

Tiefenpsychologie und Pädagogik

Eugen Drewermann

Vortrag vom 11 Oktober 1995

Veranstalter: Schulleiter-Vereinigung NW e.V.

Veranstaltungsort: Essen, Saalbau

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

ganz herzlich danke ich für die Einladung, Ihnen allen aber für Ihr Interesse an einem Thema, das scheinbar widersinnig ist. Tiefenpsychologie spielt in unserer Gesellschaft dem Ansehen und Rang nach eine große Rolle, praktisch aber ist ihre Bedeutung gleich Null für das wirkliche Verhalten in der Bundesrepublik und bei ihren Bürgern. Nicht viel anders als dieser Zustand ist der Schulalltag. Die Tiefenpsychologie mag vorgekommen sein in irgendeinem Kolloquium, in einem Seminar über die Geschichte der Pädagogik, im Schulalltag spielt sie so gut wie keine Rolle. Dennoch ahnt irgendwie jeder, darauf vor allem führe ich Ihr Interesse zurück, dass unsere Gesellschaft und unsere Schule anders aussähe, würden Tiefenpsychologie und Pädagogik in einen vertieften Dialog zueinander treten.

Allein schon diesen Vorschlag zu machen, wird manchen von Ihnen als Lehrer, als Erzieher, als Vater oder Mutter in gewisser Weise verunsichern. Sollen wir denn jetzt noch wieder etwas zusätzlich lernen? Eine weitere Veranstaltung sozusagen als die Türe für einen neuen Leistungsparcours? Sind wir nicht in der Schule und zu Hause mit den Erziehungsaufgaben längst schon genügend überfordert? Was also soll da gewaltsam und künstlich unser Horizont noch mehr erweitert oder je nach Perspektive gar verengt werden? Bisher brauchten wir die Tiefenpsychologie nicht, wir haben uns bewährt im Schulalltag, wir haben es 20 Jahre lang so gemacht, und das war gut so, dabei soll es und kann es dann doch auch wohl bleiben.

Tatsächlich will ich heute Abend nicht ein einziges Wort sagen, das Ihnen vorkommen könnte - auch nur entfernt - wie ein Vorwurf oder eine Mahnung oder etwas das riecht und sich anschaut nach erhobenem Zeigefinger. Vielmehr kann die Tiefenpsychologie - recht verstanden - überhaupt nie sagen, wie etwas sein soll oder sein muss. Sie arbeitet nie mit Befehlen, sie zeugt keine neue Moral, ganz sicher kein schlechtes Gewissen, mindestens dann nicht, wenn man sie in persönlicher Begegnung erfährt.

Die Bücher der meisten Tiefenpsychologen sind wie die Geschichtsbücher: Sie enthalten die Ruhmestaten. Kein Analytiker wird veröffentlichen, wann er irgendeinen Fall nicht lösen konnte oder sogar in die Katastrophe gebracht hat. Es ist eine Serie und Kette unbeschreiblicher Erfolge. Daraus kann man dann natürlich den Schluss leicht ziehen, dies seien die geborenen Helden der Menschlichkeit, das neue Standardmaß für alle, und schon beginnt wieder das Klettern an einer unsichtbaren Karriereleiter innerer und äußerer Ansprüche.

Tiefenpsychologie und Pädagogik heute Abend soll lediglich unterstreichen, was Sie schon gut machen, indem sich zeigen lässt, warum Sie es gut machen, auf dass Sie das, was Sie gut machen, entlasteter, entspannter, weil in gewisser Weise bewusster und sogar selbstbewusster, tun können. Der Schulalltag, wie er vor allem in den letzten 30 Jahren zunehmend sich gestaltet hat, scheint sich für viele Lehrer wie ein Alptraum darzubieten. Die Pensionsgrenze sinkt statistisch immer tiefer nach unten, Stressfaktoren aller Arten, Nervosität, Magenschmerzen bei vielen - kaum dass die Ferien zu Ende sind - es ist ein Kampf, es ist keine Art mehr, Menschen erziehen zu sollen. Man hat die Pflicht irgendein Wissen, mutmaßlich das sogar, das niemand von der Bande hören will, in granitene Schädel zu bohren.

Man hat sich das mal ausgesucht unter ganz anderen Vorstellungen, man hatte ein pädagogisches Motiv, man wollte Menschen helfen, den Weg ins Leben zu finden und nun werden diese eigentlichen menschlichen Erziehungsaufgaben zunehmend entlastet, wenn es denn so etwas gibt, an einen Schulpsychologen. Der sitzt da nun und versucht sein Bestes, steht aber wieder unter dem Leistungsdruck, dass er störende, störanfällige Schülerinnen und Schüler möglichst bald wieder funktionsfähig machen soll. Die Schüler, die zu ihm müssen, wie eine Sonderstrafe, ahnen natürlich, was ihnen bevorsteht. Unter solchen Bedingungen könnte kein Psychotherapeut vernünftig arbeiten, ein Psychoanalytiker oder Schulpsychologe nur unter Aufwand großer persönlicher Mühe. Viel mehr aber ist in den Schulen kaum noch vorgesehen. Wenn ich so spreche, müssen Sie mir zugute halten, dass ich aus eigener Erfahrung seit einem Vierteljahrhundert eine Schule von innen kaum noch

gesehen habe. Ich spreche also über eine Sache, die ich nur wie von außen kenne. Es ist eine schlechte Ausrede, wenn ich sage: Die meisten meiner engsten Verwandten sind alle Lehrer und erzählen mir aus ihrer Sicht alles Mögliche. Es ersetzt nicht die Erfahrung jedes Tags, wie Sie sie haben.

Wenn ich trotzdem heute Abend rede zu Ihnen über Tiefenpsychologie und Pädagogik. dann um zwei *Methoden* zu vergleichen, und die Beispiele. die ich erwähne, sollen nicht unterstellen, so sei es immer, sondern sie sind exemplarisch in der Art, dass Sie daraus lernen mögen, was sich für Ihren Erfahrungsraum als passend erweist.

Tatsächlich ist Tiefenpsychologie dreierlei, und in drei verschiedenen Ebenen kann sie auf die Pädagogik befruchtend einwirken.

Sie ist erstens so etwas wie eine Entwicklungspsychologie, ein bestimmtes Modell, phasenspezifisch Schritte der Reifung bei Kindern und Jugendlichen zu beobachten und zu verstehen.

Sie ist zweitens eine therapeutische Behandlungsmethode und im Grunde nichts weiter als die Theoriebildung über die Faktoren, die im therapeutischen Prozess unterschiedlich eingesetzt wirksam sind.

Sie enthält drittens aus den ersten beiden Punkten abgeleitet ein anthropologisches Modell. Es ist Ihnen klar, dass man weder über die Entwicklung noch über die Förderung des menschlichen begründete Annahmen formulieren kann, ohne sich ein bestimmtes Menschenbild zu erarbeiten, schließlich sogar voraus zu setzen.

Mit all diesen drei Ebenen werden wir uns also heute Abend in Richtung Pädagogik beschäftigen müssen.

Zum ersten:

Wenn wir von *Entwicklungspsychologie* sprechen, ergibt sich, dass wir als Lehrer, als Erzieher etwas beachten müssen, das im Grunde so selbstverständlich ist. dass seine Erwähnung banal erscheint, die Konsequenz aber ist ganz erheblich. Noch im 19. Jahrhundert, wenn Sie in die psychologische Romanliteratur schauen, scheint es, wie wenn die Erwachsenen gewissermaßen fertig vom Himmel her auf die Bühne ihres Lebens geraten seien. Die Kinder, die dort geschildert werden, sind retrospektive Idealgestalten einer verträumten Jugend, die man sich als Erwachsener im Konterfei vieler Entbehrungen positiv oder negativ nachträglich formt. Die Entdeckung, dass Kinder eine eigene Geschichte haben und nicht nur Miniaturausgaben der Erwachsenen sind, auch nicht nur die Knetmasse für erwachsene Ansprüche, ist identisch mit der Geburtsstunde von Pädagogik und Psychologie überhaupt.

Der erste Entwicklungsraum jedes Kindes ist die Familie. Wenn wir von der *Schule* sprechen, begegnen wir damit einer zweiten großen Institution, die die Entwicklungszeit in der Familie ablöst. Jeder weiß das, aber wenn ich es so sage, besteht darin, psychoanalytisch betrachtet, ein Problem oder eine Chance.

Wenn Sie sich noch erinnern an die Zwergschule: In den Dörfern war die Einheit von Schule und Elternhaus nicht nur ein erzieherischer Anspruch, sondern die soziale Selbstverständlichkeit. Hinzu mochte noch kommen die Kirche mit mehr oder minder großer räumlicher und seelischer Entfernung oder Nähe. *Rechtlich* gesehen ist jeder Lehrer im Grunde ein Gehilfe der Eltern, nichts könnte die Schule ohne den erklärten Elternwillen. *Psychisch* bedeutet Lehrer zu sein nicht mehr und nicht weniger als *an die Stelle* von Vater und Mutter zu treten.

Mit anderen Worten: Die sechsjährigen, siebenjährigen Kinder kommen zu Ihnen, indem sie in der Latenzzeit gerade dabei sind, sich von der Gestalt ihres Vaters und ihrer Mutter zu lösen, und sie nehmen nun Sie, die Lehrerin und den Lehrer, als die Nachfolge- und Ersatzgestalt all dessen, was sie bei ihren Eltern erlebt haben. Darin liegt der ungeheure Einfluss begründet, den Sie als Lehrer auf Kinder, sechs-, sieben-, achtjährige Kinder, haben. Diese Kinder bringen Ihnen ein Vertrauen entgegen, das sich rein empirisch schwer beschreiben lässt.

Es ist für diese Kinder noch nicht lange her, dass der Vater im Glauben eines Fünfjährigen morgens die Sonne aufgehen und abends untergehen ließ, er war in einer magischen Aura allmächtig. Sie, der Lehrer, sind noch weit besser in den Augen des Kindes dastehend, da Sie durch Ausbildung und Wissen und sogar berufliche Anstellung etwas tun, das nicht einmal der

Vater kann. Sie kennen Dinge, die man nur bei Ihnen richtig wird lernen können. Das ist die ungeheure Vertrauensseite, ein nie einlösbarer Kredit. Er führt faktisch dazu, dass Kinder gerade in den ersten Schuljahren in der Latenzzeit, sagen wir zwischen 7 bis 9 oder 10 Jahren, die bravsten und die liebsten Schulkinder sind, die sie Zeit ihres Lebens sein werden. Ferien in dieser Zeit ist förmlich etwas Langweiliges, die Sehnsucht, in die Schule zurückzukehren, mindestens nicht ungewöhnlich, noch eine Stunde dranzuhängen ganz häufig das Bedürfnis der Kinder. Sie möchten lernen, ihnen bricht die Welt auf in einer Fülle von Neugier, und Sie als Lehrer stehen da, die kleine Welt der Familie mit der großen Welt zu vermitteln, sagen wir es pathetisch, mit der ganzen Menschheit. Das ist die positive Seite Ihrer Rolle.

Wir brauchten diese Ihre Stellung in so goldenen Lettern nicht an die Wand zu schreiben, wenn es, psychoanalytisch gut unerklärbar, bei soviel Licht nicht auch eine Menge Schatten gäbe, geben müsste: denn nicht nur das Vertrauen, auch die Angst, auch das Misstrauen bringen die Kinder mit in die Schule. Das ist der Hintergrund für mancherlei so genannte Verhaltensstörung, für allerlei Lernschwierigkeiten, für Spannungen, die zunächst gar nichts mit Intelligenz und Leistungswilligkeit zu tun haben müssen, sondern die sich ergeben, man kann nicht sagen aus dem menschlichen Beziehen zwischen Ihnen als Lehrer und den Kindern, psychoanalytisch müssten vielmehr wir von Übertragung oder von Wiederholungszwang reden. Sagen wir so: Sie stehen als Lehrer an der Stelle des Vaters und der Mutter, Sie sammeln die Gefühle, die aus der Sicht des Kindes Vater und Mutter einmal gegolten haben: und daher ist deutlich, dass die Beziehung, die das Kind zu Ihnen aufbauen und unterhalten wird, von diesem Erfahrungshintergrund geprägt sein wird. Es wird versuchen, mit Ihnen die gleichen Erfahrungen zu machen, die es schon kennt. Es wird ihm beruhigend vorkommen, wenn es denn die gleichen Erfahrungen werden könnten.

Ich selbst entsinne mich noch eines Beispiels in der Zeit des Kommunionunterrichts, den ich Ende der sechziger Jahre geben musste, drei Klassen á 40 Kinder, darunter gleich in der 2. Schulstunde eine Klasse, von der die Lehrerin, die sonst dort unterrichtete, sagte: Die sind unerziehbar, ein Chaotenhaufen! Also ging ich gewappnet, im Wahn, Autorität setzen zu müssen, auf andere Weise vor, sorgte für Ruhe, die auch eintrat. Die Stunde war noch nicht eine Viertelstunde alt, als ein Junge anfang, unter der Bank herumzukramen, nicht um etwas zu suchen, sondern - so schien es mir - etwas zu demonstrieren. Ich hatte Pädagogik eigentlich überhaupt nicht gelernt in der Theologenausbildung, auf lateinisch wohl, dass es da drei Lernschritte gibt. Expositio und Tractatio und Applicatio oder irgend so etwas Obskures, immerhin aber hatte ich doch gehört, dass man entweder auf Störungen unmittelbar eingeht oder sie eine Weile lang übergeht. Ich versuchte es mit dem letzteren Weg, erreichte aber nur, dass der Schüler anfang, mit dem Nachharn herumzutscheln, herumzureden. Es wurde unangenehm. Schließlich, bei soviel Nichtbeachtung, wagte er das Äußerste: Er stellt sich einfach hin und machte Faxen. Daraufhin sagte ich mit gebietender Stimme, er habe sich hinzusetzen, was ihm einfiel. Die ganze Klasse lachte, und sie tat, was sie sollte. Er war der Kasper, und er hatte alle Aufmerksamkeit. Das Betragen dieses Jungen war für mich so erstaunlich, dass ich dachte, es muss sich in ihm irgendetwas abspielen, das ich nicht kenne. Damals verstand ich auch von Psychoanalyse so gut wie gar nichts.

Aber es fügte sich, dass ich im weiteren Umfeld der Kommunionkindervorbereitung die Eltern besuchen sollte, und so ging ich zu den Eltern dieses Jungen. Was ich dann sah, war zum ersten Mal für mich erschreckend, einer der Gründe, später Psychoanalyse gelernt zu haben. Ich sah nämlich, dass der Vater dieses Jungen zum Jähzorn neigte, dem Alkohol sehr nahe stand und mit sehr bollerigem cholericischem Charakter das Haus tyrannisierte, dominierte. Die Frau selbst hatte Angst vor ihm. Die erste Begegnung, als ich dahin kam: »Hat er etwas ausgefressen? Hast Du etwas ausgefressen?« Ich musste als erstes den Vater beruhigen und ihm sagen: „Der Junge hat gar nichts gemacht«, was so nicht stimmte. Aber aus der Art, wie der Vater agierte, ergab sich ein Vorbildschema für das Verhalten dieses Jungen.

Sollte ich Ihnen die Situation in wenigen Worten auflösen, müsste ich etwa so sagen: Der Junge hatte erlebt, dass eigentlich so ein Unterricht ganz ruhig vonstatten gehen kann. Aber das war eine Situation, die ihn beunruhigte, es war etwas, das von Hause aus ihm unbekannt war. Wenn es zu Hause eine solche Stimmung zu werden *drohte*, war es, wie wenn ein Schwülgewitter sich langsam an einem Augustnachmittag aufbaut: Es drohten bald schon Blitzeinschlag und Donner. Nichts ist besser für einen guten Elektriker, als in solcher Situation den Blitzableiter auf das Dach zu stellen, und genau das hatte er getan, als er sich aufrecht hinstellte in der Klasse, um den Kasper zu machen. Er wollte, dass die lange Phase des Wartemüssens, wann es einschlägt, von ihm *kontrolliert* wurde. Wenn er durch seine Reizung den Lehrer dahin brachte,

jähzornig zu reagieren wie sein Vater zu Hause, war die Angst abgebaut, die Qual der Spannung aufgehoben und er konnte - der größte Vorteil in seiner Angst - kontrollieren. was geschah.

Das alles ist nur eine kleine Szene.,die Ihnen zeigen mag, dass Sie bei achtjährigen, neunjährigen Kindern Menschen vor sich haben. die mit Ihnen noch einmal häusliche Szenen durchspielen werden. Sie können natürlich versuchen, Ihre Lehrerautorität dagegen einzusetzen. Sie können versuchen, die ganze Gruppengemeinschaft zu standardisieren, zu normieren. nach den Verhaltensvorschriften, die Sie erzeugen wollen. Aber damit lösen Sie das Problem eines solchen Kindes nicht. Die Psychoanalyse kann Ihnen zeigen, auf was es zu achten gilt gerade bei vermeintlichen Auffälligkeiten.

Ich gebe noch ein zweites Beispiel. ebenfalls aus dem Kommunionunterricht damals. Ich hatte gelernt, das Wichtigste sei, um Religion zu vermitteln, das Vertrauen zu lehren. das Jesus auf die Welt habe bringen wollen. Und um nun, wie es zu sein pflegt, den Kindern zu erläutern, dass Jesus Sünden vergeben habe und weil es auch im Lehrplan so vorgesehen war, trug ich ihnen 2 Stunden lang die Geschichte vom verlorenen Schaf vor. Es war - glaube ich immer noch in der Erinnerung richtig sagen zu dürfen - wunderbar. Palästinensische Landeskunde - wie da Herden behandelt werden, warum ein Hirte dem hundertsten nachgeht, all diese Dinge konnten die Kinder bei Zusammenfassung der Sicherung des Stundenergebnisses auch in der nächsten Stunde vorbildlich.

Das ging so dahin, bis die Beichte schließlich stattfand; und als ich nun die Kinder fragte, wie es ihnen ergangen sei - zwei andere Pastöre hatten da den Beichtstuhl bevölkert, und irgendwie interessierte mich schon, was dabei herausgekommen sein mochte - stieß ich bei den 120 Kindern auf einen Jungen, von dem ich sagen musste, dass ich ihn so gut wie überhaupt nicht kannte. Der Junge sagte gar nichts, im Gegenteil, er legte sein Gesicht in die Hände und fing einfach an zu weinen. Die Schüler sagten: Das macht der immer so, und lachten ihn aus. Für mich war das ein Schock. Ich hatte dem Inhalt nach in Religion gezeigt, wie unbedingt wichtig es ist, gerade den Außenseitern, den Verlorenen, den Unbemerkten, den Hundertsten, die nicht ein noch aus können, nachzugehen und sie aufzusuchen. Da saß mein hundertstes Schaf, und ich hatte es überhaupt nicht gesehen. Es war das erste Mal, dass ich dachte: An meiner Pädagogik stimmt etwas ganz zentral nicht. Es ist nicht möglich, auf diese Weise Inhalte zu vermitteln. Es kann alles richtig sein, intellektuell, für den Gedächtnisablauf, es kann sogar für gute Benotung richtig gemerkt worden sein, es bewirkt dennoch unter Umständen genau das Gegenteil des Inhalts. Das kann nicht Sinn der Pädagogik sein.

Wieder war dies einer der Gründe für mich damals, die Psychoanalyse als Hilfsmittel kennen lernen zu wollen, denn als ich die Eltern dieses Jungen aufsuchte, erfuhr ich, dass dieser Junge so viel Angst hatte vor der Schule, vor den Schulkameraden, dass er für einen Weg, der zu Fuß leicht in etwa zehn Minuten zu bewältigen gewesen wäre, mit dem Fahrrad fast zwanzig Minuten, viele Umwege in Kauf nehmend, zurücklegte, nur um keinen einzigen der Kameraden zu sehen.

Wenn ich eben noch sagte: Die Kinder spielen mit Ihnen als Lehrer die Rolle von Vater und Mutter noch einmal durch, so muss ich jetzt gleichermaßen sagen: Sie spielen im Schülerverband die Rolle der Geschwisterreihe ebenfalls durch. Sie werden sehr bald die Position besetzen, die sie als Kind zu Hause im Rahmen der anderen Kinder gehabt haben. Psychoanalytisch oder gruppenspezifisch ist es sehr wichtig zu sehen und zu zeigen, welche Rollen, welche Positionen ein Kind besetzt.

Sie wissen von Schjeldrup, dem Verhaltensforscher aus den zwanziger Jahren, wie man zum ersten Mal bei Hühnern die Hackordnung beobachtete. Sie wissen, dass in der Gruppenpsychotherapie ähnliche Beobachtungen für den Sozialprozess von Gruppen unterstellt werden.

Man darf davon ausgehen, dass es kein Zufall ist, wenn sich ein bestimmtes Kind immer wieder in die Rolle des **Omegas** bringt, des bewusst schlechtesten Schülers, des auffallendsten Schülers, des Vertreters der Moral der letzten Bank, wie mein eigener Klassenlehrer seinerzeit zu sagen pflegte. Solche Schüler werden dann in aller Regel in die erste Bank versetzt, damit man sie besser beaufsichtigen kann, aber an ihrem Betragen ändert das alleine überhaupt nichts.

Andere sind es, die sehr leicht in die Position rücken können, die wir als die **Beta**-Position beschreiben. So stellte sich ein Theologiestudent mir einmal vor mit dem Spitznamen, den er sich in der Schule eingefangen hatte: Er sei stets als der »Senator« bezeichnet worden, und so etwas war er heute noch, ein Mann nämlich, dem Aggressionen, dem starke Gefühle nie kamen,

sondern der ruhig, überlegen zu vermitteln suchte, der das Für oder Wider sorgfältig zu erwägen pflegte, der, wenn überlegt wurde, was man in der Klasse machen sollte, zweckdienliche Hinweise gab, wohlgerne ohne sie je selber auszuführen, gewissermaßen ohne Risiko, wie ein wirklicher Senator - so die Beta-Position.

Und daneben die **Gammas**, sozusagen die unentdeckbaren Mitläufer, die Schüler, die Sie unter den Leistungsspitzen und Leistungsträgern selten finden werden, die aber im Notendurchschnitt zwischen 3 und 4 eigentlich auch nie Anlass zu Kummer und Verdruss bieten, eigentlich, wenn man so will, die Lieblingsschüler für nicht ganz engagierte Lehrer.

Was ich sagen will, ist: Es wäre mit Hilfe psychoanalytischer Optik nicht sehr schwer herauszufinden, allerdings nur, wenn der Klassenverband es zahlenmäßig überhaupt zulässt, welche Rolle einem bestimmten Kind besonders nahe liegt und dann durchzuprobieren, ob nicht auch andere Rollenmuster, andere Identifikationen möglich wären.

Sie begreifen sofort, dass für die Entfaltung des gesamten Gefühlshaushalts, dass es für die Flexibilität der Reaktionsweisen, mit anderen Worten für die Erziehung der Persönlichkeit, außerordentlich wichtig ist, dass ein Kind sozial nicht nur ein bestimmtes Schema des Verhaltens lernt und das von der Kindheit durch die Schulzeit später ins Erwachsenenleben unkorrigiert und dann unkorrigierbar weiter trägt. Denn ein solches Kind wäre vielleicht in seiner Einseitigkeit bevorzugt für bestimmte Leistungen, aber ganz sicherlich auch sehr gefährdet, so wie in der Evolution Überspezialisierung rasch bei Umweltwechsel bestraft werden kann mit Ausrottung, mit Verzweiflung und Hilflosigkeit. Jedes Kind, mindestens mit sechs, acht Jahren, kann noch viel mehr, als was es zunächst an Können anbietet. Schon deshalb ist es wichtig, dass Erzieher, dass Lehrer darauf achten, Rollen noch einmal zu verändern. Es kann mal der Klassenprimus zurückgestuft werden, und jemand anders, der es kaum vermuten ließ, kann dafür eine bestimmte Rolle übernehmen.

Irgendwann in der Schule zum Beispiel hatte ich mir angewöhnt, in Religion Themen zur Diskussion zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler selber wählten, weil sie Interesse daran hatten. »Du sollst nicht töten«- daraus ergaben sich spannende Diskussionen über die Todesstrafe, über das Militär, über die Polizei, über was auch immer. Die Frage war nun, wer *leitet* die Diskussion. Normalerweise hätte *ich* das als Lehrer tun sollen. Es schien mir aber richtiger, mich hinten hinzusetzen und die Klasse selber zur Diskussion einzuladen. Die Schüler sollten einmal erleben, dass sie imstande waren, eigene Gedanken selber zu organisieren und sogar die Aufmerksamkeit, den Redefluss selber zu steuern. »Wer macht das in der Schulklasse, wer leitet die Diskussion«? Ganz auffällig war, dass spontan die Wahl auf einen Schüler fiel, der, wie ich später sah, am meisten gefährdet war. Das Klassenäffchen, einen sehr blassen, schmalen Schüler mit großen stechend dunklen Augen, einen Leistungsversager fast in allen Fächern, genau den luden sie ein, die Diskussion zu führen. Sie trauten ihm mit anderen Worten intelligenzmäßig etwas zu, das ihm in allen Leistungsfächern kein einziger Lehrer zugetraut hatte. So unterschiedlich scharf können die soziale Beurteilung und die schulische Beurteilung ausfallen. Dieser Schüler hatte ein einziges Mal die Chance, jetzt seine Rolle von Omega zu Alpha zu tauschen. Er hat das nie vergessen. Er wurde nicht nur in Religion ein äußerst aufmerksamer Schüler, auch in anderen Fächern.

Ich könnte Ihnen die Geschichte dieses Jungen über viele Jahre noch später weitererzählen. auch den ganzen Hintergrund: eine zerbrochene Familie, Internatserziehung außerhalb der Schule, ein Vater, der im Jahr zwei- dreimal kam, nur um zu sehen, ob es in der Schule gut lief, und eine Mutter, die sich verzweifelt an diesen Junge hingabte und ihn maßlos überforderte. Dieser Junge ging irgendwann mit einem Mädchen, 16-jährig, ordnungsgemäß sich von der Schule abmeldend, ins Ausland. Als er dann zurückkam, überschlug er im Eilverfahren zwei Schulklassen durch Privatunterricht, um bei seiner Freundin zu bleiben. Alles in allem ein Schulversager - schlechter ging es nicht, kann man denken, aber wie viel an Möglichkeiten, wenn man die soziale Rolle, die ganz und gar festgeschrieben ist auf die eines Sündenbocks in diesem Falle, auch nur ein paar Mal ändert.

Solche Chancen nun bietet die Psychoanalyse, weil sie in ihrem Denkmodell auf dem Hintergrund der Psychotherapie mit solchen Techniken immer wieder arbeitet. Sie hat es in gewissem Sinn dabei viel einfacher. Eine Therapiegruppe kann und wird niemals mehr als acht Leute umfassen. Sie aber als Lehrer haben es mindestens mit doppelt soviel, dreimal soviel Schülern oft zu tun, und vor allem: Sie haben nicht erwachsene Persönlichkeiten vor sich, die

unter dem Druck von viel Leid für psychologische Experimente besonderes Interesse aufbrächten.

Das nämlich ist, was ich Ihnen am eindringlichsten sagen möchte:

Nachdem Sie verstanden haben, dass sich in der Schule noch einmal die Familie wiederholt und ersatzweise neu formt, wird deutlich, wie nützlich es sein kann, solche Prozesse sich selbst bewusst zu halten. Aber im Unterschied zur Psychotherapie ist es Ihnen als Lehrer förmlich versagt, sie den Schülern bewusst zu machen. Nichts wäre falscher und verkehrter, als wenn Sie heute Abend hier weggehen wollten mit dem Denken, nun komme es darauf an, den Kindern ihr Unbewusstes zu erklären und möglichst in die Hintergründe hineinzubaggern, wie wenn Sie da Braunkohle zutage fördern sollten. Nichts ist so deplaziert wie psychoanalytische Erklärungen, die keiner hören will, weil er darauf nicht vorbereitet ist. Die Strafe folgt dann auf dem Fuß: Sie machen sich augenblicklich, und zwar sehr tief, unangenehm und unbeliebt. Jemand, der einem dauernd hinter die Karten schaut, und dann noch hervorzieht und zerrt, was man ihm gar nicht zeigen wollte, so einer wird nicht gerade als Freund empfangen, eher als jemand von der Gegenspionage, irgend jemand, der als Feind mit verborgenen Augen, mit Röntgenaugen, herumläuft. Vor dem wird man noch viel vorsichtiger sein und ihm noch eher feindselige Gefühle entgegenbringen.

Zusätzlich muss ich noch erwähnen, ehe wir diesen ersten Teil abschließen, dass natürlich die Identifikation als Junge und als Mädchen, ebenfalls aus der Familie kommend, in die Schule bereits mitgebracht wird. Viel Spielraum ist da, darüber nachzudenken, wie wir denn mit Jungen und Mädchen durch die Chance der Koedukation in unseren Schulen umgehen. Welche Erwartungen setzt ein Mädchen, ein Junge an sich selbst?

Ich brauche als Negativbeispiel nur die wirklich furchtbaren Erinnerungen hervorzuholen, mit denen ich oft genug konfrontiert wurde, von Frauen, die in kirchlichen, katholischen, Ordenschulen erzogen wurden, bei Ursulinen zum Beispiel oder bei den Armen Schulschwestern. Nichts gegen diese als Gruppe, aber was ich jetzt erzähle, ist mir so immer wieder berichtet worden.

Es kann genügen, dass jemand als Mädchen nur eine einzige Möglichkeit besaß, die höhere Schule zu durchlaufen: das war, man ging nicht auf das freie Gymnasium - das hätte zu viel Schulgeld gekostet - sondern zu den Ordensschwestern am Ort. Die Mutter hatte kein Geld, der Vater war arbeitslos, irgend so war die soziale Ausgangssituation. Dann aber lernte man als Mädchen bereits, dass man eigentlich Geld verdienen müsste und dass es eine wieder gut zu machende, fast unberechtigte Veranstaltung war, auf die Schule zu gehen. Ein solches Mädchen wird also womöglich sehr bestrebt sein, eine gute Schülerin zu werden. Es wird lernen, sich beliebt zu machen durch gute Leistungen. Es kann aber nun parallel dazu sehr bald geschehen, dass es als Mädchen auffällig wird, mit zwölf, dreizehn Jahren, wenn es beginnt, sich zur Frau zu entwickeln. Wir sollten nie von „Pubertät“ reden, weil sich das schon anhört wie eine Krankheit. Kein Mädchen kenne ich, das je hat in die »Pubertät« kommen wollen. Aber es beginnt zu blühen, es beginnt, sich zu entfalten, es beginnt sehr viel an Freude und wieder sehr viel auch an Angst ihm sich zu regen.

Wenn Sie nun denken, was eine Ordensschwester, die sich schon durch ihr Gewand, durch ihre eigene Lebensform als jemand definiert, der die Sexualität weitgehend neutralisieren muss und mindestens zur Partnerbeziehung kaum einsetzen darf, beim Anblick solcher Mädchen empfinden wird, wird Ihnen deutlich werden, in welcher merkwürdigen Anpassungstortur ein solches Mädchen kommen kann. Welche Jacke trägt es, welche Bluse trägt es, wie trägt es seine Haare? All das kann zu Irritationen aller Arten Anlass geben. Wann spricht es mit einem Jungen, was macht es in der Jugendgruppe, was ist auf dem Nachhauseweg? Kurz, es genügt, dass ein Mädchen fleißig ist und schön, und es kann irgendwann, kaum dass es dreizehn oder vierzehn ist, genau für diese Qualitäten bestraft werden, je nach dem Kolorit, den der Schulalltag ihm bietet. Auf diese Weise kann aus einem Eisvogel, schillernd und leuchtend, ein schwarzer Rahe werden, ein schwarzes Schaf von mir aus auch.

All dieses müssen Sie in der Schule vor Augen haben, was an elterlichen Moralvorstellungen, an Identifikationsschemata auch für das Verhalten als Junge oder Mädchen, mitgegeben wurde und wie Sie darauf Einfluss nehmen können, das entsprechend zu erweitern, zu öffnen, flexibler zu halten.

Ein Junge etwa hat womöglich bei seinem Vater gelernt, dass man stark sein muss, dass man tapfer sein muss, dass man bestimmte machoähnliche Formen des Mannseins trainieren muss. Wir werden auf diese Dinge später noch einmal zurückkommen, die Andeutung mag hier genügen. - vielleicht als Anschauung zwei Filme aus dem Ende der 50er Jahre, die zeigen können, worum es dabei geht.

Als 1956 die Bundesrepublik die erste große Phase des Wirtschaftswunders hinter sich hatte, die Generation der Eltern, die den Krieg überstanden hatte, dachte, nun hätten sie es geschafft, sie hatten ein Häuschen, eine Garage bei dem Häuschen, ein Auto vor der Garage bei dem Häuschen und Kinder, die schon groß genug waren, um aus dem größten heraus zu sein, genau in dieser Zeit begann man in Dortmund hier zum ersten Mal die Westfalenhalle auf den Kopf zu stellen, weil Elvis Presley sang. Die junge Generation wurde unbequem. Filme wurden gedreht unter dem Titel »Warum sind sie gegen uns?« Kein Mensch von den damals Erwachsenen verstand das. Diese Schülerinnen und Schüler hatten alles besser als ihre Eltern. Sie mussten nicht nach Stalingrad marschieren, sie hatten nicht ihre ganze Jugend verloren, sie hatten alles Mögliche geschenkt bekommen, was die Eltern sich mühsam erarbeitet hatten nach dem Zusammenbruch, und jetzt diese Undankbarkeit. Dieses chronische Murren. Man ahnte damals schon, dahinter würde etwas stehen, das weit mehr war als ein bloßer Generationenkonflikt.

Tiefer und zeitlich ein Stück weit voraus, konnten die Amerikaner, Nicholas Ray, damals schon einen Film drehen unter dem Titel »Rebel without a cause«, ins Deutsche übersetzt »Warum sind sie gegen uns?«, in der Hauptrolle, unvergessen, James Dean, von dem jeder sagt, dass er im Grunde nur sich selbst gespielt hat. Dieser Film zeigte junge Leute, einen darunter besonders, die bis zum Mörderischen gewalttätig wurden, - ein Thema, das in unseren Tagen mächtig an Gewicht und Breite gewinnt. Gewalt in der Schule. - dieser Film zeigte das 1959 bereits, und er zeigte die Hintergründe, paradoxe Gründe. Man sollte denken, ein Kind, das zur Gewalttätigkeit neigt, müsse besonders aggressiv sein. Dieser Film von Nicholas Ray zeigt umgekehrt einen Jungen, der sich mit seinem Vater nicht identifizieren kann, und nicht weiß, wer er ist. Er entwickelt in diesem Hohlraum der Identifikation Aggressionen aller Art. »Warum sind sie gegen uns« zeigt eine Familie, in der im Grunde die Mutter dominant ist. Eine Szene ist besonders sprechend: Der Vater hat etwas zerbrochen, das Porzellan liegt am Boden, und der Junge, der das sieht, Jimmy, glaubt, der Vater habe das absichtlich gemacht, aus Protest gegen die Mutter, und so ist er ganz begeistert. Da sieht er zu seinem Schrecken, wie der Vater den Handfeger und das Kehrblech nimmt, und sich auf den Boden kniet, um das alles wieder aufzufügen. In einem entscheidenden Augenblick - als er seinen Vater fragt, ob er sich bei einem Rennen auf dem Steilhang beteiligen soll, ein Feigling. wer zuerst stoppt, eine lebensgefährliche, wahnsinnige Veranstaltung, weiß sein Vater weder ja noch nein zu sagen. »Das musst Du wissen«, redet er sich heraus.

Ist es das, was Mitscherlich später beschrieben hat als die »vaterlose Gesellschaft« - eine psychoanalytische Studie, die die Verbindung von Familie und Schulalltag zwar nicht thematisiert, aber im Hintergrund dieser Problematik sehr gut auf den Punkt bringt? Der Film »Warum sind sie gegen uns« fasst sich selbst zusammen in einer Szene, da die Schüler in ein Planetarium gebracht werden. Sie sehen über sich den künstlichen Sternenhimmel, man zeigt ihnen die Bewegungen der Fixsternsonnen am Firmament, man erklärt ihnen die unendliche Weite des Kosmos und die Kleinheit der Welt, aber Jimmy bricht fast darunter zusammen. Es gibt keinen Vater, nicht im Himmel und nicht auf Erden. Er ist vollkommen allein. Das kann ein Grund werden, aggressiv zu sein und den fehlenden Vater zu ersetzen durch eine imponierend scheinende Männlichkeit. Ein Machotum, geboren aus reiner Kompensation.

Zum zweiten:

Ich kann auf diese Hintergründe nur andeutend hinweisen, um zu dem zweiten genannten Punkt zu kommen, in dem ich beschrieb, dass die Tiefenpsychologie nicht nur eine Entwicklungslehre ist, die Familie und Schule unter den Dynamismen von Wiederholungszwang und Übertragung durchschaubar machen kann, sondern dass sie zugleich *eine Behandlungsform* darstellt.

Spätestens an dieser Stelle werden Sie geneigt sein, nehme ich an, zu protestieren. Ich sagte eben noch, Sie sollten sich die Prozesse im Unbewussten selber bewusst halten. Sie dürften sie aber nicht den Schülern thematisch bewusst machen. Wenn das gilt, was soll dann für die Pädagogik Tiefenpsychologie als Behandlungsinstrument? Die ganze psychoanalytische Be-

handlung *besteht* darin - das Unbewusste bewusst zu machen. Wenn Sie das als Lehrer nicht sollen und nicht dürfen, was soll der praktische Nutzen dann von allem sein?

Nun, er besteht in drei Komponenten, die sich für jedes therapeutische Gespräch als nützlich erwiesen haben. Wenn ich heute Abend von Tiefenpsychologie oder Psychoanalyse spreche, dann nicht in der Differenzierung aller möglichen internen Dogmen, sondern um ein paar humane Evidenzen, die untrüglich sind und undiskutierbar im Grunde, für Sie selber beim Bemühen zur Vermenschlichung Ihrer Schülerinnen und Schüler relevant zu machen.

Jedes *menschliche* Gespräch, - mit anderen Worten auch der Schulalltag, der in erweiterter Form nichts anderes ist als ein Gespräch des Lehrers mit den Schülern, der Schüler untereinander und mit dem Lehrer, - enthält, wenn denn etwas menschlich Brauchbares dabei herauskommen soll, nicht beliebig viele Voraussetzungen, sondern näherhin drei.

Derjenige, der in Deutschland in der Psychologie die sogenannte Gesprächspsychotherapie bis in die Ausbildung der Psychologen hinein organisiert hat, Reinhard Tausch, hat in einem eigenen Buch »Entwicklungspsychologie« das Schema der Gesprächspsychotherapie pädagogisch nutzen wollen. Er hat vor etwa 25 Jahren im deutschen Fernsehen eine ganze Reihe von Schulveranstaltungen öffentlich vorgeführt, um auf seine Weise auch die Pädagogik ein Stück humaner zu gestalten. Die drei Komponenten, von denen da die Rede geht, lauten:

- **Selbstidentität,**

- **emotionale Wärme,**

- **einführendes Verstehen.**

Ziemlich chinesisch vielleicht, wenn ich es so sage. Aber was gemeint ist, wird Ihnen augenblicklich einleuchtend sein, und ich hoffe, jetzt sogar ein bisschen hilfreich und tröstend.

a) Mit *Selbstidentität* meine ich, dass ein Lehrer keine „Rolle« spielen darf. Er hat nicht die Pflicht und sollte den Versuch nicht unternehmen, gewissermaßen mit profihafem Gehabe seinen Job zu erfüllen. Das zu tun ist einigermaßen versucherisch und leicht, wenn man in die Schule geht mit dem Bewusstsein oder mit dem Gefühl: Was da normalerweise verlangt wird, das kann ich, das ist meine Routine, erfordert auch nicht mehr viel Vorbereitung; dann können Sie Lehrer sein, so wie Sie - ich drück mich grob aus - Fahrkartenschaffner wären oder Nachtportier werden könnten. - Sie bräuchten Ihre eigene Persönlichkeit dabei nur minimal einzusetzen. Niemand aber von Ihnen wird Lehrer geworden sein, damit *das* dabei herauskäme.

Es gibt aber auch das Gegenteil: ein perfektionistisches Überengagement. Für nicht wenige macht es einen großen Unterschied, ob sie Kindern als Väter oder Lehrer gegenüberstehen.

Ich kenne eine Reihe von Lehrern, die zu Hause mit ihren eigenen Kindern so gut wie nicht zu-rechtkommen. Das alte Dorfsprichwort erfüllt sich ein erneutes Mal: »Lehrers Kinder, Pastors Vieh, gedeihen selten oder nie!« Die Lehrer und Väter, die mit diesem Problem in die Psychoanalyse kommen, um sich Rechenschaft zu geben, was denn da los ist, haben in aller Regel als Lehrer von sich den Eindruck, dass sie ihre Arbeit in der Schule sehr gut machen, und das stimmt auch wohl. Der Grund: Die Schüler dürfen etwas *falsch* machen, denn dieser Lehrer ist ja nicht ihr Vater. Als Lehrer hat er den Spielraum, den Kindern Fehlräume zuzugestehen, als Vater hätte er diesen Spielraum nicht.

Ein solcher Lehrer spaltet sich, wie Sie merken, in zwei grundverschiedene Rollen. Er ist als Vater genauso in der Pflicht wie in der Schule, doch beides ist voneinander getrennt; doch selbst der Eindruck, »in der Schule mache ich es richtig«, wird genauer betrachtet der Kritik kaum standhalten. Es wird auch da eine bestimmte Starre und Strenge herrschen, die ein solcher Lehrer nur nicht bemerkt - weil sie ihm niemand entgegenhält.

Was dieses Beispiel zeigen soll, ist dieses: Selbstidentität, die erste Voraussetzung eines gelingenden Gesprächs, bedeutet, dass ein Lehrer mit seinen eigenen Gefühlen, mit seiner Eigenart, mit seiner Persönlichkeit identisch ist und entsprechend sich als Person den Kindern zutraut. Das kann bis in die Details gehen, und eben deshalb erwähne ich es so breit, weil hier für Sie selber ein wirkliches Moment der Entlastung liegen kann.

Ich entsinne mich noch selber meiner Schulzeit, dass ein Lehrer zu uns kam in Deutsch, den wir sehr gern hatten. Eine Schulstunde bei diesem Lehrer konnte beginnen mit der Erklärung, er

habe jetzt heute gerade Kopfschmerzen und er erwarte deshalb Ruhe. Er kündigte an, dass, wenn jetzt Spuk getrieben würde, die Strafen augenblicklich, nicht erst im Vorlauf von zwei Vorwarnungen, sondern augenblicklich, einschlägen. Und wir hatten die Pflicht zu verstehen, dass ein Mann, der Kopfschmerzen hat, mit gereizten blank liegenden Nerven, Schonung verdient. Da wir diesen Lehrer mochten, war uns das einsichtig, und jeder, der sich seine Strafarbeit dabei einfing, war darum auch in den Augen der Schüler in unserer Klasse, selber schuld. Anders wäre es gewesen, dieser Lehrer hätte versucht, sich zu »beherrschen«. Niemand hätte merken können, dass er unter Migräne litt. Ganz sicher hätte er auch gestraft, nur dann viel härter, unversöhnlicher und unpersönlicher, ausgekühlt, kalt, und wir hätten ein Klima in der Klasse gehabt nicht von Gemeinsamkeit, nicht zwischen einem schonungsbedürftigen Lehrer für heute mal und seinen Schülern, die bei ihm eine Menge noch lernen können, wenn sie nur aufpassen; wir hätten Gegnerschaft gehabt zwischen einem Lehrer, der sich ohne die Gründe zu nennen, verteidigt gegen die Zudringlichkeit seiner Schüler, und Schülern, die ihrerseits bemüht sind, die Barriere zu durchbrechen oder die Gründe doch irgendwie heraus zu finden. – Übrigens muss ich hinzufügen, dass wir die Gründe eines Tages nur allzu gut kannten. Er war zurückgekommen aus Südamerika, weil seine Frau dort an Krebs erkrankt war, und er saß jede Nacht an ihrem Bett. Als wir *das* wussten, gab es nie mehr irgendeine disziplinäre Schwierigkeit. Das hatte er uns nicht gesagt, das brauchte er uns auch nicht zu sagen. Wir liebten ihn.

Das ist nur ein kleines Beispiel, um anzudeuten, dass bis in die Details hinein in der Lehrer-„Rolle“ als Person sich einzubringen auch den Kindern erlaubt, dass sie ihren eigenen Entfaltungsspielraum als Personen finden können. Umgekehrt: Je starrer die Schablonen sind, je mehr Sie nur Lehrer sind und nichts als Lehrer, dürfen auch die Schüler nicht persönlich auf Sie reagieren. Es ist nicht nur, dass dabei das Allerwichtigste für eine wirkliche Erziehung, die persönliche Begegnung, ausfällt, es macht auch das Unterrichten außerordentlich schwer.

An dieser Stelle möchte ich eigentlich eine Art von Aufruf, von Appell, loswerden. Eingeladen von Schulleitern im Raum Essen habe ich die Vermutung, dass Sie als Schulleiter etwas Nützliches bewirken können. Heute gerade steht in der Zeitung eine neue Studie über die Zukunft der Bildung in der Schule, ob und wie da *benotet* wird in den Grundschulklassen. Vielleicht wäre es doch möglich, dass Sie als Lehrer auf dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen zurückmelden würden an die Kultusminister, Sie brauchten in der Pädagogenausbildung nicht nur Fachunterricht für Sekundarstufe I und II, nicht nur, wie man Mathematik oder Physik lernt. Was Sie dringend im Pädagogikstudium bräuchten, wäre etwas, das Ihnen helfen könnte bei Ihrer eigenen Identitätsfindung, bei Ihrer eigenen menschlichen Entfaltung. So, wie es heute steht bei der Lehrerausbildung, behaupte ich, ist er nicht ganz viel besser als bei der Theologenausbildung. Beide Sparten können sich den Stil, der da gepflegt wird, nicht leisten. Man studiert da vier Jahre lang oder womöglich sechs Jahre lang herum, hat allen möglichen Lernstoff im Kopf, aber menschlich ist man durch das Studium jedenfalls nicht um einen Zentimeter vorangekommen. Wenn man nicht das Glück hatte, ein paar Menschen außerhalb des Studiums, eine Freundin, einen Freund oder wirkliche Pädagogen unter den Dozenten, rare Vögel müssten das sein, dann würden Sie durch das Studium allein an Ihrer Identität kaum gewachsen sein. Wohl aber wären Sie präpariert, die Rollenschablonen noch viel besser, noch viel anpassungssicherer auszuführen. Und genau das sollte nicht der Sinn der Pädagogikausbildung und später des Lehreralltags in den Schulen sein, ganz im Gegenteil.

Um es so zu sagen: Sie können Kinder nur so weit begleiten, wie Sie selbst gekommen sind. Identitätsschwächen, Wahrnehmungsblindheiten in Bezug auf die eigene Person, können später nur zu Irritationen auch in der Beurteilung von Kindern führen.

Ich entsinne mich des fast tragischen Problems einer Lehrerin, die es so gut meinte und so gut machte, als es ihr irgend möglich war. Sie gab Deutsch und Religion und alles, was sie tat, war den Kindern hilfreich. So jedenfalls musste ich aus ihren Schilderungen entnehmen. Sobald aber das Thema Liebe, Sexualität, in irgendeiner Weise auftauchte, war sie vollkommen hilflos, wurde sie rot, wurde sie unsicher. Es war dieses Thema ein einziges Mal gestreift worden, aber seither bildete es für die Kinder natürlich die Zielvorgabe, sich darauf einzuschließen: Wie kann man sie an dieser Stelle treffen? Diese Lehrerin hatte diese quälerischen Spiele überhaupt nicht verdient, aber sie lernte jetzt in der für sie schwierigsten Zeit, innerlich etwas für sich nach zu gewinnen, das natürlich in der Lehrerausbildung dringend schon in irgendeiner menschlich relevanten Weise hätte zur Sprache kommen müssen.

Mit anderen Worten: die Pädagogikausbildung sollte, *müsste* begleitet werden von Selbsterfahrungskursen, von Gruppenerfahrungen, die sich später dann entsprechend all dem schon Ge-

sagten in die Schulklassen übersetzen lassen. Es genügt nicht, sich nur ein paar Formalien der Didaktik anzueignen. Ausbilder im Sinne von Erziehern können Menschen nur werden, wenn ihre eigene Menschlichkeit, in dem, was wir heute Pädagogikstudium nennen, erwünscht war. Und dass das *nicht* der Fall ist, ist in meinen Augen so etwas wie der Offenbarungseid unserer Gesellschaft, ist identisch mit dem Wahn, wir könnten Kinder erziehen mit dem Nürnberger Trichter, durch den wir einen Haufen von Informationen schütten, ohne dass wir uns fragen, wer und was wir für Menschen sind und was für Menschen unsere Kinder sind und werden können.

Die *Anforderung* also an Sie als Lehrer, Sie selber zu sein, und die *Erlaubnis*, Sie selber zu sein, geht daraus hervor. Wir sprechen in der Psychotherapie von Selbstkongruenz, von Selbstidentität zu diesem Thema als Grundvoraussetzung auch für Ehrlichkeit, für Öffnung, für wirkliches Vertrauen. Gebunden daran ist die Art, wie Sie *Autorität* in der Schule schaffen. Ein Lehrer, der selber mit sich nicht im Einklang ist, der nicht selber gefestigt auf seinen zwei Füßen steht, wird empfunden als labil, und dementsprechend werden die Schüler darauf reagieren. Die innere Sicherheit ist es, die nach außen abstrahlt. Im Bilde geredet, Sie können Ihre Schülerinnen und Schüler nur dann wahrnehmen, wenn Sie Ihr Aufnahmegerät, sagen wir Ihre Kamera, auf ein Stativ stellen, das auf seinen drei Beinen fest aufruhet. Solange Sie Zeitaufnahmen aus der Hand zu belichten versuchen, wird das eine wackelige Angelegenheit. Sie *müssen* zu ihren Schülern ungerecht sein, wenn Sie nur gelernt haben, sich selber gegenüber chronisch Unrecht zu üben, indem Sie dauernd was anderes sein wollen oder müssen, als Sie selber sind. Wie viel Ruhe, Nichtgereiztheit, Stressabbau liegt darin, wenn Sie sich das Gefühl erwerben: Morgen kann ich mit mir selber unterm Arm zur Schule gehen! Ich brauche nicht wieder etwas zu verkörpern, das ich gar nicht bin, voller Angst, man kommt mir auf die Spur dabei. Es genügt, so zu sein, wie ich bin!

b) Das zweite, sagte ich, ist *die emotionale Wärme*; sie gehört zum Unterrichtsgeschehen und ist viel wichtiger, behaupte ich aus dem Blickwinkel der Tiefenpsychologie, als das Lernen, abfragbar für die nächste Klassenarbeit oder dann am Ende für die Zeugnisbenotung. Mit emotionaler Wärme meine ich jetzt nicht, dass Sie eine verquaste Psychologie pflegen. Sie können emotionale Wärme sehr leicht aufbauen in jedem Gespräch, einfach, indem Sie sich eine Frage vorlegen, die Sie ab heute Abend nie mehr vergessen sollten. Sie lautet: »Warum sagt jemand das, was er sagt, an dieser Stelle, in dieser Weise, mit diesen Worten?« Mit anderen Worten: Sie sollten als Lehrer niemals nur hören, was gesagt wird, ob es stimmt oder nicht stimmt im Sinne einer Sachinformation, sondern Sie sollten dahinter denjenigen sehen, der etwas sagt und mitteilt, seine Persönlichkeit, die sich darin ausdrückt.

Was damit gemeint ist, wieder in einem kleinen Beispiel: Vor Jahren hatte ich mit einem jungen Mann zu tun, der über den Zweiten Bildungsweg am Paderborner Westfalenkolleg das Abitur nachmachen wollte, um dann Medizin zu studieren. Dieser junge Mann war in Mathematik, in Chemie, in Biologie, in allen Fächern der Naturwissenschaft sehr gut. An sich waren gerade das die Horrorfächer auf diesem Abendgymnasium für fast alle anderen Schüler, er aber war darin geradezu brillant. Trotzdem drohte sein ganzer Lebensweg zu scheitern eines einzigen Faches wegen: Deutsch. Der Deutschlehrer stand auf dem Standpunkt, dass das, was dieser junge Mann da schrieb, nicht den Namen eines deutschen Aufsatzes verdiente. Es war durch die Bank für ihn »Fünf«, und mit Deutsch »Fünf« kein Abitur! Natürlich ließ ich mir die Aufsätze zeigen, und ich fand, dass es ganz ausgezeichnete Aufsätze waren, freilich nicht nach dem Stilgefühl eines nur korrekten Germanisten. Was dieser junge Mann in seinen Aufsätzen machte, war genau das, was er gelernt hatte: Er war jahrelang Elektriker gewesen, und nun setzte er einen Gedanken hin wie eine Steckdose, dann den zweiten Gedanken wie eine Steckdose, dann legte er die Leitung dazwischen, und zwar so, dass am Ende die ganze Sache zusammengeschlossen war, und man konnte, wenn man den ganzen Aufsatz gelesen hatte, durchaus den Strom fließen sehen. Nahm man aber nur einen einzelnen Satz, war er sinnlos, - man wusste wirklich nicht, warum steht das jetzt da. Die Ausdrücke, die er verwandte, waren holprig, - frei nach Goethe bemessen, war sein Stilgefühl mangelhaft. Aber jetzt frage ich Sie: Wie kann ein Lehrer einen deutschen Aufsatz benoten, ohne dass er Sprache als menschliches Ausdrucksmittel erkennt, anerkennt und pflegt?

Dieser Junge erlebte, dass er von seinem Lehrer nicht auf Deutsch »Fünf« gebracht wurde, sondern dass ihm jedes Lebensrecht, seine Persönlichkeit, vernichtet und zerstört wurde, und zwar mit System. Und das hatte er nicht verdient, da war er hilflos. Eine solche Situation kann in der Schule entstehen, wenn dem Lehrer emotionale Wärme ein Fremdwort wird.

Nebenbei gesagt wird der ganze Schulunterricht mitunter auch am eigenen Lehrinhalt bizarr. Wie können wir erwarten, dass Kinder wirklich lernen möchten, wenn wir sie in ein Klima hinein-führen, als wären da Experimente am absoluten Nullpunkt zu machen, künstliche Tiefkühlkam-mern, wo das reine Denken sich bewähren soll, und zwar um so klarer, als Gefühlsvermischun-gen gar nicht eintreten. Alles Lernen reduziert sich dann bestenfalls auf intellektuelle Neugier.

Was ich da meine, lässt sich erneut in einem kleinen Vergleich ausdrücken. Gefühle, behaupte ich, sind nicht nur außerordentlich zäh, tief bemerkbar, sondern eine ganz entscheidende Lern-hilfe, wohingegen Gedanken isoliert soviel sind, wie der Buddha einmal sagte: Sie sind wie Af-fen im Lianenwald, sie springen von Baum zu Baum und haben keinen Grund unter den Füßen.

Ganz simpel ein Exempel für die Bedeutung von Gefühlen: Auf dem Weg hierher sah ich, was für eine wunderbare Oper Sie hier in Essen haben. Ich unterstelle mal, dass Sie vor zwei Jah-ren irgendwann einmal hier in der Oper in Essen einen wunderbaren Abend verbracht haben und dass, weil der Abend schon so schön war, Sie gleich nebenan noch in das wunderschöne Cafe gegangen sind, um sich würdig in den Abendausgang zu begleiten. Ich unterstelle, dass Sie von Musik und Theater eine Menge verstehen; dennoch glaube ich, niemanden von Ihnen zu beleidigen, wenn ich vermute, dass Sie das Menü nach der Oper besser in Erinnerung haben werden als die Schauspieler in der Oper, vielleicht sogar, als die ganze Oper, die da gespielt wurde. Der Grund ist einfach. Jeder Verhaltensforscher könnte Ihnen erläutern, dass Tiere wis-sen müssen, wo es was Ordentliches zu essen gibt. Das muss man sich merken. Geräusche sind demgegenüber sekundär. Kurz und gut, die Gefühlsintensität selber ist das wichtigste In-strument, sich etwas zu merken.

Noch ein kleines Beispiel gebe ich Ihnen. Gesetzt, Sie hätten sich vor zehn Jahren verzankt mit irgend jemandem unter Ihresgleichen, und hätten in all den Jahren von ihm nichts mehr gese-hen noch gehört, gesetzt zudem, Sie hätten allsonntäglich sogar - entsprechend der dortigen Predigt - gelobt, als guter Christ vergebungsbereit und allverzeihend zu werden; nun wäre es aber, dass Sie just hier vor dem Essener Bahnhof morgen früh diese Frau, diesen Mann unver-hofft wieder vor sich sähen, - so könnte ich Sie versichern, dass Ihnen derselbe Noradrenalin-Stoß durch die Glieder gehen würde wie vor 10 Jahren. Es hätte sich gefühlsmäßig *nichts* ge-ändert!

Letzte Probe: Nehmen wir an, dass alle, die hier sitzen von Ihnen, irgendwann im Abitur damit befasst waren, wie man Differentialgleichungen löst und Kurven diskutiert. Nichts, was im Grun-de einfacher wäre, als zu bestimmen, was ein Differential ist, - eine logisch relativ simple Ange-legenheit. Wie man Ableitungen vierten Grades bildet, wenn man es einmal begriffen hat, ist an sich auch nicht schwer. Und Sie haben diese Dinge mindestens ein Dreivierteljahr lang geübt. Sie haben sie rational bewiesen bekommen, Sie haben sie rational verstanden, rational durch-gearbeitet, Klassenarbeiten darüber geschrieben. Und es ist Ihnen gelungen, im Abitur damit durchzukommen, sonst wären Sie nicht hier. Trotzdem unterstelle ich einmal, zwanzig Jahre später, wenn Sie nicht Gelegenheit hatten, in Mathematik Nachhilfe zu geben oder das wunder-schöne Telekolleg zu sehen in WDR 3, kurz, wenn Sie inzwischen aus dem Ruder sind mit Ma-thematik, dass Sie nicht die geringste Ahnung mehr besitzen, was das nun eigentlich ist, eine Kurve zu diskutieren. Was man Ihnen verstandesmäßig eingebläut hat, ein ganzes Jahr lang, ist vollkommen verloren für den Rest des Lebens, wenn Sie nicht weiter in der Übung geblieben sind! Hingegen den Augenblick, wo Sie in der Prüfung an der Tafel standen, da sehen Sie sich noch mit der Kreide stehen und den Lehrer, - wie er die Stirne runzelt, als Sie den Flächeninhalt unter der Kurve nicht bestimmen können, - all das wissen Sie noch am Jüngsten Tag genau.

So stark, so stark, will ich sagen, sind Gefühle. So ohnmächtig, verglichen damit, sind Gedan-ken. Die Folge daraus: Das lernt sich am besten, was mit starken gefühlsmäßigen Erlebnissen gekoppelt ist. Eine ganze Pädagogik im 20. Jahrhundert ist hingegangen, diese im Grunde trivi-alen Weisheiten zu verbreiten. Erlebnisunterricht, Erfahrungsunterricht, Dewey, Kerschenstei-ner, das alles ist Ihnen bekannt in der *Geschichte* der Pädagogik, aber es hat in der Praxis des Schulalltags heute erkennbar kaum Gewicht. Und das darf nicht so bleiben. Es darf nicht so bleiben, weil unsere Gesellschaft auf gefährliche Weise abdriftet, wenn es so bleiben würde, und schon längst sehr gefährlich an einer bestimmten Form schizoider Gefühllosigkeit erkrankt ist.

Ich gebe Ihnen für diese These einen Grenzfall. Im vergangenen Jahr zeigte man im deutschen Fernsehen Major Sweeney, den Mann also, der die Bombe über Nagasaki abgeworfen hat. Man

fragte ihn heute, fünfzig Jahre danach, was er sich in der Zwischenzeit gedacht hat, was er heute fühlt. »Überhaupt nichts«, war seine Antwort. Er habe seine Pflicht getan. Übrigens: Jeder deutsche Soldat hätte auch nur seinen Befehl ausgeführt. Es sei sein Befehl gewesen, die Bombe abzuwerfen, und genau das habe er getan. 80 000 Menschen wurden dabei getötet! Nun ja, es geschah mit technischer Vernunft. Da erst, bei den technischen Schwierigkeiten des Bombenabwurfs, fingen seine Augen an zu leuchten, da konnte er erklären, wie denn das genau war, die Wetterwarnungen, die Anflugbedingungen, warum er Nagasaki beinahe gar nicht erreicht hätte, was das für eine Kunst war, den Pulk zu dirigieren, da war er »verantwortlich«.

Ich frage Sie im Kontrast dazu:

Wollen wir im Ernst, dass unsere Kinder so werden? Dass sie alles können und nichts mehr fühlen? Wie viel Schädigung am Menschen und seiner Menschlichkeit geht auf das Konto einer Pädagogik, die glaubt Schule, das bedeute lernen, sachinformativ das Gelernte durchfragen, Prüfungen machen und dann die Kinder weiterreichen an die nächste Instanz der Gesellschaft, an die Wirtschaft, an die Bundeswehr, an die Verwaltung ...

c) Das Dritte, was dabei zu sagen ist: Emotionale Wärme ist gekoppelt an *empfindsames Empfinden*. Dazu gehören einfache Regeln, die Sie alle beherrschen werden. Ich sage sie dennoch:

Jedes Ironisieren eines Kindes ist schlimmer als körperliche Züchtigung, jedes bewusste Entmutigen im Status des »Ich weiß es - aber Du Dummkopf!« ruiniert die Beziehung, aus der heraus Kinder lernen können: und wollten sie dennoch reaktiv lernen, um es Ihnen zu zeigen, wären ihre Motive so verbittert und verdorben, dass aus dem Wissen später eine Waffe würde, sich durchzusetzen und andere zu erniedrigen.

Hingegen *Einfühlen*, das bedeutet mitunter, das Lachen einer ganzen Schulklasse über eine einzelne Mitteilung abzubauen; jemanden, der zum Außenseiter zu werden droht, den anderen verständlich zu machen, und schon, indem Sie nachfragen, was sich vielleicht nur kurios *anhörte*, leisten Sie einen wichtigen menschlichen Dienst an jedem einzelnen Schüler. Denn es öffnet den Raum, da Ihre Schüler sagen dürfen, jeder von ihnen, was er empfindet, was in ihm vor sich geht.

Sie kennen die Regel, dass jede Störung im Unterricht wichtiger ist als der gewöhnliche gewünschte Ablauf, dass man diejenigen, die außer der Reihe etwas artikulieren möchten, hineinziehen muss, um ihnen Gelegenheit dazu zu geben. Was sie dann sagen werden, macht fast immer Gefahr, die Störung noch auszudehnen. Um so wichtiger, dass Sie dem Einzelnen seinen Freiraum geben, sich mitzuteilen, was er assoziiert hat, was in ihm sich abspielt während er dies und das hört. Das zu integrieren bedeutet außerordentlich viel.

Und jetzt noch einmal: Wenn Sie als Lehrer diese drei Elemente eines gelingenden Gesprächs: Selbstidentität oder Selbstkongruenz, emotionale Wärme und einführendes Verstehen bewusst handhaben, werden Sie selbst, weil Sie der Lehrer sind, eine Autorität gewinnen, die gerade im Zusammenleben mit der Klasse sich von allein herstellt und belohnt. Sie gewinnen Autorität nicht durch autoritäres Vorgehen, nicht durch Brückieren, nicht durch Sichaufbauen im Kontrast zu den anderen, sondern ganz im Gegenteil durch *wachsende Gemeinsamkeit*. Sie selbst als Lehrer verkörpern im Idealfall den Stil des Umgangs miteinander, von dem Sie wünschen, dass die Kinder ihn lernen und ihn sich zu eigen machen. Sie sind deshalb Autorität, weil Sie in dem negativen Sinn des Autoritarismus gar keine Autorität bilden wollen. Sie ziehen sich zurück auf die Position eines Menschen, der begleitet statt zu trainieren, der versteht, statt zu verändern, der nicht verurteilt, sondern erläutert, weiterführt und erklärt.

Zum dritten:

An dieser Stelle gehe ich über zu dem dritten Punkt, der am meisten zu tun hat mit der informativen Seite, der inhaltlichen Seite der Schulfächer. Es ist die Frage nun, wie denn *anthropologisch* die Tiefenpsychologie unser Bild vom Menschen so formen kann, dass eventuell der Zugang zu den einzelnen Disziplinen im Schulalltag neue Impulse gewinnt.

Eines gilt für die Tiefenpsychologie zentral: Sie hat unser Menschenbild perspektivisch dadurch radikal auf den Kopf gestellt, dass sie entdecken musste, um die Jahrhundertwende schon, dass $\frac{6}{7}$ der menschlichen Psyche im *Unbewussten* liegen. Wenn das stimmt, bedeutet es, dass unsere gewöhnliche Sicht vom Menschen, insbesondere innerhalb unseres Schulalltags, eine schwerwiegende, äußerst bedenkliche Reduktion vornimmt.

Wir betrachten in der herkömmlichen Pädagogik heranwachsende junge Menschen wesentlich immer noch so, als bestünden sie aus Verstand und trainierbarem guten Willen, und alles andere ließe sich entweder ignorieren, vernachlässigen oder mindestens durch Beherrschung integrieren und korrigieren. Allein wenn ich sage, dass $\frac{6}{7}$ der menschlichen Psyche dem Unbewussten zugehören, begreifen Sie die Ansätze, die in den 40er, 50er Jahren schon von dem Schweizer Schulpsychologen Hans Zulliger gemacht wurden. Er war der erste, der die Psychoanalyse für Lehrer interpretierte. Und er wies ganz richtig darauf hin, dass Kinder ihr Unbewusstes auch in der Schule nicht einfach im Tornister lassen können, sondern auf vielfältige Weise leben.

Wenn, sagte er z. B., ein drei-, vierjähriges Kind im Fragealter von der Mutter wissen will, warum ein Apfel ein Kerngehäuse hat, dann will es natürlich nicht hören, wie ein Apfel wächst, sondern es möchte eigentlich eine Auskunft haben, wie geborgen es gewesen ist, noch ehe es auf die Welt kam und wie geborgen es sein darf bei der Mutter, die es jetzt fragt. Wenn ein Kind fragt, warum die Sonne am Himmel steht, möchte es nicht den Kopernikus erklärt bekommen, es möchte hören, dass die Welt so gut eingerichtet ist, dass es morgens fröhlich aufstehen kann und dass es den ganzen Tag über hell und warm ist. Ein Kind fragt ganz und gar subjektzentriert. Es ist ein langer Weg, ihm den Gebrauch objektiver Vernunft anzugewöhnen. Und wie es in allen Fragen etwas über sich selber wissen will, so drückt es in allen Fragestellungen etwas von sich aus, von seinen Wünschen, seinen Ängsten; und wer das nicht sieht, kommt schon als Mutter sehr leicht mit den Drei- und Vierjährigen in eine endlose Frageschraube hinein. Die Mutter kann so oft antworten wie sie will, das Fragen hört gar nicht auf, weil das, was eigentlich zur Debatte steht, auch wirklich noch nicht beantwortet worden ist.

Zwischen Lehrern und Schülern ganz das nämliche. Kinderpsychoanalytiker sind daraufhin ausgebildet worden, dass sie im Spiel der Kinder bestimmte Erinnerungen an die Kindertage rekonstruieren können. Man kann mit bestimmten Puppen, mit bestimmten Bildern, mit bestimmten Plastikfiguren Szenen aus der Vergangenheit nachstellen, man kann bestimmte traumatische Situationen noch einmal »wiederholen« und durcharbeiten. Sie in der Schule brauchen in aller Regel all das nicht. Aber an der Art, wie ein Kind mit dem anderen umgeht, wie es sich einordnet oder aussondert im Bezug zum Klassenverband, dadurch, sagte ich schon, drückt sich etwas aus von der Situation, die ursprünglich einmal in Kindertagen bestanden hat.

Und so nun eigentlich in all dem $\frac{6}{7}$ im Unbewussten! Das bedeutet, dass Träume und Bilder für Menschen wichtiger sind als Gedanken und Worte.

Auch dafür ein kleines Beispiel, mehr zu meiner eigenen Theologenzunft einmal gesagt: Wenn da ein Pastor in Ihrer Gemeinde wäre, der – sagen wir, nächsten Weihnachten - sich eine besonders spannende Geschichte überlegen wollte, - nehmen wir mal an, er würde die Szene von Bethlehem nachstellen durch einen Asylanten aus Kurdistan, wäre ja möglich - und würde damit die Weihnachtspredigt eröffnen, so bin ich mir sicher, Sie würden in den nächsten 10 Jahren sich wieder daran erinnern; am nächsten Weihnachten sollte ein ähnliches Beispiel deshalb nicht wieder auftauchen. Da ist ein Bild, eine packende Szene, und die vergessen Sie nie. Hingegen, sollte der Pastor erläutern, wie es im I. Kapitel des Johannes-Evangeliums im I. Verse geschrieben steht: »Im Anfang, war das Wort und das Wort war bei Gott« und würde das nun nach aller Kunst der Theologie durch die Patristik hindurch erläutern, so verspreche ich Ihnen, dieser Pastor könnte alle halbe Jahre wieder dieselbe Weihnachtspredigt halten und kein Mensch würde sich erinnern, das schon je gehört zu haben. Das liegt daran, dass Worte ohne Gefühle, und ich füge jetzt hinzu, Worte ohne Bilder, ohnmächtig sind. Hingegen Worte, die stark genug sind, Gefühle und Bilder zu malen, dichterische Worte also, gehen tief in unsere Seele ein.

Ich übertrage diesen Befund jetzt einfach mal quer auf die Achse eines gewöhnlichen Schultages. Darin kommen eine Reihe von Fächern vor. Beginnen wir am einfachsten mit *Deutsch*.

Natürlich ist es unbenommen, wenn Sie gute Erfahrungen in diesem Fach mit Ihrer Art des Unterrichts gemacht haben, dass Sie so fortfahren werden und können. Dennoch scheint es mir aus tiefenpsychologischer Sicht höchst wünschenswert, dass wir eine Reihe von Erzählgattungen weit stärker würdigen, als sie derzeit im offiziellen Lehrplan gewürdigt werden.

Mir sind *Märchen* z.B. außerordentlich wichtig, und ich leide darunter, feststellen zu müssen, dass sie in den Schulen allenfalls noch für die Grundschulklässler zur Belohnung am Samstagvormittag, aber nicht mehr als ernsthafte Arbeitseinheit im Unterricht eine Rolle spielen. Das ist deshalb sehr schade, weil selbst dann, wenn Märchen mal im Lehrplan vorkommen, sie zumeist

rein philologisch traktiert werden, und dann immer noch der Bildinhalt, die Traumnähe dieser Erzählsprache und die Gefühle, die in ihnen leben, nicht wirklich zur Sprache kommen.

Wie es ganz anders geht, zeigt sich mir alle vier Wochen im Sender Freies Berlin; da habe ich 2¹/₂ Stunden ein Nachtgespräch im Rundfunk. Hörer können da anrufen, und wir haben begonnen, seit 1¹/₂ Jahren Märchen zu lesen. Das war für die Programmleiter zunächst ein vollkommen verrückter Einfall, und sie dachten: »Das macht Ihr mal ein-, zweimal, dann setzen wir Euch schnell wieder ab«. Wir sind jetzt nach 1¹/₂ Jahren Märchen sogar so weit, für das kommende Jahr Gleichnisse des Neuen Testaments anzubieten. Sie werden zugeben, dass so etwas eigentlich vollkommen unmöglich scheint, in irgendeinem deutschen Sender nachts zwischen zehn und halb eins über Gleichnisse des Neuen Testaments zu reden. Aber es ist inzwischen möglich, weil es Tausende von Erwachsenen gibt, die bei der Sendung aufbleiben und hören möchten, was an Gefühlen, was an Bildern über ihre Ehe, über ihre Kindheit, über ihr Leben in Märchen oder biblischen Geschichten geschrieben steht.

Auch den Schülerinnen und Schülern, die Sie unterrichten, kann es nicht gleichgültig sein, wie Sie ihnen literarische Stoffe präsentieren. Vor allem das Verständnis der Symbolsprache des Unbewussten in den Märchen, in den Erzählungen der Literatur, erlaubt es Ihnen, Situationen zu schaffen, die Sie sonst nie herstellen könnten. Sie können in der Schule nicht anders als in einer öffentlichen Sendeanstalt über bestimmte Märchenbilder reden, und Sie werden niemals irgendjemanden aus der Deckung seiner persönlichen Sicherheitsbedürfnisse hervorzerren. Kein Schüler wird jemals etwas sagen müssen, das nicht in ihm reif und mitteilenswert ist. Sie stellen daher niemandem bloß. Auf der anderen Seite aber erzählen die Symbole und Bilder von Märchen oder anderen literarischen Stoffen, wenn Sie sie ein Stück weit tiefenpsychologisch deuten, dicht genug vom wirklichen Erleben und Fühlen der Schüler, und so können sie sich immer wieder mit ihrer eigenen Erfahrung einbringen. Genau dieses Zwischenfeld von Persönlichem und Allgemeinem ist therapeutisch unglaublich interessant und fruchtbar. Ich sage noch mal: In der Schule müssen Sie nicht Psychotherapie treiben. Aber wie viel wäre gewonnen an indirekter Hilfe für das Leben, wenn Sie diese Sprache der Märchen und der Träume einmal wirklich durchgehen würden.

Ich glaube, jetzt nicht zuviel zu versprechen, wenn ich sage, auch *inhaltlich* kann der Deutschunterricht nur profitieren. Expressionistische Lyrik beispielsweise, Döblins Erzählungen, Kafkas Antimärchen, wie wollen Sie all das verstehen, ohne dass Sie von der Symbolsprache des Unbewussten genügend Gebrauch machen. Eine Geschichte wie Kafkas Erzählung »Der Schlag ans Hoftor« beispielsweise, halte ich für nicht interpretierbar ohne gewisse psychoanalytische Voraussetzungen. Aber auch die »Strafkolonie«, - wie viel Sexualsadismus steckt darin, wenn Sie nur die Hinrichtungsszene vor Augen haben, wie das Hinrichtungsbett sich in Bewegung setzt. Es ist dann die Frage schon: Können Sie den Schülerinnen und Schülern Geschichten dieser Art überhaupt noch schadlos zumuten? Plötzlich haben Sie die Tiefenpsychologie womöglich auch als ein Korrektiv der Stoffauswahl zur Seite.

Gehen wir vom Deutschunterricht zur nächsten Stunde über, kommen wir zur *Religion*. Da scheint es mir, dass wir beide Fächer, Deutsch und Religion, viel enger verzahnen und vernetzen könnten, würden uns die ⁶/₇ des Unbewussten präsent sein.

Ich gebe auch hierfür ein kleines Beispiel. Eine Literaturform, die in Religion eminent wichtig ist, ist die Legende, nicht nur, weil wichtigste Teile des neuen Testaments in legendärer, mythenhafter Form gehalten sind. Die historische Frage, die bei den fundamentalistischem Unterricht für viel gedankliche Verwirrung sorgt, lasse ich jetzt einmal außer acht. Es stellt sich einfach die Frage an den Inbegriff des Religiösen, wie weit wir Religion so verstehen können, dass Legenden eine Chance haben, wahr zu sein.

Also, das Beispiel: Jetzt in den Adventstagen mag ein Religionslehrer sein, der seinen Kindern erklärt: Wir machen heute eine ganz besonders schöne Stunde. Ich erzähle Euch etwas Wunderbares. Vor 700 Jahren, Kinder, war es in Oberitalien, dass ein schrecklich kalter Winter einbrach. Das Dorf Gubbio war meterhoch verschneit und schlimmer, in die Hürden der Hirten brachen Wölfe ein. Die Leute zogen aus mit Dreschfliegeln, mit Sensen, den Untieren den Garaus zumachen, als der heilige Franziskus ihnen barfuss über den Schnee voranging, gleich auf den größten der Wölfe zu, ihn umarmte und ihn anredete: »Bruder Wolf, nur weil Du Hunger hattest, hast Du so etwas getan«.

Seht Ihr, Kinder, es gibt unter den Menschen furchtbare Wölfe, schlimmer als Wölfe gibt es Menschen, aber es ist die Art der Heiligen, es ist die Art Jesu, nicht zu schauen, was Menschen tun, sondern was man ihnen angetan hat, ehe sie es taten, was in ihnen vor sich ging, ehe sie so vorgingen. Wenn Ihr das herausfindet, dann werdet Ihr merken: Immer wenn etwas Schreckliches passiert, habt Ihr weniger einen Verbrecher als einen Hilflosen, Hungrigen vor Euch. Und viel mehr noch als nach Nahrungsmitteln haben die Menschen Hunger nach Liebe.«

Das erzählen wir, nehmen wir einmal an, noch den Zwölfjährigen in Religion, weil gerade Advent ist, und es ist eine schöne feierliche Stimmung. Aber dann, sieben Jahre später, werden wir in Geschichte womöglich oder in Staatsbürgerkunde denselben Schülern erklären, dass sie jetzt erwachsen sind, 18, 19 Jahre alt. Da sind Legenden, Träume nichts als Schäume. Jetzt gilt es, den Unterschied zwischen Traum und Realität zu befestigen. »Das mit den Wölfen umarmen. das war damals, Jungs, das waren Legenden. Der heilige Franziskus, natürlich, ist vorbildlich und gut und schön, aber jetzt gibt es staatsbürgerliche Verantwortung. Bei Wölfen - draufhalten! Ganz sicher. Gegen Bomben - Bomben! Ganz sicher. Die Schule der Nation steht Euch bevor, und wer sich davor drückt, sagt sogar die deutsche Wehrbeauftragte, ist nicht ein bloßer Pazifist, sondern ruht sich aus mit Ausreden auf der bürgerlichen Normalität.

Sie merken, dass der ganze Inhalt - nicht irgendein Detail -, sondern der ganze Inhalt, die Bedingung der Möglichkeit von Religiosität überhaupt, davon abhängt, wie viel Kredit wir Geschichten von der Art von Legenden geben.

Dann entsinnen Sie sich bestimmt des Films von Peter Weir über den »Club der toten Dichter«, ein Pflichtfilm für Sie, in dem die Frage auftaucht, wie wir die Kinder denn Lyrik: also Sprache und Gefühl gleichzeitig, lehren können.

»Schlagt auf«, sagt Mr. Keating da. »Erste Seite, Mr. Pritchard, Artikel Lyrik«. - »Der Wert eines Gedichtes«, stammelt der erste Schüler, »wird bemessen aus den Koeffizienten Formgestaltung und Inhalt eingetragen auf den Achsen X und Y«. - »Wie bitte«? fragt Mr. Keating. »Das steht hier, Sir«! - »Mensch, reiß es raus! Reiß die Seite raus, schmeiß sie in den Papierkorb, nie wieder will ich etwas hören von Mr. Pritchard über Lyrik!«

Die Klasse geht zur Ahnengalerie der Schule. Mr. Keating sagt: »Seht Ihr all die Fotos? Liegen längst unterm Gras, die Leute da, alle. Aber hört Ihr, was sie Euch sagen? Nichts hört Ihr? Ihr müsst näher rangehen, ganz nah rangehen. Sie flüstern, die Toten, und rufen Euch zu, die Ihr lebt: `Carpe diem, lebe heute richtig`«

Wie kann man Lyrik lehren, ohne dass man den Kindern Mut macht zu lieben, Enttäuschungen zu überleben, und den Glauben an die Liebe nie zu verlieren?

Mr. Keating wird die Schulklasse lehren, dass man die Welt anders sieht, je nach dem, ob man auf dem Stuhl steht oder auf dem Stuhl sitzt, dass ein Mensch es wert ist, sein eigenes Gedicht zu schreiben, - und vielleicht ist das für Deutsch und Religion die beste Zusammenfassung: Sie hätten Schüler vor sich, die begriffen hätten: Jeder trägt in sich einen eigenen Ton, ein eigenes Wort. Wenn er *das* nicht zum Gedicht, zur Symphonie komponiert, wird er in Ewigkeit umsonst gelebt haben. Er kann ein noch so guter Schüler sein, darauf kommt es nicht an. Selber zu sein - das ist alles. Und alles weitere wird dazugegeben werden. Selbst Gedichte auswendig lernen kann man eigentlich nur, wenn man sie nach- und mitgestaltet. Sinn für Rhythmus, Musikalität Schönheit des Klages, wenn Sie das nicht vermitteln, haben Sie den Zustand, der heute oft unter Lehrern beklagt wird: Lyrik will von den Schülern keiner mehr. Selbst auf der Buchmesse in Frankfurt wissen es die Herausgeber: Lyrik ist eine verlorene Literatur. Das heißt doch wohl soviel, als dass man über Liebe nur noch zynisch reden kann oder zotig.

Gehen wir hurtig über zum *Biologieunterricht*. Was ist denn eigentlich los in unserer Sprache und unserer Kultur, wenn wir den Körper einer Frau, selbst in Deutsch, nur beschreiben können mit Medizinerwörtern? Ich kenne keine Frau, auch keinen Mann, die nicht im Grunde verletzt sind von den Wörtern, mit denen man den Körper eines Menschen beschreibt. Von »Pubertät« sagte ich schon, was für ein alberner Begriff das ist. Aber was wir uns im Deutschen sonst noch angewöhnt haben, für Wörter zu gebrauchen, spottet jeglicher Beschreibung. Medizinische Nachschlagwerke und die Gosse haben uns das eingebracht, aber von Zärtlichkeit, von etwas, das einlädt, sensibel zu werden, keine Rede.

Sie aber begreifen jetzt, wie die Dinge zusammenhängen. Emotionale Wärme, einfühlerndes Verständnis, das braucht seine Sprachform, das braucht seine Unterrichtsform. Und wenn ich

dann sage, $\frac{6}{7}$ der Psyche liegen im Unbewussten, muss ich noch hinzufügen: Dieses Unbewusste teilen wir weitestgehend mit den *Tieren*: unsere Gefühle, die Bildrepertoires unserer Seele, teilen wir mit ihnen. Wir brauchen nur zu sprechen von Sonne und Mond und Berg und Wald und Meer und Baum, und wir reden die Sprache der Dichter, weil alle die Dinge uns etwas sagen aus über 250 Millionen Jahren Säugetier-Evolution. Was wäre darum zu geben, wir hatten einen Biologieunterricht, der uns die Gemeinsamkeit des Orchesters der Natur zu Gehör bringt. Die Ehrfurcht vor dem Leben, alles schreit danach, aber es ist kein eigentlicher Lehrinhalt des Unterrichtsfachs »Lebenskunde«, »Biologie«.

Sagen wir es genauer: Charles Darwin hat vor 150 Jahren gefunden, wie Mensch und Tier zusammenhängen. Daraus ist unter Theologen und Philosophen eine lange Debatte geworden, ein endloser Nährgrund für den Atheismus gegen das Kirchengodma. Die Folge: Wir haben bis heute keine Ethik, die aus dem simplen Tatbestand, dass Tiere zu Gefühlen imstande sind, analog zu unseren eigenen menschlichen Gefühlen, die Konsequenz zieht, dass wir dementsprechend mit Tieren analog mit derselben Rücksicht umgehen müssten wie mit uns Menschen. Keine Konsequenz. Wenn wir mit *Gefühl* die Schönheit und Größe und Weisheit des Lebens lernen würden, wäre »Biologie« ein wunderbares Fach, es wäre alles andere als diese Langeweile, die wir für gewöhnlich daraus machen. Später dann könnten wir uns immer noch um all die Dinge kümmern, auf die wir in den letzten 30 Jahren so stolz geworden sind: Wir könnten die Genkarte studieren und die Fülle von Leben auf den untersten Stufen kennen lernen. Was uns einlädt, Leben mit lebendigen Augen zu sehen, ist so unendlich schön an unserer Seite. Was aber soll das für ein Biologieunterricht sein, bei dem die Kinder am Ende alles mögliche an Vorgängen im Reagenzglas wissen, aber von den Tieren höchstens das noch, was sie sonntags im Fernsehen gesehen haben, die seltensten, exotischen Arten, die gerade dabei sind auszusterben, die stehen ihnen näher als irgendein Vogel auf der Wiese oder auf den Bäumen.

Dass dann ganze Fächergruppen in Naturkunde fehlen, wie z. B. die Beschäftigung mit dem Kosmos, mit der Weite des Sternenhimmels, mit der Größe des Universums, das nur nebenbei. Auch da: Sollte es uns wirklich recht sein, 200 Jahre nach Immanuel Kant, den Anblick des bestirnten Himmels, der ihm das Gefühl der Ehrfurcht ebenso tief einflößte wie das Empfinden seines Gewissens, einfach für eine quantität negligible zu erklären?

Nehmen wir ruhig noch die *Mathematik* hinzu, das scheinbar Allerabstrakteste. Sollte ich noch sagen, dass es viele Schüler gibt, die zu Mathematik schon deshalb kein Verhältnis aufbauen werden, weil sie seit Kindertagen zu zählbarem Eigentum kein Verhältnis haben, weil sie sich Begriffe von Gerechtigkeit, die sich lohnen, mathematisiert formuliert zu werden, nicht selber ermöglichen konnten? Viele Lernstörungen, möchte ich andeuten, haben ihre Ursache in ganz anderen Zusammenhängen, als wir vermuten. »Der Schüler will nicht«, umschreibt zumeist das Unvermögen oder die Unmöglichkeit des Lehrers herauszufinden, was denn im Hintergrund psychisch einmal an Störungen eine Rolle gespielt hat. Das Sprechen von Gott in Religion und die Beziehung zum Vater, das Sprechen von Tieren und das Verhalten zum eigenen Triebleben, das Sprechen von Lyrik und Liebe und die Triebgehemmtheit im Umgang mit der eigenen Sexualität, - in *jedem* Fach werden Sie trieb- und charakterspezifische Störungen oder auch Begabungen auf dem Hintergrund unbewusster, in Kindertagen schon festgelegter Prägungen finden.

Zur *Mathematik* noch ein letztes: Sie könnte, genauso wie die Physik, eine wunderbare Lehrstunde dafür sein, dass wir Menschen imstande sind, überall auf der Welt mit einer künstlich geschaffenen Symbolsprache zu Erkenntnissen des Zusammenhangs und Zusammenhalts der Natur zu gelangen. Wir wären plötzlich fähig zu begreifen, dass wir das Wissen, das wir die Schüler lehren, niemals in Konkurrenz einzelner Völker, Religionen oder Wirtschaftskonzerne gegeneinander verwenden dürfen, und zwar schon deshalb nicht, weil es jedem Denkenden, manche Evolutionstheoretiker meinen, nicht nur auf dem Planeten Erde, sondern im ganzen Weltall, überall wo Intelligenz ist, gleichermaßen gemeinsam ist. Was für ein Wahnsinn dann, mitzuerleben, dass wir unsere Abiturienten, die wir zum Numerus clausus in ständigen Konkurrenzprozessen getrimmt haben, augenblicklich an irgendeine Firma verkaufen, bei der sie die kostbarsten Entdeckungen in Physik, in Chemie, in Mathematik, oder wo Sie sonst wollen, wesentlich dazu verwenden müssen, noch schlimmere Nukleargefechtsköpfe, sprich: Instrumente zum Massenmord zu erfinden oder Produktionsverfahren zu ersinnen, mit denen sie die Japaner vom Markt drängen können oder die Nachbarfirma in die Pleite jagen.... Was wäre, wir könnten mit Hilfe von Mathematik, Physik, von Naturwissenschaften

entdecken, dass wir die Kinder ein und derselben Natur sind und so wunderbar begabt, mit unseren Köpfen die Gesetze der Welt gemeinsam zu durchdenken? Vermutlich ist es evolutiv nur ein Zufall, dass wir rechnen können, eine bestimmte schmale Zone im Gehirn, die sich vor 2½ Millionen Jahren gebildet hat, indem zwischen Bewegung und räumlicher Orientierung Koppelungen entstehen konnten. Aber diese unglaubliche Zufälligkeit ist für uns heute der Hauptzugangsweg zu den Gesetzen der Natur geworden.

Alles, was ich sagen wollte, lässt sich zusammenfassen in zwei Sätzen.

Der erste:

»Wenn Sie jemanden die Schönheit des Meeres lehren wollen, müssen Sie ihn lehren, ein Boot zu bauen. Als Saint-Exupéry diesen Satz schrieb, fügte er hinzu: »Und wenn Du die Schiffsbauer lehren willst, das Boot zu bauen, musst Du sie die Sehnsucht nach der Weite des Ozeans lehren«!

Der zweite:

Mahatma Gandhi meinte einmal: »Bevor ein Kind mit dem Alphabet und anderem Wissen von der Welt befasst wird, sollte es lernen, was die Seele ist, was Wahrheit und Liebe sind, welche Kräfte in der Seele schlummern. Wesentlicher Teil der Bildung müsste sein, dass das Kind unterwiesen wird, wie man im Lebenskampf Hass durch Liebe, Unwahrheit durch Wahrheit, Gewalt durch eigenes Leiden besiegt«.

Ich danke sehr für Ihre Aufmerksamkeit!

Die Dankbarkeit liegt wirklich ganz und gar bei mir. Sie kennen meine Situation. In der katholischen Kirche hätte ich heute Abend über gar nichts reden dürfen. Dass Sie mich einladen, der ich kein Lehrer bin und gleich den Offenbarungseid auch geleistet habe, von der Schute aus eigener Praxis kaum etwas zu verstehen, gleichwohl von der Tiefenpsychologie einen Abend lang zu Ihnen reden zu dürfen, das ist für mich selbst ein ganz großes Geschenk. Und wenn ich denken darf, aufgrund Ihres Beifalls, es sei für Sie das eine oder andere dabei herumgekommen, wäre ich sehr glücklich.

SI NRW 3/ 1996