

# Die Schule auf der Couch?

Zum Verhältnis von Schule, Psychoanalyse und Pädagogik

VON WILFRIED DATLER UND REGINA STUDENER

## Schule – ein Patient der Psychoanalyse?

Im Jahre 1993 widmete die Redaktion der Fachzeitschrift „Pädagogik“ ein Beiheft dem Themenschwerpunkt „Psychoanalyse und Schule“. Als Blickfang sowie zur Einstimmung der Leserinnen und Leser findet sich auf dem dunkelgrünen Cover dieses Beiheftes eine cartoonartige Grafik, auf der Sigmund Freud zu erkennen ist. In Gedanken versunken und Notizen machend sitzt er schräg neben einer Couch, auf der ein flüchtig hingeworfener Schulranzen zu sehen ist. Aus dem Kopfteil der Couch ragen zwei Damenbeine mit Stöckelschuhen aus einem dazugehörigen Damenrock senkrecht in die Höhe. Der Gedanke liegt nahe, dass damit die Themen „Lernen“ und „Sexualität“ in den Blick gebracht werden sollen, zugleich aber auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen im Lebensraum Schule. Ob dies tatsächlich die Intention des Zeichners war oder auch nicht – in seiner Grafik liegt jedenfalls Schulisches auf Sigmund Freuds Couch, um von Freud analysiert zu werden.

„Die Schule“ als Patientin der Psychoanalyse – bestimmt die zeitgenössische Psychoanalytische Pädagogik in dieser Weise das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Schule? Begreift sie Schulisches vornehmlich unter dem Aspekt des Pathologischen, um sich als ihre Therapeutin anzubieten oder gar anzubiedern? Und befindet sie sich da-

bei in einer ähnlichen Position wie die Figur Sigmund Freuds in der besagten Cover-Grafik, in der Sigmund Freud äußerst souverän neben der Couch sitzt und den Eindruck erweckt, Schule könne von seinen Gedanken profitieren, wenn sie als Patientin bereit ist, seine analytischen Kommentare anzuhören und aufzunehmen?

Manche psychoanalytische Äußerungen über Schule sind zwar von solcher Grundhaltung getragen. Charakteristisch sind sie allerdings keineswegs für die Art und Weise, in der Schule in der Psychoanalytischen Pädagogik der Gegenwart thematisiert wird. Denn unbeschadet einzelner psychotherapeutischer Leistungen, die tiefenpsychologisch qualifizierte TherapeutInnen für manche SchülerInnen, LehrerInnen oder Eltern erbringen (können) – psychoanalytische Pädagogik ist im Überschneidungsbereich von Psychoanalyse und Pädagogik anzusiedeln und geht in Übereinstimmung mit Freud zunächst einmal davon aus, dass Psychoanalyse mehr darstellt als „bloß“ eine Theorie und Methode der Psychotherapie (vgl. Trescher 1985; Datler 1995).

## Thematisierung von Unbewusstem

Psychoanalytische Pädagogik thematisiert jene Dimensionen von pädagogischen Beziehungen und Beziehungsprozessen, die der bewussten Reflexion nicht oder nur sehr schwer zugänglich sind, gerade deshalb für die Ausge-

staltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen aber große Bedeutung haben. In diesem Zusammenhang geht Psychoanalytische Pädagogik von der Annahme aus, dass sich Menschen beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert fühlen, die sie als bedrohlich erleben und die sie deshalb vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten versuchen.

Die Existenz solcher unbewusster Erlebnisinhalte und die beständigen Versuche, diese Erlebnisinhalte unbewusst zu halten, beeinflussen allerdings das bewusste und vordergründige Erleben und Handeln. Denn dieses Handeln und Erleben steht – zumindest zum Teil – im Dienst dieser Abwehrversuche oder bringt das Abgewehrte in symbolisch-entstellter Form zum Ausdruck. All dies kann in manchen Fällen und Situationen für das Gelingen von Entwicklungs- und Bildungsprozessen äußerst hinderlich, mitunter aber auch förderlich sein.

Dies wollen wir an drei Beispielen verdeutlichen, die an Ausführungen von Schraml (1976, 105, 212) und Salzberger-Wittenberg u.a. (1997, 27, 63) anknüpfen:

### Schuleintritt

Erstes Beispiel: Der Schuleintritt weckt bei Kindern vielschichtige Gefühle: Sie verspüren häufig Neugierde, Stolz und freudige Spannung, erleben sich in dieser neuen Situation aber auch unsicher und ohne ausreichende Orientierung. Das Verlangen, solche Ge-



fühle der Unsicherheit und Orientierungslosigkeit unbewusst zu halten, stellt nun häufig einen „Motor“ dar, der Kinder dazu drängt, den Vorgaben und Erwartungen ihrer Lehrerinnen besondere Aufmerksamkeit zu schenken und darauf zu achten, wie sich andere Schüler in der Klasse verhalten; denn je eher sie sich, so die unbewusste Erwartung, mit den expliziten und impliziten Regeln vertraut machen, die in der Klasse gelten, desto weniger laufen sie Gefahr, ihre Gefühle der Unsicherheit und Orientierungslosigkeit bewusst und deutlich zu verspüren. All dies kann förderlich sein, wenn es Kindern hilft, sich so in das Klassengeschehen so einzupassen, dass sie in der Folge Anregungen aufgreifen und lernen können, ohne in allzu intensive konflikthafte Auseinandersetzungen verstrickt zu werden. Solche Formen der unbewussten Abwehr von Gefühlen der Unsicherheit und Orientierungslosigkeit können aber auch problematisch sein, wenn sie darauf hinauslaufen, dass „anpasslerische“ Verhaltensweisen und somit Grundhaltungen ausgebildet werden, die kaum mit der Vorstellung von Mündigkeit und der Fähigkeit in Zusammenhang gebracht können, in bestimmten Situationen Zivilcourage zu zeigen und anderen entgegenzutreten.

### **Ablösung**

Zweites Beispiel: Jugendliche, die sich im Prozess der Herauslösung aus kindlichen Bindungen und Abhängigkeiten befinden, begegnen ihren Eltern oder Lehrern mitunter auffällig aggressiv, arrogant und abwertend. Dies mag viele Gründe haben, dient mitunter aber der Abwehr von Ängsten oder Unsicherheiten, die aufbrechen, wenn Jugendliche in den Prozess des Selbstständigwerdens und der Loslösung eintreten; denn die vordergründige Geringschätzung von Eltern oder Lehrern schützt sie häufig davor, sich in bewusster Weise mit den beunruhigenden

Gefühlen auseinander setzen zu müssen, die mit der Vorstellung verbunden sind, dass sie innerhalb der nächsten Jahre viele Formen der bislang gegebenen elterlichen Fürsorge und Unterstützung verlieren werden. So gesehen kann aggressives, arrogantes oder abwertendes Verhalten der weiteren Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen oft dienlich sein – auch wenn Eltern und Lehrer mit diesem Verhalten gelegentlich Schwierigkeiten haben. – Aggressives, arrogantes und abwertendes Verhalten von Jugendlichen kann allerdings auch im Dienst der Abwehr von massiven Gefühlen der Minderwertigkeit und Unterlegenheit stehen. Dieses Verhalten kann dann zu aggressiven Auseinandersetzungen (etwa mit Lehrern) führen, in denen Jugendliche unterliegen, und die belastenden Gefühle der Minderwertigkeit und Unterlegenheit der Jugendlichen erst recht verstärken.

### **Angst vor Ablehnung**

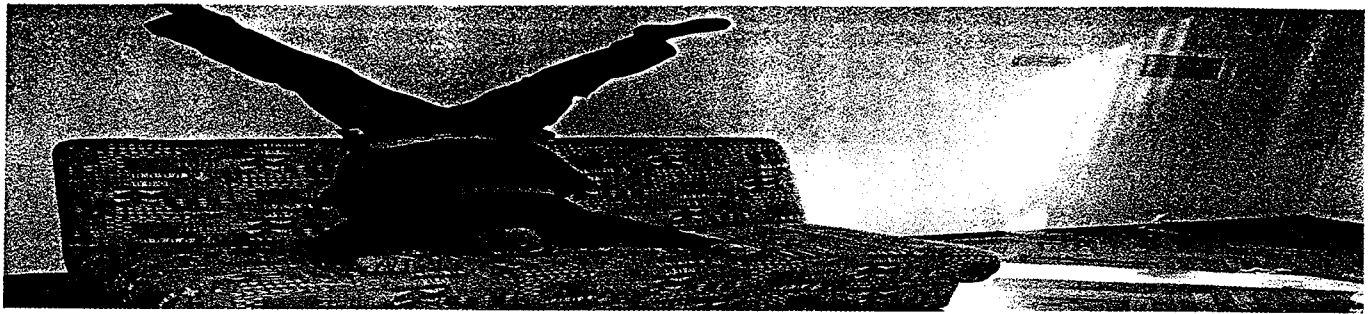
Drittes Beispiel: Nahezu alle Lehrerinnen und Lehrer kennen aus eigener Erfahrung verschiedene Spielarten der Angst, in Unterrichtssituationen abgelehnt zu werden oder zu versagen. Für manche Lehrerinnen und Lehrer sind solche Gefühle so beunruhigend und bedrohlich, dass sie unbewusst versuchen, sie abzuwehren, um sich dann vordergründig als sicher und kompetent erleben zu können. Solch ein Bemühen um Abwehr kann zur Folge haben, dass sich Lehrerinnen und Lehrer dazu gedrängt fühlen, bei Schülern gut anzukommen: Das kann dazu führen, dass sie ihren Unterricht mit großem Engagement gestalten, witzig und mitreißend auftreten und in weiterer Folge von ihren Schülern auch tatsächlich angenommen, geschätzt und gemocht werden. Zumeist ist dies dem Lernfortschritten von Schülerinnen und Schülern förderlich. – Gelingt es Lehrerinnen und Lehrern hingegen nicht, ihr unbewusst motiviertes Verlangen,

bei Schülern gut anzukommen, zu befriedigen, so kann dies zu heftigen Gefühlen der Kränkung, Enttäuschung und Wut führen. Diese Gefühle lassen sie Schülern oftmals spüren, was auf Seiten der Schüler zumeist aversive Gefühle weckt und Prozesse des Lernens hemmt.

Diese drei Beispiele sind freilich etwas einfach gehalten und dienen lediglich der Verdeutlichung der (oben ausgeführten) Annahme unbewusster psychischer Prozesse. Allerdings dürften diese Beispiele auch zum Ausdruck bringen, dass auch jene Akteure, die in pädagogischen Arbeitsfeldern als Schüler, Lehrer oder Elternteile tätig sind, ihr Erleben und Handeln nur in begrenzter Weise bewusst kontrollieren oder verändern können; sind ihnen doch wesentliche Aspekte ihres Erlebens und Handelns gar nicht bewusst.

## **Beziehungsprozesse verstehen und gestalten**

Den Beispielen, die wir angeführt haben, kann weiters entnommen werden, dass die unbewussten Aspekte unseres Erlebens und Handelns die Beziehungen beeinflussen, in denen wir leben. Das bedeutet, dass unbewusste Erlebnisinhalte Einfluss nehmen darauf, wie wir zwischenmenschliche Begegnungen erleben und gestalten; sie nehmen aber auch Einfluss darauf, welche Einstellungen und Gefühle wir unbelebten Objekten oder Lernbereichen entgegenbringen. In diesem Sinn hängt es auch von unbewussten Einstellungen, Erwartungen, Wünschen oder Ängsten ab: Wie Schule als Institution erlebt wird; wie Lehrer bestimmte Schüler oder Schulklassen wahrnehmen; welches Interesse Schüler einem Fach entgegenbringen, das von einem bestimmten Lehrer unterrichtet wird; oder wie Alltagssituationen innerhalb eines Lehr-



körpers oder innerhalb einer Schulklasse interpretiert werden.

Erfahrungen, die in solchen oder ähnlichen Alltagssituationen gemacht werden, nehmen ihrerseits wiederum Einfluss auf die Ausbildung von bewussten *und* unbewussten Einstellungen, Erwartungen, Wünschen oder Ängsten.

Dies verweist auf mehrere Perspektiven, unter denen pädagogische Situationen und Probleme aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht reflektiert und untersucht werden:

- a) Psychoanalytische Pädagogik untersucht den Einfluss vergangener Erfahrungen auf das aktuelle Erleben und Handeln von Menschen. Dabei thematisiert sie beispielsweise das Phänomen der Übertragung, das besagt, dass „stark belastende, nicht verarbeitete Erlebnisse und Erfahrungen aus anderen Erfahrungsfeldern (z.B. innerhalb der Familie) ... mit Stellvertreterinnen und Stellvertretern im pädagogischen Feld un-

Viele Problemsituationen gründen hingegen in negativen Übertragungsbeziehungen, in denen belastende Beziehungserfahrungen, die mit Aggression, Angst oder Verlust verbunden waren, unbewusst in aktuellen Situationen wiederholt werden. Dies weckt auf Seiten von Eltern, Erziehern oder Lehrern oft heftige Gefühle und provoziert so genannte Gegenübertragungsreaktionen, die oft in ein fatales Zusammenspiel zwischen unbewussten Tendenzen auf Seiten der Heranwachsenden und auf Seiten der Pädagogen münden. Leber (1983) und Trescher (1985, 1993a) zählen zu jenen Autoren, die mehrfach gezeigt haben, wie es dabei zur Eskalation und Chronifizierung von Konfliktsituationen kommen kann.

- b) Eine Methode, die auf das Verstehen von unbewussten Persönlichkeitsanteilen abzielt, die in speziellen pädagogischen Situationen und

Beziehungen zum Tragen kommen, ist das Konzept des szenischen Verstehens. Dieses Konzept geht davon aus, dass in der Art und Weise, in der ein Mensch agiert oder auftritt, auch unbewusste Anteile des Erlebens zum Ausdruck kommen. Dieses Agieren und Auftreten – etwa von Schülern – löst nun auch auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer bestimmte Gefühle, Gedanken, Fantasien oder Impulse (kurz: Gegenübertragungsreaktionen) aus, die sie in eine besondere Beziehungen verstricken, deren unbewusste Bedeutung sie nur schwer erfassen können. Gelingt es ihnen aber, sich in differenzierter Weise mit ihren Gegenübertragungsreaktionen

auseinander zu setzen, so kann es ihnen gelingen, sowohl zur unbewussten Bedeutung der aktuellen Beziehungsprozesse als auch auf das unbewusste Erleben jener Personen Zugang zu finden, mit denen sie es in konkreten Beziehungen zu tun haben (vgl. Datler 1995, 184ff, aber auch den Artikel von Matschiner-Zollner in diesem Heft).

- c) Es ist keineswegs einfach, den Ansprüchen eines tiefenpsychologisch orientierten Verstehens zu folgen. Deshalb sind auch Pädagogen immer wieder darauf angewiesen, mit Hilfe von Kollegen oder „externen Experten“ (wie z.B. Supervisoren) jene Distanz zu ihrer Praxis und ihren Praxiserfahrungen zu finden, die es ihnen erlaubt, nach den unbewussten Dimensionen jener Situationen und Beziehungen zu fragen, in denen sie selbst stehen und die sie selbst mitgestalten.

- d) In dem Buch „Am Schaltbrett der Erziehung“, das von einer Versuchsschule berichtet, die in der tiefenpsychologischen Tradition der Individualpsychologie Alfred Adlers stand, wird davon berichtet, in welcher Weise Oskar Spiel gemeinsam mit seinen Kolleginnen und Kollegen versuchte, die Gestaltung des Unterrichts, Gruppengespräche mit der Klasse, Einzelgespräche mit Eltern und Einzelgespräche mit Schülern aufeinander abzustimmen, damit Schüler auch durch das koordinierte Zusammenspiel zwischen verschiedenen Formen der Gestaltung von Schulwirklichkeit gefördert werden konnten. Dies deutet darauf hin, dass sich psychoanalytische Pädagogik nicht nur um das Verstehen und Gestalten von dyadischen Beziehungen bemüht. Zusehends wird darauf eingegangen, dass Pädagogen häufig mit Familien oder Gruppen

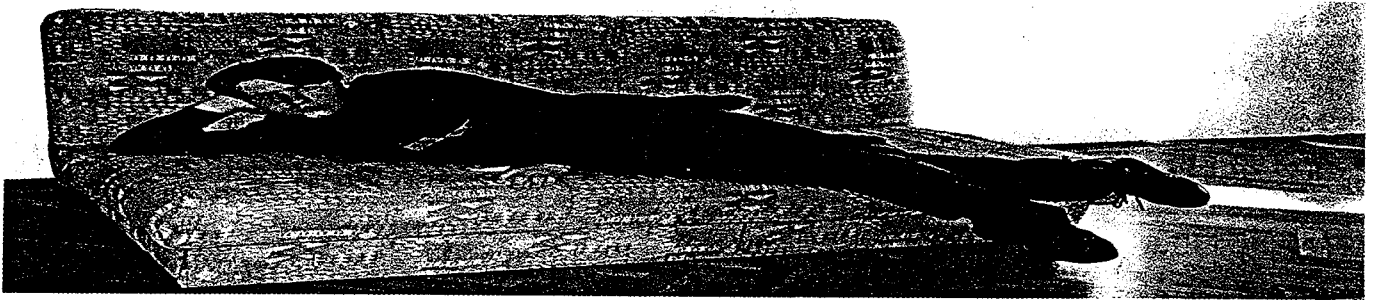
.....

## Psychoanalytische Pädagogik thematisiert jene Dimension pädagogischer Beziehungen, die der bewussten Reflexion schwer zugänglich sind.

.....

bewusst und in vielerlei Verkleidungen neu in Szene gesetzt (werden)“ (Trescher 1993a, 10). Positive Erfahrungen mit Erwachsenen und darin gründende Übertragungsreaktionen führen etwa dazu, dass „wir häufig einen Vertrauensvorschluss von Kindern und Jugendlichen“ erhalten, „der sich (zumindest zu Beginn) keinesfalls aus unserer besonderen Qualifikation und aus der pädagogischen Beziehung heraus begründen lässt“ (Trescher 1993a, 10).

teile des Erlebens zum Ausdruck kommen. Dieses Agieren und Auftreten – etwa von Schülern – löst nun auch auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer bestimmte Gefühle, Gedanken, Fantasien oder Impulse (kurz: Gegenübertragungsreaktionen) aus, die sie in eine besondere Beziehungen verstricken, deren unbewusste Bedeutung sie nur schwer erfassen können. Gelingt es ihnen aber, sich in differenzierter Weise mit ihren Gegenübertragungsreaktionen



zu arbeiten haben und pädagogische Konzepte darauf abzustellen sind (vgl. Finger-Trescher 1994; Büttner 1995). Darüber hinaus wird in den letzten Jahren verstärkt untersucht, welche Bedeutung institutionelle und gesamtgesellschaftliche Gegebenheiten und Entwicklungen für das bewusste und unbewusste Erleben Einzelner sowie für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen haben – exemplarisch seien hier die Arbeiten von Fürstenau (1979), Wellendorf (1991) sowie Trescher und Finger-Trescher (1992) genannt.

## Weiterbildung

Unseren Ausführungen ist zu entnehmen, dass psychoanalytisch-pädagogische Praxis dann geleistet werden kann, wenn Pädagogen in der Lage sind, tiefenpsychologische Verstehensleistungen zu erbringen und in Verbindung damit ihr Handeln zu reflektieren und zu gestalten. Die Lektüre einschlägiger Publikationen mag dazu Anstöße geben; und das kontinuierliche Nachdenken über Praxiserfahrungen und Praxisgestaltungen, das z.B. in Supervisionsgruppen verfolgt wird, mag darüber hinaus einiges zur Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen beitragen.

Darüber hinaus bestehen aber auch umfassendere psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Aus- und Weiterbildungsgänge, die auf eine differenzierte Verknüpfung von Praxisreflexion mit Theorieaneignung und Selbsterfahrung abstellen (z.B. Trescher 1993b). Exemplarisch verweisen wir auf ein Projektstudium für Lehramtskandidaten, das an der Universität Wien angeboten wurde (Diem-Wille 1998); oder an einen postgradualen Ausbildungslehrgang zum psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberater, der in der Wiener Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalyti-

sche Pädagogik institutionell verankert ist (Figdor 1998). Diese Arbeitsgemeinschaft hat auch ein viersemestriges Weiterbildungsangebot für Lehrer und Vertreter anderer Berufsgruppen konzipiert, die in pädagogischen Feldern tätig sind.

Die Zahl der Personen, die psychoanalytisch-pädagogische Aus- und Weiterbildungsgänge absolviert haben und somit über elaborierte einschlägige Kompetenzen verfügen, wächst. Es ist zu hoffen, dass zu diesen Personen auch solche zählen, die innerhalb der Institution Schule beruflich tätig sind. Und es ist wünschenswert, dass diese Personen ihre einschlägigen Erfahrungen und Reflexionen auch publizieren und somit öffentlich zugänglich machen. Auf diese Weise könnten sie die Landschaft psychoanalytisch-pädagogischer Publikationen zum Thema Schule mit differenzierten Beiträgen „von innen“ bereichern und damit Diskussionen und vielleicht sogar Theorieentwicklungen anstoßen, von denen nicht nur die Schulpädagogik, sondern auch Psychoanalyse profitieren kann.

### Literatur

- Aichhorn, A. (1925): *Verwahrloste Jugend*. Huber: Bern, 1951
- Büttner, Ch. (1995): *Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung*. Grünewald: Mainz
- Büttner, Ch., Finger-Trescher, U. (1991) (Hrsg.): *Psychoanalyse und schulische Konflikte*. Grünewald: Mainz
- Datler, W. (1995): *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik*. Grünewald: Mainz
- Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (1999): *Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute*. Psychosozial Verlag: Gießen
- Diem-Wille, G. (1998): *Lehrveranstaltung: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen in zwischenmenschlichen Beziehungen I*. In: Diem-Wille, G., Tonhauser, J. (Hrsg.): *Innovationen in der uni-*

*versitären Lehrerbildung*. Studien-Verlag: Innsbruck, 65-74

Figdor, H. (1997): *Scheidungskinder – Wege der Hilfe*. Psychosozial-Verlag: Gießen

Figdor, H. (1998): *Der Ausbildungslehrgang zum psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberater. Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik: Wien (Mariahilferstraße 53/15, A-1060)*

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

Garz, H.-G. (1996): *Wege zum schwierigen Kind. Die Balint-Gruppe im Schulalltag. Eine empirische Studie*. Grünewald: Mainz

Leber, A. u.a. (1983): *Reproduktion der frühen Erfahrung. Fachbuchhandlung für Psychologie: Frankfurt/M.*

Salzberger-Wittenberg, I. u.a. (1997): *Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren*. WUV: Wien

Schraml, W.J. (1976): *Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen*. Klett: Stuttgart

Spiel, O. (1947): *Am Schaltbrett der Erziehung*. Huber: Bern, 1979

Steinhardt, K., Spindler, M. (1992): *Schulisches aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive*. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 4, 238-269

Studener, R., Datler, W. (1998): *Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten als eine spezifische Form von Lernschwierigkeiten – ein Thema psychoanalytischer Pädagogik? In: Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik* 9, 159-184

Trescher, H.-G. (1985): *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Grünewald: Mainz, 1990 (2. Aufl.)

Trescher, H.-G. (1993a): *Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Erziehung*. In: *Pädagogik*, 1. Beiheft: *Psychoanalyse und Schule. Das Unbewusste in der pädagogischen Interaktion*, 9-15

Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg. 1992): *Aggression und Wachstum*. Grünewald: Mainz

Wellendorf, F. (1991): *Die Macht der Institution Schule und die Psychoanalyse*. In: Büttner, Ch., Finger-Trescher, U. (1991)

WILFRIED DATLER IST PROFESSOR,  
REGINA STUDENER ASSISTENTIN  
AM INSTITUT FÜR ERZIEHUNGS-  
WISSENSCHAFT IN WIEN