

Inhalt

1.	Einleitung	11
1.1	Die Bedeutung des Erlebens von LehrerInnen in der Diskussion schulpädagogischer Beiträge	16
1.2	Exkurs: Das Naheverhältnis von Psychoanalytischer Pädagogik und Psychotherapie	23
2.	Zur Bedeutung des Erlebens von schulpäda- gogischen Situationen von PädagogInnen in der Psychoanalytischen Pädagogik der Zwischenkriegszeit	27
2.1	Von den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik zur Gründung der <i>Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik</i>	27
2.2	Auf Schule bezogene Beiträge in der <i>Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik</i>	36
2.3	Diskussion der Beiträge	37
2.4	Resümee	61
3.	Zur Bedeutung des Erlebens von therapeutischen Situationen von PsychoanalytikerInnen	
	Aus der psychoanalytischen Literatur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts	63
3.1	Vorbemerkung	63

3.2	Die Bedeutung des Erlebens von therapeutischen Situationen von PsychoanalytikerInnen in den Schriften Freuds	64
3.3	Die Bedeutung der Position Freuds für das Bild von psychoanalytisch qualifizierten LehrerInnen und TherapeutInnen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts	80
4.	Zur Bedeutung des Erlebens von therapeutischen Situationen von PsychoanalytikerInnen	
	Aus der psychoanalytischen Literatur der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts	89
4.1	Vorbemerkung	89
4.2	Anknüpfungspunkte und Veränderungen	89
4.3	Erste Annäherungen vor 1950	94
4.4	Vereinzelte Ansätze um 1950	105
4.5	Ein Zwischenresümee und ein erster Ausblick auf die Entwicklungen nach 1950	119
4.6	Das Konzept der Rollenübernahme und des Mitagierens	122
4.7	Containing und Projektive Identifizierung	128
4.8	Szenisches Verstehen	135
5.	Zur Bedeutung des Erlebens schulpädagogischer Situationen von PädagogInnen in der jüngeren Literatur der Psychoanalytischen Pädagogik	147
5.1	Vorbemerkung	147
5.2	Zur Orientierung: Die Psychoanalytische Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts	148
5.3	Auf Schule bezogene Beiträge aus dem Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik und seinem unmittelbaren Vor- und Umfeld: Ein erster Überblick	154
5.4	Resümee: Die Bedeutung des Erlebens von LehrerInnen in der jüngeren psychoanalytisch-pädagogischen Literatur	187
5.5	Von der Zwischenkriegszeit zum ausgehenden 20. Jahrhundert: Ein Vergleich	193

6.	Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen	
	Ein Ausblick	199
6.1	Vorbemerkung	199
6.2	Einige Ansätze zur psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen	201
	Literaturverzeichnis	213
	Anhang	231
	Personenregister	241

1. Einleitung

Emotionen beeinflussen unser Wahrnehmen, unser Denken, unsere Entscheidungsfindung, unser Handeln und auch unsere künftigen Handlungsintentionen, wenngleich wir uns dessen nicht immer bewusst sind (vgl. Roth 2000, Sandler 1976). Zudem sind wir unentwegt mit der Kontrolle unserer Gefühle beschäftigt. Wir bemühen uns, angenehme Gefühle zu optimieren, sie möglichst lange aufrechtzuerhalten oder sie wenigstens zu stabilisieren und in uns aufkommende unangenehme Spannungen möglichst zu vermeiden, bzw. sie wenigstens zu mindern. Sind Emotionen ubiquitär, dann bestimmen sie in verschiedenster Weise und in jeweils unterschiedlicher Intensität den Verlauf schulischer Prozesse mit. Emotionen haben demnach einen bedeutenden Anteil daran, ob schulische Prozesse gelingen oder misslingen, im Großen wie im Kleinen. Drei Beispiele sollen dies kurz skizzieren:

1.) Moll (2000) arbeitet mit LehrerInnen, die ihr erstes Dienstjahr in der Schule absolvieren. Sie schreibt über deren beruflichen Probleme, die beinahe immer durch höchst emotionales Erleben der schulischen Situationen bedingt sind.

»Wenn man auf ihre Aussagen hört, fühlen sich die Lehrer einer ›Meute‹ ausgeliefert, von dreissig [sic] oder fünfunddreissig [sic] Paar Augen angestarrt in der ersten Stunde, während sie vor lauter Angst kein einziges Gesicht

wahrnehmen können; das dauernde Schwätzen, das Gelächter, der unbestimmte Lärm der 15 bis 16jährigen bringen sie bald aus der Fassung. [...] Bezeichnend sind die Fragen, die einige Wochen später im Seminar gestellt werden: »Wie kann ich die Schüler halten, sie bändigen, um sie zum Lernen zu bringen? Wie kann ich durchhalten? Wie kann ich mich behaupten und meine Haut retten? [...]« Es sind existenzielle Fragen. Sie veranschaulichen die Dramatik des Spiels, das zwischen den adoleszenten Schülern und ihren postadoleszenten Lehren inszeniert wird« (Moll 2000, 118).

Im Seminar werden (all-)tägliche schulische Schwierigkeiten besprochen und dadurch werden im Lauf des Schuljahres ein Erkennen und Verstehen der Ängste und der eigenen Wünsche immer mehr angeregt – etwa jener Wünsche, die mit der »Unreife der Lehrer« zusammenhängen:

»Sie [die Unreife] zeigt sich, so scheint mir, im offen gestandenen Wunsch, geliebt zu werden und in der gleichzeitigen Angst, diese Liebe zu verlieren: Der sehr unbeholfene Marc sagt: *»Ich habe keine Lust zu strafen, ich kann es nicht. Ich habe Angst, daß [sic] sie mich nicht mehr mögen.«* Sophie schreibt: *»Ich möchte meinen Schülern gefallen – (es sind 28 Jungen und ein Mädchen in ihrer Klasse) – ich möchte nicht, daß [sic] sie verächtlich von mir sprechen.«* (Moll 2000, 118).

Moll endet ihre Darstellung mit dem Hinweis, dass die »postadoleszenten Lehrer« am Ende des Schuljahres »eine bedeutende kognitive wie auch affektive Entwicklung durchgemacht« haben und nun »erwachsener« und professioneller imstande sind, ihrer Aufgabe als LehrerInnen nachzukommen (2002, 125).

2.) Ein emotional aufgeladenes Beispiel stellt Würker (2007) aus seiner Unterrichtstätigkeit vor. Als Deutschlehrer bearbeitet er mit seiner 10. Klasse »Das Urteil« von Kafka. In der aktuellen Unterrichtsstunde geht es um den Wechsel der Machtposition von Vater und Sohn, als der Vater »den Sohn zum Tode durch Ertrinken verurteilt« und »der Sohn sich in den nahe gelegenen Fluss stürzt«. Die SchülerInnen sollen als Hausaufgabe ihre Bildimaginationen dazu aufschreiben, doch nur wenige weisen in der nächsten Deutschstunde den verlangten Text vor.

Der Lehrer reagiert

»unmutig – auch weil er bereits mehrmals hatte um Ruhe bitten müssen und weil die laxe Arbeitshaltung der Klasse ein Dauerthema darstellt, und zwar sowohl in der Klasse wie im Klassenkollegium. Nach deutlicher Kritik am Arbeitsverhalten ruft er eine Schülerin auf, die ihren Hausaufgabenentwurf vorliest. Danach entwickelt sich, statt eines weiteren Hausaufgabenvortrags und der vergleichenden Besprechung, eine Auseinandersetzung über die Hausaufgabenstellung, in deren Verlauf ein Schüler laut kundtut, er finde die Aufgabenstellung doof, so etwas habe er schon im Kindergarten machen müssen, dort habe er eine Geschichte, die vorgelesen wurde, zeichnen müssen.

Darauf reagiert der Lehrer wütend und weist den Schüler lautstark zurecht: Er empfinde die Äußerung, die Aufgabenstellung sei doof, als Beleidigung, und er erklärt – nun wieder in ruhigerem Ton – die Relevanz der Aufgabenstellung« (Würker 2007, 3f.).

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde entschuldigt sich der angegriffene Schüler und ein anderer meint, dass es doch erlaubt sein sollte, seine kritische Meinung zu sagen. Der Lehrer entschuldigt sich für seine Heftigkeit und vereinbart mit der Klasse, diesen Vorfall in der kommenden Deutschstunde weiter zu bearbeiten.

Aufgrund seiner psychoanalytischen Kenntnisse wird der Lehrer auf Parallelen zwischen den besprochenen Themen im Kafka-Text und den verschlüsselten Themen im Unterrichtsgeschehen aufmerksam. Er bereitet für die Folgestunde zwei Folien vor, auf denen er die Szenen des Stückes »Das Urteil« und parallel dazu die Szenen der vorigen Deutschstunde aufzeigt und die darin enthaltene Brisanz des Machtkampfes »eines Sohnes gegen die väterliche Autorität, um die adoleszente Selbstbehauptung gegenüber einer als Zumutung empfundenen Fremdbestimmung« für alle nachvollziehbar zu analysieren (Würker 2007, 5).

Die SchülerInnen folgen interessiert seinen Ausführungen und es gelingt, die Arbeitsfähigkeit aller Beteiligten aufrechtzuerhalten und den immer wieder auftretenden adoleszenten Beziehungskonflikt zwischen SchülerInnen und Lehrer wieder einmal ein Stück weiter abzuarbeiten.

3.) Krebs (2002) berichtet aus einer Supervisionsgruppe von einem Lehrer, der sich mithilfe der Gruppe letztlich zu einem förderlichen Handeln für eine Schülerin durchringt. Auch hier schlagen die emotionalen Wellen auf beiden Seiten hoch.

»Ein Lehrer schildert in einer Supervisionsgruppe mehrfach einen über viele Wochen ›kochenden‹ Konflikt mit einer jugendlichen Schülerin, die ständig stört und ihn aus seiner Sicht mit ätzender Kritik verfolgt. Zunächst ›verrennt‹ sich der Kollege und will nur mit Diszipliniierungsmaßnahmen reagieren. Langsam aber erkennt er mit Hilfe der Gruppe, daß [sic] die Schülerin aufgrund ihrer eigenen schwierigen Lebensgeschichte und Stellung in der Schule als Leistungsversagerin etwas von ihrer Ohnmacht, ihren Kränkungen und Entwertungen an ihn weitergibt. Sie befürchtet auch, von der Schule zu ›fliegen‹. Der Kollege entscheidet sich, die Schülerin nicht ›links liegen zu lassen‹. Er schaltet als Vermittlerin eine Kollegin ein, die sich von der Schülerin weniger provoziert fühlt. Lehrer, Schülerin und Vermittlerin können in mehreren Gesprächen in unterschiedlicher Zusammensetzung langsam Kompromisse aushandeln, wodurch einerseits die Wahrung der schulischen Ordnung und Grenzen besser gewährleistet wird und andererseits können sie ein Stück mehr Verständnis füreinander empfinden. Die Anerkennung des Lehrers wirkt lindernd auf die heftigen und schmerzhaften Affekte der Schülerin und trägt zur Beruhigung der Situation bei« (Krebs 2002, 64).

Alle drei Beispiele stammen aus dem Schulalltag und weisen kaum eine spektakuläre Singularität auf. Es wird hier von Erfahrungen berichtet, die vielen LehrerInnen durchwegs bekannt sein dürften.

Die JunglehrerInnen vermögen das Seminar von Moll (2000) zu nutzen und erfahren, wie stark sie mit ihren emotionalen Anteilen zu kämpfen haben, wenn sie ihren SchülerInnen gefallen und von ihnen geliebt werden wollen, und welcher Anstrengungen und Realitätsanpassungen es bedarf, trotz ihrer Wünsche und ihrer großen Ängste ihren Primäraufgaben – Lehren, Erziehen, Motivieren, ... – verantwortlich nachzukommen.

Der Lehrer Würker (2007) schafft es, einen latenten SchülerInnen-Lehrer-Konflikt ins Bewusstsein aller zu heben und das Beziehungsverhältnis, das wiederum die Lehr-Lernqualität positiv beeinflusst, trotz zuerst negativer Emotionen zu entlasten.

Dem Lehrer in der Supervisionsgruppe von Krebs (2002) gelingt es, in seinen heftigen negativen Gefühlen innerlich nicht versteinert zu verharren. In der äußerst angespannten Situation ringt er sich durch, der Schülerin ein positives, für sie förderliches Angebot zu machen.

Diese drei Splitter machen darauf aufmerksam, welche starke Wirk-

samkeit emotionalen Prozessen inne ist, welche große Bedeutung ihnen zugesprochen werden sollte, wenn man auf das Gelingen oder Misslingen dessen, was in einzelnen schulischen Situationen in begrenzter Reichweite vor sich geht, schaut. Gelingen und Misslingen setzen sich im Regelfall aus einzelnen Prozessen zusammen; sie erweisen sich als wesentliche Faktoren für die Lebensqualität der SchülerInnen wie der LehrerInnen.

In manchen Publikationen und in Supervisionen kommt direkt oder indirekt das Erleben zunehmender Belastungen von LehrerInnen zur Sprache. Betroffene berichten von Gefühlen der Unsicherheit, der Hilflosigkeit, von Enttäuschungen, von Angst, von Stress in schulischen Situationen, welche auf Dauer negative Folgen verursachen. »Die Erfüllung der schulischen Aufgaben und Pflichten kann zu einer schweren Last werden und »normale« Anforderungen des Berufslebens wie Leistungskontrollen, Teamarbeit, Umsetzung von Innovationen und Evaluation werden als Überforderung erlebt (Christ u. a. 2002)« (Christ, zit. n. Krebs 2002, 56). Aufgrund der vorfindbaren institutionellen Rahmenbedingungen, den Persönlichkeitsstrukturen der SchülerInnen und LehrerInnen und den sich daraus ergebenden belastenden Konflikten, gehen PädagogInnen häufig in den Krankenstand und in Frühpension. Die Berufsgruppe der LehrerInnen zählt zu jenen der Burnout-Gefährdeten. Im Schuljahr 2008/09 arbeiteten in Österreich 26,2% der 64.989 PädagogInnen (Volks-, Haupt-, Sonder-, Berufs- oder Polytechnischer Schule) und 24,6% der ProfessorInnen an allgemein bildenden höheren Schulen vielfach wegen psychischer Belastungen Teilzeit (BMUKK 2010).

Angesichts dieser und ähnlicher Wissensstände ist es erstaunlich, dass in einer Vielzahl pädagogischer Publikationen der Bereich des Erlebens schulischer Situationen kaum behandelt wird. Zwar gibt es etliche Untersuchungen über die Befindlichkeit von SchülerInnen und LehrerInnen, die belegen, dass schulisches Geschehen höchst emotional ist (z. B. Eder 2007), es finden sich im weiten Feld schulischer Publikationen auch Studien über den Zusammenhang positiven Erlebens und der Leistungsfähigkeit von SchülerInnen und einige weitere Veröffentlichungen, die Teilaspekte dieser Thematik berücksichtigen, doch letztlich wird der emotionale Anteil in Lehr- und Lernprozessen – wenn überhaupt – teilspezifisch abgehandelt.

1.1 Die Bedeutung des Erlebens von LehrerInnen in der Diskussion schulpädagogischer Beiträge

Folgt man im deutschsprachigen Raum den Diskussionen der vergangenen Jahre zur LehrerInnenprofessionalisierung und den Diskussionen zur LehrerInnenausbildung und -weiterbildung, dann lässt sich über die Bedeutung des Erlebens schulischer Situationen und die Reflexion desselben unter anderem Folgendes anmerken:

In den Beiträgen über die Debatte zur Professionalisierung von PädagogInnen im Allgemeinen und von LehrerInnen im Speziellen ist in den letzten Jahren die LehrerInnenpersönlichkeit wieder vermehrt ins Zentrum wissenschaftlicher Überlegungen gerückt worden, sodass Koch-Priewe von einem »Trendwechsel« spricht, wobei »Motive und Emotionen« der LehrerInnenpersönlichkeit besondere Beachtung in den Publikationen fänden, denn: »Bisher werden jedoch die persönlichkeitsbezogenen Ergebnisse der strukturtheoretischen Lehrerforschung noch als eine relevante und bisher in der Grundlagenforschung sowie in der Ausbildung vernachlässigte Dimension des ›Lehrerwissens‹ bezeichnet« (Koch-Priewe 2002, 6).

In den beiden Themenheften der *Zeitschrift für Pädagogik* Heft 1/2002 und Heft 2/2002, welche der »Grundlagenforschung in der LehrerInnenausbildung« und dem »Training des Lehrerhandelns« gewidmet sind, ist es den AutorInnen kein Anliegen, den »Motiven und Emotionen« (Koch-Priewe 2002) der (angehenden) LehrerInnen nachzugehen und sich damit fundiert auseinanderzusetzen.

Neuweg beschäftigt sich äußerst differenziert mit dem Konzept des impliziten Wissens und der notwendigen Reflexion des LehrerInnenhandelns. Unter anderem regt er an, in der LehrerInnenbildung »Meister-Lehrling-Beziehungen« zu etablieren, »die Beistellung von Coaches und das gemeinsame Reflektieren von Erfahrung in kleinen, kollegialen Gruppen« (Neuweg 2002, 25). Man darf annehmen, dass im »Reflektieren von Erfahrung« auch emotionales Erleben enthalten sein könnte, aber ausdrücklich ausgewiesen findet es sich in diesem lesenswerten Beitrag nicht. Neuweg bewegt sich auf dem Terrain des Wissens – des impliziten Berufswissens – und im Bereich »wirksamer Modifikationen impliziter Wissensstrukturen«.

Schierz und Thiele (2002) zeigen Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs durch Fallarbeit in der Sportpädagogik im Spannungsfeld des

Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie von Wissen und Können auf. Die Wahrnehmung von Antinomien in Unterrichtssituationen werde von LehrerInnen oft als »unangenehm« erlebt, berichten sie. Detailliert wird deskriptiv über einen Unterrichtsbeginn durch einen Unterrichtsabbruch berichtet. Mit welchen Gefühlen der Lehrer während dieser dramatischen Unterrichtssequenz zu tun hat, welche Spannungen er zu bewältigen hat, wie er weiter damit umgeht, wird mit keinem Wort angedeutet. Die Darstellung verbleibt bei einer äußerlich beobachtbaren Situationsbeschreibung. Über gezielte Fallarbeit sollen »neue Sichtmöglichkeiten gewonnen werden«, um »die reflexive Urteilkraft angehender Lehrerinnen und Trainer zu stärken, um mit ihnen vielfältige zukunftssträchtige Perspektiven von Handlungsmöglichkeiten am Fall experimentell zu durchdenken« (2002, 41) – aber die Bedeutung des Erlebens und die Bedeutung der Bearbeitung des Erlebens aller Beteiligten bleiben ein unberührtes Thema.

Hier, wie in all den folgenden Beiträgen des Heftes 1/2002, wird auf die Bedeutung der Emotionen in Unterrichtssituationen nicht eingegangen. Reflektiert wird nach Aussagen der AutorInnen das Unterrichtsgeschehen an sich.

Das 51. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik* (April 2006) ist ausschließlich der Diskussion der »Kompetenzen und [der] Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf« gewidmet. Girmes stellt ihr Kompetenzen-Modell vor und schreibt: »Nur wenn sie [LehrerInnen] über die Kompetenzen, die hinter den angemessen zu sendenden Botschaften stehen, verfügen, agieren Lehrende wirklich professionell; und nur wenn sie verstehen, die anderen und sich selbst kundig und differenziert wahrzunehmen, weil sie diagnostische und reflexiv-evaluative Fähigkeiten haben, werden Lehrerinnen und Lehrer ihre Lehrprofessionalität erhalten und weiterentwickeln können« (2006, 16). In die gleiche Kerbe schlägt Lipowsky (2006, 47), wenn er in seinem Beitrag »Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler« LehrerInnenmerkmale als Prädiktoren für Lernerfolg identifiziert. Eventuellen Erwartungen, dass hier die Bedeutung des emotionalen Bereiches näher ausgeführt würde, wird nicht entsprochen.

Mit welchen Schwerpunktthematiken AutorInnen sich in diesem 51. Beiheft auch immer auseinandersetzen – und es werden viele we-

sentliche Bereiche der notwendigen Kompetenzentwicklung genannt, in denen Lehramtsstudierende Wissen und Können erwerben und vertiefen sollen – wird doch der Bereich des Erlebens schlichtweg nicht erwähnt. Man bekommt beim Lesen der einzelnen Beiträge vielmehr den Eindruck, als seien Lehren und Lernen ein sehr sachliches, machbares und kontrollierbares Geschäft.

So könnte man nun geneigt sein anzunehmen, dass der Tatsache, dass LehrerInnen auch in schulischen Unterrichtssituationen mit unterschiedlichen Intensitäten von Gefühlswahrnehmungen zu tun haben, im pädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs bereits zu früheren Zeiten angemessen Rechnung getragen worden sei und dieses Thema schon genügend abgehandelt worden wäre. Liest man schulpädagogische Publikationen der 1980er/90er Jahre auf die Fragestellung hin –

Welche Bedeutung wird in schulpädagogischen Publikationen dem Erleben schulischer Situationen aufseiten der LehrerInnen zugeschrieben? Und welche Relevanz hat diesen Publikationen zufolge die bewusste Wahrnehmung und Reflexion des Erlebens schulischer Situationen für die Arbeit von LehrerInnen?

– dann ist das Ergebnis einer solchen Recherche ebenfalls äußerst mager. In einer großen Anzahl von Arbeiten und Untersuchungen werden Themen der Schulpolitik, der LehrerInnenausbildung und -weiterbildung, der Curriculums- und Lehrplanforschung ebenso behandelt, wie eingegrenzte Spezialthemen, zu denen etwa Prüfungsangst, Teilleistungsschwächen, Konfliktlösungsstrategien in verschiedenen Schulstufen und Unterrichtsbehelfe zu zählen sind. Um dies zu verdeutlichen, wird exemplarisch auf drei Publikationen näher eingegangen:

1.) 1997 ist das 36. Beiheft in der *Zeitschrift für Pädagogik* erschienen, das dem Thema »Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik« gewidmet ist. In diesem Beiheft soll Studienanfängern ein fundierter Überblick über wichtige pädagogische Themenfelder gegeben werden, die Gegenstände wissenschaftlicher Forschung darstellen. So weist der Herausgeber Fatke (1997, 7f.) in seiner Einführung darauf hin, dass in den sieben Beiträgen aktuelle Forschungsergebnisse zu ausgewählten Themen gesichtet, systematisiert und kritisch reflektiert, aktuelle Dis-

kussionslinien nachgezeichnet werden und LeserInnen dadurch angeregt werden sollen, vor dem Hintergrund dieser Aufbereitung neue Sichtweisen und Fragestellungen zu finden.

Der Beitrag von Kemper (1997) ist dem Themenbereich »Schule und Schultheorie« gewidmet. Im 23 Seiten umfassenden Artikel greift Kemper verschiedene Fragestellungen auf. Auf LehrerInnen nimmt er auf einer halben (!) Seite zweimal kurz Bezug: Zum einen kritisiert er die »beherrschende Rolle des Lehrers in der Schule«, welche »den Schüler zu passiver Stoffaufnahme verurteilt«; und zum anderen fordert er in Anknüpfung an Schmid (1973), dass der Lehrer »seine Amtsautorität in die persönliche Autorität eines väterlichen Freundes und Ratgebers« überführen sollte (Kemper 1997, 92).

Die Frage nach dem Erleben schulischer Situationen bleibt in diesem Text, der in aktuelle Schwerpunkte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Schule und Schulpädagogik einführen soll, gänzlich unerwähnt.

2.) 1996 gaben Krainer und Posch das viel beachtete Buch *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten* heraus. Dem Untertitel zufolge handelt dieses Buch von »Konzepten, Erfahrungen, Reflexionen«, die im Zuge der Durchführung verschiedener Hochschullehrgänge zur »Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)« entwickelt und gesammelt worden sind. Auf etwa 400 Seiten dokumentieren die beiden Herausgeber gemeinsam mit KursteilnehmerInnen Inhalte und Zielsetzungen der Lehrgänge sowie die auf Theorie und Praxis bezogene Arbeit, welche von TeilnehmerInnen und ArbeitsgruppenleiterInnen geleistet worden ist. Das Volumen dieser Arbeit ist bemerkenswert, denn die PFL-Lehrgänge werden seit 1982 für die Fächer Deutsch, Englisch, Geschichte und Mathematik sowie seit 1994 auch für Biologie, Chemie und Physik angeboten: Über 400 LehrerInnen aus dem Inland und aus Nachbarländern nahmen bisher an diesen Lehrgängen, die neue Wege der LehrerInnenweiterbildung bieten sollen, teil.

Im besagten Sammelband stellt das Thema »Förderung von Professionalität im Lehrberuf« einen besonderen Schwerpunkt dar. In ihrem programmatischen Artikel über den »Wandel von Lehrarbeit und Lehrerfortbildung« beschreiben Altrichter und Krainer vier Dimensionen von »Professionalität im Lehrberuf«, wobei die zweite Dimension »Bereitschaft und Kompetenz zu (selbst)kritischer und das eigene Tun

systematisch hinterfragender Arbeit (Reflexion)« besonders interessant ist. Die Autoren halten fest, dass LehrerInnen die »Reflexion-in-der-Handlung« erlernen müssten, um mit den wechselnden und komplexen Situationen, in denen sie stehen, vor allem dann »umgehen zu können«, wenn sie sich mit schwierigen Handlungsproblemen konfrontiert sehen (1996, 36f.). Um diese Kompetenz ausbilden zu können, wurden LehrgangsteilnehmerInnen dazu angehalten, sich wiederholt mit konkreten, kurzen Unterrichtssequenzen zu befassen. Nach Altrichter und Krainer gilt es, eigene Situationsdefinitionen und den Erfolg einzelner Handlungen wiederholt zu reflektieren, da einmalige Anstrengungen nicht ausreichen, um das Verhalten in komplexen schulischen Situationen nachhaltig ändern zu können. Konsequenterweise plädieren die Autoren für Modelle der LehrerInnenfortbildung, in denen ein Erfassen und Überdenken bestimmter »Situationselemente« des Unterrichts im Zentrum steht. Es fällt auf, dass die Autoren das Zusammenspiel zwischen jenen Gefühlen, welche die LehrerInnen empfinden, und dem konkreten Unterrichtsgeschehen zum expliziten Gegenstand der Weiterbildungsarbeit nicht erheben.

An anderen Stellen des Buches bringen AutorInnen schon zum Ausdruck, dass sie dem Thema »Gefühlsleben« durchaus Beachtung zollen, wenn es darum geht, schulpädagogische Aktivitäten zu reflektieren. Dies wird etwa deutlich,

- wenn sie betonen, dass die TeilnehmerInnen lernen sollten, in den Kursen bestimmte »affektive Autoritätsfunktionen« selbst zu übernehmen, um andere unterstützen zu können, hemmende Gefühle wie Angst in möglichst geringem und förderliche Gefühle wie Sicherheit in möglichst hohem Ausmaß zu entfalten (Larcher 1996, 141);
- wenn sie nach Unterrichtsbeobachtungen fragen, welche »Empfindungen« bei den BeobachterInnen ausgelöst worden sind (Krainz-Dürr 1996, 65);
- wenn sie fordern, dass TeilnehmerInnen im Rahmen der Reflexion von Unterrichtsprozessen auch »emotional gestützt« werden sollen (Krainz-Dürr 1996, 56);
- oder wenn sie im Zuge der Aufzählung der elf Regeln für Gruppendiskussionen nach Ruth Cohn die Bedeutung des Gewährwerdens eigener Gefühle hervorheben (Fenkart/Krainz-Dürr 1996, 277ff.).

Genau betrachtet kommt in diesen Textpassagen jedoch lediglich zum Ausdruck, dass im beschriebenen LehrerInnenfortbildungsprojekt dem Gefühlsleben der TeilnehmerInnen in verschiedener Hinsicht Beachtung geschenkt wurde. Aber welche Bedeutung dem Erleben schulischer Situationen aufseiten der LehrerInnen zuzuschreiben ist und welche Relevanz die bewusste Wahrnehmung und Reflexion dieses Erlebens für die weitere Arbeit der LehrerInnen hat, bleibt offen.

3.) In der von Oswald et al. (1989) publizierte Studie *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*, sind die AutorInnen durchaus auch daran interessiert, wie LehrerInnen Schulsituationen erleben. Bereits auf Seite 3 des Buches wird ausgewiesen, dass die »Befindlichkeit der am Schulleben beteiligten Personen« ein »wesentlicher Bestimmungsfaktor« für das Schulklima ist. Der Fragebogen, der den LehrerInnen vorgelegt wurde, enthält Items, in denen gezielt das Erleben schulischer Situationen erforscht wird (Oswald et al. 1989, 249):

- »60. Manchmal habe ich Angst davor, in die Klasse zu gehen.
- 63. Oft bin ich nach meinen Unterrichtsstunden völlig erschöpft.
- 69. Für mich ist es belastend, wenn ich mich um persönliche Probleme eines Schülers kümmern muss.«

Im Exkurs »Verschüttete Beziehungen« rückt Brinek (1989) die Auseinandersetzung mit Emotionen als Gegenstand schulischer Arbeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit, indem sie einerseits dem weithin verbreiteten »Unbehagen« nachgeht, welches dem Thema »Emotion und Schule« häufig entgegengebracht wird, und indem sie Emotionalität aufseiten all jener, die an Schule beteiligt sind, als eine Dimension von Bildung ausweist. An diese Ausführungen gleichsam anknüpfend ziehen Oswald et al. (1989, 195ff.) Folgerungen aus der vorliegenden Untersuchung, in denen sie unter anderem verdeutlichen, inwiefern unter »Lehrerbildung« nicht bloß die »Ausbildung des Lehrers zum »Unterrichter« zu verstehen ist (Oswald et al. 1989, 208). Vor allem in jenen Abschnitten, in denen der Aspekt des »Sozialen Lernens« berührt wird, betonen die AutorInnen, dass LehrerInnen immer wieder Gefühle wie Unterlegenheit, Unsicherheit, Sympathie oder Antipathie verspüren, die nicht zuletzt in Prozessen der LehrerInnenaus-

bildung und (hier gehörte dazu auch) -weiterbildung aufgearbeitet und geklärt werden müssten (Oswald 1989, 206). Dies wird an einem Beispiel verdeutlicht:

»Eine Schülerin aus einer Klasse der Oberstufe AHS, die im allgemeinen gute Schulleistungen erbringt, lässt zu Hause das bisher gewohnte und ihren Eltern bekannte Interesse für Englisch vermissen. Wenn die Rede auf dieses Unterrichtsfach kommt, zeigt sie Lernunlust und Widerwillen. Darauf angesprochen, warum das plötzlich so sei, erklärt sie, die Professorin sei schuld; diese könne sie nicht leiden, die übersehe – offensichtlich bewusst – ihre Wortmeldungen im Unterricht; sie habe das Gefühl, dass die Professorin sie gar nicht beachten wolle!

Die Mutter sucht die Lehrerin auf und schildert ihr offen, was da zu Hause zum Problem geworden ist; sie sagt: »Meine Tochter meint ... hat den Eindruck ... hat das Gefühl, dass ...«

Hier ist wieder kurzer Halt angezeigt. Üble Lehrerreaktionen zu diesem Anlass sind vorstellbar.«

Und wenige Zeilen später ist von möglichen Gefühlen der Fremdheit und des Misstrauens, des Angegriffen-Seins und des Sich-wehren-Müssens, des Nicht-Öffnens und des Nicht-miteinander-reden-Könnens die Rede (Oswald et al. 1989, 210).

Wie auch immer das Beispiel bei Oswald et al. (1989, 210) zu Ende geführt wird, es verdeutlicht ähnlich wie ein anderes Beispiel von Brinek (1989, 44ff.), dass »Emotionen in der Schule [...] ein relativ komplexer Charakter zukommt – was den rationalen Zugang« zu diesem Problemzusammenhang »insgesamt erschwert« und überdies verstehen lässt, weshalb zu diesem Thema »wenige pädagogisch-systematische Untersuchungen vorliegen« (Brinek 1989, 47).

Wenngleich in der Allgemeinen Pädagogik und auch in der Schulpädagogik das Beleuchten von Emotionen offensichtlich kaum erfolgt, gibt es eine Theorietradition, in der den Emotionen in der pädagogischen Arbeit eine wichtige Bedeutung zugesprochen wird. Es wird davon ausgegangen, dass wir ständig mit Emotionen und deren Kontrolle zu tun haben und dass die Erfahrungen, die wir diesbezüglich gemacht haben, massiv Einfluss auf unser jeweiliges aktuelles Beziehungsgeschehen und auf unsere Lern- und Bildungsprozesse nehmen. In der Psycho-

analytischen Pädagogik sind darüber hinaus Konzepte und Methoden entwickelt worden, wie wir zu emotionalen Prozessen in uns und in anderen Zugang finden können. Soll nun in professioneller Weise auf emotionale Prozesse im schulischen Geschehen geachtet werden, reicht es nicht aus, die Aufmerksamkeit bloß auf das Erleben der SchülerInnen zu lenken, dass diese sich permanent mit Gefühlen und der Regulation derselben konfrontiert sehen, sondern es müsste ebenso besonderes Augenmerk auf Gefühle, die aufseiten der LehrerInnen und Eltern gegeben sind, gelegt werden.

Diese besondere Bedeutung, die dem Erleben in pädagogischen Situationen zukommt und die Emotionen beim Lehren und Lernen beigegeben wird, hat über Jahrzehnte hinweg in den Entwicklungsetappen der Psychoanalytischen Pädagogik Veränderungen erfahren und ist in unterschiedlicher Weise bestimmt und beschrieben worden. Das Vorhaben dieses Buches ist es daher,

- a) zwei Periodika der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Fragestellung der Bedeutung der Emotionen im schulischen Bereich hin durchzuarbeiten;
- b) im Anschluss daran die Frage zu beantworten, ob es anhand der Herausarbeitung von Unterschieden oder von Ähnlichkeiten eine Weiterentwicklung gegeben hat;
- c) Überlegungen anzustellen, welche Folgerungen sich aus der Beschäftigung mit der Bedeutung von Emotionen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht ergeben, wenn man sich mit der Frage beschäftigt, was professionelle Kompetenzen im Lehrberuf auszeichnet und wie sie entfaltet werden könnten.

1.2 Exkurs: Das Naheverhältnis von Psychoanalytischer Pädagogik und Psychotherapie

Es ist kein Zufall, dass gerade in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur dem Erleben und der Reflexion dieses Erlebens ein so hoher Stellenwert beigegeben wird. In der psychoanalytisch-therapeutischen Arbeit ist die Beachtung und Reflexion des Erlebens wesentlicher Bestandteil, sowohl was das Erleben der AnalytikerInnen als auch das Erleben der PatientInnen betrifft. Bestimmte Aspekte dieses Erlebens

werden als Übertragung und Gegenübertragung bezeichnet. Lorenzer (1973) hat in seinem Buch »Sprachzerstörung und Rekonstruktion« gezeigt, inwiefern dieses Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung zentrale Bedeutung für den Verlauf von Therapien hat. Er weist darauf hin, dass sowohl die psychoanalytisch-therapeutische Arbeit als auch die psychoanalytisch-wissenschaftliche Arbeit in eng miteinander verbundener Weise geradezu darauf angewiesen sind, dass AnalytikerInnen ihr Erleben reflektieren und das Resultat ihres Verstehens in ihrer psychotherapeutischen wie in ihrer wissenschaftlichen Arbeit in zentraler Weise berücksichtigen.

Der Stellenwert des Reflektierens des Erlebens und daraus folgender Konsequenzen hat in der Geschichte der Psychoanalyse, beginnend mit den ersten Schriften Sigmund Freuds bis hin zu jetzigen Publikationen, weitreichende Veränderungen erfahren (Gysling 1995).

Bezogen auf den analytisch-therapeutischen Bereich sind viele Publikationen greifbar, die sich unter historischen und systematischen Aspekten mit der Bedeutung des Erlebens von AnalytikerInnen beschäftigen. Neben der Arbeit von Gysling (1995) ist hier etwa an Publikationen von Sandler, Dare und Holder (1979) sowie Mertens (1991) zu denken.

In der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur, die das Erleben von PädagogInnen und die Reflexion desselben zum Thema hat, gibt es hingegen keine vergleichbaren Untersuchungen. Weder wurde diese Thematik unter einem historischen Gesichtspunkt noch wurde sie unter dem Gesichtspunkt umfassend untersucht, welchen wichtigen und unverzichtbaren Beitrag sie in der Professionalisierung von PädagogInnen, insbesondere von LehrerInnen, zu leisten imstande ist, und inwiefern sich damit Vorstellungen von »kompetenten« LehrerInnen verknüpfen ließen.

Seit den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik gibt es eine beträchtliche Zahl von Beiträgen, die sich mit schulpädagogischen Fragestellungen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht beschäftigen (vgl. Rehm 1971; Büttner/Finger-Trescher 1991; Steinhardt/Spindler 1992). Um eine effiziente Arbeit leisten zu können, wird bewusst eine Auswahl getroffen. Für eine Vergleichsstudie, die historische Aspekte mitberücksichtigt, eignet sich besonders die Untersuchung von Periodika, da sie über einen längeren Zeitraum hinweg für eine gewisse Kontinuität der Diskussion bürgen. Zudem bekommt man über die Lektüre der verschiedenen Beiträge einen angemessenen Gesamteindruck vom jeweiligen

Diskussionsstand zu einem bestimmten Thema, da in der Regel zumeist auch kontroverse Meinungen veröffentlicht werden.

In der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur gibt es zwei Periodika, die für diese Untersuchung herangezogen werden können: Die *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, die in elf Jahrgängen von 1926 bis 1937 erschienen ist, und das *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, das seit 1989 erscheint. Für die Entscheidung, Beiträge dieser Periodika zu untersuchen, sprechen zudem folgende Punkte:

1.) Die *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* ist vor dem Zweiten Weltkrieg das einzige Periodikum, das ausschließlich psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen gewidmet ist. In ähnlicher Weise stellt das *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* das einzige erscheinende Periodikum nach dem Zweiten Weltkrieg dar, das in exklusiver Weise der Diskussion psychoanalytisch-pädagogischer Fragen Raum gibt.

2.) Beide Periodika stehen in einem Naheverhältnis zu fachlich geschätzten und öffentlich anerkannten Institutionen, die sich mit Themen von Psychoanalyse und Pädagogik beschäftigen:

Der Umstand, dass Meng von Sigmund Freud unmittelbar zur Gründung der Zeitschrift ermuntert wurde (Rehm/Bittner 1964, 8), dass zu den Herausgebern bald Personen wie Federn, Anna Freud und Storfer zählten und dass die Zeitschrift 1932 in das Eigentum des »Internationalen Psychoanalytischen Verlages« überging, verdeutlicht das enge Naheverhältnis der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* zur Institution der »Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung«, zu deren »offiziellen Publikationsorganen« die Zeitschrift zählte. Dies verdeutlicht Rehm (1971, 137f.), wenn er Zulliger (1936, 337) zitiert, der 1936 über die Zeitschrift schrieb: »Sie ist Sammelstelle und Zentrum der Bewegung für psychoanalytisch orientierte Pädagogik geworden, deren Entwicklung sich anhand dieser Zeitschrift verfolgen lässt.«

In vergleichbarer Weise lässt sich festhalten, dass das *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* in einem Naheverhältnis zu jenen Institutionen steht, in denen die Auseinandersetzung mit Pädagogik und Psychoanalyse eng geführt wird: Das Jahrbuch wurde 1989 von Trescher und Büttner im Auftrag des »Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik« gegründet und stellt ein Publikationsorgan dar, in dem Mitglieder der

Kommission für Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) regelmäßig publizieren. Mitglieder des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik und Mitglieder dieser DGfE-Kommission zählen zum Redaktionsteam des Jahrbuches.

3.) In beiden Periodika wurden und werden regelmäßig Themen aus dem Schulbereich bearbeitet. In der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* wurden in etwa 430 Artikel veröffentlicht, davon behandeln ungefähr 60 Arbeiten Themen aus dem Bereich Schule. Im *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* sind es zahlenmäßig weniger Publikationen – ein Umstand ergibt sich aus der Länge der Beiträge: Die Jahrbuchbeiträge weisen eine höhere Seitenanzahl auf, daher werden in dieser Arbeit zusätzliche Publikationen aus dem unmittelbaren Vor- und Umfeld des Jahrbuchs in die Untersuchung miteinbezogen.

Nach dieser Einführung wird im zweiten Teil des Buches die *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* vorgestellt und in den für die oben skizzierte Fragestellung relevanten Arbeiten werden Nachforschungen angestellt. Dies mündet in den dritten Teil, in dem analysiert wird, in welchem Verhältnis diese Bedeutungs- und Relevanzzuschreibung zu Aussagen der damaligen zeitgenössischen Psychoanalyse stehen und welche theoretischen Überlegungen der Psychoanalyse ihnen vor 1950 zugrunde liegen. Hierauf wird in einem Exkurs im vierten Teil der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert das Erleben für die analytisch-therapeutische Arbeit in der Zeit nach 1950 in der psychoanalytischen Literatur hat.

Im fünften Teil wird mit Beiträgen aus dem *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* und den Publikationen aus dem unmittelbaren Vor- und Umfeld des Jahrbuchs aufgezeigt, welche Bedeutung dem Erleben von LehrerInnen und der Reflexion dieses Erlebens in der jüngeren psychoanalytisch-pädagogischen Literatur zugeschrieben wird. Zudem ist die Frage zu beantworten, ob sich Bedeutungs- und Relevanzzuschreibungen im Laufe der Zeit verändert haben und worauf diese Veränderungen gegebenenfalls zurückzuführen sein könnten. Sich aus all diesen Überlegungen heraus ergebende Konsequenzen für die LehrerInnenausbildung und -weiterbildung, wenn es um die Professionalisierung von LehrerInnen und um Vorstellungen von »kompetenten« LehrerInnen geht, wird anschließend im sechsten Teil diskutiert.