

Garlichs, Ariane

## Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule

*Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 3, S. 365-383*



Quellenangabe/ Reference:

Garlichs, Ariane: Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 3, S. 365-383 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143498 - DOI: 10.25656/01:14349

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143498>

<https://doi.org/10.25656/01:14349>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 3 – Juni 1985

## I. Thema: Soziales Lernen

- HANS RAUSCHENBERGER      Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks 301
- LOTHAR KRAPPMANN/  
HANS OSWALD                  Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen 321
- PETER FAUSER/  
FRIEDRICH SCHWEITZER      Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen 339
- ARIANE GARLICH                Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule 365

## II. Diskussion

- PAUL OSWALD                  Die Pädagogik MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS. Zu dem Aufsatz von H. KALLERT/ E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT in Heft 5/1984 der „Zeitschrift für Pädagogik“ 385

## III. Besprechungen

- WERNER S. NICKLIS            HORST WOLLENWEBER (Hrsg.): Schule im Brennpunkt. Erziehung und Bildung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft 397
- PETER VOGEL                  HERWART KEMPER: Schultheorie als Schul- und Reformkritik. 400
- HERBERT SCHULTE              JÜRGEN HÜTHER/ROSWITHA TERLINDEN (Hrsg.): Medienpädagogik als politische Sozialisation (medien und bildung, Bd. 2)
- HERBERT SCHULTE              ARNOLD FRÖHLICH: Handlungsorientierte Medien-erziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung 403

WOLFGANG LEMPert

ARNO GIESBRECHT: Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtung in Nordrhein-Westfalen 406

HANS SCHEUERL

WALTER EISERMANN/HERMANN J. MEYER/HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger 410

#### IV. Dokumentation

Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1984 417  
Pädagogische Neuerscheinungen 437

#### Contents

##### I. Topic: Social Learning

- HANS RAUSCHENBERGER Social Learning – Advantages and Disadvantages of an Ambiguous Term 301
- LOTHAR KRAPPMANN/  
HANS OSWALD School Learning in Peer Interaction 321
- PETER FAUSER/  
FRIEDRICH SCHWEITZER Schooling, Modernization, and Social Learning 339
- ARIANE GARLICHs The Experience of the Self – An Educational Objective of Schools 365

##### II. Discussion

- PAUL OSWALD The Educational Theories of MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER. A Critical Comment on H. KALLERT/E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT, „Zeitschrift für Pädagogik“ 5/1984 385

##### III. Book Reviews 397

##### IV. Documentation

Doctoral Dissertations and Habilitations in Pedagogics 1984 417  
New Books 437

# Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule

## *Zusammenfassung*

Der „Psychoboom“ ist an der Schule nicht spurlos vorübergegangen. In den letzten 10 bis 15 Jahren sind auf die Initiative von Lehrern zahlreiche Selbsterfahrungsgruppen entstanden, die in der offiziellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion allenfalls am Rande eine Rolle gespielt haben. Hier wird nun die Auffassung vertreten, daß sich Selbsterfahrungsarbeit in der Schule als *Bildungsarbeit* auszuweisen hat. Und es wird vorausgesetzt, daß dies nur gelingt, wenn sie den Gefahren der Therapeutisierung von Schülern und der Harmonisierung der Konfliktpotentiale entgeht und in der Schule kein abgespaltenes Dasein führt. Es wird dargelegt, daß schulische Selbsterfahrungsgruppen durch die Bearbeitung subjektiv bedeutsamer Probleme einen spezifischen Beitrag zur Entwicklung selbstbewußter und kritischer Schüler leisten und für die Lehrer zu einem Medium kritischer pädagogischer Praxis werden können.

## *1. Selbsterfahrung als Teilaspekt von Bildung*

In dem Buch „Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft“ (1963), in dem MITSCHERLICH seine Ideen zur Sozialpsychologie dargelegt hat, setzt er sich eingangs mit Problemen von Erziehung und Bildung in einer modernen Gesellschaft auseinander (S. 26–63). Bildung hat danach die Aufgabe, dem Menschen zur Wahrheit über sich selbst zu verhelfen. MITSCHERLICH meint damit insbesondere die Notwendigkeit, die triebdynamische Basis eigenen und fremden Handelns zu erkennen. Von dem überschießenden, „reaktionslabilen“, leicht aufzuwiegeln Aggressionspotential, „zu dessen Befriedigung Weltanschauungen, Religionen und soziale Ideologien die rational sich gebärende Begründung zu liefern haben“, drohe Gefahr (S. 28). Wie die unablässigen Kriege zeigten, sei der an Naturforschung und Technisierung gebundene Fortschrittsglaube durch nichts zu rechtfertigen. „Das Ausmaß von paranoischer Realitätsverknennung, welches das politische Bewußtsein der Gegenwart durchsetzt, ist kaum zu überschätzen. Hier liegt der Zündstoff, der zur immer vollständigeren Destruktion der menschlichen Errungenschaften und des Lebens überhaupt führen könnte“ (S. 28). Zwanzig Jahre später hat diese Aussage angesichts innergesellschaftlicher und außenpolitischer Spannungen (und des angehäufteten Zerstörungspotentials) weiterhin eine erschreckende Aktualität.

Auf diesem Hintergrund entwickelt MITSCHERLICH einen Bildungsbegriff, dessen Ziel die Entfaltung personaler Autonomie und gesellschaftlicher Verantwortung ist. Inhaltlich definiert er Bildung als dynamisches Zusammenspiel von Sachbildung, Affektbildung und Sozialbildung. Sein dezidiertes Eintreten für eine der gegenwärtigen Kultur angemessene Affekt- und Sozialbildung hat seinerzeit breite Aufmerksamkeit erregt und unter anderem Anstöße zu Konzeptionen „sozialen Lernens“ gegeben. Allerdings hat MITSCHERLICH zunächst nicht an Schule und Unterricht gedacht. Vielmehr sah er die Notwendigkeit, daß die kritischen gesellschaftlichen Kräfte in Wissenschaft und Praxis für eine neue Kultur der Selbstreflexion gewonnen werden, damit die aggressiven Energien besser integriert und kontrolliert werden können und die Ich-Entwicklung der einzelnen Mitglieder der Gesellschaft

in einem förderlichen Umfeld gedeihen kann. In diesem Zusammenhang taucht auch der Begriff der *Selbsterfahrung* auf. Bildung und Selbsterfahrung gehören für MITSCHERLICH zusammen, wobei er unter Selbsterfahrung die Auseinandersetzung mit den verdeckten Motiven des eigenen Handelns versteht. Selbsterfahrung schafft Voraussetzungen für eine Affektbildung, die weit über die identifikatorischen Lernprozesse des frühen Kindesalters hinausgeht. Sie ist Gegenstand einsichtsvollen Lernens und zielt auf „Selbstformung des Verhaltens“ (S. 32) ab. Bildung, die Selbsterfahrung einschließt, kann sich nicht im Erwerb von Wissensbeständen und Verhaltenscodices erschöpfen, sondern erfüllt ihren eigentlichen Sinn in der Entfaltung eines kritischen Bewußtseins. Der Gebildete muß ständig auf der Suche nach Wahrheit bleiben und sich mit den „sacrosankten Selbstverständlichkeiten“ (S. 31) der eigenen Kultur (z. B. Schule, Gesellschaft, Familie) auseinandersetzen. „Pragmatisch bedeutet das, daß ich durch Bildung versuchen kann, den Täuschungen über die Welt, über die anderen und vor allem über mich selbst zu entgehen“ (S. 29). Theologische und philosophische Entwürfe des Menschen reichten nicht mehr aus. Wir müßten „die prüfbare Kenntnis über den Menschen zu mehrern suchen, die uns die Motive seiner ‚Bosheit‘, seines Allmachtsglaubens aus dem Zusammenspiel von gesellschaftlicher Situation und naturhaften Bedürfnissen besser verstehen lassen; ‚besser‘ kann dabei nur heißen: ‚leidenschaftsloser‘“ (S. 28). „Ungehinderte Selbsterfahrung“ ist für die Menschen unserer Massengesellschaft zu einem *unerläßlichen* Bildungsweg geworden. Sie ist nicht Beiwerk von Bildung, sondern ein Teil. Sie ist grundsätzlich unabschließbar. „Die Wahrheit über sich selbst hat man nicht, man sucht sie und ist unbefriedigt bis zum Ende des Lebens“ (S. 30).

## 2. *Der Begriff der Selbsterfahrung im Spannungsfeld von Bildungstheorie, Gruppendynamik und -therapie*

MITSCHERLICH benutzt den Begriff der Selbsterfahrung in dem allgemeinen Sinn, daß der Mensch sich selbst gegenüber treten und die Motive seines Handelns erforschen kann. Jede Betrachtung des Verhaltens enthält nun aber den Standpunkt des Betrachters und die durch ihn bedingten blinden Flecken. Es bedarf daher zur Selbsterfahrung neben der Bereitschaft zur Selbstreflexion der ergänzenden und korrigierenden Rückmeldungen durch außenstehende Betrachter, welche die unbewußten Ausblendungen sichtbar machen (oder, wie es heißt, „spiegeln“). Dabei bleibt jeder Außenstehende ebenfalls an seinen Standpunkt und seine Wahrnehmungs- und Erkenntnismöglichkeiten, die unterschiedlich differenziert (und auch professionell geschult) sein können, gebunden. Die *professionelle* Ausbildung der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit soll uns hier nicht interessieren. Vielmehr geht es um eine im Rahmen der *Allgemeinbildung* anzustrebende größere Bewußtheit der eigenen Lebensäußerungen. „Die Reichweite des Bewußtseins liegt offenbar nicht endgültig fest, sie schwankt von Individuum zu Individuum, von Kultur zu Kultur, und es ist kaum zu bezweifeln, daß sie sich im Laufe der überblickbaren Geschichte gegen den Bereich der unbewußt wirkenden Prozesse hin verschoben hat“ (MITSCHERLICH 1963, S. 25). Das Diktat der durch biologische Voraussetzungen und kulturelle Traditionen gestalteten Verhaltensweisen kann gebrochen werden. Neue Handlungsmöglichkeiten können erkannt und erprobt werden.

Als MITSCHERLICH den Begriff der Selbsterfahrung benutzte, gehörte dieser noch nicht zum allgemeinen Sprachgebrauch und war durch die Gruppendynamik und -therapie noch nicht okkupiert<sup>1</sup>. Er konnte ihm daher einen allgemeinen Bildungssinn unterlegen, ohne sich verdächtig zu machen, Selbsterfahrung in einem verkürzten, sozialtechnologischen Sinn zu meinen. Das ist inzwischen anders geworden. Mit der Ausbreitung gruppendynamischer Techniken hat der Begriff einen Beigeschmack erhalten, der nicht wenige kritische Sozialwissenschaftler und Therapeuten auf Distanz gehen läßt. Selbsterfahrung, die in Zeiteinheiten von wenigen Tagen angeboten wird, ist zur Angelegenheit eines gruppendynamischen Trainings geworden, als Ware käuflich zu erwerben und verschiedenen Zwecken dienstbar zu machen. Daraus resultieren neue Probleme. 1969 setzte sich KLAUS HORN mit der Frage auseinander, ob die Anwendung gruppendynamischer Verfahren die Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in unserer Gesellschaft fördere<sup>2</sup>. Er sah die Gefahr, „daß Gruppendynamik zur bloßen Sozialtechnik wird, die von allen gesellschaftlichen Institutionen verwertet werden kann, ohne daß diese selbst in die Reflexion mit einbezogen“ werden (KLAUS HORN 1969, S. 270). An anderer Stelle heißt es: „Wenn gruppendynamische Verfahren für sich eine emanzipatorische Bedeutung beanspruchen, dürfen sie nicht nur soziologische Probleme nicht psychologisieren, sie müssen vielmehr gerade das Gegenteil zu visieren suchen: jenes von ihnen angesprochene subjektive Moment in schöpferischer Weise mit objektiv gegebenen Sachverhalten zu vermitteln, um bessere Formen menschlicher Beziehungen zu entwickeln: im besten Sinne politisch zu wirken“ (S. 269). Das bedeutet aber, daß der Gruppenleiter einen *Begriff von der gesellschaftlichen Genese* individueller Probleme haben muß und im Interesse der Entfaltung des kritischen Urteilsvermögens der beteiligten Subjekte handelt. HORN diskutierte, welche theoretischen und methodologischen Aspekte dabei zu berücksichtigen sind. Auf diese Weise versuchte er eine gesellschaftstheoretisch reflektierte Anwendung gruppendynamischer Verfahren zu unterstützen. Allerdings war er sich dessen bewußt, daß der gesellschaftliche Bereich, in dem „Selbsterfahrungs-techniken“ eingesetzt werden, darüber bestimmt, wem sie dienen. Für die Erwachsenenbildung führte er aus: „Ist der Berufsbereich, aus dem die Fortzubildenden stammen, selber streng techno- und bürokratisch geregelt, dann wird das Subjekt sich ohnehin nur im Sinne der dort herrschenden Zweckrationalität und gar nicht oder doch nur sehr schwer in einem politisierenden Sinn entfalten können“ (S. 279). Und: „Ganz anders können sich Selbsterfahrungsgruppen für pädagogische, soziale und Heilberufe aller Art, also im Sozialisationssektor auswirken. Dort ist es ohnehin Aufgabe, die Individualität anderer entwickeln zu helfen oder hemmende Einschränkungen dieser rückgängig zu machen“ (S. 280). Diese Aussage bezog HORN auf die seinerzeit zur Verfügung stehenden gruppendynamischen Techniken, ohne einzelne Konzepte gesondert hervorzuheben. Sein Verständnis von Selbsterfahrung und Bildung orientierte sich an der Psychoanalyse und Gesellschaftstheorie.

Die Frage, ob gruppendynamisch angeregte Selbsterfahrung gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse aufbricht oder befestigt, läßt sich heute auch empirisch angehen. Selbsterfahrungs-techniken werden in vielen Lebensbereichen angewendet: Mit ihnen werden Personalleiter ebenso geschult wie Sozialarbeiter. Daneben ziehen die Angebote auf dem freien Markt Zeitgenossen an, die sich von ihren Alltagsproblemen entlasten wollen (vgl. hierzu WOHLRAB 1984). Die Gruppe soll ihnen unter anderem mitmenschlichen Kontakt, Zuwendung, Geselligkeit bieten, die sie sonst vermissen (SBANDI, zitiert nach BACHMANN 1981, S. 21).

Selbsterfahrung wird so zur Ersatzbefriedigung und lenkt von der notwendigen Auseinandersetzung mit den (lebensgeschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen) Wurzeln des Übels ab. Weder eine „als fortschrittlich sich tarnende Konformismustechnik“ (HORN 1969, S. 274) noch eine zur Modeerscheinung verkommene „Glückverheißung“ (s. BACHMANN 1981, S. 18) erreicht aber das, was MITSCHERLICH beabsichtigte: die kritische Distanz zu sich selbst und zu den gesellschaftlichen Verhältnissen. Skepsis und Widerspruch richten sich jedoch nicht gegen die Selbsterfahrungsgruppe als solche, sondern gegen deren raffinierte Instrumentalisierung und Vermarktung.

Die Prinzipien psychoanalytischer Arbeit in Selbsterfahrungs- und Therapiegruppen gleichen sich weitgehend, daher gibt es fließende Übergänge zwischen dem Selbsterfahrungsbegriff in beiden Arten von Gruppen. SCHMIDBAUER, der sich ausführlich mit der Unterscheidung von psychoanalytischer Selbsterfahrung und Therapie beschäftigt hat (SCHMIDBAUER 1979, S. 164–178), führt dazu aus, daß die von den Fachleuten gezogenen klaren Grenzen sich am medizinischen Krankheitsmodell orientieren und unter anderem mit dem Abrechnungsmodus der Krankenkassen und dem behandlingstechnischen Verständnis der Psychotherapie zusammenhängen, sich aber in der praktischen Arbeit verwischen. „Beide Etiketten, ‚Selbsterfahrung‘ und ‚Therapie‘, unterscheiden sich weniger in ihrer psychologischen Bedeutung als in ihrer sozialen, gesellschaftlich festgelegten. Beide Male geht es darum, eine Situation zu schaffen, in der die prägenden, gefühlstragenden Lernprozesse der Kindheit noch einmal in bewußterer, reiferer Form nachvollzogen und korrigiert werden können. Beide Male steht Angst einer Veränderung im Wege, beide Male werden Übertragungen (von den Bezugspersonen der Primärgruppe auf die Mitglieder und den Leiter der Selbsterfahrungsgruppe) und Widerstand zu den Kernpunkten eines Lernvorgangs. ‚Selbsterfahrung‘ hebt dabei mehr die Erweiterung eines an sich leistungsfähigen Selbst hervor, während ‚Therapie‘ die Behandlung eines schwerer gestörten Selbsts meint“ (S. 168). Später faßt SCHMIDBAUER zusammen: „Die Psychotherapie entspricht eher einer abgrenzbaren, irgendwann einmal abgeschlossenen Behandlung, während die Selbsterfahrungsgruppe ein Stück in einem grundsätzlich nie abgeschlossenen Entwicklungsprozeß darstellt“ (S. 171). Und: „Die Selbsterfahrungsgruppe ist nützlicher, um Entwicklungshindernisse in einem an sich funktionstüchtigen, entwicklungsfähigen Organismus zu bewältigen, während die Psychotherapie vielfach erst die Voraussetzungen schaffen muß, um einen entwicklungsfähigen Organismus zustande zu bringen“ (S. 171).

Die drei zitierten Autoren (denen gemeinsam ist, daß sie sich auf psychoanalytische Positionen berufen), vertreten jeder für sich eine spezifische Ausprägung des Selbsterfahrungsbegriffes. Während er bei MITSCHERLICH bildungstheoretisch akzentuiert ist, tritt bei HORN der gesellschaftstheoretische Aspekt und bei SCHMIDBAUER der therapeutische Aspekt stärker hervor. Je nach Arbeitszusammenhang und -ziel kann in der Praxis einer dieser Aspekte stärker hervorgehoben werden, während den anderen beiden sekundäre Bedeutung eingeräumt wird. Da der Begriff Selbsterfahrung heute überwiegend im gruppenspezifischen und therapeutischen Bereich Anwendung findet, besteht die Gefahr, daß sein allgemeinerer bildungstheoretischer Gehalt verlorengeht. Das wäre gerade hinsichtlich der Frage, wie Selbsterfahrung in Bildungsinstitutionen aussehen kann, ein Verlust. Selbsterfahrung als Prozeß des Durcharbeitens individueller und kollektiver Erfahrungen, die

historisch-gesellschaftlich bedingt und lebensgeschichtlich verankert sind, ist Aufgabe von Bildung. Die dabei zu gewinnenden notwendigen und heilsamen Desillusionierungen schaffen Voraussetzungen für vertiefte Selbsterkenntnis und bewußteres Handeln.

### *3. Selbsterfahrung als schulische Sonderveranstaltung*

Angesichts der Frage, ob „Selbsterfahrung in der Schule“ als Sonderveranstaltung oder integriert angeboten werden soll, erinnert man sich an die längst ausgestandene Diskussion, ob „soziales Lernen“ Fach oder Prinzip zu sein hätte, und an die spontane Reaktion: Prinzip natürlich! Übersehen wurde dabei, daß die Antwort die falsch gestellte Frage keineswegs richtiger macht: der unterlegte Begriff sozialen Lernens ist verkürzt, weil er die umfassende soziale Bedingtheit von Lernprozessen verleugnet. Dieses Faktum ist so allgemein wie selbstverständlich. Daher bleibt es weitgehend unbewußt. Die Unbewußtheit der prägenden sozialen Einflüsse macht die Frage nach der Selbsterfahrungsfähigkeit erst dringlich. Das, was „nebenbei“ in der Familie, Schule, Gesellschaft erfahren wird und sich in automatisierten Handlungsabläufen ausdrückt, soll im Rückgriff auf aktuelle Szenen und Probleme sichtbar gemacht und reflektiert werden. Das ist mit Selbsterfahrung gemeint.

Es wird hier deutlich: Selbsterfahrung ereignet sich in keinem Fall von selbst und nebenbei (wie manchmal Lernen, das „sozial“ genannt wird); es bedarf immer des Anstoßes von außen und einer Zäsur im Fluß des Geschehens. Darin ist Selbsterfahrung dem Scheine nach geradezu unsozial, wenngleich die Rückwirkungen auf das soziale Verhalten erheblich sein können. Selbsterfahrung richtet sich gegen die Übermacht der von außen auf den einzelnen einwirkenden – positiven wie negativen – sozialen Realität. Auch dem „guten“ Lehrer (der „guten“ Mutter) gegenüber bedarf es jenes Moments an Freiheit, das aus der Erkenntnis erwächst, selbst festgelegt zu sein. Das ist die notwendige Voraussetzung, um ein Bewußtsein seiner selbst zu entwickeln. Schüler, solange sie relativ blind – angepaßt oder widerständig – in ihrem schulischen Kontext funktionieren, haben der Selbsterfahrung noch keine Chance gegeben. Oder: Sie ist ihnen noch nicht gegeben worden. Und daraus erwächst eben die Frage, ob Selbsterfahrung nicht begleitend zu den alltäglichen schulischen Geschäften und Geschäftigkeiten erfahren werden kann, da nämlich, wo sie greifen soll? Das Problem ist tückisch. Einerseits wäre es absurd, wenn eine Selbsterfahrungsgruppe nur in der Nische und nicht über sich hinaus wirksam würde. Andererseits will Selbsterfahrung im Alltag der Schule an den Rand Gedrängtes, zu kurz Gekommenes, Ausgeblendetes zurückholen und bedarf dazu eines eigenen Raumes (was gleichzeitig heißen soll: eines eigenen Zeitrahmens, eigener Formen des Aufeinander-Hörens, einer eigenen Aufmerksamkeitsrichtung). Zwar gibt es Schulen und Schulkonzepte, die eine vergleichsweise entwickelte Kultur des Reflektierens der gemeinsamen schulischen Realität ausgebildet haben, so daß es hier keinen besonderen Grund zur Einrichtung einer Selbsterfahrungsgruppe gäbe; aber in der Regel bleiben die Problematisierungen auf die Weiterführung und Aufrechterhaltung des gemeinsamen Lernens beschränkt. Das ist ihre Funktion, und da liegt ihre Grenze. Eine Selbsterfahrungsgruppe leistet das unter Umständen zwar auch, aber sie will vom Konzept her mehr, und darum ist die Entkoppelung aus Funktionszusammenhängen eine Chance: Hier darf auch Psychisches, das in der Lernorganisation der Schule disfunktional ist, „zu Worte und in gewisser Weise zu seinem Recht“ kommen (vgl. HORN 1969, S. 175). Bisweilen kann es um so elementare Fragen gehen wie: Warum sind wir eigentlich so, wie wir sind (oder: wer bin ich und was will ich)? Sie gehören zum Arbeitsauftrag der Selbsterfahrungsgruppe. Ob und wie weit er erfüllt werden kann, hängt von spezifischen Voraussetzungen und Bedingungen ab.

Sachlernen und Selbsterfahrung bilden in der Schule ein Spannungsverhältnis, das produktiv werden kann. Eine naive Vermischung ist allerdings keine Lösung: Sie verführt Schüler und Gruppenleiter allzuleicht, jeweils, wenn es unangenehm wird, den anderen Teil der Arbeit zu reklamieren (oder unkontrolliert auf ihn auszuweichen). Selbsterfahrung im Dienste der Abwehr wäre das Ergebnis. Das ist schlechter als keine Selbsterfahrung, weil es von ihr wegführt und dabei die Illusion nährt, ihr Genüge zu tun.

#### 4. Selbsterfahrung in der Schule: Ein Beispiel

Daß Schule Selbsterfahrungsprozesse im Sinne einer Entwicklungs- und Emanzipationshilfe fördern soll, darüber dürfte bei vielen Bildungstheoretikern und Pädagogen relativ leicht ein Einverständnis herzustellen sein. Wie Schule dies tun kann oder auch soll, welche Probleme zu berücksichtigen sind und mit welchen Wirkungen zu rechnen ist, darüber dürften die Meinungen auseinander gehen. Besonders strittig ist dabei – wie gesagt – die Frage, ob und mit welchen Erwartungen Selbsterfahrungsgruppen als schulische Sonderveranstaltungen eingerichtet werden können. Ich wähle daher als Beispiel für die Diskussion eine Gruppe, die mehrere Jahre hindurch *getrennt* vom übrigen Unterricht durchgeführt wurde. Es handelt sich um ein Beispiel aus der Grundschule. Der jeweilige institutionelle Kontext und die Altersstufe bestimmen Themen und Arbeitsweise einer Gruppe entscheidend mit. Die hier zu erörternde Problematik läßt sich jedoch auch auf andere Schulstufen und -formen beziehen. Die „Konfliktgruppe“, wie die Lehrerin MARGRET IMHOF ihre Selbsterfahrungsgruppe nennt, entstand aufgrund ihrer eigenen Initiative (vgl. IMHOF 1978; hier sind die Wortprotokolle der Gruppensitzungen nachzulesen). MARGRET IMHOF brachte dafür außer langjähriger Praxiserfahrung als Lehrerin in verschiedenen Schulformen eine Ausbildung in psychoanalytischer Gruppenleitung mit. Die psychoanalytische Ausbildung hat ihre Wahrnehmung der Schule verändert. „Die schulischen Bedingungen und der scheinbar so pädagogische Umgang mit den Kindern wurden mir immer fragwürdiger. Die Probleme der einzelnen Kinder, der aggressiven wie der gehemmten, rückten stärker in mein Blickfeld. Gegen die Not der gegenseitigen Entwertung half kein moralischer Appell. Das Rivalisieren gehörte zum System“ (IMHOF 1984, S. 1)<sup>3</sup>. So entschloß sie sich, mit ihrer Klasse eine Gesprächsgruppe zu beginnen, in der regelmäßig die verschiedensten Ereignisse aus dem schulischen Alltag zum Thema gemacht wurden:

- „Da hatte eine der anderen die Freundin weggenommen oder den Freund,
- da wollte jemand die Zuwendung eines anderen erzwingen,
- da verhielt sich jemand überheblich, ‚zickig‘, entwertend,
- man hatte Angst vor Klassenarbeiten, vor schlechter Benotung, vor Beurteilung oder Aburteilung durch Lehrer und Eltern, vor dem Sitzenbleiben,
- der Unterricht oder Unterrichtsstoff war langweilig oder auch anstrengend, die Lehrerin ungeduldig und nervös,
- da gab es die Kranken, die Schwachen, die Sitzengebliebenen, die Neuen in der Klasse, die Ausländer, die anders Aussehenden; die Außenseiter und Sündenböcke,
- das Anderssein z. B. von Mädchen und Jungen“ (S.4f.).

All diese Themen waren neben dem Unterrichtsstoff für die Schüler von Bedeutung und brauchten Zeit.

Die Gesprächsgruppe wurde während des ganzen dritten und vierten Schuljahres kontinuierlich durchgeführt. Dafür standen sogenannte Differenzierungsstunden zur Verfügung, in denen jeweils nur die Hälfte der Klasse anwesend war. Jede der beiden Teilgruppen (deren Zusammensetzung nach Bedarf wechseln konnte) tagte einmal in der Woche eine Stunde. In dem kleinen Kreis sollte jedes Kind zu Wort kommen können, „auch die Langsamen und Gehemmtten“ (S. 5). Die Gruppenleiterin/Lehrerin konnte – anders als im übrigen Unterricht – sich eher abwartend verhalten und schauen, „was sich verbal und nonverbal ereignete. Dadurch lernten auch die Kinder, einander sensibler wahrzunehmen. Stillwerden war die Voraussetzung zum Hinhören und Hinfühlen, um die hintergründigen Motive für bestimmte Verhaltensweisen zu finden. Glättende Konfliktbeseitigung – Schuld hat, wer angefangen hat, der Schuldige wird bestraft – wurde nicht akzeptiert. Die Kinder verstanden im Laufe der Zeit, was zwischen Menschen vor sich gehen kann, und daß dies mit Bestrafung und Belohnung nicht zu regeln ist“ (S. 5). Ziel war es, „eine akzeptierende, alle integrierende Lerngruppe zu schaffen, die stützend und heilend wirken sollte, pädagogisch-therapeutisch. Die ‚Konfliktgruppe‘ war keine Therapiegruppe, war aber trotzdem therapeutisch wirksam und verhalf zu einem Unterricht, in dem der Unterrichtsstoff und die Beziehungen in einer Atmosphäre in Einklang gebracht werden konnten, in der auch Emotionen zum Ausdruck gebracht werden durften. Mit dieser emotionalen Atmosphäre waren nicht nur die liebenswerten, warmen Aspekte gemeint, auch das Akzeptieren negativer Gefühle, das Wahrnehmen von Wut, Haß, Neid und Mißgunst, die kämpferische Auseinandersetzung gehörten dazu“ (S. 3). „Um sich miteinander wohlfühlen zu können, muß man wissen, wo und wie man zu den anderen steht. Man muß sich orientieren können. Darum ging es in den Gruppengesprächen letztlich immer um Beziehungen, um Beziehungen zwischen den Schülern untereinander, zwischen den Schülern und ... Lehrern, aber auch zwischen den Kindern und ihren Eltern und Geschwistern. Die Gespräche schlossen alle ein und schafften eine Atmosphäre von Verbundenheit und Vertrauen, in der Krisen durchgestanden werden konnten“ (S. 2f.).

Als Prinzip der Konfliktgruppenarbeit nennt IMHOF: „in sich selbst hineinhorchen lernen, Kontakt zu sich selbst aufnehmen, spüren, was in dem inneren Haus geschieht“ (S. 6). Sie berichtet, daß nach einer kurzen „Stilleübung“ ein Mädchen sagte: „Die Stille ist furchtbar, wenn ich auch noch nicht mal jemand anfassen darf. Es ist so, als sei ich ganz allein auf der Welt.“ In dem Gewahrwerden der eigenen Isolierung, dem Bewußtsein, wie einsam jeder einzelne sich fühlen kann, konnten wir alle besser verstehen, warum es in der Klasse oft so laut sein mußte, warum auch Balgereien und Streitigkeiten stattfinden mußten. Das war Kontakt, man gehörte dazu, dann war man nicht mehr so einsam. In der Konfliktgruppe wurden andere Kontaktformen eingeübt: einander aufmerksam wahrnehmen ... , die nonverbalen Mitteilungen verstehen lernen und miteinander reden, die Sprache finden, die der andere versteht. Dies wurde dann auch als eine Möglichkeit angenommen, die Einsamkeit zu überwinden. Wir konnten das Disziplinproblem so eher verstehen und mit dieser Methode der Kontaktaufnahme besser lösen“ (S. 6). Ein weiteres Prinzip war, „sich in den anderen hineinversetzen zu lernen, zu schauen, wie ein

Konflikt aus dem Körper des anderen aussieht“ (S. 7). Sie nannte dies: „In die Haut des anderen schlüpfen. Auf diese Weise konnten die Probleme aus Sicht des anderen erfahren werden. Jeder erlebte irgendwann einmal, daß auch *seine* Gefühle von Angst, Wut und Enttäuschung verstanden wurden. Im Verstehen und Verstandenwerden konnte über die jeweiligen Sachverhalte eine Auseinandersetzung stattfinden“ (S. 7). Über die Verbalisierung ihrer inneren und äußeren Wahrnehmungen sollten die Schüler zu einer differenzierteren Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt kommen (vgl. dazu auch UHL 1985).

### 5. Einige Erfahrungen mit der vorgestellten Gruppe

Vier Jahre nach dem Ende der Grundschulzeit und dem Abschluß der „Konfliktgruppe“ hat IMHOF erneut Kontakt zu ihren ehemaligen Schülern aufgenommen, um herauszufinden, was sie von der seinerzeit durchgeführten Gruppenarbeit noch erinnern, wie sie rückblickend ihre Erfahrungen beurteilen und welche Bedeutung sie ihnen beimessen. Von den ursprünglich 27 Schülern konnten 23 erreicht werden. 19 von ihnen zeigten ein spontanes Interesse an dem Gespräch, das in Gruppen zu jeweils zwei oder drei Schülern durchgeführt werden sollte. Außer der angekündigten Fragestellung „Was ist Euch von damals in Erinnerung geblieben?“ hat die frühere Gruppenleiterin/Lehrerin keinerlei thematische Vorgaben gemacht, weil sie wissen wollte, welche Erinnerungen, Orientierungen, Unterstreichungen die Jugendlichen selber hervorbringen und wie sie nach der langen Zwischenzeit mit einer Gesprächssituation umgehen, die in ihren wesentlichen Elementen den früheren Gruppengesprächen glich. Die Gesprächsleiterin beschränkte sich, ähnlich wie bei einem psychoanalytischen Erstinterview, auf empathisches Zuhören, Spiegeln und – so weit angebracht – vorsichtiges Rückfragen und Konfrontieren mit der Bedeutung des Gesagten. Es würde hier zu weit führen, auf die bei der Gewinnung der Informationen entstehenden methodologischen Probleme einzugehen. Auch habe ich nicht vor, die Einzelergebnisse zu referieren, da sie an anderer Stelle nachgelesen werden können (vgl. IMHOF 1982, 1983, 1984). Vielmehr geht es mir darum, Tendenzen, die sich in fast allen Schülergesprächen zeigen, nachzuzeichnen, um später nach der Fruchtbarkeit des Konzepts der „Konfliktgruppe“ als schulischer Selbsterfahrungsgruppe zu fragen und ihren möglichen Beitrag zur Erreichung allgemeiner Bildungs- und Erziehungsziele herauszuarbeiten.

Es wird kaum überraschen, daß die Selbsterfahrungsgruppe für fast alle Schüler von ganz zentraler Bedeutung für ihr Schulerleben war. Sie war ein Ort, wo man sich über Schule und Welt, sich selbst und die anderen, Lehrer und Eltern Gedanken machen konnte – ohne Zeitdruck und Sanktionen, in einem Raum, den die Lehrerin freihielt und mit ihrer Autorität schützte. Sie half ihnen dabei, sich mit der Übermacht der äußeren Realität auseinanderzusetzen, individuelle und kollektive Erfahrungen aufzuarbeiten und ein gestärktes Bewußtsein ihrer Identität zu entwickeln. Das hatte Folgen: In mehreren Fällen baten die Schüler ihren späteren Klassenlehrer, doch eine ähnliche Gesprächsgruppe zu institutionalisieren, weil sie für das gedeihliche Miteinander eine große Hilfe sei. Andere Schüler erzählten, wie sie in schwierigen Situationen mit Freunden oder in der Familie das Gelernte angewandt hätten. Auch die Eltern (mit denen, soweit möglich, ebenfalls Gesprä-

che durchgeführt wurden) berichteten von solchen Beobachtungen. Den meisten Schülern fiel die Umstellung von der Grundschule auf die neue Schulsituation schwer. Sie haben den Wechsel wie eine kalte Dusche empfunden und Zeit gebraucht, sich mit der neuen Situation aktiv auseinanderzusetzen. Ein deutliches Indiz für die Intensität der Erfahrungen in und mit der Selbsterfahrungsgruppe ist die Genauigkeit, mit der sich die Jugendlichen noch nach Jahren an die Szenen erinnern, in denen sie selbst im Mittelpunkt des Geschehens standen. Sie benennen die Themen, die diskutiert wurden, und die Probleme, die sie eingebracht haben, beschreiben, was abgelaufen ist, welche Gefühle es ausgelöst hat und wie es weitergegangen ist. (Zum Vergleich standen die alten Protokolle – aus IMHOF 1978 – zur Verfügung.)

Die „Konfliktgruppe“ hat die einzelnen Mitglieder der Klasse (auch die Fremden, Fernen, Ungeliebten) näher miteinander in Kontakt gebracht, ihnen eine bessere Orientierung im sozialen Raum Schule ermöglicht. Für die Schülerinnen und Schüler war es (neben der Klärung ganz persönlicher, als drängend erlebter Probleme) in diesem Zusammenhang vor allem wichtig, wie sie sich selbst als Mitglied in der Gruppe erfahren und von den anderen gesehen wurden. IMHOF sagt dazu: „In den Interviews wird dieses Gesehenwerden vom Gegenüber und sich in ihm Wiederfinden von allen Schülern als ganz wichtiges Erlebnis geschildert. Es war offenbar eine wichtige Stütze und Orientierung bei der Identitätssuche“ (1982, S. 129). Ein Schüler formuliert das so: „Das hilft einem ja auch 'ne ganze Menge zum Selbstbewußtsein, wenn man gesagt kriegt, so oder so schätze ich dich ein“ (ebd. S. 129). Die Schüler haben gelernt, das zwischenmenschliche Geschehen bewußter zu erleben, genauer hinzusehen und zuzuhören, sich deutlicher auszudrücken, offener zu streiten. Mir scheint, sie haben zum Beispiel begriffen, daß jeder Mensch ein anderer ist (seine eigenen Wünsche, Träume, Ängste und Verletzlichkeiten hat) und daß es nichts bringt, die Unterschiede wegzuwischen – auch wenn sie bisweilen schmerzlich sind. In einzelnen Fällen haben sie auch etwas über den Zusammenhang zwischen Verhältnissen und Verhalten erkennen gelernt, wenn sich dieses festmachen ließ an konkreten Beobachtungen aus der Schul- und Gruppensituation. Im allgemeinen blieb das jedoch eher im Hintergrund.

Faßt man den Eindruck, den die Gespräche mit den Jugendlichen hinterlassen, unter der Frage zusammen, ob hier Gruppendynamik als „soziofunktionaler Integrationsfaktor“ (HORN 1969, S. 280) wirksam war oder das subjektive Moment im Bildungsprozeß gestärkt hat, so läßt sich feststellen, daß die Selbsterfahrungsgruppe den Schülern dabei geholfen hat, sich innerhalb des Systems Schule und ihm gegenüber besser zu behaupten.

Für eine differenziertere Einschätzung der Gruppenerfahrungen wäre es wichtig gewesen, auch von den vier Schülern Rückmeldungen zu erhalten, die kein Interesse an dem Gespräch hatten. Aber diese waren zu einer derartigen Auseinandersetzung mit ihrer früheren Lehrerin nicht bereit. So läßt sich lediglich darüber spekulieren, wie die Weigerung mit ihrer Gruppenerfahrung zusammenhängt. Die Lehrerin hat dazu Vermutungen, die hier nicht zu diskutieren sind. Ich denke aber, sie tat gut daran, die Weigerung zu respektieren. Schüler sind nicht beliebig verfügbare Wesen. Sie sind weder Kinder der Lehrerin noch ihre Patienten. In der Doppelrolle Gruppenleiterin/Lehrerin hat sie darauf zu achten, daß sie Schüler nicht in doppelte

Abhängigkeit führt. Mehr noch als Gruppenleiterin denn als Lehrerin muß sie das Andersein und Getrenntsein der Schüler akzeptieren. Sie verfehlt ihre Aufgabe, wenn sie von dem Wunsch getrieben ist, sie durchschauen, beherrschen, total verpflichten zu wollen (vgl. FÜRSTENAU 1974, S. 278). Sie kann Erfahrungsmöglichkeiten für die Schüler öffnen, die diese ergreifen *können*, aber nicht *müssen*. Das Ziel der Selbsterfahrungsgruppe ist ja nicht, ein neues pädagogisches Konzept durchzusetzen, sondern mehr Selbstsein und Selbstwerden in der Erziehung und durch Erziehung zu ermöglichen (vgl. zum Zusammenhang von Selbstverwirklichung und Erziehung auch PRIOR 1984).

#### *6. Schulische Selbsterfahrung als Medium zur Aneignung einer kritischen Praxis von Schülersein und Schule*

Schülersein und Schule sind die genuinen Themen schulischer Selbsterfahrung. Während sich Schüler sonst im Unterricht tendenziell „den Standards des Systems entsprechend als meßbares und wägbares Objekt“ erfahren (PONGRATZ 1979, S. 177), bietet ihnen die Gruppe die Möglichkeit, sich relativ offen als Person einzubringen und darzustellen. Die Gesprächsthemen folgen nicht der Systematik des Lehrplans, sondern der inneren Logik der Gruppe. Die Inhalte sind nicht vorbestimmt, sondern ergeben sich aus der Situation der Gruppe in der Institution. Ihre Auswahl ist keine subjektneutrale, sondern eine engagierte. Die Themenfolge kann als Versuch der Subjekte begriffen werden, sich gemeinsam über den Sinn ihres Daseins (in Institution und Gesellschaft) zu vergewissern, sich über Unverstandenes zu verständigen. In dem Maße, in dem sich die Gesprächsgruppe ihre Schulsituation aneignet, schafft sie eine neue schulische Realität. Die sonst übliche „Zerschneidung des Weltgeschehens in ein beziehungsloses Nebeneinander von Unterrichtsfächern und Lehrgängen“ (FÜRSTENAU 1974, S. 278) wird hier aufgehoben. Das gleichbleibende Setting, die für einen bestimmten Zeitraum fest verabredete Zeit und die sich wiederholende Erfahrung mit psychoanalytischem Denken und Verstehen sind wichtige Stützen für die Arbeit. Die kontinuierlich angesetzte Zeit bildet die Voraussetzung dafür, daß nicht nur anstehende Konflikte „erledigt“ werden, sondern die Produktivität eines vom logisch-systematischen Denken abweichenden Zugriffs auf Wirklichkeit erfahren werden kann.

In der Praxis wird das von Fall zu Fall verschieden aussehen. Die Bedingungen, unter denen Schüler-Selbsterfahrungsgruppen durchgeführt werden, ändern sich von einer Schülergruppe zur anderen und von einer Altersstufe zur anderen. Auch die Motive der Lehrer zur Einrichtung einer Gesprächsgruppe sind unterschiedlich. Eine Selbsterfahrungsgruppe kann in einem Fall zu einem Ort lebensnotwendiger Selbstbesinnung und Regeneration des schulischen Miteinanders werden und in einem anderen Fall ein zusätzliches vertiefendes Angebot zur Selbstfindung des einzelnen in der Gruppe sein. Phasenspezifische und schulstrukturelle Gegebenheiten spiegeln sich in der Dynamik der Gruppe wider und bestimmen die Arbeit. Während die Klassenlehrerin für das Grundschulkind eine Art „Heimatbasis“ innerhalb der Schule darstellt und jenes Maß an (innerer und äußerer) Sicherheit gewährt, das den Schülern hilft, das Risiko neuer Aufgaben eingehen zu können, befindet sich der Oberstufenschüler in einer Phase, in der er die Fixierung auf Autoritäten überwinden will, die Auseinandersetzung mit ihnen sucht und in ein neues Stadium des Loslösungs- und Individuationsprozesses tritt. BUCHEN (1964) zeigt, inwiefern eine Schüler-selbsterfahrungsgruppe bei dem „Aufbrechen von Idealisierungen und Beziehungsschran-

ken“ Hilfe leisten kann. In der Sekundarstufe sind die organisatorischen, stundenplantechnischen und personellen Voraussetzungen für solche Gruppen komplizierter als in der Grundschule, die Aufgaben der Selbsterfahrung jedoch eher umfangreicher. Wo durch das Fachlehrersystem Zusammenhänge aufgelöst und Verantwortlichkeiten geteilt und die individuellen Bildungspläne nach dem Baukastensystem aneinandergesetzt sind, fehlt der systematische Ort in der Schule, an dem Trennungen und Grenzen reflektiert und im Denken und in der Phantasie überwunden werden können (s. dazu BLANKERTZ 1978). Ein technologisches Didaktikverständnis verkürzt den Begriff des Schülers um das konstituierende Moment seiner Subjektivität: um Selbstentwurf und Verantwortung (vgl. hierzu LENGERT 1981; LENGERT O. J.).

Aufgaben und Grenzen schulischer Selbsterfahrung werden durch ihren institutionellen Bezugsrahmen definiert. Sie kann keine Therapie (im engeren Sinne) sein wollen<sup>4</sup>. Sie hat vielmehr ihren spezifischen Beitrag dafür zu leisten, daß die Schüler ihren Bildungsprozeß und ihre Lebenspraxis zunehmend selbst verantworten.

### *7. Unbestimmte Zeit als Selbsterfahrung sui generis*

Die Selbsterfahrung unterbricht die alltägliche Routine, schafft eine Atempause, ermöglicht gemeinsame Besinnung. In der Gruppenstunde muß kein vorgefaßtes Programm abgearbeitet werden. Vieles ist zugelassen, kann und darf geschehen, aber es gibt kein Muß. Jeder einzelne ist (implizit) aufgerufen, die Situation mitzugestalten. Das ist eine zunächst ganz ungewohnte Erfahrung. Wo ein inhaltliches Gerüst für die Arbeit fehlt und die üblichen schulischen Standards von Wohlverhalten, Fleiß und Leistung nicht gefragt sind, sind dem Schüler wichtige äußere Stützen genommen. Sich selbst zu vertreten, wird als Wagnis erfahrbar. (Das spüren insbesondere die leistungsstarken und angepaßten Schüler, denen die alte Sicherheit genommen ist.) Eine neue Qualität des Nachdenkens, für die es sonst keinen Ort in der Schule gibt, kann entstehen. Das gelingt freilich nicht von einem Mal aufs andere. Es bedarf dosierter Herausforderungen, die dem Entwicklungsstand der Gruppe und ihrer einzelnen Mitglieder angemessen sind, und fortwährender Ermutigung. Der Gruppenleiter tut gut daran, in behutsamer Weise Übergänge von den sonst in der Schule gewohnten aufgabenorientierten Arbeitsformen zu wenig strukturierten oder ganz unstrukturierten Gesprächssituationen zu schaffen. IMHOF hat ihren Schülern dafür Hilfen gegeben, die der Sprache und dem Denken von Acht- bis Neunjährigen angemessen sind. Sie sagt etwa: „In unserem Innern redet die Stille zu uns. Wir wollen auf sie hören.“ Ein Lehrer mit älteren Schülern müßte andere Worte, andere Bilder finden, die seinen Schülern (und ihm selbst) gerecht werden. Die Aufgabe bleibt die gleiche. Sie ist für Kinder und Erwachsene gleich schwierig. Sie kann Angst machen, löst Betroffenheit aus, läßt kein Darüberhinwegschwätzen zu.

Schweigen auszuhalten und in die Stille hineinzuhorchen, bedeutet einen vorübergehenden Verzicht, sich von außen, also durch den Lehrer „versorgen“ zu lassen. Das geschieht im traditionellen Unterricht oft im Übermaß. SINGER faßt es in ein Bild: „Die Schule gleicht vielfach jenen Müttern, die ihre Kinder fortwährend überfüttern ... Unterricht stellt sich in dieser Perspektive als methodisch geleiteter Konsumtionsprozeß von obligatorischen Lerninhalten dar, die die Schüler – je nach Gestimmtheit – ‚vernaschen‘ dürfen oder ‚schlucken‘ müssen. Gelernt wird

dabei zumeist mehr und anderes, als sich Curriculumplaner erträumen: Gelernt wird der passive Rezeptionsmodus. Gelernt wird, sich die Welt pädagogisch mundgerecht zubereiten zu lassen, sie wie ein Menü zu vereinnahmen, wie einen Warenkorb zu besitzen“ (SINGER, zitiert nach PONGRATZ 1979, S. 175f.). Je mehr die inhaltliche Detailplanung übergeordneten Instanzen (dem Lehrplan, der Schulbehörde) überantwortet wird, desto einseitiger unterstützt die Schule die passiv-rezeptive Haltung von Schülern – und Lehrern.

Ihre passive Haltung können Schüler erst erleben (und erkennen), wenn der Lehrer keinen Gesprächs- oder Arbeitsauftrag stellt. Viele Erwachsene wissen aus Selbsterfahrungsgruppen, wie schwierig es ist, solchen Situationen standzuhalten und dabei etwas über sich selbst zu erkennen. Jeder erfährt die Situation auf seine spezifische Weise, ist konfrontiert mit seinen eigenen Unsicherheiten und Wünschen. Bei manchen entsteht vielleicht ein Gefühl der Leere, andere spüren die Angst vor dem Risiko, sich „nach vorne zu wagen“. Die Weigerung des Gruppenleiters, immer derjenige zu sein, der Verhaltensstandards und Themenvorschläge vorgibt, hat Methode. Sie ist das eigentlich wirksame Moment, um Auseinandersetzungen anzuregen. Sie kann Enttäuschung, Verlassenheitsgefühle und Wut auslösen, Rückzug und Revolte provozieren. Im Anfang wird sie meist mit Schweigen beantwortet, das von starken körperlichen Spannungen begleitet ist. Ein mit den Augen ausgedrückter Hilferuf an den Gruppenleiter, er könne doch etwas tun, um die beklemmende Stille zu brechen, ist oft die Folge. Es ist seine Aufgabe, den Schülern in dieser Situation zu helfen, sich selbst besser zu verstehen und aus der Blockierung herauszufinden. Vielleicht wird er erläutern, daß Kindern in der Familie und in der Schule fast immer eine Autoritätsperson Entscheidungen über Ziel und Inhalt ihres Tuns abnimmt, daß es aber in der Gruppenstunde darum geht, darüber nachzudenken und herauszufinden, was jeder selbst mit dieser Zeit und dieser Möglichkeit für sich anfangen will.

Wichtige Indizien zum Verständnis dessen, was in der Gruppe vorgeht, sind die körperlichen Signale. W. REICH hat den Mensch mit einer Amöbe verglichen, die sich bei Wärme ausdehnt und auf unfreundliche Außenbedingungen mit Rückzug und Schrumpfung reagiert. Bedrängnis, Wohlgefühl und Freude kündigen sich im Körper an und drücken sich dort direkter aus als im Bewußtsein. Seine Körperempfindungen wahrzunehmen, verstehen lernen und *in inhaltliche Bedeutungen zurückübersetzen*, hilft die leibseelische Einheit wieder zu beleben<sup>5</sup>.

Unstrukturierte Phasen führen ins Zentrum der Selbsterfahrung. Sie schaffen besondere Belastungen und verlangen vom Leiter eine spezifische Kompetenz (die er nur durch vielfältige eigene Gruppenerfahrung und eine darauf aufbauende spezifische Qualifikation erwerben kann). Wenn sie nach einer gewissen Zeit der Eingewöhnung einen festen Ort in der Gruppenstunde finden, wird sich die durch sie ermöglichte Selbsterfahrung auf die Gesprächsfähigkeit auswirken und in den Schülern ein Gespür für die Ernsthaftigkeit (oder das leere Geschwätz) von Beiträgen wachsen lassen. Die Schüler werden sich dabei zunehmend ihrer selbst bewußt, erproben versuchsweise neue Verhaltensmuster und lernen auf eigenen Füßen zu stehen. Die paradoxe Aufgabe des Gruppenleiters/Lehrers besteht darin, das Selbstwerden von Schülern zu ermöglichen und zu unterstützen, ohne es direkt herbeiführen (erzwingen) zu können<sup>6</sup>. Er wird ihnen so viel Selbständigkeit wie möglich und so viel Unterstützung wie nötig geben. Er wird sich selbst deutlich

zeigen und Reibungsflächen bieten, damit sich die Schüler an ihm abarbeiten, sich von ihm loslösen und sich selbst finden können.

### 8. *Selbsterfahrung als Sprachlernsituation*

Das Gefüge von Lehrplan- und Verhaltensnormen im traditionellen Unterricht führt dazu, daß er zu großen Teilen in ritualisierten Verhaltensabläufen (die keiner weiteren Interpretation bedürftig sind) abgewickelt wird, während die inhaltliche Unbestimmtheit der Selbsterfahrungsgruppe die ständige Reflexion der Rollen und Positionen notwendig macht. Sie regt etwa dazu an,

- die passive Schülerrolle durch aktive Mitgestaltung der Gesprächssituation zu überwinden,
- bei der Klärung von Konflikten sich über subjektive Wahrnehmungsinhalte, Wertvorstellungen und dergleichen zu verständigen,
- Regeln, die in der Gruppe gelten sollen, und Regelhaftigkeiten, die im sozialen Umfeld zu beobachten sind, zu diskutieren,
- individuelle und kollektive Selbstverständlichkeiten sich bewußt zu machen und ihre Bedeutung zu reflektieren.

Daraus geht bereits hervor, daß die Selbsterfahrungsgruppe eine Sprachlernsituation von besonderer Qualität ist. Der stets neu zu bestimmende Ausgleich von Erwartungen und Bedürfnissen der einzelnen Teilnehmer hält die Gruppe in Bewegung. Die Gesprächssituationen gleichen personorientierten familiären Kommunikationssituationen, in denen die Rollen der Mitglieder verbal vermittelt werden müssen. Dagegen produziert ein konsequent lernziel- oder lehrplanorientierter Unterricht positionsorientierte Kommunikationssituationen, in denen sich die explizite Verständigung darüber erübrigt. Die Explizierung eigener Erfahrungen, Wünsche, Gedanken und Gefühle, die bewußte Bestimmung des eigenen Standorts, das Erkennen und Aushalten des eigenen Andersseins dient der Entwicklung der Ich-Identität und fördert die innere Autonomie.

Indem der Gruppenleiter nicht nur auf ausgesprochene, sondern auf möglicherweise gemiedene Themen achtet und diese benennt, wirkt er einer um sich greifenden Sprachlosigkeit (inmitten einer wortreichen Umwelt) entgegen. Die Integration abgespaltener Wahrnehmungsanteile in Sprache, Denken und Kommunikation kann als wichtiger Schritt zur Realitätsgewinnung verstanden werden. Die Unterscheidung von innerer und äußerer, subjektiver und intersubjektiver Realität macht eine genauere Realitätsprüfung überhaupt erst möglich. Der Sprachgebrauch, der dabei gelernt wird, ist in linguistischer wie psychologischer Hinsicht „elaboriert“.

Die Verfügung über eine in diesem Sinne entfaltete Sprache ist in allen Situationen, in denen ein Individuum mit sich selbst oder seiner sozialen Umwelt in Ungleichgewicht oder Konflikt lebt, von außerordentlicher Bedeutung. Konfliktsituationen sind eine Herausforderung zur gedanklich-sprachlichen Bewältigung, wobei im Fall der Selbsterfahrungsgruppe Gruppenleiter und Gruppe mütterliche Funktionen übernehmen. Die Analyse von Wortprotokollen aus Schülerelbsterfahrungsgruppen macht deutlich, wie präzise sich auch jüngere Kinder zum Ausdruck bringen können, wenn die Probleme sie selbst betreffen. Die Bereitschaft zum Reden basiert auf dem Vertrauen, in dem persönlich bedeutsamen Kern der Rede verstanden zu werden. LORENZER (1973, S. 138) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen

logischem Verstehen als Verstehen des Gesprochenen und psychologischem Verstehen als Verstehen des Sprechers. In der Selbsterfahrungsgruppe führt der Weg vom Verstehen des Sprechers zum Verstehen des Gesprochenen – im Unterschied zur üblichen Praxis des Sprachunterrichts. Das Ziel bleibt in beiden Fällen, daß der Sprecher lernt, sich – wenn es notwendig wird – kontextunabhängig verständlich zu machen.

Menschen, die über keine Sprache und keine differenzierte Wahrnehmung für ihre inneren Spannungen verfügen, sind in höherem Maß darauf angewiesen, sich „handfest“ zu äußern. Sie tendieren dazu, Konflikte auszuagieren, sie ersetzen Sprechen durch Handeln. BERNA, der bekannte Schweizer Kinderanalytiker, erzählt die schöne Geschichte eines Jungen, der als kleines Kind in einer angsterregenden Weise tobte und wütete. Als Achtjähriger sagt er rückblickend auf diese Zeit: „Ja, ich weiß, wie es war. Das kam in mir hoch und war so stark, daß es einfach explodierte wie eine Rakete!“ (BERNA 1973, S. 149). Heut kann er Wut, Zorn, Ärger in Worte fassen, braucht nicht einfach dreinzuschlagen. BERNA kommentiert: „Das Verbalisieren schafft dem Kind die Möglichkeit, Wünsche und Gefühle mitzuteilen. Anstelle des Handelns, Agierens ... kommt eine Auseinandersetzung zustande. Innere Regungen können bewußt werden, wodurch das Ich in die Lage versetzt wird, Affekte zu bewältigen“ (S. 158). „Die Verbalisierung ist entscheidend daran beteiligt, die innere Welt zu strukturieren, und führt somit zum Integrationsprozeß; damit ist wiederum eine differenzierte Realitätsprüfung möglich“ (S. 151).

In der Gesprächsgruppe können Sprachformen und sprachliche Verhaltensweisen gelernt werden, die in der Schule – besonders in ihren weiterführenden Formen – zwar gefordert, aber unzureichend gefördert werden. Wie bereits gesagt, erübrigt sich in vielen Unterrichtssituationen die Verbalisierung individueller Absichten. Individuelle Informationen werden dann oft nur noch durch außersprachliche Mittel wie Stimme, Tonfall, Körperhaltung und Mimik weitergegeben. Unterricht, der konvergierende Realitätsdeutung voraussetzt, untergräbt oder verschleiert individuelle Differenzen. Lehrer, die sich einer objektiven und möglichst eindeutigen Präsentation von Unterrichtsinhalten verpflichtet fühlen, schaffen eine Fiktion von Eindeutigkeit. „Wenn ein Lehrer (oder Lehrbuchautor) ... sein eigenes Weltmodell zum gültigen Maßstab erklärt und abweichende Verarbeitungen unbeachtet läßt oder sie für unzutreffend deklariert, muß sich der Schüler übergangen fühlen“ (SPINNER 1980, S. 10). Bekanntlich ist diese Haltung keine „Erfindung“ einzelner Lehrer. Vielmehr erweist sich „das Prinzip einer um den subjektiven Verarbeitungsprozeß verkürzten didaktischen Vermittlung ... als funktional in einem System, das auf meßbare Leistung zielt und Objektivität zum alleinigen Kriterium erhebt“ (SPINNER 1980, S. 11). In einem solchen Unterrichtssystem bilden sich stereotype Interaktionsmuster heraus. Unterrichtsgespräche erscheinen in ihrer rituellen Kümmerform, hinter denen sich die Subjekte gleichzeitig offenbaren und verschanzen, kaum aber verändern können.

Kinder und Jugendliche bedürfen geeigneter Lernsituationen und der unterstützenden Hilfe von wichtigen Bezugspersonen (Eltern, Lehrer, Therapeuten), um ausdrücken zu lernen, was sie innerlich bewegt, was sie wahrnehmen und denken. Jüngere Schüler können dies in der Regel noch nicht, und ältere haben bereits die Technik gelernt, Ärger, Wut, Haß und Trauer mit Schweigen zu übergehen. (Sie begnügen sich damit, „sich ihren Teil zu denken“.) Sie sind damit unter Umständen noch weiter als die Jüngeren davon entfernt, ihre Gedanken und Empfindungen

ernstzunehmen, sich ihrer eigenen Weltsicht bewußt zu werden. Wenn man mit LORENZER (1970) davon ausgeht, daß in unserer Kultur eine starke Tendenz besteht, Subjektives aus der öffentlichen Kommunikation auszuschließen, kann man nur wünschen, daß die Schule – jedenfalls partiell – ein Gegengewicht durch persönlich bedeutsames Lernen ermöglicht. Gegenüber künstlich herbeigeführten Lernsituationen bieten die realen Konflikte in der Schulklasse den Vorteil, daß sie ein „natürliches Material“ darstellen. Schüler lernen Perspektivübernahmen („in die Haut des anderen schlüpfen“, wie es IMHOF nennt; zur Perspektivenübernahme vgl. auch SELMANN 1982, S. 454 ff.), Empathie, Rollendistanz und andere „Grundqualifikationen kommunikativen Handelns“ (vgl. hierzu KRAPPMANN 1972, S. 188) nicht nur als notwendige und nützliche Techniken, sondern sie erleben sprachliches Handeln als Ernstfall in der sozialen Realität Schule.

### 9. Lehrer als Gruppenleiter

Selbsterfahrungsgruppen als schulische Sonderveranstaltungen anbieten zu können, setzt voraus, daß genügend hinreichend qualifizierte Lehrer vorhanden sind. Das ist in der Regel nicht der Fall. Lehrer haben in ihrer Ausbildung vornehmlich unterrichten gelernt, nicht aber psychoanalytische Selbsterfahrungsgruppen zu leiten. Um die verborgene Dynamik einer Gruppe zu erkennen und mit ihr adäquat umzugehen, bedarf es spezifischer Kompetenzen. In gewisser Hinsicht sind die Haltungen von Lehrer und Gruppenleiter einander entgegengesetzt: Der Lehrer muß die Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Gesellschaft (der Elternschaft, Schulbehörde u. a.) erfüllen helfen. Er appelliert folglich an das Über-Ich der Schüler. Der Gruppenleiter will dagegen das Ich der Schüler dabei unterstützen, sich gegen früh internalisierte, allzu starre Über-Ich-Forderungen durchzusetzen. Er problematisiert Verhaltensnormen und stellt keine Leistungsanforderungen. Ihn interessiert nicht, was sein *soll*, sondern was *ist*. Er kann geduldig abwarten, wie sich ein Thema oder ein Gruppenprozeß entwickelt. Ihn hetzt kein Klingelzeichen und kein Lehrplan. Die überwertige Zielorientierung, die Lehrer im allgemeinen in ihre Arbeit hineintragen, hindert sie daran, sensibler wahrzunehmen, was sich unterhalb der offiziellen Ebene von Unterricht abspielt. Wer sich mit dem verbreiteten Klischee identifiziert, daß ein „Lehrer . . . alles im Griff haben, mit jedem Schüler, jeder Klasse fertigwerden“ muß (WEIGAND 1984, S. 81), wird nur schwer akzeptieren können, daß Schüler anders sind als sie sein sollen (und daß er selber auch nicht perfekt ist). Lehrer, die schulische Selbsterfahrungsgruppen leiten wollen, müssen diese Spannungen, die ihnen durch ihre gesellschaftliche Rolle und ihr eigenes Erziehungsschicksal auferlegt sind, erkennen und verarbeiten lernen. Vielfältige eigene Gruppenerfahrungen sind dafür ebenso unerlässlich wie Basiswissen in Gruppendynamik und -therapie. Die diesbezügliche Kompetenz bestimmt mit darüber, welche unangenehmen Spannungen der Gruppenleiter aushält und aufgreift und welche er hinausdefiniert, verdrängt und verleugnet. Auf *seine* Distanz zum Schulsystem, zu seiner Funktion und Rolle kommt es an. Was in einer Gruppe möglich ist und was nicht, läßt sich daher am Verhalten des Leiters festmachen. Spannungen entstehen vor allem auch aus der Unterschiedlichkeit des Normensystems von Lehrer- und Gruppenleiterrolle. Der Gruppenleiter bemüht sich zum Beispiel, wertende Äußerungen zu vermeiden, der Lehrer kann nicht umhin zu

zensieren. Diese Spannung entsteht jedoch nicht erst bei der Arbeit mit Selbsterfahrungsgruppen. Dem Lehrer sind vom Schulsystem ohnehin zwei verschiedene Funktionen übertragen, die sich nie ganz miteinander versöhnen lassen: zu fördern und zu selektieren (NAVE-HERZ 1973). Die strikte Trennung von Rollen, die im analytisch-therapeutischen Setting anerkannte Norm ist, gibt es in der schulischen Arbeit nicht. Daher wird verschiedentlich vorgeschlagen, schulische Selbsterfahrungsgruppen durch von außen kommende Fachkräfte (Gruppendynamiker, Therapeuten, Psychologen) durchführen zu lassen. Ich halte das für keine überzeugende Lösung. Es würde nur dazu führen, daß Spezialisten die Defizite der Pädagogik auszugleichen hätten und dabei die Starrheit des Schulsystems bestätigten. Ein Lehrer kann dagegen das Ungenügen an Schule und Unterricht (über das er in der Selbsterfahrungsgruppe Neues erfährt) in eine kritische pädagogische Praxis umsetzen.

### 10. Abschließende Bemerkungen

Der „Psychoboom“ (BACH/MOLTER 1976) ist an den Schulen nicht spurlos vorübergegangen. In den letzten 10 bis 15 Jahren sind auf die Initiative von Lehrern zahlreiche Selbsterfahrungsgruppen entstanden, die mehr oder weniger kurzfristige Experimente sind und neben dem übrigen Unterricht herlaufen. Sowohl Unzufriedenheit mit der Schule als auch Hoffnungen in die regenerierende Kraft von Gruppenselbsterfahrung sind häufig genannte Motive für die Einrichtung<sup>7</sup>. Eine naive gruppenselbsttherapeutische Praxis kann jedoch nicht das Ziel sein. Wer mit Schülern Selbsterfahrungsgruppen durchführen will, muß sich mit prinzipiellen Einwänden auseinandersetzen, die sich zum einen auf die Ausbreitung von Praktiken des *social engineering* und andererseits auf die Therapeutisierung weiter Lebensbereiche beziehen. Beobachtungen über fragwürdige Erscheinungen und Auswirkungen des Psychobooms (vgl. HORN 1972; SCHMIDBAUER 1982, S. 47 ff., und 1983, S. 109 ff.) legen die Befürchtung nahe, daß das entwickelte Arsenal psychologischer Techniken zur Manipulation und Besänftigung von Schülern eingesetzt werden soll. Wo sich dieser Verdacht entkräften läßt, taucht mit Notwendigkeit als nächstes die Frage auf, ob Selbsterfahrung im Sinne einer Therapeutisierung von Schülern praktiziert wird. Der in dieser Frage verborgene Einwand ist nicht weniger gewichtig. Wen man heilen will, muß man erst für krank erklären. Wer die Schüler zu Patienten macht, darf sich in der Rolle des Arztes gefallen und braucht sich um die „Therapie der Schule“ (vgl. SAUTER 1984) nicht zu sorgen. Konzepte therapeutischer Praxis und des *social engineering* können keine dem Auftrag angemessenen Handlungsorientierungen liefern. Sie bringen allenfalls Zerrbilder pädagogischer Praxis hervor. Hier wird die Auffassung vertreten, daß sich Selbsterfahrungsarbeit in der Schule als *Bildungsarbeit* auszuweisen hat. Und es wird vorausgesetzt, daß dies nur gelingt, wenn sie den Gefahren der Therapeutisierung von Schülern und Harmonisierung der Konfliktpotentiale entgeht und in der Schule kein abgespaltenes Dasein führt. Schulische Selbsterfahrungsgruppen haben sich dadurch zu legitimieren, daß sie

- in der Schule sonst ausgesparte Themen bearbeitbar machen,
- ihren spezifischen Beitrag zur Erreichung der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele leisten,

– sich auf die Lebens- und Lernsituation innerhalb der Institution förderlich auswirken.

Durch die Bearbeitung subjektiv bedeutsamer Probleme kann die schulische Selbsterfahrungsgruppe einen spezifischen Beitrag zur Entwicklung selbstbewußter und kritischer Schüler leisten und für die Lehrer zu einem Medium kritischer pädagogischer Praxis werden.

### Anmerkungen

- 1 Im Duden und Brockhaus tauchte der Begriff „Selbsterfahrung“ seinerzeit nicht auf. Erst der große Duden von 1980 schreibt: „Selbsterfahrung: das Sich-selbst-Verstehenlernen durch Sprechen über sich selbst und seine Probleme (und durch das Kennenlernen ähnlicher Probleme bei anderen)“.
- 2 Die Kontroverse um die Gruppendynamik zwischen TOBIAS BROCHER und KLAUS HORN ist nach wie vor lesenswert, auch wenn in einzelnen Aspekten inzwischen überholt.
- 3 Dieses Zitat und alle folgenden sind der schriftlichen Fassung eines Vortrags entnommen, den M. IMHOF anlässlich einer Arbeitstagung gehalten hat, zu der das Forschungsprojekt „Schulische Selbsterfahrung“ (Leitung: A. GARLICHs gemeinsam mit H. RAUSCHENBERGER) im Frühjahr 1984 Lehrer und Hochschullehrer, Erziehungswissenschaftler und Psychoanalytiker an die Gesamthochschule Kassel eingeladen hatte. Um einen möglichst direkten Einblick in die Arbeit von Frau IMHOF zu geben, übernehme ich hier zum großen Teil ihre Formulierungen.
- 4 Schulische Selbsterfahrung, die sich als wichtiger Aspekt von Lern- und Bildungsprozessen versteht, unterscheidet sich von therapeutischer Tätigkeit vor allem dadurch, daß sie sich auf bewußtseinsnähere Prozesse bezieht, also auf die Erforschung und Deutung „unbewußten Materials“ (wie es im geschützten Raum eines therapeutischen Settings offengelegt werden kann) verzichtet.
- 5 Die Schule scheint im allgemeinen vergessen zu haben, daß Körper, Geist und Seele zusammengehören. In den meisten Lernzusammenhängen wird die leibliche Existenz des Menschen (des Schülers wie des Lehrers) mißachtet. Wo die Leiblichkeit – und mit ihr elementare Sinneswahrnehmungen – aus dem Lernen ausgeklammert ist, verkümmert ein wesentliches Erfahrungspotential. Die sinnliche Wahrnehmung ist die Basis der Lernfähigkeit. ERIKSON hat behauptet: „Fast alle heutigen Lehrgänge, vom Bilderbuch bis hin zum Geschichtswerk an der Universität, sind wie dazu bestimmt, dem Menschen das anschauliche, sinnliche, einfache Verhältnis zu sich und seiner Geschichte zu verwirren“ (zitiert nach FÜRSTENAU 1974, S. 264).
- 6 Durch eine akzeptierende Haltung und eine offene Gesprächsatmosphäre kann der Lehrer allerdings viel dazu beitragen. Vgl. dazu u. a. bei YALOM (1974) die Heilfaktoren in der Gruppentherapie (S. 19ff.).
- 7 Hierbei beziehe ich mich auf eine im Rahmen des Projekts „Schulische Selbsterfahrung“ von mir durchgeführte Befragung.

### Literatur

- BACH, G. R./MOLTER, H.: Psychoboom. Wege und Abwege moderner Psychotherapie. Düsseldorf und Köln 1976.
- BACHMANN, C. H. (Hrsg.): Kritik der Gruppendynamik. Grenzen und Möglichkeiten sozialen Lernens. Frankfurt a.M. 1981.
- BALINT, M.: Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Stuttgart 1966.

- BERNA, J.: *Kinder beim Analytiker*. München 1973.
- BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), H. 2, S. 171–182.
- BUCHEN, S.: *Aufbrechen von Idealisierungen und Beziehungsschranken – dargestellt an einem konkreten Konflikt aus der Schule*. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Studiengang Supervision. Kassel 1984.
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution: In: FÜRSTENAU, P. (Hrsg.): *Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft*. Darmstadt 1974, S. 264–283.
- GARLICHS, A.: *Lehrer und ihre Berufsprobleme. Bericht über eine Balintgruppe mit integrierter Selbsterfahrung*. (Forschungsprojekt Schulische Selbsterfahrung. H. 11.) Gesamthochschule Kassel 1984.
- GRIMMER, F.: *Wissenschaftsorientierung und Selbstfindungsprozesse im Unterricht der Sekundarstufe II. Bedingungen ihrer didaktischen Relevanz, konkretisiert am Beispiel eines Leistungskurses Musik*. In: *Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik*. Bd. 181. Frankfurt a. M.
- HORN, K.: *Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren*. In: *Das Argument* (1969), H. 50 (Sonderband: Kritik der bürgerlichen Sozialwissenschaften), S. 261–283.
- HORN, K. (Hrsg.): *Gruppendynamik und der „subjektive Faktor“. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis*. Frankfurt a. M. 1972.
- IMHOF, M.: *Selbsterfahrung in der Schule*. München 1978.
- IMHOF, M.: *Heimweh nach der alten Klasse*. In: GERLICHER, K. (Hrsg.): *Schule – Elternhaus – Beratungsdienst*. Göttingen 1982, S. 123–150.
- IMHOF, M.: *Die Selbsterfahrungsgruppe in der Schule und ihre Bedeutung für den Loslösungs- und Individuationsprozeß*. (Forschungsprojekt Schulische Selbsterfahrung. H. 7.) Gesamthochschule Kassel 1983.
- IMHOF, M.: *Schulische Selbsterfahrung. Die Schüler-Lehrer-Beziehung aus der Sicht von Ulrike*. (Forschungsprojekt Schulische Selbsterfahrung. H. 10.) Gesamthochschule Kassel 1984.
- KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1971.
- KRAPPMANN, L.: *Die Entstehung der Lernfähigkeit im Interaktionssystem der Familie und ihre Förderung in der Schule*. In: HALBFAS, H., u. a. (Hrsg.): *Neuorientierung des Primärbereichs*. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 178–197.
- LENGERT, R.: *Der reduzierte Schülerbegriff in den „empirisch-analytischen“ Lerntheorien*. In: *Bildung und Erziehung* 34 (1981), H. 1, S. 35–49.
- LENGERT, R.: *Die Transformation der Freiheit durch den empirischen Begriff des Menschen*. In: LOCH, W. (Hrsg.): *Lebensform und Erziehung*. (neue pädagogische Bemühungen. Bd. 91.) Essen o. J., S. 124–134.
- LORENZER, A.: *Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. Frankfurt a. M. 1970.
- MITSCHERLICH, A.: *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. München 1963.
- NAVE-HERZ, R.: *Der Lehrer im Spannungsfeld antagonistischer Funktionen*. In: *Die Deutsche Schule* 65 (1973), S. 387–393.
- PONGRATZ, L. A.: *Schule und Sozialcharakter. Pädagogische Reflexionen im Anschluß an Erich Fromm*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), H. 2, S. 169–180.
- PRIOR, B.: *Selbst-Sein und Selbst-Werden in Beziehung. Zugänge zum Problem von Selbstverwirklichung und Erziehung*. Frankfurt a. M. 1984.
- SAUTER, F. C. (Hrsg.): *Psychotherapie der Schule*. München 1984.
- SELMAN, R. L.: *Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis*. In: GEULEN, D. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung*. Frankfurt a. M. 1982, S. 223–256.

- SCHMIDBAUER, W.: Im Körper zu Hause. Alternativen für die Psychotherapie. Frankfurt a.M. 1982.
- SCHMIDBAUER, W.: Selbsterfahrung in der Gruppe. Hamburg 1979.
- SCHMIDBAUER, W.: Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe. Reinbek bei Hamburg 1983.
- SPINNER, K. H.: Ich und Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. In: Identität und Deutschunterricht. Hrsg. von SPINNER, K. H. Göttingen 1980, S. 7–14.
- UHL, C.: Emotionales Lernen im Gespräch. In: Grundschule 16 (1985), H. 7/8.
- WEIGAND, W.: Von den Schwierigkeiten der Supervision in pädagogischen Arbeitsfeldern. Ein Interview. In: supervision (1984), H. 5, S. 78–92.
- WOHLRAB, M.: 10000 Mark oder soll's ein bißchen billiger sein? Das Geschäft mit dem Lehrerfrust. In: b:e 17 (1984), H. 12, S. 20–27.
- YALOM, I. D.: Gruppenpsychotherapie. Grundlagen und Methoden. München 1974.

*Abstract*

*The Experience of the Self – An Educational Objective of Schools*

The „psycho boom“ has not left schools untouched. In the last ten to fifteen years many teachers have initiated self-awareness training groups which have, so far, played only a minor role in the professional pedagogical debate.

The author of this article argues that self-awareness training in schools has to be understood as a basic educational process. This can only be achieved if such training is not mistaken for student therapy, if potential conflict is not harmonized, and if it is considered an integral part of education.

It is shown that self-awareness training groups in schools contribute specifically to forming more self-confident and critically-minded students through the discussion of subjectively significant problems. Furthermore, the groups can help teachers to critically reflect on their pedagogical practice.

*Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Ariane Garlichs, Uhlenhorststr. 18, 3500 Kassel