

Rolf Göppel
Annedore Hirblinger
Heiner Hirblinger
Achim Würker (Hrsg.)

Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“

Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik
zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur

Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Verlag Barbara Budrich



Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die „Psychoanalytische Pädagogik“ bezieht sich zwar in besonderer Weise auf die komplexe Theorietradition der Psychoanalyse, sie versteht sich aber nicht als eine „Bindestrichpädagogik“, die sich nur auf einen ganz spezifischen Adressatenkreis, auf ganz bestimmte institutionelle Handlungsfelder oder auf ganz begrenzte Zielperspektiven konzentriert. Auch geht es ihr weniger um die „Anwendung“ therapeutischer Deutungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Feld als vielmehr darum, immer wieder einen besonderen Aspekt in der pädagogischen Reflexion zur Geltung zu bringen, der in sämtlichen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern von großer Relevanz ist: die Bedeutung der emotionalen Erfahrungen, der Phantasien und Wünsche der von Erziehung betroffenen Subjekte, die Rolle verborgener Aspekte in pädagogischen Beziehungen und die Macht unbewusster Motive im pädagogischen Handeln – auch im erziehungswissenschaftlichen Forschen, Publizieren und Argumentieren. Da diese Frage nach den unbewussten, undurchschauten Rückseiten- und Schattenphänomenen in nahezu allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielt, versteht sich die Psychoanalytische Pädagogik in gewissem Sinn immer auch als „Allgemeine Pädagogik“, und vertritt dabei den Standpunkt, dass der Pädagogik grundsätzlich eine wichtige Dimension fehlt, wenn sie diesen Fragestellungen wenig Beachtung schenkt.

Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der DGfE-Sektion „Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung“ pflegt dabei seit vielen Jahren die Tradition, mit Vertretern und Vertreterinnen aus anderen Kommissionen/Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einen fachlichen Austausch zu treten.

Der Vorstand

Rolf Göppel
Annedore Hirblinger
Heiner Hirblinger
Achim Würker (Hrsg.)

Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“

Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik
zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2010

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2010 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-354-4

eISBN 978-3-86649-662-0

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: R + S, Redaktion + Satz Beate Glaubitz, Leverkusen

Inhalt

Einleitung <i>Rolf Göppel & Heiner Hirblinger</i>	9
--	---

Teil I Emotionale Erfahrungen der Betroffenen in und mit der Schule

<i>Rolf Göppel</i> Wie erleben Kinder und Jugendliche die Schule als Bildungsort und als emotionalen Raum?	17
--	----

<i>Achim Würker</i> „Schließlich gehorchte der Schüler... “ – Schwäche und Scham in der Schule	40
--	----

<i>Janina Bernshausen</i> Angst in der Schule als pädagogische Herausforderung	53
---	----

<i>Felix Buchhaupt</i> Emotionales Lernen unter den Bedingungen des Unterrichts	61
--	----

<i>Julia Köhler & Ilse Schrittemser</i> Bildung trotz Schule oder: Der Lehrer als Befreiungshelfer	67
---	----

<i>Sebastian Boller, Stephan Holz & Martina Möller</i> Schulbiographie, Schulklima und subjektiv bedeutsame Lern- erfahrungen – Wie nehmen Schüler/innen das Schulklima in einer Versuchsschule wahr und wie beeinflusst es das Lernen?	73
--	----

Teil II

Schule und Unterricht – unterschiedliche psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsperspektiven

<i>Günther Bittner</i> Die Schule – Setting oder „Lebensspiel“?	83
<i>Bernhard Rauh</i> Triadische Konstellationen in und mit der Schule	95
<i>Eva Rass</i> Bindungssicherheit und Affektregulation im pädagogischen Handlungsfeld – Der Lehrer als Beziehungs- und Kulturarbeiter	111
<i>Margit Datler</i> Überlegungen zu „Schemata des Beisammenseins“ im Unterricht	125
<i>Herbert Hagstedt</i> Schule anders erfahren	132
<i>Birgit Süßdorf</i> Bildungsprozesse ermöglichen durch Achtsamkeit	140

Teil III

Aspekte der Lehrerprofessionalität und der Lehrerbildung

<i>Heiner Hirblinger</i> Diesseits oder jenseits der Routine – über Fallbesprechung und Mentalisierung in der Lehrerbildung	153
<i>Karl-Heinz Dammer</i> „Lebenslügen“ von Lehrern	164
<i>Helmwart Hierdeis</i> Selbstreflexive Lehrerbildung	175

Annedore Hirblinger

Die „bedeutsame Imagination“ – Zugänge zum intrapsychischen
emotionalen Raum in der psychoanalytisch-pädagogischen
Fallbesprechung mit Lehrern 198

Heinz Krebs

Supervision – ein Beratungsinstrument zur Stärkung
der Professionalität von Lehrern 219

Jean-Marie Weber

Lehrerbildung – Entwicklung „klinischer Kompetenz“
durch die Arbeit in Supervisionsgruppen? 231

Angela Schmidt-Bernhardt, Beatrice Kustor-Hüttl & Silvia Brambring

Lernprozessbegleitung – Bearbeitung schulischer Erfahrungen
in einem universitären Curriculum 238

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 246

Einleitung

Rolf Göppel/Heiner Hirblinger

Der Titel des vorliegenden Bandes ist nach dem Grundmuster „X als Y“ konstruiert, d.h. das X, die Schule soll unter einer ganz bestimmten Perspektive in den Blick genommen werden. Dabei ist die Perspektive, *Schule als „Bildungsart“* zu betrachten, eine eher traditionelle. Zugleich aber, da der Bildungsbegriff als „Jokerbegriff“ (Schulze 2006: 29) sehr unterschiedlich besetzt ist und verwendet wird, eine recht deutungsoffene.

Schule als „*emotionalen Raum*“ zu betrachten ist eine weniger gängige Perspektive. Dabei ist klar, dass die Rede vom „emotionalen Raum“ hier metaphorisch gemeint ist, dass es nicht um den realen, umbauten Raum, nicht um Fragen der Schularchitektur und Farbgestaltung geht, obwohl auch diese Aspekte einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Atmosphäre, die sich in einer Schule ausbreitet, haben können.

Im Folgenden geht es um die Schule als „emotionalen Raum“ in dem Sinne, dass die Institution Schule einen Interaktions- und Erfahrungsraum darstellt, in dem permanent vielfältige Emotionen bei den Betroffenen ausgelöst werden und verarbeitet werden müssen. Dies ist auch nicht sehr verwunderlich, wenn man sich die Grundgegebenheiten des „Settings Schule“ ansieht: Zwanzig bis dreißig Kinder bzw. Jugendliche nahezu gleichen Alters werden jeweils zu „Zwangsgruppen“ zusammengefasst und von Erwachsenen – die sie sich in der Regel ebenfalls nicht selbst ausgewählt haben – mit der Erwartung konfrontiert, alle individuellen Interessen und alle momentanen Unterhaltungs-, Bewegungs-, und Entspannungsbedürfnisse hintanzustellen und sich ganz auf die vom Lehrer jeweils vorgegebenen Themen einzulassen, Aufmerksamkeit, Arbeitseifer und Achtung zu zeigen. Die Situation ist zudem geprägt durch Konkurrenz, durch permanentes Vergleichen-, Beurteilen-, Benotet-Werden und durch die latent über dem Ganzen schwebende Drohung, dass ein schlechtes Abschneiden in dieser Konkurrenzsituation sich nicht nur in der gegenwärtigen sozialen Konstellation, also auf das aktuelle „Standing“ als Schüler dieser Klasse, ungünstig auswirkt, sondern auch ernste Konsequenzen im Hinblick auf die spätere Lebenschancen jenseits der Schule hat.

Es ist offensichtlich, dass die hier gewählten Perspektiven keineswegs die einzig denkbaren Analysekategorien sind, um sich mit der Institution

Schule und ihren Wirkungen auf die Betroffenen auseinander zu setzen. Andere Möglichkeiten wurden von anderen Autoren gewählt und in prägnanten Formeln auf den Punkt gebracht. Sie überkreuzen sich in mancher Hinsicht mit den hier gewählten:

- Schule als „öffentliche Institution“
- Schule als „lernende Organisation“ (Geser 2004)
- Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ (Hentig 1993)
- Schule als „Polis“, als „embryonic society“ (Hentig 1987)
- Schule als „Unterrichtsvollzugsanstalt“ (Herrmann 2008)
- Schule als „moralische Anstalt“ (Leschinsky/Gruner/Kuchert 1999)
- Schule als „Reproduktionsinstanz sozialer Ungleichheit“ (Rolf 2006)
- Schule als „Jugendzentrum“ (Behnen 2008)
- Schule als „home away from home“ (Werner 1990)
- Schule als Ort permanenter Fremdbestimmung (Sichtermann 2002)
- Schule als „Glückskiller“ (Bucher 2007)
- Schule als „Zumutung“ (Fend 2004)
- Schule als „Tollhaus“ (Der SPIEGEL 15/1988)
- Schule als „Horrortrip“ (Der SPIEGEL 46/2003)

In den letzten Jahren fand, ausgelöst durch die PISA-Studien, eine intensive Bildungsdiskussion in Deutschland statt. Dabei standen überwiegend die Fragen im Vordergrund, worin die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und der deutschen Unterrichtskultur bestehen, wie die schulischen Bildungserfolge mit soziodemographischen Hintergrundvariablen zusammenhängen, ob und wie durch neue Bildungspläne, Standardisierung, Kompetenzorientierung, Vergleichstests etc. der messbare „Output“, die „Effizienz“ des deutschen Schulsystems gesteigert werden kann und welche Anschlussfähigkeit und Verwertbarkeit das in der Schule erworbene Wissen im späteren Berufsleben hat.

Kaum diskutiert wurden dabei jedoch die Fragen danach, was eigentlich die Voraussetzungen dafür sind, dass für die Kinder und Jugendlichen die Schulzeit zu erfüllter Lebenszeit wird und dass die Unterrichtserfahrungen zu echten Bildungserfahrungen werden. D.h., dass die Begegnungen und Beziehungen, die in der Schule erlebt werden und die Gegenstände, Themen, Stoffe, die dort im Unterricht verhandelt werden, tatsächlich subjektive Bedeutung gewinnen, einen inneren Prozess des Fragens und Denkens in Gang bringen und nachhaltige Spuren hinterlassen.

Die inneren Prozesse der Erfahrungsbildung und der subjektiven Bedeutungszuschreibung sind nun aber in ganz besonderer Weise das Thema der Psychoanalyse. Zu ihrer spezifischen Tradition gehört es auch, dass sie in subtiler Forschungsarbeit der Frage nachgeht, warum bestimmte, äußerlich oftmals ganz unscheinbare, Eindrücke, Begegnungen und atmosphärische Momente bisweilen so besonders nachhaltige Spuren in der Psyche der Betroffenen hinterlassen. Dabei bezog und bezieht sich die psychoanalytische

Spurensuche freilich überwiegend auf frühkindliche interpersonale Erfahrungen im familiären Beziehungsraum, weniger auf Erfahrungen mit Situationen, Themen und Herausforderungen im schulischen Lern- und Bildungsraum.

Dennoch ist die Hoffnung nicht unberechtigt, dass die spezifisch gerichtete psychoanalytische Aufmerksamkeit hier vielleicht besser in der Lage ist, die förderlichen und hinderlichen Bedingungen für persönlich bedeutsame Bildungsprozesse in den Blick zu bekommen, als eine empirische Unterrichtsforschung die test- und fragebogenorientiert „Aufmerksamkeitsspannen“, „Lernformpräferenzen“ und „Kompetenzzuwächse“ möglichst exakt zu messen versucht. Unterricht entpuppt sich aus der Sicht der psychoanalytischen Pädagogik als eine „psychische Realität“ ganz eigener Art: ein hochkomplexes, von vielfältigen und widersprüchlichen, bewussten und unbewussten Motiven bei den Agierenden durchdrungenes, von expliziten Regeln, gängigen Routinen und subtilen unterschweligen Geboten geleitetes, zudem ein mit starken Emotionen – Hoffnungen, Ängsten, Aversionen – besetztes Feld.

Auch wenn er sich selbst nicht sehr ausführlich zu pädagogischen Fragen und noch weniger zu schulpädagogischen Themen geäußert hat, hat Freud doch bekanntlich große Hoffnungen in die „Anwendung“ der Psychoanalyse im pädagogischen Feld gesetzt:

„Nur an einem Thema kann ich nicht so leicht vorbeigehen, nicht weil ich besonders viel davon verstehe oder selbst so viel dazu getan habe. Ganz im Gegenteil ich habe mich kaum je damit beschäftigt. Aber es ist so überaus wichtig, so reich an Hoffnungen für die Zukunft, vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt. Ich meine die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation.“ (Freud 1932: 575).

Konfrontiert man Freuds „Vision“ von der künftigen Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik jedoch mit den realen gesellschaftlichen Gegebenheiten und mit den derzeitigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen, sowie mit einem nüchternen Blick auf die im Feld der Bildungs- und Erziehungsforschung derzeit tonangebenden Richtungen, so besteht sicher kein Anlass zu großem Stolz und überzogener Selbstzufriedenheit. Die Psychoanalytische Pädagogik stellt im pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Feld, das für die „Erziehung der nächsten Generation“ zuständig ist, eher einen „kritischen Stachel“ dar als einen „zugkräftigen Motor“ oder gar ein „Flagschiff“, das die bildungs- oder forschungspolitische Entwicklungsrichtung vorgeben könnte.

Aber immerhin ist seit Siegfried Bernfelds kritischen Auseinandersetzungen mit der Institution Schule im „Sisyphos“ aus dem Jahr 1925 und seit Peter Fürstenaus Aufsatz „Zur Psychoanalyse der Schule als Institution“ aus dem Jahr 1964 der Verdacht nicht mehr aus der Welt zu schaffen, dass die Institution Schule von einflussreichen untergründigen Tendenzen und unbewussten Motiven durchdrungen ist, und dass sich Bildungs- und Schulpolitik, aber auch Bildungstheorie und Schulpädagogik mit den Problemen der „affektiven Spaltung“ und des sog. „Machtkomplexes“ im Unterricht zu wenig befassen.

Die Asymmetrie pädagogischer Beziehungen und Bezugsfelder dient in schulisch organisierter Bildung nur selten einem Unterricht, der Ich-Stärkung und Ich-Autonomie wirklich fördert. Von einem „sich selbst negierenden pädagogischen Gewaltverhältnis“ ... als der „Grundnorm pädagogisch legitimer Gewaltausübung“, wie Dieter Benner dies vor Jahren schon forderte (Benner 1987: 205), wird in staatlichen Schulen nicht viel gesprochen. Viel hingegen wird gesprochen von der „Gewalt der Schüler“ und von der Notwendigkeit durch „Standardisierung“, „Output-Orientierung“ und „Evaluation“ die Effizienz von schulischer Erziehungs- und Bildungsprozessen zu „optimieren“.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen auf die Vorträge und Workshop-Impulse der Herbsttagung der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zurück, die vom 20.-22. November 2009 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter dem Titel: *„Schule als Bildungsort und ‚emotionaler Raum‘ – Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur“* stattfand. Im entsprechenden Call for Papers im Vorfeld der Tagung wurde der thematische Rahmen, auf den sich die Beiträge beziehen sollten, noch in einigen konkreten Leitfragen, ausdifferenziert:

- In welcher Art und Weise wird Schule erinnert? Was verblasst und was bleibt als nachhaltige Erfahrung zurück?
- Wie äußern sich Kinder und Jugendliche selbst zu ihren Schulerfahrungen? Was ist für sie aus welchen Gründen wichtig? Was langweilt, ängstigt, ärgert sie?
- Was kennzeichnet die „fruchtbaren Momente im Bildungsprozess“ (Copei), was die „Inseln der Bedeutsamkeit im Meer der Routine“ (Ziehe)?
- Welche Rolle spielt dabei die Persönlichkeit des Lehrers? Die emotionale Atmosphäre in der Klasse? Die methodische Gestaltung des Unterrichts? Die Irritationen, Assoziationen, Phantasien und Imaginationen, die durch die Gegenstände ausgelöst werden?
- Was am gängigen Schul- und Unterrichtsbetrieb ist dafür verantwortlich, dass schulisches Lernen von Schülern so häufig als dröge Last und Zumutung bzw. als bloßes Mittel zum Zweck, bestimmte Noten, Punkte, Abschlüsse zu erreichen, erlebt wird?
- Wie können sich Lehrer durch interne und externe Unterstützungssysteme (Intervision, Supervision) so stärken, weiterbilden und professionalisieren, dass sie selbst und ihre Schüler den schulischen Alltag als befriedigender erleben?

Für die Strukturierung der Tagung wurden die eingegangenen Vorträge dann in drei thematische Blöcke gruppiert, die auch die Gliederung des vorliegenden Bandes ausmachen:

- Im ersten Teil geht es um die „*emotionalen Erfahrungen der Betroffenen in und mit der Schule*“. Hier sollte also möglichst vielfältig und aspektreich die Subjektperspektive zur Sprache kommen. Dabei geht es sowohl um problematische, für echte Bildungsprozesse eher hinderliche Erfahrungen und Emotionen wie Angst, Scham, Kränkung oder Langeweile, aber auch um die Erfahrungen mit positiven Aspekten wie Sehnsucht, Sinnerleben, Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit und Anerkennung. Neben Fallvignetten, autobiographischen Dokumenten und klassischen psychoanalytischen Beschreibungen der typischen emotionalen Konstellationen in der Schule, werden hier auch einige konkrete aktuelle Forschungsprojekte vorgestellt, in denen versucht wurde, unter einem psychoanalytischen Focus systematisch bestimmte emotionale Aspekte des Unterrichtsgeschehens in den Blick zu nehmen.
- Im zweiten Teil des Buches geht es um „*unterschiedliche psychoanalytisch-pädagogische Betrachtungsperspektiven*“ auf das schulische Geschehen. Hier werden spezielle psychoanalytische Konzepte wie etwa das der „Triangulierung“, der „Affektregulation“ oder der „Schemata des Zusammenseins“ in ihrer erhellenden Kraft zum Verständnis schulischer Bildungs- und Beziehungsprozesse diskutiert, aber es findet am Beispiel des Begriffs „Setting“ auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Problemaspekten der Übertragung psychoanalytischer Begrifflichkeiten ins pädagogische Feld statt.
- Schließlich werden in einem dritten Themenblock „*Aspekte der Lehrerprofessionalität und der Lehrerbildung*“ behandelt. Hier geht es neben der Analyse des Umgangs mit Macht- und Ohnmachtsstrukturen im schulischen Kontext und neben der Problematisierung von eingeschliffenen Routinen, die die Empathie- und Reflexionsfähigkeit lähmen, auch um die Beschreibung eines psychoanalytisch orientierten Lehrerleitbildes, sowie unter dem provokativen Stichwort „Lebenslügen“ um die existentiell bedrohlichen Dimensionen der Verarbeitung von emotionalen Belastungen und Widersprüchen des Lehrerdaseins. „Selbstreflexion“ wird in weiteren Beiträgen als zentrales Medium empfohlen, um solche Fehlentwicklungen, die auf Dauer weder dem eigenen Wohlbefinden noch dem der anvertrauten Kinder und Jugendlichen bekömmlich sind, zu verhindern. Zur Anleitung und Habitualisierung solcher für die Lehrerprofessionalität förderlicher Selbstreflexion werden dann Erfahrungen mit unterschiedlichen psychoanalytisch geleiteten Konzepten der Fallbesprechung, der Supervision, der Lernprozessbegleitung vorgestellt.

Bei den ersten, ausführlicheren Beiträgen jedes Themenblocks handelt es sich dabei um die Hauptvorträge der Heidelberger Tagung. Die jeweils folgenden kürzeren Beiträge zu einzelnen Forschungsprojekten, Unterrichtsmodellen und Praxisreflexionskonzepten sind aus den Workshops, die im Rahmen der Tagung stattfanden, hervorgegangen.

Literatur

- Behnken, Imbke (2008): Das Kind hinter PISA. Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt. In: *Extrakte. Auszüge aus der Wissenschaft* 4/2008.
- Benner, Dieter (1987): *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa, 2. Aufl. 1991.
- Bernfeld, Siegfried (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967.
- Bucher, Anton, A. (2007): Was Kinder glücklich macht. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung des ZDF. [http://www.unternehmen.zdf.de/fileadmin/files/Download Dokumente/DD_Das_ZDF/ Veranstaltungsdokumente/Zusammenfassung quantitative_Studie.pdf](http://www.unternehmen.zdf.de/fileadmin/files/Download_Dokumente/DD_Das_ZDF/Veranstaltungsdokumente/Zusammenfassung_quantitative_Studie.pdf). 2007.
- DER SPIEGEL 15/1988 Tollhaus Schule.
- DER SPIEGEL 43/2003 Horrortrip Schule.
- Fend, Helmut (2004): Was stimmt in deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung ihrer Funktionsweise und Wege der Reform. In: Schavan, A. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 33-354.
- Freud, Sigmund (1932): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: *StA Bd. I*, Frankfurt/M.: Fischer, 1969, S. 446-608.
- Fürstenau, Peter (1964): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Fürstenau, Peter (1979): *Zur Theorie analytischer Praxis*. Stuttgart: Klett, S. 186-200.
- Geser, Hans (2004): Die Schule als lernende Organisation. http://socio.ch/educ/t_h_geser2.pdf 2004.
- Hentig, Hartmut v. (1987): „Humanisierung“ – Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart: Klett.
- Hentig, Hartmut v. (1993): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München: Hanser.
- Herrmann, Ulrich (2008): Ein Schulgebäude nur für Schule? Schulbau pädagogisch gesehen. In: *Schulleitung* 2/2008, S. 19-22.
- Leschinsky, Achim/Gruner, Petra/Kluchert, Gerhard (Hrsg.) (1999): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, Hans-Günther (2006²): Schule als Reproduktionsinstanz sozialer Ungleichheit. In: Baumgart, Franzjörg/Lange, Ute: *Theorien der Schule. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 176-181.
- Schulze, Theodor (2006): Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen. In: Fröhlich, Volker/Göppel, Rolf (Hrsg.): *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 28-49.
- Sichtermann, Barbara (2002): *Frühlingserwachen. Pubertät – Wie Sex und Erotik alles verändern*. Reinbek: Rowohlt.
- Werner, Emmy, E. (1990): Protective factors and individual resilience. In: Meisel, Samuel, J./Shonkoff, Jack, P. (Ed.): *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 97-116.

Teil I

Emotionale Erfahrungen der Betroffenen in und mit der Schule

Wie erleben Kinder und Jugendliche die Schule als Bildungsort und als „emotionalen Raum“?

Rolf Göppel

Im Oktober 2009 lief im Zweiten Deutschen Fernsehen eine sehenswerte Dokumentation mit dem Titel, „Wenn Kinder ihr Bestes geben“. Ein Kamera-team hatte vier Schülerinnen und Schüler und ihre Familien über das gesamte vierte Schuljahr hinweg begleitet. Jenes Grundschuljahr, nach dem in Deutschland die entscheidenden Weichen für die weitere Schullaufbahn gestellt werden. Diese Dokumentation war anrührend und deprimierend zugleich: Anrührend, weil gezeigt wurde, wie sehr die Kinder sich bemühen, ihr Bestes zu geben, und deprimierend, weil deutlich wurde, wie sehr sie leiden, wenn dies trotz alledem nicht ausreicht, um das Ziel, den Übertritt aufs Gymnasium oder die Realschule, zu schaffen. Es ist über die ganze Dokumentation hinweg ein durchgängiges Hoffen und Bangen, Zittern und Zagen, Ermuntern und Ermahnen, Treiben und Trösten, Triumphieren und In-Tränen-Ausbrechen wegen der Noten, wegen der Zehntelstellen hinter dem Komma, die darüber entscheiden, welche Schule man künftig besuchen kann. Und das eigentlich Deprimierende dabei: Die Bildungsinhalte, um die es in all dieser Zeit im Unterricht geht, die Themen, die behandelt werden, die Zusammenhänge, die erschlossen werden, die Kenntnisse, die erworben werden, fallen dabei fast komplett unter den Tisch. Alles verkommt zum bloßen, mehr oder weniger beliebigen Mittel im Wettrennen um den erforderlichen Notenschnitt.

Der Film vermittelte also einen sehr plastischen Eindruck davon, wie sehr die Schule von den Schülerinnen und Schülern als ein emotionaler Raum erlebt und erlitten wird. Inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Schule auch als einen Bildungsort wahrnehmen, als einen Ort also, an welchem spannende Themen behandelt, geistige Horizonte erweitert, subjektiv bedeutsame Erkenntnisse gewonnen werden, das blieb fast ganz im Dunkeln. Dass freilich die Schule ein hochbedeutsamer „Bildungszertifikate- und Bildungschancenverteilungsort“ ist, darüber sind sich die 9-10-Jährigen durchaus sehr wohl bewusst!

Im Rahmen eines Workshops auf der Tagung „Schule als Bildungsort und ‚emotionaler Raum‘“ wurde dieser Film gezeigt und diskutiert. Als Workshopteilnehmer war auch ein Kollege aus Finnland dabei. Er hat hinter-

her nur den Kopf geschüttelt, sich gewundert, wie man Kindern in diesem Alter das antun könne und gemeint, er sei sehr froh, dass seine Kinder nicht in Deutschland zur Schule gehen müssen.

Zunächst muss eine wichtige Einschränkung im Hinblick auf den Titel des vorliegenden Beitrags gemacht werden: Die von mir gewählte Titelfrage „Wie erleben Kinder und Jugendliche die Schule als Bildungsort und als „emotionalen Raum“?“ ist viel zu pauschal und erforderte eigentlich vielschichtige Differenzierungen, die hier angesichts des knappen Raumes jedoch kaum zu leisten sind. Denn:

- Erstens erleben unterschiedliche Schüler die Schule sehr unterschiedlich (erfolgreiche, ambitionierte, interessierte, selbstsichere, anpassungsbereite vs. frustrierte, gefährdete, ängstliche, rebellische Schüler, Schüler aus „bildungsfernen“ und „bildungsambitionierten“ Familien, Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, Mädchen – Jungen).
- Zweitens erleben selbst individuelle Schüler Schule in unterschiedlichen Ausschnitten und Kontexten (etwa in Mathe, in Deutsch, in Sport, auf dem Pausenhof, im Physiksaal, bei Lehrer X, bei Lehrerin Y, bei Projekttagen, bei Klassenfahrten ...) höchst unterschiedlich.
- Drittens erleben Schüler unterschiedlicher Altersstufen Schule tendenziell unterschiedlich.
- Viertens ist zu erwarten, dass auch unterschiedliche Schulformen (Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Sonderschulen) und die damit zusammenhängenden unterschiedlichen Lebensperspektiven und Selbstwertbestätigungen bzw. Selbstwertgefährdungen durchaus einen Unterschied im Hinblick auf das Schulerleben der SchülerInnen machen.
- Fünftens werden vermutlich auch unterschiedliche Schulen mit unterschiedlichen Schultraditionen, Schulkulturen, Schulphilosophien und pädagogischen Konzepten von ihrer jeweiligen Schülerschaft wohl durchaus partiell unterschiedlich wahrgenommen.

Dennoch soll im Folgenden versucht werden, jenseits solcher an sich notwendiger Differenzierungen, typische übergreifende Erlebnisformen und Erfahrungsmuster im Zusammenhang mit der Schule zu beschreiben. Dabei will ich in drei Schritten vorgehen:

- Zunächst sollen einige Schlaglichter darauf geworfen werden, wie in der *Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik* versucht wurde, das Spezifische, aber zugleich auch das Untergründige, Nicht-Offensichtliche des Erfahrungs-, Beziehungs-, Erwartungs- und Emotionsraums Schule zu erfassen. Dabei will ich mich exemplarisch auf drei Vertreter unterschiedlicher Epochen der Psychoanalytischen Pädagogik und damit zugleich auf drei unterschiedliche Stränge der Thematisierung von Schule in dieser Tradition beziehen.
- Dann sollen einige markante *autobiographische Äußerungen*, in denen Schüler ihre Schulerfahrungen bilanzieren, bzw. in denen Menschen ver-

- suchen, im Rückblick auf den Punkt zu bringen, wie sie als Kinder und als Jugendlicher Schule erlebt bzw. erlitten haben, präsentiert werden.
- Schließlich sollen diese Beschreibungen mit einigen *Ergebnissen empirischer Untersuchungen* kontrastiert werden, in denen Schüler und Schülerinnen systematisch zu ihren Erfahrungen und Einstellungen im Zusammenhang mit der Schule befragt wurden, um so zu sehen, inwieweit die dargestellten psychoanalytischen Deutungen sich eher auf typische oder auf exotische Erlebensmuster beziehen, und um zu prüfen, inwieweit die ausgewählten autobiographischen Schulerinnerungen als repräsentativ gelten können.

1. Deutungen des Erlebens von Schule in der Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik

1.1 Schule als Ort der Sehnsucht: Sigmund Freud

1914 hat Sigmund Freud für eine Festschrift zum 50. Jahr des Bestehens des „Leopoldstädter Kommunalreal- und Obergymnasiums“, das er selbst acht Jahre lang besucht hatte, einen kurzen Aufsatz mit dem Titel „Zur Psychologie des Gymnasiasten“ verfasst und dabei handelt es sich wohl um die erste psychoanalytische Reflexion darüber, wie Kinder und Jugendliche die Schule als Bildungsort und emotionalen Raum erleben. Freud geht dabei von seinen individuellen Schulerinnerungen aus, beschreibt, wie bei ihm die Lebensjahre von zehn bis achtzehn „aus den Winkeln des Gedächtnisses empor“ steigen, „mit ihren Ahnungen und Irrungen, ihren schmerzhaften Umbildungen und beseligenden Erfolgen“, er berichtet aber auch von den merkwürdigen emotionalen Regungen bei späteren zufälligen Begegnungen mit ehemaligen Lehrern, die er bei sich wahrnahm.

Dabei ist die typische Seelenlage des Gymnasiasten, die er skizziert, von einer doppelten Sehnsucht geprägt. Diese richtet sich zum einen auf die Wissenschaften und die damit verbundenen eigenen Zukunfts- und Größenphantasien, zum anderen aber auch auf die Personen der Lehrer und die damit verbundenen Beachtungs- und Anerkennungswünsche. Im Hinblick auf die erste Sehnsucht, die mit den schulischen Inhalten zusammenhängt, beschreibt Freud seine tiefe Faszination angesichts der ersten Einblicke in eine untergegangene Kulturwelt, die ihm „später ein unübertroffener Trost in den Kämpfen des Lebens werden sollte“ und er erinnert sich „an die ersten Berührungen mit den Wissenschaften, unter denen man glaubte, wählen zu können, welcher man seine – sicherlich unschätzbaren – Dienste weihen würde“ (ebd.: 237). (Freud hatte ja bekanntlich Zeit seines Lebens ein ausgesprochenes Faible für die antiken Kulturen, war leidenschaftlicher Sammler, Hobbyarchäologe und hat sich in seinem Schaffen vielfach auf mythologische Ge-

stalten bezogen). Schon früh hat sich bei ihm der Ehrgeiz entwickelt, in seinem Leben einen markanten Beitrag zum menschlichen Wissen zu leisten und entsprechend hat er diesen Anspruch dann auch in seinem Maturitätsaufsatz explizit formuliert.

Die (Bildungs-)Inhalte, mit denen er sich in der Schule auseinander setzte, erlebte er offensichtlich schon als Schüler als höchst kostbares Gut, als persönliche Bereicherung und Herausforderung, d.h. als Chance für eigene produktive Anknüpfungen. Eine Haltung, die heute – wenn man sich typischen Bilanzierungen von Abiturienten in den Abizeitungen vergegenwärtigt – keineswegs mehr die Regel ist (und vielleicht auch damals nicht war!).

Der andere Aspekt der Sehnsucht bezieht sich auf die persönlichen Beziehungen zu den Lehrern. Die Beschäftigung nämlich mit den Persönlichkeiten ihrer Lehrer habe sie damals als Schüler ähnlich in Anspruch genommen wie die mit den von ihnen vorgetragenen Wissenschaften:

„Wir warben um sie oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, die wahrscheinlich nicht bestanden, studierten ihren Charakter und bildeten oder verbildeten an ihnen unseren eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor und zwangen uns zu vollständiger Unterwerfung; wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr, wenn sie uns irgendeine Begründung dazu gaben“ (ebd.: 238).

Eine starke Sehnsucht nach Beachtetwerden und nach Anerkennung prägt nach Freud diese Beziehung. Eine Sehnsucht, die angesichts der Realität der Schule natürlich enttäuschungsanfällig ist und leicht in Hass und Empörung umschlagen kann. Entsprechend ist „*Ambivalenz*“ das Schlüsselwort, mit dem Freud jene Gefühlsbeziehung charakterisiert und natürlich wird diese Ambivalenz dann auf die frühkindliche ödipale Situation, die Mischung aus Liebe und Hass gegenüber dem Vater zurückgeführt:

„Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartung von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre, und dann begannen wir sie zu behandeln, wie unsere Väter zu Hause [...] (wir) rangen [...] mit ihnen, wie wir mit unseren leiblichen Vätern zu ringen gewohnt waren“ (ebd.: 240).

Hier ist also die Thematik der Übertragung in der Schule erstmals angesprochen, die seither die psychoanalytischen Überlegungen zu diesem pädagogischen Feld durchzieht. Auch angesichts dieser Beschreibung wird man fragen müssen, ob diese starke emotionale Bedeutungsladung in der Beziehung zum Lehrer heute noch die Regel oder eher die Ausnahme darstellt. Dass Schüler sich ausdrücklich *stolz* über die großen Vorzüge, das Wissen und die Gerechtigkeit ihrer Lehrer äußern, kommt heute wohl eher selten vor. Häufiger sind da heute schon eher geringschätzige Bemerkungen oder aber „pragmatische“ Einschätzungen nach dem Muster „bei dem ist es voll easy“, „die kann prima erklären“, „der stellt sauschwere Schulaufgaben“ ... Ziehe hat in diesem Zusammenhang ja auch vom „Aurazerfall“ der Schule und der Lehrer gesprochen (Ziehe 1991).

Freud bleibt ganz auf der Ebene der subjektiven Bedeutung der Wissensgüter einerseits, der sie vermittelnden Personen andererseits. Und hier herrscht bei ihm eine durchaus wertschätzende, respektvolle Grundhaltung vor. Die *Schule als Institution* mit ihren erklärten und heimlichen Zwecken, mit ihren prägenden Strukturen, Ordnungen und Ritualen, kommt bei ihm so gut wie gar nicht in das Blickfeld.

1.2 Schule als Ort der Zurichtung: Siegfried Bernfeld

Genau diese Thematik steht jedoch im Fokus der scharfen Analyse und der bisweilen beißenden Kritik, die Siegfried Bernfeld gegenüber der Schule vorgetragen hat. Ihm geht es nicht um die einzelne Lehrerpersönlichkeit mit ihren Vorzügen und Schrullen. Ihm geht es um die Schule als soziale Organisation. Bei ihm erscheint die Schule als ein raffiniert eingerichteter „Zurichtungsapparat“, als eine Instanz der gesellschaftlichen Machtsicherung, als eine Institution der Menschenformung und Bewusstseinsprägung, die es zugleich schafft, ihre eigentliche Funktion subtil zu verbergen und durch idealistische pädagogische Verbrämungen und Beschwörungsformeln zu kaschieren. „*Die Schule – als Institution – erzieht*“ ist einer der Kernsätze aus dem *Sisyphos* (Bernfeld 1925: 28). Heute müsste man vielleicht begrifflich korrekter sagen „entfaltet durch ihren heimlichen Lehrplan ihre sozialisatorische Wirkung“. Die zentrale Botschaft dieses Buches, die Aufdeckung der gesellschaftlichen Grenze der Erziehung, hat Bernfeld im Vorwort zur zweiten Auflage noch einmal deutlich hervorgehoben:

„Nicht die Pädagogik baut das Erziehungswesen, sondern die Politik, nicht Ethik und Philosophie bestimmten das Ziel der Erziehung nach allgemein gültigen Wertungen, sondern die herrschende Klasse nach ihren Machtzielen; die Pädagogik verschleiert bloß diesen höchst hässlichen Vorgang mit einem schönen Gespinnst von Idealen“ (Bernfeld 1928b: 107).

Dabei erfährt man in Bernfelds theoretischem Hauptwerk letztlich jedoch eher wenig über die konkreten Vermittlungsprozesse und noch weniger über die subjektive Erlebensseite der Schüler. Viel ausführlicher wird über die untergründige Motivationslage der Erzieher und Lehrer reflektiert, die – wiederum ein klassisches Bernfeld Zitat – stets vor zwei Kindern stehen, „dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm“ (ebd.: 141). Ein Stück weit erfährt man im *Sisyphos* auch etwas über die seelische Situation der „Pädagogen“, also der Erziehungstheoretiker, die nach Bernfeld immer wieder dazu neigen, sich an ihren eigenen Entwürfen, an den illusionären Ausmalungen, wie durch ihre pädagogischen und didaktischen Konzepte höchste Menschheitsideale verwirklicht werden könnten, zu berauschen.

Im *Sisyphos* herrscht der entlarvende, bloßstellende Gestus des Analytikers vor, der das System durchschaut hat und hinter den hehren Postulaten und Programmen die wahre Funktion des ganzen Arrangements Schule ans

Licht bringt, weniger der Gestus des empörten Anklägers, der die „unpädagogischen“, „kinderfeindlichen“ schulischen Organisations- und Umgangsformen an den Pranger stellt. Dieser Modus der Klage findet sich nur selten bei Bernfeld. Etwa in dem Text „Überschätzung der Schule“, wo er davon spricht, dass das Kind, das zur Schule geht, „*einer entsetzlichen und scheußlichen Maschine geopfert*“ werde und dies dann in polemischen rhetorischen Fragen an seine Zuhörer näher ausführt:

„Warum muß ihr Kind vier, sieben Stunden des Tages in Spangen sitzen (Modell hygienische Schulbank)? Warum muß es von 9-10 Latein, von 10-11 Geometrie verdauen? Warum muß es täglich zwanzigmal aus seinen Gedanken und Gefühlen geschreckt werden? ... Warum muß es täglich beschämt, verlacht werden? ... Wie können Sie dulden, daß Ihr Kind, daß irgendein heutiges Kind, jahrelang diese Luft verspießelter Mißdeutung eines längst überlebten Humanismus, Klassizismus, Pietismus atmet, die man nicht anders, denn eben als Schulluft bezeichnen kann? ... wer erlaubt ihnen ein fremdes Leben zu vergeuden und in diese sinnlose, zwecklose Maschine zu sperren und es erst dann freizulassen, wenn es mit seinem Leben schlechterdings nichts mehr anfangen kann, als Geld mit ihm zu verdienen?“ (Bernfeld 1974: 11f).

Während hier die empörte, später vielfach von Schulkritikern und Antipädagogen aufgegriffene und variierte Klage von der Zurichtung der Kinder durch das barbarische Unterwerfungs- und Zwangsregiment der Schule geführt wird, hat Bernfeld an anderer Stelle sehr viel subtiler beschrieben, wie sich die systembedingten Anpassungsforderungen der Schule einerseits und die aus der intrapsychischen Widersprüchlichkeit und Instabilität stammenden Bedürfnisse und Tendenzen der Heranwachsenden andererseits auch gegenseitig verschränken und verstärken. Und dort fällt nun ein ganz anderes Licht auf die Frage, wie Kinder und Jugendliche die Schule erleben. In der Abhandlung „Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf“ entwickelt Bernfeld eine differenzierte Schülertypologie auf der Grundlage je unterschiedlicher „Verstrickungsmuster“ zwischen Schülerpsyche und Schulsystem: Er geht dabei von dem interessanten anthropologischen Grundsatz aus: „Das Kind ist keine Summe von Eigenschaften und Begabungen, sondern ein Geschöpf, das aus Widersprüchen besteht“ (Bernfeld 1928a: 76). Und seine weitere These ist die, dass Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsphasen und Konfliktlagen, die Ordnung der Institution Schule in unterschiedlicher Art und Weise für ihr psychisches Gleichgewicht nutzen. Ich will hier exemplarisch nur die Beschreibung dieser Verschränkung beim „schulfriedlichen“, d.h. beim braven, angepassten Schüler, dem Bernfelds Meinung nach „die breite Masse der jüngeren Schüler“ angehört, skizzieren: „Das Kind wir die Schule im großen und ganzen bejahen, wenn sie ihm hilft, das Gleichgewicht zwischen seinen Widersprüchen herzustellen. Ordnung, irgendeine, jede, kann ein beträchtliches Hilfsmittel sein; Unterricht, jeder, kann eine beträchtliche Stärkung des Ich bringen“ (ebd.). Dabei ist es nach Bernfeld gar nicht einmal so wichtig, ob sich das Kind subjektiv wohl fühlt:

„[...] die Schulstunden sind langweilig, gelegentlich gibt's harte Ereignisse, es gibt recht unangenehme Aufgaben. Aber all dies wird aufgewogen dadurch, dass das Kind in der Schule etwas Bestimmtes ist, nicht mehr Kind von Vater und Mutter, sondern Schüler, und dass diese seine Funktion ihm ermöglicht, mit seinen Kameraden zu balgen, zu spielen, zu sprechen, zu lieben, (vielleicht zu zoten, zu masturbieren, je nachdem) und zugleich in Unterricht und Ordnung ‚brav‘ zu sein, zu gelten, Stärkung seines Ichs zum Kampf gegen seine bewußten und unbewußten kindischen und ‚unanständigen‘ (z.B. sexuellen) Regungen zu erhalten“ (ebd.: 77f.).

Die Schule und seine Rolle darin bietet ihm gewissermaßen das stabile äußere Ordnungsgerüst, die anerkannte Fassade, die es ermöglicht, dahinter sein „anrühiges“ Affekt- und Phantasieeigenleben fortzuführen und den „doppelten Genuss“, den „Rhythmus von Triebbefriedigung und Triebbekämpfung“ zu sichern.

Diese Kompromissbildung hat freilich auch eine Kehrseite, die bei Bernfeld auf eine innere Haltung gegenüber den Lehrpersonen und den Bildungsgütern hinausläuft, die der von Freud beschriebenen fast diametral entgegen gesetzt ist:

„Das Kind dieses Typs nimmt keine Gefühlsbindungen an den Lehrer vor, es hat meistens innerlich eine souveräne Gleichgültigkeit für ihn, es identifiziert sich mit dem Schulsystem. Es hat auch meist wenig Interesse für Unterrichtsinhalte. Darin lebt ein solcher Knabe, daß sein Affekt- und Phantasieleben – sei es nun lebhaft oder stumpf – sich am Schulweg hinter der Maske des höheren Schülers, der zur Schule eilt, verbirgt, Schlag 8 von Lateinbeschäftigung abgelöst wird, zwischendurch in zerstreutem Dösen sich Bahn bricht, bekämpft wird durch einen neuen Ruck Aufmerksamkeit, in den Pausen in Solidarität, Spiel und Zote mit den Kameraden sich belebt, um 9 Uhr der Mathematikbeschäftigung weicht und so einen Rhythmus von Triebbefriedigung und Triebbekämpfung erfüllt, in dem er seine soziale Aufgabe, seine äußere Anerkennung erhält, weil er innerlich alles respektiert und fürchtet, was zu respektieren und zu fürchten verlangt wird“ (ebd.).

1.3 Schule als Ort der Kränkung: Luise Winterhager-Schmid

In jüngerer Zeit hat Luise Winterhager-Schmid auf interessante Weise aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive das spannungsreiche Verhältnis beleuchtet, das zwischen den typischen psychischen Befindlichkeiten, d.h. den Ansprüchen, Phantasien und Ängsten des Jugendalters und den typischen strukturellen Bedingungen der Institution Schule besteht. Bei ihr taucht sowohl der „Sehnsuchtsaspekt“ auf, den Freud in den Mittelpunkt gestellt hatte, als auch der „Zurichtungsaspekt“, der bei Bernfeld im Zentrum stand. Sie geht dabei jedoch weniger von subtilen, „machiavellischen“ Unterdrückungsstrategien einer herrschenden Klasse aus, sondern von einem strukturellen Dilemma, das kaum aufzulösen ist. Das Jugendalter sei geprägt durch eine Labilisierung der psychischen Struktur, durch das Auftauchen eines „verletzlichen Größenselbst“. Jugendliche entwickeln eigene Lebensentwürfe und Lebensstile, Zukunftsvisionen, Autonomiebedürfnisse, Vollkommenheits-

ideale und Grandiositätsphantasien, durchaus auch verknüpft mit Überlegenheitsgefühlen und Abgrenzungsbedürfnissen gegenüber dem Traditionellen, Überkommenen, Althergebrachten. Die jugendkulturellen Netze und Szenen liefern beständig Material und Bestätigung für die Vorstellung, sich mit seinen Denkweisen, Interessen, Einstellungen, Wertungen und Selbstpräsentationen auf der Seite des Neuen, des Zukünftigen, des Angesagten und des Coolen zu bewegen. Von den Medien und von Seiten der Werbewirtschaft wird die Jugend in der Regel hofiert, wird ihre „Avantgardekompetenz“ beschworen, und unterschwellig suggeriert, man müsse nur den richtigen Style und die entsprechenden Outfits besitzen, die richtige Musik hören und die passenden Sprüche drauf haben, dann sei man ein toller Typ. Bestärkt wird das jugendliche Avantgardegefühl heute natürlich auch dadurch, dass Jugendliche tatsächlich mit den technischen Innovationen wie Handys, Computern, Internet, MP3-Playern, DVD-Playern, etc. sehr viel selbstverständlicher und souveräner umgehen als viele Erwachsene. Dabei ist das jugendliche Grandiositätsgefühl – da mehr in Phantasien, denn in realen Lebensbewährungen und Leistungen verankert – andererseits meist höchst labil und verletzlich und somit der beständigen Anerkennung bedürftig.

In der Schule jedoch müssen sich die Jugendlichen mit einer ganz anderen Realität und ganz anderen Kernbotschaften arrangieren: Sie werden dort „konfrontiert mit dem über Jahrzehnte, ja Jahrhunderte lang angesammelten Wissensbestand einer Kultur“ (Winterhager 2000: 47), und sie werden als „kulturelle Novizen und Novizinnen“, als „Noch-nicht-recht-Brauchbare“ (ebd.) definiert. Ihnen wird durch die Schule unmissverständlich deutlich gemacht, dass sie im Hinblick auf die Dinge, auf die es wirklich ankommt, noch ganz unreif und unfertig und von den Erwachsenen abhängig sind.

„Damit aber fügt die Schule den Jugendlichen, ihrem Selbstwertgefühl, auch immer wieder neue symbolische Wunden zu, verunsichert sie das jugendliche Größenselbst und setzt es wiederholten Konfrontationen mit seiner Unvollkommenheit aus“ (ebd.: 48).

Ist diese Konfrontation mit den anderen Relevanzstandards und mit der eigenen Unwissenheit und Unvollkommenheit und die damit verbundene Desillusionierung gewissermaßen unvermeidlich, so kommt in der Schule auch noch etwas anderes hinzu: „Schule hat in unserer Gesellschaft die Macht, zu beschämen und jemandem das Gefühl zu vermitteln, ein Versager zu sein, damit schafft sie permanente Irritationen für das jugendliche Größenselbst“ (ebd.). Schüler und Schülerinnen erleben ihre Lehrerinnen und Lehrer nämlich häufig nicht als zugewandte Erwachsene, als hilfreiche Mentoren, die nach Kräften bemüht sind, sie als „kulturelle Novizen“ bei der Verringerung der unvermeidlichen Unwissenheit und Unvollkommenheit zu unterstützen, sondern eher als Widersacher, von denen überwiegend Bewertung, Bedrohung, Beschränkung und Beschämung ausgeht. Entsprechend neigen sie dazu, „sich für die erlittenen Kränkungen mehr oder weniger subtil zu ‚rächen‘, indem sie ihren Lehrerinnen und Lehrern Gefolgschaft, Bewunderung, freu-