



Hans H. Hopf

Hauptschüler und Destruktivität

Eine Fallstudie aus tiefenpsychologischer Sicht

Man ist sich nicht ganz sicher, ob die Zerstörungswut der Hauptschüler wirklich so zugenommen hat, wie Schulhausmeister und Lehrmittelverwalter versichern, oder ob Schuldgefühle und zunehmende Angst Realitäten inzwischen deutlicher erkennen lassen. Tatsache ist, daß überall zunehmend Irritierung vorherrscht. (Schlagzeilen: „Psychische Störungen bei Schülern nehmen zu!“, „Die Schule macht die Kinder krank!“, „Rettet Hauptschüler jetzt!“, usw.): Nach jahrelanger Verleugnung muß man der Hauptschule und ihren Insassen offensichtlich wieder mehr Aufmerksamkeit widmen.

Diese kleine Studie ist weder Quer- noch Längsschnittuntersuchung der bundesdeutschen Hauptschüler. Die Grenzen sind bewußt sehr eng gesteckt, die Sicht ist subjektiv: In einem kasuistischen Beitrag soll der Mikrokosmos einer einzigen achten Hauptschulklasse in seinem komplexen Verhältnis zur Destruktivität durchsichtiger werden. Ich weiß nicht, ob diese Klasse in ihrer Zusammensetzung repräsentativ im Sinne der Meinungsforschung war: 42 Schüler einer kleinen Landschule in Baden-Württemberg, 17 Mädchen und 25 Jungen. Von ihren 26 Wochenstunden wurden sie 11 Stunden gemeinsam unterrichtet, darunter waren die musischen Fächer und die sogenannten Sachfächer. Werken und Turnen (!) bei den Jungen entfielen wegen Lehrermangels. Am Rande soll vermerkt werden, daß ich seit Bestehen der Hauptschule dort unterrichtete und Gelegenheit hatte, etwa die Hälfte der Kinder während ihrer gesamten bisherigen Schulzeit zu beobachten.

Es ist hier nicht der Ort, die kontroversen Positionen über die Genese von Aggressionen zu diskutieren. Sie sollen trotzdem kurz angedeutet werden. Die beiden wichtigsten Vertreter

jener These, die Aggression als angeborenen Trieb ansieht, sind *Sigmund Freud* (1940 a)¹, (Ein „Todestrieb“, der dem „Lebenstrieb“ entgegenarbeitet) und der Verhaltensforscher *Konrad Lorenz* (1963)², (Aggression, ein auf den Artgenossen gerichteter Kampftrieb von Tier und Mensch). Die Vertreter der Milieutheorie nehmen den entgegengesetzten Standort ein. Sie sehen die Entstehung der Aggression durch schädliche Umwelteinflüsse, wie die Behavioristen (*Skinner et al.*)³ oder *Dollard et al.*⁴. (Frustrations-Aggressions-Hypothese). Interessante neue Aspekte vermittelten in letzter Zeit aus psychoanalytischer Sicht *Stierlin* (1974)⁵ und *Kohut* (1973)⁶ („Narzißtische Wut“). Die breiteste Zusammenschau und die schlüssigsten Hypothesen jedoch liefert der Psychoanalytiker und Sozialphilosoph *Erich Fromm* (1974) in seinem Buch „Anatomie der menschlichen Destruktivität“⁷.

Fromm unterscheidet sinnvollerweise die Aggression in eine lebenserhaltende und gutartige, die durchaus biologisch angepaßt ist, als Reaktion und Abwehr gegen Angriffe. Im Gegensatz dazu sieht er eine bösertige Form von Aggression, die Destruktivität. Sie ist jene spezifisch menschliche Eigenschaft, die zerstören oder absolute Kontrolle über den anderen gewinnen will. Sie wird lustvoll erlebt, ist sadistisch und lebensfeindlich und fehlt beim Säugetier völlig. Nur von dieser – biologisch nicht angepaßten – Zerstörungswut soll im folgenden gesprochen werden.

Formen der Destruktivität

Was direkt in der Schule geschah, war relativ geringfügig und blieb im Rahmen des Üblichen: Wände, Stühle, Tische, Vorhänge wurden beschmutzt oder beschädigt. Muttern und Schrauben von Tischen und Stühlen wurden aufgedreht und entfernt. Arbeitsmittel von Mitschülern, aber auch eigene, wurden zerstört. Gelegentlich wurde jemand gequält oder geprügelt. Schwer zu ertragen für viele Lehrer waren insbesondere aggressive Übertragungsreaktionen, die sehr leicht eskalierten.

Außerhalb der Schule entlud sich mehr, insbesondere von vordergründig unscheinbaren und unauffälligen Schülern: Autoantennen und Scheibenwischer wurden abgeknickt, Reifen durchstoßen, Wochenendhäuschen verwüstet, usw. Einige schlossen sich einer Rockergruppe an, erregten kurz Aufsehen, verloren jedoch bald das Interesse daran.

Die Polizei kam zweimal in die Schule: Wegen der Selbst-

Mein besonderer Dank gilt *Willi Zimmermann* für seine zahlreichen anregenden Diskussionsbeiträge

¹ *Sigmund Freud*, Abriß der Psychoanalyse. In: Gesammelte Werke Bd. 17, S. 71 ff.

² *Konrad Lorenz*, Das sogenannte Böse. Wien 1963.

³ *B. F. Skinner*, Wissenschaft und menschliches Verhalten. München 1973.

⁴ *Dollard et al.*, Frustration und Aggression. Weinheim 1970.

⁵ *Helm Stierlin*, Adolf Hitler. suhrkamp taschenbuch 236, Frankfurt/M. 1975.

⁶ *Heinz Kohut*, Überlegungen zum Narzißmus und zur narzißtischen Wut. In: Psyche, Jhrg. 27, Stuttgart 1973, S. 513.

⁷ *Erich Fromm*, Anatomie der menschlichen Destruktivität. Stuttgart 1974.



morddrohung und Flucht eines Jungen, (auf eine Liebesaffäre hin) und wegen einer brutalen Schlägerei.

Es war allerdings auch nicht die Quantität der Zerstörung, die alle Beteiligten beunruhigte. Es war das in der Gegenübertragung wahrnehmbare Gefühl, daß hier etwas Sinnloses automatenhaft und ich-fremd getan wurde. Dinge, für die dann niemand mehr eine Erklärung fand: („Ich habs halt kaputt gemacht, weiß nicht warum!“) Es war ein Gefühl, das hilflos machte und resignieren ließ.

Ursachen für die Destruktivität

Wenn ich im folgenden versuche, auslösende Momente für die zunächst so sinnlose Destruktivität einer ganz bestimmten Klasse aufzuzeigen, kann ich unmöglich in dieser Kürze die verwickelten Zusammenhänge durchleuchten, sondern nur Schwerpunkte setzen. Die Thesen, die dabei sehr plakativ aufgestellt werden, erheben keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit und können nicht auf „den Hauptschüler“ generell übertragen werden. Sie gelten für jene spezifische Gruppe, die durch ihre Destruktivität auffällig geworden war, die allerdings das Bild der Hauptschule nach außen hin immer stärker prägt.

1 Viele Hauptschüler leiden an schweren neurotischen Erkrankungen

Von den 42 Schülern der Klasse wies gut ein Drittel schwere psychisch bedingte Symptome auf, die dringend einer fachlichen Behandlung bedurft hätten. (Eine Psychotherapie fand bei keinem je statt. Obwohl inzwischen von der Krankenkasse bezahlt, ist sie immer noch ein Privileg der Mittel- und Oberschicht.) Erschreckend war die Häufung von sehr schweren sogenannten Grundstörungen⁸ und Grenzfällen mit Defekten in den zwischenmenschlichen Beziehungen und in der Tiefe von Fühlen und Erleben.

Auffällig waren in erster Linie natürlich jene, die mit ihrer Symptomatik immerhin negative Aufmerksamkeit hervorrufen und in der Übertragung ihre Konflikte noch agieren konnten. Zwei Jungen, ein Mädchen hatten wegen ungenügender Leistungen die Realschule verlassen müssen und reagierten auf Lernanforderungen mit aggressiven, weil angstvollem Argwohn. Ihren Haß auf die weiterführende Schule und die dortige Mittelklassengesellschaft verschoben sie auf die Institution „Hauptschule“ und die Lehrer. Sie versuchten, die wesentlich jüngeren Mitschüler, die sie gleichsam verachteten, mit Brutalität und Gewalt aufzuhetzen und zu unterdrücken.

Der 15jährige Mathias arrangierte bewußt und unbewußt ständig schwere Auseinandersetzungen mit seinen Lehrern, war Mitglied einer Gruppe von Rockern, die die Gegend terrorisierten und reagierte mit Haß und trotziger Wut⁹. Mit diesen Symptomen wehrte er die schwere zu Grunde liegende Depression ab: Er neigte zu Weinkrämpfen, sprach seiner Mutter gegenüber von Suizidabsichten, „weil er nichts mehr vom

Leben zu erwarten hätte“ und schaukelte stundenlang in narzißtischer Abkapselung in seinem Zimmer, wie ein verlassenes Heimkind.

Der 16jährige, körperlich schwächliche Björn identifizierte sich ganz mit dem vermeintlich starken Freund, rauchte wie dieser pausenlos, knabberte die Fingernägel ab bis auf blutige Reste, wirkte motorisch übererregt und konnte sich, wie die meisten der Klasse, nur kurze Zeit konzentrieren. Beide Jungen verstümmelten mit Messern und Nadeln ihre Arme, indem sie Runen und magische Symbole hineinschnitten und mit Filzstift einfärbten. Mathias' Arme entzündeten sich dabei lebensgefährlich.

Zumindest drei der Mädchen wiesen sexuelle Verwahrlosungserscheinungen auf, waren Mitläuferinnen der Rockerguppe und hatten häufig wechselnden Geschlechtsverkehr: eine war trunksüchtig, alle waren Gewohnheitsraucherinnen.

Weniger auffällig waren jene, in resignativer Passivität dumpf und scheindeibel dahindämmernd Angepaßten. Prototyp war der riesige, in der Schule unauffällige, sonst zu brutalen Schlägereien neigende Christoph. In der ersten Klasse war er noch dadurch aufgefallen, daß er mit Grimassieren und Clownerien, durch chaotische Geschäftigkeit, indem er sich zum Beispiel vom Stuhl warf, die Aufmerksamkeit der Klasse auf sich gezogen hatte. Dieses Symptom hatte sich nach der Pubertät verschoben in ein stumpfes, jedoch lauerndes Brüten. Auch der außerehelich geborene Gerd und der halblinke Josef, die gemeinsam Autos beschädigten, wenn sie sich unbeobachtet fühlen konnten, gehörten zu diesen Scheinangepaßten, die sich duckten, um hinterrücks zuschlagen zu können.

Der 14jährige Roger riß immer wieder von zu Hause aus. Beide Eltern, ehrenwerte Geschäftsleute, die zwölf bis vierzehn Stunden täglich „nur für ihre Kinder arbeiteten“, hatten sich von früh an „aus zeitlichen Gründen“ nicht um ihn kümmern können. Einmal griff man ihn im Bett einer 36jährigen Prostituierten auf. Die Eltern schlugen ihn danach, wie gewohnt, halbtot. Er rannte wieder weg. Diesmal fand man ihn im Bett eines 40jährigen Homosexuellen. (Daß er unbewußt Mutter und Vater suchte, kümmerte niemanden.) Er kam in ein Heim, nach kurzer Zeit wieder zurück in die Klasse. Vordergründig blieb er unauffällig, rannte jedoch auch weiterhin immer wieder für ein paar Tage von zu Hause fort. Die Eltern wünschten, daß die „Schule ihn dafür bestrafen sollte!“

Viele dieser (willkürlich ausgewählten) neurotisch Kranken wiesen Störungen der frühen Mutter-Kind-Beziehung auf, stammten aus zerrütteten Familienverhältnissen und waren Kinder von psychisch Angeschlagenen, von Trinkern und Soziopathen.

Trotzdem ist es durchweg schwer zu sagen, ob sich die Zahl der seelisch kranken Schüler gegenüber früher wirklich vermehrt hat. Zwei Möglichkeiten bestehen immerhin, wie *Alexander Mischerlich* (1976) meint¹⁰. Einerseits hat sich „gewöhnliches Elend“ durch das tiefere Verständnis der menschlichen Seele, das wir seit Freud gewonnen haben, in „behandelbares Elend“ verwandelt. Störungen ähnlicher Art hat es sicher immer schon gegeben, jedoch beziehen wir in den Kreis der sogenannten psychischen Störungen inzwischen ein wesentlich weiteres Feld mit ein. (Charakterneurosen, psychosomatische Erkrankungen, usw.) Andererseits sprechen tatsächlich viele Dinge dafür, daß sich die gesellschaftlichen Verhältnisse zu Ungunsten eines entspannten Daseins entwickelt haben, daß wirklich mehr Menschen seelisch krank werden. Ein Beispiel:

⁸ Michael Balint, *Therapeutische Aspekte der Regression*. Reinbek 1973.

⁹ Siehe auch: Hans H. Hopf, *Der Lehrer als Objekt für Übertragungen*. In: WPB 11/76, S. 621.

¹⁰ Alexander Mischerlich, Interview. In: Pardon 3/76, S. 29.



Hier auf dem Dorf hatten die in der Landwirtschaft tätigen Mütter ihre Kinder früher mit aufs Feld genommen und selber versorgt. Dann war ein struktureller Wandel eingetreten. Etwa die Hälfte der Mütter arbeiteten jetzt anderweitig, ein hoher Anteil der Schüler war (wie z. T. schon ihre Eltern) während der ersten drei Lebensjahre in der örtlichen Kinderkrippe (zwei Pflegerinnen für 40 Kinder), bei der Oma oder in sonstiger Pflege untergebracht gewesen. Als sie im zweiten Lebensjahr motorisch-expansiv und damit lästig geworden waren, hatte man sie in den Laufstall gesperrt. Jetzt in der Pubertät versuchen sie in kleinkindhafter Manier Dinge „zu untersuchen“. Es wird ihnen wieder verwehrt. Als sie im Fragealter waren, hat man ihnen („aus Mangel an Zeit“) nicht geantwortet. Wen wundert, daß sie jetzt auf Fragen keine Antwort wissen?

Und so bleiben in der Hauptschule (nicht wegen Mangels an Begabung!) sehr viele jener „emotionellen Krüppel“, von denen der Psychoanalytiker René A. Spitz (1972) so zutreffend gesagt hat: „Solche Individuen sind unfähig, die verwickelten und vielfältig getönten Bande der Beziehungen, die sie nie gehabt haben, zu verstehen, geschweige denn zu entdecken und sich ihnen einzufügen... Da ihnen die affektive Nahrung vorenthalten wurde, auf die sie Anspruch hatten, ist ihr einziges Hilfsmittel die Gewalt. Der einzige Weg, der ihnen noch offensteht, ist die Zerstörung einer Gesellschaftsordnung, deren Opfer sie sind. Das Kind wurde um die Liebe betrogen, dem Erwachsenen bleibt nur Haß.“¹¹

Weder die Schule noch eine andere Seite plant Maßnahmen zur Neurosenprophylaxe: Welche Eltern sie ihren künftigen Kindern sein können, ist vorprogrammiert.

2 Viele Hauptschüler leiden an Beziehungslosigkeit und mangelhaften Möglichkeiten zur Entfaltung einer individuellen Kreativität

Ein Junglehrer formuliert den „Common sense“ seiner Generation zutreffend: „Was Gymnasial- und Realschullehrern schon längst zugestanden wird, nämlich eine effektivierende Spezialisierung, bleibt für den Hauptschullehrer noch Utopie.“¹² Er geht konform mit den von Selbstwertzweifeln geplagten pädagogischen Hochschulen, die, um Ansehen und Bestand bangend, verstärkt einen Mini-Hochschullehrer ausbilden, der in erster Linie den Stoff seines Studienfaches vermitteln soll.

Hauptschüler sehen das Fachlehrersystem anders. In einem Aufsatz schreibt ein Mädchen: „Von Stunde zu Stunde wurden wir in ein anderes Zimmer geschubst. Warum?“ Ein anderer Schüler: „Jede Stunde kam ein anderer Lehrer. Der eine war streng, der andere nachgiebig. Der eine hat uns was vorgepredigt, der andere wollte diskutieren. Bis wir uns auf einen eingestellt hatten, war er auch schon wieder draußen.“

Man kann sich natürlich darüber mokieren, daß der Volksschullehrer einmal „pädagogischer Zehnkämpfer, der ein bißchen volkstümliche Bildung vermittelte“¹³, war. Genauso selbstverständlich kann man es als Fortschritt für die Volksgesundheit ansehen, daß in Arztpraxen inzwischen mehr Apparate stehen. Daß man in vielen Kabinen von vielen Praxishilfen viel gründlicher untersucht wird und für einige flüchtige Minuten auch dem Arzt begegnet.

Es sei hier in keiner Weise der Wert des Fachlehrersystems,

(am richtigen Ort!), angezweifelt. Doch gerade unsere Hauptschüler, von denen, wie in dieser achten Klasse, viele nie das Glück hatten, konstante Beziehungen zu einem dauerhaften Objekt aufzubauen, erhalten im allgemeinen, wie unter einem Wiederholungszwang, wieder nicht die affektive Nahrung, (nämlich Zuwendung, Vertrauen, Verständnis, usw.), die sie brauchen. Sie bekommen dafür in Einzelstunden zerhackte Minivorlesungen, mit viel Geist und wenig Gefühl, von ständig wechselnden Bezugspersonen. Und jedes Jahr kommen neue von Minderwertigkeitsgefühlen geplagte Junglehrer, voller Angst, „nicht wissenschaftlich“ zu sein, verlangen nach immer mehr Medien, nach „Pädagogischen Assistenten“ und reichen den Born der Wissenschaft weiter, als hätten sie Abiturientenklassen vor sich. Scheitert das, dann fühlen sich viele Lehrer persönlich gekränkt, wenn Schüler sie oder ihr Fach ablehnen. Psychologische Kenntnisse fehlen zumeist, von tiefenpsychologischen Grundbegriffen wie Übertragung, Gegenübertragung, Gruppen- und Familiendynamik nicht zu sprechen. Sehr viele Lehrer fühlen sich allein gelassen mit ihren Problemen. Fortbildungseminare in der jetzigen Form werden eher als Last denn als Hilfe angesehen. Wen wundert, wenn der narzißtisch gekränkte Lehrer dann mit einem Abwehrmechanismus reagiert („Diese Klasse kann nichts und ist unmöglich!“) und die Wut über sein Versagen auf Schüler verschiebt und ungerecht handelt.

Hinzu kommen reale Ängste, Existenzängste, Verunsicherungen. Einen erheblichen Beitrag zu dem wachsenden Mißverständnis zwischen Hauptschülern und ihren Lehrern leistet noch die zunehmende Entfremdung des Lehrers von seinem Beruf. Wie der Industriearbeiter im 19. Jahrhundert leidet er immer stärker an dem Gefühl, daß er mit dem, was er tut und tun muß, nicht mehr identisch ist. Daß er auf weiten Gebieten zum Befehlsempfänger einer anonymen und allmächtigen Behörde degradiert wurde, die anweist, erläßt, verfügt, usw.

Es ist unseren heutigen Hauptschülern nicht gedient, wenn man krampfhaft versucht, die Hauptschule dadurch aufzuwerten, daß man den Unterrichtsstoff Gymnasien und Realschulen angleicht. Man übersieht, daß inzwischen eine Auslese von Schülern überwiegt, der man „Chancengleichheit“ sicher nicht bietet, indem man immer reichere Wissensangebote macht, sondern wenn man zunächst die Voraussetzungen für eine optimale Aufnahmefähigkeit schaffen würde. Diese Chance wird jedoch vertan: An Stelle von Therapie und Förderung treten zunehmend Leistungszwang und Auslese. Streicht man Fächer wegen „Lehrermangels“, dann erst die „nicht wissenschaftlichen“ (Turnen, Werken, Malen, Musik usw.). Gerade jene, die (vorausgesetzt, daß sie nicht zum Leistungsfach mißraten), die häufig emotional verarmten Hauptschüler zur Kreativität anregen und – ansatzweise wenigstens – „Selbstheilung durch schöpferische Tätigkeit“¹⁴ ermöglichen könnten.

Auch die Hauptschule, und damit ist sie einmal Spiegel und nicht „Schatten“ unserer Gesellschaft, bewegt sich hin zur menschlichen Beziehungslosigkeit, wird hirnlässig und gefühlsarm.

¹¹ René A. Spitz, Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1972, S. 311.

¹² Peter Rozin, Wunde Punkte. In: WPB 11/76, S. 625.

¹³ Günter Apel, Interview. In: Die Zeit, Nr. 17/1977, S. 60.

¹⁴ Helm Stierlin, Von der Psychoanalyse zur Familientherapie. Stuttgart 1975, S. 65–82; siehe auch: Michael Balint: Therapeutische Aspekte der Regression, S. 163 ff.

3 Hauptschüler sind Träger negativer Projektionen

Ein Junge schrieb in einem Aufsatz: „Dann kamen wir von der Hauptschule X zur hiesigen Hauptschule Y (Schulverband), wohin uns der schlechte Ruf folgte.“ Ein Mädchen meinte einmal auf den entrüsteten Vorwurf, daß schon wieder „diese Klasse“ etwas zerstört hätte, ganz ruhig: „Warum wundert man sich, daß wir so sind, wie wir sind. Es wird doch von uns nichts anderes mehr erwartet.“

Sehr viele Schüler empfanden dumpf, daß sie zur Projektionswand für negative Persönlichkeitsanteile individueller und kollektiver Herkunft mißbraucht wurden. Sie (und natürlich die Sonderschüler) müssen ja die „Sündenbockrolle“ in unserem Schulsystem übernehmen. Sie gestatten einerseits unseren unbewußten verdrängten (auch destruktiven) Impulsen ein genüßliches Partizipieren in der Phantasie¹⁵. Andererseits können wir uns, da affektive Vorwürfe und Strafen an den Schülern leicht abgeführt werden können, frei von jeder Schuld fühlen und uns entlasten. Viele Lehrer agieren, auch weil sie inzwischen selber zum mißhandelten Prügelknaben geworden sind, willig mit: „Gott sei Dank bin ich nicht so wie dieser üble Sauhaufen.“ (Lehrerzitat)

Ein Teil unserer Hauptschüler nimmt in masochistischer Haltung die zudelegierte Sündenbockrolle an. Die anderen, denkbarerweise noch die stärkeren, revoltieren gegen die unerträgliche Tatsache, abhängige Opfer und Sündenböcke der Gesellschaft zu sein, indem sie in ohnmächtiger Wut mit destruktiven Handlungen wenigstens negative Aufmerksamkeit erregen. Daß dies den Druck von außen noch verstärkt und negative Projektionen geradezu magisch anziehen muß, ist ein Teufelskreis.

Ein Lehrer formuliert sein Gefühl: „Wenn ich schon in diese entsetzliche Klasse voller zerstörungswütiger, desinteressierter Strolche muß, sollen sie es auch fühlen!“ Sie machen es ihm leicht: Alles Böse, alle negativen Anteile, spürt er statt in sich, projektiv bei ihnen auf.

Die Hauptschüler müssen im Schatten leben, weil sie inzwischen zum „Schatten“¹⁶ unserer Gesellschaft geworden sind. Sie sind unsere „dunkle Seite“, unsere undifferenzierte Funktion und minderwertig entwickelte Einstellungsweise: Einerseits ausgestoßene, isolierte Opfer, sind sie andererseits willkommene Projektionsträger der negativen Identität unserer Gesellschaftsordnung.

4 Viele Hauptschüler können auf aktivierende Reize nicht mehr produktiv reagieren

Besonders augenfällig wurde die Destruktivität der Schüler deshalb, weil sie jeweils im scharfen Kontrast zum totalen Desinteresse stand, das jene dem Unterricht gegenüber zeigten. Und alle Lehrer waren sich dann auch darüber einig, daß bei diesen Schülern weder Stoffauswahl noch verfeinerte pädagogische Raffinessen grundlegend etwas daran ändern könnten. Ob ein Gedicht gelesen wurde und interpretiert, ein Versuch in der Physik ausgewertet werden sollte, eine Diskussion über eine aktuelle Problematik angeregt wurde – war der Stimulus des Neuen vorüber, trat die gleiche Reaktion auf. Der Lehrer

glaubte zu spüren, daß ein kalter, eiserner Vorhang herabfiel, der nicht zu durchbrechen war: Ein Gefühl, daß chronische Müdigkeit, Apathie und Langeweile vorherrschten und ein großer Teil der Klasse mit feindseliger Ablehnung und mit Schweigen reagierte. So lange, bis die meisten Lehrer dies nicht mehr ertrugen und den Stoff rasch selber referierten. Jene, die dem Schweigen zunächst standzuhalten versuchten, erteteten nach kurzer Zeit Gelächter, Zwischenrufe, Schwätzen oder banales Gerede.

Bild, Musik, Film, waren etwas stärkere Stimuli, so lange sie nur passiv hingenommen werden durften und hatten regressionsfördernde Wirkung. Hierauf wurde mit wohliger Entspannung reagiert, Füße hochgelegt, pausenlos Kaugummi gekaut, usw.

Erich Fromm beschreibt bezüglich Stimulation und Langeweile drei Typen von Personen¹⁷: Solche, die sich nicht langweilen, weil sie auf einen aktivierenden Reiz produktiv reagieren können. Menschen, die chronisch gelangweilt sind, jedoch die Langeweile vorübergehend mit „seichten Reizen“ kompensieren können und Menschen, die nicht in der Lage sind, sich von einem normalen Reiz in den Zustand der Erregung versetzen zu lassen. Viele Schüler meiner Klasse gehörten ohne Zweifel zu den beiden zuletzt genannten Gruppen. Auf die gesellschaftsbedingten Ursachen kann hier nicht näher eingegangen werden. Fromm hat sie in seinem Buch meisterhaft analysiert.

Ein ständiges Signal für die vorherrschende chronische, (eine Depression überdeckende) Langeweile, die primär überhaupt nichts mit Unterrichtsstoff und dessen Darbietung zu tun hat, war das pausenlose Wälzen von Kaugummi. Keine Appelle, keine Erklärungen, keine Strafen, konnten dies unterdrücken. In narzißtischer Abgekehrtheit, oft den Blick nach innen gekehrt, wie Indios ihre Coca-Blätter, kauten sie vor sich hin, zwanghaft und sinnlos. Es war, als demonstrierten sie damit ihr Gefühl, daß sie zumindest noch empfinden, wie sehr sie zur totalen Wirkungslosigkeit verurteilt sind: Wer die Situation auf dem Arbeitsmarkt für den Hauptschüler beobachtet, das Desinteresse unserer Gesellschaft an ihren spezifischen Belangen, der kann sich vorstellen, wie das Gefühl „nichts mehr zu bewirken“¹⁸, „nichts leisten zu können“, immer bedrohlicher werden muß. Das ständige Aufdrehen von Schrauben und Muttern, das sinnlose Zerlegen von Schulmöbeln hat so betrachtet geradezu Apellcharakter:

Denn wird damit nicht das quälende Gefühl von Ohnmacht dargestellt, mit eben den Hauptschülern geläufigen nonverbalen Mitteln, wenigstens im zerstörerischen Akt „etwas bewirken, etwas bewegen“ zu können? Fromm ist der Meinung, daß der Mensch, der nicht mehr in sich die Macht fühlt Liebe hervorzurufen, wenigsten Angst und Leiden bewirken muß, um sich selber zu bestätigen. Daß er, wenn er nichts aufbauen darf, zerstören muß¹⁹.

Zwar gelingt es vielen die chronische Langeweile und das unbehagliche Gefühl durch momentane Erregung zu narkotisieren: Promiskuität, Gewohnheitsrauchen, Alkoholismus, pausenloses Fernsehen, sinn- und ziellose Mofafahrten, das

¹⁵ Siehe auch: Hans H. Hopf, Negative Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: WPB 7/76, S. 388.

¹⁶ Jolande Jacobi, Die Psychologie von C. G. Jung. Zürich 1959, S. 168 ff.

¹⁷ Erich Fromm, Anatomie der menschlichen Destruktivität. Stuttgart 1974, S. 219.

¹⁸ Ibid., S. 212.

¹⁹ Ibid., S. 214.



wären beliebte „Freizeitbeschäftigungen“ jener Gruppe von Achtklässlern, die gleichzeitig durch ihre Zerstörungswut aufreißt. Sicherlich führt der direkte Weg, wenn auch der Reiz dieser Stimuli zu schwach wird, weiter zu Kriminalität, Akten der blinden Zerstörung und Fortführung der schon begonnenen Selbstzerstörung.

In einem Zeitschriftenbeitrag hat es *Fromm* messerscharf formuliert: „Die Zerstörung ist die Kreativität des Hoffnungslosen und Verkrüppelten, sie ist die Rache, die das ungelebte Leben an sich selbst nimmt.“²⁰

Schlußgedanken

Destruktivität ist dem Menschen aller Wahrscheinlichkeit nach nicht angeboren. *Fromm* ist sogar der Meinung, daß sie erheblich reduziert werden könnte, „wenn die gegenwärtigen sozio-ökonomischen Bedingungen durch andere ersetzt werden, die der vollen Entwicklung der echten Bedürfnisse und Fähigkeiten des Menschen günstig sind: der Entwicklung menschlicher Eigen-Aktivität und schöpferischer Kraft als Selbstzweck.“²¹: Ein Satz, dessen Inhalt geradezu das Programm für eine Reform der jetzigen Hauptschule sein müßte.

Die Aussichten für Hauptschule und Hauptschüler sehen – hinsichtlich jener Grundanforderungen – insgesamt düster aus, auch wenn man zaghaft beginnt, an den Symptomen herumzudoktern. So lange man jedoch nicht endlich den Mythos in Frage stellt, daß nicht „die Hauptschule“ krank ist, sondern ihren Zustand ansieht als Konflikt und Krankheit von uns allen, so lange müssen alle Kurierungsversuche ein Wegschneiden von Metastasen bleiben: Der eigentliche Tumor wird weiterwuchern.

Peter-Fritz Hallberg

„Störer“ und Gestörte im Unterricht

Ein Lehrer betritt zur ersten Unterrichtsstunde seinen Klassenraum. Er erwartet, daß sich bei seinem Eintritt jeder Schüler seines zweiten Schuljahres an seinem Platz befindet, zur Begrüßung aufsteht und den Unterrichtsbeginn abwartet. Dieses Mal jedoch stehen bei seinem Eintritt einige Schüler vor der Tafel und sind damit beschäftigt, mit am Schwamm angefeuchteten Händen Abdrücke an die Tafel zu fabrizieren. Beim Eintritt des Lehrers eilen sie erschreckt auf ihre Plätze. Sie wissen: das stört unseren Lehrer, entspricht nicht seinen Erwartungen.

Unterschiedliche Reaktionen

Der Lehrer in diesem Beispiel beginnt dann auch seinen Unterricht mit einer Moralpredigt: „Ich habe euch doch gesagt, daß ihr auf euren Plätzen sein sollt, wenn ich hereinkomme . . .“

Ein anderer Lehrer reagiert vielleicht vollkommen anders: Es wäre denkbar, daß er die Schüler-„Versuche“ an der Tafel zum willkommenen Anlaß eines ad-hoc-Sachunterrichts zum Thema „Verdunsten“ nimmt. Aus dieser Sicht ergibt sich ein vollkommen anderes Bild:

Die Schüler sind auch dieses Mal erschreckt auf ihre Plätze gelaufen und schauen den Lehrer abwartend an: Was wird er jetzt wohl sagen? Der Lehrer könnte abweichend von den Erwartungen der Schüler die Frage stellen: „Wie lange wird es wohl dauern, bis die Abdrücke verschwunden sind?“

Die Schüler äußern Vermutungen, – stellen Hypothesen auf. Der Versuch wird „offiziell“ wiederholt. Dieses Mal wird jedoch ein Schüler beauftragt, die Zeit bis zur völligen Verdunstung zu stoppen. Es sind ca. 9 Minuten. Während dieser Zeit läuft ein angeregtes Unterrichtsgespräch ab. Der Lehrer hat die „Initial-Zündung“ gegeben durch die Frage: „Ja, wo geht denn das Wasser hin?“ Die Schüler diskutieren (sich natürlich möglichst an die vereinbarten Regeln der Gesprächsführung haltend), – der Lehrer braucht nur noch die Vermutungen an der Tafel zu notieren. Vielleicht sieht dies so aus:

Das Wasser

– geht in die Tafel – trocknet – geht in die Luft usw.

Ein Schüler berichtet von seinem Sandkasten, – dort habe er festgestellt, daß Wasser, welches er hineingegossen habe, nach einiger Zeit fort gewesen sei. Der Einwand kommt: Vielleicht ist das Wasser in den Sand oder durch den Sand hindurch in den Boden gegangen. Nein, das sei nicht möglich, der Kasten habe einen Plastikboden.

²⁰ Erich Fromm, Rache des ungelebten Lebens. In: Der Spiegel, 9/75, S. 122.

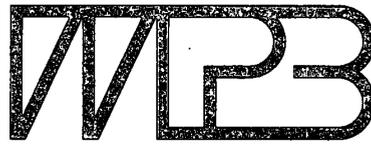
²¹ Erich Fromm, Anatomie der menschlichen Destruktivität. Stuttgart 1974, S. 396.



Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

Westermanns Pädagogische Beiträge



Herausgeber:
Hans-Karl Beckmann, Caesar Hagener,
Erwin Schwartz, Hans Tütken

Redaktion: Burkhard Hitz

29: 23 155

Jahresinhaltsverzeichnis 1977

29. Jahrgang

	Heft/Seite		Heft/Seite
1. Beiträge		<i>Dietrich, Theo:</i> Die pädagogische Bedeutung des Schullebens	8/310
<i>Barth, Nikolaus:</i> Ziele und Möglichkeiten eines Physikunterrichts in der Hauptschule	3/107	<i>Düchting, Reiner:</i> Schulerfolg und Lebenserfolg: Auch eine Lernzielkontrolle	7/288
<i>Beckmann, Hans-Karl:</i> Kontinuität und Wandel – Zum neuen Jahrgang von WPB	1/7	<i>Engelhardt, Wolf:</i> „Heimliches Schulleben“	8/336
<i>Beckmann, Hans-Karl:</i> Schulerfolg und Lebenserfolg: Keine Lernzielkontrolle	7/289	<i>Ferdinand, Willi:</i> Individualpsychologie	9/369
<i>Beckmann, Hans-Karl:</i> Schulleben – vergessene oder überholte Dimension der Schule	8/309	<i>Freund, Helmut:</i> Das Verhältnis von Fachsystematik und Fachdidaktik – aufgezeigt am Beispiel der Bruchrechnung	4/163
<i>Biller, Karlheinz:</i> Unterrichtseinheit „We make a table“	2/62	<i>Friede, Axel:</i> Anschaulichkeit im Biologieunterricht ..	7/279
<i>Böhmer, Maria:</i> Die Realschule – ihre Erneuerung durch Reformen	6/242	<i>Gaede, Jürgen:</i> Lehrerkollegium und Schulleben	8/328
<i>v. Borries, Bodo:</i> Frauenunterdrückung und Frauenbefreiung bei den Römern (I)	10/419	<i>Galinski, Dieter:</i> Schüler auf den Spuren deutscher Nachkriegsdemokratie	11/482
<i>v. Borries, Bodo:</i> Frauenunterdrückung und Frauenbefreiung bei den Römern (II)	11/457	<i>Griesel, Heinz:</i> Gibt es eine hauptschulspezifische Mathematik?	4/147
<i>Burk, Karlheinz:</i> „Lernbereich“ – was ist das?	1/28	<i>Guss, Kurt:</i> Was ist Pädagogische Psychologie?	11/448
<i>Claus, Heinz-Jörg:</i> Minimieren von Abstandssummen – ein elementares Extremwertproblem	4/172	<i>Haas, Gerhard / Burann, Josef:</i> Mit Texten umgehen – auf Texte reagieren	11/443
<i>Curdit, Erwin:</i> Der historische Aspekt im fächerübergreifenden Lernbereich	1/18	<i>Hagener, Caesar:</i> Unterricht – eine neue Zeitschrift wird vorgestellt	9/351
<i>Dahms, Günter:</i> Woher die Lust?	9/380	<i>Hagener, Caesar:</i> Schule – nicht der einzige Lernort für Geschichte	10/391
<i>Dassau, Peter:</i> Fragen an WPB	1/23	<i>Hallberg, Peter-Fritz:</i> „Störer“ und Gestörte im Unterricht	7/275
<i>Deutscher, Erhard:</i> Ein Stück Wirklichkeit der Hauptschule	1/25	<i>Henze, Walter:</i> Kontroversen um den Deutschunterricht	5/196
		<i>Hopf, Hans H.:</i> Hauptschüler und Destruktivität	7/271



26 155