

Psychoanalytische Pädagogik in der Schule

von Johannes Gstach, Birgit Sieber-Mayr und Wilfried Datler

Einleitung

Die achtjährige Anna ¹⁾ wird von der Volksschule in die Sonderschule mit der Begründung überstellt, sie zeige Verhaltensauffälligkeiten, die die Schulleistungen des Kindes arg beeinträchtigen. So stehe sie ständig von ihrem Platz auf, ohne daß dafür ein Grund ersichtlich sei, räume die Tische der Mitschüler ab, schreie unmotiviert und werfe Gegenstände durch die Luft. Dies habe die Arbeit mit der Klasse stark beeinträchtigt, da der Unterricht wegen Anna oftmals unterbrochen werden mußte.

In der ersten Zeit nach der Überstellung in die Sonderschule arbeitet Anna im Unterricht willig mit und erbringt die besten Leistungen der Klasse. Doch allmählich entfaltet sie wieder jenes auffällige Verhalten, von dem die Volksschullehrerin berichtet hatte. Die Sonderschullehrerin fühlt sich zunächst ähnlich hilflos wie ihre Vorgängerin, beginnt aber allmählich schärfer zu beobachten, wann Anna ihre Verhaltensweisen aufgibt. Sie kann feststellen, daß sich das Mädchen beruhigt, wenn es körperlichen Kontakt mit der Lehrerin hat. Deshalb bietet die Lehrerin Anna manchmal an, auf ihrem Schoß zu sitzen, doch führt dies nur kurzfristig zu einer Erleichterung der schulischen Arbeitssituation; denn bald rückt das unaufhörliche Ringen um Körperkontakt ins Zentrum der schulischen Aufmerksamkeit des Mädchens: Anna weicht der Lehrerin nicht von der Seite, klammert sich in allen erdenklichen Situationen an sie und stellt die gewohnte Mitarbeit am Unterricht nahezu völlig ein. Das Mädchen erweckt den Eindruck, als könnte es weder schreiben noch lesen noch rechnen, weshalb es von supplierenden Lehrerkollegen für debil oder gar imbezill gehalten wird. Mit Engagement beteiligt sich Anna bloß am Zeichenunterricht; doch malt sie bunt und großflächig auf Packpapier, wie man es von Kindergartenkindern gewohnt ist.

Diese Situation erfährt eine jähe Erleichterung, als die Lehrerin einmal eine Kiste mit Spielsachen mitbringt: Anna stürzt sich auf eine Puppe, mit der sie von nun an täglich spielt. Sie kann auf diese Weise sogar die unmittelbare Zuwendung der Lehrerin eine Zeit lang entbehren und

beginnt überdies wieder zu lesen, zu schreiben und zu rechnen, wenn die Puppe auf ihrem Tisch sitzt.

Annas schulische Situation spitzt sich allerdings wieder zu, als sie sich eines Tages weigert, ihre Freistunde wie bisher in der Nachbarklasse zu verbringen: Sie klammert sich an die Lehrerin, schimpft, spuckt um sich herum und schlägt auf ihre Lehrerin ein, als ihr der Wunsch, in ihrer Stammklasse zu bleiben, abgeschlagen wird. In die andere Klasse gebracht, beginnt sich Anna auszuziehen, nackt und kreischend durch das Schulhaus zu laufen, wahllos Gegenstände zu Boden zu werfen, Schulhefte von Mitschülern zu zerstören etc.

Szenen dieser Art beginnen sich täglich abzuspielen. Manchmal gelingt es zwar Annas Lehrerin, das Mädchen mithilfe der Puppe zu beruhigen; doch kommt es immer häufiger zu massiven Eskalationen, in die immer mehr Lehrer und Schüler einbezogen werden. Anna wird immer häufiger von anderen Lehrern heftig zurechtgewiesen und beschimpft und zieht sich den wachsenden Zorn der Mitschüler zu. Als ihre Eltern zu Gesprächen gebeten werden, zeigen auch sie sich ratlos. Sie berichten, daß sie bereits „alles versucht“ hätten, Strafe und Milde, doch seien auch sie inzwischen völlig ratlos.

Als sich im Konferenzzimmer immer deutlicher die Meinung durchsetzt, daß Anna vom Großteil der Lehrer nicht mehr ertragen werden könne, weigert sich Anna schließlich auch noch, nach Unterrichtsende das Schulgebäude zu verlassen.

Auf Anna werden wir im Folgenden immer wieder zurückkommen. Die Arbeit mit diesem Mädchen soll den roten Faden unserer Ausführungen abgeben, in denen wir einige Charakteristika tiefenpsychologisch orientierten Denkens und Handelns im Bereich Schule umreißen möchten. Dabei werden wir uns auf psychoanalytisch-pädagogische Arbeiten im engeren Sinne sowie auf Publikationen aus dem Bereich der Individualpsychologie beziehen ²⁾, um ansatzweise zu verdeutlichen, welche schulpädagogisch relevanten Problemzusammenhänge v.a. in jüngeren Publikationen angesprochen werden und welche Handlungsmöglichkeiten aus der Auseinandersetzung mit deren Inhalten erwachsen können.

Zum Verstehen von psychischen und interaktionellen Prozessen innerhalb des Klassenzimmers

Zum Verstehen der einzelnen Schülerpersönlichkeit

Kehren wir zu Anna zurück: Da Annas Lehrerin genau verstehen wollte, was in Anna vorging, und da sie gezielter klären wollte, wie sie mit ihr weiterarbeiten könnte, kontaktierte sie eine therapeutische Institution. Nach einigen diagnostischen Kontakten mit Anna und nach einigen Gesprächen mit Annas Eltern wurde gemeinsam mit Annas Lehrerin eine Art „Befund“ verfaßt, der unter anderem folgende Erwägungen enthielt:

a) Die Tatsache, daß Anna Körperkontakt mit ihrer Lehrerin sucht, sich oft nur mit der erwähnten Puppe beruhigen läßt etc., läßt sich als Ausdruck von Annas massivem Wunsch nach Kontakt, Aufmerksamkeit und Zuwendung begreifen. Kann dieser Wunsch nicht ausreichend befriedigt werden, so empfindet sie offensichtlich intensive Gefühle des Verlassen-Seins, der Enttäuschung und der Hilflosigkeit, die in kaum beherrschbare Wut umschlägt sowie in den unbewußten Versuch, sich aus der Rolle eines hilflosen „Opfers“ zu befreien. Sie selbst scheint dann den unbewußten Eindruck zu haben, die Situation nur dadurch beherrschen zu können, daß sie in höchster Erregung alle Regeln, die ihr vorgegeben werden, durchbricht; und es scheint ihr unbewußt wichtig zu sein, sich als „Täter“ erleben zu können, wenn sie wild um sich schlägt und zerstört. Sie dürfte sich in manchen Situationen massiv gedrängt fühlen, Aufmerksamkeit zu erzwingen, indem sie nackt und kreischend durch das Schulhaus läuft, und sie dürfte sich innerlich in kaum entrinnbarer Weise gezwungen fühlen, andere mit ihren für sie selbst offensichtlich kaum kontrollierbaren und dann eskalierenden Aktivitäten in Ohnmacht zu versetzen.

Die Wurzeln dieses Erlebens und Verhaltens werden in einer ersten Annäherung verständlich, wenn man Annas Lebensgeschichte erfährt und sich vor Augen führt, wie vielen einschneidenden Trennungserlebnissen Anna bislang hilflos ausgesetzt war:

Als Anna zwei Jahre alt war, starb die Mutter; der Vater übergab das Mädchen daraufhin der Obhut einer Pflegefamilie, die ihr völlig fremd war und die in einer ihr bis dato vollkommen unbekanntem Umgebung lebte; ein dreiviertel Jahr lang wurde sie von ihrem Vater nicht besucht; danach nahm er sie plötzlich wieder zu sich und konfrontierte das nunmehr knapp drei Jahre alte Mädchen mit einer weiteren Person, die ihr bislang völlig fremd war: mit ihrer Stiefmutter, die er inzwischen geheiratet hatte.

Kurz darauf wurde Anna ganztägig in den Kindergarten geschickt, wo sie sämtliche Schubladen öffnete und durchsuchte, ohne daß ersichtlich gewesen wäre, was sie finden wollte. Niemand kam auf den Gedanken, daß sich in dieser Aktivität vielleicht Annas unbewußte Suche nach ihrer Mutter ausdrücken könnte. Statt dessen wurde versucht, sie zu disziplinieren - und als das Mädchen sein Suchen nicht einstellte, wurde es mit knapp vier Jahren in einen anderen Kindergarten überstellt. Dort begann es immer unruhiger zu werden, weshalb sich dieser Kindergarten weigerte, Anna weiter zu betreuen. Nach einem Jahr zu Hause bei ihrer Stiefmutter und der inzwischen zur Welt

gekommenen Stiefschwester trat sie in die Schule ein, wurde aber einige Wochen später wegen Verhaltensschiebungen zurückgestellt. Im Jahr darauf begann sie an einer anderen Volksschule abermals mit dem Schulbesuch, ehe sie - wie eingangs berichtet - von dieser Schule wiederum in eine neue Schule (nämlich in die Sonderschule) überwechseln mußte.

Das Wissen um diesen lebensgeschichtlichen Hintergrund stützt die Annahme, daß Anna in bewußter und vor allem auch unbewußter Weise massiv beängstigende und schmerzvolle Diskrepanzen erlebt zwischen ihrem existenziellen Wunsch nach Konstanz, Kontakt, Zuwendung, Beachtung etc. und dem tatsächlichen Eindruck, dieser Konstanz, dieses Kontaktes, dieser Zuwendung und dieser Beachtung immer wieder verlustig zu werden. Ebenso plausibel wird die Vorstellung, daß Anna in ihrem Erleben und Verhalten anscheinend versucht, zumindest aus der beängstigenden Rolle des passiven Opfers zu treten, um statt dessen wenigstens minuten- oder stundenweise aktiv agieren zu können.

b) Gleichzeitig scheint Anna weiteren unbewußten Wünschen ausgeliefert zu sein, die in konflikthafter Weise miteinander unvereinbar waren: Wenn sie um sich schlägt, wenn sie ihre Lehrerin beleidigt, wenn sie sich nackt auszieht, um sich auch in ihrer Körperlichkeit als aufregend zu erleben, dann verschafft ihr dies offensichtlich zwar ein gewisses Maß an Befriedigung. Gleichzeitig dürfte sie sich aber auch schuldig und voll Scham fühlen. Dies dürfte koninuiertlich Annas unbewußtes Verlangen nach Bestrafung nähren, und dieses Strafbedürfnis scheint wieder die Intensität zu unterstützen, mit der Annas Verhalten in der Schule immer wieder eskaliert. Die darauffolgenden Maßregelungen durch Lehrer, der Ärger der Mitschüler oder die Strafen ihrer Eltern tragen wohl dazu bei, daß Anna beständig das Gefühl erhält, für ihr Verhalten bestraft zu werden.

c) Die Befriedigung dieses Strafbedürfnisses scheint freilich wiederum zur Verstärkung von Annas Gefühl zu führen, Zuwendung zu verlieren und vielleicht abermals Gefahr zu laufen, die Schule wechseln zu müssen. Dies dürfte erst recht Annas Verlangen fixiert haben, sich über ihr auffallendes Verhalten Beachtung, Aufmerksamkeit sowie das Gefühl unbändiger Aktivität zu sichern.

Dieses Bedürfnis dürfte aber auch von Annas aktueller Familienituation genährt werden, die sich u.a. dadurch auszeichnet, daß Annas Stiefschwester von Vater und Mutter bevorzugt behandelt wird. Wenn Anna auf dem Schoß der Lehrerin sitzen will oder wenn sie mit ihrer Puppe spielt, dann scheint sie ihren Wunsch, zu Hause ähnlich wie ihre kleine Schwester behandelt zu werden, auf ihre Schulsituation zu übertragen und befriedigen zu wollen.

d) Von daher wird auch verständlich, weshalb Anna verbirgt, daß sie weit besser lesen, schreiben und rechnen kann, als es den Anschein hat: Das Erlernen und Beherrschen dieser „Kulturtechniken“ scheinen für Anna aufs engste mit dem Aspekt des Erwachsenwerdens verbunden zu sein; während Anna ja offensichtlich regressiv wie ihre kleine Schwester behandelt werden will. Dementsprechend deutlich zeigt sie sich unverständig wie ein kleines Mädchen, das - soweit es sich am Unterricht überhaupt

beteiligt - bloß im Stil eines kleinen Kindergartenkindes malt.

Anhand dieser Bemerkungen lassen sich bereits erste Charakteristika verdeutlichen, die für psychoanalytisch-pädagogisches Denken im allgemeinen und für jüngere Entwicklungen innerhalb der psychoanalytischen Pädagogik im speziellen bezeichnend sind:

1. Von zentraler Bedeutung ist die Annahme, daß das Erleben und Verhalten einer Person nicht nur von bewußt wahrnehmbaren Wünschen, Ängsten etc., sondern auch von psychischen Prozessen bestimmt wird, die ihr bewußt nicht zugänglich sind³⁾. Diese unbewußten Wünsche, Ängste etc. können mit unbewußten oder aber auch bewußt wahrnehmbaren Absichten, Strebungen etc. in Konflikt geraten können und im beobachtbaren Verhalten eine bestimmte kompromißhafte „Lösung“ eingehen. Die bewußte Wahrnehmung solch unbewußter Absichten, Strebungen etc. wird dabei meist dadurch erschwert bzw. verunmöglicht, daß weitgehend unbewußt bleibende Abwehr- und Sicherungsaktivitäten⁴⁾ die Person davor schützen, verunsichernde „Inhalte“ des Unbewußten in das Feld des Bewußtseins treten zu lassen.

Auch in der Diskussion von Annas Verhalten wird durch die vielen Annahmen über unbewußte Prozesse manches verständlicher. Beispielhaft soll hier nur daran erinnert werden, daß Annas Verhalten, das für die Lehrer ihrer Schule unerklärlich war, durch folgende Annahme verständlich wurde: Annas Lehrerin vermutete, daß das auffällige Verhalten des Mädchens für es anscheinend die unbewußte Bedeutung hat, sich aus der Rolle des hilflosen Opfers zu befreien; werden nämlich Annas massive Wünsche nach Zuwendung nicht erfüllt, dann dürfte sie, wie bereits beschrieben, intensive Gefühle der Hilflosigkeit etc empfinden, aus denen sie sich - unbewußt - eben nur mehr durch jene Verhaltensweisen befreien zu können glaubt.

Freilich kann im Einzelfall nur vermutet (und nicht absolut sicher „diagnostiziert“) werden, in welchen unbewußten Prozessen einzelne Verhaltensweisen wurzeln könnten. Solche Vermutungen können aber mit einiger Plausibilität ausgestattet werden, wenn beobachtbare Verhaltensweisen mit lebensgeschichtlichen Ereignissen und mit anderen aktuellen Verhaltensweisen in nachvollziehbarer Weise verknüpft werden.

2. In jüngeren Arbeiten wird zusehends versucht, Vermutungen über unbewußte Prozesse nicht in abstrakten (sog. „metapsychologischen“⁵⁾ Begriffen darzustellen, die oft nicht mehr als „Pseudoerklärungen“ abgeben. In diesem Sinn wurde in unseren Erwägungen über Anna nicht mehr davon gesprochen, daß sie die Lehrerin „mit aggressiv-libidinöser Energie besetzt“ oder daß bei ihr ein „depressiv-narzißtischer Kernkonflikt“ vorliegt (WEGENER 1985); vielmehr werden ihre Auffälligkeiten als Ausdruck des Wunsches beschrieben, von der Lehrerin bemerkt und angenommen zu werden, bzw. die Angst, die Nähe und Zuneigung der Lehrerin zu verlieren. Es sind also Formulierungen des Wünschens, des Sich-Fürchtens, des Versuchs, ganz bestimmte Situationen und Gefühlszustände zu erlangen etc., die ins Zentrum unserer psychoanalytisch-pädagogischer Überlegungen treten. Dementsprechend lauten dann die Leitfragen solcher Überlegungen:

Wie wird eine Situation bewußt und unbewußt erlebt? Welche bewußten und unbewußten Wünsche und Sehnsüchte verspürt der Betroffene, welche bewußten und unbewußten Gefühle der Angst oder Schuld? Mit welcher Intensität fühlt er sich gezwungen, weitere unbewußte Aktivitäten⁶⁾ zu setzen, um diesen Wünschen, Sehnsüchten, Ängsten und Leidenschaften Rechnung zu tragen?

3. Durch den Versuch, psychische Prozesse in Formulierungen des Wünschens, Fürchtens etc. zu beschreiben, wird es möglich, den Jargon spezifischer tiefenpsychologischer Schulen und Richtungen zu überwinden und damit Beiträge verschiedener Schulen zu berücksichtigen.

So gelang es uns z.B. in der Beschäftigung mit Annas „störendem Verhalten“ in Anknüpfung an ADLERS Konzept der Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen (ADLER 1912), nach Annas Gefühl der „Hilflosigkeit“ sowie nach Annas Versuchen zu fragen, dieses Gefühl zu überwinden. Mit dieser Überlegung verknüpften wir die Vermutung, daß Anna im Sinne des „klassischen“ psychoanalytischen Strukturmodells⁷⁾ Konflikte zwischen exhibitionistischen und aggressiven „Triebwünschen“ einerseits und entgegenstehenden Schuldgefühlen andererseits empfinden dürfte, in denen Annas Selbstbestrafungstendenzen zu wurzeln scheinen.

4. Es wurde bereits angedeutet, daß Annas eben beschriebenes Verhalten differenzierter verstanden werden kann, wenn man ihre Lebensgeschichte mit berücksichtigt. Wir versuchten zu zeigen, daß Anna bislang vielen einschneidenden Trennungserlebnissen ausgesetzt war, was dazu führte, daß sie immer wieder schmerzvolle Diskrepanzen zwischen ihrem Wunsch nach Zuwendung und ihrem Eindruck erlebt, diese Zuwendung stets zu verlieren. Auch die Art, in der die aktuelle Schulsituation erlebt wird, scheint maßgeblich von diesen Vorerfahrungen getragen zu sein. In diesem Beispiel spiegelt sich eine weitere wichtige Tendenz psychoanalytisch-pädagogischer Denkens: Diese beruht auf der Vorstellung, daß Erlebnis- und Verhaltensweisen, die in früheren Situationen ausgebildet wurden, in aktuelle Situationen „übertragen“ werden können. Das bedeutet freilich nicht, daß aktuelle Verhaltensweisen als unmittelbare Wiederholung früherer bewußter wie unbewußter Aktivitäten zu begreifen wären, doch hilft das Übertragungskonzept oft in überraschender Weise, Zusammenhänge zwischen lebensgeschichtlichen Situationen und aktuellen Erlebnis- und Verhaltensweisen herzustellen und damit Antworten auf die Frage nach der unbewußten Bedeutung von Aktuellem zu erhalten.

Die zentrale Bedeutung des Verstehens der Lehrerpersönlichkeit

Wenn das, was Schüler in bewußter und unbewußter Weise aktuell wahrnehmen, bedeutsam ist dafür, wie sie sich und ihre Situation bewußt und unbewußt erleben, dann nehmen Lehrer keine „neutrale“ Position ein, von der aus sie beobachten können, welche Verhaltensweisen Schüler unabhängig davon zeigen, wie sie selbst auftreten.

Lehrer sind vielmehr in interaktive Wechselspiele involviert, die sie unweigerlich aktiv mitgestalten und von denen es maßgeblich mit abhängt, welche Befürchtungen, Wünsche, Einstellungen etc. auf seiten der Schüler ange-regt werden und zum Tragen kommen und welche nicht.

Wenn wir unter diesem Aspekt auf Anna zurückblicken, so fällt auf, daß die Bereitschaft der Lehrerin, Anna Zuwendung zu schenken, sich um sie zu bemühen, deren latente Wünsche nach Zuwendung, Kontakt, „Adoption“ etc. geweckt bzw. maßgeblich intensiviert haben dürfte. Die notwendigen Grenzziehungen der Lehrerin gegenüber diesen Wünschen provozierten dann bei Anna wieder Gefühle der Enttäuschung, der Wut, der Angst vor „Wiederholung“ von schmerzhafter Trennung und Verlust.

Nun ist aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive zu betonen, daß die Ausgestaltung solcher interaktiver Wechselspiele in unbewußten Prozessen (Aktivitäten) *aller* Beteiligten wurzeln dürfte: Im hier angeführten Beispiel in den unbewußten Aktivitäten Annas ebenso wie in zunächst unbewußt gewesenen Aktivitäten der Lehrerin.

Als Annas Lehrerin intensiver über ihre Arbeit mit Anna zu reflektieren begann und sich auch in einschlägigen Fortbildungsgängen beschäftigte, wurde ihr z.B. deutlich, daß sie von Annas Lebensgeschichte stark affiziert war: Sie hatte den Eindruck, daß sie mit Anna nicht nur Mitleid verspürte; in einer bewußt kaum wahrnehmbar gewordenen Weise hatte sie auch das Gefühl, daß es ihr möglich wäre, durch entsprechende Zuwendung Anna zu helfen, *all* jene traumatischen Erfahrungen zu kompensieren, mit denen das Mädchen kämpfte.

Darüber hinaus war es der Lehrerin dann aber auch im Rahmen der Fortbildung möglich, weitere Gefühle zu empfinden, in denen die eine oder andere Art wurzelte, Anna zu begegnen: So bemerkte sie, daß ihre Sorge um Anna z.T. auch von dem unbewußten Wunsch getragen wurde, „besser“ zu sein als Annas Eltern. Aus diesem Grund entwickelte sie die Bereitschaft, ja geradezu ihr unbewußt ausgestaltetes „Angebot“, Anna Körperkontakt zu geben und ihren entsprechenden Wünschen in großem Umfang nachzukommen.

Aber auch Momente unbewußter Wut wurden Annas Lehrerin in der Folge zugänglich, Wut, die sie empfand, wenn Anna ihr für ihre Bemühungen nicht „dankte“, indem sie zügig von ihren störenden Verhaltensweisen Abstand nahm.

Freilich muß darauf hingewiesen werden, daß es keineswegs möglich ist, *alle* handlungsleitenden Gefühle, Einstellungen, Handlungsweisen etc. bewußt wahrzunehmen, auch nicht nach unzählig vielen einschlägigen Ausbildungsgängen. Aus tiefenpsychologischer Sicht ist davon auszugehen, daß es in jeder Situation im Laufe des Unterrichts unbewußte Momente „gibt“, die auf Seiten des Schülers *und* des Lehrers „zusammenspielen“⁹⁾. Allerdings ist ein solches Zusammenspiel nicht in jedem Fall problematisch; vielmehr können darin auch hilfreiche und pädagogisch sinnvolle Interaktionsprozesse wurzeln. Gleichzeitig kann das Aufspüren eigener unbewußter Tendenzen - und darauf soll im Weiteren eingegangen werden - aber auch den Zugang zum Verstehen des „Innenlebens“ von Schülern eröffnen; denn oft sind diese Prozesse im „Inneren“ des Lehrers sogenannte unbewußte „Gegenübertragungsprozesse“, die gleichsam „Reaktionen“ auf Aktivitäten darstellen, die unbewußt von Schülern gesetzt werden⁹⁾. In der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur wird dieser Versuch, die Übertragungs- und Gegenübertragungstendenzen für den Verstehensprozeß fruchtbar zu

machen, im Konzept des sogenannten „szenischen Verstehens“ zusammengefaßt¹⁰⁾. Als zentrales Werk zu diesem Thema im Bereich der psychoanalytischen Pädagogik ist das Buch „Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik“ von H.G. TRESCHER (1985b) anzusehen. Im ausdrücklichen Rückbezug auf das von dem Psychoanalytiker A. LORENZER entwickelte gleichnamige Konzept, bestimmt TRESCHER (1985b; S.139) „szenisches Verstehen“ als den Versuch, die „Dimensionen des unbewußten Zusammenspiels von Erzieher und Klient in der bestimmten Situation“ nachvollziehend zu interpretieren.

Zum Verstehen interaktioneller Prozesse innerhalb des Klassenzimmers: Der Blick über die Lehrer-Schüler-Dyade hinaus

Psychoanalytisch-pädagogisches Verstehen, wie es in der jüngeren Literatur dargestellt wird, beschränkt sich nicht bloß darauf, in „monadischer“ Weise die einzelne Schüler- oder Lehrerpersönlichkeit oder in „dyadischer“ Weise den Interaktionsprozeß zwischen dem einzelnen Schüler und dem einzelnen Lehrer in einer Weise zu fokussieren, wie dies für das Verstehen therapeutischer Arbeitsbeziehungen bedeutsam ist. Bemerkenswert ist vielmehr, daß zusehends dem Umstand spezieller überindividueller Bedingungen schulischen Arbeitens Rechnung getragen wird:

1. Dies wurde bereits deutlich, als weiter oben auf die Bedeutung der Unterrichtsgegenstände für Anna hingewiesen wurde. Die wachsende Beachtung der Frage, welche Bedeutung die Arbeit an einzelnen Unterrichtsgegenständen für Kinder haben kann, hat in jüngster Zeit über die Diskussion einzelner Fallbeispiele hinaus bereits zur Erörterung fachdidaktischer Fragen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive geführt (NEIDHARDT 1985, HIRBLINGER 1991).

2. Ähnlich neu ist die Vehemenz, mit der in Fachpublikationen und Fachdiskussionen darauf verwiesen wird, daß in der Regel Lehrer in Schulen nicht bloß mit einzelnen Schülern, sondern mit Schulklassen arbeiten, d.h. mit Kindergruppen. In Annas Fall wurde bereits auf das komplexe Wechselspiel hingewiesen, das sich im Zusammenhang mit ihrem unbewußten Bestrafungsbedürfnis einstellte:

Wir erwähnten, welche Bedeutung die Bereitschaft der anderen Kinder, Anna zu beschimpfen oder aggressiv zu behandeln, für Annas unbewußte Bestrafungswünsche gehabt haben dürfte. Auch in dieser Situation kann ein Wahrnehmen der Gegenübertragungstendenzen als Verständnishilfe dienen und Möglichkeiten für das weitere Arbeiten eröffnen: Für Annas Lehrerin war es dabei aufschlußreich, die Bedeutung ihres eigenen bis dahin unbewußt gebliebenen Verhaltens bei der Ausgestaltung des Beziehungsgeflechts zwischen Anna und den übrigen Schülern der Klasse verstehen zu lernen.

In Fortbildungsgängen wurde der Lehrerin nämlich allmählich deutlich, wie sehr sie sich gleichsam fraglos auf Anna konzentriert und dabei die anderen Schüler vernachlässigt hatte. Indem ihr immer öfter auffiel, wie sie einen Gutteil ihrer Bemühungen und ihrer Aufmerksamkeit dem einen Mädchen widmete, begann sie zu ahnen, wie sehr sie die anderen Schüler ausschloß: Offensichtlich weckte dies bei den anderen Schülern Gefühle des Ausgeschlossenseins und der Eifersucht.

Diese Erkenntnis ermöglichte ihr auch, sich in einige Gründe für die gegen Anna gerichteten Aggressionen der Mitschüler einzufühlen. Das Gewährwerden der Eifersucht der Kinder auf Anna eröffnete ihr die Einsicht in weitere Zusammenhänge im Verhalten zwischen Anna und ihren Mitschülern, die ihr zuvor nicht bewußt geworden waren. So hatte sie den Eindruck, daß Anna auch eine Reihe von Eigenschaften zeigen dürfte, die einzelne Schüler bei sich selbst unbewußt nicht akzeptieren wollten. Offensichtlich fühlten sich einige Schüler von Annas spektakulären Wutanfällen angezogen und verspürten den unbewußten Wunsch, Wut und Ärger ähnlich massiv und unkontrolliert zu zeigen. Da sie sich ein solches Verhalten selbst aber verbaten, Anna beim Ausleben solcher Gefühle jedoch keine Hemmungen bemerken ließ, rief dies ihre Wut gegen Anna hervor¹¹⁾.

Weitere Beispiele für ein solchen Verstehenszugang in Gruppen finden sich bei DENECKE/TRAPP (1982), die die Schwierigkeiten eines Lehrers während des Musikunterrichts darstellen, oder bei HIRBLINGER (1990), der einige während des Deutschunterrichts auftretende Problemsituationen analysiert.

Ausführlicher wollen wir im folgenden Abschnitt aber auf ein Fallbeispiel von TRESCHER (1983, 1985a, 1987) hinweisen: Es handelt von den Schwierigkeiten, die eine Lehrerin hatte, als sie eine neue Klasse übernehmen sollte: Als die Schüler erfuhren, daß diese Lehrerin an die Stelle ihrer bisherigen Klassenlehrerin treten sollte, reagierten sie der neuen Lehrerin gegenüber mit heftiger Ablehnung, die sich zu einer Gruppenphantasie verdichtete, die besagte, daß die neue Lehrerin eine Art „Hexe“ sei, welche die alte Lehrerin vertreiben wolle. Wenn man ihr nun nicht gehorche, würde sie wieder gehen und der bisherigen geliebten Klassenlehrerin Platz machen.

Vom Verstehen zum weiteren psychoanalytisch-pädagogischen Handeln

In den vorangegangenen Fallbeispielen ging es primär immer um den Prozeß des tiefenpsychologischen Verstehens. Doch darauf bleibt psychoanalytisch-pädagogisches Erwägen und Reflektieren nicht beschränkt. In einschlägigen Publikationen wird auch die Frage behandelt, welche Möglichkeiten aus diesem Verstehen erwachsen, neue Akzente in der pädagogischen Arbeit zu setzen.

Noch in den 60-er und 70-er Jahren wurde in tiefenpsychologischen Arbeiten der Eindruck erweckt, tiefenpsychologisches Verstehen erlaube den Einsatz von „Tips und Tricks“. Solche Hinweise, wie man sie bei SPIEL (1947), REDL/WATTENBERG (1976), oder BLACKHAM (1971) findet, sind nicht unwichtig, denn sie machen darauf aufmerksam, welche Handlungsmöglichkeiten Lehrern überhaupt offenstehen. Darüber hinaus wird heute aber zusehends hervorgehoben, daß gezieltes Handeln von Verstehensprozessen getragen sein muß, denen die bewußten und unbewußten Erlebens- und Einschätzungstendenzen von Schülern und Schülergruppen in ihrer Begegnung mit jenen des Lehrers zugrundeliegt. Erst danach kann versucht werden, Schülern Gelegenheit zu geben, solcher Aktivitäten verstärkt gewahr zu werden oder sie zu verän-

dern. Man kann psychoanalytisch-pädagogisches Handeln demnach so charakterisieren, daß auf der Basis des Versuches, psychische Prozesse in ihrer bewußten wie unbewußten Dimension ebenso wie in ihrer aktuell und lebensgeschichtlich ausmachbaren Bedeutung nachvollziehend zu verstehen, Situationen geschaffen werden, die einzelnen wie Gruppen die Möglichkeit eröffnen, neue Erfahrungen zu machen und in Zusammenhang damit neue bewußte und unbewußte Weisen des Einschätzens, Erlebens, Fürchtens, Sich-Wünschens, Reflektierens, Wahrnehmens etc. auszubilden, in denen dann oft auch neue weitere „Verhaltensweisen“ wurzeln. Die einzelnen Schritte dieses psychoanalytisch-pädagogischen Handelns werden in der Regel nicht „planmäßig durchgezogen“, sondern im Rahmen ihrer eigenen Beziehung zum kontinuierlichen Ringen um Verstehen immer wieder überdacht und weiterentwickelt.¹²⁾

In dem eben erwähnten Hexenphantasie-Beispiel, das TRESCHER beschrieben hat, wurde das Verhalten der Klasse so verstanden, daß die Schüler alle guten Eigenschaften der bisherigen Lehrerin zuschrieben, alle schlechten und gefährlichen dagegen der neuen. Auf diese Weise dürften die Schüler einerseits versucht haben, ihren Ärger über das Weggehen ihrer bisherigen Lehrerin, die sie liebten und schätzten, zu verleugnen. Um diese Verleugnung zu stützen, dürften sie gleichzeitig diesen Ärger in sein Gegenteil verkehrt haben: Sie idealisierten ihre bisherige Klassenlehrerin und nahmen an ihr nur mehr die „guten“ Seiten wahr. Es schien, als versuchten sie, zu leugnen, daß ihre bisherige Klassenlehrerin sie verlassen wollte. Zugleich schienen sie unbewußt alle „Schuld“ für die bevorstehende Trennung einer eindringenden, bösen „Hexe“ zuzuschreiben, der Ablehnung gezeigt wird.

Erst als die neue Lehrerin dies verstehen konnte, gelang es ihr, weitere Aktivitäten zu setzen, die es ihr und der Klasse letztlich ermöglichten, gemeinsam schulisch weiterzuarbeiten: Die Lehrerin griff die Phantasie der Schüler, sie sei eine Hexe, ausdrücklich auf, legte ein Hexenbuch an und ermunterte die Schüler, Zaubersprüche hineinzuschreiben. Dabei konnten die Kinder zum einen erleben, daß sie selbst dann von der Lehrerin nicht „vernichtet“ wurden, wenn sie aggressive Zaubersprüche verfaßten; mehr oder weniger bewußt konnten sie feststellen, daß die neue Lehrerin nur in ihrer Phantasie eine böse, vernichtende Hexe war; so wurde es ihnen möglich, ihr inneres „Bild“, das sie von der neuen Lehrerin hatten, ein Stück weit zu korrigieren.

Zum anderen kann man in Ergänzung zu TRESCHER vermuten, daß die Einführung des Hexenbuches und das Anfertigen von Zaubersprüchen von den Schülern als lustvoll erlebt wurde, wodurch sie dazu verführt wurden, auch andere Aspekte an der neuen Lehrerin wahrzunehmen und sie nicht mehr nur als „böse“ zu empfinden. Unvermeidlich entkam die Lehrerin somit der Position, in der sie bloß als „böse“ Feindin angesehen wurde; zumal die Schüler mit dem Anfertigen von Zaubersprüchen sozusagen selbst zu Hexen und somit der neuen Lehrerin ebenbürtig geworden waren.

Noch ein dritter Punkt sei erwähnt: Dadurch, daß die Schüler nun ebenso wie die neue Lehrerin zu Hexen geworden waren, dürfte auch eine Übereinstimmung ent-

standen sein, die den Aufbau eines Gruppengefühls ermöglichte. Mit der neuen Lehrerin entstand nämlich eine Gemeinschaft, die so mit der bisherigen Klassenlehrerin nicht existierte. Eine neue Form von Gemeinschaft war entstanden, die es den Schülern wahrscheinlich erleichterte, über die bevorstehende Trennung von ihrer bisherigen Lehrerin hinwegzukommen.

Kehren wir nach diesem Exkurs wieder zu Anna zurück. Denn auch in der Arbeit mit Anna wurde versucht, dem Mädchen Erfahrungen zu eröffnen, die auf die Modifikation unbewusster Erlebnis-, Wahrnehmungs-, Abwehrtendenzen etc. abzielten: Wir hatten oben darauf hingewiesen, daß sich Annas Verlangen nach Körperkontakt und steter Bestätigung lockerte, als sie eine Puppe zwischen den von der Lehrerin mitgebrachten Gegenständen fand, mit der sie intensiv spielte. Diese Puppe, vermutete Annas Lehrerin, symbolisierte für das Mädchen die Person der Lehrerin oder vielleicht auch die imaginierte Person ihrer Mutter. Zugleich dürfte diese Puppe eine Hilfe im Prozeß der Ab- und Loslösung dargestellt haben, denn durch das, was die Puppe für sie symbolisierte, war sie nicht mehr auf die stete Nähe der Lehrerin angewiesen. Eben deshalb scheint es ihr möglich gewesen zu sein, einige Zeit die Nähe der Lehrerin zu entbehren¹³⁾.

Auf der Grundlage dieses Verstehens konnte die Lehrerin dann auch versuchen, Anna neue und weitere Erfahrungen zugänglich zu machen. Beispielsweise bemühte sich die Lehrerin, den Dialog zwischen ihr und Anna über das Gespräch mit der Puppe zu einem für Anna „inneren“ Dialog werden zu lassen. So lobte sie Anna, indem sie sagte: „Schau mal, wie sich die Puppe über deine schöne Zeichnung freut!“, worauf Anna die Lehrerin fragte, was die Puppe jetzt wohl sage; die Lehrerin fragte zurück: „Was glaubst du, was die Puppe sagt?“, und Anna ließ die Puppe antworten. In weiterer Folge begann Anna jedoch immer öfter jenen Dialog, zu dem sie zuvor die Lehrerin benötigt hatte, mit der Puppe zu führen. In einem letzten Schritt wurde dieser Dialog schließlich zu einem inneren Dialog, zu dem Anna nun weder der Lehrerin noch der Puppe bedurfte. Dadurch erwarb sie die Fähigkeit, jene Bestätigung und jene Gefühle des Kontaktes, des Lobes etc., die sie früher nur im direkten Kontakt mit der Lehrerin erreichen konnte, sich selbst zu vermitteln.

Die Rede von der „Modifikation unbewusster Tendenzen“ könnte den Eindruck erwecken, daß psychoanalytische Pädagogen von „Deutungen“ grundsätzlich Abstand nehmen und meinen, gedeutet dürfe ausschließlich im Rahmen einer psychoanalytischen Psychotherapie werden. Dazu ist zu sagen, daß auch im psychoanalytisch-pädagogischen Bereich Deutungen mitunter ausgesprochen werden. In der psychoanalytischen Psychotherapie werden „Deutungen“ jedoch auf der Grundlage eines expliziten Einverständnisses zwischen Analytiker und Analysand gemacht, sich kontinuierlich über einen langen Zeitraum hinweg an das Aufspüren unbewusster psychischer Prozesse heranzutasten. Der geschulte psychoanalytische Pädagoge arbeitet in der Regel dagegen in einem Feld, wo dieses Einverständnis nicht existiert. Allerdings kann es ihm mitunter gelingen, vorsichtige Andeutungen oder Versuche des Verstehens zu artikulieren (FIGDOR, 1987), die es einzelnen Schülern ermöglichen, unbewusste Momente,

die leichter erspürbar sind, mit der stützenden Hilfe des Pädagogen bewußt wahrzunehmen. Es muß aber auf die Gefahr hingewiesen werden, daß „Deutungen“ verletzend wirken können; zudem können Deutungen von Lehrern (unbewußt) dazu verwendet werden, sich als der überlegen „Wissende“ zu präsentieren oder um Schüler zu kränken etc.

Annas Lehrerin gelang es mitunter, dem Mädchen in nachvollziehbarer Weise ihr Verständnis von oft schwer begreifbaren Problemsituationen mitzuteilen: Als sich Anna immer wieder weigerte, nach der Schule nach Hause zu gehen, kam es immer wieder zu Auseinandersetzungen, in denen Annas Lehrerin das Gefühl hatte, Anna wolle von ihrer Lehrerin gleichsam „adoptiert“ werden, in der unbewußten Hoffnung, von ihr all die Zuwendung, Konstanz und Zuwendung zu erhalten, nach der sie sich so sehnte. Im Dienste einer Klarstellung und in der Hoffnung, Anna zu helfen, ihrer (unrealistischer) Wünsche ein kleines Stück gewahr zu werden, bemerkte die Lehrerin einmal, daß Anna nach Schulschluß nach Hause gehen müsse; denn auch dann, wenn Kinder zu Hause manchmal Probleme hätten, gehörten sie doch zu ihren Familien: „Lehrerinnen sind eben keine Mütter - bestenfalls Schulkmütter, am Vormittag, um Kindern beim Lernen zu helfen oder um ihnen zwischendurch zuzuhören, wenn sie erzählen.“

Wird eine „Deutung“ so beiläufig angeboten, so sollte sie in ihrer Bedeutsamkeit nicht unterschätzt werden. Manchmal wird einem Kind gerade dadurch ein Weg zu einem besserem Selbstverständnis eröffnet; manchmal gehen von „Deutungen“ aber auch unabhängig davon, ob das Kind zu einem besseren Selbstverständnis gelangt, Anstöße zu neuen Entwicklungsschritten aus.

Kurz nach der eben zitierten Bemerkung der Lehrerin nahm Anna ein Bild ihrer leiblichen Mutter in die Schule mit, erzählte der Lehrerin und einigen Kindern von zu Hause und begann erstmals um ihre Mutter zu trauern.

Allerdings kennt die psychoanalytische Pädagogik auch gezieltere Handlungsweisen, mit denen Bewußtwerdungsprozesse vorangetrieben werden können. Der interessierte Leser wird auf folgende Literatur verwiesen: auf Redl geht das sog. Life-Space-Interview (REDL 1971; FATKE 1988) zurück; DENECKE berichtet von der Traumarbeit in der Oberstufe (DENECKE 1986); andere Autoren schildern Möglichkeiten, in Gruppengesprächen „deutend“ zu arbeiten (IMHOF 1981; O.SPIEL 1947).

Der Blick über den Klassenraum hinaus

Richten wir unseren Blick nochmals kurz auf Anna: An einigen Stellen der bisher diskutierten Aspekte von Annas Verhalten wurde der Einfluß ihres Elternhauses immer wieder angedeutet. Es wurde bereits ausgeführt, daß das Verstehen des schulischen Interaktionsgefüges erhört wird, wenn man auch die innerfamiliäre Dynamik erfaßt. In Annas Fall ergeben sich hier Zusammenhänge zwischen der Dominanz des Vaters, der distanzierten Haltung der Stiefmutter sowie Annas Eifersucht auf ihre kleine Schwester auf der einen und Annas Verhalten im Klassenverband auf der anderen Seite.

Derartige Zusammenhänge zu erkennen ist bedeutsam, wenn es darum geht, mit der Familie zu kooperieren. Doch zunächst geht es für Lehrer darum, das Verhalten von Kindern im Zusammenhang mit dem Geschehen in der Klasse zu verstehen und die lebensgeschichtlichen und aktuell-familiären Wurzeln dafür zu sehen. Oft ermöglicht es erst dieses Verstehen, darüber hinausgehend zu einer vertieften Kooperation mit den Eltern zu gelangen¹⁴⁾.

Während Problemzusammenhänge dieser Art in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur selten diskutiert und bearbeitet werden¹⁵⁾, gibt es hingegen mehrere Publikationen, in denen aus tiefenpsychologischer Sicht nach dem Zusammenhang zwischen der pädagogischen Arbeit im Klassenraum und den institutionellen Bedingungen von Schule gefragt wird:

1. Diese Arbeiten widmen sich zum einen der Frage, wo innerschulische Freiräume aufzufinden sind, die zur Förderung von Schülern außerhalb der Schulklasse genutzt werden können. Zu denken ist hier z.B. an Beiträge, die sich mit der Einrichtung von Spielgruppen (z.B. BITTNER et al. 1973; BÜTTNER/KOESTER 1982) oder mit dem Einsatz von Psychagogen oder Beratungslehrern beschäftigen (z.B. FRIEDRICH 1987).

2. Genauer eingehen wollen wir aber auf Arbeiten, in denen untersucht wird, welchen Einfluß die institutionellen Rahmenbedingungen auf die Provokation oder Ausgestaltung unbewusster Tendenzen bei Schülern oder Lehrern haben kann. Obgleich zugestanden werden muß, daß heute von Lehrern und Direktoren zusehends versucht wird, Schule und Unterricht „anders“ zu gestalten, als dies in manchen schulkritischen Beiträgen beschrieben wird, sind psychoanalytische Beiträge zur Schulkritik dennoch bemerkenswert. Sie thematisieren nämlich schulische Prozesse, die sich weitgehend „hinter dem Rücken der Beteiligten“ unbewußt durchsetzen. In diesen Studien wird u.a. auf die folgenden Punkte hingewiesen:

- Der *Schuleintritt* konfrontiert viele Kinder plötzlich mit Anforderungen, die ihnen bisher völlig unbekannt waren: Auch heute noch sehen sich viele Kinder mit einem Schlag in ein System versetzt, in dem so gut wie alles von einem starren Regelsystem beherrscht wird - z.B. dürfen sie sich nicht mehr wie im Kindergarten frei bewegen, sondern müssen still sitzen; zudem können viele Kinder oft nicht mehr mit der für sie bis dahin gewohnten unterstützenden Hilfe rechnen, sondern müssen sich in Rivalitätsbeziehungen alleine auf sich gestellt gegen andere behaupten; quasi über Nacht wird der schulische Erfolg auch für das Maß elterlicher Wertschätzung bedeutsam (MUCK 1980; FRÖHLICH-UHL 1983a). In psychoanalytisch-pädagogischen Einzelfallstudien wie z.B. jenen von FRÖHLICH-UHL (1983b) kann u.a. nachgelesen werden, welche unbewußten Ängste, Insuffizienzerlebnisse etc. Kinder in dieser Situation verspüren dürften, ohne in der Lage zu sein, diese bewußt zu verarbeiten. Zudem werden hier exemplarisch die psychischen Folgen dieser Erfahrungen für einige Kinder beschrieben.

- Außerdem gibt es Hinweise darauf, daß das herkömmliche Festhalten vieler Lehrer an den Vorgaben diverser *Lehrpläne*, die ein Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten kaum erlauben, solche Ängste noch steigert oder zumindest stabilisiert (SINGER 1973). Eine Lin-

derung oder Bearbeitung solcher Gefühle in der Schule ist nicht immer möglich. Oft werden solche Ängste jedoch in den Dienst der Stabilisierung der schulischen Ordnung gestellt und insofern sogar noch geschürt, was bei Disziplinierungsmaßnahmen deutlich zum Vorschein kommt. Kann ein Kind seine Ängste dann nicht mehr unterdrücken, so fällt sein daraus entstehendes Verhalten nur mehr als unliebsame Störung auf und wird dann als etwas angesehen, das nicht mehr dem Bereich der pädagogischen Zuständigkeit von Schule angehört. (WELLENDORF 1983). Diese Problemzusammenhänge kamen auch in Annas Fall zum Tragen: Auf ihre Verhaltensauffälligkeiten und nur mangelnden schulischen Leistungen, die eine Folge ihrer Versagensängste und sonstigen Probleme darstellten, reagierten die Direktorin und viele Lehrer bald nur mehr mit der Aussage, Anna müsse „therapiert“ werden, sie gehöre „in eine Klinik“. Es war ihnen in solchen Situationen kaum möglich zu bedenken, was z.B. eine weitere Trennung für das Kind bedeuten würde.

Freilich provozieren institutionelle Rahmenbedingungen auch auf Seiten der Lehrer unbewußte Gefühle und Tendenzen, die sich mitunter unkontrolliert „hinter ihrem Rücken“ durchsetzen:

- Durch die einschlägige Lehrerausbildung oft nur unzureichend vorbereitet, werden Junglehrer mit Schulklassen im Rahmen eines Systems konfrontiert, das ihnen lehrplanmäßig vorschreibt, wozu sie 25 bis 30 Schüler „motivieren“ sollen. Stößt er auf Schwierigkeiten, so muß er sich auch noch dem Mythos stellen, daß insbesondere schlechte Lehrer Schwierigkeiten hätten und ein guter Lehrer Schule, Unterricht und sich selbst in der Hand habe (WITTE 1982; GROSSMANN 1980). Dies ist oft Anlaß dazu, daß kaum wahrnehmbare Momente der Unsicherheit, des Gefühls des Verlassen-Seins, der Inkompetenz aufbrechen und er primär danach Ausschau hält, nach welchen „erfolgreichen“ Disziplinierungsmittel er greifen könnte, um diese verunsichernden Gefühle so weitgehend wie möglich in Grenzen halten zu können (GARLICH 1983).

- Dazu kommt, daß die Schulsituation, in der Lehrer sich über Stunden fast nur mit Kindern beschäftigen, Lehrer grundsätzlich dazu einlädt, vielfältige *Übertragungen und Gegenübertragungen* zu entwickeln. Nicht nur, daß die Konfrontation mit Schule unweigerlich bewußte und unbewußte Erinnerungen an die eigene Schulzeit hervorruft; die ständige Begegnung mit Kindern und Jugendlichen provoziert vielfältige Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühle, die Analogien zu Kind-Eltern- und Kind-Geschwister-Situationen beinhalten (FÜRSTENAU 1979; SINGER 1973, 1977; MUCK 1980; BRÜCK 1978).

An dieser Stelle wollen wir die beispielhafte Darstellung von in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur behandelten Problemzusammenhängen abbrechen. Wir wollen nur mehr darauf verweisen, daß eine Fülle weiterer Beiträge sich u.a. mit den folgenden Themen auseinandersetzen: Lehrerbildung und Berufssituation des Lehrers (GROSSMANN, 1980) in ihrem Verflochtensein mit institutionellen Rahmenbedingungen; die gesellschaftliche und bildungspolitische Verankerung der Institution Schule; die Möglichkeiten der Selbsterfahrung in der Schulklasse; die spezifische Bedeutung sexueller und aggressiver Triebwünsche im Zusammenhang mit schulischen Problemen.

Diesbezügliche Überlegungen sind z.T. in den beiden Beiträgen von STEINHARDT und STEPHENSON in diesem Sammelband nachlesbar oder eben auch bei Autoren wie MUCK (1980), FÜRSTENAU (1979), GROSSMANN (1980) und SINGER (1970, 1973, 1977, 1979).

Wir wollen aber nicht schließen, ohne darauf hinzuweisen, daß die Rahmenbedingungen, unter denen Lehrerausbildung und Lehrerausbildung stattfinden, auch Bedeutung haben für die Kooperation der Lehrer untereinander. Die Art dieser Kooperation hat weit größere Bedeutung für die pädagogische Arbeit der Lehrer, als dies mitunter vermutet wird. Wie schwierig es für Lehrer ist, kooperativ an akuten Problemen zu arbeiten, soll abschließend am Beispiel von Anna skizziert werden:

Annas Lehrerin war einem doppelten Druck ausgesetzt: Zum einen erwarteten die Direktorin und der Lehrkörper von ihr, daß sie eine qualifizierte Arbeit leiste und bei Anna eine schlagartige Besserung herbeiführe; zum anderen wurde diese Lehrerin aber wegen ihres Engagements, ihrer Beharrlichkeit und wegen der Tatsache beneidet, daß die Arbeit mit Anna unübersehbare Fortschritte zeitigte. Schwankungen in Annas Verhalten wurden deshalb peinlich registriert. Der Erfolgsdruck auf die Lehrerin wuchs ebenso stetig wie die Anspannung, die auf der Lehrerin lastete, da bald jede „Störung“, die von Anna ausging, als persönliches Versagen dieser Lehrerin gewertet wurde.

Zudem verstärkte sich die Tendenz, daß andere Lehrer das von dieser Lehrerin mühsam Erarbeitete immer wieder destruierten. So vereinbarte die Lehrerin mit ihren Kollegen, daß sie als Klassenlehrerin alleine die Konflikte regeln möchte, die sich aus Annas Verhalten ergeben. Wiederholt spielten sich dann allerdings solche Szenen ab:

Während einer Pause versucht Annas Lehrerin, das Mädchen dazu zu veranlassen, Gegenstände ihrer Mitschüler aufzuheben und zurückzulegen, die es zu Boden geworfen hat; noch während sie mit Anna darüber spricht, wirft ein Lehrer so, daß es auch für Anna deutlich hörbar ist, ein: „Das tut sie dir ohnehin nicht ...!“ Da sich ähnliche Szenen wiederholt zutragen, wurde es für Annas Lehrerin zunehmend schwieriger, von Anna die Einhaltung klar geäußelter „Regeln“ zu fordern.

Offensichtlich artikulierten die Lehrerkollegen, wenn sie in solcher und ähnlicher Weise unkontrolliert eingriffen, ihre unbewusste Angst, Annas Lehrerin könnte bei Anna mehr erreichen und für sie eine größere Autorität sein als diese Lehrer selbst. Für diese Annahme spricht auch, daß es trotz mehrerer Versuche der Lehrerin, solche Geschehnisse im Lehrerkollegium zu besprechen, immer wieder zu derartigen Eingriffen kam.

Ausblick

Wir wollen nicht verschweigen, daß es eine vielfältige Diskussion und Weiterentwicklung der hier vorgestellten psychoanalytisch-pädagogischen Konzepte gibt. Diese Diskussionen werden auch von jener Wiener Arbeitsgruppe mitgetragen, der die Autoren dieses Buchbeitrages zuzurechnen sind¹⁶⁾.

Eine abschließende Darstellung der weiteren Entwicklung Annas können wir hier nicht vornehmen, da diese im

Sinne FREUSs (1895) zu einer Novelle geraten müßte. Nur soviel sei gesagt: die Arbeit mit Anna nahm einen größeren Zeitraum in Anspruch und war auch von einigen Schwierigkeiten und Rückschlägen begleitet. Mit diesem Fallbeispiel versuchten wir, ein spezifisches Schulproblem aufzugreifen, das für eine Lehrerin mit erheblichen Belastungen verbunden war, um über die Diskussion dieses Beispiels in Grundzüge psychoanalytisch-pädagogischen Denkens und Handelns einzuführen.

Einem möglicherweise entstandenen Eindruck wollen wir aber abschließend vorbeugen: Die Auseinandersetzung mit unserem Beitrag und den von uns angeführten psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen könnte den Schluß nahelegen, man könne psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen rein über die Beschäftigung mit entsprechender Literatur erwerben. Dem ist entgegenzuhalten, daß tiefenpsychologische Kompetenzen einer tiefenpsychologischen Aus- und Fortbildung bedürfen; zudem sei vor überhöhten Erwartungen in das gewarnt, was man mit einer tiefenpsychologischen Fortbildung in der Schule erreichen kann.

Anmerkungen

- 1 Eine genauere Darstellung dieser Fallgeschichte findet sich bei MAYR (1988)
- 2 Unter Individualpsychologie wird jene tiefenpsychologische Theorietradition verstanden, die sich auf Alfred Adler zurückführen läßt. HANDLBAURs (1984) Darstellung ist zu entnehmen, daß sich Vertreter der Individualpsychologie vor allem während der Zwischenkriegszeit intensiv mit schulpädagogischen Fragen beschäftigt haben. Als die differenzierteste schulpädagogische Arbeit kann nach wie vor O. SPIELs (1947) „Am Schaltbrett der Erziehung“ angesehen werden. Jüngere individualpsychologische Beiträge zur Pädagogik im allgemeinen und der Schulpädagogik im besonderen wurden vor kurzem von GSTACH (1990) vorgestellt.
- 3 Daß unbewußte psychische Prozesse *angenommen* werden, um bestimmte menschliche Erlebnis- und Verhaltensweisen besser verstehen zu können, hat schon Sigmund FREUD (1915) unmißverständlich betont. Unter Bezugnahme auf jüngere pädagogische Diskussionen hat dies FIGDOR (1989) vor kurzem nochmals erläutert.
- 4 Als klassisch kann man die Arbeit von A. FREUD (1927) zu diesem Themenbereich ansehen. Eine jüngere Übersicht findet sich bei MENTZOS (1982).
- 5 Der Begriff Metapsychologie bezeichnet in seinem Kern ein Gruppe persönlichkeits-theoretischer Annahmen, denenzufolge Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale auf innerpsychische Energiezustände, auf ein Zusammenspiel von libidinöser, aggressiver und anderer Energieformen zurückgeführt werden etc. Solche mechanistischen Vorstellungen zur „Funktionsweise“ der menschlichen Psyche werden heutzutage auch von Psychoanalytikern zunehmend kritisch diskutiert. Vertiefende Überlegungen zu diesem Thema sind zu finden bei MERTENS (1981).

6

- Daß psychoanalytische Erwägungen ihrem „Wesen“ nach Erwägungen über unbewusste psychische „Aktivitäten“ darstellen, hat vor allem SCHÄFER (1976) herausgearbeitet. Bei EICHMANN (1987) kann man nachlesen, welche Konsequenzen dies für pädagogisches Handeln hat.
- 7 Dieses Strukturmodell sieht in seiner äußerst populär gewordenen Variante eine Differenzierung des Psychischen in Es, Ich und Über-Ich vor, eine Unterscheidung, die FREUD (1923) v.a. in seiner Schrift Freud „Das Ich und das Es“ vorgestellt hat.
 - 8 SINGER (1973) beschreibt z.B. einige Verzerrungen in der Beziehung des Lehrers zu Schülern, die durch die Übertragung unbewusster Lehrerkonflikte zustandekommen. SCHRAML (1968) nimmt die Analyse bestimmter Charaktertypen (der „zwanghafte“, der „phallische“, der „depressive“ und der „egozentrisch-narzisstische Erzieher) beim Erzieher zum Ausgangspunkt für die Analyse der Bedeutung unbewußt bleibender Wünsche und Tendenzen beim Lehrer für die Ausgestaltung bestimmter Beziehungen zu Schülern.
 - 9 Für solche Prozesse reserviert die Psychoanalyse den Begriff der „Gegenübertragung“. Der psychoanalytische terminus technicus für Prozesse, auf die solche Gegenübertragungen gleichsam Antworten sind, ist „Übertragung“. Obgleich die Bedeutung dieser Begriffe sich im Laufe der Zeit veränderte und SANDLER (1979) z.B. für den Begriff der Gegenübertragung eine allmähliche Bedeutungserweiterung verzeichnet, möchten wir auf die Bestimmungen von LAPLANCHE/PONTALIS (1972; 559, 164) zurückgreifen: Übertragung: „Bezeichnet in der Psychoanalyse den Vorgang, wodurch die unbewußten Wünsche an bestimmten Objekten im Rahmen eines bestimmten Beziehungstypus, der sich mit diesen Objekten ergeben hat, aktualisiert werden... Es handelt sich dabei um die Wiederholung infanter Vorbilder, die mit einem besonderen Gefühl von Aktualität erlebt werden.“ Gegenübertragung meint dagegen (im engeren Sinn) die „Gesamtheit der unbewußten Reaktionen des Analytikers auf die Person des Analysanden und ganz besonders auf dessen Übertragung.“ Im weiteren, über die Bestimmung von LAPLANCHE/PONTALIS hinausgehenden, Sinn können darunter auch die unbewußten Reaktionen des psychoanalytischen Pädagogen auf die Übertragungen der Schüler etc. verstanden werden (TRESCHER, 1985b).
 - 10 Ein Beispiel für solche Verstehensprozesse, hier im Rahmen des Deutschunterrichts, findet man bei HIRBLINGER (1990).
 - 11 Ein solche Rolle, wie sie in dem hier beschriebenen Fall von Anna gegenüber der Klasse eingenommen wird, bezeichnen manche Psychoanalytiker als „negatives Selbst“ (wie z.B. RICHTER 1969). Damit wird zum Ausdruck gebracht, daß in einer oder mehreren Personen Eigenschaften erblickt werden, die man an sich selbst nicht akzeptieren kann. Auf diese Weise wird diese andere Person oder Personengruppe mit Attributen bekleidet, die man an sich selbst nicht wahrnehmen möchte, wodurch der Blick auf alle anderen Eigenschaften dieser Person/Personengruppe bzw. auf die eigene dergestalt „abgedunkelte“ Seite verstellt wird.
 - 12 Wer weitere Fallbeispiele zum psychoanalytisch-pädagogischen Handeln im Rahmen von Schule sucht, kann dies z.B. bei NEIDHARDT (1977; 1985) nachlesen. Dieser berichtet z.B. von der gemeinschaftlichen Konzeption von Märchenspielen, in denen Einzel- und Gruppenphantasien geäußert und im Spiel bearbeitet werden, oder vom Basteln von Morseapparaten, wodurch ein schwieriger Schüler aus einer Position der Selbstisolation herausgeführt werden konnte. Die enge Verknüpfung von szenischem Verstehen und pädagogischem Handeln am Beispiel der schulpädagogischen Arbeit mit einem aggressiven Jugendlichen wird auch in dem Beitrag von HEINEMANN (1991) betont.
 - 13 WINNICOTT (1976) bezeichnete einen Gegenstand (in psychoanalytischer Terminologie: Objekt), der für die menschliche Psyche in dieser oder einer ähnlichen Weise bedeutsam wird, als „Übergangsobjekt“.
 - 14 Beispiele für solche Kooperationen finden sich z.B. bei O. SPIEL (1947).
 - 15 Eine der wenigen Ausnahmen dazu bildet der Beitrag von HEISTERKAMP (1982).
 - 16 Exemplarisch möchten wir hier auf einige Arbeiten verweisen, die im Umfeld dieses Wiener Arbeitskreises entstanden sind: So beschäftigt sich PETRIK (1991) in kritischer Absicht mit dem Konzept des szenischen Verstehens; GSTACH (1991) wies in einem Referat auf einige methodologische Probleme hin, wo auch das in diesem Beitrag angeführte TRESCHERSche Fallbeispiel kritisch beleuchtet wird; in dem Beitrag von STEPHENSON in diesem Sammelband wird auf das Problem des Deutens und der institutionellen Bedingungen, die nicht-therapeutischer Natur sind, verwiesen.

Literatur

ADLER, A. (1912): *Über den nervösen Charakter*. Frankfurt/M.: Fischer 1972

BITTNER, G./SCHÄFER, G./STROBEL, H.: *Spielgruppen als soziale Lernfelder*. München: Juventa 1973

BLACKHAM, G.J.: *Der auffällige Schüler*. Weinheim: Beltz 1971

BRÜCK, H.: *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers. Ein Modell*. Reinbek: Rowohlt 1978

BÜTTNER, Chr./KOESTER, U.: *Therapeutische Spielgruppen an Grundschulen*. In: ROST, D.H. (Hrsg.): *Erziehungspsychologie für die Grundschule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1982, S. 65-76

DENECKE, W./TRAPP, J.: *Szenisches Verstehen im Unterricht - Gruppenarbeit in der Schule aus psychoanalytischer Sicht*. In: MEYER, E. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche in seelischer Not*. Braunschweig: 1982, S. 272-288

DENECKE, W.: *Traumarbeit im Unterricht*. In: Westermanns pädagogische Beiträge 11, 1986, S. 32-38

EICHMANN, W.: *Überlegungen zur Weiterentwicklung der psychoanalytischen Begriffsbildung im Anschluß an Roy Schafer, diskutiert unter pädagogischem Aspekt*. Wien: Dipl.arbeit 1987

FATKE, R.: *Das LIVE SPACE INTERVIEW (Fritz Redl)*. In: IBEN, G. (Hrsg.): *Das Dialogische in der Heilpädagogik*. Mainz: Grünewald 1988, S. 133-141

FIGDOR, H.: „Ich versteh' dich, aber ich sag' dir's nicht.“ *Möglichkeiten des psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit „verhaltensauffälligen“ Schülern*. In: DATLER, W. (Hrsg.): *Verhaltensauffälligkeit und Schule*. Frankfurt/M.: Peter Lang 1987, S. 268-293

FIGDOR, H.: „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder psychoanalytische Pädagogik? *Fortsetzung der Diskussion über das theoretische Verhältnis zweier Disziplinen*. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1*. Mainz: Grünewald 1989, S. 136-172

FREUD, A. (1927): *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. München: Kindler 1977

FREUD, S. (1895): *Beiträge*. In: FREUD, S./BREUER, J.: *Studien über Hysterie*. Frankfurt/M.: Fischer 1970, S. 40-148, 204-246

FREUD, S. (1915): *Das Unbewusste*. In: *Sigmund Freud-Studienausgabe Bd. III*. Frankfurt/M.: 1975, S. 119-174

FREUD, S. (1923): *Das Ich und das Es*. In: *Sigmund Freud-Studienausgabe Bd. III*. Frankfurt/M.: 1975, S. 273-330

FRIEDRICH, M.H.: *Was darf man von psychagogischen Betreuern und Beratungslehrern erwarten? Von zwei Wiener Versuchen und deren Konsequenzen*. In: DATLER, W. (Hrsg.): *Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der „Verhaltensgestörten“*. Frankfurt/M.: Lang 1987, S. 65-92

FROELICH-UHL, Ch.: *Lebenswelt Grundschule - Die erste Lehrerin*, Teil 1. Kassel: Gesamthochschule Kassel 1983a

FROELICH-UHL, Ch.: *Lebenswelt Grundschule - die erste Lehrerin. Schüler erzählen von ihren Erfahrungen*, Teil 2. Kassel: Gesamthochschule Kassel 1983b

FÜRSTENAU, P.: *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*. In: FÜRSTENAU, P.: *Zur Theorie psychoanalytischer Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta 1979, S. 186-200

GARLICH, A.: *Der gestörte Unterricht*. In: MOLL-STROBEL, H. (Hrsg.): *Die Problematik der Disziplinschwierigkeiten im Unterricht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, S. 129-143

GROSSMANN, R.: *Schule und Politische Bildung II. Lehrerarbeit und Persönlichkeitsentwicklung*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft 1980

GSTACH, J.: *Psychoanalyse - Individualpsychologie - Pädagogik. Weiteres zur psychoanalytisch-pädagogischen Literatur seit 1983 unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung individualpsychologischer Studien*. In: TRESCHER, H.G./BÜTTNER, C. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik - Bd. 2*. Mainz: Grünewald 1990, S. 153-191

GSTACH, J.: *Worin gründet psychoanalytisch-pädagogisches Handeln und welche Konsequenzen zeitigt es? Wissenschaftskritische Anmerkungen am Beispiel psychoanalytischer Pädagogik an der Schule*. Unveröff. Manuskript, 1991

HANDBAUER, B.: *Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers*. Wien - Salzburg: Geyer 1984

HEINEMANN, E.: *Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe*. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik - Bd. 3*. Mainz: Grünewald 1991

HEISTERKAMP: *Hansi als „Lautsprecher“ der Familienproblematik*. In: ROST, D.H. (Hrsg.): *Erziehungspsychologie für die Grundschule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1982, S. 275-284

HIRBLINGER, H.: *Die Gegenübertragungsreaktion im Unterricht*. In: TRESCHER, H.G./BÜTTNER, Chr. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik - Bd.2*. Mainz: Grünewald 1990, S. 7-26

HIRBLINGER, H.: *Über Symbolbildung in der Adoleszenz*. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik - Bd. 3*. Mainz: Grünewald 1991

IMHOF, M.: *Die Konfliktgruppe - Selbsterfahrung in der Schulklasse. Ein Erfahrungsbericht*. In: *Gruppendynamik 17*. 1981, S. 110-132

MAYR, B.: *Überlegungen zur Bedeutung des Wissens um Übertragung aus pädagogischer Sicht*. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Wien 1988

MERTENS, W.: *Krise der psychoanalytischen Theorie?* In: MERTENS, W. (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Psychoanalyse*. Stuttgart e.a.: Kohlhammer 1981, S. 13-82

MUCK, M.: *Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen, Lösungen*. Stuttgart: Klett 1980

NEIDHARDT, W.: *Kinder, Lehrer und Konflikte*. München: Juventa 1977

- NEIDHARDT, W.: *Psychoanalytische Didaktik?* In: BITTNER, G./ERTLE, Chr. (Hrsg.): *Pädagogik und Psychoanalyse*. Würzburg: Königshausen und Neumann 1985 S. 95-116
- PETRIK, R.: *Frankfurter Konzepte des szenischen Verstehens in der psychoanalytischen Pädagogik: Rückfragen an Aloys Leber und Hans Georg Trescher*. Dipl.-arbeit am Institut für Erziehungswissenschaften an der Univ. Wien 1991
- REDL, F./Wattenberg, W.W.: *Leben lernen in der Schule*. München: Piper 1976
- REDL, F.: *Erziehung schwieriger Kinder*. München: Piper 1971
- RICHTER, H.E.: *Eltern, Kind und Neurose*. Reinbek: Rowohlt 1969
- SANDLER, J./Dare, Ch./Holder, A.: *Die Grundbegriffe der psychoanalytischen Therapie*. Stuttgart: Klett 1979
- SCHAFER, R.: *Eine neue Sprache für die Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett 1976
- SCHRAML, J.: *Einführung in die Tiefenpsychologie*. Stuttgart: Klett 1968
- SINGER, K.: *Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik*. München: Ehrenwirth 1970
- SINGER, K.: *Verhindert die Schule das Lernen? Psychoanalytische Erkenntnisse als Hilfe für Erziehung und Unterricht*. München: Ehrenwirth 1973
- SINGER, K.: *Die Übertragung in der wechselseitigen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer: Unbewusste Konflikte als Störung des pädagogischen Bezugs*. In: PFLÜGER, P.M. (Hrsg.): *Tiefenpsychologie und Pädagogik*. Stuttgart: Albrecht 1977, S. 47-63
- SINGER, K.: *Von der Angst und Abhängigkeit des Lehrers zu pädagogischer Mündigkeit*. In: EBERT, W. (Hrsg.): *Lehrer - Gefangener oder Gestalter der Schule*. München: mgw 1979, S. 160-216
- SPIEL, O.: *Am Schaltbrett der Erziehung*. Stuttgart/Bern: Huber 1947
- TRESCHER, H.G.: *Wer versteht, kann (manchmal) zaubern oder: Spielelemente in der Pädagogik*. In: LEBER, A. e.a.: *Reproduktion der frühen Erfahrung*. Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung für Psychologie 1983, S. 197-210
- TRESCHER, H.G.: *Magie und Empathie*. In: BÜTTNER, Chr. (Hrsg.): *Zauber, Magie und Rituale. Pädagogische Botschaften in Märchen und Mythen*. München: Kösel 1985a, S. 43-66
- TRESCHER, H.G.: *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Frankfurt: Campus 1985b
- TRESCHER, H.G.: *Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen*. In: BITTNER, Ch./TRESCHER, H.G. (Hrsg.): *Chancen der Gruppe*. Mainz: Grünewald 1987, S. 150-161
- WEGENER, T.: *Psyche, Norm und Kontext. Probleme beim Umgang mit psychoanalytischem Wissen in der Pädagogik*. In: BITTNER, G./ERTLE Chr. (Hrsg.): *Pädagogik und Psychoanalyse*. Würzburg: Königshausen und Neumann 1985 S. 81-93
- WELLENDORF, F.: *„Sozial auffälliges Verhalten“ als Problem der Institutionsberatung an Schulen*. In: KURY, H./LERCHENMÜLLER, H. (Hrsg.): *Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten - Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention*. Köln e.a.: Heymann 1983, S. 400-421
- WINNICOTT, D.W.: *Übergangsobjekte und Übergangsphänomene*. In: WINNICOTT, D.W.: *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München: Kindler 1976
- WITTE, K.H.: *Individualpsychologische Aspekte der Lehrerarbeit*. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 7/1982, S. 39-51