

Helmut Wehr

Schulalltag zwischen Ausbrennen und Wohlfühlen

Vorbemerkungen

In Gesprächen auf Fortbildungs- und Weiterbildungs-Seminaren mit Lehrerinnen und Lehrern fiel auf, daß die meisten Schwierigkeiten hatten, ihre Unlust, ihre Motivationsprobleme und ihre pädagogischen Konflikte offen zum Ausdruck zu bringen, meist reichte es nur zur "Schüler- und Rektoren-Schelte". Die hier sichtbar werdende Verstopfung von Kommunikationskanälen ließ mich aufmerksam werden auf praktische Möglichkeiten, reduzierte kommunikative Kompetenzen wieder zu revitalisieren, um Wohlfühlen durch mehr geäußerte Selbstverwirklichung anzubahnen.

1. Be-Lastung im Lehrertag: Streß und Burn-out

Streß als unspezifische psychische und somatische Reaktion des Menschen auf eine erhöhte Beanspruchungssituation hat nicht in allen Fällen negative Vorzeichen, weshalb ich hier eher auf den Begriff des Burn-out rekurrieren werde, der spezifischer auf die Situation sozialer Berufe zugeschnitten ist. Er bezeichnet einen Prozeß des Erlahmens und Erlöschens des Enthusiasmus und Elans an eine Aufgabe heranzugehen. Enttäuschte Erwartungen, eine widerspenstige Realität und unerwartete Schwierigkeiten führen zum Ausbrennen, wobei Burisch¹ offensives Selbstverbrennen mit Burn-out bezeichnet und defensives Streßbewältigen mit Worn-out. Beide verbindet psychischer Rückzug als Reaktion auf übermäßigen Streß und Unzufriedenheit. Burisch² beschreibt den Burn-out-Prozeß folgendermaßen:

1. *Warnsymptome* der Anfangsphase sind Hyperaktivität und darauf folgende Müdigkeit.
2. *Erhöhten Ansprüchen* folgen Aufmerksamkeitsstörungen gegenüber den Schülern, verstärkte Verwendung von Strafen und die Verschiebung des Schwerpunktes von Hilfeleistung zu Beaufsichtigung. Emotionale Distanz und *reduziertes Engagement* gegenüber Schülern, anderen und auch gegenüber der eigenen Arbeit



entsteht aufgrund von Desillusionierung. Fluchtphantasien verdecken nur wenig die negativen, konfliktuösen Einstellungen.

3. *Schuldgefühle* werden aggressiv oder depressiv abregiert. Launenhaftigkeit und Hilflosigkeit zeigen sich als ständige Nervosität und Unruhe.

4. Der *Abbau* beginnt: kognitive, emotionale, motivationale Reduktion und

5. soziale *Verflachung* der individuellen Lebensäußerung. Der Verminderung der Kreativität folgt die Entdifferenzierung des Denkens: schwarz-weiß-Stereotypen, Vorurteile dominieren.

6. *Psychosomatische Reaktionen*: Herz-Kreislaufbeschwerden, Atemprobleme, Verspannungen, Ticks, Magen-Darm-Geschwüre, Schlaf- und Sexualprobleme folgen.

7. *Verzweigung*, Depression, Hoffnungslosigkeit und Sinnlosigkeitsgefühl, *Depersonalisierung*, als mangelnde Wahrnehmung gleicher Gefühle, Gedanken und Impulse anderer, sowie der Mangel an Solidarität und Unterstützung im Kollegium verknüpft sich mit Isolations- und Distanzierungsgefühlen³. *Dehumanisierung*, ein zynischer Negativismus, läßt die ausgebrannte Person sich ins "Schneckenhaus" zurückziehen. Erschreckend erscheint die Schlagzeile⁴, daß von dieser Endphase 55.000 KollegInnen betroffen seien, also 10 %. Für die anderen 90 % gilt damit diese Endstufe jedoch (noch?) nicht. Die Berufszufriedenheit wird jedoch durch den "alltäglichen Kleinkrieg"⁵ beeinträchtigt. Hier entstehen vor allem psychische Belastungen durch: Unkonzentriertheit der Schüler, Ungenauigkeit, Faulheit, motorische Unruhe, Desinteresse und Aggression. Statusprobleme der Lehrerschaft durch mangelnde gesellschaftliche Anerkennung, schlechte Arbeitsbedingungen, Disziplinprobleme und Konflikte mit Kollegen reduzieren insgesamt die Berufszufriedenheit⁶. 200 Entscheidungen und 15 pädagogische Konflikte pro Stunde vermitteln das Gefühl wachsender Schwierigkeit, die eine ständige Unsicherheit erzeugen, da die Diskrepanz zwischen den Bildungsidealen und den Zwängen des gesellschaftlichen Leistungs- und Konsum-Umfeldes drückend wird. Das Scheitern in Situationen wird als Autonomieeinbuße interpretiert: Nicht mehr erreichbar erscheint das Gewollte, im Gegenteil, das Nichtgewollte muß erduldet oder getan werden. Die pädagogische Wahrnehmung verzerrt sich⁷. Die sich so aufbauende "Frustschnecke"⁸ führt in der Konsequenz zu einer nicht zumutbaren Verarmung schulischen Lehrens und Lernens. Disziplinierende Handlungsformen ersetzen sozialpädagogische, optimistisch-liberale Interaktionsformen⁹. Der "stundenhaltende, störende" Lehrer vermag kein Interesse mehr bei seinen Schülern zu wecken und erzeugt im Gegenteil Schulunlust und Resignation.

Daß in dieser Situation der Verlust (pädagogischer) Ideale zu innerer Leere und existentieller Verzweiflung führt, ist evident. So lassen sich jedenfalls Schlüsselqualifikationen wie: Sozialität, Kreativität, personale, soziale und motorische Kompetenzen, lebenslanges Lernen usw. in fächerübergreifendem, entdeckendem Unterricht nicht erreichen.

2. Ursachen des Burnout, des Stress

Die veränderten Sozialisationsbedingungen gründen im schnellen sozialen Wandel der Risikogesellschaft. Die "latenten Nebenwirkungen" führen zu unstetigen, rollenunscharfen Lebensformen, in denen sich das moderne Berufsmenschen-tum durchsetzt, das in seiner Individualisierung und Enttraditionalisierung tendenziell kinderlos¹⁰ bleibt. Die dominierende *Ein-Kind-Beziehung* läßt Kinderdasein "verinseln". Kinder werden zur Primärbeziehung¹¹, zum Partnersubstitut. Durch das emotionale Treibhausklima steigt der Druck symbiotischer Kohäsion, die das Kind in seiner Entwicklung regredierte oder fixiert. Die erzieherische Strukturschwäche läßt *narzißtische Persönlichkeitsformen*¹² oder "neue" autoritäre Charaktere entstehen. Die "Neue Unübersichtlichkeit"¹³ mit ihrer Gleichzeitigkeit von individueller Freisetzung und Standardisierung begünstigt im Zusammenhang mit der Verschiebung des Lebensschwerpunktes von der Arbeitspflicht zum Freizeitgenuß die Ausprägung *neuer individueller Lernbiographien*: die mediengestützt¹⁴ sind. Die (neuen) Medien nivellieren und trennen gleichzeitig die Erfahrungswelten der Generationen. Die ambivalente Strukturveränderung wird auch darin deutlich, daß durch den "heimlichen Lehrplan des Videos"¹⁵ eher infantile und regressiv Verhaltensweisen ausgeprägt werden. Doch darf nicht vergessen werden, daß Kinder, die Spiegel ihrer Zeit, ihrer Eltern¹⁶ sind, im Prozeß der Individuation erfahren, daß "der einzelne bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen (muß), sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf Möglichkeiten und Zwänge seines Lebenslaufes zu sehen. "Gesellschaft" muß als eine "Variable" begriffen werden, "die individuell gehandhabt werden kann."¹⁷ Mediale "starke Vorbilder" vermittelt diese Botschaft sehr deutlich – auch gegen die real-möglichen, konkreten Vorbilder der Umwelt. Für Lehrer entsteht die Forderung "erziehender und helfender Partner"¹⁸ zu sein. Schulische Prozesse werden derart durch die sozialisatorischen Rahmenbedingungen entpädagogisiert. Winkels Einschätzung der Schule als einer "*ge- und verstörten*" Schule¹⁹ wird so verständlich. Er geht von 34 "gestörten" Unterrichtsmi-nuten aus – pro Stunde!

Das gehäufte Auftreten von "Problem-Schülern und Schülerinnen" begünstigt die Angst der Lehrer und Lehrerinnen vor ihren Schülern(innen). "Während früher Schüler ihre Lehrer fürchteten, scheint das heute umgekehrt zu sein. Nichts mache Lehrern so viel Angst, ... wie Schülern, die keine Angst mehr vor ihnen haben"²⁰. So fällt es leicht, vom "Tollhaus"²¹ Schule zu schreiben. Das pädagogische Konfliktpotential wächst, denn der Erwartungsdruck der Öffentlichkeit steigt und desorientiert gleichzeitig durch widersprüchliche Interessen. In dieser Situation fühlen sich viele Lehrerinnen alleingelassen, überfordert und ausgenutzt.

2.2 Eltern und ihre Erwartungen

Die Eltern sind immer noch die wichtigste rolleninduzierende Institution, der "Arm", die "Agentur der Gesellschaft"²². Der gesellschaftliche Wandel bedingt den



Abbau patriarchaler Machtpotentiale und führt zur *Veränderung der familialen Rollenverteilung* und zur Entväterlichung des Erziehungsprozesses. Stierlins Delegationskonzept macht deutlich, daß Kinder von ihren Eltern mit Delegationen, Aufträgen in einer Vertrauens-Loyalitäts-Verpflichtungs-Treue- und Sinnbeziehung, konfrontiert werden. Zentral ist die In-Besitznahme durch die Eltern, die dem Bedürfnis des Kindes, jemandem zu gehören, entgegenkommt, dieses aber mit dem Ziel der Stabilisierung elterlicher Charakterstrukturen instrumentalisiert. Angst vor dem Binden ans Kind und dieses dann loszulassen, evoziert überstarke Bindungs- und Entbindungskräfte. Diese überfordern die kindliche Psyche. In dieser ambivalenten emotionalen Treibhausatmosphäre wird die kindliche Beziehung zur Lehrkraft leicht als Rivalität²³ empfunden. Das Vorurteil²⁴ hilft dieses negative Gefühl zu reduzieren. Da alle Eltern auch Schüler gewesen sind, werden hier Projektionsmechanismen zur Verarbeitung negativer Schulerfahrungen eingesetzt, die mit situativen Kommunikationsdefiziten²⁵ von Lehrerinnen koinzidieren können. "Sie beurteilen uns, kritisieren uns, erinnern uns an unsere Unvollkommenheit und relative Machtlosigkeit. Wir alle sind von Lehrern tief gekränkt worden. Und unsere Wut- und Rachegefühle haben sich kaum entladen können. Wir haben einen stillen Haß auf manche Lehrer entwickelt und unsere Rache auf später verschoben",²⁶. Entladen kann sich dieses atavistische Affektkonglomerat, wenn negative Übertragungsprozesse durchschlagen können. Wahrnehmungsselektionen lassen dann Lehrerinnen zu "erfolgreichen Berufspraktikern" reduzieren, die als Statusverbesserer für das Kind und zum Siegel elterlicher Erziehungscompetenz werden. "Erfolg" wird zur Kenntnis genommen, "Versagen" dient als Bestätigung fürs Vor-Urteil. Das reale Desinteresse läßt den Lehrer zum "armen König", zum "Löwenbändiger im leeren Zirkus"²⁷ werden. So stellt die Achillesferse von Lehrern, die Statusunsicherheit, eine ständig drohende Verletzungsgefahr dar. Kritik wird so schnell zu einem "persönlichen Angriff", der das Ausbrennen fördert.

2.3 Die "lieben" Kolleginnen

Die "gestörte Schule" erzwingt eine kollektive Streßbewältigung, die Papesch²⁸ mit folgenden kollegialen Abwehrformen umreißt: der *geordnete*, der *verschworene*, der *gesellige*, der *wilde Haufen*. Hier wird deutlich, daß die Bereitschaft, über pädagogische Konflikte miteinander zu sprechen, schwach ausgeprägt ist. Vermeidungsverhalten²⁹ dominiert, das durch gemeinsames Personifizieren von Konflikten das Abschotten von leistungsbetonten, disziplinierenden Ordnungslehrern und liberaleren Sozialpädagogen fördert. Daß die belastenden Konflikte wenig ausdiskutiert werden, hat eine Ursache in der Arbeitsplatzsituation. Der einzelne ist Individuum *in* und *vor* der Klasse, so erliegt er zu leicht der Vorstellung "*Einzelkämpfer*" zu sein. Dies widerspricht systemischen Studien³⁰. Denn Schulkonflikte sind dort am gravierendsten, wo *kein pädagogischer Konsens* erarbeitet wurde. Emotional unterfüttert wird die Einzelkämpfermentalität durch die Notwendigkeit, daß der Lehrende die Aufmerksamkeit der Klasse für seinen Unterricht benötigt, da er mit seinem

Lehrgegenstand weitgehend amalgiert ist. Deshalb benötigt er auch die Wertschätzung³¹ seiner Schülerinnen, um den Unterricht zu effektivieren. Die Meßlatte "guter Unterricht, beliebte Lehrerin" segmentiert das Kollegium in "Erfolgreiche" und "Fußkranke" und läßt projektiv Ängste entstehen. Doch lassen sich diese Versagensängste und Überlastungsreaktionen nicht isoliert abfedern, deshalb wäre Gruppen-Supervision vonnöten, denn Burn-out kann m. E. nur durch kollegiale Schulinterne Lehrerfortbildung und gemeinsam gestaltete Professionalität abgearbeitet werden.

2.4 Schulleitung und Schulverwaltung

Die Institution Schule ist durch Beamtenstatus und Kompetenzverteilung charakterisiert. Diese schränkt als Autorität bei den Mitgliedern der Institution (pädagogische) Freiheitsspielräume ein. Die "übermächtige Schulhierarchie"³² wird oft nicht als pädagogische, sondern als Verwaltungsakte produzierende Instanz wahrgenommen. Die Verschulung der Schule schafft institutionstypische Komplementarität-Abhängigkeitsverhältnisse. Übertragungsprozesse zeigen die Anpassung an patriarchale, obrigkeitstaatliche Mechanismen. Der *Vorgesetzte wird zum Vatersubstitut*³³. Reaktives Verhalten kennzeichnet dann die Beziehung zum Vorgesetzten, Legitimationszwänge und -ängste verhindern, daß sich pädagogisches Handeln lebendig in der Beziehung zum Vorgesetzten aktualisieren kann. Ein "Folgsamkeitsreflex" führt zur "Verstaatlichung des pädagogischen Gewissens". Die pädagogische Verantwortung wird allzuleicht an die vorgesetzte Instanz abgegeben.

2.5 Subjektive Ursachen-Selbstverursachung des Burnout?

Die Förderung der Schülerinnen angesichts wachsender schulischer Probleme läßt den pädagogischen Auftrag für Lehrerinnen nach oben hin offen erscheinen. Für Lehrer, die ihre Aufgabe ernst nehmen, bedeutet dies eine unfaire ethisch-pädagogische Zwangslage. Pädagogische Beziehungs-Arbeit und Freizeit sind grundsätzlich nicht trennbar.³⁴ Damit tangiert der Beruf intensiv das eigene Privatleben und läßt zumindest eine subjektive Überlastung plausibel erscheinen. Die gesellschaftlichen und selbstaufgelegten Anforderungen evozieren illusionäre Erfolgswänge. Gleichzeitig ist es unmöglich, auf alle Schülerinnen gleich einzugehen, alle gleich (gerecht) zu behandeln und alle gleich wertzuschätzen. *Illusionäre pädagogische Zielvorstellungen*³⁵ bilden sich jedoch schon in der beruflichen Sozialisation heraus, die durch starke unbewusste Impulse aufrechterhalten werden, da sich die berufliche Identität von Lehrern nicht zuletzt auf pädagogischen Leitbildern aufbaut. Gestiegene emotionale und kommunikative Anforderungen lassen unter der Prämisse, daß emotionale Gratifikation als Sympathie zurückfließe, die Gefahr "unter Vollast" zu arbeiten, zum Normalfall werden. Selbstüberforderung wird durch den "*Lehrertraum*" unbewußt motiviert. Brück³⁶ nennt dies den "Traum unbedingter Liebe",



den Traum des Lehrers von seinen Schülern geliebt zu werden. Diese paradoxen, da infantilen Zuwendungsbedürfnisse, sind strukturell nicht erfüllbar. Sie weisen auf das "Kind im Erwachsenen"³⁷ hin. Ein labiles Selbstwertgefühl wird durch die Begegnung in der konkreten Interaktion mit Schülern ständig in Dauerstreß versetzt. Erschöpfung tritt relativ schnell ein, wenn Versagenszustände und Ohnmacherfahrungen zeigen, daß sich eine Diskrepanz zwischen der Anstrengung in pädagogischer Kommunikation und subjektivem Erfolg aufbaut. Furcht vor Mißerfolg wird chronisch im Sinne selbsterfüllender Mißerfolgserwartung. Die *phantasierte Katastrophe* wird vermieden, indem dem Impuls zu "Flüchten oder Standzuhalten" (Richter) durch Flucht nachgegeben wird³⁸. Für Lehrerinnen kommen *Rollenkonflikte*³⁰ hinzu, denn die traditionelle Frauenrolle konfliktiert mit der (männlichen) Autorität als Lehrer. Die beziehungsorientierte Identität der Lehrerin belastet ihre Verarbeitung von "gestörtem Unterricht". Vor allem, da ihre emotionale Beziehungsarbeit mit Schülerinnen gesellschaftlich geringere Anerkennung als die sachbezogene Leistung der männlichen Kollegen findet. Und hierbei sind persönliche Versorgungsprobleme mit den eigenen Kindern, für die die Frau meistens immer noch zuständig ist, noch nicht gelöst. Die internalisierte Überforderung ständig "etwas geben zu müssen", führt zu einem ständigen schlechten Gewissen. Doch auch für männliche Lehrer schaffen widersprüchliche Rollenerwartungen Dilemmata, die die berufliche Existenz tangieren können: es ist schwer, "bester Kumpel" und "Lehrplanerfüller" gleichzeitig zu sein, oder zur Selbstständigkeit zu erziehen und gleichzeitig vorzeigbare, abprüfbare Prüfungsleistungen abzuverlangen. Hier ist das Scheitern vorprogrammiert, da unter Vollkommenheitsansprüchen Antinomien nicht aushaltbar sind⁴⁰. *Angst vor Inkompetenz* als Beurteiler, Informator, Berater, Prognostiker, Unterrichtsfachmann oder Helfer entsteht. Damit ist eine Störung durch Schülerinnen immer auch eine Verhinderung ungestörter Selbstrepräsentation der Lehrkraft. Bedürfnisbefriedigung wird somit durch die Frustration der Erfahrung von eigenem Wesentlichen erschwert.

Selbstverwirklichung wird zum Ziel, das *außerhalb* der Schule anvisiert wird. In dieser durch Übertragungen nach unten hin offenen und durch pädagogische Ideale und gesellschaftliche Erwartungen nach oben hin offenen Situation, sind eigene Bedürfnisse, wie das nach Selbstverwirklichung⁴¹, nicht ohne Probleme zu befriedigen. Bedenkt man in diesem Zusammenhang, daß Burisch⁴² von dem zentralen Bedürfnis spricht, sein "eigenes Leben im Griff" zu haben, so muß auf dem "Selbstverwirklichungsaspekt" insistiert werden, da er auch in anderen Theorien eine entscheidende Rolle spielt. Bei Fromm sitzt das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung⁴³ dem Bedürfnis nach Individualität, Vernunft, produktiver Bezogenheit und Liebe auf. Habermas benennt in seiner Theorie kommunikativen Handelns expressiv-repräsentative Sprechakte⁴⁴, die die Innenwelt des Subjektes zur Sprache bringen. Und Schulz von Thun anerkennt einen Selbstoffenbarungsaspekt⁴⁵. Dies sollte Hinweis genug sein, sich mit der Thematik der Selbstverwirklichung von Lehrerinnen in einer Humanen Schule auseinanderzusetzen. Die Burnout-Problematik würde ohne diesen Aspekt zu kurz greifen.

3. Entlastung im Schulalltag – Chancen zum Wohlfühlen in der Schule

3.1 Didaktisch-methodische Möglichkeiten

Der schulische Alltag zeigt weitgehend ritualisierte Unterrichtsformen, die dem Ausbrennen eher zuträglich sind, als dem Wohlfühlen. So ist die seit 20 Jahren kritisierte Vorherrschaft des Frontalunterrichts⁴⁶ kaum verändert: 76,8 % der Sozialformen des Unterrichtes verlaufen frontal. 49 % der Gespräche werden durch den Lehrer gelenkt. Bis zu 92 % der Lernziele werden für kognitive Ziele bestimmt. Als methodische Grundstruktur wird auf den Rhythmus Gespräch-Stillarbeit verwiesen. Diese karge methodische Kost kann mit den Zielen eines kommunikativ befriedigenden Unterrichtens nicht in Einklang gebracht werden. Hiernach müßte das Verhältnis der einzelnen Lernformen ausgewogener sein. Die Lehrerzentrierung entspricht Vorstellungen, die von einem eindeutig hierarchischen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ausgeht; der Lehrer wird zum einzigen Subjekt des Unterrichtes, der Schüler zum Objekt. Sinn kann sich kaum einsichtig ergeben – auch nicht für die Lehrerinnen. Ein kommunikativ befriedigender Unterricht, der für Lehrer und Schüler ein Mehr an Selbstverwirklichung beinhalten kann, muß die jeweilige Bedürfnislage stärker in den Blick nehmen. Die Kommunikative Didaktik bietet hier Möglichkeiten an, die es zu nutzen gilt. Offene Unterrichtsformen und entdeckendes Lernen⁴⁷ kommen diesem Bedürfnis stärker entgegen, da sie interaktionale Bezüge stärker berücksichtigen. Der Schüler wird als Suchender und Fragender ernst genommen, seine störende Provokation wird der Entzifferung⁴⁸ zugänglich gemacht. Ausgehend von der Erfahrung im Hier und Jetzt wird die Lebens- und Zeiterfahrung des Schülers zum Ausgangspunkt der Lernprozesse gemacht. Mit dem entdeckenden Unterricht verwandte Lernformen gehen von der Subjektivität des Schülers aus und versuchen diese durch didaktisch-methodische Hilfestellungen mit dem Lerngegenstand zu "bilden". Offene, selbstbestimmte Lernprozesse innerhalb eines Rahmenthemas münden in eine erfahrungsgestützte Handlungsorientierung, die eine kommunikative Ausweitung der didaktischen Rollen ermöglicht. Eine Versprachlichung der biographischen und sozialen Erfahrungen ist intendiert. Verschiedene Dominanzen führen zu einer je spezifischen Nomenklatur⁴⁹: *Erfahrungsorientierter Unterricht*⁵⁰, *handlungsorientierter Unterricht*⁵¹, *offener Unterricht*⁵², *forschender Unterricht*⁵³, *Freiarbeit*⁵⁴.

Die Unverbindlichkeit des Als-Ob-Charakters der Schule gewinnt an Lebendigkeit und Bedürfnisbefriedigung. Eine Nähe zum *Projekt* und zur *Erkundung* ist deutlich. Dies ist wichtig für "schwächere" Schüler, denn für sie scheint handlungsorientierter Unterricht lernerwirksamer zu sein. Die Orientierung der Lernprozesse am "selbsttätigen, handelnden Schüler" hat jedoch nicht nur didaktisch-methodische Konsequenzen, sondern auch organisatorische Folgen.

Statt Laissez-Faire sei die Fähigkeit des Lehrenden gemeint, sich auch von seinen Schülern abgrenzen zu können und ihren Impulsen im Sinne besseren, kommunikativen Unterrichtes widerstehen zu können. "Passendes Lehrerverhalten" verknüpft Disziplin und Einfühlen miteinander, Konzentration und sozialpädagogi-





schες Verhalten⁵⁵. Realismus erwächst hier, der sowohl falschen Idealen eine Abfuhr erteilt, als auch vorschneller Resignation. Nicht gemeint ist auch die kumpelhafte Attitüde, ein Auge zuzudrücken, denn sie anerkennt nicht die für beide gültige Grenzziehung. Ein Störer erhält Zuwendung, während der Lernwillige benachteiligt wäre, dies würde die Beziehungsebene negativ belasten und das Gefühl von Ungerechtigkeit evozieren. Überidentifikation mit Schülern und der Traum unbedingter Liebe werden durch die Anerkennung eigenen Erwachsenseins und der Berufsrolle abgearbeitet⁵⁶. Gewährenlassen *und* Versagen werden gleichzeitig möglich, ohne das Selbstwertgefühl zu irritieren. Ein Gleichgewicht ist auszuhandeln zwischen Nähe *und* Distanz, zwischen Dauer *und* Wechsel⁵⁷. Um kommunikative Brücken zu konstruieren, seien die handlungsleitenden Momente zusammenfassend genannt: Prozeß-, Handlungs- und Situationsorientierung, die Orientierung an Kommunikation und Erfahrungen der Lernenden, aktiv-produzierendes Lernen, das ganzheitliche Aktivsein des Schülers, womit ein wesentliches Moment Humaner Schule⁵⁸ aufgegriffen wird. Als methodische Realisierungsmöglichkeiten⁵⁹ sei auf Gruppenarbeit, die spannende Lehrerzählung, Lernförderung, Gestaltpädagogische Methoden, Stilleübungen zur Konzentrationsförderung sowie Interaktions- und Lernspiele hingewiesen. Für die Lehrkraft ergeben sich als pädagogisch-psychologische Möglichkeiten die Teilnahme an Fallbesprechungsgruppen, die Durchführung einer kooperativen Verhaltensmodifikation⁶⁰ und das Konstanzer Trainingsmodell⁶¹.

3.2 Veränderter Umgang mit sich selbst

Eine Veränderung unbefriedigender Verhältnisse kann primär bei der für schulische Veränderungen professionell qualifizierten Person, der Lehrkraft einsetzen. Negative Selbstwahrnehmung ist durch vorurteilsbelastete Wahrnehmungsverzerrungen verursacht, die es abzarbeiten gilt. Hier kann der Blick auf die Resignationspunkte eine exaktere Wahrnehmung fördern. Die hierarchischen Beziehungen können in Richtung auf mehr Freiräume abgetastet werden, pädagogische Interaktionen können auf mehr Beziehung durchforscht werden und Disziplin- und Machtkonflikte können in Richtung auf mehr gewaltfreie Kooperation untersucht werden. Hier gilt es jedoch in Muße den Interaktionszwang zu stoppen und innezuhalten. Eigene Gefühle, Verletzungen und Wünsche müssen sich abzeichnen, um die Zielrichtung der Veränderung⁶² bezeichnen zu können. Fluchtstrategien lassen sich im Hinblick auf pädagogischen Narzißmus beleuchten, um dem eigenen Vermeidungsverhalten auf die Spur zu kommen. Hierzu ist es nötig, die entstehende Unsicherheit und Angst zu artikulieren, was allerdings einen entsprechenden Kontext voraussetzt. Desillusionierung im Sinne eines "Du sollst merken"⁶³, erkennt die Folgekosten der eigenen pädagogischen Lebenslüge. Die berechtigte Wut kann sich kommunikativ abarbeiten, ohne daß es zur Rückenverkrümmung kommen muß. Die Einzelkämpferideologie wird durch die Erkenntnis der pädagogischen Hintergründe aus seiner Individualpathologie und dem eigenen schlechten Gewissen herausgelöst⁶⁴. Die Erkenntnis, daß es anderen ebenso gehen kann, löst die Isolation auf. Die Konfrontation mit

dem eigenen Ausweichen vor "väterlicher" oder "mütterlicher" Verantwortung⁶⁵ provoziert durchs Zulassen des Konfliktmaterials Entwicklungsschritte zu mehr subjektiver Vollmacht (Gamm). Die Opferhaltung vieler Lehrerinnen, die sich als "einzige" der "Barbarei" als "Fels in der Brandung" entgegenstemmen, kann so realistisch eingeholt werden. Damit ist ein wesentlicher Punkt des Leidens an der Schule, die idealistische Selbstaufopferung, der eigenen Reflexion zugänglich.

Gesunder Narzißmus⁶⁶, der eigene Wünsche und Interessen weckt, muß in produktiver Selbsterfahrung deutlich werden. Tabus müssen in einem schmerzhaften Prozeß desillusioniert werden. Dies erfordert einen produktiven Umgang mit den eigenen belastenden Gefühlen⁶⁷. Zugestehen eigener und fremder Affekte ist hier der erste Schritt zur Selbstklärung⁶⁸. Dem Bearbeiten folgt das Begreifen eigener Defizite. Selbsterfahrung, Selbstanalyse, Entspannung und kreatives Gestalten in Supervisionsgruppen sind Möglichkeiten, auf die kaum zu verzichten ist. Nicht fehlen darf m. E. eine humanistische Neuorientierung⁶⁹, sie ermöglicht die Überwindung der Machbarkeitsideologie, die davon ausgeht, die Schüler für eigene Zwecke "haben" zu können, sie immer etwas machen zu lassen, sie zu etwas bewegen zu müssen, ständig das Zentrum von Aktivität und Leben zu sein. Weniger "machen" ist oft besser, denn es impliziert Gelassenheit. In Muße und selbstgestalteter Zeiterfahrung lassen sich die eigenen Ängste erkennen und bearbeiten, läßt sich der eigene Lehrertyp erfahren, begreifen und verändern mit der Zielsetzung von mehr eigener Lebendigkeit und Wohlfühlen. Hier sei kurz auf Winkel⁷⁰ hingewiesen, er unterscheidet fünf verschiedene Lehrertypen. Die jeweiligen Typen sind durch "Bleibende Eigenschaften" und "hervorstechende Merkmale" sowie spezifische Ängste charakterisiert. Der *Anspruchslehrer* legt Wert auf Distanz und tendiert aufgrund der Abspaltung von Gefühlsregungen zur Angst vor engen Bindungen. Der *Kumpellehrer* engagiert sich für die Interessen der Schüler, aber "buhlt auch um deren Gunst". Er sucht Nähe, Wärme und Verständnis. Den *Ordnungslehrer* kennzeichnet Überschaubarkeit, Eindeutigkeit. Durch Regelungen, strukturierte Zusammenhänge will er dem Chaos Einhalt gebieten. Veränderungsdynamik ängstigt ihn. Forcierten Gestaltungswillen zeichnet den *Freiheitslehrer* aus, er artikuliert das Bedürfnis nach Veränderung, Reform, Neuigkeit und Offenheit. Für Winkel jedoch zeichnet sich diese Typisierung dadurch aus, daß so ein "Charakter" des einzelnen Lehrers deutlich wird. Daß dies nicht nur dem einzelnen Lehrer zum Nutzen gereicht, sondern der ganzen Schule im Sinne einer corporate identity, zeigte die englische Rutterstudie deutlich. Eine Lehrerpersönlichkeit entsteht aus dem Lehrertyp dadurch, daß "keines der divergenten Bedürfnisse vernachlässigt oder verabsolutiert wird"⁷¹. Die je eigenen Charakteristika müssen bejaht werden und doch zum Zentrum hin orientiert bleiben. Den Lehrer, der die vier verschiedenen widersprüchlichen Dominanzen (Nähe-Distanz, Kontinuität-Veränderung) ausgleichend in sich zu verbinden vermag, die Widersprüche in sich ertragen vermag, nennt Winkel den *Antinomielehrer* oder *Quargltreter*. Anklänge an Tausch/Tausch mit ihren Kategorien von Wertschätzung-Kälte und Lenkung sind unverkennbar⁷². Auch hier stellt "demokratische Erziehung" ein Ausbalancieren von widersprüchlichen Verhaltensweisen dar. Lehrersein bedeutet demnach, zwischen Szylla *und* Charybdis zu vermitteln und



den eigenen Weg zwischen beiden zu ermitteln. Damit wird hinter der Frage nach dem beruflichen Handeln die Thematik eigener Identität sichtbar. Es kann uns gelingen, die "eigene Schattenexistenz im Schüler einzuholen"⁷³. Dabei sind die verdrängten Aggressionen und Ambivalenzen zu ertragen und zuzulassen⁷⁴. Möglich wird die Versöhnung von Nähe *und* Distanz, Freiheit *und* Autorität durch das Erwerben der Kompetenz, zwischen Versagen *und* Gewährenlassen, zwischen Überich-Verboten *und* Es-Impulsen, zwischen Väterlichkeit *und* Mütterlichkeit, zwischen realistischen Forderungen *und* wertschätzender Förderung, zwischen Autorität *und* Liebe, Antinomien auszuhalten⁷⁵. Dies ist eingebettet in die Reflexion gesellschaftlicher Rollenfunktionen der beruflichen Existenz. Als selbstklärende Möglichkeiten seien hier in unvollständiger Auswahl erwähnt: Autogenes Training, Phantasie Reisen, progressive Muskelentspannung, Yoga⁷⁶ und vor allem Supervision⁷⁷, ein berufsbezogenes gruppenorientiertes Selbsterfahrungskonzept, bei dem ein professioneller Konflikt, ein gescheiterter Diskurs in der Gruppe wiederholt und aufgearbeitet wird. Mit gesteigerter Bewußtheit und Sensitivität ist es möglich, die unbewußten Wiederholungen von Sicht- und Verhaltensweisen aus der Kindheit und anderen Beziehungserfahrungen, die sich immer wieder in der schulischen Berufsszene strukturell und situationsfremd aktualisieren, durch die Abwehr- und Konfliktbearbeitung im Hier und Jetzt zu verstehen und aufzuheben. Im Zuhören, Beteiligen, Hineinbegeben und Handeln – Wie erlebt der andere der Fallbesprechungsgruppe das Konflikt-Geschehen mit und trägt bei zum Sinnverstehen bei sich selbst und beim Fallvortragenden. Projektionen, unbewußte Persönlichkeitsanteile, die eine Person der Umwelt zuschreibt, weil sie diese nicht bei sich selbst wahrnehmen will, werden meist als feindliche als von außen gerichtete Impulse erlebt. Dieser blinde Fleck in der Selbstwahrnehmung kann durch das Spiegeln der Gruppe "gereinigt" werden.

3.3 Steigerung kommunikativer Kompetenzen

Zur Bearbeitung interaktionaler Konflikte greift die pädagogisch-psychologische Beratung auf die Kommunikationstheorien⁷⁸ von Watzlawik und von Schulz von Thun zurück. Schulz von Thun verfolgt im Gesprochenen die Einflüsse beider Kommunikationspartner als Sender und Empfänger von Nachrichten. In diesem systemischen Beziehungsgeflecht enthält eine Nachricht vier verschiedene Aspekte:

1. Den *Selbstoffenbarungsaspekt*, der Informationen über den Sender, seinen gegenwärtigen Status und Zustand mitteilt.
2. Den *Beziehungsaspekt*, der die Wünsche, Möglichkeiten, Ängste und Hoffnungen in Bezug auf die andere Person deutlich macht.
3. Den *Sachaspekt*, der die objektive Sachaussage, das Reden über den Gegenstand beinhaltet.
4. Den *Appell* des Senders an den Empfänger, mit den handlungsauffordernden Implikationen der Mitteilung.

Für Störungskonflikte zeigt sich vermittels der Kommunikationstheorie, daß nicht so sehr Sachaussagen strittig sind, sondern Beziehungsklärungen⁷⁹ intendiert sind und Selbstoffenbarungselemente als Hilferuf und Hilfsangebot transportieren. Hier ist es Aufgabe des Lehrers, mit "vier Ohren" hören zu lernen⁸⁰. Um angemessen (aktiv) zuhören zu können, ist ein Basisverhalten notwendig, das bei Rogers und Fromm⁸¹ näher beschrieben ist.

Für Rogers sind Kennzeichen des *personenzentrierter Ansatzes*⁸², also eines kommunikationsbewußten, schülerzentrierten Unterrichtes, emotionale *Echtheit* des Lehrers im Umgang mit seinen Schülern. Der Schüler kann so den Lehrer als eine authentische Person erleben. Wertschätzung ist für die positiv geprägte pädagogische Beziehung notwendig, sie geht von der *Akzeptanz* des Schülers aus. Um kreative Entwicklungsschritte sensibel begleiten zu können, fordert Rogers *Empathie*, die hinter den Mitteilungen des Schülers die dahinter liegenden Intentionen "erspürt". Basis dieser "Rogers Variablen" sind die bei Rogers, Maslow⁸³ und Fromm⁸⁴ formulierten Bedürfnistheorien, die in der *Selbstverwirklichungstendenz* kulminieren. Doch die "Rogers Variablen" sind für das Burn-out-Problem keine hinreichende Bedingung, denn dieselbe emotionale Energie sollte sich auch auf die eigene Person richten, um ihr Eindeutigkeit und Konsistenz in der Veränderung zu verleihen. Ein förderlicher Umgang mit den eigenen Problemen jenseits von phantasierter Katastrophe und Vermeidungsverhalten fördert durch die Auflösung eigener Verdrängungsenergie die Risiko- und Verarbeitungs kompetenz. Aus diesem Grund ist das Training identitätsstabilisierender Fähigkeiten notwendig: Rollendistanz, die Fähigkeit, Ambivalenzen psychisch auszuhalten und die Fähigkeit, sich in Interaktionen effektiv, d. h. befriedigend einbringen zu können⁸⁵. Hierzu helfen "Ich-Botschaften"⁸⁶, die die eigenen Emotionen, Wünsche und Verletzungen konkret benennen, ohne die Reaktion des Gegenüber zu präjudizieren. Sie wirken als "Feedback"⁸⁷. Dann ist der Teufelskreis sprachlos eskalierender Konflikte zu durchbrechen, der sich hinter Störungen und Aggressivität verbergen kann. In der sich entwickelnden Fähigkeit, Ich-Balance in Antinomien und kommunikativen Konflikten durchzuhalten, wird es möglich, Ausbrennen durch Kommunikationsstörungen in Metakommunikation, der Reflexion über Inhalts-, Beziehungs-, Appell- und Selbstoffenbarungsaspekte in der gestörten Kommunikation, abzuarbeiten. So kann Konfliktbewältigung ohne Sieger und Besiegte⁸⁸, Ausgebrannte und Störer angebahnt werden. In Kooperation verbindlich ausgehandelte Regeln, Räume, Rituale und Riten⁸⁹ schaffen transparente, orientierende Bereiche für Lehrerinnen und Schülerinnen. So wird die gemeinsam getragene Schumatmosphäre, das gemeinsame Ethos, die "Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster", nachhaltig positiv beeinflusst⁹⁰. Supervision, gemeinsame Professionalisierung, realistische Einschätzung objektiver und eigener Möglichkeiten in pädagogischer Kommunikation können einen aktiven und kommunikativ befriedigenden Beitrag zum Wohlfühlen von Lehrerinnen und Schülerinnen im Schulalltag leisten, damit einen Schritt zu einer weiteren Humanisierung der Schule⁹¹. Nicht vergessen werden sollten jedoch die materiellen Verbesserungen, wie sie durch großzügige

Beurlaubungen, ein Sabbatjahr, Deputatsreduzierungen und eine Verkürzung der Lebensarbeitszeit möglich wären.

Anmerkungen

Zeitschriftenartikel werden mit ihren Sigeln abgekürzt zitiert: PR = Pädagogische Rundschau; LL = Lehren und Lernen; LZ = Lehrerzeitung Baden-Württemberg. DDS = Die deutsche Schule; ZfPäd = Zeitschrift für Pädagogik; AJS = Informationsschrift der Aktion Jugendschutz; B = Aus Politik und Zeitgeschichte.

1. Burisch, Matthias, 1989, Das Burnout-Syndrom, Theorie der inneren Erschöpfung, Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, Hongkong, S. 25.
2. Burisch, M., Das Burnout-Syndrom, a. a. O., S. 15 ff.; Pädagogik 6/89, S. 10.
3. Pädagogik 6/1989, S. 8.
4. ebenda, S. 23.
5. Wältz, Bernd, 1980, Berufsbelastung und Realitätsdeutung von Lehrern. Eine empirische Untersuchung, Bensheim. S. 247 f.; Friedrichs Jahrbuch V/87, S. 59; Miller, Reinhold, 1989, Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag, Weinheim, Basel. S. 172 f.
6. Pädagogik 10/1990, S. 11.
7. Hirblinger in: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd). 1/89, S. 6 f.
8. Miller, R. in: Lehren und Lernen (LL) 9/87 und Miller, R. 1989, Sich in der Schule wohlfühlen, a. a. O., S. 72.
9. Lehrer-Journal 7/8/1990, S. 59.
10. Beck, Ulrich, 1986, Risikogesellschaft, Frankfurt a. M., S. 169 ff., 191;
11. Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, 1990, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a. M., S. 55; vgl. auch B 13/1988, S. 9.
12. Häsing, Stubenrauch, Ziehe (Hrsg.), 1980(3), Narziß – Ein neuer Sozialisationstyp? Bensheim. S. 92; Claußen, Bernhard (Hrsg.), 1989, Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West, Band 279, Bonn. S. 291 f.
13. Habermas, Jürgen, 1985, Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt. S. 141 f.
14. Aufenanger in: Ullrich, Heiner; Hamburger, Franz (Hrsg.), 1991, Kinder am Ende ihres Jahrhunderts, Langenau-Ulm. S. 11 f.
15. Scarbath AJS 6/84; Pädagogik 7-8/1990, S. 17 f.
16. Hentig, Hartmut von, 1987, Was ist eine humane Schule? München. S. 73.
17. Beck/Beck-Gernsheim, das ganz normale Chaos der Liebe. a. a. O., S. 58 f.
18. Friedrichs Jahrbuch V/87, S. 10 f.
19. Winkel, Rainer, 1988 (2), Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik, Düsseldorf, S. 85 f., ders. in: Pädagogik 6/89, S. 33; ders. in: Pädagogik 12/91, S. 14 f.; ders. in: Die Deutsche Schule (DDS) 2/1992, S. 142 f., 178 f.
20. Die Zeit vom 1.5.1992, S. 45.
21. vgl. hierzu den "Spiegel" 15/1988 und "Spiegel" 41/1991.
22. Stierlin, Helm, 1978, Delegation und Familie. Beiträge zum Heidelberger familien-dynamischen Konzept, Frankfurt a. M., S. 13 f.; Johach in: Claßen, Johannes (Hrsg.), 1987, Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung, Weinheim, Basel. S. 114 f.
23. Münch, Winfried 1984, Leiden und Lust an der Schule, Psychoanalytische Selbsterfahrung und Supervision in Lehrergruppen, Frankfurt a. M., S. 81.
24. Adorno, Theodor, W. u. a. 1973, Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt a. M.; Adorno, Theodor W. 1979 (6), Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M., S. 70 ff.
25. Wältz, B., 1980, Berufsbelastung und Realitätsdeutung von Lehrern, a. a. O., S. 274 f.
26. "Die Zeit" vom 1.5.1992, S. 45.

27. Speichert, Horst, 1978, Umgang mit der Schule, Taktik der kleinen Schritte zur Humanisierung des Unterrichts. Ein Eltern-Buch, Reinbek bei Hamburg. S. 29 f.
28. Lehrerzeitung Baden-Württemberg (LZ) 3/92, S. 77 f.
29. Münch, W. 1984, Leiden und Lust an der Schule, a. a. O., S. 77 und Wältz, B., 1980, Berufsbelastung und Realitätsdeutung von Lehrern, a. a. O., S. 252 f.
30. Rutter, Maughan, Mortimer, Ouston, 1980, Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, Weinheim, Basel. Pädagogik 12/91, S. 16 f.
31. Münch, W. 1984, Leiden und Lust an der Schule, a. a. O., S. 85.
32. Brunner, Rauschenbach, Steinhilber, 1978, Gestörte Kommunikation in der Schule. Analysen und Konzepte eines Interaktionstrainings, München. S. 124 f., vgl. auch LZ 18/92. S. 436; und "Die Zeit" vom 4.9.1992. S. 32.
33. Münch, W. 1984, Leiden und Lust an der Schule, a. a. O., S. 25 f., 39 f., 125 und Singer, Kurt in: Meyer, Ernst (Hrsg.) 1991, Burnout und Streß, Praxismodelle zur Bewältigung, Baltmannsweiler, S. 47 f.
34. Pädagogik 6/89, S. 13 f.
35. vgl. LehrerJournal 9/87, S. 51 f.; Pädagogik 6/98, S. 9 f.; Wältz, B., 1980, Berufsbelastung und Realitätsdeutung von Lehrern, a. a. O., S. 311 f.
36. Friedrichs Jahrbuch V/1987, S. 72 f.
37. vgl. Bernfeld, Siegfried, 1973, Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt a. M., S. 134 f.; Burisch, M. 1989, Das Burnout-Syndrom, a. a. O., S. 104 f.
38. ebenda, S. 38 f.
39. Pädagogik 6/89, S. 27 f.; Pädagogik 10/90, S. 34 ff.
40. vgl. Miller, R. Sich in der Schule wohlfühlen, a. a. O., S. 185 f.; Winkel, R. in: Meyer, Ernst (Hrsg.) 1991, Burnout und Streß, Praxismodelle zur Bewältigung, a. a. O., S. 26 f.
41. Maslow, Abraham, H. 1981, Motivation und Persönlichkeit, Reinbek, S. 62 ff., 135 ff.)
42. Burisch, M. 1989, Das Burnout-Syndrom, a. a. O., S. 72.
43. Fromm, Erich 1989, Gesamtausgabe Band IX, herausgegeben von Rainer Funk, München, S. 331 f.; Wehr, Helmut 1990, Erich Fromm zur Einführung, Hamburg, S. 113.
44. Habermas, Jürgen, 1981, Theorie des kommunikativen Handelns, zwei Bände, Frankfurt a. M., S. 45, 439.
45. Thomann, Christoph; Schulz von Thun, Friedemann, 1991, Klärungshilfe, Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen, Reinbek. S. 28, 112.
46. Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), 1988, Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung, Schriftenreihe Band 258, Bonn. S. 295 f.; LehrerJournal 9/85, S. 356; Pädagogik 1/89, S. 8 f.
47. Winkel in: DDS 2/92, S. 178 f.; Wehr in: PR 1/92, S. 19 f.
48. vgl. Friedrichs Jahrbuch V/87, S. 69 f.; Pädagogik 12/91.
49. vgl. Pädagogik 1/89, S. 12 f.
50. vgl. LehrerJournal 2/85.
51. Winkel, R., 1988 (2), Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik, a. a. O., S. 101.
52. LehrerJournal 4/83; DDS, 2/92, S. 167 f.
53. vgl. Pädagogik 2/91.
54. vgl. LehrerJournal 4/83.
55. vgl. LehrerJournal 6-7/1990, S. 61.
56. Münch, W. 1984, Leiden und Lust an der Schule, a. a. O., S. 18
57. Thomann, Ch./Schulz von Thun, F., 1991, Klärungshilfe, a. a. O., S. 149 f.
58. Singer, Kurt 1981, Maßstäbe für eine humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht, Frankfurt. S. 221.
59. vgl. hierzu Pädagogik 1/92; Winkel, R., 1988 (2), Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik, a. a. O., S. 81; Pädagogik 5/90; Pädagogik 12/88, Teml, Hubert, 1990 (2), Entspannt lernen. Streßabbau, Lernförderung und ganzheitliche Erziehung. Linz; ferner sei auf die Mainzer-, Remscheider- und Schwalbacher-Spielkartei hingewiesen, sowie auf: Gudjons, Herbert, 1987, Spielbuch Interaktions-Erziehung, Bad Heilbrunn.
60. vgl. Linder in: LL 1/1986; vgl. auch Osswald, Elmar, 1990, Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/innenfortbildung, Kriens.





61. vgl. Tennstädt, Kurt-Christian; Krause, Frank; Humpert, Winfried; Dann, Hanns-Dietrich, 1987, Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM), Bern, Stuttgart, Toronto.
62. Miller, R., Sich in der Schule wohlfühlen, a. a. O., S. 26 f.; Singer, K. in: Meyer, E. (Hrsg.) 1991, Burnout und Streß, a. a. O., S. 46 f.
63. Miller, Alice, 1988 (2), Das verbannte Wissen, Frankfurt, S. 130 f., 163 f.
64. vgl. Gamm, Hans-Jochen, 1979, Umgang mit sich selbst, Grundriß einer Verhaltenslehre, Reinbek bei Hamburg, S. 61 f.
65. vgl. Münch, W., 1984, Leiden und Lust an der Schule, a. a. O.
66. vgl. Miller, Alice, 1981, Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst, Frankfurt a. M.; Fromm, Erich, 1989, Gesamtausgabe Band IX, herausgegeben von Rainer Funk, a. a. O., S. 47 f.; Wehr, Helmut, 1990, Erich Fromm zur Einführung, a. a. O., S. 91 f.
67. Tausch, R. in: Meyer, E. (Hrsg.) 1991, Burnout und Streß, a. a. O., S. 68 f.
68. Thomann, Ch./Schulz von Thun, F., 1991, Klärungshilfe, a. a. O., S. 29 f.
69. vgl. Fromm, Erich, 1989, Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung, Band 1 der Schriften aus dem Nachlaß, hrsg. von R. Funk, Weinheim, Basel, S. 85 f.; Fromm, Erich, 1991, Von der Kunst des Zuhörens. Therapeutische Aspekte der Psychoanalyse, Band 5 der Schriften aus dem Nachlaß, hrsg. von R. Funk, Weinheim, Basel, S. 123 f., 190 f. vgl. auch Osswald, E., 1990, Gemeinsam statt einsam, a. a. O.
70. Winkel, R., 1988 (2), Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik, a. a. O., S. 151 f.
71. ebenda, S. 153.
72. vgl. Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie 1973 (7), Erziehungspsychologie, Göttingen, S. 172.
73. Hirblinger in: ZfPäd. 6/86, S. 837.
74. Hirblinger in: ZfPäd. 1/89, S. 15.
75. Münch, W., 1984, Leiden und Lust an der Schule, a. a. O., S. 238; Winkel, R., 1988 (2), Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik, a. a. O., S. 25 f.
76. Miller, R., 1989, Sich in der Schule wohlfühlen, a. a. O., S. 78 f., 89 f., 94; Müller, Else, 1987, Auf der Silberlichtstraße des Mondes. Autogenes Training mit Märchen zum Entspannen und Träumen, Frankfurt a. M.; Müller, Else, 1992 (2), Du spürst unter deinen Füßen das Gras. Autogenes Training in Phantasie- und Märchenreisen. Vorlesegeschichten, Frankfurt a. M.
77. Münch, W., 1984, Leiden und Lust an der Schule, a. a. O., S. 93 f.; LZ, 5/86; Palasch, Waldemar, 1991, Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim. München, S. 38, 45 f.; vgl. auch zur Projektion: Pädagogik 10/1990, S. 20 f.
78. LZ, 5/84, S. 33 f.; Thomann, Ch./Schulz von Thun, F., 1991, Klärungshilfe, a. a. O., S. 111; vgl. auch Winkel in: Pädagogik 12/91, S. 15; Wehr, in: Claßen, Johannes (Hrsg.), 1991, Erich Fromm und die Kritische Pädagogik, Weinheim, Basel, S. 164.
79. Friedrich Jahrbuch V/87, S. 68 ff.; Pädagogik 12/91.
80. Neuberger, Oswald, 1991 (13), Miteinander arbeiten – miteinander reden. Vom Gespräch in unserer Arbeitswelt, München, S. 71 f.
81. Fromm, E., 1991, Von der Kunst des Zuhörens, a. a. O., S. 225 f.
82. Rogers, Carl, R., 1979 (3), Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, München, S. 122; Rogers, Carl, R., 1981, Der neue Mensch, Stuttgart, S. 65 f.; Miller, R., 1989, Sich in der Schule wohlfühlen, a. a. O., S. 58 f., 67, 197.
83. Maslow, Abraham, H., 1981, Motivation und Persönlichkeit, Reinbek, a. a. O., S. 62 ff.
84. Fromm, E., 1989, Gesamtausgabe Band IX, hrsg. von R. Funk, a. a. O., S. 29, 348.
85. Brunner, Rauschenbach; Steinhilber, 1978, Gestörte Kommunikation in der Schule, a. a. O., S. 99.
86. Gordon, Thomas, 1989, Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, München, S. 120 ff.
87. Neuberger, Oswald, 1991 (13), Miteinander arbeiten – miteinander reden, a. a. O., S. 72 f.
88. Gordon, Th., 1989, Lehrer-Schüler-Konferenz, a. a. O., S. 20 f.
89. Hentig, Hartmut von, 1987, Was ist eine humane Schule? a. a. O., S. 113 f.
90. Rutter, Maughan, Mortimer, Ouston, 1980, Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, a. a. O., S. 209 f.

91. Hentig, Hartmut von, 1987, Was ist eine humane Schule? a. a. O.; Singer, Kurt, 1981, Maßstäbe für eine humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht, Frankfurt; Wehr, Helmut 1987, in: Claßen, Johannes (Hrsg.), 1987, Erich Fromm und die Pädagogik, Wehr, Helmut, 1989, Das Subjektmodell der Kritischen Theorie Erich Fromms als Leitbild humanistischen pädagogischen Handelns, Frankfurt/Bern/New York/Paris; Aurin LL 10/91.

Franz Pöggeler

Bildungsunion im vereinten Deutschland Perspektiven einer grundlegenden Reform

Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1992.
132 S.

Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik.

Herausgegeben von Franz Pöggeler. Bd. 13

ISBN 3-631-44368-4

br. DM 42.--

Demokratisierung des Bildungswesens der neuen Bundesländer ist unerläßlicher Teilprozeß der Schaffung neuer geistiger und politischer Solidarität Deutschlands und der Überwindung der Schäden, die die Diktatur in der DDR angerichtet hat. Die Umstellung des Bildungssystems im Gebiet der früheren DDR setzt nicht nur organisatorische Veränderungen, sondern radikales Umdenken bei Lehrern und Erziehern sowie die Bildung einer neuen Führungsschicht voraus. Zugleich erfordert die Bildungsunion, die genauso wichtig wie die Wirtschafts- und Rechtsunion ist, eine Anpassung der Bildungseinrichtungen in den alten Bundesländern an die neue politische Lage in Deutschland und Europa.



Verlag Peter Lang Frankfurt a.M. · Berlin · Bern · New York · Paris · Wien

Auslieferung: Verlag Peter Lang AG, Jupiterstr. 15, CH-3000 Bern 15

Telefon (004131) 9411122, Telefax (004131) 9411131

- Preisänderungen vorbehalten -



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.

Pädagogische Rundschau

Sonderdruck



Verlag Peter Lang Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris

Wehr, H., 1993c: Schulalltag zwischen Ausbrennen und Wohlfühlen,
In: Pädagogische Rundschau, Frankfurt Vol. 47 (1993), pp. 423-437.