

Rudolf Ermer

Die Sehnsucht des Lehrers nach Wohlbefinden

Zur seelischen Problematik progressiver Lehrer. Psychoanalytische Interpretation eines pädagogischen Textes (Lehrer-Tagebuch)

1. Einleitung

1.1. Allgemeine Stichworte und Hauptthese

Das unmittelbare Motiv, einen pädagogischen Text eines Lehrers zu analysieren, ist ein persönliches; es weist auf mein eigenes Lehrertagebuch zurück, das ich vor längerer Zeit – Anfang der siebziger Jahre – schrieb (Ermer 1975). Der Wunsch, einen anderen Tagebuchtext eines Lehrers zu interpretieren und zu verstehen, bedeutet auch den Versuch, als »selbstforschender Lehrer« (K. Wünsche) seine eigene berufliche Tätigkeit und Entwicklung als Lehrer besser einzuschätzen und zu verstehen.

Allgemein erscheint mir eine Analyse eines Lehrertagebuches als sinnvoll, weil in den letzten beiden Jahrzehnten sehr viele solcher autobiographischer pädagogischer Texte von Lehrern auftauchten bzw. erschienen, und weil dieser Vielzahl so gut wie keine eingehendere Auswertung, zumal keine psychoanalytische, gegenübersteht.

Im Zusammenhang mit meiner unten formulierten Hauptthese wählte ich aus verschiedenen (veröffentlichten) Lehrertagebüchern dasjenige des Autors H. v. Schoenebeck aus, welches den Titel »Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein« trägt (v. Schoenebeck 1980).

Die psychoanalytischen Aspekte bzw. Theorie-Konzepte, die ich den Interpretationen zugrundelege, sind vor allem zwei, einmal das Konzept des sogenannten »primären Narzißmus« (u. a. H. Kohut und H. Argelander) und zum zweiten Entwürfe zum »frühen Selbst« als psychoanalytischer Entwicklungspsychologie (vor allem D.W. Winnicott, im weiteren M. Klein und M. Mahler). W. Joffes und J. Sandler's seinerzeitige Formulierung des Narzißmus als eines frühen »Idealzustandes des Wohlbefindens« (1967) bildet ein interpretatives Grundthema der Tagebuchanalyse, nämlich dasjenige der Suche und der »Sehnsucht nach Wohlbefinden und Sicherheit«.

Welche Hauptthese verfolgt die hier in einigen szenischen Schwerpunkten zusammengefaßte Untersuchung? Sie versucht, Zusammenhänge zwischen dem pädagogischen Konzept bzw. dem Selbstverständnis eines von mir so interpretierten »Textlehrers« und mehr oder weniger latenten Motivationszusammenhängen aufzuspüren. Als Grundthese ergab sich im Laufe des Interpretationsprozesses: Ein nach außen als

progressiv und »kinderfreundlich« dargestellter Lehrer im Tagebuchtext (»Antipädagoge«) verfolgt in Wirklichkeit innerlich das Ziel, frühes Wohlbefinden und ebensolche Sicherheit zu erlangen, indem er dazu geeignete Klassensituationen, Szenen, immer wieder arrangiert bzw. bestimmte »Medien der Sicherheit« einsetzt. Die schwerwiegende pädagogische Folge aus dieser Diskrepanz ist die, daß die inhaltlich-unterrichtliche und auch erzieherische Arbeit aus dem Blickfeld gerät – mit mehr psychischen Verlusten für den Lehrer (als »Leidendem«) und mehr inhaltlich-lernmäßigen für die Schüler (vgl. im einzelnen Ermer 1987).

1.2. Methodische Anmerkungen

Der methodische Weg der Studie ist naheliegenderweise derjenige der psychoanalytischen Textinterpretation. Dazu sind einige Anmerkungen notwendig. Zunächst tauchen grundlegende Fragen auf – ob es legitim sei, einen (subjektiv-literarischen) Text mittels psychoanalytischer Begrifflichkeit und Methode zu reflektieren und zu interpretieren. Von vornherein ist einleuchtend, daß der Textinterpret nicht die Rolle eines deutenden Therapeuten übernehmen kann und daß weder Textautor noch Text selber als veränderliche »Patienten« in Frage kommen. Psychoanalytische Textdeutung zu betreiben muß heißen, eine Wendung zum Interpretieren und Leser des Textes bzw. zur Beziehung zwischen Interpretieren und Text zu vollziehen. Nicht Autor und »geronnener« Text sind im Visier psychoanalytischer Textinterpretation, sondern der Interpret und seine Beziehung zum Text. Allerdings bleibt der Text als Grundlage der Sinnzuschreibungen bestehen, vor allem auch in handlungsorientierter pädagogischer Hinsicht; denn bestimmte Handlungsabläufe sind im Text objektiv festgehalten. Als Gegenstand psychoanalytischer Textinterpretation ließe sich – teilweise in Anlehnung an A. Lorenzer – ausmachen:

- der Interpret und Leser,
- die Text-Leser-Beziehung bzw. Text-Leser-Interaktion,
- verborgene, latente Sinnzusammenhänge,
- bewußte und unbewußte Handlungsmotive und -orientierungen (»innere Konzepte«) und
- dem Traum analoge Szenen und Szenenbilder (vgl. Lorenzer 1978, 74).

Einen Schritt weiter stellt sich die Frage, wie wir von Aussagen psychoanalytischer Textinterpretation zu pädagogischen Annahmen gelangen. Zum psychoanalytischen Reflektieren hätte die Erörterung von Handlungsmöglichkeiten unter pädagogischen Maximen zu treten. Pädagogische Handlungsperspektiven aus psychoanalytischen Erkenntnissen heraus zu entwerfen, bedeutet »Verstehen in praktischer Absicht« (Trescher 1981, 26). Verglichen mit dem konkreten Handeln eines psychoanalytischen Pädagogen ginge es bei psychologisch-pädagogischer Textinterpretation zunächst um den allgemeinen Aufweis der pädagogischen Bedeutung bestimmter Handlungen bzw. möglicher Handlungsvarianten des »Textlehrers« im Tagebuch.

Kehren wir zur Feststellung zurück, daß psychoanalytisches Textverstehen vor allem Selbstverstehen – als Wendung zum Interpretieren – bedeutet, so wird ohne weiteres klar, daß hier wie in der therapeutischen Situation der Reflexionsmodus der Gegenübertragung eine zentrale Rolle spielt. Der Reflexion der (fiktiven) Übertragungen und Gegenübertragungen hat der Interpret eines (hier pädagogischen) Textes beständig Aufmerksamkeit zu schenken. Während die weitere Entwicklung des therapeutischen Prozesses noch ein Korrektiv für die Richtigkeit der Deutungen des Analytikers bedeutet, stellt nach Goepfert/Goepfert für die psychoanalytische Interpretation eines literarischen Textes »die Analyse der Gegenübertragung die einzig kritische Instanz dar ...« (Goepfert/Goepfert 1980, 95). Folgende Momente der Gegenübertragung kämen nach diesen beiden Autoren in Betracht:

- die »Wirkungen des Textes auf den Leser«,
- die unbewußten Anteile der »persönlichen Verstrickung« des Interpretieren mit dem Text,
- die »eigene unbewußte Einstellung« gegenüber Text, Autor und »Wirkungssituation«,
- der »persönliche ›literarische‹ oder ›psychoanalytische‹ Komplex« des Interpretieren und schließlich
- die unbewußten Momente der »eigenen Betroffenheit durch den Text« (1980, 83–84, 91, 120–121).

Um zu pädagogischen Aussagen zu kommen, hat neben die Reflexion der Gegenübertragung entlang dem Tagebuchtext die jeweilige Erörterung des Handlungsbezuges zu treten. H.-G. Trescher schlägt in diesem Zusammenhang vor, statt von Gegenübertragungen des Pädagogen eher von »Gegenaktionen« zu sprechen (1981, 12). Diesen kurzen Erörterungen zur Bedeutung der Gegenübertragung in der psychoanalytischen Textinterpretation sollen sich sinnfälligerweise einige Erläuterungen zum praktischen Interpretationsprozeß, zum konkreten interpretierenden Vorgehen, anschließen.

Vor der eigentlichen Interpretationsarbeit fand zunächst ein Leseprozeß statt. Aus einer großen Anzahl von Tagebüchern, Tagebuch-Bruchstücken und Praxisberichten von Lehrern heraus konzentrierte ich mich zunehmend auf das genannte Tagebuch v. Schoenebecks. Es berührte mich am meisten, löste starke Betroffenheit in mir aus und hatte die meisten Berührungspunkte mit meinem eigenen Tagebuch aus dem Jahre 1975. Es kam mir darauf an – auch im Hinblick auf die genannte Grundthematik der Untersuchung – aussagekräftige Textstellen, d. h. Szenenbeschreibungen, Szenenbilder, auszuwählen bzw. aufzufinden.

Ich ging sozusagen frei-assoziativ vor und entschied mich für diejenigen Textstellen, in die ich mich am besten hineinversetzen konnte, und die in mir besonders starke und markante Gefühlsreaktionen hervorriefen, seien es solche, die meine aktuellen emotionalen Befindlichkeiten berührten, seien es solche, die aufgrund meiner Erfahrung als Lehrer (auch im Hinblick auf mein Tagebuch) intensive Erinnerungen in mir auslösten. Ich las gewissermaßen an meinen Gegenübertragungen entlang und nahm ent-

sprechende Szenenbilder in die Arbeit auf. Dabei spielten – notwendig und unvermeidlich – von vornherein psychoanalytische Konzepte in die Leseaufmerksamkeit hinein, als erstes vor allem in Gestalt von Alltagsbegriffen wie »Wohlbefinden«, »Harmonie«, »Grenzenlosigkeit«, »Wut« und anderer.

Auf diese gleichermaßen thematischen Komplexe galt es, sich immer wieder einzulassen, es galt, sie zu ertragen, durcharbeiten und zu interpretieren. Es war gleichsam ein »Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten« längs des Textes und ein beständiges Bemühen um die Reflexion von Gegenübertragungsreaktionen.

Von diesen Ausführungen her und eingedenk der Feststellung, daß psychoanalytische Textdeutung sich wesentlich auf die Beziehung des Interpretieren zum Text bzw. auf ihn selbst bezieht, ergibt sich die Tatsache, daß eine solche Untersuchung auch den Verfasser mit seinen eigenen »Gefühlskomplexen« ins Spiel bringt. Wenn im weiteren vom »Tagebuchlehrer«, »Tagebuchschreiber« oder einfach »Lehrer« die Rede ist, dann ist der frühere und heutige »Lehrer Ermer« in seiner Biographie mitbeteiligt.

Die Gruppierung der Textstellen des interpretativen Teils geschieht nach bestimmten Themenkomplexen: »Schwimmbad«, »Privatbeziehung«, »Kontakt« und »Tagebuch«. Das Entstehen, Ausdrücken und Formulieren ist eng mit den Gegenübertragungen verknüpft. Die Themen sind aus Gründen des Praxisbezuges, der unmittelbar-sinnlichen Vorstellung des Interaktionsbereiches und des Ansatzes der Interpretationen alltagssprachlich formuliert.

Was konkrete Gegenübertragungen des Verfassers betrifft, so war es für diesen stets ein besonderes Problem, Struktur in die Analyse des unstrukturierten kinderfreundlichen Tagebuches zu bringen. Um die Klarheit der Strukturierungsversuche zu erhöhen, sei dem interpretativen Teil deshalb eine kurze Erläuterung des Darstellungszusammenhangs vorangestellt:

- Den Beginn der Interpretationen bildet das Kapitel »Selbstverständnis«. Es soll als Problematisierung des Themas der Untersuchung dienen – des Zusammenhangs von »frühen« Motiven und pädagogischem Selbstverständnis.
- Das folgende »Thema Schwimmbad« soll zeigen, daß es dem Tagebuchlehrer darauf ankommt, frühe Harmoniesituationen aufzusuchen bzw. zu arrangieren.
- Im Kapitel »Privatbeziehung« soll deutlich gemacht werden, daß das Realisieren »privater« Szenarien von Wohlbefinden zu Lasten der Pädagogik geht; d. h., daß unterrichtlich-erzieherische Anstrengungen ausgeblendet werden.
- Das »Thema Kontakt« verdeutlicht verborgene autoritäre Impulse des Lehrers angesichts »chaotischer« Klassensituationen und stellt somit das kinderfreundliche Konzept erneut in Frage.
- Das abschließende Kapitel vom »Tagebuch« verhandelt den Sachverhalt, daß der Lehrer unmittelbar im Schulalltag Tagebuch schreibt. Das Schreiben (im Beisein der Klasse) widerspricht aus seiner egozentrischen Sicherheitsfunktion heraus der kinderfreundlichen Position.

2. Die Suche nach Wohlbefinden und Sicherheit. Szenen und Interpretationen

2.1. Das Selbstverständnis des Lehrers

In der Einleitung und an anderen Stellen seines Tagebuches gibt der Autor und Lehrer Darstellungen seiner »Grundpositionen« im Hinblick auf seine »Beziehung zu Kindern« und inbezug auf »Schule«. Die sehr gegensätzlichen Positionen beleuchten eindringlich seine »progressiven« – von ihm selbst »kinderfreundlich« genannten – pädagogischen Leitgedanken. Die bekenntnishaften Schilderungen seines kinderfreundlichen Selbstverständnisses legen in ihrer Vehemenz und Unmittelbarkeit die Frage nach den Motiven nahe. Einige seiner Positionsbeschreibungen bezüglich *Kindern* und *Schule* seien auszugsweise wiedergegeben:

»... über meine Beziehung zu *Kindern* (Hervorhebung vom Verf.)

Ich nehme dich ernst

Es interessiert mich, wer du bist. Was du denkst und wie du die Welt siehst. Ich möchte dir zeigen, daß ich nicht im Besitz der für dich gültigen Wahrheit bin, sondern akzeptiere dich so, wie du selbst es für sinnvoll ansiehst, dich zu verhalten.

Ich versuche, mit deinen Augen zu sehen

Es fällt mir, der ich 27 Jahre alt bin, schwer, die Welt noch einmal so zu sehen, wie du sie siehst. Um mit dir in Beziehung treten, um dir helfen zu können, wird es aber wichtig, daß ich lerne, mit deinen Augen zu sehen. Ich versuche es, es fällt mir schwer, ich bitte dich hierzu um Hilfe.

Ich möchte einen wohlthuenden emotionalen Bezug zu dir herstellen

Mein theoretisches Wissen und meine auf Beobachtung beruhende Erfahrung teilen mir mit, wie wichtig es für dich ist, einen emotional wohlthuenden Bezug zu mir, dem Erwachsenen, zu haben. Ich möchte das nicht ignorieren. Ich möchte das Risiko eines emotionalen Bezuges eingehen...

Ich möchte dir etwas mitteilen

Ich bin von anderen dazu verpflichtet, dir etwas mitzuteilen. Und ich stimme darin überein, dir etwas vom heutigen Wissen um die Welt mitzuteilen. Ich glaube, daß dir diese Mitteilungen helfen können, dich selbst zu akzeptieren und dich in deinem sozialen Bezug angemessen zu verhalten...

Ich bitte dich, mir zuzuhören. Ich bin darauf angewiesen (wenn ich mir dir in Beziehung treten möchte), daß auch du auf mich zugehst. Daß du bereit bist, mich deiner Aufmerksamkeit für wert zu halten. Ich habe es als ein Grundproblem erfahren: Wenn du nicht bereit bist, mich an dich herankommen zu lassen, dann geht nichts mehr.

Mit diesen Vorstellungen begann ich auch nach der Prüfung meine Lehrertätigkeit... ich begann, all das, was mir bizarr und versteinert, unnötig und unmöglich, feindlich und störend an Schule schien, auf Reduzierbarkeit hin zu beleuchten, um »human« zu sein, wie ich es etwas belustigt deklarierte.

Aber es wurde ernst: Ich flog raus – ganz einfach. Lehrer, Rektor, Schulrat »funktionierten«; man »griff durch«... Ich bekam zu spüren, was es bedeutet, ehrlich und offen für die Interessen der Kinder einzutreten – und zwar so, wie diese sie selbst sehen. Ich hatte damit Spaß machen wollen, als ich mir Humanität auf die Fahnen schrieb – das war doch so selbstverständlich wie was. Ich hielt es für viel zu hoch gespielt, mit Begriffen »Humanität« und »Inhumanität« Verhaltensweisen in Schule zu bezeichnen. Doch als dann so gut wie alle Erwachsenen, die in Schule agieren, gegen mich waren – da begriff ich, daß es tatsächlich nur darum ging: Mit Kindern human oder inhuman umzugehen.

Ich nahm mir vor, keinen Zentimeter mehr von meiner Überzeugung abzurücken... Ich folgte der... Verpflichtung zu kompromißloser Humanität.« (S. 9–12; hier und im folgenden sämtliche Tagebuchauszüge aus v. Schoenebeck 1980)

In einer späteren Passage seines Tagebuches gibt der Schreiber eine sehr drastische Darstellung seiner Position zur *Schule*:

»Nachts...

Aber heute, 24.00 Uhr, ist das anders. Es ist in mir gegenwärtig und real – auch wenn ich jetzt nicht in konkreter Schulsituation bin: *Alles* dort, in Schule: der *Krieg*, diese *Verstümmelung*, diese *Unmenschlichkeit*, an der ich mich zu beteiligen bereit gefunden habe – und bei der ich mir vorgaukle, es doch nicht so schlimm zu machen, es wenigstens nicht so arg zu treiben wie andere. *Nein: inhuman ist inhuman* – da gibt es keine Ausrede. Ich spüre jetzt, was ich vormittags tue. Und ich beginne, konsequent und energisch mir selbst gegenüber, dies (Schule) als nicht mir gemäß zu enttarnen. Dahinter finde ich mich wieder – und ich vertraue mir mehr, da ich mich zunehmend befreie von der Heuchelei und dem Zwang, dort (in Schule) auszuharren mit dem Anspruch, Inhumanität abzubauen. Indem ich erkenne, was ich tue (in Schule inhuman sein), finde ich zurück zu mir.

So trete ich langsam, aber sicher, den Rückzug an... Auf dem Rückzug möchte ich noch viel – so viel wie möglich – mitbekommen von dem, was dort geschieht: in diesem *Irrenhaus* und *Zwangslager*. Ich gehe dort raus...

Meine Kinderfreundlichkeit aber verändert nicht die grundlegende inhumane Struktur von Schule. Natürlich nicht – wie kann man eigentlich nur auf eine so merkwürdige Idee kommen? Schmerzlindernde Mittel – größere oder kleinere Portionen Kinderfreundlichkeit – betäuben mich selbst und täuschen darüber hinweg, was wirklich geschieht.« (S. 60, 61)

Soweit die betroffenen machenden Notizen eines Tagebuchschreibers und Lehrers, der versucht, eine bestimmte »Grundposition« zu Kindern in der Schule zu realisieren, damit keinen Erfolg hat und die Schule verläßt.

Die pädagogischen Ideen, das pädagogische Handeln, beides ist von grundlegender Widersprüchlichkeit gekennzeichnet. Dies zeigt sich schon äußerlich, indem scharf getrennt wird zwischen den Positionen gegenüber Kindern und Schule.

Man könnte zunächst einräumen, daß sich hier ein engagierter Pädagoge Gedanken um das Wohl von Kindern macht, einmal bezüglich des Umgangs mit Kindern selbst,

zum anderen, indem er versteinerte Schulstrukturen in Frage stellt. Die Radikalität der beiden Positionen – hier »Freundlichkeit« gegenüber Kindern, dort Ablehnung alles Schulischen – legen jedoch eine eingehendere Betrachtung nahe.

In seinen Bekenntnissen möchte der Lehrer Kinder akzeptieren, wie *sie* sich verhalten wollen. Er möchte mit Kinderaugen sehen lernen und bittet die Kinder dabei um Hilfe. Er möchte einen »wohltuenden emotionalen Bezug« zu Kindern herstellen, wobei auch er angenommen werden möchte. Die Kinder sollen auch auf ihn zugehen und ihn ihrer »Aufmerksamkeit für wert halten«.

Für den fehlgeschlagenen Versuch, auf diese »humane« Weise für die Interessen der Kinder einzutreten, wird im Tagebuch nun ausschließlich die »Inhumanität« der Schule verantwortlich gemacht sowie die Tatsache, daß »alle Erwachsenen, die in Schule waren, gegen mich waren«. »*Alles... in Schule*« erscheint inhuman. Was dort geschieht, wird als *Krieg*, *Verstümmelung* und *Unmenschlichkeit* bezeichnet. Die Schule wird mit *Irrenhaus* und *Zwangslager* umschrieben. Es scheint, als würde »Schule« zu einem Prinzip des Inhumanen, Schlechten, ja Bösen.

Demgegenüber die Kinder, die das Gute – und Schöne – an sich zu repräsentieren scheinen. Der Tagebuchautor schreibt einmal, Kinder seien für ihn »ästhetisch schön«. Ein emotionaler Kontakt zu ihnen würde ihm wohl tun. Man kann vermuten, daß die Kinder ideale Partner darstellen, deren ungeteilte Zuwendung für den Lehrer eine Quelle beträchtlichen Wohlbefindens bedeutet. Er begibt sich ganz auf die Ebene der Kinder, wird »klein«, sucht vorbehaltlos das Akzeptiertwerden durch die Kinder. Es scheint, daß vom Kontakt, von der Beziehung zu Kindern, vor allem Gefühle von Wohlbefinden und Harmonie erhofft werden. Denkt man daran, daß kleine Kinder solche Bedürfnisse auf frühe, archaische Weise auf die Mutter richten, so stellt sich die Frage, ob die Kinder nicht die Funktion einer primären, guten und idealen Mütterlichkeit übernehmen, im Gegensatz zur schlechten Mütterlichkeit »von Schule«, welch letztere frühe Harmoniebedürfnisse in den Worten des Autors »unmenschlich verstümmelt« (vgl. M. Klein 1972).

Der Tagebuchschreiber vollzieht eine Aufspaltung in »gute Kinder« und »böse Schule«; er nimmt hierdurch jeweils nur einen Teil der gegensätzlichen »Beziehungsobjekte« wahr. Damit wird er sowohl den Kindern als auch der Schule nur partiell gerecht. Die Realitätseinschätzung erleidet Verluste. Indem die Kinder nur gut und die Schule nur böse erscheinen, wird von den Kindern (und vom Lehrer) das Böse ferngehalten. Es wird auf die Schule projiziert. Dies gibt dem Lehrer die Möglichkeit, primäre Wohlbefindenszustände zu erreichen. In den Worten von K. Horn gesagt, werden durch solche reduzierten Sichtweisen differenzierende Vermittlungen »realitätsverleugnend fahrgelassen« und das pädagogische Bild um einer schnellen Realisierung primärer Wünsche willen vereinfacht. Dies bedeutet »praktisches Scheitern« – aber der Lehrer erhält eine Kompensation narzißtischer Art dafür. Sie »erfolgt in Form einer Erhöhung des Selbstwertgefühls« (1973, 82).

Dieses erhöhte Selbstwertgefühl ist stets durch »Schule« bedroht, die Schule hindert den Lehrer daran, Bedürfnisse solcher Art bei den Kindern zu stillen. Zugleich be-

steht eine reale Abhängigkeit von der Schule und auch »den Erwachsenen«; es bedarf sozusagen deren Zustimmung, mit den Kindern zusammenzukommen. Diese Einschränkungen scheinen außerordentlich enttäuschend, schmerzhaft und kränkend zu sein, primäre narzißtische Verwundungen und Kränkungen – als Gegensatz zur gleichermaßen narzißtischen Erhöhung des Selbstwertgefühls. Von daher wird die außerordentliche Wut – der Tagebuchschreiber spricht einmal vom »Fazit der riesigen Wut« – auf alles Schulische verständlich.

Wir haben den Widerspruch zwischen der vorbehaltlosen Parteinahme für die Kinder und Ablehnung alles Schulischen betont. Aus dem Text läßt sich aber auch interpretieren, daß die »kinderfreundliche« Position für sich genommen Widersprüche aufweist. Der Autor schreibt beispielsweise, »keinen Zentimeter« von seiner Überzeugung abrücken zu wollen und der »Verpflichtung zu kompromißloser Humanität« zu folgen. Wird hier das kinderfreundliche Verhalten nur etwas zu stark betont, oder besteht dahinter vielleicht eine latente Unnachgiebigkeit, Starrheit oder autoritäre Streben? Und solche Zwänge und Repressionen werden im Tagebuch ausschließlich der Schule zugeschrieben. Man könnte im weiteren aggressive Impulse gegen die Schüler annehmen.

Neben dem genannten Widerspruch zwischen gutem Kind und böser Schule werden in diesem Punkt der »offiziell« geleugneten, aber latent vorhandenen Aggression in der Beziehungsdefinition zu Kindern wiederum Momente von falscher Realitätssicht, von Illusion deutlich. Die schulische und pädagogische Wirklichkeit wird zu etwas gemacht, was sie nicht ist. Somit müßte sich im Fortgang der Untersuchung die »kinderfreundliche« Position, wie sie im Text aufscheint, als fiktiv, praxisfern erweisen. Sie wird in diesem Sinne zu einer Ideologie von Schülern und Schule.

Es wurde vermutet, daß hinter einer so verstandenen privat-progressiven Ideologie Bedürfnisse nach frühem narzißtischen Wohlbefinden stehen. Ich habe solche handlungsleitenden Motive dem Tagebuchtext bis zu einem gewissen Grade erst einmal unterstellt, unbeschadet des möglichen Sinns solcher Konzepte, nämlich etwa erstarrte Schulverhältnisse auf sinnliche, emotionale Bedürfnisse von Schülern und Lehrern hin zu überprüfen. An Hand einiger ausgewählter Szenen und deren Interpretationen soll im weiteren der Zusammenhang zwischen »offiziell« Konzept, frühen Wohlbefindensmotiven und schulischer Realität weiter geklärt und ausdifferenziert werden.

2.2. Thema Schwimmbad

Als Beispiel für die angenommenen frühen Bedürfnisse sei nun eine Szenensequenz aus dem »Tagebuch eines kinderfreundlichen Lehrers« wiedergegeben, in der geschildert wird, wie der Tagebuchschreiber mit Schülern in ein Schwimmbad fährt und wie er dies erlebt. Der Lehrer unternimmt diese Rad-Fahrt mit einer sogenannten »Planungsgruppe«, d. h. mit einer Gruppe von Schülern, mit der er sich von Zeit zu Zeit nachmittags trifft. Er berichtet wie folgt:

»Planungsgruppe 7 G

Sie sind schon vor der verabredeten Zeit da. Mit ihren Rädern kurven sie auf dem Hof rum und warten, daß ich komme. Als ich sie draußen begrüße, mache ich den Vor-schlag, nach T. (der vorherige Schulort des Autors, an dem er noch vor wenigen Monaten unterrichtete, R.E.) ins Schwimmbad zu fahren... Einige sind sofort dafür, einige dagegen. Dann entscheide ich: ins Schwimmbad, los, Badesachen holen... Das Losfahren, die Fahrt durch die Felder zum 8 km entfernten T.: es ist einfach toll, mit ihnen so zu fahren. Es ist eine prima Sache... Im Bad spielen wir als Gruppe zusammen im Wasser. Dabei habe ich etwas Angst, daß auf einmal keine Idee mehr da ist, was wir tun könnten, und daß die Wassergruppe zerfällt. Aber es fällt mir immer etwas Neues ein. Ich organisiere und überlasse die Vorschläge nicht ihnen. Meine Angst ist dagegen. Und sie machen alles mit, und es ist prima. Nur so rumschwimmen, Fangen mit Untertauchen, Wettkampfuntertauchen, Reiterkampf. Ich bin richtig mit einbezogen, die anderen Leute ringsum treten zurück. Etwa 20 Minuten entdecken wir immer neue Möglichkeiten, die anderen unterzutauchen. Sie sind sehr fair: Wenn ich meine Badekappe verliere, hören sie sofort auf, bis ich wieder o. k. bin. Als ich einmal extra länger unten bleibe, höre ich, wie sie besorgt sind, daß ich wieder hochkomme. Sie ziehen mich nach oben. Das finde ich toll und probiere es noch einmal aus. Sie sind wieder besorgt. Dann weiß ich Bescheid und überziehe das nicht.

Ab und zu sehe ich die anderen Erwachsenen. Sie sehen so fremd aus. Ich weiß nicht, was sie von unserer action hier halten, aber das ist mir dann gleich. Es ist auch ein Kollege da, auch er ist ganz woanders, nicht bei den Kindern, eben »privat«. Aber natürlich ist er freundlich...

Die Rückfahrt ist dann wieder ganz prima. Warm, Sommerluft, Wiesen, Saaten, Sommer, Heu – und die Kinder. Einfach idyllisch. Wir spielen: »Achtung, Auto von vorn – Auto von hinten«. Wir reden. Und ich freue mich. Zum Schluß kommen sie alle mit zum Auto, mein Rad einladen. »Und jetzt gibt es noch einen Gute-Nacht-Kuß«, sagt jemand. Ich glaube, wir mögen uns...«

Dann kommt der Tagebuchschreiber noch einmal auf das Schwimmbad zu sprechen:

»Ich treffe im Bad auch viele Bekannte aus der Schule in T. Vor allem: Leute aus meiner ehemaligen (noch bestehenden, R.E.) 5. Klasse. Wir haben ein bißchen Zeit zum Reden... Sie sind meine Freunde... Dann kommen auch andere aus T. und wollen kontakten. Ich bin viel gefragt...

Es war alles so viel und so voll. Es war ein ganz toller Nachmittag. Ich war so wenig auf Distanz zu ihnen – so, wie ich es schön finde, mit Kindern zusammen zu sein.« (S. 118 – 120)

Der Schreiber ist ganz erfüllt von dem schönen Nachmittag; immer wieder betont er, wie außerordentlich wohltuend, »toll« oder »prima«, wie er mehrmals sagt, er das Zusammensein mit den Schülern empfindet. Er genießt es außerordentlich, mit den Schülern »so« durch die Felder zu fahren, mit ihnen im Wasser zu spielen; »die Rückfahrt ist dann wieder ganz prima«, es gibt einen »Gute-Nacht-Kuß«, ehemalige Schüler suchen den Kontakt zu ihm, »kontakten« mit ihm. Er ist »viel gefragt«. »Es war ein ganz toller Nachmittag«. – Und doch scheint das Glücksgefühl sehr zerbrechlich und störanfällig zu sein. Der Lehrer hat Angst, daß die Gruppe zerfällt, wenn er keine

attraktiven Ideen mehr hat. Er prüft die Besorgnis der Schüler. »Die Erwachsenen« schließlich, »sehen so fremd aus«.

Die Schilderung erhält sozusagen eine großartige, grandiose Dimension des Denkens, Fühlens und Handelns, welche den Schreiber fast berauscht, und von der er sich kaum lösen kann. Die Szene ist ganz abgeschlossen, eine Welt für sich, keine Zeit kann daraus entweichen. Der Lehrer gibt seine ganze Zeit für die Kinder, sie scheint stille zu stehen, in sich zu kreisen. Es liegt ein Moment von Einsamkeit über der Situation, einer Einsamkeit des Wohlfühlens – aber auch der leisen Angst, sie könnte zerbrechen, nicht andauern. Doch scheint das Wohlgefühl dadurch eher noch größer, »kostbarer« zu sein. Das Schwimmbad-Erlebnis wird geradezu zu einer »idealen Situation« (M. Klein 1972) für Hochgefühl und Glück. Der Lehrer überläßt den Schülern nicht die Entscheidung, ob sie ins Schwimmbad fahren wollen oder nicht. Er bestimmt, was im Wasser gespielt wird; er trifft das »szenische Arrangement« (F. Wellendorf 1973) – in gewissem Gegensatz zu seiner »kinderfreundlichen« Einstellung. Man kann diese Handlungsweise und damit verbunden die Fahrt durch die Felder und besonders das Spiel im Wasser neben ihrer Alltäglichkeit geradezu als eine Folge von »Schlüsselszenen« (U. Oevermann u. a. 1976) dafür auffassen, wie ein Lehrer es unterschwellig arrangieren kann, sich eine Umwelt schaffen kann, die ihm Gefühle eines gleichsam harmonischen »Schwimmens«, Schwebens und Getragenseins vermittelt. Wir können hier durchaus mit Joffe und Sandler von einem »Idealzustand des Wohlbefindens« sprechen, dessen Erstreben die »Gefühlskomponente« beinhaltet, »die dem Zustand des primären Narzißmus beigeordnet ist« (1967, 161–162).

Und in der Tat, war die Situation nicht nahezu ideal, indem nur angenehme Objekte da waren bzw. vom Lehrer »zugelassen« waren und die »bösen Objekte«, wie vor allem »Schule«, abwesend waren? Wir denken vor allem an die Kinder, aber auch an die »freundlichen Weiten« (M. Balint) der Landschaft, das Wasser, das Spielen. Wie im obigen Kapitel angedeutet, erscheinen die Kinder hier wieder in einer mütterlichen Position. Der Lehrer läßt sich gleichsam von den Kindern mit Wohlbefinden versorgen. Aber es fällt auf, daß auch der Lehrer sich mütterlich-fürsorglich um die Schüler kümmert. Er ist äußerst aktiv und »versorgt« beispielsweise die Schüler mit einer Spielidee nach der anderen. (In dem Satz mit dem »Kuß« ist durchaus offen, wer wem den Kuß gibt, geben soll.)

Die Handlungsweise des Lehrers erscheint als Reaktionsbildung: Der Lehrer gibt den Schülern etwas, was er primär von ihnen erhalten will und ähnelt manchen Personen, »die etwas aktiv ausführen, was sie insgeheim passiv erleben möchten« (Eissler, Bd. I 1983, 174). Bezüglich der idealen Situation und der mütterlichen Position der Schüler könnte man meinen, daß es dem Lehrer vorrangig darauf ankommt, eine möglichst große Nähe zu den Kindern herzustellen. Möchte er wirklich so viel Nähe? Das Moment der Einsamkeit in der abgeschlossenen Szene läßt Zweifel aufkommen.

Ein merkwürdiges Phänomen verstärkt diese Zweifel. Über das Zusammensein mit den Schülern hinaus genießt er zugleich sehr stark das Fahren »durch die Felder«, ich möchte sagen durch die Weite der Landschaft. Die Suche nach der Nähe der Kinder

zeigt sich in der Szenenfolge verbunden mit einem Genießen der Landschaft. In der gebotenen Kürze können wir mit einiger Berechtigung von »philobatischem« Erleben und Handeln sprechen. M. Balint schildert den Philobaten als einen Menschen, der »gefährliche« und unsichere menschliche Objekte meidet und stattdessen »freundliche Weiten« aufsucht, die ihm ein archaisches Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden geben (1972). Daraus ergibt sich die Vermutung, daß die Bemerkung des Tagebuchschreibers: »Ich war so wenig auf Distanz zu ihnen« ganz gegensätzliche Wünsche nach einer Art »objektlosen Wohlbefindens« an sich verdeckt. So ist denn auch seine Schilderung der Schwimmbadfahrt beträchtlich euphorisch gefärbt und zielt wohl mehr auf primäre Gefühlszustände als auf wohltuende menschliche Kontakte.

Die Nähe des Lehrers zu den Kindern erfährt demnach nur eine bedingte Realisierung. Dies bestätigt ein weiteres Moment – das des Spiels im Wasser. Dieses gewinnt eine große Bedeutung. Die Sphäre des Spiels vor allem scheint dem Tagebuchschreiber Sicherheit und Genuß zu geben. Das Spiel scheint eine Art »Halteobjekt« für ihn zu sein. Direkte, »riskante« Kontakte zu den Kindern werden nicht geschildert. Das Spiel schiebt sich als »Drittes« zwischen Lehrer und Schüler. Ich möchte es als »Medium der Sicherheit« bezeichnen. Es verschafft Wohlgefühl und verhindert eine zu große Nähe zu den Schülern. Diese werden gebraucht zu einem frühen, »medialen« Kontakt. Im Tagebuch lassen sich an vielen Stellen Medien der Sicherheit auffinden. An einer Stelle spricht der Autor beispielsweise von einem »neutralen Medium«:

»In der zweiten Stunde habe ich frei. Ich sitze im Lehrerzimmer. Kontaktgespräch mit zwei Kollegen. Schwierig. Es ist gut, daß es ein neutrales Medium gibt: Naturschutz. Ich finde beide Kollegen ganz nett. Nur habe ich hier meine Schwierigkeiten, persönlich und nah zu werden, wie ich das in den Klassen kann.« (S. 16)

Der Schreiber hat »seine Schwierigkeiten, persönlich und nah zu werden«, wünscht es gleichwohl. Zugleich ist es »gut, daß es ein neutrales Medium gibt«. Es ist auch kein Gespräch, sondern ein – mediales? – »Kontaktgespräch«.

Die Bedeutung des »Spiels« als Medium der Sicherheit zeigt sich in einer Tagebuchnotiz, in der er beschreibt, wie ein kleines Mädchen unvermittelt auf ihn zukommt:

»Freunde ...

In der großen Pause läuft ein Mädchen aus der 5. zum Umarmenspiel auf mich zu. Ich funktioniere das schnell um in Händeklatschspiel – sie zu umarmen bin ich zu befangen. Lehrer umarmen keine Schüler! Es war so spontan, einfach so, weil sie sich freute, daß ich in der Pause rauskam. Tolles Gefühl, gemocht zu werden und Freunde zu haben.« (S. 52)

Der Autor schildert die Handlungsweise des Mädchens von vornherein nicht als Umarmung, sondern als »Umarmspiel«. Seine Freude – vielleicht auch sein Erschrecken – ist so groß, daß er ein Medium der Sicherheit, nämlich das Umarmspiel bzw. »Händeklatschspiel«, braucht; daran kann er sich halten, es garantiert ihm ein erhöhtes Selbstgefühl. Wirkliche Nähe scheint zu bedrohlich – triebbedingte Gefahren einer

Auflösung, eines Zerfalls des frühen Selbst, verbunden mit einem Verlust der narzißtischen Harmonie, dürften eine Rolle spielen. Das heißt, beim Lehrer besteht eine Angst, triebhafte, sexuelle Impulse könnten die »freundlich«-harmonische Situation gefährden.

Dieses Dritte, das Medium der Sicherheit, kommt einem wichtigen Existenzmoment eigener Qualität gleich; es dient dazu, frühe Harmonie und Selbstbestätigung zu gewährleisten. Deshalb wurde es eingehender dargestellt. (Die Medien der Sicherheit dürften mit Winnicotts Begriff der »Übergangsobjekte und Übergangsphänomene« in Verbindung stehen. Dies kann hier nicht näher ausgeführt werden. Vgl. Ermer 1987, 79 ff.)

Wie angedeutet, ist der Lehrer in der Wasserspielszene – stimuliert durch die »tragen- den elementaren Objekte« Wasser und Spiel (Argelander 1972, 95) – äußerst aktiv und kreativ. Es scheint aber so zu sein, daß er mehr um seiner selbst als um der Kinder willen aktiv ist. Wenn auch die Kinder real vom Lehrer profitieren, so geht es letzterem doch vor allem um narzißtische Zufuhren, etwa um »das tolle Gefühl, gemocht zu werden und Freunde zu haben«.

Mit dem Arrangieren und Erleben hierzu geeigneter Szenen geht durchgängig ein kindliches Verhalten Hand in Hand. Der Lehrer wird ein Kind unter Kindern, *spielt* mit den Schülern als Kind unter Kindern. Die Szenenfolge »Schwimmbadfahrt« ist ein Dokument – von vielen im Tagebuch – für die beständige Suche nach narzißtischer Bestätigung und Hochgefühlen. Alldies verrät einen grundlegenden Zug zur Regression, einer Neigung, regressionsartige Zustände zu arrangieren und zu suchen. Es besteht hierbei beständig die Gefahr eines Verlustes an Ich-Kontrolle, Ich- Unabhängigkeit und damit Reflexionsfähigkeit zugunsten bestimmter Gefühlszustände, welche für die berufliche, pädagogische Handlungsorientierung kaum tragfähig sind.

Es existiert beim Lehrer eine erhebliche Abhängigkeit von den Schülern. Etwa die – zweimalige – Probe auf die Besorgnis der Schüler belegt dies. Er gebraucht und benötigt sie zu seiner narzißtischen Bestätigung. Die Schüler werden zum Halt des Lehrers und nicht umgekehrt. Es ist eine Verkehrung des Verhältnisses Erwachsener zu Kindern und eine ebensolche des pädagogischen Verhältnisses von Lehrern zu Schülern.

Denken wir an die dargestellten Grundpositionen, so treten sie mehr und mehr zur Seite, und der Aufbau idealer Situationen rückt ins Zentrum. Philobatisches und besonders »mediales« Handeln sind Sphären der Realisierung.

2.3. Thema Privatbeziehung

Die vorstehende Szenenfolge Schwimmbadfahrt wurde vor allem hinsichtlich regressionsartiger Rückzüge auf frühes Harmonieerleben interpretiert. Zugleich ist der Schwimmbadbesuch ein Bild für Entfernung und Abkehr von der Schule. Regressionsmöglichkeit und Abwesenheit von »inhumaner« Schule scheinen sich zu bedin- gen.

Das Verlassen der Schule, im weiteren Sinne des Schulischen, zeigt sich an vielen Stellen des Tagebuches, sowohl im Handlungsbezug als auch im pädagogischen Konzept des Schreibers. Vorweg gesagt, ergeben sich aus diesem Sachverhalt zwei pädagogisch bedeutsame Thesen, auf die in diesem Abschnitt szenisch und interpretativ eingegangen werden soll:

1. Die Entfernung von der Schule bedeutet, daß es dem Lehrer vor allem um die Beziehungsebene geht, um eine »Privatbeziehung« zu den Schülern.
2. Die Abkehr von der Schule bzw. die dominante Beziehungsebene kommt einer Vermeidung bzw. einer Unterlassung von vermittelnder inhaltlich-unterrichtlicher Tätigkeit gleich.

Sich nachmittags mit den Schülern zu treffen und mit ihnen ins Schwimmbad zu fahren, muß für sich genommen weder Entfernung von der Schule noch Vermeidung von unterrichtlicher Arbeit bedeuten. In anderen Passagen wird besagte Vermeidung allerdings deutlich, beispielsweise in einer Szenenbeschreibung, in der Schüler den Klassenraum verlassen und auf dem Flur lernen dürfen:

»Klasse 6 a

Ich entdecke eine neue Idee: Als es einer Gruppe zu laut im Klassenraum ist, da lasse ich sie auf dem Flur arbeiten...

Klasse 7 G

Hier mache ich das noch mal: Eine Gruppe kann in den Flur. Als ich nach 10 Minuten mal nachsehe, da bin *ich* begeistert: Sie haben sich liegend über den Flur verteilt, sternförmig. Sie versperren den Weg, Hefte und alles mögliche als Dekor. Ich finde das sagenhaft schön – wie sie da so ihren Kram machen und es sich eingerichtet haben, wie sie es gern wollen. Sie strahlen Spaß aus. Ich zeige es Hannelore (Praktikantin, R.E.) und bin stolz, so eine Alternative angestoßen zu haben.« (S. 54)

Wenig später findet sich eine Tagebuchnotiz mit der Überschrift »Woanders lernen«. Der Abstand zur Schule hat sich vergrößert:

»Mir fällt noch etwas zum Dienstag ein. Zum ersten Mal war ich weg vom Schulgebäude mit den Kindern, um woanders zu unterrichten. Erst mit der 6 b, dann mit der 7 G. Ich hatte für beide Klassen Mathe-Umdrucke gemacht. Dann kam mir die Idee, daß wir die auch bei schönem Wetter draußen am Sportplatz bearbeiten könnten. Sechs Minuten Weg bis dorthin. Sonne, Wärme, Wiese, Bäume mit Schatten. Es war prima. Sie haben auch mehr gearbeitet als sonst. Und ich hatte viel mehr Ruhe und Zeit zum Erklären. Ich fühlte mich nicht so beobachtet wie sonst in der Schule. Einige kletterten auf die Bäume und füllten da oben den Umdruck aus. Ich war gerührt: Da klettern sie auf *ihre* Bäume – und nehmen *meinen* Schuldruck mit dahin und arbeiten. Tja. Es sah alles schon gut aus. Wer keine Lust mehr hatte, ging zu einer anderen Gruppe. Die saßen auch in Bäumen. Die meisten (gut 2/3) aber blieben und »lern- ten.« (S. 89)

Vernachlässigen wir eine Erörterung des direkten Handlungsbezuges, so können wir unmittelbar feststellen, daß zwischen Lehrer und Schülerszene eine gewisse Distanz besteht – zumindest in der »sekundären Bearbeitung« des Tagebuchschreibers. Der

Lehrer tritt zurück und genießt die Atmosphäre, stört nicht. Die Herstellung der Atmosphäre und die Stimmung in den beiden Szenen selbst werden zum Medium für Harmonie und Wohlgefühl, zum Distanz sichernden philobatischen Objekt. Es ist ein Arrangement einer freundlichen Harmoniesituation. Das Störende ist beseitigt. Als dieses kann man unschwer das beengende Klassenzimmer als Symbol für schulisches Unterrichtsprinzip identifizieren.

Ist für den Lehrer wirklich alles Störende beseitigt? Nein. Sein Schulumdruck, den die Schüler mit auf die Bäume nehmen, scheint ihm Unbehagen zu bereiten. Die meisten Schüler »lernten« ihm noch zu viel. »Hefte und alles Mögliche« sind nur »Dekor«, Zierat. Ihre Lernarbeit nennt er »Kram machen«. Bezüglich Unterrichtsvorbereitungen spricht er an anderer Stelle seines Tagebuches von »Plan-Kram«. Seine Bemerkung: »Sie haben auch mehr gearbeitet als sonst« gerät zur Nebensache, ist sekundär.

Im Unterschied zur Schwimmbadszene sind hier mit den Situationen des Wohlbefindens unterrichtliche Momente verbunden. Aber der Lehrer scheint den Unterricht doch mehr notgedrungen in sein Wohlbefinden hineinzunehmen. Die unterrichtlichen Inhalte, von denen auch explizit kaum die Rede ist, werden mit den Schülern nicht in einer vermittelnden Anstrengung bearbeitet. Es besteht keine Arbeitsbeziehung zu den Schülern.

Auf einen Ausspruch des Tagebuchschreibers möchte ich besonders eingehen, weil er die Abkehr von Unterricht und Erziehung sehr deutlich macht. Er schreibt, daß er den Anblick der Schüler im Flur als »sagenhaft schön« empfindet.

An einer anderen Stelle des Tagebuches spricht er – wie angedeutet – ebenfalls von »schön«:

»Ich erfahre viele (Kinder, R.E.) als schön:

Sie wirken auf mich irgendwie ästhetisch, lieb, so daß es toll wäre, wirklich mit ihnen zu sein«. (S. 97)

Die »schönen« beiden Szenen, die »schönen« (und »guten«) Kinder – dies bedeutet eine beträchtliche Erhöhung, d.h. Idealisierung. Die Kinder werden hier zu etwas Reinem, tendenziell Heiligem gemacht. Der Tagebuchschreiber scheint eine gewisse Scheu, ein Tabu zu empfinden, die Kinder zu berühren, ihre kindliche Unschuld zu stören. Als dieses Störende, die Kinder gewissermaßen Verderbende, sind Schule, Unterricht, Lernen und Autoritätsausübung überhaupt zu identifizieren. In dem Maße, in dem der Lehrer die Kinder idealisiert, wertet er unterrichtliches Arbeiten zu »Kram« und »Dekor« ab.

Entsprechend der Scheu, die Kinder zu berühren, das heißt unterrichtliche Anforderungen zu stellen, schreibt der Autor häufig von seinem Prinzip, von den Kindern »nichts zu wollen«:

»Die Grundeinstellung, sie (die Kinder, R.E.) in Ruhe zu lassen, nichts von ihnen zu wollen (was sie tun sollen) – die ist für die Arbeit der anderen Kollegen »schädlich«.« (S. 27)

Was der Lehrer nicht von den Schülern will, ist unterrichtliche Anstrengung. Sie sind zu etwas anderem wichtig: zur Gestaltung einer schönen Atmosphäre, welche ein Medium für die Selbststabilisierung der Person des Lehrers darstellt. Was die Atmosphäre für die Schüler bedeutet, erscheint vergleichsweise sekundär – »...da bin ich begeistert«.

Der Lehrer sucht also keine pädagogische Arbeitsbeziehung zu den Schülern, er sucht eine Privatbeziehung primärer, »dyadischer« Art. Diese Dominanz der Privatbeziehung wird in der nachstehenden Szenenfolge deutlich, in der dem Lehrer unterrichtliche Dinge regelrecht ungelegen kommen:

»Bio-Gruppe

Vier Mädchen aus der 8 b sind am neuen Bioprojekt sehr interessiert. Ich habe heute als Projekt »Symbiose und Schmarotzer« anfangen lassen. Sie haben dazu die nächsten 5 Biostunden Zeit, selbst etwas auszuarbeiten. Ich stelle Literatur und meine Fachkraft zur Verfügung. In der letzten Stunde sollen sie dann ihre Ausarbeitungen vorstellen. Nach Schulschluß gehen die Mädchen in die Bücherei, um noch weiter daran zu arbeiten. Freiwillig. Ich gebe ihnen ein paar Tips. Als ich mit dem Besuch bei Beate (eine kranke Schülerin, bei der er zwischendurch einen Hausbesuch machte, R.E.) fertig bin, merke ich, daß ich noch mal gern in der Bücherei nachsehen würde. Vielleicht läßt sich so was wie eine Bio-AG anzetteln. Und außerdem: Ich finde sie eben nett. Also biege ich ab nach E. Sie sind noch da. Ich schlage vor, daß wir ins Lehrerzimmer gehen. In der Bücherei, in der sie sitzen, ist gerade Klavierunterricht. Und ich möchte lieber mit ihnen allein sein. Sie kommen mit, und wir sind noch eine halbe Stunde zusammen. Als die 6. Stunde dann vorbei ist, haben sie plötzlich keine Lust mehr. Wir verabreden, am nächsten Mittwoch nach der 5. Stunde noch bis halb zwei weiterzumachen. Ich habe dann auch frei. Ich komme mit ihnen nicht so in Kontakt wie in der Planungsgruppe. Wir sind noch nicht so vertraut. Ich bin auch irgendwie reservierter. Und sie siezen mich konsequent. Wir arbeiten am Projekt. In der Planungsgruppe läuft das ja so, daß wir stets allgemeine Klassenprobleme besprechen, etwa eine Stunde lang, und dann erst Mathe machen. Dadurch haben wir es persönlicher miteinander zu tun, als wenn wir nur sachlich arbeiten. Hier, mit den Mädchen, merke ich, daß das sachliche Arbeiten wenig persönlichen Kontakt schafft. Als sie dann gehen, reden wir noch über duzen und siezen. Sie sagen, daß sie sich da nicht trauen würden. Ich habe es ja allen freigestellt und tue es ihnen gegenüber noch einmal ausdrücklich. Aber: »Die anderen Lehrer sind dagegen.« Ich überlege: So etwas wie dieses Treffen geht also auch in Schule. Nur: Es geschieht am Rand, sozusagen aus Versehen. Es ist schön, wenn es hier geschieht – aber mir ist das viel zu wenig.« (S. 115)

Der Lehrer hat – wie man bisher meinen könnte – nicht nur einen Widerstand dagegen, unterrichtliches Lernen an die Schüler heranzutragen, ihm bereitet es darüber hinaus Unbehagen, wenn Schüler von sich aus unterrichtsorientiert und sachbetont arbeiten. Dem Tagebuchlehrer ist »persönlicher Kontakt« wichtig; nachdem er sich von der Gruppe getrennt hat (wegen der kranken Schülerin), kommt er noch einmal

zurück – weil er »sie eben nett findet«. Die Trennung scheint schwer erträglich. Der Lehrer gibt seiner Sehnsucht nach harmonischem, persönlichem Zusammensein mit den Schülerinnen nach. Die »Bio-AG« scheint nicht das Hauptmotiv für sein »Abbiegen nach E.« zu sein.

Die ins Therapeutische, aber auch Pädagogische gehende Frage sei gestellt: Wäre es nicht besser gewesen, der Lehrer hätte seinem Wunsch nicht nachgegeben und diesen Schmerz der Trennung ausgehalten? Vielleicht wäre daraus eine Reflexion dieses so starken Verlangens nach persönlichem Zusammensein entstanden. Dabei geht es hier weniger um ein äußerliches Ja oder Nein zu einem nochmaligen Besuch der Mädchen, sondern es geht darum, daß sich dahinter *innere* Probleme und Konflikte, die um die Harmoniesehsucht kreisen, verbergen. Durch das äußere Verhalten werden innere Probleme und Konflikte umgangen. Die Psychoanalyse nennt solches Verhalten Agieren, und dergestalt sind die Wunschbefriedigungen des Lehrers zu verstehen (vgl. K.R. Eissler, Bd. I 1983, 424).

Kehren wir noch einmal kurz zum Szenentext zurück und suchen dort das Thema »Privatbeziehung« im Detail noch einmal auf:

Der im Text erwähnte Klavierunterricht kommt dem Lehrer ungelegen, er »möchte lieber« mit den Schülerinnen allein sein. Er vergleicht die Mädchengruppe mit seiner Planungsgruppe und stellt fest, daß er es mit dieser »persönlicher ... zu tun« hat, als wenn »nur sachlich« gearbeitet wird. Der Schreiber »merkt«, »daß sachliches Arbeiten wenig persönlichen Kontakt schafft«. Daß die Mädchen ihn »konsequent siezen«, scheint einen leisen Schmerz in ihm auszulösen. Es ist der Schmerz, auf private Beziehung mit narzißtischer Gefühlsintensität verzichten zu müssen, sie nicht voll und »entgrenzt« auskosten zu können. Es ist der Schmerz, die Objekte solcher Gefühlsergebnisse nicht ausschließlich für sich allein zu haben, die menschlichen Partner in irgendeinem Punkt teilen zu müssen. Es ist zwar »schön«, wenn solche Treffen stattfinden, aber ihm »ist das viel zu wenig«.

Den Lehrer interessieren die vier Mädchen vor allem als Beziehungswesen und weniger als lernende Schülerinnen. So wenig er Lehrer sein möchte, wie er häufig schreibt, so wenig scheint er die Kinder als Schüler zu betrachten. Eher noch scheinen dies die Mädchen zu signalisieren. Ihr Verhalten kann als stumme Aufforderung verstanden werden, sich als Lehrer zu verhalten. Aber Schule und Lehrerein sind für den Tagebuchschreiber zweitrangig – sie sind auf Ansatzpunkte und Anlässe für persönliches Zusammensein reduziert. Das Prinzip heißt nicht »von der Person zur Sache und Schule«, sondern »von der Schule zur Person«.

2.4. Thema Kontakt

Im einleitenden Kapitel »Selbstverständnis« wurden Widersprüche im »kinderfreundlichen« Konzept aufgezeigt. Es wurden latente autoritäre Impulse vermutet. Diese Problematik soll nun im »Thema Kontakt« expliziert werden.

Schon die häufige Verwendung des Wortes »Kontakt« sowie gar die Sprengung des herkömmlichen sprachlichen Rahmens durch die Hervorbringung der Verbform »kontakten« machen aufmerksam auf die außerordentliche Bedeutung des Themas für den Tagebuchlehrer. Meint er, Kontakt zu haben, ist er glücklich; dann »läuft es ganz prima«. (S. 41) Hat er keinen Kontakt, wird Angst, Unsicherheit und Aggressivität spürbar, und wir beobachten ein verzweifertes Bemühen, eine Verbindung zu den Schülern herzustellen. Szenisch aktualisiert sich diese Problematik meist an der Situation, daß sich der Lehrer bei Unterrichtsbeginn einer disziplinenlosen, lauten, ich möchte sagen »chaotischen« Klasse gegenüber sieht.

Zunächst seien dazu einige Notiz-Bruchstücke von Stundenanfängen gegeben:

»Ich fühle mich mit Johlen begrüßt, aber nicht freundlich ... Das tut weh ... Als ich vorn bin und auf dem Tisch sitze, fällt mir ein, daß das Sitzen auf dem Tisch »von oben herab« ist. Das hatte ich gestern diskutiert. Also hole ich mir einen Stuhl und setze mich in den Gang. Sie sind laut. Ich sage nichts und lasse sie reden ... Bisläng habe ich keinen Kontakt zu ihnen«. (S. 41)

»Hier ist sie: *Schule*. Krieg. Ich mache zwar Kontaktgespräche, aber die Kinder sind untereinander aggressiv (»aggressive Spielchen« nenne ich das)«. (S. 42)

»Ich fange gleich mit einem Film an. Es ist irre, was einige dabei tun: Sie kriechen um die Bänke herum nach vorn ... und liegen dann dort und »agieren« (wälzen, kabbeln, schlagen) ... Einer fing während des Films zu rauchen an. Ich habe mich gefragt, ob ich intervenieren soll.« (S. 75)

Als der Lehrer im Anschluß an die letzte Situation Kontakt zu einem Schüler hergestellt hat, schreibt er dazu:

»Ich spüre, daß mein ... persönliches Intervenieren so etwas wie eine Beziehung geschaffen hat. Ich freue mich.« (S. 76)

Die mühsame Kontaktherstellung und die Erleichterung über das schließliche Gelingen zeigt auch folgender Szenen-Splitter:

»Sie sind sehr (!) unruhig, als ich komme. Ich überwinde mich und verzichte auf eine Intervention ... sie beginnen, sich zu konzentrieren – und die Sache läuft. Anlaufzeit ca. 20 Minuten. Ich kann ... beraten und kontakten.« (S. 95, 96)

Doch betrachten wir nun eine vollständige »Kontakt«-Szene:

»Klasse 8 a

Ich habe sie lange nicht gesehen. Sie waren auf Klassenfahrt. Zu vielen von ihnen habe ich heute keinen Kontakt. Sie albern herum, und ich kann sie nicht ansprechen wie sonst. Sie sind Schüler, die »los gelassen« sind. Einige meinen, es läge daran, daß zwei Stunden bei ihnen ausfallen und daß sie deswegen die Schule heute nicht so ernst nehmen würden.

Ich fische mir einen raus und versuche, direkten Kontakt herzustellen. »Sieh mich doch bitte mal an, was ist denn eigentlich los heute, du wirkst auf mich richtig high, ausgestiegen, dreh dich doch nicht weg, sag doch mal, was los ist ...« Es klappt ansatzweise. Zwar nicht mit ihm, aber mit anderen, die zugesehen haben. Sollte ich sie so lassen, wenn sie nicht wollen? Ich würde lieber eher intervenieren, gleich zu Beginn.

Damit wir etwas voneinander haben in der Stunde – besser: damit ich was von ihnen habe. Sie haben ja auf jeden Fall etwas von der Stunde: Sie sind unter Freunden – aber für mich ist es blöd, wenn ich von ihnen getrennt bin.

Auf einmal geht mir ihr Verhalten auf die Nerven, ich kann sie nicht in Ruhe lassen. Aus irgendeinem Grund fange ich an, einen Jungen anzumotzen. Auch erst albern, aber dann merke ich, wie ich immer mehr aufdrehe, daß ich nicht mehr davon runter komme, ernster werde und schließlich drohe, damit er tut, was ich will. Dann schmeiße ich das alles mit großer Anstrengung herum, sage, daß das so ja auch blöd von mir ist: Die Spannung ist weg, es ist, als ob alle aufatmen. Zu dem Jungen habe ich bis zum Schluß Kontakt. Er flachst weiter, aber ich fühle mich nicht gestört.« (S. 104, 105)

Die Schilderungen lassen den Leser die Bedrohlichkeit solcher Situationen miterleben.

Die Schüler sind zu Beginn der Stunde unruhig, »losgelassen«. Der Lehrer im Text empfindet die Unruhe als Nicht-Kontakt, als schmerzliche Trennung. (Es erinnert an die Mädchen der »Bio-AG«.) Um die Trennung zu überwinden, stellt er auf zwingende Art »Kontakt« zu einem Schüler her. Auf eine sehr aggressive Weise, welche auch ein Bild für die Unsicherheit und Angst des Lehrers ist, »fischt er sich einen raus« und versucht, »direkten Kontakt« herzustellen. Er isoliert den Schüler ganz von der Klassengruppe, richtet ihn auf sich aus, drängt diesen, ihn anzusehen. Der Schüler scheint kaum ausweichen zu können, er ist dem Lehrer bis zu einem gewissen Grade ausgeliefert, seiner Verfügung unterworfen. Der Lehrer versucht, den Schüler in sein narzißtisches System zu vereinnahmen; die Trennung von Selbst und Gegenüber verschwimmt. Daß der Schüler »ausgestiegen« sein könnte, kränkt den Lehrer wohl zu sehr.

Im Sinne H. Kohuts kann man den Schüler bzw. die Schüler insgesamt als »Selbstobjekt« und »idealisiertes Objekt« ansehen. Danach empfindet sich der Lehrer mit den Schülern in einer ungeschiedenen narzißtischen Einheit, die diesen keine unabhängigen, seinen Gefühlen zuwiderlaufenden Handlungen erlaubt.

Der »szenische Auslösereiz« (H.-G. Trescher) für die zwingende Kontaktaufnahme ist – wie eingangs angedeutet – die chaotische Klassensituation, mit der ein gewisses »inneres Chaos« in der Lehrperson korrespondiert. Um das »innere Chaos« zu beseitigen, dringt der Tagebuchlehrer mittels einer Art »Verhaltenstechnik« auf den Schüler ein; er »beherrscht« diese Technik – und den Jungen bzw. andere Schüler. Die Technik wird zum Medium der Sicherheit, durch welches auf subtile und höchst autoritäre Weise schließlich eine harmonische Situation geschaffen wird.

Denkt man an die kinderfreundliche Position des Tagebuchschreibers, nämlich Kinder »so zu akzeptieren, wie sie es selbst für sinnvoll ansehen, sich zu verhalten«, dann wird aus dieser Szene eine Umschlagstelle zu autoritärem Verhalten. Der Kontakt wird erzwungen, der Junge vereinnahmt; er dient zur Disziplinierung der ganzen Klasse.

Im Anschluß an die Schilderung der Kontaktaufnahme zu dem Jungen gesteht der Lehrer in sehr offener Weise seine narzißtischen Wünsche und Ansprüche an die

Schüler. Er würde »lieber eher intervenieren, gleich zu Beginn«, damit er und die Schüler »etwas voneinander hätten« oder besser: damit er etwas von ihnen hätte. Die Schüler hätten »ja auf jeden Fall etwas von der Stunde«. Sie seien »unter Freunden«, und für ihn sei es »blöd«, von ihnen getrennt zu sein. In der anschließenden reflexionsartigen Schilderung spürt der Tagebuchschreiber den unterschweligen Zwang, mit der Klasse »ganz zusammensein« zu wollen. Er kann die Schüler »nicht in Ruhe lassen«, schreibt er.

Gemessen an seinem beruflichen und pädagogischen Auftrag verliert der Lehrer hier die Maßstäbe. Daß die Schüler in jedem Falle etwas haben von der Stunde, weil sie unter Freunden sind, ist – im großen gesehen – weder für ihren beruflichen und persönlichen Werdegang ausreichend, noch ist es ein hinreichendes Ziel des Unterrichts. Dann wäre für sie nur noch menschliches Zusammensein notwendig und keine Erziehung und kein Unterricht. Dem Lehrer bliebe nichts mehr zu tun. Ebenso wenig sind die »Interventionen« ausreichend gerechtfertigt, wenn sie nur dazu dienen, »freundlichen« Kontakt zu den Schülern zu schaffen und dabei unterrichtliche Anstrengungen ausblenden. Man sieht an dieser Stelle auch, wie der Tagebuchschreiber Formulierungen schafft, in denen a priori eine Selbstverständlichkeit und Rechtfertigung »freundlicher« Schule ohne Unterricht besteht. Aber dies ist nicht Realität, sondern eher eine Art Sprachmagie, vermittels derer Verhältnisse vorgegeben werden, die nicht bestehen.

Die sehr dichte, ich möchte sagen angespannte Szenenschilderung gibt noch Anlaß zu einem anderen – abschließenden – Gedanken: Es war in der Einleitung von »psychischen Verlusten« des Lehrers die Rede. Gerade diese Szene macht deutlich, wie der »kinderfreundliche« Lehrer sich anstrengen muß, wie er sich aufreißt, wie mitgenommen er ist, wie er ein Leidender ist.

2.5. Thema Tagebuch

Wir haben gesehen, daß der Tagebuchlehrer auf eine unruhige Klasse mit intensiver Kontaktherstellung reagierte. In gewissem Gegensatz dazu finden sich im »Tagebuch des kinderfreundlichen Lehrers« häufig Textstellen, in denen sich der Lehrer angesichts lärmender Schüler ganz zurückzieht, den Kontakt abbricht. Er inszeniert dabei eine eigentümliche Handlungsweise, wie beispielsweise folgende Textstelle – Teile davon sind im vorigen Kapitel ebenfalls wiedergegeben – zeigt:

»Klasse 6 b...

Sie sind laut. Ich sage nichts und lasse sie reden. Mir wird dabei klar, daß wir heute miteinander reden sollten... Ich hole einen Zettel und mache mir Aufzeichnungen. Bislang habe ich keinen Kontakt zu ihnen.« (S. 41)

Es geht also – hier und in den folgenden dokumentierten Textauschnitten – darum, daß der Lehrer sich vor der Klasse, während des Unterrichtsgeschehens, Notizen macht, etwas aufschreibt. Er nennt diese Aufschriebe »Interaktionsbeobachtungen« oder »Notizen während des Unterrichts«.

Die Interaktionsbeobachtungen sind Bestandteil seiner übrigen Tagebuchnotizen und charakterisieren sein Schreiben überhaupt. Die »Notizen vor der Klasse«, wie ich sie einmal nennen will, bekommen eine exemplarische Funktion und Bedeutsamkeit im Unterricht. Das Wie und Warum des Notizen- bzw. Tagebuchschreibens wird von großer Aussagekraft für die Grundfrage nach Motivation und Selbstverständnis bzw. Ideologie des »freundlichen« Tagebuchlehrers.

Zunächst seien einige Szenen und Szenenausschnitte zu den »Notizen vor der Klasse« wiedergegeben:

»Klasse 7 G...

Sie waren heute einfach nicht ansprechbar für das, was ich wollte. Sie hörten von Anfang an nicht zu... Ich wollte etwas erreichen. Ich war voll davon: »Ihr *sollt* mir zuhören«. Ein Wunder, daß ich sie in dieser Richtung nicht anschie (so stark bin ich doch schon!)... Ich beschränkte mich auf Regulieren: »Nicht rumlaufen«, »Nicht mit dem Lappen werfen«, »Hört auf, euch zu schlagen« usw. Und heute half ich *mir*. Ich schrieb drei Seiten »Interaktionsbeobachtungen Klasse 7 G«... Ich tat etwas, das mich von dem ablenkte, wo ich gerade eingefangen war (in dieser Klasse mit dem ganzen Drumrum). Es tat mir gut. Wie ein Rettungsring, wenn der Boden wegsackt, wenn ich in Gefahr gerate, autoritär und böse dreinzufahren. Ich merkte, daß es nicht schlimmer wurde, nicht so, wie in der 5 c vorige Woche... Ich konnte wieder Blickkontakt her stellen, aufatmen. Ich denke, es ist besser, die Kommunikation abzubrechen (und etwas für mich zu notieren), als sich weiter verstricken zu lassen.« (S. 32, 33)

Die »Interaktionsbeobachtungen« – wegen des Handlungszusammenhangs in voller Länge wiedergegeben – lauten dann wie folgt:

»Klasse 7 G – Notizen während des Unterrichts

Start der Stunde: 10.04 Uhr.

Ich kündige an: Ich möchte zu allen etwas sagen. Wenn das nicht geht: Umdruck verteilen, Gruppenarbeit.

Ich warte: Sie unterhalten sich, aber doch mit Blick zu mir. Die Tendenz, zusammen etwas zu tun, ist nicht gegeben. Die Tendenz, etwas gegeneinander zu tun, dominiert. Ihr Miteinandersprechen enthält eine Tendenz gegen mich. Sie vergewissern sich durch Kontrollblicke, wie ich wohl reagieren werde.

Ich interveniere: Ich sage Ihnen, was ich beobachtet habe und was sie tun sollen. 10.08 Uhr.

Umdruck verteilen: 10.12 Uhr.

Ich beobachte: Sie nehmen die im Umdruck enthaltene Struktur nicht an. Sie schreiben drauflos, lesen nicht die Anweisungen. Erwarten sie, daß ich es vorkaue? Sie rezipieren passiv, sie konstruieren nicht am Umdruck.

Ich gehe von Tisch zu Tisch: Ich stelle fest, daß sie mit dem Lernstoff nichts anfangen können. Sie verstehen nicht. Frustration. »Erklären Sie doch mal.«

Ich beobachte: Mir wird es an den Tischen zum Erklären zu laut.

Ich ziehe mich zum Beobachten zurück. 10.24 Uhr.

Ich teile mit: Daß es mir für Gruppenarbeit zu laut ist. Entweder werden die Gruppen leise – oder ich erkläre nicht weiter. Ich spüre dabei den Konfliktbereich Eltern/Kollegen/Lernstoff, wenn ich nicht weiter erkläre, keinen »Unterricht mache«. Ist mir egal. Ich will nicht.

Ich versuche: offen und gesprächsbereit zu bleiben, als Angebot. Ich spüre: die Aufforderung, für Ruhe und für »geordnetes Lernen« zu sorgen. Ich bin stark genug, das so abzulehnen. Die Desorganisation hält sich in Grenzen.

Ich beschränke mich: auf das Regulieren von aggressiven Akten. Bin laut, meinerseits aggressiv.

Ich stelle fest: wer noch lernt. Es sind 4 (!). 10.32 Uhr. Immerhin enthalte ich mich repressiver Maßnahmen, soweit es das Lernen betrifft.

Ich ziehe mich zurück: hinter das Pult. Schranke. Schanze. Rückhalt. Ruhe.

Ich gehe vom Pult weg: weil mir dies zu rollenfixiert ist.

Ich vermute und interpretiere ihren Gesichtsausdruck: aggressiv, emotional – defizitäres Hochschaukeln.

Ich reguliere: »Du wirst auch mit Papier aufheben.«

Ich stelle fest: Zum Ausfüllen des Umdrucks sind Bücher notwendig. Drei Gruppen haben kein Buch herausgenommen.

Ich stelle fest: Meine Notierungen beunruhigen sie langsam.

Ich reguliere: Laut »Auf deinen Platz«. Das steckt sich keiner an, sie belustigen sich: das könnte gefährlich werden. Immerhin: Sie sitzen auf ihren Plätzen, rennen nicht rum, beschränken sich darauf, Papier zu werfen und zu schießen.

Ende der Stunde: 10.53 Uhr. Tische umschieben, Papier aufheben. Ich überlege: Selbst schärfere Anweisungen werden noch als emotionale Angebote aufgefaßt.« (S. 34, 35)

Aus anderen »Notizen während des Unterrichts« möchte ich schließlich noch zwei Ausschnitte dokumentieren. Sie zeigen noch einmal deutlich die – vom Autor zugeschriebene, »offizielle« – Funktion des Schreibens, das »Chaos« in der Klasse und die seelische Belastung des Lehrers.

»Klasse 6 b...

Ich mache mir 20 Minuten Notizen. Heute sind sie aufgedreht wie selten...« (S. 186)

Die Notizen (im Beisein der Klasse) lauten u. a. so:

»Es ist 9.10 Uhr. Ich habe 20 Minuten Mathe durchführen lassen... Jetzt, 9.13 Uhr, bin ich so frei, spielen zu lassen. Nur: Sie sind dazu zu laut. Es gibt mehrere Gruppen, auch einzelne. Desorganisation. Ich habe bereits gesagt, daß wir spielen wollen. Einige haben dies auch aufgegriffen. Aber die Situation ist nicht so.

Ich schreibe, um mich zu beruhigen und um mich zurückzunehmen. Jetzt werde ich sitzen und registrieren. Aber es ist abzusehen, wann ich intervenieren muß. Scheißspiel.

9.17 Uhr. Ich motze Martin an, weil er sich nicht setzt. Er hat dafür kein Verständnis.

9.18 Uhr. Es kommt sowas wie Schwimmbadlautstärke auf. Ein Mädchen läuft auf dem Tisch rum. Ich winke »energisch«. Sie steigt runter. Zwei malen an der Tafel.

Martin geht aus der Klasse – ich hole ihn zurück. Er sieht an meinem Gesichtsausdruck, daß es mir ziemlich reicht. Jetzt ist er mit zwei anderen in eine Kabbelei verwickelt. Er ist in action eingespannt.«

Die Unruhe dauert an. Am Ende der Stunde notiert der Lehrer:

»Es gongt. 9.35 Uhr. Dies waren zum Schluß – aber vorher auch schon – 20 Minuten Zerrissenwerden im inhumanen Feld. *Wer soll das aushalten?* Ich schaffe es, dies für sie auszuhalten, aber es strengt an. Ich bin froh, meinen Ärger und meine Wut über diese Struktur, die uns alle zwingt und unterdrückt, nicht an ihnen ausgelassen zu haben.« (S. 186, 187)

Der Tagebuchautor schildert Szenen »aus den Fugen geratenen« Unterrichtsverlaufs. Nicht so sehr ungewöhnlich im Alltag der Schule, könnte man meinen. Doch bleibt es hier nicht dabei, daß der Lehrer auf »gängige« Weise »für Ruhe sorgt« bzw. dies versucht und dann zum Unterricht übergeht. Seine Reaktionen weiten sich zu einem von »Notizen« bestimmten Handlungssystem aus.

Angesichts der unruhigen Klasse 7 G hilft der Lehrer (diesmal) ausdrücklich *sich selbst*. Es geht ihm um sich selbst. Er schreibt »Interaktionsbeobachtungen«, vermittelt derer er sich gleichsam in Sicherheit vor der lärmenden Schulklasse bringt. Sie lenken ihn von der Gefahr ab, von dem lauten »Drumrum«, von der aufgeladenen Atmosphäre in der Klasse »eingefangen« zu werden. Die Interaktionsbeobachtungen vergleicht er ausdrucksstark mit einem »Rettungsring«. Der Rettungsring bedeutet Sicherheit vor der aufgelösten Schülergruppe, und er beschützt ihn vor seinem eigenen inneren »aufgelösten Bösen«, nämlich davor, seiner Wut unkontrolliert und »autoritär« Lauf zu lassen. Der Rettungsring, sein Schreiben, trägt ihn, bewahrt ihn vor dem »Untergang«. Ein ähnliches Bild wie das des Rettungsringes gebraucht der Schreiber in den anschließenden Interaktionsbeobachtungen: Ganz in Übereinstimmung zur Funktion der Notizen spricht er von einem »Pult«, hinter das er sich zurückzieht. Es ist »Schranke« und »Schanze« und gibt »Rückhalt«, »Ruhe« und Sicherheit.

Die Interaktionsbeobachtungen selbst weisen eine sehr strenge äußere Form auf. Der Autor gibt jedesmal genau an, was er tut: »Ich kündige an«, »Ich warte«, »Ich interveniere« usw. Stets beginnt er mit dem Wort »Ich«. Seine Tätigkeitsdefinitionen sind eine Reihung des Ich. Und in der Tat geht es auf deutlich abgrenzende Weise um sein Ich, um Definition und Rettung des Ich angesichts einer aggressiven und lauten Klasse. Ich meine, auch die stete Registrierung der Uhrzeit hat die Funktion, das Ich, das Selbst, nach innen und außen abzusichern in seiner zeitlichen Existenz und Kontinuität. Die Sicherung der Kontinuität des *Unterrichts* wird aufgegeben. Inhalt und Form stimmen in ihrer egozentrischen Eigenart überein.

Unter anderem »spürt« der Tagebuchschreiber eine »Aufforderung, für Ruhe und »geordnetes Lernen« zu sorgen«. Er hält sich für »stark genug, das so abzulehnen«. Aber ist dies nicht sozusagen eine negative Stärke des Unterlassens, des Sichentziehens? Bestünde wirkliche Stärke nicht darin, mit unterrichtlichen Anforderungen auf die Schüler zuzugehen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen? »Intervenieren«, »Regulieren« widerstrebt dem Lehrer, und doch ist er immer wieder gezwungen, dies zu tun. »Selbst schärfere Anweisungen werden noch als emotionale Angebote aufge-

faßt«, schreibt er. Möchte er die Schüler autoritär zum Schweigen bringen? Eine unvermittelte Antwort ist schwierig. Jedenfalls scheint ein wichtiges Motiv des Schreibens darin zu bestehen, daß sich der Lehrer vor lärmenden, beunruhigenden Emotionen schützen möchte – sowohl vor denen der Schüler als auch vor seinen eigenen. Dies erklärt auch, was der Tagebuchschreiber anfangs der Szenenfolge schreibt, nämlich, daß er sich nicht vom »Drumrum« der Klasse »einfangen« lassen will und sich nicht darin »verstricken« will. Vom Ansatz des frühen Selbst und des Narzißmus her kann vermutet werden, daß die Notizen vor der Klasse ein Symbol für eine generelle Furcht des Lehrers vor »lauten Emotionen« darstellen und zugleich eine Sehnsucht nach Ruhe und Harmonie gleich einer glatten Meeresfläche bei Windstille bedeuten. Die lauten Emotionen, im Sinne S. Freuds die »lärmenden Triebe«, scheinen ihn zu stören. Er scheut die (emotionale, gewissermaßen »sexualisierte«) Auseinandersetzung mit den Schülern.

In der Klasse 6 b löst wiederum die »Desorganisation« bei dem Lehrer die Reaktion aus, sich schreibend zurückzuziehen. Erneut hat er einen Widerstand zu »intervenieren«. Es ist ein »Scheißspiel«, schreibt er drastisch. Er befindet sich in einem Dilemma: Die Schulinstitution verlangt unterrichtliche Tätigkeit von ihm, seine Wünsche sind jedoch auf primäres Erleben gerichtet. Als Ausweg, gleichsam »Kompromißbildung«, dient das Schreiben im Beisein der Schüler. Der Rückzug ist (noch) nicht vollkommen.

Der Ausdruck »Scheißspiel« läßt vermuten, daß der Tagebuchschreiber seine Lehrertätigkeit als eine minderwertige Arbeit auffaßt, gleichsam als »Drecksarbeit«. Solcherlei Arbeit zu tun, hieße, sich »die Finger schmutzig zu machen«. Hier taucht wieder das Motiv des Schreibens als Rettung seines Ich auf, seines »reinen« Ich. (Hierin besteht die Identifikation mit den »schönen«, »guten«, »reinen« Kindern!) Mir kommt hierzu eine Passage aus K.R. Eisslers Goethe-Untersuchung in den Sinn, in der er schildert, wie sich Goethe gezwungen sah, die unangenehme Aufgabe zu erfüllen, Rekruten auszuheben. Goethe sitzt da inmitten von betriebsamen Rekruten an einem Tisch und schreibt an der »Iphigenie«! Eissler kommentiert dies unter anderem mit den Worten: »Mir scheint, daß die Ausübung von Akten der Grausamkeit (nämlich das Ausheben der Rekruten, R.E.)... seinen (Goethes, R.E.) Geist dazu zwang, sich auf das Erhabene und Sublime zu konzentrieren, um das abzuwehren, was für ihn sonst unerträglich geworden wäre«. (Eissler Bd. I 1983, 383)

Auf die Szene der »Klasse 6 b« angewandt hieße das: Das Tagebuchschreiben verhindert »Grausamkeit« und gibt Struktur, Sicherheit und im weiteren Wohlbefinden. Es läßt den Lehrer – und die Schüler – »rein« erscheinen, entsprechend der »reinen« Iphigenie. Dieses narzißtische Motiv der Reinheit unterstreicht der Opfergedanke des Schreibers, daß er es »schaffe«, die Belastungen im »inhumanen Feld« für die Schüler »auszuhalten«.

Ähnlich wie in der Schwimmbadszene und in den Kontaktsituationen wird auch hier deutlich, wie der Lehrer die Schüler für seine Bedürfnisse funktionalisiert. Die Schüler *dienen* zum Schreiben des Tagebuches. Das Funktionalisierende und die Selbstbe-

zogenheit des Schreibens vor der Klasse zeigt sich darin, daß die Schüler vom Beginn des Notizenmachens an nichts mehr vom Lehrer erhalten, was für sie real und wichtig ist. Dies wird hier – im Vergleich zu den Vorkapiteln – besonders deutlich. Gleich dem Spiel im Wasser und der bestimmten Technik der Kontaktherstellung bildet das Schreiben ein Medium der Sicherheit, vermittels dessen äußere und innere Strukturlosigkeit, ich sprach von »Chaos«, begrenzt werden.

Wie bereits angedeutet, bildet das Tagebuchschreiben als Sicherheitsmedium eine Existenzversicherung. Der Tagebuchautor schreibt im Grunde nicht über andere und auch nicht *über* sich selbst. *Er schreibt sich selbst*, im existentiellen Sinne eines Werdens, Bestehens und Weiterbestehens. Dies aktualisiert sich im Schreiben vor der Klasse.

Das Bild des schreibenden Lehrers in der strukturlosen Klasse drückt, in der gebotenen Kürze gesagt, auch aus, daß dieser keinen echten beruflich-pädagogischen und persönlichen Kontakt, keine dementsprechende wirkliche Beziehung zu den Schülern hat. Die abgehobene, eigentümliche »Existenzform des Schreibens« erhält u. a. in diesem Sinne ein Moment des Scheinhaften und Illusionären. Das Schreiben wird zu einer Welt für sich, zu einer »kinderfreundlichen« Welt. Das Schreiben schafft diese Welt. Auch die Momente von Einsamkeit und Isolation, die in den Szenen des Schreibens vor der Klasse wiederum sehr deutlich werden, weisen auf Realitätsferne hin.

Das Tagebuchschreiben des Lehrers und damit verbunden sein kinderfreundliches Konzept, stehen in der Nähe dessen, was H. Wysling in Anlehnung an Thomas Mann »illusionäre Existenzform« genannt hat. Das Tagebuch wird vergleichsweise zu einer »Welt im Wort und damit im Schein«. (Wysling 1982, 311) Der Lehrer sucht seine Rettung im Wort, im Schreiben. Reales pädagogisch-unterrichtliches Handeln findet nicht statt.

Bedenken wir von der Perspektive der Scheinhaftigkeit des Schreibens in der pädagogischen Handlungssituation her die Grundfrage der Untersuchung nach dem Zusammenhang von verborgener Motivation, Konzept und Selbstverständnis des Tagebuchlehrers, so läßt sich konstatieren:

- Das Notizen- und Tagebuchschreiben – in seiner Aktualisierung in der pädagogischen Situation – ist Handeln und Konzept in einem; beides erscheint illusionär und fiktiv.
- Insbesondere erweist sich das progressive, kinderfreundliche Konzept als künstliche, mit Wort und Schreiben geschaffene Eigenwelt, abgehoben von der realen Schüler- und Schulwelt (als pädagogischer Handlungswelt).
- Im Thema des Tagebuches scheiden sich schließlich auf prägnante Weise Motiv und Konzept, Realität und illusionäre Wunschwelt.

Der Aspekt des Illusionären weist auf Bedürfnisse und Wunscherfüllungen hin, die der »Schicht« des frühen Selbst bzw. des primären Narzißmus angehören. Es sind die Sehnsüchte nach Wohlbefinden, Sicherheit und Größe.

Die spezifische Interaktionsweise »Notizen- und Tagebuchschreiben«, ihre Darstellung im Alltag der öffentlichen Schule, wird zu einem Schlüssel für die Einschätzung

des Konzepts. Die selbstbezogene Qualität des Schreibens als Medium von Sicherheit und Harmonie, als private Bedürfnisbefriedigung, bedeutet einen zentralen Hinweis, daß Konzept, persönliche Motivation und pädagogische Wirklichkeit nicht im Einklang sind, daß sich der Tagebuchschreiber mit seiner Selbsteinschätzung als kinderfreundlicher Lehrer weithin im Irrtum befindet.

3. Retrospektive

Schauen wir abschließend noch einmal zurück auf die vorhergehenden Kapitel, so zeigt sich die Problematik des kinderfreundlich-progressiven Selbstverständnisses in folgenden Aspekten:

- Der Tagebuchschreiber trennt scharf in »gute« Kinder und »böse« Schule, in seinen Worten zwischen »human« und »inhuman«.
- Das Verhalten des Lehrers im Schwimmbad zielt auf Hochgefühle primären Wohlbefindens.
- Beim Zusammensein mit Schülern wird eine Privatbeziehung erstrebt zu Lasten pädagogischer Tätigkeit und Anstrengung.
- Das Auf-die-Schüler-Zugehen des Lehrers, die Herstellung von Kontakten, geschieht auf zwingende und gewaltförmige Weise.
- Das Notizenschreiben vor der Klasse, im weiteren Sinne das Tagebuchschreiben, stellt in seiner Selbstbezogenheit und Realitätsferne das Konzept unmittelbar in Frage.

Das Kapitel bzw. die Szenenfolgen vom »Tagebuch« drücken die seelische Grundproblematik vom kinderfreundlichen Lehrer am prägnantesten aus. Sie bilden gleichsam eine Klammer für die Interpretationen in ihrer Gesamtheit.

Literatur

- Argelander, H.
1971 Ein Versuch zur Neuformulierung des primären Narzißmus. In: *Psyche* 25, 358–373
- 1972 *Der Flieger*. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Balint, M.
1959 *Angstlust und Regression*. Beitrag zur psychologischen Typenlehre. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1972

- Eissler, K.R.
1963 Goethe. Eine psychoanalytische Studie. 1775 – 1786. Bde. 1 u. 2 Frankfurt/M. (Stroemfeld/Roter Stern) 1983 u. 1985
- Ermer, R.
1975 Hauptschultagebuch oder: Der Versuch, in der Schule zu leben. Weinheim/Basel (Beltz)
1987 Die Sehnsucht des Lehrers nach Wohlbefinden. Psychoanalytische Betrachtung eines Lehrer-Tagebuches. Frankfurt/M. (Dissertation)
- Freud, S.
1900 Die Traumdeutung. In: Studienausgabe Bd. 2 Frankfurt/M. (Fischer) 1980
- Goepfert, S., Goepfert, H.C.
1980 Psychoanalyse interdisziplinär – Sprach- und Literaturwissenschaft. München (Fink)
- Horn, K.
1972 Einleitung. In: Horn, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1973
- Joffe, W.G., Sandler, J.
1967 Über einige begriffliche Probleme im Zusammenhang mit dem Studium narzißtischer Störungen. In: *Psyche* 21, 152–165
- Klein, M.
1962 Das Seelenleben des Kleinkindes. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1972
- Kohut, H.
1971 Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1976
- Krüger, M.
1978 Schulflucht. Eine dokumentarische Erzählung. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt)
- Leber, A.
1981 Der Wilde von Aveyron und sein Lehrer. In: *Kindheit* 3, Heft 3, 27–39
- Lorenzer, A.
1978 Der Gegenstand psychoanalytischer Textinterpretation. In: Goepfert, S. (Hrsg.): Perspektiven psychoanalytischer Literaturkritik. Freiburg/Breisg.
- Mahler, M.S., Pine, F., Bergman, A.
1975 Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt/M. (Fischer) 1982
- Oevermann, U. u. a.
1976 Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auswärtler, M., Kirsch, E., Schroeter, M. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M.

- Schoenebeck, H. v.
1980 Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. Ein Tagebuch. Frankfurt/M. (Fischer)
- Trescher, H.-G.
1981 Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute. In: *Psychoanalyse* 2, 2–33
- Vietinghoff-Scheel, A. v.
1982 Es gibt für Schnee keine Bleibe. Trauma-analoge Literaturdeutungstheorie als Beziehungsanalyse von Text und Leser am Beispiel von Franz Kafkas »Schloß«. Frankfurt/M. (Dissertation)
- Wellendorf, F.
1973 Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel (Beltz) 1975
- Winnicott, D.W.
1953 Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. Eine Studie über den ersten, nicht zum Selbst gehörenden Besitz. In: *Psyche* 23 (1969), 666–682
1965 Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München (Kindler) 1974
- Wünsche, K.
1979 »Aufforderung an die Lehrer: Macht eure eigene Unterrichts-Wissenschaft!« In: *päd. extra*, Heft 7, 21–26
- Wysling, H.
1982 Narzißmus und illusionäre Existenzform: zu den Bekenntnissen des Hochstaplers Felix Krull. Thomas Mann-Studien. Bd. 5. Bern/München