

Biller, Karlheinz

Schulisches Unbehagen und Erziehung. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Schulpathologie

Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH 1988, VII, 256 S.



Quellenangabe/ Reference:

Biller, Karlheinz: Schulisches Unbehagen und Erziehung. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Schulpathologie. Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH 1988, VII, 256 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258394 - DOI: 10.25656/01:25839

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258394>

<https://doi.org/10.25656/01:25839>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Karlheinz Biller

Schulisches Unbehagen und Erziehung

Ein Beitrag zur Entwicklung einer Schulpathologie

Biller · Schulisches Unbehagen und Erziehung



Pädagogischer Verlag
Burgbücherei Schneider GmbH



Schulisches Unbehagen und Erziehung

Ein Beitrag zur Entwicklung einer Schulpathologie

Von
Karlheinz Biller



Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Biller, Karlheinz:

Schulisches Unbehagen und Erziehung : e. Beitr. zur Entwicklung e. Schulpathologie / von Karlheinz Biller. –

Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1988.

ISBN 3-87116-607-3

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, Baltmannsweiler, 1988. – Printed in Germany – Druck: Wilhelm Jungmann, Göppingen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
Einleitung und wissenschaftstheoretische Position	1
1. Stand der Diskussion	3
2. Pathogene Tendenzen im außerschulischen Bereich	13
3. Pathogene Tendenzen im Bereich der Schule	26
3.1. Pathogene Tendenzen in der Schule aus der Perspektive der Schulkritik	26
3.2. Pathogene Tendenzen aus aktueller Sicht	30
3.2.1. Der organisatorische Bereich	31
3.2.2. Der unterrichtliche Bereich	38
3.2.3. Der erzieherische Bereich	65
3.2.4. Der außerunterrichtliche Bereich: Pause, Freizeit	73
3.2.5. Zusammenfassung der pathogenen Tendenzen	75
4. Die Eingrenzung als gemeinsamer Grundzug pathogener Tendenzen steht der Entfaltungstendenz des Menschen gegenüber	77
5. Das schulische Unbehagen als Folge und Wirkung dauerhafter, sinnleerer und vermeidbarer Eingrenzungen	83
6. Leitfaden zur Behebung schulischen Unbehagens	98
7. Erscheinungsweisen schulischen Unbehagens und der mögliche pädagogische Umgang mit ihnen	104
7.1. Der Ärger als Beispiel für Eingrenzungen verschiedener Art	104
7.2. Die Schulverweigerung als Ergebnis diffus erlebten schulischen Unbehagens	113
7.3. Die Depression als mögliche Folge von Eingrenzungen in der geistig-personalen Dimension	126
7.4. Die Lernverweigerung als mögliche Folge von Eingrenzungen in der kognitiven Dimension	147
7.5. Die Angst als mögliche Folge von Eingrenzungen in der psychischen Dimension	172
7.6. Das körperliche Unwohlsein als Folge von Eingrenzungen in der physischen Dimension	194
7.7. Die Einsamkeit als Folge von Eingrenzungen in der relationalen Dimension	206
7.8. Allgemeine Grenzen schulischer Erziehungshilfen	224

8.	Die Absicherung sinn- und werterfüllten schulischen Lebens im Rahmen eines integrativen Bildungskonzeptes	226
9.	Literatur	236
10.	Anhang	247

Vorwort

Das „schulische Unbehagen“ hat eine lange Entstehungszeit hinter sich. Es geht zurück auf die Idee, eine Sozialpathologie der Schule zu verfassen, in der die krankmachenden Faktoren im sozialen Bereich der Schule gesucht werden sollten. Da aber dieser Begriff soziologisch besetzt war und weil er aus pädagogischen Gesichtspunkten zu eng erschien, wählte ich die Bezeichnung „Schulpathologie“. Hier sollten nun die „Krankheitsfälle“ dargestellt und die verursachenden Faktoren z. B. auch im organisatorischen Bereich der Schule gesucht werden. Es ließ sich nicht ausschließen, auch die Zeitumstände mit ihren sie kennzeichnenden Tendenzen in die Erklärung der Ursachen einzubeziehen. Doch dies erforderte eine ausführliche Situationsanalyse des schulischen und außerschulischen Bereichs, die eine Fülle an pathogenen Tendenzen zutage förderte. So stellte sich bei der Bearbeitung des Themenbereichs heraus, daß es immer unwahrscheinlicher wurde, das geplante Buch im Umfang so zu beschränken, daß es heutzutage noch verlegt, verkauft und gelesen wird. Die ursprünglich an den medizinischen Pathologiebegriff angelehnte Gliederung wurde daher stark reduziert. Die Zusammenstellung der im Text genannten Symptome und die möglichen pädagogischen Maßnahmen am Ende des Buches wurden jedoch auch deshalb beibehalten, weil sie eine schnelle Orientierung des Lesers erlaubt. Die systematische Vergleichsuntersuchung der pathogenen Tendenzen miteinander ergab die Möglichkeit einer überschaubaren – wenn auch stark vereinfachenden – gegliederten Darstellung, bei der deutlich wurde, daß ein gemeinsamer Grundzug bei allen pathogenen Tendenzen in ihrer Beziehung zum Menschen vorhanden war. Diese Erkenntnis führte zu der Annahme, daß auch bei den pathologischen Auffälligkeiten am Menschen ein gemeinsamer Grundzug vorhanden ist. Die intensive Beschäftigung mit Depression, Lernstörungen, Angst, Aggression, Ärger, Schulverweigerung und Isolation ergab, daß auch hier tatsächlich eine Gemeinsamkeit gegeben war, nämlich ein Defizit an Sinn, das in einem entscheidenden Ausmaß an der Entstehung der Auffälligkeiten beteiligt war. Es lag nun nahe, an diesen beiden Grundzügen zu arbeiten und auf sie die zur Verfügung stehenden pädagogischen Maßnahmen auszurichten. Dabei wurde das Fehlen einer pädagogischen Methode immer schmerzlicher vermißt; denn viele der vorgeschlagenen außerpädagogischen Therapien erwiesen sich als zu speziell und oft zu einseitig auf den Menschen orientiert.

Die Bedeutung des Sinndefizits an der Entstehung von pathologischen Auffälligkeiten in der Schule führte dazu, die Logotherapie V.E. Frankls in die Überlegungen einzubeziehen. Davon übernahm ich u.a. Grundaussagen über den Menschen, insbesondere den Begriff „Wille zum Sinn“ sowie die Wertehierarchie. Beide habe ich für pädagogische Belange verändert. Auf ihrer Grundlage basiert u.a. die Forderung nach einer stärkeren Sinnorientierung in der Schule. Sie kann vor allem im Rahmen einer gründlichen Unterrichtsvorbereitung auf bildungstheoretischer Grundlage in der nötigen Breite und Ausgewogenheit abgesichert werden. Daher muß die Allgemeine Didaktik immer auch den Erziehungsaspekt mit in ihr Arbeitsgebiet aufnehmen.

Völlig überraschend ergaben sich während des Studiums der Anthropologie Frankls über M. Heidegger, L. Binswanger, M. Scheler, H. Pleßner u. a. Querverbindungen zu den Werken von O. F. Bollnow. Von Bollnow war die Verbindung zu H. Nohl und schließlich zurück zu W. Dilthey gegeben. Dies und die Bemühungen K. Dienelts, die Logotherapie für die Pädagogik fruchtbar zu machen, waren für mich Berechtigung genug, die Grundgedanken Frankls für den Bereich der Schulpathologie zu „pädagogisieren“. Das Ergebnis meiner anthropologischen Bemühungen habe ich in der Form eines Strukturrasters in den einzelnen Abschnitten des siebten Kapitels aus Raumgründen sehr kurz dargestellt. Das Strukturraster kann vielfältig verwendet werden, z. B. als Rahmen zur Integration verschiedener wissenschaftlicher Erkenntnisse über den Menschen. So ließen sich die Ergebnisse der „anthropologischen Betrachtungsweise“ Bollnows und seiner Mitarbeiter übersichtlich zusammenstellen. Das Strukturraster kann ferner herangezogen werden, um die Bereichsgrenzen verschiedener wissenschaftlicher Sichtweisen vom Menschen zu verdeutlichen. Auf diese Weise kann die Notwendigkeit belegt werden, daß sie nur innerhalb dieser engen Grenzen ihre Gültigkeit besitzen und auf keinen Fall verallgemeinert werden dürfen. Aus einer Perspektive vom Menschen darf eben kein Gesamtbild vom Menschen gemacht werden. Das Strukturraster erlaubt auch eine Zuordnung der Auffälligkeiten, Symptome, Wertverwirklichungsmöglichkeiten und pädagogischen Maßnahmen in leicht einprägbare Weise, wodurch sich sein Wert für die Praxis erhöht. Es kann auch als Katalog verwendet werden, um zu prüfen, ob der geplante Unterricht möglichst alle Fähigkeitsbereiche des Heranwachsenden fördert. Als kritisches Instrument leistet es seinen Beitrag zur Aufdeckung von unterrichtlichen Einseitigkeiten.

Neben meinem allgemeinen Bemühen, die Pädagogik bei der Übernahme außerpädagogischer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden samt Terminologie vor Überfremdung zu bewahren, besteht eines meiner Hauptanliegen darin, Auffälligkeiten im menschlichen Verhalten aus pädagogischer Sicht vor dem Hintergrund pathogener Tendenzen aufzuarbeiten und das Ergebnis so wiederzugeben, daß es auch von einem theoriefernen Praktiker verstanden werden kann. Ich wollte hierbei zum einen das Phänomen pathogener Tendenzen möglichst umfassend in den Blick nehmen, dabei Interdependenzen aufzeigen und zum anderen das Problem des schulischen Unbehagens systematisch durchdringen, sowie schließlich bis zu den pädagogischen Hilfsmöglichkeiten vorstoßen. Dabei ging es mir auch darum, nicht nur die Mängel aufzuzeigen, sondern auch einen konstruktiven Vorschlag zu unterbreiten. Daher sollten die in dem analytischen und exemplarischen Teil dargestellten pathogenen und konkreten Einzelheiten ihren konzeptionellen Rahmen im Entwurf einer „integrativen Bildung“ im abschließenden synthetischen Kapitel des Buches erhalten.

Ich bin überzeugt, daß es die Aufgabe von Theoretikern ist, die Praktiker nicht mit Theoriebildungen alleine zu lassen, sondern ihnen mit beschränkten Mitteln vorzumachen, wie die Umsetzung der Theorie in die konkrete Praxis zu geschehen habe. An einem Beispiel verdeutlicht: Die alten Erziehungslehren sollten dem Praktiker unmittelbare Hilfestellung bei der Bewältigung des pädagogischen Alltags geben. Sie wurden jedoch als nicht wissenschaftlich abgesichert in Mißkredit gebracht. Die an deren Stelle auf wissenschaftlicher Basis entstandenen Einzeluntersuchungen zu Teilproblemen, ließen jedoch den Zusammenhang untereinander und zu der konkre-

ten Praxis vermissen. Kurz: Der Praktiker konnte mit dieser Vermittlung wissenschaftlicher Ergebnisse nichts anfangen. So kommt es, daß der angehende Praktiker eine Fülle unterschiedlicher Theorien im Kopf hat, aber nicht weiß, welche denn nun die richtige, die angemessene ist. Und so wundert es niemand, daß die Anwendung von Theorie vielfach purer Zufall ist.

In dieser geschilderten Situation ist ganz beiläufig ein pathogener Zug unserer Zeit zu erkennen. Hier ist Abhilfe zu schaffen. Im Rahmen einer Schulpathologie könnte eine Erziehungslehre konzipiert werden, die die Schwächen der alten Lehren vermeidet und die Vorzüge des heutigen wissenschaftlichen Standes aufnimmt. Die darin enthaltenen pädagogischen Sichtweisen und Vorschläge sollten sich an konkreten Einzelfällen orientieren, in denen der Praktiker seine Situation wiederfindet. Die Theoriefeindlichkeit vieler Praktiker ist vielfach darauf zurückzuführen, daß sie sich nicht in die Lage versetzt sehen, zusätzlich zu ihren Berufsaufgaben eine schwierige Spezialterminologie zu erlernen, und daß sie – wenn sie es dann doch geschafft haben – entdecken müssen, daß ihnen diese Anstrengungen letztlich nichts eingebracht haben, weil sie die Umsetzung des theoretisch Dargestellten – meist aus Gründen des zu hohen Anspruchs – nicht realisieren können. In dieser Situation fehlt die Vermittlungs- oder Umsetzungsinstanz. Die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrern allgemeinbildender Schulen allein kann diese Lücke nicht schließen. Die noch zu entwickelnde Schulpathologie böte sich hierfür an.

Das aus der Notsituation heraus entstehende vorliegende Verfahren der Umsetzung von eigener Theoriebildung birgt zwar einerseits die Gefahr, daß in der Bearbeitung des Themas der Theoretiker zu viel Praxis und der Praktiker in der vorliegenden Arbeit zu viel Theorie entdecken kann. Es unterstreicht aber andererseits die Möglichkeit, Theorie und Praxis stärker aufeinander zu beziehen. Ich hoffe, die Gratwanderung zwischen diesen Fronten so vorgenommen zu haben, daß mir der Sturz in die berüchtigte Theorie-Praxis-Kluft erspart bleibt.

Neunkirchen am Brand, im Dezember 1986

Karlheinz Biller

Einleitung

Mit dem folgenden Beispiel will ich den Gegenstandsbereich andeuten, um den es hier geht.

Susanne ist ein aufgewecktes, sprechfreudiges sechsjähriges Kind. Sie spielt nicht gerne allein und fühlt sich erst in der Gruppe wohl. Sie liebt ihren Vater, weil er mit ihr viel Spaß macht, sie auf den Arm nimmt und mit ihr herumtollt. Wenn sie etwas falsch gemacht hat, dann nimmt das der Vater nicht tragisch ernst. Die Mutter hingegen sieht in Verfehlungen des Kindes den Beginn einer negativen Charakterentwicklung. Sie befiehlt und legt großen Wert darauf, daß Susanne ihr aufs Wort gehorcht. Wenn sie nervlich angespannt oder schlechter Laune ist, dann kann sie – selbst bei kleinen Verfehlungen von Susanne – sehr lange und oft auch sehr laut schimpfen. Wenn sie „richtig in Fahrt kommt“, kann sie sich nur sehr mühsam beherrschen. Dieses Verhalten schüchtert Susanne ein. Die Mutter bewertet die Leistungen ihres Kindes im Vergleich mit anderen und empfindet es als persönliche Beleidigung, wenn andere Kinder besser sind. Sie vergleicht aber auch Susanne mit ihren um drei Jahre älteren Bruder Klaus. Ein Standardsatz ist beispielsweise „Schau nur, Susanne, wie schön der Klaus schreibt!“ Sehr offen spricht die Mutter aber auch über Susannes Fehler bei Bekannten, auch dann, wenn Susanne dabei ist und alles hören kann.

Nun hat aber Susanne eine Lehrkraft in der ersten Klasse, die wie die Mutter schimpft und auf unbedingten Gehorsam dringt. Wird sie in der Schule getadelt, dann kann sie davon ausgehen, daß sie für das gleiche Vergehen von ihrer Mutter noch einmal geschimpft wird. Das kommt in der letzten Zeit des öfteren vor. Wie reagiert Susanne darauf?

Susanne kaut an ihren Fingernägeln, sie beißt sie ab und kratzt so intensiv daran, daß sich Entzündungen bilden, die so stark werden, daß eine ärztliche Behandlung nötig wird. Hierbei wird der stark vereiterte Daumennagel abgezogen.

Da sich aber weder die Lehrkraft, die vermutlich davon nichts weiß, noch die Mutter ändern, und da der Arzt weder die Zusammenhänge durchschaut noch nachfragt und somit nicht intervenieren kann, und da außerdem der Vater längere Zeit aus beruflichen Gründen ortsabwesend ist, da sich also die Gesamtsituation nicht ändert, muß nach einer kurzen Zeit der Daumennagel erneut behandelt werden.

An diesem Beispiel wird ersichtlich wie eng die Äußerungen und Handlungen von Eltern und Lehrern mit der gesundheitlichen Verfassung von Kindern zusammenhängen. Und so müßten wir sagen, daß hier etwas nicht in Ordnung sein kann, wenn Kinder an und in der Schule sowie zu Hause leiden. Es wird aber sofort deutlich, daß die Schuld nicht allein weder bei der Mutter noch bei der Schule zu suchen ist. Vielmehr ist immer das gesamte Beziehungsgeflecht, in dem sich eine unangenehme Situation aufbaut, einer sorgfältigen Analyse zu unterziehen.

Im folgenden soll das weitverbreitete und auch im Beispiel „Susanne“ anklingende Unbehagen an und in der Schule untersucht werden. Das schulische Unbehagen stellt den Kern negativer Erscheinungen dar, angefangen mit der vieldiskutierten Schulverdrossenheit über Lernstörungen, psychischen und psychosomatischen Erkrankungen,

bis hin zu sozialer Isolation und Suizid. Das schulische Unbehagen und seine Erscheinungsformen werden auf vielfältige Weise beeinflusst. Daher ist es nötig, die verursachenden krankmachenden (pathogenen) Tendenzen im außerschulischen und schulischen Bereich aufzuweisen. Da sie zweifellos sehr zahlreich sind, wäre es vorteilhaft, wenn sie sich auf einen gemeinsamen Grundzug zurückführen ließen. Gelänge es, auch bei Heranwachsenden einen sie bestimmenden Grundzug zu finden, dann könnte die Behauptung aufgestellt werden, daß ein Zusammentreffen beider Grundzüge mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Entstehung schulischen Unbehagens führt. Auf dieser Grundlage könnte dann auch ein praxisnaher, pädagogischer Leitfaden zur Behebung des schulischen Unbehagens zur Diskussion gestellt werden. Schließlich könnte die Tauglichkeit dieses Leitfadens an einigen Erscheinungsformen schulischen Unbehagens nachgewiesen werden. Damit wäre gleichzeitig ein Beitrag zur Entwicklung einer „Schulpathologie“ geliefert. Was darunter genau zu verstehen ist, soll im folgenden Abschnitt dargelegt werden.

1. Stand der Diskussion

Die Übertragung des medizinischen Begriffs „Pathologie“ in außermedizinische Bereiche ist schon öfter vorgenommen worden. Zuerst hat A. Grotjahn den Pathologiebegriff um die soziale Komponente erweitert. Er stellt 1898 seine „Soziale Pathologie“ vor, in der er, an A. Bär (1878) anknüpfend, die sozialen Beziehungen der Krankheiten als Grundlage der sozialen Hygiene herausstellt. Ihm zufolge lassen sich körperliche Erkrankungen auf soziale Bedingungen zurückführen. (Vgl. auch Ed. M. Lemert 1951) 1901 veröffentlicht S. Freud seinen Beitrag „Zur Psychopathologie des Alltagslebens“ womit auch die psychische Komponente hinzugekommen ist. 1947 hält Ed. Spranger zur Eröffnung des Sommersemesters eine Rede über „Kulturpathologie?“, in der er fragt, ob eine Kultur überhaupt erkranken könne. Die regulierenden Kräfte der Kultur würden – so Spranger – jedoch eine Krankheit zum Tode verhindern. Damit ist der Pathologiebegriff um die kulturphilosophische Perspektive erweitert worden. K. Jaspers veröffentlicht 1949 eine „Allgemeine Psychopathologie“ womit der philosophische Aspekt unterstrichen wird. 1955 veröffentlicht V.E. Frankl seine Rundfunkvorträge zur „Pathologie des Zeitgeistes“. 1959 erscheint M. Hirscherbergs „Pathologie der Rechtsprechung“. Damit ist die Erweiterung des Pathologiebegriffes in den juristischen Bereich hinein erfolgt. J. Barzun analysiert in seiner 1961 erschienen „Pathologie des Intellekts“ die Haltung der modernen Intellektuellen. Nach einer zwölfjährigen Pause tauchen weitere Veröffentlichungen auf: C.J. Friedrich wendet den Pathologiebegriff auf den Bereich der Politik an in dem Buch „Pathologie der Politik“ (1973) und K. Lorenz argumentiert mit dem Pathologiebegriff aus verhaltensbiologischer Sicht in seinem Vortrag über „Zivilisationspathologie und Kulturfreiheit“ (1973). Aus soziologischen und wirtschaftswissenschaftlichen Studien gelangt K. Türk zur „Grundlage einer Pathologie der Organisation“ (1976). Nachdem das Alltagsleben, die Kultur, der Zeitgeist, die Rechtsprechung, der Intellekt, die Politik, die Zivilisation und die Organisation als krank oder prinzipiell erkrankbar ausgewiesen worden sind, liegt es nahe, den Bereich durch die Schule zu erweitern. Aber dieses Vorhaben ist nicht neu.

F.H.C. Schwarz trug in seiner vierbändigen „Erziehungslehre“ aus katholischer Sicht, die er in den Jahren 1802 bis 1813 verfaßte, u. a. Problemfälle der Erziehung im Sinne einer pädagogischen Pathologie vor. 1890 erschien in Leipzig eine „Pädagogische Pathologie oder eine Lehre von den Fehlern der Kinder“ von L. Strümpell. Auf dem Weg über die „experimentelle Pädagogik“ E. Meumanns 1861 entwickelte sich in der Pädagogik der Bereich der Kinderheilkunde oder Pädagogologie bzw. Paidologie. H. Mieskes konstruierte den Begriff „Pädopathologie“ (1961, S. 62) und führte ihn in die Erziehungswissenschaft ein. Als „pädopathologisch“ werden jene Erscheinungsweisen bezeichnet, „die Störungen, Schwierigkeiten und Behinderungen im Erziehungs- und Bildungsprozeß ausmachen bzw. verursachen“. (K.-J. Kluge 1969, S. 34) Kluge hat den Begriff „Pädopathologie“ aufgegriffen und ihn als Überbegriff für Erziehungs- und Lernstörungen speziell in die Sonderpädagogik eingeführt. (Vgl. hierzu F. Huber 1982, S. 55)

Aber nicht nur im sonderpädagogischen Bereich, sondern auch im Bereich der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik findet sich der Pathologie- oder Krank-

heitsbegriff. Erinnert sei an J.G. Fichte, der behauptete, die Menschheit sei schon lange Zeit krank. Er sah in dem Erziehungssystem Pestalozzis „das nahe Heilmittel für die kranke Menschheit“. Als Medizin empfiehlt er folgerichtig Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. (Vgl. J. Nießen 1917, S. 12) Erinnert sei ferner an J.F. Herbart, der von den das Gemüt krankmachenden Widersprüchlichkeiten redet. (Vgl. H. Nohl o.J., S. 48)

In der „Einführung in die Pädagogik“ (2. Aufl. 1961; erstm. 1949) spricht M.J. Langeveld von einem pathologischen Erziehungssystem und dementsprechend von einer pathologischen Pädagogik. Darunter versteht er eine Pädagogik, in der die Meinung vertreten wird, überlegen aufgefaßte Eigenschaften seien durch Erblichkeit oder Erbschaft erworben oder werden einer übernatürlichen Auslese zugeschrieben, und die die Menschen in überlegene und minderwertige „in ‚eigentliche‘ und ‚Nicht-Menschen“ einteile. (S. 63) Pathologisch ist eine Pädagogik dann, wenn sie einen Teil der Menschheit außerhalb ihrer Verantwortlichkeit läßt und die Einheit der Menschen aufspaltet, wobei „die eine Gruppe über die andere unumschränkt herrscht, ohne daß irgendeine sittliche Überlegenheit erwiesen wäre“. (S. 181) Beispiele sind die national orientierte Adelspädagogik des griechischen Adels oder in der Renaissance die Pädagogik der Enzyklopädisten.

In dem Aufsatz „Erziehungsziele und Lebensformen“ (1954) spricht W. Flitner, den Zusammenhang von Leben und Erziehung betonend, von einem „schon seit Jahrzehnten chronischen Krankheitsgefühl“ (1965, S. 176–192). F. Pöggeler beschäftigt sich 1958 mit zentralen „Fehlformen des Erziehertums“ und begibt sich damit auf einen der Pathologie nahestehenden Bereich. Verstreut taucht der Begriff „Pathologie“ in H. Nohls „Charakter und Schicksal“ (1959) auf, wenn er die psychoanalytischen Ergebnisse S. Freuds im Zusammenhang mit den Aufbaugesetzen der menschlichen Existenz diskutiert und auf Gefahren und Auswirkungen menschlicher Fehlverhaltensweisen hinweist.

Der sich politisch verstehende Pädagoge P. Brückner erkennt aus der Perspektive der analytischen Sozialpsychologie in der praktizierten Gehorsamkeitserziehung ein pathologisches Element, weil sie nicht auch zu Ungehorsam und Einfühlung in den anderen befähige. Daher spricht er von einer „Pathologie des Gehorsams“ (1966). In den siebziger Jahren taucht der Begriff Pathologie im pädagogischen Bereich verstärkt auf. Auf der Ebene des Unterrichts hat J. Flüge eine Aufsatzsammlung, die im Anschluß an einen Kongreß entstanden ist, vorgestellt. Sie lautet „Pathologie des Unterrichts“ (1971). Die Referenten tragen aus verschiedenen Sichtweisen Mängel und Bedenklichkeiten des als fortschrittlich gepriesenen Unterrichts zusammen. Auf gleicher Ebene ist die „Lernzielpädagogik“, herausgegeben von B. Kozdon (1981), angesiedelt. Auch hier wird aus verschiedenen Perspektiven Kritik geübt. Mehr im allegorischen Sinn befürchtet Th. Wilhelm in „Jenseits der Emanzipation“ (1975), die Pädagogik könnte „in die Randzone der Pathologie“ gelangen, wenn sie die Kritikfähigkeit absolut setzt (S. 151).

Auf den eher pathologisch zu nennenden Gesamtkomplex gehen die folgenden Veröffentlichungen ein. In dem Aufsatz „Sozialpathologie und Schule“ beklagt H. von Hentig (1976) die Reduktion der Schule auf den Unterrichtsauftrag und erkennt darin die Vernachlässigung des sozialpädagogischen Auftrags. Das Pathologische

sieht er in Verhaltensproblemen von Schülern und Lehrern und setzt es in Beziehung zur Laborschule Bielefeld. Das organisationstheoretische Konzept von K. Türk (1976) stand H. und R. Manthey Pate, als sie den Versuch einer „Pathologie der Schule“ (1978) unternahmen. E. Groß belegt, daß in einer Soziologie und Psychoanalyse der Schule neben anderem auch eine „Sozialpathologie der Schule“ ihren Platz hat (1979, S. 91–122). Darin weist er vor allem die soziale Verankerung von Leistung, Angst und abweichendem Verhalten auf. Fritz Wandel benützt den Begriff der Sozialpathologie in seinem Buch „Macht die Schule krank?“ (1979), um die Krankheit der Schule damit zu bezeichnen.

Aus dieser Sicht besagt der Begriff „Sozialpathologie“, daß der einzelne unfähig ist, in der Gemeinschaft zu leben und daß die Gemeinschaftsfähigkeit beeinträchtigt ist durch das Leiden an den allgemeinen gesellschaftlichen Strukturen. Schließlich drückt er aus, daß die Gemeinschaft ihren Mitgliedern versagt oder erschwert, sich in ihr zu entfalten. Die Sozialpathologie erfaßt somit die Wechselbeziehungen zwischen den pathologischen Symptomen des Individuums und dem Verhalten einer gesellschaftlichen Gruppe.

Hinter dieser Sichtweise steht die Behauptung, daß den Menschen eine ihnen nicht bewußt werdende Entfremdung widerfahre, die es verhindere, daß sie ihre richtige Lage erkennen. Nur so ist es zu erklären, daß sie die Folgen der Entfremdung, wie z. B. allgemeines Unbehagen, Aggression, psychosomatische Erscheinungen u. a. m. als Folge ihres persönlichen Versagens betrachten und nicht als Folge gesellschaftlicher Verhältnisse.

In einem eingeschränkterem Verständnis wird „Pathologie“ von F. Bohnsack verwendet. Er versteht darunter die „Unfähigkeit zu verantwortlicher Mitbestimmung des eigenen Arbeitsplatzes“ (1981, S. 848).

B. Gerner führt neuerdings in eine „Pathologie der Erziehung“ (1984) ein, in der er Pathologie als Oberbegriff für das Phänomen der Fehlerziehung verwendet. Damit wird das von F. Pöggeler im Jahre 1958 begonnene Thema systematisch fortgesetzt. Schließlich sei auch auf diejenigen Kritiker verwiesen, die die Schule insgesamt als krank bezeichnen. So wird der Schule u. a. aus transzendental-kritischer Sicht bestätigt, daß sie im Kern krank sei, weil sie Bildung verunmögliche. (Vgl. z. B. W. Fischer 1978; vgl. auch Abschnitt 3.1.) Aus psychoanalytischer Sicht wird der Schule vorgeworfen, sie verhindere das Lernen und sei neurotisch, denn sie könne ohne Zwang nicht bestehen, so beispielsweise K. Singer (1973). Diese zuletzt genannte Kritik zielt auf die Humanisierung der Schule. Der weitverbreitete Funktionalismus in der Bildungspolitik und infolge davon die äußerlichen Reformen an der Schule haben vor allem zu Schulangst geführt. Die Funktionalisierung der Bildung bedeutet u. a., daß es vor allem auf formalisierte Leistungsergebnisse ankomme, die dann als Aushängeschild vermarktet werden. Aber dadurch wird auch der Mensch funktionalisiert. Dagegen wehrt er sich auf verschiedene Weise: Aggressivität, Schulmüdigkeit, Schulangst und Flucht in die Krankheit sind gängige Modalitäten. Daher soll nicht im organisatorischen Bereich weiter reformiert werden, sondern vielmehr im inneren Bereich. In diesem Zusammenhang kam es dann auch zu der Kontroverse um die Empfehlung des „Mutes zur Erziehung“.

Dieser grobe Überblick belegt, daß die bisherigen Ansätze noch nicht befriedigen

können. Zwar wurde auf wichtige Problembereiche aufmerksam gemacht, aber der gesamte Beziehungszusammenhang wurde nicht erfaßt. Es genügt nicht, das Unbehagen an der Schule vorwiegend gesellschaftskritisch oder psychoanalytisch oder mit einer Kombination aus beiden zu erklären. Es überzeugt auch nicht, die Organisationsstruktur der Schule als Verursacher schulischen Unbehagens zu beschreiben. All diese Versuche erfassen aus ihrer Perspektive nur einen Teilbereich dessen, was schulisches Unbehagen bedingt. Da dieses aber darüber hinaus auch durch Fehlformen der Erziehung und des Unterrichts in der Schule sowie durch außer- und innerschulische Tendenzen beeinflußt wird, sollte eine vielschichtige, mehrperspektivische pädagogische Betrachtungsweise erfaßt und erklärt werden. Um das deutlich zu machen, schlage ich den Begriff „Schulpathologie“ vor.

Die Schulpathologie lenkt den Blick des Erwachsenen auf den Heranwachsenden, weil dieser bestimmte Probleme hat. Damit wird ein Perspektivenwechsel vollzogen, ganz im Sinne pädagogischen Denkens: nicht interessieren die Schwierigkeiten, die ein junger Mensch bereitet, sondern die er in den verschiedenen Bereichen von Schule erlebt, erleidet, die er hat und die ihm zugefügt werden. Schwierigkeiten, die junge Menschen ihren Erziehern bzw. Lehrern bereiten, sind daher erst die Folge schulischer Mängelercheinungen. Sie müßten sich dadurch verringern lassen, daß die Ursachen oder die Gründe für die Schwierigkeiten beseitigt werden könnten oder zumindest nicht mehr den Stellenwert erhalten, der zum Problem geführt hat. In einer Schulpathologie werden also auch die Mängelercheinungen in vielen Bereichen der Schule auf ihre Beseitigung oder Verminderung hin untersucht. Der junge Mensch wird nicht als Reiz-Reaktionsmechanismus gesehen. Daher muß auch er willentlich an sich arbeiten. Hierzu muß er ermuntert werden. Neben der Beseitigung von schulischen Mängeln muß also auch die Bereitschaft zur Mithilfe junger Menschen geweckt werden. Demzufolge wird in einer Schulpathologie die Mitarbeit aller Beteiligten gefordert.

In der Schulpathologie wird darauf Wert gelegt, daß Pathogenes und Gesundes in der gleichen Dimension liegen. Beide sind nur durch die polare Anordnung voneinander unterschieden, dialektisch aber aufeinander bezogen. Das eine setzt das andere als unterscheidbaren Hintergrund voraus. Daher kann behauptet werden, daß beide nur in der Beziehung und damit in konkreten Situationen existieren. Hierbei folge ich dem feldtheoretischen Ansatz von K. Lewin. (Vgl. K. Lewin u.a. 1939, 1944; F. Winnefeld 1957, 1959; W. Metzger 1957, 1962, 1976; K. Guß 1975, 1977) Den Begriff der Situation verstehe ich in Anlehnung an Lewin als „eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die als gegenseitig voneinander abhängig begriffen werden“ (1963, S. 273). Auf der Grundlage dieser Definition stellt sich die jeweilige Gesamtsituation eines Individuums dar als ein Lebensraum, innerhalb dessen die Person und die Umwelt als aufeinander bezogene Hauptfaktoren zur Erklärung des Verhaltens zu berücksichtigen sind. In der Schulpathologie wird jedoch der Lewinsche Ansatz dadurch erweitert, daß darauf abgehoben wird, daß die „Situation zu einer gegebenen Zeit“ (Lewin 1963, S. 95f.) auch von der Vergangenheit bedingt ist und für die Zukunft bedeutsam erscheint. (Aspekt der Geschichtlichkeit) Es geht ferner nicht nur um psychologische Teilinhalte, sondern um menschliche Inhalte, die immerhin ein Ganzes darstellen und dieses Ganze ist mehr oder besser: etwas anderes als die

Summe verschiedener Teilinhalte. Daher sind biographische Daten beispielsweise entscheidend in der Gegenwart. Ferner gelangen auch milieukundliche Angaben zur erzieherischen Wirklichkeit der Situation im feldtheoretischen Sinne.

Eine verantwortungsbewußte Entscheidung wird somit immer nur im konkreten Fall einer vom Leben gestellten Frage möglich sein. Entscheidend für die Schulpathologie ist, daß der Beobachter mit einer offenen Grundeinstellung – also möglichst unvoreingenommen – an Auffälligkeiten herangeht und diese zu erfassen und zu verstehen sucht. Den Grad der Schwere einer Krankheit schulischer Gegebenheiten kann ich nämlich nur am Idealbild der Gesundheit abschätzen, also wie z.B. die Schule sein müßte, wenn sie als gesund gelten will, wie der Mensch nachweislich beschaffen sein müßte, wenn er als gesund betrachtet werden möchte. Nur wenn ich den Soll-Zustand kenne, kann ich über den Ist-Zustand befinden. Darin liegt eine enorme Schwierigkeit; denn wer weiß wie Schule sein soll, wer weiß, was der Mensch ist? Damit wehre ich die Einstellung ab, daß alles das, was ist, normal sei und was davon abweicht als un-normal, anormal als pathologisch bezeichnet wird.

Die Schulpathologie geht von einer realistischen Sichtweise aus. Daher bezieht sie den Begriff des Lebens ein. Krankheit gehört in einer sehr verschränkten Weise zum Leben, ist somit ein konstitutiver Begriff von Leben. Es wäre pathologisch, wenn in unserem Leben nichts Krankmachendes zu erkennen wäre, wenn wir von der Vorstellung ausgingen, Krankheit sei nur eine vorübergehende Störung und man müsse alles, was auch nur den geringsten Anschein gesundheitsschädigender Wirkung habe, aussondern. Hier würde übersehen werden, daß Krankheiten den Körper oder Leib des Menschen zu besonderer Aktivität herausfordern. Gegen- oder Abwehrkräfte werden gebildet. Wird der Körper nicht gerade dadurch stark, daß er sich wehrt? Ist nicht eine totale psychische Entlastung krankmachend? Also gilt, daß nicht alles Krankmachende aus dem Wege geräumt werden muß, nur dasjenige, das das Leben gefährdet. Wir brauchen also mit der Krankheit in der Schule nicht allzu ängstlich zu sein, wenn es uns gelingt, den jungen Menschen zu stärken.

Der Begriff des Lebens soll verdeutlichen, daß die Schulpathologie nicht auf den Bereich der Schule beschränkt bleiben kann. Wir werden immer wieder auf die mit der Schule zusammenhängenden Bereiche, insbesondere mit der Familie, dem außerschulischen geselligen Leben der Kinder, den gesellschaftlichen Trends und dem Bereich der pädagogisch relevanten Wissenschaften stoßen. Die Schulpathologie steht somit an der Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis der Schule, bestehend aus Erziehung und Unterricht, an der die nötigen Übersetzungs- und Übertragungsarbeiten geleistet werden müssen. Die Schulpathologie steht dort, wo bis etwa 1932 die Erziehungskunde durchwegs die Übertragung von Theorie und Praxis unterstützen wollte. (Vgl. E. Abb, S. 9ff.) Die Beiträge H. Netzers und J.R. Schmidts aus dem Jahre 1970 bleiben Ausnahmen. Eine Schulpathologie wird umso notwendiger, je mehr sich die Lehrer für den Beruf durch Pädagogik und Didaktik ungenügend ausgebildet wissen.

Dieser skizzierten Schulpathologie liegt ein Erziehungsverständnis zugrunde, das im folgenden kurz dargestellt werden muß, um den Bereich anzugeben, aus dem die pädagogischen Maßnahmen entnommen sind, die zur Verminderung des schulischen Unbehagens vorgeschlagen werden. (Vgl. Punkt 7.1.–7.7.)

Unter Erziehung verstehe ich hier die absichtsvolle (intentionale) und somit verantwortete Einwirkung in das Orientierungszentrum eines oder mehrerer Heranwachsender. Das Orientierungszentrum ist derjenige Bereich des Menschen, in dem die „Maßstäbe“ anzutreffen sind, also die Zwecke, Normen, Maximen und Prinzipien, die Ideen, die Wünsche und Bedürfnisse u. a. m. Da der Mensch auch als Heranwachsender bereits als personal-geistiges Wesen gesehen wird, kann er erzieherisch nur über den Weg des Geistes angesprochen werden, etwa im Rahmen vernunft- und verstandegeleiteter Gespräche, niemals aber über den Körper, etwa in Form körperlicher Züchtigungen. Die Einwirkungsversuche über den Geist des Menschen verfolgen das Fernziel der Selbstverwirklichung. Jeder junge Mensch soll gemäß seiner ihm innewohnenden Fähigkeiten und Anlagen sowie angesichts der je gegebenen pädagogischen Situation und den damit zusammenhängenden Beeinflussungen, wie beispielsweise der individuellen Erfahrung von Erzieher und Heranwachsenden bei ähnlichen oder gleich gelagerten Geschehnissen, Vor-Urteilen, Stimmungen, Einflüssen institutioneller oder sachimmanenter Faktoren und Überlagerungen der Gesamtsituation durch Vorgaben oder Strömungen der allgemeinen Situation der Zeit sich selbst verwirklichen.

Diese Selbstverwirklichung kann aber nur auf dem Weg über die Verwirklichung von Werten gelingen. Sie fällt also gewissermaßen als Nebenprodukt bei dem Bemühen um andere und anderes an.

Ein konstitutives Merkmal von Erziehung ist demnach die Entfaltung des ganzen Menschen in allen seinen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen. Die Entfaltung ist aber nicht auf die biologische Perspektive verengt, sondern so weit gefaßt, daß darunter auch der Begegnungsbegriff von O. F. Bollnow (1984) subsumiert werden kann. Die Entfaltung wird im Sinne von Bereitschaft zur eigenen Öffnung und Veränderung verstanden, umfaßt also auch sämtliche Potentialitäten des Menschen bis hin zu seiner existentiellen Umstellung. Diese so verstandene Entfaltung orientiert sich an der Sinnhaftigkeit des zu verwirklichenden Wertes. Eine Forderung muß also immer als irgendwie sinnvoll bezeichnet werden können, sowohl aus der Sicht des betroffenen Subjekts als auch des erziehenden Lehrers. Dort, wo diese Merkmale nicht zu entdecken sind, findet keine Erziehung statt, sondern eine der weithin bekannten Fehlformen wie Manipulation, Dressur oder Drill.

Die erzieherischen Einwirkungsversuche in das Orientierungszentrum der heranwachsenden Menschen können nicht ohne dessen Bereitschaft und Mithilfe erfolgen. Gegen den Willen junger Menschen können diese nicht erzogen werden.

Erziehung findet in der Regel immer in einer zwischenmenschlichen Beziehung statt und erlebt auch dort ihre Grenzen. Allein-Erziehung ist lediglich die Ausnahme. Da Beziehungen nur in einem Umfeld möglich werden, zeigt es sich, daß Erziehung auch mit Veränderungen im Umfeld rechnen muß. Da sich der junge Mensch erziehen lassen muß, wird ferner deutlich, daß Erziehung ein Wechselwirkungsverhältnis ist, das heißt, daß auch der Erzieher vom jungen Menschen beeinflusst wird. Beziehungen leben von ihrer Zweiseitigkeit. Das wird neuerdings von der phänomenologischen Pädagogik belegt. (Vgl. z. B. W. Lippitz / K. Meyer-Drawe 1982).

Eine erzieherisch verursachte Veränderung muß jedoch noch keine Verbesserung sein. Das ist nur dann der Fall, wenn das Erziehungsziel nachweislich ein Stück

nähergerückt ist. Doch dies zu überprüfen ist schwierig. Das Zentrum der Beeinflussung des Heranwachsenden ist sein Wesen, seine Person oder, wie man auch metaphorisch sagen kann, sein Herz. Konkret heißt dies jedoch: der Erzieher beeinflusst direkt oder indirekt die Orientierungen, die Einstellungen, die Normen-, Maximen- und Zweckgefüge, die Ideen, die Bedürfnisse und Interessen des Heranwachsenden. Sie sind seine „Anlaufstellen“. Daher ist oben von dem Orientierungszentrum gesprochen worden.

Erziehung ist also nicht nur Enkulturation, nicht nur Sozialisation. Sie ist weder Drill und Dressur, noch Anpassung, Manipulation und Therapie, sie ist auch nicht Verhaltensmodifikation oder bloßes antipädagogisches Unterstützen (vgl. H. von Schoenebeck 1982). Sie ist vielmehr umfassende Hilfe, um das eigene Leben selbstbestimmt und selbstverantwortet sinnvoll zu gestalten. Erziehung als Person- oder Menschwerdung ist eine Kunst, die Könnerschaft voraussetzt. Da zu Könnerschaft u. a. Wissen, Erlebnisfähigkeit, Leben und Handeln gehören, ist sie bis zu einem gewissen Grade lehr- und lernbar, nämlich im Bereich der Techniken und der Einstellungen.

Im Zusammenhang mit Schulpathologie bedeutet die Erziehung in der Schule immer auch die Betonung der Heilung und Hilfe zur Selbsthilfe. Jeder Mensch kann den Heilungsprozeß durch aktive Mitarbeit wesentlich unterstützen. Diese wichtige medizinische Erkenntnis kann auf den Bereich schulischer Erkrankungen übertragen werden. Hier überwiegt die Selbstheilung. Daher müssen die Selbstheilungskräfte aktiviert, ja sogar provoziert werden. Die Betroffenen müssen zu Initiativen angeregt und ermuntert werden. Damit kann schulische Erziehung den Aspekt des Individuums als eines Unteilbaren abdecken, dem es möglich wird, sich von seiner Schulkrankheit mit pädagogischen Mitteln zu erholen. Erziehung ist damit nicht bloßes Emporziehen auf die Höhe der Erwachsenengeneration, sondern vielmehr ein dialektisch-syndetischer Prozeß auf der Ebene des Handelns, des Verhaltens, der Argumentation, der Beziehung, des Erlebens und des Erfahrens sowie des Begegnens. Der sensible Schüler empfindet jede Phase dieses Prozesses. Seine Gefühle sprechen dem Grad seiner Sensibilität an. Sie werten exakt aus subjektiver Sicht. Werden die Wertungen bewußt aufgenommen, dann werden Situationen und ihre determinierenden Faktoren gefühlsmäßig aufgeladen. Erwartungen entstehen. Immer, wenn dieses und jenes eintritt, habe ich dieses oder jenes zu erwarten. Der Schüler kann jede Erziehungssituation aus dreifacher Sicht erleben, nämlich als Ideal-, Real- oder als Fremd-Ich.

Schulische Erziehung hilft bei der Erfahrung, indem sie darauf hinwirkt, daß der junge Mensch als ganzer und voll bei der Erfahrungssache ist, daß er sich an sie vollständig erinnert und aus der Erinnerung heraus die Analyse der Wirklichkeit bewältigt und persönliche Konsequenzen zieht.

Schulische Erziehung befähigt junge Menschen, vielfältige Erfahrungen zu machen. Sie sensibilisiert Heranwachsende z.B. im Blick auf Wertfindung. Soziale Werte (teilen, helfen, lieben), ästhetische Werte, Erlebens- und Einstellungswerte sowie schöpferische Werte (z.B. lernen, denken, einen Gegenstand herstellen) können in zahlreichen Situationen erfaßt und durchgeführt werden.

Schulische Erziehung hilft jungen Menschen bei der Entwicklung der angemessenen Sichtweise des Seins. Dadurch erfahren diese den Unterschied zwischen Haben und

Sein und können für sich die Folgerungen ziehen. Schulische Erziehung hilft auch, Bedürfnisse bewußt zu machen, Ideen zu verfolgen, normen- und maximgemäß zu leben, kurz: sie hilft, Orientierungen des Lebens zu finden, einzusehen, zu systematisieren und zu begründen. Das ist möglich, weil sich der Geist des Menschen zu den Bedürfnissen einstellen, sie akzeptieren oder ablehnen kann.

Schulische Erziehung hilft jungen Menschen, ihre „Anlagen“ zu entfalten und zwar in allen Dimensionen ihres Seins: soziale Fähigkeiten, Temperament, Wille, Glaubensbereitschaft, Bedürfnis nach Sein, nach Einssein mit dem Gegenüber, Einheits- und Vollkommenheitsstreben des Menschen, Gerechtigkeitsverlangen und Befähigung, bedingungslos zu leben und zu vertrauen, das Streben nach Seinsverwirklichung, um nur einige Beispiele zu nennen.

Schulische Erziehung trägt bei, daß das Verhältnis des jungen Menschen zur Natur nicht feindselig ist, bleibt oder wird, sondern daß es durch die Existenzweisen des Seins ausgezeichnet wird, indem junge Menschen die Natur belassen wollen, wie sie ist, damit sie nach ihren Natur-Gesetzen sich entwickeln kann. Dies geschieht in dem Bewußtsein, daß jeder Mensch nichts sein Eigen nennen darf, über das nur er allein willkürlich verfügen darf, sondern daß er es lediglich vollverantwortlich benützt, weil er auf dieser Welt nur Gast ist.

Schulische Erziehung befindet sich aber auch in der Gefahr zu erstarren, wenn sie vermittelt oder im Rahmen eines Lehrgangs oder Lehrplans z. B. lernzielorientiert vermittelt werden sollte. Schulische Erziehung ist prozeßhaft zu sehen, nur so kann sie die Seinsweise verstärken und aus der Statik des Habens herausgehalten werden. Hier muß deutlich gemacht werden, daß sich das Erziehen weniger im Reden mit- und übereinander oder über etwas als vielmehr im gemeinsamen, sachlichen Handeln ereignet, daß es seine Grundlage im gemeinsamen Zusammenleben hat.

Das Verständnis von Schulpathologie und Erziehung in der Schule ist getragen von folgenden Vorentscheidungen, die ich kurz angeben will. (Vgl. auch K. Biller 1981, S. 13–22)

– Primat des Lebens vor allen anderen Faktoren

Dieser Primat soll die Überzeugung betonen, daß alles getan werden muß, was das individuelle und soziale, das menschliche, tierliche und pflanzliche Leben fördern kann. Das Gegenteil ist zu vermeiden.

– Primat des Menschen vor den Dingen

Die Vorrangstellung des Menschen vor den Dingen ist aus dem Primat des Lebens abzuleiten. Der Mensch ist in dieser Sichtweise wichtiger als alle von ihm produzierten Gegenstände, Ideen, Institutionen usw., kurz: alle menschlichen Objektivationen haben dienende Funktion.

– Primat des Seins vor dem Haben

Dieser Grundgedanke ist in Anlehnung an E. Fromm (1981) formuliert. Es kommt im Leben vielmehr auf das Gut-Sein und auf das rechte Handeln an als auf die Ansammlung materieller Güter. Das gilt insbesondere im Verhältnis des Menschen zur Natur. Er ist nur Gast auf der Welt und darf diese nicht willkürlich für seine kurzlebigen Interessen verändern.

– Primat des Willens zum Sinn

Dadurch möchte ich die anthropologische Klammer in der Pädagogik betonen, also auf die zentralen fünf Dimensionen oder Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche des Menschseins hinweisen. Ich nenne sie „geistig-personale“, „kognitive“, „emotionale“ und „physische Dimension“ sowie „Dimension der Beziehung“, in der sich die Existenz des Menschen zeigt. Von diesen Dimensionen betone ich in Anlehnung an H. Nohl, O.F. Bollnow, V.E. Frankl, M. Scheler, H. Pleßner und H. Binder die geistige Dimension des Menschen und rücke somit den Sinn in das Zentrum der Aufmerksamkeit.

Der Wille zum Sinn ermöglicht es dem jungen Menschen, seine Erziehung wesentlich zu beeinflussen. Er ist nicht an die gesellschaftlichen und anderen Bedingungen ausgeliefert. Im Menschen finden nämlich Prozesse statt, die ihn dazu in die Lage versetzen, so etwa die Bewertungen seiner bisherigen Lebenserfahrungen, seiner Entscheidungsfindungen, seiner Zielvorstellungen, seiner Fähigkeiten und seiner Bereitschaft durchzuhalten, zu entsagen, Alternativen oder Auswege zu sehen u. a. m. Weitere anthropologische Ausführungen sind in den Abschnitten 7.3. bis 7.7. enthalten.

– Primat des pädagogischen Aspekts vor allen anderen

Dieser Primat drückt mein Bestreben um Integration in der Pädagogik aus. Die anthropologischen Grundannahmen können hierzu verhelfen. Es genügt nämlich nicht, beispielsweise im jungen Menschen nur die kognitiven Fähigkeiten zu sehen, sondern man muß auch die anderen Dimensionen berücksichtigen; denn der Mensch wird immer als ganzer von Einwirkungen angesprochen und er reagiert auch immer als ganzer. Auf wissenschaftlicher Ebene genügt es ebensowenig, nur die Lerntheorien zu bemühen. Vielmehr muß man auch den philosophischen (bezogen auf die personal-geistige Dimension), den psychologischen (bezogen auf die emotionale Dimension), den didaktisch-methodischen (bezogen auf die kognitive Dimension), den humanbiologischen und gesundheitserzieherischen (bezogen auf die körperliche Dimension), den sozialen, den kulturellen, den zivilisatorischen und religiösen Blickwinkel (bezogen auf die Dimension der Beziehung) mitberücksichtigen. Bei der Einbeziehung der verschiedenen Perspektiven eignet sich das bereits angedeutete fünfdimensionale Strukturschema des Menschen als Ordnungsraster. Dadurch erhalten außerpädagogische Aspekte, wie z. B. der psychologische, der soziologische oder der medizinische ihren abhängigen Stellenwert.

Diese Primat können ein menschengemäßes Leben begründen. Daher sollen sie als Kriterien bei der nun folgenden Suche nach pathogenen Tendenzen immer mit herangezogen werden. Hierfür ist ganz besonders der Primat des Willens zum Sinn geeignet; denn überall dort, wo der Wille zum Sinn eingeschränkt wird, leidet der Mensch an einem Sinn-Defizit, das ihn krankmachen kann, worauf V.E. Frankl in seinen vielen Werken nachdrücklich hinweist. Oder anders gesagt: Überall dort, wo der Mensch nicht das tun darf, was seiner Meinung nach in der konkreten Situation notwendigerweise zu tun ist, und dort, wo er seine Tätigkeiten einstellen muß, obwohl sie in seinen Augen sinnvoll sind, entstehen Probleme, die zu einem allgemeiner Unbehagen führen. Die Verweigerung von sinnerfülltem gesundem Leben erfolgt in der Regel zunächst durch Personen. Aber auch bestimmte Normen,

Zwänge und aktuelle Tendenzen erschweren es oft, die eigenen Möglichkeiten zu verwirklichen. Soll also das schulische Unbehagen abnehmen, dann müssen zuvor die pathogenen Tendenzen erfaßt werden. Das soll im folgenden geschehen.

2. Pathogene Tendenzen im außerschulischen Bereich

Jede Zeit läßt sich tendenziell erfassen. (Vgl. K. Jaspers 1931, A. Rüstow 1950, A. Schweitzer, zit. in E. Fromm 1980, S. 129, 143; V.E. Frankl 1955, H. Freyer 1955) Jede Zeit hat demnach auch ihre pathogenen Implikationen und braucht ihre präzisen pädagogischen Hilfen. Erziehung ohne Einbezug der historischen Situation ist somit fehl am Platze.

Der feldtheoretische Ansatz verpflichtet uns, die Schule nicht isoliert zu betrachten, sondern sie gleichsam eingewoben zu sehen in eine Vielfalt von Bezügen. Daher ist es angebracht, nicht nur im schulischen, sondern auch im außerschulischen Bereich nach pathogenen Tendenzen zu suchen. Dieses Ergebnis ist aufgrund der Untersuchung der Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen, von Eltern und Lehrern unter Berücksichtigung der geistigen Situation der Zeit mit Hilfe der Sinnerschließung (Hermeneutik) der Alltagswelt zustande gekommen. Demnach können im außerschulischen Bereich in unserer Zeit folgende acht pathogenen Tendenzen festgestellt werden: Sachdominanz, Expansion, Pluralismus, Inkompetenz, Dysfunktionalität, Unsicherheit und Sinndefizit. Diese sieben pathogenen Tendenzen lassen sich der achten Tendenz, der Reduktion humaner Qualitäten des Menschen und seiner Lebenswelt trotz gegenteiliger Tendenzen wie zunehmende Freiheit, materieller Reichtum, Bildungsangebote usw. unterordnen. Der Nachweis soll im folgenden geführt werden.

Erstens: Die Sachdominanz reduziert humane Qualitäten des Menschen

Die Perspektive der Sachdominanz oder der materialistischen Tendenz verdinglicht die Menschen und die Welt. So werden die Heranwachsenden in der Schule nicht als junge Menschen, sondern als Schüler gesehen. Sie werden zum Manipulationsgegenstand des Lehrers, etwa bei seiner Visitation durch Dienstvorgesetzte. Aus sachdominanter Perspektive wird der Beruf überwiegend unter finanziellem Aspekt betrachtet. Verdinglichen oder verobjektivieren wir jedoch einen Menschen, dann können wir nicht mehr „bei“ ihm „sein“ (Frankl), weil er uns als Objekt gegenübersteht. Wir müssen den uns gegenüberstehenden „Gegen-Stand“ erst wieder als Menschen erkennen oder identifizieren. Damit erschweren wir es uns, miteinander zu leben. Wir können nicht mehr spontan bei-einander-sein, sondern nur noch von-einander-reden oder über-einander Erkenntnisse austauschen. Das krankmachende Element besteht darin, daß die Verobjektivierung der Menschen den Blick für ihre Würde trübt; denn an verobjektivierten Menschen interessiert nur ihr Nutzwert.

Ganz in diesem Sinne der Sachdominanz sind viele Eltern froh, wenn ihre Kinder nur für die Schule leben. Sie übersehen aber, daß Kindheit mehr und anderes als bloßes Lernen bedeutet, nämlich: Leben. So glauben Eltern – um ein weiteres Beispiel zu erwähnen –, sich ihrem Beruf verschreiben zu dürfen, viel Geld – möglichst zu zweit – zu verdienen, die Kinder aber den Großeltern oder sich selbst überlassen zu können. Sie übersehen, daß zu einer vollwertigen Kindheit auch ein harmonisches Familienleben gehört. (Vgl. H.-Chr. Thalmann 1974, S. 88ff., S. 205ff.; W. Braun 1977, S. 107f.)

Wir müssen uns aus pädagogischer Sicht klarmachen, daß die gesunde und in geistiger und sozialer Hinsicht aktive Familie eine historisch gewordene – und damit zwar prinzipiell veränderbare – Voraussetzung zur störungsarmen Erziehung des Heranwachsenden ist. (Vgl. auch L. Knaak 1972, S. 31) Zuneigung, Liebe, Vertrauen und Treue in der Familie garantieren heimische Wärme, in der ein lebensfroher, lebensbejahender Mensch aufwachsen kann. (S. 92) Wir bedürfen auch in unseren Tagen der Treue. Ohne diese Gewißheit kann das lebensnotwendige Bedürfnis des Menschen nach einer dauerhaften Partnerbeziehung nicht befriedigt werden. (Vgl. J. Willi 1981, S. 23) Und ohne Grazie in der Familie führt die bloße Zweckgebundenheit der Lebenswelt auch zu einer qualitativen Reduzierung des Familienlebens, unter der alle Mitglieder früher oder später leiden.

Aus der Sicht des hier vertretenen mehrperspektivischen, integrativen Ansatzes ist es pathogen, wenn die Hingabe an Sachen absolut gesetzt wird, weil übersehen wird, daß jeder Mensch sich auch einer Idee und anderen Menschen hingeben kann, womit ihm wesentliche Erfahrungsbereiche des Lebens vorenthalten werden. Diese Einnengung stellt zugleich eine Verminderung der Sinn- und Wertmöglichkeiten dar. Gleichwohl ist die zeitlich begrenzte Hingabe an Sachen wertvoll. Das bestätigt auch V.E. Frankl im folgenden Zitat:

Und in dem Maße, in dem er (sc. der Mensch) sich hingegeben hat *an jemand* oder an etwas, an eine Person oder an eine Sache – eine „gerechte“ Sache! –, im gleichen Maße, in dem er sich hingegeben hat, wird ihm „hingegeben“, was er gar nicht gesucht hatte: Gesundheit – Erfolg – Glück. (V.E. Frankl, 1955, S. 77)

Derjenige Mensch, dem auf die beschriebene Weise Gesundheit, Erfolg und Glück „hingegeben“ worden ist, bedarf keiner weiteren Belohnung. Da viele Erwachsene dieser Einsicht zuwider handeln, lösen sie in ihren Kindern ein materielles Nutzwertdenken aus, das in der Erwachsenenwelt dominiert. Und so werden junge Menschen dazu verleitet, etwa wie folgt zu denken: „Was bekomme ich, wenn ich dies oder jenes mache? Lohnt sich mein Einsatz, wenn ich nur dies bißchen Belohnung dafür bekomme?“ Es ist offensichtlich, daß Kinder, die berechnend und bar jeder idealistischen Einstellung sind, reduziert leben. Bei ihnen liegt eine Steigerung der „Ich-Aufbauschung“ oder „Ich-Erweiterung“ vor, auf die H. Roth als ein Merkmal der sechziger Jahre hingewiesen hat. (Vgl. H. Roth 1961, S. 20) Führen Kinder jedoch – verführt durch die Belohnungen Erwachsener – Aktivitäten nur um der eigenen erwarteten Lust willen aus, dann ist mit Enttäuschungen zu rechnen. Hierzu noch einmal Frankl:

Lust stellt sich jeweils von selber ein – und zwar mit dem Erreichen eines Zieles; Lust als Folge – aber nicht selber Ziel. Lust muß erfolgen, kann aber nicht erzielt werden. Lust ist Sache des Effekts, aber nicht Sache einer Intention; sie läßt sich nur „effektuierten“, aber nicht intendieren. Ja, es ist sogar so, daß sie gerade dort, wo sie intendiert wird, immer auch schon verfehlt wird. (V.E. Frankl 1950, S. 21)

Aus pädagogischer Sicht müssen wir demzufolge eine Belohnung von Leistungen ablehnen. Wir dürfen die Welt der Erwachsenen und die darin üblichen Gepflogenheiten nicht ungeprüft auf die Welt der Kinder und Jugendlichen übertragen. Vielmehr sollten wir eine „kategoriale Bildung“ (W. Klafki), ein selbstverstärkendes Lernen initiieren. Ein Beispiel soll diesen Vorschlag erhellen:

Eine Schülerin nimmt den Auftrag der Lehrerin ernst, und übt während der Ferien zwei

Klaviersonaten. Während des Übens bemerkt sie plötzlich, daß die Musikstücke schön klingen. Jetzt will sie diese noch schöner spielen. Das Perfektionsstreben des jungen Mädchens kann sich bemerkbar machen. Sie entdeckt, daß weitere Stücke, die so schön oder noch schöner klingen, auf diese Weise erschlossen werden können. Dadurch trainiert sie ihre Fingerfertigkeit und schafft sich damit selbständig die Voraussetzung, schwerere Stücke erfolgreich zu üben.

Pathogen erweist sich auch die in den Sachen immanent wirkende Verselbständigungstendenz. Materielle Güter erscheinen dem Menschen so wertvoll, daß er ohne sie nicht mehr leben kann. Aber er muß sich nach den Sach-Zwängen ausrichten. Ein Beispiel hierfür ist das Auto. Es ist schön, aber teuer, gefährlich, gibt Anlaß zu Streit, belastet die Umwelt, verändert dadurch den Lebensraum des Menschen und macht ihn von sich abhängig. (Vgl. H. P. Dreitzel 1980, S. 125)

Ein weiterer pathogener Effekt stellt sich dadurch ein, daß viele Affekte durch die „Verkürzung der Rationalität des Handelns auf das Technische“ verdrängt werden. (H. P. Dreitzel 1980, S. 294) Dem jungen Menschen muß es jedoch ermöglicht werden, sich Gegenständen, Personen, Tätigkeiten, Stimmungen und Gefühlen hinzugeben. Dazu benötigt er Zeit. Sie muß ihm gewährt werden.

Das Nutzwertstreben führt zum Leistungsfetischismus, dessen Folge eine falsche Verbindung von Leistung und Erfolg darstellt. Es gibt nämlich nicht nur die Skala Erfolg und Mißerfolg, sondern auch Verzweiflung und Erfüllung. (Vgl. V. E. Frankl 1946, S. 26) Das Nutzwertdenken enthüllt materialistisches Denken. Dies bedeutet, daß man sich selbst und andere danach bemißt, „was man faktisch oder potentiell leistet, was man leistend oder konsumierend vor sich hinstellen vermag (man denke nur an den Zwang von Mode, von Lebensaufwand, an die Funktion des Sozialprestiges und der Einstufung eines Menschen nach dem, was er leistet)“. (W.-D. Marsch 1967, S. 435)

Die Manifestationen des Geleisteten geben dem Menschen anscheinend das, was sie ihm einst nicht gegeben haben: Dauer, Gewißheit, ja „Ewigkeit“ in der Zeit. Man braucht jedenfalls nicht mehr nach einem Jenseits der Lebens-Leistung Ausschau zu halten, um sich auf Erden festzustellen. Man leistet so vor sich hin! Man mag dies einen bedrohlichen „Materialismus“ nennen, Verfallenheit an die Maschinen und an den Götzen Lebensstandard, – dennoch ist es wohl so: der Horizont des Geleisteten und noch zu Leistenden nimmt in Anspruch, fasziniert; und jeder Blick über ihn hinaus bleibt der frei spielenden Reflexion derer überlassen, die dafür Zeit haben: den Ästhetern, den Intellektuellen und den Frommen. (W.-D. Marsch 1967, S. 435.)

Der Vor-sich-hin-Leistende erschöpft sich im fruchtlosen Tanz um das biblische goldene Kalb. Sein Nutzwertdenken führt ihn zur Dominanz des Habens statt des Seins, des Wissens statt des Denkens, des Nehmens statt des Gebens. Bezogen auf den Menschen führt das Nutzwertdenken zu Inhumanität, weil nur der materielle Nutzen des Menschen gesehen wird, nicht jedoch seine Würde. Ferner reduzieren sich die Möglichkeiten des Denkens, das das mächtigste Mittel ist, um die Aktivitäten des Menschen wertvoll zu machen, um das Leiden in der Welt zu reduzieren oder gar abzuschaffen. Und wenn es stimmt, daß sich Freude als das Ergebnis des Denkens einstellen kann, dann reduziert sich auch dies Erlebnis förderlicher Begleiterscheinungen. Dieser alte, schon von Müller-Lyer geäußerte Gedanke ist auch in unserer, vielfach freudlosen Zeit noch beachtenswert. (Vgl. F. Müller-Lyer 1914, S. 104f.)

Wer nur Wissen anhäuft und nicht das Denken lernt, dem fällt es schwer, sein Leben zu ändern. Er ist als Erfahrungswesen nicht in der Lage, mit Wissen allein etwas human Wertvolles anzufangen. Wissen bringt die Menschen weder einander näher,

noch macht es sie friedlicher. Die Vernichtungskraft moderner Waffensysteme kann uns nicht erschrecken; zu Tode erschrecken können uns jedoch anschaulich dargestellte kriegerische Handlungen. Das Wissen muß also, um fruchtbar zu werden, in Sichtbares, Konkretes umgesetzt werden. Jedermann kann dies feststellen: was nützt es zu wissen, daß 1980 das Jahr der Behinderten war, wenn wir die Einstellung gegenüber diesen Mitmenschen nicht verändern und etwas für sie tun, etwa eines ihrer Leidensgefährten uns annehmen, ihm ein liebes Wort sagen, ihn anhören, ihn zu trösten versuchen, ihm helfen, die Straße zu überqueren u. a. m. Es müssen nicht immer großartige Unternehmungen sein, die das Leben lebenswert und sinnvoll machen.

Wir erkennen: Die Sachdominanz unterstützt die Entwicklung von Intellektualismus, sie führt zur Verkümmern des Gemüts. Die Zeitkrankheit der „intellektualistischen Dissoziation“ (W. F. Revers 1978, S. 50) taucht auf. Da – wie bereits erwähnt – auch die humanen Qualitäten wie Liebe, Vertrauen, Treue, Würde allzu leicht vernachlässigt werden, erscheint das menschliche Leben de-naturiert, also seiner lebensförderlichen Natürlichkeit beraubt.

Zweitens: Die Expansionstendenz grenzt humane Qualitäten ein

Die Expansionstendenz wird in Begriffen wie Wachstum und Konsum faßbar, die – für sich genommen – keine Gewähr für die Erweiterung menschlicher Möglichkeiten darstellen. Expansion bezieht sich somit vorrangig auf den quantitativen Aspekt. So ist auch das Wohlfahrtsdenken unserer Tage gepaart mit Konsumorientierung. Je mehr verbraucht wird, desto mehr kann hergestellt und somit verdient werden, desto höher ist schließlich das Einkommen und damit der Wohlstand einer Familie oder eines Landes. Dadurch wird aber kaum das Wohlbefinden oder gar das Wohlsein vergrößert. Diese qualitative Sichtweise, die die Frage nach dem Wozu und dem Warum immer mit einschließt, ist unerwünscht, weil sie die Wachstumsideologie gefährdet, die besagt, daß jeglicher Fortschritt an sich gut und jedes Wachstum an sich zu begrüßen sei. Angesichts der Expansionserfolge wird viel zu selten gründlich erwogen welche Begleit- und Folgeerscheinungen ein sog. Fortschritt mit sich bringt. Ein Zitat aus den dreißiger Jahren belegt diese Sichtweise:

Das *Kulturproblem* stellte sich etwa dem Rationalismus (dessen Erbe in jeder Hinsicht der Liberalismus war) so dar, daß die Kultur in stetem Fortschreiten begriffen und daß dieses Fortschreiten als „gut“ zu bejahen war. Denn dieser Fortschritt war nach jeder Betrachtung der Dinge ein eindeutiger Aufstieg zu immer reinerer Vollkommenheit und „Humanität“ und zu immer größerem „Glück“. Nur Blinde und Narren könnten heute noch solchen unentwegten Kulturoptimismus vertreten – den anderen ist er längst schmerzlich zerbrochen. Denn der „Fortschritt“ der Kultur war so eigentümlicher Art, daß uns allenthalben die Fratze der Sinnlosigkeit unseres ganzen Seins entgegenstarrt, die Verwirklichung der „Humanität“ bestand im grauenhaftesten aller Kriege, das „Glück“ treibt uns weiter von Katastrophe zu Katastrophe. Wo ist wirklicher Fortschritt auch nur im Zivilisatorischen, im Wirtschaftlichen, in der Organisation der Gesellschaft, im Staat? (G. Württemberg 1949, S. 207)

Auch aus der Sicht gegenwärtiger Philosophen wird der Fortschritts Glaube bezweifelt. (Vgl. z. B. J. Möller 1979, S. 232f.) H. Pieper sieht nur in der Erneuerung der Ethik ein Gegenmittel gegen den sog. Fortschritt, der uns die Ökokatastrophe und die völlig „verwaltete Welt“ beschert. (1976, S. 26) Warum hält sich der Wachstumsmythos?

Der Wachstums- oder Fortschrittsmythos ist nur möglich, weil das Profit- oder Erfolgsstreben, die Geldsucht – oder der Wille zum Geld – und damit das Machtstreben – oder der Wille zur Macht – so weit ausgeprägt sind. Das Profitstreben ist zusammen mit der Bequemlichkeit ein Grund für die Degeneration eines gesamten Volkes. Dies erkannte A. Grotjahn zu Beginn unseres Jahrhunderts bereits. (Vgl. 1923, S. 480f.) Die Kontamination von immer mehr Geld bei immer weniger Leistung ist folglich falsch.

Pathogen ist das Wachstum dann, wenn es ausufert und krebsartige Wucherungen zeigt. Der Fortschrittsmythos ist pathogen, weil das Fort-Schreiten an sich schon als positiv gewertet wird, ohne die Begleit- und Folgeerscheinungen und die Richtung zu kennen, in die fortgeschritten werden soll. Damit wird eine Weltsicht zu einem Weltbild erklärt, eine einzige Sichtweise wird für das Ganze genommen. Doch damit wird man der Wirklichkeit nicht gerecht. Und so werden Fehler begangen, die oft nicht mehr gutgemacht werden können.

Mit dem Wachstumsstreben ist das Machtstreben, also der Wille zur Macht angesprochen; denn derjenige, der mehr „hat“, ist dem anderen, der weniger „hat“ überlegen. Und auf das „Haben“ – und das ist historisch bedingt und somit prinzipiell änderbar – ist unser ganzes Leben und Zusammenleben – oder vielleicht besser: unser Gegeneinander-Leben – abgestellt. Unter diesem Aspekt ist eine profitorientierte Grundhaltung erfolgreicher als eine humanorientierte Großzügigkeit. Der Wille, die Eigeninteressen gegenüber Fremdinteressen durchzusetzen, steht im Mittelpunkt des aktuellen Lebens. Dies geschieht oft durch den angeblichen Druck der Argumente. Egoistische Einstellungen setzen sich gegenüber einer Du- und Sachorientierung immer mehr durch. Seitdem deutlich geworden ist, daß die Zeit des Wirtschaftswachstums an Grenzen stößt, breitet sich ein unbestimmtes Unbehagen aus. Keiner möchte von der Krise oder einer möglichen Katastrophe betroffen werden.

Die Folge dieser Entwicklung ist eine zunehmende Radikalisierung und Brutalisierung des Lebens. Diese Tendenz überträgt sich in die Welt der Kinder und pflanzt sich somit in der nächsten Generation fort. Ein Beispiel hierfür ist die von vielen Fernsehkrimis geprägte Kindersprache und das dazugehörige Kinderverhalten. Der Gesprächston ist oft rauh und barsch, die Umgangsformen vielfach grob und die während des Scherzens oder Raufens ausgeführten Schläge „killerhaft“ hart. Des weiteren greift eine Sprachverwilderung um sich. Hierzu ein aufschlußreiches Zitat:

„Die Umwelt ist verstärkt durchsetzt mit sexuellen Reizen. Die Reize sind zahlreicher und raffinierter. Mit Sexualität wird für irgend etwas geworben, aber auch nur für Sexualität. Auch die Sprache über Sexualität ist direkter geworden. Nach wie vor gibt es eine an analen Vorgängen orientierte aggressive Sprache. Diese rohe Sprache, in früheren Jahrzehnten vielleicht den Kasernen, den Baugruben und Hochseeschiffen zugeordnet, gehört heute zum Damenkegelklub, zum Schulbus und in den Fernsehkrimi.“ (H. Günther 1982, S. 32)

Ich kann diese bedauerliche Entwicklung nur unterstreichen. Es scheint, als wären die Heranwachsenden in einem steten Überlebenskampf verstrickt. Unter der ständigen Bedrohung und dem Zwang, sich verteidigen zu müssen, leiden insbesondere die schwächlichen oder körperlich zarten Kinder.

Aber auch in der Welt der Erwachsenen führt die kontinuierliche Anstrengung um Mehrung des Ansehens, des Profits, der Macht zwangsläufig zu einer Überlastung von Mensch, Natur, Kultur und Staat; denn wem Macht in die Hände gegeben wird,

dem wird Verantwortung auf die Schultern gelegt, heißt eine Redensart. Der einzelne Mensch ist in der Regel zu schwach, um insbesondere die negativen Folgen seiner Handlungen auszugleichen. Daher muß die Gemeinschaft gegen ihren Willen die großen Fehler einzelner Führer tragen: Kriege, Bankpleiten, Firmenstillegungen sind nur einige der angesprochenen Folgen.

Die mit der Expansionstendenz einhergehende Vervielfältigung der zu spielenden Rollen führt zu einer Isolierung der Verhaltensbereiche, zeigt also pathogene Folgen. Die dadurch verursachte Überlastung des Menschen zeigt sich unter anderem in hektischem, gehetztem Verhalten, in der Kurzatmigkeit seiner Handlungsperspektiven, in seiner Nervosität, Gereiztheit und Überspanntheit. (Vgl. H. P. Dreitzel 1980, S. 294)

Aber auch die Natur ist überlastet, weil zu viel in zu kurzer Zeit auf ihre Kosten gesündigt worden ist: zu viel Dünger (Grundwasserbelastung), zu viel Schadstoffe in der Luft (Luftverschmutzung), zu viel Abfall in die Meere (Verseuchung des Meers) und zu viel Abbau (Biotope, Reservate von Tieren, Aussterben von Tierarten, Bodenschätze). Auch hier ist der Mensch vorrangig reduzierend tätig.

Die Expansionstendenz wirkt sich auch im Verwaltungsbereich für den Menschen nachteilig aus. Die Verbürokratisierung der Welt bezeichnet die Auswirkungen von Verwaltung und ihre Ausdehnung bis in die letzten Bereiche des lebensweltlichen Alltags hinein. Das Wort vom „gläsernen“ Menschen verunsichert viele Menschen. Sie wehren sich, weil sie sich nicht gerne computerialisieren lassen wollen; sie pochen auf ihr Recht, eine intime „Schmuddelecke“ in ihrem Leben haben zu dürfen.

Die Expansionstendenz ist auch in der Welt des Kindes deutlich wahrzunehmen. Der enge kindliche Lebensraum ist überfüllt mit Spielsachen. Das Überangebot an Genuß- und Nahrungsmitteln führt zu zahlreichen Ernährungsproblemen. Zahnschäden sind offenkundig eine der auffälligsten direkten Folgen falscher Ernährung. Die Überernährung steht in einem krassen Gegensatz zu der Bewegungsarmut unserer Kinder. Und so ist es nicht verwunderlich, daß die Kinder während des Unterrichts unruhig herumzappeln; denn irgendwie müssen die zugeführten Energien abgebaut werden.

Der übermäßigen materiellen Zuwendung der Kinder steht jedoch eine Verarmung an verfügbarer Zeit zu gemeinsamem Leben gegenüber. Die Kinder bekommen von ihren Eltern alles, nur nicht sie selbst. Das Ergebnis sind oft Kinder, denen es vor allem um das Haben und um ihr Ich, weniger um das Sein, das Geben oder den Verzicht und das Du ankommt. Gleichwohl leiden sie darunter.

Die Expansionsmöglichkeiten werden vorwiegend im materiellen Bereich gesehen. Die Möglichkeiten, durch Wertverwirklichungen in der geistigen Dimension zu expandieren, werden wegen ihres geringen Nutzwertes kaum ergriffen, obwohl sie die Qualität des Menschen und seines geführten Lebens heben könnten. Pathogen wird die Expansionstendenz dann, wenn in Verbindung mit der Sachdominanz der Mensch sich an immer mehr Sachen verliert, immer mehr Rollen spielt und immer weniger zu sich selbst kommt und immer seltener seinen konkreten Lebenssinn findet. Auch hier sehen wir, wie das reduzierende Element die Expansionstendenz durchzieht.

Drittens: Der Pluralismus grenzt menschliche Möglichkeiten ein

Der einzelne Mensch ist von einer Vielfalt an Möglichkeiten, Problemen, Lösungen und Meinungen umgeben, ohne daß er immer in der Lage ist, den Aspektreichtum wertend zu durchschauen. Es fehlen ihm die dazu nötigen Beurteilungskriterien und notwendige Detailinformationen. Da er sie sich in den seltensten Fällen aneignen kann, weiß er sich nicht kompetent und verfällt auf einen Ausweg, um „mitreden“ zu können. Er denkt, empfindet, entscheidet und wählt wie andere, kurz: er ist wie „die anderen“. Er steht damit aber in der Gefahr, sich selbst zu verlieren und nicht mehr zu wissen, was er selbst eigentlich will. Damit setzt aber seine De-Personalisation ein. Der Pluralismus beispielsweise von Meinungen bringt die Unverbindlichkeit und die Gleichgültigkeit und damit auch die Verantwortungslosigkeit mit sich. (Vgl. K. Dienelt 1970, S. 282) Alles erscheint „relativ“, auch das traditionell Absolute. Und so ist es nicht verwunderlich, wenn junge Menschen keinen Boden unter den Füßen verspüren und von dem Gefühl der Sinn- und damit Lustlosigkeit erfaßt werden. (Vgl. z. B. „Kein Bock – Zeitkrankheit Lustlosigkeit“, NDR vom 3.5.1981) Trotz der Freiheiten, die mit dem Pluralismus gegeben sind, brauchen junge Menschen Richtlinien, besser: Stand-Punkte, von denen aus sie die Vielfalt von Meinungen und Wissensfakten sicher einordnen und einschätzen können. Gelingt es ihnen nicht, die Vielfalt zu beherrschen, dann leiden sie unter den Folgen des Pluralismus und gleiten in eine „noogene Neurose“ (V.E. Frankl) ab. Das folgende Zitat belegt diesen Zusammenhang:

Im Gegensatz zum Tier sagen dem Menschen keine Instinkte und Triebe, was er tun muß. Und im Gegensatz zu früheren Zeiten sagen ihm heute keine Traditionen mehr, was er tun soll. Weder wissend, was er muß, noch wissend, was er soll, weiß er aber auch nicht mehr recht, was er eigentlich will. Und die Folge? Entweder *er will nur das, was die anderen tun*, und das ist *Konformismus*. Oder aber umgekehrt: *er tut nur das, was die anderen wollen* – von ihm wollen. Und da haben wir den *Totalitarismus*. Darüber hinaus gibt es aber auch noch eine weitere Folgeerscheinung des existentiellen Vakuums, und das ist ein spezifischer Neurotizismus, nämlich die „noogene Neurose“, die ätiologisch auf das Sinnlosigkeitsgefühl zurückzuführen ist, auf den Zweifel an einem Lebenssinn bzw. auf die Verzweiflung, daß es einen solchen Sinn überhaupt gibt. (V.E. Frankl, 1982b, S. 21)

Da der Mensch ohne Lusterlebnisse nicht leben kann, sucht er nach Auswegen. So breitet sich ein übler Hedonismus aus: Triebbefriedigung geschieht im Dienste der Selbstberuhigung. (Vgl. V.E. Frankl, 1982b, hier: 2. Aufl. 1961, S. 7) Aber der Mensch kommt trotz allem nicht zu sich selbst.

Viertens: Die Inkompetenz bezieht sich vorrangig auf den Bereich des Problemlösens und engt in diesem Bereich menschliche Möglichkeiten ein

Die Inkompetenz zeigt sich am vorherrschenden dualistischen Denken und der Perspektivenlosigkeit vieler Menschen. Die Vorherrschaft dualistischen Denkens fügt jedem Menschen Schaden zu, weil damit eine Denkhaltung favorisiert wird, die auf Beherrschung aus ist. Dualistisches Denken reduziert die Wirklichkeit auf polare Gegensätze und übersieht die Vielzahl dazwischenliegender Denkmöglichkeiten. Dialektisches Aufheben und ganzheitliche Sichtweise sind ihm fremd. (Vgl. J. Möller 1979, S. 294)

Die Tendenz der Perspektivenlosigkeit, die der Inkompetenz subsumiert ist, kann in der Erziehungspraxis gesehen werden. Eindrucksvolle Vorbilder können den jungen Menschen guten Gewissens kaum angeboten werden. Die Perspektivenlosigkeit findet sich aber auch in der Familie und prägt sich in der Form von Inaktivität aus. Junge Menschen lassen sich mit Musik und Informationen berieseln. Während des Fernsehens hat jeder nur Auge und Ohr für den Bildschirm. Der die Fernsehansage beendende Wunsch, eine gute Unterhaltung zu haben, klingt oft unreal. Äußerungen von Familienmitgliedern werden lediglich als Störungen unwillig registriert und abgelehnt. Diese Situation kann die Familienbindung nicht intensivieren.

Die Fixierung auf Gewohnheiten, die mangelnde Flexibilität und die oft rigide Reglementierung in der Familie – weitere Erscheinungsweisen von Inkompetenz – führen oft zu Verselbständigung von Familienriten und zur Erstarrung dynamischen Familienlebens.

Die weitverbreitete Flucht tendenz belegt die Alternativenlosigkeit – und damit die Inkompetenz – in Problemsituationen. Die verstärkte Bereitschaft vieler Menschen, Hindernissen auszuweichen, dem Angreifer aus-dem-Wege zu gehen, kann aus der Tatsache der Isolation vieler Menschen und aus der Entfremdung in der Masse abgeleitet werden. Beispiele hierfür sind die Flucht aus der Familie und in die Berufswelt hinein. Viele Menschen erkennen und erfahren ihre Ohnmacht, ihre Lage zu verändern.

Die gegenwärtig häufig anzutreffende Isolation des einzelnen führt zu dessen Mutlosigkeit, weil er sich selbst nicht aus seiner trostlosen Situation befreien kann. Er braucht den Mitmenschen. Dieser hat in den wenigsten Fällen jedoch Zeit oder er verhält sich ihm gegenüber gleichgültig. In den meisten Fällen weiß auch er nicht, wie er helfen soll. Das ist das sog. Helfersyndrom, auf das in der letzten Zeit aufmerksam gemacht wird. (Vgl. W. Schmidbauer 1979)

Die zahlreichen unerfüllten Wünsche, das Bewußtsein, sich nicht durchsetzen zu können wie andere Menschen, die stete Verarbeitung negativer Eindrücke u. a. m. kosten viel psychische Energie und führen letztlich zu Verdrossenheit, weil der Sinn dieser Anstrengungen nicht akzeptiert wird. Auf diese Weise breitet sich Lustlosigkeit aus. Damit hängt die Resignation zusammen.

Weitverbreitet sind Traurigkeit, Gleichgültigkeit und Apathie, verbunden mit Fatalismus. Menschen, die mit diesen Problemen zu tun haben, können nicht die Qualität ihrer Arbeit wie bisher erreichen. Sie können Lebensalternativen nicht finden. Scheinlösungen bleiben bestehen.

Fünftens: Dysfunktionalität grenzt die menschlichen Möglichkeiten ein

In unserem differenziert geregelten Alltagsleben gibt es gelegentlich Ausfälle, die den einzelnen zwingen, unerwartete Aufgaben zusätzlich zu übernehmen, damit das Ganze nicht leidet. So entsteht beispielsweise die Notwendigkeit für die Eltern, am Feierabend die Hausaufgaben ihrer Kinder kontrollieren zu müssen. Manche Eltern fügen sich drein und übernehmen somit eine Lehrerfunktion. Der Feierabend erhält dadurch jedoch eine gänzlich andere Funktion. Ein anderes Beispiel: das Zuhause muß in ein Pauk-Institut umfunktioniert werden, weil das Kind sonst nicht gründlich

genug lernt und den Anschluß in der Schule verpaßt. Dadurch werden die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Familie umfunktioniert. In den Augen des Kindes erscheint die Mutter in der Rolle eines unnachgiebigen Lehrers. Die häusliche Ruhe, Gelassenheit und Liebe werden durch Dysfunktionalität auf eine harte Probe gestellt. Eltern und Kinder leiden immer dann unter den aufgezwungenen Funktionen, wenn sie bei der Ausübung ihrer berechtigten Bedürfnisse über Gebühr belastet werden, so z. B. wenn übermäßige Hausarbeiten die Freizeitaktivitäten am Wochenende behindern.

Sechstens: Die Unsicherheit grenzt die menschlichen Möglichkeiten auf allen Gebieten des Lebens ein

Der Grund für die Unsicherheit im Leben ist in der Umgewichtung orientierender Werte zu sehen, die auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen zurückzuführen ist. (Vgl. U. Beer 1980, S. 2–3; W. Brezinka 1961, S. 342) Die Nähe zu der mit dem Pluralismus gegebenen Relativität ist offensichtlich. Einen weiteren Grund für die Unsicherheit sieht V.E. Frankl in dem Instinkt- und Traditionsverlust, dem wir Menschen ausgesetzt sind. (1982b, S. 21) Die zunehmende Verrechtlichung des Lebens und die damit verbundene Betonung der Rechte der Kinder und Jugendlichen führt ebenfalls zu einer Unverträglichkeit mit einem patriarchalischen, autoritären Vater-Bild. Die Unsicherheit entsteht aber auch aus der Überkompliziertheit des Lebens, durch Vorschriften und Gesetze, aus der fehlenden Durchschaubarkeit vielfältiger Mechanismen. Die Sicherheit glaubt man im Konformismus (wie es die anderen tun) und im Totalitarismus (tun, was die anderen von mir wollen) zu finden. Das Bedürfnis nach Sicherheit im Hinblick auf Ziel, Inhalt und Methode ist groß. Die Gefahr, ungebunden und haltlos zu werden oder zu bleiben, ist hin und wieder unerträglich.

Die Unsicherheit verbindet sich mit der Befürchtung, daß die hergestellten Dinge, die den Menschen umgeben, übermächtig werden. Die Verunsicherung gegenüber der Technik, ihren Produktionen und Möglichkeiten paart sich mit Angst. Menschen fürchten sich, gelenkt zu werden und ausgeliefert bzw. abhängig zu sein. Hier sei auch die Zukunftsangst erwähnt, die durch die Gegenwartsanalyse ausgelöst werden kann. Sie führt zu einer provisorischen Daseinshaltung wie V.E. Frankl dieses Phänomen nennt.

Die provisorische Daseinshaltung bedeutet, daß z.B. Ruhe und Gelassenheit um eines künftigen Zieles willen, etwa der Karriere, geopfert werden. Die Gegenwart wird nicht als wertvoll angesehen. Ihr Sinn wird nur in dem Nutzen für die Zukunft gesehen. Diese konkretisiert sich in der gelebten Überzeugung, daß eine harte Jugendzeit mit all den Vorläufigkeiten angenommen werden muß, damit man als Erwachsener leichter, entspannter und zufriedener leben könne. Zunächst müsse jede auch noch so sinnlos erscheinende Anstrengung bestanden werden, damit man sich hinterher zu Recht davon erholen könne. Das Bauen auf das Alter, die Vorsorgehaltung für später, damit man es dann schön haben wird, fordert eine Einschränkung, eine Bereitschaft zur Entsagung in der Gegenwart. Diese Sichtweise ist unvereinbar mit dem Lebensbezug der jungen Menschen, mit deren Lust zu leben, in der Gegenwart aufzugehen und für den Augenblick alles zu opfern.

Diese Problematik ist von Pädagogen wie Pestalozzi, Fröbel, Schleiermacher oder Makarenko durchdacht und gelöst worden. Bei F. Schleiermacher beispielsweise sieht die Lösung wie folgt aus:

Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Je mehr sich beides durchdringt, um so sittlich vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit. Es wird sich aber beides desto mehr durchdringen, je weniger das eine dem anderen aufgeopfert wird. (1826, Bd. I, S. 48)

Dieser Lösungsvorschlag scheint schwerer umzusetzen zu sein als es den Anschein hat; denn sonst würde die provisorische Daseinshaltung kein Problem mehr sein. Sie ereignet sich beispielsweise immer dann, wenn eine Liebeszuwendung verhindert oder abgebrochen wird, weil jetzt keine Zeit mehr vorhanden sei; wenn brutale Durchsetzungstechniken erforderlich scheinen, weil die Bereitschaft zu einem zeitraubenden Gespräch nicht vorhanden ist; wenn zwischenmenschliche Beziehungen belastet werden, weil die Gegenwart mit ihrer Problematik verdrängt wird; wenn Disziplin gefordert wird, weil damit leichter für die Zukunft gelebt werden könnte u. v. a. m. Diese Beispiele zeigen, wie stark die provisorische Daseinshaltung den emotionalen Bereich des Menschen einengt.

Die Unsicherheit wird vielfach als Nachgiebigkeit oder Regressionsbereitschaft wahrgenommen und als Schwäche ausgelegt. Dies ist insbesondere im pädagogischen Bereich üblich. Eltern verharren in der Unverbindlichkeit: Das kannst du so oder auch anders machen! Häufig ziehen sie sich auf eine unverbindliche Beratung zurück. In der elterlichen Erziehung müssen aber Grenzen aufgezeigt werden, müssen die Maßnahmen legitimiert und die grundlegenden Gefühle offengelegt werden, müssen Orientierungen also die Maximen, die Normen, die Prinzipien und Leitbilder und ihre Überschreitungen human und konsequent verfolgt und diskutiert werden.

Mit der Unsicherheit hat sich die Angst verbreitet, etwas falsch zu machen. Nur um keine Fehler verantworten zu müssen, werden Auflösungstendenzen etwa in der Familie zugelassen. Auflösungstendenzen zeigten sich z. B. in der Entlastung statt in einer sinnvollen Belastung, in der Entspannung statt in der sinnvollen Anspannung, in der Entmenschlichung statt in der sinnvollen Re-Humanisierung des Lebens. E. Fromm spricht zu Recht von einer De-Personalisation. (1981, S. 83)

Weitere Beispiele für Auflösungstendenzen sind: Entmystifizierung durch Aufklärungen und schonungslose Offenheit statt ehrfurchtsvolle Achtung vor dem Geheimnisvollen; Enttabuisierung des Lebens, weil nichts mehr verboten scheint; Ent-Ritualisierung verhindert einen sinnvollen Ritualwandel. Daher kann von einem Entkonventionalisierungsprozeß gesprochen werden. Die Entritualisierung des Verhaltens ist Ausdruck zunehmender Subjektivierung der Verhaltensstile bei gleichzeitiger Zunahme instrumentaler Verhaltenszwänge. (Vgl. sinngemäß H. P. Dreitzel 1980, S. 291) Mit der Entritualisierung des Verhaltens geht die Tendenz zu Selbstentfremdung in der Arbeitssphäre einher. Je weniger Rituale und Zeremonien es gibt, desto mehr wird jedem ein persönlicher Stil als Erkennungsmerkmal zugemutet. Es liegt demzufolge auf der Hand, wenn der eine oder andere überfordert ist und der Prozeß rückläufig wird.

Von der Auflösungstendenz in unserem Leben sind auch die Selbstverständlichkeiten

betroffen. Während in früheren Zeiten ein starker verbindender Gesamtsinn das Alltagsleben durchdrang, führt die Modernisierung zu einer Vervielfältigung sozialer Lebenswelten. Verursacht wird dieser Prozeß beispielsweise durch die Erfahrungen des einzelnen im Stadtleben oder durch die Ausweitung der Massenkommunikation. Der moderne Mensch wird zum Wanderer zwischen verschiedenen Lebenswelten. Im Alltagsleben verschwinden traditionelle Geschlossenheit und Überschaubarkeit. Damit ist aber das menschliche Grundbedürfnis nach einem Zusammenhang, nach Orientierung, Konsistenz, Synthese, Bedeutung und Ganzheit bedroht. (Vgl. F. W. Menne 1981, S. 61) Die Auflösungstendenzen werden in der Familie abgelöst durch einen „privatistischen Traditionalismus“ (S. 62). Damit ist der Versuch bezeichnet, überkommene Symbole und Lebensmuster und Selbstverständlichkeiten wieder herauszustellen und zwar zunächst ausgehend von dem privaten Lebensbereich. Diese Auflösungstendenz gilt nach H. Harbauer (1980, S. 148) auch für den Erziehungsbereich. Noch nie seien die Erzieher, Eltern, Psychologen und Ärzte so unsicher darüber gewesen, „ob und wo die Grenzen der Verantwortung und Zuständigkeiten“ ihres Tuns liegen, weil tradierte Werte und Begriffe sozialer oder ethischer Art wie Gemeinsinn, Hilfsbereitschaft, Opfer, Treue, religiöse Gebundenheit in unserer Zeit zunehmend als lästige Fesseln empfunden wurden. Wie lange dauert es noch bis auch hier Traditionalismus einzieht? Erste Anzeichen scheinen die Trendwende einzuläuten: Erzieher werden oft wieder rigider, ungeduldiger, härter, „strenger“.

Siebtens: Das Sinn-Defizit oder gar der Sinn-Verlust bzw. die Sinn-Leere grenzen die möglichen menschlichen Fähigkeiten der Daseinsbewältigung ein und bedrohen die menschliche Existenz

Sinn-Defizite sind immer dann festzustellen, wenn die Frage nach dem Sinn des je eigenen Lebens nicht zufriedenstellend beantwortet werden kann. Sie sind nach V. E. Frankl kennzeichnend für unsere Zeit. Sie entstehen, wenn Warum-Fragen nicht beantwortet und der Wille zum Sinn nicht befriedigt und das Streben nach Wertverwirklichung über längere Zeit hinweg frustriert wird. Das Gefühl oder besser: das Bewußtsein, sinnlos dahinleben zu müssen, macht seelisch krank. (Vgl. V. E. Frankl, 1959, S. 698) Beispiele hierfür sind die „Sonntagsneurose“, die „Managerkrankheit“ und die „Mrs. Manager's Disease“ (S. 699). Neben diesen Neurosen nennt Frankl noch die noogene Neurose, die durch einen geistig-sittlichen Konflikt, etwa einen Gewissenskonflikt, ausgelöst wird. Da in unserer Zeit Gleich-Gültigkeit sehr weit verbreitet praktiziert wird, das Gewissen junger Menschen aber doch sehr feinsinnig funktioniert, ist die Gefahr, in einen geistig-sittlichen Konflikt zu geraten, sehr groß. Weitere pathogene Tendenzen, die mit dem Sinn-Defizit einhergehen, sind die bereits erwähnte provisorische Daseinshaltung, die fatalistische Lebenseinstellung, das kollektivistische Denken und der Fanatismus. (Vgl. S. 697) Ferner spricht Frankl von einem zeitgenössischen wissenschaftlichen und gelebten Nihilismus. (Vgl. zur Überwindung auch K. Schneider 1976, in K. Giel 1976, S. 47)

Das Sinn-Defizit entsteht auch aus der Unfähigkeit, Werte zu sehen: Objekte werden nicht mehr in ihrer je spezifischen Gültigkeit gesehen, sondern nur noch als Mittel zum Zweck und nicht als Möglichkeit der Wertverwirklichung. Das Du wird nicht

mehr als Mensch anerkannt, dem ich etwas gebe und der mir etwas zurückgibt, sondern als „Steigbügel“ für meine Karriere mißbraucht. Das Interesse an Lust- und Unlust-Zuständen statt an Sinn- und Wertgegenständen nimmt zu. Ein Hedonismus breitet sich aus. Wird der Zweck aber zum Mittel erhoben, dann „sintert das Wertrelief der Welt in eine Ebene der Gleich-Gültigkeit zusammen“. (Frankl, 1982b, hier 2. Aufl. 1961, S. 7)

Ein Sinn-Defizit wird aber auch dadurch provoziert, daß junge Menschen sehr lange in einer spielerischen Scheinwelt gehalten werden, so daß sie jedesmal nur Schein-Werte verwirklichen können. Junge Menschen möchten aber echte Werte schaffen, erleben und sich zu Entsagungen einstellen. Sie wollen ernstgenommen werden.

Der Sinn darf aber nicht immer nur mit Wert gleichgesetzt und nicht immer nur auf die Sinnfrage des Lebens bezogen werden, sondern er muß auch als Bedeutung von etwas verstanden werden. Ein Sinn-Defizit wäre dann gleichbedeutend mit einem „Bedeutungs-Defizit“. Das heißt, daß die Sinnproduktion im Lernprozeß auf Dauer nicht gelingt. Dies ist in der heutigen Zeit auch weit verbreitet. Die Spezialisierung der Alltags- und Berufswelt kann vom einzelnen nicht mehr durchschaut werden. Die Folge davon ist, daß sich der Mensch wehrt, sinnloses Zeug zu lernen. Gleichwohl tut er dies mit einem ungunen Gefühl, weil eben die Sinnkategorie im Leben unverzichtbar ist und der Wille zum Sinn zu seinem Recht kommen möchte. (Vgl. W. Spies u. a. 1979, S. 93f.; H. Danner 1981, S. 175)

Achtens: Die Reduktionstendenz durchdringt alle Bereiche des Alltags und alle Dimensionen des Menschen

In allen sieben Tendenzen konnte zwar in unterschiedlicher Weise auf das ihnen immanente reduzierende Element hingewiesen werden. Aber damit ist die Auswirkung der Reduktionstendenz noch nicht erschöpft.

Eine Reduktionstendenz läßt sich im Mama-Syndrom erblicken, das sich weit verbreitet hat und oft ein Leben lang nachwirkt. Es drückt sich in den Worten des Erwachsenen aus: „Ich will ja nur dein Bestes! Ich meine es ja nur gut mit Dir!“ (Vgl. Ch. Krauth 1981) Dadurch wird jedoch die Vielfalt der Entwicklungsmöglichkeit des Heranwachsenden durch einen starken Mutteregoismus unterbunden. Hier wird der junge Mensch nicht freigelassen, sondern gebunden.

Eine Reduktionstendenz ist auch in der Eltern-Kind-Beziehung zu erkennen. Eine Schwächung dieses Kontaktes sei nach Konrad Lorenz „eine jener Krankheiten, an denen die Kultur zugrunde zu gehen drohe“. (zit. n. W. Braun 1977, S. 38) Gleichwohl muß man auch die Bemühungen der Eltern anerkennen, ihren Kindern unnötige Belastungen ersparen zu wollen; denn auch Eltern leiden unter der Last fremdgestellter Aufgaben und suchen sie z. B. durch eine intensive Hobby-Pflege auszugleichen. (Vgl. J. Drechsler 1965, S. 413) Dieses Wissen um die Befindlichkeit von Kindern spricht für eine voranschreitende Sensibilisierung bei manchen Eltern. Damit würde der heute sich allgemein abzeichnende Trend zur Refamilisierung unterstützt werden, den L. Kossalapow nicht nur in den westlichen, sondern auch in den östlichen Ländern zu erkennen glaubt. (Vgl. L. Kossalapow 1981, S. 76f.)

In der Erziehungspraxis sieht F. Hacker das reduktionistische Erklärungsmuster

vorherrschend an. Hier wird eine einzige Ursache „als die ausschließliche oder vorwiegend wichtige betont“. Alle anderen werden ausgeschlossen „oder zur Unwichtigkeit relegiert“. „Reduktionismus ist die Relevanzeinschätzung auf das ‚Nichts als‘ oder ‚Nur das‘, das zwar eindringlich plausibel, aber durch die Vernachlässigung anderer Motive unvollständig und irreführend ist.“ (F. Hacker 1973, S. 219)

In der Öffentlichkeit reduzierte sich im Verlauf der Bildungsreform der pädagogische Sinn von Schule, Unterricht und Bildung auf das gesellschaftlich Erwünschte und Machbare. „Die Vokabel ‚Bildung‘ veräußerlichte sich immer mehr zu einer quantifizierbaren Größe“, so daß man von einer „Destruktion“ des Bildungsbegriffs als das Ergebnis der Bildungsreform sprechen kann. (Vgl. W. Schröder 1981, S. 28)

Eine Reduktion läßt sich auch bei der Wertverwirklichung feststellen. So gelten heutzutage vorrangig die Schaffungswerte also Waren, Güter, Kunstgegenstände u. a. m. als wertvoll, weil sie umgesetzt, zu Geld gemacht werden können und Profit bringen. Erlebens- und Einstellungswerte hingegen werden als zweitrangig erachtet. Die Reduktion der Sinnmöglichkeiten und des moralischen Anspruchs an das Berufsethos fügen sich in diese Perspektive ein.

Im alltäglichen Leben werden die Erlebensmöglichkeiten ebenfalls reduziert, weil sie über das Bewußtsein allein für diskussionswürdig gehalten werden. Außergewöhnliches wird zu Gewöhnlichem transformiert. Aus den Formulierungen des „als ob“ läßt sich keine absolute Sicherheit ablesen.

Sobald wir ein bißchen genauer auf die uns umgebende Welt hinschauen, erfahren wir eine Vielfalt reduktionistischer Elemente. Sie bedrohen die Lebensfähigkeit einzelner und der Gesamtheit. Ich sehe die Reduktionstendenzen vor allem im Sinndefizit, also in dem Wohlfahrtsstreben und nicht in dem Wohl-Seins-Streben, in der Sachdominanz, der Vermassung bzw. dem Pluralismus, der Entfremdung, der Perspektivenlosigkeit, der Bequemlichkeit, der hemmungslosen Direktheit und des Interaktionszwanges. Die negative Konsequenz ist der Verlust der Mitte, also dessen, was die Menschen einer Lebensgemeinschaft zu Menschen, zu „menschlichen Menschen“ macht. (Vgl. auch W. Flitner 1965, S. 176–192; K. Holzamer 1953) Die reduzierenden und somit eingrenzenden Tendenzen führten zum Verlust des Personkerns, des Herzens, des Charakters. Wem aber die seelische Mitte fehlt, dem fehlt die erzieherische Kraft, die im jungen Menschen vorhandenen positiven Anlagen vor den reduzierenden, eingrenzenden Tendenzen zu schützen. Die erzieherische Kraft gewinnt derjenige, der die Sinnfrage seines Lebens für sich beantwortet hat, „wer den tieferen Sinn seines Daseins gefunden hat und entschieden an ihm festhält“. (W. Brezinka 1961, S. 170) (Anm.: Zum Reduktionismus in der Erziehungswissenschaft vgl. Pädagogische Rundschau 1978, Heft 4.)

Die genannten acht pathogenen Tendenzen unseres aktuellen Lebens bedrohen das Individuum – sei es das erwachsene oder das heranwachsende – in doppelter Weise: einmal durch die Ausprägungen des sozialen Lernmilieus während der frühen Kindheit, wodurch von Anfang an de-naturierende Einflüsse stattfinden, ohne die Chance der Abwehr durch den Heranwachsenden und ohne schlechte Absicht der Erwachsenen; und zum anderen durch den Druck, den die sich verselbständigten Anforderungen der Gesellschaft ausüben. Diesen Tendenzen ist das Kind und der Jugendliche außerhalb der Schule ausgesetzt. Mit welchen wird es aber in der Schule konfrontiert?

3. Pathogene Tendenzen im Bereich der Schule

Der schulische Alltag ist geschichtlich bedingt. Das daran Krankmachendes hat demnach auch seine Geschichte. Daher ist es legitim, nach den geschichtlich tradierten pathogenen Befunden im Bereich der Schule zu fragen. Sie finden sich in den Veröffentlichungen sowohl bekannter Schulkritiker als auch -reformer.

3.1 Pathogene Tendenzen in der Schule aus der Perspektive der Schulkritik

Die Auffindung, Darstellung und Analyse pathogenen Potentials ist kein Symptom unserer Zeit, sondern ein historisch durchgängiger Strang innerhalb der pädagogisch-schultheoretischen Diskussion. Eine Erhellung des historischen Umfeldes gibt Aufschlüsse über die Spezifität und Bedingtheit der Prämissen und Konsequenzen der pathogenen Befunde. (Vgl. W. Müller 1978, S. 9–24)

Die Ahnenreihe der Schulkritiker reicht von Sokrates (470/469–399) über Seneca (55 v. Chr. – ungefähr 40 n. Chr.) zu J.-J. Rousseau (1712–1778), J.H. Pestalozzi (1746–1827), W. von Humboldt (1767–1835), J.F. Herbart (1776–1841), A. Diesterweg (1790–1866), F.W. Dörpfeld (1824–1893), W. Dilthey (1833–1911), P. Natorp (1854–1924). Sie alle vereint die Grundüberzeugung, daß das menschengerechte Ziel „vir bonus“, Ursprünglichkeit, Herzensbildung, Menschenbildung oder Bildung so lange nicht erreicht werden kann, so lange außerschulische Interessen in die Schule einwirken und die pädagogischen Anliegen überdecken. Damit ist aber auch zugleich der Grundtenor der Kritik angesprochen: Das pädagogische Element kommt in der Schule nicht angemessen zur Geltung. Alle Schulkritiker unterstützen die Pädagogisierung der Schule.

In der Zeit von 1830 bis 1850 wurde vor allem die Überforderung der Schüler und der Zustand der Schule kritisiert. Kritiker strebten eine angemessene und menschenwürdige Gestaltung der Schule an. In dieser Zeit wurde vor allem am preussischen Gymnasium Kritik geübt, weil der Sinn des angebotenen Inhalts von den Schülern nicht erkannt wurde, weil die Methode der Vermittlung häusliche Mithilfe verlangte und weil schließlich ein unausgeglichenes Verhältnis zwischen geistiger und körperlicher Ausbildung pathogene Befunde lieferte, also tatsächlich Krankheiten nach sich zogen. (R. Freyhoff 1971, S. 125; I. Dietrich 1978, S. 43; K.I. Lorinser 1836) Was für die Kinder des Bürgertums die Situation am Gymnasium gesundheitsbedrohend, so war die Situation der Unterschichtskinder durch Kinderarbeit und Industrieschulen existenzbedrohend.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stand die Legitimation der Schule als Staats- bzw. Kirchenanstalt zur Diskussion. (K. Nacke, K. Mager, A. Diesterweg, Harkort, Pustkuch-Glanzow, Thaulow, Wander) Die Schulkritiker arbeiteten die pathogenen Implikationen heraus, die immer dann gegeben sind, wenn Kirche und Staat in der Schule dominieren.

Als Nebenwirkung der politischen Unruhen in der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde eine Propagierung kritischer Ideen unterbunden. Die Stiehlsche Regulative von 1854 sollte suggerieren, daß eine fatalistische Grundeinstellung der Lehrer am besten sei. Aber in den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts wurde die schulkritische Tradition liberaler Reformer fortgeführt. Es ging diesen um die Freiheit der Schule von der

staatskirchlichen „Scholarchie“ wie Dörpfeld sagte. Die Bürokratie würde dem Menschen die „Spontaneität aus seiner Seele“ ziehen, wie es C.L. Roth ausdrückte. Viele Entfaltungsmöglichkeiten in der Schulstube wünscht sich auch W. Dilthey (1890). Bereits in der von K.A. Schmid herausgegebenen „Encyklopädie“ (1870) wird die „bureaukratische Centralisirtheit“ der Schule als eine „Krankheit“ bezeichnet.

Aber auch Lehrerkreise übten an der Schule Kritik und äußerten prinzipielle Bedenken gegenüber einer Schulhoheit des Staates, weil sie erkannten, daß politische Interessen dominierten und bürokratische Gesichtspunkte den Rahmen absteckten. Sie forderten den schrittweisen Abbau der staatlichen Überhoheit über die Schule zugunsten einer weitestgehenden Autonomie des Bildungswesens. Ihre schulkritische Arbeit wurde durch philosophische, rechts- und geschichtswissenschaftliche Schriften von Fachgelehrten ergänzt.

Insbesondere bei E. Sack wurde deutlich, daß das pathogene Element darin zu sehen ist, daß die Schule junge Menschen nicht selbständig machen könne, daß die Volksschule die Menschen vielmehr dumm, bildungsverdrossen, abhängig und untertänig mache, und daß die höheren Bildungsveranstaltungen eingebildet und nicht weniger servil, wenn auch auf dem Niveau des Beamten und des Leutnants mit der Kenntnis alter Sprachen machen. (Vgl. W. Fischer 1978, S. 105) Die Menschen wurden demnach auf ihre Funktionalität in bestimmten Bereichen reduziert. Außerdem wird der Aspekt der „Entfremdung zwischen Kindern und Familie“ von Barth (1886) als negativ und somit das Familienleben beeinträchtigend hervorgehoben.

Die Bemühungen der Schulkritiker um die Pädagogisierung der Schule deckten auf, daß Fremdeinflüsse von Staat und Kirche auf die Schule deren Freiheit, Spontaneität, Entfaltungsmöglichkeit und Selbständigkeit unterdrückten sowie die Menschen auf Funktionalität reduzierten. Damit wird die Notwendigkeit angesprochen, die Einflußbereiche dieser Mächte genau abzustecken, damit unberechtigte Grenzüberschreitungen vermieden und sanktioniert werden können. Mit der zunehmenden Verflechtung der Bereiche ist aus heutiger Sicht der pädagogische Bereich nicht nur vor den Interessen von Staat und Kirche zu schützen, sondern auch vor negativen Tendenzen des Zeitgeistes, wie z. B. die große Bereitschaft, alles schon deshalb gut zu heißen, weil es von anderen Ländern kommt. Weiterhin muß der pädagogische Bereich vor wirtschaftlichen Mächten und vor der ungeprüften Übernahme von Ergebnissen außerpädagogischer Wissenschaften geschützt werden. Diese und andere außerpädagogische Bereiche wirken oft sehr subtil ein, so daß die Gefahr besteht, daß sie unmerklich die Oberhand gewinnen.

Die gesamte gesellschaftlich-wirtschaftlich-politisch-kulturelle Situation am Ende des 19. Jahrhunderts führte zum schulischen Ausschluß einer ganzen sozialen Gruppe, wodurch der Adressatenkreis schulischer Bildung stark reduziert wurde. Dieses Faktum mußte zu sozialen Spannungen im Volk führen, die sich in den reformpädagogischen Auseinandersetzungen jener Zeit spiegelten. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts setzte die reformpädagogische Bewegung ein.

Von den „entschiedenen Schulreformen“ (z. B. P. Oestreich als Vertreter der Einheitsschule in der Arbeitsschulbewegung) wurde das krankmachende Element in der Unterscheidung der Bevölkerung nach Klassen gesehen. Die Einheitsschule sollte die

sozialen Klassenunterschiede überwinden. (Stichwort: Überwindung der Entfremdung)

In der Kunsterziehungsbewegung sollte die starre Ausrichtung auf Willens- und Denkfunktionen abgebaut werden, weil die Überspannung dieser Tendenz tiefe Hemmungen in der Generation und auf allen Gebieten des Lebens zur Folge hatte. Die neue ästhetische Erziehung wollte diese Hemmungen lösen, indem sie aufforderte, den natürlichen Rhythmus zu beachten. (Stichwort: Überwindung der Dominanz von Willens- und Denkfunktionen)

Die Arbeitsschulbewegung strebte eine neue Schule an, in der das gesamte Seelenleben des Kindes berücksichtigt werden sollte, in der neben der rezeptiven auch die produktiven Kräfte geweckt werden sollten, wobei sich die Kräfte nicht im leeren Raume, sondern an der konkreten Sache entwickeln und schließlich auch die sozialen Triebe gefördert werden sollten. Gemeinschaft und lebendiger Umgang sollten an die Stelle der Isolierung der Schüler treten. Die Arbeit erschien als Heilmittel für alle Nöte der Zeit, insbesondere für den nervösen, ungeduldigen aktiven Menschen. (Vgl. H. Nohl 1978, S. 44, 50) (Stichwort: Überwindung der einseitigen Dominanz rezeptiver Fähigkeiten)

Die Landerziehungsheimbewegung strebte verstärkt eine soziale Erziehung mit Hilfe der Lebensgemeinschaft an. (Stichwort: Überwindung der Isolierung von Schülern)

Die Pädagogen jener Zeit sind durch ihre Einseitigkeit geprägt. Sie belegen in ihrer Gesamtheit, in welcher vielfältiger Weise junge Menschen gefördert werden können. Die Zusammenschau reformpädagogischer Ideen zeigt uns die Notwendigkeit einer umfassenden Förderung jedes Menschen, um einen Rückfall hinter diesen, an Einzelbereichen erprobten Entwicklungsstand zu vermeiden. Beweglichkeit, Rechlichkeit, Gleichheit sind Kriterien, die diesen Reformen zugrunde liegen. Hier wird offenkundig, wie stark außerpädagogische Bereiche mit ihren Vorstellungen an die Schule herantreten. Sie belegen, daß es in der Schule Bereiche gibt, in denen sie gültig sind.

Während des Dritten Reichs war jegliche Reformpädagogik unerwünscht. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges knüpften die führenden Pädagogen wieder an die Reformpädagogik an, ohne jedoch das Engagement jener Zeit wieder zu erreichen. In den sechziger Jahren dominierten weniger die pädagogischen als die bildungspolitischen Reformideen. Folgende Reformargumente lassen sich herausstellen:

Die Schule muß reformiert werden,

- (a) weil sie, bedingt durch ihre starre Bildungsorganisation, weniger Abiturienten produzierte als in anderen Ländern (komparatistisches Argument; vgl. Poignant 1965);
- (b) weil mehr Abiturienten in Industrie und Wirtschaft benötigt werden (bildungsökonomisches Argument; vgl. Picht 1964);
- (c) weil das Bildungsrecht für alle durch die Dreigliederung des Schulsystems behindert wird (politisches Argument; vgl. Dahrendorf 1963);
- (d) weil sie Unterschichtskinder diskriminiert (soziales Argument; vgl. Deutscher Ausschluß 1959);
- (e) weil der Bildungskanon die Lernmotivation der Schüler behindere und dadurch die Persönlichkeitsbildung beschränkt wird (didaktisches Argument; vgl. Deutscher Bildungsrat 1970);

(f) weil die Begabung der Kinder zu wenig geweckt wird (lerntheoretisches Argument; vgl. H. Roth 1970).

Die Schule liegt demzufolge dann richtig, wenn sie genügend Abiturienten heran- zieht, allen Bevölkerungsschichten Bildung ermöglicht, keine Kinder diskriminiert durch zu frühe Auslese, wenn sie zum Lernen motiviert und Persönlichkeit bildet und begabt. Zur Gewissenserforschung des Lehrers sind diese Fragen, die die Ergebnisse der Schulreform beinhalten, vorteilhaft.

Seit Beginn der 70er Jahre lassen sich folgende Gruppen schulkritischer Positionen feststellen (vgl. D. Hintz 1984, S. 7–31; I. Dietrich 1978, S. 22–62):

- die zivilisationskritische Position (z. B. I. Illich, E. Reimer). Die Schule verhindert unabhängiges Lernen und verantwortliches Zusammenleben, weil sie ritualisiert in die Konsumgesellschaft einführe. Der junge Mensch werde von sich selbst und seiner Umwelt entfremdet. Deshalb solle die Schule abgeschafft werden.
- die staats- und institutionskritische Position der transzendentalkritischen Pädagogik (z. B. W. Fischer, P. Vogel). Die Verstaatlichung und Institutionalisierung von Schule verhindert die Bildung der Schüler grundsätzlich, weil politische Interessen dominieren und bürokratische Aspekte den Orientierungsrahmen bilden, so daß das pädagogische Argument hintangestellt werde (M. Müller, W. Fischer 1978, S. 41f.). Die Verzweckung des Menschen in der Schule und die Dysfunktionalität des Pädagogischen in der Schule wirken pathogen. Die Schule ist demzufolge unheilbar krank.
- die kulturanthropologische Position der Schulkritik (z. B. Ph. Aries, L. de Mause, D. Elschenbroich) ist in einen engen Zusammenhang zu bringen mit der Position der Antipädagogik (z. B. K. Rutschky, G. Mendel, E. von Braunmühl, H. Kupffer). Das Pathogene wird vor allem in verlangten Triebverzicht zu Gunsten des Kulturi- deals während des Heranwachsens gesehen und in der Unterwerfung des Jugendlichen unter Leistungs- und Auslesesysteme. Eine krankmachende Implikation wird auch im Faktor „Herrschen“ gesehen. Vertreter dieser Position zeigen insbesondere körperliche und psychische Krankheitserscheinungen und unsoziale sowie unsolidarische Verhaltensweisen auf.
- die bildungs- und erziehungsphilosophische Position (z. B. Th. Ballauff, J. Schurr, M. Heitger, R. Hülshoff, D. J. Löwisch, K. G. Pöppel) sieht in der funktionalisierten Normierung, der verrechtlichenden Hierarchisierung und der Verzweckung pathogene Tendenzen. Vertreter dieser Position plädieren statt dessen für Denken, Bedenken und Verantwortung, für ein personal geprägtes Lehrer-Schüler-Verhältnis und für die Betonung des Subjekthaften in der Erziehung.
- die historisch-systematische Position (z. B. C. Menze). Pathogenes wird in der starren Reglementierung und der politischen Einpassung erblickt. Statt dessen werden individuelle Freiheit und Selbstverwirklichung gefordert.
- die anthropologische Position (z. B. H. von Hentig, K. Aurin, A. Flitner). In der verzweckten Lernfabrik, in der Lebensferne und der Fremdbestimmung werden die wesentlichsten pathogenen Faktoren gesehen. Dagegen sollen ein humaner Lebensraum, die Möglichkeit zur Erfahrung und die Selbstbestimmung gesetzt werden.
- die Position des sog. heimlichen Lehrplans kritisiert, daß die humanen und sozialen Aspekte des schulischen Alltags unterschlagen werden. Die Schule verspricht etwas, was sie nicht halten kann. Krankmachend ist demzufolge die Blicktrübung des

Lehrers und der Offiziellen gegenüber dem, was in der Schule tatsächlich passiert. Drei unterschiedliche Ansätze der Kritik an der Schulsozialisation lassen sich nennen:

- a) der politisch-ökonomische oder gesellschaftskritische Ansatz (z. B. J. Beck, K. Wünsche, F. Nyssen, H.-J. Gamm) – In der Reproduktion, der Ausbeutung der Kinder und der Entfremdung der Menschen werden pathogene Implikationen gesehen, die durch Produktivität, emanzipatorische Lernbedingungen und durch ein selbstorganisiertes Schulkollektiv in ihrer negativen Wirkung behindert werden.
 - b) die tiefenpsychologisch orientierte Kapitalismus-Kritik (z. B. D. Duhm, A. Lorenzer, K. Ottomeyer) – Die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen führen zur Entstehung von Angst in der Schule.
 - c) der soziologisch ausgerichtete Ansatz (z. B. H. Fend, K. Hurrelmann, H.-G. Rolf, L. Krappmann, H. Rumpf) – Die Schule übergeht die „Sinnlichkeit“ (H. Rumpf) und ist administrativ verstört (H. Rumpf). Der Lehrer leidet an Frustration und Angst (Hurrelmann, H. Brück, B. Weidenmann).
- die psychologische Position (z. B. K. Singer) – Mit psychologischer Blickrichtung lassen sich zwangsneurotische Merkmale feststellen: die Schule kann nur durch Unterordnung existieren, die Überbetonung von Ruhe, Ordnung, Sauberkeit allein ermöglicht Unterricht. Diese Faktoren machen krank, weil sie das Lernen behindern. Ein weiteres Krankheitssymptom ist die Dysfunktionalität des Prüfungsverfahrens, das oft zu einem Mittel wird, um die Schüler unter Druck zu setzen. Krankmachend ist auch das angstaufgeladene Schulklima, das angepasstes, wiederkäuendes schematisches Denken verlangt. Schließlich ist auch die Weigerung zu erwähnen, für Mißerfolge die Verantwortung zu übernehmen. Die Mißachtung der Spontaneität der Schüler, gehemmte Bewegungen, Behinderungen von Neugier und Wißbegierde, Schüler- und Lehrerkonflikte sollen durch ein Lernfundament, das im Lehrer-Schüler-Bezug ruht, aufgefangen werden. Die Gefühle des Schülers werden als Lernelement gesehen und respektiert. Durch Selbsttätigkeit, lebensbezogene Inhalte, Abschaffung der Zensuren und Mitspracherechte der Schüler soll die Schule humaner werden.

Fassen wir zusammen:

Ritualisierung, Verzweckung des Menschen, Dysfunktionalität des Pädagogischen, Triebverzicht, Hierarchisierung, Unterordnung und Herrschaft, Normierung und Reglementierung, Einpassung, Lebensferne und Fremdbestimmung, Unterschlagung humaner Aspekte, Ausbeutung, Angst, Dominanz von Verwaltung, Vernachlässigung des Leibes bzw. des Körpers, Weigerung, Verantwortung zu übernehmen sind wichtige Punkte, an denen sich die Kritik festmachte. Die Reformbemühungen der letzten Jahre brachten noch keine Schule zustande, die den aufgestellten Kriterien entsprochen hätte. Dennoch müssen ihre Hauptargumente auch heute bedacht und nach Möglichkeit berücksichtigt werden.

3.2. Pathogene Tendenzen in Teilbereichen der Schule

Waren die erarbeiteten Äußerungen bekannter Schulkritiker vorwiegend allgemeiner und grundsätzlicher Art oder aus einer bestimmten Perspektive verfaßt, so werden jetzt Teilbereiche der Schule wie die Organisation, der Unterricht, die Erziehung und

der außerunterrichtliche Bereich einer genauen Analyse unterzogen, um pathogene Tendenzen zu finden.

Die analytische Leitfrage lautet: Wird der Heranwachsende in seiner geistig-personalen, kognitiven, emotionalen, körperlichen Dimension und in seiner Dimension der Beziehung, insbesondere aber in seinem Willen zum Sinn eingeeengt?

3.2.1. Der organisatorische Bereich der Schule

Der Bereich der Organisation in der Schule gliedert sich in einen äußeren Bereich, der Verwaltung, und einen inneren Bereich. Der innere Bereich unterteilt sich in den unterrichtlichen Bereich des Lehrens und Lernens, der sozialen und der technischen Organisation, in den erzieherischen Bereich der Organisation der Konfliktlösungen, der Möglichkeiten zur Wertverwirklichung, der Organisation der Formen der Fehlerziehung wie z.B. Überbehütung, Verwöhnung, Verfrühung, Überforderung und Überbürdung, und schließlich in den außerunterrichtlichen Bereich der Pause und der Freizeit.

Dieser schulische Bereich ist gegenwärtig von Staat und gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und religiösen Mächten okkupiert. Wie im Staat und in den anderen institutionalisierten Machtzentren herrscht in der Schule eine Verwaltung vor, die nach juristisch einwandfreien Rechtsnormen und organisatorischen Regelungen Rahmenbedingungen schafft und Durchführungsvorschriften erläßt. Ihre Bereiche sind die Klassenbildungen, die Stundenpläne, Stundendauer, Stundentafeln, Schulordnungen, Schulpflicht u. a. m. Die konkreten verwaltungstechnischen Auswirkungen sollen im folgenden an Hand einiger Beispiele belegt werden.

Beispiel a: Die Verwaltungsvorschrift „Einteilung der Schulsprengel“

Die vorherrschenden Kriterien bei der Einteilung von Schulsprengeln richten sich nicht nach pädagogischen Überlegungen, sondern nach Verwaltungsaspekten, wie z.B. der gleichmäßigen Verteilung von Schülern auf verschiedene Klassen eines Schulhauses. Die Religionszugehörigkeit ist vielfach ein entscheidendes Kriterium; denn der Stundenplan einer Schule sollte nicht zu kompliziert werden. Lange bestehende Freundschaften der Kinder hingegen, können nicht berücksichtigt werden.

Die Einteilung der Schulsprengel bringt oft unübersehbare Langzeitfolgen mit sich – ähnlich wie die Einweisung in eine bestimmte Klasse und damit die Zordnung zu einem bestimmten Lehrer. Wird ein Kind einer Klasse mit überwiegend niedrigem Leistungsniveau zugewiesen, dann kann unter ungünstigen Umständen ein geplanter Übertritt in das Gymnasium scheitern. Vielfach engagieren sich Lehrer weniger als erforderlich, wenn sie in Klassen unterrichten müssen, in denen problematische Kinder sind. Dies gilt auch für Kollegien an Schulhäusern in Arbeiterbezirken mit einem hohen Ausländeranteil. Das reduzierte Engagement kann in den meisten Fällen als Zeichen für eine tiefgehende Resignation der Lehrer verstanden werden, die das Ergebnis der Erfolglosigkeit ihrer Bemühungen ist.

Besonders problematisch ist die Neueinteilung von Schulsprengeln, die nötig wird, wenn beispielsweise ein Schulhaus aufgelöst wird, weil zu wenig Kinder im Einzugsgebiet leben. Hier können Freundschaften unter den Kindern und Jugendlichen auseinandergerissen werden. Ungleiche Stundenpläne, Nachmittagsunterricht und der Besuch von Neigungskursen reduzieren die Zeit des Zusammenseins mit Freunden. Die Verwaltungsmaßnahme „Einteilung der Schulsprengel“ setzt sich vielfach über gerechtfertigte Wünsche junger Menschen sowie deren Eltern und Lehrer hinweg. Pädagogische Argumente rangieren im günstigsten Fall in zweiter Linie, die aber nicht mehr ausschlaggebend ist und lediglich eine „Feigenblattfunktion“ hat.

Beispiel b: Die Anzahl der Unterrichtsstunden und die Stundenplangestaltung

Die Festlegung der Unterrichtsstunden ist kein Ergebnis vorrangig pädagogischer Entscheidungen, sondern ein Kompromiß unterschiedlichster Interessenvertreter. Fachwissenschaftler, Juristen, Politiker, Verbandsmitglieder u. a. konnten in unterschiedlicher Weise ihre Interessen durchsetzen. Die Interessen der Schüler, in deren Namen alle angeblich sprachen, entdeckt man mit viel gutem Willen nur zwischen den Zeilen.

Bei der Stundenplangestaltung kommt es vor, daß manchmal zwei Stunden Fremdsprachen auf zwei Mathematikstunden folgen. Auf berechnete Einwände wird entgegnet, daß dies weiter nicht schlimm sei; denn die Schüler könnten sich rechtzeitig auf die Stundenabfolge einstellen. Hier haben die Sachzwänge zu Lasten des jungen Menschen und gegen bessere erzieherische Einsicht sich durchgesetzt.

Es läßt sich beispielsweise ein Nachmittagsunterricht für die 4. Klasse stundenplantechnisch nicht vermeiden. Der eigentliche Grund liegt aber darin, daß dem Lehrer noch einige Stunden in seinem Lehrdeputat fehlen und er diese am Vormittag nicht mehr unterbringen konnte. Sachzwänge werden angeführt, wenn Schulanfänger erst um 13.30 Uhr nach sechs Unterrichtsstunden nach Hause kommen, Hausaufgaben in Lesen, Rechnen und Schreiben zu bewältigen haben und in den für sie vorgesehenen Neigungskurs Musik gehen wollen. Leider ist er aber bereits auf 13.00 Uhr angesetzt. Auf ihre Beschwerden wird erklärt: Sollten sie den Besuch des Neigungskurses aus welchen Gründen auch immer nicht mehr schaffen, dann sei das weiter nicht schlimm. Dann besuchen ihn nur die Kinder der Parallelklasse. Die betroffenen Kinder merken, daß der Kurs nicht in erster Linie um ihrerwillen eingerichtet wurde. Sie lernen sehr frühzeitig, daß sie Organisationsopfer sind und mit Sicherheit nicht die Hauptpersonen in der Schule darstellen.

Beispiels c: Der Stundentakt

Der Zeit-Takt in der Schule ist am wenigsten auf pädagogische Belange zugeschnitten, sondern das Ergebnis bürokratischer Problemlösung. Obwohl bekannt ist, daß junge Menschen sich nicht im 45-Minuten-Takt umstellen können und daß das Lernen nicht planmäßig abläuft, werden die Konsequenzen nicht gezogen.

Weitere Beispiele sind in diesem Zusammenhang zu nennen: der willkürlich festgelegte Pausentakt und die Länge der Pausen; die Anzahl der anzufertigenden Prüfungen in einem Fach; die Festlegung von Leistungsquerschnitten und -durchschnitten nach der Gaußschen Verteilungskurve.

Beispiel d: Die Institution „Elternsprecher“

Der Gedanke ist durchaus sinnvoll, die Schule für die Eltern zu öffnen. Aber die Funktionsbeschreibung des Elternsprechers ist so angelegt, daß daraus nur Beiwerk werden kann. Kann es beispielsweise die Funktion des Elternsprechers an einer Schule sein, Vorbereitung für das alljährliche Schulfest zu treffen und in den Zusammenkünften entscheiden zu müssen, wer die Würstchenbude versorgt, wer Lose verkauft und wie das eingenommene Geld verwendet wird? Hier treibt die Verwaltungsvorschrift „Mitbestimmung der Eltern“ pädagogische Scheinblüten.

Beispiel e: Der Zubringerservice der Schule

Die Tatsache, daß junge Menschen zum Schulunterricht gekarrt werden müssen, weil an ihrem Wohnort keine Schule besteht oder weil sie weiter, als die Vorschrift erlaubt, von der Schule entfernt wohnen, bringt eine Vielzahl von Problemen mit sich. Da entstehen zunächst erzieherische Probleme. Der Abfahrtsplan des Schulbusses zwingt junge Menschen zur Pünktlichkeit, bringt aber Hetze und im Falle des Versäumens eine das Kind überfordernde angstvolle Ernstsituation mit sich. Die im Bus vorherrschenden Verhaltensweisen mancher Schüler verängstigen sensible Kinder, weil nur die stärksten, lautesten und schnellsten im Kampf um begehrte Plätze bestehen. Es sind aber auch die organisatorischen Probleme zu nennen: Die Abfahrtszeiten des Busses müssen von den Stundenplänen berücksichtigt werden. Selbst die Zusammensetzung der Klasse wird davon betroffen, weil sogenannte Fahrtklassen gebildet werden müssen, um die Stundenplangestaltung einfacher zu gestalten.

Diese Beispiele belegen, wie zahlreich die Fälle sind, in denen Ärgerliches, Unbehagliches und – auf Dauer gesehen – Krankmachendes im schulischen Alltag vorhanden ist und von welchen Kleinigkeiten es oft ausgelöst wird. Die Beispiele verdeutlichen ferner, daß sich die Bereiche Schule und Verwaltung nicht besonders gut vertragen. Das ist nicht der böse Wille von Menschen, sondern die Folge unterschiedlicher struktureller Bedingungen. In der Schule stehen das Individuum, die Ganzheit und Einheit des jungen Menschen im Zentrum des pädagogischen Bemühens; Liebe und Vertrauen, Freiheit und Bindung und Verantwortung spielen eine fundamentale Rolle. In der Verwaltung hingegen geht es um das Kollektiv, um isolierte Aspekte, um Sachlichkeit und Kontrolle, um den Zwang zur Durchsetzung und um Ablehnung pädagogischer Konsequenzen. Sie stützt den individuellen „Wildwuchs“ auf ein beliebig festgelegtes normiertes Maß zurecht. Die Verwaltung kann nur äußerlich Wahrnehmbares verwalten. Im Erziehungsbereich hat das Äußerliche jedoch nur eine sekundäre Bedeutung. Damit ist ein strukturell bedingtes Konfliktfeld zwangsläufig gegeben.

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. – Mit der Verwaltung ziehen auch Rechtsnormen in den Erziehungsbereich ein, die ursprünglich für das gedeihliche Zusammenleben von Erwachsenen gedacht waren. Werden sie zur alleinigen Basis der Erziehung gemacht, dann kann sie nicht funktionieren; denn Recht und Liebe schließen sich gegenseitig aus.

Der Einfluß des Rechts in der Schule hat in den letzten Jahren stets zugenommen. Die Bezeichnung „Verrechtlichung der Schule“ trifft den eingetretenen Zustand sehr gut. Der Rechtsbereich überschreitet aber seine Grenze immer dann, wenn er in der Erziehung den Ausschlag gibt. Bei pädagogischen Meinungsverschiedenheiten und Konflikten sollten pädagogische und nicht juristische Argumente den Ausschlag geben. Diese und jede andere Grenzüberschreitung ist demzufolge als pathogene Tendenz festzustellen.

Damit die verwaltete und verrechtlichte Schule bestehen kann, müssen die Menschen hintangestellt werden. Sie haben sich in den vorgegebenen Rahmen zu fügen, soll das Ganze, das Schulsystem, funktionieren. Hier ist aber bereits ein Funktionswechsel der eigentlich nicht intendiert war, eingetreten: die Schule hat ihren Charakter als Dienstleistungsunternehmen verloren und ist zu einem Dienst-Forderungs-Unternehmen geworden. Sie dient nicht mehr dem Menschen, sondern die Menschen haben ihr zu dienen, und zwar Heranwachsende und Erwachsene. Die pathogene Tendenz der Dysfunktionalität führt zur De-Humanisierung im organisatorischen Bereich der Schule.

Die Organisation der Schule wird von der Verwaltung abgesichert. Sie überschreitet aber in der Gegenwart ihren funktional zuständigen Bereich der bloßen Unterstützung, so daß von einer „Über-Organisation“ gesprochen werden kann. Diese Überorganisation von Schule erscheint in den pathologischen Grundmustern von Überkomplizierung, Übersteuerung und Überstabilisierung. (Vgl. K. Türk 1976) Jede Organisation enthält in sich die Gefahr durch eine Über-Repräsentanz schädlich zu sein. Ihre „pathologischen Zustände frustrieren eine Person in ihren Bedürfnissen übermäßig und fordern so eine Reaktion der Person heraus“. (Manthey/Manthey 1978, S. 309) Damit wird die Einengung des Menschen durch eine Organisation bestätigt.

Aber aus realistischer Sicht dürfen nicht nur die Bedürfnisse des Menschen berücksichtigt werden, soll eine vorschnelle Eingrenzung des Blickfeldes vermieden werden, sondern muß die ganze Weite – wie sie durch die Schulkritik abgedeckt worden ist – bedacht werden.

Ich halte die Trias Überkomplizierung, Übersteuerung und Überstabilisierung für die Suche pathogener Tendenzen und für die Beantwortung der Frage des Lehrers „Was habe ich falsch gemacht?“ sehr fruchtbar. Aus diesem Grund möchte ich genauer auf sie eingehen, wobei ich die Terminologie von K. Türk (1976) auf die pädagogischen Bereiche und die Fortführung des Ansatzes von Manthey/Manthey (1978) anwende. Die Überkomplizierung der schulischen Organisation tritt immer dann auf, wenn die kognitive Leistung der Menschen überfordert wird. Sie erscheint in der Form der Überlastung, der Ambivalenz und der Widersprüchlichkeit. (Vgl. K. Türk S. 112ff.)

Beispiele für Überlastung (zu viele Anforderungen) sind:

- die Fülle von Erlassen der Verwaltungsbürokratie, die nicht mehr überblickt werden können vom einzelnen Lehrer;
- die Differenzierungsvorschriften von Leistungs- und Förderkursen, von Wahlangeboten und Konferenzen, die nicht mehr durchschaut werden;
- die vielen zusätzlichen organisatorischen Aufgaben des Lehrers und ihre Ausführungsbestimmungen, wie etwa die Führung verschiedener Listen, die Durchführung von Sammlungen, die Eintragungen in das Klassenbuch usw.;
- die zahlreichen Kritiken an den Lehrern, die nicht nachvollzogen werden können;
- und auf die Schüler bezogen: die absichtlich „verzwickte“ gestellten Aufgaben, etwa in Mathematikschulaufgaben (oder -tests), die ein bestimmtes Niveau haben müssen;
- die auf Landesebene einheitlich gestellten Prüfungsaufgaben gewährleisten zwar die gleichen Aufgaben für alle Prüflinge; sie sichern aber nicht die qualitativ gleichwertige Vorbereitung der Kandidaten ab.

Beispiel zu „Überlastung“

Wenn Menschen zu viele Anforderungen erfüllen müssen, so daß sie nicht mehr wissen, was sie tun und wie sie reagieren sollen, dann findet bei ihnen eine Orientierungsstörung aufgrund von Überlastung statt. Im Unterricht tauchen viele solcher Situationen auf, etwa wenn ein Gruppenunterricht nicht gut vorbereitet ist, so daß die Schüler die Organisationsschritte nicht kennen aber dennoch etwas tun sollen. Oder wenn eine Vielzahl von Auswahlmöglichkeiten für bestimmte Fächer oder Kurse besteht, die Schüler aber die Angebote nicht durchschauen, weil ihnen ein Entscheidungskriterium fehlt. Oder wenn Schüler auf einmal zu viele Arbeitsanweisungen bekommen, die sie zwar gerne ausführen wollen, aber Angst haben, sie könnten sie vergessen. Oft wehren sich die Kinder, indem sie beispielsweise sagen: „Ich bin kein D-Zug! Ich kann das nicht auf einmal machen. Ich kann nicht hexen.“ Je jünger die Kinder sind, desto schwerer fällt es ihnen, mit mehreren Aufgabenstellungen zurechtzukommen. Die Schüler sind hier in quantitativer Hinsicht überlastet.

Die Ursache derartiger Überlastungen ist in dem Wachstumsprozeß schulischer Organisation zu sehen, die etwa von Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im pädagogischen Bereich unterstützt werden. Deren Ergebnis ist eine zunehmende funktionale Differenzierung im Schulwesen. Was früher ein Lehrer in sogenannter Personalunion erledigt hatte, wird heute von mehreren Spezialisten ausgeführt, freilich mit wesentlich besserer Qualität. Das führt aber zu Abtrennungen (Segregation) und zu einer vermehrten Heteronomität des Schulpersonals, das immer weniger miteinander gemein hat. Dies geht ferner einher mit dem Ausbau vermehrter Normen von Handlungsanleitungen und Koordinationsmechanismen, um der Störanfälligkeit des Schulbetriebs zu begegnen. So ist es zum Beispiel schwierig, in einer

Schule mit 2000 Schülern eine Lehrerkonferenz einzuberufen. Bei Überlastung entstehen Verhaltensunsicherheit, Fehlentscheidungen und Frustration, weil keiner der Betroffenen „richtig durchblickt“, weil die tatsächliche Kenntnisspanne mit der erforderlichen in einem unausgewogenen Verhältnis steht. Werden dem Lehrer diese Symptome der Überlastung bewußt, dann muß er sich fragen, wo in der konkreten Situation zu viele Anforderungen gestellt werden.

Beispiele für Ambivalenz (unsichere, mißverständliche, mehrdeutige Anforderungen):

- Wenn der Lehrer lange im Unklaren gelassen werden, mit welchem Ergebnis ihre Visitation endete;
- wenn Lehrer die Schulaufgaben (Tests) zu lange zur Beurteilung zurückhält;
- der Gesamteindruck eines Lehrers vermittelt den Schülern keine Hinweise, wie sie sich ihm gegenüber einstellen sollen.

Werden unsichere oder mehrdeutige Anforderungen gestellt, dann treten Orientierungsstörungen aufgrund von Ambivalenz auf. Undeutliche Arbeitsanweisungen der Lehrer führen zu Mißverständnissen bei den Schülern. Verschiedenartig auslegbare Äußerungen des Lehrers, Gesten des Lehrers und dunkle Andeutungen verunsichern die Schüler ebenfalls. Als Folge kann sich Mißtrauen der Schüler gegenüber dem Lehrer einstellen. Die Schüler sind hier also im Blick auf eine korrekte Interpretation überlastet, weil sie zu wenig Informationen bekommen haben.

Alle genannten Situationen sind durch die Unsicherheit der Betroffenen gekennzeichnet. Ursache ist die mangelhafte Kompetenz- und Verantwortungsabgrenzung der Personen sowie unklare Zweckvorgaben für geforderte Arbeiten. Die Folgen sind Verhaltensunsicherheit, soziale Spannungen, Ärger und Angst.

Beispiele für Widersprüchlichkeit (widersprüchliche Anforderungen):

- Unterschiedliche Auffassungen von Normen, Zielen oder Richtlinien führen zu Norm-, Ziel- und Richtlinienkonflikten;
- unterschiedlich ausgelegte Noten; so gelten oft unterschiedliche Anforderungen für eine bestimmte Note bei verschiedenen Lehrern an einem Schulhaus.

Orientierungsstörungen aufgrund von Widersprüchlichkeit treten auf, wenn widersprüchliche Anforderungen gestellt werden, so etwa, wenn der Lehrer einmal so und dann wieder anders sagt und sich kein Schüler genau auskennt, was der Lehrer nun gemeint hat, was richtig und was falsch ist.

Bedingt durch widersprüchliche Anforderungen entstehen schließlich Situationen, bei denen – umgangssprachlich gesagt – „keiner mehr weiß, wo’s lang geht“.

Wir können in einer Teilzusammenfassung feststellen: Immer dann, wenn das pathologische Grundmuster der Überkomplizierung in den Erscheinungsformen Überlastung, Ambivalenz und Widersprüchlichkeit auftaucht, muß mit Spannungen im Bereich der Orientierung der Betroffenen gerechnet werden. (Vgl. K. Türk 1976, S. 168, 173) Und umgekehrt gilt: Immer wenn Orientierungsstörungen auftauchen, hat der Lehrer mit dem pathologischen Grundmuster der Überkomplizierung zu rechnen. Er wird sich dann fragen, ob zu viele, zu mißverständliche oder zu widersprüchliche Anforderungen von ihm oder anderen an die Betroffenen gestellt worden sind.

Neben der Überkomplizierung gibt es auch das Phänomen der Übersteuerung in der schulischen Organisation. Die Übersteuerung bedeutet, daß die Menschen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit unterfordert werden, und zwar in der kognitiven, der emotionalen und der instrumentellen bzw. physischen Dimension. (Vgl. K. Türk, S. 122ff.) Sie ist durch eine übermäßige Reduktion von Komplexität (also der

Gesamtheit des Handelns und Erlebens) und Kontingenz (also der Möglichkeit der Enttäuschung von Erwartungen) gekennzeichnet. Die Übersteuerung prägt sich in Simplitizität, Rigidität und Repressivität aus. Die Übersteuerung muß übereinfach, überexakt, überstarr, unveränderlich sein und mit übertriebenem Druck auftreten.

Beispiele für Simplitizität sind:

- der Problemverlust bei der Operationalisierung von Lernzielen;
- die banalen Aufträge an Schüler bei einer exakt geführten Unterrichtsstunde, etwa: wer traut sich mir an der Tafel den Buchstaben a zeigen? (1. Klasse).

Beispiele für Rigidität sind:

- der gleichförmige Ablauf des Schulalltags und des Unterrichtsablaufs;
- Dienstvorschriften ohne Interpretationsspielraum, z.B. Vorschriften für die Nichtversetzung eines Schülers;
- überprägnante Vollzugsnormen für Schüler- und Lehrerverhalten, z.B. bei der Ausfüllung von Listen, Lehrnachweisen, Klassenbüchern u. a. m.;
- die Berechnungsformeln von Noten, z.B. der Note für das Fach Musik an musischen Gymnasien;
- die Ordnung im Klassenverband, die ein Lehrer haben möchte;
- die verbindlichen Lehrplanvorgaben.

Beispiele für Repressivität sind:

- die Anweisungen für Schulstrafen;
- die Forderung einer bestimmten Anzahl von Klassenarbeiten;
- die Durchführungsmodalitäten von Klassenarbeiten;
- die Androhung von Sanktionen im Falle von Zuwiderhandlungen.

Die Teilzusammenfassung ergibt: Immer wenn das pathologische Grundmuster der Übersteuerung in den Erscheinungsformen der Simplitizität, Rigidität und Repressivität vorhanden ist, muß mit Spannungen im Bereich der Motivation, Identität und Etablierung der Betroffenen gerechnet werden. (Vgl. K. Türk, S. 170, 173) Im umgekehrten Fall wird sich der Lehrer fragen, ob er die Schüler mit seinen organisatorischen Maßnahmen in der kognitiven, emotionalen und instrumentellen Dimension unterfordert hat, sie also in ihren Möglichkeiten eingrenzte.

Die Überstabilisierung schulischer Organisation heißt, daß die Organisation von der Person den Status der Naturhaftigkeit und damit der Unangreifbarkeit erhält. (Vgl. K. Türk, S. 136ff.) Denn die gültigen Regeln werden zeitweilig als unveränderlich erklärt, um die Leistung der Organisation zu steigern. Die Überstabilisierung erscheint in den Formen der Verselbständigung und Verdinglichung.

Beispiele hierfür sind:

- der Glaube der Eltern an die naturhafte Ordnung des Schulsystems, in dem ihre Kinder eine bestimmte Position innehaben, die sie über- oder unterfordert;
- die Meinung, in der Schule herrsche eine Konservierungstendenz vor, weil sie auf Erneuerungen sehr schwerfällig reagiert, wenn überhaupt eine Veränderung stattfindet;
- der Glaube der Kinder, daß alles, was in der Schule ist, so bleiben mußte.

Die Zusammenfassung des letzten Abschnittes ergibt: Immer dann, wenn sich die Überstabilisierung einstellt, sind Identität (Distanzverlust, Entfremdung, Überdistanzierung) und Etablierung der Betroffenen (z.B. gegenseitiges Desinteresse) beeinträchtigt. Im umgekehrten Fall wird der Lehrer fragen, ob in irgendeinem Bereich der schulischen Organisation Überstabilisierung eingetreten ist, also der Eindruck entstanden ist, daß ein naturhaftes, unangreifbares Geschehen eingetreten sei, das sich jeglicher Kritik entziehe.

Immer dann, wenn die pathologischen Grundmuster „Überkomplizierung“, „Über-

steuerung“ und „Überstabilisierung“ festgestellt werden, führt dies in der Schule zu Spannungen sowohl zwischen den Menschen und der Schulorganisation als auch zwischen den Menschen selbst. Diese Spannungen lassen sich feststellen in den Orientierungen der Menschen, der Motivation, der Identität und Etablierung sowie der Konformität (Meinungsverschiedenheit im Lehrerkollegium verhindert konformes Auftreten; „Risse“ werden im Kollegium sichtbar; sie werden u.U. politisch überfrachtet; sie sind menschlich belastend), Abstimmung und Kooperation (die Zusammenarbeit der Kollegen ist auf wenige Bereiche reduziert und auf einige Kollegen beschränkt; vielfach ist der Lehrer isoliert). Diese Spannungen entwickeln verschiedene Stufengrade. In Anlehnung an K. Türk (S. 154) kann man von Störungen, Krisen und Verlusten sprechen, die entweder absorbiert oder thematisiert werden können. Die Absorption ist durch Toleranz, Indifferenz, Verschleierung und Verdrängung möglich. Hierzu einige Beispiele:

- Ein Lehrer kann sich für die Problemlösung als unzuständig erklären, und das Problem durch bewußtes Nichtbeachten absorbieren;
- Lehrer können sich auf Spannungen einstellen, indem sie mehr tolerieren oder gleichgültiger werden oder auch die Spannungen umdeuten, verschleiern oder verdrängen, etwa, wenn sie sagen, daß bei ihnen der Schüler X keine Schwierigkeiten bereite, wohl wissend, daß er sie nervt;
- Lehrer absorbieren Disziplinstörungen, indem sie die Leistungsanforderungen erhöhen, so daß keine Zeit zur Störung bleibt.

Eingetretene Spannungen können aber auch thematisiert werden. Beispiele hierfür sind:

- Die Härten bestimmter Vorschriften werden gemildert, etwa indem das Rauchverbot an Schulen durch ein Raucherzimmer abgemildert wird. (Intensitätsänderung durch Zugeständnisse) Es ist offensichtlich, daß diese Maßnahme, pädagogisch gesehen, höchst fragwürdig ist.
- Spannungen können zeitlich verschoben, sie können aber auch auf andere Bereiche übertragen werden: „Nimm dich noch diese Stunde zusammen. Im Turnunterricht kannst du dich dann ausleben!“
- Ein Lehrer macht sich seine Situation klar: „Ich fühle mich an der Schule nicht mehr wohl, mein Beruf gefällt mir nicht mehr, ich kann mich mit ihm nicht mehr identifizieren.“ (Ein Etablierungsverlust führt zu einer Identitätsstörung.)
- Ein Lehrer klagt: „Ich kenne mich nicht mehr aus, wonach ich unterrichten soll. Wenn ‚die da oben‘ es schon nicht wissen, dann ist mir das auch egal.“ (Die Orientierungskrise führt zu Motivationsstörungen.)
- Die Spannungen im Lehrerkollegium führen zu Meinungsverschiedenheiten, zu persönlichen Ablehnungen, Streitigkeiten, Rivalitäten usw. Dadurch ist die Zusammenarbeit im erzieherischen Bereich belastet. (Konformitätskrisen führen zu Kooperationsstörungen, so daß das Ansehen der Schule gefährdet ist.)
- Der Streit zwischen Kollegen führt dazu, daß andere Kollegen sich einmischen. (Wirkungsförderung)

Wie der in Organisationen übliche Umgang mit Spannungen zeigt, ergeben sich daraus weitere Probleme, die ebenfalls in unangemessener Weise zu lösen versucht werden. Hinzu kommt, daß mit zunehmender Dominanz der Organisation auch und gerade in der Schule die Menschen immer mehr eingeengt werden, ohne in der Lage zu sein, darauf angemessen zu reagieren. Dadurch entstehen viele Schäden im psychischen, sozialen unterrichtlichen und erzieherischen Bereich.

Schäden im psychischen Bereich sind u. a.:

Frustration, erhöhte Anstrengung zur Überwindung von Motivationsstörungen (Pra-

xisschock), Minderwertigkeitsgefühl, Angst, Nervosität, empfundene Nutzlosigkeit oder Sinndefizit, Unfähigkeit zur Artikulation eigener Interessen.

Schäden im sozialen Bereich sind u. a.:

Belastete sozio-emotionale Beziehungen, wenn z. B. ein Kollege bevorzugt wird bei der Stellenbesetzung; vielfältige Unterbrechungen des Unterrichts durch organisatorische Belange, so daß die sozialen Beziehungen zu den Schülern leiden; Zerbrechen von Freundschaften, Entstehung von Feindschaften, Apathie.

Schäden im unterrichtlichen und erzieherischen Bereich sind u. a.:

Motivationsdefizit, Dysfunktionalität von Prüfungen, Effizienzeinbuße der Schule („Ihr lernt in der Schule überhaupt nichts mehr! Ihr könnt nicht einmal mehr Kopfrechnen, vom Rechtschreiben ganz zu schweigen ...“) Mängelrügen, hohe Fluktuation von Lehrern und Schülern, schlechte Arbeitsqualität (Unterricht), hohe Abwesenheit durch Krankheit und Mutterschaft, mangelnder Ersatz für die Belange der Schule. (Vgl. K. Türk, S. 169, 170, 172)

3.2.2. *Der unterrichtliche Bereich*

Aus Raumgründen kann die hier zugrundeliegende integrative Sichtweise von Unterricht nur grob skizziert werden. Es kommt aus dieser Perspektive vor allem darauf an, eine Vorstellung von Unterricht zu beschreiben, in der die pathogenen Tendenzen sowohl berücksichtigt als auch vermindert werden können. Die vorliegende Sichtweise versucht, einseitige, nicht nur durch außerpädagogische Forschungsergebnisse provozierte Gleichsetzungen von Unterricht etwa mit Stätte der Methode, Interaktion, Gruppendynamik, Kommunikation, Dialog oder Wissensvermittlung zu vermeiden, weil damit immer nur einzelne Momente von Unterricht erfaßt werden und bei ernsthafter Umsetzung in die Praxis die Fülle der potentiellen unterrichtlichen Möglichkeiten nicht gesehen wird. Gleichwohl werden diese Auffassungen in das Gesamtbild von Unterricht mit aufgenommen, aber auf ihren Gültigkeitsbereich beschränkt, wodurch ihr abhängiger, und notwendig zu ergänzender Stellenwert unterstrichen wird. Damit betone ich das Bemühen, dem Unterricht in seiner Ganzheit gerecht zu werden, ähnlich wie es die Modellvorstellung eines Gebäudes bei K. Prange (1983) anspricht.

Der Unterricht ist eine in den organisatorischen Rahmen der Schule eingepaßte, absichtsvolle und zielstrebige Veranstaltung zwischen wissenschaftlich ausgebildeten Lehrern und zum Schulbesuch verpflichteten Schülern. Im Mittelpunkt der regelmäßigen Veranstaltung steht zur Zeit die Vermittlung von Wissen, die leider nicht immer methodisch geleitet ist. Es läßt sich nicht ausschließen, daß die am Unterricht beteiligten Menschen ganzheitlich miteinander in Beziehung treten, und davon in unterschiedlicher Weise „angemutet“ werden. Die zahlreichen Möglichkeiten der Beziehungsaufnahme der Menschen untereinander, zu den Gegenständen im Raum und zu den Inhalten der Unterrichtsstunde ergibt ein differenziertes Beziehungsgefüge.

Der vorrangige Zweck des Unterrichts wird heutzutage in der Möglichkeit gesehen, eine gute Basis für das gesamte spätere Leben schaffen zu können. Aus dieser Sicht werden die Jahre von 6 bis 18/19 als die entscheidendsten im Leben eines Menschen

angesehen. Die Schule wird damit zu einem wichtigen Faktor im Leben eines jeden Menschen aufgewertet. Eine provisorische Daseinshaltung entsteht in der Jugendzeit, die sich verfestigen und schließlich ein Leben lang anhalten kann, so daß der Mensch immer nur auf einen späteren Zeitpunkt in seinem Leben hin lebt. Durch diese von außen an die Schule herangetragene Zwecksetzung wird die Sinnhaftigkeit von Unterricht wesentlich eingeschränkt.

In der nun folgenden Beschreibung orientiere ich mich an der in Abbildung 1 dargestellten Grafik. Dabei sollen zuerst die den Unterricht kennzeichnenden, konstitutiven *Merkmale* (Faktoren oder Momente) erläutert und im Anschluß daran deren Beziehungen zu einander, also die *dynamische Prozeßstruktur* des Unterrichts, beschrieben werden.

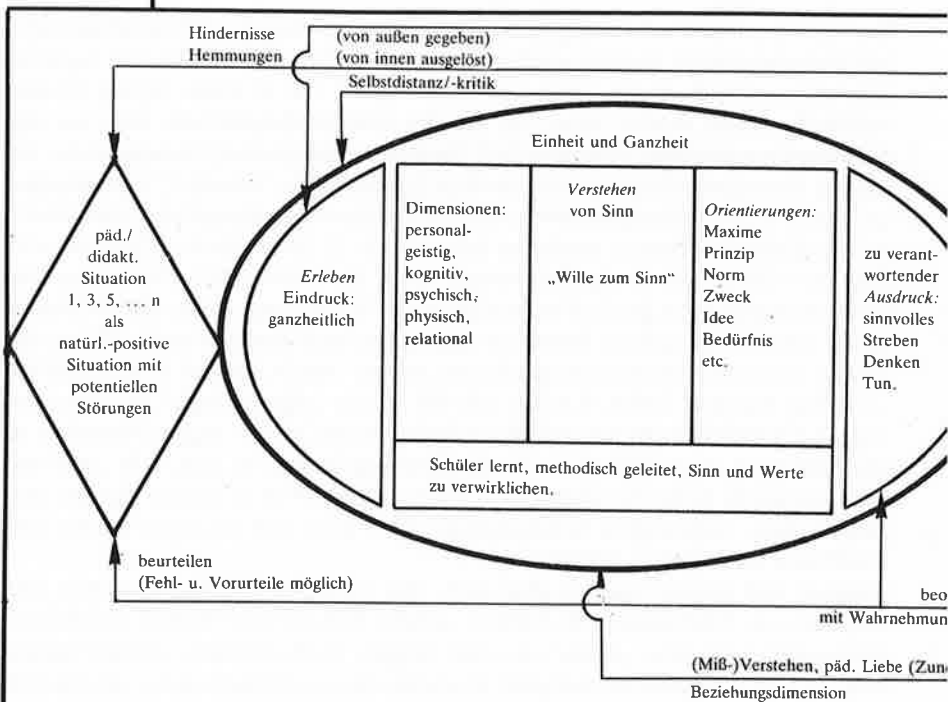
Die den Unterricht bestimmenden *Merkmale* sind in der Grafik in den dick umrandeten Flächen (Ellipse, Caro oder Rechteck) erfaßt. Auf den ersten Blick könnte man das hinlänglich bekannte „didaktische Dreieck“ erkennen, denn die Merkmale „Schüler“, „Lehrer“ und „Stoff“ sind auch hier aufgenommen. Aber insgesamt ist eine Gewichtung und Differenzierung vorgenommen und eine Anthropologie integriert worden.

Merkmal 1: Der Schüler

Der *Schüler* wird als selbständig denkender, stellungnehmender, frei entscheidender und verantwortlicher Mensch gesehen und zwar als *Einheit und Ganzheit* zugleich. Das bedeutet, daß er zum einen eine Ganzheit ist, die in ihrem Wesen niemals vollständig erfaßt werden kann, ein aus der Ganzheitspsychologie bzw. aus der existenzphilosophischen Sichtweise O. F. Bollnows entnommener Grundgedanke. Da aber im Menschen selbst viele verschiedene Eigenschaften, Wünsche, Vorstellungen und deren Verwirklichung bestehen, ist es dem Menschen aufgegeben, „einheitlich“ zu sein. Diesen Gedanken wiederum habe ich aus H. Nohls Buch „Charakter und Schicksal“ (1970) und aus den Äußerungen von V. E. Frankl (1982) entnommen. Der Ganzheitsaspekt führt den Lehrer letztlich zu der Vorstellung, daß er seinen Schüler immer zunächst als ganzen Menschen ansprechen und verstehen muß, daß er ihn niemals in seinem Innersten erkennen kann, weil er – wie H. Pleßner in seinem Werk „*Conditio humana*“ (1964, S. 40ff.) schreibt – eine „offene Frage“ ist. Aus dem Aspekt der Einheit stellt sich ihm die Aufgabe, immer an den jungen Menschen zu appellieren, zu einer Einheit zu werden, stimmig in sich zu sein, z.B. etwa das Vorgenommene in die Tat umzusetzen, ein gegebenes Wort zu halten, sich um eine gleichmäßige, ausgewogene Stimmungslage usw., kurz: sich um einen ethisch einwandfreien Charakter zu bemühen.

Ganzheit und Einheit besagen aber auch, daß die durch *Erleben, Verstehen* und *Ausdruck* – in Anlehnung an W. Dilthey – erfaßte Abfolge menschlichen Geschehens nicht isoliert betrachtet, sondern in seiner innigen Verflochtenheit erkannt werden muß. So wird unterstrichen, daß jeder *Eindruck*, den der Mensch erlebt, *ganzheitlich* geschieht. Es wird also immer mehr dabei aufgenommen, als unmittelbar durch die Ratio erfaßbar ist. Dies ist für die Urteilsbildung notwendig. Der ganzheitliche Eindruck konfrontiert den gesamten Menschen, d.h. alle *Dimensionen* oder *Fähig-*

Orientierungshilfen			
Curriculum als Sinnforderung ----- „hidden curriculum“	<i>Primat:</i> Primat - des Menschen vor den Dingen - des Seins vor dem Haben - des Ziels vor dem Inhalt - des Inhalts vor der Methode	<i>Prinzipien</i> (did., päd.) unter Berücksichtigung ihrer polaristischen Beziehung z. B. Individualisierung u. Sozialisierung; Führung u. Wachsenlassen	<i>Wertehierarchie</i> (z. B. n. Frankl) 1) Schaffungswerte, : ferische, Werte; werte, einschli Lernen 2) Erlebenswerte, : Werte (z. B. Lie 3) Einstellungs-Verzichtswerte
„Integrative Bildung“ als Zielkonzeption			

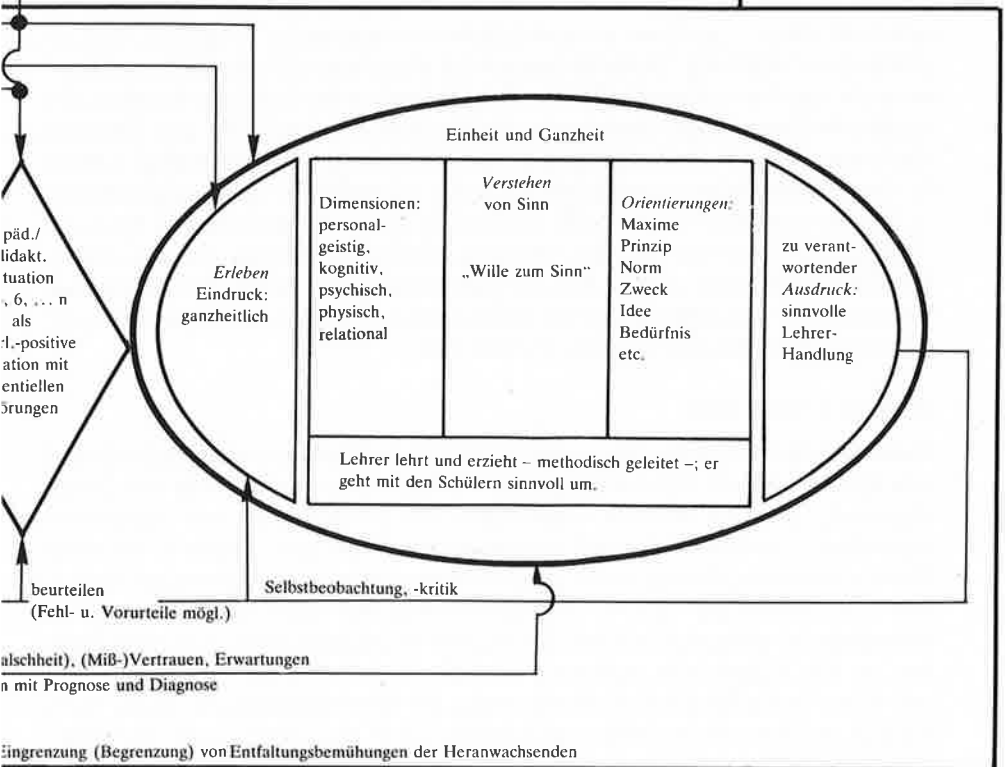


institutionelle, organisatorische, räumliche, zeitliche, inhaltliche, methodische, t

Historische Situation

Dimension des Über-Geschichtlichen

- a) mit ihren regulatorischen Erscheinungen:
 - automatische Regulierungsprozesse,
 - stellungnehmende Normensysteme (Sitte, Moral, Recht, politische Ordnung),
 - Normierung durch transzendente Bindung (Gewissen); dies alles wird erfaßt in den sozio-ökonomischen, sozioökologischen, sozio-kulturellen, ideologisch-normbildenden und lebensweltlichen Bereichen, sowie
- in den Organisationen, denen die Menschen angehören;
- b) mit den außerschulischen pathogenen Tendenzen
- c) mit Erwartungen an die Schule und
- d) mit speziellen Sinngestaltungen.



keitsbereiche des Menschen, die personal-geistige, die kognitive, die psychische, physische und „relationale“ sind davon zur gleichen Zeit tangiert. Die „relationale“ Dimension ist jene Dimension, in der der Mensch zu sich, zu anderen und anderem also zu seiner Mit- und Umwelt Stellung bezieht, sie akzeptiert oder ablehnt. Sie ist die den Menschen auszeichnende, existentielle Dimension, in der er – bedingt durch die Fähigkeiten der Selbstdistanz und Selbsttranszendenz – sich selbst verwirklichen kann. Von den verschiedenen Dimensionen wird in den einleitenden Abschnitten des Kapitels 7 (Abschnitte 1–7) genauer gehandelt.

Da sämtliche Dimensionen des Menschen in einem bestimmten Beziehungsgeflecht stehen, ist ihre Anordnung nicht mit einer werthaften Rangordnung zu verwechseln. Ihre Beziehung ist – in einem Wort und in Anlehnung an H. Nohl – mit „polar“ zu kennzeichnen. Aus dieser und aus V.E. Frankls Sicht erhält die personal-geistige Dimension eine führende Funktion zugewiesen. Sie ist es ja auch, die in der „relationalen Dimension“ wirksam ist.

Die in den verschiedenen Dimensionen des Menschen aufgenommenen Eindrücke werden in einem vielfältigen Prozeß auf ihren *Sinn* hin durchleuchtet. Wir sagen, der Mensch versucht den Sinn des Eindrucks zu verstehen. Der Sinn kann auf der Bedeutungsebene und auf der Ebene der Wozu-Frage verstanden, auf der Ebene des einführenden Verstehens und des Verstehens von Sinnzusammenhängen erkannt werden. Im Zentrum steht hier der *Wille des Menschen zum Sinn*; denn alles, was nichts mit „Sinn“ – in seinen unterschiedlichen Schattierungen zu tun hat, wird als „Wider-Sinn“ abgelehnt. Dieser im Inneren des Menschen stattfindende Prozeß führt zu einem *Ausdruck* unterschiedlichster Art. Er kann in der Form des Strebens, der Absichtserklärungen, der Intentionen, des Denkens oder des Tuns und Handelns erscheinen. Allen diesen Formen liegt jedoch das Moment der Sinnhaftigkeit zugrunde. Diese Sinnhaftigkeit ist subjektiv begründet. Insofern ist es immer eine subjektive, angemessene Sinnhaftigkeit. Die Auffindung der Ausdrucksformen ist durch die *Orientierungen* begründet worden. Maximen, Prinzipien, Normen, Zwecke, Ideen, Bedürfnisse, Wünsche u. dgl. m. sind die zugrundeliegenden Motive. Die Ausdrucksformen müssen vom Menschen verantwortet werden, weil sie in einer freien, stellungnehmenden Entscheidung ausgelöst worden sind.

Merkmal 2: Der Lehrer

Dieser grob skizzierte Prozeß ist sowohl bei Schülern wie Lehrer prinzipiell gleich. Auf eine Formel gebracht, ließe sich sagen: Der Schüler lernt – methodisch vom Lehrer angeleitet –, Sinn und Werte zu verwirklichen. Der Lehrer bemüht sich – methodisch abgesichert – zu unterrichten und zu erziehen sowie mit dem Schüler in sinnvoller Weise umzugehen. Bedingt durch die Einführungsinitiative des Lehrers gehören zu den Lehrerhandlungen auch die *Selbstbeobachtung* und damit die Selbstkritik, die *Beurteilung* der pädagogischen und didaktischen Handlungen in der konkreten Situation auf ihre Wirksamkeit, wobei sich der Lehrer der *Fehl-* bzw. *Vorurteile* bewußt sein sollte, und schließlich die Beobachtung der Schülerhandlungen. Dabei ist es hilfreich, wenn er sich der Wahrnehmungsfehler (z. B. Pygmalion- und Halo-Effekt) bewußt ist, denen er ausgeliefert ist.

Der zu verantwortenden Lehrerhandlung geht ein vierfacher Entscheidungsprozeß voraus, sollen die am Unterricht beteiligten Menschen in gegenseitiger Wertschätzung miteinander leben. (Vgl. hierzu Abb. 2)

Erste Entscheidung: Der Lehrer muß entscheiden, ob der Sinn des Ziels mit dem Lebensweg der Schüler übereinstimmt. Hierzu muß er die Faktoren des Unterrichts und die einschlägigen Wissenschaften befragen. (Abb. 2, unten)

Zweite Entscheidung: Der Lehrer muß darüber entscheiden, ob er das, was er soll und muß, mit dem abgestimmt hat, was er will und kann. Hier muß er seine Qualitäten mit den beruflichen Erwartungen in Beziehung setzen. (Vgl. Abb. 2, rechts)

Dritte Entscheidung: Der Lehrer muß darüber entscheiden, ob er das, was der Schüler soll und muß, mit dem abgestimmt hat, was dieser will und kann. Er muß eine Übereinstimmung zwischen den Forderungen, die an die Schüler herangebracht werden, mit den entwickelten und noch möglichen Fähigkeiten der Schüler herstellen. Dazu muß er die Merkmale der Schüler genau kennen. (Vgl. Abb. 2, links)

Vierte Entscheidung: Der Lehrer muß schließlich darüber entscheiden, ob er das, was im Unterricht geschieht, mit dem abgestimmt hat, was außerschulische Faktoren verlangen und bedingen. (Vgl. Abb. 2, oben)

Die von Beobachtung, Beurteilung und Kritik begleiteten Lehrerhandlungen wirken auf das Erleben des Lehrers zurück, wobei ein dynamischer Prozeß entsteht. Doch bevor ich darauf etwas genauer eingehe, müssen noch die anderen Merkmale des Unterrichts besprochen werden.

Merkmals 3: Die pädagogische/didaktische Situation

Die *pädagogische* oder *didaktische Situation* stellt das Verbindungsstück zwischen Lehrer und Schüler dar. Sie wird durch jede Lehrer- oder Schülerhandlung bzw. -reaktion verändert. Sie ist ein *Sinnzusammenhang*, weil jede Veränderung durch sinnvolle Aktionen hervorgerufen wird. In ihr kann vor allem der Schüler Sinn und Werte, Unsinn und Unwerte verwirklichen. Sie ist vom Lehrer als sinn- und werterfüllt konzipiert worden, daher ist sie mit „positiv“ zu bezeichnen. Allerdings sind diese Wertverwirklichungsmöglichkeiten für den Schüler in einem natürlichen Rahmen zu stellen. Eine derart gestaltete Situation heißt dann *natürlich-positive Situation*. Genauer gehe ich darauf bei der Darstellung der Genese des schulischen Unbehagens (Abschnitt: Ebene 1, Situation 1) ein. Jede Veränderung der pädagogischen Situation löst im Lehrer und im Schüler ein neues Erleben aus, das wiederum Anlaß für eine Verarbeitung in den beteiligten Personen – so wie oben kurz beschrieben – ist.

In der Grafik sind zwei Symbole von pädagogischen/didaktischen Situationen gezeichnet. Diese Anordnung soll verdeutlichen, daß die vom Lehrer initiierte Situation 1 den Schüler anspricht und ihn zu einem sinnvollen Streben, Denken und/oder Tun veranlaßt, wodurch die Situation 2 entsteht, die wiederum auf den Lehrer über das ganzheitliche Erleben einwirkt und nun ihn zu einer Handlung stimuliert, wodurch die Situation 3 entsteht usw. Auf diese Weise entsteht ein dynamischer, spiralförmiger Wechselwirkungsprozeß, der durch die bewußt eingebrachten verantworteten Eigen-

Ziele	Inhalte	Methoden	Medien	Organisation	Störung
Curriculumtheorien; Bildungstheorien	Fachwissenschaften, Alltagswissen	Methodologien der verschiedenen Wissenschaften	Kommunikations- wissenschaften	Soziologie Psychologie	bereichsspezifische Fachwissenschaften

Faktoren des Unterrichts
und einschlägige Wissenschaften



beiträge der Beteiligten jederzeit gestoppt werden kann, also keine Eigendynamik entfaltet, zumindest so lange nicht, so lange die Beteiligten im weiten Sinne des Wortes „gesund“ sind.

Es versteht sich von selbst, daß die Situationen nicht immer die erhoffte Wirkung zeigen, aus welchen Gründen auch immer. Das wird durch die Bezeichnung „*potentielle Störungen*“ ausgedrückt. *Der Lehrer muß also immer mit einer möglichen Störung, mit einer Krise oder einem möglichen Scheitern seiner Bemühungen rechnen. Die pädagogische/didaktische Situation enthält immer auch etwas von einem Wagnis* (vgl. O.F. Bollnow 1984b).

Es ist ferner unwidersprochen, daß die genannten Situationen Symbolcharakter haben, etwa, wenn Sprechsymbole, Gesten oder Mimik bestimmte zusätzliche Bedeutungen ausdrücken. Das gilt auch für bestimmte, immer wiederkehrende Handlungsabläufe, sog. Rituale, die in den Situationen enthalten sind. Sie werden von dem Gesamtsinn in ihrer Bedeutung und Gewichtung bestimmt und können daher nicht isoliert betrachtet werden, besitzen also einen abhängigen Stellenwert. Das ist vor allem bei der Einschätzung ihrer Bedeutung in einer Situation zu beachten.

Merkmal 4: Die Orientierungshilfen

Nachdem nun die beiden polaren Gegenstücke „Lehrer“ und „Schüler“ skizziert worden sind, sollen nun die Sollensforderungen, meist nur in der Form des Curriculum verstanden, beschrieben werden. Ich gehe hier davon aus, daß das Curriculum vor allem eine *Orientierungshilfe* für den Lehrer sein will. Es gibt somit dem Lehrer die Inhalte und mögliche methodische Hilfen sowie mediale Anregungen vor, die er im Unterricht umsetzen kann bzw. muß. Jedoch darf nicht vergessen werden, daß im Unterricht immer auch noch etwas anderes vermittelt bzw. von den Schülern gelernt wird, das nicht im offiziellen Lehrplan steht. Ich denke hier an das sog. *hidden curriculum*, den „heimlichen Lehrplan“, der oft wesentlich zur Sinnfindung einer Situation beiträgt.

Außer den Hilfen des Curriculum sehe ich in unserer verunsicherten Zeit die Notwendigkeit als gegeben an, sich derjenigen *Primat* zu versichern, die im Unterricht zu ihrem Recht kommen müssen. Ich vertrete hier die Auffassung, daß der *Primat des Menschen* vor allen Dingen an oberster Stelle zu stehen hat; dies vor allem, um der Forderung nach Humanität, insbesondere nach „humanistischer Verantwortungsethik“ (K. Westphalen 1986, S. 370) Nachdruck zu verleihen. Damit wird offenkundig, daß die Schule eine dienende Funktion hat und noch mehr als bisher auf den Heranwachsenden eingehen muß. Der *Primat des Seins* vor dem Haben nimmt die zentralen Gedanken E. Fromms (1981) auf. Erst an dritter Stelle rangiert der didaktische *Primat der Zielentscheidungen* vor allen anderen didaktischen Entscheidungen in Anlehnung an die hinlänglich bekannte didaktische Diskussion Ende der 70er Jahre zwischen der bildungstheoretischen und der lehr- und lerntheoretischen Didaktik, personalisiert an W. Klafki und W. Schulz.

Neben den Primaten sind aus der hier vorliegenden Auffassung auch die *pädagogischen* und *didaktischen Prinzipien* in ihrer hohen Bedeutung für den Unterricht zu

würdigen. Ohne hier eine Prinzipienlehre aufstellen zu können, sei doch wenigstens erwähnt, daß die Prinzipien in ihrer polaren Beziehungsqualität zueinander gesehen werden müssen, damit Einseitigkeiten rechtzeitig erkannt und vermieden werden können.

Eine orientierende Funktion hat auch die angegebene und in Anlehnung an V.E. Frankl formulierte bzw. erweiterte *Wertehierarchie*. Sie ermöglicht eine systematische Suche nach Wertverwirklichungsmöglichkeiten, eine Vorbedingung zur Selbstverwirklichung des Menschen. Sie kann dazu beitragen, den Unterricht abwechslungsreich, sinn- und wertvoll zu gestalten. Damit kann dokumentiert werden, daß das bloße Einprägen von oft unzusammenhängenden Wissensfakten, die die geistige Welt des Heranwachsenden nicht strukturieren können, unangemessen ist. Auch hierauf gehe ich später noch genauer ein. (Vgl. Kapitel 6, „zweite Etappe“ des Leitfadens) Die Orientierungshilfen erhalten ihren großen formalen Rahmen durch das Konzept der „*integrativen Bildung*“, das im 8. Kapitel entworfen wird. Zur Zeit scheint das Konzept der Bildung wieder für wichtig befunden zu werden. Es wird hier verbunden mit der Notwendigkeit, die Integration verstärkt zu berücksichtigen, insbesondere die Integration des Wissens in das Leben des Heranwachsenden. Sie ermöglicht es dem jungen Menschen zu erkennen, wozu alle seine schulischen Bemühungen gut und das bedeutet: sinnvoll sein sollen. Diesen entscheidenden Fragen kann heute keine pädagogisch oder didaktisch ernstgemeinte Äußerung mehr ausweichen.

Aussagen über den Unterricht

Nach den Merkmalen des Unterrichts können jetzt die größeren Einheiten angesprochen werden. Der *Unterricht* wird hier in der Grafik als mehrperspektivische Eingrenzung von Entfaltungsbemühungen heranwachsender Menschen verstanden. Die Eingrenzung ist sinnvoll, weil sie nur so die im Heranwachsenden angelegten Potentialitäten herauslocken kann. Die Eingrenzung ist aber nicht sinnvoll, wenn sie dabei mit dem Entfaltungsstreben des jungen Menschen kollidiert. Der Unterricht stellt somit einen Ausgleich zwischen *Eingrenzung* und *Entfaltung* dar. Er vermittelt auch zwischen den Forderungen von Gegenwart und Zukunft – in Anlehnung an den Lösungsvorschlag Fr. Schleiermachers –, so daß keiner der beiden Pole für den anderen geopfert werden muß.

Die so verstandene Komplexität des Unterrichts wird jedoch durchwirkt von der *historischen Situation*. Daher ist es die Aufgabe des Lehrers, z.B. die regulatorischen Erscheinungen, wie z.B. die automatischen Regulierungsprozesse, die stellungnehmenden Normensysteme wie Sitte, Moral, Recht, politische Ordnung, Brauchtum und schließlich die Normierungen durch transzendente Bindung im Gewissen zu kennen. Des weiteren ist es die Aufgabe des Lehrers, die soziokulturellen, -ökonomischen, -ökologischen, ideologisch-normbildenden und lebensweltlichen Bereiche (vgl. W.H. Peterßen 1982) in ihrer Wirkung auf den Unterricht zu berücksichtigen, die außerschulischen pathogenen Tendenzen (vgl. Kapitel 2.) zu beachten und in ihren konkreten negativen Auswirkungen zu verhindern, sich mit den Erwartungen an die Schule auseinanderzusetzen und spezielle Sinngelungen von Schule, z.B. die Selektionsfunktion auf ihre pädagogische Fruchtbarkeit hin zu befragen.

Diese und andere Einwirkungen erklären, warum heute anders unterrichtet und erzogen wird als vor fünfzig Jahren, in einem freiheitlichen Rechtsstaat andere Unterrichtsprinzipien vorherrschen als in einem autoritär regierten Land, in einer industriellen Nation andere Schwerpunkte gesetzt werden als in einem sogenannten Entwicklungsland. Dies belegt schließlich einerseits auch die Relativität unterrichtlichen Geschehens und seiner ständigen Variabilität, aber auch seiner steten Gefährdung und andererseits die Notwendigkeit der Orientierung an Prinzipien und an einer Wertehierarchie.

Schließlich sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß der Unterricht als ein Teil der Dimension des *Über-Geschichtlichen* verstanden wird, also daß in ihm etwas vorhanden ist, das von Zeit und Raum unabhängig gültig ist. Damit soll noch einmal die innige Verwobenheit des Unterrichts mit der Entwicklung des Menschen unterstrichen werden. Unterricht darf also niemals losgelöst von seiner historischen und anthropologischen Wurzel betrachtet und mißbraucht werden.

Nach dieser die Statik betonenden Beschreibung des Unterrichts soll jetzt die Beziehung der Merkmale in fünf Prozeßstrukturen erfaßt werden.

Beschreibung der dynamischen Prozeßstrukturen

Die *erste dynamische Prozeßstruktur* findet zwischen pädagogischer/didaktischer Situation und Schüler statt. Sie wird ganzheitlich *erlebt* und löst im Schüler in seinen verschiedenen Fähigkeitsbereichen oder Dimensionen Reaktionen aus, die das Ziel haben, das ganzheitliche Erlebnis zu *verstehen*. So wird z. B. ein erreichtes Lernplateau oder ein beherrschtes Teilziel emotional und rational hinsichtlich seiner Sinnhaftigkeit bewertet. Die so über den Verstehensprozeß abgesicherten *Ausdrucks*möglichkeiten müssen vom jungen Menschen in der Regel so lange verantwortet werden, so lange ihm daraus keine lebensschädigenden Konsequenzen erwachsen. Vor Konsequenzen dieser Art muß ihn der Lehrer bzw. Erzieher bewahren. Der Ausdruck des Schülers löst eine neue pädagogische Situation aus. Diese nimmt der Schüler im Erleben ganzheitlich war. Er gelangt über den inneren Verarbeitungs- bzw. Reflexionsprozeß zu einer von ihm zu verantwortenden Handlung, die eine neue Situation schafft, die er selbst kritisch beobachten kann, wodurch sich der erste spiralförmige Prozeß schließt, besser: die Spirale eine erste Ebene erreicht hat. Es findet also ein aufsteigender Spiral-Prozeß zwischen pädagogischer/didaktischer Situation und Heranwachsendem statt.

Die *zweite dynamische Prozeßstruktur* findet im Prinzip auf die gleiche Art zwischen pädagogischer/didaktischer Situation und Lehrer statt. Der Lehrer beobachtet und beurteilt handlungsbegleitend seine unterrichtlichen Beiträge, in die er sich als ganzer eingebracht hat, d. h. für die er sich entschieden hat und hinter denen er steht, kurz: die er verantwortet. Sein wichtigstes Entscheidungskriterium steht in der Kongruenz mit seiner Absicht, die wiederum ausgerichtet ist auf die Sollensforderungen im Curriculum.

Diese Prozeßstruktur verläuft jedoch etwas differenzierter als beim Schüler, weil der Lehrer derjenige ist, der die Initiative zu übernehmen hat. So ergibt sich folgende Gliederung. Die Handlungen des Lehrers beziehen sich *erstens* auf diesen selbst, der

sie selbstkritisch wahrnimmt und gegebenenfalls verändert. Die Lehrerhandlungen bezieht sich *zweitens* auf die pädagogische/didaktische Situation, die beurteilt wird, angesichts der Möglichkeiten von Fehl- und Vorurteilen. Auf diese Weise ergibt sich ein Kreisprozeß zwischen dieser Situation, den Lehrerhandlungen und der Situationsbeurteilung. Die Lehrerhandlung bezieht sich schließlich *drittens* auf den zu verantwortenden Schülerausdruck. Auch dieser wird beobachtet, wobei der Lehrer sich der möglichen „Wahrnehmungsfehler“ stets bewußt bleiben muß. Der Lehrer schätzt die Auswirkungen seiner durchgeführten oder geplanten Handlungen im Schüler ab und verfolgt dessen Reaktionen. Je sensibler die Wahrnehmungsfähigkeit des Lehrers ist, je mehr Informationen er über den Schüler hat, desto präziser werden seine Vermutungen über mögliche Abläufe im Schüler sein, desto genauer kann er die Schülerhandlung und das Schülerverhalten, die Emotionen oder Absichten und Urteile prognostizieren. Diese Prozesse sind keine Ursache-Wirkungs-Kette, sondern vielmehr eine höchst persönliche Entscheidungskette zwischen Grund und Folge. Denn sowohl der Lehrer als auch der Schüler nehmen Stellung und entscheiden sich über ihre künftigen Handlungen. Da es aber sehr schwer ist, allein aus den von außen wahrnehmbaren Handlungen auf die Motive, die Gründe zu schließen, dies aber gleichwohl getan wird – weil jeder die Handlungen des anderen vorrangig gefühlsmäßig wertet – ergeben sich hier eine Fülle von Mißdeutungen, Mißverständnissen und Störungen. Daher liegt es nahe, möglichst viele Informationen über den Beziehungspartner einzuholen. Für den Lehrer ist dies eine der Berufsaufgaben, für den Schüler einer seiner unterrichtlichen Denkprozesse. Auf diese Weise ergibt sich ein Prozeß zwischen der pädagogischen/didaktischen Situation, der Lehrer- und der Schülerhandlung. Diese drei dynamischen Prozesse lassen sich aus der Grafik leicht entnehmen.

Der Lehrer steht aber auch in einer intensiven Wechselbeziehung zum Schüler. Diese Beziehung ist stets durch eine pädagogische/didaktische Situation vermittelt, in der eine „pädagogische Atmosphäre“ (O.F. Bollnow 1970) den Hintergrund abgibt. Einige Merkmale dieser Beziehung lassen sich durch die Begriffe „pädagogische Liebe“ und „Zuneigung“ und „Autorität“ auf der Lehrerseite und „Zuneigung“ oder „Sympathie“ und „Gehorsam“ auf der Schülerseite in Anlehnung an H. Nohls „pädagogischen Bezug“ erfassen. In diese Beziehungsdimension werden die wesentlichen Erkenntnisse der Kommunikationstheorie und der Erziehungspsychologie (z. B. von Tausch/Tausch) aufgenommen. Damit ist die *dritte dynamische Prozeßstruktur* umrissen.

Der Lehrer erlebt aber auch sein Verhältnis zu den bereits beschriebenen Orientierungshilfen, die ihn in unterschiedlicher Weise ansprechen. Seine Beziehungsqualität zu ihnen läßt sich in einer *vierten dynamischen Prozeßstruktur* erfassen. Die Orientierungshilfen wirken in die pädagogische/didaktische Situation ein und können sich mit anderen dynamischen Prozeßstrukturen vermengen. Dadurch ist indirekt belegt, daß auch die Orientierungshilfen nie isoliert betrachtet werden dürfen.

Die Orientierungshilfen werden aber auch vom Schüler erlebt und lösen in ihm Reaktionen auf die bereits beschriebene Weise aus. Damit ist die *fünfte dynamische Prozeßstruktur* genannt. In dieser Beziehung spielen die *Hindernisse*, die durch die Vorschriften im Curriculum entstehen, eine entscheidende Rolle. Auch die vom

Schüler gespürten *Hemmungen* gegenüber den Orientierungshilfen oder einigen Mitmenschen beeinträchtigen die Beziehungsqualität. Die Einwirkungen der Orientierungshilfen auf Schüler und Lehrer sind wesentlich stärker als die Einwirkungen der Schüler und Lehrer auf die Orientierungshilfen. Insofern haben wir hier einen einseitig belasteten Prozeß vor uns, der Anlaß für eine Fehlentwicklung sein kann. Die Begeisterung eines Curriculumforschers für ein spezielles Fach teilt nicht jeder Schüler und auch nicht jeder Lehrer. Auch dies ist eine Tatsache, die berücksichtigt werden muß, will man die Wirklichkeit angemessen beschreiben.

Aus der hier vertretenen Sicht ist es falsch, wenn z. B. der Lehrer sich der Orientierungshilfen bedient und – über einen Verarbeitungs- und Verstehensprozeß in seinem Innern veranlaßt – spezielle Lehrerhandlungen durchführt, ohne die erlebten Schülerhandlungen zu bedenken und ohne sich an die Beziehungen zur vorausgegangenen Situation zu erinnern. Der Lehrer handelt auch falsch, wenn er nur auf die Beziehungsdimension zum Schüler achtet und den Inhaltsaspekt, der ihm durch das Curriculum übermittelt wird, übersieht. Er handelt falsch, wenn er die kontinuierliche Veränderung der pädagogischen/didaktischen Situation nicht in seinen Erlebensprozeß einbezieht. Er handelt unhistorisch und somit falsch, wenn er den zeithistorischen und übergeschichtlichen Hintergrund übersieht. Aus dieser Aufzählung, die sich noch erweitern ließe, kann festgestellt werden: Der Lehrer handelt richtig, wenn er die fünf dynamischen Prozeßstrukturen in angemessener Weise berücksichtigt.

Nachdem nun die Unterrichtswirklichkeit in groben Strichen skizziert worden ist, soll das komplexe Gefüge des Unterrichts auf seine pathogenen Tendenzen hin noch genauer untersucht werden. Die konstituierenden Merkmale „Ziel“, „Inhalt“, „Methode“, „Medien“, „Organisation“ und „Störung“ stecken den Bereich der nun folgenden Analyse ab.

These:

Zahlreiche der gegenwärtig verfolgten Ziele des Unterrichts stellen ein hohes pathogenes Potential dar.

Oberste Ziele des Unterrichts wie Mündigkeit, Lernen, Emanzipation, Kommunikation, Kritik- und Solidaritätsfähigkeit werden vielfach einseitig in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung gesehen, so daß die Fragen nach dem Sinn des Lebens, dem Transzendenten, der Welt des Gewissens und des Glaubens, Hoffens und Liebens nicht erfaßt werden. Auf Dauer gesehen muß diese dimensionale Eingrenzung ein Defizit in der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen mit sich bringen. Daher kann den obersten Zielen nur ein abhängiger Stellenwert zugestanden werden.

Auf die dimensionale Eingrenzung von Leitzielen folgt die qualitative Eingrenzung von Teilzielen. Hier handelt es sich um Lernziele, die klar definiert und begründet sind. Sie beschreiben erwünschte Veränderungen des Schülers präzise mit Hilfe von Verhaltensweisen, so daß eindeutig über die Zielerreichung entschieden werden kann. Die Verhaltensänderung wird mit Lernen gleichgesetzt, so daß der Eindruck entsteht, als sei die geistige Dimension eine überflüssige Kategorie. Kritiker sprechen davon, daß Innerlichkeit, etwa Intellekt, auf Äußerlichkeit, etwa Verhalten, reduziert würde; daß Unterricht durch „Pädotechnik“ (B. Kozdon 1980, S. 11) ersetzt sei oder daß eine „Austreibung des Geistes“ (A. Stüttgen 1973, S. 420) stattgefunden

habe, die auf die reduktionistische Anthropologie des Behaviorismus zurückzuführen sei.

Die überwiegend kognitive Belastung junger Menschen verstößt gegen die notwendige und sinnvolle ausgewogene Förderung menschlicher Qualitäten. Dadurch wird das Bemühen um die Einheit der Person vernachlässigt oder gar außerschulischen Bereichen und sozialen Zufallsgruppierungen (z.B. Cliquen) überlassen. In Entscheidungssituationen werden den jungen Menschen keine Orientierungshilfen gegeben; ein systematischer Aufbau eines individuell anerkannten Wertesystems fehlt. Junge Menschen können demnach nur zufällig ihre Erfahrungen sammeln. Sie werden sie ohne Hilfe und somit mit unterschiedlichem Erfolg verarbeiten.

Die Dominanz des kognitiven Kultes führt zu einer Priorität des Handelns nach Plänen. Damit wird reinem Zweckrationalismus oder Zweckdenken der Weg erleichtert. Das geht zu Lasten von Handlungen, die von Ideen ausgehen. Außerdem wird der Eindruck erweckt, als könnte im planerischen Zugriff die Zukunft erfaßt werden. Hier kann ein unrichtiges Verhältnis zur Zukunft angebahnt werden, das u. a. in einem falschen Sicherheitsdenken bestehen kann und die Einstellung des Menschen auf völlig Unerwartetes vernachlässigt.

Mit der in der lernzielorientierten Schulwirklichkeit üblicherweise dominierenden Eingrenzung auf den kognitiven Bereich geht die Vermittlung wohlproportionierter Wissensfakten einher, die durch die organisatorisch bedingten Fächertrennungen und Fächerfolgen im Schulalltag bedingt wird. Die abstrakte Fächertrennung verhindert organische, d. h. zusammenhängende Denkprozeduren ebenso wie die Zuführung des Wissens in der Form homöopathischer Dosen. Das sogenannte Häppchen-Wissen verhindert die multidimensionale Erfassung von Lebensganzheiten. Nur das Lernen von Zusammenhängen ist für junge Menschen sinnvoll. Das ist nicht neu, muß aber erneut angesprochen werden: Schon Herbart sieht einen Zusammenhang zwischen Vertiefung und Krankheit. Wenn Widersprüchlichkeiten bestehen bleiben, dann – so Herbart – ist der Mensch „zerstreut“. Widersprüchlichkeiten „quälen das Gemüth durch Zweifel und unmögliche Wünsche, und die gute Natur mag sehen, ob sie die Krankheit überwinden kann“. (H. Nohl o.J., S. 48)

Spätestens seit der Reformpädagogik ist bekannt, daß junge Menschen unter dem Durcheinander an Schulen sich nicht wohl fühlen, ja sogar physisch darunter leiden, daß sie unzufrieden sind, wenn sie nicht lernen können. Wir wissen, daß sich Kinder dann wohlfühlen, wenn sie den gleichmäßigen Fortschritt der Arbeit und somit das Wachsen ihres Könnens spüren (vgl. H. Nohl o.J. S. ix), daß dies nur möglich ist, wenn sich ein „Gedankenkreis“ (Herbart) – also ein Sinnzusammenhang – bilden kann.

Die Eingrenzung der Lernziele auf den kognitiven Bereich berührt auch die Leistungsfähigkeit junger Menschen: Ihr breites Spektrum wird nicht gebraucht. Auch hier stellen wir eine pathogene Eingrenzung menschlicher Möglichkeiten fest. Es ist eine ungerechtfertigte Einseitigkeit, wenn der komplexe Charakter der Leistung nicht auf den geistigen, emotionalen, psychomotorischen und sozialen Bereich bezogen wird. Ein Grund für die in der Schule praktizierte Einseitigkeit kann darin gesehen werden, daß die verfügbaren schulischen Kontrollen das weitgefächerte Leistungsverhalten nicht erfassen können. Die schulisch geforderte Leistungskontrolle muß sich

daher auf einige wenige Dimensionen beschränken, um zwischen den Schülerleistungen unterscheiden zu können. Viele der gängigen Tests und Bewertungskategorien belegen, daß Leistung immer noch überwiegend als abfragbares und verwertbares Wissen verstanden und gemessen wird. Leistung wird also als wirtschaftlich verwertbar gewichtet. Zensuren bleiben subjektiv und Lehrer spielen Schicksal. Perfektionistische Leistungskontrollen können die Schüler allenfalls in ein Konkurrenzverhalten und in die gegenseitige Isolation treiben. (Vgl. E. Groß 1979, S. 94) Leistungsversagen mit seinen Folgeschäden nehmen zu. Es kann aber auch ein falsches Sicherheitsdenken und -gefühl entstehen. So mag sich mancher Schüler einreden: „Wenn ich diese Prüfung bestanden habe, dann habe ich das wichtigste in diesem Schuljahr erledigt, den Rest an Wissen kann ich mir schenken. Mit gutem Gewissen kann ich auch das abgeprüfte Wissen vergessen.“ Auf diese Weise suggeriert der Unterricht, daß es auf das Parat-Haben von Wissen, auf das Haben ankommt und weniger auf das Sein. Die Ergebnissicherung bleibt demnach oberflächlich objektiv und der Prozeß, der zu dem Ergebnis führt, unbeachtet. Diese Praxis löst bei so manchem Schüler ein Unbehagen aus.

Die Betonung überprüfbarer kognitiver Lernziele hat zur Folge, daß der Prozeß, der im Menschen zwischen Eindruck und Ausdruck oder zwischen der voll-leiblichen Aufnahme von Umwelt und Handlungskomplex stattfindet, nicht beachtet wird. Kurz: der Lehrer bereitet sich auf einen guten Unterricht vor und stellt nach einer gewissen Zeit Testfragen. Was der Schüler von der Lehrdemonstration versteht, ob er überhaupt etwas versteht, welche Zwischenüberlegungen und Empfindungen, Wertungen und Verarbeitungen im einzelnen Menschen stattfinden, das entgeht der Beobachtung. Lehrer, die hierfür nicht sensibel genug sind, können nur wenig Verständnis für die Schwierigkeiten ihrer Schüler zeigen. Dadurch wird die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler belastet; denn einem verständnislosen, ungeduldierten Lehrer bringen junge Menschen keine besondere Zuneigung entgegen.

Die ausgewählten Lernziele grenzen aber nicht nur menschliche Möglichkeiten ein, sondern auch bestimmte Teile unserer Bevölkerung. Die schulischen Leistungsanforderungen stellen nämlich eine dauernde Überbelastung sozial benachteiligter Gruppen dar. Bedingt durch die zeitliche Dauer und durch die ausweglos scheinende Situation senkt sich die Belastungsschwelle der Kinder aus diesen Gruppen. Als Folge davon nimmt ihre Bereitschaft ab, sich von dem Unterricht belasten zu lassen. Sie sehen darin keinen Sinn. Ihr Verhalten weicht von schulischen Normen ab, weil sie nichts mehr zu verlieren haben. Sie fallen infolgedessen unangenehm auf. Ein schulisches Versagen mit all seinen unangenehmen Konsequenzen wird festgestellt. Es ist ein Versagen des Menschen in der Schule, nicht ein Versagen der Schule im Umgang mit Menschen. Auch in dieser einseitigen Sichtweise läßt sich eine Ursache für pathologische Befunde sehen. So wird das Leistungsprinzip, ursprünglich ein Versuch für soziale Gerechtigkeit, mit seinen diskriminierenden Erfolgsfiltern zum Alibi für soziale Ungerechtigkeit.

Die Eingrenzung der jungen Menschen zieht noch weitere Kreise: Die Belastung der Schüler durch Leistungsmessungen treffen nicht nur die sozial und schulisch Schwachen. Einschlägige Arbeiten zeigen pädagogisch bedenkliche Trends: Das Klassenklima wird umso schlechter, je näher irgendwelche Prüfungstermine heranrücken. Statt Solidarität wird Rivalität praktiziert.

Im Mitschüler wird in erster Linie der Konkurrent gesehen. Als Folge davon versagt man ihm die kameradschaftliche Hilfe und neigt selbst zu unterwürfigem Verhalten gegenüber dem Lehrer. Der dadurch entstandene psychische Druck wirkt sich auf die Leistungsmotivation aller Schüler nachteilig aus. (Vgl. E. Groß 1979, S. 91–96)

Ergebnis:

Vieles, wie z. B. die Ziele und die Leistungskontrolle, was ursprünglich für pädagogisch wertvoll gehalten worden ist, verwandelt sich durch Überbetonung im Unterricht ins Gegenteil und löst in den betroffenen Menschen Unbehagen, wenn nicht Schlimmeres aus. Der Grund für die Veränderung muß in der Überbetonung und damit in einseitigen Sichtweisen, Einstellungen und daraus resultierenden Aktivitäten gesehen werden.

These:

Die Quantität der vom Staat vorgeschriebenen Unterrichtsinhalte verhindert oft eine Vertiefung und angemessene Besinnung.

Ein Überblick über die angebotenen Unterrichtsinhalte zeigt die Dominanz des Faktischen und damit des Meßbaren. Das kann als Zugeständnis an das naturwissenschaftlich-technisch geprägte Weltbild unserer Zeit verstanden werden. Damit besteht aber die Gefahr, daß ein Ausschnitt der Welt, nämlich der naturwissenschaftlich-technische, für das Ganze genommen wird. Diese Sichtweise löst spätestens dann Unbehagen aus, wenn Probleme zur Lösung anstehen, die sich dem naturwissenschaftlich-technischen Zugriff entziehen, wie z. B. Beziehungsprobleme, Probleme der Ethik und des Glaubens. Jedoch wurde diese Entwicklung – in durchaus positiver Absicht und historischer Notwendigkeit – als „realistische Wende“ (H. Roth) ab 1961 begonnen und als Wissenschaftsorientierung in der Schule etabliert. (Vgl. z. B. die ausgiebige Diskussion um die Reform der Grundschule ab 1969.)

Das Anliegen der Wissenschaftsorientierung bestand ursprünglich darin, die Unterrichtsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaft zu erkennen und entsprechend zu vermitteln. (Strukturplan 1970, S. 29–30) Die Entwicklung des kindlichen Denkens und der Kritikfähigkeit sollten davon profitieren. In der Unterrichtswirklichkeit, der sog. Praxis, wurde daraus die Anhäufung von Wissen. In der Schule geht es daher heute nur um Wissen und weniger um Gewissen, nur um Lernen und weniger um Denken, nur um eindimensionale – nämlich rationale – und weniger um mehrdimensionale, sinnvolle Betrachtungen. Die ganzheitliche Befindlichkeit des heranwachsenden jungen Menschen wird zu wenig beachtet. Und so können wir hier eine Reduktion des Wirklichen um die Dimension des Erstaunens feststellen. Wer aber immer nur Wissen speichern soll, ohne zu wissen wozu, dem vergeht bald die Lust dazu und gerät in ein ihn beunruhigendes, unbehagliches Sinn-Defizit.

In einem von Rationalität durchdrungenen Unterricht besteht die Gefahr, daß alle Erscheinungen der Wirklichkeit als „normal“ erklärt werden. In dieser Perspektive werden Faszination, Betroffenheit und Angst vor der Wirklichkeit der Natur gegenstandslos. Nur Künstler und Psychopathen billigt man diese Empfindungen zu.

Ganz in diesem Sinne läßt ein Biologielehrer an einer Realschule die Kinder diejenigen Länder nennen, durch die die Zugvögel jährlich zweimal fliegen; läßt die

Länge der von den Vögeln zurückgelegten Kilometer nennen – aber ein Staunen über die kleinen Wesen, die ihre Wege ohne Kompaß, ohne Wegzehrung, ohne Medikamente und zur rechten Zeit finden, kommt nicht auf. Das Staunen über die Wunder der Natur wird nicht gewollt. Hier steht zu befürchten, daß der Mensch, die Fähigkeit etwa des Staunens verliert, wenn er sie nicht mehr gebraucht. Dadurch reduziert der Mensch selbst seine Wahrnehmungsfähigkeit; denn wenn ich mich anrühren lasse, etwa von den Leistungen der Zugvögel, dann habe ich das „coenästhetische System“ (R. Spitz 1967) aktiviert, das mich die Wirklichkeit ganzheitlich wahrnehmen läßt. Die coenästhetische Wahrnehmung ist prinzipiell nicht in Einzeldaten zerlegbar und läßt sich auch nicht an Einzeldaten überprüfen. Die Abläufe unterliegen auch nicht der willentlichen Steuerung. Sie sind wirksam, wenn wir uns etwa des Zaubers eines Anblicks nicht entziehen zu können glauben; wenn wir uns von den Produktionen solcher Menschen anrühren lassen, die über ganzheitliche Wahrnehmungs- und Kommunikationskategorien verfügen wie Komponisten, Musiker, Tänzer, Akrobaten, Maler, Dichter u. a. m. Wir halten sie für „Übersensibel“ und belegen damit nur die Differenz, die uns von ihnen trennt. Vielfach bekommen wir einen Schimmer der Möglichkeiten pathischer Leiblichkeit, wenn wir einen Raum als freundlich, kalt, anonym; den Himmel als fröhlich, bleiern, belastend; die Straße als feindlich, unangenehm; den Horizont als beklemmend und bedrückend empfinden. (Vgl. hierzu H. Rumpf 1981, S. 45). Dieser Komplex wird durch die Erlebniswerte abgedeckt.

Das Überangebot im faktischen Bereich, die vorwiegend kognitive Belastung der Schüler und die Forderungen bloß reproduktiver Fähigkeiten bergen die Gefahr der Unterforderung der geistigen Fähigkeiten des Menschen in sich. Dadurch wird die Motivationsbereitschaft behindert, was sich negativ auf das Selbstkonzept auswirkt, das der junge Mensch von sich selbst entwickelt. (Vgl. U.-J. Jopt 1978) Es ist hingegen lebensförderlich, wenn die Eindrücke im Unterricht so stark sind, daß sie den geistigen Besitz der jungen Menschen erweitern können. Große Erlebnisse können erschüttern und junge Menschen verändern und sogar zur Umstellung bewegen. Sie sind daher der Ausrichtung an der Verhaltensänderung überlegen. Damit kann die geistige Welt junger Menschen aufgebaut werden, denn der junge Mensch braucht einen festen Grund für seine Entscheidungen. Daher ist es in der Schule bedeutsam, sich nicht in Einzelheiten zu verlieren, sondern Erinnerungen aufzubauen, in denen Erfahrungen aufbewahrt werden können. (Vgl. H. Nohl, 1978, S. 171)

Unter diesen Prämissen wäre der Biologieunterricht im obigen Beispiel gänzlich anders verlaufen. Die Wirklichkeit „Vogelzug“ hätte zunächst möglichst nahe vorgestellt werden müssen. Die Fragen der Schüler wären im Zentrum gestanden; denn nur wenn Kinder fragen, sind sie lernbereit. Die Leistung der Vögel hätte in den menschlichen Bereich übersetzt werden müssen. „Das würde für dich bedeuten, daß du bis nach ... wandern, fahren, reisen mußt. Das würde mit dem Zug oder mit dem Auto oder ... so und so lange dauern ...“ Die jungen Menschen hätten Zeit gebraucht, um diese gewaltigen Zahlen in ihre Vorstellungen einziehen zu lassen. Aber diese dadurch hervorgerufene emotionale Betroffenheit hätte länger nachgewirkt als die Nennung von Zahlen und Ländernamen.

Ergebnis:

Die Überbetonung des Faktischen, das rein kognitiv verarbeitet wird, führt im Bereich der Bedürfnisbefriedigungen und im sozialen Bereich zu Defiziten, die, auf Dauer gesehen, unerträgliche Spannung auslösen. Aus folgenden Symptomen kann die hohe Belastung der jungen Menschen abgelesen werden:

Im Bereich der Orientierung lassen die Symptome Unsicherheit, unreflektierte geistige Verarbeitung, Apathie („Ich verstehe das einfach nicht!“) oder auch Gleichgültigkeit („Wozu das ganze? Ist mir egal!“) nennen. – Im Bereich der Motivation ist das Defizit an emotionalen Bezügen auffällig. Der Beweggrund, im Unterricht aufzupassen, resultiert nicht aus der Sache, sondern in erster Linie aus der Erwartung einer guten Leistung. Die extrinsische Motivation herrscht vor. – Im Bereich der Identitätsfindung kann ich eine Entfremdung junger Menschen von der Schule feststellen. Die jungen Menschen sind froh, wenn der Unterricht vorüber ist, wenn Ferien sind, wenn sie mit der Schule nichts mehr zu tun haben. Viele Schüler fehlen wegen „Erkrankung“, erbringen schlechte Lernleistungen, lehnen den Unterricht, das Fach oder gar die Schule ab, so daß wir von Schulverdrossenheit sprechen können. Viele Schüler leiden an Unsicherheit, Angst und Nervosität. Die Gleichgültigkeit, die Gehässigkeit oder die Feindschaft unter Schülern scheint zuzunehmen.

Diese und ähnliche Symptome müssen als Versuche der Kinder und Jugendlichen verstanden werden, die geistige Unterforderung und das daraus resultierende Sinndefizit zu verarbeiten. Auch hier liegt eine Einseitigkeit, nämlich die Überbetonung des Kognitiven, zugrunde.

These:

Außer den Zielen und den Inhalten des Unterrichts steht die Unterrichtsmethode in einem ursächlichen Zusammenhang mit dem schulischen Unbehagen oder gar mit krankmachenden Erscheinungen. Diesbezüglich fallen die Tendenz zur Vereinzelung, zur Manipulation auf, ferner die Dominanz bestimmter Methoden, Denkdefizite, verödete Lernprozesse und fehlende Personalität.

Die Tendenz zur Vereinzelung zeigt sich in den isoliert nebeneinander bestehenden Fächern. Fächerübergreifende Themen sind noch in der Minderzahl. (Vgl. z.B. diesbezügliche Versuche im Lehrplan Baden-Württembergs) Aber auch in den Fächern sind die Themen oft wenig miteinander verbunden, eine Folge des weiten abzudeckenden Bereichs. Selbst in einer Unterrichtsstunde fällt es oft schwer, einen gedanklichen Zusammenhang zu finden.

Auf den verschiedenen Ebenen eines Faches, eines Themas und der Lehr- und Lernziele werden Einzelheiten isoliert behandelt, ohne daß es gelingt, sie in die Lebenswirklichkeit, aus der sie ursprünglich einmal herausgeholt worden sind, zurückzuführen. Das berühmte geistige Band wird nicht mehr gefunden. Die Folge davon ist ein Weltbild junger Menschen, das verwirrende Züge annimmt. Dieses „Chaos“ bereitet unserer diakritischen Wahrnehmung Unbehagen oder gar Angst.

René Spitz (1967) hat herausgearbeitet, daß die Menschen in den westlichen Industrieländern vorwiegend diakritisch und nicht ganzheitlich wahrnehmen. So herrschen in unserer Zivilisation Bemühungen vor, von Kindheit an die präsentativen Symbole durch diskursive Sprachsymbole abzulösen. (Vgl. I. Langer 1979, S. 86ff.) Die

Reduktion der mimetischen Auseinandersetzung mit der Welt geht einher mit der Zurückdrängung der körperlichen Sinnhaftigkeit. Hier zeigt es sich, wie sehr die außerschulische Eingrenzung menschlicher, sinnvoller Möglichkeit in den Unterricht hineinwirkt.

In einem Unterricht, der auf lerntheoretischen Prinzipien behavioristischer Herkunft fußt, werden Manipulationstechniken eingebracht. Angepaßtes Verhalten wird mit sog. Tokens in der Form von Sternchen, Punkten u. a. m. belohnt; unangepaßtes Verhalten hingegen übersehen, also nicht verstärkt. Diese Maßnahmen können die Beziehungen der Kinder in der Klasse untereinander belasten, weil Unredlichkeiten, Neid und Mißgunst sich einstellen. Ein „Sternchen“ ist, so gesehen, ein „Teufel“, weil es sich zwischen die Menschen stellt, weil es den Wert schulischer Arbeiten auf den Nutzen festlegt, weil es die Haben-Seite betont und nicht die Sein-Seite. Warum kann der Lehrer nicht über die Leistung mit aner kennenden Worten befinden, helfende Hinweise geben oder ermahnen, so daß die Kinder während des Arbeitens und Leistens von der Sinnhaftigkeit ihres Tuns überzeugt sind?

Die Methodendominanz bezieht sich vorrangig auf das Unterrichtsgespräch. Ein erarbeitendes Unterrichtsgespräch bringt besonders für den Schüler Nachteile mit sich, der sich am Gespräch beteiligt. Er handelt sich Lücken im Denkprozeß ein; denn in der Regel beteiligt er sich nach einem Gesprächsbeitrag für eine gewisse Zeit nicht mehr am Unterricht. (Vgl. hierzu die Ergebnisse von F. Winnefeld; vgl. auch A. C. Wagner 1981)

Unter organisatorischem Aspekt können Symptome des pathologischen Grundmusters der Überstabilisierung vermutet werden wie Motivationsstörungen mit mangelnden emotionalen Bindungen und extrinsischer Motivation, Identitätsstörung in der Form von Distanzverlust, Entfremdung und Überdistanzierung sowie schließlich Etablierungsstörungen in der Form von gegenseitigem Desinteresse.

Die Denkdefizite im Unterricht hat Theodor Ballauf herausgestellt. (In: J. Flügge 1971, S. 116–122; vgl. auch H. Rumpf, der das Recht des Kindes auf Umwege hervorgehoben hat.) Wesentliche Auswirkungen eines Unterrichts, der nicht in das Denken einführt, sehe ich mit Th. Ballauf darin, daß nicht nur eine Leistungsgesellschaft mit ihren Leistungsklassen und -hierarchien, ihrer Isolierung des einzelnen durch Ambition und Konkurrenz entsteht, sondern daß sich eine Lern- und Schulgesellschaft, eine Schulmeistergesellschaft konstituieren könnte.

Von einer Verödung der Lernprozesse spricht M. Wagenschein. (In: J. Flügge 1971, S. 74–91) Diese Gefahr tritt ein, wenn es im Unterricht nur noch auf Nachvollzug und nicht mehr – wie ich sagen möchte – auf Selbstvollzug ankommt. Der Nachvollzug lehrt aber nicht, Fragen zu stellen, zu sehen und produktiv mit ihnen fertig zu werden; er lehrt auch nicht auf das Unerwartete gefaßt zu sein. Damit tritt eine Reduzierung menschlicher Fähigkeiten ein, die wiederum einer geistigen Unterforderung gleichkommt und die Gefahr eines Sinn-Defizits heraufbeschwört.

Die fehlende Personalität im Unterricht ist eine Art von Ent-Menschlichung des Unterrichts. Das drückt sich einmal in dem unpersönlichen „Man“ und „Wir“ aus; ferner wird nicht auf den einzelnen Schüler Bezug genommen, sondern immer von „dem“ Schüler gesprochen, dem Durchschnitt einer Klasse, obwohl jeder Lehrer es immer mit jungen einmaligen Menschen zu tun hat, die immer als ganze auf ganz

persönliche Weise von seinem Unterricht angesprochen werden. Hierbei kommt zum Ausdruck, daß der Mensch nur als funktionierender Rollenträger betrachtet und behandelt wird.

Da in der Schule die Wiederholung und die Übung meist im Rahmen der Hausaufgaben bewältigt werden müssen, ist daraus zu schließen, daß die Bedeutung der Erinnerung für das Leben junger Menschen nicht ernst genug eingeschätzt wird. An dieser Stelle soll die Notwendigkeit betont werden, daß die Erlebnisse in einen Lebenszusammenhang gestellt werden müssen, sollen sie nicht vergeblich sein. Hierzu H. Nohl:

„Klare Menschen zeigen sich dadurch aus, daß der Reichtum ihres Erlebniszusammenhanges straff gegliedert ist, Wesentliches und Unwesentliches, allgemeingültige Erfahrungen und Zufälligkeiten auseinander hält und zielvoll in jeder Bewegung ist. Hier liegt eine Hauptaufgabe der Schule: in der Besinnung auf die Kategorien, die die Lebensgebiete beherrschen.“ (1970, S. 59)

Mit zunehmendem Alter werden die Erinnerungen zahlreicher. Kinder und Jugendliche werden von Erlebnissen noch stark beeinflusst, während ältere Menschen sich auf Erlebnisse einstellen können. Daher kann man nahezu gesetzmäßig formulieren: „Je jünger der Mensch ist, um so entscheidender werden sie (sc. die Erlebnisse) für den Aufbau seines erworbenen Zusammenhangs sein“. (Nohl, S. 60) Daraus folgt, daß in der Schule den Erlebnissen der Kinder eine besonders sorgfältige Beachtung geschenkt werden mußte. Wenn Schulanfänger nach acht Wochen Schulzeit bereits nach den Weihnachtsferien fragen, dann besagt dies doch auch, daß ihre Erlebnisse in der Schule nicht durchweg angenehm waren. Hier kommt besonders Grundschullehrern eine hohe Verantwortung zu, Kindern solche Erlebnisse zu gewähren, an die sie sich gerne erinnern.

Können die Kinder die Erlebnisse in ihr Leben integrieren, so erfüllen sie eine positive Funktion. Im anderen Fall, werden sie – in psychoanalytischer Redeweise – ins Unbewußte verdrängt und bilden dort einen Komplex. (Vgl. H. Nohl, S. 62) Um diesem Prozeß vorzubeugen, sollten die Kinder über sie beunruhigende Erlebnisse unbeschwert reden dürfen. Da aber nur wenige Lehrer die Mitteilungssignale der Schüler aufnehmen, besteht die Gefahr, daß die Nöte der Kinder oft nicht erkannt werden. Um zu verdeutlichen, an welche Konsequenzen hier zu denken ist, ein Zitat von H. Nohl:

„Die Menschen verändern sich zu ihrem Nachteil, werden unsicher, gereizt und empfindlich, verlogen, und schließlich stellen sich schwere Krankheitsanzeichen ein, hysterische, neurasthenische, Zwangsvorstellungen, Zuckungen, rätselhafte Handlungen, Phobien, Lügenhaftigkeit, Kleptomanie usw. Die Unsicherheit erklärt sich aus der Gespaltenheit, in der diese Menschen jetzt leben, die Gereiztheit aus der empfindlichen, wunden Stelle, der jede Berührung den Zuzug aus den verdrängten Affekten gibt – ‚ich ärgere mich dann über jede Kleinigkeit‘ –, die Verlogenheit erklärt sich daraus, daß hinter jeder Äußerung, z. B. der moralischen Entrüstung, die geheime Mitwirkung solcher verdrängten Wünsche steht. Die pathologischen Symptome aber, die zunächst ganz unverständlich erscheinen, sind symbolische Verkleidungen, in denen der verdrängte Affekt seinen unnormalen Ausweg sucht. Das unterdrückte seelische Leiden, z. B. die Eifersucht, wird in ein körperliches umgewandelt wie bei den hysterischen Störungen, die Angst kann eine Folge von sexuellen Unterdrückungen sein.“ (S. 63)

Auch hier soll uns weniger die psychoanalytische Terminologie stören, sondern vielmehr auf die Ernsthaftigkeit verwiesen werden, die mit der Verarbeitung von

Erlebnissen gegeben ist. In der Schule wird mit der Erinnerung der Kinder noch nicht sensibel genug umgegangen. Überall dort nämlich, wo die Schüler ihre Erinnerungen und die damit verbundenen Gedanken unterdrücken müssen oder wo sie sich an unliebsame Inhalte erinnern müssen, z.B. wenn sie Wissensstoff reproduzieren müssen, der sie nicht interessiert, kann sich schulisches Unbehagen einstellen.

Ergebnis:

Der Grund für viele unbehagliche Auswirkungen von unterrichtlichen Methoden ist in der noch weitverbreiteten Vorstellung zu sehen, „dem Schüler“ sei mit Hilfe von Methoden möglichst viel in möglichst kurzer Zeit „beizubringen“. Dieser Auffassung steht jedoch der junge Mensch mit seinem Wunsch entgegen, möglichst viel selbstständig zu machen. Damit möchte er absichern, daß alles das, was er macht, wert- und sinnvoll in seinen Augen ist. Gelingt es, die Wert- und Sinnhaftigkeit unterrichtlichen Tuns erlebbar und erfahrbar zu machen, dann kann die unbehagliche Behinderung menschlicher Möglichkeiten beendet werden.

These:

Medien sind Vermittler zwischen der realen und der geistigen Welt des Menschen. Unbehagen taucht vor allem dann auf, wenn das Medium wenig Handlungen zuläßt. Mit zunehmender Vervollkommnung der unterrichtlichen Medien nimmt der Anteil des Lehrers an der Bestimmung des unterrichtlichen Führungsstiles ab. (Vgl. J. Flüge 1971, S. 151–168) Da der Lehrer zunehmend mehr auf andere Personen, Instanzen und Tendenzen Rücksicht nehmen muß, wird sein Handlungsspielraum immer begrenzter, sein Unbehagen steigt und seine Freude an der Arbeit sinkt.

Unbehagen entsteht beim Schüler während des Umgangs mit Medien immer auch dann, wenn er selbst wenig aktiv sein kann. Arbeitsblätter beispielsweise lösen Unbehagen aus, wenn die darauf enthaltenen Arbeitsanweisungen optisch schlecht zu lesen sind oder gar unklar oder mißverständlich formuliert sind, wenn die Fragen sich als zu schwierig erweisen und wenn sie zu wenig Eigeninitiative der Schüler in Form von Schreiben, Ausmalen, Verzieren, Falten, Ausschneiden, Zerschneiden u. a. m. zulassen.

Da Medien in zunehmendem Maße vollkommener angeboten werden und das bedeutet der Wirklichkeit immer genauer entsprechen, entsteht die Gefahr, daß sie als Wirklichkeit aufgefaßt werden. Wer wie unsere heranwachsenden Kinder so sehr von technischen Massenmedien, wie z.B. dem Fernsehen beansprucht werden, den wundert es nicht, daß dadurch in den Köpfen der Kinder eine ganz andere Welt entsteht. Diese hat mit der Wirklichkeit, insbesondere mit der Komplexität der Wirklichkeit, nichts mehr zu tun. Durch die reißerische Aufmachung vieler Serien werden die Kinder verwöhnt und meinen, jeder Film müsse spannend sein. Daher finden sie viele Unterrichtsfilme langweilig, weil sie nicht auf „action“ aufgebaut sind. Aus ihrer Unwissenheit heraus, daß das Leben eben nicht nur aus „action“ besteht, wenden sie dieses Kriterium jedoch auch im Unterricht an und bewerten damit die Bemühungen des Lehrers oft falsch. Sie selbst sind aber auch nicht bereit, „aktiv“ zu werden, also zu lernen, sich vorzubereiten, eigene Beiträge beizusteuern und Vorschläge zu unterbreiten, weil sie gewohnt sind, sich „berieseln“ zu lassen. Da ihnen

ihre Alltagswelt nicht die nötigen „actions“, also Aktivitäten, spannenden Erlebnisse, Abwechslung usw. bieten kann, sie selbst aber auch nicht bereit sind, sich diesbezüglich anzustrengen, wählen sie den bequemen Weg des „Knöpfchendrückens“ und lassen sich – zunehmend abhängiger werdend – eine Scheinwelt vorspielen. Dadurch lösen sie sich aber immer mehr von der Wirklichkeit ab, was daran bemerkbar wird, daß sie außer Fernsehen keine großen Bedürfnisse haben, daß sie die Filmhandlungen nachspielen, so sein möchten wie Filmhelden und deren Verhaltens- und Redeweisen übernehmen u. a. m.

Verständlich wird ihre Handlungsweise, wenn der Lehrer der Gefahr erliegt, die realitätsnahen Demonstrationsmittel (Bilder, Modelle u. a.) als Ersatz für die Wirklichkeit zu nehmen und jegliche Unterrichtsgänge unterläßt.

Ergebnis:

Dort also, wo Medien die vielschichtigen Aktivitäten geistiger, kognitiver, emotionaler, körperlicher und sozialer Art nicht ausgiebig und intensiv genug ansprechen, und wo ihr Ersatz keine „Not wendet“, wo er demnach nicht notwendig erscheint, stellt sich Unbehagen ein.

These:

Sobald die Organisationsformen des Unterrichts also Arbeits- und Sozialformen, zum Selbstzweck werden oder zu Sanktionen mißbraucht werden, wenn also eine Dysfunktionalität festzustellen ist, tauchen in den Menschen unbehagliche Gefühle auf.

These:

Die zum Unterricht gehörenden Störungen sind die Stellen, an denen sich pathogene Tendenzen konkretisieren oder aufbrechen. Deshalb ist die Häufigkeit der Störung oder Unterbrechung des Lernprozesses immer ein Anzeichen für den Grad der „Erkrankung“ des Unterrichts oder der betroffenen Menschen.

Ein sehr wesentlicher Grund für Störungen kann in einem unausgeglichene Verhältnis zwischen Kraft und Anforderung bestehen. Um die Bedeutung dieses Aspektes zu unterstreichen, zitiere ich H. Nohl (1970):

„... wo das (sc. Verhältnis) richtig ist, da erfüllt der Mensch froh, tapfer, ungehemmt seine Aufgaben; wo es falsch ist, entstehen ihm die größten Schwierigkeiten. Ist die Kraft für die Aufgabe zu klein, so erwächst ein tiefes Gefühl des Unzureichenden, und in diesem Gefühl beginnt der Mensch ängstlich zu werden, weicht vor den Aufgaben aus, geht den anderen Menschen aus dem Wege oder hält sie in Abstand durch einen Schein, erfindet Krankheiten oder Schlaflosigkeit, um seine Unfähigkeit zu verbergen, und wo er mit den Menschen leben muß, greift er zu den sonderbarsten Mitteln, sich zu behaupten oder seine Schwäche zu verhüllen. So entsteht die ‚problematische Natur‘, d.h. ein Charakter, der garnicht der eigentliche ist, sondern auf der Grundlage dieses Widerspruches von Kraft und Anforderung erwachsen. Die Anforderung kann aus uns selbst kommen, zumeist wird sie aber vom Leben gestellt, bisweilen sogar nur durch ein zu hohes Vorbild, vielleicht dem Vater oder einem älteren Bruder – noch schlimmer, wenn es der jüngere ist. Das Kind ist darum meist so glücklich, weil es noch ohne solche Angst vor der Anforderung lebt; sobald in der Schule das Leistenmüssen beginnt, beginnt auch seine Not, und in dem Gefühl seiner Unzulänglichkeit kann dann ein Junge sich das Leben nehmen.“ (S. 53f.)

Übersteigt jedoch die Kraft die Anforderungen, dann können sich ebenfalls Gefahren für den jungen Menschen ergeben. Ich zitiere wieder H. Nohl:

„Es handelt sich hierbei um Menschen, denen keine genügend großen Aufgaben die Kräfte formen und binden, so daß sie ihnen nach allen Richtungen über die Stränge schlagen, sich verzetteln in Abenteuern oder allerlei Dilletantismus, gefährlich für ihre Kameraden, denen sie imponieren durch ihre Fülle und ihren Übermut, (sc. sind) im Grunde doch selbst unbefriedigt, weil ohne Verbindung mit wahrhaften Zwecken, aus denen allein dauernde Befriedigung kommt, und einsam, weil ohne Verbindung mit gleichgeachteten Kameraden. Auch hier also ein Fehler des Charakters, der sich auf der Dissonanz von Kraft und Anforderung aufbaut, bis es gelingt, ihm das Ziel zu geben, und nun mit einem Male der wahre Mensch mit seinen eigentlichen Eigenschaften sichtbar wird.“ (S. 54f.)

Die Anforderungen brauchen sich nicht nur auf den kognitiven Bereich zu beziehen. Nohl zeigt Gefahren auf, die aus hohen moralischen Anforderungen entstehen können, wenn die Kraft des jungen Menschen zu gering ist:

„Wo moralische Anforderungen an die Kinder herantreten, können aber auch sie schon in den ersten Lebensjahren schwer an dem Widerspruch ihres Wesens zu diesen Anforderungen leiden, vor allem, wenn ihnen ein Ideal von außen eingepflanzt ist, das ihrer Charakterkonstitution eigentlich fremd ist. Dann entstehen unter Umständen jene Gesundheitsstörungen, von denen Herbart schon gesprochen hat und die die Nervenärzte aus ihren Sprechstunden kennen. Trotzdem – aus der Spannung zwischen unserer Naturgegebenheit und ihrer idealen Einheit entsteht jede produktive Auseinandersetzung unseres Lebens.“ (S. 55)

Wenn wir uns nicht an der Sprache Nohls stören und ebenso über die psychoanalytisch geprägte Sichtweise hinwegsehen, so bleibt doch ein ganz wesentlicher Aspekt bestehen: Lehrer/Erzieher müssen bei der Beurteilung von jungen Menschen sehr vorsichtig sein. Insbesondere müssen sie bei Störungen immer zunächst fragen, was im Kinde wohl dazu beigetragen haben könnte. Als weithin wirksam erweist sich hierbei die Frage nach dem Verhältnis von „Kraft“ und „Anforderung“ zu beantworten.

These:

Wie schon bei den Medien erwähnt, ist auch der Lehrer von der schulischen Gesamtsituation betroffen. Auch er ist Leid-Tragender. Elternkritik, hohes Erwartungsniveau oder geringes Ansehen sind Belastungsfaktoren, die viel psychische Energie verbrauchen worunter der Unterrichtserfolg leidet und die anfängliche Unsicherheit verstärken kann. Auch Lehrer können auf diese Weise in einen sich selbst verstärkenden Teufelskreis gelangen. Trotz alledem dürfen Lehrerfehler, die zu einem Unbehagen der Schüler führen, nicht übersehen werden.

Sehr wesentliche Fehler von Lehrern seien im folgenden genannt:

– Motivationsfehler, z. B. wenn der Wille des Kindes zum Sinn nicht beachtet wird, indem es etwas tun muß, dessen Notwendigkeit, Bedeutung und Sinn für sein Leben nicht einsehen kann;

Beispiel zu Motivationsfehler:

Es ist schädlich für die Kinder, wenn der Lehrer die Meinung vertritt, seine Schüler hätten an seinem Unterricht kein Interesse. Hier übersieht er, daß es seine Aufgabe ist, Interesse zu wecken und nicht vorauszusetzen. Interesse wird hier als Mittel statt als Zweck gesehen. Aus dieser Fehlhaltung heraus entstehen mannigfach negative Folgeerscheinungen bei Lehrern und Schülern, die schließlich zu Schulverdrossenheit führen können.

- der Lehrer als schlechtes Vorbild, z.B. wenn er Jugendliche vor dem Rauchen warnt, selbst aber nicht in der Lage ist, das Rauchen aufzugeben;
- emotionale Dürftigkeit, z.B. wenn der Unterricht „trocken“ durchgezogen wird, ohne daß Kinder einmal lachen oder entspannt aufatmen dürfen; wenn auf die Beachtung der Gefühle kein Wert gelegt wird, wenn keine psychische Anteilnahme am Leben anderer vorgelebt wird;
- Erklärungsfehler, z.B. wenn ein Rechenweg falsch oder unvollständig beschrieben wird, so daß die Kinder die daraufhin gestellten Aufgaben nicht lösen können, so sehr sie sich auch plagen;
- Vernachlässigung der Gesundheitserziehung, z.B. wenn kein Wert auf Hygiene im Klassenzimmer gelegt wird, wenn nicht regelmäßig gelüftet wird, wenn kein Wert auf gesunde Ernährung und Lebensführung gelegt wird usw.;
- Beziehungsfehler, wenn z.B. der Lehrer dem Kind freundlich entgegenkommt, er ihm aber unvermittelt sagt, daß es noch wesentlich mehr üben müsse, obwohl er nicht bemerkt hat, daß sich das Kind gerade für diese Stunde besonders viel vorgenommen hat; wenn der Lehrer über Schüler taktlose Äußerungen macht, wenn er verletzend ironisiert;
- Stilfehler, wenn z.B. er ein Benehmen oder eine Kleiderordnung zeigt, die sich mit dem Berufsstand nicht vereinen lassen, etwa sich nicht schneuzt, wenn ihm die Nase läuft, und in fleckigen Hosen unterrichtet;
- Erziehungsfehler, z.B. wenn er seine Zielvorstellungen und/oder ihre Bewertungsmaßstäbe vorenthält, wenn er unklare Führungs- und Arbeitsanweisungen gibt; wenn er Fertigkeiten und ein bestimmtes Sozialverhalten erwartet, ohne jemals zuvor sie verlangt zu haben, so daß die Kinder sagen: Woher soll ich wissen, was er will? – Ferner: wenn er ein einheitliches Lerntempo erzwingt und keinen individuellen Zeitfaktor anerkennt; wenn er die Beendigung von Vorhaben und Aktivitäten verlangt, während die Schüler im Leistungshoch stehen; wenn er sich über Leistungsergebnisse der Schüler nicht äußert; besonders jüngere Schüler wollen wissen, ob sie brav waren (vgl. zu Erziehungsfehler F. Huber 1982, S. 87).

Beispiel zu Erziehungsfehler:

Es ärgert den Schüler, wenn er in ungerechtfertigter Weise gerügt wird. Wenn der Lehrer beispielsweise einen Schüler schimpft, er sei matt, schlapp, faul oder zerstreut, dann übersieht er, daß er jene Eigenschaften im jungen Menschen, die ihm positiv erscheinen, zum Durchbruch verhelfen muß. Er muß also den jungen Menschen das Kraftgefühl und die Freudigkeit – die an Munterkeit, Anstrengung und Konzentration gebunden sind – erleben lassen. Darauf muß er seinen Unterricht abstellen. Der Schüler muß Kraftäußerungen erleben, damit er sie steigern kann. Dann steigert sich auch die Gefühlslage. Der enge Zusammenhang zwischen Kraftäußerung und Gefühl sollte wieder mehr gesehen werden. „Kraftäußerung ist Daseinslust“ (Fröbel). Wird jedoch die Kraftäußerung lediglich im kognitiven Bereich angestrebt, dann wird man der menschlichen Vielfalt nicht gerecht, und Menschen leiden.

- Mißachtung von Wahrnehmungsfehlern, z.B. wenn er davon ausgeht, er könnte die gesamte, ihn umgebende Wirklichkeit erfassen; in Wirklichkeit ist seine Wahrnehmung selektiv und subjektiv;

Die Selektivität der Wahrnehmung beruht auf Assimilation, Akzentuierung, auf selektiver Sensitivierung, auf Kausalitätswahrnehmung und auf Auffassung. Sie wird ferner begründet durch eine bestimmte Einstellung und motivationale Gegebenheiten, die ihren Ursprung in dem Lebenskreis des Wahrnehmenden haben. Sie wird darüber hinaus durch eine Reihe von Persönlichkeitsvariablen wie Suggestibilität, Perserveration, Rigidität, Ängstlichkeit, Dominanz, Selbstwertgefühl u. a. m. bestimmt. Alle Variablen haben ihre ganz spezifische Entstehungsgeschichte. Was aber am meisten die Wirkung einer Wahrnehmung verändert, ist der situative Kontext sowie die physische und psychische Belastung. Die charakterologisch festgelegten Eigenschaften des Lehrers spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle. Daraus wird deutlich, daß Beobachtungen und die sich aus ihnen ergebenden Aussagen nicht nur prinzipiell selektiv sind, sondern daß sie darüber hinaus auch eine subjektive Interpretation der Situation im Sinne mehr oder weniger expliziter theoretischer Gesichtspunkte darstellen. (Vgl. hierzu Ed. W. Kleber 1976, S. 39–61; 1978, S. 589–617)

– Mißachtung von Beurteilungsfehlern;

Die Wahrnehmung ist die Grundlage der Beurteilung. Da sich zahlreiche Fehler in die Wahrnehmung einschleichen, muß stets die Relativität des Wahrnehmungsergebnisses bedacht und die Persongebundenheit des Ergebnisses berücksichtigt werden. Sehr häufig tauchen bei Beurteilungen Milde- und Strenge-Effekte auf. Von einem Mildefehler spricht man, wenn der Lehrer einen Schüler, den er gut kennt, besser beurteilt als andere, die er nicht so gut kennt. Ferner vermeidet der Lehrer häufig extreme Urteile. Diese Tendenz bezeichnet man als den Fehler der Zentraltendenz. Unter dem Hof-Effekt oder dem Halo-Effekt (Well 1970, Thronthike 1920) versteht man subjektive Teilurteile über eine Person, die auf andere Urteile über die Person ausstrahlen. Ein erster allgemeiner Gesamteindruck ist oft entscheidend für künftige Bewertungen. Beim logischen Fehler (Newcomb 1931, Guilford 1936) erachtet der Lehrer Merkmale des Schülers für logisch zusammengehörig und bewertet sie infolgedessen als ähnlich, obwohl überhaupt keine logische Berechtigung dazu besteht. (Ed. W. Kleber 1976, S. 4) Der logische Fehler entsteht durch implizite oder explizite Persönlichkeits- und Führungstheorien des Lehrers. Ein Beispiel hierfür ist die weitverbreitete Meinung, Lehrer mit langen Haaren arbeiteten schludrig oder seien besonders sozial eingestellt. Keines von beiden ist in seinem Absolutheitsanspruch richtig. Schließlich kennt jeder Lehrer den Reihungsfehler aus eigener Erfahrung. Damit ist das Phänomen gemeint, daß die ersten schriftlichen Arbeiten meist strenger, d. h. genauer angesehen und beurteilt werden als die folgenden (Chase 1968; Kleber 1976, S. 42; H. Besser / M. Wöbcke / J. Ziegenspeck 1977, S. 40–48).

Aufgrund dieser differenzierten Vorgänge und Zusammenhänge liegt die Vermutung nahe, daß sich mehr oder minder viele Fehler in jeder Beurteilung einschleichen. Daher sollte jedes Urteil sorgfältig auf seinen Kern und auf seine Auswirkung geprüft werden; denn jede Beurteilung löst Reaktionen im Schüler aus, und kann leicht als Ver-Urteilung aufgefaßt werden; denn auch die Wahrnehmung eines Urteils durch den Schüler kann immer nur mit Fehlern verbunden aufgenommen werden. Daher sollte sich jeder Lehrer stets bewußt sein, daß Schüler trotz mancher schulischer Fehlleistungen denkende und fühlende junge Menschen sind.

Eingedenk dieser Grenzen richtiger Beobachtung wird der Lehrer seine Beobachtungsergebnisse stets kritisch beleuchten, damit in der zwischenmenschlichen Bezie-

hung möglichst wenig Schaden angerichtet wird. Dennoch werden Fehler nicht vermeidbar sein. Das liegt zum einen an den anthropologischen Bedingungen, zum anderen an der Organisation der Schule und an den Modalitäten des unterrichtlichen Bereichs. Die Organisation verlangt vom Lehrer Selektionsergebnisse und der unterrichtliche Prozeß verhindert, daß der Lehrer valide, reliabel und objektiv beurteilt. Damit haben wir einen weiteren Faktor erkannt, der schulisches Unbehagen auslösen kann: Der Lehrer muß in der skizzierten Spannung leben, er kann nicht ausweichen, sondern sie nur ertragen.

Ein Beispiel dafür, wie belastend Lehrerfehler auf Schüler wirken:

Es handelt sich um einen Jungen der 1. Klasse. Er hat eine Lehrerin, die im dritten Dienstjahr steht. Sie ist verheiratet aber noch ohne Kinder. Nennen wir den Jungen Armin. Armin hat nach der achten Schulwoche zum ersten Male sechs Stunden. Er kommt um 13.20 Uhr nach Hause. Der Appetit ist nicht besonders groß. „Ich mach gleich meine Hausaufgaben“. Die Mutter leistet ihm Gesellschaft. Er hat Schreiben, Rechnen und Lesen auf. Jeden Tag übrigens. So auch nach diesen sechs Stunden Unterricht. Er beginnt mit den Schreibübungen. Die Ziffer eins soll geübt werden. Mit dickem Filzstift und etwa sechs Zentimeter groß. Schräg rauf und senkrecht runter. Armin schreibt viel zu steil, ziemlich eng. Die Mutter sagt ihm dies, doch ohne Erfolg. Er schreibt weiter.

Dann sagt die Mutter: „Ute“ mußt du groß schreiben!“ – „Nein!“ Es kommt zu einer Auseinandersetzung. Auf Kritik reagiert er sonst nicht so aufgebracht. Aber jetzt tobt er. „Nein, das schreibt man klein!“ – Armin sitzt wenig später über seiner Rechenhausaufgabe. Es geht um Zuordnungsübungen. Die Lehrerin hat wahrscheinlich für die Mutter den Hinweis ins Heft geschrieben: „Sauberer arbeiten“ Die Mutter fühlt sich angesprochen und tut ihr Möglichstes. Der Junge gibt sich jedoch allem Anschein nach keine Mühe, was die Mutter wiederum ärgert, weil sie die Kritik der Lehrkraft ernst nimmt, aber sie sagt nichts. – Jetzt wird gelesen. Es geht einigermaßen, aber im ganzen liest Armin unwillig und lustlos. Die Mutter sagt nichts dazu. Sie sieht die Überforderung ihres Kindes. Nach sechs Unterrichtsstunden ist der Junge erschöpft. Daher schreibt sie ihm die Schreibübungen vor. Er fährt sie nach. Sie überklebt die falschen Buchstaben und schreibt sie selbst. Was sollte sie sonst machen? Soll sie dem Jungen die Schule schon nach acht Schulwochen vermiesen? Ich kritisiere hier die Einstellung der Lehrkraft, den Schülern jeden Tag drei Hausaufgaben aufzugeben, gleichgültig ob sie sechs Stunden Unterricht haben oder weniger, ob Freitag oder Montag ist. Diese rigide Einstellung, diese fixierten Arbeitsaufträge tragen dazu bei, dem Jungen die Lust an der Schule zu nehmen. Und dabei sollte die Schule der Ort der Muße sein! Die Lehrkraft würde sicherlich erstaunt sein, wollte man ihr sagen, daß sie einen großen Anteil an der Entstehung von Schulverdrossenheit zu verantworten habe. Sie würde wahrscheinlich entgegnen, daß sie es doch nur gut gemeint habe!

All diesen Fehlern mag die mangelnde Kenntnis der „Polarität der Charakterzüge“ (H. Nohl 1970, S. 71–83) zugrunde liegen. Der Charakter eines Menschen besteht demzufolge nicht aus lauter positiven Zügen, sondern ist ein Spannungsgefüge, „wo jeder Zug zwischen zwei Polen schwingt und ein Zug immer den andern in der Schwebe hält“ (S. 82). Demzufolge sollte der Lehrer nicht negativ urteilen, wenn ein

negativer Zug des Schülers festzustellen ist. Pädagogisch wertvoller ist es, zunächst den jungen Menschen annehmen, wie er nun einmal sich zeigt – Nohl spricht von dem tapferen und geduldigen „Bejahren jedes Menschen“ (S. 82) – und den polar gegensätzlichen Charakterzug aufspüren. Statt das Negative zu kritisieren wäre es nötig, Positives freudig zu betonen. (vgl. sinngemäß S. 83) Negative Züge mit Zwang austreiben zu wollen, ist pädagogisch verwerflich, weil „der Zwang immer den Gegensatz hervortreibt“, der gewöhnlich mit Trotz bezeichnet wird. Eindringlich warnt Nohl davor:

Im erzieherischen Verhältnis entwickelt der Zwang aber vor allem den feindlichen Gegensatz, und die Widersetzlichkeit ist einfach der Ausweg der Freiheit des Kindes. Es flüchtet sich in die Negation und ist mit Wonne schlecht, eben weil es in diesem Schlechtsein seine Freiheit genießt und es aus ihr rechtfertigt.“ (S. 83)

Da in der Schule äußerst selten sich Lehrer bemühen, die „gegensätzlichen Züge“ (S. 82) eines Charakters und „die Folgen der verschiedenen Einwirkung“ (S. 82) zu kennen, liegt es auf der Hand, daß schulisches Unbehagen weitverbreitet ist.

Ergebnis:

Die vielen, Unbehagen auslösenden Fehler des Lehrers haben ihre gemeinsame Ursache in einem unausgeglichene Verhältnis des Lehrers zum Kind und zum Unterrichtsstoff. Die beiden Verhältnisse dürfen einander nicht ausschließen oder behindern, sondern sie müssen in einer „höheren“ Einheit dialektisch aufgehoben werden, nämlich im Lehr-beruf. Der Lehrer darf nicht „Anwalt des Kindes“ und „Anwalt der Kultur“ (H. Nohl) hintereinander sein, sondern muß in jedem Augenblick seiner Tätigkeit beiden Positionen gerecht werden. Pädagogische Tätigkeit ist mehr, besser: ist etwas anderes als die Summe fachspezifischer Tätigkeiten. Immer dann, wenn diese Einheit und Ganzheit aufgelöst wird, etwa durch das Fachlehrersystem, empfindet der Mensch Unbehagen. Dies umso mehr, je jünger er ist.

These:

In einem weitaus stärkerem Maße als die Vernachlässigung einer gründlichen Gesundheitserziehung bewirkt die Vernachlässigung des Leibes im Unterricht die Entstehung von Unbehagen.

Wir tun so, als hätten wir es im Unterricht nicht mit jungen Menschen zu tun, sondern mit Schülern, die nur dazu im Unterricht anwesend wären, um zu lernen und Informationen aufzunehmen. In dieser reduzierten Sicht wird der Mensch gänzlich übersehen. Eine Teilfunktion – nämlich Lernen – wird für das Ganze genommen.

Die integrative Bewegungserziehung geht von dem Axiom aus, daß der Mensch seinen Körper nicht hat, sondern daß er der jeweilige Leib ist (Marcel 1968; Dürckheim 1974, Lowen 1975, zit. in: H. G. Petzold 1978, S. 100). Der Leib, mit dem wir wahrnehmen und der wahrgenommen wird, mit dem wir berühren und der berührt werden kann, ist das Subjekt aller Wahrnehmungen, auch unserer Selbstwahrnehmungen. Wir können mit unserem Leib bei dem Du sein. Wir nehmen uns und andere durch den Leib wahr. Wir nehmen uns als Leib wahr. Der Leib wird für uns eine Art „natürliches Subjekt“ (Vgl. M. Merleau-Ponty 1966).

Die Situation des heutigen Menschen ist weitgehend davon bestimmt, daß die Beziehung zu seinem Körper gestört ist. Wir können sagen, daß wir Menschen

unserer Zivilisation die Beziehung zu unserem Körper „abgespaltet“ haben. Wir haben unsere Beziehung zu unserem Körper gestört. Damit ist ein existentieller Bruch dokumentiert. Wir können uns nicht mehr als Leib-Subjekt, als natürliches Subjekt erleben. Wir gebrauchen vielmehr unseren Körper als Instrument, als Objekt. Diese tatsächliche Spaltung, gemäß derer wir unser Leben eingerichtet haben, ist schon lange theoretisch untermauert worden. Ich nenne nur die Trennung von Leib und Seele durch die platonisch-christliche Tradition und die Subjekt-Objekt-Dualität seit Descartes.

Im Verlaufe der Schulzeit muß das Kind aus seinem Körper einen Lernkörper machen. Dadurch verändert sich aber die Einstellung zu seinem Körper. Wie Kinder mit ihrem Körper umgehen, wie sie seine Äußerungen zulassen und unterdrücken und wie sie sich zu Äußerungen der Körper anderer Menschen, insbesondere des Kindes, einstellen; all dies wirkt prägend auf das Leiberlebnis des jungen Menschen. Die Tabuisierung etwa von Nacktheit und starkem emotionalen Ausdruck (z.B. Weinen) in vielen Familien führt zu einer Verkümmern des Sinnes für den Leib. Auf diese Weise wird der Mensch von seinem zentralen Wahrnehmungsorgan abgeschnitten; denn der Körper reagiert in seiner Wahrnehmung als Ganzer und ermöglicht auf diese Weise ein spezifisches Gefühl für Situationen und ganzheitliche Orientierung.

Der Unterricht muß demnach die Kinder hinführen, auf ihre Welt- und Selbsterfahrungen zu achten. Das ist nicht besonders schwer zu verwirklichen, da die meisten Kinder ihre Umwelt noch ungebrochen als freundlich, feindlich, gleichgültig, fremd, kurz: pathisch wahrnehmen. Hin und wieder verbalisieren sie dies sogar. So kam es unserem siebenjährigen Sohn einmal, für uns gänzlich unvermittelt, über seine Lippen: „Es ist schön, wenn Mama und Papa da sind!“ Das sind die Ergebnisse der Wechselwirkung zwischen Umweltgegebenheiten und pathischer Leiblichkeit.

Der Unterricht ist gegenwärtig jedoch so angelegt, daß die Grenze zwischen Gefühl und Phantasie einerseits und Intellekt andererseits aufgerissen wird. Die auf Kognition abgestimmten Inhalte machen dies deutlich. In diesem, die Kognition überbetonenden Unterricht achtet der Lehrer darauf, daß sich die Schüler nicht situationsbedingt verhalten, sondern auffallende Aspekte kontrollieren lernen. Das ist einerseits sicher richtig. Andererseits unterstützt die Ausschließlichkeit, mit der diese Kontrollen eingeübt werden, die Trennung zwischen Leib und Seele, zwischen Subjekt und Objekt, ganz im Sinne unserer Zivilisation. Der Unterricht trägt somit zur Reduzierung des Menschen bei.

Zusammenfassung

Alle Zielforderungen grenzen die Betroffenen auf den empirisch faß- und meßbaren kognitiven und motorischen Bereich ein. Die auszuwählenden Inhalte müssen auf Ziele abgestimmt werden. Ihre differenzierte Vielfalt erschwert den Schülern die vollständige Auffassung. So entstehen in dem „Gedankenkreis“ der Kinder und Jugendlichen „Lücken“, die besonders in Prüfungssituationen belastend sind. Die eingesetzten Unterrichtsmethoden begrenzen sich auf Darstellung und Überprüfung. Die Ordnung, Übersicht, Anwendung und der Einbau in das geistige Leben des

Schülers werden jedoch ausgegrenzt. Die technischen Medien des Unterrichts unterstützen diese Tendenz zur oberflächlichen Vielfalt oder Aufbauschung.

Die dominierenden Organisationsstrukturen beeinflussen den Unterricht negativ. Das konnte am Auftauchen von Repressivität, Rigidität und Überlastung belegt werden. Überkomplizierung und Übersteuerung erwiesen sich als pathogene Grundmuster.

3.2.3. *Der erzieherische Bereich*

Die Faktoren, die den Unterricht konstituieren, können auch auf den Bereich der Erziehung übertragen werden. Auch hier kann von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien gesprochen werden. Das läßt auf eine gewisse Ähnlichkeit zwischen Unterricht und Erziehung schließen. Sie ist vor allem dort gegeben, wo auch in der Erziehung Informationen gegeben werden müssen, wo auch argumentiert wird und und wo Konsequenzen gezogen werden. Viel stärker als bei dem herkömmlichen Unterricht kommt es jedoch bei der Erziehung auf die Umsetzung des auf der Argumentationsebene behandelten Wissens an; denn Wissen allein führt noch zu keiner Verhaltens- und Handlungsänderung des Menschen. Er mag noch so viel über Ethik wissen, ein ethisch bestimmter Mensch ist er damit noch lange nicht. Vielmehr kommt es an auf die Ermutigung zur Erprobung selbstverantwortlichen Handelns, auf die Abstimmung des eigenen Verhaltens mit der Situation, auf die Pflege, Korrektur und Entwicklung von Beziehungen, auf die Verwirklichung von Werten durch Schaffung einer wert-vollen Situation, auf die Sensibilisierung der Erlebnisfähigkeit und auf die Bereitschaft, sich anläßlich tiefergehender, erweckender Begegnungen im existentiellen Sinne umzustellen. In Anlehnung an R. Tausch, der in einem anderen Zusammenhang von der Notwendigkeit des persönlichen Lernens gesprochen hat (1982, S. 325–352), kann auch im erzieherischen Bereich von dem persönlichen Lernen eines jeden Menschen gesprochen werden. Persönliches Lernen bedeutet, daß der Mensch gemäß seines Wissens, seinen Fähigkeiten, Einsichten, seiner Sensibilität und Offenheit leben soll. In der Erziehung kommt es aber nicht nur auf das Leben für sich allein an, an Isolation und Abgeschirmtheit, sondern verstärkt auf das Zusammenleben, das Miteinander-Sein. Erst im Zusammenleben können die menschlichen Möglichkeiten entfaltet und angewandt werden.

Praktizierte Erziehung benötigt den organisatorischen Rahmen einer natürlich-positiven Situation, in der gemeinsames Leben stattfindet. Natürlich ist die Situation, weil nur das dem Menschen Wesensgemäße seine Berechtigung in ihr hat. Alles Gekünstelte, Unechte, Konstruierte, gesundes Leben Beeinträchtigende ist fernzuhalten. Positiv ist eine Situation, wenn in ihr Werte zu verwirklichen sind. In einer natürlich-positiven Situation lernt der junge Mensch die Vielfalt von Wertmöglichkeiten im Schaffens-, Erlebens- und Einstellungsbereich sowie im instrumentellen und sozialen Bereich sehen und – da er ein wertstrebiges Wesen ist – auch verwirklichen. Dadurch kann sich auch sein Wille zum Sinn entfalten. (Vgl. auch Abschnitt 5.1.)

Wie beim Unterricht – dem fachlichen Lernen – spielen bei der Erziehung – dem persönlichen Lernen – determinierende Faktoren eine entscheidende Rolle: die personalen Qualitäten des Erziehers/Lehrers, die sich in der Grundhaltung ausdrücken, in seinem Vertrauen, seiner Liebe, Geduld, Demut, Ruhe und Gelassenheit; die

Beziehungsbereitschaft und die Art, wie eine Beziehung gelebt wird; die Ausprägung der geistig-personalen Dimension des Menschen etwa darin, daß er von seiner Freiheit zur Stellungnahme gegenüber ungünstigen Anlagen, Herkunft, Schicksalschlägen u. ä. Gebrauch macht und trotzdem Ja zu seinem Leben sagt, sich also in keinen dumpfen Fatalismus begibt. Neben den personalen Qualitäten spielen auch die Einstellung zu, die Informationen über und die Erwartungen des einzelnen an die Anlagen, die Umwelt, die biographische Herkunft, das Ich-Bewußtsein, die Tradition und das Milieu eine die Erziehung bestimmende Rolle.

Die Erziehung ist ein zeitlich begrenzter Vorgang, weil sie in die Selbständigkeit führt. Daher muß sie als ein strukturierbarer, abstufbarer Prozeß gesehen werden, wie dies schon Pestalozzi und Herbart ganz selbstverständlich entwickelten. Allerdings muß dabei die Stetigkeit und Untstetigkeit des Prozesses der Erziehung bedacht werden, ein Phänomen, auf das O. F. Bollnow (1959) besonders aufmerksam gemacht hat.

Die Erziehung wird ferner bestimmt durch die gesellschaftlichen Bezugsgruppen, denen die einzelnen angehören und durch die sie über Informationen und Erwartungen beeinflußt werden. Es ist entscheidend, ob ich einer religiös-fanatichen Sekte angehöre, die eine Aufgabe aller bisherigen Bindungen verlangt oder ob ich Mitglied einer sportlich orientierten Jugendgruppe bin. Denn die in den Organisationen gepflegten Umgangsweisen, die Weltansichten, die Werthorizonte bestimmen das Leben in diesen Gruppierungen und strahlen auf das Alltagsleben in der Familie und in der Schule aus.

Die Erziehung ist schließlich auch noch von den Wissenschaften determiniert, die Wissen produzieren und Empfehlungen zur Lösung von Praxisproblemen erarbeiten. Wie sehen nun die pathogenen Tendenzen im skizzierten Bereich schulischer Erziehung im einzelnen aus?

Pathogene Tendenz 1:

In der Schule reduzieren sich die erzieherischen Möglichkeiten auf Beratung. Die Möglichkeit, Erzogensein vorzuleben, kommt selten in den Blick. In der Regel findet schulische Erziehung überhaupt nur „funktional“ statt. Insgesamt können wir ein erzieherisches Vakuum feststellen.

Viele Lehrer und Eltern erfahren den Stoffdruck, Prüfungsdruck, die Arbeitsüberlastung und die Unwilligkeit junger Menschen sowie ihre Streitsucht immer dann besonders deutlich, wenn sie sich um die Erziehung in der Schule kümmern wollen. Dieser erziehungsfeindliche Hintergrund dient vielen Lehrern als Beleg, „Kinder fremder Leute“ nicht mehr erziehen zu wollen. (Vgl. H. Glöckel 1981, S. 72; R. W. Keck 1982, S. 149)

Bei der ablehnenden Haltung vieler Lehrer gegenüber Erziehungsbemühungen mag auch eine Abwehr verbunden sein, sich vereinnahmen zu lassen. Damit tangiert ein Berufsverständnis, das als nicht besonders pädagogisch zu nennen ist. Damit ist aber zugleich eine zeitbedingte Tendenz verbunden, nämlich sich nicht binden zu wollen, sich nicht festlegen zu lassen, sondern frei und das heißt bindungslos und das bedeutet immer auch, ohne Verantwortung zu sein. Diese Tendenz läßt sich jedoch nicht mit einer wertvollen Erzieherhaltung vereinbaren. Vielleicht vermuten die der Erziehung

reserviert eingestellten Lehrer, daß eine verstärkte Erziehungstätigkeit sie in nicht gewollte Abhängigkeiten führt. Viele Lehrer haben im Verlauf ihrer Ausbildung und auch danach erfahren, daß sie am besten mit den Vorgesetzten und Kollegen zurecht kommen, wenn sie elementare Gefühlsregungen maskieren, wenn sie unangreifbar erscheinen, wenn sie einen Panzer um sich errichten und sich verstellen. Unter dieser Perspektive stellt sich die Erziehungsscheu vieler Lehrer als ein Ergebnis pathogener Faktorenkonstellation heraus: Freiheit und Bindung einerseits und Unverbundenheit sowie Verschleierung andererseits. Diese Bereitschaft zum Nachgeben, zum Zurückweichen, zur Regression in der Lehrerschaft führt dazu, daß Erziehung zur Beratung degeneriert. Die Unverbindlichkeit einer „Beratung“ wird auf diese Weise pädagogisch legitimiert. Im Falle des Scheiterns braucht der Berater keine Schuld zu übernehmen, er braucht nichts zu verantworten; denn alles war und bleibt die Sache des zu Beratenden. Dadurch beraubt sich der Lehrer jedoch einer zentralen Möglichkeit, an junge Menschen „heranzukommen“, mit ihnen in Beziehung treten zu können, mit ihnen zusammenleben zu können. Dieser Sachverhalt könnte mit „Selbst-Deprivation des Lehrers“ bezeichnet werden.

Eine nachgebende Erziehung gibt dem jungen Menschen nicht, was er zu seiner Erziehung braucht, nämlich Widerstand, an dem er seine Kräfte messen kann, Anlehnung, an der er sich erholen und orientieren kann, Grenzerlebnisse, an denen er die Vielfalt des Lebens erfahren kann, ohne Schaden zu leiden. Wir müssen aus der Unverbindlichkeit gegenüber unseren Kindern und Jugendlichen herauskommen und eine stärkere Verbindlichkeit anstreben.

Die Abnahme der Verantwortung für Sinn-Fragen ist wie die eben angedeutete plurale Unverbindlichkeit für unsere Zeit kennzeichnend. Erwachsene sind viel zu wenig bereit, Heranwachsenden die Folgen ihres Handelns spüren zu lassen, sie also zur Verantwortung zu ziehen. (Vgl. K. Dienelt 1970, S. 282) Diese Entwicklung ist auch das Ergebnis der „Sprachlosigkeit“ zwischen den Generationen, die oft darin besteht, daß Erwachsene nur allzu selten den richtigen Umgangston mit heranwachsenden jungen Menschen finden.

Ein Lehrer, der die erzieherische Verantwortung für sein Handeln ablehnt und mit jungen Menschen kaum Beziehungen pflegt, fragt nicht, warum ein Schüler einen gewissen Unterrichtsstoff nicht gelernt oder nicht verstanden hat. Er stellt nur noch fest, daß dem so ist. Er reduziert sich somit auf eine Feststellungsinstanz und gibt somit eine wesentliche Dimension seiner Lehrer-Existenz auf: die Funktion, Lebenshilfe zu bieten, Sinnestätigkeiten zu vervollkommen, geistiges Leben zu erwecken, etwa Sinn zu stiften, Vernunft zu wecken, Gewissen aufzurütteln und so ein Schüler-Ethos aufzubauen.

Aus der überwiegend ablehnenden Einstellung Erwachsener gegenüber der Verantwortungsübernahme muß der junge Mensch den Schluß ziehen, Verantwortung sei etwas Negatives. Daher gewöhnt er auch sich selbst an, die Verantwortung von sich wegzuschieben. Umgangssprachlich wird dies offenkundig an Äußerungen wie z. B. „Da bin ich aber nicht schuld ... das war der ...!“

Pathogene Tendenz 2:

Die zahlreichen Unterrichtsziele werden vorrangig auf ihre wissenschaftliche Ebene hin ausgelegt. Dadurch werden viele erziehungsrelevante Bereiche nicht erfaßt. Die Folge davon ist, daß auch viele Möglichkeiten nicht genutzt werden können, in denen die jungen Menschen ihre Fähigkeiten entwickeln können. Spezielle Erziehungsziele, wie z. B. die Tugend der Tapferkeit, die gegen das Leid, die Tugend des Maßhalten-Könnens, die gegen die Lust, und die Tugend der Mit-Menschlichkeit, die gegen Begierden angeht, werden im Unterricht nicht konsequent genug verfolgt.

Pathogene Tendenz 3:

Die Auslegung der Inhalte des Unterrichts geschieht vorrangig unter dem Aspekt der Kognition. Erzieherische Inhalte, wie beispielsweise die Konsequenzen, die aus bestimmten Handlungen zu ziehen sind, oder nachahmenswerte Lösungen schwieriger Lebenslösungen, werden zu selten thematisiert.

Der Lehrer nimmt bei aktuellen Anlässen viel zu selten die Möglichkeit wahr, seine erzieherischen Überlegungen zu verbalisieren und verschiedene Alternativen mit seinen Schülern zu überdenken. Daher erfahren diese kaum die ihn leitenden Gedanken oder Maßstäbe, sie erfahren nicht, wie er sie herleitet, begründet, auslegt und aufeinander abstimmt, so daß ein in sich stimmiges Orientierungsraster entsteht. Und so fehlen ihnen auch die einschlägigen Hilfen dann, wenn es darauf ankommt, selbst zu wissen, was sie in konkreten Situationen unbedingt tun müssen. So muß ich eine fehlende systematische Unterstützung beim Aufbau und der Entwicklung des Wertgesichtsfeldes Heranwachsender feststellen.

Pathogene Tendenz 4:

Die Erziehungsmethoden sind nicht genügend abgeklärt und werden mit Erziehungsmitteln gleichgesetzt. Die Unsicherheit im Umgang mit Erziehungsmethoden ist weitverbreitet, fehlt es doch vielfach an eindeutigen Orientierungsmaßstäben.

Unter der Unsicherheit im Erzieherischen leiden insbesondere Lehranfänger, die mit viel pädagogischem Idealismus beginnen, wenig praxisrelevante Handlungsweisen in ihrem Methodenrepertoire haben und oft gerade die schwierigsten Klassen übertragen bekommen. Hierfür ein Beispiel:

Eine Lehranfängerin unterrichtet im Fach Deutsch acht ausländische Schüler. Plötzlich macht ein Schüler nicht mehr mit. Demonstrativ verweigert er sich auch gegenüber der Lehrkraft. Sie bittet ihn vergeblich, sich eines anderen zu besinnen. Enttäuscht wendet sie sich von ihm ab und den anderen zu. Aber sie ist damit nicht zufrieden; denn nach einer gewissen Zeit versucht sie noch einmal, den Schüler zur Mitarbeit zu bewegen. Jedoch auch diesmal ohne Erfolg. Ihre Frage: „Warum machst du denn nicht mehr mit?“ spiegelt ihre ganze verzweifelte Unsicherheit. Sie hat nicht erkannt, daß bei dem Jungen ein Lernhindernis bestand, daß er nicht überwinden zu können glaubte. Seine Verweigerung war somit lediglich eine Verschleierung seiner Mängel. Verbunden war die gesamte Reaktion des Schülers mit einer bekannten üblichen ungebremsten Zügellosigkeit, die immer dann entsteht, wenn junge Menschen glauben, nichts mehr verlieren zu können.

Die Unsicherheit der Lehrkraft bestand in ihrer geringen Erfahrung. Sie hatte in ihrer Ausbildung von Problemen dieser Art viel zu wenig erfahren. Die insbesondere dafür vorgesehene zweite Phase ihrer Berufsausbildung gab ihr nicht genügend Möglichkeit, im Erzieherischen kompetent zu werden. Und so hat sie sich vorwiegend auf die Vermittlung von unterrichtlichen Zielen eingestellt. Die erzieherischen Ziele blieben unreflektiert. Vielleicht waren sie auch gar nicht vorhanden. Eine unsichere Zielperspektive oder gar Ziel-Losigkeit führt in der Erziehung zu einem amateurhaften und abenteuerlichen Dilletantismus, der zwischen Gleichgültigkeit, verbrämend als „laissez faire“-Stil bezeichnet, auf der einen Seite von autoritärer, konservativer Erziehung „nach der Väter Art“ auf der anderen Seite hin- und herschwankt.

Diese oft beobachtbare erzieherische Unsicherheit veranlaßte mich an dem Begriff „Erziehungsmethode“ festzuhalten, obgleich er sich nach H.-H. Groothoff (1971, Sp. 750) nicht durchgesetzt habe und ersetzt werden solle von „Lehre der erzieherischen Mittel“ (Sp. 752). Der Vorschlag Groothoffs ist auch deshalb abzulehnen, weil damit der technische oder instrumentelle Aspekt im Erziehungsprozeß überbetont wird. Die Erziehungsmethode ist den Erziehungsmitteln übergeordnet und schließt Überlegungen über die beteiligten Personen und die konkrete Situation genauso ein wie die Vereinbarkeit der aufeinanderfolgenden erzieherischen Handlungen. Dadurch verhindert sie bereits im Ansatz eine Zersplitterung der pädagogischen Tätigkeiten.

Die Erziehungsmethode ist der Weg, der für eine gewisse Zeit in der Erziehung junger Menschen beschritten werden muß, um das Ziel „Bildung“ zu erreichen. Gebildet ist, wer sich in allen seinen menschlichen Dimensionen (Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen) als fähig erweist, sein Leben gut zu leben und recht zu empfinden, zu denken und zu handeln. Dies impliziert den Einsatz des Gebildeten für und seine Sorge um den Mitmenschen, damit auch dieser gut leben kann und bereit wird, ist oder bleibt, im Rahmen allgemein akzeptierter Grundwerte, wie z. B. der Freiheit, Verantwortung, Gleichheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeit, Achtung der Rechte der Kinder, soziale Ordnung und Selbstbestimmung zu handeln.

Der Weg zu diesem Ziel läßt sich nicht ohne weiteres auf Effektivität und Objektivität reduziert erfassen wie dies die „Erziehungsmittel“ vermuten lassen. Er ist immer nur ein Angebot, aber, da er immer wieder das Ziel aufblitzen läßt, ein verlockendes Angebot für den jungen Menschen. Damit ist nicht gesagt, daß jede Methode zum Ziel führt und für jeden jungen Menschen angemessen ist. Eine Feinabstimmung der Methoden ist selbstverständlich.

Aus der Fülle der vorhandenen Methoden seien zunächst die Erziehungsbemühungen Pestalozzis zur moralischen Erziehung, dargestellt im „Stanser Brief“ (1799), erwähnt. W. Klafkis Interpretation enthält folgende Stufen:

1. Stufe: die allseitige Besorgung, die Weckung des Vertrauens, die Stiftung eines Geschwister-Verhältnisses zwischen den Kindern, der Aufbau äußerer Ordnungen aus inneren Ordnungen heraus;
2. Stufe: Sittliches Handeln und Selbstzucht;
3. Stufe: Die Reflexion (Vgl. W. Klafki 1980, S. 44f.).

Als nächstes möchte ich die Stufen der Erziehung nach Johann Friedrich Herbart nennen:

1. Stufe: Sensitivierung des Schülers für den Einfluß sittlicher Grundideen durch

Weckung vielseitiger gleichschwebender Interessen und der mit ihnen verbundenen Gemütswerte;

2. *Stufe*: „Ästhetische“, d. h. auf unmittelbaren Grundurteilen des Gefallens gründende Darstellung von „Bildern guten Wollens“; sie machen die sittlichen Ideen so transparent, daß sie in ursprünglichen Werturteilen emotional ergriffen werden. Es entstehen Wertgefühle, die sich zu einem Wertwillen verdichten sollen.

3. *Stufe*: Die „logische Kultur der Maximen“, d. h. das System der sittlichen Ideen bildet die letzte „Spitze“ der Charakterbildung, die das Erlebnis des Sittlichen zu sittlicher Einsicht klärt und festlegt. (Vgl. Asmus 1972, S. 35f.)

Schließlich sei an Heinrich Roths Beitrag erinnert, der von vier Fortschrittsstufen auf dem Weg zu einer menschlichen Handlungsfähigkeit spricht.

1. *Stufe*: Das Erlernen der frei geführten Bewegung;

2. *Stufe*: Das Erlernen des sacheinsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu Sachkompetenz und intellektueller Mündigkeit);

3. *Stufe*: Das Erlernen sozialeinsichtigen Verhaltens und Handelns, also die Entwicklung und Erziehung zu Sozialkompetenz und sozialer Mündigkeit;

4. *Stufe*: Das Erlernen werteinsichtigen Verhaltens und Handelns, also die Entwicklung und Erziehung zu Selbstkompetenz und moralischer Mündigkeit. (Vgl. H. Roth 1971, S. 446–588)

Viel diskutiert wird zur Zeit das Stufenschema moralischer Entwicklung, das L. Kohlberg im Anschluß an J. Piaget entwickelt hat. (Vgl. z.B. Z.f.Päd. 25/1979/4, S. 508–511)

Leider werden diese Stufen außer in wissenschaftlich begleiteten Versuchen nicht kontinuierlich zu erreichen versucht. Kann es sich aber die heutige Gesellschaft noch leisten, angesichts der ungeheueren Bedrohungsapparate in der Welt, die moralische, die soziale und religiöse oder philosophische Erziehung junger Menschen unbeschadet zu vernachlässigen? Die Delegation der Erziehungsaufgabe an die Eltern schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher ist immer dann problematisch, wenn die Familie insgesamt bedroht ist, wie dies heutzutage doch sehr weitverbreitet ist. Problematisch erweist sich die Übertragung der Erziehung auf das Elternhaus, z. B. wenn die Eltern miteinander Schwierigkeiten haben, wenn sie selbst wenig erzieherisches Fingerspitzengefühl besitzen oder durch berufliche Belastungen erschöpft sind. Um zu vermeiden, daß die technisch hochentwickelte Zivilisation bzw. Kultur durch moralische Unzulänglichkeit die Menschheit zugrunderichtet, darf die Vernachlässigung der Erziehung nicht andauern.

Pathogene Tendenz 5:

Die pädagogische Wirksamkeit der Erziehungsmittel leidet unter dem bereits erwähnten methodischen Defizit und damit an der Konzeptionslosigkeit in der Erziehung, vielfach aber auch unter den schulischen Bedingungen. Daher können Erziehungsprobleme nur unvollkommen behoben werden. Zumeist werden sie ignoriert, verschleiert oder verdrängt. Oft ist auch die Fähigkeit des pädagogischen Taktes nicht gut entwickelt. Diese Faktoren grenzen den Erzieher/Lehrer in seinen Handlungsmöglichkeiten ein.

Die Erziehungsmittel, wie z.B. Bestätigung und Ermutigung, Erinnerung, Ermah-

nung, Lob und Tadel, Strafe, Spiel, Arbeit, Wettstreit, Konkurrenzverhalten und Kooperation (vgl. E.E. Geißler 1973) betonen den instrumentalischen Aspekt des Erziehens. Die Erziehungsmittel sind selbst aber auch Träger von Informationen. Sie vermitteln somit immer auch Inhalte. Deshalb sind hier auch das Beispiel, das Vorbild, die Belehrung, die Erzählung, ein Symbol, ein Schlüsselbegriff, eine Grunderfahrung u. a. m. unter den Medienbegriff zu subsumieren. Die Erziehungsmittel ermöglichen gemeinsames Handeln und führen zur individuellen Auseinandersetzung mit den Kriterien für ein „richtiges“ Leben.

Viele Lehrer leiden unter dem staatlichen Verbot autoritärer Erziehungsmittel wie körperliche Züchtigung und unangekündigter Arrest. Da ihnen aber zusammen mit dem zu Recht erlassenen Verbot aber keine pädagogisch angemessenen Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt worden sind, wenden sie nach Gutdünken die „unsichtbaren“ Sanktionen an, wie z.B. den versteckten Spott (Ironie) oder die versteckte Anspielung der Überlegenheit. Das bedeutet aber, daß das Sanktionsverbot den Lehrer dazu brachte, in den „pädagogischen Untergrund“ abzugleiten. So stellen Prüfungen nicht nur die Leistungen der Schüler dar, sondern werden vielfach auch als „Quittung“ für ungebührliches Betragen interpretiert. Das wissen Lehrer wie Schüler. Die Schüleräußerung „Jetzt hat er es mir heimgezahlt! Na warte!“ signalisiert die nächste Machtprobe.

Diese Situation führt zu der weitverbreiteten Vorstellung, Erziehungsmittel hätten eine rein repressive, disziplinierende Funktion. In diesem Verständnis tragen sie dazu bei, den „zivilisierten Massenmenschen“ zu bilden, der nötig ist, um in unserer stets zunehmend computerisierten Welt seine kleine Rolle zu spielen. Damit ist aber eine erzieherische „Fehlgeburt“ gemeint, die ich als reduzierten Menschen ansehe, weil er sich lediglich auf den rational-pragmatischen Bereich des Lebens spezialisiert hat. Von klein auf wird er beeinflusst, „sich“ zu beherrschen, damit er leichter beherrscht werden könne, wie Kritiker behaupten. Er soll auf keinen Fall von sich Reden machen, schon gar nicht unangenehm auf sich aufmerksam machen. Er soll überall als Begleitobjekt, als Anschauungsobjekt und als Statussymbol fungieren. Er soll auf seine pathische Leiblichkeit nicht mehr achten, damit er vom rationalen Kognitions- pfad – um nicht Tugendpfad zu sagen – nicht abschweife. Auf diese unpädagogische Weise wächst ein Mensch heran, der sich mehr um das Haben als um das Sein bemüht. Erziehung verkehrt sich durch die einseitige Betonung des instrumentellen Aspektes der Erziehungsmittel in ihr Gegenteil und entartet zu Manipulation.

Pathogene Tendenz 6:

Im Trend der Zeit liegt auch das Nachlassen der Vorbildfunktion des Lehrers. Das Nachlassen der Vorbildfunktion des Lehrers kann am äußeren Vorbild abgelesen werden, etwa an der Kleidung, am Widerspruch zwischen äußerem Habitus und dem Charakter der Erziehungssituation und am Zwiespalt, in den ein Lehrer zu seinem Aufgabenfeld und seinem Beruf steht. Ferner kann die nachlassende Vorbildfunktion am Nachlassen kollegialer Rücksichtnahmen und an der Ordnungseinhaltung und Wertausrichtung abgelesen werden. (Vgl. K. Aurin 1983, S. 64–73) Es liegt auf der Hand, daß auch dadurch die informelle erzieherische Wirkung reduziert wird. Die Schule beraubt sich dadurch auf ganz unnötige Weise einer wichtigen indirekten

Einflußnahme auf die Schüler. Ein Vorbild zu haben, ist wichtig, nicht weil man sich dann selbst aufgeben müßte, sondern weil man einen Anhaltspunkt gewinnt, wie in bestimmten Situationen gehandelt werden kann. Dadurch könnte eine „Kettenreaktion der Vorbilder“ ausgelöst werden. Darauf hat V. E. Frankl bereits 1950 aufmerksam gemacht. (Vgl. K. Dienelt 1955, S. 60)

Pathogene Tendenz 7:

Die Vernachlässigung konsequenter Erziehung hat u. a. auch viele Erziehungsfehler der Lehrer zur Folge.

Einige wichtige Erziehungsfehler von Lehrern sollen erwähnt werden:

- Vernachlässigung des Kindes, insbesondere seiner Grundbedürfnisse;
- Unaufrichtigkeit;
- Inkonsequenz;
- Übermäßige Strenge oder Nachsicht, die mit Gleichgültigkeit verwechselt werden kann;
- überzogene Ansprüche gegenüber der Schülerleistung;
- Ungerechtigkeit;
- Ironie.

Zusammenfassung

Im erzieherischen Bereich der Schule ist eine einengende Tendenz unverkennbar.

a) Statt eines erzieherischen Führungsanspruchs der Lehrer müssen wir eine nachgebende (regressive) Tendenz feststellen, so daß Erziehung vielfach zur Beratung degeneriert; nachgebende Lehrer engen ihre vielfältigen pädagogischen Möglichkeiten ein.

b) Die zur Zeit verfolgten Erziehungsziele wie Emanzipation, Kritikfähigkeit, Lernen begrenzen menschliche Möglichkeiten; sie engen die Bereitschaften zum Tun ein, richten den jungen Menschen auf gesellschaftliche und zivilisatorische Erfordernisse ab, ohne daß er sich selbst hat finden können. Die Absolutsetzung einzelner Ziele verhindert eine umfassende, ganzheitliche oder besser: integrative Bildung.

c) Die Erziehungsinhalte werden an fachdidaktisch ausgewählten Inhalten kaum sichtbar. Damit reduzieren sich die Möglichkeiten, den Kindern und Jugendlichen Einblick in Orientierungsraster für wichtige Entscheidungen zu gewähren.

d) Das Fachlehrersystem verhindert den langfristigen Aufbau pädagogisch wertvoller Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler. In den Zwangsbeziehungen reduzieren sich die Bindungsbereitschaften der Schüler auf der Basis von Liebe und selbstverständlichem weil einsichtsvollem Gehorsam. Daher reduziert sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis auf Macht und Durchsetzung. Erziehungsmittel werden isoliert und nach Gutdünken, nicht aber aufgrund pädagogischer Besinnung angewandt. Fachfremde psychologische Verfahren, wie z. B. die Verhaltensmodifikation, und soziologische Begriffe, wie etwa Rolle, werden unreflektiert und oft nicht sachkundig genug eingesetzt. Dies belegt, daß die pädagogischen Beiträge zur Verwirklichung moralischer Erziehung nicht im Zentrum der Schule stehen.

e) Die erzieherischen Maßnahmen in der Schule zielen vor allem auf die Einhaltung

schulischer Normen. Dies ist zwar zur Voraussetzung von Schule und Unterricht unerlässlich, sollte aber nicht als zentrale pädagogische Aufgabe gesehen oder gar im Falle des Funktionierens als erzieherischer Erfolg ausgegeben werden.

f) Der schulische Alltag verläuft nicht in Abstimmung mit den wichtigsten Grundsätzen des personalen Aufbaus: es werden weder die Dimensionen des Geistes, der Psyche, des Leibes noch die der Beziehung, sondern nur die Kognition systematisch gefördert; es wird das Verhältnis von Kraft und Anforderung nicht genügend beachtet; die Bedeutung der Erinnerung und die Polarität der Charakterzüge sowie des Rhythmus von Spannung und Entspannung werden ungebührlich berücksichtigt. Dadurch hat es aber der junge Mensch schwer, auf natürlich-gesunde, einfache Weise in der Schule zu leben.

3.2.4. Der außerunterrichtliche Bereich: Pause und Freizeit

Unbehagen stiftende Tendenzen lassen sich außer im organisatorischen, unterrichtlichen und erzieherischen Bereich auch im außerunterrichtlichen Bereich aufzeigen. Das soll im folgenden an der Pause und der Freizeit der Kinder und Jugendlichen nachgewiesen werden.

Weitverbreitet ist die Fehleinschätzung des pädagogischen Wertes von Pausen. Die Pause wird nämlich vielfach als Ort der Ruhe und Entspannung für den Lehrer angesehen. (Vgl. E. Weber 1979, S. 117) Mit dem gleichen Anspruch können auch die Schüler die Pause fordern. In Wirklichkeit ist aber oft das Gegenteil der Fall, besonders für jüngere und schwächere Kinder. Für sie ist die Pause oft im höchsten Maße angstbeladen. Nicht selten werden gerade die Kleinen und Schwachen von den Starken geärgert, umgestoßen oder geneckt, hin und wieder auch eingeschüchtert. Das vielfach zu beobachtende gewalttätige Verhalten der Kinder in der Pause belegt, daß das soziale Lernen noch wenig Erfolg gehabt hat. So lange aber die Erwachsenenwelt den Heranwachsenden keine sozial hochwertige Einstellung vorlebt, so lange wird es die theoretische Vermittlung – auch unter Einbeziehung des Religionsunterrichts – sehr schwer haben, den Sinn sozialer Verträglichkeit zu tradieren. Das wird unter anderem an der Brutalisierung der Umgangssprache offenkundig. (Vgl. z. B. P. Kraft 1979)

Für viele Kinder ist die Pause die lange erwartete Gelegenheit, nach einer anstrengenden Sitzphase sich auszutoben. Ihr Pauseverständnis steht in krassem Widerspruch zu den verlangten Reglementierungen und Normierungen des Pausenverhaltens. Es ist ihnen uneinsichtig, warum sie sich in der Pause einschränken sollen und warum sie auch bei kaltem Wetter ins Freie müssen. Und so unterwerfen sie sich nur widerwillig dem uneinsichtigen und Unbehagen stiftenden Zwang der Schulordnung. Nur selten ermöglicht die pädagogische Gestaltung von Schulhöfen den Kindern und Jugendlichen, ihre Pause sinnvoll und sozial verträglich zu verbringen. Immer noch sind viel zu viele Pausenhöfe phantasielos gestaltet. So lange es beispielsweise noch möglich ist, daß ein großzügig angelegtes Fußballfeld hochumzäunt neben einem geteerten engen Pausenhof für die Schüler verschlossen bleibt, obwohl es zum Schulbereich gehört, so lange wird es noch viele Kinder geben, die nur mit großem Unbehagen in die Pause gehen.

In der Pause haben die Kinder viel zu wenig Zeit, um sich in ein Spiel zu versenken. Da sie erkennen, daß sich ein hingebungsvolles Spiel nicht lohnt, spielen sie „halt so herum“, laufen, trödeln, stehen unschlüssig, spielen ein bißchen Fang usw. Die kurzen Pausenzeiten belegen, daß das Schwergewicht in der Schule im Aufnehmen von Wissen und weniger in einer pädagogisch wertvollen Erholungsphase besteht. (Vgl. hierzu auch P. Struck 1980, S. 79–90)

Dies ist ferner auch ein Anzeichen für das in der Schule weitverbreitete Mißverhältnis zwischen Anspannung und Entspannung. Mit dem folgenden Zitat will ich die Notwendigkeit des rhythmischen Wechsels zwischen Anspannung und Entspannung für ein gesundes Leben unterstreichen:

„Die Einhaltung des richtigen Rhythmus von Spannung und Entspannung ist die Bedingung eines gesunden Lebens. Diese Einsicht hat denn auch unser ganzes Dasein organisiert in seinem Rhythmus von Arbeit und Erholung. Sie gliedert schon das Schulleben der Kinder in Stunden und Pausen, Arbeit und Spiel, Werktag und Sonntag, Schulzeit und Ferien.“ (H. Nohl, 1970, S. 90)

Auch hier wäre es die Aufgabe der Schule für einen angemessenen Übergang zwischen Anspannung und Entspannung zu sorgen, der nur aus der hingebungsvollen Beschäftigung mit der Sache entstehen und nicht durch einen 45-Minuten-Turnus eingeläutet werden kann. Es wäre des weiteren eine Aufgabe der Schule, die Kinder mit Entspannungsübungen vertraut zu machen. In der Schule sollten die Schüler aber auch das konzentrierte Arbeiten lernen. Doch hierzu wären einige Formalien zu erfüllen, die in den letzten Jahren vernachlässigt worden sind, die aber für ein erfolgreiches Leben notwendig sind. Es ist eine „Lebensfrage“, schreibt H. Nohl (1970, S. 92), „dem Kinde die Freude ... an Pflichterfüllung, Konsequenz und gewollter Regelmäßigkeit beizubringen“.

In der Freizeit läßt sich ein unübersehbarer Hang zur Passivität, zur bequemen Berieselung mit Musik und zum Überschwemmen mit Bildeindrücken feststellen. Dadurch wird jedoch eine Haltung eingenommen, in der Lebensprobleme in der Regel nicht erfolgreich gelöst werden können. Der TV-Konsum, meist voll von spannend zubereiteten Filmen, verführt die Heranwachsenden zu einem passiven und damit wert- und sinnlosen Leben.

Die Freizeit der Kinder wird oft durch festgelegte TV-Programme parzelliert. Dadurch ergeben sich höher- und minderwertig eingeschätzte Tätigkeiten. Negativ ist es jedoch, wenn gerade diejenigen Tätigkeiten hinter dem Fernsehen rangieren, die der Entfaltung geistiger, psychischer, körperlicher Kräfte und Geschicklichkeiten sowie der Einübung sozialer Fähigkeiten dienen. Denn dadurch wird der Wert von lebenserhaltenden Aktivitäten nicht richtig eingeschätzt.

Ungesund ist es aber auch, wenn regelmäßig an Wochenenden weite Reisen unternommen werden. Zum einen ist eine lange Autoreise für alle Mitfahrer eine große Anstrengung, die durch die nötige Einengung der Aktivitäten erzeugt wird; zum anderen bringen lange Reisen kaum eine Intensivierung der familialen Bindungen. Hierzu wäre ein inniges gemeinsames Tun (z. B. Wandern, Spielen oder Arbeiten) angemessener.

Für viele ältere Jugendliche ist die Freizeit geprägt von Langeweile („Herumhängen“) und der Suche nach Spannung, weil die Schule zu wenig Sinnvolles fordert. Der Sportplatz ist daher ein beliebter Treffpunkt und mit zunehmendem Alter sind es die

Discos auch. Daraus rekrutieren sich dann auf breiter Ebene die späteren Freizeitinteressen Erwachsener, wie aus den Inhalten großaufgelegter Illustrierten und Nachrichtenblätter sowie aus dem Fernsehprogramm in der Sendezeit zwischen 18 und 22 Uhr leicht zu belegen wäre.

Ergebnis:

In Pause und Freizeit werden berechnete Belange junger Menschen mehr oder minder nachhaltig behindert. Sind es in der Pause vorwiegend organisatorische Bedingungen, so sind es in der Freizeit vor allem die aktuellen Zeittendenzen, die dazu beitragen, daß Heranwachsende Unbehagen empfinden.

3.2.5. Zusammenfassung der pathogenen Tendenzen

Aus den pathogenen oder schulisches Unbehagen auslösenden Tendenzen lassen sich bestimmte Trends ablesen. Im organisatorischen Bereich wird durch die Mißachtung der Grenze die Neigung eines Zuviels an Organisation festgestellt. Im unterrichtlichen Bereich zeigen pathogene Tendenzen Einseitigkeiten, die bedingt sind durch Unübersichtlichkeit von Lernzielen, Dominanz des Faktischen, des Beobachtbaren und des Kognitiven, die Vereinzelung und die Manipulation von Lehrern und Schülern sowie die fehlende Persönlichkeit und Abnahme sinnhafter Tätigkeiten. Im erzieherischen Bereich ist der Trend zu Regression durchgehend feststellbar. Er ist mitbedingt durch den uneinheitlichen Werthorizont und das Fehlen erzieherischer Methoden. Im außerschulischen Bereich ist der Trend zur Angst und zum Leerlauf unübersehbar.

Angesichts dieses Sachverhaltes ist es nicht verwunderlich, daß sich die im außerschulischen Bereich durchgängig nachweisbare Tendenz der Reduktion auch den schulischen Bereich durchdringt. Es konnte gezeigt werden, daß der Mensch in allen Teilbereichen von seinen Vorhaben Abstriche machen mußte: im personal-geistigen Teilbereich erlebte er ein Sinn-Defizit, im psychischen Bereich erlebte er eine auferlegte Beschränkung seiner psychischen Qualitäten, im physischen Bereich erlebte er die geringe Forderung seines Körpers und im sozialen Bereich schließlich sah er im anderen Menschen viel zu selten den Mitmenschen. Also kann gefolgert werden, daß die Schule unter ungünstigen Bedingungen „krank“ machen kann und dies im durchaus konkreten Sinnverständnis.

Aus dieser Kurzfassung der pathogenen Trends läßt sich aber auch ablesen, daß diese und andere Trends, daß „Krankhaftes“ nicht nur in der Schule, sondern auch im Geist der Zeit, in der Gesellschaft, in der Wissenschaft und in der Familie aufzufinden ist. Demnach können pathologische Symptome der Heranwachsenden nicht nur als Probleme der Schule gedeutet werden. Sie weisen vielmehr auf eine „kranke“ Wirklichkeit hin. In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, daß die Schule genauso wie die Wirklichkeit „krank“ ist, dies im allegorischen Sinnverständnis. Die „Krankheit“ der Schule liegt wie die „Krankheit“ der Zeit, der Gesellschaft, der Wissenschaft und der Familie vor allem in der Unfähigkeit des Menschen begründet, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen ungezügelter Maßlosigkeit und unerträglicher Einengung herzustellen. Ohne dies aus Raumgründen im einzelnen ausführen zu können, sei darauf hingewiesen, daß an die Schule zu viele Wünsche in der Erwartung

herangetragen werden, daß sie gewissenhaft erfüllt werden. Zumeist handelt es sich um Aufgaben, die in der Gesellschaft nicht gelöst werden. Wenn z.B. zahlreiche Kinder im Verkehr verunglücken, ohne daß die Erwachsenen ihr Verkehrsverhalten verändern, dann muß in der Schule Verkehrserziehung betrieben werden. Wenn beispielsweise viele Familien nicht in der Lage sind, ihren Kindern eine anregende Lernumwelt und eine angenehme Lebenswelt zu schaffen, während andere Familien sich hierzu große Mühe geben, dann wird diese Ungleichheit der Schule zum Problem gemacht und ihr die Aufgabe unter dem Programm einer kompensatorischen Erziehung zugemutet. Die Beispiele ließen sich beliebig vermehren. Es ist nichts gegen die Absicht einzuwenden, die Kinder verkehrstüchtig zu machen und auch den Benachteiligten zu helfen. Nur ist zusammen mit der Aufgabenübertragung auch die dazu nötige Veränderung der Schule abzusichern. Da dies in der Regel nicht der Fall ist, liegt es auf der Hand, daß die gesellschaftlichen Erwartungen von der Schule nicht erfüllt werden können. Der Schule deshalb ein Versagen vorzuwerfen oder ihr gar eine „Krankheit“ zu unterstellen ist abwegig. Vielmehr ist ihr eine maßlose Überforderung zu bestätigen, wie aus den vielen pathogenen Tendenzen im schulischen Bereich geschlossen werden kann. Ein Vergleich dieser Tendenzen ergibt einen gemeinsamen Grundzug, der im folgenden Abschnitt genauer dargestellt wird.

4. Die Eingrenzung als gemeinsamer Grundzug pathogener Tendenzen im schulischen und außerschulischen Bereich steht der Entfaltungstendenz des Menschen gegenüber

Die pathogenen Tendenzen belasten die Menschen in der Schule, also Lehrer und Schüler gleichermaßen. Sie bewirken, daß sich jeder mit ihnen beschäftigen muß, wodurch er daran gehindert wird, das zu tun, was er sich vorgenommen hat. Anders formuliert: die pathogenen Tendenzen verlangen vom Menschen in allen Dimensionen seines Lebens Opfer.

In der *geistig-personalen Dimension* engen sie vor allem seinen Willen zum Sinn und zur Wertverwirklichung ein. Nun könnte man sagen, daß sie der Mensch ablehnen, beiseite schieben und sich auf diese Weise vor ihnen schützen könnte. Wenn ihm dies jedoch nicht möglich ist, wie das in der Schule oft der Fall ist, dann beginnt er darunter zu leiden und wird letztendlich krank, d. h. er gerät in ein Sinndefizit oder in ein existentielles Vakuum hinein (V. E. Frankl).

In der *kognitiven Dimension* beeinträchtigen die pathogenen Tendenzen die Bereitschaft zum selbständigen und selbstverantwortlichen Denken, die Fähigkeit, die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge zu erfassen. Schüler und Lehrer leiden unter dem Bewußtsein ihrer Mängel, verlieren die Freude am Unterricht, am Fach oder gar an der Schule.

In der *psychischen Dimension* lassen pathogene Tendenzen intensives affektives Reagieren als unnötig erscheinen, verdrängen sie insbesondere die Triebe, Strebungen und Bedürfnisse, wie z. B. das Liebesstreben (Freud), das Geltungs- und Gemeinschaftsstreben (Adler), das Sicherheitsstreben (Sullivan), das Besitzstreben (Schultz-Hencke) und die vier Grundbedürfnisse Urvertrauen, Autonomie, Initiative und Werksinn (E. H. Erikson). Die psychotherapeutische Literatur enthält eine Fülle von Krankheitsbildern, die in dieser Dimension auftauchen. Für Schüler und Lehrer trifft hier insbesondere die Angst zu.

In der *physischen Dimension* mißachten pathogene Tendenzen die Bewegungsfähigkeit und -bedürftigkeit des Körpers; ferner übersehen sie die Notwendigkeit der Gesunderhaltung des Körpers und lassen statt dessen lediglich den instrumentellen Aspekt des Körpers zu. Der Körper wird infolgedessen für Krankheiten anfällig oder durch einseitige Belastungen überfordert (z. B. durch Zirkeltraining). Der Fähigkeitsbereich der pathischen Leiblichkeit kommt dadurch überhaupt nicht mehr in das Blickfeld. (Vgl. Buytendijk, Spitz u. a.)

In der *relationalen Dimension* führen pathogene Tendenzen dazu, die Selbsttranszendenz und die Selbstdistanzierung des Menschen zu vernachlässigen, wodurch ein gestörtes Verhältnis entsteht zum Selbst (z. B. das Selbstkonzept „Ich bin dumm“) und zum Du (Streitigkeiten, Isolation), zur Kultur (Widerwille gegen Bildungsbemühungen), zur Natur (Mißachtung, Gleichgültigkeit), zur Zivilisation (Fehlverhaltensweisen im Umgang mit Vorgesetzten, etwa gespielte Unterwürfigkeit), zur Zeit (provisorische Daseinshaltung, V. E. Frankl; kein „Wohnen“ in der Zeit durch ausschließliche Zukunftsorientierung oder Beeinträchtigung durch Vergangenheit, u. a.; O. F. Bollnow) zum Raum (fehlendes Geborgenheitsgefühl, kein „Wohnen“ im Raum; O. F. Bollnow) und zum Transzendenten (Ungläubigkeit aufgrund mangelnder logischer Erschließbarkeit dieser Dimension).

Worin aber – so müssen wir jetzt fragen – besteht nun das pathogene Element der erwähnten Tendenzen? Ich glaube, einen gemeinsamen Faktor durch einen Vergleich aller Tendenzen miteinander gefunden zu haben. Diesen gemeinsamen Faktor mit negativer, pathogener Wirkung nenne ich „Eingrenzung“.

Auf den Begriff „Eingrenzung“ bin ich gestoßen durch eine Äußerung meines Sohnes, als dieser die erste Klasse besuchte. Auf meine Frage, wie er sich in der Schule fühle, antwortete er: „Ganz gut, aber auch manchmal wieder nicht. Ich fühle mich da so *eingegittert*. Mich stört, daß ich in der Schule immer etwas muß. Immer muß man in der Schule etwas tun.“ Diese Vorstellung des erzwungenen Eingegittertseins schwingt in dem Begriff der Eingrenzung mit. Aus der *psychologischen Literatur* konnte ich entnehmen, daß auch dort der Begriff der Eingrenzung latent mitschwingt, etwa wenn dort herausgearbeitet wird, daß der Mensch sein Selbst auf der erbedingten Basis (C. G. Jung) und im Rahmen der interpersonalen Beziehung (Sullivan) aufbaut und folglich davon eingegrenzt wird; daß er die Erfahrung und ihre Verarbeitung mit sich umherträgt (Berne) und dadurch – unverschuldet – nur eine bestimmte Bandbreite des Lebens ausfüllen kann; daß er ein Selbstkonzept entwickelt (Rogers) und dadurch sich in seinem eigenen begrenzten Kokon verwickelt und daß er sich an seinen Grundeinstellungen bzw. Lebensleitlinien oder -plänen (Adler, Dreikurs) orientiert, die ihm ebenfalls nur bestimmte Verhaltens- und Einstellungsweisen sowie Entfaltungsmöglichkeiten erlauben.

Aus der Sicht des Mediziners und Psychotherapeuten A. Jores (1967) ist die gestörte Entfaltung als pathogenetisches Prinzip bezeichnet worden. Immer dann also, wenn die Entfaltung des Menschen gestört ist, ist mit einer Erkrankung zu rechnen. Und die Eingrenzungen stören nun allemal die Entfaltung.

Nun ist aber die Erkenntnis der menschlichen Grenze nicht neu und zu allen Zeiten hat man sich damit auseinandergesetzt. Man hat vor allem versucht, die Grenzen auszudehnen, was anthropologisch gerechtfertigt ist. Aber heutzutage dürfen wir das von der *Existenzphilosophie* erarbeitete Ergebnis nicht mehr übersehen: daß nämlich der Mensch den Erfahrungen der Grenzsituation nicht ausweichen, sondern sich grundsätzlich mit ihnen auseinandersetzen soll. Dadurch daß der Mensch eben nicht, wie es nahe zu liegen scheint, in die alltägliche Betriebsamkeit ausweicht oder flieht, sondern die Grenzsituationen des Lebens (z. B. Tod, Schuld, Leiden, Schicksal) aushält, gewinnt sein Leben ganz entscheidend an Qualität. (Vgl. O.F. Bollnow 1984a, S. 61–64) Hieraus lassen sich wichtige Schlußfolgerungen für die pädagogischen Maßnahmen angesichts von Eingrenzungen ableiten.

Bei dem Philosophen und Pädagogen W. Dilthey habe ich schließlich den Begriff „eingrenzen“ expressiv verbis vorgefunden und zwar in dem folgenden Zitat: „Der Lebensverlauf vollzieht an jedem Menschen eine beständige Determination, in welcher die in ihm liegenden Möglichkeiten *eingeschränkt* werden. Die Gestaltung seines Wesens bestimmt immer jedem seine Fortentwicklung. Kurz, er erfährt immer, mag er nun die Festlegung seiner Lage oder die Form seines erworbenen Lebenszusammenhanges in Betracht ziehen, daß der Umkreis neuer Ausblicke in das Leben und innerer Wendungen des persönlichen Daseins ein *eingegrenzter* ist.“ (W. Dilthey „Hineinsetzen, Nachbilden, Nacherleben“ aus: „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“ 1910, 3 Teil des 7. Bandes; zit. n. Danner 1979, S. 66; meine Hervorhebungen.)

Dilthey schreibt weiter:

„Das Verstehen öffnet ihm nun ein weites Reich von Möglichkeiten, die in der Determination seines wirklichen Lebens nicht vorhanden sind. Die Möglichkeit, in meiner eigenen Existenz religiöse Zustände zu erleben, ist für mich wie für die meisten heutigen Menschen eng begrenzt. Aber indem ich die Briefe und Schriften Luthers, die Berichte seiner Zeitgenossen, die Akten der Religionsgespräche und Konzilien wie seines amtlichen Verkehrs durchlaufe, erlebe ich einen religiösen Vorgang von einer solchen eruptiven Gewalt, von einer solchen Energie, in der es um Leben und Tod geht, daß er jenseits jeder Erlebnismöglichkeit für einen Menschen unserer Tage liegt. Aber nacherleben kann ich ihn /.../ So kann der von innen determinierte Mensch in der Imagination viele andere Existenzen erleben. Vor dem durch die Umstände Beschränkten tun sich fremde Schönheiten der Welt auf und Gegenden des Lebens, die er nie erreichen kann. Ganz allgemein ausgesprochen: der durch die Realität des Lebens gebundene

und bestimmte Mensch wird nicht nur durch die Kunst /.../, sondern auch durch das Verstehen des Geschichtlichen in Freiheit versetzt.“ (ebd.)

Das bedeutet in unserem Zusammenhang, daß Dilthey den Menschen als durch das Leben beschränkt, eingegrenzt sieht. Diese Eingrenzung durch das reale Leben kann der Mensch durch das Nacherleben in der Imagination (Vorstellungskraft) überschreiten. Damit kann er die reale Begrenzung überwinden. W. Dilthey empfiehlt also gegen die Eingrenzung die Möglichkeit der Entfaltung wahrzunehmen, die er durch die Einbildungskraft als gegeben ansieht.

Diesen Grundgedanken W. Diltheys übertragen wir auf den erzieherischen Bereich und modifizieren ihn dabei. Wir räumen bei unseren erzieherischen Bemühungen den Kindern mehr Möglichkeiten ein, in denen sie sich entfalten können, als bisher. Wir beschränken uns dabei nicht nur auf die Einbildungskraft der Kinder, sondern meinen dies ganz konkret auf ihre Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche (Dimensionen) bezogen. Durch Überlegungen dieser Art können jedem Lehrer außer der Flucht in die Einbildungskraft viele andere konkrete Möglichkeiten für sich und seine Schüler einfallen. Wie aus dem Kapitel 7 (Abschnitt 1 bis 7) zu ersehen ist, gibt es hierzu eine große Fülle, sogar an genuin pädagogischen Möglichkeiten, um die Eingrenzung, genauer: die sinnentleerte Eingrenzung junger Menschen zu überwinden.

Auch das polaristische Denken H. Nohls kann auf die Grundfigur der Eingrenzung bezogen werden; denn sobald die polaren Gegensätze einseitig betont werden und ihren ausgewogenen Spannungszustand verlieren, erscheinen pathologische Folgen. Der erste Teil von Nohls „Charakter und Schicksal“ (7. Aufl. 1970) enthält durchgängig diesbezügliche Belege. (Vgl. S. 43, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 68, 79, 85, 90.) – Ferner ist auch der Grenz-Begriff bei Nohl zu finden, etwa wenn er schreibt: Das Leben zeigt /.../ „ein Verhältnis von Grenzenlosigkeit und Begrenzung /.../ zugleich“. (1930, in: 1949, S. 89) Wird die Grenzenlosigkeit des Lebens, vielleicht in der Form der Entfaltungsmöglichkeiten eingegrenzt, dann überwiegt die Begrenztheit des Lebens; aber: das ausgewogene „zugleich“ ist damit gestört, das Leben beeinträchtigt. Bei H. Bokelmann findet sich ein weiterer Verweis auf den Eingrenzungsgedanken. Bokelmann sieht die Entstehung von Fehlformen der Erziehung darin begründet, daß eine Partialsicht, etwa die Erziehtätigkeit und -gehalte zu Lasten anderer überbetont wird. Wird z. B. die Erziehtätigkeit überbetont, dann wird das Kind übersehen und der autoritäre Erziehungsstil für angemessen gehalten. Auch hier stört die Eingrenzung ein ausgewogenes Spannungsverhältnis. (Vgl. hierzu auch B. Gerner 1984, S. 58)

Ich möchte nun nicht auf weitere Pädagogen, wie z. B. O. F. Bollnow (1984c) eingehen, weil ich glaube, damit hinlänglich belegt zu haben, daß der Eingrenzungsgedanke, so wie ich ihn hier verstehe, in psychologischer, philosophischer und pädagogischer Hinsicht abgesichert werden kann.

Wir können also jetzt allgemein sagen: *Alle pathogenen Tendenzen grenzen die Schüler und die Lehrer ein, und dies ist es, was sie „krank“ macht.*

Nun könnte man gegen diese Formulierung einwenden, daß nicht jede Eingrenzung von jedem Menschen gleichermaßen aufgefaßt und verarbeitet wird und sie ihn folglich auch nicht krank machen muß. Im Gegenteil – so könnte argumentiert werden – kann manche Eingrenzung den Menschen zu Höchstleistungen führen, wie dies am Beispiel von Leistungssportlern leicht zu belegen ist. Dem ist zuzustimmen. Wir differenzieren jetzt: Bei Leistungssportlern ist es eine selbstaufgelegte, von ihnen gewollte und eingesehene, somit sinnvolle und für eine gewisse Zeit akzeptierte Eingrenzung. Würden diese Bedingungen sich in ihr Gegenteil verkehren, würden also die Eingrenzungen erzwungen, als sinnlos eingeschätzt und auf Dauer durchgesetzt werden, dann käme es wahrscheinlich zu Abwehrreaktionen des Sportlers, zur Lösung vom Trainer oder zum Leistungsrückgang. Das gilt auch für Schüler, die in gewisser Weise auch Leistungssportler sind. So lange Schüler Eingrenzungen als *sinnvoll* anerkennen, werden sie sie akzeptieren, auch dann, wenn diese auf eine lange Sicht hin gefordert werden. Können Schüler jedoch in den Eingrenzungen von

Anfang an keinen oder später keinen Sinn mehr erkennen, dann lehnen sie die Eingrenzungen ab. Wird diese abgelehnte Eingrenzung dennoch durchgesetzt, dann leiden die Schüler darunter. Vermeidbare Eingrenzungen hingegen brauchen nicht ertragen zu werden. Das wäre unsinnig und ein Anzeichen von Erkrankung.

Nun gibt es aber auch Eingrenzungen, die *unvermeidbar* sind. Damit Schüler darunter nicht leiden, muß ihnen geholfen werden, sie zu ertragen. Der positive Aspekt besteht darin, daß im Aushalten dieser Eingrenzungen die Schüler neue Möglichkeiten zur Überwindung oder neue Qualitäten des Erleidens erleben. Auf diese Weise können sie sich selbst neu erleben. Ihr Leben gewinnt durch diese existentielle Bereicherung an Qualitäten.

Die folgende Übersicht soll die Kombinationsmöglichkeiten von Eingrenzungen geben: (Die Klammer bedeutet „fakultativ/entweder-oder“)

	durchgesetzte Eingrenzung					f) kurz
	a) sinnvoll	b) sinnlos	c) vermeid- bar	d) unver- meidbar	e) auf Dauer	
Schülerreaktion						
a) annehmen	×	×	×	×	×	×
b) ablehnen		×	×	×	×	
c) „ausweichen“, leiden		×	×	×	×	
d) sich wohlbefinden	×					

Nur eine Eingrenzung, die sinnvoll ist, löst Wohlbefinden aus. Eine Eingrenzung wird von Schülern dann angenommen, wenn sie sinnvoll, unvermeidbar und auf Dauer bzw. nur kurzzeitig angesetzt ist. Wird eine sinnlose Eingrenzung durchgesetzt, dann ist damit zu rechnen, daß die Schüler in Ersatzhandlungen ausweichen oder darunter leiden. Diese Gefahr besteht auch bei vermeidbaren und dauerhaft geforderten Eingrenzungen. Die Gefahr, unter Eingrenzungen zu leiden, erhöht sich, wenn Eingrenzungen als sinnlos und außerdem vermeidbar eingeschätzt und dennoch durchgesetzt werden. Sie steigt noch weiter, wenn keine Chance besteht, sie je überwinden zu können.

Allgemein gilt: Muß von Schülern eine Eingrenzung angenommen werden, obwohl sie sie eigentlich von sich aus ablehnen müssen, dann ist damit zu rechnen, daß sie darunter leiden oder daß sie sich in Ersatzhandlungen flüchten, um auf diese Weise noch einen subjektiven Sinn – objektiv gesehen einen Un-Sinn – zu finden.

Als Konsequenz ergibt sich: Sinnlose Eingrenzungen sind zu vermeiden, vermeidbare Eingrenzungen sind nicht durchzusetzen, unvermeidbare jedoch sind auszuhalten. Bei dauerhaften und unvermeidbaren Eingrenzungen muß sich der Lehrer verstärkt um Sinnfindung bemühen.

Was Schüler sinnlose, vermeidbare und lang wirkende Eingrenzungen abwehren läßt, ist deren hemmender Effekt auf die Entfaltung, auf Wachstum und Offenheit für Begegnung. Dies ist der Grund für die Entstehung eines unbehaglichen Gefühls, das ich „*schulisches Unbehagen*“ nenne. Einige Beispiele sollen das „schulische Unbehagen“ verdeutlichen.

Unbehagen erlebe ich als Schüler, wenn ich meine Vokabeln nicht gelernt habe und hoffe, nicht erwischt zu werden; wenn ich sie zwar gelernt habe, aber dennoch nicht vor der Klasse abgefragt werden möchte. Unbehaglich fühle ich mich, wenn etwa der Lehrer mich ständig übergeht, mich zu Unrecht kritisiert, wenn er mich tadelt, obwohl ich hierfür keinen Anlaß sehe, wenn er mich vor anderen bloßstellt, wenn er mich nicht ausreden läßt, wenn er mir nicht zuhört oder meine Beiträge zum Unterrichtsgeschehen nicht ernst nimmt. Unbehaglich ist es mir, wenn der Lehrer kein Verständnis für meine besondere Situation hat, wenn er mir unsympathisch ist, wenn er unfreundlich ist und wenn er mich nachäfft oder benachteiligt. Unbehagen empfinde ich, wenn ich überfordert werde, etwa dann, wenn ich schneller arbeiten soll als ich bei bestem Willen kann. Hierzu füge ich noch einige Schüleräußerungen an, die ich aus der Literatur entnommen habe.

„Mir verleidet die Schule immer dann, wenn ich hintereinander einige schlechte Noten hatte. Da interessiert mich plötzlich überhaupt nichts mehr, und ich mache auch die Aufgaben schludrig. Es geht dann meistens lang, bis ich mich wieder erhole. Schimpfen nützt in solchen Fällen nichts. Auch der Vater richtet nur wenig aus, wenn er mein Taschengeld kürzt. Ich finde einfach den Anschluß nicht mehr. Ein gutes Ereignis oder eine kleine Freude kann dann manchmal alles ändern.“ (Ein vierzehnjähriger Junge aus: E. Kappeler 1966, S. 20)

Hier lösten anhaltende Mißerfolge plötzlich einen krankhaften Zustand im Schüler aus, der weder durch Schimpfen noch Taschengeldkürzung, sondern nur durch positive Erlebnisse behoben werden kann. Könnte der Lehrer hier nicht den eingegrenzten Willen zur Leistung durch Ermutigung, durch erneute Chancen anfachen?

„Ich ging gern in die Schule, solange mich der Lehrer anständig behandelte. Jetzt haben wir einen, der mir nicht sympathisch ist. Er lacht auch nie und hat eine Nase wie ein gespitzier Bleistift. Auch seine Augen stechen. Da möchte man lieber zu Hause bleiben. Ich bin auch mehr krank als früher.“ (Ein vierzehnjähriger Junge, ebd., S. 21)

Es müßte doch ein leichtes sein, mit Hilfe des pädagogischen Taktes das eingegrenzte Selbstbewußtsein des Schülers wieder aufzurichten.

„Mir verleidet die Schule, wenn ich keine Kameraden habe. Allein ist es nicht schön. Man ist immer dümmer als mit anderen.“ (Ein vierzehnjähriger Junge, ebd., S. 21)

Könnte sich der Lehrer nicht mehr als bisher um die isolierten Außenseiter kümmern?

„Am letzten Montag kam ich in die Schule und freute mich. Ich hatte alle Aufgaben über das Wochenende sauber gemacht und auch das Gedicht gelernt. Ich war gespannt, was der Lehrer sagen würde, und hoffte natürlich auch, daß ich das Gedicht aufsagen könne. Aber er nahm mich nicht dran, obschon ich immer aufstreckte. Er schaute auch die Hefte nicht nach. Ich hatte vergeblich gearbeitet. Ich war enttäuscht und ging ganz niedergeschlagen nach Hause. Die Schule war mir verleidet.“ (Ein vierzehnjähriger Junge, ebd., S. 21)

Das schulische Unbehagen dieses Schülers besteht in der enttäuschten Hoffnung, aufgrund guter Leistungen seinen Wert zu beweisen. Könnte hier der Lehrer nicht dieses eingegrenzte Geltungsstreben beleben, indem er die Hausaufgaben regelmäßig kontrolliert und den Schüler im Unterricht aufruft, wenn er sich meldet?

„Ich gehe gern in die Schule. Bis jetzt hatte ich auch immer rechte Zeugnisse. Aber manchmal leide ich unter meinen Kameradinnen. Ich weiß nicht, ob sie mir neidisch sind wegen der guten Noten. Sie sagen auch, daß ich zu fleißig sei, ein braves, folgsames Mädchen wie in der alten Zeit.

Meine Eltern sagen, daß ich mich nicht um die andern kümmern soll. Aber das ist nicht so leicht.

Manchmal hasse ich meine guten Noten richtig und möchte lieber einmal eine schlechte. Dann hätten mich die andern wieder lieber. Man kann doch nicht von den guten Noten allein leben.“ (Vierzehnjähriges Mädchen, ebd., S. 21f.)

Hier leidet das Mädchen an der sozialen Eingrenzung durch andere Schüler. Sie belegt, daß Zielvorstellungen der Schule, z.B. gute Noten zu erwerben, nicht durchwegs als sinnvoll angesehen werden. Könnte der Lehrer diesem Mädchen nicht dadurch helfen, daß in einem Gespräch mit der Klasse die rechte Einstellung zu Noten und Mitschülern gefunden wird?

„Mir kann die Schule nie verleiden, da ich sie überhaupt noch nie liebte. Wenn ich morgens beim Erwachen an die Schulbank denke, wird mir fast schlecht. Ich will einmal in die Welt hinaus. In der Schule muß man ja nur wiederkäuen, was einem in den Mund gestopft wird.“ (Ein vierzehnjähriges Mädchen, ebd., S. 22)

Dieses Mädchen sieht sich in seinem Streben nach Weite eingegrenzt. Sie kann sich, so wie sie ist, nicht in den Unterricht einbringen, ihr Streben nach Selbständigkeit und Selbsttätigkeit wird nicht erfüllt. Könnte der Lehrer dieses Mädchen nicht zu seinem „Vor-Denker“ machen?

Obwohl die Eingrenzungen in diesen Beispielen nur unscheinbar sind, werden sie doch als sehr schmerzhaft empfunden. Die angedeuteten Empfehlungen belegen, daß diese Art von Eingrenzungen leicht behoben werden könnten. Vorausgesetzt ist allerdings, daß der Lehrer davon weiß. Es empfiehlt sich also, hin und wieder die Klasse auf ihre Einstellung zur Schule hin zu befragen oder die Signale der Schüler besser als bisher zu beachten.

Der in den pathogenen Tendenzen erkannte Grundzug der Eingrenzung könnte ebenfalls in vielen einfachen, unscheinbaren Beispielen des Schulalltages aufgezeigt werden. Er steht der im Menschen dominierenden Grundhaltung der Entfaltung gegenüber. Je größer die wahrgenommene Diskrepanz ist, desto stärker leidet der betroffene Mensch, sei er Schüler oder Lehrer. Bei zunehmender Dauer und fehlender Aussicht auf Abhilfe stellt sich *schulisches Unbehagen* ein. Es soll in dem folgenden Teil der Arbeit genauer beschrieben werden.

5. Schulisches Unbehagen als Folge und Wirkung dauerhafter, sinnloser und vermeidbarer Eingrenzungen von Kindern

Aus der Analyse der Situation allgemeinbildender Schulen ergibt sich „schulisches Unbehagen“ als pathologischer Befund. Obwohl davon vorwiegend Heranwachsende betroffen sind, leiden auch Erwachsene, Lehrer, Eltern und Verantwortliche darunter. Ich will im folgenden das „schulische Unbehagen“ schwerpunktmäßig auf den jungen Menschen beziehen und die Entwicklung idealtypisch rekonstruieren. Das „schulische Unbehagen“ erscheint dabei zum einen als Folge von Eingrenzungen in der geistig-personalen, kognitiven und relationalen Dimension; zum anderen als Wirkung von Eingrenzungen in den emotionalen und physischen Dimensionen. Damit soll unterstrichen werden, daß auch Eingrenzungen in Bereichen des Menschen zu berücksichtigen sind, in denen das Reiz-Reaktions- bzw. Ursache-Wirkungsmodell gültig ist, wie z. B. im organismisch-physiologischen Bereich.

5.1. Beschreibung des „schulischen Unbehagens“

„Schulisches Unbehagen“ wird vor dem Hintergrund des „schulischen Behagens“ oder „Wohlbefindens“ dargestellt. Ich orientiere mich an der Zielvorstellung der *Bildung des ganzen Menschen* in allen seinen Dimensionen gleichermaßen. Bezugspunkt ist für mich der Ganzheitsgedanke in Pädagogik, Didaktik und Psychologie. Die schulische Situation schafft auf dem Weg wechselseitiger Eskalation einen ganzheitlich wahrgenommenen Spannungszustand von großer Intensität im Heranwachsenden. Das im Rahmen einer pädagogischen Menschenkunde von H. Nohl entwickelte Schichtenmodell vom Menschen kann als Orientierung dienen. (H. Nohl 1970)

Der wahrgenommene Spannungszustand ist das Ergebnis einer subjektiv richtig bewerteten Gesamtsituation. Der Mensch beginnt unter diesem Zustand erst dann zu leiden, wenn beispielsweise in seinem schulischen Leben negative entmutigende Erlebnisse über die positiven, ermutigenden dominieren. (Vgl. die Beispiele am Ende des vorigen Kapitels.) Die Spannung kann zu groß aber auch zu gering sein. Darauf macht V. E. Frankl aufmerksam. Er betont, daß Menschen in einem spannungslosen Zustand sehr unzufrieden sind und sich Spannung verschaffen, etwa durch riskante Automaneöver oder den Besuch von Fußballspielen. (Vgl. Frankls Ablehnung der Homöostase.)

Das durch den Spannungszustand ausgelöste negative Gefühl kann „chronisch“ werden und sich auf die gesamte schulische Situation, sogar auf den betroffenen jungen Menschen selbst ausweiten. (Vgl. die Diskussion um Schulunlust bzw. -verdrossenheit) Erwachsene können umso weniger helfen als sie im konkreten Fall die gefühlsmäßige Wertung der Situation durch den jungen Menschen nicht kennen. Daher muß der junge Mensch negativ bewertete Erlebnisse allein verarbeiten. Da er dies möglichst schnell erledigen möchte, entsteht oft Ungeduld. Vielfach vermindern die ausgewählten Handlungen die aufgetretenen Spannungen nicht. Das Gegenteil ist oft der Fall. Diesen ganzheitlich wahrgenommenen belastenden Spannungszustand nenne ich „Unbehagen“, genauer „schulisches Unbehagen“. „Schulisch“ heißt der die

gesamte Person belastende Spannungszustand, weil er zum einen primär durch Faktoren der Schule verursacht worden ist, und zum anderen, weil er in der Schule und in Verbindung mit Schule auftaucht. „Schulisches Unbehagen“ drückt das Leiden des jungen Menschen aus, von dem er immer als ganzer betroffen ist: Kopf, Hand und Herz, um es mit Pestalozzi zu sagen. Dadurch kann er es auch nicht ablegen, wenn er nach dem Unterricht nach Hause kommt. Schulisches Unbehagen strahlt nicht nur auf die gesamte Person, sondern auch bis auf die soziale Beziehung und auf den familialen Bereich mit seinen Freiräumen aus. Schulisches Unbehagen „färbt“ eigene und fremde Stimmungen negativ, macht gleichgültig gegenüber Gegenständen und Menschen der Umgebung. (Vgl. O.F. Bollnows Ausführungen über die negativen Stimmungen, 1980, S. 31–163)

Die Beobachtung der Schulpraxis zeigt, daß schulisches Unbehagen in unterschiedlichen Bewußtseinsebenen und Intensitätsgraden auftreten und Auslöser für oft unabsehbare Folgen sein kann, wie etwa Depression, Abhängigkeit von Drogen oder gar Suizid. *Schulisches Unbehagen stellt aus dieser Perspektive den Kern und den Ausgangspunkt aller schulischen Erkrankungen dar.*

Gleichwohl darf schulisches Unbehagen nicht nur negativ gesehen und bewertet werden. Diese Position verdanke ich O.F. Bollnows „neuer Geborgenheit“ (1979) und V.E. Frankls „Willen zum Sinn“ (1972). Schulisches Unbehagen hat die *positive Funktion*, den betroffenen Menschen auf jede negative Erfahrung aufmerksam zu machen. (Vgl. auch H. Roth 1971, S. 324) Dadurch spornt sie seine Gegenkräfte an, so daß positive Erfahrungen möglich werden. Der Vergleich mit dem Organismus trifft zu. So wie z.B. der Schmerz die Funktion hat, den Menschen und die für ihn Verantwortlichen zu warnen, damit sein Leben nicht gefährdet wird, so hat auch das schulische Unbehagen den Sinn, den betroffenen Menschen und die für ihn verantwortlichen Eltern und Lehrer anzuregen, alles zu unternehmen, um aus der negativ bewerteten und somit lebensfeindlichen Situation herauszugelangen.

Ich gebe im folgenden einen kurzen Überblick über die *Möglichkeiten, wie schulisches Unbehagen strukturiert werden kann.*

Schulisches Unbehagen oder Unwohl-Sein kann *bewußt* oder *unbewußt* sein. (Vgl. S. Freud) Wird es im Unbewußten bleiben, dann muß damit gerechnet werden, daß es den jungen Menschen im Verhalten und Handeln, Reden und Denken beeinflusst, so daß es indirekt wahrnehmbar ist. Außerdem kann es sich im somatischen Bereich durch Leibschmerzen anzeigen. Wird schulisches Unbehagen bewußt erlebt, dann ist es möglich, es zuzugeben, zu verschieben oder es sich selbst nicht einzugestehen, also zu verdrängen, und es somit ins Unbewußte abgleiten zu lassen, wo es seine eigene Dynamik entfalten kann. (Vgl. H. Nohl, 1970, S. 61–70)

Wird schulisches Unbehagen oder Unwohl-Sein *zugegeben*, dann eröffnen sich die Möglichkeiten, es zu akzeptieren (Identifikation), wie es nun einmal ist, oder es auf andere Bereiche zu verschieben oder es zu verschleiern. Nur wenn es in seinem Herausforderungscharakter angenommen wird, kann es verarbeitet werden und das bedeutet immer auch zugleich, daß ihm seine schädigende Kraft entzogen werden kann. Sicherlich gelingt es auf diese Weise, die biologischen, innersekretorischen Abläufe, z. B. die Ausschüttung von Adrenalin zu drosseln.

Schulisches Unbehagen kann auf vier Arten *verarbeitet* werden:

a) Es kann erklärt werden (Rationalisierung)

Hierbei kommt es auf die Erschließung von Zusammenhängen an, die den Weg des Unbehagens von dem Endzustand zurückverfolgen lassen auf den Ausgangspunkt. Hier wird systematisch zurückgefragt, an welchen Punkten die Eingrenzung des jungen Menschen nachweislich stattgefunden hat. Die psychischen Zustände werden, soweit es möglich ist, wieder durchlebt und auf eine rationale Ebene gehoben. Dabei werden die rekonstruierte Situation und der psychische Zustand aufeinander bezogen, wobei sich psychische Veränderungen ergeben können. Allein oder im Gespräch mit anderen können sinnvolle, d.h. wertvolle Auswege und Alternativen gefunden werden, um Wiederholungen unbehaglicher Situationen zu vermeiden.

b) Schulisches Unbehagen kann kompensiert werden

Dies geschieht in der Regel, indem der Betroffene in nicht belasteten Situationen durch besonderen Einsatz, Engagement oder Anstrengungen positive Erlebnisse sammelt. Die Bereiche Familie, Hobby, Freizeit und Sport bieten sich an. Die Bereitschaft, sich in schulischen Situationen wieder zu bewähren, darf jedoch darunter nicht leiden.

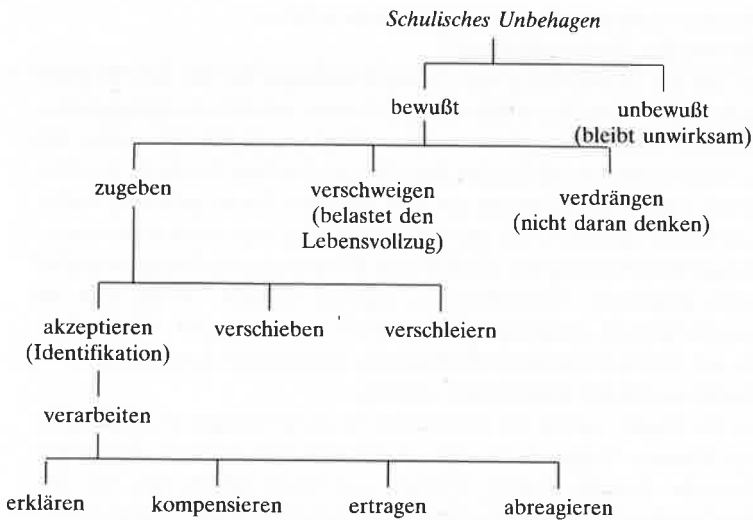
c) Schulisches Unbehagen kann ertragen, erlitten oder erduldet werden

Hier wird das schulische Unbehagen als eine Möglichkeit angesehen, sich selbst zu überwinden. Leiden auf sich zu nehmen ist aber nur dann sinn- und wertvoll, wenn es unvermeidlich ist. Es ist gesundheitsbedrohend, schädlich und somit falsch, wenn Abhilfe geschaffen werden könnte. (Vgl. die ähnliche Position Frankls im psychotherapeutischen Bereich.) Da in den meisten Fällen schulischen Unbehagens die Ursachen nicht beseitigt werden können, kommt es darauf an, die Betroffenen so zu stärken, daß sie unbehagliche Situationen besser als bisher verkraften können. Das ist im Rahmen einer auf den anderen zugehenden Erziehung möglich.

d) Schulisches Unbehagen kann abreagiert werden

Wenn schulisches Unbehagen abreagiert wird, dann ist hierbei meist von Aggression die Rede. Aber man kann auch durch intensive Arbeit an sich selbst beginnen, damit der eigene Beitrag an der Entstehung schulischen Unbehagens herabgesetzt wird. Das kann dadurch erreicht werden, daß verschiedene Einstellungen zur Schule verändert werden, daß mit Hilfe von Verhaltenstraining die psychische Flexibilität erhöht wird, oder daß man nach einem für individuelle Belange zugeschnittenen Modus der Erholung sucht, etwa durch Meditation. Die Abreaktion schulischen Unbehagens geschieht aber auch vielfach durch die Bereitschaft, einem anderen zuzuhören, im Sinne von Th. Gordons „aktivem Zuhören“ (z.B. 1979). Letztere Möglichkeit kommt Kindern entgegen, weil sie das Bedürfnis haben, ihren Ärger sich von der Seele zu reden, zu spielen oder zu handeln. Kinder brauchen daher einen Ansprechpartner. Das Gespräch ist nachwievor ein wichtiger Bestandteil der Abreaktion. (Vgl. O.F. Bollnow 1979)

Graphisch stellt sich der Sachverhalt „schulisches Unbehagen“ wie folgt dar: (Abbildung 1)



5.2. Genese schulischen Unbehagens

In der Abbildung 2 ist die Entwicklung des schulischen Unbehagens idealtypisch dargestellt. Demzufolge kann sich die Eskalation (Aufschaukelung) in vier Ebenen und in zwölf Situationen abspielen.

Ebene 1, Situation 1

Die Bereitschaft zur „Entfaltung“ und „Offenheit zur Begegnung“ (O.F. Bollnow), also die Bereitschaft, in allen menschlichen Dimensionen zu wachsen, kurz: zu sinnvollem, sinn-erfülltem Leben ist bei allen Menschen vorhanden. (Vgl. V.E. Frankl 1972) Der Heranwachsende wartet z.B. als Schulanfänger darauf, durch Lehrer und Schule von der entwicklungsbedingten Unfertigkeit, die ihn überall behindert, befreit zu werden. (Vgl. Frankls „Credo“ 1949, S. 111; K. Dienelt 1955, S. 66)

Diese Befreiung geschieht im Rahmen einer *natürlich-positiven Situation*. Positiv ist eine Situation, in der viele Wertmöglichkeiten eingeschlossen sind (vgl. V.E. Frankl 1950, S. 59). Sie verlangt vom Schüler „die Vollbringung echter Leistungen“ (K. Dienelt 1955, S. 41). Die Wert- oder Sinnverwirklichung ist möglich durch eine Tat, ein Werk (Schaffenswert), ein Erlebnis, eine Begegnung, eine Liebesbeziehung (Erlebniswert) und die Annahme des unvermeidbaren Leids (Einstellungswert). Vgl. V.E. Frankl, z.B. 1973 in L.J. Pongratz, S. 188) Der junge Mensch wird auf die Wertmöglichkeiten aufmerksam gemacht, der Lehrer appelliert an seine Verantwortung und überläßt es ihm, die Wertmöglichkeiten zu nützen. (Vgl. V.E. Frankl 1959, S. 718)

Bei diesem Vorgehen sind vielfach die Kinder und Jugendlichen überfordert. Pädagogisch angemessener ist es, mit jungen Menschen gemeinsam Werte zu verwirklichen. Diese müssen so lebensnah wie nur irgend möglich sein, damit sie von ihnen als sinnvoll und nachfolgenswert angenommen werden. Daher habe ich den Begriff „*natürlich*“ zur Bezeichnung „positive Situation“ hinzugefügt. Zwang sollte fehlen. Der junge Mensch soll so weit sensibilisiert werden, daß er den „Anruf von außen“ versteht, daß er sieht, wo er etwas tun, erleben und wo er sich einstellen kann. Der Erwachsene wird ihn immer wieder unterstützen, ermahnen, führen. (Vgl. O.F. Bollnow s.v. Ermahnung; und H.-P. Göbbeler u. H.-U. Lessing 1983, S. 84) Jegliche übertriebene Künstlichkeit, Rigidität, Übersteuerung und Überstabilisierung muß abgewehrt werden. (Vgl. die pathogenen Tendenzen im organisatorischen Bereich der Schule) Die Wertverwirklichungsmöglichkeiten erwachsen aus der Dynamik der Situation. Nur die Rahmenbedingungen sind daher vom Lehrer planbar. Die Entscheidung zwischen verschiedenen Möglichkeiten (d.i. das Wollen) wird planerisch nicht erfaßt. Der Erwachsene achtet darauf, daß die Folge einer Wertverwirklichung den jungen Menschen nicht überfordern, er hat Teil an dessen Verantwortung. Erst am Ende der schulischen Erziehung geht die Verantwortung ganz auf den jungen Menschen über.

In der Ebene 1, Situation 1 denke ich *zum Beispiel* an einen gesunden, energievollen jungen Menschen, der zum ersten Male in die Schule kommt. Seine geistigen, psychischen und sozialen Fähigkeiten sind durchschnittlich entwickelt also „normal“. Sie „warten“ auf Betätigung. Der Schulanfänger will reden, denken, zeichnen, laufen, helfen, sich mitteilen, mitleiden, mit anderen spielen u. a. m. Er ist bereit, die „Welt“ zu erobern, mit anderen Worten: er kann sie sich in einem Prozeß gegenseitiger Erschließung aneignen. (Vgl. Kategoriale Bildung; W. Klafki) Gelingt es dem Lehrer, mit jungen Menschen in natürlich-positiven Situationen zusammen zu leben, Sinn zu suchen und zu finden, Werte zu verwirklichen, Bedeutungs- und Sinn-Zusammenhänge zu erkennen, Verantwortung zu übernehmen, die Konsequenzen von Stellungnahmen zu ertragen, dann ist der Erfolg gewährleistet. Der Schüler kann sagen: „*Ich lerne gerne. Mir gefällt es in der Schule. Die Schule ist o.k. Das Leben ist schön.*“

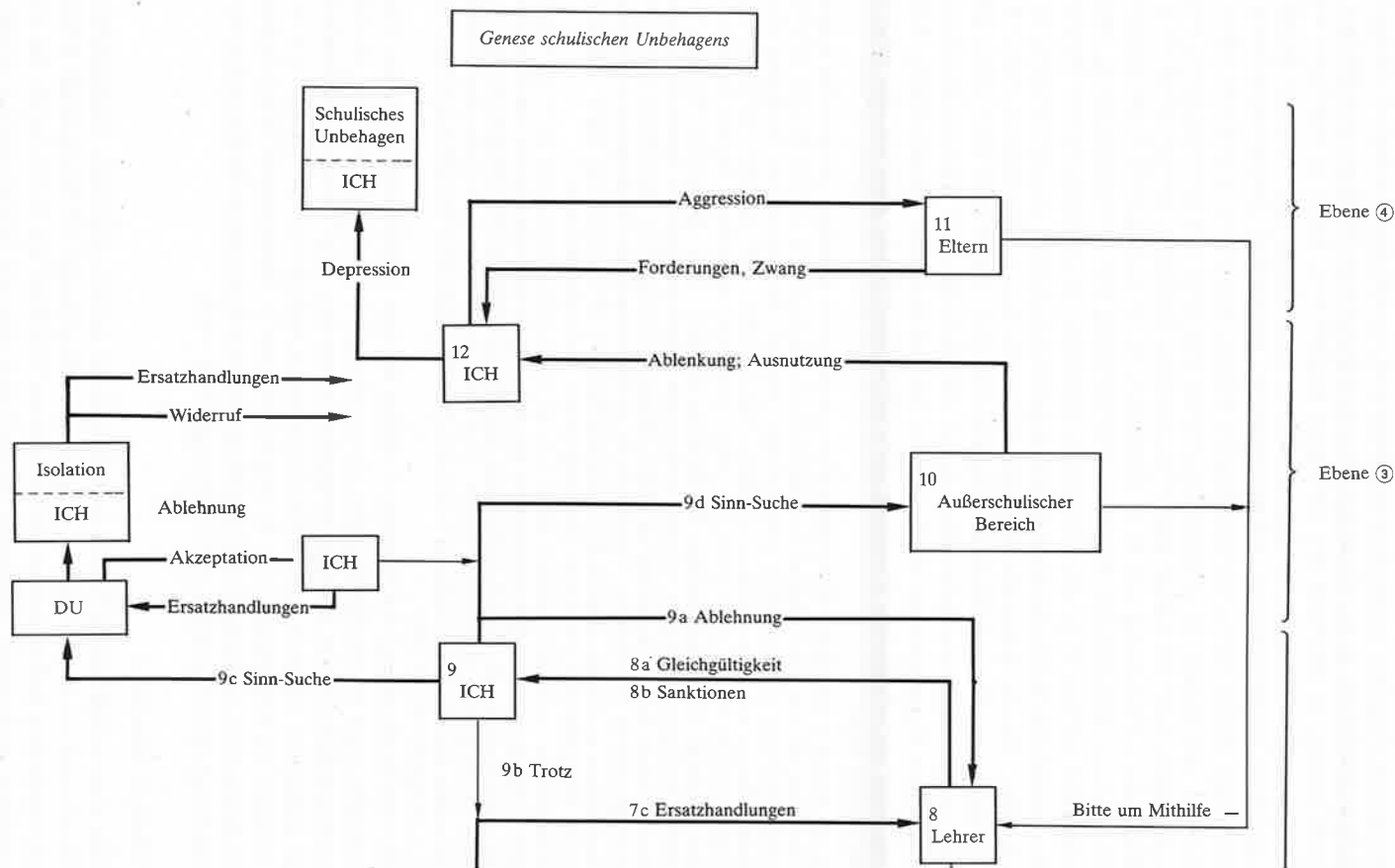
Schulanfänger erwarten Ergebnisse dieser Art, sie freuen sich auf sie, wenn sie in die Schule gehen. Sie verbinden das Erwachsenwerden mit mehr Wissen und mehr Können, vor allem aber mit mehr Freiheit und erwarten folglich eine Zunahme an Macht, weil sie die Erwachsenen aus ihrer Kinderspektive übermächtig erleben. (Vgl. exemplarisch hierzu das Bekenntnis Franks über seine Entscheidung, Psychiater zu werden: er wollte Macht über Menschen gewinnen. In: L. J. Pongratz 1973, S. 182)

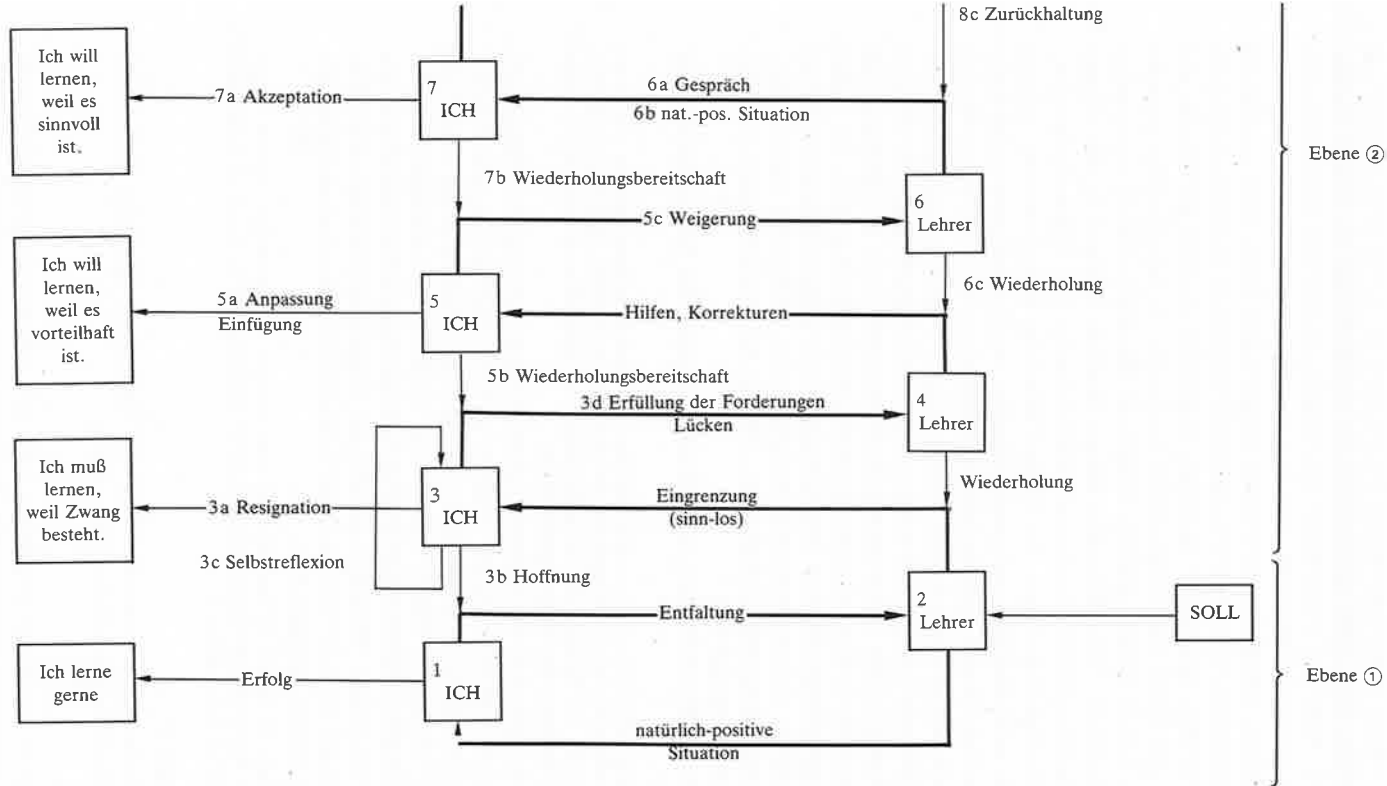
Bei der Beschreibung von Situation 1 dürfen wir den Lehrer nicht vergessen. Der Lehrplan stellt an ihn Forderungen, die er oft nicht voll akzeptieren kann, so daß auch in ihm das Gefühl aufsteigt, eingegrenzt zu werden. (Vgl. hierzu das Bekenntnis E. Kappeler, daß auch ihm die Schule manchmal verleidet ist. 1966, S. 22f. s. a. die Literatur zur Lehrerangst, z. B. H. Brück 1978, und B. Weidenmann 1978.) Gelingt es dem Lehrer, im Rahmen einer natürlich-positiven Situation die Schüler zu sinnvollen Tätigkeiten zu bringen, dann hat er sein Soll erfüllt.

Ebene 2, Situation 2

Wie aber verhält sich die Schule in der Person des Lehrers gegenüber der kindlichen Bereitschaft zur Entfaltung bzw. Offenheit zur Begegnung? Oft begegnet die Schule der kindlichen Bereitschaft zur Entfaltung und Offenheit mit Forderungen, die von Schülern nicht immer verstanden werden, aber dennoch befolgt werden müssen.

Abbildung 2: Genese des schulischen Unbehagens





Diese für die Schüler bedeutungs-leeren Forderungen der Schule können diese wie ein Schock treffen. Dies trifft insbesondere für Schulanfänger zu. Deren Enttäuschung ist groß, wenn die Forderungen des Lehrers uneinsichtig sind, wenn also Eingrenzungen von den Kindern als „sinn-los“ gewertet werden.

Der erste Gedanke, unangenehmen Dingen auszuweichen, kann nicht verwirklicht werden. Die Erkenntnis, nicht mehr von der Schule fernbleiben zu dürfen, nicht mehr umkehren zu können, nicht mehr aussteigen zu können, sondern auf Gedeih und Verderb durch die Schule hindurchgeschleust zu werden, die Schullaufbahn bewältigen zu müssen, löst ein negativ getöntes Gefühl aus. Sie ahnen dunkel, was ihnen in der Schule bevorsteht. Das Bild eines langen dunklen Tunnels, in das Kinder hineingehen müssen, gibt die Situation anschaulich wieder. Die Schule ist für Schulanfänger verständlicherweise neu. Sie können daher die Reaktionen des Lehrers nicht verstehen, nicht einsehen, nicht nachvollziehen, weil sie sich nicht in die Rolle des Lehrers einleben können, nicht mit seinen Augen sehen, nicht mit seinem Herzen fühlen, nicht mit seinem Kopf denken können. (Vgl. M. Bubers Beschreibung des einseitigen Umfassungsverhältnisses in der Lehrer-Schüler-Beziehung.) Ihr Wille zu verstehen wird nicht erfüllt, daher deuten sie ihn aus ihrer Sicht. So erleben sie die Verfügungsgewalt des Lehrers über sie als überwiegend negativ gefärbt. Die ersten schulischen Eingrenzungen lösen in ihnen Erstaunen und Unverständnis aus und das Gefühl des Fremden, Ungewohnten und Unangenehmen entsteht. Ihr erstes Schockerlebnis dämmert wieder auf. (Erinnert sei z.B. an das Geburtstrauma, von dem Psychoanalytiker überzeugt sind.)

Aber nicht nur die Bereitschaften, auch die Erwartungen der Kinder werden nur selektiv erfüllt.

Auf die Erwartung des Kindes, sich so, wie gewohnt, verhalten zu können, sich so, wie es ist, sein zu können, bekommt dieses zur Antwort: „Wenn du reden möchtest, dann mußt du warten, bis du drankommst!“ Die Normierung des Schulalltags – so sinnvoll er im Prinzip ist – bricht aber in diesen Situationen über es gnadenlos herein.

Allgemein gesagt gilt: Auf die Aktionsbereitschaft vieler menschlicher Fähigkeiten und Möglichkeiten folgt in der Schule zunächst und überspitzt gesagt, eine Eingrenzung. Die Kinder werden nicht abgeholt, wo sie sich gerade befinden – eine alte pädagogische Forderung H. Nohls –, sondern sie werden mit Forderungen konfrontiert, die Erwachsene erfunden haben und vielfach nur ihnen selbst einleuchten. Der Schultag wird von jungen Menschen zunächst als Eingrenzung bewußt erlebt. Eingrenzung löst Angst aus oder führt zu Widerstand. Damit ist die zentrale Grundproblematik in der Schule angesprochen.

(Anm.: Die Frage, ob damit die Schule nicht von Anfang an überfordert ist, ob sie die gesellschaftlichen Erwartungen aufgrund ihrer Struktur überhaupt leisten kann, wird hier nicht gestellt; hier wird nur beschrieben.)

Ebene 2, Situation 3

Auf die erste Einengung reagieren die Schüler mit Resignation, Hoffnung, Selbstbefragung oder verzweifelter zusätzlicher Anstrengung.

a) Resignation

Beobachtungen in der Schule bestätigen, daß sich zunehmend mehr Lehrer mit Androhungen, Schimpfen, Strafarbeiten, Kollektivstrafen und anderen unpädagogi-

schen Maßnahmen durchzusetzen versuchen. Auf diese Weise sollen Kinder lernen, ihre unwillkürlichen Impulse zu unterdrücken. Kinder, die gegenüber dem Lehrer sich als Verlierer vorkommen, schließen daraus, daß dies wohl immer so sein wird. Sie resignieren. Ihre Standardsätze sind: *„Ich muß lernen, weil Zwang besteht. Ich habe keine Wahl, daher gehorche ich. Schule bereitet mir jedoch keine Freude.“*

Resignierende Kinder bemühen sich, alle von Schule und Lehrer geforderten Aufgaben möglichst gut zu erfüllen, ohne wesentliche innere Anteilnahme. Sie halten dies aber nur eine gewisse Zeit durch. Dann bricht ihre natürliche Anlage von Neuem durch, und der „Kampf“ mit dem Lehrer und seinen Forderungen, die nicht eingesehen werden können, beginnt erneut. Das kann sich wellenartig durch die gesamte Schulzeit ziehen, vornehmlich bei Lehrerwechsel.

b) Hoffnung

Schulanfänger und ältere Schüler können sich nicht mit ihrer Situation abfinden. Sie bieten immer wieder ihre zusätzlichen Qualitäten an, bringen sie in den Unterricht ein, erleben aber genauso oft die Ablehnung oder die Zurückweisung durch den Lehrer: „Dafür haben wir jetzt keine Zeit, das ist schön für draußen, das kannst du mit deinen Eltern spielen usw.“ Die jungen Menschen folgern daraus, daß ihre Fähigkeiten nichts taugen. Sie schämen sich ihrer, wenden sie nicht mehr an und stigmatisieren sich: „Ich habe unbrauchbare Fähigkeiten. Alles, was ich kann, wird nicht gebraucht. Was ich kann, ist unnütz, es hat keinen Sinn.“ (Vgl. zum Problem der Stigmatisierung G. Homfeldt)

c) Selbstreflexion

Was Schulanfängern durch den Kopf geht, ist Mitschülern und Lehrern zumeist unbekannt. Da sie sich nicht mitteilen können, müssen sie sich beherrschen. Dadurch sind sie aber abgelenkt, hören nicht, was der Lehrer spricht, und wenn sie aufgerufen werden, wissen sie keine Antwort zu geben. Daraufhin werden sie eingeschätzt und so entsteht das Bild eines guten, schlechten, dummen, langsamen, schludrigen, nachlässigen oder faulen Schülers, um nur einige Beispiele zu nennen. Sie werden in den Augen des Lehrers und ihrer Mitschüler moralisch beurteilt und sind für ihr Versagen verantwortlich. Was über sie wirklich gedacht wird, können sie wiederum auch nicht wissen, im günstigsten Fall können sie einige Äußerungen ausdeuten. Aber ob sie die Situation richtig wahrgenommen und interpretiert haben und damit die Äußerung richtig verstehen, ist mehr als fraglich. (Vgl. die in der pädagogischen Diagnostik beschriebenen Wahrnehmungsfehler oder -tendenzen.) Die ungelösten Probleme beschäftigen sie jedoch weiterhin. (Aus dieser Grunderkenntnis formulierte z.B. R. Cohn die Regel, daß Probleme vorrangig behandelt werden müssen.) Die Appelle des Lehrers, aufzumerken, werden als Störung empfunden. Die Störungen belasten den Schüler erneut, was erneute Appelle auslösen kann. Das Ergebnis ist ein sich verselbständigender Kreisprozeß.

d) Erfüllung der Forderung

Eine weitere Möglichkeit junger Menschen besteht in der Anstrengung, die schulischen Forderungen zu erfüllen. Vertrauen in den Lehrer ist die grundlegende Bedingung und eine entspannte Atmosphäre ebenso. (O.F. Bollnow 1964) Die Ergebnisse der Bemühungen fallen unterschiedlich aus. Allmählich entstehen Lücken hinsichtlich des geforderten Wissensstoffes. Die Schüler können ihre Fähigkeiten in anderen als den schulischen Fachbereichen nicht einbringen und werden daher mit negativen Erlebnissen überhäuft: „Das hast du wieder nicht richtig gemacht!“ mag als

Standardsatz hierfür angesehen werden. Der Schüler muß sich die Kritik gefallen lassen, denn sie stimmt, wie er selbst am besten weiß. (Vgl. die Problematik kritischer Äußerungen an dem vielfach gebrauchten Goethe-Zitat: „Was ihr an mir tadelt, ihr dummen Teufel – ich weiß es besser als ihr.“ Sollte der Lehrer nicht hin und wieder daran denken?)

Ein wenig selbstsicherer Schüler wird sich eher fragen, woran es liegen könnte, daß er so oft kritisiert wird. Die unbeantwortete Frage setzt sich bohrend in dem jungen Menschen fest und kann sein Selbstbewußtsein erschüttern. Alle möglichen Antworten darauf gibt er sich selbst, die im Rahmen seines Selbstkonzeptes liegen, was aber keine Rückschlüsse auf ihre Richtigkeit zuläßt.

Ebene 2, Situation 4

Die entstandenen Lücken der Schüler veranlassen den Lehrer zur Korrektur und zu Hilfsmaßnahmen. Hierbei wird vorrangig der kognitive Bereich direkt angesprochen, weil viele Lehrer glauben, das Wissen könne direkt in die Köpfe der Kinder eindringen. Sie vergessen, daß Wissen im Kopf erst entsteht. Sie übersehen, daß günstige Rahmenbedingungen den Lehrprozeß beeinflussen. Beispielhaft seien genannt: Entspannung, natürlich-positive Situation und die Appellation an den Willen zum Sinn, an Freiheit und Verantwortung.

Die entstandenen Lücken des Schülers können aber den Lehrer dazu veranlassen, erneut zu versuchen, sinnleere Forderungen durchzusetzen. Die Gefahr liegt hier vor allem darin, daß sich schnell ein negativer Teufelskreis aufbaut, aus dem es für die Beteiligten sehr schwer ist herauszukommen.

Ebene 2, Situation 5

Auf die Korrekturbemühungen des Lehrers reagieren die Schüler mit Anpassung, Wiederholungsbereitschaft oder Weigerung.

a) Anpassung

Für manche Kinder ist die Hilfe des Lehrers vorteilhaft: sie passen sich in dieser Situation 5 an. Sie sagen: „*Ich will lernen, weil ich jetzt die Vorteile sehe!*“

Sie erleben, daß sie „brav“, „folgsam“, „lieb“ sein können, und daß es sich „auszahlt“, wenn dies der Lehrer von einem feststellen kann. Dadurch werden sie zu einem „diplomatischen“ Verhalten animiert. Sie lernen, sich zu verstecken, zu tarnen; sie lernen andere zu täuschen.

b) Wiederholungsbereitschaft

Die Hilfen des Lehrers können die Kinder ermutigen, ihre Enttäuschung zu überwinden und noch einmal sich um die schulischen Anforderungen zu bemühen. Damit haben sie die Möglichkeit, ihr Scheitern zu verkraften.

Auf den korrigierenden Eingriff des Lehrers können die Schüler schließlich, gutmütig und einsichtsvoll wie sie sind, mit nochmaligen Anstrengungen reagieren. Sie erleben dabei in der Regel wieder Unlust, Angst oder Ärgergefühle; sie erleben wiederholt ein Scheitern. Ihre Angst, Forderungen niemals gut zu erfüllen, vergrößert sich und reduziert ihre Leistungen. Es kommt zu Vermeidungen von Handlungen, weil man ja doch weiß, daß man wieder „alles falsch“ macht und „keiner“ da ist, der einem genau sagt, wo der Fehler liegt. Sie wollen aber auch den Lehrer nicht immer enttäuschen. Ferner wollen sie ihm keine Gelegenheit geben, sie zu kritisieren.

c) Weigerung

Da Schulanfänger die Mitarbeit selten offen verweigern, bleiben ihnen entweder die heimliche Vermeidung von Aufgaben, die Lernvermeidung oder die widerwilligen Lernversuche, die aber von Unlust, Angst und Ärger begleitet sind.

Ebene 2, Situation 6

Auf die Vermeidungshandlungen der Schüler und der dadurch vergrößerten Gefahr schulischen Scheiterns hat der Lehrer drei Möglichkeiten zu reagieren: das Gespräch über die Problematik, die Herstellung einer natürlich-positiven Situation und schließlich die Wiederholung der vorausgegangenen Hilfen und Korrekturen.

Im Rahmen der natürlich-positiven Situation können junge Menschen das stark negativ gefärbte Gefühl des schulischen Unbehagens neutralisieren und erleben, daß Schule auch wieder interessant, brauchbar, schön, aufregend, kurzweilig und förderlich sein kann.

Ebene 2, Situation 7

Das Gespräch des Lehrers und die natürlich-positiv Situation bringen drei Folgen zu Wege: die Akzeption, Wiederholungsbereitschaft und Ersatzhandlungen (Kompensation).

a) Akzeption

Zunächst werden die Kinder die Schule akzeptieren. Ihr Standardausspruch könnte sinngemäß lauten: „*Ich lerne, weil ich verstehe und den Sinn sehe. Ich weiß jetzt, worauf es ankommt.*“

b) Wiederholungsbereitschaft

Als zweite Möglichkeit kann die Entscheidung der Kinder genannt werden, aus gutem Willen und einer Anhänglichkeit an den Lehrer heraus, noch einmal zu versuchen, die eingrenzenden Aufgaben zu erfüllen. Gelingt es ihnen, dann haben sie einen Weg zur Anpassung an schulische Forderungen gefunden. Scheitern sie erneut, dann erleben sie ein „Sinn-Defizit“ (Frankl) und verweigern als Folge davon womöglich die Aufgabenlösung. Hier muß der Lehrer auf eine Stufe zurückführen. (vgl. Punkt 6c) und erneut helfen und korrigieren.

c) Ersatzhandlungen

Die dritte Möglichkeit kindlichen Verhaltens besteht in Ersatzhandlungen, weil selbst in der natürlich-positiven Situation kein Sinn und somit keine Wertverwirklichung gesehen werden kann. Die Schüler „flippen aus“ oder „drehen durch“, um nur zwei Möglichkeiten anzudeuten. Ihr Standardsatz heißt: „*Ich lerne etwas, was ich eigentlich gar nicht möchte.*“

Die Folgen der Ersatzhandlungen lösen beim Lehrer eine Neubewertung des Schülers aus. Bei den Klassenkameraden findet ebenfalls eine Neu-Einschätzung des Mitschülers statt. Der Schüler selbst ist unzufrieden, weil er die Veränderung bei anderen nicht erwartet hat und er sie nicht versteht. Mängel, Defekte zeigen sich verstärkt. Wissenslücken vergrößern sich, das Selbstwertgefühl leidet. Alles, was sie in diesem Stadium unternehmen, soll ihnen Ersatz sein für den erzwungenen Verzicht auf Sinn, soll als Trost für die Abweichung vom erwarteten Weg verstanden werden. Aber damit weichen die jungen Menschen zusehends mehr vom schulischen Weg ab.

Ebene 2, Situation 8

Auf die Ersatzhandlungen der Schüler kann der Lehrer zur natürlich-positiven Situation zurückführen, mit Gleichgültigkeit oder mit Sanktionen reagieren.

a) Zurückführung

Die Bereitschaft des Lehrers, schwierige Lernprozesse im Gespräch zu erklären, Problemsituationen in einer Aussprache zu entkrampfen, eröffnet die Möglichkeit, die Schüler wieder in eine natürlich-positive Situation zurückzuführen. Damit ermöglicht er ihnen erneut in der Schule doch noch einen Erfolg zu erleben.

b) Gleichgültigkeit und Sanktion

Die weniger erwähnenswerten Verhaltensweisen des Lehrers sind Gleichgültigkeit und Sanktionen. Beide sind für das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler von Nachteil. Sie belegen jungen Menschen, daß sie nur dann etwas gelten, wenn sie tun, was der Lehrer verlangt, nicht jedoch um ihrer selbst willen. Die Schüler erleben, wie ihre unangenehmen Gefühle sich intensivieren, insbesondere auf die Sanktionen hin wächst bei Schulanfängern der Ärger, die Angst, die Unsicherheit, die mangelnde Selbstsicherheit, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die Gleichgültigkeit wirkt auf sie enttäuschend, weil der Lehrer doch eigentlich nicht ihnen seine Zuneigung entziehen dürfte. (Vgl. das Geltungsstreben des Menschen, auf das A. Adler aufmerksam gemacht hat).

Ebene 2, Situation 9

Der Schüler hat vier Reaktionsmöglichkeiten: Ablehnung, Trotzreaktion und die Suche nach sozialer Anerkennung im schulischen und im außerschulischen Bereich.

a) Ablehnung

Der Schüler ärgert sich über den Lehrer und lehnt ihn heimlich oder offen ab. Der Lehrer kann dies bemerken oder auch nicht. Damit drückt der Schüler seinen Protest, seine Enttäuschung etwa gegen die Gleichgültigkeit und die Sanktionen des Lehrers aus. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist damit aufgekündigt, es ist nicht mehr existent.

b) Trotz

Die Trotzreaktion ist oft das anthropologisch verständliche Ergebnis von mit Zwang durchgesetzten sinnlos empfundenen Eingrenzungen. Sie löst in vielen Fällen erneut ein sanktionierendes Verhalten des Lehrers aus. Ein Kreisprozeß wird dadurch initiiert, der sich verstärken und verselbständigen kann: die Abwehrhaltung des Schülers gegen seinen Lehrer nimmt zu, die Freude an der Schule hingegen ab. Die Lücken des Schülers in den relevanten Lern- und Verhaltensbereichen weiten sich aus. Insgesamt verstärkt sich das schulische Unbehagen.

c) Suche nach sozialer Anerkennung im innerschulischen Bereich

Die Suche des Schülers nach Anerkennung durch andere Schüler ist berechtigt, weil daraus für ihn ein Rückschluß auf seinen Wert möglich wird. Schüler, die die soziale Anerkennung ihrer Mitschüler erhalten, erleben ein befriedigendes Gefühl. Ihr Standardsatz lautet: „*Meine Mitschüler finden mich toll!*“

Der Schüler kann aus dieser Position der Stärke den Lehrer mit Wollust ablehnen. Obwohl er den Lehrer braucht, genießt er es, ihn nicht mehr haben zu wollen, ihn zu hassen, ihm etwas Böses zu wünschen u. a. m. Die Ablehnung des Lehrers überträgt sich auf die von ihm erteilten Unterrichtsstunden, auf den Schultag, auf die Schule insgesamt. Der junge Mensch befindet sich

in einer extremen Situation schulischen Unbehagens. Er macht sein schulisches Leben von den Mitschülern abhängig und muß um ihre Gunst buhlen. Nachdem er aber den Lehrer abgelehnt hat, braucht er umso mehr das Du des Mitschülers. Die Ersatzhandlungen des betroffenen Schülers, wie etwa das Schwätzen mit seinem umworbenen „Freund“, sollen dem Lehrer beweisen, daß er ihn nicht braucht. Ersatzhandlungen sollen aber auch die Achtung der Mitschüler auslösen. Dabei setzt der Schüler irrtümlich voraus, daß seine Mitschüler sich in einer ähnlich ablehnenden Haltung gegenüber dem Lehrer befinden wie er selbst. Dieses Verfahren ist sehr aufwendig und unsicher. Die Ersatzhandlungen entziehen ihm immer mehr Möglichkeiten, in der Schule Werte zu verwirklichen und Sinn zu finden. Aber nachdem ihm die positiven Möglichkeiten der Wertverwirklichung verwehrt sind, bleibt ihm keine andere Wahl, als im negativen Bereich Sinn – der Lehrer sagt „Un-Sinn“ – zu verwirklichen.

Gewinnt der Schüler die soziale Anerkennung des Mitschülers *nicht*, so bleibt ihm nur noch die Möglichkeit, die Ablehnung des Lehrers zu widerrufen oder die Außenseiterposition zu ertragen.

Er kann sich entweder in sich zurückziehen (innere Emigration) und sehr unangenehme Gefühle erleben, die sich bis zur eigenen Ablehnung steigern können, oder er versucht von der isolierten Position aus durch Ersatzhandlungen, die hin und wieder gesteigert werden müssen, um Eindruck zu hinterlassen, die Beachtung seiner Mitschüler aufrecht zu erhalten. Dabei fügt er sich selbst jedoch sehr großen Schaden zu. Außer dem intensiv erlebten schulischen Unbehagen vergrößern sich nämlich die Ausfälle im kognitiven Bereich, so daß der Schulerfolg insgesamt in Frage gestellt ist. Die Standardreden des Schülers sind: „*Ich glaube, was andere über mich sagen, ich bin – wie sie sagen – unkonzentriert, frech, faul, unordentlich. Aber daß sie mich ablehnen, das verstehe ich nicht.*“

Die wenigsten Schüler können eine unvermeidliche isolierende Situation akzeptieren. Da sie darin keinen Sinn erkennen, müssen sie weiter auf Sinn-Suche gehen. Damit überschreiten sie den Bereich der Schule und betreten eine neue Ebene.

Ebene 3, Situation 9d

Die Sinn-Suche im außerschulischen Bereich findet in einer neuen Ebene statt.

Die Sinnsuche im außerschulischen Bereich ist die vierte Möglichkeit des Schülers, auf Gleichgültigkeit und Sanktionen des Lehrers zu reagieren. Damit entzieht sich der Schüler vollends dem Einflußbereich des Lehrers.

Nach der Ablehnung des Lehrers durch den Schüler verlegte sich das Problem des schulischen Unbehagens aus der Lehrer-Schüler-Beziehung in die Schüler-Schüler-Beziehung. Damit war der Einfluß des Lehrers gesunken. Auf ein Minimum sinkt dieser jedoch, wenn sich der Schüler auf die Sinnsuche im außerschulischen Bereich begibt und der Schule dabei den Rücken kehrt. Theoretisch besteht in dieser Situation immer noch die Hoffnung, daß der Schüler zur Schule zurückgeführt werden kann. Zufällig könnte von der Gruppe eine Hinführung zum Lehrer möglich sein oder aber dem Lehrer gelingt es, über die Gruppe an den betroffenen Schüler zu appellieren.

Ebene 3, Situation 10

In dieser dritten Ebene tritt eine weitere Ablösung von der Schule ein. Der Schüler hat sich von der Schule vollends gelöst. Zwar muß er täglich die Schule besuchen, zwar erlebt er dabei unangenehme Gefühle, aber kaum ist er in der Schule angekommen, sinnt er auf Rache oder er spinnt sich in Tagträume ein, die ihm eine gewisse Ablenkung und Beruhigung geben. Der außerschulische Bereich ist vom Leben in der Gruppe, der Bande oder der Clique oder in dem Paarverband geprägt. Hier erfährt

der junge Mensch Spannung, Ablenkung und Zerstreuung; aber unter ungünstigen Umständen erlebt er auch Ablehnung, Ausnutzung und Sinnlosigkeit. Gerade die negativen außerschulischen Erfahrungen können ihn dazu bewegen, sich wieder der Schule zu nähern.

Ein seltener Zufall könnte darin bestehen, daß bei den außerschulischen Betätigungen jemand oder etwas die Beziehung zum Lehrer oder zur Schule wieder normalisieren kann, vielleicht ein Schlüsselerlebnis von existentieller Bedeutung, ein Mitschüler oder ein Elternteil, der zufällig das rechte Wort findet oder dauerhafte Hilfe anbieten kann. Der Schüler darf also selbst hier vom Lehrer noch nicht aufgegeben werden. Die Möglichkeit zur Umkehr ist noch immer gegeben.

Ebene 4, Situation 11

Spätestens in dieser vierten Ebene des Prozesses der Entstehung des schulischen Unbehagens schalten sich die Eltern ein.

Positiv verläuft das Bemühen der Eltern, wenn sie den Weg über die natürlich-positive Situation wählen, wenn sie möglichst viel gemeinsam leben, d. h. zusammen unternehmen, erleben, gestalten, produzieren, verändern u. a. m. Ihr Verhältnis entkrampft sich sehr schnell bei gemeinsamer Handlung. Die Entkrampfung ist nötig, damit der negative Gefühlszustand, in dem sich das Kind befindet, durch positive Eindrücke verändert wird. Die Verhärtung der Beziehungen brauchte Zeit, ihre Lösung demnach ebenfalls. Möglich wäre anschließend auch der Versuch, eine Beziehung mit dem Lehrer herzustellen, um über schulische Entfaltungsangebote den jungen Menschen wieder auf den schulischen Ausbildungsweg zurückzuführen. Eine Bitte um Mithilfe könnte aber auch vom Lehrer ausgehen und bei den Eltern positiv aufgenommen werden.

Negativ muß das Bemühen der Eltern jedoch enden, wenn sie lediglich Forderungen und Zwang an ihr Kind herantragen, nachdem es ohnehin schwer beladen ist. Die erneute Eingrenzung überfordert das Kind. Es kann sich nur noch über Aggressionen wehren.

Ebene 4, Situation 12

Der Schüler befindet sich in einer Situation, in der er keinen Kontakt zum Lehrer mehr hat, in der die sozialen Verbindungen im außerschulischen Bereich unterbrochen sind und er vielleicht nur mit großer Anstrengung von Mitschülern akzeptiert wird. Es liegt nahe, daß er tief traurig darüber ist und ein unbehagliches Gefühl empfindet, oder daß er von einer negativen Grundstimmung erfaßt wird. Er ist gezwungen, bei sich das schulische Unbehagen oder die Schulunlust festzustellen. Seine Standardsätze lauten: „*Ich will nicht mehr. Alles hat keinen Sinn mehr. Alles ist mir gleich. Jetzt kann ich mir alles erlauben. Ich verstehe mich selbst nicht mehr.*“ Diese Äußerungen drücken die totale Sinn-Leere aus, in die der junge Mensch fast unmerklich hineingeraten ist.

Aus der Beschreibung des Weges in das schulische Unbehagen läßt sich folgendes *Ergebnis* gewinnen:

a) Der Prozeß des schulischen Unbehagens ist eine nur scheinbar zwangsläufige

Eskalation (Aufschaukelung). In Wirklichkeit liegen vielfältige Entscheidungen zugrunde. Das bedeutet, daß der scheinbar autonome Prozeßverlauf an jeder Stelle unterbrochen bzw. anders geleitet werden kann. Also: *Kein Fatalismus!*

b) Der Weg zum schulischen Unbehagen ist gekennzeichnet durch eine Ablösung des Schülers vom Lehrer und eines gleichzeitigen Anschlusses an Mitschüler sowie einer Abwendung von der Schule. Verursacht ist diese Wendung in der Regel durch den unaufgebbaren Willen des Menschen zum Sinn. Also: *Pflege des Lehrer-Schüler-Verhältnisses!*

c) Die Ablösung vom Lehrer und von der Schule geschieht immer dann, wenn eine nicht einsehbare, damit bedeutungsleere also unverständene oder sinn-lose, vermeidbare Eingrenzung durchgesetzt wird. Also: *statt Durchsetzungszwang Erläuterung der Wertmöglichkeiten!*

d) Der Weg aus dem schulischen Unbehagen gelingt durch die letztendliche Gewährung der Wert- und Sinnverwirklichung in einer natürlich-positiven Situation, in der die jungen Menschen selbst-verantwortlich leben dürfen und das bedeutet: Schaffens-, Erlebens- und Einstellungswerte verwirklichen. Der Weg endet in der Selbstverwirklichung. Also: *Realisierung einer natürlich-positiven Situation!*

Die dargelegten pathogenen Tendenzen in den verschiedenen außerschulischen und schulischen Bereichen und der ihnen zugrundeliegende Faktor der Eingrenzung sowie das daraus entstandene, in seiner Genese idealtypisch dargestellte schulische Unbehagen bilden die Grundlage, auf der der nun folgende Leitfaden zur Behebung schulischen Unbehagens entwickelt worden ist.

6. Leitfaden zur Behebung schulischen Unbehagens

Die wesentlichsten Etappen schulischer Erziehung sollen hier aus Raumgründen nur kurz skizziert werden. Zuvor ist jedoch eine *anthropologische Prämisse* unumgänglich:

- Der Mensch kann sich nicht selbst erkennen, sondern nur über seine Objektivationen (Dilthey). Diese sind existentiell bedeutsam und haben symbolischen Charakter. Also: Ablehnung von Selbstbespiegelung. (V.E. Frankl)
- Alles, was der Mensch tut, ist mit subjektivem Sinn versehen. (In Fortführung von O.F. Bollnows Position). Dieser Sinn ist zu finden, bevor die Tätigkeit bewertet wird. In der „Sinnzentrale“, dem Orientierungszentrum wo Maximen, Normen, Prinzipien, Zwecke, Ideen, Bedürfnisse, Wünsche, Begierden, Leitlinien, Intentionen, Lebenspläne, Einstellungen u. a. m. zusammengefaßt sind, ist die Veränderung vorzunehmen. Das ist Erziehung im engeren Sinne.
- Der Mensch ist vom Willen zum Sinn durchdrungen, bis in die biologische Dimension hinein. (V.E. Frankl) Die Erziehung muß diese Erkenntnis berücksichtigen und zwar (a) im Krisenfall, indem der zugrundeliegende Sinn aufgespürt, verstanden und verändert wird; und (b) im Regelfall, indem Sinnsuche und Sinnverwirklichung angeregt und gepflegt werden.

Der im folgenden entfaltete Leitfaden zur Behebung schulischen Unbehagens ist in vier Etappen gegliedert. Sie lauten:

- 1) Krisenbewältigung
- 2) Sinnfindung in den verschiedenen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen bzw. den Dimensionen des Menschen,
- 3) Sinn- und Wertverwirklichung,
- 4) Selbstverwirklichung

Jeder dieser Etappen ist noch weiter unterteilt. Doch das soll die folgende Darstellung erläutern.

Erste Etappe schulischer Erziehung: Krisenbewältigung

In der ersten Etappe soll die akute Krise beigelegt werden, damit der junge Mensch seine geistigen Energien wieder auf anderes richten kann. Hierbei lassen sich verschiedene Teilstrecken unterscheiden, die im folgenden angeführt werden:

Schritt 1: Arbeit am Symptom

- a) Symptomwahrnehmung unter der Beachtung der Wahrnehmungsfehler;
- b) Symptomanalyse hinsichtlich ihrer Wesenszüge (phänomenologische Beschreibung) und der vermutlichen Bedeutung für den Betroffenen (Hermeneutik der Symptome);
- c) vorläufige Zuordnung zu den fünf Dimensionen des Menschen (geistig-personal, kognitiv, emotional, physisch, relational).

Schritt 2: Situationsanalyse

- a) Situationsanalyse hinsichtlich des Zeitpunktes, in dem schulisches Unbehagen bemerkt wird;

- b) Situationsanalyse hinsichtlich ihres Ortes der Entwicklung des schulischen Unbehagens (bezogen auf Abb. 2) und
- c) Situationsanalyse hinsichtlich ihres Gesamtsinnes (Bedeutungserfassung) und
- d) Situationsanalyse hinsichtlich ihrer „Typenmerkmale“. (Mit welchem Situationstyp, mit welchen konstitutiven Merkmalen haben wir es zu tun?)

Schritt 3: Suche nach Eingrenzungen

Die Suche nach Eingrenzungen des Sinnstrebens des Menschen erstreckt sich auf die verschiedenen Bereiche der Schule:

- a) individueller Bereich des Schülers
- b) erzieherischer Bereich der Schule bzw. des Unterrichts
- c) unterrichtlicher Bereich der Schule
- d) außerunterrichtlicher Bereich (Pause, Freistunde, Freizeit)
- e) organisatorischer Bereich von Schule, Unterricht (innerer und äußerer Bereich)
- f) familiärer Bereich des Schülers
- g) gesellschaftlicher Bereich, in den das Gesamtgeschehen eingebunden ist.

Die Zusammenstellung der Symptome am Ende des Buches kann als Suchhilfe dienen.

Schritt 4: Bewertung der Eingrenzungen

Die gefundenen Eingrenzungen werden aus der Sicht der jeweils Betroffenen, zumindest aus der Lehrer- und Schülerperspektive bewertet. Die Bewertung erfolgt unter den beiden Gesichtspunkten

- a) *sinnvoll* also notwendig, berechtigt, durchzusetzen bzw. *sinnlos* oder *sinnleer*, also überflüssig und zu beseitigen;
- b) *vermeidbar* also zu umgehen, zu beseitigen, aufzuheben; *unvermeidbar* also auszuhalten, zu ertragen, evtl. graduelle Abmilderung.

Schritt 5: Ordnung der Eingrenzungen

Die bewerteten Eingrenzungen werden den Dimensionen des Menschen zugeordnet, damit der Einbezug in das konkrete Leben eines Menschen möglich wird. Dadurch kann die vorläufige Zuordnung am Ende des ersten Schrittes überprüft werden.

Schritt 6: Genese der Eingrenzung

Schritt 7: Auswirkung der Eingrenzungen

Die Auswirkung der Eingrenzungen auf andere Dimensionen und deren wechselseitiges Verhältnis wird untersucht.

Schritt 8: Arbeit am Defizit oder am Defekt

Die festgestellten Defizite oder Defekte, die durch die Eingrenzungen hervorgerufen worden sind, werden behoben. Hier setzt die aktive, direkte oder indirekte Einflußnahme des Erziehers bzw. Lehrers ein. Dieser Schritt stellt den Übergang zu einer längerfristigen, kontinuierlichen Erziehungstätigkeit, der *Erziehungsmethode*, dar. Die Erziehungsmethode kann ansetzen bei der Person des Lehrers, des Schülers, bei dem Symptom (z. B. dem Schwätzen), der sozialen Beziehung, der situativen Bedingung oder beim Eingrenzungsfaktor selbst.

Zweite Etappe schulischer Erziehung: Sinnfindung

In der zweiten Etappe werden die sinn- bzw. wertlosen, vermeidbaren Eingrenzungen beseitigt. Zu diesem Zweck müssen die den einzelnen Dimensionen zugeordneten Eingrenzungen sorgfältig analysiert werden, inwieweit sie sinnlos oder vermeidbar sind. Ferner sind die Auswirkungen der pädagogischen Maßnahmen auf die übrigen Dimensionen zu beobachten. Schließlich ist zu entscheiden, ob eine oder mehrere Dimensionen angesprochen werden sollen. Ich zeige im folgenden die Elemente in den einzelnen Dimensionen auf, die pädagogisch fruchtbringend verwendet bzw. beeinflusst werden können. (Da die Maßnahmen im einzelnen aus Raumgründen hier nicht entwickelt werden können, sei auf die Synopse am Ende des Buches verwiesen.) Die folgenden Dimensionen werden je nach Bedarf einzeln oder zu mehreren hinsichtlich ihres Beitrags zur Sinnfindung bzw. Wertverwirklichung untersucht.

a) In der *geistig-personalen Dimension* ist Selbstkompetenz nur auf dem Weg über Wertverwirklichung möglich, niemals direkt. Hier werden Schaffens-, Erlebens- und Einstellungswerte verwirklicht. Schaffenswerte sind nicht nur die Erzeugung von Gegenständen, sondern auch die Realisierung sozialer, ethischer, ästhetischer und instrumenteller Werte. Wer einem Mitmenschen zeigt, daß er ihn mag, der bereitet ihm eine Freude und erfüllt somit einen sozialen Wert.

Hier ist auch die Tugenderziehung gefragt, in deren Rahmen die Tugenden der Tapferkeit, des Maßhaltens und der Mitmenschlichkeit gepflegt werden. Ferner sind hier die Stufen der moralischen Entwicklung zu überprüfen und zu fördern, sowie die ästhetische Erziehung zu intensivieren. Die entscheidenden Aspekte der Begegnung sind vorzubereiten (O.F. Bollnow) und die Charakterbildung ist zu betreiben (H. Nohl). Es gilt, zur Einheit angesichts der Vielheit der Dimensionen und der Möglichkeiten der Entwicklung zu erziehen. Die verschiedenen Maßnahmen zur Erreichung des Zieles der Selbstkompetenz (H. Roth) sind in der Zusammenstellung am Ende des Buches enthalten.

b) In der *kognitiven Dimension* wird ebenfalls eine Wertverwirklichung angestrebt. Auch hier sind Schaffens-, Erlebens- und Einstellungswerte zu suchen und zu verwirklichen. Das gelingt vor allem im unterrichtlichen Bereich des Lernens, weshalb die Stufen des Lehrens einzubeziehen sind. (Vgl. Kl. Prange 1983.) Vorrangig geht es darum, die kognitiven Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln, Lücken im Wissen zu schließen, Lernprobleme zu lösen und Defekte zu beheben. Das Ziel heißt hier Sachkompetenz (H. Roth). Die lern-hygienischen Maßnahmen sind der Synopse am Ende des Buches zu entnehmen.

c) In der *emotionalen Dimension* können zwar weniger Schaffens- und Einstellungswerte dafür mehr Erlebenswerte verwirklicht werden. Hier sind die Grundsätze psychologischer Therapien zu berücksichtigen. Aus der Fülle greife ich einige pädagogisch relevante Prinzipien heraus: Triebbefriedigung nach vorheriger Stellungnahme des Subjekts ermöglichen; Geltungsstreben zulassen oder dagegen angehen, wenn andere darunter leiden; Sinnstreben ungehemmt zulassen, Ermutigung geben, aktives Zuhören praktizieren, Zeit haben für junge Menschen, im Gespräch mit ihnen verletzungsfrei sein, sich um Sachlichkeit bemühen und die Gefühle, wie z.B. das schulische Unbehagen ernst nehmen. Das Ziel ist die emotionale Kompetenz als Teil der Selbstkompetenz. Die Zusammenstellung der psycho-hygienischen Maßnahmen befindet sich am Ende des Buches.

d) In der *physischen Dimension* können vor allem Schaffungswerte, aber auch Erlebens- und Einstellungswerte verwirklicht werden. Der Körper- oder besser der Leib soll erzogen werden. Dazu bedarf es einer rechten, lebensförderlichen Einstellung zum Leib. Es ist pädagogisch gesehen unerlässlich, die Erlebnisfähigkeit des Leibes zu beachten, etwa bei dem ganzheitlichen Natur-, Raum- und Zeiterlebnis. (Vgl. O.F. Bollnow 1972, 1980, 1984c) Die Kräftebildung geschieht im Bereich des Gedächtnisses (Merkfähigkeitstraining), des Willens, des Geistes, genauer: des Intellekts (z.B. Konzentrationsübungen) und auch der Muskelkraft des Körpers. Erlebt werden kann hier nicht nur die Kraft, sondern auch die Schwäche. Die Leibes-Erziehung geht in Gesundheitserziehung über. Damit ist das Wissen über Abläufe im Körper (Humanbiologie), über die Psyche (Psychologie) und die Krankheiten (Medizin) angesprochen. Was dem Körper gut tut, kann derjenige erschließen, der die Körpersprache versteht, der die Zeichen, die Signale des Körpers richtig deutet. In diesem Zusammenhang ist auf den Ausgleich zwischen Anstrengung und Erholung zu achten. Die Natürlichkeit des Lebens ist zu erhalten und zu pflegen.

Das Ziel ist die Leib- und Körperkompetenz. Die leib- bzw. körperhygienischen Empfehlungen sind in der abschließenden Synopse am Ende des Buches zusammengetragen.

e) In der *relationalen Dimension* läßt sich eine Vielfalt an Schaffens-, Erlebnis- und Einstellungswerten verwirklichen. Hier geht es um Identitätsfindung und damit um die Beeinflussung des Selbstkonzepts. Ferner um die soziale Kompetenz im weiten Sinne, also um die Kompetenz in der Beziehung mit anderen und anderem. Im einzelnen führe ich dazu an:

- Die *Beziehung Ich – eigene Dimensionen*: Verstehen was in einem selbst abläuft;
- die *Beziehung Ich – Du*: Verstehen des anderen, Unterstellung von Sinn auch beim anderen; Partnerarbeiten, -übungen während der Schule und in der Freizeit anregen u.a.m.;
- die *Beziehung Ich – Gruppe/Gesellschaft*: Nachgeben und Führen sind wichtig; sie müssen angemessen eingesetzt werden;
- die *Beziehung Ich – Natur*: Verzicht auf Ausbeutung, Beherrschung; Schutz der Natur, Schauen statt Erobern; Natürlichkeit;
- die *Beziehung Ich – Kultur*: Aufnehmen, Bejahen, Verändern des Bestehenden, z.B. soll das, was an der Schule pathologisch ist und pathogen wirkt, so weit dies möglich ist, geändert werden;
- die *Beziehung Ich – Zivilisation*: sinnvoller Gebrauch von Gerätschaften; Organisationsformen in der Schule überdenken;
- die *Beziehung Ich – Raum*: Fähigkeit zum Wohnen erwerben im Sinne von O.F. Bollnow (1984c), Begrenzungen akzeptieren, ihre Schutzfunktion wahrnehmen; Raum geben;
- die *Beziehung Ich – Zeit*: die Fähigkeit zum „Wohnen“ in der Zeit erwerben (O.F. Bollnow 1972); Anfang und Ende als gegeben und unabänderlich akzeptieren; Zeit lassen, zu Zeitströmungen sich einstellen, z.B. zu den pathogenen Tendenzen;
- die *Beziehung Ich – Transzendenz*: Den Bereich des Glaubens achten; Bindung und Zuwendung zum Transzendenten zulassen; die Abwendung oder Ablehnung ernst nehmen; Übersinnliches und Übersinn anbieten, ansprechen und sich damit

auseinandersetzen; die transpersonalen Fähigkeiten also die das Ego durchbrechenden und überschreitenden Potentiale des Bewußtseins entwickeln (vgl. Maslow in Walsh u. a. 1985) Die beziehungshygienischen Maßnahmen des Lehrers finden sich in der Synopse am Ende des Buches.

Das ist der anthropologische Rahmen, in dem schulische Erziehung stattfinden muß, damit der ganze Mensch sich entfalten und für Begegnungen öffnen kann. In der Schule bieten sich zu dieser Bildung Heranwachsender viele Möglichkeiten an. Diese sollen möglichst fest mit dem Leben junger Menschen verbunden werden. (Integration)

Dritte Etappe: Die Sinn- und Wertverwirklichung

Die Verfolgung eines Erziehungszieles in einer bestimmten Dimension wird wiederum idealtypisch dargestellt:

- a) *Krisenfeststellung*, also Ausgang von der Krise (Vgl. O.F. Bollnow 1984b)
- b) Herstellung eines zwischenmenschlich tragbaren Kontakts und eines Vertrauensverhältnisses, also Schaffung einer *pädagogischen Atmosphäre* im Sinne von O.F. Bollnow (1964) und des pädagogischen Bezugs. (Vgl. H. Nohl 1933, K. Biller 1981, S. 57–91.) Hier sind demnach Evolutionsmaßnahmen gefordert.
- c) *Vermeidung von Entfaltungshindernissen bzw. Öffnungshindernissen* in allen Dimensionen. Anregung aller auf Entfaltung und Öffnung ausgerichteter Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften. Eingrenzungen, die als lebenshemmend gewertet werden könnten, werden vermieden. Das erzieherisch gemeinte Handeln ist zu begründen. Der junge Mensch muß bereit sein, auf den Erzieher/Lehrer zu hören und sich zu ändern bzw. seine Orientierungen umzubilden, kurz er muß bereit zur Umstellung sein. Die natürliche Einfachheit ist das entscheidende Bewertungskriterium für mögliche Maßnahmen und pädagogische Situationen.
- d) In einer natürlich-positiven Situation werden *Forderungen* gestellt oder: es findet eine Appellation an den Willen zum Sinn statt.
Durch die Appellation an den Willen zum Sinn wird ein gewisses Maß an Unsicherheit bewußt produziert, um dem Schüler die Möglichkeit des Lernens zu erschließen. Die Aufgaben zur Wertverwirklichung werden begründet, Konsequenzen werden aufgezeigt, Hintergründe werden beleuchtet, Einsichten in Zusammenhänge geweckt, der Bezug zur Individualität wird hergestellt. (Progressive Maßnahmen)
- e) Orientierungen und emotionale (erlebnismäßige) Befindlichkeiten werden *gemeinsam gelebt*. Der Erzieher/Lehrer lebt gemäß seiner Orientierung für lebensförderliches Handeln, also nach seinen Maximen, Prinzipien, Normen, Zwecken u. a. m. Er macht seine Orientierungen und Befindlichkeiten argumentativ durchschaubar und demonstriert sie in ihrer Gültigkeit. Der Aufbau, die Übung und die Anwendung von Orientierungen und Befindlichkeiten fallen hier zusammen. (Orientierungshilfen werden gegeben)
- f) Sukzessiver Übergang: die *Übertragung der Orientierungen* auf die Heranwachsenden; die Orientierungen werden den jungen Menschen überantwortet; ein Bewähren im Umgang mit ihnen wird ermöglicht. (Transformierende Maßnahmen)
- g) *Ablösung des Erziehers* vom Heranwachsenden; der Erzieher/Lehrer macht sich überflüssig und gibt den jungen Menschen frei. Sind die Schritte a bis g durchlaufen,

dann ist der Weg frei, für die Erziehung in einer anderen Dimension, für einen weiteren Teilschritt in der Gesamterziehung. (Meine Quellen hierfür waren: Fuss/Bärsch 1973, S. 127 ff.; F. Huber 1982, S. 123–125; ferner meine eigene Lebens- und Lehrerfahrung.)

Vierte Etappe: Das Ziel ist die lebensförderliche Sinnverwirklichung, deren Effekt die Selbstverwirklichung ist

Damit das Ziel der Selbstverwirklichung erreichbar ist, genügt guter Wille allein nicht. Die auszuwählenden Maßnahmen müssen mit pädagogischen Primaten vereinbar sein. Ich nenne hier einige wichtige: Primat des Lebens, Primat des Menschen, vor der Materie, Primat des Kindes vor dem Schüler, des Individuums vor der Masse, der geistig-personalen Dimension vor allen anderen Dimensionen, der Sinnentscheidung vor allen anderen pädagogischen, methodischen und didaktischen Entscheidungen, des Vorangehens und Führens vor der Regression und des Erklärens und Begründens vor dem Bestimmen und Befehlen.

Entscheidend ist es, aus der Fülle der Maßnahmen die richtigen auszuwählen. Hierzu bedarf es der *Kriterien*. Ohne eine Theorie der Erziehung hier aufzustellen, möchte ich darauf hinweisen, daß die entscheidenden Kriterien in den einzelnen Dimensionen zu finden sind. Bezogen auf die verschiedenen Dimensionen führe ich folgende *Entscheidungskriterien* bei der Auswahl von Erziehungsmaßnahmen an:

- a) Das Wahre, Gute (Tugenden: Tapferkeit mit den Spielarten der Standhaftigkeit und der Beherztheit; Maßhalten als Korrektur der Lust; Mit-Menschlichkeit; Terminologie nach Schottländer) und das Schöne, sowie das Anständige im Sinne der einfachen Sittlichkeit (O.F. Bollnow 1957).
- b) Richtig – Falsch: Regeln, Normen, Gesetze sind die Hintergründe;
- c) Genuß angenehmer Gefühle und Beachtung des Sinnes unangenehmer Gefühle; emotionale Ausgewogenheit;
- d) Erschöpfung und Erfrischung;
- e) Mitmenschlichkeit: Nächstenliebe, Freundestreue; Gesetzlichkeit (Recht, Pflicht, z.B. Väterlichkeit, Mütterlichkeit) Natürlichkeit; Einfachheit; Nützlichkeit.

Werden Maßnahmen ausgewählt, dann müssen sie z.B. in der geistig-personalen Dimension mindestens einem der Kriterien des Wahren, Guten, Schönen und Anständigen entsprechen. Analoges gilt bei den anderen Dimensionen (b–e).

Nachdem nun der Leitfaden zur Behebung schulischen Unbehagens beschrieben worden ist, stellt sich die Frage nach dessen Anwendung. Daher soll in den sieben folgenden Beispielen die Fruchtbarkeit des hier entwickelten pädagogischen Ansatzes, der mit „sinnorientierter Entfaltung gegen sinnentleerte, vermeidbare Eingrenzung“ grob bezeichnet werden kann, aufgezeigt werden. Alle der in den Beispielen genannten pädagogischen Bemühungen zielen darauf, eine verstärkte Sinnorientierung in der Schule zu erreichen.

7. Erscheinungsweisen schulischen Unbehagens und der mögliche pädagogische Umgang mit ihnen

Das schulische Unbehagen, gleichsam der Kern aller schulischer Leiden, kann sich in vielfältigen Formen zeigen. Aus der unübersehbaren Fülle qualitativer Abstufungen und gegenseitiger Durchdringungen bzw. Vermischungen werden im folgenden sieben Erscheinungsweisen dargestellt, nämlich Ärger, Schulverweigerung, Depression, Lernverweigerung, Angst, körperliches Unwohlsein und Isolation. Die ersten beiden Beispiele sollen den undifferenzierten Gesamteindruck des schulischen Unbehagens widerspiegeln. Die weiteren werden den verschiedenen Dimensionen des Menschen zugeordnet, um die Brauchbarkeit des in Punkt 6 skizzierten anthropologischen Strukturschemas als *Suchraster* bei der Auffindung möglicher sinnloser Eingrenzungen und als *Ordnungsraster* bei der Gruppierung möglicher pädagogischer Hilfen zu belegen. Die Beispiele sollen ferner aber auch die Fruchtbarkeit und Richtigkeit der Eingrenzungshypothese bestätigen.

7.1. Der Ärger als diffus erlebtes schulisches Unbehagen

7.1.1. Phänomenologische Beschreibung des Ärgers

In den aktuellen pädagogischen Handlexika, Handbüchern, Wörterbüchern oder Lexika fehlt das Stichwort „Ärger“. Daher habe ich mich auf die Quellen der Etymologie, des natürlichen Sprachgebrauchs und philosophischer Aufsätze O.F. Bollnows in der *Einfachen Sittlichkeit* (1957) sowie eines Aufsatzes von J. Klapproth (1977) gestützt. Der *Etymologie* (Duden) ist zu entnehmen, daß ärgern so viel wie „erzürnen, reizen“ bzw. „schlimmer, böser, schlechter machen“ bedeutet, und daß Ärger im 18. Jahrhundert bezeugt ist. Sicherlich hat es aber das Phänomen seit Menschengedenken gegeben.

Aus dem natürlichen Sprachgebrauch können die Wendungen (a) sich über etwas/jemanden oder sich selbst ärgern, (b) jemanden durch oder mit etwas/jemanden ärgern, (c) sich mit jemandem/etwas „herumärgern“, (d) den Ärger in sich hineinfressen, ihn hinunterschlucken, (e) sich vom Ärger auffressen lassen, (f) sich grün, blau, schwarz oder zu Tode ärgern.

Ohne dies hier weiter ausführen zu können, sei bemerkt, daß Ärger immer einen aktiven und passiven Aspekt enthält, willentlich oder absichtlich verursacht worden ist, daß er also immer einen Grund hat, immer ausgelöst wird. Dieser Grund des Ärgers kann in einer Sache, einem Ereignis, einem Menschen oder einem selbst liegen, wenn ich mich z.B. über mich selbst ärgere. Ärger wird in der Regel verarbeitet, z.B. indem man ihn „hinunterschluckt“. Das heißt, ich kann meinen Ärger beeinflussen. Ich kann ihn zulassen oder vermeiden. Damit ist ein wichtiger Hinweis gegeben, der pädagogisch fruchtbar zu machen sein wird. Ein zugelassener, erlaubter Ärger kann den Menschen jedoch *krank machen*, ihn sogar *töten*. So wurde vor kurzem in der Presse davon berichtet, daß durch tägliche anonyme Telefonanrufe ein Geschäftsmann nach einem Jahr sich das Leben nahm. Ärger ist also ein durchaus ernstzunehmendes Phänomen.

Aus O.F. Bollnows Aufsätzen über „Ärger“, „Wut“ und „Zorn“ hole ich Aussagen

über das Wesen, die Genese, die Auswirkungen, die Absicht und den Grund des Ärgers heraus.

a) Zum Wesen des Ärgers

Der Ärger ist ein „eigentümlich gespannter Gemütszustand“ und läßt sich mit einer „vergiftenden Krankheit“ (S. 95) vergleichen, die sich im Leben des Menschen einfrißt. Er hat immer einen Grund. (S. 97) Der Ärger ist „der Ausdruck einer Unordnung im Verhältnis des Menschen zur Welt, deren Grund nur in ihm selber liegt und bei dem das äußere Ereignis nur als verhältnismäßig zufälliger Anlaß dient“. (S. 99) Das ist ein Hinweis darauf, daß der Ärger aus der eigenen Schwäche und dem Gefühl der Minderwertigkeit oder der Unzulänglichkeit heraus entsteht. Der Ärger ist „immer ein unsachliches Verhalten“ gegenüber einem Ereignis aus der äußeren Welt. (S. 99) Dies ist wiederum ein Indiz für das Vorhandensein einer sehr starken selbstkritischen Neigung. Der Ärger wird von Bollnow als „pathologische Erscheinung“ (S. 100) gedeutet, als Ausdruck einer Fehlentwicklung im Verhältnis des Menschen zur Welt. Wenn z. B. Schüler ihren Lehrer ärgern, dann genießen sie ihre Aufsässigkeit und Überlegenheit, kurz: ihre *Macht* über ihn. (S. 98) Ein Lehrer, der sich ärgert, erscheint als *schwach*, weil er die Herrschaft über die Situation und sich selbst verloren hat. Ein falsches Verhältnis zur Welt liegt auch dann vor, wenn der Lehrer unabsichtliche Störungen als Bosheit auslegt, statt daß er z. B. um mehr Ruhe bittet. Aus dieser Sicht können wir den Ärger als eine Beziehungsstörung zwischen Mensch und Welt betrachten. Der Ärger ist also die Folge der „Erkrankung“ des Menschen in der relationalen Dimension. Er ist auf eigene Fehler bzw. Schwächen zurückzuführen.

b) Zur Entstehung von Ärgerempfindungen

Der Ärger entspringt „immer aus einer falschen Bezogenheit auf sich selbst“. (S. 100) In diesem Sinne wird ein beliebiges Ereignis der äußeren Welt als Eingriff in den Bereich der innersten Welt empfunden. Darauf antwortet der Mensch mit der „Auflehnung des gekränkten Selbstbewußtseins“. (S. 96) Die Auflehnung kann er in sich aufbewahren; sie kann in Verärgerung oder Gereiztheit sich zeigen. Sie kann aber auch als offene Wut zum Ausbruch gelangen. (S. 97, 103)

c) Auswirkungen des Ärgers

Der Ärger zerstört die Lust am Leben und macht den Menschen für sich und andere unerfreulich. (S. 95) Er kann sich als Verärgerung in der schwer zu ändernden Stimmungsebene niederschlagen. Er belastet oder zerstört zwischenmenschliche Beziehungen oder kann in die Krankheit oder den Tod führen.

Aus einer empirischen Untersuchung von T. Dembo (1931; zit. nach L. J. Pongratz 1975, S. 27f.) kennen wir drei weitere Auswirkungen des Ärgers, nämlich (a) *aus-dem-Felde-gehen* (etwa mit Ringen klappern, ein Buch aus der Tasche ziehen, einen Fleck wegputzen, sich nicht mehr um die Aufgabe kümmern); (b) *Regression* (Rückschritt auf eine niedrigere Entwicklungsstufe; regressive Lösungen tragen irrationalen Charakter, weil primitive Denkformen durchschlagen); und (c) *Aggression* (der Ärger macht sich Luft gegen den Versuchsleiter: die Probanden witzelten über ihn, streckten ihm die Zunge heraus, drohten ihm. Der Ärger entlud sich nach außen in der Art des Sündenbockmechanismus.)

d) Intentionen

Wer bewußt ärgern will, hat die Absicht, dem anderen das Leben zu erschweren oder zu verleiden. (S. 97) In der Regel ist keine sachliche Schädigung beabsichtigt, obwohl oft damit gespielt wird. Schüler neigen dazu, anderen ihre Sachen wegzunehmen, mit der Absicht, sie später wieder zurückzugeben, aber der andere kann und soll diese Absicht nicht sehen; insbesondere dann nicht, wenn er bereits gereizt ist.

e) Grund des Ärgers

Ein häufiger Grund des Ärgers liegt in der *absichtlichen Reizung* des anderen. Beispiele hierfür sind das Schwätzen, Unaufmerksamkeit, nicht an Regeln halten und abwegige Fragen stellen. Oft steckt *keine böse Absicht* dahinter, sondern reiner Übermut und Überschwang jugendlicher Lebensfreude. Taucht dennoch ein Ärgerempfinden auf, dann wurde die Situation mißverstanden, z.B. wenn Schüler die Türe zufallen lassen oder wenn sie zu laut werden. Oft wird dieses Verhalten als Störung gedeutet und auf das eigene Minderwertigkeitsgefühl bezogen. Der Grund des Ärgers liegt dann in einem selbst. So etwa spricht der betroffene Lehrer mit sich: „Mit mir können die es ja machen, sie kümmern sich nicht um mich, sie achten mich nicht, obwohl sie wissen, daß ich mich ärgern muß.“ Ein anderer Grund liegt in einer *zu schwierigen Aufgabenstellung* (S. 100) oder in einer *unlösaren Aufgabe*. (Vgl. T. Dembo 1931)

f) Symptome

Der Ärger selbst zeigt als Gefühlsempfindung keine Symptome. Seine Entladung in der Wut jedoch ist von typischen Symptomen begleitet:

- mimischer Ausdruck: zusammengebissene, knirschende Zähne, angespannte Mund- und Kinnpartie;
- der vornüber gebeigte Kopf;
- Gebärden: geballte Leibeshaltung, aus der ruckartig und plötzlich angegriffen wird;

- der unstete, nur kurz aufflackernde Blick, der den Gegner von unten her anschaut.

Die meisten dieser Symptome liegen in der unteren Gesichtspartie. Das zu beachten ist wichtig, weil sie dadurch von den anderen Symptomen, die den Zorn anzeigen, unterschieden werden können. Die Symptome des Zornes liegen vorrangig in der oberen Hälfte des Gesichts: der zornige, den Gegner scharf anschauende beständige Blick, der fixiert; gerunzelte Augenbrauen und die „Zornesfalte“ (S. 105).

g) Abhilfe

Aus der Beschreibung des Ärgers und der Angabe der Gründe wird deutlich, daß sich der ärgernde Mensch von verschiedenen Seiten eingegrenzt vorkommt: sein innerer Bereich ist nicht frei, oft gibt er auch dem angeblichen Zwang, sich ärgern zu müssen, nach, so daß seine Handlungen determiniert erscheinen. Oft wird er an seine persönlichen Schwächen erinnert, so daß ihm seine begrenzte Kraft, Macht oder Fähigkeit deutlich vor Augen geführt wird. Dadurch, daß er mit sich selbst Probleme in der Ärgersituation hat, ist auch die Beziehung zur äußeren Welt eingegrenzt. Er kann sich ihr gegenüber nicht so verhalten, wie er gerne möchte. Auch das engt ihn ein. Abhilfe ist dadurch möglich, daß die Eingrenzungen aufgehoben werden, (a) indem er seine ich-befangene Einstellung zur Welt versachlicht, und z.B. bei der unbeabsichtigten Störung deren Absichtslosigkeit erkennt, und, statt sich zu ärgern,

in sachlichem Tonfall um Ruhe bittet: (S. 99f.) – (b) indem er an seiner Selbstsicherheit arbeitet, beispielsweise seine fachliche Kompetenz verbessert; denn „der seiner selbst sichere Mensch ärgert sich nicht“; (S. 99) – (c) indem er das aufsteigende Gefühl des Ärgers nicht aufkommen läßt (S. 100) und sich zwingt, an etwas anderes zu denken. Hilfreich ist die Erinnerung daran, daß z. B. die Schüler eigentlich nicht böse sein, daß sie ihn nicht verletzen, und daß sie mit ihrer Handlung nicht ihn persönlich treffen wollen. Ist dies jedoch eine nachweisliche Fehldeutung der Situation, so braucht der Lehrer Hilfe von seinem Ehepartner oder von einem Kollegen seines Vertrauens. – Und (d) indem er aus der falschen Bezogenheit zu sich selbst (z. B. Minderwertigkeitsgefühl) herausgelangt durch die „selbstvergessene Hingabe an die sachlichen Aufgaben, mit denen man beschäftigt ist.“ (S. 100) Selbstverständlich bewirkt die selbstvergessene Hingabe an eine Idee oder an einen Menschen das gleiche Ergebnis.

Obwohl das Gefühl des Ärgers unangenehm ist, darf sein *positiver Sinn* für den Menschen nicht vergessen werden.

Ein Sinnelenent des Ärgergefühls liegt vorrangig in seiner *stimulierenden Wirkung*, um die eigene Position durchzusetzen. Der Ärger aktiviert die Energien, „die zur Abstellung des Übelstandes führen“, z. B. Ungerechtigkeiten auf sittlichem Gebiet, Mißstände in der Welt, die Unzweckmäßigkeit am täglich benutzten Gerät. (S. 101) Wenn sich der Lehrer ärgert, dann gewinnt das Kind das Gefühl für die Verwerflichkeit einer wirklich gemeinen Tat. (S. 101) Daher soll sich der Mensch „bis zu einem gewissen Grade durchaus auch ärgern“ (S. 101); denn der Mensch, der sich über nichts mehr ärgert, „ist an irgendeiner Stelle tot“. (S. 101)

Der Ärger dient demnach der Selbsterhaltung im weiten Sinn des Wortes. Am nachfolgenden Beispiel kann dies belegt werden: Nikola will am liebsten nichts mehr mit der Lehrkraft, ihren Aufgabenstellungen, ja sogar mit dem Fach zu tun haben; sie wehrt das Unlustbetonte ab. Der Ärger kann also nur in solchen Situationen entstehen, in denen ein Gegenüber vorhanden ist. In Situationen hingegen, in denen ein Miteinander dominiert, entsteht wesentlich weniger Ärger. Der Ärger zeigt demzufolge an, wenn das Miteinanderleben gefährdet ist. Er hat also eine wichtige Signalfunktion. Der Ärger hat aber in der *Selbstüberwindung* des Subjekts einen weiteren Sinn. Als Person habe ich die Freiheit der Stellungnahme und muß mich also nicht ärgern lassen. Ich bin frei gegenüber meinen Emotionen. Auf die gleiche Weise wie ich mir die Freude verderben kann, kann ich mir auch den Ärger nehmen. (Vgl. die „Trotzmacht des Geistes“ bei V.E. Frankl) Aus dieser Perspektive erscheint es wertvoll, den empfundenen Ärger als Aufgabe anzunehmen und ihn zu verarbeiten.

Wenn der Lehrer nicht auf das Verhalten der Schüler, sondern auf die Gründe ihres Verhaltens sich konzentriert, dann bemerkt er, daß seine Wertung der Situation sehr subjektiv war. Er kann sich die selbstkritische Frage stellen: „War mein Lehrervortrag kindgemäß? Konnten die Schüler die Problemstellung erkennen? Habe ich ihnen Möglichkeiten aufgezeigt, sich mit dem Thema zu identifizieren, zu interessieren, oder setzte ich ihr Interesse fälschlicherweise voraus? u. a. m.“ Hierbei wird deutlich, wie die Analyse der Zusammenhänge helfen kann, Ärger zu verarbeiten.

Aus dem Gesagten lassen sich konstitutive Merkmale einer Ärgersituation ableiten:

- Das Beziehungsverhältnis ist von *Gegnerschaft* gekennzeichnet.
- In einer oder mehreren Dimensionen des Menschen wird eine subjektiv gedeutete

Eingrenzung empfunden, z. B. in der kognitiven Dimension durch eine zu schwierige Aufgabenstellung.

- Die Eingrenzung wird mit *Unrecht*, Grundlosigkeit, nicht akzeptabler Absicht usw. in Verbindung gebracht, in ihr wird nichts Wert- bzw. Sinnvolles erkannt.
- Die Eingrenzung wird so empfunden, als müßte sie mit nahezu *illegitimem Zwang* durchgesetzt werden (etwa vorgeschobene Sachzwänge oder einseitig ausgelegte Rechtslage als Argumente), so daß sich das Subjekt *überevorteilt* vorkommt und angesichts seiner Schwäche nichts dagegen tun kann.
- Die Ärgersituation enthält die Gefahr der Eskalation (Ärger entlädt sich in Wut).
- In der Ärgersituation schwingen Macht – Schwäche, Sicherheit – Unsicherheit, Sachlichkeit – Unsachlichkeit, Freude – Leiden mit.

7.1.2. Beispiel: Eine Schülerin ärgert sich über ihre Bloßstellung

(Klasse 7c; Musisches Gymnasium einer Großstadt)

Nikola ist eine gute Schülerin im Fach Deutsch. Heute ist ihr Übungsaufsatz benotet worden. „Rate mal, was ich bekommen habe!“ – „Eine Zwei?“ – „Nein!“ – „Eine drei?“ – „Nein!“ – „Eine Vier?“ – „Ja! Stell dir vor, ich habe eine Vier gekriegt! Das ist ungerecht. Der Aufsatz war ihr (sc. der Deutschlehrerin) viel zu kurz. Und dabei habe ich mich genau daran gehalten, was sie gesagt hat. ‚Einen Bericht an die Zeitung müßt ihr kurz schreiben, denn wenn er zu lang ist, liest ihn keiner mehr.‘ Mein Bericht war ihr zu kurz. Da soll man sich auskennen. Andere haben auch nur eine halbe Seite geschrieben und da hat sie gesagt, dies sei in Ordnung. Und sie hat auch noch laut gesagt, so daß es die anderen hören konnten: ‚Nikola, ich bin enttäuscht von deiner Leistung. Dein Aufsatz ist viel zu kurz. Du hast ungenau gearbeitet!‘ Das finde ich gemein, daß sie es laut gesagt hat, so daß es alle hören konnten.“ – Nikola steht mit tiefgefurchter Stirn und wild funkelnden Augen vor ihrer Mutter.

Im Gespräch mit der Mutter stellte sich heraus, daß Nikola zwar die allgemein formulierten Regeln zur Erstellung eines Berichts im Heft eingetragen hatte und daß sie diese Regeln auch tatsächlich anwandte. Die Fragen der Mutter ergaben ferner, daß das Musterbeispiel den Schülern erst gegeben worden war, nachdem der Übungsaufsatz geschrieben worden war. Nikola konnte sich also durchaus im Recht fühlen. Sie glaubte, ihrer Pflicht dadurch Genüge getan zu haben, daß sie die Regeln formal erfüllte. Sie glaubte sich ungerecht behandelt, weil formal gleich lange Aufsätze unterschiedlich bewertet wurden. Im Gespräch stellte sich ferner eine Beziehungsverschlechterung zwischen Nikola und der Lehrkraft heraus. Die verschiedenen Erklärungen konnten Nikola nicht überzeugen. „Mich ärgert ja nicht so sehr die Note, sondern daß sie es vor allen anderen gesagt hat!“ Und sie kommt zu dem Schluß, die Lehrkraft nicht mehr akzeptieren zu können: „Jetzt mag ich sie aber auch nicht mehr.“ Sie spielt darauf an, daß viele Mitschülerinnen die Lehrkraft ebenfalls nicht mehr akzeptieren.

Im Gespräch stellt sich schließlich noch heraus, daß die Mathematikschulaufgabe nicht gut verlaufen ist, und daß sie im Schulbus sich über einen unfälligen Berufsschüler ebenfalls ärgerte. Es traten also ziemlich viele negative Erlebnisse an einem Schultag auf.

Nachtrag:

In Deutsch steht ein benoteter Hausaufsatz an. Nikola zieht die Anfertigung des Berichts lange hinaus. Sie orientiert sich schließlich strikt am Vorbild und ändert die Vorlage nur geringfügig ab. Eine Einstellungsänderung ist zur Deutschlehrerin nicht eingetreten. Sie gibt weiterhin zu, daß sie sie nicht mehr mag, auch nach vierzehn Tagen hat sich daran nichts geändert. Zur Begründung gibt sie an: „Wenn die mich geärgert hat? Phh!“

Mit den Informationen über den Ärger im Hinterkopf und mit den Ausführungen über die krankmachenden Tendenzen im außer- und innerschulischen Bereich im Gedächtnis, soll das Beispiel mit Hilfe des Grundgedankens der Eingrenzung inter-

pretiert werden. Ich richte mich hierbei in groben Zügen nach den Leitfaden schulischer Erziehung (vgl. Punkt 6).

Erster Schritt: Benennung der Symptome

Im Beispiel werden vor allem die äußerlichen Merkmale wie tief gefurchte Stirnfalten und wild funkelnde Augen genannt. Ferner ist die Erregung zu erschließen.

Zweiter Schritt: Situationsanalyse

a) Der Zeitpunkt, an dem der Ärger bemerkt wird

Die Schülerin hat die Möglichkeit, unmittelbar nach dem unangenehmen Ereignis mit der Mutter zu sprechen. Die Gesamtsituation ist jedoch geschichtet. Zum einen bezieht sich der Ärger auf die Note, schließt also ein Leistungsdefizit ein; zum anderen bezieht er sich auf die Bloßstellung vor den Mitschülern und ist eng verbunden mit der Stimmung des Kummers. Ärger und Kummer werden aber bereits in der vorausgegangenen Mathematikschulaufgabe (Test) erlebt. Auf dem Wege nach Hause dominiert noch einmal der Ärger über den Berufsschüler. Der Schulvormittag war also in dreifacher Hinsicht außergewöhnlich stark negativ aufgeladen.

b) Der Ort in der Entwicklung des schulischen Unbehagens

Berücksichtigen wir den idealtypischen Verlauf des schulischen Unbehagens, so können wir feststellen, daß Nikola sich in der zweiten Ebene befindet. Auf ihre Bereitschaft zur Entfaltung, d. h. hier gemäß den Regeln einen Übungsaufsatz zu erstellen, erfolgt eine nicht akzeptierte Eingrenzung in der Form der unbefriedigenden Note und in der Art und Weise, wie die Lehrkraft mit ihr sprach. Die Enttäuschung ist so groß, daß sie die Aufsatzbemerkungen der Lehrkraft, die als Hilfe beziehungsweise als Korrektur gedacht waren, nicht annehmen konnte, sondern die Lehrkraft ablehnte. Damit verlagerte sich das Geschehen in der Ebene zwei: es kam zu einer Lösung von der Lehrkraft und einer verstärkten Orientierung an den Mitschülerinnen und deren Verhaltensweisen.

c) Die Typik der Situation

In der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler herrscht Gegnerschaft vor: die Lehrkraft wird abgelehnt. Es besteht ein Hauch von Illegitimität, entstanden durch methodische Fehler der Lehrkraft (das Musterbeispiel wird erst nach der Leistungsprüfung gegeben; die Regeln werden zu allgemein formuliert). Dagegen kann nichts unternommen werden, obwohl sich die Schülerin ungerecht behandelt vorkommt. Es fällt eine Kumulierung negativer Vorfälle auf, bei denen die Schülerin passiv bleiben mußte; denn sie kann der Lehrkraft ihre Enttäuschung nicht direkt sagen; sie kann während der Mathematikprüfung keine Hilfe erwarten, und sie kann sich gegen einen Berufsschüler nicht durchsetzen.

Neben Ärger schwingt in der Situation auch Kummer mit, weil ein Scheitern in der Prüfung befürchtet wird. – Eine Vielzahl von Eingrenzungen hat sich eingestellt.

Dritter Schritt: Aufweis der Eingrenzungen

Eingrenzungen sind im individuellen, erzieherischen, unterrichtlichen und organisatorischen Bereich festzustellen.

Die Sinnverwirklichung ist erschwert und die Vorstellung des Selbstwerts ist erschüttert. – Die Regelauslegung ist nicht verstanden. – Nikola darf ihre Gefühle in der

Situation nicht offen zeigen. – Sie fühlt sich bloßgestellt und ist überzeugt, ihr soziales Ansehen in der Klasse sei vermindert worden.

Dem erzieherischen Bereich ist die unpädagogische Lehrersprache zuzuordnen, die ein Hierarchiemodell verkörpert und die menschliche Gleichwertigkeit mißachtet.

Methodische Fehler verunsichern die Kinder und die mathematischen Prüfungsaufgaben grenzen die Schüler im unterrichtlichen Bereich ein.

Im organisatorischen Bereich ist die erlebte Eingrenzung durch den Berufsschüler zu nennen.

Vierter Schritt: Bewertung der Eingrenzungen

Aus der Sicht der Schülerin sind alle genannten Eingrenzungen *sinnlos*; relativ wenige sind *vermeidbar*. Daher ist es hilfreich zu lernen, wie man sich zu kurzfristig unvermeidbaren Eingrenzungen einstellen kann.

Fünfter Schritt: Zuordnung der Eingrenzungen zu den Dimensionen

Die Eingrenzungen lassen sich der personal-geistigen, der kognitiven und der sozialen Dimension zuordnen. (Vgl. Schritt drei, Abs. 1.) Symptomatisch schlagen sich die Eingrenzungen in der emotionalen Dimension nieder.

Sechster Schritt: Auswirkungen der Eingrenzungen

Die Auswirkungen der Eingrenzungen sind vor allem im sozialen Bereich, in der Beziehung zum Fach und zu sich selbst zu sehen.

Die Ablehnung des Lehrers kann eine Krise auslösen und ist – sobald sie sich verfestigt hat – kaum noch zu verändern. Sie wirkt sich schnell in der Leistung des Kindes aus, was oft fälschlicherweise allein der Lehrkraft angelastet wird. Ein Teufelskreis entsteht unter dem auch die Beziehung zum Fach zu leiden hat. Nicht selten ist damit auch die Gefahr der Selbstbeschuldigung in der Form gegeben: „Ich kann halt nicht gut schreiben!“ oder: „Ich kann nicht rechnen, ich bin dumm!“ Bestehen keine Möglichkeiten, den Ärger abzubauen, so muß damit gerechnet werden, daß sich das Kind lange Zeit daran erinnert, daß das Ärgergefühl oft auftaucht, und daß die „Rachedgedanken“ in jeder Situation latent vorhanden sind. Dadurch sind negative Auswirkungen in der kognitiven Dimension zu erwarten: das Lernen fällt plötzlich schwerer.

Im sozialen Bereich ist die Gefahr einer Rückzugstendenz und einer Kompensation erkennbar. Das Kind könnte sich aus sozialen Beziehungen aus Schande zurückziehen. Es könnte bemüht sein, in anderen Fächern die eingeredete Scharte wieder auszumerzen. Wichtig ist es hierbei zu erkennen, daß das Kind nicht um der Sache willen sich engagiert, sondern um seiner selbst willen. Es dürfen also keine falschen Schlüsse aus dem Wandel des Kindes gezogen werden. Es ist ein „ungesundes“ Engagement und hat nur so lange Bestand, bis die „Blamage“ vorbei ist. Das Engagement für Bereiche, die in unbelasteter Zeit unbeachtet bleiben, ist in meinen Augen eine gewisse Art von Selbstbestrafung, die mit dem Selbstvorwurf der Mangelhaftigkeit oft einhergeht. Selbstunsichere und verunsicherte Kinder wählen oft diesen Weg.

Im sozialen Bereich können Affekthandlungen während der ärgerlichen Gefühls-wahrnehmung zu einem belastenden Faktor werden. Beispiele sind verletzende Worte, unbedachte Aufforderungen, Zufügungen von körperlichem Schmerz u. a. m.

Siebter Schritt: Ausgleich der Eingrenzungen

Allgemein gilt, daß Ärgergefühle über die Ratio bzw. die Vernunft überwunden werden können; negative Stimmungen, wie der Kummer, können durch eine veränderte Situation positiv gefärbt werden.

(a) Bemühungen um eine personale Erziehung: anzustreben ist ein werterfüllter Umgang mit Ärgergefühlen; Einstellungswerte bieten sich an. Die Einstellung zum Ärger lebt am besten der Lehrer vor. Ferner soll das Gemeinsame statt das Trennende in der Beziehungspflege herausgestellt werden, damit potentielle Ärgersituationen reduziert werden. Notwendiger Zwang ist zu begründen, so daß er aus subjektiver Sicht sinn-voll erscheinen kann. Gelassenheit ist vorzuleben. Die Ärger-Toleranz kann durch den Satz behoben werden: „Der Lehrer / der Schüler will mich nicht ärgern!“ Die Erschließung von Motiven für Handlungen beugt Fehlinterpretationen vor.

(b) Entwicklung der kognitiven Analysefähigkeit; an vielen Beispielen ist die rationale Durchdringung einer Situation und des hinter dem Ärger liegenden Sinns zu üben.

(c) Lernen, mit dem Ärger umzugehen, ohne den anderen damit zu verletzen. Hierzu verhalten die in (b) entwickelten Fähigkeiten.

(d) Systematisch durchgeführte Entspannungsübungen gewährleisten einen entspannten Organismus.

Wenn es umgangssprachlich heißt, daß man sich schwarz ärgern kann, so bedeutet das nichts anderes, als daß ein Zusammenhang besteht zwischen der Adrenalinausschüttung und der Gallenfunktion. In diesem Zusammenhang ist die erhöhte Allergieerkrankung junger Menschen zu bedenken, die in Zusammenhang gebracht wird mit psychischer Anstrengung. Es wäre durchaus denkbar, daß eine Verringerung der Ärgeranlässe oder ein angemessener Umgang mit dem Ärger zu einer Stärkung des Immunsystems führt und damit die Allergieerkrankungen vermindert werden können.

(e) Ärgeranlässe lassen sich reduzieren, wenn die schulische Umwelt pädagogisiert wird. Dies könnte geschehen durch die Vermeidung sinnleerer Eingrenzungen in den verschiedenen Dimensionen, unrechtmäßiger Forderungen, inhumaner Erniedrigungen und Zwang. Die pädagogische Gestaltung der schulischen Umwelt muß den zwanghaften, bedrohenden, rigiden Eindruck verhindern, so daß Abwechslung möglich, Interesse der Schüler geweckt und die Versenkung in die Sache sichergestellt ist. Der Lehrer müßte sich immer wieder fragen, inwieweit sein Verhalten Anlaß zum Ärger geben kann. Vorbeugend wirken die Grundqualitäten eines humanen Lehrers, nämlich Achtung des anderen, einführendes Verstehen und Echtheit. (Vgl. Tausch / Tausch, Rogers, Gordon)

Während der Ärgersituation bieten sich die beiden folgenden Möglichkeiten an: (a) die Artikulation des Ärgergefühls und (b) das Gefaßtsein auf Ärger und die Anwendung des Vorsatzes, sich nicht ärgern zu lassen.

7.1.3. Übungsbeispiel: „Jetzt reicht's mir. Ihr glaubt wohl, ihr könnt mich ärgern?!“ (Lehrerärger); Grundschule, 3. Klasse)

Mittwoch. Die dritte Stunde beginnt. Fach Erdkunde in der dritten Klasse. Das Thema der Stunde: „Einführung in das Kartenlesen. Die Farben der Karte.“

Der Lehrer hat sich gut vorbereitet. Er möchte anfangen. Aber die 27 Schüler sind noch von der

Pause zu erregt, um auf ihn zu hören. Einige holen noch ihre Arbeitsmaterialien aus der Büchertasche. Obgleich es im Klassenzimmer noch nicht still ist, beginnt der Lehrer zu unterrichten. Monika kommt erst jetzt aus der Pause zurück. Sie setzt sich ohne Entschuldigung auf ihren Platz. Kommentarlos spricht der Lehrer weiter. Björn, Jens und Helmut schwätzen. Einige blättern im Atlas. Der Lehrer ermahnt, bittet um Ruhe und Aufmerksamkeit. Er spricht weiter, stellt Fragen, auf die manche Kinder mit wilden Meldegesten und mit Rufen reagieren. Der Lehrer wird unruhig; er geht vor den Kindern auf und ab und reibt seine Hände ineinander. Er spricht schneller. Die Kinder werden ebenfalls unruhig: sie schwätzen mehr, rutschen auf ihren Sitzplätzen hin und her. Dennoch unterrichtet der Lehrer weiter, so als wäre nichts geschehen. Sven fällt plötzlich vom Stuhl. – „Jetzt reicht's mir aber. Ihr Bande! Ihr glaubt wohl, ihr könnt mich ärgern. Da habt ihr euch getäuscht. Wenn ihr nicht zuhören könnt, dann lesen wir halt. Schlagt euer Buch auf! Sven, beginne!“

Hierzu einige Fragen:

Welche Symptome des Ärgers sind in dem Beispiel enthalten?

Welche Formen des Ärgers sind angeklungen?

Welche typischen Merkmale einer Ärgersituation erkennen Sie?

Wie beurteilen Sie die Reaktionen des Lehrers?

Wer wurde eingegrenzt und wodurch geschah dies?

Welchen schulischen und außerschulischen Bereichen sind die Eingrenzungen zuzuordnen?

In welchen menschlichen Dimensionen schlagen sie sich nieder?

Wie bewerten Sie die Eingrenzungen?

Welche Auswirkungen haben die Eingrenzungen bei den Schülern / bei dem Lehrer?

Wie deuten Sie die Handlungen und Verhaltensweisen der Schüler?

Welche Möglichkeiten sehen sie, um in dieser Klasse die Ärgeranlässe zu reduzieren?

Was hätten Sie in dieser Situation getan? Warum?

Was sollte der Lehrer auf keinen Fall tun? Warum?

7.1.4. Der Erkennungs- und Maßnahmebogen für Ärger

1. Symptome

Zornfalten, zusammengebeissene, knirschende Zähne, angespannte Kinn- und Mundpartie, unsteter Blick, emotionale Erregung, Muskelspannung, kurzzeitiges Lächeln, Rückzug/Abwendung, „beleidigte Miene“, Fäkalienausdrücke, Unberechenbarkeit, Hemmungslosigkeit.

2. Gründe

Absichtliche Reizung, unabsichtliche Störung, Minderwertigkeit, unsachliche Einstellung, ungeordnetes Verhältnis zur Welt, unüberwindbare Aufgaben- bzw. Problemstellung.

3. Benennung der Auffälligkeit aufgrund der Symptome

Echter Ärger – gespielter Ärger – starker/schwacher/mittlerer Ärger – Verärgerung – Verstimmung – Groll – Ressentiment – Wut – Zorn – Jähzorn.

4. Welche Verbreitung hat der Ärger in der Klasse?

täglich häufig – mittel – wenig – nie.

5. Folgen/Wirkungen auf Ärger (als Sekundärsymptome)

a) beim Betroffenen

verstärkte Eingrenzung von Entfaltungstendenzen, aus-dem-Felde-gehen, Regression, Aggression, physiologische Erkrankung, Adrenalinausschüttung.

b) beim Verursacher

Schadenfreude, Rachegefühle, Sadismus.

c) in der Beziehung

Distanz bis Ablehnung, Gegnerschaft, Feindschaft.

6. Pädagogisch förderliche Hilfen aus der Lehrerperspektive

- a) Spontanreaktionen des Lehrers, wenn sich Schüler ärgern:
alternative Themen, Themenwechsel, sachbezogene Reaktion, Wegnahme des Zwangs, Aufzeigen von Sinnmöglichkeiten (Wertmöglichkeiten).
- b) Spontanreaktionen des Lehrers, wenn sich der Lehrer selbst ärgert:
„Abwiegeln“, ablenken, wegdenken, nicht ärgern, Gemeinsamkeit betonen, den einzelnen ernst nehmen, keine Wertungen äußern, Vermeidung von Beschimpfungen, Ausdruck der eigenen Empfindungen mit dem Ziel, betroffen zu machen, Ärger „abfließen“ lassen.
- c) Selbsterziehung über längere Zeit angehen (bei Lehrer/Schüler)
autogenes Training, Sensibilisierung im Blick auf Eingrenzungen in den verschiedenen Dimensionen, eigene Unsicherheit konkret feststellen und beheben durch Vertiefung in Sachprobleme: Hingabe an eine Sache, Idee und einen Menschen; sich gegen das Ärgergefühl entscheiden lernen durch immer erneute Anstrengungen, sachliches Verhalten zu üben statt sich ärgern zu lassen.
- d) Methodisch-systematische Schritte zur Milderung von problematisch verhärteten Ärgersituationen
 - Klarheit über mich selbst (Selbsterkenntnis/-beobachtung)
(Ist meine Beziehung zur Umwelt sachlich begründet und geordnet? Entdecke ich in mir Anzeichen von Minderwertigkeiten? Wenn ja, dann darf ich auf keinen Fall alle möglichen Ereignisse auf mich persönlich beziehen. Ich muß Defizite aufarbeiten.)
 - Feststellung der Ärgersituation
Erhält die Situation Faktoren der Ärgersituation etwa: gegnerische, feindliche Beziehungen etwa: „Könnte ich den Menschen hassen?“ ferner: Macht-Schwäche, Sicherheit-Unsicherheit, Sachlichkeit-Unsachlichkeit, Freude – Leid als polare Gegensätze; ungerechtfertigte erzwungene Eingrenzungen in bestimmten Dimensionen; Erniedrigung, gekränktes Selbstbewußtsein.
 - Sammlung von Symptomen und deren Begründung: Warum fallen gerade diese Symptome auf?
 - Vermutung über Zusammenhänge mit Eingrenzungen und deren Überprüfung im Rahmen eines pädagogischen Gesprächs;
 - Betonung des Zusammen-Lebens in der Praxis: miteinander statt gegeneinander leben.

7.2. Die Schulverweigerung als Ergebnis diffus erlebten schulischen Unbehagens

Seit es Schule gibt, besteht das Phänomen der Schulverweigerung. Was Schule zur Schule macht, widerspricht wesentlichen Merkmalen des Heranwachsenden. So sei nur an die Kontinuität des Lernens, die systematische Geschlossenheit von Lehrgängen, die Regelmäßigkeit der Anwesenheit u.a.m. gedacht. Der Kontinuität des Lernens steht die Punktualität des kindlichen Lernens gegenüber; der Systematik die Zufälligkeit, der Regelmäßigkeit das Nachgeben von Augenblicksstimmungen gegenüber. So verwundert es nicht, daß mit der zunehmenden Durchstrukturierung von Schule das Problem des Fernbleibens zunimmt. Kinder wollen nicht in die Schule. Da aber die Schule nicht isoliert betrachtet werden darf, können auch andere Faktoren, z.B. die familiären Bedingungen dafür verantwortlich gemacht werden, daß Kinder nicht in die Schule wollen oder besser: *können*. Vielfach geben sie an, sie hätten beim Frühstück Schmerzen, außer an Sonntagen; der Lehrer schreie sie an. Manche können jedoch keine Gründe nennen. Selbst die Androhung von Sanktionen bewirkt bei ihnen nichts. Die folgenden Ausführungen zentrieren sich um derartige Auffällig-

keiten, die ich mit „Schulverweigerung“ (‘refusal to go to school’, W. Warren 1948, zit. n. Clyne 1969, S. 54, 343) bezeichne.

7.2.1. Phänomenologische Beschreibung

Sprachlich gesehen steckt in dem Verb „weigern“ die Ableitung von dem Adjektiv mhd. weiger, ahd. weigar „widerstrebend, tollkühn“. Dieses Adjektiv gehört zu dem Verb mhd. wigen, „streiten“, aengl. wigan „streiten“. (Vgl. Duden, Etymologie 1963, S. 758) Das bedeutet, daß im Verb „weigern“ ein aggressives Element mitschwingt. Wer sich weigert, der mobilisiert Kräfte, um sich durchzusetzen; denn er ist entschlossen zu siegen. (Vgl. die Verbindung zu lat. vincere, besiegen) Der Vorsilbe „ver-“ (got. fra-) entspricht hier der Bedeutung von „weg“. Die Kraft wird eingesetzt, um „weg“-zukommen oder um nicht irgendwo hin zu müssen. Wer sich „ver-weigert“, der unterstreicht seine Absicht, mit der Kraft seiner gesamten Person, kompromißlos einer Forderung sich zu widersetzen.

Wenn Kinder die Schule „verweigern“, dann setzen sie sich mit allen ihren verfügbaren Kräften ein, um nicht „hin zu müssen“. Sie befinden sich damit im Widerstreit mit Personen, mit Forderungen und mit Erwartungen. Ihre Entschlossenheit, sich durchzusetzen, zu siegen, ist groß, weil sie mit ihrer gesamten Person für ihre „Weigerung“ eintreten.

Wer sich aber entschieden und mit der ganzen Kraft seiner Person gegen eine Forderung stellt oder wehrt, dem muß eine noch größere „Macht“, ein noch überzeugender „Grund“ oder anderes daran hindern. Die Mitmenschlichkeit gebietet es, daß er ernstgenommen wird.

Die Schulverweigerung darf mit „Schuleschwänzen“ nicht gleichgesetzt werden.

Im Verb „schwänzen“ steckt die Bedeutung „schwenken, putzen und zieren“. Im 16. Jahrhundert kommt die Bedeutung „herumschlendern“ hinzu, das im Sinne von „stolzieren“ gebraucht wurde. Im 18. Jahrhundert erhielt „schwänzen“ die Bedeutung von „bummeln, eine Vorlesung versäumen“ und war auf den studentischen Kreis beschränkt. In die Schülersprache ging die Bezeichnung „die Schule schwänzen“ ein, was so viel bedeutet, wie der Schule fernbleiben, weil man besseres vorhat.

Ein Schüler, der die Schule schwänzt, will also lediglich „bummeln“ und die Schule versäumen. Er will damit anderen seine Macht oder Stärke beweisen, die es ihm ermöglicht, willentlich gegen die Schule, als eine etablierte Autorität, sich zu entscheiden.

Zwar bleibt der Schulverweigerer auch der Schule fern, seine Intention ist aber eine wesentlich andere: er kann nicht in die Schule gehen. Dem „Nicht-Wollen“ des Schulschwänzers entspricht das „Nicht-Können“ des Schulverweigerers. Schulverweigerer streunen während der Schulzeit nicht an anderen Orten herum, sondern fühlen sich „krank“ und möchten zu Hause bleiben. Sie sehen in ihrem Fernbleiben keine Leistung und prahlen damit nicht, sondern leiden vielmehr darunter. Sie haben Glück, wenn die Eltern mit ihnen zum Arzt gehen und wenn dieser ihre „Schulkrankheit“ richtig diagnostiziert.

Die vielfältigen Erscheinungsformen von Schulverweigerung lassen sich auf drei Grundformen zurückführen, nämlich die *offene* (unverdeckte), die *psychosomatische*

und die larvierte (versteckte, heimliche, maskierte) Schulverweigerung. Bei einer offenen Schulverweigerung sagt das Kind unmißverständlich, daß es nicht in die Schule gehen wolle und erregt dadurch oft den Widerstand der Eltern.

„Direktes Schulverweigern ist außer im Schuleintrittsalter als einziges Symptom selten. Dann kommt es vor, daß ein Kind weint, es ablehnt, das Schulgebäude zu betreten und sich an die Mutter klammert, ohne daß es einen Grund dafür angeben könnte außer dem, daß es nicht hineingehen möchte. Doch nach dieser frühen Altersstufe werden die sozialen Sanktionen gegen eine solche Verweigerung des Schulbesuchs so schwerwiegend, daß massivere Gründe erforderlich werden, um die zu überzeugen, die das Kind betreuen.“ (Clyne 1969, S. 77)

Werden diese massiveren Gründe gefunden, dann sprechen wir von einer *psychosomatischen* Schulverweigerung. Bei ihr klagen die Kinder etwa über Leibschmerzen, Übelkeit oder Kopfschmerzen, ohne sich die Ursachen erklären zu können.

„Margaret DO (sc. 7 Jahre alt) z. B. blieb im Bett und ging nicht zur Schule – sie sagte, sie fühle sich nicht wohl. Ihr Aussehen rechtfertigte ihre Behauptungen nicht, sie sah gut und zufrieden aus. Ihre Mutter war so beunruhigt, verwirrt und ärgerlich gewesen, weil sie sich weigerte, aufzustehen und zur Schule zu gehen, daß sie Margaret gezwungen hätte, das Bett zu verlassen und zur Schule zu gehen, hätte das Kind nicht einen konventionell überzeugenderen Grund („Ich fühle mich nicht wohl – ich bin krank“) angeben können, wie das Kind aus früherer Erfahrung sehr wohl wußte. (Auch Joyce LE (sc. 10 Jahre alt) hatte angefangen, über „Schmerzen“ zu klagen, als ihr Vater sie zwingen wollte, die Schule zu betreten.“ (Clyne 1969, S. 77)

Oftmals erbringt die körperliche Untersuchung durch den Arzt keinen diagnostizierbaren Befund einer somatischen Erkrankung. Das Kind behauptet jedoch, zu krank zu sein, um in die Schule zu können und die Mutter/Vater unterstützen diese Behauptung. Die Abneigung des Kindes gegenüber der Schule ist weniger auffällig als bei der offenen Schulverweigerung. Kind und Eltern stimmen darin überein, daß ein Fernbleiben von der Schule das beste ist. Die Kinder bleiben von Zeit zu Zeit zu Hause.

Bei der *larvierten* Schulverweigerung sind die emotionalen Aspekte der Krankheit von Anzeichen einer körperlichen Erkrankung überschattet. Wenn der Arzt empfiehlt, das Kind zu Hause zu behalten – möglicherweise im Bett – fällt auf, daß Kind und Eltern bereitwillig zustimmen. (Vgl. hierzu Clyne 1969, S. 19)

Beispiel:

Harry WT, 10 Jahre alt. Harry war immer ein freundliches, aus sich herausgehendes Kind. Wegen wiederholter bronchitischer Attacken war er in eine Freiluftschule (open-air-school) geschickt worden. Er war gern in diese Freiluftschule gegangen, wo er den ganzen Tag blieb, und es hatte keine Schwierigkeiten und Krankheiten gegeben. Sein Gesundheitszustand verbesserte sich, er wurde aus der Freiluftschule entlassen und in eine gewöhnliche Tagesschule in der Nähe seiner Wohnung geschickt. Seit damals, und das war jetzt seit einem Jahr so, hatte er immer wieder Leibschmerzen und Fieber gehabt, vor allem am ersten Tag nach den Schulferien. Morgens klagte er oft über Leibschmerzen, die sich im Lauf des Tages besserten. Er hatte in diesem Jahr sehr oft die Schule versäumt. Sein Vater glaubte, daß er „sich anstelle“, und war sehr verärgert über ihn. Seine Mutter hatte jedoch das Gefühl, daß hinter den Beschwerden des Jungen mehr stecke als nur Simulieren. Sie hatte eine Reihe Ärzte konsultiert, die zunächst vermutet hatten, der Junge brauche eine festere Hand und es sei nur eine Frage der Ausdauer, ihn immer wieder in die Schule zu schicken, die dann aber stutzten, als das Thermometer zeitweise erhöhte Temperaturen aufwies. Die Untersuchung im Krankenhaus führte zu nichts.“ (Clyne 1969, S. 234)

Nachdem wir drei Arten von Schulverweigerung kennengelernt haben, können wir nach den Merkmalen der Schulverweigerung fragen. Ich deute die Schulverweigerung in Anlehnung an Clyne (1969) als eine *Beziehungsstörung* des Kindes zu seiner Umgebung, seinen Eltern, Geschwistern, Freunden, ja sogar zu Spielsachen und Büchern. Eines der kennzeichnendsten Merkmale ist, „daß sie (sc. die Schulverweigerer) Beziehungen zu mehr als einer begrenzten Zahl von Personen nicht gleichzeitig ertragen konnten“. (Clyne 234; vgl. auch S. 235, 236) Damit ist zunächst einmal auf einen *eingrenzenden* Faktor hingewiesen.

Mit dieser Anlehnung an Clyne müssen andere Erklärungsansätze von Schulverweigerung abgelehnt werden. Schulverweigerung ist demnach (a) kein Verhaltenssymptom einer organischen Krankheit, (b) keine Simulation und kann daher auch nicht mit disziplinierenden Mitteln wie z.B. Strafe behandelt werden, (c) nicht auf eine übermäßige Forderung der Schule zurückzuführen, denn die Schulverweigerer sind durchaus keine leistungsschwachen Schüler; (d) nicht die Folge nachlassender elterlicher Autorität, noch das Ergebnis nervöser Erschöpfung der Kinder; (e) nicht die Folge einer konfliktgeladenen Situation; (f) keine Phobie; (g) keine Trennungsangst, (h) keine Leistungsangst und (i) auch keine Depression, obgleich diese eines der Hauptmerkmale von Schulverweigerung ist.

Weitere Merkmale der Schulverweigerung sind nach Clyne *Regression* (also Rückschritt, -fall auf Verhaltensweisen einer durchlaufenen Entwicklungsstufe z.B. die Kleinkindersprache eines Schulanfängers), *Rückzug* (in sich selbst), *Ambivalenz* (Mehrdeutigkeit, einmal sagt er so, das andere mal so, wie meint er es nun) und *Schuld* (Gewissensnot).

Merkmal 1: Die Regression

Die Regression steht mit der Unfähigkeit der Schulverweigerer in Beziehung, zu mehr als ein oder zwei Personen Beziehungen gleichzeitig aufrecht zu erhalten. Der Rückfall auf Verhaltensmuster und Haltungen auf frühere Entwicklungsstufen findet nur in Situationen von schwerem Streß oder Unglück statt. Er stellt eine „angeborene“ (sc. erblich festgelegte) Art und Weise des jungen Menschen dar, mit Ängsten und Belastungen umzugehen.

Die Regression auf eine frühere Entwicklungsstufe schränkt die kindlichen Kontakte zur Umwelt ein. Sie muß als weiterer *eingrenzender* Faktor berücksichtigt werden.

Der Patient, der mit seinen Ängsten beschäftigt ist, kann seinen Alltagsaufgaben nicht nachkommen oder den Zustand seiner herkömmlichen Beziehung aufrechterhalten. Wenn der Arzt ihm Bettruhe verordnet, dann gestattet er ihm die Regression. In der Regression wird der Kranke oft ohne weitere therapeutische Hilfe gesund. Gesunde wie Kranke regredieren hin und wieder. Damit würde der *positive* Effekt dieser Art von Eingrenzung belegt werden.

Pathologisch wird dieser Zustand aber dann, wenn er sich zeitlich ausdehnt und irreversibel bleibt. Isolierte Merkmale dieser Regression sind dann: Rückkehr zur Flasche, Enuresis, Einkoten und Babysprache oder diffuser unangemessener jugendlicher und kindlicher Manierismen verbunden mit einem verstärkten Abhängigkeitsbedürfnis. Die regressive Tendenz von Schulverweigerern zeigt sich in dem Wunsch, sich von der Schule zurückzuziehen. (Vgl. Clyne 238) Das Anklammern und die Abhängigkeit werden von den Eltern als Rückkehr in frühkindliches Verhalten empfunden. (Vgl. ebd. S. 240)

Merkmal 2: Der Rückzug

Der Rückzug des Schulverweigerers ist „mit dem Rückzug einiger Saugarme eines Oktopus“ (Clyne 241) vergleichbar, der dem Tier nur einen reduzierten Kontakt mit der Umwelt erlaubt. So ziehen sich auch Schulverweigerer nicht vollständig zurück, „sondern sie fahren in begrenzter oder beschränkter Weise fort, ihre Fähigkeit zur

Herstellung von Beziehungen zu anderen zu prüfen, und die Reaktion von anderen ihnen gegenüber abzuschätzen“. (Ebd. 241) Auch hier findet eine Eingrenzung der Menschen statt.

Die positive Funktion des Zusammenbruchs der Beziehungen und des Rückzugs von der Welt besteht darin, daß der Mensch verhindert wird, „seine Konflikte auf die Außenwelt zu projizieren, und er versucht, ihnen in seinem Inneren entgegentreten“ (Clyne, 291), daß er also die Probleme mit sich selbst lösen möchte. Das kann spontan oder nach kurzer Behandlung durch einen Therapeuten besonders in der Kindheit zur Heilung führen. Daher ist das Bedürfnis nach einem heilenden Rückzug des Schulverweigerer von der Schule zu respektieren und vom Arzt oder vom Lehrer zu gewähren.

Merkmal 3: Die Ambivalenz

Die Entstehung und der Fortbestand zwiespältiger kindlicher Gefühle gegenüber anderen Menschen verändert die Beziehungen des Kindes zu seiner Umwelt. (Vgl. Clyne 242) Ambivalente Gefühle tauchen immer dann auf, wenn ein Widerspruch zwischen spontanen Wünschen und den von der Umwelt auferlegten Verboten vorliegt. Der einzelne ist einer Eingrenzung seiner Wünsche ausgesetzt, womit durchgängig eine Eingrenzung betroffener Menschen aufgewiesen werden kann. In der Regel erleichtern die Zuneigung oder die Liebe des Kindes zum Erwachsenen die Überwindung ambivalenter Gefühle. Ein gesundes Kind kann anderen Menschen zuliebe Eingrenzungen ertragen. Es erfährt durch einen Verzicht auf seine Wünsche, Triebe oder unmittelbare Lust eine größere Befriedigung und erlebt somit eine Bereicherung, weil es von den Eltern oder der Gruppe aufgenommen wird. Sobald jedoch der Verdacht aufkommt, nicht mehr geliebt zu werden oder die Befriedigung sich als unzulänglich erweist, beendet das Kind den Verzicht auf Wünsche und Bedürfnisse. Es gerät damit in einen „ambivalenten emotionalen Konflikt“ (Clyne 242). Diese Situation ist für die Schulverweigerung typisch.

Ein Beispiel für ein ambivalentes Verhalten

Schulverweigernde Kinder behandeln ihre Bezugsperson, zumeist ihre Mutter, als ob sie eine Stoffpuppe wäre, nämlich in einem Augenblick liebevoll zärtlich, in einem anderen dann häßlich, abweisend, vernachlässigend; sie gehen von ihr weg und lassen sie stehen. Wenn sie aber die Angst überfällt, dann fliehen sie wieder zu ihr und erwarten, daß sie sie annimmt, als wäre nichts geschehen.

Merkmal 4: Schuld

In der Haltung von Schulverweigerern dominieren Feindseligkeiten. Liebesgefühle werden nicht zugelassen oder erscheinen als zweitrangig. Liebe und Feindseligkeiten werden von Schulverweigerern oft gleichzeitig oder kurzzeitig hintereinander empfunden. Im Leben des jungen Menschen sind Liebe und Feindseligkeit noch nicht miteinander verbunden. Clyne vermutet wesentliche Ursachen in der Familie, wenn dem Kind gegenüber zwiespältige Gefühle entgegengebracht werden, oder wenn es wenig Möglichkeiten hatte, seine Gefühle von Liebe und Feindseligkeit „zu erweitern und zu prüfen“. (Clyne, S. 248)

In der Schule erlebt das Kind, wie schwierig es ist, wenn seine liebenden und feindseligen Gefühle durch seine Kontakte zu Lehrer und Mitschülern ständig gereizt werden. Es fühlt sich gezwungen, die gefühlsmäßige Bindung an die Eltern zu lockern

und an andere zu verstärken, die – wie z. B. der Lehrer – Autorität verkörpern, aber nicht notwendigerweise Liebe geben oder bekommen wollen, so wie dies bei den Eltern der Fall ist. Ferner kann das Kind nicht vermeiden, daß es zwischen ihm und dem Mitschüler zu Rivalitäten kommt.

Alle diese emotionalen Erlebnisse bereiten ihm Angst. Es wird verständlich, daß die Symptome bei Schulverweigerern vorrangig das Ziel hatten, die Angst abzuwehren. Nach Clyne können Depressionen, Rückzug, Reizbarkeit, Aggression, Furcht und projektive Symptome zum Schutz vor spontaner Angst entwickelt worden sein. Aber sie konnten das Kind vor der vermehrten Angst nicht schützen, die der äußere Kontakt mit anderen Kindern in der Schule verursachte. Hier wird die eingrenzende Wirkung der schulischen Situation deutlich. In der Schule befindet sich das Kind in der Situation, daß es sich immer dann, wenn es im Kontakt mit dem Lehrer und seinen Mitschülern ist, an seine feindseligen Gefühle erinnert. Zeigt es sie, etwa durch sein Verhalten, dann wird es wahrscheinlich ermahnt, geschimpft oder abgelehnt. Da es Angst vor diesen Folgen hat, möchte es fliehen. Es kann aber nur indirekt davonlaufen, nämlich in eine frühere emotionale Entwicklungsstufe. Dort kann es Lehrer und Mitschüler hassen, ohne negative Folgen befürchten zu müssen. Es geht zwar ohne Strafe aus, aber in ihm entstehen dennoch Schuldgefühle, weil es weiß, daß Lehrer und Mitschüler so nicht recht behandelt werden. (Vgl. Clyne 250) Das Schuldgefühl verschwindet, wenn der regressive Prozeß den Punkt erreicht, „wo das Kind wichtigen Menschen gegenüber wie ein kleines Kind gegenüber Übergangsobjekten *empfindet*“ (Clyne 250) (Anm.: Übergangsobjekte sind Gegenstände, wie z. B. eine Stoffpuppe, die man lieben, aber auch genauso gut schlagen oder zerstören kann, ohne daß man darüber traurig sein muß oder daß darüber das Gefühl der Schuld auftaucht.)

Zur Erinnerung: Die Schulverweigerung ist vor allem die Erkrankung der Beziehungsfähigkeit des Menschen. Diese Erkrankung ist durch die Ambivalenz von Beherrschung und Unterwerfung, von feindseligen und liebenden Gefühlen gekennzeichnet. Um aus dieser Situation herauszukommen, regrediert das Kind bezüglich seines Verhaltens und Empfindens auf eine niedrigere Entwicklungsstufe, und zieht sich teilweise zurück. Hervorgerufen wird die Regression durch ein Schuldgefühl, das durch die ambivalente emotionale Situation ausgelöst wird. Angst und Depression stellen sich in der Regel dazu ein.

Bei den auffälligen Verhaltensweisen schulverweigernder Kinder lassen sich vielfältige Eingrenzungen herausstellen: (a) die Eingrenzung der Menge der Bezugspersonen auf eine oder zwei zu gleicher Zeit; (b) die Eingrenzung der Verhaltensmuster und Empfindungen auf frühere Entwicklungsstufen im Rahmen der Regression. Diese führt zu einer Einschränkung auch des Realitätssinns, sie unterbricht die soziale Entwicklung und behindert oder legt das emotionale Wachstum still. (c) Der Rückzug grenzt die kindlichen Kontakte zu seiner Umgebung ein und (d) die Ambivalenz hat die Eingrenzung spontaner Wünsche zur Folge, weil die Umwelt Verbote errichtet hat. Damit dürfte ein weiterer Beleg erbracht worden sein, daß die Eingrenzung menschlicher Möglichkeiten nicht nur ein potentiell krankmachender Faktor ist.

7.2.2. Beispiel: Lilian (aus Clyne 1969, S. 41–42)

Lilian WA, 6 Jahre alt. Frau WA suchte mich mit ihrer Tochter Lilian auf und sagte, Lilian habe über Leibschmerzen geklagt, weigere sich zu essen und weine in letzter Zeit viel (an dieser Stelle fing Lilian zu weinen an). Frau WA fügte hinzu, der Hauptgrund, warum sie Lilian zu mir bringe, sei der, daß Lilian nicht zur Schule gehen wolle. Lilian war mit einer kleinen Freundin zur Schule gegangen. Vor ein paar Tagen aber, als ihre Abneigung gegen den Schulbesuch stärker geworden war, hatte Frau WA Lilian zur Schule gebracht: Am Schultor hatte Lilian zu weinen angefangen und konnte nur mit viel gutem Zureden so weit gebracht werden, die Schule zu betreten. Als Lilian nach der Schule heimkam, sagte sie zu ihrer Mutter: „Es war gut, daß du mich hingebracht hast; ich fand es trotz allem ganz nett.“

Unser Gespräch ging um die Schwierigkeiten, die Kinder haben, wenn sie ihre Mütter verlassen müssen.

Ungefähr acht Monate nach dem ersten Gespräch bekam Frau WA ein Baby. Lilians Schul-schwierigkeit muß zur Zeit der Konzeption dieses Kindes entstanden sein (eine nicht seltene Beobachtung). Hätte ich damals an die Möglichkeit einer Schwangerschaft bei der Mutter gedacht, hätte ich ganz bestimmt das Baby-Thema zur Sprache gebracht und gefragt, wie Lilian darüber denke. Ich war erstaunt gewesen, warum Lilians Schulverweigern gerade zu diesem Zeitpunkt einsetzte. Schließlich war sie ein Jahr lang ohne Schwierigkeiten zur Schule gegangen. Aber wie das so oft passiert, weder Mutter noch Kind gaben ihre Geheimnisse preis. Alles, was Frau WA mir gesagt hatte, war, daß sie selbst in letzter Zeit deprimiert und reizbar gewesen sei. Jedenfalls schien unser Gespräch über die Ängste von Müttern und Kindern vor dem, was dem anderen passieren könnte, während sie voneinander getrennt sind, und die Beruhigung, die Lilian dadurch empfand, daß sie ihre Ängste offenbaren konnte, hilfreich gewesen zu sein.“

Wie dieses Beispiel zeigt, müssen wir bei der Schulverweigerung zunächst eine Beziehungsstörung vermuten, die oft durch die Angst um das Wohlergehen des anderen ausgelöst wird. Lilian hatte Angst um ihre Mutter bei der Trennung vor der Schule. Diese Angst konnte ausgelöst worden sein, durch die Schwangerschaft ihrer Mutter. Damit kann auch die Angst vor einem Verlust der eigenen Rangordnung in der Familie zusammenhängen: Lilian könnte glauben, daß sie nicht mehr so viel gelte, wenn ein Geschwisterchen da ist. Wenn Clyne in dem Beispiel den Grund seines Erfolgs bei Lilian in der Möglichkeit, die Ängste zu offenbaren, sah, dann scheint mir das ein bißchen wenig zu sein. In Wirklichkeit geschah nämlich in diesen Gesprächen wesentlich mehr: es wurde der Geist des Mädchens angesprochen, es wurde ihm ein Ausweg gezeigt, wie es wieder zu sinnvollen, werterfültem Leben finden könnte. Mit Hilfe dieses Ausblicks konnte sie die Situationen nach dem Gespräch meistern: die Entbindung, die Aufnahme des Kindes in der Familie und die Bereitschaft, wieder in die Schule zu gehen.

Also: wir müssen unser Augenmerk auf Wege lenken, die dem schulverweigernden Kind zeigen, wie es in seiner eingegrenzten Beziehungsfähigkeit dennoch Sinn findet. Clyne hat mit seinem Gespräch „Glück“ gehabt; Lilian hätte aber genauso gut weiterhin die Schule verweigern können.

Für Lehrer, die wesentlich intensiver mit dem Kind in Kontakt treten können als der Arzt (z. B. Clyne), lassen sich die folgenden Anmerkungen machen. Ich wähle aus dem Leitfaden (Punkt 6) nur die zentralen Aspekte aus, weil er im vorigen Beispiel ausführlich konkretisiert worden ist.

Da ich bereits die wichtigsten Eingrenzungen Lilians in Anlehnung an Clyne genannt habe, möchte ich sie *bewerten*. Aus der Sicht der Mutter sind die Eingrenzungen (Lösung von Mutter; Geburt eines Geschwisterchens) unumgänglich und sinnvoll.

Aus der Sicht des Kindes jedoch ist die Lösung von der Mutter zunächst sinnlos und wird erst später – rational nachvollzogen – als sinnvoll deklariert. Dem Kind erscheint es sinnlos, eine Beziehung zu dem Geschwisterchen aufnehmen zu müssen, obwohl es das Geschwisterchen nicht wollte. Die durch die Schwangerschaft der Mutter verursachten Eingrenzungen des Kindes sind jedoch unumgänglich.

Die vom Kind erlebten Eingrenzungen wirken sich vor allem in der emotionalen Dimension aus: Lilian hat Angst, die Liebe der Mutter zu verlieren. Die erwähnten Symptome haben die Funktion, die Mutter an sich zu binden.

Die Eingrenzungen in der emotionalen Dimension wirken auf die geistige Dimension. Das Kind hat Mühe, Sinn- und Wertverwirklichungsmöglichkeiten zu sehen. Seine Schuldgefühle können sich zu einer Neurose auswachsen. In der kognitiven Dimension können sich Wissenslücken einstellen, weil sich das Kind mit vielen anderen Problemen beschäftigen muß. Unsicherheit, Angst, Sorgen und Erregungen wirken sich belastend in der emotionalen Dimension aus. Und in der physischen Dimension sind Essensstörungen genannt worden, die zu Abmagerung, diese wiederum zum Kräfteschwund, zu Müdigkeit und rascher Erschöpfung führen.

Welche gezielten *Hilfen* stehen dem Lehrer zur Verfügung?

Da die Eingrenzungen nicht ungeschehen gemacht werden können, sind sie zu *ertragen*. Die vom Kind geäußerten Befürchtungen jedoch werden ausgeräumt. So kann der Mutter angeraten werden, daß sie ihr Kind in die Arme nimmt, es beachtet, sich um es kümmert, bei seinen Hausaufgaben hilft u. a. m. Damit erlebt es, daß die Liebe der Mutter zu ihm trotz der Schwangerschaft nicht geringer wird. Zu diesem Zweck sollte der Lehrer erlauben, das Kind einige Tage zu Hause zu belassen. Hierbei muß er jedoch sicherstellen, daß daraus dem Kind keine schulischen Nachteile erwachsen: es wird von Klassenkameraden unterrichtet, darüber was durchgenommen wurde, wie die Hausaufgabe lautet. Auch der Lehrer kann sich gelegentlich um das Kind kümmern. Damit das Kind sein Schicksal ertragen lernt – und insofern Einstellungswerte verwirklicht – wird vom Lehrer eine *Existenzanalyse* durchgeführt. (Vgl. Frankl) Hier wird dem Kind klar gemacht, welche Möglichkeiten es hat, in seinem eingegrenzten Leben Sinn zu finden. Der Lehrer wird ihm mitteilen, daß es im Leben darauf ankommt, auch einmal nachzugeben, Unabänderliches zuzulassen, Ja zum Geschwisterchen zu sagen; denn dieses werde ja auch nicht gefragt, ob es kommen möchte oder nicht. Und das Baby braucht Hilfe, die es ihm gewähren kann. In den ersten Tagen nach der Entbindung kann auch die Mutter Unterstützung durch ihr großes Kind gebrauchen. Schließlich kann der Lehrer noch darauf hinweisen, daß es bestimmt gut schlafen kann, wenn es kräftig geholfen hat. Dem Kind werden hier Wertmöglichkeiten gezeigt, die es ergreifen kann.

Der Lehrer hat weitere Hilfen zur Verfügung. In leichten Fällen von Schulverweigerungen, etwa wenn das Kind selbst noch nicht entschieden hat, wenn es in seiner Verweigerung schwankt, dann kann es der Lehrer *ermutigen*, doch in die Schule zu gehen und ihm zugleich damit Möglichkeiten aufzeigen, wo es in der Schule sich einbringen, sich beteiligen kann, wo es gebraucht wird und wo es „schön“ sein kann, mit den Klassenkameraden zusammen zu sein.

Jedem Kranken tut es gut, eine gute Beziehung zum Mitmenschen zu haben, insbesondere zum behandelnden Arzt. So fühlt sich auch das schulverweigernde Kind

wohler, wenn es weiß, daß es der Lehrer mag. Aber es wird vom Lehrer nicht erwarten, daß es von ihm geheilt wird. Daher wird es ihm auch weniger Vertrauen entgegenbringen. Dennoch kann der Lehrer das Kind von seiner Bereitschaft, ihm zu helfen, überzeugen, indem er sich für seine Sorgen interessiert, seine Schulverweigerung akzeptiert, seine Probleme zu verstehen versucht, ohne moralisch zu werten. Wenn die Pflege eines Lehrer-Schüler-Bezugs langfristig durchgehalten wird, dann kann auch im Kind ein Vertrauen zu dem Lehrer auftauchen, das in Krisenzeiten beruhigend auf das Kind wirkt. Es lernt, seine Sorgen dem Lehrer mitzuteilen, sie „auf ihn zu werfen“, sich von ihnen zu lösen. Dadurch gelingt es ihm, von seinen Problemen wegzudenken, und in anderen Bereichen wieder Sinn zu finden und Werte zu verwirklichen, was ein erster Schritt zur Gesundung ist. (Vgl. Clynes Ausführungen über die Beruhigung aus ärztlicher Sicht).

Gelingt es dem Lehrer, in der vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Beziehung das Kind zu ermuntern, sein „Herz auszuschütten“, dann wendet er die Technik der *Katharsis* (Reinigung; vgl. Clyne, S. 299f.) an. Das Kind faßt hierbei seine Ängste und Konflikte in Worte, die auf diese Weise Gestalt annehmen und ein Ganzes werden. Dadurch kann sie der Lehrer erkennen und kann dazu seine Meinung sagen. Allerdings hilft die Technik des Spielens und Malens nur bei milden Formen des Schulverweigerens. Im Spiel und beim Malen kann das Kind die negativen Emotionen, wie z.B. Feindseligkeitsgefühle äußern, ohne daß andere dadurch verletzt werden. Diese Techniken werden am besten in einem gemütlichen Zimmer durchgeführt, vielleicht zu Hause beim Lehrer oder beim Kind. In einer entspannten Umgebung kann das Material, das die Kinder beim Malen, Spielen oder auch beim Erzählen produzieren, angemessen *gedeutet* werden. Die Umgebung des Kindes kann dem Lehrer so manchen Hinweis für die Auslegung des Materials geben. Das Ziel der Deutungen besteht darin, daß das Kind Einsichten gewinnt in seine Motivationen und es lernt, sich, seine Gefühle und Handlungen zu verstehen.

Clyne vertritt zu Recht die Auffassung, daß eine therapeutische Qualifikation hierfür erforderlich ist. Obwohl der Lehrer hierfür nicht qualifiziert ist, kann er dennoch Erlebnisse und Gefühle des Schülers mit diesem zusammen besprechen. (Vgl. S. 302f.) Insbesondere sind die Gefühle anderen gegenüber, wie z.B. Feindseligkeiten/Haß oder Liebe, Furcht allein gelassen zu werden oder verfolgt zu werden, zu besprechen. (Vgl. Clyne 309)

Wenn der Lehrer davon überzeugt ist, daß es sich um eine echte Schulverweigerung handelt, dann empfiehlt sich eine „*gewährende Haltung*“ (Clyne 275), die den Schüler einige Zeit zu Hause beläßt. Ein *Wechsel der Klasse* oder *der Schule* ist ebenfalls angezeigt. In schweren Fällen ist eine Überweisung zu einem Arzt oder Therapeuten unumgänglich. Auf alle Fälle ist *Strafe zu vermeiden*. Wagt sich der Lehrer gar nicht an das Kind heran, dann sollte er den Eltern den Rat geben, mit ihrem Kind zum Arzt zu gehen. Vielleicht nimmt er selbst mit dem Arzt Kontakt auf und berichtet ihm von seinem Verdacht, damit dieser die Symptome nicht nur medikamentös behandelt.

7.2.3. Übungsbeispiel „Schüler F.D.“

Die schulischen Leistungen von F.D. lagen bis in die fünfte Klasse um den Durchschnitt von Drei. Im 6. Schuljahr trat eine Leistungsver schlechterung ein, verbunden mit einem Nachlassen der Mitarbeit, Zunahme der Vergeßlichkeit und Unzuverlässigkeit. In der fünften Klasse fehlte er an zwölf Schultagen. Im sechsten Schuljahr jedoch an 71 Schultagen.¹

Was war los?

Die Mutter meldete den Jungen am Ende des fünften Schuljahres an einem anderen Ort zur Schule an. Sie war mit ihren zwei Kindern „Hals über Kopf“ von ihrem Mann, einem Verwaltungsangestellten aus R., weggezogen und wohnt jetzt bei ihren Eltern in N. Sie konnte den vermehrten Alkoholkonsum ihres Mannes und die Begleitumstände nicht mehr ertragen. Sie informierte die Lehrkräfte über die familiären Gründe des Schulwechsels.²

Nach Auskunft der Lehrkraft verhielt sich F.D. im Unterricht unauffällig und arbeitete interessiert mit. Nur während der Pausen sonderte er sich von seinen Mitschülern ab.³ Eine Woche nach der Umschulung fehlte er wegen einer Erkältung und kurz darauf wegen einer Magen- und Darmverstopfung. In den nächsten Tagen nahm er regelmäßig am Unterricht teil, fehlte aber anschließend erneut drei Tage lang. Die Mutter entschuldigte ihn wieder mit einer Magen- und Darmverstopfung. Vier Tage danach begannen die Sommerferien.

Bereits nach dem dritten Tag des neuen Schuljahres fehlte F.D. wegen Erkältung, Magen- und Darmverstopfung, Kopfschmerzen und Fieber.⁴ In der nächsten Zeit sollten die Polypen von F.D. geklappt werden. Zu diesem Zweck sollte er ins Krankenhaus. Da aber eine Klassenfahrt anstand, wollte F.D. in dieser Zeit ins Krankenhaus, weil er ohnehin nicht mit auf die Fahrt gehen wollte. Begründung: er kenne seine Mitschüler noch nicht genügend gut.

Die Klassenlehrerin riet der Mutter, ihren Sohn umzustimmen. Sie sprach auch selbst mit ihm. Ihre Begründung lautete: die fünf tägige Fahrt stelle eine ausgezeichnete Gelegenheit dar, in die Klassengemeinschaft aufgenommen zu werden. Der Junge ließ sich überreden.⁵

Die Fahrt verlief problemlos. F.D. beteiligte sich an allen Unternehmungen und fiel auch nicht als Außenseiter auf. Aber nach der Fahrt fehlte er sofort eine Woche lang wegen der Operation und daran anschließend wegen deren Nachwirkungen.

Jetzt schaltete sich der behandelnde Arzt ein, weil er glaubte, F.D. würde simulieren.⁶ Er informierte die Lehrkraft von seiner Vermutung, was diese überzeugte. Sie sprach mit F.D.'s Mutter darüber, die zugab, daß auch sie von der Echtheit der Krankheiten nicht überzeugt sei. Sie konnte sich jedoch die Krankheiten nicht erklären, weil der Junge niemals über die Schule klagte.⁷

Vermutlich hat über diese Unterredung die Mutter mit ihrem Sohn gesprochen; denn daraufhin besuchte er einige Wochen regelmäßig die Schule.⁸ Doch dann häuften sich wieder die Erkrankungen: Erkältung oder Magen- und Darmverstopfungen. Nach den Weihnachtsferien kam F. ebenfalls nicht zum Unterricht.⁴

Im Gespräch mit der Lehrkraft gab die Mutter zu, hilflos zu sein. Sie erzählte, daß der Junge sich weigere aufzustehen. Ihre Drohungen halfen nichts. Während eines Besuches der Lehrkraft gelang auch dieser nicht, mit F. zu sprechen. Er äußerte nur, er wüßte selbst nicht, warum er nicht in die Schule wolle. Er fühle sich einigermaßen wohl in der Klassengemeinschaft. Er versprach, sich zu bessern.⁸ Die Vermutung der Lehrerin und der Mutter war, daß „hinter“ dem Verhalten des jungen Menschen eine seelische Ursache verborgen sei. Sie beschlossen, einen Psychologen und die Beratungslehrerin einzubeziehen.

Weitere Informationen:

- Die Mitschüler äußerten gegenüber der Lehrerin, daß es ihnen schwerfalle, mit F. in Kontakt zu kommen, da er häufig fehle. Das heißt, daß ihn in der Abwesenheit niemand besuchte.⁹
- Der Arzt konnte lediglich Polypen diagnostizieren aber keine weiteren organischen und funktionellen Erkrankungen.¹⁰
- Die Beratungslehrerin erfuhr sehr wenig von F.D. Er machte ihr einen verschlossenen Eindruck. Der Versuch, durch gemeinsames Spielen die Ursachen des häufigen Fehlens zu erfahren, schlug ebenfalls fehl.¹¹
- Bei dem Psychologen der kirchlichen Beratungsstelle konnte sich vor allem die Mutter ihren Kummer von der Seele reden. Der Junge hingegen erschien zu einem anderen Termin, konnte

aber nicht zum Erzählen gebracht werden. Einen weiteren Termin nahm er nicht wahr. Die Mutter erzählte, er habe sich hartnäckig geweigert.¹¹

Anmerkungen zum Beispiel:

- ¹ Die fast sechsfache Steigerung der Schulversäumnisse läßt den Verdacht auf Schulverweigerung aufkommen.
- ² Familiäre und womöglich auch berufliche Schwierigkeiten sind festzuhalten.
- ³ Erste Anzeichen einer Schwäche, soziale Beziehungen zu pflegen.
- ⁴ Die ersten Tage nach den Ferien sind für Schulverweigerer immer kritisch.
- ⁵ Hier wurde die Methode der Überredung angewandt, die pädagogisch wenig erfolgreich ist, weil hier nur an den guten Willen des Kindes appelliert wird. Schulverweigerung aber mit Willen überhaupt nichts zu tun hat; es ist ein Unvermögen.
- ⁶ Der Verdacht auf Simulation kränkt den echten Schulverweigerer.
- ⁷ Echte Schulverweigerer klagen nicht über die Schule:
- ⁸ Die moralische Kategorie ist hier verfehlt.
- ⁹ An der sozialen Beziehungsverbesserung wurde nicht intensiv gearbeitet.
- ¹⁰ Der Arzt hat nach sozialen und emotionalen Ursachen der Krankheit nicht gesucht.
- ¹¹ Hier werden die Grenzen der Beratung deutlich.

Einige Arbeitsaufgaben:

- Stellen Sie die Diagnose und begründen Sie ihre Meinung.
- Was hätten Sie als Lehrer unternommen?
- Welche Versuche zur Hilfe mußten scheitern aufgrund Ihres Wissens über ähnlich gelagerte Fälle?
- Welcher Bereich möglicher Eingrenzungen ist überhaupt nicht angesprochen worden?
- Entwerfen Sie mit Hilfe des Leitfadens (Punkt 6) eine wirksame pädagogische Hilfe.

Lösungsvorschläge

Unter dem pädagogischen Aspekt sind vor allem die Eingrenzungen zu vermeiden, die F.D. bisher auszuhalten hat. Das bedeutet, daß versucht werden muß, ihm aufzuzeigen, wie es möglich ist, daß er in seinem Leben Sinn findet und verwirklichen kann. Einen Beitrag kann der Lehrer dazu liefern, indem er das macht, was bisher unterblieben ist: dem jungen Menschen vertrauen, ihn also einbinden in den pädagogischen Bezug zwischen Lehrer und Schüler; dem Jungen Zeit lassen, um sich einzugewöhnen; ihm seine Gefühle ausdrücken lassen entweder verbal, zeichnerisch/malerisch, schriftlich im Rahmen eines gemeinsamen Klassenaufsatzes zum Thema „Wie ich mich in der Schule in meiner Klasse fühle“ (Anm.: Der Lehrer würde sicherlich wertvolle Einblicke in das Innenleben aller seiner Schüler gewinnen.) Ferner empfiehlt sich eine gewährende Haltung, also den Jungen eine gewisse Zeit zu Hause zu belassen, wobei jedoch sichergestellt sein muß, daß F.D. auch zu Hause am unterrichtlichen Geschehen indirekt teilnehmen kann. Klassenkameraden könnten ihn besuchen und ihm die Hausaufgaben erklären; bei schwierigen Inhalten könnte vielleicht der Lehrer die Erklärung mit einem Hausbesuch verbinden. Daß dies nur hin und wieder geschehen kann, versteht sich von selbst. Schließlich ist auch die Beziehungsfähigkeit zu entwickeln, etwa durch soziale Rollenspiele und Unterstützung von Schülerfreundschaften. Auch das kann mehreren Kindern in der Klasse gut

tun und das soziale Klima verbessern. Briefe zwischen dem Lehrer und F. D. könnten sich als vorteilhaft herausstellen.

Clyne vertritt in seinem Buch die Meinung, der Arzt für Allgemeinkrankheiten sollte sein Augenmerk auch auf Schulverweigerer legen, weil er damit die Behandlung in einem Zeitpunkt einleiten könnte, in dem sich noch keine Verfestigungen gebildet haben. Wenn es tatsächlich darauf ankommt, die Schulverweigerung *möglichst frühzeitig zu erkennen*, dann kann auch der Lehrer – so meine Überzeugung – einen ganz wesentlichen Beitrag leisten. Der Lehrer müßte sogar noch um ein Vielfaches besser die ersten Anzeichen von Schulverweigerung erkennen können, weil er ständig mit dem Kind zu tun hat. Wenn dadurch der Arzt früher aufgesucht wird, dann stehen die Chancen der Heilung von Schulverweigerung gut.

Daher sehe ich eine wichtige *Aufgabe des Lehrers* darin, Schulverweigerung zu diagnostizieren und leichte Fälle mit Hilfe der Technik der Katharsis (Reinigung, Herz ausschütten) zu behandeln. Da diese Technik ohnehin in einer echten pädagogischen Haltung begründet liegt, braucht sich der Lehrer lediglich ein bißchen mehr Zeit für seine Kinder zu nehmen, die nicht gerne zur Schule gehen: der Eintrag ihres Namens in die Fehlliste und das Einsammeln der Entschuldigung genügen nicht. Er wird sehr sorgfältig Kinder beobachten, die wegen „Bauchweh“, „Erbrechen“, „Appetitlosigkeit“ oder wegen „Depression“ fehlen, damit er nicht hinter jedem Symptom gleich eine Schulverweigerung vermutet. Hat sich aber sein Verdacht erhärtet, dann wird er den Erziehungsberechtigten anraten, das Kind wegen des Verdachts auf Schulverweigerung beim Arzt vorzustellen.

Am besten wäre es, wenn eine Art *Gemeindearbeit* ins Leben gerufen werden könnte. In diesem Rahmen könnten die Eltern schulpflichtiger Kinder zu Beginn eines jeden Schuljahres von Lehrer, Arzt und – so weit möglich – Psychologen über das Phänomen der Schulverweigerung aufgeklärt werden. Daraus könnte eine Art Selbsthilfegruppe gebildet werden, in der Lehrer, Eltern, Arzt, Psychologe ihre Erfahrungen gegenseitig austauschen.

7.2.4. Erkennungs- und Maßnahmebogen

1. Abgrenzung von ähnlichen Auffälligkeiten: Schuleschwänzen oder Schulverweigerung
2. Welche Symptome treten in der Reihenfolge ihrer Entstehung auf?
 - 2.1. Diffuse Abneigung gegen die Schule?
 - 2.2. Emotionale Symptome
Depression, Rückzug, Reizbarkeit, aggressives Verhalten, Befürchtungen, Ängste, Zwänge (z.B. übermäßig ordentlich, anständig), Appetitlosigkeit (Anorexie), Schlaflosigkeit, Hypochondrie (z.B. übermäßiges Interesse an Krankheiten), Nägelkauen (selten), Daumenlutschen (selten), Bettnässen (Enuresis)
 - 2.3. Somatische Symptome
gastrointestinal: Leibschmerzen, Durchfall (Diarrhoe), Erbrechen/Übelkeit
im Respirationsraum: Husten, Erkältung, Katarrh, Halsentzündung, Fieber, Ohrenschmerzen, Asthma
allgemeine Schmerzen: Schmerzen in den Beinen, im Hals, Kopfschmerzen
Verletzungen durch Unfälle
Nesselsucht, -fieber
- 2.4. Soziale Symptome
– Beziehungsunfähigkeit zu mehr als ein oder zwei Personen zu gleicher Zeit

3. Folgen von Schulverweigerung für den Betroffenen (Sie sind wichtig zu kennen, falls die Schulverweigerung nicht rechtzeitig erkannt worden ist.)
 - 3.1. Im personalen Bereich: Selbstwertgefühl leidet, Sinndefizit
 - 3.2. Im kognitiven Bereich: Leistungsver schlechterung, Verminderung des Realitätssinnes (Identitätsprobleme)
 - 3.3. im emotionalen Bereich: emotionale Unreife, Verhinderung des emotionalen Wachstums (Sensibilisierungsproblem)
 - 3.4. Im physischen Bereich: Anfälligkeiten für Krankheiten, Anfälligkeit für Unfälle, Schmerzen.
 - 3.5. Im sozialen Bereich: Beziehungsarmut, Einschränkungen der Beziehung hinsichtlich Quantität und Qualität
4. Ursachen der Schulverweigerung
 - 4.1. Störungen in der Beziehung des Kindes zu seiner Umgebung (seinen Eltern, Geschwistern, Freunden; zu Spielsachen und Büchern)
 - 4.2. Beziehung zu mehr als einer oder zwei Personen können nicht zur gleichen Zeit ertragen werden
 - 4.3. Regression auf eine infantile Entwicklungsstufe
 - 4.4. Rückzug mit dem Drang zur Selbstheilung
 - 4.5. Ambivalenz der Gefühle von Liebe und Haß
 - 4.6. Schuldgefühle als emotionale Kräfte, die zur Regression drängen
5. Auslösung von Symptomen
Mutter muß ins Krankenhaus, Trennung der Eltern, Prüfungen, Schwangerschaft, Umzug in eine andere Wohnung an einen anderen Ort, Sonntagabende, Ende der Schulferien
6. Pädagogische Hilfen
 - 6.1. Auf die Sprache achten; z. B. wenn projektive Symptome auftauchen sollten: ich bin nicht schuld, es ist euer Fehler. Damit Anzeichen von Symptomen der Schulverweigerung erkannt werden können.
 - 6.2. Vertrauen gewähren, anhören, sich kümmern um, akzeptieren, damit der junge Mensch beruhigt wird.
 - 6.3. Beziehungen intensivieren, damit neue Erfahrungen möglich werden
 - 6.4. Zusammenleben fördern, Gemeinsamkeiten beachten, damit die feindseligen Gefühle unterdrückt werden können.
 - 6.5. Erste Anzeichen beobachten und Eltern verständigen, evtl. eine Überweisung zu einer Spezialbehandlung empfehlen.
 - 6.6. Zeichnungen und Spiele mit der gesamten Klasse zusammen organisieren und die dabei entstehenden Gefühle besprechen.
 - 6.7. In den Beziehungsangeboten darauf achten, daß die jungen Menschen spüren, daß sie ernstgenommen werden und so in schwierigen Situationen sich an den Lehrer als Vertrauenslehrer wenden, hoffend, daß er ihnen helfen kann.
 - 6.8. Bemerkt der Lehrer, daß ein Schüler Ansätze zur Schulverweigerung zeigt, dann muß er ihn immer wieder ermutigen, doch wieder in die Schule zu gehen.
 - 6.9. Diejenigen Eingrenzungen, die als sinn-los und vermeidbar anzusehen sind, müssen vermieden oder abgebaut werden; die unvermeidbaren müssen ertragen werden; dabei müssen Schüler erleben, daß auch im Ertragen von Unvermeidbarem ein Wert verwirklicht und ein Sinn gefunden werden kann.

Empfohlene Literatur

Max Bertold Clyne: Schulkrank? Stuttgart 1969.

7.3. Schulisches Unbehagen in der geistig-personalen Dimension: die Depression bzw. depressive Verstimmung als eine der möglichen Folgen von Eingrenzungen

Wir haben gesehen, daß der Ärger auf sehr mannigfaltige Eingrenzungen zurückzuführen ist, die oft nur diffus erlebt werden. Ähnlich undifferenzierte Eingrenzungen ließen sich auch bei der Schulverweigerung nachweisen, obgleich schon ein gewisser Schwerpunkt auf den sozialen Bereich gelegt wurde. Nun gibt es eine Vielzahl von Eingrenzungen, die sich neben anderen insbesondere in der geistig-personalen Dimension des Menschen auswirken, also die Entfaltungsmöglichkeiten in dieser Dimension nachhaltig beeinträchtigen. Eine der vielen Folgen dieser mannigfachen Eingrenzungen ist die *Depression*. Ohne hier ein Anthropologie auszubreiten, kann ich an dieser Stelle nicht umhin, wenigstens auf diejenigen für die geistig-personale Dimension typischen *Entfaltungsmöglichkeiten* kurz einzugehen, die von Eingrenzungen behindert werden.

Das geistige Erleben des Menschen kann eingegrenzt werden.

Beispiele für geistiges Erleben in der geistig-personalen Dimension sind die *Gewissensregungen*, die *Phantasiegestaltungen*, die religiösen *Begegnungserlebnisse*, die *Symbolerfassung*, die intuitiv geahnten Erkenntnisse, das *ästhetische Erleben*, das *liebende Verstehen*, das Erlebnis der *Güte*. Seit dem dritten Lebensjahr können Ereignisse und Erkenntnisse dieser Art auftreten und wie Triebregungen aus dem Unbewußten aufsteigen. Dieses geistige Erleben hat jedoch pathischen Charakter, d. h. es wird vom Selbst schauend hingenommen. Das Geistige ist nicht an Zeit und Raum gebunden, für sich genommen ohnmächtig, also von Materie abhängig. (Vgl. H. Binder 1964, S. 68) – Auch die auf Entfaltung gerichteten „Kräfte“ des Rationalen (der Vernunft), der Klugheit und der Weisheit können massiv eingegrenzt werden.

Die geistigen Vollzüge, die sich auf unbedingt geltende Werte des Wahren, Schönen, Guten und Sozialen beziehen, können eingegrenzt werden.

Wir gehen davon aus, daß die geistig-personale Dimension die den Menschen auszeichnende ist. Daher ist der Mensch als „ein sinnorientiertes und wertstrebiges Wesen“ zu betrachten.

(V. E. Frankl 1959, S. 687) Er wird von Behinderungen in dieser Dimension sehr hart – fast existentiell – getroffen.

Die eingrenzende Wirkung pathogener Tendenzen zeigt sich in dem verminderten Gebrauch der Vernunft und des maßvollen Urteilens, worauf O. F. Bollnow (1962b) aufmerksam machte. Sie zeigt sich aber auch in der Beeinträchtigung des Willens zum Sinn, wodurch sich die Möglichkeiten des Menschen vermindern, Werte zu verwirklichen. (Vgl. Punkt 6 Leitfragen; Wertmöglichkeiten) Das wiederum hat zur Folge, daß die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung stark zurückgehen.

Aber auch die Funktion des „Sinn-Organ“ (Frankl), nämlich des Gewissens, leidet, wenn der Wille zum Sinn eingegrenzt wird. Die Folge davon ist, daß auch die Bildung des Menschen Schaden nimmt, denn Bildung ohne Gewissen ist nicht denkbar. (Vgl. J. Schurr 1982, S. 3.)

Die Fähigkeit des Bei-Seins bei Sachen oder Menschen kann ebenfalls eingegrenzt werden. Damit reduzieren sich die Möglichkeiten, sich an Sachen und Menschen selbstvergessen hinzugeben. Anders ausgedrückt: die Existenzmöglichkeiten des Menschen sind eingeschränkt. Die „Existenz“ des Menschen ist kein „fertiges“ Sein, „sondern (muß) als eine noch weitgehend unentfaltete, unausgezeugte, unerfüllte, unbestimmte Realität, demnach nur als eine *potentielle* Wirklichkeit, ein bloßes Seinkönnen aufgefaßt werden.“ (H. Binder 1964, S. 166)

Die Verringerung der Möglichkeiten zu existieren, erschweren es dem Menschen, zu einem Wesen eigenen Ursprungs zu werden, das heißt aus sich heraus etwas zu schaffen, sich zu schaffen, also den „objektiven Charakter“ (H. Nohl) zu bilden bzw. zu „ek-sistieren“ (Frankl). Durch die reduzierte Auseinandersetzung mit den erbmäßigen Grundlagen bildet sich „jene ungegenständlich-einheitliche Sphäre von ... Seinsmöglichkeiten und Zusammenhängen, welche man Existenz nennt“ (Binder S. 171) eben *nicht* in dem Maße aus, wie sie sich ausbilden

könnte. Kurz: durch Eingrenzungen kann auch die Existenz des Menschen behindert werden. Sein Selbstwertgefühl, sein Selbstbewußtsein und seine Selbstidentifikation werden gemindert.

7.3.1. Beschreibung der Depression bzw. depressiven Verstimmung

In der Umgangssprache wird die Depression in drei Aussagen erfaßt: (a) „Ich bin deprimiert.“ – (b) „Ich bin depressiv.“ und (c) „Ich bin traurig.“ Wo liegen die Unterschiede? Die Äußerung „*Ich bin deprimiert*“ signalisiert dem Gesprächspartner, daß ich mich in einer gedrückten Stimmung befinde, daß ich niedergeschlagen bin, daß ich mich nicht wohlfühle, oder daß ich in Ruhe gelassen werden möchte. Diese Aussage drückt die Passivität des Ich aus; denn das Ich ist deprimiert worden. Sagt mein Gesprächspartner „Ich bin depressiv“, dann verweist er auf einen aktuellen oder dauerhaften Zustand. Dieser ist gekennzeichnet von „Depression“, was soviel bedeutet wie Bedrücktheit, traurige Verstimmung, schwermütige Stimmungslage, Niedergeschlagenheit. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen Deprimiertheit und Depression besteht in der größeren zeitlichen Dauer der Depression. Bei der Formulierung „Ich bin depressiv“ drückt das Adjektiv die Eigenschaft des Subjekts direkt aus. Die Bezogenheit zwischen Eigenschaft (Qualität), Befindlichkeit und Subjekt ist bei depressiven Menschen wesentlich enger als bei deprimierten. Beim Deprimierten ist vor allem seine Hoffnung auf Erfolg, Anerkennung, seine Wirkung auf andere u. a. m. durch irgendetwas oder jemanden niedergedrückt worden. Der Kern seiner Person ist nicht – wie beim Depressiven – tangiert worden. Bei beiden schwingt jedoch Traurigkeit mit. Worin besteht der Unterschied zu einem *Trauernden*?

Der Trauernde erlebt einen Verlust, eine Einbuße oder eine Eingrenzung in einer oder mehreren Dimensionen seines Menschseins. Diese Eingrenzungen vermindern den Wert seiner Welt und seines Lebens. Er selbst jedoch erfährt und erlebt dadurch jedoch keine Wertminderung. Zwar kann der Trauernde Schuldgefühle erleben, aber sein Selbstwert ist davon unberührt. Wie die Freude über ein lebensbereicherndes Geschehen die Lebensfreude erhöhen kann, so drückt die Trauer die Lebensfreude. Weder Freude noch Leid bzw. Trauer berühren das Selbstwernerleben.

Anders ist es beim Depressiven. Äußere Belastungen, Einbußen, Verluste oder Eingrenzungen haben ihn depressiv gemacht. Er ist nicht nur wie der Trauernde durch Schuld- und evtl. Angstreflexe in der Gegenwartsbewältigung beeinträchtigt, sondern insbesondere durch die *Wertminderung des eigenen Selbst*; denn die Wertminderung der äußeren Welt wird bei uns als Minderung des Selbstwertes erlebt. Der Depressive kann sich nicht mehr bejahen und ist gehemmt, das Leben aktiv zu gestalten. Seine Fähigkeiten, sich aktiv zu betätigen und zu verwirklichen sind nicht entscheidend beeinträchtigt. Er will zwar, aber er kann nicht. Die Lebensverneinung und die Selbstverneinung stehen im Vordergrund seines Denkens. Sie behindern seine Aktivität.

Die folgende Gegenüberstellung der Zustandsbilder von normalen und depressiven Menschen verhilft dem Lehrer, sich in den jungen depressiven Menschen einzudenken und einzufühlen, um ahnen zu können, wie sein Innenleben aussieht. Er könnte auch daraus leicht einige Fragen entwickeln, um depressive Schüler zu erkennen.

Die Gegenüberstellung konzentriert sich auf die Bereiche „Reiz“, „Zielsetzung und Antrieb“, „Denken“ und „Aktivität“. (Vgl. hierzu G.-M. Steinmeyer 1980, S. 11–12.)

Bereich	Zustandsbild	
	normal	depressiv
Reiz	Reaktion	
Liebesobjekt	Zuneigung	Gefühlsumschwung, -verlust
Liebblingsbeschäftigung, Hobbies	Vergnügen	Langeweile
unvermutete glückliche Umstände	Begeisterung	Gleichgültigkeit
Spaß, Scherz	Heiterkeit	Freudlosigkeit
neuartige überraschende Umstände	Neugier	Interessenlosigkeit
Schmähungen	Ärger, Wut	Selbstkritik, Niedergeschlagenheit
Zielsetzung Antriebe	Richtung	
Dankbarkeit, Belohnung Wohlergehen	Freude Sorge um die eigene Person	Ablehnung, Vermeidung Vernachlässigung des eigenen Wohles
Selbstbehauptung	Selbstbehauptung im Leben, Überleben	suizidale Tendenzen
Aufgabenbewältigung	Erfolg	Rückzugstendenzen
Denken	Bewertung	
über die eigene Person	realistisch	selbstabwertend
über die Zukunft	hoffnungsvoll	ohne Zuversicht
über die Umwelt	realistisch	erdrückend
biologische und physiologische Aktivität	Symptome	
Appetit	spontanes Hungergefühl	Appetitverlust
Sexualität	spontanes Verlangen	Triebverlust
Schlaf	ruhig	gestört
Tatkraft	vorhanden	leicht erschöpft

Aus der von mir verwendeten Literatur lassen sich zusammenfassend die folgenden konstitutiven Merkmale depressiven Erlebens nennen:

- Entwertung der eigenen Person (Wertminderung des eigenen Selbst)
- Selbstunsicherheit
- Hilflosigkeit
- negative Erwartungshaltung gegenüber der Umwelt

e) Zukunftsangst

f) Sinn-Defizit

(Vgl. H. Hippius (1969), H. Hippius / H. Selbach (1960, 1969), Kielholz (1971), G. Nissen (1971), H. Selbach (1964), G.-M. Steinmeyer (1980), E. A. Gasquères (1985).

7.3.2. *Zur Erkennung von Depressionen*

Ein Erkennungszeichen der Depression – insbesondere für Lehrer – möchte ich im folgenden entwickeln.

Aus der nahezu unübersehbaren Literatur über Depression lassen sich sehr differenzierte Klassifikationsversuche entnehmen. Da der Lehrer ohnehin nicht nach der Entstehungsursache zwischen organischer, symptomatischer, schizophrener, zyklischer, periodischer, neurotischer, reaktiver Depression oder Spät- und Erschöpfungsdepression unterscheiden muß, erscheint es mir sinnvoll zu sein, auf die Symptome der Depression zu achten und weniger die Untergruppen der Depression im Auge zu behalten. Dadurch kann der Lehrer sein Augenmerk schärfen. Ich lehne mich hier an W. Birkmayer (1980, S. 54, 57) an.

Gleichwohl braucht der Lehrer ein Unterscheidungsmerkmal. Ich erkenne in der „Verstehbarkeit“ ein hilfreiches diagnostisches Instrument. Dadurch kann ich in Anlehnung und Fortführung von H.-J. Haase (1976) Depressionen in „verstehbare“ und „nicht-verstehbare“ einteilen. Verstehbare Depressionen sind von außen entstanden bzw. ausgelöst worden. Ihr Erscheinungsbild ist „im Hinblick auf diese äußere Auslösung bzw. äußere situative Belastung geprägt“. (Haase 1976, S. 1) Nicht-verstehbare Depressionen sind zwar auch von außen her verursacht worden, aber ihr Erscheinungsbild hat „keine sinnvolle und verständliche Beziehung mehr zur evtl. auslösenden Situation“. (Ebd.) Verstehbare Depressionen fallen in den Zuständigkeitsbereich des Lehrers; die anderen nicht.

Bei der verstehbaren Depression können die drei Faktoren „Situation“, „Persönlichkeit“ und „Zustandsbild“ in einen Sinn-Zusammenhang gebracht werden. Gelingt der Sinnzusammenhang nicht, dann handelt es sich um eine „nicht-verstehbare“ Depression.

Wie kann der Lehrer depressive Schüler erkennen?

Als Hilfe kann der Beck-Piquot-Fragebogen empfohlen werden, der zwar für Erwachsene konzipiert worden ist, aber – eingeschränkt – durchaus auch für Kinder angewandt werden kann. (Vgl. P. Kielholz 1967, S. 78–81) Da die meisten depressiven Symptome alters- und entwicklungsabhängig sind und sich ständig verändern, ist die Erkennung depressiver Zustandsbilder bei Kindern und Jugendlichen wesentlich schwieriger als bei Erwachsenen. (Vgl. hierzu auch G. Nissen 1981, S. 99)

Persönlichkeit

kann Eingrenzungen nicht ertragen, sondern versucht sie zu erklären; sie hat damit keinen Erfolg, Fähigkeit zur Selbst- und Wertverwirklichung durch Aktivität ist vorhanden oder ist nicht mehr vorhanden, dann „endogen“; psychische Motive treten in den Vordergrund.



Auslösende Situation

Eingrenzungen in personaler, kognitiver, psychischer, physischer, relationaler Dimension.

Zustandsbild

vielfältig überlagert, z.B. Rückzug, Beschäftigung mit auslösenden Faktoren, Schlafstörungen, Fluchtreaktionen.

1. Schritt: Konstante Beobachtung der Schüler vermittelt exakte Kenntnisse von Leitsymptomen

Der Lehrer hat gegenüber dem Psychiater den Vorteil, daß er Veränderungen im Verhalten, Handeln, Denken und Empfinden seiner Schüler kontinuierlich beobachten kann. Es ist hilfreich für ihn, wenn er sich auf die Leitsymptome von Depression, wie anhaltende Bedrücktheit und Traurigkeit, die mit Angst und Apathie oder mit Unruhe und Aggressivität einhergehen, konzentriert. (Vgl. G. Nissen 1981, S. 99) Die folgenden Kontrollfragen geben über seinen Beobachtungsstand Auskunft:

- Entdecke ich anhaltende Bedrücktheit eines Schülers?
- Ist einer meiner Schüler anhaltend traurig gestimmt?
- Ist einer meiner Schüler außerdem ängstlich und apathisch?
- Ist daneben vielleicht noch Unruhe und Aggressivität festzustellen?
- Ist seine depressive Verstimmtheit ein puberales Experiment?

2. Schritt: Die Berücksichtigung entwicklungsbedingter Besonderheiten

(a) Die nicht-verstehbare (endogene, endomorphe) Depression ist vor dem 10. Lebensjahr noch nicht beobachtet worden. Zur Absicherung kann sich der Lehrer dadurch helfen, daß er die fünf Fragen des Rasters zur Differenzierung zwischen verstehbarer und nicht-verstehbarer Depression stellt:

- (1) Wie lautet die auslösende Eingrenzung von außen?
- (2) Kann die Eingrenzung ertragen werden, oder wird sie zu erklären versucht? (im letzteren Fall: ein Anzeichen für Depression)

- (3) Ist der Schüler fähig zur Wertverwirklichung trotz Eingrenzung? (Bei Verneinung: Anzeichen von endogener Depression)
- (4) Ist die Handlungsweise des Schülers während der Eingrenzung verstehbar?
- (5) Welche der folgenden Fragen werden bejaht?
 - (a) Fällt es dir schwer, dich zu beschäftigen?
 - (b) Welche Körperbeschwerden hast du?
 - (c) Fühlst du dich morgens schlechter als abends?
 - (d) Ist deine Lebensfreude gebrochen? (Hast du daran gedacht, nicht mehr leben zu wollen?)
 - (e) Grübelst du?

Anmerkungen zur Auswertung:

Werden die Fragen (1)–(4) bejaht und wird die Frage (5) überwiegend verneint, dann ist der Verdacht auf eine verstehbare Depression (exomorph, reaktiv) naheliegend.

Werden die Fragen (1)–(4) überwiegend verneint und wird die Frage (5) überwiegend bejaht, dann liegt es nahe, an eine nicht-verstehbare Depression (endogene, larvierte, neurotische) zu denken.

(b) Die typischen Erwachsenensymptome wie Schuldgefühle, Selbstvorwürfe, Versündigungsideen oder Verarmungsfurcht sind in der Depressionssymptomatik Jugendlicher bereits enthalten. Kinder hingegen können intrapsychische Konflikte zwischen ihrem Gewissen und dem Ich infolge der noch nicht ausgereiften psychischen Instanzen nicht haben. Aber auch bei älteren Kindern fehlt oft die Voraussetzung zur Intellektualisierung ihrer Emotionen. Die Gewissensinstanz ist in diesem Lebensabschnitt zumeist noch konkret und leibhaftig in den Eltern und Autoritätspersonen verkörpert. Mit ihnen kann sich das Kind direkt auseinandersetzen. Das depressive Kind gerät deshalb nicht in gedankliche Konflikte.

(c) Die depressive Symptomatik darf nicht als Verhaltensstörung oder als Erziehungsschwierigkeit fehlinterpretiert werden. Verhaltensstörungen und psychosomatische Beschwerden sind primäre eigentümliche Manifestationsformen der kindlichen Depression.

(d) Im Kindesalter deuten psychosomatische Symptome auf eine Depression hin. Im Schulalter ist es eine gemischte Symptomatik aus einfachen mentalen und psychosomatischen Symptomen. In der Jugendzeit gleicht sich die Symptomatik an die der Erwachsenen an.

(e) Während der Pubertät (im Alter zwischen 11 und 14 Lebensjahren) zeigt sich die depressive Verstimmung am häufigsten. (Vgl. G. Nissen 1981, S. 103) Die Bereitschaft junger Menschen ist groß, depressive Empfindungen zu erleben. Der „süße“ seelische Schmerz wird geradezu genossen. Diese selbstinduzierten Depressionen vergehen von selbst und hinterlassen oft nur das Erlebnis einer neuen Dimension emotionaler Empfindungen. 25 % aller depressiven Kinder lassen sich im frühen Schulalter nachweisen, seltener werden die Fälle bei Kleinkinder und Säuglingen. Vor der Pubertät nimmt die Zahl der depressiven Erkrankungen wesentlich ab.

3. Schritt: Beachtung der geschlechtsspezifischen Besonderheiten

Die Mädchen sind doppelt so oft depressiv wie die Jungen. Bei Jungen steht die aktivierte Symptom-Verbindung, bei Mädchen die passive Symptomatik im Vordergrund. Bei den psychosomatischen Beschwerden dominieren Magen-Darmbeschwer-

den mit 40 %, dann folgen Schlafstörungen mit 23 %, gefolgt von Kopfschmerzen mit 14 % und selten lassen sich Herzbeschwerden (2 %) nachweisen. (Vgl. G. Nissen 1981, S. 105)

4. Schritt: Beachtung der Auslösemechanismen „Aggression“ und „sinkende Schulleistung“

Obwohl die folgenden Symptome nicht spezifisch für Depressionen sind, sollte der Lehrer bei scheinbar unmotiviertem Absinken der Schulleistung oder bei überraschend auftretender Aggressivität immer an eine „larvierte“ (versteckte) Depression denken und durch exakte Befragung die Diagnose sichern. (Vgl. W. Birkmayer 1980, S. 53) Besonders zu beachten sind folgende Symptome: Konzentrationsstörungen, Lernschwierigkeiten, Schulangst, Weinen, Anorexie (Appetitlosigkeit), Enuresis (Bettnässen), Weglaufen, Aggression, Kontaktschwäche, Gehemmtheit, Isolierungstendenz und Angst. (Anm.: Der Unterschied zur Schulverweigerung besteht in der Beziehungsunfähigkeit!)

5. Schritt: Konzentration auf die verstehbare Depression unter der Beachtung der hierfür typischen Ursachen

Die Konzentration auf die verstehbare Depression ist berechtigt, weil sie das Hauptkontingent bei Kindern darstellt, nämlich 60 %–70 % aller depressiven Syndrome. (Vgl. G. Nissen 1981, S. 104)

Zusammenfassung

Jede chronisch ängstlich-traurige Verstimmtheit von Schülern mit einer Häufung psychischer und psychosomatischer Symptome läßt den Verdacht einer Depression aufkommen. Allerdings muß der Lehrer auch berücksichtigen, daß ein eindeutiges Symptom noch keinen Rückschluß auf eine Depression zuläßt: denn das gleiche Symptom kann unterschiedliche Ursachen haben und kann im Verbund mit anderen, noch nicht erkannten Symptomen, Anzeichen für eine ganz andere Erkrankung sein. (Vgl. G. Nissen 1981, S. 102)

7.3.3. Zu den Ursachen der Depression

In der Literatur finden sich eine Vielzahl von Ursachen von Depressionen. Vom *psychoanalytischen* Ansatz werden die Ursachen im ungelösten Ödipuskomplex (S. Freud 1917) gesehen; ferner in Regression (K. Abraham 1960), Trennung (A. Freud; R. Spitz 1964, Robertson 1952, Bowlby 1960), in der Frustration (Sullivan 1954, H. Schultz-Henke 1947), in der Angst bzw. Furcht (K. Horney 1951, E. Fromm 1943), im Konflikt (C.G. Jung 1954), in der existentiellen Frustration (V.E. Frankl, z.B. 1981), in der Aussichtslosigkeit (E. Bibring 1965), in der Hoffnungslosigkeit (A.T. Beck 1967). – Vom *verhaltenstherapeutischen* Ansatz rücken die folgenden Ursachen in das Blickfeld: der Verlust von Verstärkern und der eigenen Kontrolle (M.E.P. Seligman 1979, C.B. Ferster 1966, P.M. Lewinsohn 1974, L. Blöschl 1978, C.G. Costello 1978). – Vom *soziologischen* Ansatz aus wird der Verlust des sozialen Status angeführt (P. Barth 1974). – Der *existenzphilosophische* Ansatz betont den Verlust der Hoffnung und des Lebenszwecks (E. Becker 1964). – Hingegen beschreiben

Vertreter des *biologischen* Ansatzes vor allem innersekretorische Prozesse als Ursache von Depression, wie z.B. den Verlust biogener Amine (z.B. J.J. Schildkraut 1965, E.W. Bunney 1965, A. Coppen 1967, I. Lapin 1969, W. Birkmayer 1980), die reversible funktionale Störung diencephaler Mechanismen (Akisal 1973) und die insuffizienten inneren Synchronisationsmechanismen (Papusek, M. 1975, Flug 1981). Diese Auflistung der Ursachen belegt, daß keine der genannten Positionen generalisiert werden darf. Vielmehr bedarf es eines übergreifenden Konzepts bei der Ursachenerhellung; denn es scheinen nahezu alle menschlichen Dimensionen von einer Depression tangiert zu sein. Ein Vergleich der Gründe bzw. Ursachen der Depression ergibt, daß diese sich alle auf Eingrenzungen in den unterschiedlichen Dimensionen zurückführen lassen. Daher können wir – übergreifend – sagen:

Die Eingrenzung des Menschen in den verschiedenen Dimensionen seines Lebens birgt die Gefahr depressiver Verstimmungen in sich.

Von unserer integrativen Position aus, berücksichtigen wir die verschiedenen Ansätze bei der Erforschung der Ursachen von Depression in konkreten Fällen. Wir fragen also

- a) nach einem ungelösten Ödipuskomplex, nach Regression, Trennung, Frustration, Angst bzw. Furcht, Konflikt, existentiellern Vakuum, Aussichtslosigkeit (Sinn-Defizit), Hoffnungslosigkeit;
- b) nach dem Verlust von Verstärkern also Ermutigungen, Lob, Anerkennung usw. und nach dem Verlust der eigenen Kontrolle;
- c) nach dem Verlust des sozialen Status;
- d) nach dem Verlust des Lebenszwecks.

Die Ursachen im biologischen Bereich können Lehrer natürlich nicht erfragen.

Da wir aus unserer integrativen Position heraus aber ebenso davon überzeugt sind, daß der Mensch prinzipiell geistgeleitet ist, scheint es nahezuliegen, die Ursache, jetzt besser: den Grund der Depression *vor allem* in der Eingrenzung der geistig-personalen Dimension zu vermuten. Ich will damit die ursächlichen Zusammenhänge auf der psychischen und physischen Dimension nicht ausschließen, sondern stets bei der Frage mitbedenken, inwieweit Körper und Geist sich gegenseitig beeinflussen. Damit ist gewährleistet, daß einerseits die geistige Dimension als die dominierende erhalten bleibt und daß andererseits die psycho-physischen Vorgänge nicht übersehen werden. Welche Eingrenzungen sind es nun, die die Schüler in die Depression treiben können? – Die folgenden Beispiele sind den verschiedenen Dimensionen des Menschen zugeordnet.

a) *Die Eingrenzungen in der geistig-personalen Dimension mißachten den Willen des Kindes und Jugendlichen zum Sinn*

In der Literatur findet sich kaum ein brauchbarer Hinweis, obwohl gerade diese Dimension für die Entstehung von Depressionen in der Schule ausschlaggebend ist. In den Bereichen des Fachunterrichts, der Wissensüberprüfung, des zwischenmenschlichen Umgangs und des Alltags in der Schule wird der Wille zum Sinn bei vielen Schülern mißachtet oder übersehen – trotz guten pädagogischen Willens vieler Lehrer.

– Der Wille zum Sinn wird im Fachunterricht vielfach mißachtet.

Ich möchte von einer *Vorenthaltung des Sinns* sprechen, wenn ein Schüler eine Frage stellt und der Lehrer sie aus irgendwelchen Gründen nicht beantwortet.

Schüleräußerungen wie „Da habe ich mich gemeldet und wollte fragen, aber da hat der Lehrer abgewinkt und gesagt: „Jetzt haben wir für weitere Fragen keine Zeit

mehr!“ signalisieren eine gewisse Enttäuschung. Sensible Lehrer können sie den Gesichtszügen des Kindes entnehmen. Es empfiehlt sich daher, daß sich der Lehrer bemüht, mehr als bisher *in den Gesichtern seiner Schüler zu lesen* und den Blickkontakt nicht bloß als eine non-verbale Kommunikationsweise zu verstehen.

Von einer *Entstellung des Sinnes* möchte ich sprechen, wenn der Lehrer den Unterrichtsstoff unvollständig, einseitig – vor allem bei weltanschaulich oder politisch brisanten Themen – oder falsch aufgrund seiner mangelnden Fachkenntnis erklärt.

Die Kinder merken die Einstellung des Sinnes erst dann, wenn sie das Gehörte in anderen Kreisen, etwa bei Freunden oder bei ihren Eltern überprüfen. „Du, stimmt das, was ich gehört habe. Der Lehrer hat gesagt ...“ – Die Folge dieses Prozesses ist oft ein Vertrauensschwund gegenüber dem Lehrer. Also empfiehlt es sich, daß der Lehrer sich nicht nur aus didaktischen Gründen sehr gut inhaltlich vorbereitet.

Eine *Sinn-Ambivalenz* tritt ein, wenn die Arbeitsanweisungen des Lehrers mißverständlich sind. Die Schüler brauchen eindeutige Angaben, damit sie sich orientieren können. (Zum Begriff der Orientierung vgl. O.F. Bollnow 1984c, S. 63) Die Schüler brauchen einen Fix- oder Anhaltspunkt, damit sie in neue geistige Bereiche eindringen können.

Ein Beispiel hierfür: In einer Stunde lobt die Zeichenlehrerin das Bild des Schülers. In der darauffolgenden Stunde jedoch kritisiert sie das gleiche Bild vor der gesamten Klasse. Wie soll sich der Schüler angesichts dieser Situation auskennen?

Ein *Sinn-Loch*, eine Sinn-Lücke oder Sinn-Unterbrechung ist dann vorhanden, wenn einzelne Schüler den Gedankengang des Lehrers, aus welchen Gründen auch immer, nicht mitverfolgen können, obwohl sie es gerne möchten. Ein Sinn-Loch kann sehr selten gefüllt werden, weil es dazu des Mutes bedarf, sich zu melden, dem Lehrer einzugestehen, daß man ihn nicht verstanden hat. Dies ist deshalb so schwer, weil es sich eingespielt hat, Mißerfolge beim Schüler, Erfolge beim Lehrer zu suchen. Daher empfiehlt es sich, daß der Lehrer alle seine Schüler ermuntert, sich immer sofort zu melden, wenn sie etwas nicht verstanden haben.

Von einer *Behinderung des Willens zum Sinn* ist immer dann zu sprechen, wenn der Schüler die Hausaufgaben zwar erledigen möchte, er aber nicht weiß, wie die gestellten Aufgaben zu lösen sind. – *Mißachtet* hingegen wird der Wille zum Sinn, wenn der Schüler keinen Zusammenhang zwischen schulischem Tun und seinem Leben herstellen kann, wenn er das Wozu seines Lernens nicht kennt.

Zur Illustration zwei Beispiele: Elfjährige Schüler fragen, wozu sie in Religion bestimmte Bibeltexte auswendig lernen müssen. Der Lehrer begründet es ihnen damit, daß sich Eltern beim Direktor der Schule beschwert hätten, es würde zu wenig auswendig gelernt. Für die Schüler war diese Erklärung sinnlos, weil ihrer Meinung nach der Lehrer nicht auf die Wünsche der Eltern einzugehen habe. Es liegt nahe, daß eine Aversion der Schüler gegenüber der Lehrkraft oder dem Fach entsteht.

Mißachtet wird der Wille zum Sinn, wenn die Schüler während des Unterrichts nicht wissen, wozu sie etwas tun sollen. Er wird auch mißachtet, wenn sie die Methode ablehnen, aber dennoch nicht ausweichen können. Hier handelt es sich dann um eine Sinn-Kollision, weil unterschiedliche Sinn-Vorstellungen aufeinandertreffen. Der Schwächere muß dann in der Regel nachgeben.

– *Der Wille zum Sinn kann bei Prüfungen mißachtet werden.*

Hier möchte ich vor allem von den sogenannten *Sinn-Fallen* sprechen. Sie sind in Prüfungen immer dann gegeben, wenn die Schüler zwar richtig rechnen wollen, wenn sie die gelernten Fakten vollständig wiedergeben wollen usw., aber all das nicht

können, weil sie entweder zu nervös sind, weil sie die Fragestellung nicht verstehen oder weil die Zeit nicht mehr ausreicht. Diesen Symptomen liegt aber zumeist eine für Prüfungssituationen viel zu komplex angelegte oder bewußt irreführende sprachliche Formulierung zugrunde. Demzufolge müßte der Lehrer bei der Formulierung von Prüfungsaufgaben – insbesondere in Mathematik – ganz einfache Sätze, mit möglichst vielen Erklärungen und Umschreibungen wählen. Sinn dieser Forderung ist es, den Kindern zu suggerieren, daß sie der Lehrer durch Prüfungsaufgaben nicht (in die Falle) „hineinfallen“ läßt, sondern daß er ihnen die Möglichkeit gibt, fremdgestellte Aufgaben zu bewältigen.

Die Schüler befinden sich in einem *Sinn-Dilemma*, wenn sie den vorgegebenen Sinn ablehnen, z. B. die Begründung für eine Prüfung. Hier müssen sie sich jedesmal selbst überwinden, um in dem als sinnlos bewerteten Lebensraum – etwa der Prüfung – dennoch Sinn-volles zu leisten.

– *Der Wille zum Sinn kann im zwischenmenschlichen Umgang mißachtet werden.*

Im zwischenmenschlichen Bereich ist vor allem das psychologische Verstehen gefragt, was jungen Menschen unterschiedlich gut gelingt. Das Verlangen der Schüler, verstanden zu werden, wird aber oft auch nicht erfüllt. So kann ein Schüler beispielsweise nicht verstehen, daß er abgelehnt und isoliert ist.

Von einer *Sinn-Verschiebung* kann gesprochen werden, wenn die Schüler den Sinn von sozialen Regeln, Vorschriften und Geboten aller Art nicht mehr anerkennen können.

Wie im Fachunterricht, so kann auch im zwischenmenschlichen Umgang von einer *Sinn-Ambivalenz* gesprochen werden. Hierbei können sich die Schüler nicht entscheiden, welche der angebotenen Möglichkeiten sie ergreifen sollen, weil beide gleichermaßen verlockend sind. Es empfiehlt sich, daß der Lehrer den Schüler eindeutige Entscheidungskriterien zur Verfügung stellt.

– *Der Wille zum Sinn kann im milieubedingten Alltag der Schüler mißachtet werden.*

Hiermit will ich auf die vielen Situationen hinweisen, in denen jungen Menschen keine Hilfe zuteil wird. Viel zu wenige Erwachsene nehmen sich die Zeit, um auf Verständnisfragen der Kinder geduldig und richtig zu antworten. Dadurch bekommen viele Kinder viel zu wenig Hilfen, um die komplizierten Zusammenhänge der Erwachsenenwelt zu verstehen.

Der Wille des Kindes zum Sinn ist immer auch dann behindert, wenn der Sinn erst für die Zukunft versprochen wird. Äußerungen sind etwa: „Du wirst schon noch sehen, daß es gut für dich ist, dies und jenes zu lernen. Glaub mir nur!“ Hier wird übersehen, daß die Sinnsuche junger Menschen in der Gegenwart stattfindet, und daß sie für ihre Gegenwart Sinn finden wollen.

b) *Die Eingrenzungen in der psychischen Dimension frustrieren den Willen und die Bereitschaft des Kindes und Jugendlichen, emotional zu reagieren.*

Im Kindesalter können depressive Reaktionen auf Veränderungen und Konflikte in oder mit der Umgebung vorkommen.

Bereits 1926 konnte Homburger bei 3-4-jährigen normalen Kindern 40–50 lust- und unlustgetönte Gefühlsäußerungen pro Tag festhalten. Vermutlich hat diese Zahl bis heute zugenommen, glaubt man der Diskussion um die Schulunlust der Schüler.

Beeinträchtigungen der *Sicherheit* und der *Geborgenheit* der Kinder führen oft zu irreversiblen seelischen Störungen. Insbesondere führt der *konstante Mangel an*

liebevoller Zuwendung in der frühen Kindheit zu depressiven Fehlentwicklungen. Ferner möchte ich auf die depressive Wirkung von *Verlusterlebnissen* und *chronischer Frustration* etwa durch schlechte Leistungen hinweisen.

c) *Die Eingrenzungen in der physischen Dimension nehmen Kindern und Jugendlichen die Freude an dem Körper und der Bewegung.*

Viele körperliche Fehl- oder Mißbildungen stellen eine nicht zu unterschätzende Belastung für die Entwicklung des jungen Menschen dar. Selbst leichte körperliche Mißbildungen können zu Schwierigkeiten bei der Ich-Entwicklung führen, weil das Kind die Mängel täglich sieht, sich damit auseinandersetzt, soviel Energien dafür einsetzt, daß es glaubt, es bestünde überwiegend aus diesen Mängeln. Oft nimmt dies der andere gar nicht wahr.

Mißgebildete Gesichter oder gesichtsnahe Entstellungen erfahren in der Öffentlichkeit oft eine negative Einschätzung. Mißgebildete Menschen werden in der Literatur vielfach in einem ungünstigen Lichte gezeigt, etwa Zwerge, Hexen, Rumpelstilzchen u.a.m. Oft sind Blutschwamm im Gesicht, Akne, schlechte Narbenbildung, Warzen, große Muttermale, Magerkeit, Erröten, Stottern oder Krummrücken Anlaß für Spott, Selbstkritik, -vorwürfe und Minderwertigkeitsgefühle. Dies gilt insbesondere für die Zeit der Pubertät. – Aber auch hirnorganische Verletzungen oder Hirnreifeverzögerungen gehören hierher. Eine elektroencephalographische (EEG)-Untersuchung kann Aufschlüsse über mögliche Zusammenhänge von Verhaltensstörungen u.a. mit depressiver Verstimmung geben. (Vgl. G. Nissen 1971, S. 93) Häufig ziehen Virusinfektionen depressive Verstimmungen nach sich. So ist bei vielen Depressionen festgestellt worden, daß die Depression mit dem Abklingen einer Hepatitis begann. (Ursache: Die Leber als der Hauptproduzent biogener Amine fiel aus!)

Auf die genetische Prädisposition wie „durchlöchernte“ präsynaptische Membran, Verminderung der postsynaptischen Sensitivität sei hier lediglich hingewiesen.

d) *Die Eingrenzungen in der sozialen Dimension stören den Willen des Kindes und Jugendlichen zum Du.*

Für depressive Fehlentwicklungen sind vor allem diejenigen Kinder prädestiniert, die – *Voll-, Vater- oder Mutterweise* sind; hierunter lassen sich auch Kinder alleinerziehender Eltern subsumieren; die

– *in häufig wechselnden Pflege- und Adopтивstellen und Heimen* leben; sicherlich müssen auch Kinder von Doppelverdienern, die bei Nachbarn oder Tagesmüttern unterkommen zu dem gefährdeten Kreis gezählt werden; die

– *bei kranken oder beruflich überforderten Müttern und Vätern* leben; die

– *aus getrennten oder geschiedenen Ehen* stammen; die

– *pädagogisch und intellektuell überfordert* wurden durch die *permissiven Erziehungspraktiken* und übersteigerten Leistungserwartungen;

– die mit *Mißbildungen* leben müssen. (Vgl. G. Nissen 1971, S. 80)

Hieraus könnten sich manche Erzieher und Lehrer selbst Gegenmaßnahmen überlegen. – Zur Depression neigen auch diejenigen Kinder, die aus einer „broken-home“-Situation kommen.

Anm.: Mit „broken home“ wird die Familiensituation bezeichnet, die durch eine uneheliche Geburt, dem Tode der Mutter oder des Vaters oder die Trennung oder Scheidung der Eltern bis etwa zum 15. Lebensjahr des Kindes gekennzeichnet ist.

Depressionsfördernd ist auch eine erweiterte „broken-home“-Situation. Hinter der Fassade einer äußerlich intakten Familie finden die Eingrenzungserlebnisse des Kindes statt. Sie werden verursacht und begründet durch disharmonische Elternehen (bei 23% der Kinder), durch die chronisch erkrankte Mutter (bei 19% der Kinder) und durch das Zusammenleben mit Mutter und Stiefvater (bei 13% der Kinder). (Vgl. G. Nissen 1971, S. 84)

Depressionsfördernd ist auch die soziale Beziehung in der Familie dann, wenn die Mutter depressiv und der Vater ein Trinker ist (vgl. Nissen 1971, S. 73); ferner wenn einseitige Erziehungspraktiken gepflegt werden. Hierzu ist die repressive und die Pendelerziehung aber auch die permissive Erziehung zu rechnen. (Vgl. G. Nissen 1971, S. 146)

Im Rahmen der Aufsatzerziehung könnte der Lehrer seinen Schülern das Thema stellen „Als ich einmal in der Schule sehr traurig war“ (Grundschule) bzw. „Wodurch ich traurig oder niedergedrückt werde“ (Hauptschule/Sekundarstufe I) oder „Beschreibung des Weges in die tiefe Traurigkeit, unterstützt durch eigene Erfahrung“ (Sek. II). Als Zusatzaufgabe könnte jeweils noch erbeten werden, weitere Möglichkeiten aufzuzeigen oder zu benennen, die zur Traurigkeit oder Depression führen. Sicherlich gelingt es dem Lehrer von seinen Schülern eine Gewichtung der einzelnen Eingrenzungsfaktoren zu erlangen. Die Ergebnisse der vielleicht zu Beginn des Schuljahres durchgeführten und gegen Ende wiederholten Befragung kann der Lehrer in die folgende Matrix eintragen.

Abb.: Matrix zur Erfassung dimensionaler Eingrenzungen

Eingrenzungen des Schülers	Eingren- zungen wo- durch? (Fakten, Defizite, Verluste, Bedingun- gen usw.)	Gewich- tung be- wußter Eingren- zungen (1-6)	Vermutete Eingren- zungen	Gewich- tung ver- muteter Eingren- zungen (1-6)
Klasse:				
Datum:				
a) geistig-personale Dim. b) psychische Dimension c) physische Dimension d) relationale Dimension				

Zur *geistig-personalen und kognitiven Dimension* lassen sich folgende bereits genannte Ursachen zuordnen:

Vorenthaltungen des Sinns, Entstellung des Sinns, Sinn-Ambivalenz, Sinn-Loch, Behinderung der Sinnverwirklichung, mangelnde Einsicht in Sinn-Zusammenhänge, Sinnfallen, Sinn-Dilemma, Sinn-Verschiebung, Sinn-Kollision, Sinn-Enttäuschung, Sinn-Frustration (existenzielle Krise, z. B. Hoffnungslosigkeit; sittlicher Konflikt, geistiges Problem) u. a. m.

Zur *psychischen Dimension*:

fehlende Sicherheit, fehlende Geborgenheit, Mangel an liebevoller Zuwendung und Zärtlichkeit, Verlustereignisse, chronische Frustration, Angst, Furcht u. a. m.

Zur *physischen Dimension*:

Körperlicher Makel, Mißbildungen, entwicklungsbedingte Besonderheiten (z. B. Akne, zarte Stimme usw.), hirnanorganische Verletzungen, Erkrankungen z. B. Hepatitis (Gelbsucht) als Auslöser u. a. m.

Zur relationalen Dimension:

Identitätsprobleme, depressive Mutter, alkoholabhängiger Vater, „broken-home“-Situation i. e. S. und i. w. S., Erziehungspraktiken, Verlust des sozialen Status, erlernte Hilflosigkeit, ungelöster Ödipuskomplex, Trennungserlebnisse; Versagen in der Schule (Leistungsdefizit), übertriebene Zukunftsperspektive, Glaubenskrisen u. a. m.

7.3.4. Beispiel: Achmed kehrt in die Heimat zurück

Achmed, ein fünfzehnjähriger türkischer Junge besucht die Vorbereitungsklasse in einer deutschen Schule seit zwei Jahren. Bisher war er überzeugt, in Deutschland bleiben zu können: er wollte die neunjährige Schulpflicht erfüllen, möglichst eine Lehre beginnen, Geld verdienen und ausgeben, auch einmal eine Familie gründen, kurz: er wollte in Deutschland leben. Diese Lebensperspektive gab ihm Sinn. Sie ließ ihm die vielen in der letzten Zeit zunehmenden Unannehmlichkeiten und Demütigungen ertragen.

Im letzten Jahr verschlechterten sich jedoch die Aussichten, diese Lebensperspektive zu verwirklichen, wegen der anhaltenden wirtschaftlichen Rezession. Achmed hat jetzt Angst vor einer ungewissen Zukunft.(1)

Er wirkt ernster und ruhiger als sonst, aber diese Ruhe ist gekennzeichnet von Passivität und Gleichgültigkeit gegenüber der Kritik des Lehrers. Wenn dieser sagt: „Das hast du nicht richtig ausgesprochen. Im Deutschen heißt das ...“, so wiederholt Achmed den Satz widerwillig. Das kann der Lehrer aus seinem Gesichtsausdruck und aus dem tiefen Luftholen vor dem Lesen schließen. Er spricht nachlässig, aber der Lehrer kann nichts mehr dagegen einwenden. Achmed weiß die äußerste Grenze der Legalität auszuloten. Seine Stimme ist leiser, tonloser als bisher und sein Blick weicht dem des Lehrers aus. Er fixiert sehr lange bestimmte Punkte im Klassenzimmer. Der Lehrer glaubt Anzeichen dafür zu erkennen, daß sich Achmed in sich selbst zurückzieht.(2)

Das offene, herzliche Lachen des Jungen ist seit kurzem dem aggressiven, häßlichen Auslachen gewichen. Achmed lacht jetzt über seine Mitschüler und nicht mehr mit ihnen. Er fehlt außerdem immer häufiger.(3) Hin und wieder gibt er „Kopfschmerzen“ als Entschuldigung für sein Fernbleiben von der Schule an.(4)

Sein äußeres Erscheinungsbild ist leicht verwahrlost: die Kleider sind zerknittert, die Schuhe abgetreten und schmutzig, die Haare zersaust und das lose um den Hals geschlungene Seidentuch ist schmutzig.

Der Lehrer kann diese Situation nicht länger mit ansehen. Er fragt nach Achmeds Befinden. Dieser antwortet, er sei traurig(5), weil er nicht mehr länger in Deutschland bleiben könne und spielt auf die wirtschaftliche Situation an: „Wer nimmt mich in die Lehre, wenn nicht einmal alle Deutschen untergekommen sind?“ (6) Er möchte nicht arbeitslos werden wie viele andere. Arbeitslos zu sein, wäre für ihn schlimm. Daher überlegt er sich ständig, was er denn tun könne. Bis jetzt sei ihm aber noch nichts eingefallen.(7)

Lehrer und Achmed suchen nun gemeinsam nach Auswegen. Nachdem der Lehrer die Familiensituation genau kennengelernt hat, schlägt er Achmed vor, in die Türkei zu seiner Mutter zurückzukehren. Dieser Vorschlag stößt jedoch bei Achmeds Vater auf Ablehnung, weil dieser von seiner Frau nichts mehr wissen will. Sie sei faul, schlampig und dumm; außerdem verderbe sie die Kinder. Daher soll Achmed in Deutschland bei ihm bleiben.

Aber Achmed schätzt die familiären Probleme geringer ein als die existentiellen. In der Türkei bietet sich ihm eine sinnvollere Umwelt an als in dem doch fremd gebliebenen Deutschland. Er nimmt die Ungewißheit der Rückkehr zu seiner Mutter in Kauf und setzt auf die Hoffnung, die er damit verbindet. Nach langen Gesprächen mit Achmed und dem Lehrer willigt der Vater schließlich ein. Dadurch schöpft Achmed neue Hoffnung für sein Leben. Diese Perspektive erspart ihm den Weg in eine tiefe Depression, in die maßlose Traurigkeit. Er hat wieder eine sinnvolle Aufgabe vor sich: die Rückkehr in die Heimat vorzubereiten.

Was bedeutet diese Wendung für Achmed? Sie gibt seinem Leben einen ganz konkreten Sinn. Er hat ein präzises Ziel vor Augen. Aber damit gerät er in Konflikt mit seinen Aufgaben in der Vorbereitungsklasse. Er möchte aber nicht mehr für seinen Aufenthalt in Deutschland vorberei-

tet werden und darf dennoch nicht der Schule fernbleiben, weil auch er dem Schulzwang unterliegt.(8)

Der Lehrer würde Achmed Unrecht tun, wollte er von ihm in diesem Stadium noch gute Leistungen verlangen. Er weiß, daß er gegen die außerschulischen Bedingungen nichts ausrichten kann. Aber er kann ihm dazu verhelfen, die Situation auszuhalten, also seine Pflichten zu erfüllen und dadurch Sinn in seinem Leben zu finden. Er kann zeigen, wie er trotzdem Ja zu seinem Leben sagen kann.

In dem Beispiel „Achmed“ sind die folgenden Auffälligkeiten enthalten. Sie sind durch die Zahlen in den Klammern angedeutet:

- (1) Achmed hat Zukunftsangst;
- (2) Sein Verhalten zeigt eindeutig eine Rückzugstendenz;
- (3) Abwesenheit von der Schule;
- (4) Verdacht auf psychosomatische Beschwerden oder auf Simulation muß geklärt werden;
- (5) Traurigkeit;
- (6) negative Erwartungshaltung drückt auf die Stimmung;
- (7) Hilflosigkeit;
- (8) Hier ist eine sinn-lose, unvermeidbare Eingrenzung auszuhalten.

Die depressive Verstimmung, in die Achmed gerät, kann als Vorstufe einer echten, verstehbaren Depression angesehen werden. Die Gefahr des „Abrutschens“ in die Depression wäre durch eine zunehmende Eingrenzung, insbesondere in der geistig-personalen Dimension gegeben. Dafür enthält das Beispiel einige Belege:

– Zunächst treten äußere Eingrenzungen auf, etwa die pathogenen Tendenzen „Zeitumstände“, „wirtschaftliche Verhältnisse“ und „getrennte Familien“.

– Dann reduziert sich das Vertrauen Achmeds zur Umwelt; die Distanzierungstendenz lautet: er lacht über andere statt mit anderen.

– Als nächstes ist das Vertrauen zum Du, etwa zum Lehrer gefährdet.

– Des weiteren ist das Vertrauen Achmeds zu sich selbst erschüttert, „weil ich nichts recht machen kann“, weil keine Werte verwirklicht werden können. „Also bin ich ein Versager.“ Da Versager in unserer leistungsorientierten Zeit nicht gebraucht werden, sind sie ohne Wert. „Ich bin also wert-los. Was tut man mit mir? Was soll ich mit mir tun?“

Die Menschen, die auf sich selbst zurückgezogen depressiv verstimmt sind, übersehen, daß die Person selbst eine Würde hat, die Wert an sich ist. Sie übersehen, daß im personalen Bereich jegliches Nutzwertdenken sinn-widrig ist. Es darf keine ursächliche Verbindung (Kausalnexus) zwischen äußerer Situation und eigenem Verhalten hergestellt werden. Die lebensgerechte Einstellung darf nicht heißen: „Weil ich keine Lehrstelle bekomme, deshalb bin ich wertlos“, sondern sie muß lauten: „Ich bekomme wahrscheinlich keine Lehrstelle. Trotzdem lasse ich mich nicht entwürdigen, sondern suche nach Alternativen. Sollte alles vergeblich sein, dann ertrage ich mein Schicksal. Es ist selbst in dieser Situation wertvoll, weil ich Einstellungswerte verwirklichen kann: Auch Verzicht zu leisten ist eine Leistung.“ Das ist leicht gesagt. Es macht aber auf die Verantwortung der Mitwelt aufmerksam.

7.3.5. Pädagogische Hilfen bei depressiver Verstimmtheit

Ich habe hier „depressive Verstimmtheit“ statt „Depression“ gesetzt, weil der Lehrer bei einer echten Depression die Vorstellung des Schülers beim Therapeuten empfehlen muß. Hingegen kann er im Vorfeld, und das beginnt bei der kontinuierlichen Beobachtung der Schüler, vieles leisten. Prinzipiell lassen sich fünf verschiedene Wege der pädagogischen Hilfe nennen:

- (a) auf eine bewußt gewordene Eingrenzung kann der Lehrer eine Entfaltung folgen lassen; damit verschwindet auch das pathologische Symptom;
- (b) Eingrenzungen können umgangen werden; man kann an ihnen gewissermaßen vorbeihandelnd, so tun, als gäbe es sie nicht;
- (c) Eingrenzungen in sinnvolle und sinnlose, vermeidbare und unvermeidbare einteilen, wobei die sinnvollen und unvermeidbaren zu ertragen, die sinnleeren und vermeidbare abzuschaffen sind. Allerdings muß hier die Schwierigkeit der Einigung über die Qualität einer Eingrenzung gesehen werden.
- (d) Auf äußere Eingrenzungen ist mit Verständnis und Anteilnahme zu reagieren, zu ermutigen und Alternativen aufzuzeigen. Hilflosigkeit muß vermieden werden, weil sonst kein Vertrauen der Kinder und Jugendlichen zum Lehrer entstehen kann.
- (e) Auf innere, konstitutionell bedingte Eingrenzungen ist der Arztbesuch zu empfehlen, wobei der Arzt über den Verdacht des Lehrers informiert werden sollte.

Nach dieser Grobeinteilung der Wege, sollen die *spontanen pädagogischen Hilfen* beschrieben werden.

- (a) Jungen Menschen hilft es in depressiven Stimmungen, wenn sie wissen, daß sie der Lehrer *verstehen* kann. Das muß er ihnen immer wieder erleben lassen. Es gelingt ihm, seine Schüler zu verstehen, wenn er sich fragt, wie er wohl an der Stelle des Schülers denken, empfinden, handeln oder reagieren würde. Aber: der Lehrer muß seinen Schülern auch helfen, damit sie selbst ihre Situation verstehen und auf diese Weise lernen, die Reaktion anderer nacherleben zu können.

„Verstehen“ ist in seiner tiefen Bedeutung gemeint, etwa wie M. Buber das „Einschwingen“ in den anderen beschreibt, oder wie Rogers/Tausch/Tausch das Phänomen mit „einfühelndem Verstehen“ bezeichnen. (Vgl. hierzu auch K. Biller 1981) Verstehen hat aber neben der psychischen Dimension auch eine kognitive. In dieser ist das Verstehen das Ergebnis eines erkennenden Vorgangs, durch die Leistung des Intellekts zustande gekommen. Über die umgangssprachliche Dimension des Verstehens sollte der Lehrer zu dem „Sinn-Verstehen“, also dem hermeneutischen Erschließen der Wirklichkeit (der Sinnfindung einer Situation, eines Gegenstandes, einer Handlung usw.) vorankommen. (Anm.: Zur weiteren Differenzierung des Verstehensbegriffs vgl. H. Danner 1981, S. 43, 207.)

Ferner sollte der Lehrer auch ein Wissen über die Depression haben, damit er dem jungen Menschen verständnisvoll begegnen kann. So ist es beispielsweise vorteilhaft zu wissen, daß der Mensch aus depressiven Verstimmungen nicht durch gute Ratschläge wie „Du brauchst darüber nicht betroffen zu sein!“ herauskommt, sondern daß er durch eine andere Stimmung herausgeholt werden kann. So ist es angebracht, über Aktivitäten, die Lustgewinn versprechen, einen Stimmungswandel herbeizuführen. (Vgl. O.F. Bollnow, 1980)

- (b) Mit dem Verstehen ist das *Ernst-Nehmen* des depressiv Verstimmtten eng verbunden. Das bedeutet immer auch, daß der Lehrer den Rückzug des Verstimmtten in sich selbst respektieren muß. Jegliches aufdringliches Befragen ist fehl am Platze. Er muß warten können, bis der Schüler sich zu öffnen bereit ist. Dann ist aktives Zuhören im Sinne Th. Gordons (z.B. 1979) angebracht. Gemeinsames Tun, das die Konzentration auf die Sache lenkt, erweist sich als hilfreich.

(c) Als dritte Hilfe beitet sich die *Analyse auf die Existenz des Menschen hin* an oder wie Frankl sagt, die Existenzanalyse. Sie ist aber nur dann angezeigt (indiziert), wenn der depressiv Verstimmte sich an den Lehrer mit der Bitte wendet, ihm aus seiner schwierigen Stimmungslage zu helfen. (Anm.: Die Existenzanalyse wurde bereits bei dem Beispiel „Schulverweigerung“ beschrieben.)

(d) Als unspezifische Hilfe bietet es sich an, immer das Selbstwertgefühl des Schülers zu unterstützen, seine Brauchbarkeit zu dokumentieren, etwa indem er die Organisation von Ausflügen, die Besichtigungen oder die Betreuung von Hausaufgaben übernimmt. Es versteht sich von selbst, daß der Schüler dabei nicht überfordert sein darf.

(e) Schließlich ließe sich noch die Einbeziehung eines Kollegen, des Schulpsychologen oder des Beratungslehrers sowie Gespräche mit Eltern über die beobachteten Auffälligkeiten nennen.

Neben den spontanen, stehen dem Lehrer einige *langfristig wirkende pädagogische Hilfen* zur Verfügung.

Alle längerfristig wirkenden Hilfen sollen in der geistig-personalen Dimension des Menschen angesiedelt werden können, weil ich sie – in Anlehnung an Frankl – als die entscheidend menschliche ansehe. Daher sind der Appell an den Willen zum Sinn, das Lob, die Ermutigung, die Arbeit und das Spiel angemessen. (Vgl. K. Dienelt 1955, S. 66)

(a) Die *Sinn-Vorgabe*

Unter der Sinn-Vorgabe verstehe ich die Unterstellung, daß alles Handeln, Denken, Verhalten, Empfinden usw. subjektiven Sinn besitzt. Der Lehrer geht davon aus, daß alles, was seine Schüler tun, für sie einen ganz konkreten, auf die konkrete Situation bezogenen Sinn hat. Diese Grundeinstellung des Lehrers hindert ihn daran, voreilig zu reagieren. Depressiv verstimmte Kinder und Jugendliche bekommen keinerlei Anlaß, sich selbst zu entwerten, womit ein konstitutives Merkmal der Depression gezielt angegangen werden kann.

(b) Die *Appellation an den Willen zum Sinn*

Der Appell des Lehrers an den Willen des Schülers zum Sinn ist gleichzusetzen mit der Ermunterung zu konkreter Wertverwirklichung in einer dafür vorgesehenen Situation. (Vgl. oben Punkt 5.2. Die Genese des schulischen Unbehagens) In diesem Zusammenhang ist der Rat an den Depressiven, anderen eine Freude zu machen, durchaus wertbezogen.

In Anlehnung an A. Adler betont J. Rattner (1983, S. 189), daß Depressive anderen Menschen eine Freude machen sollten, denn nur so könnten auch sie selbst Freude erleben. „Der depressive Mensch muß, oft unter Anleitung durch einen Psychotherapeuten lernen, sich in Bewegung zu setzen, d. h. aufstehen, Sport treiben, an die Arbeit gehen, sich um die ‚Kunst des Lebens‘ (Erich Fromm) bemühen und ebenfalls große Kunst einüben, als *wohlwollender Mitmensch* durchs Leben zu gehen.“ (S. 190)

(c) Die *Erinnerung*

Als intellektuelle Hilfestellung vermag die Erinnerung dem Lehrer, die besprochenen Begründungen, die Konsequenzen, die Zusammenhänge von Sinn- und Wertmöglichkeiten und die Versprechen dem Schüler ins Gedächtnis zurückzurufen. Mit der Erinnerung können auch angenehme Situationen ins Gedächtnis zurückgerufen werden, so daß deren emotionaler Anteil wieder als positiv erlebt werden kann.

(d) Die *Ermahnung*

Die Ermahnung muß der Lehrer als eine der un stetigen Formen der Erziehung, wie

etwa Begegnung, Krise, Erweckung, Beratung und Wagnis betrachten. (Vgl. O. F. Bollnow, 1984b)

Sie richtet den Menschen immer wieder auf und kann als ein „hilfreicher Anruf an die sich entfaltende Freiheit“ verstanden werden. (Ebd., S. 68) Der Lehrer hat also keinen Grund, ärgerlich zu werden, wenn er bestimmte Schüler immer wieder ermahnen muß. Es gehört zum Wesen des Menschen, daß er immer wieder auf ein niedrigeres Niveau zurückfällt. Richtet die Ermahnung bei bestimmten Schülern wenig aus, dann ist nach den Gründen zu forschen.

Die Ermahnung ist keine Bestätigung eines Vergehens und ist von Vorhaltungen zu unterscheiden. Sie zielt darauf, die als Eingrenzung erlebten Faktoren auszuhalten.

(e) Die *Erweckung*

Die Erweckung schlummernder Qualitäten bedeutet, daß das Selbst „zum Bewußtsein aufgeweckt“ (Spranger 1923, S. 235) und zu sich selbst „erweckt“ (S. 246) werden soll oder worden ist. Sie bezeichnet auch die zu weckende Sehnsucht junger Menschen nach objektiven Werten. (Vgl. Spranger, 8. Aufl. 1950, S. 383) Das ist gerade in der heutigen Zeit wieder aktuell, weil bereits von den post-materiellen Werten gesprochen wird.

So gesehen ist der Unterricht wesentlich mehr als bloße Wissensvermittlung. Der Lehrer muß an die Innenwelt seiner Schüler denken und seine Forderungen mit den Strebungen junger Menschen abstimmen. „Erwecken“ wird als Herausholen, -helfen, Ans-Licht-heben dessen verstanden, was im Schüler schlummert. Dadurch wird sein Selbstwertgefühl gesteigert. (Anm.: die Nähe zur sokratischen Methode, der Mäeutik, ist offensichtlich.)

Die Erweckung ist insbesondere bei depressiv Verstimmtten angemessen, weil durch die geringe Eigenbewegung des Depressiven viele Möglichkeiten sich nicht entfalten können. Der methodische Kunstgriff der Mäeutik kann verstärkend wirken. Der Anstoß zur Erweckung muß allerdings vom Lehrer gegeben werden. Es muß ein Anstoß zur Stille und Sammlung sein, wie dies z. B. in der Pädagogik M. Montessoris gemacht wird. (Vgl. O. F. Bollnow, 1984b, S. 50–59) Hierbei erleben die Schüler, daß auf eine sinn-volle Eingrenzung eine angenehme Entfaltung folgen kann. Sie werden also nicht prinzipiell gegen jede Art von Eingrenzung eingestellt sein. Sie erleben, daß sich die Bereitschaft zur schulischen Aktivität lohnen kann.

(f) Das *Vor-Leben*

Das Vor-Leben ist mehr als das Vor-Machen. In einer wertvollen Beziehung ermöglicht es jungen Menschen die negativ eingeschätzten Eingrenzungen als überwindbar zu erleben, so daß sie keine instrumentelle Hilflosigkeit lernen. Das Vor-Leben zwingt den Lehrer, nur diejenigen Forderungen zu stellen, die er selbst auch verwirklichen kann. Die Ergebnisse des Vor-Lebens erscheinen Heranwachsenden als Vor-Bilder und Wahrheiten. Diese Vor-Bilder sind vielschichtig, weil wir auf die Fragen der Zeit immer mit unserem Dasein – also ganz konkret – antworten. (Vgl. K. Dienelt 1977, S. 173)

Das Vor-Leben verlangt die Gegenwart eines reifen, liebenden Menschen. Darauf weist insbesondere E. Fromm (1980, S. 129) hin und betont, daß in früheren Epochen unserer Kultur oder in China und Indien die hervorragenden seelischen und geistigen Eigenschaften am höchsten geschätzt wurden. Demzufolge hatten die Lehrer die Aufgabe, nicht in erster Linie Wissen zu vermitteln, sondern menschliche Haltungen zu lehren. Ohne hier ideologiekritisch nachzufragen, muß doch gesagt werden, daß angesichts des enormen Entwicklungsschubs in der Informationstechnologie bei uns noch ein enormes Gegengewicht zu erbringen sein wird, soll der Mensch nicht zu einem bloßen formelverbindenden und tastenbetätigenden Wesens redu-

ziert werden. Durch das Vor-Leben mache ich jungen Menschen aber auch Mut zu ihrem Leben. Insbesondere ermutige ich depressiv Verstimmte. Ich kann ihnen vorleben, wie ich in enttäuschenden Situationen reagiere und wie ich versuche, Verluste und Niederlagen zu verarbeiten. Es hilft ihnen, wenn sie erfahren, daß auch ich Probleme habe. Das verbindet. Man trägt seine Last, sein Bündel leichter, wenn man sieht, daß andere auch hart schleppen.

Das Vor-Leben ermöglicht es der Erziehung, sich durch „Ansteckung“ zu verbreiten. Im kreativen Zusammenleben kann sich die Erziehung mitteilen. Denn Erziehung ist eine intentionale Prozedur zwischen Personen. (Vgl. Frankl 1982, S. 108–118) Sie ereignet sich nur im personalen Bereich.

Eine Person kann immer nur durch eine andere Person angesprochen werden, die wiederum auf ganz persönliche Weise antwortet. Das geschieht ganzheitlich. Wer erzieht, muß Erziehung demzufolge persönlich verkörpern. Erziehung ist vom Glauben und vom Vertrauen sowie von der Hoffnung getragen. Ein Erzieher muß also selbst erzogen sein. Wer mit sich und mit seiner Umwelt Probleme hat, kann sich nicht frei gegenüber Heranwachsenden verhalten. Im Vor-Leben des Erziehers wird seine pädagogische Kompetenz auf allen Dimensionen offenkundig.

(g) Musik- und Bewegungserziehung

Die Musik- und die Bewegungserziehung deuten an, daß die pädagogischen Hilfen in einem weiten Rahmen anzusetzen sind. Das entspricht ganz unserer integrativen Konzeption.

Unterrichtliche Maßnahmen wie die Musik- und Bewegungserziehung fördern nach W.J. Revers (1978, S. 7–53; hier S. 50) die geistig-personale Bildung und die psychische Entwicklung des Menschen. Gerade musikalische und motorische Betätigungen können depressiv Verstimmte relativ schnell in eine andere Stimmung versetzen, in der sie dann neue Wertverwirklichungsmöglichkeiten sehen. Aber damit ist schon die Tendenz zur Bewegungslosigkeit durchbrochen, und dem depressiv Verstimmtten ein Weg aufgezeigt, wie er aus seiner Not kommen kann.

Alle aufgeführten pädagogischen Hilfen sind als geisthygienische Maßnahmen zu verstehen, weil sie alle dahin tendieren, möglichst viele Werte zu verwirklichen.

Literaturempfehlungen für Lehrer

Walter Birkmayer: Depression. Biochemie, Klinik, Therapie. Köln-Lövenich: Dt. Ärzte-Verlag, 3. Aufl. 1980. 94 S.

Leicht verständliche Abhandlung für Leser, denen es auf das Wesentliche ankommt. Hilfreich sind Merksätze und übersichtliche Tabellen. Der biochemische Standpunkt wird zur Erklärung verschiedener „gängiger“ Depressionen angewandt.

Paul Kielholz: Diagnose und Therapie der Depressionen für den Praktiker. München: Lehmanns, 3. Aufl. 1971. 146 S.

Die exakte Beschreibung verschiedener Depressionen ist hilfreich, ebenso die diagnostischen Charakteristika der einzelnen Depressionsarten.

Hans Heimann/ Henner Giedke (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Depressionsforschung. Bern: Huber 1980. 294 S.

und

Burkhard Pflug (Hrsg.): Depressive Syndrome. Klinik, Forschung und Praxis. Stuttgart: Fischer 1981. 123 S.

Für Leser geeignet, die auf den aktuellen Stand der Forschung und der Diskussion der Depressionsforschung gelangen wollen.

Gerhard Nissen: Depressive Syndrome im Kindes- und Jugendalter. Beitrag zur Symptomatologie, Genese und Prognose. Berlin: Springer 1971. 174 S.

Für Leser, die sich um die Symptomatik der Depression bei Kindern und Jugendlichen informieren wollen, ist dieses Buch sehr informativ.

- J. R. Geigy Ag.: Dr. Karl Thomae GmbH (Hrsg.): Information 1–6: Depression. Um 1960.
 Für Praktiker; übersichtliche Darstellung der wichtigsten Depressionsformen. Besonders hervorzuheben ist das kleine Diagnostikum der Depressionen, das eine Reihe psychiatrischer Begriffe und die wichtigsten Symptome enthält, die kurz charakterisiert und in Beziehung zur Depression gesetzt werden.
- Alfried Längle: „Das Seinserlebnis als Schlüssel zur Sinnerfahrung.“ – Aus: Sinn-voll heilen. Mit einem Vorwort von Irmgard Karwatzki. Freiburg i. Br.: Herder 1984, S. 64–75.
 Der Verfasser schildert, wie er mit depressiven Patienten therapeutisch umgeht.

Diagnose und Therapiebogen „Depressive Verstimmung“

1. Welche Leitsymptome fallen auf?
 - anhaltende Bedrücktheit
 - Traurigkeit
 - Angst
 - Apathie
 - Unruhe
 - Aggressivität nach innen/
außen
2. Welche entwicklungsbedingten Besonderheiten fallen auf?
 - 2.1. Im Zeitraum 6.–12. Lebensjahr
 - psychisch:
 - unsicher
 - kontaktgestört
 - leicht reizbar
 - unkonzentriert
 - leistungsschwach
 - psychosomatisch:
 - Selbstisolierungstendenz
 - oft weinen
 - Nägelknabbern
 - genitale Manipulationen
 - Einnässen
 - pavor nocturnus
 - 2.2. Im Zeitraum 12.–18. Lebensjahr
 - psychisch:
 - ernst
 - bedrückt
 - grüblerisch
 - stimmungslabil
 - suizidale Tendenzen
 - Schulschwänzen
 - psychosomatisch:
 - Appetitstörung (Magen- u. Darmbeschwerden)
 - Kopfschmerzen
 - Schlafstörungen
3. Welche geschlechtsspezifischen Besonderheiten fallen auf?
 - Mädchen:
 - traurig
 - bedrückt
 - folgsam
 - bescheiden
 - still
 - gehemmt

- Jungen:
 - kein Musterknabe
 - kontaktscheu
 - gereizt
 - aggressiv
- 4. Welche Auslöser depressiver Verstimmungen fallen auf?
 - Konzentrationsstörungen
 - Lernschwierigkeiten
 - Schulangst
 - Weinen
 - Appetitlosigkeit (Anorexie)
 - Einnässen (Enuresis)
 - Weglaufen
 - Aggression
 - Kontaktschwäche, Gehemmtheit, Isolierungstendenz
 - Angst
- 5. Welche Eingrenzungen fanden in der Kindheit statt?
 - Aggression gegen Elternteil
 - Trennungen
 - Mangelerscheinungen in der Zuneigung
 - Angst/Furcht
 - Konflikte
 - Hoffnungslosigkeit
 - Hilflosigkeit
 - Aggression
 - Verlust des sozialen Status
 - Verlust von Sinn
- 6. Welche Eingrenzungen finden gegenwärtig statt?
- 6.1. Milieubedingte Eingrenzungen
 - broken home i. e. S. (z. B. uneheliche Geburt)
 - broken home i. w. S. (z. B. disharmonisches Eheleben)
 - ungünstige innere häusliche Verhältnisse:
 - repressive Erziehungspraktiken (überwiegend, dauerhaft)
 - permissive Erziehungspraktiken (überwiegend, dauerhaft)
 - Pendel-Erziehung (Diskontinuität in der Erziehung)
 - depressive Mutter?
 - alkoholabhängiger Vater?
- 6.2. emotionale Eingrenzungen
 - mangelnde Zuwendung
 - Lieblosigkeit
- 6.3. somatische Eingrenzungen
 - Mißbildungen des Körpers
 - äußeres Erscheinungsbild (z. B. Pickel, Warzen, Blutschwamm an sichtbaren Stellen, Muttermale, Narbenbildungen, Verwachsungen, Fettleibigkeit u. a. m.)
- 6.4. personal-geistige Eingrenzungen
 - Mißachtung des Willens zum Sinn
 - Entstellung von Sinn,
 - Sinn-Ambivalenz, Sinn-Loch, Sinn-Falle, Sinn-Dilemma, Sinn-Verschiebung
 - Vorenthaltung von Sinn
- 7. Welchen Dimensionen sind die Eingrenzungen zuzuordnen?
 - personal-geistige Dimension
 - kognitive Dimension
 - psychische Dimension
 - physische Dimension
 - relationale Dimension

8. Welcher Sinnzusammenhang läßt sich zwischen Eingrenzungen, Persönlichkeit und Symptomatik herstellen?
- verstehbar
 - nicht verstehbar
9. Möglichkeiten des Lehrers, pädagogisch zu helfen?
- Spontane Möglichkeiten:
 - Verstehen
 - Ernst-nehmen
 - Existenzanalyse
 - Langfristig wirkende Hilfen:
 - Sinn-Vorgabe
 - Appellation an den Willen zum Sinn (Wertverwirklichung)
 - Erinnerung
 - Ermahnung
 - Erweckung
 - Vor-Leben
 - Gelassenheit
 - Zielstrebigkeit
 - Sinnhaftigkeit
 - Umstellung des Orientierungsrasters
 - Musik- und Bewegungserziehung
10. Ziel der Maßnahmen
- Sinn-Erweiterung
 - Vermeidung eines Kausal-Konnexes zwischen äußerer Situation und Wert des Menschen
 - Statt unabänderliche Eingrenzungen zu erklären, sind sie zu ertragen
 - Gewissenserziehung im Blick auf Bildung

7.4. Die Lernverweigerung als eine mögliche Folge von Eingrenzungen in der kognitiven Dimension

Auf die Eingrenzungen des Willens zum Sinn in der geistig-personalen Dimension folgen jetzt die Eingrenzungen des Willens zum Lernen, die oft zu Lernverweigerungen führen. Lernverweigerungen stellen eine weitere Form des schulischen Unbehagens dar. Doch zuvor soll die kognitive Dimension des Menschen beschrieben werden.

7.4.1. Die Beschreibung der kognitiven Dimension

In der „kognitiven Dimension“ lassen sich die intellektuellen Fähigkeiten des Menschen zusammenfassen, wie z.B. Lernen, Behalten, Erinnern, Problemlösen, Denken in der Form des Voraus- und Nachdenkens, Urteilen, Begründen, Verstehen und Vorstellen. Hier ist das „Vermögen zur Abstraktion, die Denk- und Reflexionskraft“ angesiedelt. (Vgl. Brockhaus 1969, s.v. Geist, S. 45) Mit der Abhebung der kognitiven Dimension von der geistig-personalen soll verdeutlicht werden, daß in der Schule diese Dimension des Menschen unumschränkt dominiert und gefördert wird. Gleichzeitig soll darauf hingewiesen werden, daß diese Dimension nur einen ganz geringen Bereich der Ganzheit des Menschen betrifft. Außerdem soll in zeitkritischer Absicht die Einseitigkeit dokumentiert werden, in der die Intelligenz vorrangig mit Machbarkeit und Technologie zusammengesehen wird. In diesem Zusammenhang wird darauf aufmerksam gemacht, daß die Vernunft, also die Frage nach dem Wozu des Machbaren, unbedingt hinzugenommen werden muß; denn der Geist des Menschen wirkt in die kognitive Dimension hinein. Das geschieht vor allem durch die Fähigkeit des Menschen, zu den kognitiven Prozessen Stellung zu beziehen. Demnach kann der Geist des Menschen die kognitiven Abläufe unterstützen oder hemmen, ablehnen oder bejahen. Die Stellungnahme führt zu den Extremen des bereitwilligen Lernens oder der Lernverweigerung.

Daraus kann bereits der Schluß gezogen werden: Die kognitive Dimension hängt sehr eng mit der geistig-personalen zusammen. Sie kann ihre Möglichkeiten erst in enger Verbindung mit der geistig-personalen Dimension entfalten. Auf das Thema der Lernverweigerung bezogen, können wir sagen: Da die Lernverweigerung vom Geist des Menschen bewirkt ist, kann sie nur auf dem Weg über den Geist, also über die geistig-personale Dimension behoben werden. Nur mit Hilfe des Willens zum Sinn können Lernverweigerungen in humaner Weise behoben werden.

Zu den Voraussetzungen des Funktionierens der kognitiven Abläufe

Die kognitiven Prozesse können ihre informationsaufnehmende und -verarbeitende Aufgabe erst dann erfüllen, wenn die Operation des komplexen neurophysiologischen Systems störungsfrei funktioniert. Reizeinflüsse lösen in den Sinnesorganen elektrochemische Prozesse aus, die zunächst in psychische Prozesse umgesetzt werden. Der Eindruck wird also gewertet. Erst im Anschluß daran wird er gespeichert, hervorgeholt und benutzt. (Vgl. hierzu E. Sander 1981, S. 21)

Neben dieser grundsätzlichen organischen Voraussetzung einer funktionierenden kognitiven Dimension ist das neurophysiologische System des Menschen jedoch von atmosphärischen Gegebenheiten, wie z.B. stark ionisierte Luft bei Gewitter und

Föhn, Luftdruckschwankungen, Sonneneinstrahlungen, Jahreszeit, geographische Räume u. a. m. beeinflussbar. Daher lernen Kinder, Jugendliche und Erwachsene nicht an allen Tagen gleich gern und gleich erfolgreich; deshalb sind Schüler an manchen Tagen schwer zu motivieren und – auf der Verhaltensebene – schwer zu „bändigen“.

Neben diesen ökologischen Voraussetzungen sind die genetischen Anlagen immer mitzubedenken, die für die funktionelle Qualität des neurophysiologischen Systems verantwortlich sind. Aufgrund von Umwelteinflüssen können Schäden entstehen. Umwelteinflüsse im weiten Sinne sind zum Beispiel Stress-Faktoren, die die Entspannung stören, ferner Lärm, Hetze, Mißmut, Frustration und Ärger, Zigarettenrauch, Autoabgase, Bewegungsarmut, Industrieabgase, falsche Ernährung (vgl. F. Vester 1976), wobei Unterernährung die gleiche Rolle wie einseitige Ernährung spielt (vgl. D. P. Hallahan / W. M. Cruickshank 1979).

Weitere Voraussetzungen müssen erfüllt sein, wenn der Mensch zum Lernen überhaupt bereit sein soll. M. Wittoch macht aus individualpsychologischer Sicht auf die Kräfte aufmerksam, die beim Lernen notwendig sind. Sie nennt den Mut, Mängel einzugestehen; das Vertrauen, die Mängel eigenständig zu beheben; die Kraft, sich zukünftige Idealzustände vorstellen zu können; und die Bereitschaft, Anstrengungen und Verzicht auf sich zu nehmen (1983, S. 511–516).

Vermieden werden sollte eine unzureichende Anregung der häuslichen Umwelt, niedriges kognitives und sprachliches Niveau der Eltern, mangelhafter Unterricht, zu geringe intellektuelle Anforderungen aber auch Überforderungen, mangelndes elterliche Interesse für die Kinder, negative Einstellung der Eltern zu Lehrern und Schule sowie Mißerfolge in der Schule. (Vgl. W. Zielinski 1980, S. 127)

Eine ganz entscheidende Voraussetzung für das individuelle Lernen stellt letztlich die Persönlichkeitsstruktur des Schülers dar. Hierunter sind vor allem die Intelligenz (also die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Aufmerksamkeit, Beobachtungsfähigkeit und Gedächtnisleistung sowie aktives und passives Wissen), die Persönlichkeitseigenschaften i. e. S. (das sind die affektiven und emotionalen Merkmale wie etwa Angst, niedrige oder hohe Erfolgszuversicht, erhöhte oder verminderte Mißerfolgsschreck, Tendenz zur Anstrengungsvermeidung bzw. -bereitschaft), die Leistungsmotivation und das Anspruchsniveau (nach innen gerichtet sieht es oft anders aus als nach außen hin zugegeben wird), das Selbstkonzept sowie die Einstellungen zu Lehrer, Mitschüler und Schule und schließlich die Motivationen zu nennen. Neben diesen im Schüler selbst angelegten Voraussetzungen für das störungsfreie Funktionieren der kognitiven Dimension oder kurz: für erfolgreiches Lernen müssen die mittelbar wirkenden Voraussetzungen wenigstens genannt werden. Sie lauten: Unterricht (ausgewählte Inhalte, die Art und Weise der Vermittlung, die Ziele), der Lehrer (sein Erziehungsstil, seine Persönlichkeitsstruktur, seine Erwartungen an die Schüler), die Schulklass (die Gruppe bzw. einzelne Mitglieder, die Interaktionsformen) das Elternhaus (der elterliche Erziehungsstil, die Vollständigkeit der Familie, das Bildungsinteresse in der Familie, der soziale Status), die außerschulische Bezugsgruppe des Schülers (weil sie auf die Persönlichkeitsstruktur des Schülers einwirken und seine Leistungen beeinflussen kann) und schließlich der gesamte gesellschaftliche Rahmen, in dem Schule stattfindet.

Außer diesen Voraussetzungen des Lernens möchte ich auf die oft nicht eingelöste Forderung aufmerksam machen, daß schulisches Lernen immer in Schritten, Stufen oder Etappen zu organisieren ist. H. Roth (1976, S. 216) stellt sieben Etappen des bewußten Lernens zusammen. In sinngemäßer Wiedergabe lauten sie:

- a) Wunsch, etwas zu können
- b) zuschauendes Nachahmen
- c) Probierversuche
- d) Teilerfolge durch Eigentätigkeit
- e) belehrende Eingriffe
- f) Ausbau von Teilerfolgen
- g) erworbene Leistungsform wird durch Übung „überlernt“, also jederzeit verfügbar.

Da in der Schule die innere Bereitschaft zum Lernen geweckt werden muß, ergibt sich eine sechsstufige Gliederung des vollständigen Lernprozesses:

- a) Der Lernprozeß wird angestoßen, er kommt zustande
- b) Schwierigkeiten tauchen auf
- c) Lösungswege werden gesucht
- d) Lösung wird durchgeführt und ausgestaltet
- e) das Ergebnis wird eingeübt
- f) Verbindung mit der Persönlichkeit, Integration in das Leben des jungen Menschen (sinngemäß H. Roth, ebd., S. 222–226).

Zu den häufig übersehenen Bedingungen des Lernens gehören auch die folgenden, die der Stufe der Aneignung, des Behaltens und der Wiedergabe zugeordnet werden. Folgende Bedingungen sollten auf der Stufe der Aneignung erfüllt sein:

- jedes Lernen muß motiviert werden; das Interesse der Kinder ist zu wecken (warming-up-Phase);
 - die aufzunehmenden Elemente des Lernstoffes sollten möglichst klar wahrnehmbar sein;
 - es sollte möglichst nur sinnvolles Material gelernt werden; der Lehrer sollte also absichern, daß alle Schüler die Bedeutung des Lernstoffes verstanden haben;
 - logisch zusammenhängende Stoffe werden leichter gelernt als unzusammenhängende; guten Schülern ist das Gänzlernverfahren, weniger guten Schüler das Teillernverfahren anzuraten, weil sie nach bestimmten Abschnitten pausieren können;
 - ähnliche Inhalte sollten mit größeren Zeitabständen gelernt werden, damit sie nicht miteinander verwechselt werden;
 - manche Schüler haben gute Erfahrungen damit gesammelt, daß sie bei entspannen der klassischer Musik sehr leicht Vokabel lernten (G. Lozanov, 1978).
- Bedingungen, die auf der Stufe des Behaltens berücksichtigt werden sollten, sind:
- es hilft den Schülern, wenn sie wissen, wieviel sie lernen sollen und wie weit sie schon vorangekommen sind;
 - Stoffe, die den Schüler persönlich ansprechen, lernt er wesentlich leichter als neutrale;
 - die Wiedergabe des Inhalts fällt Schülern leichter als die wörtliche;
 - diejenigen Stoffe können leicht behalten werden, die sich gut in den Denksammenhang des Kindes einbinden lassen;

- verteilte Übungen sind angemessener als massierte; also sind zwischen den Wiederholungen Pausen einzulegen;
- sehr vieles, in sehr kurzer Zeit gelernt, wird sehr schnell wieder vergessen;
- einmal Gelerntes muß immer wieder einmal wiederholt werden, damit es auf Dauer behalten wird (überlernen);
- einfache, kurze, gegliederte und stimulierende Inhalte werden besser behalten als alle anderen Inhalte.

Bedingungen, die auf der Stufe der Wiedergabe beachtet werden sollten, lauten:

- nach dem Einprägen sollte eine kleine Pause liegen, bevor der gelernte Inhalt abgefragt wird;
- die Wiedergabe sollte in einer entspannten Situation stattfinden; Prüfungssituationen, an die Tafel nehmen des Schülers, unvermutetes Aufrufen, Abfragen vor der Klasse u. a. m. bieten keine Gewähr, daß der Schüler das wiedergeben kann, was er tatsächlich gelernt hat.

Damit bei Störungen des Lernens richtig diagnostiziert werden kann, ist es vorteilhaft, Formen des Lernens zu unterscheiden. Das soll im folgenden geschehen.

Zu den Formen des Lernens

Das Lernen ist in vielen Formen möglich. Daher ist der Lehrer niemals nur auf eine Art, wie etwa das kognitive Lernen in der Form von Begriffs- und Regellernen in seinem Unterricht angewiesen. W. Edelmann (1983, S. 146) faßt vier grundlegende Lernformen zusammen, die aufgrund seines integrativen Ansatzes hier genannt werden sollen:

- a) das *assoziative Lernen*, bei dem es um den Erwerb von Reiz-Reaktionsverbindungen geht;
- b) das *instrumentelle Lernen*, das auf die Herstellung von Kontingenzen hinzielt, d. h. das Verhalten und die nachfolgenden Konsequenzen werden miteinander verbunden;
- c) das *kognitive Lernen*, bei dem Wissensstrukturen aufgebaut werden;
- d) das Lernen *planvollen Handelns*.

Zusammenfassung

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich: Überall dort, wo (a) eine einzige Dimension, etwa nur die kognitive Dimension sich entfalten kann, (b) das komplexe neurophysiologische System in seiner Funktion beeinträchtigt wird, (c) die „Kräfte“, die zum Lernen vorausgesetzt werden, nicht voll entwickelt, zu schwach oder behindert sind, (d) die Persönlichkeitsstruktur des Schülers unbeachtet bleibt, (e) die Schritte, Etappen oder Stufen des Lernprozesses nicht vollständig durchlaufen werden, (f) die vier Grundformen des Lernens nicht ausreichend entwickelt werden, (g) die wesentlichsten Grunderkenntnisse der Lernpsychologie mißachtet, und schließlich (h) die außerschulischen, familiären und gesellschaftlich eingrenzenden Bedingungen des Lernens nicht gebührend berücksichtigt werden, besteht höchste Gefahr, daß der Schüler zum Lernen in der Schule negativ Stellung nimmt und es letztendlich verweigert.

7.4.2. Zur Beschreibung der Lernverweigerung

Einige wesentliche Merkmale der Lernverweigerung

„Diesen Blödsinn lerne ich nicht!“ (Beispiel 1)

Mittwoch. 4. Stunde in der Klasse 10c des Gymnasiums einer Kleinstadt. Der Geschichtslehrer betritt das Klassenzimmer. Die Stunde beginnt wie immer mit dem Abfragen der Schüler. Der Lehrer braucht mündliche Noten. Daran schließt sich die Erarbeitung des neuen Stoffes an. Das geschieht auf die folgende, stets gleichbleibende Weise: Der Lehrer steht am Pult, vor ihm das aufgeschlagene Schulbuch. Daraus liest er den Schülern bis zum Ende der Stunde vor, hin und wieder interpretiert er eine Textstelle. Während dieser Lehrervorlesung stellt kein einziger Schüler Fragen. Es findet kein Gespräch statt. Die Schüler hören lediglich zu oder tun so. Manche beschäftigen sich mit etwas anderem oder erledigen ihre Hausaufgaben für ein anderes Fach. Am Ende der Unterrichtsstunde sagt der Lehrer: „So. Das, was ich Euch vorgetragen habe, lernt ihr bis zum nächsten Mal. Ihr findet das im Buch auf den Seiten 36 bis 40. Wiedersehen!“ – „Das glaubt der doch selbst nicht! Diesen Blödsinn lerne ich nicht!“ – Arno drückt damit die Einstellung der Mehrzahl seiner Mitschüler aus.

Unter Anwendung der Eingrenzungsthese lassen sich aus der geschilderten Situation Faktoren mit eingrenzender Wirkung ableiten. Die Analyse des Beispiels unter der Schlüsselfrage „Wo sind Eingrenzungen, die als ‚sinnlos‘ und/oder ‚vermeidbar‘ eingestuft werden können!“ ergibt folgendes:

- Der Geschichtslehrer ist kein Vorbild für die Schüler, weil er den Unterrichtsstoff aus dem Buch abliest. Das muß bei den Schülern den Eindruck erwecken, daß er selbst die Fakten nicht beherrscht. Warum dürfen sie den Stoff nicht ablesen, wenn sie etwas vortragen sollen? Dies kann ausgelegt werden als ein Verstoß gegen die Forderung nach *Reversibilität*, die besagt, daß der Lehrer im Unterricht nur das fordern darf, was er selbst einhält.

- Während der Lehrervorlesung haben die Schüler keine legitime Möglichkeit, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Die *Monotonie* verstößt gegen das Prinzip der Abwechslung im Unterricht.

- Die Schüler haben weiterhin keine Möglichkeit, sich mit dem Unterrichtsstoff zu identifizieren. Das *Identifikationsdefizit* der Schüler macht auf die fehlende Motivation aufmerksam.

- Die Hausaufgabenerteilung erscheint den Schülern als sinnlos, weil sie etwas lernen sollen, wozu sie keine Beziehung entwickeln konnten. Wird dieses Lehrerverhalten länger durchgeführt, dann herrscht in monotoner Weise die Lernzielstufe der Reproduktion vor, wodurch Schüler der zehnten Jahrgangsstufe *geistig unterfordert* werden. Ferner können wir einen *rigiden Lernzwang* feststellen.

- Die mündliche *Note als Druckmittel* wirkt nur für diejenigen, die noch nicht mündlich geprüft worden sind und selbst hier nur *extrinsisch*. Wurde die vorgesehene Anzahl von Schulaufgaben, Extemporalien oder Tests geschrieben, dann können die Schüler die Aufforderung des Lehrers, ohne Konsequenzen fürchten zu müssen, überhören.

- Diese Art der Stoffvermittlung kann den Schülern den Sinn des Geschichtsunterrichts nicht vermitteln, so daß eindeutig ein *Sinndefizit* festgestellt werden kann.

Wir erkennen: Es staut sich eine Vielzahl negativer, unverständlicher Eingrenzungen auf. Die Lernverweigerung liegt nahe.

Einschub:

Aus dem folgenden Beispiel „Immer diese vielen Hausaufgaben möge der Leser selbst die eingrenzenden Merkmale der Situation herausholen.

„Immer diese vielen Hausaufgaben. Das finde ich blöd!“ (Beispiel 2)

Gegen Ende des ersten Schuljahres der Klasse 1c ergibt sich die folgende Situation. Die noch junge Lehrerin sagt: „Kinder, nehmt das Hausaufgabenheft heraus und schreibt von der Tafel ab: ‚Schreiben, Heft. Rechnen, Blatt; Lesen, Blatt‘.“ – Armin denkt: „Schon wieder so viel auf. Immer Rechnen, Lesen und Schreiben. Heute ist es draußen so schön warm. Diese blöde Lehrerin. Immer gibt sie uns so viel auf.“

Nach dem Mittagessen erinnert die Mutter ihren Sohn an die Erledigung der Hausaufgaben: „Ich denke, lieber Armin, es ist Zeit für Deine Hausaufgaben.“ – „Ich habe heute keine Lust! Wenn doch schon Ferien wären. Die blöde Schule!“ – Die Mutter darauf: „Schau, wenn Du die Hausaufgaben gleich erledigst, dann hast Du den ganzen Nachmittag frei!“ – Sie weiß ganz genau, daß sie nicht ganz die Wahrheit gesagt hat, denn Armin sitzt in der Regel von 13 bis 15 Uhr über seinen Hausaufgaben. – „Ich will aber jetzt nicht schreiben!“ – Die Mutter: „Dann erledige zuerst die Rechenaufgaben!“ – „Ich will auch nicht rechnen!“ – „Gut, dann lesen wir beide, was Du üben mußt.“ – „Ich will nicht lesen. Immer diese blöden Texte. Ich will auf den Dreckbergen Geländefahren. Immer die blöden Hausaufgaben. Ich wollte, ich bräuchte morgen nicht in die Schule!“ – Armin und Mutter einigen sich schließlich darauf, daß er in seinem Zimmer eine Pumuckl-Kassette hört und dazu mit Lego baut. – Nach einer halben Stunde kommt Armin zurück: „Jetzt fange ich an!“

Ein Vergleich der beiden Beispiele ergibt die für Lernverweigerungen typischen Merkmale. Zunächst ist (a) die *Lernbereitschaft* der Schüler vorhanden. Sie wird zusehends eingeengt durch (b) allzu viele *Forderungen des Lehrers*, denen negative Erfahrungen vorausgegangen sind und deren Sinn den Schülern verborgen bleibt. Dadurch wird (c) der *Lehrer als Gegner* der Schüler eingeschätzt. Die anhaltende mangelnde Befriedigung elementarer Bedürfnisse des „Kopfes“, der „Hand“, des „Herzens“ und des „Du“ läßt (d) den *Leidensdruck* in den Schülern entstehen. Daraus resultiert (e) die *Gleichgültigkeit gegen die Konsequenzen der Verweigerung* und (f) die freiwillige (willentliche, bewußte) *Entscheidung, sich zu weigern*.

Zur graphischen Darstellung der Lernverweigerung

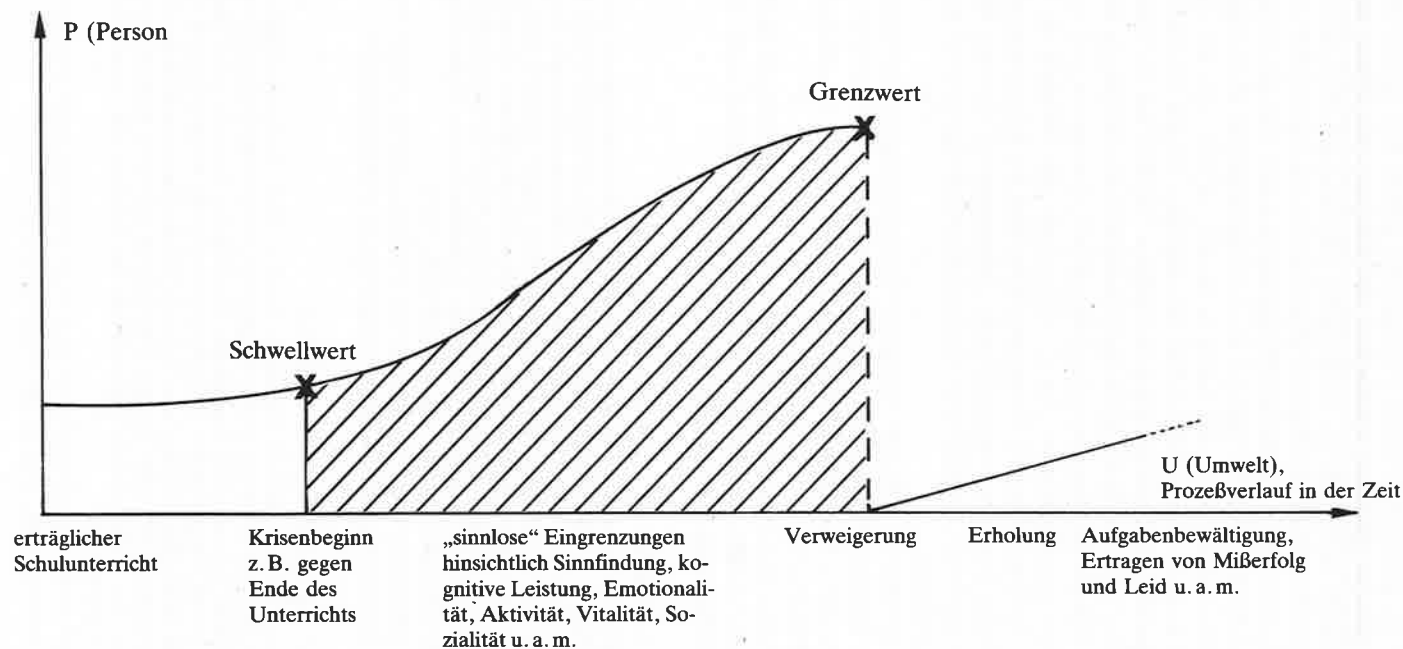
In Anlehnung an F. Vesters Ausführungen über den Streß (1978, S. 66–69; 1980, S. 68–71) läßt sich die Situation, in der eine Lernverweigerung stattfindet, wie folgt graphisch darstellen:

Idealtypische Beschreibung der Lernverweigerung

Aus der graphischen Darstellung soll hervorgehoben werden, daß die Lernverweigerung das Ergebnis der Funktion von *Person und Umwelt* ist. Je nachdem wie die fünf Dimensionen des Menschen, die geistig-personale, die kognitive, die emotionale, die physische und die soziale Dimension subjektiv gefüllt sind, wird die Umwelt verschieden aufgefaßt werden.

Die Lernverweigerung findet in der zunächst erträglichen Lehrer-Schüler-Beziehung statt. Die als Belastung empfundenen Sollensforderungen des Lehrers grenzen den Schüler zunehmend ein und vermindern seine Lernbereitschaft. Dadurch erscheinen die Forderungen unerträglich zu werden. An einem subjektiv unterschiedlichen Punkt, dem Schwellenwert in der Graphik, werden die Forderungen als „sinnlos“ eingeschätzt. Der Schüler ist enttäuscht von „der Schule“, wodurch seine Bereitschaft zu lernen abnimmt. In der Meinung des Schülers ist der Lehrer der alleinige

individuell erlebte Intensität der Forderungen in der geistig-personalen, der kognitiven, der emotionalen, der physischen und der sozialen Dimension der Person (P)



Sündenbock. Er übersieht in seiner Befangenheit jedoch den eigenen Beitrag. So entsteht die geistige (mentale) Opposition des Schülers. Die Hilfen des Lehrers nimmt der Schüler nicht mehr an, wodurch die Distanz zum Lehrer sich verfestigt. Hat nun der Leidensdruck des Schülers im Grenzwert ein unerträglich scheinendes Maß erreicht, dann erfolgt die abrupte Weigerung zu lernen. Sie wirkt entspannend. Aus der Analyse der Beispiele läßt sich die Lernverweigerung als Zusammenbruch oder als Kurzschlußhandlung des Schülers deuten. Würde sich der betreffende Schüler nicht weigern, dann müßte er mit den negativen Folgen von Streß, Überarbeitung, Anpassung, Selbstaufgabe u. a. m. rechnen. Insofern hat die Lernverweigerung auch einen positiven Sinn, der in der allseitigen Gesunderhaltung des Schülers zu sehen ist. Obwohl die Zusammenhänge sehr schwer zu beweisen sind, muß hier an das Phänomen erinnert werden, das C. Rogers als „die Weisheit des Körpers“ benannt hat. Es liegt ferner die Vermutung nahe, daß der Körper ganzheitlich mit seinen vielfältigen Sensoren wesentlich mehr „Informationen“ über die Wirklichkeit aufnimmt als durch das Nadelöhr der Rationalität und der Sprache ins menschliche Bewußtsein gelangen.

Pädagogisch gesehen ist jede Art von echter Verweigerung ein ernstzunehmendes Signal eines Schülers für das Ende seiner Bereitschaft, sich weiterhin „sinnleer“ eingrenzen zu lassen. Die Lernverweigerung ist demnach auch ein psychohygienisch wertvolles Phänomen.

Zumeist löst aber die Lernverweigerung eine Reihe von sogenannten Teufelskreisen aus, unter denen Lehrer und Schüler gleichermaßen leiden. Der erste Teufelskreis betrifft die Eingrenzung und die Lernbereitschaft.

Teufelskreis 1: Eingrenzung und Lernbereitschaft

Der Lehrer stellt Forderungen an die Schüler, die nur über Eingrenzungen zu erreichen sind. Diese Eingrenzungen werden in ihrer Sinnhaftigkeit nicht erkannt und belasten die Bereitschaft zu lernen. Wer nicht mehr zu lernen bereit ist, dem erscheinen auferlegte Eingrenzungen vergrößert. Das verstärkt die negative Einstellung. Diese negativ aufgewerteten, vergrößert erscheinenden Eingrenzungen werden als verstärkte Belastung empfunden. Sie reduzieren jetzt weiterhin die Lernbereitschaft. Das setzt sich so lange fort, bis die Lernbereitschaft angesichts übermächtig erscheinender Eingrenzungen versiegt. Selbsttäuschungen, Wahrnehmungsfehler, Fehlinterpretationen u. a. m. spielen hier eine sehr große Rolle.

Der erste Teufelskreis kann einen weiteren auslösen. Dieser zweite Teufelskreis belastet die Beziehung zwischen der Lernbereitschaft und dem Schüler.

Teufelskreis 2: Lernbereitschaft und Schüler

Der lernbereite Schüler ist durch die Belastung, denen er durch die Eingrenzungen ausgesetzt ist, enttäuscht; denn der erwartete Erfolg, die erwartete lustvolle Betätigung ist ausgeblieben. Daraufhin reduziert sich seine Bereitschaft zur Anstrengung. Er sieht keine Möglichkeit, in seinem Sinne auf die Eingrenzungen einzuwirken. Da sich die Gesamtsituation nicht ändert, häufen sich die Mißerfolgserlebnisse des Schülers. Wissenslücken entstehen zusätzlich und Sinnzusammenhänge werden nicht erkannt. Die dadurch reduzierte Lernbereitschaft vermindert den schulischen Erfolg und die Lebensfreude des Schülers, der zunehmend mehr mit Lernproblemen belastet wird.

Ein dritter sich selbst verstärkender Prozeß findet zwischen den Faktoren „Eingrenzung“ und „Schüler“ statt. Das ist der Teufelskreis 3.

Teufelskreis 3: Eingrenzung und Schüler

Der Schüler empfindet die Eingrenzungen als zunehmend unangenehm. Dadurch nimmt seine ablehnende Haltung ihnen gegenüber zu, die von einem starken Gefühl des Unbehagens begleitet wird. Dieser Prozeß setzt sich fort, bis die Eingrenzungen einen Leidensdruck im Schüler auslösen, der sich bis an die Grenze des Erträglichen steigert. Schließlich weigert sich der Schüler, die leidvollen Eingrenzungen länger zu ertragen. Dieser Prozeß wird durch die Reflexion im Rahmen des Selbstkonzepts unterstützt; denn alle bewußt erlebten Eingrenzungen werden vom Ich kommentiert.

Von diesen Teufelskreisen wird auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis beeinträchtigt. Auf diese Weise entsteht der vierte Teufelskreis.

Teufelskreis 4: Lehrer und Schüler

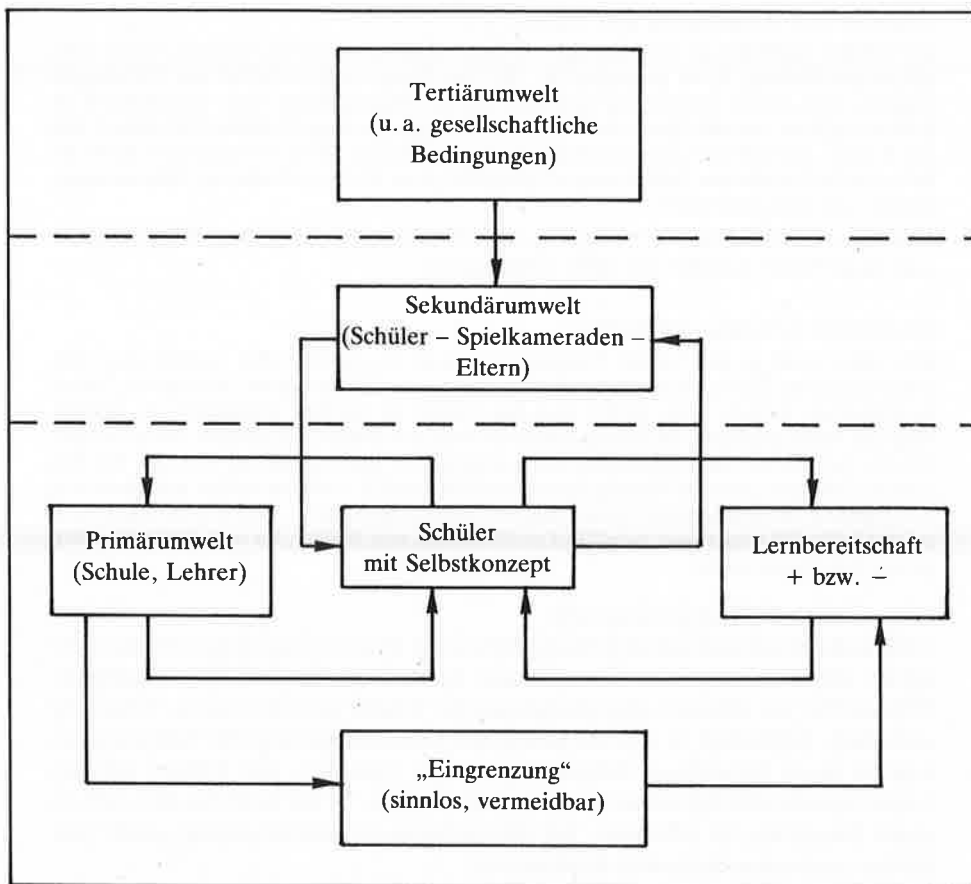
Der Lehrer stellt an den Schüler Forderungen, damit ein gesetztes Ziel erreicht wird. Der Schüler sieht das Ziel aus seiner Perspektive als schwer erreichbar für ihn. Je mehr der Lehrer nachdrücklich fordert, desto größer wird das Gefühl im Schüler, überfordert zu werden. Mögliche vorausgegangene Mißerfolgserlebnisse bestärken seinen Pessimismus. Da er im Lehrer den Verursacher der Eingrenzung sieht, distanziert er sich zunehmend von ihm. Für den Lehrer ist die oppositionelle Haltung des Schülers unerklärlich. Vielfach weiß er auch nichts von der negativen Bewertung seiner unterrichtlichen Bemühungen. Da er seine Forderungen oft in guter Absicht nicht verringert, vergrößert er die Distanz zum Schüler, bis es in der Lernverweigerung zum Bruch kommt.

Grundformen der Lernverweigerung

Abschließend sei noch auf drei Grundformen der Lernverweigerung verwiesen: die *offene*, die *heimliche* oder *versteckte* und letztlich die *larvierte* bzw. maskierte. Während bei der offenen Lernverweigerung der Schüler unverhüllt seine Weigerung artikuliert, boykottiert er bei der heimlichen Lernverweigerung die Absichten des Lehrers durch Verstellung, Scheinheiligkeit und Versagen. Der Schüler will den Lehrer bewußt über die wahre Befindlichkeit täuschen. Er hat nicht den Mut, sich zu seiner Einstellung zu bekennen. Bei der larvierten Lernverweigerung „greift“ der Schüler zu psychosomatischen Beschwerden.

Zusammenschau

Die folgende Graphik soll die Zusammenhänge verdeutlichen und die vier bereits diskutierten Teufelskreise in ihrer gegenseitigen Verflochtenheit demonstrieren. Die Umwelt des Schülers ist in die *Primärumwelt*, womit die Schule im engeren Sinne, insbesondere der Lehrer gemeint ist, in die *Sekundärumwelt*, womit die Mitschüler, die Spielkameraden am Nachmittag und die Eltern erfaßt sind, und schließlich in die *Tertiärumwelt*, womit die gesellschaftliche, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen in den Blick gelangen.



7.4.3. Zur Symptomatik der Lernverweigerung

Die folgende vorläufige Symptom-Liste ist vor allem aus langjähriger kontinuierlicher Schülerbeobachtung und aus Analysen aktueller Beispiele entstanden.

Das *Hauptsymptom* (Primärsymptom) der Lernverweigerung ist die abrupte Weigerung. Sie kommt einem Boykott, einer Ablehnung, eines Aufruhrs, einer Entgleisung junger Menschen gleich. Ihr immanentes, aktives Moment ist unübersehbar bei offenen Lernverweigerungen. Die folgenden *Sekundärsymptome* sind nach den Dimensionen des Menschen geordnet.

a) Symptome in der geistig-personalen Dimension

- geringe Möglichkeiten, Sinn und Werte zu verwirklichen, also: eindeutiges Sinn-Defizit
- Mißerfolg
- Verzweiflung
- Schulverdrossenheit

- a) Symptome in der kognitiven Dimension
 - Wissensdefizit
 - Leistungstief
 - nachlassende Arbeitsqualität
 - geringe Lernkapazität
 - Schwerfälligkeit im Denken
 - geringes Lerntempo
 - Vergeßlichkeit
 - ungegliederte Auffassung des Lehrstoffs
 - Einseitigkeit des Interesses
- a) Symptome in der psychischen Dimension
 - innere Erregung
 - Tagträume
- a) Symptome in der physischen Dimension
 - Krankheit
 - enttäuschter Gesichtsausdruck
 - Nervosität (Hypermotorik u. a. m.)
 - starkes Eßbedürfnis
- a) Symptome in der Dimension der Beziehungen
 - angespannte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler
 - mangelnde Beteiligung am Unterricht
 - Widerwilligkeit (Rückzugstendenz)
 - Feindseligkeit (hohes Aggressionspotential) gegen Lehrer
 - Scheintätigkeit, die unbedingt vor dem Lernen erledigt werden müssen

7.4.4. Mögliche Gründe für eine Lernverweigerung (Ätiologische Faktoren)

Wenn im folgenden die Begriffe „Grund“, „Motiv“ oder „ätiologischer Faktor“ dem Begriff der „Ursache“ vorgezogen werden, dann soll damit unterstrichen werden, daß die Lernverweigerung mit der geistigen Dimension sehr eng zusammenhängt und auch ein geistiges Problem ist. Das bedeutet jedoch nicht, daß das biochemische „Zwischenstück“ zwischen äußerer Einwirkung und subjektiver Handlung, das sich in den „Ursachen“ bei Reiz-Reaktions-Prozessen niederschlägt, übersehen wird.

Da die menschlichen Aktivitäten als das aktuelle Ergebnis des Zusammenspieles von Person und Umwelt betrachtet werden, müssen die Gründe für die Lernverweigerung sowohl (a) in der Person des Schülers als auch (b) in deren konkreten Beziehungen zu Lehrstoff, Lehrer und Schule, sowie (c) zu häuslicher Umwelt und (d) zu den Zeitströmungen gesucht werden.

a) Wesentliche Gründe in der Person des Schülers

Lernverweigerung aus Enttäuschung (Beispiel 3)

Detlef besucht in der zweiten Klasse freiwillig und zusätzlich den Musikunterricht, der am Nachmittag angeboten wird. Er hat Freude am Musizieren. Insbesondere bevorzugt er die Trommel. Bei der Verteilung der Instrumente bekam er die Trommel nicht. Als Folge davon entstand in ihm eine starke Abneigung gegen den Musikunterricht.

Der wichtigste Grund für die Lernverweigerung ist das Erlebnis von *Enttäuschungen* angesichts einer vorangegangenen Erwartung oder einer Lermanstrengung. Falsche Erwartungen sind oft die Auslöser für Enttäuschungen. Sie entstehen u. a. aus der unangemessenen rationalen Durchdringung der Situation, die zu falschen Schlußfolgerungen führt.

Lernverweigerung aus Hoffnungslosigkeit (Beispiel 4)

Viele Lernverweigerungen entstehen aus Hoffnungslosigkeit, weil die Bemühungen um die Zielerreichung nicht zum gewünschten Ergebnis führen. Inter- und/oder intraindividuelle Gründe kommen hinzu. Aus der Wortkette „Das kann ich nicht! Das mach ich nicht! Das laß ich sein!“ wird der Prozeß deutlich. Gerade in unserer Zeit werden die Schulziele immer noch unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, es später einmal „gut“ zu haben. Dieses Denken entspricht der provisorischen Daseinshaltung (V.E. Frankl), auf die schon bei den pathogenen Tendenzen hingewiesen wurde. Wer so denkt, der übersieht, daß Lebenspläne, die sich über Jahrzehnte hinweg erstrecken, nicht oder nur selten verwirklicht werden. (Vgl. H. Rumpf 1981) Werden die Zusammenhänge für die Kinder nicht mehr nachvollziehbar, dann läßt hierfür das Engagement nach. Kein Mensch will seine Energie in Bereichen vergeuden, in denen es sich aller Wahrscheinlichkeit nicht lohnt. Dies ist sicher eine alte Menschheitserfahrung.

Lernverweigerung aus Trotz gegenüber aufgezwungenen Vorbildern (Beispiel 5)

Eine große Zahl von Lernverweigerungen resultiert oft aus Trotzreaktionen, weil Schüler nicht so sein wollen, wie sie sein sollen, etwa wie ein ihnen vor-gestelltes Vorbild.

Viele Lehrer und Eltern argumentieren hierbei in der Regel wie folgt: „Schau Dir den Bruno an, wie der rechnen kann. Warum kannst Du das nicht? Das kann ich Dir ganz genau sagen: Weil der Bruno fleißiger ist als Du. Nimm ihn Dir zum Vorbild! Werde so wie er! Das wäre mein größter Wunsch.“ – Schlimm ist es, wenn das Vorbild in der Familie ist, etwa die größere Schwester oder der jüngere Bruder. – Gefährlich für das Klassenklima ist es auch, wenn der Lehrer einzelne Schüler heraushebt: „In der Klasse können nur zwei von Euch ordentlich rechnen. Das ist der Christoph und der Michael!“ Richard, der Freund Christophs, dachte bei sich: „Warum nennt mich der Lehrer nicht? Ich rechne doch auch nicht schlechter als Christoph. Na schön! Wenn ich nicht dazu gehöre, dann brauche ich mich auch nicht mehr anstrengen. Dem Lehrer kann man ja nie etwas recht machen.“

Beide Male engt das Vorbild die persönlichen Qualitäten des Schülers ein. Es läßt diese nur dann gelten, wenn sie ihm entsprechen. Damit wird der junge Mensch nicht um seiner selbst willen geschätzt, sondern in seiner Würde gekränkt, weil nur sein „Marktwert“ interessiert. Der Lernverweigerung aus Trotz geht somit immer eine erzwungene Eingrenzung, die vom Betroffenen als „sinnlos“ bewertet wird, voraus.

Lernverweigerung aus Unlust (Beispiel 6)

Lernverweigerungen aus Unlust sind eng verbunden mit einer permissiv-verweichlichen Erziehung. Aber auch atmosphärische Bedingungen können die Unlust verstärkt erregen.

Die Äußerung: „Ich bin jetzt so kribbelig und gereizt. Ich kann die Rechenaufgaben nicht machen.“ belegt die Lernverweigerung aus Unlust. Diese Unlust ist eigentlich ein Unvermögen. Schüler sollten in dieser Situation die Hilfe der Erwachsenen beachten. Etwa wenn ihnen gesagt wird, daß man sich überwinden und an sich arbeiten kann, um stark zu werden für unvorherge-

sehe Hindernisse. Ein derartiger Rat muß jedoch in einer entspannten Situation gegeben werden. Vielfach ist es nötig, an ihn zu erinnern.

Lernverweigerung aus eingebildetem Unvermögen (Beispiel 7)

Die Äußerungen, wie „Zum Rechnen bin ich zu dumm!“ oder „Ich kann nicht singen!“ gehen vielfach auf Mißerfolgserlebnisse oder auf unverarbeitete Kritik zurück. Sie haben sich zu einer Einstellung verfestigt, die vielfach während des gesamten Lebens beibehalten bleibt. Die Hindernisse werden nicht mehr angegangen, viel eher ist „Flucht“ oder „Umgehung“ die Regel.

Lernverweigerungen auf Grund von Defiziten (Beispiel 8)

Viele Lernverweigerungen entstehen durch zahlreiche Lücken im Wissensbereich. Die dokumentierte Schwäche des Schülers kann verschleiert werden, wenn er so tut, als hätte er die Aufgabe erfüllt. Die Defizite lassen sich zurückführen auf Lernunterbrechungen oder auf Lernschwierigkeiten. Sie sind jedoch ebenso zurückzuführen auf einen schlechten Unterricht oder durch häusliche Vernachlässigung des Kindes bedingt.

Wichtig ist hier die angemessene pädagogische Lehrereinstellung. Jeder Schüler möchte die Defizite schließen. In den wenigsten Fällen kann er dies allein schaffen. Daher braucht er Hilfe. Der Lehrer muß vermeiden, daß sich der Schüler seine eigene „Theorie“ zusammenstellt, um sich ungeklärte Fragen oder ungelöste Probleme zu erklären.

Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an meine Kindertage, in denen ich meine Mutter bittelte und bettelte, bis ich das Gewünschte bekam. Oft begleitete meine Mutter ihr Nachgeben mit dem Satz: „Na gut, dann hat aber die arme Seele ihr Ruh!“ – Lange konnte ich mir nicht erklären, was die „Armsel“ oder „Amsel“ – wobei ich die zweite Silbe betonte – mit mir zu tun haben sollte. Allerdings kam ich auch nicht auf den Gedanken, meine Mutter danach zu fragen. Erst viel später fiel es mir wie Schuppen von den Augen, daß damit die „arme Seele“ gemeint war, die dann nicht mehr herumzugeistern brauchte.

Ähnlich erging es mir mit dem Satz: „... von dannen her kommen wird, zu richten die Lebenden und Toten ...“ Wozu sollte Gott von den „Tannen“, also aus dem Walde kommen?

Man darf dabei nicht vergessen, daß ungelöste ernsthafte Probleme, unbeantwortete wichtige Fragen, kurz: schmerzhaft empfundene Lücken viel Energie kosten, um geschlossen zu werden.

Oft liegen der Lernanstrengung aber auch Schwächen der Informationsverarbeitung zu Grunde. Auch dieser Zusammenhang kann zu Lernverweigerungen führen, wenn sich das Kind auf Dauer überfordert fühlt. Zu denken ist in diesem Zusammenhang an die Schwächen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, des Umgangs mit Begriffen u. a. m.

Eingeengt wird in diesen Fällen das Gefühl, selbst der Große und Starke zu sein. Dieses eingegrenzte Selbstwertgefühl wirkt sich auf das Selbstkonzept negativ aus, denn dort muß ich mir Rechenschaft geben. Wer aber gesteht sich die große Kluft zwischen dem Ich, das ich gerne sein möchte (das *Ideal-Ich*) und dem Ich, das ich gerade bin (*Real-Ich*), ein? Um diesem Eingeständnis zuvorzukommen, verweigern viele Schüler lieber die Aufgabenstellung.

Lernschwierigkeiten, die sich zur Lernverweigerung steigern, können auch aus einer unangemessenen Lernzeit heraus entstehen. Ist die *benötigte Lernzeit* (also die Zeit, die ein Schüler bei optimaler Motivation und Unterweisung braucht, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen) zu lange, dann kann dies an der mangelnden Qualität des Unterrichts oder an den fehlenden Hilfen von Mitschülern, Eltern und Nachhilfe-

lehrern liegen. Ist hingegen die *aufgewendete Lernzeit* (also die Zeit, die ein Schüler an der Aufgabe arbeitet, nicht aber die Zeit, die er tagträumend vor seinem Problem sitzt) zu lange, dann liegt das unter Umständen daran, daß die zugestandene Lernzeit zu kurz eingeschätzt wurde (das wäre ein Lehrerfehler), daß gestörte Beziehungen zu Mitschülern und zum Lehrer bestehen, daß Lehrer und Eltern zu wenig ermutigen oder daß häusliche oder persönliche Probleme und Konflikte den Schülern bedrücken. (Vgl. hierzu W. Zielinski 1980, S. 124–133) Lernschwierigkeiten entstehen immer auch dann, wenn der Schüler weniger Zeit aufwendet als er benötigt, das heißt, daß er weniger tut als er eigentlich tun müßte. (Vgl. E. Sander 1981, S. 115)

Lernverweigerungen aus Angst und Ängstlichkeit (Beispiel 9)

Lernverweigerungen treten mit hoher Wahrscheinlichkeit auf, wenn sich die Angst einstellt, eine Aufgabe nicht bewältigen zu können. Bei der Lernverweigerung aus der Grundstimmung der Ängstlichkeit heraus, sich zu überfordern, ist die natürliche Beziehung zu dem eigenen Körper verloren gegangen. Damit ist eine ausgeprägte Eigenliebe (mit anderen Worten: Selbstsucht) verbunden, die es nicht zuläßt, gelegentlich gegen sich zu entscheiden. Damit ist nichts gegen die Notwendigkeit der Bejahung des eigenen Lebens, des eigenen Glücks und des Wachstums sowie der eigenen Freiheit, kurz: sich selbst zu lieben, gesagt. Es kommt vielmehr nur auf die Vermeidung der Überbetonung des eigenen Selbst an. (Vgl. E. Fromm 1980, S. 72)

Die Ängstlichkeit, sich zu überfordern, engt vor allem die „Trotzmacht des Geistes“ (V.E. Frankl) ein. Dem Schüler entgeht das beglückende Gefühl der Selbstüberwindung, wodurch sich seine Möglichkeiten, Einstellungswerte zu verwirklichen, vermindern. Die realistische Einstellung ist vielmehr durch die Bereitschaft gekennzeichnet, die Leistungsfähigkeit aller Dimensionen des Menschen bis zum äußersten zu belasten. Alles, was der Mensch besitzt, muß er gebrauchen; jede Vernachlässigung von Anlagen und Fähigkeiten führt zu deren Auflösung – eine wichtige humanbiologische Erkenntnis.

Lernverweigerung aus Gruppenzwang (Beispiel 10)

Nicht selten werden Lehrer auf ihre Umgänglichkeit von den Schülern getestet. Hierbei beschließen zum Beispiel einige Schüler: „Jetzt machen wir alle nicht mehr im Unterricht mit. Keiner darf sich ausschließen.“ Die Angst vor der Ablehnung durch Mitschüler überwiegt bei manchen Schülern die eigenen Bedenken gegen das Vorhaben. Da die soziale Abgelehntheit und die Lernstörung eine enge Verbindung aufweisen, sollten diese Zusammenhänge nicht übersehen werden. (Vgl. W. Correll 1964, S. 29–30)

Lernverweigerung durch organisch-genetische Mängel (Beispiel 11)

Ein Defekt in der Wahrnehmungsfähigkeit kann z.B. zur Teilleistungsschwäche „Legasthenie“ führen. (Vgl. Betz/Breuninger 1982) Wenn Defekte dieser Art nicht erkannt werden, dann befindet sich der Schüler stets in einer Situation der Überforderung, aus der er durch eine Lernverweigerung herauszukommen versucht.

- b) Wesentliche Gründe für Lernverweigerungen, die in der Beziehung des Schülers zum Lehrer zu suchen sind

Lernverweigerung aus Ablehnung des Lehrers (Beispiel 12)

Die Ablehnung des Lehrers hat selbst wiederum schier unendlich viele Gründe. Am schwierigsten kann gegen eine emotionale Ablehnung angegangen werden. Dennoch

kann der Lehrer prüfen, inwieweit er die Kriterien eines „beliebten Lehrers“ erfüllt. Genannt seien die Faktoren: Gerechtigkeit, Geduld, Großzügigkeit und Wissen. Lehrer mit autoritär-dominantem Verhalten werden abgelehnt. Ungeduldiges, schulmeisterliches Verhalten werden genauso wenig geschätzt wie Unzufriedenheit im Beruf, Reizbarkeit und Empfindlichkeit.

Lernverweigerung wegen methodisch-didaktischer Fehler des Lehrers (Beispiel 13)

Der Schüler kann das Lernen verweigern, wenn er den Lehrer nicht versteht. Der Lehrer verstößt hier gegen das Prinzip der Verständlichkeit. Eine sprachliche Darstellung sollte einfach, gegliedert, prägnant und stimulierend, anregend, reizvoll sein. (Vgl. das Hamburger Verständlichkeitskonzept. I. Langer 1983)

In einem Unterricht, in dem die Schüler den geistigen (Bedeutungs-) Zusammenhang nicht überschauen, in dem die Aufnahmekapazität der Schüler und die inhaltlichen Anforderungen auseinanderklaffen und in dem das Ziel nicht mehr sichtbar wird, wird auch der Weg, also die Methode fragwürdig, lang und beschwerlich. Wenn die Schüler auf Dauer den Sinn des Unterrichts nicht mehr einsehen, verweigern sie irgendwann ihre Mitarbeit.

Die Lernverweigerung liegt auch nahe, wenn ein zu hohes Lerntempo im Unterricht angestrebt wird. Da die Schüler den Eindruck gewinnen, „dumm“ zu sein, weigern sie sich – larviert, heimlich oder offen –, am Lern- und Denkprozeß teilzunehmen. Lernschwierigkeiten sind ferner unumgänglich, wenn das Verhältnis zwischen der verfügbaren Lernzeit und der aufgewendeten Zeit unausgewogen ist. (Vgl. auch Beispiel 8)

Lernverweigerung aufgrund eingrenzender schulischer Bedingungen (Beispiel 14)

Lernverweigerungen werden außer durch die als pathogene Tendenzen ausgewiesenen schulischen Eingrenzungen auch durch die folgenden Bedingungen provoziert:

- Ein zu großes *Medienangebot* in Form von Hektographien, Overhead-Projektionen, Tonbandaufzeichnungen, Filmen und Fernsehsendungen verhindern oftmals die Entstehung von inneren Sinnzusammenhängen. Oftmals können medial vermittelte Inhalte nicht mit den in „echten“ Medien Funk, Film und Fernsehen professionell bearbeiteten Themen konkurrieren. Daher kann der Medieneinsatz in der Schule für unsere medienverwöhnten Kinder oft nur Langeweile bedeuten.

- *Unruhige Mitschüler* verhindern oft, daß die Lehrerinformation ungestört das Ohr des aufmerksamen Schülers erreicht. Sie ziehen vielfach die Konzentration – auch des Lehrers – auf sich und beeinträchtigen auf diese Weise die Qualität des Unterrichts und seines Ergebnisses.

- Oft führt auch ein *unangemessener Arbeitsplatz* zum Wunsch, das Lernen zu verweigern. Unangemessen ist die Lage des Arbeitsplatzes, wenn er etwa unmittelbar neben dem Heizkörper steht, zu weit von der Tafel entfernt ist oder wenn die Gruppentische viele Schüler zwingen, mit dem Rücken zum dozierenden Lehrer zu sitzen und in schlechter Sitzhaltung von der Tafel abzuschreiben.

- c) Gründe für Lernverweigerungen, die in der häuslichen Umwelt des Schülers liegen

Lernverweigerung durch zerrüttete Familienverhältnisse (Beispiel 15)

Auf die Situation in zerrütteten, zerstörten Familien („broken home“) ist bei der Besprechung der Depression hingewiesen worden.

- d) Gründe für Lernverweigerungen, die in den Tendenzen der Gegenwart zu finden sind

Lernverweigerungen entstehen, weil es „modern“ ist, sich zu verweigern (Beispiel 16)

Hin und wieder unterstützt auch ein Modetrend die Entstehung von Lernverweigerungen. In einer Zeit, in der die wichtige Bedeutung der Kritik stark herausgehoben, oft aber überbetont wird, in der die Verweigerung in der Gesellschaft – etwa die Verweigerung des Dienstes mit der Waffe – engagiert diskutiert wird, in der die sozialen Einstellungen vom Partner verlangt, von einem selbst aber oft verweigert werden, liegt es nahe, daß auch junge Menschen sich gemäß dieser Tendenz verhalten, zumindest eine große Neigung hierfür verspüren.

Diese Aufstellung erhebt nicht den Anspruch, vollständig zu sein. Sie wollte vor allem die Weite der Bereiche dokumentieren, in denen Gründe für Lernverweigerungen gesucht werden müssen. Was gegen Lernverweigerungen aus pädagogischem Interesse unternommen werden kann, soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

7.4.5. Mögliche pädagogische Hilfen bei Lernverweigerungen

Die pädagogischen Hilfen gehen von der Vielfalt und Verwobenheit der möglichen Gründe aus und setzen bei den Eingrenzungen an, die durch die beteiligten Personen augenfällig geworden sind. (Vgl. Kapitel 6 „Leitfaden zur Behebung schulischen Unbehagens“)

Eine Lerntherapie – so wie sie B. Rollett (1981, S. 243–245) im Überblick darstellt – wird hier nicht gefordert, weil der praktizierende Lehrer dazu nicht ausgebildet ist. Dennoch sollte die Hilfe bei Lernverweigerungen systematisch und kontinuierlich vonstatten gehen.

Bemerkt der Lehrer, daß die Lernverweigerung wegen allzu großer Wissenslücken des Schülers entstanden ist, dann muß er dessen Defizite auffüllen. Er wird zu diesem Zweck zunächst die Lücken identifizieren. Aus der Fehleranalyse kann er viele Hinweise gewinnen. Dann wird er, vielleicht im Rahmen des Förderunterrichts, ein Lernprogramm entwickeln, in dem die speziellen Lücken in relativ kurzzeitiger aber intensiver Lernarbeit geschlossen werden. Diese intensive Lernschulung kann im Einzel- oder Gruppenunterricht durchgeführt werden.

Erfolgt die Lernverweigerung aus anderen Gründen, dann erinnert sich der Lehrer an die Möglichkeit, den betreffenden Schüler auf den Weg über die geistig-personale Dimension anzusprechen. Demzufolge muß er sich vor jeder Lernforderung klar darüber sein, was sie für den verweigernden Schüler bedeutet, woran er denkt, was ihm durch die Forderung „zugemutet“ wird u. a. m. Am besten kann sich der Lehrer darauf einstellen, wenn er sich fragt: „Wie würde ich als Schüler empfinden, wenn

mein Lehrer dies von mir verlangt hätte?“ Für den Schüler ist es vorteilhaft, die in der Lernforderung enthaltenen Wertverwirklichungsmöglichkeiten erkennen zu können. Der Erfolg der pädagogischen Hilfen ist an Bedingungen geknüpft. Der Lehrer kann nur dann erfolgreich wirken, wenn der Schüler eine positive Einstellung zum Lernen gefunden hat und den Wert einer konkreten Aufgabe für sein konkretes Leben sieht. Damit ihm dies gelingen kann, müssen Lehrer, Eltern und Mitschüler Vorleistungen erfüllen:

- Der lernverweigernde Schüler muß (wieder) das Gefühl haben, in der Gruppe aufgenommen zu sein (Erlebnis der *Gruppenzugehörigkeit*)

- Er muß seine *Gleichwertigkeit* mit anderen erleben

Das ist möglich, wenn der Lehrer die Würde des Schülers wahrt, indem er ihn niemals erniedrigt, demütigt, unterdrückt oder diskriminiert; er sollte aber auch vermeiden, in das Gegenteil zu verfallen und ihn bedienen, verwöhnen oder privilegieren, weil dadurch die Mitschüler benachteiligt werden. Schüler fühlen sich dann als gleichwertig geachtet, wenn sie an gemeinsamen Vorhaben mitplanen und mitentscheiden können und sich dafür engagieren und Verantwortung übernehmen dürfen. Der Schüler erlebt aber auch seine Gleichwertigkeit, wenn der Lehrer ihm vermittelt, „daß jeder von ihnen nur selbst etwas wahrnehmen, erkennen, verstehen und tun kann“, daß er Wahrnehmung, Erkennen und Verstehen nicht erzwingen kann, sondern „lediglich vorbereiten, anbahnen, aufrechterhalten oder fördern (kann) mit Tips aus seiner Erfahrungssammlung“ (M. Wittoch 1983, S. 525). Die Gleichwertigkeit wird unterstützt, wenn Lehrer und Schüler die Gemeinsamkeiten betonen und zu „gemeinsam Lernenden“ (ebd.) werden und jeden „Machtkampf“ (R. Dreikurs) vermeiden.

- Schließlich muß der das Lernen verweigernde Schüler seinen *Mut* und sein *Selbstvertrauen* erhalten und stärken können.

Die Schüler sollen mit neuen Aufgaben und Problemen herausgefordert werden. Sie dürfen die Bedingungen bestimmen, wie sie eigenständig die Lösung finden wollen. Das kann ihren Mut unterstützen. Die Schüler sollen die Aufgaben selbst erledigen und das Problem selbständig lösen. (Vgl. M. Wittoch 1983, S. 521–527) Diese zuletzt genannten Möglichkeiten erhöhen nicht nur das Selbstvertrauen, sondern auch das *Fremdvertrauen* des Schülers. Das ist nötig, damit er Geborgenheit erleben kann.

- Der Lehrer muß zunächst die Verweigerung des Schülers *akzeptieren* lernen. Im Gespräch mit dem Schüler versucht er die Bedeutung der Lernverweigerung aus Schülersicht zu verstehen und konkrete Lösungen zu erarbeiten. Der Lehrer wird aber nicht nur die Schüler ansprechen, sondern auch seinen *Unterricht* unter dem Kriterium „sinnleere Eingrenzungen“ kritisch reflektieren.

- Der Lehrer wird auch seine *Person* in den Zusammenhang einbringen und darüber nachdenken, was er zur Lernverweigerung beigetragen haben könnte. Die Kontrollbeobachtung (Supervision) durch einen Kollegen bietet sich nur bei einem guten kollegialen Verhältnis an. Die Arbeit an der eigenen Person ist ohne Hilfe sehr schwer durchzuführen. Helfen kann bereits der aufgeschlossene Ehepartner, vielleicht auch ein guter Freund oder – in schwierigen Fällen – der Psychotherapeut.

- Der Lehrer, der erfolgversprechend pädagogische Hilfen anwenden möchte, muß zu allererst *Einsicht* bei seinen Schülern wecken, weil möglicherweise das Bewußtsein und das rationale Denken durch die Eingrenzungen gegen die Schule gerichtet sind. Der Sinn oder Unsinn der Eingrenzungen kann herausgefunden werden. Wichtig ist dabei, daß sich für lernverweigernde Schüler neue Wertmöglichkeiten eröffnen, wodurch die Beziehung zur geistig-personalen Dimension hergestellt werden kann.

Lernverweigerer können auf diesem Wege erleben, daß das Lernen gar nicht so langweilig, so schwierig, so sinn- oder wertlos ist, wie sie es bisher erlebt haben. Sie haben Anlaß, sich umzustellen. Diesem Zweck dienen auch die positiven Erlebnisse im Umgang mit Lerntechniken und -spielen. Dadurch kann auch ihr Wille zum Lernen gestärkt werden.

Zu jedem der genannten 16 Beispiele werden im folgenden (a) spontane, (b) langfristig wirkende und (c) vorbeugende Hilfen als Angebote vorgestellt. Sie sollen auch die Phantasie der Praktiker anregen, damit sie der Lernverweigerung eines Schülers in der konkreten Situation noch angemessener begegnen können.

Pädagogische Hilfen zu Beispiel 1: „Diesen Blödsinn lerne ich nicht!“

a) Spontan

- Glauben, daß die Reaktion „echt“ ist. Keine Vorurteile;
- Appell an die Gutmütigkeit der Schüler, die Hausaufgabe zu erledigen;
- Erinnern an die Vorteile des Lernens;
- Ermahnen, keine Rückfälle zuzulassen;
- Aufzeigen von Konsequenzen: negative und positive Folgen werden gesammelt und die Entscheidung darüber, welche berücksichtigt werden sollen, wird dem Schüler überlassen;
- Aufzeigen der Sinnhaftigkeit der Aufgabenstellung aus der Perspektive des Lehrers; Versuch einer Annäherung der Standpunkte.

b) langfristig

- Neugierhaltung wecken und ausnützen;
- Aufgabenstellung legitimieren;
- Kreativität entwickeln, Selbständigkeit im Denken stützen durch Akzeptation aller Schülergedanken, durch die Bereitschaft, ihnen Sinnhaftigkeit zu unterstellen.

c) vorbeugend

- Durchlaufen aller Lernzielstufen: Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösen sowie aller Lernschritte z. B. nach H. Roth;
- Angebote kognitiver Bereicherung mit Hilfe natürlich-positiver Situation;
- Vermeidung der Delegation der Übung an das Elternhaus.

Pädagogische Hilfen zu Beispiel 2: „Immer diese blöden Hausaufgaben.“

a) Spontan

- Pausen genehmigen, Hausaufgaben der Witterung, der Jahreszeit anpassen.

b) langfristig

- Schüler an wichtigen Arbeitsgeräten Erwachsener üben lassen wie etwa Schreibmaschine, Tonband, Mikroskop, Taschenrechner, Klavier usw., damit Interesse geweckt wird;
- hohes Anregungsniveau durch vielfältige Angebote in allen Dimensionen des Menschen, also in der geistig-personalen, kognitiven, emotionalen, physischen und sozialen Dimension.

c) vorbeugend

- Aufgaben zur Wahl stellen, damit Entscheidungen selbständig verantwortet werden können; denn die Kinder wollen etwas mit sich selbst ausmachen, sie wollen nicht immer Erwachsene fragen.

Pädagogische Hilfen zu Beispiel 3: Lernverweigerung aus Enttäuschung

a) Spontan

- Bemühungen des Lehrers, die Schüler zu verstehen;
- Fragen bezüglich ihrer Erwartungen stellen: Was erwartet Ihr? Was kann ich Euch bieten? Seht Ihr meine Grenzen?;
- gestellte Forderungen stets begründen, erläutern, klarlegen, die Zusammenhänge verdeutlichen, die Genese schildern;
- Verständnis für die Situation des Lehrers wecken durch Bewußtmachung der Eingrenzungen des Lehrers, z. B. Ich muß meine Dienstpflichten auch erfüllen, was mir manchmal nicht leichtfällt.

b) langfristig

- Interesse wecken durch inhaltlich anspruchsvollen Unterricht und – formal gesehen – durch einen abwechslungsreich gestalteten Unterricht unter Einbeziehung moderner Inhalte und Techniken, damit allgemein Gültiges, Überzeitliches erfahren werden kann;
- Sicherheit und Geborgenheit vermitteln durch klare, erfüllbare Anforderungen in einer natürlich-positiven Situation;
- Vermeidung von Pendelerziehung, damit Erwachsene für die Kinder kalkulierbar bleiben;
- liebevoll-führende Einstellung des Lehrers;
- Vermeidung von Überangeboten;
- Ruhe und Gelassenheit ausstrahlen statt Hetze und Unsicherheit;
- differenzierte Lernangebote auch für hochbegabte Schüler bereitstellen (Binnen-differenzierung des Unterrichts nicht vernachlässigen).

c) vorbeugend

- Aufbau einer realistischen Erwartungshaltung anstreben, denn Enttäuschungen treten nur dann ein, wenn falsche Schlußfolgerungen gezogen worden sind; die Schüler zur Situationsanalyse zu befähigen;
- Beobachtung der persönlichen Entwicklung bestimmter Schüler und bei positiven Veränderungen loben.

Pädagogische Hilfen zu Beispiel 4: Lernverweigerung aus Hoffnungslosigkeit

a) Spontan

- Ermutigung durch den Hinweis auf die Unplanbarkeit der Zukunft und Stärkung der Hoffnung auf günstige Bedingungen.

b) langfristig

- sach-immanente (intrinsische) Motivation anstreben durch Einsicht, daß Lernen zunächst immer für den Eigenbedarf gedacht ist und nicht primär um der Noten willen; durch Anbahnung der Erkenntnis, daß Bildung vor allem Selbstbildung ist.

c) vorbeugend

- nicht nur formale Einbindung des Unterrichts in das Leben, sondern auch inhaltlich;
- Lernergebnisse möglichst oft direkt in das Leben umsetzen, um die Differenz zwischen Schule und Leben, zwischen Theorie und Praxis zu verringern;
- Lernen muß keine Anstrengung sein, Lernen kann zur Freude werden, wenn der Heranwachsende erfährt, daß er schon vieles in sich hat, daß er lernt, Fragen zu stellen und erlebt, viel mehr zurückzubekommen; er erlebt, daß Neues aufzunehmen immer aufregend ist, weil es mit vielen Überraschungen verbunden ist; daher ist das Überraschungselement stärker als bisher einzubeziehen durch selbständige Entdeckungen und durch neue Bereiche, wie z. B. in Erdkunde (Bildberichte naher und ferner Gegenden), Physik, Ökologie, Computertechnik, Medizin, Neurophysiologie u. a. m.

Pädagogische Hilfen zu Beispiel 5: Lernverweigerung aus Trotz

a) Spontan

- Die Verweigerung akzeptieren; aufgezwungene Vorbilder sind negativ; Beitrag des Lehrers an der Verweigerung erfassen;
- Fragen an Eltern: Wird einem trotztigen Kind genügend Anerkennung zuteil? Wenn ja, wie äußert sich diese Anerkennung? Kann sie das Kind akzeptieren?
- Unterstreichung des Selbstwertgefühls.

b) langfristig

- den Eigensinn (d.i. eigener Sinn) des Kindes gelten lassen; den Grund hierzu herausfinden;
- die Beziehungsqualität zwischen Lehrer und Schüler steigern, damit „mir zuliebe“ Unannehmlichkeiten ertragen werden können;
- das Selbstvertrauen durch eigenverantwortliche Aufgaben aufbauen;
- die Schüler bewegen, sich an vorbildlichen Lebenslösungen freiwillig zu orientieren; Vorbilder müssen auf Übertragbarkeit geprüft werden.

c) vorbeugend

- Abbau von Konkurrenzdenken und -praktiken; Selektionsabbau;
- Aufbau von solidarischem, sozial verantwortlichem Handeln.

Pädagogische Hilfen zu Beispiel 6: Lernverweigerung aus Unlust

a) Spontan

- Ablenkung durch die Forderungen und Wertverwirklichungsangebote in einer natürlich-positiven Situation;
- keine Vernachlässigung der Führungsrolle des Lehrers;
- Entspannungsübungen, humorvolle Einstellung, Sicherheit vermitteln.

b) langfristig

- Egozentrität vermindern, wenn möglich sogar verhindern durch Anerkennung des Wortes des Ego, so daß keine Einforderung desselben nötig wird;
- Stellung von erfüllbaren Aufgaben, damit Erfolgserlebnisse eintreten;
- Übertragung der Verantwortung für Handlungen, damit die Konsequenzen selbst verantwortet werden können;

- Unterstützung des Einsatzes für andere, damit erlebbar wird, daß „Geben seliger als Nehmen“ ist;
 - Umstellung des Orientierungsrasters des Schülers, Umwertung egozentrischer Zwecke, damit die Veränderung auf Dauer vollzogen werden kann.
- c) vorbeugend
- Aufbau eines entspannten Arbeitsklimas durch gemeinsame Handlungen und durch Vorbildwirkung des Lehrers (Lerndisziplin, entschlossenes Handeln, Selbstbeherrschung);
 - Unterstützung der Zusammengehörigkeit durch gemeinsame Bewährung in natürlich-positiven Situationen;
 - Erkenntnis vermitteln, daß Echtheit eine pädagogische Qualität ist.

Pädagogische Hilfen zu Beispiel 8: Lernverweigerung durch Defizite

a) Spontan

- Exakte Benennung der Lücken und Defekte;
- Akzeptierung von Schwachstellen;
- Zusammenfassung der Konsequenzen, die daraus zu ziehen sind, und Ermutigung, dagegen anzugehen.

b) langfristig

- Arbeit an den Schwachpunkten (vgl. D. P. Hallahan / W. M. Cruickshank 1979, die ein defizit-orientiertes Curriculum unterstützen; S. 224–225);
- Arbeit an den Schwachpunkten mit Hilfe spezieller, auf den einzelnen Schüler zugeschnittener Programme (früher hieß dies u. U. „pauken“);
- Einsatz von Spezialisten zur Behebung festgestellter Defekte, wie z. B. Stottern und Leserechtschreibschwäche.

c) vorbeugend

- sicherndes, erarbeitetes Wissen ernst nehmen;
- alle Schüler befähigen, die Lernziele zu erreichen;
- Selbstachtung stärken, Selbständigkeit anstreben;
- Selbstverantwortung pflegen, Selbstkonzept durch Erfolgserlebnis beeinflussen;
- das Können verstärken, damit dieses Erlebnis das Bewußtsein verändern kann; das Ziel soll sein: „Ich kann etwas!“

Pädagogische Hilfen zu Beispiel 7: Lernverweigerung durch Unvermögen

a) Spontan

- Realistische Einschätzung der Situation und der eigenen Person, insbesondere hinsichtlich seiner Leistung; die Einschätzung wird gemeinsam vorgenommen;
- Differenzierung der schulischen Anforderungen;
- Lehrer- oder Klassenwechsel;
- Ermutigung.

b) langfristig

- kontinuierliche, gezielte Unterstützung und Befähigung zur Selbsthilfe;
- Vermeidung von Mißerfolgen;

- persönliche Betroffenheit bei sachlich vorgetragener Kritik vermeiden, weil zwischen Sachkritik und Personwert kein Konnex besteht;
 - Suche nach Spezialgebieten, in denen Leistung erzielt wird; hierbei systematisch alle fünf Dimensionen des Menschen überprüfen.
- c) vorbeugend
- Beweise liefern für die Unrichtigkeit von selbst-stigmatisierten Äußerungen (also: Arbeit am Selbstwertgefühl);
 - Einstellung anbahnen, daß Fehlleistungen in der Schule kein Grund für Schuldgefühle sind; darüber auch die Eltern informieren.

Pädagogische Hilfen zu Beispiel 9: Lernverweigerung aus Angst

a) Spontan

- Ermutigung;
- Bewußtmachung, daß Leben und Lernen immer eine Veränderung der Person bedeuten;
- Handlungsketten rationalisieren, Konsequenzen von Handlungen entmystifizieren.

b) langfristig

- Unterbrechung von Mißerfolgen durch Erfolge; das ist durch besonders sorgfältige Prüfungsvorbereitung und durch Vortests möglich;
- Lernen, mit der Angst zu leben;
- Gelassenheit vorleben und Aufzeigen wie man selbst dazu gekommen ist;
- Bemühungen um Geborgenheitsgefühle;
- Verstärkung realistischer Sichtweisen, z.B. durch Fragen wie: „Worauf kommt es an? Was ist der Sinn von etwas? Was kann ich? Wo sind meine Grenzen? Habe ich mich optimal vorbereitet? Was wird mich voraussichtlich erwarten?“
- Vermittlung vieler Fakten über die Angst, damit der Facettenreichtum möglicher Zusammenhänge erkannt und die eigene Veränderung differenziert erfolgt (vgl. O.F. Bollnow 1980, S. 31–83);
- Lernen, Konsequenzen zu ziehen, sie zu verantworten und danach zu leben;
- Pflege der Selbstliebe (vgl. E. Fromm 1980, S. 69–75);
- Übungen zur erfolgreichen Selbstüberwindung, z.B. dasjenige tun, wozu man gerade keine Lust hat;
- Leistungsbereitschaft von Kopf-Herz-Hand-Du stärken durch Verdeutlichung des Lernfortschrittes; Setzen realistischer, d.h. erreichbarer Ziele, selbständig erreichbare Leistungsergebnisse; lernen, mit Unvollkommenheiten zu leben (vgl. M. Wittoch 1979, S. 42–63);
- Gewährung schöpferischer Freiheiten.

c) vorbeugend

- Ermöglichung einer unbeschwerten Kindheit und Jugend;
- Anbahnung ganzheitlichen Denkens, um gegen polaristische Einseitigkeiten gefeit zu sein;
- Anpassung eigener Einstellungen, Erwartungen und Arbeitsgewohnheiten an aktuelle Erfordernisse und Bedingungen, d.h. nicht opportunistisch sein im negativen Sinn, sondern befähigt sein, günstige Situationen zu ergreifen.

Vgl. auch Kapitel 7.5. die Angst als mögliche Folge von Eingrenzungen in der psychischen Dimension.

Hilfen zu Beispiel 10: Lernverweigerung aus Gruppenzwang

a) Spontan

- Entkrampfung der Situation durch eine spaßige, bagatellisierende oder humorvolle Bemerkung, um eine Eskalation zu vermeiden;
- das Verhalten der Schüler verbal spiegeln, etwa: „Ich empfinde Euere Weigerung als unangenehm.“ Die Schüler müssen direkt erfahren, wie sie auf andere, hier auf den Lehrer, wirken, damit sie lernen, ihr Verhalten einzuschätzen (Selbstdistanzierung lernen);
- Empfindungen begründen, Zusammenhänge erkennen lassen.

b) langfristig

- Vermeidung von Außenseitern und Abgelehnten durch Aufklärung der Schüler über Zusammenhänge und Folgen, um über genetisch-instinktives Primärverhalten zu geistgeleitetem Handeln zu gelangen;
- Entwicklung und Stärkung jeglicher Ansätze von Zivilcourage.

c) vorbeugend

- Intensivierung der Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern durch Vertrauensbeweise.

Hilfen zu Beispiel 11: Lernverweigerung durch organisch-genetische Mängel

a) Spontan

- Ermutigung;
- die Schüler annehmen wie sie sind;
- Leistungsforderungen mit Erfolgsaussichten verlangen;
- Offenlegung von Argumentationsketten, Herausstellung falscher Ursachenzuschreibungen.

b) langfristig

- Arbeit an speziellen Defekten; wenn möglich, Ursachen der Defekte zu beseitigen;
- Verminderung der Gründe für Kompensationsverhalten (Ersatzhandlungen);
- diejenigen Defekte ertragen lernen, die kurzfristig nicht behoben werden können; auch das ist Wertverwirklichung und verdient soziale Anerkennung;
- Zusammenarbeit mit Experten;
- Ermöglichung schöpferischer Freiheit (Kreativität) (vgl. M. Wittoch 1979, S. 66–107);
- Durchführung problemlösenden Unterrichts (vgl. M. Wittoch 1979, S. 102–132).

c) vorbeugend

- Mitarbeit der Eltern erreichen;
- Nachhilfeunterricht bzw. Vorhilfe-erteilen;
- Überweisung in eine Sonderschule im äußersten Falle nach gründlicher Untersuchung durch Experten.

Hilfen zu Beispiel 12: Lernverweigerung aus Ablehnung des Lehrers

a) Spontan

- Eventuell Lehrerwechsel vornehmen;
- Schüler, die den Lehrer besonders intensiv ablehnen, in eine andere Klasse versetzen.

b) langfristig

- Erweckung sachlicher Bindung des Schülers an den Lernstoff durch guten Unterricht; Hinweise, Bekräftigungen, Bestätigungen, Rückmeldungen und Korrekturen (vgl. E. Sander 1981, S. 116f.);
- Verständlichkeit der Wissensvermittlung (vgl. I. Langer 1983);
- Dominanz human-pädagogischer oder sozial-integrativer Elemente des Unterrichtsstils (vgl. die förderlichen Dimensionen des Lehrers bei Tausch/Tausch 1978; K. Biller 1981);
- Realisierung des Prinzips der Ermutigung.

c) vorbeugend

- Vermeidung ungeliebter Lehrereigenschaften, z. B. dokumentierte Schulmeisterei, Ungeduld, Reizbarkeit, Empfindlichkeit, berufliche Minderwertigkeitsgefühle und deren Kompensation u. a. m.;
- gemeinsames Handeln, z. B. Werkherstellung, Projekt; gemeinsame Erlebnisse sammeln, z. B. bei Spielen, Wanderungen unter Umständen in der Freizeit, Museumsbesuchen u. a. m.

Hilfen zu Beispiel 13: Lernverweigerung aus Fehlern des Lehrers

a) Spontan

- Vorsatz, die Unterrichtsqualität zu verbessern;
- offensichtliche Fehler sofort ablegen, z. B. Dominanz des Lehrers im Unterricht, autoritäres Verhalten, Ironisieren, abstrakte Erklärungsweise, undeutliche Lehrersprache usw.;
- erkundigen, wie Kollegen unterrichten.

b) langfristig

- kein zu hohes Unterrichtstempo anstreben; die Kinder brauchen Zeit zum Mitdenken, Nachdenken, Umdenken, Eindenken, Überdenken und Vorausdenken;
- Vermeidung des Lernens im Gleichschritt; besser: Differenzierung nach individuellen Fähigkeiten;
- die Forderung nach Verständlichkeit im Unterricht einlösen;
- für einen abwechslungsreichen Unterricht sorgen;
- nach Gründlichkeit streben statt nach Oberflächlichkeit bzw. Menge;
- das Interesse der Schüler durch Unterricht wecken.

c) vorbeugend

- didaktisch, methodische und pädagogische Prinzipien beachten;
- fachdidaktische Werke (wieder) lesen;
- Zeitschriften regelmäßig studieren;
- Fortbildungsveranstaltungen besuchen.

Hilfen zu Beispiel 14: Lernverweigerung aufgrund eingrenzender schulischer Bedingungen

a) Spontan

- Stärkung der Aufmerksamkeit der Schüler durch Abnahme belastender Gedanken; (pädagogische Atmosphäre realisieren; vgl. O.F. Bollnow 1970)

b) langfristig

- Abstellung von Lärm in Klassen; Beachtung der Disziplin;
- Verminderung des Lärms, der von außen in das Klassenzimmer dringt, z.B. Straßenlärm;
- Beruhigung nervöser, unruhiger Kinder durch Aufzeigen von Alternativen und Übung der Fertigkeit, selbst Auswege zu sehen und zu begehen;
- hyperaktive Kinder trainieren (vgl. I. Wagner 1976);
- den Arbeitsplatz optimal gestalten;
- dort wo keine Änderung kurzfristig möglich ist, sind die Kinder darauf einzustellen, den Lärm zu ertragen oder allgemein: die Eingrenzung zu ertragen.

c) vorbeugend

- Arbeit an der Realisierung einer humanen Schule;
- Arbeit an der Wertehierarchie der Schüler: auch der Verzicht ist eine Leistung, die anzuerkennen ist.

Hilfen zu Beispiel 15: Lernverweigerung durch zerrüttete Familienverhältnisse

a) Spontan

- den betroffenen Kindern keine übertriebene Aufmerksamkeit schenken;
- die Anforderungen differenzieren;
- Vermeidung von Sonderstatus.

b) langfristig

- wenn möglich, Elterngespräche führen, um die größten Übel, wie etwa Mißhandlung des Kindes zu vermeiden; evtl. Einbeziehung der Fürsorge;
- die Klasse über die Situation und die damit verbundene Problematik des betroffenen Kindes informieren und sie bitten, mitzuhelfen, damit eine Erleichterung möglich wird; evtl. Ausschluß vermeiden.

c) vorbeugend

- Schülerfreundschaften oder „Sozialdienste“ arrangieren: die Schüler erledigen gemeinsam die Hausaufgaben, sie spielen gemeinsam und besuchen sich an den Wochenenden;
- Öffnung der Schule für die Allgemeinheit („community education“).

Hilfen zu Beispiel 16: Lernverweigerung aufgrund der Mode, sich zu verweigern

a) Spontan

- Konsequenzen des eigenen Verhaltens aufzeigen;
- an eigene Verantwortung erinnern;
- ein Menschenbild zeichnen, in dem der Mensch als geistiges Wesen erscheint, das sich von Zeitströmungen lösen kann.

b) langfristig

- dem Schüler Aufmerksamkeit schenken in jenen Bereichen, in denen er etwas leistet, auch wenn diese Bereiche nicht in den Fächerkanon der Schule passen;
- Betonung von eigenständigem Verhalten und eigenen Standpunkten;
- Anbahnung von Urteilsfähigkeit und -kraft.

c) vorbeugend

- Zeitströmungen im Unterricht auf ihre Vor- und Nachteile, Einseitigkeiten und Verzerrungen und auf ihre Hintergründe hin untersuchen (ideologiekritische Frage);
- die Erkenntnisse, die aus diesen Bemühungen sich ergeben, unmittelbar in das eigene Leben umsetzen.

Literaturhinweise

Eine übersichtliche Zusammenstellung der Lern- und Arbeitstechniken vermittelt das kleine Buch von Gustav Keller: *Lernförderung in der Schule*: ein Buch für Schüler, Eltern, Lerner. Braunschweig: Pedersen 1982, 74 S.

Über gestörte Lernprozesse informiert das Buch von Christine Schwarzer: *Gestörte Lernprozesse*. Analyse von Leistungsschwierigkeiten im Schulsystem. Weinheim: Beltz, 2. Auflage 1983.

7.5. Die Angst als mögliche Folge von Eingrenzungen in der psychischen Dimension

Nach den exemplarisch vorgestellten Auswirkungen von Eingrenzungen in der geistigen und kognitiven Dimension sollen jetzt mögliche Folgen von Eingrenzungen besprochen werden, die in der psychischen Dimension wahrnehmbar sind. Als Beispiel hierfür dient die Angst, die im schulischen Bereich weitverbreitet ist.

In der Literatur wird der Begriff „Schulangst“ oft gleichgesetzt mit Prüfungs- und Leistungsangst. (Vgl. z. B. L. Viehöfer 1980, S. 20–23) Die Gleichsetzung sei berechtigt – so die Argumentation –, weil in der Schule die Leistungsorientierung mit ihren Prüfungsmechanismen dominiere. (Vgl. H. Walter 1978, S. 23) J. Esser (1978, S. 42) hat zweifellos Recht, wenn er auf die Problematik der synonymen Verwendung dieser Begriffe für die wissenschaftliche Diskussion hinweist. Aber so einfach scheint eine Differenzierung der Angstformen auch wieder nicht zu sein, wie der Versuch von O. P. Spandl (1979, S. 18–24) beweist. Er nennt zwar Schul-, Leistungs- und Prüfungsangst, stellt aber bei der Schulangst eine häufige Überlagerung allgemeiner Grundängstlichkeit mit Leistungsangst fest. Da Leistungs- und Prüfungsangst oft gleichgesetzt werden, ist dieser Versuch nicht überzeugend. Daher scheint es mir günstiger zu sein, von „Angst in der Schule“ zu sprechen. Damit wird die Weite und Vielschichtigkeit des Phänomens „Angst“ leichter erfassbar. Außerdem böte sich damit die Entwicklung eines „ausreichend differenzierten Angstbegriffs“ an, die nach L. Viehöfer (1980, S. 17) erst noch zu leisten wäre. „Angst in der Schule“ heißt zunächst, daß Kinder und Jugendliche im Raum der Schule Angst erleben. Damit wird einer Verengung der Angst auf Leistung oder auf Prüfung vorgebeugt, denn in der Schule findet mehr statt als die Forderung von Leistungen und deren Überprüfung, in der Schule findet „Leben“ statt. Im „Leben“ gibt es wesentlich mehr Anlässe

zur Angst als Leistung und Prüfung. Das wird später noch genauer ausgeführt. Außerdem verhindert die Bezeichnung „Angst in der Schule“ die einseitig negative Beurteilung von Angst.

Bevor das Phänomen Angst genauer beschrieben wird, sollen einige Aspekte der psychischen Dimension vorgestellt werden.

7.5.1. Einige Aspekte der psychischen Dimension

Die psychische Dimension umfaßt Wahrnehmung, Empfindung, Gefühls- und Triebleben und ist neben der physischen Dimension ein Teilbereich der „vitalen Anlage“ des Menschen (V. E. Frankl). Das bedeutet, daß die psychischen Fähigkeiten eines Menschen anlagegemäß vorgegeben sind. So ist der eine Mensch eher heiter während der andere eher dazu neigt, niedergeschlagen zu sein; so empfindet dieser sensibler und ist schneller persönlich gekränkt als jener usw. Jeder Mensch aber kann sich innerhalb einer gewissen Bandbreite trotz anlagegemäßer Vorgaben verändern. Er muß nicht so bleiben, wie er nun einmal ist. V. E. Frankl weist nachdrücklich auf das „Immer-auch-anders-sein-können“ des Menschen hin. Das gilt auch im emotionalen Bereich. Aber: der Mensch muß das Anders-Sein wollen. Am Menschen selbst liegt es, sich umzustellen. Jegliche Umstellung kann aber nur auf dem Weg über die der psychischen Dimension polar gegenüberstehende geistig-personale Dimension gelingen. Der „Geist“ des Menschen kann daher bis in die emotionale Dimension hineinwirken.

Diese polaristische Sichtweise der Dimensionen ist ähnlich auch bei H. Nohl vorzufinden. Bei Nohls „Aufbaugesetzen der menschlichen Existenz“ (in: Charakter und Schicksal, 1970), die auf Platons Seelenlehre fußen, steht die „seelische Sphäre“ (Nohl) in einem polaren Gegensatz zu der „geistigen“ und der „vitalen“. Die seelische Sphäre selbst stellt sich bei ihm wiederum dar als die dialektische Einheit der Polaritäten „Thymos“ (z. B. als die geistigen Interessen, das Einheitsstreben, der Mut, der Eifer und die Tatkraft, als die Freude an der Tätigkeit als solcher) und „Eros“ (als die aktive Lebensenergie, der Wille zum Sieg und zum Erfolg). Geistige Interessen (Thymos) und Lebensenergie (Eros) bedingen sich gegenseitig und fließen im Handlungsvollzug ineinander über. In der vollwertigen menschlichen Handlung ist ihre Polarität „aufgehoben“. Wir erkennen hier eine grundsätzliche Übereinstimmung zwischen Nohl und Frankl.

O. F. Bollnow (1979a, S. 567) betont, daß es Nohl darauf ankam, die Mittlerstellung des Thymos zwischen Vernunft und Trieb zu unterstreichen. Er schreibt: „Wer einmal die tiefe Befriedigung an der eignen Kraftanspannung erfahren hat, der kann nicht wieder – jedenfalls nicht mehr mit gutem Gewissen – in der Passivität eines bloßen Genußlebens sein Genügen finden.“ In diesem Zusammenhang müßten wir bei Frankl an den Willen zum Sinn denken.

In der Tat ist die Freude an der Tätigkeit als solcher heutzutage selten, weil jede Tätigkeit bestimmten Zwecken zugeordnet und auf ein Ziel hin ausgerichtet ist. Damit die emotionalen Qualitäten des Menschen tatsächlich ganz ausgeschöpft werden, ist es sinnvoll, neben den Triebregungen und dem bloßen Selbsterfahrenwollen oder gar den Verhaltenstrainings auch einmal wieder zum Zweck weg zu denken und dafür mehr den Weg, der zu einem Ziel hinführt, zu betonen. Das hat dann zur Folge, daß die Zielerreichung zugunsten des Weges hintangestellt wird. Das ließe sich auch anthropologisch begründen; denn was ereignet sich im Menschen, wenn er sein Ziel erreicht hat? Er sucht sich unmittelbar darauf ein neues Ziel. Der Mensch kann nämlich nicht lange in einer ausgeglichenen, spannungslosen, sprich: langweiligen

Situation verharren. Daher sollten wir umdenken, und die Bemühungen um die Zielerreichung nicht als notwendiges Übel, das möglichst schnell, effektiv überwunden werden muß, ansehen, sondern vielmehr den Weg als einen vollwertigen Teil unseres Lebens schätzen lernen.

Auf die Schule übertragen, können wir dann sagen: Die Zeit, die wir in der Schule verbringen ist nicht mehr bloß eine Übergangszeit ins eigentliche Leben oder auf eine andere Schule, sondern sie ist ein Teil unseres Lebens, der unwiederbringlich vergeht. In dieser Sicht erscheint die in der Schule zu verbringende Zeit als wertvolle Lebenszeit. Ihre Funktion hingegen, am Ende bloß einen Befähigungs- oder Reife-nachweis zu ermöglichen, ist, verglichen mit dem Wert des Lebens, von sekundärer Bedeutung.

Wie die Dimensionen, so stehen auch die Gefühle der Freude und des Leids in polarer Beziehung zueinander. Wer das Leid nicht erlebt hat, weiß nichts von der Annehmlichkeit der Freude und kann ihren Wert nicht ermessen. Daher sind die positiven Gefühle im Zusammenhang mit den negativen zu sehen. Um die Realität angemessen erfassen zu können, muß der Mensch beide Gefühlstendenzen ertragen können. Damit ist dem Einwand vorgebeugt, daß negative Gefühle schicksalhafte Anzeichen seien. Kein Mensch braucht über seine Gefühlswelt zu klagen. So wie sie ist, ist sie angesichts seines konkreten Lebens richtig, besser: angemessen. Auf die Einstellung zu den Emotionen kommt es an.

Zu den Begriffen „Gefühl“, „Stimmung“ und „Affekt“

a) Die *Gefühle* sind Grundphänomene, d.h. sie lassen sich auf nichts anderes zurückführen. Sie müssen menschheitsgeschichtlich daher sehr alt sein. Das spricht auch dafür, daß sie im Stammhirn des Menschen ihren neurophysiologischen „Sitz“ haben. Ihr hohes phylogenetisches Alter bedeutet, daß sie für die Erhaltung des Menschengeschlechts eine ganz entscheidende Bedeutung haben. Daher ist es gefährlich, die emotionalen Impulse zugunsten der zwar klaren, aber nur einen geringen Bereich abdeckenden rationalen Ergebnisse zu übersehen. Da Gefühle nicht auf anderes zurückgeführt werden können, ist jede Definition vergeblich. Gefühle lassen sich eher umschreiben, als phänomenologisch erschließen.

Gefühle sind psychische Erlebnisse, wie z. B. Freude, Ärger, Mitleid, Abscheu, Ekel, Scham, Entrüstung und Trauer. Sie sind abhängig von Sinneswahrnehmungen, die in einem bestimmten situativen Kontext möglich sind.

Die Gefühle haben die folgenden Eigenschaften: (a) Sie haben die Eigenschaft der *Subjektivität*, d.h. sie werden als Zustände des Ichs erlebt. Daher fragt man: „Wie fühlst du *dich*?“ – (b) Sie haben die Eigenschaft der *Universalität*, d.h. sie sind nicht an bestimmte Reize und Sinnesorgane gebunden. – (c) Sie haben schließlich die Eigenschaft der *Aktualität*, d.h. sie besitzen keine Erinnerungsbilder, sondern werden bei der Erinnerung selbst wieder hervorgerufen (evoziert). Obwohl dieses letzte Kriterium nicht allgemein anerkannt ist, möchte ich darauf beharren u.a. auch deshalb, um auf die empirisch belegten langen Nachwirkungen von Emotionen hinzuweisen. Daraus läßt sich nämlich die pädagogische Folgerung ziehen, die lautet: Achte darauf daß sich negative Erlebnisse nicht festsetzen!

Ohne hier aus Raumgründen auf die verschiedenen Einteilungsversuche der Gefühle

einzugehen, möchte ich doch herausheben, daß es lust- und unlustbezogene Gefühle gibt, wobei Lust und Unlust nicht im Freudschen Verständnis aufgefaßt, sondern unter dem Aspekt der Lebensförderung bzw. der Lebensbehinderung gesehen werden müssen.

b) Die *Stimmungen* dauern in der Regel länger an als die Gefühle. Sie färben gewissermaßen das persönliche Erleben entweder heiter, gedrückt, freudig, traurig, behaglich, unangenehm usw. Lustigkeit, Traurigkeit, Verdrossenheit sind Beispiele von Lebensgrundstimmungen. Diese diffusen Gestimmtheiten sind einem rationalen Argument nicht zugänglich. Sie lassen sich also auf dem Weg über die Gedanken nicht beeinflussen. Wirken jedoch von außen Ereignisse und Reize ein, dann können sie verändert werden. Die Stimmungen können als die Grundlage angesehen werden, auf der sich Gefühle entwickeln können. O.F. Bollnow zitiert P. Schröder, der die Stimmungen mit dem Grundbaß der Begleitung vergleicht, über dem sich die Melodien – also die Gefühle – vielfältig entfalten können. (O.F. Bollnow 1980, S. 36)

c) Die *Affekte* sind besonders starke psychische Erlebnisse. Sie werden besonders intensiv erlebt und von auffallenden körperlichen Erscheinungen begleitet. Allen Affekten ist ein tiefes Ergriffensein, eine Bewußtseinseinengung auf das Affekterlebnis und die Einschränkung der Willenskontrolle sowie des Kritikvermögens gemeinsam. Bei starker Affekterregung sind unüberlegte, unbeherrschte Affekthandlungen möglich, aber auch positive, lebenserhaltende. So enthält die Furcht den Handlungsansatz „Flucht“ und kann somit das Individuum vor großem Schaden bewahren. Die Freude enthält den Handlungsansatz der lebhaften Zuwendung und ermöglicht auf diese Weise intensive soziale Bezüge.

Der Affekt äußert sich körperlich in motorischen und vegetativen Symptomen und belegt damit die leibseelische Einheit des Handelns. Affekte wirken sich bei den Menschen unterschiedlich aus. Nach E. Kretschmer kann man Zykllothyme (mit leicht geäußerten und schnell abklingenden Affekten) und Schizothyme (mit äußerlich wahrnehmbarer Beherrschung aber langem Nachklingen) unterscheiden.

Da der Mensch von „Natur aus“ mit Stimmungen, Gefühlen und Affekten ausgerüstet ist, muß dies einen Sinn haben. Geht man davon aus, daß der Sinn des Lebens im Leben selbst liegt und aus ihm heraus zu erklären ist, dann muß der Sinn dieser Phänomene aus dem Leben zu gewinnen sein. Am Beispiel der Funktionen der Gefühle soll eine Antwort gefunden werden.

Zu den Funktionen der Gefühle

Die Gefühle bewirken vor allem, daß der Mensch *tätig* wird. Wenn der Mensch Unlust-Gefühle erlebt, dann wird er die Unlust beseitigen wollen. Erlebt er hingegen Lust-Gefühle, dann wird er alles tun, um die auslösende Situation aufrechtzuerhalten oder sie wieder zu gewinnen. Gefühle lassen den Menschen ganzheitlich erleben, wo er sich gerade befindet. Sie *schützen* und stimulieren ihn zu bestimmten Handlungen oder Reaktionen. Gefühle können oft eine Situation genauer wahrnehmen als der Verstand. Das liegt wohl daran, daß sie wesentlich mehr Informationen über die Sinneswahrnehmungen verarbeiten können als es der Verstand des Menschen vermag. Ganz allgemein gesagt, ermöglichen die Gefühle ein menschliches Leben und bewahren es vor Schaden.

Die Lust am Leben und die Angst vor dem Tode halten den jungen Menschen am Leben. Je geringer nämlich die Lust am Leben wird, desto näher ist der Mensch dem Tode. Hier springt die Angst ein und aktiviert den Menschen. Mit dieser Sichtweise gewinnen wir einen Maßstab für die Bewertung von Gefühlen, Stimmungen und Affekten. Der Wert bestimmter psychischer Regungen ist umso höher anzusetzen, je größer ihr Beitrag zu einem lustbetonten, positiven, werterfüllten Leben ist. In der Bewertung der psychischen Regungen durch das Subjekt liegt jedoch eine Gefahr, nicht, weil die Beurteilung falsch sein könnte, sondern weil sie durch Lebenserfahrungen, Vorurteile und anderes mehr in einer bestimmten Weise beeinflusst worden sein könnte. Hier kommt jedoch der Erziehung eine wichtige Aufgabe zu, die im Rahmen der *Gefühlserziehung* den lebensförderlichen Umgang mit eigenen und fremden psychischen Regungen anstrebt.

Die Gefühle sind für Heranwachsende des weiteren sehr wertvoll, weil sie zur engagierten *Stellungnahme* herausfordern. Vor seinen Gefühlen kann der Mensch nicht ausweichen, kneifen. Gefühle müssen zugelassen und als sachlich oder subjektiv angemessen akzeptiert werden.

Die Gefühle helfen den Heranwachsenden komplexe Situationen sehr schnell auf die für sie zutreffende Bedeutung *einzuschätzen*. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt teilen die Gefühle dem Menschen die Bedeutung der realen Situation mit. Gefühle sind demzufolge sehr feinsinnig und ihr Gesamteindruck wird später oft durch mühselige Analyse in groben Zügen bestätigt. (Vgl. O.F. Bollnow 1980; V.E. Frankl sinngemäß: Das Gefühl ist feinsinniger als der Verstand scharf sein kann; Jean Paul: „Das Gefühl findet – der Scharfsinn weiß die Gründe“. Das letzte Zitat weist besonders deutlich auf die nötige enge Zusammenarbeit der beiden Dimensionen hin.)

Die Gefühle vermitteln dem Heranwachsenden vielfach einen *Maßstab* für ein angemessenes Verhalten und Handeln. Das drückt sich sprachlich in den Wendungen aus: „Gefühlsmäßig würde ich sagen ...“, „Ich habe in dieser Situation ein ungutes Gefühl gehabt“ und „Mein Gefühl sagt mir, daß ich jetzt nach Hause muß“.

Allerdings muß in diesem Zusammenhang gesagt werden, daß Gefühle auch oft trügen können. Das liegt aber nicht an der Qualität des Fühlens, sondern an den im Menschen angesammelten rationalisierten Elementen, wie z.B. Folgerungen aus Lebenserfahrungen, Vorurteilen u. a. m., die in der Situation mit auftauchen. Gefühlserziehung würde demzufolge heißen, auf den Erfahrungs- und Wissensunterbau im Menschen besonderen, kultivierenden Nachdruck zu legen.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen findet im Innern des Menschen statt, ohne daß es der Gesprächspartner merkt oder merken soll. Daher sind Gefühle für andere oft sehr schwer zugänglich. Das hat aber auch den positiven Effekt, daß sich der junge Mensch in seine Gefühlswelt *zurückziehen* kann. So kann er – insbesondere in der Pubertät – sich seinen Gefühlen hingeben, kann Schmerz, Leid und Freude bis zur Neige auskosten. Gefühle ermöglichen daher einen immer offenstehenden Ausweg aus der Realität, wie dies z.B. in Tagträumen stattfindet.

Die Gefühle bieten dem Heranwachsenden die wertvolle Möglichkeit, *Erfahrungen zu sammeln*. So kann der noch unerfahrene Mensch an der Reaktion anderer erleben (also nicht nur rational erkennen), wie er auf sie wirkt, und er kann dies an seinen Gefühlen spüren. Ferner kann er an seinen Gefühlen feststellen, ob sein Handeln angemessen oder unangemessen war.

Die insgesamt lebensförderliche und lebenserhaltende Funktion der Gefühle wird

Die Zukunftsaussichten sind in Arnos Augen besorgniserregend: „Wenn die Holger-Bande gegen mich aussagt, dann habe ich keine Spielkameraden mehr, dann fallen sie alle über mich her in der Pause, dann glaubt die Lehrerin bestimmt den anderen, und ich kriege dann noch eine Strafarbeit, weil ich „Holger-Bande“ gesagt habe.

Anm.: Die Lehrkraft hat den Kindern unter Androhung von Strafe verboten, die Bezeichnung „Holger-Bande“ zu verwenden. Sie will damit Stigmatisierungseffekten vorbeugen, kann aber nicht allen negativen Folgen aus dem Wege gehen.

Arno ist sehr betrübt und weint.

Zur Analyse des Beispiels

Um die typisch pädagogische Fragehaltung zu demonstrieren, die ich in Anlehnung und Fortführung von O.F. Bollnows anthropologischer Betrachtungsweise hier aufnehme (vgl. z.B. 1975, 1980, S. 16), formuliere ich die Frage: *„Wie muß das Wesen dieses jungen Menschen Arno beschaffen sein, damit ich seine Angst als notwendig und sinnvoll begreifen kann?“*

Da die Angst die geistig-personale und die psychische Dimension betrifft, ist es sowohl nötig als auch hilfreich zu erfahren, was der Junge in der konkreten Situation *erlebt* (d.i. der Bezug zur psychischen Dimension) und was die Situation für ihn *bedeutet* (d.i. der Bezug auf die geistig-personale Dimension). Damit wird eine Analyseebene beschritten, die jeder Lehrer mit ein bißchen Sensibilität für junge Menschen bewältigen kann.

Was also *erlebt* der Junge in der konkreten Situation des Beispiels? Zunächst erlebt der Junge eine Situation, die er nicht sofort lösen kann. Das Problem beschäftigt ihn längere Zeit, bevor er es artikuliert. Er hat also eine gewisse Zeit in einer psychisch belastenden unentschiedenen Situation gelebt. Entscheidungsoffene Situationen sind für Menschen immer äußerst unangenehm.

Hierfür ein extremes Beispiel: Die Frau eines Widerstandskämpfers im Dritten Reich schilderte, daß sie erlöst war, als sie endlich erfuhr, daß ihr Mann gehängt worden war. Die Zeit der Unsicherheit war damit für sie endgültig vorbei. Das Warten auf Entscheidungen in Extremsituationen stellt eine im höchsten Maße lebensgefährliche Stress-Situation dar. Erst nachdem sie die Gewißheit vom Tode ihres Mannes hatte, konnte sie sich ihrer Trauer, ihres Schmerzes und ihrer Verzweiflung vollständig hingeben.

Der Junge erlebt ferner, wie es ist, keinen Ausweg aus einer schwierigen Situation zu sehen, bzw. keinen, dem er guten Gewissens zustimmen könnte. Mit der Äußerung: „Wieso soll ich den Stuhl hergeben, auf dem ich bisher gesessen bin? Ich habe mich daran gewöhnt und er ist bequem.“ hat sich Arno selbst festgelegt. Er will auf alle Fälle den Stuhl behalten. Allerdings hat er auch die Grenzen benannt, innerhalb deren er das Ziel erreichen will. Er will sich weder um den Stuhl prügeln, noch die Lehrkraft als Mittler einschalten. Er will kein Petzer sein. Damit hat er sich nicht nur inhaltlich (den Stuhl behalten), sondern auch methodisch (nicht prügeln, nicht petzen) festgelegt oder „eingegrenzt“. Der Grund für die selbstgewählte Eingrenzung ist in Arnos Lebensstruktur zu finden. Prügeln und Petzen passen nicht in seinen Orientierungsrahmen.

Der Sinn dieser selbstaufgelegten Eingrenzung wird von dem Rechtsempfinden Arnos jedoch angezweifelt. Wieso soll der Stuhl hergegeben werden, wenn eindeutig feststeht (in Arnos Sicht), daß Karsten den Stuhl zu Unrecht beansprucht und sich Arno im Recht fühlt? Warum kann die Durchsetzung auf legalem Wege nicht möglich sein? Das kann Arno nicht einsehen.

Der Junge erlebt ferner, wie es ist, sich mit inakzeptablen Konsequenzen auseinandersetzen zu müssen. Die eine Alternative lautet: Der Gegner darf zuerst im Klassenzimmer sein und den Stuhl besetzen. Es wird dann zum Streit kommen, weil Arno nicht nachgeben möchte. Die Lehrkraft würde Arno nicht glauben, weil eine Clique gegen ihn aussagen würde. Er wäre isoliert und müßte mit einer Strafarbeit rechnen, weil er eine verbotene Bezeichnung anwenden würde. – Die andere Alternative lautet: Die Mutter soll der Lehrkraft den Sachverhalt schildern und sich um die Klärung der Angelegenheit bemühen. Aber hier fühlt sich der Junge in seiner Selbständigkeit beeinträchtigt. Damit gerät er mit seinem Lebens- oder Selbstkonzept oder mit seinem Real-Ich (seinem Selbstbild, wie es subjektiv wirklich ist) in Konflikt. – Die dritte und letzte Alternative läge darin, die Mutter von Karsten einzuschalten. Aber das würde Kreise ziehen, die Arno nicht recht wären, weil er damit neue Schwierigkeiten mit Karsten voraussieht.

Die Sicht dieser drei Alternativen läßt den Jungen eine anscheinend ausweglose Situation erleben. Daher ist er betrübt und weint. Dieses Verhalten sollte auf Erwachsene wie ein Signal wirken. Es stellt eine Selbstoffenbarung dar. (Vgl. Schulz von Thun 1983)

Wie aber – so müssen wir in pädagogischer Absicht weiter fragen – ist das „Wesen“ dieses so empfindenden, denkenden Jungen zu verstehen?

Das Wesen dieses Jungen ist vom Bemühen um Legalität und von sozialer Einstellung sowie einem Gerechtigkeitsgefühl gekennzeichnet. Seine Lebensleitlinie könnte lauten: „Alles muß rechtens sein“ oder „Ich möchte nichts Unrechtes tun“.

Die Angst dieses Jungen, gegen Vorschriften zu verstoßen und sozial isoliert zu sein, ist sinnvoll, weil in seinen Augen die Ausweglosigkeit der Situation ihn zwingt, sich um den Stuhl zu streiten und dann unangenehme Konsequenzen auf sich zu nehmen.

Ergebnis der Analyse

Die Angst stimuliert den Jungen, alles zu tun, um die Konfliktsituation erfolgreich zu bewältigen. Die Angst ist insofern berechtigt und notwendig. Aber die Angst macht offenkundig, daß sich der Junge nicht alle Möglichkeiten vor Augen geführt hatte; denn am nächsten Tag löste sich das befürchtete Problem von selbst. Karsten beanspruchte den Stuhl überhaupt nicht. Also war die Einschätzung der Situation – durch was auch immer verursacht – nicht richtig. Wahrscheinlich ging es Karsten nicht um den Stuhl, sondern um die persönliche Auseinandersetzung mit Arno. Vielleicht empfand Karsten die Situation anders als Arno. Es ließen sich weitere Vermutungen anstellen. Was also hat Arno aus dieser Situation gelernt?

Die Analyse des Beispiels legt fünf Lernergebnisse nahe. Sie werden in Selbstaussagen Arnos wiedergegeben.

- (a) Ich brauche vor Karsten keine Angst zu haben. Ich habe ihn nicht richtig eingeschätzt.
- (b) Ich kann es schwer ertragen, von Spielkameraden abgelehnt zu werden und gegen das Verbot der Lehrkraft zu verstoßen.
- (c) Es war richtig, nicht zu schlagen, und mich zu beherrschen.
- (d) Der andere kann sich immer auch anders verhalten wie ich meine. Es gibt viele unerwartete Reaktionen, die ich nicht kennen kann, weil ich wenig über ihn weiß.

(e) Ich brauche niemals zu verzagen, weil es immer einen Ausweg gibt.

Daraus ergeben sich für den Lehrer die folgenden Konsequenzen:

- Der Lehrer muß bedenken, wie Verbote auf Kinder wirken (entweder überhaupt nicht oder sehr belastend);
- Reaktionen und Aktionen der Schüler sind als Signale zu verstehen; sie sagen viel aus über den Menschen selbst (Selbstoffenbarung);
- Wenn der Lehrer an dem Schüler nichts wahrnimmt, dann heißt das nicht, daß in ihm „nichts los“ ist.

7.5.3. Beschreibung von Angst

Bei dem Phänomen „Angst“ müssen wir die Vielfalt seiner Erscheinungen beachten, die von vielen Wissenschaften erforscht werden.

Die *Experimentalpsychologie* zum Beispiel untersucht das Verhalten von Versuchspersonen in angstausslösenden Situationen; die *Tiefenpsychologie* erforscht die Angst als psychopathologisches Symptom; die *Ethologie* (die tierische Verhaltensforschung) untersucht das Fluchtverhalten von Tieren in natürlicher Umgebung; die *pädagogische Psychologie* untersucht die Ängstlichkeit von Kindern im Zusammenhang mit Prüfung und Leistungen in verschiedenen Fächern u. a. m. Bei der Durchsicht der Literatur fällt auf, daß Angst im schulischen Bereich vorrangig im Zusammenhang mit Streß, Leistung, Prüfung, Ängstlichkeit und neuerdings mit Persönlichkeitsmerkmalen diskutiert wird.

Eine ausführliche Darstellung verschiedener Angsttheorien mit bibliographischen Angaben ist aus Raumgründen nicht möglich. Daher soll wenigstens das Ergebnis eines Vergleichs wichtiger Ansätze vorgestellt werden. Dieser eröffnet Möglichkeiten, dem Phänomen der Angst pädagogisch gerecht zu werden.

Als zentrales Ergebnis der Analyse ergibt sich, daß in allen Theorien der Angst der Eingrenzungsfaktor als Verursacher oder Auslöser aufgetaucht ist, oder – anders formuliert: das, was als Ursache von Angst dargestellt worden ist, kann in der vorliegenden Terminologie als „Eingrenzung“ einer oder mehrerer Bereiche des Menschen bezeichnet werden.

Bei den ethologischen und psychoanalytischen Konzeptionen ist dies besonders deutlich geworden. Der *ethologische Ansatz* hebt auf die endogene Steuerung der Angst ab. Er geht davon aus, daß das eingrenzende Erlebnis ganzheitlich wahrgenommen aber eben nur „endogen“ (von innen kommend) gesteuert wird. Die Bewältigung der ausgelösten Angst geschieht instinktiv. Da jedoch der Mensch nur in wenige Bereichen instinktiv handelt, ist der Angstbereich, den die ethologische Forschung erfaßt, auf die physische Dimension und auf ihre Beziehung zur Umwelt eingeschränkt. Denn die Angst wird durch Außenreize ausgelöst.

Die *psychoanalytische Konzeption* beschäftigt sich mit biographisch manifesten Angstursachen. Die Eingrenzung kann dabei in verschiedenen Situationen eingetreten sein. Sie bezieht sich – z. B. wie dies bei Freud geschieht – immer auf den libidinösen Bereich, später auf andere Triebbereiche – wie beispielsweise bei Bowlby. Immer geht der Wunsch nach Entfaltung vom Trieb aus, immer wird er vom Ich (Ego) oder vom Über-Ich (Eltern, Normen) eingegrenzt. Der zentrale Ursachenbereich von Angst liegt demzufolge ebenfalls in der organischen Dimension, in der u. a. angeborene Mechanismen genetisch festgelegt sind. – Der Ansatz von Erikson hebt auf die Eingrenzung des Menschen im Bereich seiner Identitätsfindung ab. Damit ist die geistig-personale Dimension angesprochen.

Die *behavioristischen Angsttheorien* haben sich sehr differenziert. Das S-R-Konzept (Stimulus-Response; Reiz-Reaktion) ist jedoch die gemeinsame Basis geblieben. Im Unterschied zum

psychoanalytischen Ansatz wird hier vorrangig von außen her gedacht. Immer sind es Außenreize, die der Organismus zu beantworten hat. Auf eingrenzende Reize reagiert dieser aufgrund seiner Erfahrung. Ein kognitiver Anteil ist durch die Gewohnheitsbildung gegeben. Da sich die Angst am sichtbaren Verhalten ablesen läßt, ist sie der physischen und der relationalen Dimension (dem Verhältnis des Ichs zu sich selbst, zu Sachen, Mitmenschen, Raum, Zeit und dem Transzendenten) zuzuordnen.

Die *kognitiven Theorien der Angst*, z.B. jene von Lazarus und von Epstein heben auf die kognitive Bewertung und Erwartung ab. Die Glücksempfindungen müssen bewertet werden. Die positive oder die negative Tönung der Emotionen erfolgt durch die Reizkonstellation. Die maßgeblichen, determinierenden Faktoren der Angstentstehung vermutet Lazarus in den kognitiven Komponenten der Angst (d.i. die Bewertung), in der biologischen und in der kulturellen Perspektive. Epstein zu Folge ist die Angst umso größer je höher die Erwartung in einer konfrontationsbeladenen Situation ist. Die Eingrenzungen, ausgelöst durch negative Bewertungen oder durch überhöhte Erwartungen sind Ursachen der Angst. Im Modell von Lazarus sind die kognitiven, biologischen und kulturellen Komponenten angesprochen.

Die ethologische und psychologische Theoriebildung der Angst enthält die Begriffe Organismus, Mechanismus, Reiz-Reaktionszusammenhang, Antriebs- und Vermeidungstendenz u.a.m. In ihr kommt der Mensch in seiner Gesamtheit nicht vor. Daher ist die Übertragung der experimentell-psychologischen Befunde in den pädagogischen Bereich sehr sorgfältig zu prüfen.

Ferner werden Ursachen genannt und Zusammenhänge zwischen Eindruck, Angst und Handeln erklärt. Über das, was eine bedrohlich eingrenzende Situation für den einzelnen Menschen *bedeutet*, erfahren wir jedoch nichts. Auch das ist naheliegend, weil diese Fragestellung experimentell (noch) nicht erfaßbar ist.

Eine pädagogische Theorie der Angst steht also noch aus. Sie kann hier nicht erwartet werden. Gleichwohl sei angemerkt, daß die Informationen anderer Disziplinen über die Angst für Pädagogen nicht unwichtig sind, weil sie sich bestimmten Dimensionen zuordnen lassen. So wäre es denkbar, der physischen Dimension die Ergebnisse zuzuordnen, die die psychoanalytische und individualpsychologische Forschung zeitigt: der kognitiven Dimension die Ergebnisse der kognitionspsychologischen Forschung und der sozialen Dimension die Ergebnisse der humanistischen Psychologie. Das mag zwar schematisch wirken, hat aber den Vorteil, unterschiedliche Ergebnisse zusammensehen zu müssen, ein bißchen Ordnung in die verschiedenen Ergebnisse zu bringen. Vielleicht kann das eine oder andere Ergebnis bei der Beantwortung der typisch pädagogischen Fragehaltung herangezogen werden.

Es zeichnet sich ab, daß eine konkrete Angst als Bedeutungskomplex ganzheitlich verstanden werden muß, will man ihr gerecht werden. Sie kann daher immer nur integrativ erschlossen und verstanden werden. Daher sind zunächst alle theoretischen Erkenntnisse über die Angst im allgemeinen auf ihre Gültigkeit im konkreten Fall hin zu überprüfen. Dadurch erscheint Angst als ein vielfältiges, auf die fünf Dimensionen des Menschen beziehbares und diese in spezieller Weise beeinflussendes, bedeutungsvolles Phänomen, das, wie immer auch ausgelöst, mit dem Faktor „Eingrenzung“ verbunden ist. In dieser Sicht liegt es nahe, die anthropologische Betrachtungsweise zu verfolgen, die sich um die Herausarbeitung der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit eines spezifischen Phänomens bemüht und von dem dadurch gewonnenen Verständnis her, Rückschlüsse auf den konkreten Menschen gezogen werden können. Pädagogen fragen, wie der konkrete Mensch beschaffen sein muß, damit die von ihm erlebte konkrete Angst in einer konkreten Situation notwendig und sinnvoll erscheint. Sie

benötigen diese Informationen, um mit ihnen in angemessener Weise mit ihm erzieherisch umgehen, mit ihm gemeinsam leben, kurz: ihm helfen zu können, damit er zu seiner Form komme, wie H. Nohl gesagt hat. Sie wollen ihm damit auch helfen, seine konkrete Angst zunehmend besser zu verstehen und mit ihr zu leben.

Daraus wird deutlich, daß Pädagogen immer von konkreten Situationen ausgehen müssen und es dabei mit ganz konkreten Erscheinungen von Angst zu tun haben, die sie an ganz konkreten Menschen bemerken. Daher ist es vorteilhaft, *konstitutive Merkmale von Angst* zu kennen. Sie sollen im folgenden skizziert werden.

Zu den konstitutiven Merkmalen von Angst

Die Analyse der Angsttheorien ergab, daß Angst auf *Eingrenzung* in einer bestimmten Dimension des Menschen zurückzuführen ist. Diese Eingrenzung des Lebensvollzugs muß *erlebt* und als *negativ interpretiert* werden. Das Leben wird dadurch in seiner Tendenz zur Entfaltung, Offenheit für Begegnung und Differenzierung *behindert*. Diese Behinderung wird so stark negativ erlebt, daß sie als *Bedrohung* bewußt wird. Die Bedrohung wird als *Macht* erlebt, gegenüber der sich der Ängstige *unterlegen* fühlt. Die Bedrohung ist mit einer anscheinend *ausweglosen Situation* verbunden. Die Situation steht in einem zeitlichen Kontinuum, d.h. sie hat einen Anfang und ein Ende, sie entsteht und vergeht. Werden die Anzeichen einer bedrohlichen Entwicklung der Situation vom Individuum übersehen, dann verstärkt sich der Effekt der Eingrenzung durch das *Überraschungsmoment*. Da die Situation von Menschen bestimmt wird, kann sie manipuliert werden: es können daher Bedrohungen eingebaut werden, die als solche er- oder verkannt werden.

Die als bedrohlich erlebte Eingrenzung erfaßt den *ganzen Menschen*. Alle Dimensionen werden davon betroffen. Die bedrohlich erlebte Eingrenzung kann auch von innen heraus entstehen und den Menschen durch *Einbildung*, durch *Antizipation* aufgrund von Erfahrungen und durch den *Traum* beeinflussen. Sobald die Bedrohlichkeit der Eingrenzung des Lebensvollzugs erkannt oder registriert worden ist, breitet sich Angst aus und zieht die Aufmerksamkeit des ganzen Menschen auf sich mit dem Ziel, möglichst schnell aus der unangenehmen Situation herauszukommen. Da alle Dimensionen des Menschen aktiviert sind, ist ein aufgewühlter, chaotischer Erregungs- oder Aktivierungsturm anzunehmen, der zu instinktivem Verhalten, gewohnheitsmäßigem Reagieren, triebhaftem Tun oder überlegtem, trotzigem Handeln führen kann. Hierbei gibt es zwei grundsätzliche Reaktionsmöglichkeiten: entweder die Flucht oder die Aggression. Dazwischen bleiben zahlreiche Varianten offen. Die Abstimmung der Informationen, die in den einzelnen Dimensionen zusammenlaufen, führt schließlich zu einer einheitlichen, notwendigen und sinnvollen Reaktion aus der Sicht des Individuums.

Zur Bedeutung der Angst für den Menschen

Was bedeutet es für den konkreten Menschen, eine konkrete Angst zu haben? Um die Vielfalt der Bedeutungen zu ordnen, orientiere ich mich an den fünf Dimensionen und frage, wie die Angst in der Schule in den einzelnen Dimensionen zu verstehen ist, worin also ihre anthropologische Leistung besteht. In der *geistig-personalen Dimension* bedeutet Angst, daß die Bemühungen um das Lebensziel, die Selbstverwirklichung, bedroht ist, oder daß das Lebensziel tatsächlich gegen den eigenen Willen

verändert wird. Die Eingrenzung wird vom Subjekt als eine scheinbar unausweichliche Verhinderung der Verfügung über sich selbst erlebt.

Wenn sich jemand ängstigt, beispielsweise aus lieb gewordenen Bindungen, den sogenannten Einwurzelungen, verdrängt zu werden, dann kann die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung dieser Bindungen Aufschluß über diesen Menschen geben. Auf die Frage nach dem angstausslösenden Motiv könnte geantwortet werden: „... weil ich lieb gewordene Menschen oder Sachen nicht verlieren möchte, weil ich dann nicht mehr den Schutz dieser Menschen genießen würde, weil ich mich ausgeliefert erleben würde, weil meine Identitätsfindung erschwert wäre ...“ Die Analyse dieser Antworten ergibt, daß dieser betreffende Mensch bindungsbereit, schutzbedürftig, anhänglich ist und bodenständig leben möchte.

Die Angst bedeutet in diesem Beispiel demzufolge eine Hilfe, diese Merkmale des Menschen beizubehalten, damit das gewohnte Leben abgesichert ist.

Angst bedeutet in der geistig-personalen Dimension aber auch das Erlebnis der totalen Freiheit oder des Nichts, angesichts deren dem Menschen schwindlig wird, wie Kierkegaard sagt. Im Aushalten dieser existentiellen Angst gewinnt das Leben an Qualität; denn diese Angst stimuliert den Menschen zu äußerster Anstrengung, sein Leben sinn- bzw. werterfüllt zu führen.

In der *kognitiven Dimension* bedeutet Angst, keine Alternativen mehr zu sehen und rationale Lösungen nicht mehr zu erkennen, obwohl sie dringend geboten wären. Nur noch die unstrukturierte Leere bleibt als Alternative, in der sich der Mensch jedoch nicht orientieren kann.

Er erlebt, wie sich seine Gedanken überschlagen und doch zu keinem Ergebnis kommen, wie er nichts mehr versteht, sich nicht mehr auskennt, wodurch er in panischen Schrecken gerät. Seine Gedanken haben sich verselbständigt und er lauert geradezu darauf, daß sie eine Lösung finden.

Auf die Schule bezogen, handelt es sich hier vorrangig um die Leistungs-, Prüfungs- und Mißerfolgsangst, genauer: um die Angst, etwas in seiner Bedeutung nicht mehr erfassen, behalten und wiedergeben zu können.

Die Angst muß in der kognitiven Dimension demzufolge verstanden werden als eine Hilfe, die Denk-, Behaltens- sowie die Wahrnehmungsfähigkeiten, kurz: die kognitiven Fähigkeiten zu erhalten.

In der *psychischen Dimension* bedeutet Angst, Unlust erleben oder eine negative, lebensfeindliche Stimmung aushalten zu müssen. Die Eingrenzung wird hier als Enge oder als Eingeschnürtsein erlebt, der man ausgeliefert ist. Die Gefühlsangst und die Angstphobie sind hier angesiedelt. Hier läßt sich auch die Angst als Antrieb subsumieren sowie die Angst als Instinkt (der ethologische Ansatz) und die Angst als Folge bzw. Anlaß von Verdrängung (psychoanalytischer Ansatz). Eine Verbindung zur kognitiven Dimension stellt die Angst als Gewohnheit (Rachman 1975, S. 101) und als traumatische Konditionierung (ebd., S. 87) sowie als Symbol (ebd., S. 113) dar. Der Mensch kann hierbei aber auch erleben, wie der Körper alles tut, damit das Leben erhalten bleibt. Ein einfaches Beispiel aus dem medizinischen Bereich stellt die Abwehrreaktion des Organismus bei Infekten dar. Die erlebte Funktionsfähigkeit des eigenen Organismus wirkt vertrauenerweckend.

Hier lassen sich Organ- und Vitalangst einordnen (vgl. H. Binder 1949; P. Blaser / W. Poeldinger 1967, S. 29)

In der *relationalen Dimension* bedeutet Angst vor allem Unterlegenheit und Schwäche gegenüber anderen Menschen, Sachen oder dem Transzendenten. Die Eingren-

benötigen diese Informationen, um mit ihnen in angemessener Weise mit ihm erzieherisch umgehen, mit ihm gemeinsam leben, kurz: ihm helfen zu können, damit er zu seiner Form komme, wie H. Nohl gesagt hat. Sie wollen ihm damit auch helfen, seine konkrete Angst zunehmend besser zu verstehen und mit ihr zu leben.

Daraus wird deutlich, daß Pädagogen immer von konkreten Situationen ausgehen müssen und es dabei mit ganz konkreten Erscheinungen von Angst zu tun haben, die sie an ganz konkreten Menschen bemerken. Daher ist es vorteilhaft, *konstitutive Merkmale von Angst* zu kennen. Sie sollen im folgenden skizziert werden.

Zu den konstitutiven Merkmalen von Angst

Die Analyse der Angsttheorien ergab, daß Angst auf *Eingrenzung* in einer bestimmten Dimension des Menschen zurückzuführen ist. Diese Eingrenzung des Lebensvollzugs muß *erlebt* und als *negativ interpretiert* werden. Das Leben wird dadurch in seiner Tendenz zur Entfaltung, Offenheit für Begegnung und Differenzierung *behindert*. Diese Behinderung wird so stark negativ erlebt, daß sie als *Bedrohung* bewußt wird. Die Bedrohung wird als *Macht* erlebt, gegenüber der sich der Ängstigende *unterlegen* fühlt. Die Bedrohung ist mit einer anscheinend *ausweglosen Situation* verbunden. Die Situation steht in einem zeitlichen Kontinuum, d.h. sie hat einen Anfang und ein Ende, sie entsteht und vergeht. Werden die Anzeichen einer bedrohlichen Entwicklung der Situation vom Individuum übersehen, dann verstärkt sich der Effekt der Eingrenzung durch das *Überraschungsmoment*. Da die Situation von Menschen bestimmt wird, kann sie manipuliert werden: es können daher Bedrohungen eingebaut werden, die als solche er- oder verkannt werden.

Die als bedrohlich erlebte Eingrenzung erfaßt den *ganzen Menschen*. Alle Dimensionen werden davon betroffen. Die bedrohlich erlebte Eingrenzung kann auch von innen heraus entstehen und den Menschen durch *Einbildung*, durch *Antizipation* aufgrund von Erfahrungen und durch den *Traum* beeinflussen. Sobald die Bedrohlichkeit der Eingrenzung des Lebensvollzugs erkannt oder registriert worden ist, breitet sich Angst aus und zieht die Aufmerksamkeit des ganzen Menschen auf sich mit dem Ziel, möglichst schnell aus der unangenehmen Situation herauszukommen. Da alle Dimensionen des Menschen aktiviert sind, ist ein aufgewühlter, chaotischer Erregungs- oder Aktivierungsturm anzunehmen, der zu instinktivem Verhalten, gewohnheitsmäßigem Reagieren, triebhaftem Tun oder überlegtem, trotzigem Handeln führen kann. Hierbei gibt es zwei grundsätzliche Reaktionsmöglichkeiten: entweder die Flucht oder die Aggression. Dazwischen bleiben zahlreiche Varianten offen. Die Abstimmung der Informationen, die in den einzelnen Dimensionen zusammenlaufen, führt schließlich zu einer einheitlichen, notwendigen und sinnvollen Reaktion aus der Sicht des Individuums.

Zur Bedeutung der Angst für den Menschen

Was bedeutet es für den konkreten Menschen, eine konkrete Angst zu haben? Um die Vielfalt der Bedeutungen zu ordnen, orientiere ich mich an den fünf Dimensionen und frage, wie die Angst in der Schule in den einzelnen Dimensionen zu verstehen ist, worin also ihre anthropologische Leistung besteht. In der *geistig-personalen Dimension* bedeutet Angst, daß die Bemühungen um das Lebensziel, die Selbstverwirklichung, bedroht ist, oder daß das Lebensziel tatsächlich gegen den eigenen Willen

verändert wird. Die Eingrenzung wird vom Subjekt als eine scheinbar unausweichliche Verhinderung der Verfügung über sich selbst erlebt.

Wenn sich jemand ängstigt, beispielsweise aus liebgewordenen Bindungen, den sogenannten Einwurzelungen, verdrängt zu werden, dann kann die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung dieser Bindungen Aufschluß über diesen Menschen geben. Auf die Frage nach dem angstausslösenden Motiv könnte geantwortet werden: „... weil ich liebgewordene Menschen oder Sachen nicht verlieren möchte, weil ich dann nicht mehr den Schutz dieser Menschen genießen würde, weil ich mich ausgeliefert erleben würde, weil meine Identitätsfindung erschwert wäre ...“ Die Analyse dieser Antworten ergibt, daß dieser betreffende Mensch bindungsbereit, schutzbedürftig, anhänglich ist und bodenständig leben möchte.

Die Angst bedeutet in diesem Beispiel demzufolge eine Hilfe, diese Merkmale des Menschen beizubehalten, damit das gewohnte Leben abgesichert ist.

Angst bedeutet in der geistig-personalen Dimension aber auch das Erlebnis der totalen Freiheit oder des Nichts, angesichts deren dem Menschen schwindlig wird, wie Kierkegaard sagt. Im Aushalten dieser existentiellen Angst gewinnt das Leben an Qualität; denn diese Angst stimuliert den Menschen zu äußerster Anstrengung, sein Leben sinn- bzw. werterfüllt zu führen.

In der *kognitiven Dimension* bedeutet Angst, keine Alternativen mehr zu sehen und rationale Lösungen nicht mehr zu erkennen, obwohl sie dringend geboten wären. Nur noch die unstrukturierte Leere bleibt als Alternative, in der sich der Mensch jedoch nicht orientieren kann.

Er erlebt, wie sich seine Gedanken überschlagen und doch zu keinem Ergebnis kommen, wie er nichts mehr versteht, sich nicht mehr auskennt, wodurch er in panischen Schrecken gerät. Seine Gedanken haben sich verselbständigt und er lauert geradezu darauf, daß sie eine Lösung finden.

Auf die Schule bezogen, handelt es sich hier vorrangig um die Leistungs-, Prüfungs- und Mißerfolgsangst, genauer: um die Angst, etwas in seiner Bedeutung nicht mehr erfassen, behalten und wiedergeben zu können.

Die Angst muß in der kognitiven Dimension demzufolge verstanden werden als eine Hilfe, die Denk-, Behaltens- sowie die Wahrnehmungsfähigkeiten, kurz: die kognitiven Fähigkeiten zu erhalten.

In der *psychischen Dimension* bedeutet Angst, Unlust erleben oder eine negative, lebensfeindliche Stimmung aushalten zu müssen. Die Eingrenzung wird hier als Enge oder als Eingeschnürtsein erlebt, der man ausgeliefert ist. Die Gefühlsangst und die Angstphobie sind hier angesiedelt. Hier läßt sich auch die Angst als Antrieb subsumieren sowie die Angst als Instinkt (der ethologische Ansatz) und die Angst als Folge bzw. Anlaß von Verdrängung (psychoanalytischer Ansatz). Eine Verbindung zur kognitiven Dimension stellt die Angst als Gewohnheit (Rachman 1975, S. 101) und als traumatische Konditionierung (ebd., S. 87) sowie als Symbol (ebd., S. 113) dar. Der Mensch kann hierbei aber auch erleben, wie der Körper alles tut, damit das Leben erhalten bleibt. Ein einfaches Beispiel aus dem medizinischen Bereich stellt die Abwehrreaktion des Organismus bei Infekten dar. Die erlebte Funktionsfähigkeit des eigenen Organismus wirkt vertrauenerweckend.

Hier lassen sich Organ- und Vitalangst einordnen (vgl. H. Binder 1949; P. Blaser / W. Poeldinger 1967, S. 29)

In der *relationalen Dimension* bedeutet Angst vor allem Unterlegenheit und Schwäche gegenüber anderen Menschen, Sachen oder dem Transzendenten. Die Eingren-

zung wird hier erlebt als erdrückende Übermacht. Hierunter lassen sich Sprechangst (vgl. Kriebel 1980), soziale Angst, Schulangst, Isolationsangst, Trennungsangst, Realangst, Gewissensangst aufgrund der Unerfülltheit des Lebens (V.E. Frankl 1982, S. 150f.) und Schuldangst subsumieren.

Anmerkung

Die bisherigen Klassifikationsversuche der Angst sind pädagogisch irrelevant. Das gilt für die Einteilungskriterien „Angst wovor“ (z. B. R. Winkel 1979, S. 48f.; J. Esser 1978, S. 29f.; B.B. Wolmann 1980, S. 91–136), „Angstquellen“ (z. B. S. Freud, reale Gefahren der Außenwelt, asoziale Wünsche des Es und Forderungen des Über-Ich) und „Art des Zustandekommens“ (z. B. A. Stein 1982, S. 15). Die Zuordnung der Angstformen zu den verschiedenen Dimensionen des Menschen erscheint angemessener, weil der Bezug zum Menschen hergestellt ist. Eine geraffte Übersicht soll dies verdeutlichen.

Zur personal-geistigen Dimension:	Existenzangst, Gewissensangst, Todesangst, Ich-Angst;
zur kognitiven Dimension:	Leistungs-, Prüfungs-, Mißerfolgsangst, Schulangst;
zur psychischen Dimension:	Gefühlsangst, Angstphobie (Erwartungsangst);
zur physischen Dimension:	Organangst, Vitalangst;
zur relationalen Dimension:	Beziehungsangst
in der Beziehung Ich – Du/Ihr:	Sozialangst, Trennungsangst, Isolationsangst;
in der Beziehung Ich – Natur/Kultur:	Realangst
in der Beziehung Ich – Transzendenz:	Gewissensangst, Schuldangst.

Ein Inventar der persönlichen Bedeutung von Angst eines Schülers kann der Lehrer bei gründlicher Kenntnis möglichst vieler Lebenssituationen erstellen. Es ist hilfreich, die konkreten Orientierungen der Schüler zu kennen, also seine Zwecksetzungen, Normen, Maximen und Prinzipien. Auf diese Weise entsteht ein fein strukturiertes Gefüge an Zusammenhängen, das dem Lehrer ermöglicht, mit einem hohen Maß an Einfühlung, Takt und Erfolgsaussichten die Angstsituation und die darin angstinduzierenden Faktoren, wie zum Beispiel Verlust der Verfügung über sich selbst, totale Freiheit, Leere, Enge, Unregelmäßigkeit und Übermacht, zu eliminieren.

Die Aussagen über die Funktionen der Angst (Schutz-, Wirkungs-, Antriebs- und Hemmungsfunktion) haben bisher den positiven Tenor gehabt, Angst habe eine prinzipiell lebenserhaltende oder -fördernde Funktion. Nun gibt es aber auch Situationen, wo die Angst zu groß erscheint und dem Menschen schadet. Im Bereich der Schule ist an die Prüfungsangst zu denken, die dem Prüfling schadet, wenn sie zu stark ist. Aber auch diese starke Angst hat ihren anthropologischen Sinn. Er läßt sich in dem sogenannten Totstell-Reflex der Tiere wiedererkennen. Diesbezügliche umgangssprachliche Formulierungen heißen etwa „vor Angst gelähmt sein“, „eine lähmende Angst erleben“ oder „vor lauter Angst wie angewurzelt stehen bleiben“. Damit soll jegliches Weiterschreiten des Menschen aufgehalten werden. Durch die

erstarrte Haltung konnte der Mensch sich in der Umgebung tarnen und von seinem Feind nicht mehr oder nur schwer erkannt werden. Damit soll auf die prinzipielle Sinnhaftigkeit aller im Menschen vorhandenen Angstformen hingewiesen werden. Die dimensionale Anordnung der Ängste, der Aufweis ihrer anthropologischen Bedeutung und die Zuweisung zu Funktionen verlangen, daß bei der Feststellung einer bestimmten Angstform alle Dimensionen und Funktionen auf ihre Beteiligung an der Entstehung der Angst untersucht werden. Der Lehrer hat folglich nicht nur die gesamte Situation im Auge zu behalten, sondern immer auch den ganzen Menschen. Zur Erfüllung dieser Forderung soll ihm die folgende Symptomatik der Angst in der Schule helfen.

7.5.4. Zur Symptomatik der Angst in der Schule

Der Symptomatik der Angst in der Schule liegen meine eigenen Erfahrungen als Schüler und Lehrer sowie die folgenden Quellen zugrunde:

W. D. Fröhlich 1965, S. 536; P. Pichot 1967, S. 37–68; L. Labhardt 1967, S. 149–156; O. P. Spandl 1979, S. 31–34; B. Fittkau 1983, S. 73–74; H. Walter 1978, S. 79; E. Meyer 1978, S. 83–84.

Der besseren Übersicht wegen sind die einzelnen Symptome – so gut es ging – den einzelnen Dimensionen zugeordnet worden. Die Symptomatik erhebt natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ferner darf sie auch nicht so verstanden werden, als wäre der Rückschluß auf „Angst“ eindeutig. Da die Symptome in der Regel mehrdeutig sind, *kann* auch Angst mit im Spiele sein. Trotz dieser Grenzen der Symptomatik kann sie den Blick des Lehrers für die Angst in der Schule schärfen.

Angstsymptome, der geistig-personalen Dimension subsumierbar:

Gewissensbisse, Schuldgefühle, Frustration (z. B. das Leben vergeudet zu haben), Ausweglosigkeit, Ohnmacht, Hilflosigkeit, Unsicherheit, Resignation.

Angstsymptome, der kognitiven Dimension subsumierbar:

Denkstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten, -schwäche, -störung, schlechtes Gedächtnis, „Dummheit“, Ablenkbarkeit, Lernhemmung, „Mattscheibe“, totaler Ausfall des Denkens.

Angstsymptome, der psychischen Dimension subsumierbar:

Gefühl der Gespanntheit, Ermüdbarkeit, Unfähigkeit, sich zu entspannen, Schreckhaftigkeit, leicht auslösbarer Tränenfluß, Zittern, Gefühl von innerer Unruhe, Umgetriebensein, Spannung;

ängstliche Stimmung bedingt durch Sorgen, in Erwartung des Schlimmsten, Befürchtungen, Reizbarkeit;

depressive Stimmung zeigt sich u. a. durch Verlust der Interessen, fehlende Freude an Hobbies, Depressionen, frühes Aufwachen (Schlafstörungen);

zwangsneurotisches Geschehen/Handeln, z. B. Hüpfen nach einem bestimmten Muster auf dem Schulweg.

Angstsymptome, der physischen Dimension subsumierbar:

Sprechstörungen: Stocken, hastiges Sprechen, rauhe Kehle, rauhe, belegte Stimme, Kratzen im Hals, Hüsteln, Räuspern während des Sprechens;

Schreibstörung: zittrige Schrift, verkrampfte Schreibhand, ungelenk, eckig, unregelmäßig, holprig, umgefallene Buchstaben, unterschiedliche Druckstärke;

Angst in Mimik und Gestik: allgemeiner Gesichtsausdruck, Augen weit aufgerissen, gespanntes Gesicht, starre Gesichtszüge, gerunzelte Augenbrauen, Zittern der Gesichtsmuskeln, Weinen, Seufzen;

Angst im Verhalten: Ruhelosigkeit (Agitation), auf- und abgehen, herumrutschen im Sessel, herumzappeln, meist feinschlägiger Tremor;

Angst, wahrnehmbar an den Sinnesorganen: allgemein sensorische Hyperaesthesie, Pupillenerweiterung, Glotzauge, Lidspaltenerweiterung, Mückensehen, Augenzwinkern;

Angst, wahrnehmbar am Kreislaufsystem: Praecordialangst, Herzdruck, -klopfen, -jagen, -schmerzen, Selbstwahrnehmung des Pulses, hervorgetretene Blutadern, Migräne;

Angstsymptome im gastro-intestinalen Bereich: Darmblähungen, Verdauungsstörungen, sog. Bauchweh;

Angstsymptome im urogenitalen Bereich: Harndrang, Monatsblutung beeinträchtigt;

Angstsymptome im Bereich der Atmung: Druck- und Engegefühl im Thorax; Erstickungsgefühl, Atemnot, Erhöhung der Atemfrequenz;

allgemeine somatische Symptome, die auf Angst hindeuten können:

Muskelzucken, Zähneknirschen, unsichere Stimme, angespannte, verkrampfte Körperhaltung, motorische Ungeschicklichkeit, ständige Hand- und Fingerbewegungen, Ohrgeräusche, heiße und kalte Schauer, Schwächegefühl, Hautschrift, Hautjucken, allergische Phänomene, trockene Lippen;

neurovegetative Symptome, die auf Angst hindeuten können: Mundtrockenheit, exzessives Schlucken, Erröten, Blässe, Neigung zu schwitzen, Schwindel, Kopfdruck, Gänsehaut;

kortikale Symptome, die auf Angst hindeuten können: Erhöhung der kortikalen Aktivität (Hellwachsein), Überempfindlichkeit;

Angstsymptome, der relationalen Dimension (d.i. die Dimension der Beziehungen) subsumierbar:

Störbarkeit: feindselige Reaktion bei Frustration, Aufbrausen;

Aggression, sexuelle Abartigkeiten, Kurzschlußreaktionen, Hemmungen, übertriebene Schüchternheit, Sprechangst/Kommunikationsangst, Kontaktempfindsamkeit, Schulschwänzen, Stoffzwang und Zensurenpeitsche, distanzaufbauendes Verhalten, unsoziales Konkurrenzverhalten, Apathie und Resignation, übertriebene Lehrerzentriertheit, sachlich unangemessene Herabsetzung anderer, Hörigkeit gegenüber anderen, Großsprecherei.

Für den Pädagogen kann die Erfassung der Angstsymptome nur der erste Schritt seiner erzieherischen Bemühungen sein. Danach wird er sich sehr gründlich über die Ursachen oder besser: Gründe der Angst im konkreten Fall ein Bild machen. Dazu soll der nächste Abschnitt einen Beitrag liefern.

7.5.5. Zu den Ursachen bzw. Gründen von Angst in der Schule

Die Auswertung der einschlägigen Literatur, die unter dem Aspekt des Grundes bzw. der Ursache von Angst vorgenommen wurde, ergab folgendes: all die vielen mutmaßlichen Gründe bzw. Ursachen sind mit eingrenzenden und dadurch bedrohlich wirkenden Situationen verbunden.

(Vgl. hierzu u. a.: E. Hunold 1971, S. 43; H. Asperger 1961, S. 291; K. Dienelt 1955, S. 48; L. Labhardt in Kielholz 1967, S. 152; A. Heiliger 1972, S. 117; Gärtner-Harnach 1972, 1973; K. Singer 1973; G. Oestreich 1975, S. 112f.; H. W. Krohne 1975, S. 127, 138f.; R. Schwarzer 1975, S. 99f.; H. Rumpf 1976, S. 20f.; Kl. Türk 1976; H. Speichert 1977; H. Walter 1977, S. 64, 106; Schwarzer/Royl 1976; H. Christmann 1978; W. Haferkamp / D.H. Rost 1979, S. 11ff.; U. Völker 1979, S. 17, 20; O.P. Spandl 1979, S. 64–71.)

Auch die Analyse der Situation der Schule in unserer Zeit ergab die Vorherrschaft eingrenzender Faktoren. Die emotionale Dimension wird folglich viel zu wenig beachtet. Außerdem können und dürfen die Kinder viel zu selten ihr natürlich-einfaches Original-Gefühl bewußt durchleben. Dadurch sind sie hinsichtlich ihrer emotionalen Fähigkeiten eingegrenzt. Viele erzieherische Einwirkungen von uns Erwachsenen gehen dahin, daß die Kinder uns nicht zeigen sollen, was sie wirklich

„über uns fühlen“. Die daraus abzuleitende These lautet: Überall dort, wo auf Dauer eine sinnlose Eingrenzung im emotionalen Bereich stattfindet, muß damit gerechnet werden, daß dem auf Entfaltung angelegten Leben hinsichtlich seiner Quantität und Qualität Schaden zugefügt wird. Darunter leidet der ganze Mensch. Wirken sich die als sinnlos eingestuften Eingrenzungen insbesondere in der emotionalen Dimension aus, dann ist eine der möglichen Folgen die Angst.

Die Reduzierung der vielfältigen Ursachen und Gründe von Angst auf den Oberbegriff „sinnlose Eingrenzungen mit bedrohlichem Charakter“ erleichtert es dem Lehrer, sich um seine ängstlichen Schüler zu kümmern. Er braucht lediglich zu fragen, wodurch seine Schüler auf bedrohliche Weise eingegrenzt worden sind. Das folgende pädagogisch-diagnostische „Angstinventar“ kann hierbei eine erste orientierende Hilfe leisten.

Pädagogisch-diagnostisches Angstinventar

1. Angstinduzierende personengebundene Faktoren des Lehrers

- Wie wirke ich auf die Schüler, auf einen besonderen Schüler?
- Womit kann ich das belegen?
- Wie wirkt meine Stimme?
- Wie wirkt meine Körpergröße auf meine Schüler (z.B. Schulanfänger)?
- Wir wirken meine Gesten, Mimik, Frisur?
- Habe ich irgendwelche Angewohnheiten, z.B. besondere Atemtechniken, Vorlieben, mit der Kreide umzugehen, Anwendung des Taschentuchs u. a. m.?
- Fühle ich mich irgendwie unsicher, z.B. aufgrund vermuteten Körper- oder Mundgeruchs? u. a. m.

2. Angstinduzierende personengebundene Faktoren des Schülers

- Ist das Selbstgefühl unsicher?
- Sind die Lebensbedingungen unsicher?
- Bestehen Schuldgefühle?
- Ist der Verlust von Geborgenheit zu beklagen?
- Ist ein Vertrauensschwund festzustellen?
- Ist eine Überforderung eingetreten durch mangelnde Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen, Interesse, Fähigkeit und Lerntempo?
- Ist schulischer Erfolg sichergestellt? u. a. m.

3. Angstinduzierende Faktoren des Unterrichts- und Erziehungsstils

- Ist mein Verhalten als streng zu bezeichnen?
- Wende ich das unpädagogische Mittel des Liebesentzugs an?
- Ist mein Unterricht leistungsorientiert?
- Wie erkläre ich? Wie reagiere ich auf Nachfragen der Kinder?
- Bin ich rigide, hart?
- Ist mein Erziehungsstil sozial-integrativ i. w. S. zu bezeichnen?
- Vermeide ich die sog. Pendelerziehung?
- Woran kann ich mir das belegen?
- Schimpfe ich, drohe, strafe, schreie ich?
- Bin ich ironisch, zynisch?– Lasse ich mich sehr leicht ärgern?
- Reagiere ich unbeherrscht, persönlich beleidigt?
- Empfinde ich öfter Zorn?
- Blockiere ich die Aktivitäten der Schüler?
- Verhindere ich das Lernen z.B. durch Unverständlichkeit? u. a. m.

4. Angstinduzierende Thematik des Unterrichts

- Ist die Themenstellung hinsichtlich des Umfangs übermächtig?

- Ist sie übermäßig schwierig für den geistigen Nachvollzug?
- Ist sie bedrohlich hinsichtlich ihrer Bedeutung für weitere Stunden bzw. künftige Prüfungen?
- Ist die Thematik dem Lebensbereich der Schüler zu fremd, zu nichtssagend?

u. a. m.

5. *Angstinduzierender Zweck des Unterrichts*

- Ist die Vorbereitung auf die nächste Prüfung für alle Schüler hilfreich, ermutigend?
- Wie wirken die mündlichen Prüfungen auf die Schüler?
- Will ich den Schülern beweisen, daß sie nichts können, weil sie faul gewesen sind?
- Reagiere ich mich im Unterricht für ungebührliches, freches Verhalten und Betragen meiner Schüler ab, räche ich mich an ihnen mit Hilfe des Unterrichts?

u. a. m.

6. *Angstinduzierende Bedeutung des Faches*

- Nütze ich die hohe Bedeutung eines Faches für das Vorwücken des Schülers erzieherisch aus, z. B. als Druckmittel?
- Bestehen Übereinstimmungen des Faches mit den Begabungen, den Interessen und Wünschen der Schüler?
- Werden kognitive Fähigkeiten der Schüler einseitig betont?

u. a. m.

7. *Angstinduzierende häusliche Bedingungen*

- Überhöhte Leistungsanforderungen der Eltern
- Wechselerziehung oder Pendelerziehung
- Härte der Eltern, rigide Kontrolle der Kinder
- Ungeduld der Eltern, Unbeherrschtheit
- zerrüttete Familienverhältnisse
- unbeherrschte Eltern (jähzornig, schlagbereit, schreien, toben usw.)

u. a. m.

8. *Angstinduzierende Erlebnisse des Schülers*

- Schlüsselsituationen, die den Schüler prägten, z. B. im Umgang mit Tieren, Hundebiß, Insektenstich usw.

u. a. m.

9. *Angstinduzierende Interaktion*

- Ablehnung durch andere Schüler
- Spott, Ironie, Auslachen auch bei guten Leistungen
- Raufereien, Spotten, Necken/Reizen, Provozieren, Drohen, Bloßstellen
- Konkurrenzzwang

10. *Angstinduzierende Faktoren der Schule als Gebäude bzw. Institution*

- Überkomplizierung der Organisation in der Schule (vgl. auch Kap. 3.2.1.)
- lange, unpersönliche Korridore
- verschlossene Türen zum Lehrerzimmer

u. a. m.

11. *Angstsymptome*, die bei Schülern wahrzunehmen sind (vgl. Kap. 7.5.4.)

7.5.6. *Möglichkeiten und Grenzen schulischer Erziehung zur Verminderung von Angst*

In der Literatur hat sich zu diesem Thema eine Fülle von Vorschlägen angesammelt, die kaum noch zu überblicken ist. Dem Lehrer sind in seinem Schulalltag viele Grenzen gesetzt, daher kann er in den seltensten Fällen seinen Unterricht auf ein ängstliches Kind abstellen. Er wird vielmehr insgesamt bemüht sein, „angstfrei“ zu unterrichten. Mehr als diesen Grundtenor zu fordern, scheint unrealistisch zu sein. Der Lehrer wird sein Hauptaugenmerk auf die Vorbeugung richten. Vorbeugende Maßnahmen dürfen jedoch nicht nur auf Angst, sondern müssen auf eine psychohygienisch einwandfreie Unterrichtsgestaltung ausgerichtet sein. Daher kommt es in der

Schule immer auch auf *Gefühlserziehung* an. Ohne dieses Konzept im einzelnen aus Raumgründen hier ausführen zu können, möchte ich doch einige Schwerpunkte skizzieren.

Das wichtigste Prinzip einer Gefühlserziehung ist die *Akzeption der eigenen Gefühlswelt*. Alles, was an Angst einströmt, ist zunächst einmal zuzulassen und auszuhalten. Hierbei entdeckt der junge Mensch, daß ihm konstruktive Kräfte zuwachsen, weil er sich bemüht, Angst zu vermindern. Dahinter steckt die Sichtweise, daß die Realität, so wie sie nun einmal ist, anzunehmen ist. Der Mensch muß mit ihr leben, ohne zu versuchen, ihr auszuweichen, zu entinnen oder sie gar zu leugnen. Diese Perspektive bewahrt ihn vor falschen Erwartungen und unangemessenen Reaktionen. Er lernt auf diese Weise die innere Ruhe zu finden, mit der er Konflikte bewältigen kann. Das gelingt aber nicht ohne *wirklichen Schmerz*. Auf diese Bedingung muß der noch schmerzunerfahrene junge Mensch vorbereitet werden. Hier hilft ihm der Erwachsene durch Ermutigung, Schmerzen auszuhalten, sowie durch Anweisungen, wie man so tun kann, als hätte man den Schmerz nicht zu ertragen. Meist hilft es, *körperlich zu arbeiten*. Dadurch konzentriert sich der Mensch auf die ihn fordernde Arbeit oder Aufgabe. Sein Intellekt beschäftigt sich nicht mehr mit dem Schmerz oder mit den unangenehmen Gefühlen. Vorteilhaft ist es, Sinnvolles zu produzieren. (Vgl. z.B. A. Reichweins Gewächshaus, 1937) Auch der Umgang mit der Natur eignet sich besonders. Der in den sechziger Jahren proklamierte (z. B. K. Stieler) und in manchen Schulen wieder eingeführte Schulgarten könnte unter dieser Perspektive erneut diskutiert und angelegt werden.

Neben diesen vorbeugenden Maßnahmen im Rahmen einer Gefühlserziehung stehen jedem Lehrer pädagogische Hilfen bei Angst zur Verfügung. Sie sollen im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

Das Ziel der pädagogischen Hilfen besteht zum einen darin, Vertrauen zu bilden, Sicherheit zu gewähren und Stärke durch Können zu vermitteln, damit bedrohlich wirkende Eingrenzungen leichter als bisher ertragen werden können, und zum anderen, angstausslösende vermeidbare Faktoren in der Schule zu vermindern, um einen angstreduzierten Lebensraum für die Schüler zu schaffen.

Gegen *allgemeine oder unspezifische Ängste* in der Schule können folgende Maßnahmen angewendet werden:

– *Vertrauenbildende Maßnahmen* sind die unerläßliche Grundlage pädagogischen Geschehens im Umgang mit einzelnen Schülern. Das Du, dem ich vertraue, schafft Raum, in dem Vertrauenswürdiges, Verlässliches, Klares Platz haben. Was in diesen Raum einbezogen wird, ist zugehörig, sinnvoll, lebendig, nahe, zugänglich, bekannt. Daraus entsteht die aufschließende Kraft des Vertrauens gegenüber anderen Menschen und zu Dingen. Verschließen sich Kinder, dann muß der Lehrer fragen: Ist das Vertrauen der Kinder zu mir und meines zu ihnen groß genug? Vertrauen ist aber auch zum Organismus (vgl. V.E. Frankl 1982, S. 187) und zur Organisation und Institution, in der man einige Zeit seines Lebens verbringt, zu entwickeln.

Wie entwickelt sich Vertrauen? Der Lehrer beweist jungen Menschen, daß er ihnen glaubt, daß er sich ihnen „ausliefert“, sich in ihre Hand begibt, kurz: Vertrauen entwickelt sich durch *Vertrauensvorschuß*. Der Lehrer macht ihnen Mut und bietet seine Mithilfe bei der Überwindung von Hindernissen, die meist kognitiver Art sind,

an: „Wenn Du es nicht schaffst, dann sage es mir rechtzeitig. Wir werden dann schon einen Weg finden, damit auch Du das Ziel erreichst!“

Vertrauen entwickelt sich auch dadurch, daß der Lehrer seinen Kindern vorlebt, daß er

„– der Partner des Schülers sein will;

– stets aufgeschlossen ist für Gespräche mit dem Schüler, wann immer dieser sie sucht, und Zeit für ihn hat;

– die ihm aus seiner Dienststellung her zur Verfügung stehenden Druckmittel nicht einzusetzen gewillt ist oder nur dann, wenn er dadurch der Mehrzahl zu ihrem Recht verhelfen kann gegenüber einem uneinsichtigen einzelnen;

– Versprechen hält, daß auf ihn Verlaß ist;

– keine unsinnigen und unreflektierten Verbote setzt;

– die notwendigen Gebote begründet und einsichtig macht;

– Spaß versteht, Humor hat;

– als Lehrer auch ein Mensch ist, der in derselben Weise beachtet und fair behandelt sein will, wie es der Schüler durch ihn erfährt und von ihm erwartet.“ (E. Meyer 1978, S. 84f.)

– Eine weitere Möglichkeit bei unspezifischen Ängsten zu helfen, besteht in der *Ermutigung*. Der Lehrer beweist dem jungen Menschen, daß er an ihn glaubt und auf seiner Seite steht, indem er ihn verteidigt und Partei für ihn ergreift. Die Ermutigung wirkt auch gegen die existentielle Angst, die eine sehr starke allgemeine Angst darstellt. Hierbei regt der Lehrer immer wieder an, zu radikaler, d.h. gründlicher Umkehr bereit zu sein, damit Werte verwirklicht werden können, damit der Schüler seinen Sinn findet und Vertrauen zum „Wohnen in der Zeit und im Raum“ gewinnt (vgl. O.F. Bollnow 1972, 1984).

Hat ein Schüler zum Beispiel Angst, zum Schulleiter zu gehen, so kann ihm sein Lehrer dadurch verhelfen, daß er ihn ermutigt, nicht aufzugeben und trotz der Angst zum Schulleiter zu gehen. Ermutigende Worte, die ihm mit auf den Weg gegeben werden, und ein Schulleiter, der um die Problematik des Schülers weiß und sich Mühe gibt, die „Schwellenangst“ zu verringern, helfen dem jungen Menschen, seinen Angstbereich zu reduzieren. Der Schüler muß erleben, daß seine Angst eigentlich „grundlos“ war. Ähnlich kann bei der Sprech- oder Kommunikationsangst vorgegangen werden.

Das Lob kann oft zu Leistungssteigerung und zu Stabilisierung der Persönlichkeit führen. Es hilft allein jedoch nicht, Angst zu vermindern. Darauf weisen H. D. Rost (1977, S. 20f.) und H. Walter (1978, S. 203) hin. Das kann als Bestätigung für die Notwendigkeit angesehen werden, pädagogische Maßnahmen immer mit anderen Hilfen zusammen anzuwenden.

– Die Zuwendung und Zuneigung als Ausdruck der Anteilnahme, der Wärme, kurz: die *Liebe* können die Angst wirkungsvoll vertreiben. Sie zu praktizieren ist eine wesentliche Aufgabe des Lehrers. (Vgl. E. Meyer 1978, S. 127) Der Lehrer muß jedoch die Liebe vorleben, damit Schüler erleben können wie Liebe „tut“.

– Die Vermittlung von möglichst viel *Geborgenheitsgefühlen* durch die Gewährung von Nähe hilft bei Angst. „Nähe“ bedeutet, daß z. B. der Lehrer den Schülern sagt, auch er habe hin und wieder Angst. Dadurch entdecken die Schüler Gemeinsamkeiten mit ihm. Das erleichtert wiederum das Zusammenleben, weil jeder weiß, daß er verstanden wird, sollte ihn das Gefühl der Angst überfallen. Er weiß auch, an wen er

sich ohne Scheu wenden kann, wenn er mit seiner Angst nicht fertig werden sollte. Es ist somit vorteilhaft, wenn der Lehrer sich immer wieder an das erinnert, was er als Kind erlebt hat. So wie der Psychotherapeut psychoanalytischer Provenienz nur auf dem Weg über eine Lehranalyse sein Zertifikat bekommt, so müßte auch der Lehrer lernen, systematisch seine eigenen Kindheitserlebnisse sich bewußt zu machen. Nur dann wird er nämlich den Kinder gerecht, wenn er weiß, wie sich Kinder in bestimmten angstbeladenen Erziehungssituationen fühlen. Geborgenheitsgefühle können jedoch in anderen nicht evoziert werden, wenn daraus die Fehlformen der Überbehütung und der Verzärtelung entstehen. Daher wird der Lehrer Rahmenbedingungen gestalten, in denen sich die Schüler auf ganz natürliche Weise geborgen fühlen können. Insbesondere in den großen, unübersichtlichen Schulen sind Bezugsgruppen, gemütliche Einrichtungen von Bezugsräumen (Aufenthalts-, Spiel-, Gruppen- und Lernraum oder -ecke sowie Meditationsraum) hilfreich.

Geborgenheitsgefühle können auch durch das *Spiel* entstehen. (Vgl. H. Walter 1978, S. 237ff.; R. Reiß 1981, S. 150–153) Der Schüler kann sich nämlich im Spiel angstfrei äußern, weil Wagnisse keine Folgen haben. Hierzu bieten sich die folgenden Spiele an: Gedanken-, Wort-, Interaktions-, Imitations-, Finger-, Gruppen-, Wett- und Kartenspiele sowie rhythmische Spiele u. a. m.

Der Lehrer bemüht sich ferner um *innere Ruhe* und um *innere Gelassenheit* bei seinen Schülern, indem er diese Verhaltensweisen und Einstellungsergebnisse selbst vorlebt. Er ermutigt die Kinder, es ihm nachzumachen. Er lehrt sie, nichts „verkniffen“ also nur einseitig und gespannt zu sehen, sondern immer auf Alternativen auszuweichen. Er zeigt ihnen auf, wie man auf Alternativen und damit auf Auswege in schwierigen Situationen stößt. Er zeigt ihnen in vielen Bereichen und bei vielen Gelegenheiten Verbesserungsmöglichkeiten auf u. a. m. Er läßt seinen Schülern bewußt „Raum“ und „Zeit“ erleben, etwa im Rahmen von Meditationsübungen. Er dringt darauf, daß die Schüler sich selbst kennenlernen, fähig sind, in sich hineinzuhören und sich mit ihren geheimen Gedanken, Wünschen und Vorstellungen auseinanderzusetzen. Das ist nötig, damit sie das Du des Mitschülers genauso ernst nehmen wie sich selbst.

– Die *Aufklärung* über Zusammenhänge und Hintergründe von Situationen, die Angst ausgelöst haben, hilft ebenfalls, die Angst einzudämmen. (Vgl. H. Walter 1978, S. 242–244)

– Gegen allgemeine Ängste kann auch die „*Anti-Angst-Selbst-Suggestion*“ empfohlen werden, die die Ängste stoppen und abbauen kann. Ältere Schüler lernen hierbei, durch willentlich erzeugte angenehme Vorstellungen, z. B. sanft gewiegt zu werden, Bilder, z. B. in der Sonne am Strand zu liegen, Gedanken, z. B. „Ich bin ganz ruhig und atme tief“, die Angst zu verscheuchen. (Vgl. B. Fittkau 1983, S. 90) Hierbei werden den tatsächlichen oder eingebildeten angstausslösenden Situationen jene Verhaltensweisen entgegengesetzt, die mit der üblichen Angstreaktion unvereinbar sind.

– Auch ein *Gespräch* hilft gegen Angst; denn nichts „fürchtet“ die Angst so sehr wie ausgeplaudert, mit-geteilt und benannt, also ans Licht der Erkenntnis gezogen zu werden, weil sie eigentlich ein Nichts ist. (Vgl. Kierkegaard)

Daher ist es wichtig, daß Lehrer und Schüler sich in einem pädagogischen Bezugsverhältnis gegenseitig öffnen können. Wichtig ist hierbei, daß die gelegentlich unange-

messene Offenheit des Schülers nicht als Ungebührlichkeit gewertet wird; denn diese Reaktion würde das Verhältnis sofort belasten.

Was aber hilft gegen Leistungsängste?

- Gegen Leistungsängste hilft vor allem systematisches *Einüben von Arbeitstechniken*, systematisches *Auffüllen von Wissenslücken*, sowie systematisches *Aufbauen von Gedächtniskräften und Konzentration*. Diese Hilfen wirken aber nur dann, wenn sich der Schüler auf die Übungsaufgaben konzentrieren kann und nicht durch hemmende Faktoren, wie z. B. die Sorge um die Gesundheit oder um seine Beziehung zu den Eltern, abgelenkt wird. Ein wertvoller Unterricht berücksichtigt diese Forderungen.
- Die Leistungsangst kann auch reduziert werden, wenn bei Mißerfolgen die *Zusammenhänge argumentativ erfaßt* werden. Dadurch hilft der Lehrer mißerfolgsorientierten Schülern, die den Grund ihres Mißerfolgs in schwer beeinflussbaren personalen Faktoren, etwa tief erlebter eigener Unzulänglichkeit, sehen. Die Schwierigkeiten der Aufgabe, ungünstige Rahmenbedingungen, eigene Nachlässigkeiten u. a. m. rücken dabei in das Blickfeld. (Vgl. H. Heckhausen 1975) Gänzlich unbrauchbar sind in diesem Zusammenhang die Praktiken der Verbesserung von Schulaufgaben (Tests), insbesondere im Fach Deutsch. Denn die kritischen, die Note begründenden Bemerkungen des Lehrers am Ende des Aufsatzes lassen sich nur äußerst selten auf eine kommende Prüfung übertragen. Der Schüler hat also gar keine Möglichkeit, die kritischen Anmerkungen zu beherzigen. Sollte nicht vielmehr die Benotung erst nach der tatsächlich durchgeführten Überarbeitung erteilt werden?
- Gegen Ängste, die durch falsche Informationen ausgelöst worden sind, helfen ebenfalls am besten aufklärende Worte.

Gegen Ängste, die durch irrationale Ideen ausgelöst worden sind, können überzeugende Argumente hilfreich angeführt werden.

Beispiel: Gegen die irrationale Idee, man dürfe sich nur dann als wertvoller Mensch empfinden, wenn man in jeder Hinsicht kompetent, tüchtig und leistungsfähig, insbesondere aber jung und dynamisch, gesund und gut aussehend ist, können überzeugende Argumente eingebracht werden, die aufzeigen, zu welchen Zwecken diese irrationalen Ideen in die Welt gesetzt worden sind; sie sollen vielleicht Käuferinteressen ansprechen, geheime Wünsche befriedigen u. a. m., aber auf keinen Fall Angst auslösen. Man fragt hier nach den impliziten Funktionen, die eine Idee hat (funktionsanalytischer Ansatz).

Gegen die Ängste, nichts zu können, nichts zu taugen, also die sogenannten *Ich-Ängste*, hilft die Beschäftigungstherapie. Sie gibt zahlreiche Möglichkeiten, Leistungserfolge zu erleben oder Mißerfolge angemessen aufzunehmen. Im Umgang mit verschiedenen Materialien werden kaum Normen vorgegeben, so daß nichts falsch gemacht werden kann. So kann Freude am Tun entstehen und die Hingabe an Sachen positiv gewichtet werden.

Welche Hilfen kann der Lehrer gegen soziale Ängste einsetzen?

Gegen soziale Ängste kann ein Selbstsicherheitstraining eingesetzt werden. Es beinhaltet die folgenden Schritte:

- a) Aufstellung einer Liste mit sozialen Situationen, in denen der Mut und die Selbstsicherheit fehlen;
- b) Orientierung am Vorbild von Könnern (Modell-Lernen);

- c) eigenes Nachspielen der Situationen (Rollenübernahme);
- d) soziale Bestätigung für den aufgebrachten Mut erleben;
- e) Überprüfung in der Wirklichkeit.

Leider kann der Lehrer diese Übungen nicht systematisch durchführen. Außerdem müssen die Schüler mindestens die Pubertät erreicht haben.

Bei *Psychosen* und *Neurosen* ist der Arztbesuch jedoch unumgänglich und eine medikamentöse Behandlung angezeigt. (Vgl. Wolman 1980, S. 75–80) Beruhigungssäfte, Dragees, die eine erhöhte Konzentration versprechen, und andere „Schultabletten“ sollten nicht verabreicht werden, weil damit die natürliche „Abwehr“ von Angst verschleiert wird. Antidepressiva, Psychostimulationen, Tranquilizer, Neuroleptika und Psychotonica sollten ausschließlich von einem verantwortungsbewußten Arzt und auch dann nur in bedrohlichen Situationen verordnet werden. Zuvor sollten vielmehr alle Hilfen ausgenutzt werden, die sich die Menschen *gegenseitig* gewähren können.

Literaturhinweise

Umfassend und gründlich informiert das Buch von Hellmut Walter: *Angst bei Schülern*. Ursachen, Auswirkungen und Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung. München: Reinhardt 1978 (Studienreihe Pädagogische Psychologie) Für Eltern lesenswert ist das Buch Arno Stein: *Mein Kind hat Angst*. Wie Eltern verstehen und helfen können. München: Kösel 1982.

7.6. Das körperliche Unwohlsein als mögliche Folge von Eingrenzungen in der physischen Dimension

In der physischen Dimension lassen sich die direkten Folgen von sinnleeren Eingrenzungen als „körperliches Unwohlsein“ bezeichnen. Darunter sind Erscheinungsweisen subsumierbar, wie z. B. das unbestimmte Sich-nicht-wohlfühlen, die beginnende Übelkeit, Schwindelgefühle, Kopfschmerzen, Sitzbeschwerden, Rückenschmerzen u. a. m. Psychosomatische Erscheinungen sind bei dieser definitorischen Festlegung nicht erfaßt, weil sie vor allem die Folgen psychischer Probleme sind. Ebenso wenig sind Erscheinungen körperlichen Unwohlseins erfaßt, die auf organische Prozesse während der Pubertät zurückzuführen sind. Das schließt jedoch nicht aus, daß festgestellte Kopfschmerzen in einen psychosomatischen Zusammenhang zu bringen sind oder mit pubertären Problemem zu tun haben können.

Vor der Darstellung des körperlichen Unwohlseins sind einige Aussagen über die physische Dimension nötig.

7.6.1. Einige Aspekte der physischen Dimension

In der physischen Dimension regelt der Körper selbständig das Zusammenspiel von anorganischer (z. B. Nährstoffe) und organischer Schicht (z. B. lebende Zellen und Zellverbände). Am Beispiel von Krankheiten kann gezeigt werden, daß die dadurch ausgelösten Automatismen das Ziel haben, das Leben in diesem Körper aufrechtzuerhalten. Das Fieber bei Infektionskrankheiten dient sogar dazu, die Abwehrkräfte des Körpers zu stärken. Daher behandeln manche Ärzte fieberhafte Erkrankungen

nicht sofort mit Antibiotika, sondern empfehlen zunächst altbewährte Hausmittel, wie z.B. Wadenwickel. In diesem Zusammenhang kann auch die „Weisheit“ des Organismus von Kleinkindern angeführt werden, die C. Rogers in Ernährungsangelegenheiten erkannt hat. Somit scheint eine der zentralen Funktionen der physischen Dimension die Erhaltung des Lebens im Körper zu sein, ohne hierbei den Intellekt des Menschen zu benötigen. Vielfach stört der Intellekt, weil er (noch) nicht immer weiß, was für den Körper gut ist. Falsche aber genußreiche Ernährung, ungesunde aber geschäftlich erfolgreiche Lebensweise, unnatürliche aber modische Kleidung u. a. m. können als Belege angeführt werden.

Der Mensch kann willentlich auf einige autonome Systeme des Körpers, wie z.B. das zentrale Nervensystem, den Blutdruck oder den Herzschlag einwirken. Dennoch gilt bisher, daß der Körper vom Geist des Menschen nicht völlig kontrolliert werden kann. Gleichwohl gibt es bei der Behandlung Krebskranker Versuche, den Geist des Menschen verstärkt in die Therapie einzubringen. Denn wenn der Körper auf den Geist einwirkt, warum sollte nicht auch der Geist auf den Körper einen Einfluß haben?

Unter pädagogischem Aspekt ist jedoch der Körper mehr als ein biologischer Gegenstand. Daher wird der Körper hier in Anlehnung an M.J. Langeveld als „Komponente der Person“ aufgefaßt. (1981, S. 81) In Langevelts Sicht erscheint der Körper als erfahrener Körper „mit seinen *Bedeutungen*, die er für das Subjekt hat, das ihn erfährt“ (S. 81). Der Pädagoge – oder bei Langeveld speziell der „Pädologe“ (ebd.) – untersucht, welche Bedeutungen dem Kinde schaden oder nützen. M.J. Langeveld nennt zur Verdeutlichung folgende Beispiele:

„Ein bei der Geburt bestehendes oder frühzeitig erworbenes Gebrechen legt der Bedeutungsgebung für bestimmte Bereiche Beschränkungen auf; frühzeitige oder in jedem Fall verfrühte sexuelle Erfahrungen zwingen dem Körper als *erfahrenem* Körper bestimmte Bedeutungen auf; auch übermäßiges Hegen und Pflegen, Züchtigen, Verwöhnen, Verwahrlosen bewirken das. Ein verletztes Gefühl der Grazie, das Gefühl, daß man sich körperlich nicht frei ausdrücken darf, ein ungenügend entwickeltes Bewußtsein davon, über seinen Körper geziemend verfügen zu dürfen – dies sind alles ebenso Beispiele für die Entwicklung von Bedeutungen, die den Pädologen interessieren.“ (S. 81)

Wie in anderen Dimensionen bereits erfolgt, so ist auch hier in Anlehnung an und in Fortführung von O.F. Bollnows anthropologischer Betrachtungsweise zu fragen, *wie der Körper mit seinen in ihm stattfindenden Prozessen und mit seinen Äußerungen zu verstehen ist, damit er im Leben des Heranwachsenden notwendig und sinnvoll erscheint*. Denn alles, was der Körper signalisiert, muß zunächst einmal als sinnvoll und notwendig für ein konkretes Subjekt in einer konkreten Situation aufgefaßt werden. Aus dem Ergebnis dieser Fragestellung können Rückschlüsse auf die Bedeutung der Körpererfahrungen hinsichtlich des Schadens oder Nutzens für den Heranwachsenden gezogen werden. So gesehen kann die anthropologische Betrachtungsweise helfen, die Forderungen Langevelts zu realisieren.

In der hier vertretenen Sichtweise ist es angemessen, den Begriff „Leib“ wieder verstärkt in den pädagogischen Sprachgebrauch einzuführen, so wie dies bereits in der „integrativen Bewegungserziehung“ (G.I. Brown; H.G. Petzold 1978) praktiziert wird und bei M.J. Langeveld (1981, S. 81) anklingt.

Bezeichnet „Körper“ den biologischen Organismus, welcher Raum, Gewicht und organisches

Leben besitzt, so umschreibt der Begriff „Leib“ den Subjektcharakter des Körpers. Der Leib wird vom Subjekt wahrgenommen. Er ist gestaltet und gestaltungsfähig. Er ist als Subjekt durch Intentionalität gekennzeichnet. (Vgl. Merleau-Ponty 1945; Gordijn 1975; zit. n. H. Petzold 1978, S. 113f.) – Der Leib kann aber gleichzeitig auch Körper sein. Das erkennende Bewußtsein kann sich über ihn erheben, zu ihm Stellung nehmen, sich von ihm abheben und distanzieren. Diese Fähigkeit nennt V.E. Frankl Selbstdistanzierung, die durch die „Trotzmacht des Geistes“ ermöglicht wird. Aufgrund dieser Tatsachen wird eine Subjekt-Objekt-Trennung überhaupt erst möglich. Im Leib hingegen ist die Subjekt-Objekt-Trennung, die Trennung zwischen Körper und Bewußtsein überwunden. Ich habe zwar einen Körper, aber ich bin mein Leib. (Vgl. Marcel 1968, Dürckheim 1974, Lowen 1975; zit. n. H. Petzold 1978, S. 100)

Der Körper ist der Ausgangspunkt des menschlichen Lebens. Er stellt auch den Endpunkt dar. Der Säugling nimmt sich zuerst als Körper wahr, wenn er sich von umgebenden Körpern aufgrund seiner Wahrnehmung abzugrenzen beginnt und sich als anderer erlebt. Dieser fundamentale Wahrnehmungsprozeß ist der Ausgangspunkt der Leib-Werdung oder des Ichs. Das bewußte subjektive Selbsterleben entwickelt sich zunächst als „Körper-Ich“ (Vgl. Schilder 1935; Ammon 1975).

Im Laufe der Zeit gewinnt das Kind immermehr die Fähigkeit, mit seinem sich verändernden Körper umzugehen. Es lernt seine Signale wie Hunger, Durst, Schmerz, Angst, Freude usw. zu beachten, seine Funktionen wie Gehen, Laufen, Sitzen, Greifen, Schreiben usw. zu gebrauchen und auf diese Weise ihn zu beherrschen. Während der Schulzeit muß es sich oft gegen den Körper entscheiden. Es muß aufstehen, obwohl es noch müde ist; es muß einschlafen, obwohl es noch nicht müde ist; es muß sitzen, obwohl es nicht mehr sitzen möchte; es muß sich beim Essen beeilen, obwohl es dies nicht möchte; es muß lernen, obwohl es spielen möchte usw. Insgesamt könnte man mit H. Rumpf sagen: es muß aus seinem Körper einen „Lernkörper“ machen (1981).

Ein Beispiel dafür, wie stark in jungen Jahren der Körper bei der Wahrnehmung eingeschaltet ist:

Ein siebenjähriger Junge betrachtet die aus Papiermaché angefertigte Handpuppe seiner elfjährigen Schwester. Das Gesicht der Puppe ist mit einer Brille aus Draht verziert, deren Gläser aus Klarsichtfolie angefertigt sind. Die Freude des Bruders über die Brille ist groß. Das Staunen darüber ebenso. Aber wie schaut er diese Brille nun an? Er muß mit seinen Fingern auf die „Gläser“ drücken, um deren Durchsichtigkeit zu erfassen. Obwohl dieses Begreifen zu einer Meinungsverschiedenheit mit seiner Schwester führte, ließ er sich sehr schwer davon abbringen. Aus diesem Beispiel läßt sich allgemein sagen: Kinder brauchen in jungen Jahren taktilmotorische Empfindungen, um die sie umgebende Wirklichkeit genau zu erfahren. Mit zunehmendem Alter und unter dem Einfluß von Erwachsenen wird diese Art des Begreifens ausgemerzt: „Man schaut nicht alles mit den Händen an!“ ist eine weitverbreitete Ermahnung. Das Schild „Berühren verboten“, etwa in Museen, ist zwar rational verständlich, aber es belegt, wie die Gegenstands-, Welt- und Wirklichkeitserfassung auf den rationalen Bereich oder auf den Seh- und Hörsinn eingeschränkt wird. Aufgrund dieser Entwicklung, die wir Erwachsene durchgemacht haben, müssen wir erst wieder mühsam lernen, unsere Welt und unsere Mitmenschen zu be-greifen.

7.6.2. Ein Beispiel für körperliches Unwohlsein in der Schule

Wer kennt nicht die für Lehrer und Schüler gleichermaßen unerquicklichen Situationen, die besonders gegen Ende des Schulvormittags auftauchen, in denen die Schüler schwerer als gewöhnlich zu „bändigen“ oder in den „Griff“ zu bekommen sind? Es sind Situationen, in denen die Schüler unruhig werden, auf ihren Stühlen hin- und herwetzen, nicht mehr ruhig bleiben, sich drehen und wenden, nicht mehr sitzen können, sich auf den Tisch „lümmeln“, ein Bein auf den Stuhl legen und sich darauf setzen, in die „Tieflage, halb unter den Tisch“ rutschen, vom Stuhl fallen, mit dem Stuhl schaukeln, mit ihren Händen schlenkern, mit den Fingern spielen, ihren Kopf in die Hände legen, sich am Kopf kratzen, mit ihren Füßen auf dem Boden scharren und auf Anlässe warten, um übertrieben reagieren zu können.

In diesen Situationen erscheinen die Kinder nicht als böse; dennoch löst ihr Verhalten im Lehrer Unbehagen aus, und er hofft, einigermaßen „über die Runden“ zu kommen. Lehrer, die diesen Box-Jargon anwenden, beweisen, daß sie sich oft „im Clinch“ mit ihren Schülern befinden, daß sie mit ihnen ringen, kämpfen, obwohl sie das nicht bräuchten. Ein bißchen mehr Verständnis für die Schüler würde viel zur Entspannung der Situation und zur Veränderung des Unterrichts beitragen.

Was aber bedeutet diese Situation?

Der Lehrer muß die motorische Unruhe der Kinder als Körpersymptom verstehen, das die Funktion hat, den Körper gesund zu erhalten. Solche Symptome können zumeist auf vielfältige Ursachen zurückgeführt werden, die direkt mit dem Unterricht zu tun haben, sei es mit den unterrichtlich bedingten Sitzperioden, den ökologischen und meteorologischen Bedingungen, der Thematik, die die Schüler nicht motiviert, oder aber außerschulische Erlebnisse und Erwartungen, die besonders ungeduldig herbeigesehnt werden.

Immer dann, wenn Schüler „unruhig“ werden, und sie den Lehrer zu „Pscht!“ oder „Seid doch bitte mal still und hört zu!“ veranlassen, besteht das Bedürfnis der Schüler nach anregender Bewegung, nach funktionsgemäßer Betätigung der körperlichen Organe. Alles dies geschieht zunächst, ohne den Lehrer ärgern zu wollen. Der Lehrer muß den „unruhigen“ Schüler demnach als jemanden verstehen, der physiologische Defizite in dem ihm verfügbaren eingrenzenden Rahmen eher unreflektiert ausgleicht. Seine oft reflexartigen Bewegungen sind notwendig, damit sein Organismus funktionstüchtig, also im weiten Sinne gesund bleibt.

Die motorische Unruhe der Schüler ist aber auch ein Zeichen dafür, daß die Kinder schneller ans Ziel kommen wollen als es der Lehrer ermöglicht. Es geht ihnen zu langsam, sie langweilen sich. Und da sie Langeweile nicht ertragen können, suchen sie sich eine Betätigung.

Der eingegrenzte junge Mensch ist gezwungen, die gesunderhaltenden Körpersignale aufzunehmen und zu verarbeiten. Er kann sich daher nicht mehr uneingeschränkt auf den Unterrichtsablauf konzentrieren, obwohl dies für ihn wichtig wäre. Auf diese Weise entstehen Verstehensprobleme, Wissenslücken und der Zusammenbruch von Sinnzusammenhängen. Wenn sich hingegen der Schüler ungezwungen bewegen könnte, dann bliebe seine Aufmerksamkeit weiterhin auf den Lehrer orientiert; denn die unangenehmen Körpersignale fielen weg. Somit erweist sich die motorische Unruhe der Schüler als eine „natürliche“ Folge einer langen Zeit der körperlichen

Eingrenzung. Sie müßte der Lehrer eigentlich zulassen, denn sie dient der Körperhygiene i. w. S. Im Rahmen der Unterrichtsplanung kann er sich auf motorische Unruhe einstellen oder ihnen durch Tätigkeitswechsel oder Bewegungsausgleich u. a. m. rechtzeitig begegnen.

Wir sehen: Hinter der motorischen Unruhe steckt zwar der Faktor „Zeit“, aber nicht wie der Lehrer es vermutete, sondern die Zeit bezieht sich auf die Länge der Eingrenzung, die die Schüler auszuhalten haben.

Welche Eingrenzungen aber sind es, die zu einem körperlichen Unwohlsein führen? Der nächste Abschnitt soll darauf eine Antwort geben.

7.6.3. Mögliche Gründe für körperliches Unwohlsein

Angesichts der starken Vernachlässigung des Körpers bzw. Leibes in der Schule (vgl. die pathogenen Tendenzen in Kapitel 3.2.) sollen hier die wesentlichen Eingrenzungen thesenartig beschrieben werden, die zu körperlichem Unwohlsein führen können.

These 1: Der Körper der Heranwachsenden wird in seiner Funktionenvielfalt eingegrenzt.

Der Körper ermöglicht uns Sinneserfahrungen vielfältigster Art, nicht nur als Spielerei der Natur, sondern als lebensnotwendige Grundlage. Der Mensch braucht zu seinem Wohlbefinden Reize verschiedenster Art, die ihm die Sinnesorgane zur Verfügung stellen. Zu dieser Feststellung gelange ich aufgrund des Berichts von B. Nikitin (1971), daß ein Neuron physische Nahrung und Reize benötigt, damit es Proteine und ein Netzwerk bauen könne.

Am Beispiel der Sinne kann daher belegt werden, wie wenig der Körper in der Schule zur Geltung kommt, bzw. gebraucht wird oder anders formuliert: wie sehr in der Schule insbesondere die kognitive Dimension gefordert bzw. gefördert wird. Sehen und Hören sind neben Geruchs-, Geschmacks-, Tast-, Gleichgewichts-, Gerechtigkeits-, Gemeinschaftssinn u. a. m. die am häufigsten gebrauchten Sinnesaktivitäten des Menschen. Wenn noch die vielfältigen Körpertätigkeiten einbezogen werden, dann wird offenkundig, daß im Unterricht nur ein sehr geringer Teil davon angesprochen und somit gefördert wird. Wenn in der Literatur das Auge als der „intellektuellste Sinn“ (V. Rittner, zit. n. W. Herzog 1979, S. 204) bezeichnet wird, so darf dieser Sinn nicht allein von den Massenmedien sowie der Reklame- und Vergnügungsindustrie vereinnahmt werden.

Wie sehr der Körper mißachtet oder einfach übersehen wird, zeigt auch das unausgewogene Verhältnis zwischen der Kraft des Heranwachsenden und der Anforderung, die an ihn gestellt wird. Auf diese Gefahr hat schon H. Nohl (1970, S. 53) hingewiesen.

Die Kraft des Heranwachsenden wird allzu wenig speziell geschult, weil bloße Kräfteschulung zu Recht verpönt ist. Kräftebildung ist dem Erschließungsprozeß der kategorialen Bildung (W. Klaffki) überlassen. Aber auch kategoriale Bildung wird in der Schule viel zu selten angestrebt. Dieses Defizit läuft einher mit der mangelnden Übungszeit in der Schule.

Der Rhythmus zwischen Anspannung und Entspannung kommt im Unterricht ebenfalls oft zu kurz. Auch hier ist an H. Nohl zu erinnern (1970, S. 84–98). Der Aspekt „Körper“ ist in der Schule kein Thema, weil „der“ Körper von verschiedenen Fächern

„behandelt“ oder „erzogen“ wird. Die einschlägigen Fächer sind Biologie, Leibes- bzw. Körpererziehung oder schlicht „Sport“. Allerdings muß auch hier festgestellt werden, daß oft nur *über* den Körper geredet wird wie in Biologie und – leider – *gegen* den Körper nach Leistung gestrebt wird wie im Sport oder „Leibeserziehung“ wie das Fach früher benannt wurde. Aber auch damals konnte von der Erziehung des Leibes als Einheit von Körper und Seele nicht gesprochen werden.

Für den übrigen Fachunterricht spielt der Körperaspekt überhaupt keine Rolle. Der Aspekt „Körperlichkeit des Menschen“ fehlt bedauerlicherweise in allen Konzepten der Unterrichtsvorbereitung, so daß der Lehrer nicht erinnert wird, körper- bzw. leibgerecht zu unterrichten.

Der Aspekt fehlt auch in der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler. So sieht der Lehrer in der Regel nicht den jungen Menschen vor sich, sondern das Lernwesen, das mit großen Ohren zum Hören und einem leistungsfähigen Gehirn zur Erfassung der lernenden Abstrakta ausgestattet ist. Der junge Mensch – alias der Schüler – sieht im Lehrer den Fachspezialisten oder Alleswisser, der nichts anders als seine Schule bzw. sein Fach im Kopfe hat. Horst Rumpf versucht Pädagogen in seinem Buch über die übergangene Sinnlichkeit (1981) aufzuklären und für sie zu sensibilisieren. Die Eingrenzung der Funktionalität des Menschen erklärt er mit Hilfe der Zivilisationstheorie von Elias und der phänomenologischen Psychologie von Buytendijk sowie den Theorien von Erikson und Lloyd de Mause. Demzufolge findet hier ein größerer Prozeß statt, in den die Schule eingebunden ist, und dem sie anscheinend ausgeliefert ist. Im Zivilisationsprozeß – so die angeführten Theorien – wird der Körper zunehmend kontrolliert und aus der Öffentlichkeit in die Privatheit verdrängt und in bestimmten Funktionsbereichen sogar tabuiert. Da eine neutrale Sprache fehlt, wird der Körper aus dem Bewußtsein der Erwachsenen verdrängt.

In dieser Sichtweise kann man der Schule nicht die alleinige Schuld an der Vernachlässigung des Körpers geben. Damit besteht aber die Gefahr, einer gewissen Schicksalsgläubigkeit, Vorherbestimmtheit oder Hoffnungslosigkeit Vorschub zu leisten.

Die mimetischen Auseinandersetzungen des Heranwachsenden mit der Welt werden nach H. Rumpf zensiert und weitgehend unterbunden. Dabei wird „der Leib als nachahmender Mime“ (S. 13) nicht ernstgenommen. Es gilt, die Norm zu erfüllen, die einem hilft, durch das Leben zu kommen. Sie lautet: Lerne dich rechtzeitig zu beherrschen. Daher reden Eltern und Lehrer so viel auf die Schüler ein. Das können wir gut verstehen; denn dem Lehrer liegt der Schüler am Herzen. Er möchte, daß dieser im Leben erfolgreich besteht, nirgends aneckt und auffällt, kurz: daß es ihm später einmal gut ergeht. Es wäre unverantwortlich, würde er ihm dies nicht ermöglichen. Daher muß er den Heranwachsenden einen langen Kurs in „körperlicher Askese“ (S. 43) vorschreiben.

Zu dieser Gewöhnung an körperliche Askese gehört es, daß die ganzheitliche Auffassungsfähigkeit des Heranwachsenden verkümmern muß. An Stelle dessen wird der junge Mensch in seiner Fähigkeit zu diakritischer Perzeption unterstützt, wo immer dies möglich ist. Die Verdrängung oder Eingrenzung „coenästhetischer Erfahrungen“ (R. Spitz) kann durch Tanz-Bewegungen, Musik oder Dichtersprache aufgehalten werden. (Vgl. H. Rumpf 1981, S. 35)

Die Eingrenzung des Körpers wird auch durch die Trennung zwischen „pathischer Leiblichkeit“ (Buytendijk 1967, S. 59–62; zit. n. Rumpf 1981, S. 44) und Arbeitsleib unterstrichen. In Wirklichkeit begleitet die pathische Leiblichkeit nach Buytendijk jedes thematische Bewußtsein. (Vgl. Rumpf 1981, S. 44f.) Bei jeder Tätigkeit ist stets gegenwärtig wie ich mich fühle, und zwar in Stimmungen, Körpergefühl, Erregtsein und Müdessein. Aber wir empfinden auch in der Umwelt Freundliches, Feindliches, Neutrales und Fremdes, Vertrautes und Feindliches, Faszinierendes und Abstoßendes. Das ist das Ergebnis der Wechselwirkung von Umweltgegebenheiten und pathischer Leiblichkeit. Infolgedessen können wir der pathisch eingefärbten Welt nicht entgehen. So wirkt beispielsweise ein bestimmtes Zimmer freundlich, so wird uns die Zeit lang. Alles, was wir in jenem Zimmer tun und in der Zeit erleben, ist demzufolge auch von deren Qualität betroffen. Auf diese umgreifende Einheit von Leben und Welt weist auch O. F. Bollnow in seinem Buch „Das Wesen der Stimmungen“ hin. (Vgl. 1980, 38–43)

In der Schule wird aber so getan als könnten die Schüler völlig „abschalten“ und sich auf den Lehrer konzentrieren, wenn er es befiehlt. Damit wird aber die „Gleichgültigkeit gegen pathische Leiblichkeit“ (Rumpf 1981, S. 47) demonstriert.

In den Regeln und der Gestaltung der schulischen Umwelt, wie etwa Sitze, Wände, Raum, Fenstergestaltung, Beschaffenheit des Lichts, des Fußbodens, der Zeitabläufe u. a. m. kann man mit H. Rumpf (1981, S. 48) ein „Körperreglement“ erblicken. Dies wirkt sich leider so aus, daß der Körper in seiner Funktionalität eingegrenzt wird. Diese so entstehenden „modellierten Körper“ sind zum Überleben in der Schule notwendig.

Die Eingrenzung der Funktionalität des Körpers wird auch durch sprachliche Redewendungen belegbar, in denen von „man“, von „dem Hund“, „der Fliege“ usw. die Rede ist und nicht von mir, von meinem Hund, dieser Fliege da usw. Rumpf spricht in diesem Zusammenhang von einer Globalperspektive, von Abstraktionen, die dominieren und die subjektive Konkretheit überflüssig machen. Das hat zur Folge, daß die sogenannten Empfindungswelten zugunsten von Globalwahrnehmungen ausgegrenzt werden. (Vgl. Rumpf 1981, S. 56f.)

In der Schule wird das Empfinden eher als eine Form des Erkennens betrachtet als eine Form des Erlebens. Damit hängt zusammen, daß in der Schule die Empfindungs- und Erfahrungswelt des einzelnen nicht besonders hoch angesehen wird. (Vgl. Rumpf 1981, S. 60, 64)

Die Eingrenzung des Körpers findet auch im Bereich des sprachlichen Ausdrucks statt. Die Kinder dürfen nur dann reden, wenn es die Regel bzw. der Lehrer vorsieht. Die Vielfalt der Eingrenzungen des Körpers in der Schule behindert die Entfaltung des jungen Menschen zweifellos. Dennoch darf die Schlußfolgerung nicht lauten: alle festgestellten Eingrenzungen des Menschen sind aufzuheben; denn dann wären die günstigsten pädagogischen Bedingungen vorhanden. Vielmehr ist zu fragen, welche der Eingrenzungen unumgänglich sind. Diesen gegenüber muß der Heranwachsende gestärkt werden. Die als sinnlos und veränderbar bewerteten Eingrenzungen hingegen müssen abgeschafft werden. Da die Bewertung der Eingrenzungen subjektiv verschieden ausfällt, kann immer nur am konkreten Beispiel entschieden werden, was in pädagogisch vertretbarer Weise zu tun ist.

eigenes Leben erkennen, weil ihnen die Sache Spaß bereitet oder weil sie das Problem und seine Lösung interessiert? Wird der andere in peinlichen Situationen ausgelacht? Wie steht es im emotionalen Bereich mit Güte, Geduld, Ruhe und Gelassenheit? Ist im geistigen Bereich von den Bemühungen etwas zu bemerken, „beim“ anderen zu „sein“, ihn zu „verstehen“ und mit ihm Erfahrungen zu machen?

Oft übt die Umwelt einen großen Druck auf den Heranwachsenden aus, auf den dieser aggressiv bzw. defensiv reagieren kann. Eine Vielzahl von Übergängen zwischen diesen Extremformen ist denkbar. Zu den aggressiven Reaktionen zählt J. Jegge (1976, S. 67–75) in Anlehnung an individualpsychologische Terminologie (z.B. von R. Dreikurs): Aufmerksamkeit erregen, Provokation (Bitte um Aufmerksamkeit), Machtkampf (ich brauche nicht zu folgen, wenn ich nicht will), direkte Aggression („Die blöde Kuh ist übergeschnappt!“) und Rache an der Umwelt sowie die Selbstaufgabe. –

Zu den defensiven Reaktionen zählt er: „Zurückgezogenheit, Sprachschwäche (es interessiert ja doch niemanden, was ich sage; niemand interessiert sich für mich; ich weiß nicht, wie ich das sagen müßte, und wenn ich es weiß, sind andere schon viel weiter), Antriebsschwäche (immer sitzt/hängt er nur herum), Kontaktschwäche, Kontaktstörung (bei fehlender Sicherheit, Geborgenheit, Liebe, negative Rolle seiner Bezugsperson, fehlende zwischenmenschliche Beziehungen), Selbstaufgabe (Reduktion der sozialen Beziehung und völliger Rückzug in sich, kriminelle Handlungen. „Auf den Trümmern seines Ichs baut er gewissermaßen eine zweite, negative Identität auf.“ (J. Jegge 1976, S. 74)

Der Wille zum Bei-Sein ermöglicht es den Heranwachsenden soziale Erfahrungen zu sammeln. Er ermöglicht es auch, von sich aus wieder Annäherungsversuche an die Gruppe oder an den anderen zu machen, wenn die Beziehungen unterbrochen sind. Vermutlich ist der Wille zum Bei-Sein bei jungen Menschen stärker entwickelt als bei Erwachsenen, was zu Spannungen zwischen ihnen im Umgang miteinander und in der Erziehung führen kann. Der Grund dürfte einerseits in der noch nicht durchzuhaltenen Selbständigkeit der Kinder und Jugendlichen, andererseits in der Suche viele Jugendlicher nach einem Lebenspartner zu sehen sein.

Wird der Wille zum Bei-Sein auf nicht einsehbare und vermeidbare Weise eingegrenzt, so entstehen in der sozialen Dimension Schäden, wie am Beispiel der Isolation noch gezeigt werden wird.

Der junge Mensch steht aber nicht nur mit anderen in Beziehung, sondern nimmt auch zu sich selbst eine Beziehung auf.

7.7.1.2. Die Beziehung des jungen Menschen zu sich selbst

Die Beziehung des Heranwachsenden zum Selbst schließt sämtliche Dimensionen ein; denn er nimmt zu seinen geistig-personalen, kognitiven, emotionalen und physischen Erlebnissen, Bemühungen und Aktivitäten Stellung.

Seine Beziehung zu den eigenen *kognitiven Fähigkeiten* kann sich durch mangelhafte Leistungen, schlechte Zensuren, falsche Antworten usw. nicht positiv entwickeln. Da der Heranwachsende dennoch Sinnmöglichkeiten braucht, sucht er nach Alternativen. Er findet sie beispielsweise in den Ersatzhandlungen eines Klassenkaspers, in Kritteleien, Besserwisseri und Rechthaberei. Es kommt ihm nicht mehr auf den Sachfall, auf ein zu lösendes Problem, auf die angemessene Beantwortung einer gestellten Frage, sondern auf Selbstdarstellung und auf den Beweis von Überlegenheit an. „Haarspalter“, „Siebengescheite“ und „Besserwisser“ sind umgangssprachliche Bezeichnungen für Schüler dieser Art. Sie sehen keine Möglichkeiten mehr, in der Auseinandersetzung mit Sachfällen soziale Anerkennung zu finden.

Seine Beziehung zu der eigenen *psychischen Dimension* wird gestört durch einen

unnatürlichen Umgang mit vorhandenen Empfindungen und Affekten. Dies ist der Fall, wenn Gefühle nicht akzeptiert werden dürfen, weil sie nicht angemessen seien. Daher werden sie versteckt, verschleiert oder unterdrückt oder aber auch angepaßt eingestuft. Dauert dieser Prozeß längere Zeit an, dann entstehen psychische Schäden, von denen in der psychotherapeutischen Literatur vielfach berichtet wird. So sind die Folgen von Verdrängungsprozessen oft unangemessene Gefühlsreaktionen. Es kann sein, daß ein Schüler über eine schlechte Note lacht, obwohl ihm innerlich zum Weinen ist. Da Reaktionen dieser Art immer ganzheitlich erfolgen, können in der geistig-personalen Dimension unerwartete Schuldgefühle auftauchen und Selbstvorwürfe die gesamte Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Aber auch in der Beziehung zum Lehrer können Belastungen auftreten. Kurz: eine gestörte Beziehung des Heranwachsenden zur psychischen Dimension färbt den gesamten Lebensalltag. Diese Feststellung gilt auch für die anderen Dimensionen.

Die Beziehung des Heranwachsenden zu der eigenen *physischen Dimension* ist z. B. dadurch gestört, wenn dieser weder lernt, sich selbst zu akzeptieren, wie er nun einmal ist, noch versucht, das Beste aus seiner physisch-organismischen Anlage (vgl. Frankl) zu machen. Die Folge davon ist oft ein negativer, sich selbstverstärkender Kreisprozeß (Teufelskreis), der alle Ebenen des Lebens beeinträchtigt. Die positive Einstellung zum eigenen Körper bringt besonders in der Pubertät ungeahnte Probleme mit sich, wenn vor allem die soziale Dimension nicht gut entwickelt ist, weil zusätzlich zu der eigenen kritischen Einstellung eine von außen herangetragene Fremdkritik schwer verkraftet werden kann.

Diese Feststellungen hinsichtlich seiner Beziehungen zu den verschiedenen Dimensionen sind dem Heranwachsenden durch seine Fähigkeit zur Selbstdistanzierung (V. E. Frankl) möglich.

Der Heranwachsende steht somit in einer vielfältig verwobenen Beziehung zu sich selbst. Er muß daher z. B. zu seinen ihn typisierenden oder kennzeichnenden Lebensleitlinien – also seinen typischen Verhaltensweisen, in bestimmten Situationen, typischen Redeweisen, Denkschritten, Folgerungen, Vorhaben, Reaktionen u. a. m. – Stellung nehmen und das heißt: sie akzeptieren, kritisieren, ablehnen und zu verändern versuchen. Es ist hilfreich, wenn ihm bei dieser Stellungnahme bewußt ist, daß er nicht aus sich selbst heraustreten kann, sondern nur innerhalb einer gewissen Bandbreite sich verändern kann.

Derjenige, der von außen auf etwaige augenfällige Besonderheiten seiner Person aufmerksam gemacht wird – Schüler hänseln einander oft wegen diesbezüglicher Eigenarten – schaut sich „mit den Augen anderer“ an. Schlechte Leistungen, Zensuren, Maßregelungen, Zurechtweisungen des Lehrers, Schimpfen, Kritik, Ironie, Hohn, Spott u. a. m. stellen solche „Brillen“ dar, durch die man sich mit fremden Augen kritisch sehen kann. Damit setzt zumeist ein Entfremdungs- oder Distanzierungsprozeß zu sich selbst ein. Er stellt ein erstes Anzeichen für die Unterbrechung einer kindgemäßen (also: naiven), natürlichen, gelebten Beziehung zu sich selbst dar. Identitätsprobleme in der Form von Selbstzweifel bis Selbstablehnung sind mögliche Formen. Sie spielen vor allem in der Pubertät eine große Rolle. Tauchen sie zu früh auf, kann das Kind durch sie leiden. Daher ist es wichtig, daß das Kind möglichst lange in sich selbst ruht (gesundes Selbstbewußtsein).

Da der Heranwachsende nicht nur zu sich selbst Stellung nehmen kann, sondern auch zu allem anderen, kann er entweder die Anregungen des Erziehers, sich zu ändern, entweder zusammen mit dessen Wertungen annehmen oder aber durch trotziges Neinsagen ablehnen.

Vielfach veranlaßt aber auch die Pubertätskrise, daß sich der Pubertierende in übertriebener Weise kritisch betrachtet. Ideales Wünschen und realistisches Sehen klaffen in dieser Zeit vielfach auseinander, so daß das beobachtende Ich mit sich nicht zufrieden ist. Zwischen dem *Ideal-Ich*, das ich sein möchte, und *Real-Ich*, das ich wirklich bin, besteht eine große Diskrepanz. Selten wird auch das *Fremd-Ich*, also das Bild, das andere sich von mir gemacht haben, abgelehnt. In dieser Zeit kommt es nicht selten vor, daß junge Menschen sich ablehnen, weil sie beispielsweise nicht so gewachsen sind, wie sie es gerne gehabt hätten. Hier stellen oft Kleinigkeiten, wie z. B. Pickel, die Körpergröße oder die Haarfarbe unüberwindliche Hindernisse dar. Oft werden die kritischen Maßstäbe der umgebenden Welt, insbesondere der Welt der kommerziellen Werbung entnommen.

In der Schule wird die Beziehung zu sich selbst vor allem durch den Erfolg, durch gute schulische Leistungen geprägt. Das bedeutet, daß leistungsschwache Schüler immer auch Probleme mit sich haben, ob sie das zugeben oder nicht. Sie wissen zwar, daß sie sich mehr „anstrengen“ müßten, aber es ermangelt ihnen am nötigen „Interesse“. Der Lehrer kann hier helfen, indem er ihre Bemühungen unterstützt, so daß sie Zuversicht gewinnen. Außerdem hilft es, wenn leistungsschwache und -ängstliche Schüler dadurch entlastet werden, daß sie mit anderen zusammenarbeiten dürfen. Wichtig ist ferner, daß der Lehrer weniger streng wahrgenommen wird. Dadurch haben die Schüler weniger Angst und strengen sich demzufolge auch wesentlich mehr an. (Vgl. hierzu U.-J. Jopt 1978, S. 205–208)

7.7.1.3. Die Beziehungen des jungen Menschen zur Natur

Für das erfolgreiche Leben des Heranwachsenden ist es nötig, möglichst vielfältige Erfahrungen im Umgang mit der Natur zu sammeln. Deshalb ist die ursprüngliche Gier nach Neuem, die Neugierde, anzunehmen und zu fördern. Die positiven und negativen Erfahrungen, die in der Kindheit und Jugendzeit gesammelt werden, prägen die Einstellungen des künftigen Erwachsenen zur Natur.

Gerade weil der junge Mensch umso näher an der Natur sein möchte, je jünger er ist – Kleinkinder fühlen sich im Wasser wohl: Badevergnügen; sie spielen gerne in Sand und mit Lehm, sie untersuchen Tiere und Pflanzen –, ist es geboten, eine intensive lebensförderliche Beziehung zur Natur während des gesamten Lebens zu pflegen. (Die Naturvölker, etwa die Indianer, könnten hierfür unsere Lehrmeister sein.) Gerade in einem ganzheitlich erlebten Verhältnis zur Natur können dem kranken Menschen Kräfte zuwachsen, kann er sich beruhigen, kann er getröstet werden. (Vgl. z. B. die Morita-Therapie, in der das asiatische Naturverständnis therapeutisch eingebaut wird: die Freude am Wachsen und das Gefühl des Eingebundenseins in den Gesamtzusammenhang. Vgl. A. Kondo 1958.)

7.7.1.4. Die Beziehungen des jungen Menschen zur Kultur

Die Beziehungen des jungen Menschen zu unserer Kultur sind zunächst unter dem Aspekt des Erfahrungssammelns zu sehen. Sie sind umso reichhaltiger, je unvoreingenommener junge Menschen Kulturgütern begegnen. Sehr schnell gliedern sich bestimmte bevorzugte Bereiche der Kultur aus, was durch die biographische Herkunft und die typischen Lebensleitlinien des Menschen beeinflusst wird. Aber auch das Vorleben der Erwachsenen darf hierbei nicht für gering erachtet werden. Nicht darauf sollte es ankommen, möglichst viel Wissen über die Kultur zu erwerben, sondern die Fähigkeit zum kulturellen Leben, die Kulturfähigkeit selbst sollte angestrebt werden. Nicht die Ver zweckung von Kultur sollte dem Heranwachsenden nahegebracht werden, sondern die Bereicherung des Lebens durch die Kultur.

In diesem Zusammenhang sei auch auf die Einsetzung von Kultur als Hilfe zur Lebensbewältigung hingewiesen:

- Untersuchungen und empirische Forschungen haben ergeben, daß besonders die klassische Musik die Gedächtniskapazität wesentlich erhöhen kann. (Vgl. G. Lozanov 1977)
- Der Einsatz der Musik in der Therapie scheint hier ebenfalls erwähnenswert. (Vgl. z. B. N. Linke 1977)
- Die Bedeutung von Malen für die Behandlung problematischer Kinder und Jugendlicher ist schon lange bekannt und wird mit Erfolg angewendet. (Vgl. z. B. H. Immisch 1975)
- Auch das darstellende Spiel wird als Mittel benutzt, um das gegenseitige Verstehen durch Rollentausch zu fördern. (Vgl. z. B. W. Wendtland 1977)

Im Umgang mit der Kultur könnten damit eine Vielfalt von Werten verwirklicht werden, wie diese unvollständige Aufzählung erkennen läßt. Allerdings ist durch die bisherige Praxis der Umgang mit der Kultur nicht besonders erfolgreich gewesen. Die Reduktion der Kultur auf Wissenswertes und nur in Ausschnitten Nachvollziehbares und im Anschluß daran zu Bewertendes, verbunden mit ideologiekritischen Fragestellungen hat dazu geführt, daß die Auseinandersetzung mit der Kultur eher belastet als gefördert wurde. Ich denke in diesem Zusammenhang beispielsweise an die Beschäftigung mit der schöngestigen Literatur. Gerade hier wird deutlich, wie wenig der darin enthaltene Geist großer Denker lebendig gemacht wird und unsere gegenwärtigen Sichtweisen durch die geschichtliche Kontinuität absichern hilft.

Eine Erschwernis für Heranwachsende ist auch der Umgang mit der modernen Kunst. Ein Besuch mit unseren Kindern in einer Ausstellung moderner Malerei offenbarte uns das völlige Unverständnis, mit dem unsere Kinder im Alter von 14 und zehn Jahren diesen Werken gegenüberstanden. Wie aber lebten sie auf, als sie die Werke von Klassikern sahen. Ihr Streben nach Sinn und nach Schöner ist von der modernen Malerei nicht erfüllt worden, wohl aber von den Werken alter Meister. Sie kannten sich aus, was das Bild darstellte. Dort aber, wo das Werk nicht selbst den Sinn, den es verkörpert, offenbart, wo es den Geist des Betrachters nicht anregt und keine Antworten gibt, steht er fassungslos davor und sagt „Was soll das sein?“ Und jeder „denkt sich seinen Teil“ oder „macht sich den Reim“ darauf. Ein Werk, das dem Betrachter erst über eine komplizierte Interpretation nahegebracht werden muß, erscheint sinnlos. Der Schöpfer eines solchen Werkes scheint den sinn-suchenden Menschen nicht ernst zu nehmen, weil er ihm „Sinn“ bewußt vorenthält.

7.7.1.5. Die Beziehungen des jungen Menschen zur Zivilisation

Wissenschaft und Technik schaffen eine Welt, die von vielen jungen Menschen geistig nicht durchdrungen und psychisch nicht verkraftet wird, die ihre Gesundheit belastet und ihre Beziehungen beeinträchtigt. Insbesondere die Heranwachsenden erleben die Auswirkungen der Zivilisation als äußerst negativ, etwa die Hektik der Menschen, die schlechte Luft, die Bedrohung der Menschheit und der Natur durch technische Katastrophen. Ferner bedeutet die Aneignung zivilisierten Verhaltens eine nervenaufreibende und auf Unverständnis stoßende Tätigkeit. So ist die Ausstattung der Wohnung mit einem Teppichboden zwar Ausdruck für einen gewissen Stand der Zivilisation, den die Familie errungen hat, aber ebenso auch ein ständiger Anlaß zu Ermahnungen, keine Flecken zu machen, die Stühle nicht zu schieben, sondern zu heben, die Schuhe auszuziehen usw. usw. (Vgl. auch Abschnitt 7.6.3., in dem auf die negativen Auswirkungen des Zivilisationsprozesses auf den Körper des Heranwachsenden hingewiesen wurde.)

Der Schule entsteht in diesem Bereich die reizvolle und verantwortungsvolle Aufgabe, zwischen der Vergötterung der Technik und der Technikfeindlichkeit einen erträglichen, das Leben fördernden Mittelweg zu finden.

7.7.1.6. Die Beziehungen des jungen Menschen zum Raum

Die Beziehung des jungen Menschen zum Raum ist zwischen den Extremen des behaglichen Wohlgefühls und der panischen Angst angesiedelt. Da sich Menschen meist über längere Zeit in bestimmten Räumen und den darin enthaltenen „geheimen Stellen“ (M.J. Langeveld 1963, S. 74) aufhalten – landschaftliche Räume, Wohnräume, Schul- und Arbeitsräume –, werden sie davon beeinflusst und geprägt. So ist es nicht gleichgültig, ob jemand an einer verkehrsreichen Straße oder in der Stille eines kleinen Dorfes aufwächst, ob jemand in den oberen Stockwerken eines Hochhauses wohnt oder in unteren.

Anm.: Die Aggressivität der Kinder nimmt zu, je höher die Wohnung im Hochhaus sich befindet, weil der Spielraum dieser Kinder mit zunehmender Höhe immer wahrscheinlicher auf die Wohnung beschränkt bleibt.

In kahlen, auf reine Funktionalität ausgelegten Klassenzimmern können sich Kinder kaum wohlfühlen. Da Beziehungen zum Raum – etwa durch die Bereitschaft, ihn zu schmücken und zum Lebensraum zu machen – selten entwickelt werden, herrscht in der Schule die Gleichgültigkeit gegenüber dem Klassenzimmer vor: es wird weder geschont noch für es Verantwortung übernommen.

Die Eintönigkeit vieler Räume bietet keine Anreize für bestimmte Körperempfindungen der Schüler. Dadurch wird die pathische Leiblichkeit nicht sensibilisiert. Eine veränderte räumliche Umgebung hingegen, etwa der Tausch von Klassenzimmern, der Unterricht in ungewohnter räumlicher Umgebung, etwa im Freien, in Betrieben, in Museen u. a. m. würde die Sensibilisierung körperlicher Wahrnehmungen entwickeln.

Bei der Veränderung der räumlichen Umgebung ist jedoch auf eine Gesetzmäßigkeit aufmerksam zu machen, die bereits im Jahre 1914 von Müller-Lyer beschrieben worden ist:

a) *Alle Zustandsänderungen lösen umso stärkere Empfindungen aus, je schneller sie vor sich gehen.*

Nach langer Wanderung löst das Niedersitzen eine wohlige Entlastung der Glieder aus, auch wenn zuvor nicht die leiseste Ermüdung verspürt wurde. (S. 102) – Ähnliche Beispiele sind: wenn kalte Hände in warmes Wasser getaucht werden, so erscheint das Wasser wesentlich wärmer als es in Wirklichkeit ist. Die Wirkung einer Reizwahrnehmung hängt also von der Größe und der Plötzlichkeit ab. Wenn ich jemand eine große Freude machen will, dann darf ich ihn nicht darauf vorbereiten, sondern muß ihn „überraschen“.

b) *Die Stärke aller Gefühle ist abhängig von der Geschwindigkeit ihrer Entstehung.*

Das optimale Lustgefühl stellt sich ein, wenn das Bedürfnis vorhanden ist. Das Bedürfnis sollte jedoch nicht bis zur Unlust oder zum Schmerz anwachsen. (Vgl. a.a.O., S. 102, 103)

Die Vielfalt möglicher Empfindungen auf unterschiedliche Räume sollte Heranwachsenden nicht vorenthalten werden, weil sie damit ihre pathische Leiblichkeit sensibilisieren könnten. Sie sollten erleben können, wie es ist, wenn sie in einer großen gähnend leeren Halle stehen, in einem spärlich besuchten Lokal sitzen, in einem großen Sportstadion von vielen Menschen umgeben sind, sich auf einer Landzunge befinden, deren Ende im Meer konturenlos verschwimmt, in einem engen Gebirgstal zu den steil aufragenden Felswänden hochschauen, aus dem Fenster eines Bungalows, eines Hochhauses, eines Kirchturms und eines Fernsehturmes blicken u. a. m. Erlebt wird hierbei auch die jeweils andere Umgebung, auf die bei der Bewußtmachung der Körperempfindungen eingegangen werden muß.

Die Wirkung der Räume wird im Gedächtnis festgehalten. Das kann man überprüfen, wenn man nach längerer Zeit wieder einmal in die Räume seiner Kindertage zurückkehrt: wie klein sind doch die Bereiche geworden, die einem als Kind so riesig vorgekommen sind. Wer sich als Erwachsener auf die Augenhöhe der Kinder begibt, der merkt sehr schnell, wie sich der Raum aus dieser Perspektive verändert. Wer mit Kleinkindern unter dem Tisch sitzt, der kann die Abgeschirmtheit erleben, die dieser Raum auslöst. Wer sich an seine Lebensräume in der Kinderzeit erinnert, kann nachvollziehen, was Langeveld (1963, S. 74f.) über die Geborgenheit auslösende „geheime Stelle“, etwa den Bodenraum, geschrieben hat. Stellen dieser Art sind für die gesunde Entwicklung junger Menschen vorteilhaft, um nicht zu sagen notwendig. Es ist für den Lehrer vorteilhaft, wenn er weiß, wie bestimmte Räume auf seine Schüler wirken. Damit kann er auf bestimmte Wesenszüge seiner Schüler schließen. Auf diese Weise kann er erkennen, ob der junge Mensch optimistisch, bedrückt oder ängstlich gestimmt ist. Im Gespräch darüber erfährt er, welche Erlebnisse mit dem Raum verbunden sind. So kann er sehen, daß manche Räume von Haß, Eifersucht, Neid, Angst, aber auch von Freude, Hoffnung, Erfolg und Zuversicht gekennzeichnet sind.

Das pathische Moment des Menschen nimmt wahr, wie der Raum wirkt, in dem sich der Mensch geängstigt, in dem er Rivalität oder liebendes, gegenseitig akzeptierendes Umgehen erlebt hat. (Vgl. O.F. Bollnow 1971, S. 240, 254, 256) Soll eine Analyse des Raumerlebens vorgenommen werden, dann müssen der Lebens- und der Handlungsraum einerseits und der „gestimmte Raum“ (O.F. Bollnow) andererseits, also der beengende, euphorische oder akustische Raum unterschieden werden. (Vgl. O.F. Bollnow 1984c, S. 229ff.)

Auch unter dem Aspekt des Raumes drängen sich der Schule vielfältige Aufgaben auf, die im Zusammenhang mit einer „Raum-Lehre“ behandelt werden könnten.

7.7.1.7. Die Beziehungen des jungen Menschen zur Zeit

Der junge Mensch braucht Muße (scholae). Leider macht unsere Schule als eine Stätte der Muße viel zu wenig Gebrauch davon. Damit hängt sicherlich die pejorative

(verschlechternde) Bedeutung des Begriffs der Muße zusammen. Unsere Schule erweist sich also wieder einmal als echtes Kind der Zeit. Die Folge davon ist jedoch, daß das ausgewogene Verhältnis zwischen Spannung und Entspannung im Unterricht selten erreicht wird. In den Augen der Kinder dominiert die Spannung. Stehen aber junge Menschen ständig unter dem Spannung erzeugenden Zeitdruck, um nur ein Beispiel zu nennen, dann werden sie leicht nervös, was sich wiederum in den verschiedenen Dimensionen unterschiedlich niederschlägt.

Die Einstellung zur Zeit ist dann positiv, wenn die Zeit als Hilfe zur Vervollkommen des Menschen betrachtet wird. Wird sie hingegen lediglich als ein begrenzter Vorrat gesehen, der sich täglich reduziert, dann macht sie den Menschen krank. Nützen die Menschen die Zeit sinnvoll, dann sind sie über das Dahinrinnen der Zeit erhaben. Die Schule hat hier die bedeutende Aufgabe zu erfüllen, angesichts der Endlichkeit menschlichen Lebens, keine Verzweiflung aufkommen zu lassen und den jungen Menschen anzuleiten, werterfüllt zu „existieren“ (V.E. Frankl), also aus sich herauszusein, also so zu leben, daß er als Erwachsener jederzeit das Beste so zu geben in der Lage ist, daß es auch das letzte Mal in seinem Leben gewesen sein könnte. Die Forderung nach Sauberheit, Pünktlichkeit, Verlässlichkeit u. a. m. sind hierzu als vorbereitende Übungen aufzufassen und erhalten in dieser Sichtweise ihren „tiefer“ begründeten Sinn.

Die Kinder können in der Schule erleben, daß die Zeit ein „Bauwerk“ ist, d. h. daß die Elemente und ihre Formen sich zu einem sinnvollen tragfähigen Ganzen zusammenfügen. Die Kinder können erkennen, daß keine Zeitform – wie etwa die Zeit der Arbeit, der Muße, die Zeit der unbedingten Entschlossenheit und die Zeit der stetigen Entwicklung – isoliert zu betrachten ist, sondern daß alle zusammengenommen für das Leben bedeutsam sind. Keine darf daher absolut gesetzt und als die „richtige“ Zeitform betrachtet werden. Oder in den Worten Bollnows:

„Es käme darauf an, daß der Mensch in richtiger Verteilung allen Formen der Zeit ihr Recht zuerkennt, und zwar so, daß sie in einem sinnvollen Zusammenwirken dann zur vollen Erfüllung des Lebens führen. Wie nun die verschiedenen Formen der Zeit, jede in ihrer Art, zur Erfüllung des menschlichen Lebens beitragen, beispielsweise auch die Zeit der freien Muße, des Spiels und des zeitenthobenen großen Glücks darin notwendig sind, diese ganz vielschichtige Struktur zu entfalten, das entwickelt sich jetzt zu einer großen und umfassenden Aufgabe.“ (O.F. Bollnow 1972, S. 37)

In ähnlicher Weise ist auch das Verhältnis des Menschen zu der Vergangenheit, zur Gegenwart und Zukunft zu bedenken. Die Gegenwart darf weder der Zukunft noch der Vergangenheit geopfert werden. Darauf hat uns bereits F. Schleiermacher (1926, S. 48; 267) aufmerksam gemacht. Aber auch H. Pestalozzi, Fr. Fröbel und A.S. Makarenko vertraten die gleiche Position. (Vgl. hierzu W. Klafki 1975, S. 23) Der Mensch darf weder nur aus der Vergangenheit heraus, noch ausschließlich auf die Zukunft hin leben, wenn er gesund bleiben möchte. Er findet seine Erfüllung in der werterfüllten Gegenwart, dasjenige verantwortungsvoll erledigend, was notwendigerweise getan werden muß. Auf diese Weise kann er sich – gewissermaßen als Nebeneffekt – selbst verwirklichen. Es gibt keinen anderen Weg zu sich selbst als über die Wertverwirklichung, wie man in Anlehnung an V.E. Frankls Position formulieren kann.

Heranwachsende erleben, wie die Zeit verfliegt, aber auch wie lange sie wird, wie sie

durch Ablenkung und intensive Beschäftigung vergessen wird, wie sie sich Zeit nehmen oder lassen können, wie sie Zeit sparen, aber auch vergeuden, gewinnen oder verlieren können. Kinder preisen denjenigen Erwachsenen, der für sie Zeit hat und ihnen den rechten Umgang mit der Zeit vorlebt. (Vgl. zum Thema Zeit das moderne Märchen „Momo“ von M. Ende) Junge Menschen erleben aber auch, daß sie eine körpereigene Zeit besitzen, die sich nur innerhalb einer gewissen Bandbreite ändern läßt.

Die körpereigene Zeit wird in der Schule nicht genügend beachtet. Abweichungen von der Durchschnittsnorm werden als Hindernis angesehen. Die Aufforderung zur Beeilung ist weit verbreitet. Dahinter steht die Vorstellung, Kinder hätten bereits ein ähnliches Verhältnis zur Zeit wie die Erwachsenen; aber Eile und Hetze vertragen sich nicht mit der Kinderwelt.

In der Schule sind die Zeiten mehr oder minder willkürlich festgelegt. Die Pausenregelung, die Länge der Unterrichtsstunden von 45 Minuten, die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Schultag und Schulwoche usw. bilden den zeitlichen Rahmen, in den sich die körpereigenen Bedürfnisse nach Pause, Erholung und Entspannung einzufügen haben. (Vgl. auch Kapitel 3.2.)

Da die Entwicklung des Menschen immer auch in der Zeit stattfindet, empfiehlt es sich, die Fähigkeit des „Wohnens“ in der Zeit zu entwickeln. (Vgl. O.F. Bollnow 1972) Die Heranwachsenden müssen lernen, Vertrauen zur Vergänglichkeit des Lebens zu entwickeln und dürfen sich weder den Drohungen der Zukunft, noch den ungünstigen Nachwirkungen der Vergangenheit ausliefern. Das Hier und Jetzt der Gegenwart ist für junge Menschen entscheidend. Nicht die Angst vor der Zukunft – extrem gesagt vor dem Tode –, sondern die Freude an der Gegenwart, also am Leben, ist zu betonen.

Beispiel: Im Religionsunterricht ist nicht so sehr die Leidensgeschichte von Jesus dreijährigen Kindern nahezubringen, sondern vielmehr die Freuden eines gläubigen Menschen, insbesondere seine Gelassenheit und Zuversicht.

Viele junge Menschen sind in ihrem Verhältnis zur Zeit noch unausgeglichen. So wechseln Situationen, in denen sie überhaupt keine Zeit haben, mit solchen ab, in denen sie vor lauter Zeit nicht wissen, was sie damit anfangen sollen. Diese Zeit der Langeweile ist ebenfalls in unseren Schulen weitverbreitet. Auch in diesem Zusammenhang mit der Zeit obliegt der Schule eine sehr wesentliche Aufgabe.

Zur Vorbereitung auf die Lösung dieser Aufgabe kann die folgende Ergebniszusammenfassung dienen:

- Der Mensch kann ohne Zeit nicht leben. Er muß sie demnach akzeptieren.
 - Der Mensch muß sich der Zeit stellen. Er muß sich zu den Erscheinungen der Zeit ein-stellen; er muß sich zur Zeit und ihrem Geist, dem Zeit-Geist einstellen.
 - Der Mensch muß sich mit der ihm verfügbaren, gegebenen oder aufgegebenen Zeit, die täglich weniger wird, abfinden ohne zu resignieren.
 - Der Mensch muß sein Handeln, Denken und Empfinden nicht als zeit-bestimmt, sondern als zeit-bedingt im Sinne von historischer und Lebens-Zeit verstehen.
 - Das zeitliche Grenzbewußtsein kann das Gefühl der Angst auslösen und zu lebenshinderlichen Handlungen führen. Daher ist so vollendet zu leben, daß das Leben nach dem Abschluß jeder Aufgabe guten Gewissens beendet sein darf.
- Dieser Zusammenfassung zufolge liegen die Gefahren in der Beziehung des jungen Menschen zur Zeit dort, wo

- a) die Einstellung zur Gegenwart nicht gefunden wird, das „Wohnen“ in der Zeit also nicht gelingt;
 - b) wo die körpereigene Zeit nicht beachtet wird und der junge Mensch nicht zu seiner Zeitform finden kann;
 - c) wo die Zeit den jungen Menschen beherrscht und nicht er der Herr der Zeit ist, wo also Langeweile oder Angetriebensein vorherrschen statt die Hingabe an Ideen, Sachen und Menschen; und schließlich
 - d) wo die verschiedenen Zeitformen nicht in ihrem Zusammenhang gesehen werden.
- Der richtige Umgang mit der Zeit, der zum „Wohnen“ in der Zeit führt, könnte somit auch für junge Menschen bereits möglich sein.

7.7.1.8. Die Beziehungen des jungen Menschen zum Transzendenten

Das für das Wohlbefinden von Heranwachsenden notwendige Geborgenheitsgefühl und das Wissen um Geborgenheit ist durch die rechte Einstellung zum Transzendenten möglich. Die Kinder fragen in verschiedenen Lebensabschnitten unterschiedlich intensiv nach dem Woher und Wohin ihres Lebens. Ihr Interesse ist also nicht nur auf die sichtbare Welt gelegt, sondern auch auf das Unsichtbare, das Jenseitige, das Ideenhafte, das Reich der Vorstellungen und des Glaubens. So zumindest suggeriert es uns die Sprache, mit der wir uns diese Welt und analog die Über-Welt aufbauen. Die Glaubensfähigkeit des jungen Menschen ist eine kostbare Anlage, die sorgsam zu entwickeln und auf keinen Fall zu enttäuschen ist. Eine rechte Einstellung gegenüber dem Transzendenten ist die Voraussetzung zum rechten Wohnen im Raum und in der Zeit. Aus der hier vertretenen pädagogischen Sichtweise liegen die Grundgedanken nahe, die O.F. Bollnow (1979b) zur Überwindung des Existentialismus anbietet. Die Glaubensfähigkeit junger Menschen erschließt ihnen über das Rationale hinausgehende Bereiche und bietet somit eine Fülle an möglichen Alternativen zum technischen Bereich an. Allerdings darf die Glaubensfähigkeit nicht die Kritikfähigkeit ersetzen. Beide müssen in den jeweiligen Zuständigkeitsbereichen zu ihrem angestammten Recht kommen. So sollte keine mathematische Lösung für richtig gehalten, also dem Mathematiker geglaubt werden, sondern muß rational nachvollzogen werden können. Hingegen muß der Schüler glauben, daß sich der Mathematik-lehrer um ihn bemüht.

Die Gefahren in der Beziehung zum Transzendenten liegen dort, wo mit Hilfe der Ratio alles zu erklären versucht wird, wo also ein Rationalismus dominiert und seine rationale Welt-Sicht zu einem rationalen Welt-Bild macht. Allgemein formuliert: Gefahren bestehen immer dann, wenn reduktionistische Tendenzen vorgeben, die Ganzheit zu erfassen. (Vgl. auch die Ausführungen über die Reduktionstendenz in Kapitel 3.2.5.)

Die beschriebene relationale Dimension des Heranwachsenden belegt die Notwendigkeit, den Beziehungsaspekt nicht nur auf die sozialen Belange zu beschränken, sondern auch die anderen Bereiche auszuweiten. Daher ist neben einer sozialen Erziehung auch eine Erziehung zu Natur, Kultur, Zivilisation, Zeit, Raum und zum Transzendenten zu praktizieren.

Der Mensch erscheint unter der Perspektive der Relation als ein Beziehungswesen, worauf Erziehung und Unterricht Rücksicht nehmen müssen. Werden nämlich diese

gegebenen relationalen Möglichkeiten des jungen Menschen nicht entfaltet, sondern auf Dauer behindert oder, wie hier gesagt wird, „eingegrenzt“ bzw. als nicht bedeutsam „ausgegrenzt“, wird einseitig gefordert oder gefördert, dann entsteht im jungen Menschen eine vieldimensionale Verkümmern, deren Ergebnis u. a. die Isolation sein kann. Die unterschiedlichen Reaktionen darauf bestehen in ihren Extremen darin, die Isolation anzunehmen oder aggressiv dagegen aufzubegehren. Im folgenden Abschnitt soll auf die Isolation der Heranwachsenden eingegangen werden, auf die stillen Kinder also, weil es über sie relativ selten pädagogische Aussagen gibt.

7.7.2. Zur anthropologischen Betrachtungsweise der Isolation

Die anthropologische Betrachtungsweise führt zunächst zu folgender Frage: „Was bedeutet es für einen Schüler, isoliert zu sein?“ – Zunächst ein Beispiel: Ich stelle mir vor, mutterseelenallein zu sein. Das Gefühl ist äußerst unangenehm. Es überfällt mich schubartig und ist mit Angst gepaart. Ich wünsche mir nichts sehnlicher als Menschen herbei, gleich welcher Art sie sind. Auf die Schulsituation übertragen, können wir sagen: Ein isolierter Schüler wird alles tun, nur um Ansprechpartner zu haben.

Das Gefühl der Einsamkeit wird in vielen dichterischen Schöpfungen aber auch in Schilderungen ehemals klinisch Toter als eines der schlimmsten Gefühle bezeichnet, das den Menschen befallen kann. Ich nehme an, daß dieses grenzenlose Einsamkeitsgefühl – Existenzphilosophen sprechen von einem Geworfensein in die Welt – jeder erleben kann, Kinder wie Erwachsene. Ich nehme ferner an, daß dieses Gefühl in der Menschheitsgeschichte dominiert, ebenso wie die Erfahrung, daß die Isolation nur mit Hilfe des Du überwunden werden kann. Daher ist Solidarität mit anderen so lebenswichtig. Wer sich mit anderen verbunden weiß, darf sich „in Sicherheit wiegen“, wie die Alltagssprache sagt.

Stärke und Sicherheit sind die tragenden Pfeiler im Leben des Schülers. Dem isolierten Schüler sind diese Hilfen entzogen. Er ist schwach und unsicher. Ihm ist im höchsten Maße unwohl. Er ist bindungs- und haltlos, weil ihm jegliche Stütze entzogen worden ist. Er ist auf sich allein gestellt und somit ohne jegliche Ermutigung, Zuspruch und Hilfe. Sein sozialer Wert in der Gruppe ist nahe Null, sein Ansehen ist geschwunden. Seine Anbiederungen erhalten den Geschmack des Unwürdigen. Selbstvorwürfe sind die Folge, weil der Schüler nicht glauben und nicht akzeptieren kann, daß es so gekommen ist. Ursachen, Gründe, Schuldige sucht und findet er. Letztlich bleibt aber in ihm Leere zurück. Es entsteht ein Sinndefizit. Er findet auf das Wozu keine Antwort und vergräbt sich umso mehr in sich. Der Weg zum Du wird für ihn immer schwieriger, weil die sprachlichen Äußerungen immer seltener werden.

Der positive Aspekt der Einsamkeit soll nicht übersehen werden. Der freiwillige Rückzug von den Außenbeziehungen soll Sammlung und Ruhe bewirken und ein Sich-selbst-finden ermöglichen. Konzentration und Intensität sind in dieser Zeit möglich, ebenso wie ein Wissens- und Wertzuwachs. Die Kreativität kann sich auch in der Stille der Einsamkeit entfalten. Dieser positive Aspekt kann aber bei der

erzwungenen Isolation erst dann gesehen werden, wenn der Betroffene innerlich ruhiger geworden ist oder die Hilfe Erwachsener erlebt.

Wie lautet nun der pädagogische Auftrag der Schule angesichts isolierter Kinder und Jugendlicher? Er läßt sich kurzgefaßt wie folgt formulieren:

- a) Die Schule muß stärker als bisher an die Verantwortung der Gruppe gegenüber dem einzelnen appellieren. Hierbei sind „natürlich-positive“ (also wertträchtige) Situationen zu schaffen, in denen sich Schüler bewähren können.
- b) In der Schule ist der Wunsch des Schülers nach Rückzug stärker als bisher zu respektieren. Nicht alle Kinder und Jugendliche sind beziehungsbereit oder sozial aufgeschlossen. Nicht jeder will mit jedem in Beziehung treten. Sympathie und Antipathie sind in der Schule als gegeben hinzunehmen. Es ist aber auch der Wunsch vieler Schüler besser als bisher zu erfüllen, in die Gruppe integriert zu werden. Viele wagen es nämlich nicht, sich in der Klasse hervorzutun und zu zeigen, was sie wirklich können und wie sie wirklich sind, wenn sie von ihren sozialen Hemmungen befreit sind. Viele scheue, aber anschlussbereite Kinder und Jugendliche warten nur darauf, von Gruppenmitgliedern oder dem Lehrer angesprochen zu werden. Auch ihnen müßte in der Schule noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.
- c) In der Schule sind mehr vorbeugende Maßnahmen zu treffen; denn die Schule hat keine echte therapeutische Funktion. Falls ein Schüler dennoch in die Isolation gerät, muß er die Möglichkeit kennen, um wieder herauszugelangen, ohne sich anbiedern oder die Zuneigung anderer erkaufen zu müssen und – wenn möglich – ohne Medikamente. Diese Möglichkeit kann nur lauten: Hingabefähigkeit an Sachen, Ideen und Mitmenschen. Daher ist es nötig, diese Fähigkeit vorbeugend und mit Nachdruck bei allen Schülern zu entwickeln. Das kann dadurch geschehen, daß, anders als bisher, der Weg und weniger das Ziel beachtet wird.

7.7.3. Zur Symptomatik der Isolation

Einige Symptome, die auf Isolation hindeuten können, seien genannt:

- Stille Kinder;
- Kinder, deren Verhalten, Handeln und Denken unauffällig ist, deren Gesicht sich der Lehrer zu Hause am Schreibtisch selbst nach vier Wochen immer noch nicht vorstellen kann;
- Kinder, die in der Pause alleine herumstehen oder am äußeren Rande von Gruppen stehen;
- Kinder, die beim Sprechen Schwierigkeiten haben;
- Kinder, die körperliche Fehler haben;
- Kinder, die nicht überall mitmachen wollen oder können;
- Kinder, die leicht beleidigt sind;
- Kinder, die dem Lehrer ausweichen;
- Kinder, deren Eltern miteinander Probleme haben.

7.7.4. Zu den Ursachen bzw. Gründen der Isolation

Der Hauptgrund der Isolation liegt in der Ein- oder Ausgrenzung der Heranwachsenden, so daß sich seine Beziehung zu sich selbst, zu anderen, zu Natur, Kultur, Zivilisation, Raum, Zeit und zum Transzendenten nicht entfalten konnte.

Bei der selbstgewählten Isolation mögen folgende Auslöser hinzugekommen sein:

- angeborene Neigung zu Introversion und Minderwertigkeitsgefühl;
- befürchtete öffentliche Bloßstellung, die einen sozialen Wertverlust bedeuten könnte;
- entwicklungsbedingter Rückzug in sich selbst, etwa in der Pubertät; Freude, sich selbst abzulehnen, seine Unfertigkeit zu beklagen;

Bei der auferlegten, erzwungenen Isolation können folgende Auslöser mitgewirkt haben:

- Gehässigkeiten des einzelnen gegenüber anderen;
- Eigenheiten, die abstoßend wirken;
- Krankheiten und übermäßige Hilfsbereitschaft ohne Gegenleistung;
- Anomalien in der körperlichen, kognitiven, psychischen und relationalen Dimension.

7.7.5. Möglichkeiten schulischer Erziehung

In der aktuellen Situation bieten sich die folgenden Möglichkeiten an:

In leichteren Fällen, in denen die Isolation noch nicht die gesamte Schulzeit vorherrscht, in denen noch nicht alle Mitschüler jemanden ablehnen, kann am Erziehungsproblem „vorbeigehandelt“ werden. Hierbei kommt es darauf an, daß der Handlungszusammenhang nicht gestört wird, sondern daß während des Handelns darauf geachtet wird, daß der isolierte Schüler immer wieder einbezogen wird. Der Lehrer braucht darüber nicht viele Worte zu verlieren. Es braucht auch zu keinem Gespräch über das anstehende Problem kommen. Hier wird am „gesunden“ Teil gearbeitet, in der Hoffnung, daß davon der erkrankte Bereich angesteckt wird.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, in einer natürlich-positiven Situation wertvolle Anregungen zu schaffen, damit jeder der Schüler sich beteiligen kann. *Interaktions- und Gruppenspiele* bieten sich an. Auf Veranstaltungen im Zusammenhang mit dem *Schulleben* sei besonders hingewiesen.

Die allgemeine Situation ist so zu gestalten, daß weder eine Eskalation oder ein Ausspotten, noch ein zunehmendes Verkriechen in sich möglich sind. Die *unterrichtliche Gestaltung* wird auf den Isolierten abgestimmt: er wird in den Lernprozeß verstärkt einbezogen, damit auch er Erfolgserlebnisse vermittelt bekommt. Je älter die Schüler sind, desto mehr kann der Lehrer mit ihnen über die pädagogischen Absichten sprechen. Aber hier ist viel Taktgefühl nötig: sobald der Lehrer spürt oder signalisiert bekommt, daß dem Isolierten die Aufmerksamkeit unangenehm ist, die ihm der Lehrer schenkt, muß dieser sie zurücknehmen und in anderen Dimensionen der Beziehung neue Aktivitäten ermöglichen.

Nach der aktuellen Situation muß der Lehrer die Wirkung seiner spontanen Maßnahmen kontrollieren, vielleicht mit Hilfe eines Soziogramms.

Auf die *Mitarbeit der Eltern* sollte sich der Lehrer nicht verlassen. Er kann sie aber

versuchsweise einbeziehen, indem er das Verhalten ihres Kindes aus seiner Sicht schildert. In einem offenen Gespräch kann er erfahren, ob die Eltern selbst mit dem Problem der Isolation belastet sind. Ferner können die zentralen Eingrenzungen des jungen Menschen gesucht werden. (Vgl. Kap. 6, Schritt 3) Der Lehrer rät den Eltern, mit Liebesbeweisen, Güte und Vertrauen auf ihr Kind einzugehen, das diese Maßnahmen bei der auferlegten Isolation gerne annimmt. Auf bohrende Fragen sollten die Eltern jedoch verzichten, weil der junge Mensch oft selbst nicht weiß, was mit ihm los ist.

Im Bereich der *Vorsorge* stehen der schulischen Erziehung mehrere Möglichkeiten zur Verfügung.

Die zentrale Möglichkeit schulischer Erziehung könnte generell mit *Sozial-Hygiene* bezeichnet werden. Demzufolge sollten über soziales Verhalten nicht nur geredet werden; ein soziales Handeln ist angebrachter. Die Schüler sollten nicht über Hilfsbereitschaft reden, sondern helfen; nicht über Solidarität reden, sondern solidarisch handeln; nicht übereinander reden, sondern miteinander sprechen u. a. m. Wie dies geschehen kann, ist aus kommunikationspsychologischer Perspektive entwickelt worden. (Vgl. z. B. F. Schulz von Thun 1981, 1983) Pädagogen könnten sich zentrale Ergebnisse zunutze machen, etwa die vier Aspekte, die bei jeder Rede auszumachen sind, nämlich einmal der *Inhalt* einer Rede, der die Information darstellt, die weitergegeben werden soll. Dann ist die *Selbstoffenbarung* des Sprechers, die *Beziehung* des Redners zum Ansprechpartner und schließlich der *Appell* des Redners an den Adressaten zu erkennen. Mit Hilfe dieser vier Aspekte könnten die Äußerungen von Schülern vielschichtiger verstanden werden. Diese Erkenntnisse bräuchten den Schülern nicht vorenthalten zu werden.

Im Rahmen der Sozial-Hygiene sind jegliche Ansätze junger Menschen, für etwas oder für jemanden da zu sein, zu unterstützen und auf der Lehrerebene fortzusetzen. Auch der Lehrer signalisiert seinen Schülern, daß er für sie da ist, daß er sich für eine Sache einsetzt, daß er bei seinen Schülern sein möchte, und daß sie auch bei ihm sein können, daß er sich freut, wenn sie ihn auf der Straße wiedererkennen und ihm antworten, wenn er ihnen ein paar freundliche Worte sagt; daß er sich freut, wenn eine Schulaufgabe (Test) gut ausgefallen ist; daß er nicht gerne schimpft und sich schon gar nicht gerne ärgert u. v. a. m. Eine Isolation wird aller Wahrscheinlichkeit nach unterbunden, wenn sich der Lehrer um personale Beziehung zu jedem seiner Schüler bemüht. Hierbei merkt er bald, bei wem es ihm schwerfällt, wer sich rar macht, wer ihm unsympathisch ist. Für den Aufbau personaler Beziehungen sind Vertrauensbeweise oder noch besser: ein Vertrauensvorschuß unerlässlich.

Die *Verantwortungsbereitschaft* ist bei allen Beteiligten zu entwickeln. Das gelingt nur über stetige Versuche. Der Lehrer stellt Aufgaben, die von den Schülern in eigener Regie gelöst werden. Deshalb ist es unumgänglich, die Schüler zur Verantwortung zu ziehen. Die Folgen sollten jedoch überschaubar sein und die Schüler nicht überfordern. Unter diesen Bedingungen ist die Übertragung der Verantwortung eine Auszeichnung. Das Überantwortete, Anvertraute, hat eine intensive Nähe zum Subjekt und kann fast wie ein Besitzverhältnis aufgebaut werden. Dadurch wird es zum befristeten Eigentum. Der Einsatz für es wird überlegter sein, als wenn es sich um Fremdes handeln würde. Das pädagogische Ziel sollte es sein, daß die Kinder und

Jugendlichen selbständig Aufgaben übernehmen, von denen sie wissen, daß sie notwendigerweise erfüllt werden müssen. Die von Schülern initiierten und mit dem Lehrer abgestimmten Projekte haben sich bereits bewährt.

Mit der Übernahme von Verantwortung wird auch das *Engagement* für eine Sache oder eine Person intensiviert. Je größer der zu erwartende Erfolg ist, und damit die soziale Anerkennung, desto größer wird das Engagement ausfallen. Vielfach erwartet man in der Schule von den Schülern ein Engagement, ohne ihnen ein lohnendes Angebot zu unterbreiten.

Die Verantwortungsbereitschaft und das Engagement lassen die Sache oder die Person, um die es geht, in subjektiver Nähe erscheinen. Für eine Sache, die einem wertvoll erscheint, oder für eine Person, die einem teuer geworden ist, fällt es leicht, Partei zu ergreifen. Die offene *Parteinahme* für oder gegen etwas oder eine Person verhütet Heimlichkeiten. Sie verpflichtet zu sachlicher Diskussion; denn Parteinahmen sollten, soweit möglich, begründet werden. Man sollte wissen, aus welchen Gründen man für oder gegen etwas oder jemanden ist. Verantwortungsbereitschaft, Engagement und Parteinahmen verlangt *Kriterien* zur Entscheidungsfindung. Daher verbindet sich mit Sozial-Hygiene die *moralische Erziehung*. (Vgl. G. Schreiner 1983a, b; L. Mauermann 1983; F. Oser 1982)

Die *gemeinsame Planung und Durchführung von Aktionen*, wie z.B. Feste, Feiern, Fahrten, Besichtigungen, Besuche von Museen und anderen außerschulischen Lernorten bringt eine Vielzahl ungezwungener Situationen mit sich, in denen sich die Menschen auf humaner Ebene näherkommen und sich besser kennenlernen können. Je erfolgreicher diese Aktionen verlaufen, desto größer wird die Bereitschaft werden, sich so zu geben, wie man tatsächlich ist. Das ist die wichtigste Vorstufe zu der Einbeziehung der Schule in das *gemeinsame Leben auf der Basis natürlicher Einfachheit*.

Gemeinsames Leben auf der Basis natürlicher Einfachheit ist mehr als Unterricht im herkömmlichen Sinn: es ist mehr als nur Wissensvermittlung; es ist vor allem darüber hinaus das gemeinsame Umsetzen des Gelernten in den je individuellen Lebensvollzug; es ist das Bewußtsein, daß Schule eine Stätte des Lebens werden kann, wenn man die Menschen werkeln und intensive Beziehungen aufbauen läßt, wenn man weniger kontrolliert und reglementiert und mehr anregt und zwar mit Hilfe von Stilleübungen. Die Schule muß – allgemein gesprochen – wieder zu ihren einmaligen pädagogischen Qualitäten zurückfinden.

Zur Verdeutlichung der Forderung nach dem gemeinsamen Leben in der Schule werden im folgenden die allgemeinen Ausführungen O.F. Bollnows über das „Wohnen“ im Raum (1984c) auf den schulischen Bereich übertragen.

In der Schule „wohnen“ bedeutet demzufolge an eine bestimmte Stelle „*hinzugehören*“ (S. 277). Schüler gehören zu dem größeren Ganzen. Sie haben dort ihren unbestreitbaren Platz. Ohne sie könnte Schule nicht existieren.

In der Schule „wohnen“ bedeutet auch, einen „*Eigenraum*“ zu besitzen, in dem sich der Schüler vor der bedrohlichen schulischen Umwelt zurückziehen kann (S. 277). Dieser Eigenraum kann ein Sitzplatz oder eine Rückzugsecke oder sonst eine angenehme oder „geheime“ Stelle (vgl. Langeveld) in der Schule sein.

In der Schule „wohnen“ bedeutet, daß die unauflösliche *Einheit* zwischen Wohnen und Bewohner auch für Schule und Schüler gilt. (Vgl. S. 279)

In der Schule „wohnen“ bedeutet auch, daß Schüler mit der Schule „vertrauend-verstehend“ verbunden sind. (Vgl. S. 280) „Das gilt von der Welt im ganzen wie von den einzelnen Dingen.“ (Ebd.) Damit wird die Bereitschaft der Schüler angesprochen, der Schule zu vertrauen und ihre Erscheinungsweise zu verstehen. Damit wird zugleich die Verantwortung der Vertreter von Schule genannt, dieser Bereitschaft der Schüler zu vertrauen und sie nicht zu enttäuschen.

In der Schule „wohnen“ bedeutet aber *nicht*, sich in einen Innenraum *abzukapseln*, weil man dort vor der gefährlichen Außenwelt gesichert ist. In das Wohnen in der Schule muß der Außenraum mit einbezogen werden. Die Spannung zwischen Innen- und Außenraum kann im Leben ausgehalten und erfüllt werden. Dadurch verliert der außerschulische Raum, das außerschulische Leben, in das der Schüler einst entlassen wird, seine Bedrohung für den Schüler, so daß auch ihm ein gewisses Maß an Vertrauen entgegengebracht werden muß. Auf diese Weise kann der Schüler lernen, *gelassen zu leben*.

Diese anklingenden Forderungen können im Rahmen der Pflege eines *Schullebens* erfüllt werden.

Gemeinsames Leben und Gespräch sind jene pädagogische Mittel, die Gemeinsinn und Erkenntnis von Lebens- und Sinnzusammenhängen ermöglichen. Aus ihnen bilden sich – neu befragt – Sitte, Ordnungen und Formen heraus. Aus Gesprächen entstehen zentrale Begriffe wie H. Meyers schreibt:

- a) „*Konsumbeschränkung* (Verzichtenkönnen; das Glück des einfachen Lebens);
- b) *Selbstgewahrwerden* (Wesentlichsein, Eigentlichsein, Selbsteinigung statt Ichumkreisung);
- c) *Gemeinsinn* (Nächsten- und Fernstenliebe; „Überwindung der Entzweiung“ nach Bonhoeffer);
- d) ‚*Umwertung der Werte*‘ (Verwesentlichung; coincidentia oppositorum, z.B. Feindesliebe; in Ketten frei; weniger ist mehr; als Kranker gesund; als Lebendiger tot; als Armer reich)“ (H. Meyers 1982, S. 312).

Ästhetische Disziplinen ermöglichen gemeinsames Handeln. Beispiele hierfür sind: Sprachliche Ästhetik (hier werden sprachliche Medien und künstlerische Werke intensiv bearbeitet, um den Sinn der Werke zu vermitteln), bildnerische Ästhetik, musikalische und tänzerische sowie darstellende Ästhetik, ferner Sport- und Wettkampfspiele (also nicht nur Fußball, sondern Völkerball, Schlagball, Paarlaufspiel, Staffellauf, Hindernislauf, Sackhüpfen, Tauziehen), Gesellschaftsspiele und Gelände- und Wanderspiele. (Vgl. hierzu H. Meyers 1982, 303–310) Dieser Versuch ästhetische Disziplinen gemeinsam zu nützen, kommt dem Bemühen um einen „ganzheitlichen“ Unterricht entgegen.

Alle Bemühungen in der relationalen Dimension *zielen* dahin, die Eingrenzungen aufzuheben, die zu gestörten Beziehungen zur Mitwelt (Du, Ich), Umwelt (Natur, Kultur, Zivilisation) zu Raum und Zeit und zum Transzendenten und ihren negativen Auswirkungen führen. Die Schüler sollen zu dauerhafter, sinnvoller, sozialer Bindung fähig werden und insbesondere die zwischenmenschlichen Zusammenhänge verstehen können. In ihnen soll ein ausgeprägtes soziales Gewissen wirken: es soll

sich beispielsweise regen, wenn Mitschüler in sozialer Hinsicht unter ihrer Isolation leiden. Insgesamt gesehen, sollen die jungen Menschen zum *gemeinsamen Leben* fähig werden.

7.8. Allgemeine Grenzen schulischer Erziehungshilfen

Die Übertragung der in den sieben Beispielen dargestellten schulischen Erziehungshilfen in die konkrete Wirklichkeit wird durch vielfache Grenzen beeinträchtigt, die in verschiedenen Bereichen liegen.

Im *personalen Bereich* sind die Behinderungen am augenfälligsten. Wenn der *Schüler* den Lehrer nicht mag und nicht das tun will, was er soll, dann können die Erziehungshilfen nicht greifen. Die ganze Kunst besteht in diesen Fällen darin, den Heranwachsenden über die Appellation an den Willen zum Sinn im Rahmen einer natürlich-positiven Situation bereit zu machen, sich erziehen zu lassen. (Vgl. Kap. 5.1, Ebene 1, Sit. 1) – Aber hierbei stößt der *Lehrer* auf die Grenzen, die in ihm selbst liegen. Das mag in seinem Engagement, an seiner Kompetenz oder auch an seinem Willen liegen. Selbst wenn Schüler und Lehrer miteinander auskommen wollten, so können die Praktiken in der *Familie* sich störend auswirken. Nicht alle Eltern haben Zeit, Lust und Laune, sich mit Erziehungsfragen zu beschäftigen: sie erziehen, wie sie es für richtig halten, wie „man“ es macht oder wie sie es selbst erfahren haben. –

Ein weiterer Hinderungsgrund liegt aber auch im *Phänomen des Erziehens* selbst. Ein noch so schön ausgedachtes und begründetes Erziehungsziel, eine noch so klar aufgebaute Wegstrecke kann keinen Erfolg garantieren, weil Erziehung einen hohen Anteil an unplanbaren Teilen hat. Wir kennen z.B. die unstetigen Formen der Erziehung, auf die O.F. Bollnow (1984, b) hingewiesen hat. Schließlich kann der Lehrer nur sehr schwer in den jungen Menschen „hineinschauen“. Meist muß er sein Verhalten deuten. Bei dieser Sinnerschließung des Verhaltens dürfen jene im Verfahren der Hermeneutik liegenden Grenzen (z.B. hermeneutischer Zirkel, Affirmation) genauso wenig übersehen werden wie jene, die durch die im Menschen angelegten „systematischen Tendenzen in der Urteils-genese“ (E.W. Kleber 1978, Bd.3, S. 596) gegeben sind. Gemeint sind damit die sogenannten Wahrnehmungs- oder Beurteilungsfehler, wie etwa der Halo-Effekt, der logische Fehler, der Mildefehler, der Fehler der zentralen Tendenz, der besagt, daß der benotende Lehrer eher Noten aus dem Mittelbereich erteilt als extrem gute oder schlechte. Diese systematische Tendenzen führen – unberücksichtigt – zu Verzerrungen im Lehrerurteil, die die betroffenen Schüler als ungerecht empfinden. Und welcher Schüler läßt sich von einem Lehrer erziehen, den er für ungerecht hält?

Schließlich begrenzt auch jenes Verständnis von *Unterricht* die positive Wirkungsweise schulischer Erziehungshilfen, das diesen nur als Stätte bloßer Wissensvermittlung akzeptiert. In einem derartigen Fachunterricht wird keine Zeit für die Erziehung Heranwachsender „geopfert“.

Weitere Behinderungen der schulischen Erziehungshilfen sind im *sachlichen Bereich* zu erwarten. – (a) Die oft schwerfällig reagierende Verwaltungsbürokratie kann pädagogische Impulse – selbst bei viel gutem Willen mancher Verwaltungsbeamten – nur dann unterstützen, wenn sie mit bereits vorhandenen Vorschriften vereinbar sind.

Das dürfte bei modernen pädagogischen Impulsen selten der Fall sein. – (b) Bauliche Maßnahmen werden in den wenigsten Fällen von Pädagogen mitentschieden oder nach allgemeinen pädagogischen Prinzipien gestaltet. Lehrern ist auch die „wohnliche“ Ausgestaltung schulischer Räume untersagt. Eine „Schulwohnstube“ im Sinne beispielsweise von Pestalozzi ist damit reine Utopie. – (c) Schließlich hat die Analyse der schulischen Situation zahlreiche erziehungshinderliche, um nicht zu sagen -feindliche, schwer veränderbare Organisationsstrukturen offengelegt. (Vgl. Kap. 3.2.1.) Auch im *gesellschaftlichen Bereich* sind Behinderungen zu erwarten, weil die *Unsicherheit* im pädagogischen Bereich sich auch hier zeigt: der Wertepluralismus ist von einem fortschreitenden Werteverfall begleitet. Im übrigen sei an die *zeitgemäßen Tendenzen* erinnert, die in ihrer anti-pädagogischen Wirksamkeit dargestellt worden sind. (Vgl. Kap. 2)

Eine nicht unerhebliche Grenze schulischer Erziehungshilfen ist auch im *wissenschaftlichen Bereich* zu erkennen. Die ungeprüfte Übertragung wissenschaftlicher Ergebnisse auf den ganzen Bereich der Erziehung ist kein sicherer Weg zum Erziehungserfolg. Immer wieder erweisen sich a-pädagogische Theorien, Begrifflichkeiten, Erkenntnisse und Therapien in der Erziehungspraxis als untauglich. Mögen beispielsweise die psychologischen Theorien auch abgesichert sein, sie stellen zu wenig Anreiz für viele Praktiker dar, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, vor allem auch deshalb, weil sie die Kluft zwischen Theorie und Praxis nicht überbrücken können. Dies ist übrigens für den Theoretiker, der seine Theorie der Praxis zur Verfügung stellt, genauso schwierig zu bewältigen. Praktiker sollten deshalb verstärkt mit theoretischen Augen sehen und Theoretiker mit den Augen jener.

Die Beleuchtung der Grenzen macht deutlich, daß eine vermittelnde Instanz fehlt, die in Kenntnis der pädagogischen Praxis und der pädagogischen Theorie den Transfer zwischen den beiden Bereichen leistet. Diese Umsetzung könnte von einer „*Schulpathologie*“ geleistet werden. (Vgl. Kap. 1)

Die aufgezeigten Grenzen stecken den aktuellen, veränderbaren Rahmen ab, innerhalb dessen sich schulische Erziehung entfalten kann. Jedoch muß auch dieser verbleibende Raum abgesichert und, wenn möglich, erweitert werden. Das ist im Rahmen eines umfassenden Bildungskonzepts möglich. Das nächste Kapitel geht darauf näher ein.

8. Die Absicherung sinn- und werterfüllten schulischen Lebens im Rahmen eines integrativen Bildungskonzepts

Im siebten Teil der Arbeit wurde an exemplarischen Erscheinungsweisen schulischen Unbehagens gezeigt, wie sich Eingrenzungen in den einzelnen Dimensionen des Schülers auswirken und was in diesen konkreten Fällen dagegen unternommen werden kann. Diese Arbeit am Einzelfall muß durch einen größeren Rahmen abgesichert werden. Er soll im folgenden dargestellt werden.

Die Bekämpfung sinnloser, dauerhafter, vermeidbarer Eingrenzungen rehumanisiert Unterricht und Erziehung. Sie dient dem Ziel, den „Paukort“ Schule in einen humanen, sinnvollen, natürlich-positiven „Lebensraum auf Zeit“ umzugestalten, also die Schule zum „*Lebensort*“ zu machen. Die Bemühungen von Lehrern, das Krankmachende an und in der Schule zu überwinden, haben aber erst dann eine gewisse Aussicht auf durchgreifenden Erfolg, wenn sie kontinuierlich verfolgt und auf eine breite Grundlage gestellt werden. Daher müssen die verschiedenen pädagogischen Maßnahmen einem integrierenden *Erziehungskonzept* subsumierbar sein.

Das die Maßnahmen integrierende Erziehungskonzept steht auf einer anthropologischen Grundlage, die im wesentlichen von V. E. Frankl und O. F. Bollnow beeinflusst ist. Die Erziehung besteht demzufolge darin, den jungen Menschen als geistgelenktes, freies, sinnstrebiges und wertverwirklichendes Wesen zu sehen, das sich im existentiellen Sinn „umstellen“ kann und das zur Verantwortung erzogen werden muß. Dieses Erziehungskonzept darf keine Gegenposition zum Unterricht darstellen, der nachwievor Schule erst ermöglicht. Die drohende Kluft zwischen Erziehung und Unterricht wird vermieden, wenn die erzieherischen Bemühungen in ein umfassendes *Bildungskonzept* eingebunden werden. Wegen der hier gebotenen Kürze seien nur einige Aspekte des vertretenen *integrativen Bildungskonzepts* skizziert.

Das integrative Bildungskonzept geht von einem *ganzheitlichen Ansatz* aus und betont die Notwendigkeit von Zusammenhängen. Es bezieht gesellschaftliche, geistige und kulturelle Schlüsselprobleme in den aktuellen pädagogischen Prozeß ein.

Es versucht die verschiedenen *Teilbereiche der Bildung* – „Kopf“, „Herz“ und „Hand“ bei Pestalozzi, hier die fünf Dimensionen – zu *vereinen*. Daher legt es Wert auf die Integration von kognitiven, emotionalen, physischen, sozialen und geistig-personalen Fähigkeitsbereichen des Menschen. Es unterbreitet möglichst ansprechende Angebote zur Sinn- bzw. Wertverwirklichung.

Im integrativen Bildungskonzept wird immer der *ganze junge Mensch* angesprochen und nicht nur seine Merk- oder Denkfähigkeit. Dadurch werden in ausgeglichener, optimaler Weise sämtliche Fähigkeitsbereiche des Heranwachsenden gefördert, deren Eigenrecht und -wert zwar beachtet werden, aber jegliches sich verselbständigendes Eigenleben unterbunden wird. Jeder Einzelbereich wird an die Einheit der verantwortlichen Person zurückgebunden.

Die in diesem Konzept angestrebte Bildung ist *Bildung für alle*. Sie umfaßt zentrale Begriffe klassischer Bildungstheorien, wie z. B. Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbstlosigkeit und enthält friedenspädagogische Perspektiven. (Vgl. W. Klafki 1986) Es kommt ihr weniger auf das bloße Wissen, sondern vielmehr auf das verantwortliche, selbstgewählte, eigenständige Tun

an, das auch gebildetes Tun genannt werden kann. Der erworbene Grad an Bildung ist jedoch nicht als persönlicher Besitz oder als elitäre Bereicherung zu werten, sondern schließt die Verantwortung ein, mit allen verfügbaren Mitteln, die *Humanisierung in den konkreten, überschaubaren Lebensbereichen* des so Gebildeten voranzubringen. Hierzu gehört auch, daß neben dem Haben und dem Sein (Vgl. E. Fromm 1981) das *Geben* in den Vordergrund gerückt wird, um die Dominanz des Nehmens in unseren Tagen zu unterbinden. Dies wird durch das integrative Bildungskonzept dadurch unterstützt, daß es die bildende Leistung des Verstandes nicht ausschließlich in der Durchgliederung der geistigen Welt, sondern auch in der Verbindung mit dem *Gewissen* als dem „Sinn-Organ“ (V. E. Frankl) sieht. Dadurch wird es dem einzelnen möglich, das zu tun, was in der je konkreten Situation notwendigerweise getan werden muß.

Das integrative Bildungskonzept unterstreicht die Notwendigkeit ganzheitlichen Denkens und nimmt *Gedanke und Tat als eine Einheit*. Das Unwirkliche wird als Vorgestalt des zu Verwirklichenden verstanden. Damit erscheint es möglich zu sein, dem schöpferischen Einfall wesentlich mehr Aufmerksamkeit zu schenken als bisher. Wird nämlich nur die Arbeitsausführung, also das Ergebnis einer Leistung beachtet, so wird eine Kluft aufgebrochen zwischen dem Gedanken und der Tat, zwischen der Arbeit des Kopfes und der Arbeit der Hand. (Vgl. E. Fink 1970, S. 127f.) Außerdem ist ein Einfall leichter zu verändern als dessen technische Verwirklichung.

Aus der hier vertretenen integrativen Sichtweise ist jener Mensch „gebildet“, der sich in allen seinen menschlichen Dimensionen als fähig erweist, sein Leben gut zu leben und recht zu empfinden, zu denken und zu handeln. Dies impliziert den Einsatz des Gebildeten für und seine Sorge um den Mitmenschen, damit auch dieser gut leben kann und bereit wird, ist oder bleibt, im Rahmen allgemein akzeptierter Grundwerte, wie z.B. der Freiheit, Verantwortung, Gleichheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeit, Achtung der Rechte der Kinder, sozialen Ordnung und Selbstbestimmung zu handeln. Der Gebildete setzt sich in seinem Lebensbereich dafür ein, daß keinem Menschen etwas zu Unrecht vorenthalten wird, worauf dieser ein allgemein anerkanntes Recht hat. Damit verhindert er, daß sich dieser dasjenige gewaltsam nimmt, was ihm freiwillig nicht gegeben worden ist. Der Gebildete zeichnet sich aber auch aus durch seine Sorge um und sein Eintreten für eine lebensförderliche, natürliche, zivilisatorisch-technische und kulturelle Umwelt.

Das Bildungskonzept ist wie das Erziehungskonzept von *logotherapeutischen* Aussagen V.E. Frankls und von *philosophisch-anthropologischen* Erkenntnissen O.F. Bollnows gekennzeichnet. Ein auf dieser Grundlage entstandenes, heuristisch zu verstehendes Strukturraster des Menschen, das sich in fünf Dimensionen darstellen läßt, bildet den Rahmen, in dem sich praxis- und theorierelevante Bereiche einordnen lassen. So ist es möglich, die verschiedenen Formen schulischen Unbehagens sowie die dazu nötigen pädagogischen Hilfen den fünf Dimensionen zuzuordnen. In gleicher Weise lassen sich die in der Schule zu fördernden menschlichen Fähigkeitsbereiche anführen: etwa Bildung des Geistes und der Person, des Denkens, des Fühlens, der körperlichen Handlungen und der noch weiter ausdifferenzierenden Beziehungsfähigkeit. Parallel dazu lassen sich die jeweils zuständigen „Pädagogiken“ nennen: die Pädagogik des Geistes oder „noologische“ Pädagogik; die Pädagogik der

Person oder personale Pädagogik; die Pädagogik des Intellekts oder rationale Pädagogik; die Pädagogik der Psyche oder psychologische Pädagogik (vgl. psychoanalytische Pädagogik); die Pädagogik des Körpers; die Pädagogik der Beziehung (z. B. Sozialpädagogik, „Kulturpädagogik“, ökologische Pädagogik, Friedenspädagogik, Pädagogik der Zeit und des Raumes, Religionspädagogik, philosophische Pädagogik und anthropologische Pädagogik). Hierzu ließen sich dann noch die verschiedenen Fachdisziplinen gruppieren, die sich mit den Teilbereichen des Menschen beschäftigen: mit dem „Geist“ die Philosophie; mit der Psyche die Psychologie; mit dem Körper die Humanbiologie, die Medizin und die Sportwissenschaft; mit der Beziehung zu anderen und anderem die Soziologie. Dieser zweifellos grob skizzierte Rahmen stellt den Hintergrund der bisherigen und der nun folgenden Aussagen dar.

Was ist somit zu tun, damit ein sinn- und werterfülltes schulisches Leben abgesichert wird?

Ein sinn- und werterfülltes schulisches Leben kann durch die Einlösung der folgenden vier Forderungen abgesichert werden:

a) *Abbau* von vermeidbaren, sinnlosen oder sinnleer gewordenen Eingrenzungen im schulischen, individuellen, familialen und gesellschaftlichen Bereich, also Behebung pathogener Tendenzen. Hier ist ein breiter Konsens in der Gesellschaft eines Schulbezirks erforderlich, der durch Information hergestellt werden kann. Lehrer, Schulverwaltungsbeamte, Eltern und Kommunalpolitiker sollten hier das gemeinsame Vorhaben unterstützen. Jeder kann in seinem Lebens- und Berufsbereich seinen Beitrag leisten. Im kleinen sofort zu beginnen ist erfolgsversprechender als auf große landesweite gesellschaftliche Veränderungen zu warten.

b) *Berücksichtigung* der Grenzen menschlicher Möglichkeiten und des immer wiederkehrenden Zurückfallens auf ein niedrigeres Niveau. Daher ist ein ständiges geduldiges Ermahnen, Erinnern an eigene Vorsätze und Appellieren unerlässlich. (Vgl. O. F. Bollnow 1984, b, S. 60ff.) Außerdem müssen die mit dem Heranwachsen gegebenen Unfertigkeiten, die sich bei Kindern und Jugendlichen individuell äußerst unterschiedlich bemerkbar machen, pädagogisch taktvoll akzeptiert werden. Diese Forderung wird leicht verwirklicht, wenn die Unfertigkeiten nicht als Makel, sondern als sinnvolles und notwendiges Entwicklungsstadium betrachtet werden. Dazu verhilft die Beantwortung der anthropologischen Frage im konkreten Fall. Beispiel: Was bedeutet es für den Jungen A., wenn er mit der Unfertigkeit bzw. dem Entwicklungsstadium leben muß? – Wie muß der junge Mensch A im ganzen verstanden werden, damit diese Unfertigkeit sinnvoll und notwendig erscheint? – Ergänzung zur ersten Frage: Was wird A durch die Unfertigkeit erst ermöglicht? Worin besteht die Leistung, der Vorteil, der Sinn dieser Unfertigkeit?

c) *Aufbau* der Bereitschaft, unabänderliche Eingrenzungen im schulischen, individuellen, familialen und gesellschaftlichen Bereich durch Vorleben und Begründung zu ertragen. Es ist notwendig, darauf aufmerksam zu machen, daß auf dem Wege über die Leidensfähigkeit „Einstellungswerte“ (V. E. Frankl) verwirklicht werden können. Das in der Schule vorhandene Leiden der Schüler und Lehrer darf nicht länger als ausschließlich negativ gewertet und somit leicht übersehen werden. Es muß vielmehr

durch die bewußte Annahme in eine Leistung umgemünzt werden. (Vgl. K. Biller 1987)

d) *Förderung der Entfaltungstendenzen und Bereitschaften zur Öffnung bei Schüler und Lehrer durch Geist-, Denk-, Psycho-, Körper- und Soziohygiene sowie durch systematische Beziehungsarbeit zu sich selbst, zur humanen Mitwelt und sachlichen Umwelt, zu Raum und Zeit sowie zum Transzendenten.* Im Rahmen des integrativen Bildungskonzepts ist es nötig, umfassende unterrichtliche und erzieherisch wert-volle Angebote zur optimalen Förderung der individuellen Fähigkeiten zu unterbreiten, damit die Heranwachsenden bis an die Grenze ihrer Entfaltungsmöglichkeit gelangen. Diese Forderung wird im folgenden, auf die verschiedenen Dimensionen bezogen, ausgeführt.

Damit die pathogenen Eingrenzungen sich in der *geistigen Dimension* nicht niederschlagen oder durchsetzen können, ist es geboten, die Zentrierung der Lebensenergien auf eine Zukunft, also auf ein Ziel hin, zu unterstützen. Es sind nämlich auch die ungebrauchten, nutzlos vorhandenen Energien, die den Menschen krank machen können. (Vgl. E. A. Gasquères 1985, S. 27) Aufgrund dieser psychotherapeutischen Erkenntnis darf gerade das Wozu niemals übersehen werden. Daher sind die folgenden Empfehlungen zu realisieren, die sich auf alle Elemente der geistigen Dimension beziehen. Da diese Aufstellung auch der Zusammenfassung dient, sind gelegentliche Wiederholungen von vorangegangenen Empfehlungen nicht zu vermeiden.

– *Der Wille zum Sinn* ist zu fördern, indem möglichst viele Werte verwirklicht werden und zwar durch Schaffen, Tun, Erleben, Begegnen und Einstellen. (Vgl. die Werthierarchie von V. E. Frankl) Bezüglich der Einstellungswerte gilt es zu bedenken, was P. H. Bresser (1984, S. 93) als Ziel aller Erziehung und Zweck jeglicher sittlichen Bildung sieht: für tragische Prüfungssituationen, in denen die Meisterung des Schicksals nicht leichtfällt, vorzubereiten. Wie wenig Hilfen gibt hierzu die Schule und von wievielen Menschen muß diese Meisterung geleistet werden. Wo haben sie Schicksalsbewältigung gelernt? Hätte ihnen eine Lebenshilfe geholfen? Schule und Erwachsenenbildung haben noch ein weites Aufgabenfeld vor sich. Der Wille zum Sinn wird konkret dadurch gefördert, daß der Lehrer seinen Schülern lernt, Sinn- und somit Wertmöglichkeiten zu sehen, und sie ermuntert, das zu tun, was ihrer Meinung nach in konkreten Situationen notwendigerweise getan werden muß. Zur Einübung werden spezifische werthaltige Situationen vom Lehrer vorbereitet (natürlich-positive Situation). Der Wille zum Sinn wird schließlich auch gefördert, indem die Schüler lernen, auf ihr Gewissen zu achten; denn das Gewissen ist das „Sinn-Organ“ (Frankl), das Sinnmöglichkeiten erkennt und die allgemeinen Forderungen auf den konkreten Fall anwendet. Die beste Förderung besteht jedoch darin, sinnleere, vermeidbare Eingrenzungen zu vermeiden. Das führt zu einer verstärkten Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens auf den Aspekt des Sinns (sinriorientierter Unterricht).

– *Die moralische Entwicklung* des Kindes ist systematisch im Rahmen der Wert-Erziehung zu fördern, etwa durch aufeinander abgestimmte Dilemma-Geschichten aus dem Erfahrungsbereich der Heranwachsenden. (Vgl. G. Schreiner 1983; L. Mauermann / E. Weber 1982)

– *Die Phantasie der Kinder* ist etwa im Kunstunterricht durch Zeichen- und Malversuche kontinuierlich anzusprechen. Ihre Förderung ist aber auch im Deutschunter-

nicht durch literarische Werke oder selbsterstellte Phantasiegeschichten, im Werkunterricht durch utopische Gerätschaften, um spezifischen Bedürfnissen abzuhelfen, sowie in anderen Fächern möglich. Die Entwicklung der Phantasie ist keiner bestimmten Jahrgangsstufe vorbehalten.

- Die *Geschmacksbildung* kann nicht frühzeitig und nicht ernsthaft genug durchgeführt werden. (Polyästhetische Erziehung)

- Die Charakterbildung, *personale Erziehung* oder Haltungsbildung des jungen Menschen ist ebenfalls zu fördern. Der Lehrer verfolgt bei notwendiger Kritik taktvolle Anteilnahme, um den jungen Menschen in seinem Selbstwertgefühl nicht zu verletzen. Das Ziel dieser Bemühungen besteht darin, Heranwachsenden immer wieder zu helfen, damit sie zu ihrer „Form“ (H. Nohl) kommen oder „Ganzheit und Einheit“ (V.E. Frankl) werden.

- *Vernunft, Kontemplation, imaginative und intuitive Fähigkeiten* der Schüler sind in den Unterricht einzubeziehen, damit die Urteilsfähigkeit (vgl. O.F. Bollnow 1962, a) und die Meinungsbildung entwickelt werden können. Der Verstand (Intellekt) wird bereits hinreichend gefördert.

- Die *Freiheit des Menschen zur Stellungnahme*, die durch die „Trotzmacht“ des Geistes (V.E. Frankl) ermöglicht wird, ist verstärkt auszubauen. Der Schüler muß lernen, seine getroffenen Entscheidungen vor einem Absoluten zu *verantworten*. Diese Zusammenhänge müssen bewußt gemacht werden und erlebbar sein. Bei der Erziehung zur Verantwortung muß der Erzieher immer den Entwicklungsstand der Heranwachsenden berücksichtigen. Daher darf er dem Kind und Jugendlichen weder ungeahnte noch unüberschaubare Konsequenzen spüren lassen; vielmehr muß er selbst vorausschauend negative, unverantwortbare Konsequenzen abwenden. Jene leicht mißverständliche rigide Einstellung des Lehrers, wie sie beispielsweise in den Fallberichten von R. Dreikurs und L. Grey (1978) vorkommen, wird hier abgelehnt.

- Schließlich bietet es sich an, *Ruhe- und Entspannungsübungen* in den schulischen Alltag einzubauen, etwa im Turnunterricht, aber auch Übungen zur „Abhärtung“ der Heranwachsenden, um sie vor Verweichlichung zu schützen. Auf diese Weise könnten bereits Schulanfänger trainiert werden, sich etwa beim Schreiben besonders zu bemühen, schön zu schreiben, obwohl es ihnen im Augenblick schwerfällt. Sie lernen jedoch dabei, sich zu steigern und erleben, daß nach einer persönlichen Überwindung die vorangegangene Anstrengung nicht mehr groß erscheint. Im Anschluß daran taucht oft Freude auf.

Damit Eingrenzungen in der *kognitiven Dimension* keinen Schaden anrichten, ist es nötig, die Intelligenz der Schüler in besonderem Maße zu fördern. Bereits am Beispiel der Lernverweigerung wurde ausgeführt, wie das Lernen effektiv gestaltet werden kann. Um die Intelligenz in Einzelbereichen gezielt fördern zu können, müssen die Merkmale dieses Begriffes benannt werden. In der Literatur findet sich der folgende Merkmalskatalog von Intelligenz:

- sprachliche Gewandtheit
- rechnerische Leistung
- Fähigkeit zum abstrakten Denken
- gute Erinnerungsleistung
- originelle, produktive Einfälle

- Planung bei der Problemlösung
- Dauer der Problem-Lösung. (Vgl. E.W. Kleber 1978, S. 603)

Die *sprachliche Gewandtheit* könnte in speziellen Kursen angeboten werden, insbesondere auch deshalb, um die Schüler mit rhetorischen Mitteln vertraut zu machen, und um sie zu befähigen, demagogische Versuche anderer rechtzeitig zu durchschauen.

Die *rechnerischen Leistungen* sollten so verstanden werden, daß die Grundlagen gut verankert sind. Kopfrechnen, Einmaleins und einige Formeln sollten ständig präsent sein, so daß damit auch im täglichen Leben umgegangen werden kann.

Die *Erinnerungsfähigkeit* spricht auf die Pflege des Gedächtnisses an. Hier sind die natürlich vorhandenen Bereitschaften und Fähigkeiten der Kinder noch viel mehr einzusetzen, insbesondere in der Grundschule. Es wird noch viel zu wenig Sinnvolles, Lustbetontes, Humoriges, Kauziges aber auch Nachdenkenswertes und Geistvolles auswendig gelernt. Sentenzen dieser Art könnten das ganze Leben der Heranwachsenden begleiten. Auswendig Gelerntes braucht niemals Ballast zu sein, sondern kann sich als Orientierungshilfe in Krisensituationen bewähren. Daher muß der Lehrer die Auswahl von gedächtnismäßig einzuprägenden Inhalten besonders gründlich reflektieren und verantwortlich vornehmen.

Die *Kreativität*, die *produktive Einfälle* ermöglicht, kann sich nur in einem entspannten Rahmen entfalten. Sie braucht Einzelheiten, die sie miteinander verbinden kann. Auch hier können die Schüler durch Kombinationsmöglichkeiten oder durch mögliche Alternativen gefördert werden. (Vgl. K.-J. Kluge / R. Patt 1982)

Für die Entfaltung kognitiver Potentialitäten ist es vorteilhaft, wenn es der Lehrer versteht, den Unterrichtsstoff in eine Beziehung zum Leben des Schülers, zu stellen, damit diesem die immanenten *Sinnzusammenhänge* deutlich werden. Auf diese Weise fällt die Identifikation mit der Aufgabe leicht. Wenn Heranwachsende das Wozu ihrer Anstrengung akzeptieren, dann können sie oft unerwartete Kräfte mobilisieren. Die Integration unterrichtlicher Inhalte in das Leben Heranwachsender hilft, die geistige Beweglichkeit zu entfalten. Auf dieser Grundlage kann sich das Interesse bilden. Die vorausgehende Motivation gelingt nachhaltig auf dem Weg über die Weitung des Wertgesichtsfeldes junger Menschen. Damit wird den Kindern und Jugendlichen deutlich, es fällt ihnen dann gewissermaßen „wie Schuppen von den Augen“, wo etwas zu schaffen, zu tun, etwas oder jemandem zu begegnen, etwas zu erleben ist und wie man sich zu Unannehmlichkeiten einstellen kann.

Auch in der kognitiven Dimension ist auf die Notwendigkeit ausgedehnter *Übungen* und *Anwendungen* zu achten. (Vgl. O.F. Bollnow 1978) In keinem Unterrichtsfach sollten die Übungen und Anwendungen den Eltern überantwortet werden, weil auf diese Weise gerade diejenigen Kinder benachteiligt werden, deren Eltern dazu zeitlich oder intellektuell überfordert sind.

Nachdem in der *emotionalen Dimension* am Beispiel der Angst schon viele Möglichkeiten aufgezeigt worden sind, um sinnleere Eingrenzungen zu vermeiden, möchte ich hier lediglich auf den *psycho-hygienischen Aspekt* eingehen.

Im Rahmen einer Psychohygiene für Schüler bietet sich die *Meditation* an. L.M. Boden (1978, 1983) nennt die folgenden Möglichkeiten, meditative Praxis in den alltäglichen Unterricht zu integrieren:

- kurze Stilleübungen (bis zu fünf Minuten) zu Beginn bzw. während des Unterrichts eignen sich für alle Fächer;
- reden über Meditation, z. B. ihrer Geschichte im Fach Religion bzw. Ethik;
- meditatives Zeichnen, Malen und Modellieren (mit oder ohne Musik), Bildmeditation in Kunsterziehung;
- meditative Hörerfahrung und Vokalimprovisation, meditative Sprachgestaltung, Bild-, Symbol- und Metaphermeditation im Fach Deutsch;
- eutonische Übungen (Eutonie d. i. Wohlgespanntheit, gute Tonusbeschaffenheit im Gegensatz zu Dystonie), meditative Bewegung und meditativer Tanz im Fach Leibeserziehung;
- spezielle Einführungskurse oder Meditationsseminare.

Damit in der Schule der gewünschte Effekt eintritt, sollte der Lehrer meditative Erfahrung haben. Zum Einstieg eignen sich am besten die Stilleübungen bereits mit Schulanfängern.

Für die Psychohygiene in der Schule ist es wichtig, daß alle Schüler in die *Klassengemeinschaft* integriert, ihre *Arbeitsfreude* erweckt, sie zur Pünktlichkeit angeleitet und zur *Zeiteinteilung* befähigt sind. Diese Forderungen gehen zwar bereits auf H. Zulliger (1938, 1942; zit. n. Federn/Meng 1949, S. 7) zurück, sind aber bis heute nicht veraltet.

In diesem Zusammenhang erscheint es unumgänglich auf die individuelle *Psychohygiene für Pädagogen* hinzuweisen, denn wer die seelische Gesundheit „nicht an sich hat, der kann sie keinem anderen mitteilen“. (Th. Bouvet 1949, S. 181) Er kann sich nicht immer verstellen und so tun, als hätte er sie. Der Lehrer muß zur Erhaltung seiner Arbeitskraft, zu der er verpflichtet ist, auf eine gesunde Psyche achten. Am Beispiel der Lehrerangst wird offenkundig, daß der Lehrer genauso zu seinem Recht kommen muß wie der Schüler. Im Rahmen einer individuellen Psychohygiene sollte der Lehrer regelmäßig seine eigene *Befindlichkeit* bilanzieren, seine *Interessen* und *Bedürfnisse* kontinuierlich pflegen, sich *entspannen* und lernen, mit *eigenen und fremden Gefühlen umzugehen*. Folgende Aufgaben muß er erfüllen:

a) Die Selbstakzeptanz ist zu fördern

Der Lehrer muß über seine eigene Person positive Aspekte wissen; er muß Erfolg und Mißerfolg konstruktiv verarbeiten; er muß herausfinden, welche Grundüberzeugungen destruktiver Art sind. So ist es z. B. lebenshinderlich, wenn er sich erst dann wertschätzen kann, nachdem er auf allen Gebieten kompetent geworden ist. Solche überfordernde Sichtweisen sind abzulehnen.

b) Die Bedürfnisbefriedigung fördern

Gerade in der Schule muß der Lehrer mit einem Dauerzustand an Unbefriedigtsein leben. Dagegen kann er sich schützen, wenn er sich bemüht, zu einer inneren Ausgeglichenheit zu gelangen. Zu Hause soll er das machen dürfen, was er glaubt, machen zu müssen. Er muß sich ferner dafür einsetzen, Mißerfolge zu vermeiden und Frustrationen zu verhindern, indem er möglichst viele Werte verwirklicht. Die Erledigung von Aufgaben und Pflichten führt nur zu einer teilweisen Bedürfnisbefriedigung; denn der Beruf ist nur das halbe Leben.

c) Die soziale Kompetenz ist zu fördern

Der Lehrer muß lernen, Informationen gemäß seiner Absicht zu übermitteln und zu verstehen, Gespräche zu führen, Feedback zu geben, aufzunehmen und zu verwerten, wirksam zu loben und zu kritisieren; ferner muß er sich um die Gestaltung eines motivierenden Unterrichts bemühen. Er braucht zudem auch eine Konfliktregelungskompetenz sowie die Fähigkeit, sich durchzusetzen, also seine Wünsche deutlich zu machen und Forderungen anderer gegebenenfalls zurückzuweisen.

d) Die kognitive Kompetenz ist zu fördern

Die kognitive Weiterbildung sollte regelmäßig erfolgen (Bildungsurlaub). Der Lehrer muß aber auch wissen, was ihn bisher daran gehindert hat. Er muß neues Fachwissen praxisrelevant umsetzen (Abonnement von Fachzeitschriften).

e) Die Kompetenz, Streß zu bewältigen, muß gefördert werden

Erst nach einer Analyse der prädisponierenden, auslösenden und aufrechterhaltenden Streßfaktoren können Veränderungen gezielt beginnen. Selbstkontrolle, Durchsetzungsfähigkeit, Veränderung irrationaler Überzeugungen, Ärger- und Aggressionsbewältigung, Angstkontrolle, Veränderung des Sprechers mit sich selbst, Förderung der Selbstakzeptation, Entspannungstraining und aktive Erholung, vorausschauende Krisenbewältigung sind Bereiche, in denen der Lehrer kompetent werden kann.

f) Die Selbstkontrolle ist zu fördern

Der Lehrer muß lernen, Probleme zu strukturieren (z.B. was ist lösbar, was nicht; welches Problem ist wichtig, welches kann vernachlässigt werden?) Er muß die Ziele, die er verfolgt, genau kennen, sie müssen realistisch, erreichbar und evtl. auch kontrollierbar sein. Er muß die Konflikte, die er erlebt, präzise benennen können. Er muß sich selbst beobachten lernen (Selbstdistanzierungsfähigkeit: Wie verarbeite ich den Eindruck, wie wähle ich Handlungen aus, wie vollziehe ich Handlungen, welche Auswirkungen haben meine Handlungen?). Ferner sollte er sich differenziert selbst bewerten können (Real-Ich) und sich selbst auch immer wieder Mut machen.

(Vgl. S. Sieland 1983; H.-Chr. Thalmann 1978; L. Hänsel / K. Dienelt / E. Stransky 1960, S. 27-93; P. Federn / H. Meng 1949.)

Bezüglich der *physischen Dimension* ist eine intensive *Gesundheitserziehung* über das Vormachen und die Aufklärung nötig. Insbesondere spielen Fragen der richtigen Ernährung eine Rolle. An die Pflege einer recht verstandenen Leibes-Erziehung sei wegen ihrer Bedeutung für die Gesamtheit der Erziehung erinnert. (Vgl. Kap. 7.6.) In der physischen Dimension ist die *Körpergeschicklichkeit* zu fördern. Insbesondere die Lust an der Handarbeit gilt es vorteilhaft zu entwickeln. Sie wird in den einschlägigen Fächern oft eher verhindert als hervorgerufen. So könnte beispielsweise jedes Kind lernen, wie Strümpfe zu stricken und zu stopfen sind, wie Knöpfe anzunähen, wie ein Fahrradschlauch geflickt oder im Herd Feuer gemacht wird. Bei systematischer Suche könnte eine Vielzahl an lebenspraktischen Tätigkeiten gefunden werden. Sie sind nötig, weil damit der Trend, beschädigte Dinge wegzuerwerfen, durch die Bereitschaft zu reparieren, ersetzt werden kann.

In der *relationalen Dimension* geht es u.a. um eine kontinuierliche Arbeit an der *Beziehung zu sich selbst*, damit jeder Schüler sich zu akzeptieren bereit ist. In der *Beziehung zum Du* ist eine Soziohygiene zu fordern, in der die Erkenntnisse der Kommunikationspsychologie verwirklicht werden. (Vgl. Schulz von Thun 1983) Ferner ist im Rahmen einer pädagogischen Atmosphäre im Sinn von O. F. Bollnow (1970) der „pädagogische Bezug“ (H. Nohl 1933) auszugestalten (vgl. K. Biller 1981) und auf die Verwirklichung sozialer Fähigkeiten bei Schülern besonders zu achten. Die Arbeit an der *Beziehung zur Kultur* zielt auf die Sinnfindung im Umgang mit Kulturgütern und ist die Domäne des Unterrichts im engen Sinn. Die Arbeit an der *Beziehung zur Zivilisation* zielt auf die Bewährung des Menschlichen im Zivilisationsprozeß. In der *Beziehung zur Natur* sollte das „Wohnen“, das Wohlfühlen dominieren. Die Natur muß dabei frei von menschlichen Attributen gehalten werden. Sie ist also weder als feindlich noch freundlich, sondern als „neutral“ oder „chaotisch strukturiert“ zu betrachten. Die Schüler sollten erkennen, daß das noch lange nicht erforschte diffizile Zusammenspiel vielfältiger Faktoren es dem Menschen in moralischer Hinsicht untersagt, größere, in den Folgen unabsehbare Eingriffe in das Gesamtgefüge vorzunehmen. Der Mensch muß lernen, in der Natur zu leben und nicht auf deren Kosten. Die *Beziehung zu Raum und Zeit* soll erreichen, daß die

Schüler lernen, behaglich in Zeit und Raum zu „wohnen“ und damit „gelassen“ zu leben. (Vgl. O.F. Bollnow 1971, 1984c, 1972) Die Forderung „Was Du tust, tue es ganz!“ verlangt von Kindern viel Überwindung, aber sie kommt deren Wunsch nach Vollständigkeit, Korrektheit und Schönheit entgegen. Die *Beziehung zum* (denknotwendigen) *Transzendenten* zielt auf die Entwicklung der Glaubensfähigkeit, die wiederum das Geborgenheitsgefühl verstärken kann.

Entscheidend ist es nun, daß im integrativen Bildungskonzept alle genannten Bereiche und die darin „ruhenden“ möglichen Potentialitäten mit für sie gleicher Intensität herausgefordert und auf diesem Weg „zum Leben erweckt“, also Wirklichkeit werden. Jegliche Einseitigkeit im Angebot muß daher unterbunden werden.

Welche Folgen zeigt nun ein derartiges pädagogisches Handeln?

Das im Sinne des integrativen Bildungskonzepts praktizierte pädagogische Handeln wirkt auf den Lehrer, den Unterricht und das Kollegium positiv.

Der *Lehrer* wird sich um seine eigene Erziehung und Bildung bemühen; denn nur wer erzogen und gebildet ist – und das kann jeder erreichen –, kann andere erziehen und bilden. Er teilt dem Schüler die optimistische Prämisse mit: „Das gibt es nicht, daß wir miteinander nicht auskommen. Keiner von uns braucht der Verlierer zu sein. Wir beide sind die Gewinner.“

Jene Lehrer, die z.B. mit sich selbst nicht ins Reine kommen, mit ihrer Familie Probleme haben, mit dem Schulleiter oder der Schulaufsicht im Streit liegen, haben es sehr schwer, ihre ganze Energie auf die Schüler zu verwenden. Sie haben vielfach nicht die nötige Ruhe und Gelassenheit, nehmen sich nicht die nötige Zeit, um Probleme ihrer Schüler anzuhören, finden oft nicht die rechten Worte und verletzen die Schüler, fühlen sich selbst aber allzu leicht angegriffen, sind persönlich beleidigt und ziehen sich dann auf die bloße Vermittlung oder gar nur auf die verbale Mitteilung von Wissensinhalten zurück. Eigeninitiative und mitreißende Führung fehlen. Stattdessen machen sich Rigidität und Härte breit. Die Ausführungen über die integrative Erziehungs- und Bildungskonzeption hilft dem Lehrer, Zusammenhänge zu sehen und aus seinen Problemen herauszukommen.

Die positiven Auswirkungen auf den *Unterricht* sind darin zu sehen, daß der Lehrer methodische und didaktische Aktivitäten mit erzieherischen Aktivitäten verbindet. Der Schüler wird in seinen zahlreichen Körperfunktionen angesprochen. Die Forderung nach Sinnhaftigkeit wird im Unterricht verwirklicht. Kurz: Alle Dimensionen des Menschen kommen zu ihrem Recht, werden entwickelt und gepflegt. Dadurch wird der Unterricht abwechslungsreicher, im wahrsten Sinn des Wortes reiz-voller und somit auch wert- und sinn-voller. Das wiederum erfreut Lehrer und Schüler gleichermaßen, wodurch sich ein entspanntes Unterrichtsklima bildet. Stichwortartig könnte man von der „Öffnung“ des Unterrichts sprechen, wodurch möglichst viel Leben in ihn einströmen kann und die Schüler möglichst nahe an das „Leben“ mit seinen vielfältigen Lernorten herankommen können.

Jene Lehrer, die mit ihrem Unterricht zufrieden sind, werden heiter gestimmt sein. Dadurch fällt es ihnen leicht, auf ihre *Kollegen* zuzugehen. Sie haben ihre Gedanken frei für die Sorgen und Freuden anderer Menschen. Die Bitte eines Kollegen um gelegentliche Hilfe schafft Vertrauen. Das *Arbeitsklima* an der Schule ist positiv; die Lehrer fühlen sich wohl.

Pädagogisches Handeln nach dem integrativen Bildungskonzept zieht weitere positive

Kreise. Es prägt sich auch in der *Gestaltung des Klassenraumes*, des *Schulhauses* und des *Schulhofs* aus. Die beteiligten Lehrer und Schüler können erleben, welche Vorteile sie von pädagogischen Handlungen erwarten können und verstärken daraufhin ihre Bemühungen in dieser Richtung; denn jeder möchte Gutes erfahren. Dadurch wird aus der Schule ein Lebensort, weil im hier vertretenen pädagogischen Handeln der *Primat des Humanum* gegenüber allen anderen dominiert. Die Forderung des Humanum hat den Sinn, weniger nach dem „Guthaben“, „Wohlhaben“ und Schein als vielmehr nach „Wohlsein“ und „Gutsein“ zu streben.

Pädagogisches Handeln versucht immer dem ganzen Menschen als unteilbare, aktive Ganzheit und Einheit, eben als Individuum gerecht zu werden. Das läßt sich jedoch nur in *unstetiger Weise* bewerkstelligen und entzieht sich damit einer rationalen Planung weitgehend. Weder jeder Schüler noch der Lehrer wird demnach in jedem Augenblick des Schultages zufriedengestellt sein. Dies muß jeder als unabänderliche Gegebenheit akzeptieren und wertfrei betrachten sowie geduldig ertragen lernen.

Pädagogisches Handeln versucht insgesamt die *Qualität des Lebens* junger Menschen zu erhöhen. Die Schule ist daher nicht nur eine Anstalt zum Erwerb nützlichen Wissens (Betonung des Habens), sondern sie ist auch eine Stätte pädagogischer Begegnung, in der die Qualifikationen zum humanen Leben erworben werden können (Betonung des Seins). Leben kann nur durch Leben erworben werden. Die Zeit, die die Menschen in der Schule verbringen, ist somit nicht als Schulzeit, sondern als *Lebenszeit* zu verstehen. So gesehen muß die Qualität der Schule verbessert werden, denn die Qualität des Lebens von Lehrern und Schülern steht auf dem Spiel. Das Leben ist viel zu kostbar als daß es vermiest, vergällt, geringschätzig behandelt oder gar möglichst schnell durchlebt werden soll. Das Leben muß vielmehr ausgekostet werden.

Pädagogisches Handeln wirkt schließlich im Bereich der Beziehungen zwischen *Schule und Elternschaft* positiv. Mißtrauen kann abgebaut, Mißverständnisse können aufgeklärt und Vorhaben rechtzeitig vorgestellt, begründet und zur Diskussion gestellt werden. Positive Rückmeldungen durch die Kinder signalisieren den Eltern, daß es die Lehrer in der Schule mit ihnen tatsächlich gut meinen und sich um das Wohl ihrer Kinder abmühen, mehr als sie dies „von Amts wegen“ müßten. Als Reaktion darauf sind auch die Eltern bereit, mehr als gewöhnlich für die Schule zu tun.

Diese erwähnten Auswirkungen pädagogischen Handelns mögen den Eindruck einer allzu optimistischen Sichtweise erwecken. Aber: Warum versuchen es die Zweifler nicht einmal? Der Einsatz würde sich lohnen, weil das Risiko gering ist. Wir müssen uns angewöhnen, weniger von Anfang an ein Projekt zu kritisieren, sondern es in Versuchen zu erproben. Über die Ratio allein können nicht alle Faktoren der Wirklichkeit erfaßt werden. Ein ungebrochener pädagogischer Optimismus ist daher angebracht: trotzdem Ja zur Erziehung sagen!

9. Literatur

- Abb, Edmund: Allgemeine Erziehungs- und Bildungslehre. Ein Lehrbuch. Paderborn: Schöningh 1932.
- Abraham, K.: „Notes on psychoanalytic investigation of manic depressive insanity and allied conditions“. – In: *Selected Papers on Psychoanalysis*. New York: Basic Books 1960, S. 137–156.
- Akisal, H. S. / McKinney, Jr. W. T.: „Depressive Disorders: Toward a unified hypothesis“. – In: *Science* 182/1973/1, S. 20–28.
- Ammon, G.: „Die Rolle des Körpers in der Psychoanalyse“. – In: *Integrative Therapie*. 1975/2/3, S. 58–76.
- Aschoff, Jürgen: „Wie gestört ist der circadiane Rhythmus bei Depressiven?“ – In: Heimann, H. / Giedke, H. (Hrsg.): *Neue Perspektiven in der Depressionsforschung*. Bern: Huber 1980, S. 88–99.
- Asmus, W.: *Herbart in seiner und unserer Zeit*. Essen: neue deutsche Schule 1972 (neue pädagogische Bemühungen. Bd. 51).
- Asperger, H.: *Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorgerinnen*. Wien: Springer, 3. Aufl. 1961. (Erstm. 1952).
- Aust, S.: „Gesundheitserziehung in der Schule – Auftrag und Aufgabe zugleich“. – In: *Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung* (Hrsg.) 1983, S. 47–53.
- Bart, P.: „Depression: A sociological theory“. – In P. Roman / H. Trice (Ed.): *Explorations in psychiatric sociology*. Philadelphia: FA David 1974.
- Barzun, J.: *Pathologie des Intellekts. Die mißachtete Bildung in der westlichen Welt*. Düsseldorf: Econ 1961. (Erstm. New York 1959).
- Bauriedl, Thea: *Beziehungsanalyse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.
- Beck, A. T.: *Depression. Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper & Row 1967.
- Becker, E.: *The revolution in psychiatry*. London: Free Press of Glencoe 1964.
- Beer, U.: „Wichtigkeit und Wandel der Werte“. – In: *Unsere Jugend* 32/1981/1, S. 1–5.
- Besser, H. / Wöbcke, M. / Ziegenspeck, J.: *Der Schülerbeobachtungsbogen. Ein Beobachtungsinstrument zur Verbesserung der Lerndiagnose*. Braunschweig: Westermann 1977 (Psychologie und Erziehung).
- Betz, D. / Breuninger, H.: *Teufelskreis Lernstörungen*. München: Urban & Schwarzenberg 1982.
- Bibring, E.: „The mechanism of depression“. – In: Greenacre, P. O. (Ed.): *Affective disorders*. New York: International University Press 1965, S. 13–48.
- Biller, K.: *Unterrichtsstörungen*. Stuttgart: Klett, 2. Aufl. 1981.
- Biller, K.: „Selbstverwirklichung durch Leidensfähigkeit?“ – In: *Pädagogische Welt*, 41/1987/1, S. 39–42.
- Binder, H.: *Die menschliche Person*. Bern: Huber 1964.
- Binder, H.: „Über die Angst“. – In: *Schweiz. Med. Wschr.* 79/1949, S. 705.
- Birkmayer, W.: *Depression. Biochemie, Klinik, Therapie*. Köln-Lövenich: Dt. Ärzte Verlag, 3. Aufl. 1980 (erstmalig 1978).
- Blaser, P. / Poeldinger, W.: „Angst als geistesgeschichtliches Phänomen und naturwissenschaftliches Problem“. – In: Kielholz, P. (Hrsg.) 1967, S. 11–36.
- Blöschl, L.: *Psychosoziale Aspekte der Depression*. Bern: Huber 1978.
- Boden, L. M.: *Meditation und pädagogische Praxis*. München: Kösel 1978.
- Boden, L. M.: „Meditative Methoden in der Pädagogik“. – In: Fittkau, B. (Hrsg.) 1983, Bd. 2, S. 564–583.

e) Die Kompetenz, Streß zu bewältigen, muß gefördert werden

Erst nach einer Analyse der prädisponierenden, auslösenden und aufrechterhaltenden Streßfaktoren können Veränderungen gezielt beginnen. Selbstkontrolle, Durchsetzungsfähigkeit, Veränderung irrationaler Überzeugungen, Ärger- und Aggressionsbewältigung, Angstkontrolle, Veränderung des Sprechers mit sich selbst, Förderung der Selbstakzeptation, Entspannungstraining und aktive Erholung, vorausschauende Krisenbewältigung sind Bereiche, in denen der Lehrer kompetent werden kann.

f) Die Selbstkontrolle ist zu fördern

Der Lehrer muß lernen, Probleme zu strukturieren (z. B. was ist lösbar, was nicht; welches Problem ist wichtig, welches kann vernachlässigt werden?) Er muß die Ziele, die er verfolgt, genau kennen, sie müssen realistisch, erreichbar und evtl. auch kontrollierbar sein. Er muß die Konflikte, die er erlebt, präzise benennen können. Er muß sich selbst beobachten lernen (Selbstdistanzierungsfähigkeit: Wie verarbeite ich den Eindruck, wie wähle ich Handlungen aus, wie vollziehe ich Handlungen, welche Auswirkungen haben meine Handlungen?). Ferner sollte er sich differenziert selbst bewerten können (Real-Ich) und sich selbst auch immer wieder Mut machen.

(Vgl. S. Sieland 1983; H.-Chr. Thalmann 1978; L. Hänsel / K. Dienelt / E. Stransky 1960, S. 27–93; P. Federn / H. Meng 1949.)

Bezüglich der *physischen Dimension* ist eine intensive *Gesundheitserziehung* über das Vormachen und die Aufklärung nötig. Insbesondere spielen Fragen der richtigen Ernährung eine Rolle. An die Pflege einer recht verstandenen Leibes-Erziehung sei wegen ihrer Bedeutung für die Gesamtheit der Erziehung erinnert. (Vgl. Kap. 7.6.) In der physischen Dimension ist die *Körpergeschicklichkeit* zu fördern. Insbesondere die Lust an der Handarbeit gilt es vorteilhaft zu entwickeln. Sie wird in den einschlägigen Fächern oft eher verhindert als hervorgerufen. So könnte beispielsweise jedes Kind lernen, wie Strümpfe zu stricken und zu stopfen sind, wie Knöpfe anzunähen, wie ein Fahrradschlauch geflickt oder im Herd Feuer gemacht wird. Bei systematischer Suche könnte eine Vielzahl an lebenspraktischen Tätigkeiten gefunden werden. Sie sind nötig, weil damit der Trend, beschädigte Dinge wegzuerwerfen, durch die Bereitschaft zu reparieren, ersetzt werden kann.

In der *relationalen Dimension* geht es u. a. um eine kontinuierliche Arbeit an der *Beziehung zu sich selbst*, damit jeder Schüler sich zu akzeptieren bereit ist. In der *Beziehung zum Du* ist eine Soziohygiene zu fordern, in der die Erkenntnisse der Kommunikationspsychologie verwirklicht werden. (Vgl. Schulz von Thun 1983) Ferner ist im Rahmen einer pädagogischen Atmosphäre im Sinn von O. F. Bollnow (1970) der „pädagogische Bezug“ (H. Nohl 1933) auszugestalten (vgl. K. Biller 1981) und auf die Verwirklichung sozialer Fähigkeiten bei Schülern besonders zu achten. Die Arbeit an der *Beziehung zur Kultur* zielt auf die Sinnfindung im Umgang mit Kulturgütern und ist die Domäne des Unterrichts im engen Sinn. Die Arbeit an der *Beziehung zur Zivilisation* zielt auf die Bewährung des Menschlichen im Zivilisationsprozeß. In der *Beziehung zur Natur* sollte das „Wohnen“, das Wohlfühlen dominieren. Die Natur muß dabei frei von menschlichen Attributen gehalten werden. Sie ist also weder als feindlich noch freundlich, sondern als „neutral“ oder „chaotisch strukturiert“ zu betrachten. Die Schüler sollten erkennen, daß das noch lange nicht erforschte diffizile Zusammenspiel vielfältiger Faktoren es dem Menschen in moralischer Hinsicht untersagt, größere, in den Folgen unabsehbare Eingriffe in das Gesamtgefüge vorzunehmen. Der Mensch muß lernen, in der Natur zu leben und nicht auf deren Kosten. Die *Beziehung zu Raum und Zeit* soll erreichen, daß die

Schüler lernen, behaglich in Zeit und Raum zu „wohnen“ und damit „gelassen“ zu leben. (Vgl. O.F. Bollnow 1971, 1984c, 1972) Die Forderung „Was Du tust, tue es ganz!“ verlangt von Kindern viel Überwindung, aber sie kommt deren Wunsch nach Vollständigkeit, Korrektheit und Schönheit entgegen. Die *Beziehung zum* (denknotwendigen) *Transzendenten* zielt auf die Entwicklung der Glaubensfähigkeit, die wiederum das Geborgenheitsgefühl verstärken kann.

Entscheidend ist es nun, daß im integrativen Bildungskonzept alle genannten Bereiche und die darin „ruhenden“ möglichen Potentialitäten mit für sie gleicher Intensität herausgefordert und auf diesem Weg „zum Leben erweckt“, also Wirklichkeit werden. Jegliche Einseitigkeit im Angebot muß daher unterbunden werden.

Welche Folgen zeigt nun ein derartiges pädagogisches Handeln?

Das im Sinne des integrativen Bildungskonzepts praktizierte pädagogische Handeln wirkt auf den Lehrer, den Unterricht und das Kollegium positiv.

Der *Lehrer* wird sich um seine eigene Erziehung und Bildung bemühen; denn nur wer erzogen und gebildet ist – und das kann jeder erreichen –, kann andere erziehen und bilden. Er teilt dem Schüler die optimistische Prämisse mit: „Das gibt es nicht, daß wir miteinander nicht auskommen. Keiner von uns braucht der Verlierer zu sein. Wir beide sind die Gewinner.“

Jene Lehrer, die z.B. mit sich selbst nicht ins Reine kommen, mit ihrer Familie Probleme haben, mit dem Schulleiter oder der Schulaufsicht im Streit liegen, haben es sehr schwer, ihre ganze Energie auf die Schüler zu verwenden. Sie haben vielfach nicht die nötige Ruhe und Gelassenheit, nehmen sich nicht die nötige Zeit, um Probleme ihrer Schüler anzuhören, finden oft nicht die rechten Worte und verletzen die Schüler, fühlen sich selbst aber allzu leicht angegriffen, sind persönlich beleidigt und ziehen sich dann auf die bloße Vermittlung oder gar nur auf die verbale Mitteilung von Wissensinhalten zurück. Eigeninitiative und mitreißende Führung fehlen. Stattdessen machen sich Rigidität und Härte breit. Die Ausführungen über die integrative Erziehungs- und Bildungskonzeption hilft dem Lehrer, Zusammenhänge zu sehen und aus seinem Problemem herauszukommen.

Die positiven Auswirkungen auf den *Unterricht* sind darin zu sehen, daß der Lehrer methodische und didaktische Aktivitäten mit erzieherischen Aktivitäten verbindet. Der Schüler wird in seinen zahlreichen Körperfunktionen angesprochen. Die Forderung nach Sinnhaftigkeit wird im Unterricht verwirklicht. Kurz: Alle Dimensionen des Menschen kommen zu ihrem Recht, werden entwickelt und gepflegt. Dadurch wird der Unterricht abwechslungsreicher, im wahrsten Sinn des Wortes reiz-voller und somit auch wert- und sinn-voller. Das wiederum erfreut Lehrer und Schüler gleichermaßen, wodurch sich ein entspanntes Unterrichtsklima bildet. Stichwortartig könnte man von der „Öffnung“ des Unterrichts sprechen, wodurch möglichst viel Leben in ihn einströmen kann und die Schüler möglichst nahe an das „Leben“ mit seinen vielfältigen Lernorten herankommen können.

Jene Lehrer, die mit ihrem Unterricht zufrieden sind, werden heiter gestimmt sein. Dadurch fällt es ihnen leicht, auf ihre *Kollegen* zuzugehen. Sie haben ihre Gedanken frei für die Sorgen und Freuden anderer Menschen. Die Bitte eines Kollegen um gelegentliche Hilfe schafft Vertrauen. Das *Arbeitsklima* an der Schule ist positiv; die Lehrer fühlen sich wohl.

Pädagogisches Handeln nach dem integrativen Bildungskonzept zieht weitere positive

Kreise. Es prägt sich auch in der *Gestaltung des Klassenraumes*, des *Schulhauses* und des *Schulhofs* aus. Die beteiligten Lehrer und Schüler können erleben, welche Vorteile sie von pädagogischen Handlungen erwarten können und verstärken daraufhin ihre Bemühungen in dieser Richtung; denn jeder möchte Gutes erfahren. Dadurch wird aus der Schule ein Lebensort, weil im hier vertretenen pädagogischen Handeln der *Primat des Humanum* gegenüber allen anderen dominiert. Die Forderung des Humanum hat den Sinn, weniger nach dem „Guthaben“, „Wohlhaben“ und Schein als vielmehr nach „Wohlsein“ und „Gutsein“ zu streben.

Pädagogisches Handeln versucht immer dem ganzen Menschen als unteilbare, aktive Ganzheit und Einheit, eben als Individuum gerecht zu werden. Das läßt sich jedoch nur in *unstetiger Weise* bewerkstelligen und entzieht sich damit einer rationalen Planung weitgehend. Weder jeder Schüler noch der Lehrer wird demnach in jedem Augenblick des Schultages zufriedengestellt sein. Dies muß jeder als unabänderliche Gegebenheit akzeptieren und wertfrei betrachten sowie geduldig ertragen lernen.

Pädagogisches Handeln versucht insgesamt die *Qualität des Lebens* junger Menschen zu erhöhen. Die Schule ist daher nicht nur eine Anstalt zum Erwerb nützlichen Wissens (Betonung des Habens), sondern sie ist auch eine Stätte pädagogischer Begegnung, in der die Qualifikationen zum humanen Leben erworben werden können (Betonung des Seins). Leben kann nur durch Leben erworben werden. Die Zeit, die die Menschen in der Schule verbringen, ist somit nicht als Schulzeit, sondern als *Lebenszeit* zu verstehen. So gesehen muß die Qualität der Schule verbessert werden, denn die Qualität des Lebens von Lehrern und Schülern steht auf dem Spiel. Das Leben ist viel zu kostbar als daß es vermiest, vergällt, geringschätzig behandelt oder gar möglichst schnell durchlebt werden soll. Das Leben muß vielmehr ausgekostet werden.

Pädagogisches Handeln wirkt schließlich im Bereich der Beziehungen zwischen *Schule und Elternschaft* positiv. Mißtrauen kann abgebaut, Mißverständnisse können aufgeklärt und Vorhaben rechtzeitig vorgestellt, begründet und zur Diskussion gestellt werden. Positive Rückmeldungen durch die Kinder signalisieren den Eltern, daß es die Lehrer in der Schule mit ihnen tatsächlich gut meinen und sich um das Wohl ihrer Kinder abmühen, mehr als sie dies „von Amts wegen“ müßten. Als Reaktion darauf sind auch die Eltern bereit, mehr als gewöhnlich für die Schule zu tun.

Diese erwähnten Auswirkungen pädagogischen Handelns mögen den Eindruck einer allzu optimistischen Sichtweise erwecken. Aber: Warum versuchen es die Zweifler nicht einmal? Der Einsatz würde sich lohnen, weil das Risiko gering ist. Wir müssen uns angewöhnen, weniger von Anfang an ein Projekt zu kritisieren, sondern es in Versuchen zu erproben. Über die Ratio allein können nicht alle Faktoren der Wirklichkeit erfaßt werden. Ein ungebrochener pädagogischer Optimismus ist daher angebracht: trotzdem Ja zur Erziehung sagen!

9. Literatur

- Abb, Edmund: Allgemeine Erziehungs- und Bildungslehre. Ein Lehrbuch. Paderborn: Schöningh 1932.
- Abraham, K.: „Notes on psychoanalytic investigation of manic depressive insanity and allied conditions“. – In: Selected Papers on Psychoanalysis. New York: Basic Books 1960, S. 137–156.
- Akisal, H. S. / McKinney, Jr. W. T.: „Depressive Disorders: Toward a unified hypothesis“. – In: Science 182/1973/1, S. 20–28.
- Ammon, G.: „Die Rolle des Körpers in der Psychoanalyse“. – In: Integrative Therapie. 1975/2/3, S. 58–76.
- Aschoff, Jürgen: „Wie gestört ist der circadiane Rhythmus bei Depressiven?“ – In: Heimann, H. / Giedke, H. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Depressionsforschung. Bern: Huber 1980, S. 88–99.
- Asmus, W.: Herbart in seiner und unserer Zeit. Essen: neue deutsche Schule 1972 (neue pädagogische Bemühungen. Bd. 51).
- Asperger, H.: Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorgerinnen. Wien: Springer, 3. Aufl. 1961. (Erstm. 1952).
- Aust, S.: „Gesundheitserziehung in der Schule – Auftrag und Aufgabe zugleich“. – In: Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung (Hrsg.) 1983, S. 47–53.
- Bart, P.: „Depression: A sociological theory“. – In P. Roman / H. Trice (Ed.): Explorations in psychiatric sociology. Philadelphia: FA David 1974.
- Barzun, J.: Pathologie des Intellekts. Die mißachtete Bildung in der westlichen Welt. Düsseldorf: Econ 1961. (Erstm. New York 1959).
- Bauriedl, Thea: Beziehungsanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.
- Beck, A. T.: Depression. Clinical, experimental, and theoretical aspects. New York: Harper & Row 1967.
- Becker, E.: The revolution in psychiatry. London: Free Press of Glencoe 1964.
- Beer, U.: „Wichtigkeit und Wandel der Werte“. – In: Unsere Jugend 32/1981/1, S. 1–5.
- Besser, H. / Wöbcke, M. / Ziegenspeck, J.: Der Schülerbeobachtungsbogen. Ein Beobachtungsinstrument zur Verbesserung der Lern diagnose. Braunschweig: Westermann 1977 (Psychologie und Erziehung).
- Betz, D. / Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen. München: Urban & Schwarzenberg 1982.
- Bibring, E.: „The mechanism of depression“. – In: Greenacre, P. O. (Ed.): Affective disorders. New York: International University Press 1965, S. 13–48.
- Biller, K.: Unterrichtsstörungen. Stuttgart: Klett, 2. Aufl. 1981.
- Biller, K.: „Selbstverwirklichung durch Leidensfähigkeit?“ – In: Pädagogische Welt, 41/1987/1, S. 39–42.
- Binder, H.: Die menschliche Person. Bern: Huber 1964.
- Binder, H.: „Über die Angst“. – In: Schweiz. Med. Wschr. 79/1949, S. 705.
- Birkmayer, W.: Depression. Biochemie, Klinik, Therapie. Köln-Lövenich: Dt. Ärzte Verlag, 3. Aufl. 1980 (erstmalig 1978).
- Blaser, P. / Poeldinger, W.: „Angst als geistesgeschichtliches Phänomen und naturwissenschaftliches Problem“. – In: Kielholz, P. (Hrsg.) 1967, S. 11–36.
- Blöschl, L.: Psychosoziale Aspekte der Depression. Bern: Huber 1978.
- Boden, L. M.: Meditation und pädagogische Praxis. München: Kösel 1978.
- Boden, L. M.: „Meditative Methoden in der Pädagogik“. – In: Fittkau, B. (Hrsg.) 1983, Bd. 2, S. 564–583.

- Bohnsack, F.: „Versuche mit Unterricht – Reform zwischen Resignation und Notwendigkeit“. – In: Twellmann, W. (Hrsg.) 1981, Bd. 4, 2, S. 846–868.
- Bollnow, O.F.: „Ärger“. – In: Ders.: *Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2. Aufl. 1957, S. 95–101 (erst. 1947)
- Bollnow, O.F.: „Erziehung zur Urteilsfähigkeit“ (1962a). – In: *Neue Sammlung* 1962/2, S. 51–64.
- Bollnow, O.F.: *Maß und Vermessenheit des Menschen. Philosophische Aufsätze neue Folge.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1962 (b).
- Bollnow, O.F.: *Einfache Sittlichkeit.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 4. Aufl. 1968.
- Bollnow, O.F.: *Die pädagogische Atmosphäre.* Heidelberg: Quelle & Meyer, 4. Aufl. 1970.
- Bollnow, O.F.: *Das Verhältnis zur Zeit.* Heidelberg: Quelle & Meyer 1972.
- Bollnow, O.F.: *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik.* Essen: Neue deutsche Schule, 3. Auflage 1975.
- Bollnow, O.F.: *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung.* Freiburg i. Br.: Herder 1978 (Herderbücherei Bd. 9058).
- Bollnow, O.F.: *Diskussionsbeitrag zum „Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls“.* – In: *Neue Sammlung* 19/1979 (a)/6, S. 565–569.
- Bollnow, O.F.: *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus.* Stuttgart: Kohlhammer, 6. Aufl. 1979 (b) (erst. 1955).
- Bollnow, O.F.: *Das Wesen der Stimmungen.* Frankfurt/M.: Klostermann, 6. Aufl. 1980 (erst. 1941).
- Bollnow, O.F.: *Existenzphilosophie.* Stuttgart: Kohlhammer, 9. Aufl. 1984 (a) (erst. 1955).
- Bollnow, O.F.: *Existenzphilosophie und Pädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer, 6. Aufl. 1984 (b) (erst. 1959).
- Bollnow, O.F.: *Mensch und Raum.* Stuttgart: Kohlhammer, 5. Aufl. 1984 (c) (erst. 1963) – 2. Aufl. 1971.
- Bouvet, Th.: „Psychohygiene am Psychohygieniker“. – In: Federn/Meng (Hrsg.) 1949, Bd. 1, S. 181.
- Bowlby, J.: „Grief and mourning in infancy and early childhood“. – In: *Psychoanalyt. Study. Child* 15/1960, S. 9–52.
- Braun, W.: *Emanzipation als pädagogisches Problem.* Stuttgart: Metzler 1977.
- Bresser, P.H.: „Verantwortung und Verantwortlichkeit. Vom Sinn der Schuld“. – In: Karwatzki, I. (Hrsg.): *Sinn-voll heilen.* Freiburg i. Br.: Herder 1984, S. 91–102.
- Brezinka, W.: *Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation.* Stuttgart: Klett, 2. Aufl. 1961 (erst. 1957).
- Brück, H.: *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1978.
- Brückner, P.: „Pathologie des Gehorsams“ (1966). – In: A. Flitner / H. Scheuerl (Hrsg.): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken.* München: Piper, 8. Aufl. 1974, S. 98–112.
- Buber, M.: *Das dialogische Prinzip.* Heidelberg: Schneider 1973.
- Bunney, E.W. / Davis, J.M.: „Norepinephrine in depressive reactions“. – In: *Arch. Gen. Psychiatr.* 13/1965, S. 483–494.
- Buytendijk, F.J.J.: *Prolegomena einer anthropologischen Physiologie.* Salzburg: Müller 1967.
- Christmann, H.: *Mogeln in der Schule. Bestandsaufnahme und empirische Analyse bedingender Faktoren.* Braunschweig: Westermann 1978.
- Clyne, M.B.: *Schulkrank? Schulverweigern als Folge psychischer Störungen.* Stuttgart: Klett 1969.
- Coppe, A.: „The biochemistry of affective disorders“. – In: *Br. J. Psychiatr.* 113/1967, S. 1237–1243.

- Correll, W.: Lernstörungen beim Schulkind. Ursachen, Formen, Überwindungsmöglichkeiten. Donauwörth: Auer, 2. Aufl. 1964.
- Costello, C. G.: „Depression: Loss of reinforcement or loss of reinforcer's effectiveness?“ – In: Behav. Therapy 3/1973, S. 240.
- Dahrendorf, R.: Die angewandte Aufklärung. Gesellschaft und Soziologie in Amerika. München: Piper 1963.
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen 1965.
- Danner, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Reinhardt 1979 (UTB 947).
- Danner, H.: „Überlegungen zu einer ‚sinn‘-orientierten Pädagogik“. – In: Langeveld, M. J. / Danner, H. 1981, S. 107–160.
- Dembo, T.: „Der Ärger als dynamisches Problem“. – In: Psychologische Forschung 15/1931, S. 1–44.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970.
- Dienelt, K.: Erziehung zur Verantwortlichkeit. Die Existenzanalyse V.E. Frankls und ihre Bedeutung für die Erziehung. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1955.
- Dienelt, K.: Pädagogische Anthropologie. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1970.
- Dienelt, K.: Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik. Konstruktiv-analytische Reflexionen zum Thema „Pädagogische Anthropologie“. Kastellaun: Henn 1977.
- Dietrich, I. u. a.: Schulverdrossenheit. Königstein i. Ts.: Scriptor 1978.
- Dilthey, W.: „Schulreformen und Schulstuben“ (1890). – In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. VI, 2. Hälfte, Leipzig: Teubner, 2. Aufl. 1938, S. 83–89.
- Drechsler, J.: „Die pädagogische Verantwortung“ (1960). – In: Gerner, B. (Hrsg.) Die personale Erziehung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1965, S. 404–423.
- Dreikurs, R. / Grey, L.: Kinder lernen aus den Folgen. Freiburg i. Br.: Herder, 3. Aufl. 1978.
- Dreizel, H. P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Eine Pathologie des Alltagslebens. Stuttgart: Enke, 3. Aufl. 1980.
- Edelmann, W.: „Lernpsychologie“. – In: Fittkau, B. (Hrsg.) 1983, Bd. 1, S. 145–172.
- Esser, J.: Angst in Schule und Hochschule. Braunschweig: Westermann 1978.
- Federn, P. / H. Meng (Hrsg.): Die Psychohygiene. Grundlagen und Ziele. Hrsg. von M. Pfister-Ammende. (Reihe: Bücher des Werdenden. Zweite Reihe, Band 2) Bern: Huber 1949.
- Ferster, C. B.: „Animal behavior and mental illness“. – In: Psychol. Rev. 16/1966, S. 145–156.
- Fink, E.: Erziehungswissenschaft und Lebensjahre. Freiburg i. Br., Rombach 1970.
- Fischer, W.: Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun: Henn 1978. (Grundfragen systematischer Pädagogik. Herausg. von W. Fischer, D. Löwisch, J. Ruhloff).
- Fittkau, B. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung. Braunschweig: Westermann / Pedersen 1983, 2 Bände.
- Flitner, W.: „Erziehungsziele und Lebensformen. Der Zusammenhang von Leben und Erziehung“ (1954). – In: Ders.: Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1965, S. 176–192. (Erstdruck: Ders.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett 1954, S. 32–48.)
- Flügge, J. (Hrsg.): Zur Pathologie des Unterrichts. Befragung des pädagogischen Fortschritts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971.
- Frankl, V. E.: ... trotzdem Ja zum Leben sagen. Drei Vorträge. Wien: Deuticke 1946.
- Frankl, V. E.: „Pathologie des Zeitgeistes“. – In: Ders.: Homo patiens 1950, S. 45–52.
- Frankl, V. E.: Homo patiens. Versuch einer Pathodizee. Wien: Deuticke 1950.
- Frankl, V. E.: Pathologie des Zeitgeistes. Rundfunkvorträge über Seelenheilkunde. Wien: Deuticke 1955.

- Frankl, V.E.: Theorie und Therapie der Neurosen. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse. Wien: Urban & Schwarzenberg 1956.
- Frankl, V.E. / V.E. Freiherr von Gebtsattel / J.H. Schultz (Hrsg.): Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie unter Einschluß wichtiger Grenzgebiete. 5 Bde. München: Urban & Schwarzenberg 1957–1961; Band 3, 1959.
- Frankl, V.E.: Der Wille zum Sinn. Bern: Huber 1972 (3. Aufl. 1982, a).
- Frankl, V.E.: Das Leiden am sinnlosen Leben. Freiburg i.Br.: Herder, 7. Aufl. 1981, S. 75–79 (erst. 1971).
- Frankl, V.E.: Die Psychotherapie in der Praxis. Eine kasuistische Einführung für Ärzte. Wien: Deuticke 1961, 4. Aufl. 1982b (erst. 1947).
- Freud, S.: Zur Psychopathologie des Alltagslebens. Frankfurt/M.: Fischer 1981 (erst. 1901).
- Freud, S.: „Mourning and melancholia“ (1917). – In: Ders.: Collected Papers. London: Hogarth 1950, S. 152–172.
- Freyer, H.: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1955.
- Freyhoff, U.: „Bildsamkeit als didaktisches Problem“. – In: Röhrs, H. (Hrsg.): Didaktik. Frankfurt/M.: Akadem. Verlagsges. 1971, S. 118–129.
- Friedrich, C.J.: Pathologie der Politik. Die Funktion der Mißstände: Gewalt, Verrat, Korruption, Geheimhaltung, Propaganda. Frankfurt/M.: Herder & Herder 1973.
- Fröhlich, W.D.: „Angst und Furcht“. – In: Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Band 2/II: Motivation. Göttingen: Hogrefe 1965, S. 536ff.
- Fromm, E.: The fear of freedom. London: Kegan 1943.
- Fromm, E.: Die Kunst des Liebens. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1980. (erst. 1956).
- Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1981 u.ö.
- Fuss, A. / W. Bärsch: Die Behandlung schwieriger Kinder im Unterricht. Villingen: Neckar 1973.
- Gärtner-Harnach, V.: Angst und Leistung. Weinheim: Beltz 1972.
- Gärtner-Harnach, V.: Fragebogen für Schüler FS 5–10. Weinheim: Beltz 1973.
- Gasquéres: „Kranksein – dennoch leben?“ – In: Längle, A. (Hrsg.) 1985, S. 22–33.
- Geißler, E.E.: Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973.
- Geigy, J.R., A.G. Basel u. Dr. K. Thomae GmbH, Biberach a.d. Riss: Depressionen. Informationen 1–6, o.J. (ungefähr 1960).
- Gerner, B.: Pathologie der Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1984.
- Giel, K. (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Freiburg i.Br.: Herder 1976.
- Glöckel, H.: „Erziehung und Unterricht in der Schule“. – In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Schulpädagogik und Fachdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer 1981, S. 72–86.
- Göbbeler, H.-P. / H.-U. Lessing: O.F. Bollnow im Gespräch. München: Alber 1983.
- Gordon, Th.: Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hamburg: Hoffmann & Campe, 13. Aufl. 1979 (erst. 1972).
- Groothoff, H.H.: „Erziehungsmethode“. – In: Neues pädagogisches Lexikon. herausg. von H.H. Groothoff / M. Stallmann. Stuttgart: Kreuz 1971, Sp. 750–753.
- Groß, E.: Zur Soziologie und Psychoanalyse der Schule. Einführung in die Bildungssoziologie. Band 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1979.
- Grotjahn, A.: Soziale Pathologie. Versuch einer Lehre von den sozialen Beziehungen der Krankheiten als Grundlage der sozialen Hygiene. Berlin: Springer, 3. Aufl. 1923.
- Günther, H.: „Die Norm- und Wertproblematik in der Sexualerziehung“. – In: M. Heitger (Hrsg.): Innere Schulreform II. Norm- und Wertfragen in Schule und Bildungspolitik. Wien / Freiburg / Basel: Herder 1982, S. 31–38.

- Guß, K.: Psychologie als Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett 1975.
- Guß, K. (Hrsg.): Gestalttheorie und Fachdidaktik. Darmstadt: Steinkopff 1977.
- Haase, H.-J.: Depressionen. Entstehung, Erscheinung, Behandlung. Stuttgart: Schattauer 1976.
- Hacker, F.: Aggression. Die Brutalisierung der modernen Welt. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1973.
- Haferkamp, W. / D.H. Rost: (Schul-)Angst bei Grundschulkindern. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung 1979. (Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Bd. 15).
- Hallahan, D.P. / W.M. Cruickshank: Lernstörungen bzw. Lernbehinderung. Pädagogisch-psychologische Grundlagen. München: Reinhardt 1979.
- Hänsel, L. / K.Dienelt / E. Stransky: Menschenführung im Blickfeld der Pädagogik und Psychohygiene. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1960.
- Harbauer, H.: „Gesunde Kinder – unsere Verantwortung“. – In: Unsere Jugend, 32/1980/4, S. 146–150.
- Heckhausen, H.: „Fear of failure as a self-reinforcing motive system“. – In: Sarason I. G. / C. D. Spielberger (Eds.): Stress and anxiety. Bd. 2. Washington 1975.
- Heiliger, A.: Angst. Ursachen und Folgen kindlicher Ängste. Stuttgart: Klett 1972.
- Heimann, H. / H. Giedke (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Depressionsforschung. Bern: Huber 1980.
- Hentig, H. von: „Sozialpathologie der Schule“. – In: Ders.: Was ist eine humane Schule? München: Hanser 1976, S. 62ff.
- Heitger, M. (Hrsg.): Umgang mit der Schulkritik. Münster: Aschendorff 1984, H. 1.
- Herzog, W. / B. Meile: Schwerpunkt Schule. Festschrift zum 60. Geburtstag von Professor Dr. phil. Konrad Widmer. Zürich: Rotapfel 1979.
- Hintz, D.: „Die pädagogische Schulkritik in der Gegenwart. Eine kritische Rezeption“. – In: M. Heitger (Hrsg.) 1984. S. 7–31.
- Hippius, H. / H. Selbach: „Klinische und theoretische Aspekte der Pharmakotherapie des depressiven Syndroms“. – In: Med. Wschr. 110/1960, S. 264–268.
- Hippius, H. / H. Selbach (Hrsg.): Das depressive Syndrom. Internationales Symposium Berlin am 16. und 17. Februar 1968. München: Urban & Schwarzenberg 1969.
- Hirschberg, M.: Das Fehlurteil im Strafprozeß. Zur Pathologie der Rechtsprechung. Stuttgart: Kohlhammer 1960 (Fischer Bücherei 492).
- Holzamer, K.: „Würde und Wagnis der menschlichen Person“ (1953) – In: Gerner, B. 1965, S. 140–161.
- Homburger, A.: Psychopathologie des Kindesalters. Berlin: Springer 1926.
- Horney, K.: Neue Wege in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klinker 1951.
- Huber, F.: Pädopathologie der Verhaltensauffälligkeit. Genese, Diagnose, Therapie und Prophylaxe. Heidelberg: Schindele 1982.
- Hunold, E.: Ängstlichkeit bei Schulkindern. Voruntersuchung über die Anwendbarkeit des Kinder-Angst-Tests (K-A-T) von Prof. Dr. Franz Thurner und Dipl. Psych. Uwe Tewes, Göttingen 1969, im soziokulturellen Raum von Tirol. Innsbruck: Institut für Erziehungswissenschaft 1971, Heft 11.
- Immisch, H.: Malen. Hilfen für Kinder. Stuttgart: Klett 1975.
- Jaspers, K.: Allgemeine Psychopathologie. Berlin: Springer, 8. Aufl. 1965 u. ö.
- Jaspers, K.: Die geistige Situation der Zeit. Berlin: de Gruyter, 5. Aufl. 1971 (erstmalig 1931).
- Jegge, J.: Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit „Schulversagern“. Bern: Zytlogge, 2. Aufl. 1976.
- Jopt, U.-J.: Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Bochum: Kamp 1978.

- Jores, A.: „Gestörte Entfaltung als pathogenetisches Prinzip“. – In: Deutsches Ärzteblatt 64/1967, S. 1369–1370.
- Jung, C. G.: Welt der Psyche. Eine Auswahl zur Einführung. Zürich: Rascher 1954.
- Kappeler, E.: Dumme Schüler? Solothurn: Schweizer Jugendverlag 1966.
- Kausen, R.: Abriß der Schulhygiene. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl. 1973.
- Keck, R. W.: „Das Erziehungsdefizit unserer Schule. Anmerkungen zur Sinnkrise in der Schule“. – In: Die Realschule, 90/1982/3, S. 148–162.
- Keller, G.: Lernförderung in der Schule. Braunschweig: Pedersen 1982.
- Kielholz, P.: Diagnose und Therapie der Depressionen für den Praktiker. München: Lehmanns, 3. Auflage 1971.
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 5. Auflage 1975.
- Klafki, W.: „Pestalozzi, Stanser Brief“. Eine Interpretation“. – In: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Weinheim: Beltz, 4. Aufl. 1980, S. 37–67.
- Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung“. – In: Zeitschrift für Pädagogik, 32/1986/6, S.
- Klapproth, J.: „Ärgern und Geärgert werden. Subtile Formen der Bestrafung und einige Folgerungen für die Praxis des Strafvollzugs“. – In: Gruppendynamik, 8/1977, S. 271–284.
- Kleber, E. W.: „Probleme des Lehrerurteils“. – In: K. J. Klauer (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Düsseldorf: Schwann 1978, Bd. 3, S. 589–617.
- Kleber, E. W.: „Tendenzen, die das Urteil des Lehrers beeinflussen“. – In: Ders. u. a.: Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Weinheim: Beltz 1976, S. 39–61.
- Kluge, K.-J.: Pädagogik der Schwererziehbaren. Ein Beitrag zur Praxis und Theorie der Erziehungsschwierigenpädagogik. Berlin: Marhold 1969.
- Kluge, K.-J. / R. Patt: Kreativierender Unterricht. – Eine Lernchance für Problemschüler in allen Schulstufen. München: Minerva 1982.
- Knaak, L.: Erziehungsprobleme der Gegenwart. München: Goldmann 1972.
- Kondo, A.: „Die Morita-Therapie. Eine japanische Neurosen-Therapie“. – In: Psyche, 12/1958/8, S. 310–319.
- Kossolapow, L.: „Frühkindliche Sozialisation in der Familie unter sich wandelnden Umweltbedingungen“. – In: Mannzmann, A. (Hrsg.) 1981, S. 76–91.
- Kozdon, B.: Lernzielpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981.
- Kraft, P.: Fest und Geselligkeiten in der Schule. Braunschweig: Westermann 1979.
- Krauth, Chr.: Ich will ja nur Dein Bestes – Fehlentwicklung durch Mutteregoismus. Düsseldorf: Econ 1981.
- Kriebel, R.: Sprechangst. Analyse einer Verhaltensstörung. Diss. Marburg/L. 1980.
- Krohne, H. W.: „Schulangst – empirische Befunde, Erklärungsansätze, therapeutische Möglichkeiten“. – In: Ders. (Hrsg.): Fortschritte der Pädagogischen Psychologie. München: Reinhardt 1975, S. 120–155. (Erziehung und Psychologie. H. 72).
- Langer, I.: „Verständlich informieren“. – In: Fittkau, B. (Hrsg.): 1983, Bd. 2, S. 378–401.
- Langeveld, M. J.: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart: Klett 1961 (erstmalig 1949).
- Langeveld, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig: Westermann, 2. Aufl. 1963.
- Langeveld, M. J. / H. Danner: Methodologie und „Sinn“-Orientierung in der Pädagogik. München: Reinhardt 1981.
- Längle, A.: „Das Seinserlebnis als Schlüssel zur Sinnerfahrung“. – In: I. Karwatzki (Hrsg.): Sinn-voll heilen. Freiburg i. Br.: Herder 1984, S. 64–75.
- Längle, A.: Wege zum Sinn. Logotherapie als Orientierungshilfe. München: Piper 1985.
- Lapin, I. / G. Oxenkrug: Intensification of the central serotonergic process as a possible determinant of the thymoleptic effect“. – In: Lancet, 1/1969, S. 132–136.

- Lazarus, R. S.: Psychological stress and the coping process. New York: Mc Graw-Hill 1966.
- Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Huber 1963.
- Lewin, K. / T. Dembo / L. Festinger / R. R. Sears: „Level of aspiration“. – New York: Ronald Press 1944.
- Lewin, K. / R. Lippitt / R. K. White: „Patterns of aggressive behavior in experimentally created ‚social climates‘“. – In: Journal of Social Psychology, 1939/10, S. 271–299.
- Lewinsohn, P. M.: „A behavioral approach to depression“. – In: Friedmann, R. J. / M. M. Katz (Hrsg.): The psychology of depression. Contemporary theory and research. New York: Wiley 1974, S. 157–185.
- Linke, N.: Heilung durch Musik? Didaktische Handreichungen zur Musiktherapie. Wilhelmshaven: Heinrichshofen 1977.
- Lippitz, W. / K. Mayer-Dräwe (Hrsg.): Kind und Welt. Königstein: Hain 1982.
- Lorenz, K.: „Zivilisationspathologie und Kulturfreiheit“ (1973) – In: Allgemeine Zeitung Mainz vom 10.08.1973. – Zit. nach W. Braun 1977, S. 38.
- Lorinser, K. I.: „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“. – In: Medicinische Zeitung, hrsg. v. dem Verein f. Heilkunde in Preußen. Berlin, 5/1836/1, S. 1–4.
- Lozanov, G.: Suggestology and outlines of suggestopedy. London: Gordon & Breach 1977.
- Mannmann, A. (Hrsg.): Geschichte der Familie oder Familiengeschichten? Königstein i. Ts.: Scriptor 1981.
- Manthey, H. / R. Manthey: „Ansätze zu einer Pathologie der Schule“. – In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Göttingen, 29/1978/3, S. 305–323.
- Marsch, W.-D.: „Kybernetik und Ethos“. – In: Der evangelische Erzieher, 19/1967/11, S. 430–438.
- Mauermann, L.: „Methoden der Werterklärung“. – In: G. Schreiner (Hrsg.) 1983, S. 85–102.
- Lemert, Ed. M.: Social Pathology. A systematic approach to the theory of sociopathic behavior. New York: Mc Graw-Hill 1951. (Mc Graw-Hill Series in Sociology.)
- Menne, F. W.: „Rekonstruktion der Familie“. – In: Mannmann, A. (Hrsg.) 1981, S. 57–73.
- Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter 1966. (erst. 1945, Paris).
- Metzger, W.: Psychologie in der Erziehung. Bochum: Kamp, 3. Aufl. 1976.
- Metzger, W.: Schöpferische Freiheit. Frankfurt/M.: Kramer 1962.
- Metzger, W.: Stimmung und Leistung. Münster: Aschendorff 1957.
- Meyer, E. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in seelischer Not. Braunschweig: Pedersen 1982.
- Meyer, E.: Unterrichtsthema Angst. Wiesbaden: Akadem. Verl. Anstalt 1978. (Unterrichtspraxis. Bd. 1).
- Meyers, H.: „Der polyästhetische Ansatz in der Jugendarbeit“. – In: Meyer, E. (Hrsg.) 1982, S. 302–312.
- Mieskes, H.: Erziehung – Bildung – Pädagogische Führung. Vorlesung WS 1961/62 (unveröffentlicht); zit. n. Huber, F. 1982, S. 55, Anm. 65.
- Müller, J.: Menschsein: ein Prozeß. Entwurf einer Anthropologie. Düsseldorf: Patmos 1979.
- Müller, W.: „Zur Geschichte radikaler Schulkritik in der jüngeren Vergangenheit“. In: Fischer, W. 1978, S. 9–24.
- Müller-Lyer, Franz: Soziologie der Leiden. München: Langen 1914.
- Nießen, J. (Hrsg.): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Breslau: Hirt 1917.
- Nikitin, B.: „Die ersten fünf Jahre sind entscheidend“. – In: Unesco Kurier 2/1971, S. 28 ff.
- Nissen, G.: Depressive Syndrome im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Springer 1971.

- Nissen, G.: „Kinder- und jugendpsychiatrische Aspekte der Depression“. – In: Pflug, B. (Hrsg.) 1981, S. 99–107.
- Nitsch, K.: Pädiatrie für Pädagogen und verwandte Berufe. Mit einer kurzen Krankheitslehre des Kindes. Berlin: Marhold 1976.
- Nohl, H.: „Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft“ (1933). – In: Ders. / L. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Band 1. Faksimiledruck der Originalausgabe. Weinheim: Beltz 1966, S. 20–26. Auch in: Kluge, N.: Das pädagogische Verhältnis. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1973, S. 35–45.
- Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 1949.:
- Nohl, H.: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 7. Aufl. 1970 (erstmalig 1959).
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 8. Aufl. 1978.
- Nohl, H. / E. Weniger / G. Geißler (Hrsg.): Die Pädagogik Herbarts. Weinheim: Beltz o. J. Heft 25.
- Oestreich, G.: Kinder zwischen Angst und Leistung. Muß die Schule Angst erzeugen? Freiburg i.Br.: Herder 1975 (Herderbücherei Pädagogik. 9033).
- Oser, F.: „Lawrence Kohlberg: The philosophy of moral development“. (Rezension). – In: Zeitschrift für Pädagogik, 28/1982/5, S. 815–818.
- Pädagogische Rundschau: Zum Reduktionismus in der Erziehungswissenschaft. Themenheft 1978/4.
- Papousek, M.: „Chronobiologische Aspekte der Zykllothymie“. – In: Fortschr. Neurol. Psychiat. 43, 1975, S. 381–440.
- Peterßen, W.H.: Handbuch Unterrichtsplanung. München: Ehrenwirth 1982.
- Petzold, H.G. (Hrsg.): Gefühl und Aktion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht. Frankfurt/M.: Flach 1978.
- Petzold, H.G. (Hrsg.): Die neuen Körpertherapien. Paderborn: Junfermann 1977.
- Pflug, B. (Hrsg.): Depressive Syndrome. Klinik, Forschung und Praxis. Stuttgart: Fischer 1981. (Aktuelle Psychiatrie. Hrsg. von H. Häfner / H. Heimann / B. Pflug. Bd. 4.
- Pichot, P.: „Die Quantifizierung der Angst“. – In: Kielholz, P. (Hrsg.) 1967, S. 37–68.
- Picht, G.: die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten & Freiburg i.Br.: Walter 1964 (Die Diskussion. 6.).
- Pleßner, H.: *Conditio humana*. Pfullingen 1964.
- Pöggeler, F.: „Fehlformen des Erziehertums“. – In: Lebendige Schule, 13/1958, S. 431–449.
- Poignant, R.: Stand und Rückstand. Das Bildungswesen der EWG-Länder, Ergebnisse eines Berichts von Raymond Poignant. Bonner Arbeitskreis für Europakunde 1966. (Beiträge zur Europakunde. 3.)
- Pieper, H.: Erziehungsnotstand. Das pädagogische Kernproblem der nächsten Jahrzehnte. Stuttgart: Seewald 1976 (Essentials 16).
- Pongratz, L.J. (Hrsg.): Psychotherapie in Selbstdarstellungen. Bern: Huber 1973.
- Pongratz, L.J.: Lehrbuch der klinischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1975.
- Prange, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.
- Rachmann, S.: Angst. Formen, Ursachen und Therapie. München: Urban & Schwarzenberg 1975.
- Rattner, J.: „Der depressive Mensch oder: das freudlose Dasein“. – In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 35/1983/4, S. 187–190.
- Reichwein, A.: Schaffendes Schulvolk. Braunschweig: Westermann 1951. (Erstmalig Stuttgart: Kohlhammer 1937).

- Revers, W. J.: „Der Einfluß der Musik auf die Entwicklung der Intelligenz und Phantasie“. – In: Ders. / Rauhe, H.: Musik, Intelligenz, Phantasie. Salzburg: Müller 1978, S. 7–53.
- Robertson, J. / Bowlby, J.: „Responses of young children to separation from their mothers“. – In: *Courrier Centre Inter Enfance*. 2/1952, S. 131–142.
- Rogers, C. R.: „Weg von den moralischen Konditionierungen – zurück zur Weisheit des Organismus!“ – In: G. Schreiner (Hrsg.) 1983, S. 68–84.
- Rollett, B.: „Lerntherapie“. – In: Schiefele, H. / A. Knapp (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München: Ehrenwirth 1981, S. 243–245.
- Roth, H.: *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*. Hannover: Schroedel 1961.
- Rost, D. H.: *Läßt sich (Schul-)Angst im Klassenzimmer durch Modell- bzw. Bekräftigungslernen reduzieren?* Nürnberg: Institut für Grundschulforschung 1977, Band. 5 (Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung).
- Roth, H.: *Pädagogische Anthropologie*. Band 2: *Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel 1971.
- Roth, H.: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel, 15. Auflage 1976.
- Rüstow, A.: *Ortsbestimmung der Gegenwart. Eine universalgeschichtliche Kulturkritik*. Stuttgart: Rentsch 1950–1957, 3 Bde.
- Rumpf, H.: *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen*. München: Juventa 1976.
- Rumpf, H.: *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. München: Juventa 1981.
- Sander, E.: *Lernstörungen. Ursachen, Prophylaxe, Einzelfallhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer 1981.
- Schilder, P.: *The image and appearance of the human body: studies in the constructive energies of the psyche*. London: French & Trubner 1935.
- Schildkraut, J. J.: „The catecholamine hypothesis of affective disorders: a review of supporting evidence“. – In: *Am. J. Psychiatry*, 122/1965, S. 509–522.
- Schleiermacher, F.: *Pädagogische Schriften. Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. (Herausgeg. v. E. Weniger). Düsseldorf: Kupper, 2. Aufl. 1962, Band 1. (erstmalig 1957).
- Schmid, J. R.: *Wesen, Macht und Gegenwartsproblematik der Erziehung. Grundlegung zu einer Erziehungslehre*. Bern: Haupt 1970.
- Schmid, K. A. (Hrsg.): *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Gotha: Besser 1859–1878, 11 Bde.; hier: Bd. 8, 1870, S. 226.
- Schmidbauer, W.: *Die hilflosen Helfer. Die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1979.
- Schneider, K.: „Die Beschreibung. Probleme der methodischen Vermittlung von Erfahrung und Theorie“. – In: Giel, K. (Hrsg.) 1976, S. 43–59.
- Schönebeck, H. von: *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung*. München: Kösel 1982.
- Schreiner, G.: „Auf dem Weg zu immer gerechteren Konfliktlösungen – Neue Anmerkungen zur Kohlberg-Theorie“ (1983a). – In: Ders. (Hrsg.) 1983, S. 103–132.
- Schreiner, G. (Hrsg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig: Pedersen 1983.
- Schreiner, G.: „Die Entwicklung moralischer Handlungsfähigkeit“ (1983b). – In: Fittkau, B. (Hrsg.) 1983, Bd. 2, S. 428–460.
- Schröder, W.: *Schule heute – Schule für morgen?* Düsseldorf: Schwann 1981.
- Schultz-Hencke, H.: *Der gehemmte Mensch*. Stuttgart: Thieme 1947.
- Schulz von Thun, F.: *Miteinander reden: Störungen und Klärungen*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1981.

- Schulz von Thun, F.: „Erziehung als zwischenmenschliche Kommunikation“. – In: Fittkau, B. (Hrsg.) 1983, Bd. 1, S. 272–310.
- Schurr, J.: „Zur absoluten Normativität des Gewissens. Versuch einer transzendentalen Deduktion“. – In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 58/1982/1, S. 1–19.
- Schützenberger, A. A. / Y. Gefroy: „The body and the group. the new body therapies“. – In: Weitz, Sh. (Ed.): Nonverbal communication. New York: Oxford University Press 1979, S. 207–219.
- Schwarzer, Chr.: Gestörte Lernprozesse. Weinheim: Beltz, 2. Aufl. 1983.
- Schwarzer, R.: Schulangst und Lernerfolg. Zur Diagnose und zur Bedeutung von Leistungsangst in der Schule. Düsseldorf: Schwann 1975.
- Schwarzer, R. / W. Roysl: „Angst und Schulunlust als Sozialisationseffekte verschiedener Schularten“. – In: Zeitschrift für Pädagogik, 22/1976, S. 547ff.
- Seiß, R.: Humane Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981.
- Selbach, H.: „Die endogene Depression als Regulationskrankheit“. – In: Schweiz. Arch. Neurol. Neurochir. Psychiat. 2/1964, S. 380–392.
- Seligman, M. E. P.: Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban & Schwarzenberg 1979.
- Sieland, B.: „Psychohygiene für Pädagogen: Selbsthilfe für Helfer“. – In: Fittkau, B. (Hrsg.) 1983, Bd. 2, S. 532–563.
- Spranger, Ed.: Kultur und Erziehung. Leipzig: Quelle & Meyer, 2. Aufl. 1923 (erst. 1919).
- Spranger, Ed.: Lebensformen. Tübingen: Niemeyer, 8. Aufl. 1950 u. ö.
- Spranger, Ed.: „Kulturpathologie?“ (1947). – In: Reden bei der feierlichen Eröffnung des Sommersemesters am 23. April 1947. Universität Tübingen. Nr. 37. Tübingen: Mohr 1947, S. 18–41.
- Singer, K.: Verhindert die Schule das Lernen? Psychoanalytische Erkenntnisse als Hilfe für Erziehung und Unterricht. München: Ehrenwirth 1973.
- Spandl, O. P.: Die Angst des Schulkindes und ihre Überwindung. Ein praktischer Leitfaden zur Erkenntnis und zum Abbau von Schul-, Leistungs- und Prüfungsangst. Freiburg i. Br.: Herder 1979. (Herderbücherei Pädagogik 9072).
- Speichert, H.: Schulangst. Das Eltern-Schüler-Trauma. Ursachen und Auswege. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1977.
- Spies, W. u. a.: Morphologische Didaktik. Hannover: Schroedel 1979.
- Spitz, R.: „Anaclitic depression“. – In: Psychoanalytical Study Child 2/1964, S. 313–342.
- Spitz, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett 1967.
- Stein, A.: Mein Kind hat Angst. München: Kösel 1982.
- Steinmeyer, E. M.: Depression. Stuttgart: Kohlhammer 1980.
- Stengel, E.: „Zur Genese des pathologischen Wandetriebes“. – Federn/Meng 1949, S. 46f.
- Struck, P.: Pädagogik des Schullebens. München: Urban & Schwarzenberg 1980.
- Strümpell, L.: Pädagogische Pathologie oder eine Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig: Ungleich 1890.
- Stüttgen, A.: „Erziehungsnormen und Lernziele im Lichte ideologiekritischer Reflexion“. – In: Pädagogische Rundschau 27/1973/7, S. 420f.
- Sullivan, H. S.: The psychiatric interview. New York: Morton 1954.
- Tausch, R.: „Persönliches Lernen des Lehrers / Erziehers. Notwendigkeit für das fachliche und persönliche Lernen der Jugendlichen“. – In: Meyer, E. (Hrsg.) 1982, S. 325–352.
- Tausch, R. / A.-M. Tausch: Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 8. Aufl. 1977.
- Thalmann, H.-Chr.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Stuttgart: Klett, 2. Aufl. 1974 (erst. 1971).

- Thalmann, H.-Chr.: Den Schulalltag bestehen. Psychohygiene des Lehrerberufs. Freiburg i.Br.: Herder 1978 (Herderbücherei Pädagogik 9055).
- Türk, Kl.: Grundlagen einer Pathologie der Organisation. Stuttgart: Enke 1976.
- Twellmann, W.: Handbuch Schule und Unterricht. 5 Bde. Düsseldorf: Schwann 1981.
- Vester, F.: Unsere Welt ein vernetztes System. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- Vester, F.: Phänomen Stress. Wo liegt sein Ursprung, warum ist er lebenswichtig, wodurch ist er entartet? Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1976.
- Vester, F.: Neuland des Denkens. Stuttgart: dtv 1980.
- Viehöfer, L.: Schulangst und autoritärer Charakter. Weinheim: Beltz 1980.
- Völker, U.: Angst in der Schule. Speyer 1979 (Staatl. Inst. f. Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz. Studienmaterialien Bd. 23.).
- Wagner, A. C. u. a.: Unterrichtspsychogramme. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1981.
- Walsh, R. / F. Vaughan (Hrsg.): Psychologie in der Wende. Grundlagen, Methoden und Ziele der Transpersonalen Psychologie – eine Einführung in die Psychologie des Neuen Bewußtseins. München: Scherz 1985.
- Walter, H.: Angst bei Schüler. Ursachen, Auswirkungen und Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung. München: Reinhardt 1978 (Studienreihe Pädagogische Psychologie.); 1977 bei Goldmann, München, erschienen.
- Wandel, F.: Macht die Schule krank? Probleme einer Sozialpathologie der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer 1979.
- Weber, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. Donauwörth: Auer 1979.
- Wegmann, R.: „Warum Gesundheitserziehung schon im Schulalter? Revisionsgedanken um ein uraltes Problem“. – In: Pädagogische Welt, 37/1983/6, S. 337–346, 359.
- Weidenmann, B.: Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen. München: Ehrenwirth 1978.
- Wendlandt, W. (Hrsg.): Rollenspiel in Erziehung und Unterricht. München: Reinhardt 1977 (UTB 717).
- Westphalen, K.: „Der altsprachliche Unterricht im Kontext der modernen Schule“. In: Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik, 32/1986, S. 360–373.
- Wilhelm, Th.: Jenseits der Emanzipation. Stuttgart: Metzler 1975.
- Willi, J.: „Treue heißt auch, sich selbst treu bleiben“. – In: Psychologie heute, 8/1981/1, S. 23.
- Winkel, R.: Angst in der Schule. Essen; neue dt. Schule 1979.
- Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München: Reinhardt 1957 u. ö.
- Winnefeld, F.: „Psychologische Analyse des pädagogischen Lernvorgangs“. – In: Hetzer, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Handbuch der Psychologie. Bd. 10. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl. 1959, S. 93–110.
- Wittoch, M.: „Lernschwierigkeiten und Möglichkeiten ihrer Verhinderung“. – In: Fittkau, B. (Hrsg.) 1983, Bd. 2, S. 502–531.
- Wittoch, M.: Unterricht mit Schulversagern. Vorschläge zur Förderung von Lernprozessen. Königstein/Ts.: Athenäum, 2. Aufl. 1979 (erstmalig 1976).
- Wolmann, B.B.: Die Ängste des Kindes. Frankfurt/M.: Fischer 1980.
- Würtenber, Gustav: Existenz und Erziehung. Zur Grundlegung einer wirklichkeitsnahen Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1949.
- Zielinski, W.: Lernschwierigkeiten. Stuttgart: Kohlhammer 1980.
- Zulliger, H.: „Psychische Hygiene in der Volksschule. Gesundheit und Wohlfahrt“. H. 2 1938. – In: Hermann, I.: „Psychohygiene in der sexuellen Latenzperiode“. – In: Federn, P. / H. Meng (Hrsg.) 1949, S. 7.
- Zulliger, H.: Seelischer Gesundheitsschutz in der Schule. Praxis der seelischen Hygiene. Band V der Sammlung Psychohygiene 1942, S. 93–109. Zit. in: I. Hermann: „Psychohygiene in der sexuellen Latenzperiode“. – In: P. Federn / H. Meng (Hrsg.) 1949.

Anhang

Zusammenstellung der Symptome und pädagogischen Maßnahmen

Im folgenden werden die in den sieben Beispielen für schulisches Unbehagen genannten Symptome systematisiert. Die vorgenommene Zuordnung der Symptome zu den einzelnen Erscheinungsweisen des schulischen Unbehagens ist im Sinne einer Möglichkeit zu verstehen. Nimmt demzufolge der Lehrer ein besonderes Verhalten eines Schülers wahr, dann kann es ein Anzeichen für eine bestimmte Erscheinungsweise des schulischen Unbehagens sein, muß es aber nicht. Um die damit verbundene Unsicherheit zu reduzieren, empfiehlt es sich, die erste Annahme durch eine anschließende genaue Schülerbeobachtung zu überprüfen.

Die Abkürzung in der Liste der Symptome bedeutet:

Ä = Ärger; SV = Schulverweigerung; D = Depression; LV = Lernverweigerung; A = Angst; UW = körperliches Unwohlsein; Iso = Isolation.

Im zweiten Abschnitt des Anhangs werden alle im Text erwähnten möglichen pädagogischen Hilfen den fünf Dimensionen des Menschen zugeordnet. Damit werden deren zentrale Wirkungsbereiche hervorgehoben. Eine eindeutige Zuordnung der Hilfen ist jedoch nicht leicht vorzunehmen, weil die verschiedenen Dimensionen sich gegenseitig durchdringen und beeinflussen. Gleichwohl kann eine Bevorzugung bestimmter pädagogischer Maßnahmen in der Praxis ebenso augenfällig werden, wie die damit gegebene einseitige erzieherische Beeinflussung des Heranwachsenden.

Symptome, die der Lehrer wahrnehmen kann

1. Symptome der Schüler selbst
 - 1.1. am Gesicht des Schülers
 - 1.1.1. Gesichtsausdruck allgemein
 - ernst (12–18 Lj.) D
 - gespannt (A)
 - apathisch (D, A)
 - starre Züge (A)
 - beleidigte Miene (Ä)
 - Zornfalten (Ä)
 - hervortretende Blutadern (A)
 - 1.1.2. Auge
 - weit aufgerissen (A)
 - unsteter Blick (Ä)
 - flackernder Blick (Ä)
 - Glotzauge (A)
 - Augenzwinkern (A)
 - leichter Tränenfluß (A)
 - oft weinen (6–12 Lj.) D
 - Ablenkung der Blicke (UW)
 - gerunzelte Augenbrauen (A)

- 1.1.3. Nase
 - „Nasepulen“ (A)
- 1.1.4. Ohren
 - Ohrgeräusche (A)
 - Ohrenschmerzen (SV)
- 1.1.5. Mund
 - angespannte Mund- u. Kinnpartie (Ä)
 - zusammengebissene Zähne (Ä)
 - Zähneknirschen (A.Ä)
 - trockene Lippen (A)
 - Mundtrockenheit (A)
 - exzessives Schlucken (A)
 - Seufzen (A)
- 1.1.6. Hautfarbe
 - Erröten (A)
 - Blässe (A)
 - Gänsehaut (A)
- 1.2. an den Händen des Schülers
 - 1.2.1. Hand insgesamt
 - Zittern (A)
 - ständige Handbewegungen (A)
 - 1.2.2. Finger
 - ständige Fingerbewegungen (A)
 - 1.2.3. Fingernägel
 - Nägelkauen (SV; 6–16 LJ. D.)
 - Daumenlutschen (SV)
- 1.3. an dem Körper des Schülers
 - 1.2.1. Haltung
 - angespannte Haltung (A)
 - verkrampfte Haltung (A)
 - gespannter Muskeltonus (A)
 - apathisch (D, A)
 - vornübergeneigter Kopf (Ä)
 - geballte Leibeshaltung (Ä)
 - 1.3.2. Pflege
 - Verwahrlosung (LV)
 - 1.3.3. Schwäche
 - Allergie (A)
 - Schwäche (A)
 - Zittern (A)
 - leichter Tremor (A)
 - Ermüdbarkeit (A)
 - Nesselsucht / -fieber (SV)
 - Bettnässen (SV, 6–12 Lj. D)

- 1.3.4. Verletzungen
 - Verletzungen durch Unfälle (SV)
- 1.3.5. Störungen
 - allgemeine psychosomat. Beschwerden (UW)
 - Kopfdruck (A)
 - Kopfschmerzen (A, SV, 12–18 Lj. D)
 - Halsschmerzen (SV)
 - Beinschmerzen (SV)
 - Migräne (A)
 - Herzdruck, -klopfen, -jagen, -schmerzen (A)
 - Schwindel
 - übermäßiges Schwitzen (A)
 - Selbstwahrnehmung des Pulses (A)
 - Darmblähungen (A)
 - Verdauungsstörungen (A)
 - „Bauchweh“ (A)
 - Appetitstörungen (A, SV, 12–18 Lj. D)
- 1.3.6. Tics
 - Muskelzucken (A)
 - Hautjucken (A)
- 1.3.7. Atmung
 - Husten (SV)
 - Erkältung (SV)
 - Katarrh (SV)
 - Halsentzündung (SV)
 - Fieber (SV)
 - Asthma (SV)
 - Druck- u. Engegefühl im Thorax (A)
 - Erstickungsgefühl (A)
 - Atemnot (A)
 - Erhöhung der Atemfrequenz (A)
- 1.3.8. urogenitales System
 - Harndrang (A)
 - Monatsblutung unregelmäßig (A)
- 1.3.9. gastro-intestinaler Bereich
 - Leibschmerzen (SV)
 - Durchfall (SV)
 - Erbrechen / Übelkeit (SV)
- 1.4. am Denken des Schülers
 - 1.4.1. Gedankenproduktion
 - leichte Ablenkbarkeit (A)
 - Denkstörungen (A)
 - Konzentrationsschwäche (A, UW, 6.–12. Lj. D)
 - grübelndes Denken (12–18 Lj. D)
 - hellwach sein (A)

- 1.4.2. Gedächtnis
 - schlechte Gedächtnisleistung (A)
- 1.5. an den „Nerven“ des Schülers
 - Gespanntheit (A)
 - Reizbarkeit (A, SV, 6–12 Lj. D)
 - Überempfindlichkeit (A)
 - emotionale Erregung (Ä)
 - Schreckhaftigkeit (A)
- 1.6. an der „Stimmung“ des Schülers
 - bedrückte Stimmung (12–18 Lj. D)
 - depressive Stimmung (A, SV)
 - labile Stimmung (12–18 Lj. D)
 - traurige Stimmung (6–12 Lj. D)
 - Sorgen (A)
 - Erwartung des Schlimmsten (A)
 - Befürchtungen (A)
 - Gefühl von Unruhe (A, D)
 - Gefühl von Umgetriebensein (A)
 - Ruhelosigkeit (Herumrutschen, -zappeln) (A)
 - motorische Unruhe (UW)
 - Gefühl von Ausweglosigkeit (A)
- 1.7. an der Motorik des Schülers
 - 1.7.1. Fortbewegungsmotorik
 - zwangsneurotische Handlungen, z.B. Kästchenhüpfen (A)
 - Überaktivitäten (z.B. im Sport) (UW)
 - Hinausstürmen aus dem Klassenzimmer (UW)
 - 1.7.2. Sprechmotorik (Stimme)
 - stocken (A)
 - hastiges Sprechen (A)
 - rauhe Stimme (A)
 - Kratzen im Hals (A)
 - Husteln, Räuspern (A))
 - unsicheres Sprechen (A)
 - Sprechangst (A)
 - Stille Schüler (Iso)
 - Fäkalienausdrücke (Ä)
 - verbale Unruhe (UW)
 - 1.7.3. Psychomotorik /Schreiben
 - zittrige Schrift (A)
 - eckige Buchstaben (A)
 - unterschiedliche Druckstärke (A)
 - unregelmäßige Schrift (A)
- 1.8. Befinden
 - 1.8.1. Wohlbefinden

- 1.8.2. Unwohl-Befinden
 - Schlafstörungen (A, 12–18 Lj. D)
 - frühes Aufwachen (A, 12–18 Lj. D, SV)
 - pavor nocturnus (6–12 Lj. D)
 - Unfähigkeit, sich zu entspannen (A)
 - heiße / kalte Schauer (A)
2. an der Beziehung des Schülers
 - 2.1. zu sich selbst
 - 2.1.1. zu seiner geistig-personalen Dimension
 - Schuldgefühle (A)
 - Gewissensbisse (A)
 - Identitätsproblematik (UW)
 - Verlust des Interesses (A)
 - Unsicherheit (A, 6–12 Lj. D)
 - Frustration (A)
 - Befürchtungen (SV)
 - Aggressivität nach innen (D)
 - suizidale Tendenzen (12–18 Lj. D)
 - Kurzschlußreaktionen (A)
 - 2.1.2. zu seiner kognitiven Dimension
 - 2.1.3. zu seiner psychischen Dimension
 - Ängste (SV, D)
 - Präcordialangst (A)
 - 2.1.4. zu seiner physischen Dimension
 - Hypochondrie (SV)
 - genitale Manipulationen (6–12 Lj. D)
 - sexuelle Abartigkeiten (A)
 - 2.2. zu seinen Mitschülern
 - Ohnmacht (A)
 - Hilflosigkeit (A)
 - Rückzug (SV, Ä)
 - Aggressivität nach außen (SV, D, A)
 - Hemmungslosigkeit (Ä)
 - Feindseligkeit (A)
 - ohne Kontakt (Iso)
 - Kontaktstörung (6–12 Lj. D)
 - Selbstisolierungstendenz (6–12 Lj. D)
 - Hemmungen (A)
 - Schüchternheit (A)
 - Kontaktempfindsamkeit (A)
 - Aufbrausen (A)
 - distanzaufbauendes Verhalten (A)
 - unsoziales Konkurrenzverhalten (A)
 - Imponiergehabe (UW)
 - Herabsetzung der Mitschüler (A)

- Hörigkeit anderen gegenüber (A)
- Beziehungsunfähigkeit zu mehr als dreien (SV)
- Unberechenbarkeit (Ä)
- 2.3. zu seinem Lehrer
 - Lehrerzentriertheit (A)
 - Unauffälligkeit (Iso)
- 2.4. zum Unterrichtsstoff
 - Verweigerung (LV)
- 2.5. zum Lernen
 - Lernhemmung (A)
 - Weigerung (LV)
 - „Mattscheibe“ (A)
- 2.6. zu den Eltern
- 2.7. zu der Schule
 - Schuleschwänzen (A, 12–18 Lj. D)
 - Fernbleiben von der Schule (SV)
- 2.8. zu der Umwelt
 - keine Freude an Hobbies (A)
 - Suche nach Abwechslung außer der Schule (UW)
- 3. an seinen Leistungen
 - Leistungsabfall (LV)
 - Leistungsschwäche (6–12 Lj. D)

Pädagogische Maßnahmen

1. Zur Förderung der geistig-personalen Dimension
 - Appellation an den Willen zum Sinn (D, LV)
 - Sinn-Vorgabe (D)
 - Erinnerung (D, LV)
 - Ermahnung (D, LV)
 - Erweckung (D)
 - Vor-Leben (D, LV)
 - Gelassenheit (D, LV)
 - Ruhe (D, LV)
 - Zielstrebigkeit (D)
 - Sinnhaftigkeit (D)
 - Umstellung des Orientierungsrasters durch Gespräch (D, A)
 - Aufzeigen von Konsequenzen (LV)
 - Ziehen von Konsequenzen (LV)
 - Aufzeigen von Sinnmöglichkeiten / Wertmöglichkeiten (LV, Ä)
 - Neugierhaltung erwecken (LV) / Motivation
 - Existenzanalyse (D)
 - Ertragenlernen von sinnvollen Eingrenzungen (SV)
 - Ertragen, mit Angst zu leben (LV)
 - Ertragen von Defekten, die kurzzeitig nicht behebbar sind (LV, UW)

- Ertragenlernen von Folgen, Sühnebereitschaft, Abwehr von Selbstbestrafungen und Vermenschlichungen des „Schicksals“ (A)
- sinnlose Eingrenzungen abbauen (SV, Ä)
- Sensibilisierung im Blick auf Eingrenzungen (Ä)
- sich gegen Ärger entscheiden (Ä)
- Leben in die Schule einziehen lassen (Schulleben) (Isol)
- ganzheitliche Erfahrungen machen lassen (UW)
- Sicherheit und Geborgenheit (LV, A)
- Einbinden des Unterrichts in das Leben des Schülers (LV)
- Selbstverantwortung stärken (LV)
- Selbstüberwindung üben (LV)
- Zivilcourage unterstützen (LV)
- Ermutigung (LV, A)
- humorvolle Einstellung, Spaß, Freude, Lachen (LV, A)
- Vermeidung von Mißerfolgen (LV)
- Fehlleistungen in der Schule sind kein Grund für Schuldgefühle (LV)
- Leistungsbereitschaften von Kopf-Herz-Hand-Du üben (LV)
- Gewährung schöpferischer Freiheiten (LV)
- Beachtung (A)
- Lob (A)
- Anerkennung, Verstärkung positiver Ergebnisse (A)
- Umkehr / Umstellung (A)
- Anstehende Tagesprobleme zuerst lösen, damit Kopf frei wird (A)
- Erfolgserlebnisse durch natürlich-positive Situation (A)
- verbaler Appell (A)
- Abwechslung (LV, Ä)
- Gründlichkeit (LV)
- Beruhigung: es gibt immer Alternativen (LV)

2. Zur Förderung der kognitiven Dimension

- alle Lernzielstufen durchlaufen (LV)
- Üben (LV, A)
- sachbezogene Reaktion (Ä)
- Unterrichtsqualität verbessern (LV)
- didaktische Grundsätze realisieren (LV); methodische u. erzieherische Grundsätze (UW)
- Abstellen von Lärm (LV)
- sachliche Bindung an den Lehrstoff (LV)
- Nach- und Voraus-Hilfe (LV)
- Begründung von Forderungen, Empfindungen (LV, UW)
- problemlösender Unterricht (LV)
- Verständlichkeit (LV)
- Arbeit an Schwachstellen (LV, A)
- Bewußtmachung, daß Leben immer Veränderung bedeutet (LV)
- Prüfungstechniken (A)
- Konzentrationsübungen (A)

- Sicherheitstraining (A, Ä)
 - Arbeitstechniken (A)
 - Training des Gedächtnisses (A)
 - rationale Analyse der Situation (A)
 - paradoxe Intention (A)
 - Dereflexion (A, Ä)
 - Aufklärung (A)
 - Argumentationsreihen, Überzeugungsarbeit (A)
 - Verhinderung konstruierter Zusammenhänge zw. Regelübertretung und Mißgeschick / Erfolg (A)
 - kein zu hohes Unterrichtstempo (LV)
 - Aufmerksamkeitsstärkung durch Minderung belastender Gedanken (LV)
3. Zur Förderung der psychischen Dimension
- Ärger abfließen lassen (Ä)
 - Angstunterdrückung (A)
 - Streßimpfung (A)
 - Reizkonfrontation (A)
 - Selbstsuggestion (A)
 - Meditation (A)
 - Desensibilisierung:
Instruktion, Entspannung, Vorstellungstraining, Hierarchisierung von Ängsten, Aussetzung von Angst (= Desensibilisierung), In-vivo Überprüfung (A)
 - psychohygienische Maßnahmen (A)
 - Angsttraining: abrupte Entspannung, Abschätzung des Risikos, des Ursachenfaktors, Entscheidung: entweder Flucht oder Standhalten, Durchführung
 - Entspanntes Arbeitsklima (LV)
4. Zur Förderung der physischen Dimension
- Training mit hyperaktiven Kindern (LV)
 - Pausen genehmigen (LV)
 - Entspannungsübungen (LV, A)
 - Musik- und Bewegungserziehung (D)
 - Übungen (LV, A)
 - Körperschulung durch körperorientierte Psychotherapieformen: autogenes Training (UW, Ä, A)
progressive Relaxation (UW)
Gestalttherapie (UW)
konzentrierte Bewegungstherapie (UW)
Atem-, Tanz- und Musikbewegungen
Judo, Aikido, Hatha-Yoga, (meditative Praktiken; UW, A)
bewußte Einschränkung der Sinnesstätigkeiten (z. B. mit einem Auge sehen) (UW)
 - handwerkliche Beanspruchung (UW)
 - Leibes-Erziehung (UW)

- Pflege der Sinne durch Erlebnisse (UW)
 - Gesundheitserziehung (UW)
 - Reduzierung der Schmerzschwelle durch Aufklärung (Iso)
5. Zur Förderung der relationalen Dimension
- 5.1. Ich – Selbst – Beziehung
- Entfaltung in den verschiedenen Dimensionen (Iso)
 - Selbstvertrauen steigern (LV)
 - Selbstachtung stärken / Selbstwertgefühl (LV)
 - Selbstliebe (E. Fromm) pflegen (LV)
 - Selbstbeobachtungstraining (A)
 - Selbstermutigung „Ich schaffe es!“ (A)
 - Selbstsicherheitstraining:
Angsthierarchisierung, Modellernen, Rollenübernahme, soziale Bestätigung, Überprüfung in-vivo. (A)
 - Selbstvergessenheit üben (A)
 - Selbsthilfe durch Umkehr oder Rationalisierungslibi, Eigenständigkeit z. B. durch Aufbau eines eigenen Weltbildes (A)
 - Verhinderung von Egozentrizität (LV)
 - Befähigung zur Beziehungsqualität steigern (LV)
- 5.2. Ich – Du – Beziehung
- Annahme / Achtung / Wärme / Verstehen / Echtheit des Lehrers (LV. A)
 - liebevoll-führende Einstellung des Lehrers (LV)
 - offene Beratung, Erklärung, Gespräch, aktives Zuhören (A)
 - Gruppentherapie (A)
 - Nachahmungslernen / Modellernen / soziales Lernen (A)
 - gemeinsames Leben (A, SV)
 - Vermeidung von Trennung / Bezugspersonen auf Dauer (A)
 - Einstellungsänderung: Eltern sind für das Kind da, verantwortlich, nicht umgekehrt (A)
 - Gruppenleben (A)
 - Gruppenarbeit (A) (leben sozialer Verantwortung)
 - Zurücknahme der konkreten Bedrohung (z. B. Anforderungen) (A)
 - Aufbau der Stärke des Schülers:
Ermutigung, Entwicklung von Fähigkeiten, Entfaltung aller möglicher Anlagen (A)
 - Vertrauensbeweise mit Appell an Verantwortung also: zur Verantwortung ziehen (A)
 - Gefühl der Zusammengehörigkeit in der Klasse unterstützen (LV)
 - Lehrerwechsel (LV)
 - Vermeidung von Außenseitern (LV)
 - Abbau von Konkurrenzdenken (LV)
 - Aufbau sozial verantwortlichen Handelns (LV)
 - Vermeidung von Pendelerziehung (LV)
 - Vermeidung von Überangeboten (LV)
 - Spiegeln von Schüleräußerungen und -verhalten (LV)

- Mitarbeit der Eltern unterstützen (LV)
- Überweisung in die Sonderschule (LV)
- Vermeidung unbeliebter Lehrereigenschaften (LV)
- gemeinsames Handeln pflegen (LV)
- Aufmerksamkeit dem Schüler schenken (LV)
- Gespräche mit Eltern führen (LV)
- Schülerfreundschaften arrangieren (LV)
- wegdenken vom Problem (Ä)
- Gemeinsamkeiten betonen (Ä)
- keine Wertungen äußern, verletzungsfrei sprechen (Ä, SV)
- Vermeidung von Beschimpfungen (Ä)
- Ausdruck eigener Empfindungen mit dem Ziel, betroffen zu machen (Ä)
- Abwiegeln/ Bagatellisieren (Ä)
- Vertrauen gewähren (SV, A)
- sich kümmern um die Schüler (SV)
- Akzeptieren (SV, LV, Iso)
- Beziehungen intensivieren (SV, LV)
- kooperative Maßnahmen (A)
- Verstehen (D, LV)
- Ernstnehmen (D, Ä)
- Anteilnahme am Symptom (UW)
- subjektive Eindrücke der Schüler auswerten (UW)
- sozialintegrativer Führungsstil (Iso)
- Kommunikationspflege (Iso)
- gruppendedynamische Spiele (Iso)
- gemeinsame Planung (Iso)
- 5.3. Ich – Kultur – Beziehung: Umgang mit Kunst (A)
- 5.4. Ich – Zivilisation – Beziehung
 - Arbeitsplatzgestaltung (LV)
 - gesellschaftlich-strukturelle Maßnahmen: Zieländerungen (LV)
- 5.5. Ich – Natur – Beziehung
 - Naturnähe praktizieren (UW)
- 5.6. Ich – Raum – Beziehung
 - den erlebten Raum bewußt machen (A)
- 5.7. Ich – Zeit – Beziehung
 - Frage nach Zeitströmungen stellen (LV)
 - erlebte Zeit bewußt machen (A)
- 5.8. Ich – Transzendenz – Beziehung
 - Glaubensfähigkeit pflegen (A)