“. Gleichzeitig regte die Theoriearbeit aber auch das Suchen nach unbewußten Prozessen an und stimulierte weite Strecken der Balintgruppenarbeit. Letztere wurde für die Ausbildung tiefenpsychologischer Kompetenzen als unentbehrlich eingeschätzt, wobei auffiel, daß die Balintgruppenleiter ebenso wie die Lehrenden im Theorieseminar durch die *strikte Trennung zwischen beiden Kurselementen* davor bewahrt wurden, in Identitätsdiffusionen verstrickt zu werden. Dadurch konnte in den Balintgruppen höchst „klassisch“ gearbeitet werden, ohne daß die Auseinandersetzung mit Theorie insgesamt hätte vernachlässigt werden müssen.

Insgesamt gaben die Lehrer an, sie hätten durch diese Art von Fortbildungsarbeit vor allem folgende Kompetenzen entfaltet:

- Die Kompetenz, die eigene Lehrerpersönlichkeit differenzierter zu verstehen sowie unbewußte Erlebnis- und Aktivitätstendenzen bei Schülern, Eltern, aber auch Kollegen differenzierter auszumachen;
- die Kompetenz, unbewußte Prozesse in zwischenmenschlichen Interaktionen differenzierter ausloten und verstehen zu können (unter Einschluß der Beachtung von Übertragungs- und Gegenübertragungsproblemen sowie „eigener Anteile“, die gerne „übersehen“, gelegnet oder auf Schule, Schüler oder Eltern projiziert werden);
- die Kompetenz, schulinterne Probleme unter tiefenpsychologischen Gesichtspunkten differenzierter ausmachen und „handhaben“ zu können (was v. a. auch im Hinblick auf die Arbeit mit schwierigen oder störenden Schülern als förderlich erlebt wird); sowie
- die Kompetenz, eigene Handlungsspielräume und Fördermöglichkeiten realistischer einschätzen zu können (was sowohl zur Aufgabe mancher Größenphantasien als auch zur Aufgabe mancher Gefühle der völligen Hilflosigkeit führte). In diesem Sinn berichteten Teilnehmer, man habe „gelernt, auch mit kleinen Erfolgen zufrieden zu sein. Die großen Lösungen sind kaum möglich“.

Und einer anderen Rückmeldung zufolge habe die Fortbildungsarbeit „das Gefühl (vermittelt), daß auch bei noch so schwierigen Fällen doch etwas weitergeht, auch wenn es in einem bescheidenen Rahmen erfolgt. Das war . . . sehr aufbauend.“

Darüber hinaus haben einige Kursteilnehmer behauptet, auch in der Rechtfertigung ihres Tuns sicherer geworden zu sein und ihren pädagogischen Standpunkt auch Kollegen oder Vorgesetzten gegenüber sicherer begründen und vertreten zu können.

2.2 Die Notwendigkeit einer praxisbegleitenden Aus- und Fortbildungsarbeit

Wenn man die erwähnten praxisleitenden Kompetenzen entfalten bzw. vertiefen will, dann ist es notwendig, die Fort- und Ausbildungsarbeit über einen längeren Zeitraum hindurch *parallel zur beruflichen Tätigkeit* zu leisten. Nur dann, wenn Aus- und Fortbildungsgänge *praxisbegleitend* gestaltet werden, wird es den Teilnehmern längerfristig möglich, Anregungen aus einem Lehrgang in die eigene Praxisgestaltung aufzunehmen, um die dabei gemachten Erfahrungen wiederum zum Gegenstand weiterführender Reflexion zu machen. *Gerade dieser, von den Seminarteilnehmern so bedeutsam erlebte Aspekt der wechselseitigen Durchdringung von Berufspraxis, Praxisreflexion und Theorieseminar wird in den meisten anderen Aus- und Fortbildungsgängen nicht oder nur äußerst unzureichend verfolgt*; denn es ist geradezu eine Karikatur des Gemeintem, wenn diese Durchdringung dadurch erreicht werden soll, daß Studenten kurzfristige Praktika absolvieren oder „Supervisionen“ bereitgestellt erhalten, ohne daß die jeweiligen „Supervisoren“ ausreichend ausgebildet worden wären.

Von daher scheint es notwendig zu sein, gängige Formen der Aus- und Fortbildungspraxis völlig neu durchzugestalten. Es wäre zumindest dringend notwendig, an erste Phasen der Lehrerausbildung zweite Phasen anzuschließen, in denen berufs begleitende und praxisreflektierende Arbeit im hier skizzierten Sinn sorgfältig und über einen längeren Zeitraum hinweg kontinuierlich verfolgt wird.

2.3 Die Frage der Kursdauer

Damit eine solche berufs begleitende praxisreflektierende Aus- und Fortbildungsarbeit Erfolge zeitigen kann, bedarf es freilich auch ausreichend viel Zeit, die für kontinuierliche (!) Arbeit genützt wird. Daß die Dauer unseres Fortbildungskurses nicht mit einem Jahr, sondern mit mindestens vier Semestern festgelegt und von Teilnehmern aus freien Stücken sogar um ein fünftes Semester erweitert wurde, erwies sich vor allem aus folgenden Gründen als sinnvoll:

- Das Vorhaben, Lehrern zu helfen, unbewußte Tendenzen bei sich selbst aufzuhellen, braucht Zeit; denn einerseits schürt ein solches Vorhaben Angst und damit unbewußte Widerstände, deren Durcharbeitung oft sehr zeitaufwendig ist. Und andererseits führt die Entdeckung von bislang verborgen gewesenen Ängsten, Wünschen, Handlungstendenzen . . . am eigenen Selbst zu Phasen der Verunsicherung und Orientierungslosigkeit, aus denen heraus erst mühsam neue Bewertungs- und Handlungskompetenzen entwickelt werden müssen. Dies beschrieb ein Teilnehmer so: „Nach einer Phase der Lähmung, des Wandels vom spontanen Agieren zum Beobachten, Hinterfragen, mit keiner oder zu später, verkrampfter Reaktion . . . agiere ich jetzt wieder wie vorher, jedoch mit mehr Sensoren. Es ist, als würde ich gleichzeitig mehr sehen und hören und es behindert doch nicht mein Tun.“
- Damit es den Teilnehmern möglich wird, eigene Praxisprobleme zu artikulieren und unter tiefenpsychologischen Gesichtspunkten gemeinschaftlich zu bearbeiten, bedarf es auch eines gehörigen Maßes an wechselseitigem Vertrauen. Auch der Aufbau eines solchen Vertrauens braucht Zeit; zumal die Bereitschaft zur Entfaltung angemessener „Intimität“ und partnerschaftlicher Arbeit

- im Zuge der erwähnten beruflichen Sozialisation von Lehrern auch alles andere als gefördert wird. Auch in unserem Fortbildungskurs wurde davon berichtet, wie schwer es einzelnen Lehrern fällt, eigene Praxisprobleme in jener Offenheit „einzugestehen“ und zu besprechen, wie es für viele Vertreter anderer Berufsgruppen bereits selbstverständlich geworden ist (man denke etwa an Sozialarbeiter oder Psychotherapeuten).
- In diesem Zusammenhang fiel es vielen Teilnehmern zunächst auch schwer, explizit Verantwortung für die Gestaltung des Theorie-seminars mitzutragen. Auch zur Erarbeitung dieser Probleme erwies sich der mehr als viersemestrige Arbeitsrahmen als förderlich: denn es war zu beobachten, daß die Lehrergruppen entsprechende „Krisen“ langfristig nutzen konnten, um schließlich in der Lage zu sein, die letzten Kursphasen dann völlig selbständig zu planen und zu gestalten. So nahmen es die Lehrer etwa auf sich, völlig eigenständig mit erfahrenen Individualpsychologen Kontakt aufzunehmen, um mit ihnen im Rahmen des Theorie-seminars selbstgewählte Praxisprobleme zu besprechen und auf mögliche Deutungs- und Lösungsmöglichkeiten hin zu untersuchen. In Eigenorganisation wurde ein zusätzlicher Wochenendblock zu Fragen der Gruppendynamik und Spielpädagogik organisiert. Und auch *die Abschlußarbeit, die den Kursteilnehmern die außerordentliche Mitgliedschaft im Österreichischen Verein für Individualpsychologie ermöglichte*, entartete nicht zur Pflichtübung: Die Teilnehmer formulierten eigene Praxisprobleme, um diese in Selbstorganisation mit Kollegen und Individualpsychologen zu besprechen und die Möglichkeit zu nutzen, das dabei Erarbeitete in eine schriftliche Darstellung zu bringen und somit auch vor sich selbst nochmals zu präzisieren.
 - Zweifellos ist ein Gutteil dieser Praxisprobleme, die es zu bearbeiten galt, darauf zurückzuführen, daß die Praxisreflexion nicht in Einzelsupervisionen, sondern gemeinschaftlich in Balintgruppen vorangetrieben wurde. Lehrern längerfristig Zeit zu geben, sich mit solchen Gruppenproblemen auseinanderzusetzen, ist angesichts der Tatsache angebracht, daß Lehrer über weite Strecken nicht mit einzelnen Schülern, sondern mit Schülergruppen arbeiten und auch dieser Aspekt in den meisten Aus- und Fortbildungsgängen vernachlässigt wird (Trescher 1985, 88 ff.). Im Gegensatz dazu war es den Lehrern hier möglich, in krisenhaften Phasen über einen längeren Zeitraum hinweg mitzuverfolgen, daß auch sie jene Verhaltensweisen zeigen, die sie bei vielen ihrer Schüler bemängeln (Schwätzen, Schwänzen, Konkurrieren, ausdrückliches Zeigen von Desinteresse . . .). Dies führte dann mit zu dem Wunsch, gruppenspezifische Fragen der schulischen Arbeit verstärkt im Theorie-seminar zu behandeln.

Wenn der Verlauf dieser Fortbildungsprozesse auf die große Bedeutung längerfristiger, kontinuierlicher Arbeitsmöglichkeiten verweist, dann legt dies die Überlegung nahe, die Aufsplitterung einzelner Aus- und Fortbildungsangebote in zahlreiche Fächer und Kurse mit jeweils geringem Stundenumfang drastisch zu reduzieren, um statt dessen die Möglichkeit zu eröffnen, umfangreichere Aus- und Fortbildungseinheiten anzubieten (vgl. auch Datler u. a. 1987).

2.4 Zur Frage der Zusammenführung von Lehrern mit „Nicht-Lehrern“

Es ist bemerkenswert, daß am Ende dieses Fortbildungskurses auch jene beiden Teilnehmer von bedeutsamen Lern- und Praxisfortschritten berichteten, die selbst gar keine Lehrer waren. Ob bzw. in welcher Intensität hingegen auch Lehrer von der Aufnahme von Erziehern, von Vertretern aus paramedizinischen Berufen oder von Sozialarbeitern . . . in Lehrerfortbildungskurse profitieren, darüber kann nach dem Ende dieser ersten Kurse kaum etwas geäußert werden.

Der Versuch, Lehrer verschiedener Schulformen in einen Kurs zusammenzuführen, dürfte hingegen sehr deutlich die Auseinandersetzung einzelner Lehrer mit spezifischen Problemen jener Schultypen fördern, in denen diese Lehrer selbst nicht unterrichten. Lehrer können dadurch z. B. lernen, sich subtiler vorzustellen, mit welchen Problemen etwa ein Schüler konfrontiert war, ehe er in seine jetzige Schulform gelangte, bzw. mit welchen Problemen er konfrontiert wäre, wenn er seine Schulform verlassen müßte.

2.5 Grenzen dieser Fortbildungsarbeit

Es muß auch betont werden, daß dieser Art von Fortbildungsarbeit ganz bestimmte Grenzen gesetzt sind.

- Eine Grenze wurde deutlich, als manche Lehrer am Ende des Kurses bemerkten, sie hätten gerne diese oder jene Kompetenzen noch weiter entfaltet, doch sei die Zeit dafür einfach zu kurz gewesen. Eine Fortbildungskonzeption wie die hier geschilderte provoziert offensichtlich starke Erwartungen, denen auch aus zeitlichen Gründen nicht völlig entsprochen werden kann. Es dürfte deshalb notwendig sein, daß sowohl Lehrende als auch Kursteilnehmer möglichst bald zu einer realistischen Einschätzung der Lernmöglichkeiten gelangen, die solch ein Kurs eröffnet. Wird bei Teilnehmern, wie eine Rückmeldung lautete, „Appetit auf mehr“ geweckt, dann sollte es freilich möglich werden, spezielle weiterführende Fortbildungswünsche aufzugreifen und weitere Fortbildungselemente anzubieten, die es den Teilnehmern erlauben, an den begonnenen Kompetenzerweiterungen gezielt weiterzuarbeiten.
- Seminarteilnehmer verwiesen mehrmals darauf, daß es ihnen aufgrund des Fortbildungsangebotes gelang, mit „schwierigen“ Schülern gezielter zu arbeiten. Auch dabei seien sie aber wiederholt auf Grenzen gestoßen; denn manche Schüler hätten nur dann angemessen gefördert werden können, wenn es mehreren Kollegen eines Lehrkörpers gelungen wäre, in koordinierter Weise „an einem Strang zu ziehen“. Eine solche Kooperation hätte aber nicht hergestellt werden können. Solche Bemerkungen machen deutlich, daß Fortbildungsmöglichkeiten, die auf eine Verbesserung schulischer Praxis abzielen, nicht nur einzelnen Lehrern, sondern auch Lehrkörpern (oder zumindest Teilen davon) stärker als bisher angeboten werden sollten. Eine solche Art von Fortbildung und Kooperation war im Individualpsychologischen Schulversuch Oskar Spiels gang und gebe (*Spiel & Datler 1987*); und auch *Diem-Wille (1986)* hat erst jüngst vom erfolgreichen Verlauf eines solchen Arbeitsprojektes berichtet.

3. Ausblick

Ab Herbst 1989 wird vermutlich ein dritter Fortbildungskurs nach dem Konzept arbeiten, das hier beschrieben wurde. Die Vorbereitungen zu diesem dritten Fortbildungskurs bestätigen bislang das Resümee, das im Rückblick auf die ersten beiden Kurse referiert wurde.

Auch wenn es möglich ist, diese Kooperation mit dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien trotz geringer werdender Budgetmittel fortzusetzen, und auch wenn die künftigen Erfahrungen unserer Fortbildungsarbeit in dieselbe Richtung verweisen wie die hier dargestellten, darf freilich nicht übersehen werden, daß solch eine Fortbildungsarbeit von präziseren Evaluationsstudien begleitet werden sollte. Dabei wäre es wichtig, über solche Fortbildungskurse detailliertere Verlaufsstudien anzustellen. Weiter müßte untersucht werden, ob Kursteilnehmer noch spezifischerer Hilfestellungen bedürfen, um aus ihrer Fortbildungsarbeit Konsequenzen für ihre Praxisgestaltung ziehen zu können (vgl. *Mutzek 1987*). Und schließlich wäre es aufschlußreich, die „Reichweite“ und den „Ertrag“ einer Fortbildungsarbeit, wie sie hier dargestellt wurde, mit den Erträgen anderer Fortbildungsunternehmungen zu vergleichen (man denke hier etwa an jene Formen des Lehrertrainings, wie sie bei *Mutzeck* und *Pallasch 1983* dargestellt wurden, oder an jene Form der psychoanalytisch-pädagogischen Fortbildung, die *Leber 1985* beschrieben hat).

Darüber hinaus wäre es an der Zeit, zu erkunden, aus welchen Gründen manche Lehrer Fortbildungsangebote nur in geringem Umfang oder aber gar nicht wahrnehmen. Von einer solchen Untersuchung könnten weitere wertvolle Anregungen für die Verbesserung von Aus- und Fortbildung gewonnen werden (vgl. *Schmidl u. a. 1982*).

Literatur

- Antoch, R. F.:* Die Individualpsychologie als eigenständige Theorie und zeitgenössische psychoanalytische Praxis. *Z. f. Individualpsychol.* 10, 1987, 258–274
- Datler, W.:* Neuere Entwicklungen in der Individualpsychologie und erste Andeutungen zu deren Relevanz für Pädagogik. In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.): Weiterentwicklung des individualpsychologischen Gedankengutes in Schule und Sozialarbeit. *Jugend & Volk*, Wien 1988, 11–27
- Datler, W.:* Individualpsychologische Berufsbildung für Lehrer. Von einer Kooperation zwischen dem Alfred-Adler-Institut und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien. In: *PI-Mitteilungen* (Beilage zum „Verordnungsblatt des Stadtschulrates für Wien“), Mai 1989, 6–9
- Datler, W., Garnitschnig, K. & Schmid, W.:* Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie. In: *Z. f. Hochschuldidaktik*, 1987 (Heft 4), 441–477
- Diem-Wille, G.:* Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule. Böhlau, Wien 1986
- Diem-Wille, G.:* Lehrer-Balintgruppen. In: *Diem-Wille, G. & Wimmer, R.:* Soziales, erfahrungorientiertes Lernen. Österr. Bundesverlag, Wien 1987, 96–105
- Ebert, W. (Hrsg.):* Lehrer – Gefangener oder Gestalter der Schule? mvg, München 1979
- Figdor, H.:* „Ich verstehe dich, aber ich sag's dir nicht.“ Von der Möglichkeit psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit „verhaltensgestörten“ Schülern. In: *Datler, W. (Hrsg.):* Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der „Verhaltensgestörten“. Peter Lang, Frankfurt – Bern – New York – Paris 1987, 268–293
- Garlichs, A.:* Lehrer und ihre Berufsprobleme. Bericht über eine Balintgruppe mit integrierter Selbsterfahrung. Gesamthochschule Kassel, Kassel 1984
- Grossmann, R.:* Schule und Politische Bildung II: Lehrerarbeit und Persönlichkeitsentwicklung. Kärntner Druck- u. Verlagsgesellschaft, Klagenfurt 1980
- Handlbauer, B.:* Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers. Geyer-Edition, Wien-Salzburg 1984
- Hellwig, A.:* Balint-Gruppenarbeit mit Lehrern. *Z. f. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 14, 1979, 265–275
- Jugendamt:* Weiterentwicklung des individualpsychologischen Gedankengutes in Schule und Sozialarbeit. Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.). *Jugend & Volk*, Wien 1988
- Keim, W.:* Die Wiener Schulreform der ersten Republik – ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik. *Die Deutsche Schule*, Heft 4, 1984, 267–282
- Leber, A.:* Wie wird man „Psychoanalytischer Pädagoge?“ In: *Büttner, G. & Ertle, Ch. (Hrsg.):* Pädagogik und Psychoanalyse. Königshausen & Neumann, Würzburg 1985, 151–166
- Leber, A. & Trescher, H.-G.:* Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. – In: *Büttner, Ch. & Trescher, H.-G. (Hrsg.):* Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Grünewald, Mainz 1987, 113–122
- Mohr, F. (Hrsg.):* Wege zur Einheit in der Tiefenpsychologie. (Beiträge zur Individualpsychologie, Bd. 9) Reinhardt: München/Basel 1987
- Muck, M.:* Psychoanalyse und Schule. Klett, Stuttgart 1980
- Mutzeck, W.:* Transfer von Handlungsabsichten aus der Unterrichtssituation in den Berufsalltag. In: *Haeblerlin, U. & Amrein, Ch. (Hrsg.):* Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke? Verlag Paul Haupt, Bern/Stuttgart 1987, 203–212
- Mutzeck, W. & Pallasch, W.:* Handbuch zum Lehrertraining. Beltz, Weinheim-Basel 1983
- Nowotny, H.:* Zur Psychoanalyse und Schulpädagogik in Österreich seit 1945. In: *Sigmund Freud House Bulletin* 4, Vol. 2, 1980, 42–55
- Olechowski, R.:* Die Pädagogik der Glöckelschen Schulreform und ihre Bedeutung für die neunziger Jahre. In: *Matzenauer, H., Olechowski, R., Rettinger, L. & Schneck, P. (Hrsg.):* Die Schulreform geht weiter. Wien 1985, 143–155
- Pfeiffle, H.:* Otto Glöckel und die Organisation des Bildungslebens. In: *Geistiges Leben im Österreich der Ersten Republik*. Wien 1986, 264–278
- Roth, J. K.:* Hilfe für Helfer: Balintgruppen. Piper, München 1984
- Schmid, V.:* Fallseminare in der Ausbildung von Lehrern für erziehungsschwierige Kinder. *Sonderpädagogik* 3, 1971, 134–139, 170–174
- Schmid, W., Lach, E., Knopf, D., Heintel, G. & Garnitschnig, K. (1982):* Lernbereitschaften Erwachsener in einer ländlichen Region. *Eb-Informationen* Nr. 23, Wien 1982
- Schnell, H.:* Alfred Adler und das Wiener Schulwesen. In: *Ringel, E. & Brandl, G. (Hrsg.):* Ein

- Österreicher namens Alfred Adler. Österr. Bundesverlag, Wien 1977, 134–154
- Schulheft 37: Otto Glöckel – Mythos und Wirklichkeit.* Wien 1985
- Severinski, N.:* Die Gesamtschulidee. Historischer Aufriß mit besonderer Berücksichtigung der „Glöckelschen Schulreform“ in Österreich. Wien–Salzburg 1985
- Spiel, W.:* Die individualpsychologische Versuchsschule von Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum. In: *Adam, E. (Hrsg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918–1938.* Wien 1981, 163–172
- Spiel, W. & Datler, W.:* Von der gezielten Förderung der gemeinschaftlichen Kooperation zwischen Schülern, Lehrern und Eltern. Nachbemerkungen zu einem individualpsychologischen Schulversuch in Wien und dessen Konsequenzen. In: *Datler, W. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der „Verhaltensgestörten“.* Peter Lang, Frankfurt 1987, 172–192
- Trescher, H.-G.:* Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Campus, Frankfurt 1985
- Witte, K. H.:* Individualpsychologische Aspekte der Lehrerangst. *Z. f. Individualpsychol.* 7, 1982, 39–51

Dr. Wilfried Datler
(Alfred-Adler-Institut)
Institut für Erziehungswissenschaften
Garnisongasse 3/8
A-1096 Wien