

Schulbegleitforschung • *Projekt Nr. 17*

„Integrative Ansätze
der Humanistischen und
Psychoanalytischen Pädagogik
in der Schule “

Abschlußbericht

Dezember 1996

Hedwig Ortmann,
Ulrike Becker, Jörg Ehrenforth, Renate Haack-Wegner, Sigrid Sander

Schulbegleitforschung • *Projekt Nr. 17*

„Integrative Ansätze
der Humanistischen und
Psychoanalytischen Pädagogik
in der Schule “

Abschlußbericht

Dezember 1996

Hedwig Ortmann,
Ulrike Becker, Jörg Ehrenforth, Renate Haack-Wegner, Sigrid Sander

Abstract

Mit Hilfe unserer verschiedenen Ansätze (Gestalt-, Psychodrama-, Psychoanalytische Pädagogik) haben wir selbstreflexives und prozeßhaftes Lernen in unserem Forschungsprozeß realisiert und den Bezug zu einer noch *weiter* zu entwickelnden „Subjekt-Didaktik“ hergestellt. Wir haben dabei erkannt, daß eine solche Form der Didaktik auf einer Grundhaltung beruht, in der es auf Prozeßorientierung, Ganzheitlichkeit und situatives sowie empathisches Gewahrsein ankommt.

Im Hauptteil des Endberichts stellen wir vier Ausschnitte aus unserer dreijährigen Projektarbeit vor. **Im ersten Beitrag (Teil A)** wird beschrieben, wie wir mit einer Konfliktsituation aus dem Schulunterricht umgegangen sind: Unsere verschiedenen Ansätze eint, daß wir den Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Selbstreflexivität einen hohen Stellenwert im pädagogischen Tätigkeitsfeld einräumen.

Im zweiten Beitrag (Teil B) stellt sich die Frage neu, was in unserem Forschungszusammenhang *Evaluation* (von Lat. *valere* = stark sein, wert sein) sei. Es wird ein methodisch reflektiertes Angebot gemacht, auch Evaluation auf der Ebene subjektiver Aussage zu verorten. Es kommt dann zu subjektiven, d. h. "bezeugenden" Daten, die die Grundlage einer prüfenden Wertschätzung der geleisteten Arbeit bilden. Diese Subjektivität hat nichts mit der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs, daß etwas "bloß subjektiv" sei, zu tun, sondern folgt der erkenntnistheoretischen Tradition der Subjektphilosophie.

Im dritten Beitrag (Teil C) geht es um Beschreibung und Reflexion einer Sitzung unserer Forschungsgruppe, die sich dort mit dem Thema befaßte: „Wie sehen Anspruch und Wirklichkeit bezogen auf Unterricht, Lehrerrolle und Schülerreaktionen aus?“ Anhand einer typischen Unterrichtssituation aus dem Schulalltag der Autorin wird dargelegt, wie wir - ausgehend von der Frustration eines nicht einhaltbaren Planes - die Situation in vier Phasen kreativ-lösend gestaltet haben.

Im vierten Beitrag (Teil D) werden zwei Schulsituationen, die wir in Rollenspielen *be-handelt* haben, reflektiert, analysiert und auf den Schulalltag transferiert: eine „Elternkonferenz“ und eine „LehrerInnenkonferenz“. In einem für unsere Forschungspraxis typischen Dreierschritt der Auswertung von eingebrachten Problemsituationen läßt sich nachvollziehen, *wie* die eigene Person in oft unbewußten und nach außen hin festgelegten Rollenzuweisungen das aktuelle Geschehen beeinflusst und welche *selbstreflexiven* Prozesse aus dieser Starrheit herausführen.

Mitglieder der Forschungsgruppe waren:

Prof. Dr. Hedwig Ortman (Projektleitung), Ulrike Becker (Sprecherin), Jörg Ehrenforth, Bettina Felden-Funke (im 1. Projektjahr), Dr. Renate Haack-Wegner, Sigrid Sander (im 3. Projektjahr), Karin Voigt-Berner

Inhalt

	Seite
Vorwort: Forschen ist menschlich	1
Erntezeit I	5
Einleitung: Die eigene Praxis erforschen	6
 Ausschnitte aus unserer Arbeit:	
 A Geschichte einer Falldarstellung	
1. Umgang mit einer unterrichtlichen Konfliktsituation	19
1.1 Vorbemerkung	19
1.2 Ein Fallbeispiel: ein schulischer Konflikt	20
2. Erster Versuch einer Integration von Ansätzen Humanistischer und Psychoanalytischer Pädagogik anhand des Fallbeispiels	24
2.1 Erster Schritt: Darstellung des Konflikts aus der Sicht der betroffenen Lehrerin	24
2.2 Zweiter Schritt: Psychodramatisches Rollenspiel	25
2.2.1 Erste Szene	27
2.2.2 Zweite Szene	28
2.2.3 Dritte Szene	29
2.3 Dritter Schritt: Versuch eines erweiterten Verständnisses des Konflikts durch Reflexion und Theorie	30

	Seite
2.3.1 Der Konflikt aus der nachempfundenen Sicht eines Schülers	31
2.3.2 Der Konflikt - gesehen aus sozialpsychologischer Sicht	33
2.3.3 Der Konflikt - gesehen aus Sicht der Sozialisationsforschung	35
2.3.4 Der Konflikt - gesehen vom Ansatz des "szenischen Verstehens" her	37
2.3.5 Gedanken zur Übertragbarkeit des "szenischen Verstehens" auf die Schule	39
3. Erste Schlußfolgerungen für eine Integrative Pädagogik	45
3.1 Gestaltpädagogik als möglicher Weg?	47
3.2 Nachbemerkung	49

B Miteinander sprechen - Eine Form der Evaluation

4. Selbstbildungsprozeß als Evaluation	51
4.1 Vorbemerkung	51
4.2 Das methodische Arrangement	52
4.3 Zur ersten Frage: Wie habe ich mich in und durch diesen Forschungsprozeß verändert?	53
4.3.1 Ein veränderter Begriff von Forschung	53
4.3.2 Die Synergie der Gruppe	54
4.3.3 Eine neue Sicherheit	56
4.4 Zur zweiten Frage: Wie erfahre ich von anderen, daß ich mich verändert habe, d.h. wie reagieren Menschen aus meiner Umgebung auf meine Veränderung?	58
4.5 Zur dritten Frage: Wofür bin ich dankbar?	63
4.6 Nachbemerkung	66

C "Am 7.12.95 kam alles ganz anders als gedacht ..."

5.	Rollenspiel - Betrachtung von Außen - Reflexion - Rituale	
	Ein neuer Schritt	69
5.1	Phase I	69
5.2	Phase II	70
5.3	Phase III	72
5.4	Phase IV	74

D Bericht und Auswertung zum Rollenspiel "Schule"

6.	Wir spielen Schule	79
6.1	Vorbemerkung	79
6.2	Zur Methode "Wir spielen Schule"	80
6.3	Zum Inhalt und Ablauf der Szenen	83
6.4	Der Dreierschritt in der Darstellung der Auswertungen	86
6.4.1	Auswertungen der ersten Situation: die Elternkonferenz	86
6.4.2	Zwischenbilanz	99
6.4.3	Auswertungen der zweiten Situation: die LehrerInnenkonferenz	101
6.4.4	Zwischenbilanz	114
6.5	Schlußbemerkung	115

	Ein kurzes Nachwort und Kontaktadressen	117
--	--	------------

	Literatur	120
--	------------------------	------------

Vorwort: Forschen ist menschlich

Forschen ist die menschliche Art zu lernen und das Forschen ist ein existentielles Bedürfnis des Menschen. Der Mensch lebt forschend und erforschend in seiner Welt. Das wissen und akzeptieren alle, die als Eltern, Erzieherinnen, Grundschullehrer und -lehrerinnen mit Kindern zu tun haben. Später wird das anders: Den größeren Kindern wird eine Zähmung ihres Forscherdrangs abverlangt und oft eine Lähmung erreicht. Sie lernen dann nur noch, was andere erforscht haben. Und die Erwachsenen betrachten Forschung schließlich als etwas, das von Experten ausgeführt wird und dessen Ergebnisse ihnen als Informationen und Daten über ihre Welt verfügbar werden. Viele von ihnen halten dann nur das für bedeutsam, d. h. für sicheres und gesichertes Wissen, was wissenschaftlich erforscht wurde. Selbstreflexive Fragen aber - einst im Zentrum einer emanzipatorischen Pädagogik stehend - tauchen nicht mehr auf und sind keine Grundlage forschenden Lebens mehr: Was halte ich von meinem eigenen Leben, meinen eigenen Fähigkeiten zum Forschen und von den Menschen, die mir anvertraut sind? Muß ich es auch von Forschern durchforschen lassen, um ihm Sinn und Bedeutung zu geben oder finde ich zu meiner eigenen Forschungskompetenz zurück und eigne mir mein Leben forschend und erforschend an?

Eine Antwort der Gruppe, deren Arbeit hier dokumentiert wird, lautet: Wir kehren zurück zu unserem eigenen Bedürfnis nach Forschung und Erforschung unserer eigenen Welt. Wir beziehen uns dabei auf die Welt unserer beruflichen Tätigkeit als Lehrende in der Schule und in der Universität. Wir wollen besser verstehen können, was unsere Tätigkeit auszeichnet und wir wollen neue Wege erproben, um Auseinanderstrebendes und Zersplittertes zu einer Ganzheit zusammenzubringen, d. h. zu *integrieren*. Unsere Forschung dient also sowohl der Stärkung einer Vision von integrativer Pädagogik als auch der Erkundung von Möglichkeiten, diese Vision in der eigenen Praxis des Lehrens und Lernens zu konkretisieren. Dabei kommt uns zu Hilfe, daß wir mit den Konzepten Humanistischer und Psychoanalytischer Pädagogik vertraut sind

und die darin liegenden Möglichkeiten für diese Aufgaben nutzbar machen konnten. Wir haben uns von der Einsicht leiten lassen, daß *Bekanntes* (unsere bisherige Praxis) noch nicht auch schon *Erkanntes* ist, sondern daß ein forschendes Bemühen neue Aspekte des Vertrauten erschließt.

Um dieses in eine Forschungsmethodologie übersetzen zu können, waren wir gezwungen, eine eigene Vorgehensweise zu entwickeln. Das geschah durch die Entwicklung von Kommunikationsstrukturen, die auf eine Einbeziehung und zugleich Entwicklung und Erprobung unserer je eigenen Subjektivität zielen. Subjektiv zu sein bedeutet in diesem Zusammenhang nicht eine Minderung von Glaubwürdigkeit und der Geltung unserer Aussagen, sondern die Versöhnung mit unserem eigenen Selbst und dessen Bedürfnis nach Forschung. Deshalb betrachten wir diese Forschung zugleich als einen umfassenden Selbst-Bildungsprozeß, der eine entwickelte Subjektivität fördert und uns als pädagogisch handelnde Subjekte mehr Freiheit eines selbstbestimmten Handelns gewährt.

So kamen wir zu einigen grundlegenden Aussagen über die heutigen Chancen von Bildung im Sinne der Subjektwerdung in den Bildungsinstitutionen. Wir erkannten zunächst, daß mit dem verschwindenden Interesse von Schülerinnen und Schülern (und auch von Studentinnen und Studenten) am Forschen auch das Interesse am Lernen im Sinne einer Aneignung der Welt verschwindet. Persönliche Freiheit und damit schöpferisches Engagement für die eigenen Belange hängen aber eng mit der Fähigkeit und Möglichkeit zu forschen zusammen. Die mit einem fertigen und abgelösten Wissen geistig fehlernährten Menschen werden zu abhängigen Konsumenten, die nach einem Versorgtwerden rufen. Sie werden in der Schule bzw. in der Universität nicht in ihren Fähigkeiten gefördert, sondern daran gehindert, ihre Freiheit zu erkennen und zu leben und damit Initiative zur Gestaltung ihres Lebens zu entwickeln.

Deshalb erschien es uns Lernenden notwendig, im eigenen Forschungsprozeß Forschen und Lernen wieder eng miteinander zu verknüpfen und forschendes Lernen sowie lernendes Forschen zu praktizieren.

Auf diesem Hintergrund haben wir uns gefragt: Wie können wir die uns persönlich gegebenen menschlichen Kräfte wieder in die eigene Verantwortung nehmen und das erforschen, was uns zur Zeit als Problem unter den Nägeln brennt? Wie können wir forschend uns die eigene Praxis als Teil unseres persönlichen Lebens aneignen und unseren Einsichten in Freiheit und Verantwortung entsprechend gestalten?

Wir kamen zu der Antwort, daß wir selbst es sind, d. h. unsere eigene enteignete subjektive Menschlichkeit, die uns im Kontext unserer beruflichen Arbeit interessiert: Wie können wir - so fragten wir uns - wieder zu lebendigen, selbstvertrauenden und warmherzigen Menschen werden, die das Lehren als eine hohe und schöne Kunst betrachten?

So kamen wir auf den Weg einer Forschung, die Selbsterforschung ist und die den Weisen aller Kontinente als der ehrwürdigste und zugleich schwierigste, aber auch wirksamste Weg des Lernens gilt: *Erkenne Dich selbst!* (Sokrates).

Das ist vielleicht sogar - wie kritische Spötter unterstellen - auch Nabelschau. Aber der eigene Nabel kann ja durchaus als tiefsinniges Symbol verstanden werden, als „Mitte“ der Welt, von der her das eigene Selbst „regiert“ werden kann. Uns kam es darauf an, zu uns selbst, d. h. zu unserem Selbst zu kommen und von hier aus das uns Mögliche und das gesellschaftlich Notwendige neu zueinander in Beziehung zu setzen. Unser „Ergebnis“ ist eine *Veränderung* des Blickwinkels. Diese aber resultiert aus einer veränderten Haltung: zu uns *und zur Welt*.

ERNTENZEIT I

*Freude, weil die Ernte naht
Auch Angst und Trauer
melden sich als Boten
einer ungewissen Zeit.*

*Angst war gut verborgen
im heiter arbeitsamen Sommer.
Doch jetzt naht die Frage:
war dein Gärtnern weise und geschickt?*

*Trauer stellt sich ein,
wenn am Ende
langsam reifender Entwicklung
ernten - trennen heißt.*

*Ernte ist Verlust auch
eines aufgewachsenen Jahres;
Ernte ist das Eingeständnis,
daß ein Winter kommen wird.*

(Hedwig Ortmann, Febr. 1996)

Einleitung: Die eigene Praxis erforschen

Nach drei Jahren Arbeit geht es nun darum, einen Eindruck über unsere Ergebnisse zu vermitteln, unsere 'Ernte' auch nach außen erfahrbar zu machen. Das fordert uns heraus, fällt uns schwer und ist mit der Sorge verbunden, unser selbstreflexives, prozeßhaftes, dialogisches und szenisches Arbeiten auch angemessen (d.h. in dieser verschriftlichten Vermittlungsweise) darstellen zu können. Dazu kommt der Anspruch, das, was wir als Forschergruppe auf unserem eigenen Feld untersucht haben, auf die Schule zu übertragen. Hier stehen wir eher am Anfang statt am Ende unserer Arbeit. Die Schwierigkeit ist aber nicht nur ein zeitliches Problem, sondern auch ein inhaltliches. Wir fragen uns:

Wie können wir erreichen, daß unsere exemplarisch ausgewählten Situations- und Inszenierungsdarstellungen (z.B. Rituale, Übungen, Rollenspiele, Arbeit mit kreativen Materialien) nicht als Rezepte oder als bloßes methodisches Instrumentarium verstanden werden? Sie stellen Möglichkeiten eines forschenden Lernens dar, die nicht vom spezifischen Thema, dem konkreten Prozeß und einer bestimmten pädagogischen Haltung samt ihres Theoriehintergrundes losgelöst werden können.

Wie können wir erreichen, daß wir unsere pädagogisch-humanistischen Grundhaltungen, die wir im gemeinsamen Forschungsprozeß während der drei Jahre in der Gruppe erlebt, reflektiert und umgesetzt haben, also mit denen wir im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes geforscht haben, in diesem Abschlußbericht verdeutlichen, ohne diese der zu großen Beliebigkeit, dem Alltagswissen bzw. der zu genauen Spezialisierung und Theoretisierung auszusetzen? Kernpunkte dieser Grundhaltung sind z.B. die genauere Wahrnehmung von innerer und äußerer Realität, Selbstreflexion und Szenisches Verstehen, die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln, in Kontakt sein mit sich und seinen Gefühlen und mit den anderen, sich und den anderen Raum und Zeit geben,

offene Lernprozesse wagen, Widerstände durcharbeiten und fruchtbares Umgehen mit Krisen.

Wie können wir erreichen, daß bei aller Distanz und Verallgemeinerung die wesentlichen Elemente unseres Ansatzes, nämlich die persönliche Nähe und die situative Konkretheit, die bei einem subjektiven Lernen wie dem unseren, immer gegeben sind, verdeutlicht werden?

Wie können wir dieses Erleben in einer sprachlich sinnvollen Weise ausdrücken? Wir machten die Erfahrung, daß die von uns erfahrbare Qualität in dem Moment wieder zu verschwinden schien, in dem wir die eigenen Erfahrungen mit Hilfe von wissenschaftlicher Systematik zu erfassen und zu beschreiben versuchten. Gehorchten wir dem Anspruch eines systematischen und beweisführenden Denkens und seiner begrifflichen Sprache, dann war plötzlich das Lebendige draußen. Das akademische Überich mit seinen strikten Normen tilgte gerade jene Spuren, die uns wichtig geworden waren: Empathie, Begeisterung und Faszination, Wachstum und Gefühle, mit deren Hilfe Wert und Qualität von Prozessen erfahrbar wurden. Auf der Suche nach einem Ausweg aus diesem Dilemma fanden wir auch zu Formulierungen in Gedichtformen, von denen wir in diesem Abschlußbericht einige aufnehmen möchten.

Wie können wir andererseits aber bei einer lebendigen szenischen Darstellung erreichen, daß wir die einzelnen Mitglieder der Schulbegeitforschungsgruppe nicht 'bloßstellen', d.h. zum Fall machen und damit mißbrauchen?

Wie können wir mit dem Risiko umgehen, auch unsere Krisensituationen in Kürze zu dokumentieren und dabei trotzdem eine Form zu finden, die weder zur Entwertung noch zur Idealisierung der Gruppe beiträgt, sondern Schwierigkeiten und Chancen eines solchen Prozesses gleichermaßen gerecht wird?

Diese Schwierigkeiten betreffen uns als Personen in unserer Arbeit in der Schulbegleitforschung, aber es gilt ja auch, die Situation der KollegInnen an den Schulen wahrzunehmen:

Wie können wir es wagen, gerade in einer sich verschärfenden äußeren Schulrealität einen Ansatz hineinzutragen, der ganz persönliche innere Umorientierungen in den Mittelpunkt stellt, der Zeit und Raum für das Wahrnehmen und das Ernstnehmen des Individuums betont, wenn die schulpolitischen Eingriffe in genau die andere Richtung zielen?

Wie können wir unsere Erkenntnisse für die Schulpraxis so darstellen, daß diese auf die dort unter anderen Bedingungen arbeitenden Lehrer und Lehrerinnen nicht entmutigend oder gar entwertend wirken oder daß sie Angst machen und Widerstand hervorrufen gegen eine weitere Belastung, sondern daß sie stattdessen als hilfreich und ermutigend aufgenommen werden können?

Mehr Fragen als Antworten! Auch dieses ist vielleicht nicht typisch für die Präsentation von Forschungsergebnissen. Es ist aber typisch für unsere Arbeit, die offene, prozessuale Momente und Beziehungsmomente in den Vordergrund stellt.

Dieses Vorgehen ist nicht zufällig das zentrale Element unseres Forschungsvorgehens, sondern entspricht einem qualitativen Forschungsansatz, der Humanistische Pädagogik (z.B. Gestaltpädagogik, Psychodramapädagogik) und Psychoanalytische Pädagogik zu vereinen versucht. Qualitativ zu forschen bedeutet hier, sich sinngehend, deutend - (tiefen)hermeneutisch - der (schulischen) Realität anzunähern und die (reflektierte) Subjektivität der ForscherInnen als zentrales Element zu nutzen. Dabei wird nicht nur das Erforschte reflektiert, sondern es gilt auch, den Forschungsprozeß selbst als einen Prozeß grenzüberschreitender Erfahrungsarbeit zu erkennen und zu reflektieren. Mit einem solchen Forschungsansatz läßt sich etwas Gemeinsames, etwas Typisches herausfiltern, was als Ergebnis dann auch formuliert und verallgemeinert werden kann.

Der Fokus unserer Forschung ist die Schule und damit auch die Lehrerbildung und -weiterbildung. Das Ziel ist eine neue, andere pädagogische Haltung zugleich zu entwickeln und zu erforschen. Damit ist eine Haltung gemeint, die ein verändertes, humaneres Lernen und Lehren ermöglicht. Das Forschungsfeld, auf dem diese Erkenntnisse gewonnen wurden, war unser systemisch organisierter Forschungsprozeß in der Gruppe selbst. Eine solche Forschungsarbeit verlangt von den Forschenden zweierlei: sich auf einen Prozeß der permanenten Reflexion des eigenen Handelns sowohl auf der Ebene der gesellschaftlich - schulisch - pädagogischen Erfahrung als auch auf der Ebene der eigenen Entwicklung als Person einzulassen. Auf diese Weise wurden wir Forschungssubjekte und Forschungsobjekte in einem, und auf diese Weise hieß es stets mit mehreren Realitätsebenen umzugehen und sich auf sie in unterschiedlicher Weise zu beziehen.

Ebene I:

Das ist die primäre Erfahrungsebene unserer jeweiligen pädagogischen Praxis in Schule, WIS und Universität. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage unserer Arbeit auf Ebene II. Sie bringen wir als Problem - und Fragestellungen in unsere gemeinsamen Forschungssitzungen ein. Zugleich verändern wir diese Praxis durch die auf Ebene II, der eigentlichen Forschungsebene, gemachten Erkenntnisse und erworbenen oder entwickelten Fähigkeiten. Und wir freuen uns darüber, wenn eine Schülerin oder ein Student unseren eigenen Veränderungsprozeß an unserer veränderten Praxis erkennt und ausspricht. Wenn wir uns dieses - oft mit Begeisterung! - gegenseitig mitteilen, stimulieren wir zugleich unsere Arbeit auf Ebene II. Ebenso ist unser Scheitern und unser Unvermögen ein Anlaß zu Reflexion und Erkenntnissuche. Wir versuchen, auf die >Fehler< zu achten und sie als treibende, erkenntnistiftende Momente anzunehmen und sie so als dem Prozeß dienliche Momente zu betrachten.

Ebene II:

Das ist die Ebene unseres eigentlichen Forschungsprozesses, da wir ihn als einen Erkenntnisprozeß begreifen, den wir miteinander durchlaufen. Auf dieser

Ebene geht es um die Gestaltung unserer Arbeitstreffen, in erster Linie also um die Gestaltung unserer Kommunikation miteinander. In dem Maße, wie wir miteinander und voneinander lernen, kommen wir zu Erkenntnissen hinsichtlich neuer Lehr- und Lernformen. Und wir erfassen zugleich etwas über die Qualität dieser Prozesse und deren Anforderungen an uns wie z.B. Offenheit, Loslassen, Interesse, Wachheit, Empfindungsfähigkeit, kommunikative Kompetenz und vor allem immer wieder Kontaktfähigkeit. Wir entwickeln dabei auch ein Gespür für die mehr unbewußt verlaufenden Gruppenprozesse. Diese zeigten sich uns in bestimmten Widerstandsphänomenen wie Spaltungstendenzen, Hemmungen und Vermeidungen, Idealisierungen und Entwertungen. Diese reflexiv und selbstreflexiv gemeinsam zu bearbeiten und als fruchtbares Moment des Erkenntnisprozesses zu begreifen, war ein (z. T. schmerzhafter) Teil unsere Forschungsarbeit auf dieser Ebene. Es geht in unserer Arbeit auch um die vermeintlich nur destruktive Seite, um das Abgewehrte und das Verdrängte, die den Gestaltungsprozeß hemmen.

Die Angst vor dem Unbekannten, die Tiefe des Schmerzes und vor allem auch das in der Forschungspraxis vorherrschende negierende Umgehen der damit verbundenen Gefühle - insbesondere Wut und Scham - erschwerten es den meisten von uns zunächst, diese zum Ausdruck zu bringen und in einem Konflikt in konstruktiver Weise zu erleben. In unserem Gruppenprozeß wurde dieses aber immer wieder zum Thema. Konflikte konnten deshalb bearbeitet und zu einem fruchtbaren Erkenntnismoment werden. Als Beispiel mag eine Sitzung gelten, in der wir Störungen ansprachen, die die Arbeit in der Gruppe angingen:

Wir machten dazu in ritualisierter Form einen Austausch, der sich 'Hühnchen rupfen' nennt. Dabei sagt jeder aus der Runde, was er gegen eine bestimmte Person aus der Gruppe im Moment einzuwenden hat.

Auf diese Weise können Kontakthindernisse, Irritationen, bisher nicht thematisierte Konflikte und erlittene Kränkungen ausgesprochen werden. Die Gruppe bearbeitet dann gemeinsam diese 'Störungen', wobei auch die eigenen Ver-

strickungen, die eigenen blinden Flecken im Zusammenhang mit dieser Situation erfahrbar werden.

Eine weitere Übung sah dann so aus, daß sich die beiden Konfliktpartner gegenübermaßen - jeder in seinem Feld - mit einer Anzahl Kissen, die die jeweiligen Ressentiments, ungeklärten Gefühle usw. präsentierten. Jeder mußte für sich auswählen, wieviele Kissen er brauchte und wo diese Kissen in bezug auf den Partner angeordnet werden sollten. In einem stummen Austausch zwischen den beiden wurden dann Kissen beiseite geräumt oder anders plaziert, je nach dem Stand des jeweiligen (inneren) Einigungsprozesses. Nach dem Ende dieser Übung tauschten wir uns über unser Gefühle und Gedanken während des Prozesses aus.

Ein solches Umgehen mit Konflikten ermöglicht nach der Klärungsphase die Erfahrung, mit den gegenseitig erfahrenen Verletzungen und dem Widerstand gegen Versöhnung aktiv umzugehen, d.h. diese Momente zunächst in sinnlich symbolischer Weise darzustellen, um sie dann in einer gemeinsamen interaktiven Szene, soweit wie es jedem möglich ist, abzubauen. Damit blieben wir nicht im Konflikt fixiert und vom Wiederholungszwang bedroht, so daß wieder Raum und Zeit für neue Bearbeitungsthemen gewonnen waren und zugleich die Gruppe gestärkt wurde.

Diese stärkenden Anteile haben in unserer gemeinsamen Arbeit immer eine wichtige Rolle gespielt. Wir haben uns bewußt Zeit genommen und Formen gefunden, uns gegenseitig Anerkennung zu geben. Ein Ritual, solches auszudrücken, sah so aus, daß wir uns reihum mitteilten, was wir aneinander schätzen, wofür wir uns beieinander bedanken.

Ebenso führte das Erfahren von Grenzen (eigene und durch das gesellschaftliche System gesetzte) und von Scheitern zu oft schmerzlichen, aber nötigen Anstößen, um in Kontakt mit sich und der (schulischen, universitären) Realität zu bleiben. So machten wir die Erfahrung, daß unserer Gruppe durch das Weggehen eines Mitgliedes ihre Einwirkungsgrenzen zu spüren bekam. Wir

hatten plötzlich die Themen Ohnmacht, Trennung und Neuorientierung zu bewältigen. Wir mußten also Veränderungsprozesse mit der dazu gehörenden Psychodynamik so zu verarbeiten versuchen, daß sie zu einem affektiven und kognitiven Erkenntnisgewinn führen konnten. Das Gelingen lag uns um so mehr am Herzen aus dem Wissen heraus, daß diese Themen Schlüsselthemen in den Institutionen Schule und Universität sind.

So erschufen (z.B. über bestimmte (Körper-) Übungen, Rollenspiele oder kreative Mal- und Gestaltungsaufgaben) und erfuhren wir eine eigene Forschungspraxis. So organisierten wir uns gezielt neue gemeinsame Forschungswelten oder analysierten erlebte Lernprozesse und kamen so zu einem lernenden Forschen.

Dabei wurde uns u.a. die Bedeutung zweier Momente bewußt, nämlich die der Zeit und die des Raumes. Beides in der Regel wenig beachtete oder explizit erforschte Strukturen, die jedoch für Schule eine wesentliche Rolle spielen:

Die **Zeit** ist zu einem gängigen und zugleich paradoxen schulischen Struktur- und Ordnungsfaktor geworden. So bestand das Interesse dieser Forschungsgruppe darin, anders mit der uns gegebenen Zeit umzugehen, Neues zu wagen, indem wir Zeit nicht nur als quantitatives Moment, als Uhrenzeit verstehen, sondern ihren qualitativen Aspekt in den Vordergrund bringen, d.h. erfüllte Zeit zu erfahren. Das erlebten wir, indem wir scheinbar das Gegenteil taten, nämlich Zeit verknappten. Wir teilten uns eine bestimmte kurze und gleich bemessene Zeit zu, in der jede(r) von uns sich äußern konnte (in unserer Form des kreisprozessualen Vorgehens), in der sich jede(r) auf das Wesentliche der Mitteilung konzentrierte, während die anderen zuhörten. Es zeigte sich, daß jede(r) dann das Geschehen mit einer wachen Wahrnehmung verfolgte und sich lebendig, zentriert, 'bei der Sache' und im Gewahrsein der Zeit erlebte. Dies bringt (trotz zeitlicher Verknappung) eine Intensivierung des Zeiterlebens, also eine qualitative Veränderung, die von jedem einzelnen als wohltuend und zufriedenstellend empfunden wird.

Auch die Bedeutung unseres **Raumes**, seiner Ausgestaltung zu einem Ort, wo wirklicher Austausch und nicht bloße 'Diskussion' (lat. Auseinanderschlagung), wo Kontakt und nicht Konkurrenz stattfanden, wurde uns als qualitatives Moment sehr bewußt. Auch hier haben wir etwas Neues, etwas anderes geschaffen bzw. konnten bei unserem ersten Jahr auf einen bereits in diesem Sinne gestalteten Raum zurückgreifen. Ähnlich wie mit der 'erfüllten' Zeit hat uns dieser 'belebte' Ort für unsere Arbeit gut getan, weil wir mehr daran hatten als nur einen beliebigen Platz für unsere Forschungssitzungen.

Alle diese Erfahrungen, reflexiv und selbstreflexiv ausdifferenziert, stellten Facetten unserer Forschungsarbeit dar, affektives und kognitives Geschehen in seiner Gesamtheit wahrzunehmen.

Für einen solchen - oft schwierigen - Weg ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und das theoretische und methodische Instrumentarium für eine Selbst- und Fremdwahrnehmung notwendig. Unsere jeweilige Vorbildung im Rahmen einer Humanistischen oder Psychoanalytischen Psychologie und Pädagogik hatten uns gerade diese Methoden und ein Interesse an persönlichem Involviertsein schon an die Hand gegeben. Was eventuell als Hindernis oder Hemmung aufgefaßt werden konnte, stellte sich in unserem Zusammenhang als Möglichkeit zu einem kreativen Prozeß heraus: unsere Herkunft aus diesen verschiedenen Richtungen. Durch das gegenseitige Anhören und Austauschen verschiedener Sichtweisen konnte für uns die Verschiedenartigkeit der Zugänge deutlich werden. Da aber jede konkurrierende Bewertung (weitestgehend) ausblieb - es also keine Beurteilung hinsichtlich der Güte des gestalttheoretischen oder des psychoanalytischen, systemischen oder psychodramatischen Standpunktes gab - konnten wir uns auf die strukturellen Unterschiede konzentrieren und in der Vielfalt der Strukturen eine eigene Qualität erkennen. Der so verstandene Forschungsprozeß führt also eine Vielfalt und Diversität von Erfahrungen, Berichten, Beschreibungen und Reflexionen zusammen und vernetzt sie zu einem neuen System von Einsichten und Erkenntnissen.

Ebene III:

Hier nehmen wir die Aufgabe wahr, das von uns Erarbeitete (Erkannte) an andere zu vermitteln. Wir suchten eine Form der Präsentation und eine Sprache, die das Erfahrene und Ausprobierte benennbar und mitteilbar macht. Hierher gehörten die verschiedenen Präsentationen im Rahmen der Schulbegleitforschung.

Auch Artikel und Kongreßberichte über unsere Forschung gehören zur Arbeit auf dieser Ebene. Und nicht zuletzt stellt diese Abschlußdarstellung einen solchen Vermittlungsversuch dar, der im Schlußteil die Weiterarbeits- und Umsetzungsmöglichkeiten näher ausführen wird.

Als eine Möglichkeit, an unserem Forschungsprozeß teilzuhaben und die uns wichtigen Grundhaltungen exemplarisch zu erfahren, möchten wir in den folgenden Teilen dieses Abschlußberichtes Ausschnitte aus unserer Arbeit darstellen.



Ausschnitte aus unserer Arbeit

A Geschichte einer Falldarstellung

1. Umgang mit einer unterrichtlichen Konfliktsituation

1.1 Vorbemerkung

In unserem Schulbegleitforschungsprojekt „Integrative Ansätze der Humanistischen und Psychoanalytischen Pädagogik in der Schule“ sind wir im letzten Abschnitt unserer gemeinsamen Arbeit: der „Erntephase“, in der wir das Erarbeitete im Abschlußbericht dokumentieren und somit anderen LehrerInnen und ForscherInnen zur Verfügung stellen wollen.

Wir hatten uns entschieden, anhand von ausgewählten Szenen und Situationen Ausschnitte aus dieser dreijährigen Zusammenarbeit zu zeigen. Eine grobe Gliederung war erstellt, jede/r aus unserem Team hatte die Verantwortung für die Ausarbeitung eines Textteils übernommen. Als Redakteurin dieses Textes bin ich für die Darstellung einiger Sitzungen zuständig, in denen wir es mit einer unterrichtlichen Konfliktsituation zu tun hatten.

In unserem Forschungsprozeß bewegten wir uns auf *drei Ebenen der Realität*¹ Im folgenden möchte ich einige Stationen dieses Prozesses beschreiben. Ich gehe aus von dem Fallbeispiel (Ebene I), der primären Erfahrungsebene in unserer jeweiligen pädagogischen Praxis in Schule und Universität, der *Ebene des Vergangenen*. Dabei beschreibe ich unter Verwendung meiner Protokollnotizen und der ausführlichen Arbeitsjournaleinträge, die wir individuell im Anschluß an die konkrete Fallbearbeitung erstellt haben (Ebene II), wie wir unter Berücksichtigung unserer pädagogischen Ansätze mit dieser Situation umgegangen sind.

Diese *Ebene des Hier und Jetzt* umfaßt den eigentlichen Forschungsprozeß in unserer Gruppe, vornehmlich die Gestaltung unserer Kommunikation und unseres Erkenntnisgewinns hinsichtlich neuer Lehr- und Lernformen. Meine hierbei eingefügten Reflexionen zu diesem damaligen Bearbeitungsprozeß als

¹ Diese wurden von der Projektleiterin Hedwig Ortmann auf dem ersten Forum SBF am 7.7.94 vorgestellt; sie werden ausführlich erläutert in unserem Zwischenbericht (BECKER 1995, S. 45).

Gruppe und meinem jetzigen als verantwortliche Redakteurin stellen eine Art *Zwischenebene* zwischen den genannten Ebenen und der Ebene III dar. (In letzterer wollen wir das von uns Erarbeitete und Erkannte in Sprache fassen und an andere vermitteln: *Ebene des Zukünftigen*.) In diese subjektive Zwischenebene fließen auch Gedanken ein, wie mir beim Bearbeiten eines alten Konflikts zumute ist und welche Aspekte mir auf einmal auffallen, über die wir damals nicht gesprochen hatten.

Die vorliegende Textfassung wäre demnach auf Ebene III angesiedelt.

1.2 Ein Fallbeispiel: ein schulischer Konflikt

Zu Beginn unserer Projektsitzungen tauschten wir uns - kreisprozessuales Vorgehen mit vorher verabredeter Sprechzeit pro TeilnehmerIn - über das aus, was bei jede/r momentan als Denk- und Fühlfigur, gerade auch im Hinblick auf unser gemeinsames Forschungsthema, im Vordergrund stand. Aus diesen Mitteilungen ergab sich die weitere Struktur der Arbeit, die Tagesordnung.

In einer Sitzung im ersten halben Jahr unserer dreijährigen Forschungspraxis stellten wir ein Fallbeispiel in den Mittelpunkt unserer Arbeit. Eine Lehrerin hatte einen unterrichtlichen Konflikt geschildert, den wir als exemplarisch empfanden für die komplexe und zuweilen schwierige Tätigkeit des Lehrens: Wie kann ich adäquat meine eigenen (un-)bewußten Prozesse und diejenigen meiner SchülerInnen berücksichtigen, wenn ich doch in der Institution Schule meiner eigentlichen Hauptaufgabe: der Wissensvermittlung nachgehe bzw. nachgehen soll?

Ich gebe die Ausgangssituation im wesentlichen mit den Worten der betroffenen Lehrerin wieder², wie sie sie *nach* der betreffenden Sitzung als Arbeitsjournaleintrag niedergeschrieben hatte. Die Passagen, in denen sie uns an den damit verbundenen Gefühlen teilhaben ließ, kennzeichne ich:

² Ich verändere Namen und ggf. andere Informationen so, daß die Beteiligten aus Datenschutzgründen unerkannt bleiben können.

„Ich unterrichte in der 5. Klasse zwei Stunden Englisch-Anfangsunterricht. Die Stunden sind 40 und 45 Minuten lang, dazwischen liegt eine Große Pause.

An diesem Tag haben die SchülerInnen Spielsachen mitgebracht: ein Wortfeld zum Thema toys soll erarbeitet werden. Mir fällt auf, daß fast alle Mädchen sehr persönlich ihren Gegenstand ausgesucht haben. Ein Junge zeigt ein Kuscheltier, ein anderer hat eine Puppe mitgebracht. Einige Jungen haben nichts mitgebracht. Eine größere Anzahl von Jungen hat den in der Pause viel benutzten Tennisschläger dabei. Einige helfen dem Mangel damit ab, daß sie für unsere Sprechübungen denselben Schläger weiterreichen.

Wir üben die englischen Bezeichnungen ein, beziehen sie strukturell auf die jeweilige Person, malen dann die einzelnen Objekte ins Heft und schreiben die englischen Bezeichnungen dazu.

Zu Beginn der 2. Stunde bauen wir unter räumlichem Beengtsein einen Stuhlkreis auf. Die üblichen Turbulenzen.

Ich erkläre meine Spielidee: Wir haben einen weichen Knautschball. Wer ihn bekommen hat, der nennt, bevor er/sie ihn wieder abgibt, seinen englischen Namen. Ich erläutere meine Absicht, daß wir zunächst die Namen erinnern und wiederholen, damit diese uns später für eine weiterführende Strukturübung leichter zur Verfügung stehen.

Trotz wiederholten Eingreifens verläuft das Spiel nicht planmäßig. Schließlich spielt eine Dreiergruppe von Jungen nur noch - geschickt und getrickst - unter sich.

Ich stehe von meinem Platz im Stuhlkreis auf. Hilflos fühle ich mich, gestrandet schon am Anfang meiner Bemühungen. Ich entlade mich mit einem deutlichen <Stop!>. Mehrfach versuche ich, mit diesem Appell in die Dynamik der Jungen einzugreifen. Vergeblich. Ich stelle vorwurfsvoll und verbittert fest: <Ihr macht keinen Unterschied zwischen Pausenspiel und Unterricht!> Mein Kommentar geht ins Leere. Ich erreiche die drei nicht.

Ich spüre, wie der Druck in mir steigt. *Ich fühle mich aufgerufen, diese <Eskalation> zu beenden. Ich trete an einen der drei Schüler heran, Sven. <Gib mir den Ball, sofort!> Meine Aufforderung bewirkt nur, daß der Ball nun hinterherum weitergegeben wird. Ich fühle mich ohnmächtig bei meinen sprachlichen Appellen. Ich warte bei dem eben angesprochenen Schüler, spreche ihn erneut an, als er wieder im Ballbesitz ist. Ich versuche, den Ball zu greifen. Sven lehnt sich in seinem Widerstand nach hinten und stößt mit dem Hinterkopf an den hinter ihm stehenden Tageslichtschreiber. Er beschuldigt mich, ihn an diesen gestoßen zu haben.*

Kurzschlußartig fordere ich Sven auf, den Raum zu verlassen. Er weigert sich. Ich fasse ihn am Arm an, um den Ball aus seiner Hand zu nehmen. Es gelingt mir nicht, ziehe Sven deshalb zu mir hoch und kann den Ball greifen. Ich drehe mich zu meinem Tisch und lege den Ball dort ab. Als ich mich wieder zum Stuhlkreis umdrehe, sehe ich Sven mit ausgestreckten Armen auf mich zugehen. Er trifft mich an der Hüfte und versucht, mich mit der ganzen Kraft seines Körpers umzuschubsen.

Daraufhin fordere ich Sven auf, mit mir aus der Klasse zu gehen. Es geht mir sehr schlecht. Draußen auf dem Flur spüre ich meine Atemlosigkeit. Ich schaffe es nur zu sagen: <Denk bitte über den Unterschied von Pausenspiel, Rauferei und Spiel im Unterricht nach. Ich möchte nicht auf diese Weise einbezogen werden. Das Schubsen hat meine Grenze deutlich überschritten.>“

Diese kurze Szene hat für viele LehrerInnen Wiedererkennungswert, beschreibt sie doch eine Situation, die Gefühle der Empörung, Hilflosigkeit, ohnmächtiger Wut und Versagensängste aktualisiert. Dieser emotionale Zustand und der mit der Lehrerrolle verbundene Handlungsdruck sind zunächst wenig geeignet, die rationale kritische Analyse und Reflexion der *Unterrichtspraxis* in dieser kurzen Sequenz zu befördern.

Wird eine Unterrichtsstunde als nicht gelungen erlebt vom Lehrenden, dreht sich normalerweise das Fachgespräch unter KollegInnen um pädagogisch-

didaktische Fragen. In der Distanz fällt mir auf, daß wir in der damaligen Sitzung von einer solchen Durcharbeitung dieser Unterrichtssequenz abgesehen hatten. In meinem eigenen Arbeitsjournaleintrag finde ich einige kritische Beobachtungen, die wir jedoch nicht weiter verfolgt hatten. So hatte ich als Fachkollegin z.B. Zweifel, ob die mitgebrachten Spielsachen *integrativ* in die Gestaltung dieses Fremdsprachenunterrichts einbezogen, motivationale Aspekte sinnvoll berücksichtigt und die Schüler und Schülerinnen wirklich als KommunikationspartnerInnen ernstgenommen worden waren.

In meiner ersten Fassung dieses Textes war ich versucht, diese „Fehler“ akribisch zu analysieren und verspürte dabei ein Unwohlsein. Auf der einen Seite hatte ich den Eindruck, „den Fall“ mit allen Facetten darstellen zu müssen und so einem bestimmten Forschungsparadigma gerecht zu werden. Andererseits widerstrebte es mir, mit einer solchen scheinbar objektiven Herangehensweise die Kollegin bloßzustellen, sie „seelisch zu enteignen“³ und nachträglich zu verletzen. Dies widerspräche meiner im Laufe unserer Forschungsprojektzeit vertieften Überzeugung, wonach Humanistische Pädagogik und eine so verstandene Forschung grundsätzlich vom Ernstnehmen der Personen und deren „Fehlern“ (Prinzip der Fehlerfreundlichkeit) auszugehen habe.

Daß wir damals die bewertende pädagogisch-didaktische Analyse ausgespart hatten, erkläre ich mir auch damit, daß unsere Ansätze auf tiefere Ebenen zielen.

Wir wollten implizite Schuldzuweisungen an die LehrerIn, an die Klasse oder einzelne SchülerInnen unterlassen. Stattdessen wollten wir das selbstreflexive Moment im Hinblick auf die eigenen Dispositionen als Lehrende durch unsere Beschäftigung mit einer solchen Unterrichtssequenz erweitern und fragen:

- Was ist mein bewußter bzw. unbewußter Anteil als LehrerIn an dem Geschehen?
- Was ist der Anteil auf seiten der SchülerInnen?

³ Siehe unter Abschnitt B

■ Was ist der Anteil der Institution?

Erste Antworten auf diese Fragen versuchten wir mithilfe unserer theoretischen und praktischen Kenntnisse von Verfahren Humanistischer und Psychoanalytischer Pädagogik zu gewinnen.

2. Erster Versuch einer Integration von Ansätzen Humanistischer und Psychoanalytischer Pädagogik anhand des Fallbeispiels

2.1 Erster Schritt: Darstellung des Konfliktfalles aus der Sicht der betroffenen Lehrerin

Die betroffene Lehrerin schilderte zunächst diesen Konflikt aus ihrer Sicht, wobei die anderen SchulbegleitforscherInnen aktiv zuhörten, d.h. sie möglichst nicht unterbrachen, empathisch mitgingen und Kommentare oder Ratschläge unterließen.

Sodann versuchte sie, den geschilderten Konflikt für sich zu begreifen und sah als mögliche Ursachen oder Hintergründe:

1) Gesellschaftliche Bedingungen

Die Lehrerin versuchte hier, die Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen mit veränderten Sozialisationsbedingungen (veränderte Familienstruktur, übersteigerter Medienkonsum) und deren Folgen (restringiertes Sprachverhalten und verminderte sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit) zu erklären. Von daher wären auch ihre verbalen Appelle bei den SchülerInnen nicht angekommen.

2) Alters- und geschlechtsspezifische Bedingungen

Sie führte aus, daß insbesondere die Jungen in dieser 5. Klasse eine hohe Fähigkeit aufwiesen, auch ohne Anleitung von Lehrkräften etwas

selbständig zu organisieren und als „eingespieltes Team“ zu operieren. Dies hätten sie auch in dieser Unterrichtsstörung gezeigt.

3) Fachspezifische Bedingungen

Die Lehrerin erläuterte ihre starke Lenkung damit, daß im Anfangsunterricht es allein die Lehrkraft sei, die die zu erlernende Fremdsprache beherrsche und somit kleinschrittig vorgehen müsse.

Um den dargelegten Fall, also Verhalten und Befindlichkeit der beteiligten SchülerInnen und der Lehrerin in diesem aus einer unterrichtlichen Spielsituation entstandenen Konflikt besser verstehen und uns womöglich einer Lösung annähern zu können, wählten wir eine Methode der szenischen Re-Inszenierung: das Psychodramatische Rollenspiel. Es war ein Versuch, den Konflikt „von innen“ her zu erspüren.

2.2 Zweiter Schritt: Psychodramatisches Rollenspiel

Das aus Gruppenforschung, Rollentheorie und Theatertechniken wie Stegreifspiel entwickelte Psychodrama nach J.L. Moreno gilt als eigenständiger Ansatz in der Humanistischen Psychologie, der mit der Fähigkeit des Menschen operiert, im Spiel Rollen zu übernehmen, sich in andere hineinzusetzen und somit sein Bewußtsein für die komplexe Realität zu erweitern.

Das „psychodramatische Spiel in der unbekanntem Rolle eines anderen verläuft ... so getreu den wirklichen Lebensumständen, Verfassungen und Reaktionen dieses anderen, daß das in objektiver Unkenntnis der Verhältnisse erfolgende Handeln des Psychodramaspielers oft kaum zu begreifen ist. Das Rollen-Feedback eines jeden Mitspielers im Psychodrama, also die an das Spiel anschließende Auskunft über sein Erleben während der Darstellung eines anderen Menschen, macht so gut wie immer deutlich, daß der betreffende Spieler sich in der Rolle des anderen um so mehr als „sich selbst“ erlebt, je intensiver seine Einfühlung im Laufe des Spiels in Gang gekommen ist, und daß anderer-

seits durch dieses Fremd-Ich-Sein seine Einfühlung ständig intensiver wird“ (LEUTZ 1974, S. 17).

In der psychodramatischen Arbeit gestaltet der/die ProtagonistIn auf der Bühne mithilfe von MitspielerInnen unter Anwendung bestimmter Techniken eine ihn/sie in seinem/ihrer Alltag beschäftigende Szene. Der Prozeßverlauf wird im sogenannten Feedback besprochen, wobei Empfinden, Fühlen, Denken und Handeln der Beteiligten einbezogen sind. Im darauf folgenden „Processing“ wird in reflektorischer Distanz das gesamte Geschehen theoretisch und praxisrelevant von allen Beteiligten aufgearbeitet, um so Erkenntnisse zu gewinnen und die Komplexität der Szene zu verstehen sowie (ggf.) künftige Praxis anders zu gestalten.

Der Ansatz wird vielfältig auf pädagogische Zusammenhänge übertragen (vgl. BOSSELMANN u.a. 1993).

In unserer Schulbegleitforschungsprojektgruppe gibt es auch psychodramatische Kompetenzen. Unter der Regie eines „Spielleiters“ richteten wir die erste Szene ein und übernahmen die tragenden Rollen: der Schüler Milan, dem im mündlichen Bericht die Rolle des Anführers zufiel, der aber in der (später erfolgten) schriftlichen Fallschilderung nicht namentlich erwähnt wurde; Sven als der „Mitläufer“, dessen Name als einziger in dem Textbericht fiel; die Schülerin Laura, die stellvertretend für die Gruppe der Mädchen stand und die Lehrerin. (Eine Kollegin unseres Teams hatte an dieser Sitzung nicht teilnehmen können.)

Zwei weitere Szenen mit Rollenwechsel sollten folgen.

Im folgenden werden - unter Verwendung eines Arbeitsjournaleintrags - kurz Szenenaufbau und -verlauf skizziert und die erste Einsichten, die wir mit dem Rollenspiel gewonnen hatten, referiert. Im späteren dritten Schritt sollen die in längeren Arbeitsjournaleinträgen vertieften Erkenntnisse aus dieser Szenenabfolge ausführlich dargelegt werden.

2.2.1 Erste Szene

Aufbau der Bühne:

Wir stellten mit Stühlen die Sitzordnung im Klassenzimmer nach, wobei (x) diejenigen SchülerInnen repräsentieren, die von uns imaginiert, aber nicht rollenbesetzt wurden.

(Sven)	(x)	(Milan)
werfen den Ball hin und her		
		versucht einzugreifen: „Stop!“
(Laura)	(x)	(x) (Lehrerin)

Processing:

Milan (lässig wirkend) ist der Tonangebende, während Sven (gedrungen wirkend) der Mitläufer ist. Die Clique der Jungen spielt nach ihren eigenen Regeln, will sich von der Erwachsenen bzw. Lehrerin nichts sagen lassen. Diese ist gefordert: Sie geht auf die Jungen ein, sieht dem Spiel hilflos zu *und* lacht dabei. Die beiden Jungen empfinden dies als *Unterstützung* und spielen weiter. Laura (ruhige Seite) verschwindet im Hintergrund, gerät aus dem Blickfeld, d.h. die Lehrerin vermindert ihren Spielraum durch Verengung des Blickfeldes.

Die Rollenspielmethode ermöglichte Empathie, also uns in die beteiligten SchülerInnen und die Lehrerin hineinzusetzen und so das Verständnis dieses Konflikts zu erweitern:

- Milan langweilt sich, da er „nicht gefordert“ wird; er will „action“. Alles, was von den Erwachsenen, von der Lehrerin kommt, sind in seinen Augen nur langweilige Regeln.
- Sven, dem die Anerkennung seines Mitschülers wichtig ist, stellt sich auf dessen Seite.
- „Brave Mädchen“ wie Laura fühlen sich nicht gesehen, nicht wahrgenommen.

- Die Lehrerin scheint mit unterschiedlichen, sich auch widersprechenden Anforderungen (die Oberhand behalten, allen Kindern der Klasse, dem Lernstoff, den Erwartungen der Eltern gerecht zu werden) konfrontiert und verhält sich widersprüchlich.

2.2.2 Zweite Szene

Aufbau der Bühne:

Gleiche Bühne, gleiche Szene

Rollentausch zwischen Laura und Lehrerin

Processing:

Im Unterschied zu der ersten Szene bezieht die Lehrerin nun die stillen Mädchen mit ein, verbündet sich mit ihnen *gegen* die Jungen. Milan zur Lehrerin: „Sie halten ja sowieso zu den Mädchen.“ Daraufhin die Lehrerin: „Ja, ich halte zu den Mädchen!“ Nachdem die Lehrerin die Mädchen ermutigt hat, nimmt Laura Sven den Ball weg. Sven selbst ist dadurch so überrascht („baff“), daß er ohne Kampf den Ball aus der Hand gibt.

Folgende Veränderungen fielen auf:

- Eine Gleichaltrige (peer-group) greift in die Spielregel ein und durchbricht damit die Regel „ein/e Erwachsene/r bestimmt“ - Sven ist verblüfft.
- Der Blickwinkel der Lehrerin hat sich erweitert, sie sieht die *gesamte* Klasse, womit ein Gesamtgeschehen im ganzen sozialen Feld „Klasse“ erfaßt werden kann: Die symptomorientierte Sichtweise (d.i. die Clique um Milan und Sven) wird aufgegeben zugunsten einer soziometrischen Sichtweise (Moreno). Diese erhellt das Beziehungsgeflecht in einer Gruppe, macht so das Geschehen in einer Gruppe transparenter und damit bewußt veränderbar. Denn so sehr Milan eine herausragende Rolle spielt, so sehr braucht er sein „Publikum“,

d.h. sind seine individuellen Verhaltensweisen mit dem allgemeinen Gruppenprozeß (einschließlich der Lehrerin) auf's engste verknüpft.

2.2.3 Dritte Szene

Aufbau der Bühne:

Gleiche Bühne, gleiche Szene, aber mit dem Hinweis, sich lediglich auf den jeweiligen Stuhl zu setzen und dort die Rolle zu erspüren.

Rollenwechsel: Milan setzt sich auf die Seite der Mädchen, die stille, weiche Seite; die Lehrerin setzt sich auf Milans Stuhl, kann sich aber auf diese Rolle nur schwer einlassen;
 Laura setzt sich auf Svens Platz;
 auch der Stuhl der Lehrerin wird besetzt.

Processing:

Die Rollenspieler von Milan und Sven spüren „power“. Als Laura spürt die Spielerin, daß sie von der Lehrkraft nicht beachtet wird. Diese scheint die Mädchen nur am Rande zu sehen, meint, diese Seite zu kennen - weiß aber nichts genaues, sondern spürt vor allem die Energie von vorn, von den Jungen.

Weitere, aus dieser Szene entwickelten Überlegungen zum projektiven Anteil im Prozeß wurden angedeutet, aber nicht weiter verfolgt: Die offensichtliche, räumlich zu sehende Spaltung zwischen der „weichen Seite“ (Mädchen) und der „harten Seite“ (Jungen) kann auch unter der Hypothese der Projektion betrachtet werden: Die im Inneren nicht wahrgenommenen „weichen bzw. harten Seiten“ werden auf das Außen projiziert und prägen die spezifische Wahrnehmungsweise der Situation, in der kein Verständnis füreinander, keine Annäherung der „Fronten“, geschweige denn eine Lösung des Konflikts möglich scheint.

Wir sind diesen Impulsen nicht nachgegangen - vielleicht, weil wir damals noch nicht so weit waren, die eigenen Projektionen in unserer Projektgruppe *wirklich* wahrzunehmen, zu benennen und aufzulösen?

2.3 Dritter Schritt: Versuch eines erweiterten Verständnisses des Konflikts durch Reflexion und Theorie

Die drei kurzen Rollenspiele zauberten keine Lösung des thematisierten Konflikts herbei, erlaubten allerdings eine Perspektiveerweiterung, insbesondere aus Sicht der beteiligten SchülerInnen. Ebenso konnte die Gefühls- und Erlebnis-Ebene der SchülerInnen angesprochen werden.

Die selbstreflexive Konfliktbetrachtung der betroffenen Lehrerin bleibt in unserer SchuF-Darstellung ausgespart. Diese Tatsache verweist auf einen kritischen Punkt unseres Ansatzes: Inwieweit kann in einer professionellen Gruppe - wie sie unser Schulbegleitforschungsteam, aber auch jedes Schulkollegium ist - Persönliches artikuliert und aufgearbeitet werden?

Diese Frage hatte ich damals in meinem eigenen Arbeitsjournal gestellt. Allerdings war es mir da noch nicht möglich gewesen, mein diffuses Unbehagen zu der geschilderten Szene in Worte zu fassen. Aus meinem eigenen Unterricht, aus informellen Gesprächen mit LehrerInnen und aus Supervisionserfahrungen kannte ich schwierige Schulsituationen und ahnte, welchen Anteil das Persönliche in solchen interaktionellen Prozessen haben kann und wieviel Zeit und Energie Veränderungen erfordern.

Rückblickend stelle ich fest, daß die Kollegin in uns als einer Gruppe, die noch in der „Forming“-Phase war, großes Vertrauen gesetzt und sich vielleicht mehr Hilfe, Entlastung versprochen hatte, als wir zu dem Zeitpunkt hätten geben können - standen wir damals doch selbst erst am Anfang, uns als Forschungsteam kennenzulernen und unsere eigene Arbeitsweise zu entwickeln, für die wir keine Modelle hatten. Unser Gruppenentwicklungsprozeß, so meine

heutige Sicht, war neben all den guten, reichen Erfahrungen und Entdeckungen auch von wechselseitigen Enttäuschungen begleitet.

Wir beschäftigten uns nicht ausdrücklich mit oben genannter Frage, sondern griffen in unseren Arbeitsjournaleinträgen darauf zurück, was uns damals zur Verfügung stand: theoretische und praktische Kenntnisse der in unserem Projekt vertretenen Ansätze der Humanistischen und Psychoanalytischen Pädagogik.

Im folgenden sollen die im Arbeitsjournal niedergeschriebenen Überlegungen zu dem Konfliktfall ausführlich zu Wort kommen. Dabei wurde das Augenmerk zunächst auf eine Innenschau gelegt, d.h. die Sichtweise des hauptsächlich beteiligten Schülers Milan, der stellvertretend für so manches als „störend“, „aggressiv“ oder „gewalttätig“ wahrgenommene Schulkind in unserer Zeit stehen sollte. Sodann wurde versucht, die Sicht dieses Kindes zu erweitern durch Hinzuziehung von Ergebnissen der Sozialpsychologie (Erich Fromm) und der Sozialisationsforschung. Wir lenkten dann den Blick auf interaktive Prozesse zwischen SchülerInnen und Lehrperson und institutionelle Gesichtspunkte. Dabei bezogen wir uns auf Alfred Lorenzers psychoanalytisch orientierte Interaktionstheorie und auf Gestaltpädagogik.

2.3.1 Der Konflikt aus der nachempfundenen Sicht eines Schülers

Unmittelbar im Anschluß an das Psychodramatische Rollenspiel hat die Person, die den Schüler Milan spielte, ihre Eindrücke in einem Arbeitsjournaleintrag mit der Überschrift „Ich war Milan“ niedergeschrieben:

„Ich bin in einem Zustand, in dem ich mir alles herausnehmen kann: Füße auf den Tisch oder eine Stuhllehne stellen, nicht zuhören, die Lehrerin mit ihrer sowieso zu schwachen Stimme herumschreien lassen usw. Mich berührt das alles nicht. Es ist eher wie im Fernsehen - etwas entfernt und kaum interessant.“

Ich habe auch hier die <Fernbedienung> in der Hand, schalte um, wenn ich <deren> Gequatsche nicht mehr hören will. Dieses Gefühl, alles tun zu können, ist kein starkes Gefühl, denn ich spüre mich dabei nur wenig, wie hinter einer Trennscheibe. Ich bin gar nicht wirklich involviert, und die Lehrerin sieht zwar in meine Richtung. Aber auch sie sieht mich gar nicht. Ihr zorniges Gesicht sieht - ich weiß nicht wen. Wir reden und agieren aneinander vorbei. Ich weiß gar nicht, was sie will. Es interessiert mich auch schon längst nicht mehr. Denn immer wieder kommt dieses schreckliche Gefühl der Langeweile in mir hoch. Diese Langeweile ist so schrecklich, daß ich jeden Versuch, sie einen Moment nicht zu spüren, wage - koste es, was es wolle. Was ich suche bzw. suchen muß, um überleben zu können, ist Nervenkitzel. Ich kann die <Zugsurfer> gut verstehen ...

Ich spüre deshalb keine Grenze, weil ich mich nicht spüre. Ich bin grenzenlos unangepaßt, weil ich gar nicht weiß, wo und wie ich für mich bin. Niemand sieht mich. Alle sehen auf das, was ich tue. Ihr Aufgeregtsein hat irgendwie mit mir zu tun, aber ich habe kein Gefühl dafür, daß ich das bewirke, daß ich überhaupt etwas bewirken kann ...

Es gibt da noch etwas anderes, aber das kann ich selber kaum noch fühlen, denn es ist hinter dieser Mattscheibe, wenig zugänglich. Gottseidank ist es dort, sonst würde ich wohl dieses Leben nicht aushalten können: Es ist der Wunsch, einmal gesehen zu werden. So wie ich wirklich bin. Als jemand, der zu etwas tauglich ist, der im Leben gebraucht wird und dem man etwas zutraut. Ich wünsche mir, daß da mal ein Lehrer oder eine Lehrerin sich Zugang zu mir verschafft, hinter die Mattscheibe schaut. Und daß er / sie weiß, daß ich ganz sicher dahinter zu finden bin und schon lange, zu lange, viel zu lange - warte! Aber er / sie muß auch wissen, daß ich voller Mißtrauen bin. Daß ich schon vor vielen Jahren aufgehört habe, daran zu glauben, daß es solche Menschen gibt. Deshalb werde ich jeden / jede prüfen, die zu mir hinter der Mattscheibe vordringen will. Ich werde so tun, als könne man mich gar nicht mehr erreichen. Mich wird niemand mehr finden können.

Ich weiß deshalb, daß die guten Lehrer mich deshalb auch nur enttäuschen werden. Deshalb lasse ich sie nicht an mich heran. Niemand soll mich sehen, weil ich so gern und so dringend gesehen (<wahr-genommen>) werden möchte ...“

Die Schreiberin dieser Zeilen fühlte sich sehr involviert und sah in Milan eine „zeittypische Figur“, die die Einsamkeit, Angst und Langeweile des herumgeschubsten Kindes repräsentiere. Ein Kind, das überall zu finden sei, vor allem auch *verborgen* in LehrerInnen. Ihrer Meinung nach gelte es, diese unbewußte Dynamik auch zu ent-decken, um sie der Selbstreflexivität der Lehrkraft zugänglich zu machen.

2.3.2 Der Konflikt - gesehen aus sozialpsychologischer Sicht

Dieselbe Autorin, die sich in den Schüler Milan hineinversetzt und in ihrer Betroffenheit versucht hatte, das Zeittypische herauszuarbeiten, hat dafür einige zentrale Gedanken des Sozialpsychologen Erich Fromms aus seiner 1973 vorgelegten „Anatomie der menschlichen Destruktivität“ verwendet. Es schien ihr in der Situation so zu sein, als würden Fromms Ausführungen zu den „existentiellen Bedürfnissen des Menschen“ und über die fatalen Auswirkungen einer Nichtbeachtung (FROMM 1973, S. 259 ff.) sich unmittelbar in ihrem Erleben im Spiel realisieren. Ihre als Milan empfundene „Langeweile“ mündete in destruktiv-aggressive Gefühle.

In ihrem Arbeitsjournal referierte sie zunächst die Thesen Fromms über diese existentiellen Bedürfnisse des Menschen nach „Orientierung und Devotion“, nach „Verwurzelung“, nach „Einheit“, nach „Erregung und Stimulation“ sowie das „Bestreben, etwas zu bewirken“, und verknüpfte sie mit kritischen Fragen, ob und inwieweit sie - am Beispiel Milan - in der heutigen Schulpraxis genügend Beachtung fänden. Sie kam zu der Schlußfolgerung, daß eben dieser „störende“, „aggressive“ Schüler „mit seinen Gefühlen aber auch das Kind (ist),

dessen <existentiellen Bedürfnisse> nicht befriedigt werden“: „Er ist ein <modernes> Kind in einer sich individualisierenden Gesellschaft, in der der alte Orientierungsrahmen zerbrochen ist und in der niemand (?) weiß oder zu wissen vorgibt, wer jetzt wofür <zuständig> ist. Das System Schule fängt jetzt erst an, die damit zusammenhängenden Probleme zu bemerken und nach Lösungen zu suchen.“

Einen Weg, die desolate Situation zu verändern, sah die Arbeitsjournalistin darin, sich zunächst mit dem *Symptom* zu beschäftigen, an dem Milan leide „und das auch für Lehrerinnen und Lehrer normal geworden“ sei: das Phänomen der Langeweile als „Pathologie der Normalität“. In Rückgriff auf Fromm sah sie „in der Langeweile den Auslöser von Destruktivität und <negrophiler> (feindseliger und tödlicher) Aggression“ und daß „viele Menschen in unserer Kultur an einer <unzureichenden inneren Produktivität>“ litten.

Sie kam zu dem Ergebnis, daß es zunächst darum gehen müsse, „den Milan in sich“ zu entdecken: die „eigene Teilhabe an der <Pathologie der Normalität> und an unserer eigenen Langeweile, die wir durch viele Aktivitäten zu verdecken trachten“.

Rückblickend muß ich leider feststellen, daß wir die in diesem Arbeitsjournalpapier gegebenen Anstöße zwar gelesen, aber nicht wieder aufgegriffen hatten. Weder hatten wir die Aussagen vertieft angewendet auf unseren Schulkonfliktfall, noch hatten wir Fromms Gedanken über „die existentiellen Bedürfnisse des Menschen“ sowie über die „Langeweile“ auf unseren eigenen Forschungsprozeß bezogen. Langweilig fand ich es als Autorin dieses Beitrags nie. Im Gegenteil - ich bin aus fast jeder Arbeitssitzung inspiriert mit einer Fülle von Gedanken und Erkenntnissen herausgegangen. Aber bereits damals schlich sich das Versäumnis ein, daß wir uns mit den zwischen den Sitzungen erstellten Arbeitsjournaleinträgen nicht intensiv weiter auseinandersetzten. Vielleicht - so meine heutige Vermutung - hatten wir diese von Fromm beschriebenen „existentiellen Bedürfnisse“ im Rahmen unseres eigenen Schulbe-

gleitforschungsprojekts *nicht ernst genug* genommen und trotz der Eingangsrunden den verschiedenen Bedürfnissen nicht gebührend Raum geben können?

Ähnlich „rück-sichtslos“, d.h. ohne weitere Konsequenzen daraus zu ziehen, sind wir mit einem anderen Arbeitsjournaleintrag umgegangen, der versuchte, in den Schülern Milan und Sven die „Kleine(n) Helden in Not“ zu sehen. Ich halte die Ausführungen, so knapp sie auch sind, für wichtig zur Erhellung unseres Konfliktfalls. Zugleich bedauere ich, daß wir versäumt hatten, die Situation explizit auch aus der Sicht der beteiligten Mädchen zu betrachten. Es war angeklungen, daß sich „die stillen Mädchen“ („die weiche Seite“) nicht genügend gesehen fühlten. Hier hätten wir weiter forschen, uns auf Ergebnisse der Koedukationsdebatte beziehen und vielleicht - so meine Vermutung - die selbstreflexiven Erkenntnisse der betroffenen LehrerInnen vertiefen können: Was rät mir „das kleine Mädchen in mir“ für meine Arbeit als Lehrerin? Was kann ich als Lehrer von „dem kleinen Jungen in mir“ lernen?

2.3.3 Der Konflikt - gesehen aus Sicht der Sozialisationsforschung

Ein Teammitglied legte ein Papier vor, das sich mit der Auffassung beschäftigte, wonach Jungen als aggressiver gelten und deshalb mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen - zum Nachteil der Mädchen. Es bezog sich auf die Sozialisationsforscher Schnack / Neutzling, die in ihrem Buch „Kleine Helden in Not“ (1990) die andere Seite der Medaille beschreiben:

„Es reicht nicht, Jungen Vorwürfe zu machen und sie aufzufordern, sich nicht mehr so dicke zu tun. Ebensoschlecht könnte man ein Kind, das sich versteckt, ultimativ auffordern, doch sofort aus seinem Versteck herauszukommen. (...) Jungen bekommen in der Schule, so lehrt uns durchaus glaubhaft die feministische Schulforschung, zwei Drittel der Aufmerksamkeit. Nur ist es wirklich solch ein Zuckerschlecken, ständig Aufmerksamkeit einfordern zu müssen? ... Wie

unterlegen fühlt sich jemand, der von morgens bis abends seine Überlegenheit demonstrieren muß? ... Nach unserem Eindruck läßt die Schule viel zu oft die Jungen mit unrealistischen Selbstentwürfen allein und wartet stumpf ab, bis wieder ein neuer Schwung Männer fertig gebacken ist: außen hart und innen pappig.“ (S. 132 und 137 / 138)

Schule, so führte unser Teammitglied aus, sei nicht allein dazu da, alle Anforderungen gehorsam hinzunehmen, alle „Spielregeln der LehrerInnen brav einzuhalten“. Distanz, Kritik bis hin zur Rebellion seien wichtige Bestandteile schulischer Lernprozesse.

Auffallend bei Jungen sei jedoch der *Zwang*, mit dem sie ihre Überlegenheit zur Schau stellen müßten und dies eben zum Teil auf aggressive Art. Die Zwanghaftigkeit, mit der viele Jungen ihre Unabhängigkeit von der Schule demonstrierten, schein ein Zeichen dafür zu sein, daß sie möglicherweise voller Angst vor einer sie erdrückenden Abhängigkeit steckten. Es schein ihnen nicht erlaubt zu sein, diese Angst zu zeigen und mit ihr anders als abwehrend umzugehen: *„Manche Jungen verdrängen ihre Angst so gründlich, daß sie sie selber nicht mehr wahrnehmen können. Sie wollen sich von Problemen nichts anmerken lassen.“* (ebda, S. 145)

Günstig wäre es, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Gründe einer solchen zwanghaften Nicht-Einhaltung von Spielregeln *ent-deckt* werden können, in der schließlich Jungen lernen könnten, ihre Ängste, Schwächen und unangenehmen Gefühle anzuerkennen und offen mit ihnen umzugehen.

In diesem Zusammenhang, so der Autor, sei es auch wichtig, gerade bei Schülern und Schülerinnen den entwicklungspsychologischen Aspekt mitzubedenken und empathisch nachzuvollziehen. Man denke dabei an die Initiationsriten von Jungen in gesellschaftlich anerkannten Formen der „Männlichkeit“. Bei männlichen Jugendlichen lasse sich diesbezüglich ein zunehmend aggressives Verhalten beobachten. Möglich wäre es, dies auf dem Hintergrund historisch-aktueller „Pubertätsriten“ (Bettelheim) zu interpretieren als selbstinitiierte

Cliquen-Rituale zur „Einführung in die hegemoniale Männlichkeitskultur“ (Connell).

Es war uns deutlich, daß weder Sozialpsychologie noch Sozialisationsforschung den LehrerInnen *konkrete* Handlungsanweisungen zu geben vermögen, wie in einem schulischen Konfliktfall wie dem dargelegten zu verfahren ist. Wir hatten uns dann entschlossen, die Situation auch aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik zu betrachten, die z.B. das „szenische Verstehen“ in den Mittelpunkt stellt.

2.3.4 Der Konflikt - gesehen vom Ansatz des „szenischen Verstehens“ her

Ein Projektmitglied hatte in der besagten Sitzung nicht dabei sein können. Es hatte seine Überlegungen im Nachhinein niedergeschrieben aufgrund unserer mündlichen Berichte.

In einem umfangreichen Arbeitsjournalpapier analysierte die Autorin die oben geschilderte Konfliktszene, um aus der Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik zum Verstehen der Interaktion von SchülerInnen und LehrerIn beizutragen.

Sie stellte zunächst den psychoanalytischen Kontext, aus dem der Begriff des „szenischen Verstehens“ stammt, vor und wendete ihn dann auf die pädagogische Praxis an:

Unter der „szenischen Funktion des Ich“ verstehe Hermann Argelander (1970) „die Fähigkeit des Ich, unbewußte Konflikte in Szene zu setzen“. Um sie wahrnehmen zu können, bedürfe es einer empathischen, gleichschwebenden Aufmerksamkeit.

Bereits in den ersten Kontaktszenen mit einzelnen SchülerInnen oder einer neuen Klasse könnten wir mit einer solchen selbstreflexiven Haltung die Botschaften der SchülerInnen auf der Beziehungsebene erfassen und im Hinter-

grund gespeichert halten, so daß jederzeit neue Informationen und neue Szenen aufgenommen und strukturiert werden könnten.

Allerdings erschwere der durch die institutionelle Rolle mitgegebene Handlungsdruck es LehrerInnen, sich adäquat zu verhalten, wenn ein/e Schüler/in einen unbewußten Konflikt ausagiert und damit die besagte szenische Funktion des Ich auslebt. Dann würde oft die professionelle Haltung aufgegeben zugunsten eines blinden Mitagierens in der unbewußten Inszenierung.

Die Autorin des Arbeitsjournaleintrags erläuterte sodann Alfred Lorenzers Begriff des „szenischen Verstehens“ (1983) in Bezug zu seiner psychoanalytisch orientierten Interaktionstheorie: „Der Verstehensprozeß findet nach Lorenzer auf mehreren Ebenen statt: Es gibt ein logisches, psychologisches und ein szenisches Verstehen. Während das *logische Verstehen* für die Inhalte, die semantische Ebene zuständig ist, brauchen wir für das *psychologische Verstehen* Kenntnisse über psychologische Mechanismen und Einfühlungsvermögen; beide Ebenen liegen mehr auf der bewußten Ebene. Für das *szenische Verstehen* ist ein Einlassen auf die unbewußte Ebene nötig, denn wir müssen uns einlassen in die Szene, ein Akteur im Spiel der Szenen werden, um den eigentlichen Sinn adäquat verstehen und deuten zu können. (...) Dafür greifen wir auf unser eigenes Unbewußtes zurück, erleben die geschilderte Szene tagtraumartig an uns selbst mit allen körperlichen und affektiven Regungen, die durch die verschiedenen Identifizierungsprozesse bei uns geweckt werden. (...) Das so körpernah Erfahrene wird (...) sinnlich-symbolisch und sprachlich erfaßt und kann dann mitgeteilt und diskutiert werden, wobei eigene lebenspraktische Vorannahmen und theoretisches Vorverständnis reflexiv in die Beobachtung einfließen und zu einem Wechselspiel führen (...). Für das <szenische Verstehen> sind die beiden ersten Verstehensebenen nötig, aber nicht ausreichend; erst die letztere läßt eine neue Qualität des Verstehens zu.“ Das hänge davon ab, sich in folgende Szenen einlassen und diese zur Deckung bringen zu können:

- „in die aktuelle Szene der analytischen Situation (und diese in Verbindung mit anderen erlebten Szenen bringen),

- in die reale Lebenssituation (biographisch und institutionell) der Gegenwart und
- in die infantile Szene des Originalfalles“.

Anders als bei den bisher referierten Sichtweisen wurde hier die *individuelle* lebensgeschichtliche Verknüpfung betont: Der Konflikt im Hier-und-Jetzt des Klassenzimmers soll in seinem Gewordensein gesehen werden. Dabei sei es Ziel, „die Einzeldaten im Ganzen der Situation und die Situation im Zusammenhang mit der Lebensgeschichte zu sehen und zu bearbeiten, um dann zu einer praktischen Änderung der Interaktionsfiguren zu kommen (einheitlicher, ganzheitlicher Sprach- und Handlungsstil)“.

So sehr ich das für richtig halte, sehe ich auch die Grenzen, diese „Bearbeitung“ im Rahmen eines Schulbegleitforschungsprojekts oder eines Gesprächs im Lehrerzimmer leisten zu können. Der adäquate Ort kann m.E. nur der schützende Raum sein, z.B. der einer therapeutischen oder superviso-
rischen Gruppe. Die „harte Arbeit am Selbst“ (ORTMANN 1990, S. 39), die ich im pädagogischen Feld für unverzichtbar halte, erfordert eine Basis des Vertrauens und kann nur freiwillig erfolgen.

Diese Einsicht teilte die bereits zu Wort gekommene Autorin des Arbeitsjournals in ihren Ausführungen über die mögliche Übertragbarkeit des „szenischen Verstehens“ auf die Schule, die ich im wesentlichen in ihren eigenen Worten wiedergebe.

2.3.5 Gedanken zur Übertragbarkeit des „szenischen Verstehens“ auf die Schule

Die Teamkollegin ging zunächst auf den Stellenwert der ersten beiden Verstehensmodi in der Schule ein:

„Das logische Verstehen von erzählten oder gehandelten Inhalten ist etwas, was den Interaktionsalltag der Schule prägt und dem pädagogischen Auftrag immanent ist. In der Regel fällt dies LehrerInnen nicht schwer. Eine Schwierigkeit liegt eher darin, daß wir die Inhaltsebene, das Fachwissen wesentlich wichtiger nehmen als die Beziehungsebene und die Arbeit daran. In unserem Praxisbeispiel fühlte sich die Lehrerin stark unter Druck, ein bestimmtes Englischpensum in der Klasse zu schaffen, sie beschäftigte sich mit der Vermittlung dieser Inhalte und den methodisch-didaktischen Schwierigkeiten des Verstehensprozesses.

Schwierig wird es auf dieser Ebene des logischen Verstehens immer dann, wenn scheinbar unsinnige, widersprüchliche, nicht zum Thema gehörige Anteile von den SchülerInnen kommen (verbalisiert oder agiert). (...) Diese können von uns oft nicht verstanden werden, weil wir die innere Realität und deren Logik, aus der heraus diese Situation gestaltet wird, nicht mit der Logik der objektiven, äußeren Realität adäquat erfassen können. Der Ausweg, zu dem wir dann oft greifen, ist der, den / die SchülerIn als dumm oder unwillig, als Störenfried zu bezeichnen.

Auch die zweite Art des Verstehens, die psychologische, gehört zum pädagogischen Arbeiten. Das Wissen über psychologische Vorgänge wird in Studium, Aus- und Fortbildung vermittelt und ist als Hintergrundwissen greifbar. So konnte die Lehrerin im oben genannten Fall auch unsere soziologischen und entwicklungspsychologischen Kenntnisse aktivieren, die ihr geschlechtsspezifische und alterstypische Erklärungsgründe an die Hand gaben. Sie selbst bot uns die Informationen über Kinder aus nicht vollständigen Familien, reduzierte Kindheit und deren Folgen als psychologischen Hintergrund für die geschilderte Szene an.

Nur leider - folgen wir Lorenzer - ist dieses zwar hilfreich, reicht aber immer noch nicht. Erst wenn wir die bewußte Ebene verlassen und auf unsere unbewußten Anteile zurückgreifen, also erst wenn wir auch szenisch verstehen, haben wir eine Chance, den zerstörten Anteil der Interaktionsform wahrzunehmen und sie zu rekonstruieren.“

Würde dieser Anspruch auf die Schule und die Lehrtätigkeit übertragen, sah die Autorin des Arbeitsjournals drei „große Schwierigkeiten“:

1) Zugang zu dem individuellen und kollektiven Unbewußten

„Selbst wenn ich Zugang zu meinem eigenen Unbewußten gefunden habe, wie kann ich in der Rolle als LehrerIn diesen Zugang mannigfaltig und parallel sowohl für die unbewußte Gestaltung des Stoffes, dem kollektiven Unterbewußtsein der Klasse als einer Gruppe, dem / der einzelnen SchülerIn und darüber hinaus den institutionell ablaufenden unbewußten Prozessen gegenüber, die alle ihren Niederschlag in einer von vielen an einem Unterrichtstag in verschiedenen Klassen stattfindenden Szenen finden, erspüren, wenn ich doch daneben meiner eigentlichen Hauptaufgabe, der Wissensvermittlung nachgehe? Stellt dieser Anspruch, nun auch noch szenisch zu verstehen, nicht eine grandiose Überforderung dar und ist Öl in das Feuer eines sowieso strengen Rollen-Überichs?“

Der pädagogische Alltag zeigt, daß wir in der Regel über ausreichende berufsspezifische und personale Fähigkeiten verfügen, um ihn zu bewältigen. Erst wenn etwas schief läuft, wenn es zu einer Irritation kommt, merken wir den Mangel und unsere Hilflosigkeit, unseren Ärger und unser (falsches) Agieren. Hier wäre die von Lorenzer geforderte Verstehensqualität dringend nötig. Wenn diese Störungen dann Anlässe sind, uns mit uns selbst ein wenig mehr auseinanderzusetzen, so ist der Weg geöffnet, dieser neuen szenischen Wahrnehmungs- und Verstehensweise offen gegenüber zu sein.“

2) Einbeziehen der Vergangenheit

Ein weiteres Problem, den Ansatz Lorenzers in der Schule nutzbringend anzuwenden, sah die Autorin darin, „daß für das <szenische Verstehen> neben dem Hier und Jetzt auch die Vergangenheit als Dimension“ heranzuziehen sei. Gerade in affektgeladenen Unterrichtssituationen hätten wir es sehr häufig mit Übertragungsvorgängen zu tun, und „damit ist die historisch genetische Ebene

im Hier und Jetzt enthalten und erklärt erst die dort ablaufende Psychodynamik“.

Sie fragte sich, wie sie, ohne viel von Kindheit und Vergangenheit der SchülerInnen zu wissen, als LehrerIn ganzheitlich mit der Vergangenheitsdimension arbeiten und Verbindungslinien zu den anderen zwei Wahrnehmungsmöglichkeiten ziehen könne.

„Vielleicht“, so ihre Antwort, „gibt es nur die Möglichkeit, aus der Wahrnehmung der eigenen Gefühle bei der Interaktion zu erschließen, welcher gelernten Vorgabe das Kind folgt, welche sinnlich-symbolische Interaktionsform es überhaupt und wie verwendet, was es mit sich und mit mir macht? Kommt mir die Idee, daß mich Affekte erschlagen, die gar nicht hierher passen und die jemand anderem gelten? So bekomme ich vielleicht eine Ahnung von der <Urszene>, die das Kind hier aushandelt.“

Als LehrerIn könne man die Annahmen nicht im Sinne der hermeneutischen Methode über Deutung und Auseinandersetzung darüber verifizieren. Es gehe eher über den Weg der Handlung: „Indem wir unsere Deutung nicht aussprechen, sondern dem / der SchülerIn durch die Art und Weise unserer verbalisierten Antwort oder unserer affektiven Haltung oder unserer konkreten Handlung ein Stück unserer Interpretation seiner Inszenierung anbieten und reflektieren, wie dieses ankommt.“

Auf unser Konfliktbeispiel bezogen vermutete die Schreiberin, daß die Lehrerin mit ihren spontanen Gedanken,

„daß Milan ohne Vater aufgewachsen ist, vielleicht in der Übertragung etwas von der alten infantilen Szene des Originalfalles gespürt, vielleicht die Ohnmacht, die der Junge durch Trennungstraumata erfahren mußte; vielleicht auch seine Kommunikationsweise, wie er mit Frauen - der Mutter - als mögliche Machtinhaberinnen umzugehen <gelernt> hat. Die Lehrerin erfüllt nun möglicherweise unbewußt bestimmte mütterliche Aspekte, läßt anders als andere Lehrerinnen gerade diesen Jungen zu einer Übertragungsbereitschaft ein, von der weder sie noch er etwas wissen. Geht sie nun auf dieses Angebot ein, was aus verschiedenen Gründen nur allzuleicht und alltäglich geschieht (z.B. selbst

Mutter, eventuell Junge im gleichen Alter oder eigene schmerzliche Erfahrungen als Kind in diesem Alter mit der eigenen Mutter - die Inszenierung eigener kindlicher Konflikte bietet die Konfiguration LehrerIn-Kind per se an), so gerät sie in diese unprofessionelle Beziehungsebene unbemerkt hinein. Die spontane Antwort der Lehrerin auf die Kommunikationsweise des Schülers war dann möglicherweise eine Wiederholung alter Erfahrung, die ihn zwar bestätigten, aber zu keiner gelungenen Kommunikation in Sprache und Handlungspraxis führen können: Er möchte Anerkennung, bekommt durch seine provokative Vorgehensweise diese nicht, sondern erfährt Ablehnung.

Erst die Einordnung dieses Verhaltens als ein biographisch, historisch bedingtes Mißverständnis, daß er nämlich gar nicht die Lehrerin als Person, sondern seine Mutter meint. gibt im Hier und Jetzt der Szene einen anderen Sinn, und eine andere Antwort wird für die Lehrerin möglich: Sie rutscht nicht in die geforderte Rolle, sondern besteht auf ihrer im Hier und Jetzt verankerten Lehrerrolle und bietet dem Jungen damit eine andere, neue Erfahrung an. Damit erzielt sie eine heilende Wirkung, eine Chance zur Rekonstruktion eines neuen Kommunikations- und Handlungsstils. Diese Antwort kann dann auch ganz anders von dem Jungen angenommen werden, weil sie keine Deckerinnerungen und damit die alte Affektsituation zurückbrachte und ihn hinderte, seine eigentliche Aufgabe in der gegenwärtigen Situation zu erfüllen, nämlich die erfolgreiche Teilnahme am Englischunterricht. Der Junge kann die Antwort produktiv wenden, indem er in seiner Schülerrolle im Fach Englisch Anerkennung findet.“

Eine weitere Schwierigkeit sah die Verfasserin des Papiers im

3) Wahrnehmen von Prozeß und Dynamik der Szene

und führte aus, daß Lorenzer „den prozeßhaften, dynamischen Charakter seines Ansatzes“ betone, indem „eine Szene erst im Zusammenhang mit anderen ihren Stellenwert“ bekomme.

„So hätte in der behandelten Szene die Lehrerin bei einem einmaligen Stören der Jungengruppe sicherlich nicht in dieser Form reagiert, weil sie diese Szene anders affektiv bewertet hätte. Erst das Einordnen dieser jetzigen erneuten

Störung in einen Dauer-Störprozeß gibt der Situation ihre spezifische Bedeutung.“

Ihrer Meinung nach könne man als LehrerIn „von der Psychodynamik der Szene“, von dem, was sich - in unserem Fall - gerade auf der unbewußten, nicht sprachlich-symbolischen Ebene bei dem einen Schüler, was bei der Jungengruppe, was bei den Mädchen, was bei der Klasse als Gesamtgruppe abspiele, nur „via sich selbst“ erfahren:

„Das Wahrnehmen dieser Prozesse geht nur über eigene Körpergefühle und die Beobachtung von Gefühlen und Impulsen, Phantasien, Wünschen und Ängsten, die ich in dieser Szene erlebe.“

Dazu stellte sie eine Reihe von Fragen, die auf Selbst- und Fremdwahrnehmung bezogen sind, so z.B.:

„Handelt die Szene vielleicht von etwas ganz anderem, einem jenseits der Klasse liegenden Szenarium, das sie nur widerspiegelt? In unserem Fall stellte sich beim Betrachten des weiteren Verlaufs immer deutlicher heraus, daß ein anderer Konflikt an die Oberfläche drängte, nämlich eine Auseinandersetzung zwischen Kollegen, die gegensätzlichen bildungspolitischen Ideologien anhängen, unterschiedliche subjektive Wirklichkeitskonstrukte von ihrer Schule haben und Bedürfnisse von SchülerInnen anders wahrnehmen. Spielt die Klasse als Ganzes einen Stellvertreterkrieg mit oder sind nur einzelne Schüler als geheime Akteure einbezogen?“

Die Verfasserin des zitierten Arbeitsjournals kam zu folgendem Schluß:

„Gerade an unserem Fallbeispiel wird deutlich, wie viele Ebenen sich möglicherweise überlagern, wieviele individuelle, Gruppen- und Organisations-Sehweisen nötig sind, um alle Ebenen des szenischen Geschehens in den rechten Blick zu bekommen. Zeit und Kraft, abwarten zu können, in welche Richtung die Inszenierung schwerpunktmäßig läuft, braucht die Lehrkraft. Dieses zu merken, setzt Schulung und Eigenerfahrung im Umgang mit sich selbst voraus, fordert einen selbstgesetzten Freiraum den beruflichen Rollen-Vorschriften und

seinen eigenen internalisierten Über-ich-Geboten gegenüber. In konfliktreich verlaufenden Prozessen - wie in dem oben geschilderten Fallbeispiel - wird das in den schlechten Gefühlen der LehrerIn spürbar.

Auch das Zusammentragen weiterer, das Konfliktmaterial strukturierenden Informationen, die sich um die Szene ranken, erweist sich gerade für den / die FachlehrerIn als schwierig. Hier könnten die Eindrücke anderer KollegInnen oder Supervision eine Möglichkeit sein, eine selbstkritische Wahrnehmung und ein szenisches Verstehen zu erfahren, sich Hilfen für den konkreten Fall zu holen oder bestehende Deutungen, Bilder zu überprüfen.“

Die Erfahrung zeige jedoch, „daß es dann schon reicht, an einer Stelle den <Knoten zu lösen>, dann wird die Wahrnehmung auch für die anderen Aspekte der Inszenierung freier und durch den <Erfolg> auch die Kraft, neue Handlungskapazitäten freizusetzen.“

Im letzten Teil ihres Arbeitsjournaleintrags beschrieb die Autorin, wie eine indirekte Anwendung des „szenischen Verstehens“ in der Supervision des dargelegten Beispiels hätte aussehen können. Allerdings waren wir darauf nicht wieder zurückgekommen, sondern hatten es bei dem oben beschriebenen Umgang belassen. Insofern können sich folgende „Erste Schlußfolgerungen“ eher auf unsere theoretische, denn eigene praktische Integrationsarbeit stützen.

3. Erste Schlußfolgerungen für eine Integrative Pädagogik

Mit dem Ansatz des „szenischen Verstehens“ in der Psychoanalytischen Pädagogik wird bereits im Sonderschulbereich gearbeitet⁴. Auch wird „szenisches Verstehen“ in der Supervision auf tiefenpsychologischer Grundlage angewendet (vgl. LANGE-SCHMIDT 1993).

⁴ So hat z.B. HEINEMANN ihre Erfahrungen mit „gewalttätigen Kindern“ an einer Heimschule beschrieben (HEINEMANN u.a. 1992). CLOS (1987) verbindet die szenische mit einer systemischen Sichtweise.

Wenn wir Supervision als eine *berufsbegleitende Hilfe* für Lehrerinnen und Lehrer, ihren professionellen Alltag besser zu bewältigen, verstehen, so umfaßt Gestaltpädagogik mehr. Sie will ein pädagogischer Ansatz sein, der in *allen* Schulformen im Unterricht integrative Bildungsarbeit mit kreativer Persönlichkeitsentwicklung verbindet und somit zur Humanisierung der Gesellschaft beiträgt. Dieser Ansatz speist sich letztendlich, neben pädagogischen Theorien und Praxen, wie z.B. Pestalozzi, Reformpädagogik u.s.w., und philosophischen Richtungen, wie z.B. Existentialismus, auch aus Erfahrungen und Theorien der Psychotherapie, insbesondere der psychoanalytisch fundierten Gestalttherapie. Ähnlich wie bei der Psychoanalytischen Pädagogik gibt es in Gestaltpädagogik eine lebendige Theorie- und Praxisverbindung, die in zahlreichen Publikationen (z.B. BÜRMANN 1992, BUROW u.a. 1987, BUROW / GUDJONS 1994, FUHR / GREMLER-FUHR 1995, HEINEL 1993, PRENGEL 1983), in der Zeitschrift „Gestaltpädagogik“, in Arbeitskreisen, bei Tagungen zum Ausdruck kommt und bereits Eingang in die staatliche Aus- und Fortbildung von LehrerInnen⁵ gefunden hat. Dies hier darzulegen, würde den Rahmen dieses Berichts sprengen.

In der Darstellung, wie wir als Schulbegleitforschungsprojekt, praktisch und theoretisch mit dem geschilderten schulischen Konflikt umgegangen sind, mag deutlich geworden sein, daß beide Ansätze - das „szenische Verstehen“ der Psychoanalytischen Pädagogik und Gestaltpädagogik als eine Richtung der in den seit den 70er Jahren an Bedeutung gewinnenden Humanistischen Pädagogik - nicht nur die Wurzel Psychoanalyse gemeinsam haben. Trotz unterschiedlicher Terminologien steht in beiden Ansätzen das (erkenntnisfähige und erkennende) Subjekt, die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers mit ihrer individuellen Geschichte und Einzigartigkeit im Mittelpunkt. Dabei wird das Subjekt immer als Teil eines Systems - z.B. eines interaktionellen Systems im Klassenzimmer, in der Institution Schule etc. - verstanden.

⁵ Mitglieder unseres SBF-Projekts führen seit Jahren gestaltpädagogische Veranstaltungen an der Universität (LehrerInnenausbildung) und im WIS (Fortbildung von LehrerInnen) durch: siehe die entsprechenden Verzeichnisse.

Das Wahrnehmen der bewußten und unbewußten Prozesse geht laut Psychoanalytischer Pädagogik nur, wie oben festgestellt, „via sich selbst“. Die Persönlichkeit des Lehrers, der Lehrerin gilt als „das wichtigste Medium“ im gestaltpädagogischen Klassenzimmer. Die Entwicklung seiner beruflichen Identität sowie seiner Kontakt-, Begegnungs- und Beziehungsfähigkeit steht im Mittelpunkt. Darauf aufbauend geht es um die ermutigende, lebendige und kreative Gestaltung von Lernen.

Von daher sind wir bestrebt, das Verständnis dessen, was in der Interaktion und beim Lernen in der Schule (in unserem Fall bei einem typischen Konflikt zwischen Klasse und LehrerIn) vorgeht, zu erhellen und die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Mit der Integration der beiden Ansätze können wir zwar eine Annäherung an, aber nicht die unmittelbare schnelle Lösung eines solchen Schulkonflikts bewirken.

„Erste Schlußfolgerungen“ also deswegen, weil wir keine allgemeingültigen Rezepte für schulische Konfliktfälle geben können und wollen. Unsere Ansätze sind prozeßorientiert und auf die jeweilige Situation konzentriert. Wir wollen jetzt vielmehr auf den Praxisfall zurückkommen und im folgenden die Überlegungen zu Gestaltpädagogik wiedergeben, die wir damals im Zusammenhang mit dem Konfliktfall (Ebene I), den wir in unserem Schulbegleitforschungsprojekt thematisiert hatten (Ebene II), anstellten. Im zweiten Teil dieses Abschnittes möchte ich als verantwortliche Redakteurin meine Erfahrung beim Beschreiben der Arbeit, das sich im wesentlichen auf unsere Arbeitsjournaleinträge stützte, reflektieren (Zwischenebene).

3.1 Gestaltpädagogik als möglicher Weg?

Gestaltpädagogik kann definiert werden als „Oberbegriff für ganzheitliche und erlebnisaktivierende Ansätze <persönlich bedeutsamen Lernens>, die von der Gestalttherapie beeinflusst und in verschiedenen pädagogischen Feldern ange-

setzt wurden, wobei kognitives, emotionales, aktionales und soziales Lernen in einer organischen Weise verbunden werden“ (BÜRMAN 1993, S. 483).

Weiter oben wurde als eine mögliche Ursache des geschilderten Konfliktfalles die „Langeweile als Pathologie der Normalität“ beschrieben. Die Autorin desselben Arbeitsjournaleintrags meinte:

„Gestaltpädagogisch gesprochen müsste sich unsere Arbeit darauf richten, eine <Wiederbelebung des Selbst> zu erreichen und eine Pädagogik zu entwickeln, die von diesem belebten Selbst ausgeht. (...) Als LehrerIn kann ich nur befriedigend arbeiten, wenn ich mein Selbstbewußtsein in dem meiner SchülerInnen spiegeln kann. Am Selbstbewußtsein zu arbeiten, heißt deshalb: einen Prozeß zu ermöglichen, in dem das wachsende Selbstbewußtsein meiner SchülerInnen mein eigenes Selbstbewußtsein wachsen läßt und umgekehrt: Mein wachsendes Selbstbewußtsein läßt das Selbstbewußtsein meiner SchülerInnen wachsen, weil ich nur dadurch zur Befriedigung meines Selbstbewußtseins kommen kann.“

Jede/r LehrerIn hat mehr oder minder häufig erfahren können, daß Unterricht lebendig ist, wenn „es stimmt“ in der Klasse - Gestaltleute nennen dies: im Kontakt miteinander sein - und daß darin die unglaubliche Befriedigung des Lehrberufs liegt. Die Verfasserin führte in ihrem Arbeitsjournaleintrag „die oft verblüffende Wirkung der Gestaltarbeit“ darauf zurück, daß „Bewußtsein, Selbstbewußtsein und Gegenwärtigkeit hier oft so zusammenspielen, daß eine geistige Produktivität entsteht, die Ebenen des Unbewußten und der tiefen Gefühle berührt“.

Aus ihrer gestaltpädagogischen Arbeit mit LehrerInnen hatte dieselbe Autorin den Eindruck gewonnen,

„daß das Kind Milan ein verdrängtes und verängstigtes Dasein im Innern von uns allen fristet. Das verstoßene, ungeliebte, unbefriedigte und verlassene Kind ist in den Tiefen des Unterbewußten vergraben und seine Berührung wird sorgfältig vermieden. So haben wir es alle gelernt, und unsere eigenen Kind-

heiten fanden nicht in Zeiten und an Orten statt, wo die Achtung des kindlichen Seins (viel) gegolten hätte. Als LehrerIn aber wird dieses Kind immer dann berührt, wenn das reale Kind mir gegenüber sich widersetzt, wenn Milan auftaucht und seine Lehrerin zur Weißglut bringt.“

Sie beendete ihre Ausführungen zu gestaltpädagogischer Praxis damit, daß es darum ginge, „Einsichten in die Tiefendynamik des <inneren Kindes>“ zu gewinnen und es „hinter den Schutzwällen aus Angst, Wut und Trauer befreien“, um „den Weg zu den Kindern zu finden“, denen wir als LehrerInnen gegenüberstünden.

„Der Weg zu diesem Kind aber ist immer auch das Gehen des bisherigen Lebensweges und der Stationen der aufgezwungenen Entfremdung (...). Er eröffnet neue Sichtweisen auf die alten Erfahrungen und Veränderung, Versöhnung, Wandlung und Befreiung.“

Das Fragezeichen hinter der Überschrift deutet darauf hin, daß wir bei der Bearbeitung des Konfliktfalles uns erst am Anfang des Weges befanden. Wir hätten hier weiter überlegen können, wie gestaltpädagogisch orientierter Englischunterricht mit dieser Klasse aussehen könnte. Das wäre allerdings der dritte Schritt vor dem zweiten getan. Denn zunächst ging es um das Wahrnehmen dessen, was jetzt als Figur im Vordergrund stand, um die Fähigkeit des Gewährseins für die Violdimensionalität und Komplexität der Situation zu erweitern.

3.2 Nachbemerkung

Das Fallbeispiel wurde in einer der ersten Arbeitssitzungen unseres Forschungsteams eingebracht und, wie oben dargestellt, „bearbeitet“. Seitdem haben wir - wie in der Einleitung skizziert - einen spannenden, zuweilen kontroversen gemeinsamen Prozeß im SBF-Team durchgemacht. Die redaktionelle Arbeit an diesem Bericht hat für mich, die diesen Teil der „Ernte“

einbringen will, ebenfalls Prozeßcharakter und ist auch eine wesentliche Phase des gemeinsamen Prozesses. Davon will ich in diesem Nachwort kurz berichten.

Bei der Durchsicht der umfangreichen Arbeitsjournaleinträge, aus denen ich viele Passagen wörtlich übernommen habe, und beim Erstellen dieses Berichts gewann ich den Eindruck, als ob in dieser Sitzung bereits der weitere Verlauf unserer Zusammenarbeit beeinflußt wurde: „Die Szene“ bekommt nachträglich „im Zusammenhang mit anderen ihren Stellenwert“, wie oben erwähnt.

Als ich die „Bearbeitung“ in dieser Sitzung zu beschreiben begann, hatte ich den beklemmenden Eindruck, als ob wir genau das getan hatten, was wir herkömmlicher Forschung vorwerfen: nämlich als forschendes Subjekt ein zu untersuchendes Objekt zu „behandeln“. Ich fürchtete, wir hätten aufgrund dieser Spaltung die Schwierigkeiten und Nöte der betroffenen Lehrerin angesichts eines solchen Konfliktfalls nicht empathisch genug erfaßt. So gab es später Zweifel, ob unsere Arbeit im Team denn die wirkliche Schulpraxis genügend berücksichtige und ob unsere Methoden überhaupt in einer Schulklasse einzusetzen seien.

Bei der Weiterarbeit an dem vorliegenden Bericht wichen allmählich meine Bedenken. Im Psychodramatischen Rollenspiel und in den Journaleinträgen nutzten wir unsere Subjektivität und Selbstreflexivität als Forschende. Der Wunsch, eine konkrete Lösung für den präsentierten Konfliktfall zu finden, ist zwar nachvollziehbar, aber unrealistisch. Denn mit Ratschlägen und Rezepten sind schwierige Unterrichtssituationen nicht zu bewältigen. Vielmehr, und das ist mir beim Schreiben (wieder) deutlich geworden, erfordert das „Schule *halten*“ eine *Haltung* des Gewahrseins. Dies verlangt u.a. Konzentration, Ausbildung der Selbst- und Fremdwahrnehmung und Bereitschaft zur „Arbeit am Selbst“ - eine notwendige Basis für Psychoanalytische Pädagogik und Gestaltpädagogik, wie es aus den obigen Ausführungen - hoffentlich - deutlich wurde.

B Miteinander Sprechen - Eine Form der Evaluation

4. Selbstbildungsprozeß als Evaluation

4.1 Vorbemerkung

Was war aus unserer Vorstellung geworden, daß der Forschungsprozeß so gestaltet werden kann, daß er für uns als Beteiligte zugleich ein „Selbstbildungsprozeß“ ist? Und wie konnten wir insbesondere herausfinden, ob und wie sich in und zwischen uns tatsächlich „Bildung“ im Sinne eines Wachstums unseres je eigenen Selbst ereignet hatte? Wie konnten wir schließlich "Selbstbildung" evaluieren?

Wir wählten dazu eine gebräuchliche Methode der empirischen Sozialforschung, die wir aber für unsere spezifischen Interessen abwandelten: Wir führten gegenseitige **Interviews**, die die jeweils interviewende und „hörende“ Person in die Kladde der „interviewten“ Person hineinschrieb. Z. B.: A. wird von B. interviewt. B. trägt das Gehörte in die Kladde von A. ein. A. erhält so ihr oder sein eigenes protokolliertes Material und „wertet“ dieses Material zunächst selber aus, indem sie oder er die Notizen vervollständigt und den anderen verfügbar macht. Wir beschränkten uns zunächst auf drei Fragen:

- 1. Wie habe ich mich in oder durch diesen Forschungsprozeß verändert?**
- 2. Wie erfahre ich von anderen, daß ich mich verändert habe, d. h. wie reagieren Menschen aus meiner Umgebung auf meine Veränderung?**
- 3. Wofür bin ich dankbar?**

Diese gegenseitige „Befragung“ war eigentlich eher ein Miteinandersprechen, also ein kontaktvolles Sprechen unter vorgegebenen Fragen und mit schon öfter ausprobierten Regeln, zu denen auch eine knappe Zeitvorgabe gehört. Diese Befragung fand zu Beginn des dritten Projektjahres statt und stand am Anfang einer Phase der umfassenden Evaluation, die wir die „Erntephase“ nannten. Verallgemeinert kann gesagt werden, daß in den hier dokumentierten Antworten die positiven Erfahrungen im Vordergrund stehen. Allerdings haben

die Texte eine nicht ganz widerspruchsfreie Geschichte. Einem Teil der Gruppe schienen sie zunächst als nicht veröffentlichungsfähig, weil sie als zu privat und zu intim die Gefühlswelt berührend empfunden wurden und deshalb geschützt werden sollten. Erst zu einem späteren Zeitpunkt - aus der Distanz einiger Monate - war es dann für alle kein Problem mehr, sie freizugeben.

Ich erwähne das hier auch deshalb, um einen strittigen Punkt empirischer Forschungspraxis aufzuzeigen. Durch die herkömmliche Interviewmethode wird oft eine Situation hergestellt, in der die Befragten intimes Material im Gespräch hergeben, über das sie dann kein Verfügungsrecht mehr haben. Manche fühlen sich auf diese Weise seelisch enteignet. Diese Enteignung aber dürfte den so Befragten einen gravierenden Verlust zufügen: Sie werden als diejenigen, die (sonst) keine Stimme haben, dazu gebracht zu sprechen, damit andere ihre Informationen entnehmen und weiterverwerten können. Daß sie dabei ein Bedürfnis entwickeln, nun weitersprechen zu können und dabei wirklich gehört werden wollen, ist für die Forschenden aber nicht weiter interessant. Denn außerhalb von fremden Forschungsinteressen, denen gegenüber die Befragten lediglich als Datenträger fungieren, hört ihnen niemand zu. Forschung dient auf diese Weise nicht den einbezogenen Menschen, sondern weist sie sogar in ihren Bedürfnissen nach Kommunikation ab. Ein solches Vorgehen schien uns für unseren Zusammenhang nicht akzeptabel.

4.2 Das methodische Arrangement

Was sich als Antworten auf alle drei Fragen (s.o.) widerspiegelt, ist für mich beim „Auswerten“ immer noch verblüffend: Die Antworten verblüfften mich einerseits in ihrer Stimmigkeit und in ihrer Reichhaltigkeit. Andererseits zeigte sich, wie das in einem und durch einen Prozeß Gelernte, das ja häufig auf eine verunsichernde Weise lange Zeit unsichtbar bleibt, in einem solchen Moment spontan erkannt und formuliert werden konnte. Zur Vorbereitung diente eine Gleichgewichtsübung im Stehen. Wir probierten dabei aus, von einem stati-

schen und festgehaltenen Gleichgewichtszustand in einen dynamischen zu kommen. Dabei wurde die Dynamik spielerisch so weit zur einen Seite getrieben, daß das Gleichgewicht fast verlorenging. Die Dynamik wurde dann wieder zurückgenommen bis zu einem Punkt übertriebener Statik, die das Gleichgewicht in der leblosen Pose und damit in der Steifheit einfro. Endlich aber war es die Aufgabe, ein lebendiges Gleichgewicht zu finden. Mit dieser kleinen Bewegungsübung gelang es den meisten, aus dem Kopf in den Bauch zu kommen, d.h. ein Gewahrsein für Empfindungen und Gefühle zu haben und zu halten. Es zeigte sich, daß die mit der Bewußtheit verknüpfte motorische Bewegung ein Tor zu tieferliegenden und ganzheitlichen Bewußtseinschichten öffnen kann. Meine Verblüffung ist also auch ein erstauntes: So einfach ist das! Die gestellten Fragen waren alle vorher nicht bekannt. Die vorgegebene Zeit war knapp und durch das Arrangement für alle in gleicher Weise vorgegeben. Das erforderte hohe Konzentration und ermöglichte Spontaneität (von lat. sponte = aus freien Stücken).

4.3 Zur ersten Frage: Wie habe ich mich in und durch diesen Forschungsprozeß verändert?

4.3.1 Ein veränderter Begriff von Forschung

Die erste persönliche Veränderung der am Forschungsprozeß Beteiligten schlägt sich in einer Bestätigung von Veränderung nieder. Es besteht eine größere Offenheit gegenüber dem - ungeplanten oder auch nicht planbaren - Neuen. Die Orientierung an Quantität und vorzeigbaren Ergebnissen weicht einer offenen Orientierung an dem, was der Prozeß selbst hervorbringt. Gegenüber ihm entsteht Achtsamkeit und auf ihn konzentriert sich die Wahrnehmung. Und das tut gut: Es ist am eigenen Leibe erspürbar.

Ich spüre deutliche Veränderungen im Vergleich zu früheren Forschungsprozessen. In diesem Forschungsprozeß erlebe ich, daß sich viel Unerwartetes ereignen kann und dieses Unerwartete nicht beängstigend sein muß, sondern

*eher große Bedeutung für mich erlangt. Die **Qualität** der Arbeit und damit wirkliche Forschung ist für mich ein wichtiges Kriterium geworden. Und diese Qualität ist für mich erfahrbar geworden.*

Verändert hat sich auch, mehr Vertrauen darin bekommen zu haben, daß Forschung nicht immer - so ganz auf die Schnelle - vorzeigbare Ergebnisse fertigen muß. Ich kann mir hier Zeit lassen, um den Prozeß wirklich zu entwickeln. Manchmal bin ich noch ungeduldig, manchmal noch zögerlich gegenüber dem Loslassen von der zwanghaften Suche nach Resultaten.

Ich habe erfahren, daß Forschung auch anders geht und daß das auch gut für mich ist.

4.3.2 Die Synergie der Gruppe

Die gemeinsam getane Arbeit und die Entwicklung von stimulierenden und vertrauensvollen Beziehungen untereinander fördern „implizites Wissen“ (Polanyi) und Vertrauen in das eigene Vermögen zutage. Das ergibt eine situative Sicherheit, die aus dem Gewahrsein des eigenen Innern resultiert. Wissen wird **spontan** verfügbar.

Ich bin von außen nach innen gekommen: Ich habe mein intuitives Tun mit meinem Bewußtsein zusammengebracht: Ich kann es nun benennen.

Dabei kommt es zu einem Bewußtsein von neuen Möglichkeiten und dem Anwenden neuer methodischer Verfahren:

Mein Blick hat sich geweitet: Insbesondere die Bedeutung von Raum und Zeit und von Atmosphäre für den Erfolg von Lernprozessen ist mir klarer geworden, so daß ich mit sparsamen Mitteln eine freundliche Atmosphäre herstellen kann

Verändert hat sich durch mein Erleben hier, daß das von mir oft nur Gewünschte und Vorgestellte tatsächlich möglich ist. Dies bezieht sich insbesondere auf die Inhalte der Humanistischen Psychologie bzw. Pädagogik, die hier nicht nur in den Köpfen bewegt werden, sondern auch in den Herzen. Insofern habe ich mich also verändert, daß ich jetzt selbstsicherer geworden bin, daß die Humanistische Pädagogik auch eine Sache des Herzens ist.

Ich wende bestimmte Gesprächsregeln und -strukturen (TZI-Regeln und kreisprozessuale Verfahren) an, die die Lerngruppe in dem Prozeß unterstützen, eine Gruppe zu werden.

Dabei wird auch gesehen, daß die Kommunikation der Beteiligten untereinander wesentlich ist und daß diese darüber bestimmt, welche Qualität und Intensität der Forschungsprozeß erreichen kann:

Ich habe erfahren, daß Lernen in Beziehung mit anderen möglich ist.

Die Bedeutung der Kommunikation untereinander und die damit einhergehende Offenheit und Ehrlichkeit habe ich hier schätzen gelernt.

Eine Veränderung sehe ich darin, daß ich in und mit der Forschungs-Gruppe neue Ordnungsstrukturen gefunden habe, die nunmehr auch mein Verhalten und meine Situationswahrnehmung prägen. Ich achte sehr viel mehr darauf, daß „Zeit“ nicht vergeudet und vertan wird und damit zu Ermüdung und Hetze führt. Ich achte darauf, daß Zeit zum Nachdenken, Besinnen und „eigenleiblichen Spüren“ da ist. Vor allem achte ich auf präzises und „zeitbewußtes“ Sprechen.

4.3.3 Eine neue Sicherheit

Der Aspekt „Sicherheit“ bekommt eine neue Bedeutung: Es ist nicht mehr das Korsett oder der vorgefaßte und abgesicherte Plan, der als Stütze gesehen wird, sondern die Gewißheit, in der Situation das Passende verfügbar zu haben, es momentan finden zu können. Und selbst, wenn das nicht gelingt, bricht nicht das Chaos aus, sondern die - vielleicht sogar fruchtbarste pädagogische - Möglichkeit, die Schüler und Schülerinnen in die Lösung des Problems einzu beziehen, d.h. es ihnen zuzutrauen:

Meine „Sicherheit“ macht mich gegenüber den anderen in der Gruppe und dem, was sie mitteilen, aufnahmefähiger. Ich bin nicht mehr damit beschäftigt, all das Gesagte zu behalten oder auch damit, meine eigenen Gedanken zu sortieren und zu gestalten. Es ist, als wäre der geistige Apparat flexibler und zugleich produktiver geworden. Ich kann darauf vertrauen, daß mir in dem Moment, in dem ich aktiv werden will, alle Möglichkeiten verfügbar sind. Ich führe das auf unsere permanenten zeitorientierten „Kommunikationsübungen“ in den „Runden“ zurück. Mich begeistert es geradezu, dieses Feld der geistigen Aktivität erfahren und erkunden zu können. Ich erfahre dabei auch, wie sehr die Grundlage des Gestalt Denkens, die ständige Figur-Hintergrund-Aktivität lernbar, übbar und in der Qualität beeinflussbar ist. Wir können deshalb auch wirklich andere lehren, wie sie zu „besseren“, d. h. prägnanteren Denkerinnen und Denkern werden können. Und wir können sie lehren, welche produktive und gestaltende Rolle ihre eigenen Gefühle dabei übernehmen - weil wir es selber gelernt haben!

In den Antworten wird immer wieder auch die soeben gemachte Körpererfahrung einbezogen und "transponiert", wie die folgende Aussage zeigt:

*Die Arbeit in der Forschungsgruppe hat meine **Sicherheit** verstärkt. Es ist nicht mehr die alte Sicherheit des vorausschauenden Planens und der Selbstkontrolle, sondern die Sicherheit einer Haltung. Das bedeutet, daß ich Vertrauen*

habe, auch in schwierigen und unvorbereiteten Situationen meine Schritte oder meinen Stand zu finden und daß evtl. ich auch mein verlorengangenes Gleichgewicht wiederfinde. Mehr noch: der Verlust des Gleichgewichts ist ja erst der Auslöser für Lernen. In der statischen Situation der Stabilität findet kein Lernen statt, da keine Bedürfnisse auftreten. Es ist also eine Sicherheit, die erst das Sich-einlassen auf das „Fließen des Flusses“ gibt, auf die Lust am Bewegen und am Experimentieren.

Es fällt mir leichter, von meinem Plan loszulassen und von der Sicherheit im Außen zu einer Sicherheit im Innern zu kommen, d. h. eher mit dem Prozeß, der jetzt gerade stattfindet, gehen zu können.

Diese Sicherheit gibt den einzelnen auch eine neue Möglichkeit des kritischen Hinterfragens. Das Gefüge hierarchischer Strukturen mit seinen statischen Aufgabenverteilungen, das als drückend und unfrei machend erlebt wird, ist nun hinterfragbar geworden. Das Eigenbestimmte kann jetzt mit Selbstbewußtsein dagegengesetzt werden:

Mein Blick, was den Auftrag angeht, hat sich gemildert. Ich kann die Aufgabenstellung eher hinterfragen, d. h. auch mein ursprüngliches Vertrauen in Autoritäten hinterfragen.

Ich habe erfahren, daß Konflikte dazu gehören und daß, wenn sie durchschritten werden können, die Gruppe zu einer neuen Ebene kommen kann. (Wenn der Konflikt ausbricht, wird der/die andere nicht vernichtet.) Ich brauche keine falsche Schonung zu betreiben. Der/die andere kann für sich selber sorgen.

Und so kommt es schließlich auch zur unmittelbaren Einsicht in die Situation selbst, in das Hier und Jetzt der gegenwärtigen Lage, in der sich Vergangenes und Zukünftiges treffen und einen Zustand „wohliger Leere“ erzeugen. In der folgenden Äußerung sind wiederum auch die Bilder aus der Anfangsübung prä-

sent. Sie erhalten hier eine echte metaphorische Funktion, indem sie eine Zusammenschau verschiedener Lebenssituationen ermöglichen.

Im Moment fühle ich eine wohlige Leere, die mir keine Angst macht. Ich empfinde die Idee des Gleichgewichts als Thema: Ich denke an zwei Situationen in meinem Leben, in denen mein Gleichgewicht ins Schwanken kam... Es geht mir gut, wenn ich mich auf meine Kraft verlassen kann, was mir auch im allgemeinen durch mein Umfeld bestätigt wird. Wenn das nicht der Fall ist, wird mir schwindelig, In den letzten zwei Jahren (während unserer Schulbegleitforschung) ist mir nicht schwindelig geworden, obwohl ich mit einem Bein ein Stück raus - in der freien Luft bin.

Der Forschungsprozeß erhält aus dieser Bekundung einer situativen Befindlichkeit heraus eine hohe Bewertung: „Es geht mir gut, wenn ich mich auf meine Kraft verlassen kann.“ heißt dann auch: "Ich habe gelernt, mich auf meine Kraft zu verlassen. Und das gibt mir ein Wohlgefühl. Aus diesem Gefühl heraus kann ich gut handeln und anderen - meinen Schülerinnen und Schülern - ermöglichen, sich ebenfalls wohlfühlen."

4.4 Zur zweiten Frage: Wie erfahre ich von andern, daß ich mich verändert habe, d. h. wie reagieren Menschen aus meiner Umgebung auf meiner Veränderung?

Zur Beantwortung dieser Frage war ein längeres Nachdenken notwendig als zu der ersten. Sie sprach ja weniger ein situatives Grundgefühl an, aus dem heraus etwas erkennbar wurde, sondern erforderte den Blick auf die eigene Praxis der jüngsten Vergangenheit und auf die Reaktionen von anderen, die sich in dieser Praxis gezeigt hatten. Der Tenor der hier gegebenen Antworten ist durchgängig: Etwas an meiner Person wird unverkennbar als verändert wahrgenommen. Die Studierenden und die Schülerinnen und Schüler sind aufmerksamer, interessierter. Sie haben mehr Vertrauen zu ihren eigenen Möglichkei-

ten und machen engagierter mit. Es kommt oft etwas zurück (Zuwendung, Anerkennung) und findet andere, neue Formen des Ausdrucks. Die Studierenden und die Schüler und Schülerinnen verhalten sich klarer und ehrlicher zueinander. Doch was davon ist dem Forschungsprozeß zuzuordnen und was nicht?

*Es fällt mir schwer, die Beantwortung dieser Frage nur auf den SchuF-Prozeß [SchuF ist unsere interne Abkürzung für dieses **Schul**-Forschungsprojekt] zu beziehen. Meine Veränderungen in den letzten Jahren resultieren auch aus anderen Prozessen, so daß die Reaktionen der Menschen aus meiner Umgebung „eine auf's Ganze“ ist, eine Trennung also künstlich wäre. Trotzdem will ich es versuchen. Eindeutige Reaktionen bemerkte ich hier an der Uni, etwa im Sinne: „Toll, daß Du was für die Schule tust“. Diese Reaktionen waren sehr interessiert, nachfragend und letztendlich sehr wohlwollend gegenüber meinem starken Engagement zur kreativen Veränderung schulischen Lebens.*

Es zeigt sich hier, daß eine "Prozeßevaluation" nicht zu eindeutig zurechenbaren Ergebnissen kommen kann, sondern daß sie die Subjektivität der Beteiligten ernst- und annehmen können muß:

Bei meinem eigenen Unterricht an der Uni bemerke ich die größere Aufmerksamkeit, das größere Interesse seitens der Studenten und Studentinnen, seit ich - dank SchuF - mit mehr Selbstverständnis und Klarheit meine humanistisch-pädagogisch geprägte Lehre durchführe. Die Begeisterung, die innerhalb unseres Forschungsprozesses reichlich Nahrung bekommt, springt offensichtlich immer mehr auf andere über. Dies erlebe ich noch viel deutlicher in der direkten Praxis, indem ich mich anders verhalte und anderen Unterstützung anbiete - anders als durch rein sprachliche oder gar mehr theoretische Vermittlung humanistisch-psychologischer bzw. pädagogischer Inhalte. Der direkte Kontakt, das darin mögliche direkte Erleben und Vorleben eines „Humanisten“ wirkt wohl viel prägender, nachhaltiger. D. h. mir wird meine Überzeugung mehr als früher „abgenommen“.

Die Studierenden in den Gestaltpädagogikseminaren reagieren positiv auf mein Bemühen, die Lehrveranstaltung - was Konzeption, Ziel, Verlauf angeht - transparent zu machen. Sie können meine Absichten besser verstehen und erbitten z. T. auch ganz konkrete Unterstützung und Beratung (Literatur, Examensarbeiten). Sie nehmen mich nicht als hierarchisch übergeordnet wahr.

In den Pädagogikseminaren zeige ich mich als ein Mensch, der Fehler und Schwächen hat. Authentizität wirkt sich vertrauensbildend aus. Eine wichtige Erfahrung beim letzten Seminar war, daß ich hier sein kann mit meinen Stärken und Schwächen. Als es mir schwer fiel, eine Entscheidung zu treffen, habe ich sie im Vertrauen auf die Kompetenz der Gruppe delegiert: Die Gruppe fand eine eigene gute Lösung. Früher hätte ich gedacht, ich müsse selbst und allein die Entscheidung „mit Gewalt“ treffen.

*In den Lehrveranstaltungen und den Fortbildungsveranstaltungen erfahre ich, daß mein Anliegen aufgenommen wird, die TeilnehmerInnen zeigen Interesse an **mehr** solcher Fortbildung. Für mich bedeutet das auch eine Bestätigung, auf einem guten Weg zu sein. Dies macht mir auch die Arbeit leichter, erfüllender.*

Bei diesen Äußerungen zeigt sich auch ein für uns noch nicht ganz erklärbares (und auch noch nicht ganz akzeptiertes?) „Produkt“ des Forschungsprozesses: Obwohl es uns während des ganzen Projektverlaufs primär um Schule und Unterricht ging, wurden wir doch in einen Prozeß hineingezogen, der uns von diesen zentralen Themen scheinbar weit entfernte. Alle Beteiligten hatten auch universitäre Lehraufträge, die nun in den Vordergrund traten. Diese Eigendynamik verwunderte und verwirrte uns oft und gab uns manchmal das Gefühl, von der uns gestellten Aufgabe abgewichen zu sein. Wir suchten oder verstärkten dabei alle mehr oder weniger stark den Kontakt zu universitärer **Lehrerbildung** oder zur **Lehrerfortbildung**. Hier fanden wir Felder vor, in denen das von uns Erarbeitete direkt und wertschätzend aufgenommen wurde. Die Schule dagegen erschien in unseren Augen als viel zögerlicher, und es schien uns oft kaum realisierbar zu sein, auch im schulischen Unterricht die

gemachten Erfahrungen und Entdeckungen einzubringen. Und doch zeigt sich zumindest an einer Äußerung, daß auch hier ein Prozeß der Veränderung begonnen hatte:

Inbezug auf die Kolleginnen habe ich nicht so das Gefühl, daß ich mich verändert habe. Aber bei den Schülerinnen und Studentinnen kann ich es besser beschreiben: Ich gebe ihnen mehr Zeit, mehr Raum für ihre Probleme während des Unterrichts - angebunden an das Unterrichtsthema. Die Reaktion war oft ein sehr engagiertes Mitmachen oder auch klare, ehrliche Stellungnahmen; auch in Bezug auf meine Person habe ich viel überwältigende Zuwendung bekommen (mehr und anders als früher). Auch die Situation des Abschieds wird dadurch deutlicher und persönlicher: In der Beziehung zu den Schülerinnen insgesamt konnte ich sowohl meine Nähe als auch meine Abgrenzung deutlicher werden lassen. Beide Seiten wurden aufrichtiger.

Heute sehe ich in der scheinbaren Flucht aus der Schule eine notwendige Distanzierung, um wieder anders auf die allzu belastende alltägliche Situation schauen zu können. Das Weggehen schafft so die Möglichkeit der Begegnung unter veränderten Bedingungen. Eine solche veränderte Bedingung ist die erweiterte kommunikative Kompetenz der einzelnen:

Ich komme jetzt leichter in Kontakt mit anderen Menschen. Manchmal geht das sehr schnell, z. B. zu einem größeren Auditorium. Die Menschen scheinen zu merken, wenn man keine Angst hat und wenn man positiv ihnen gegenüber eingestellt ist. Ich spüre dann von den Zuhörenden so etwas wie Vertrauen und die Bereitschaft, sich mitnehmen zu lassen. Und dieses Gefühl kommt klarer und schneller zu mir durch. Es stehen nicht mehr ganze Gebirge von Vermutungen, Erwartungen und Ängsten dazwischen. Ich weiß dann, was ich will, weil ich nicht mehr von so vielen Solls beherrscht bin!

Aber es gibt auch den Bericht von negativen Reaktionen von seiten der Umwelt oder vielleicht nur von einer sensibleren Wahrnehmung von allem, was in In-

stitutionen oft an der Tagesordnung ist: leeres Gerede, Unverständnis, Abwertung, Konkurrenz und Neid und immer wieder auch Demonstration von Macht und Rivalität.

„Die integrative Pädagogik“, die wir „am eigenen Leibe“ entwickeln und ausbilden wollten, hatte uns also dort getroffen und ergriffen, wo sich in den Tiefendimensionen unserer Persönlichkeit Haltungen und tiefgreifende Strukturen bilden und umbilden. Das war ja unser Ziel und auch unser Wunsch gewesen. Jetzt, im Kontakt mit einem als unverändert wahrgenommenen Außen zeigten sich jedoch oft auch schmerzhaft Reibungsmöglichkeiten. Das berufliche Leben war keinesfalls "einfacher" geworden. Das ist die eine Seite der hier reflektierten Entwicklung. Die andere aber ist ein höheres Maß an Befriedigung in der beruflichen Tätigkeit, weil diese als humaner, erfüllender und reicher wahrgenommen wird. Sie wird von den Lernenden gespiegelt und schafft so pädagogische Atmosphären, die dem Beruf des Lehrens seine kreativen Möglichkeiten (zurück-)geben.

Wenn ich im Kontakt mit mir bin und deshalb klar und prägnant sagen kann, was zu sagen ist, erfahre ich Respekt auch in meiner Institution. Auch meine Opponenten hören mir dann zu. Aber ich leide auch, wenn meine Umgebung sich völlig anders verhält: unklar, manipulierend, aneinander vorbeiredend, borniert, sich aufblähend, jedenfalls ziemlich kommunikationsunfähig. Ich sehe dann sehr deutlich, wie die Charakterstrukturen anderer Menschen, insbesondere wenn sie sich in machtvollen Positionen begeben haben, wirklichen Kontakt behindern. Macht und Ansehen scheinen dann die einzigen Ziele zu sein. Diese Menschen sind dann ein negatives Spiegelbild meiner Veränderung. Das macht mich oft unglücklich. Trotzdem muß ich das immer wieder aushalten, diese leere und gestohlene Zeit, die ich mit ihnen verbringen muß und diese eingefahrenen und zynischen Machtdemonstrationen, die vorgeführt werden. Es gibt also nicht nur positive Reaktionen von seiten der Umwelt. Aber ich glaube doch, daß das durch den pädagogischen Zusammenhang mehr als wettgemacht wird.

4.5 Zur dritten Frage: Wofür bin ich dankbar?

Fast ist es unerhört und fast schien es auch einigen einen Moment lang „zu viel verlangt“ zu sein, im Zusammenhang mit Forschung auf Dankbarkeit reflektieren zu sollen. Und doch war es immer wieder dieses im pädagogischen und wissenschaftlichen Alltag allzu oft vernachlässigte Grundgefühl einer akzeptierenden und generösen Haltung, die schon im Forschungsprozeß spontan aufgeblitzt war.

Und so zeigte sich schließlich auch an der Reichhaltigkeit der Antworten, daß Gefühle einer „konkreten“, d. h. an wirkliche Erfahrungen und Ereignisse geknüpften Dankbarkeit da sind und nach Ausdruck drängen.

Insofern leuchtet hier einer der eher „himmlischen“ Aspekte unseres Prozesses auf. Ich verdanke diese Einsicht in die Bedeutung mitgeteilter Dankbarkeit den Ausführungen von Hans-Peter Dreitzel (1992). Dreitzel zitiert im Zusammenhang mit Dankbarkeit William Blake: "Gratefulness is Heaven itself." (DREITZEL, S. 149).

Die überwundene Schwierigkeit aber, Erfahrung und Gefühle der Dankbarkeit und des Dankbarseins zuzulassen, brachte noch eine zusätzliche Einsicht hervor: Allzuoft geschieht es auch in pädagogischen Zusammenhängen in Schule und Universität, daß Lehrende die von Schülerinnen und Schülern entgegengebrachte Dankbarkeit nicht annehmen können und sie in der Pose falscher Bescheidenheit abwehren. Sie verletzen damit aber ein „Grundgesetz“ der Gegenseitigkeit und lassen Schülerinnen und Schüler mit den besten ihrer Gefühle ins Leere laufen. Das aber ist ein großes pädagogisches Versäumnis und eine Verletzung der Regeln der Lehrkunst.

Für uns aber war bereits erfahrbar geworden, daß wir viele Anlässe hatten, Gefühle der Dankbarkeit wahrzunehmen. Wir hatten uns auch einige Male erlaubt, sie uns gegenseitig mitzuteilen und gerade dadurch ein überraschendes Forschungsergebnis zu erfahren: Die Besinnung auf das, was uns gegeben ist und was wir miteinander hervorgebracht haben, ist in sich wohltuend und bereichernd. Sie festigt die emotionale Basis des Vertrauens und stützt eine Grundstimmung der Freude.

Ich bin dankbar, daß es SchuF, daß es Euch gibt. Früher war ich - was die Humanistische Psychologie bzw. Pädagogik anbetrifft - eher Einzelkämpfer; heute spüre ich Solidarität.

Ich war lange auf der Suche, meine Geduld hat sich gelohnt - ich habe Euch gefunden.

Ich bin dankbar dafür, daß ich Menschen gefunden habe, die zu wirklichen Weggefährten und -gefährtinnen geworden sind. Sie sind mit mir gemeinsam ein Wagnis eingegangen, dessen „Ergebnisse“ noch unbekannt waren. Deshalb bin ich dankbar, daß es jede und jeden einzelnen von Euch gibt.

Ich bin dankbar für die Bestätigung, daß das, was ich vorher bereits gemacht habe, seinen Sinn hat. Dies bedeutet mir Ermutigung, da weiter zu machen.

Ich bin dankbar für die Anregungen aus diesem Kreis, die mir ermöglichen, meine Perspektive zu verändern, meinen Blickwinkel zu erweitern und blinde Flecke zu erhellen.

Ich bin dankbar für die Unterstützung durch die Menschen und die freundliche Atmosphäre, die in diesem Kreis sein kann.

Ich bin dankbar für die Herausforderung, aus alten Mustern hinauszugehen, mehr von mir zu zeigen, auf meine innere Stimme zu vertrauen und neue Wege - wie auch immer - zu beschreiten.

Ich bin auch dankbar dafür, daß meine Umgebung auf mein Lernen eingeht. Ich nehme wahr, daß ich auf ein allgemeines Bedürfnis treffe, ebenfalls lernen zu wollen.

Ich bin dankbar, daß ich immer wieder die Kraft entwickle, neue Schritte zu machen und Risiken einzugehen.

Ich bin dankbar für den Raum, zu mir als Person zu kommen. Ich erreiche so eine Weitergestaltung meiner bisherigen Arbeit. In ihr habe ich bislang mehr Brechung in mir erfahren; meine Entwicklung war dort noch nicht das Thema. Hier ist dafür Raum und Zeit. Im Lernprozeß (eben in der Übung) erfahre ich die dichte Koppelung von Körpererfahrung und Einsicht. Dafür bin ich dankbar!

Ich bin dafür dankbar, daß ich lernen kann.

Ich finde das Gefühl des Lernens hinreißend und besonders schön, weil ich 52 Jahre alt bin. Ich empfinde es mutmachend für einen Lebensabschnitt des Älterwerdens.

Ich bin dankbar für die Möglichkeit, daß wir den Lernprozeß zusammen gestalten. Ich erfahre, daß es geht, daß das Ganze da ist. Ich bin dankbar für den Erfolg, daß Teamarbeit möglich ist (also nicht Hierarchien und ein Auseinanderfallen). Ich kann neu wagen.

Ich bin dankbar für diesen Raum hier, daß es überhaupt einen solchen hier an der Uni gibt.

Dankbar bin ich für die Anerkennung meiner Arbeit mit Erwachsenen, für das überwiegend positive Feedback, das ich vor allem in letzter Zeit von den TeilnehmerInnen meiner Veranstaltungen bekomme... Früher hatte ich mehr „höfliche“, freundliche Resonanzen... Heute spüre ich tiefe emotionale Resonanzen. Dies verwirrt mich zuweilen.

Schließlich taucht in diesem Miteinandersprechen auch der Aspekt auf, daß die Möglichkeit der gerade stattfindenden Kommunikation befriedigend ist und einen Anlaß zur Dankbarkeit darstellt:

"Ich bin auch für das soeben Geschehene dankbar, für den Austausch von Gedanken..."

Hier erfolgt eine Reflexion auf die Situation, in der Vergangenes schon reflektiert wurde. Eine solche doppelte Reflexion können wir als situatives Gewahrsein verstehen. Durch dieses Gewahrsein hole ich meine in der Kommunikation mitgeteilten Gefühle wieder zu mir zurück: Ich bin dankbar, daß ich jetzt über Dankbarkeit mit anderen sprechen kann.

4.6 Nachbemerkung

Auf die oben beschriebene Weise kamen wir zu einer eigenen Form der Evaluation. In ihr geht es nicht um Be-Wertung, sondern um Wertschätzung dessen, was mir selber als Forschende jeweils in dem Forschungsprozeß möglich geworden ist und was mir andere von deren Prozeß mitteilen (Vgl. auch ORTMANN 1994, S. 20 ff). Wertschätzung aber ist eine an die Subjektivität der Forschenden gebundene Bekundung. Diese Subjektivität ist eine gewollte und notwendige, die sich aus der Anlage der Forschung ergibt. Nach Hermann Schmitz nämlich drückt sich die Subjektivität subjektiver Tatsachen darin aus, "daß sie höchstens ein Bewußthaber, und zwar im eigenen Namen, aussagen kann, ganz gleich wie viel die Anderen [...] wissen und sprachlich können" (SCHMITZ 1989, S. 32f.).

Wenn wir also auf die Veränderungen von pädagogischen Grundhaltungen setzen, ist der Selbstbildungsprozeß eine subjektive Tatsache, die nur subjektiv ausgesagt werden kann. Ihre Wahrheit wird durch das Kriterium der Stimmigkeit bezeugt, d.h. durch ein authentisches Erfühlen des eigenen Betroffenseins. Das mag Zweifel an der Geltung solcher Aussagen wecken, doch erhalten wir hier einen Zugewinn auf einer anderen Ebene. Ich zitiere noch einmal Hermann Schmitz:

"In unserer Lebenserfahrung sind die Gefühle und das leibliche Befinden die Faktoren, die merklich dafür sorgen, daß irgend etwas uns angeht oder nahegeht. Deuten wir sie weg, so wird alles in gleichmäßige, neutrale Objektivität abgerückt. Sogar der Einzelne für sich selbst wäre dann nur ein Objekt unter

Objekten, Er hätte keinen Anlaß mehr, die erste grammatische Person zu gebrauchen, um eine Nuance seines Erlebens auszudrücken... Erst Gefühle und leibliche Regungen bringen Subjektivität in die Welt." (SCHMITZ a.a.O., S. 107)

Der Gewinn aber liegt darin, daß der für uns als Subjekte bedeutsame Forschungsprozeß uns stets im "affektiven Betroffensein" hielt. Erst dadurch konnten wir uns in einen Selbstbildungsprozeß begeben, der zugleich auch sein Erforschen war. An der Subjektivität und am affektiven Betroffensein hatten ja - mit Schmitz - "auch das Bewußtsein, das Selbstbewußtsein, die Fähigkeit zur Initiative und die sittliche Freiheit." (SCHMITZ a.a.O., S. 108) Dieses alles galt es zu "bilden" und auch evaluieren. Eine der Formen, in der wir das versuchten, ist die eingangs beschriebene.

Die hier dokumentierten Äußerungen sind manchmal zugleich Ausdruck einer Kontaktsprache, die (ver-)„dichtet“ und damit poetisch ist im Sinne eines schöpferischen Tätigseins. Wenn es also darum geht, hier ein Forschungsergebnis auf der Ebene der sprachlichen Kompetenzen zu bestimmen, dann ist es am ehesten in folgender Weise zu formulieren:

In Situationen von konzentrierter Gestimmtheit kann es spontan zu einer sprachlichen Verdichtung kommen. Dann kann eine sprachliche Ganzheit entstehen, die wir „poetisch“ nennen.

Wenn aber in dem Hervortreten einer solchen kontaktnehmenden Sprache ein Wert gesehen wird, haben wir es auch hier mit einer „Evaluation“ im Sinne von Wertschätzung zu tun: Gelingende Erfahrung und erfahrene Veränderung auszudrücken erfährt subjektive Wertschätzung und ist damit zugleich „Evaluation“.

Damit wird noch einmal ein Kernstück unserer Forschungspraxis berührt. In ihr geht es je weniger um die Herausarbeitung „objektiver“ Tatsachen und Befunde, sondern sie widmet sich der Aufgabe einer subjektiven Veränderung die

zugleich eine resümierende Bewertung ist. Die am Forschungsprozeß Beteiligten erkunden und reflektieren dabei ihre subjektiven Veränderungen und ihr persönliches Werterleben. Das ist legitim, weil der Wert als eine Kategorie betrachtet werden kann, die deshalb dem subjektiven Erleben entstammt, also per definitionem keine objektive und objektivierbare Tatsache darstellt.

Der Unterschied zu objektiven und quantifizierenden Forschungspraktiken besteht also darin, daß hier nicht danach gefragt wird, **ob** sich etwas verändert hat, sondern **wie** sich das eigene Erleben von Unterricht etc. verändert hat.. Wir bezeugen also in unseren Äußerungen mit je eigenen Nuancierungen, daß wir deren Reaktionen auf unseren Unterricht/auf unsere Lehre als verändert *erleben*. Und wir reagieren wiederum darauf mit Gefühlen der Anerkennung und Dankbarkeit. „Heute spüre ich tiefe emotionale Resonanzen. Dies verwirrt mich zuweilen - aber auch dafür bin ich dankbar - es bringt mich in Bewegung.“ Eine solcherart bekundete Tiefenerfahrung rückt vielleicht den Geheimnissen einer bis zum antiken Griechenland zurückverfolgbaren „Lehrkunst“ näher als eine Empirie, die sich aller Werturteile enthalten muß, um objektiv sein zu können.

In unseren Augen hat deshalb ein solches Denken aus dem subjektiven Betroffensein heraus keinen minderen Rang als das, was herkömmlicherweise als wissenschaftlich gilt. Vielleicht ist diese Denken sogar das, was Heidegger als zukünftig notwendiges Denken vorschwebt, wenn er schreibt:

„Wir heutigen zumal können lernen, wenn wir dabei immer zugleich verlernen ...: wir können das Denken lernen, wenn wir sein bisheriges Wesen von Grund aus verlernen. Aber dazu ist es nötig, daß wir es zugleich kennenlernen.“

(HEIDEGGER 1994, S. 9)

Unser Forschungsprozeß hat eben dieses immer wieder von uns verlangt. Darin sehen wir die Möglichkeit der Selbstbildung im Sinne eines persönlichen Wachstums. Lehrerinnen und Lehrer aber, die selber in einem Wachstumsprozeß stehen, können ihren Schülerinnen und Schülern Zugänge zu ihren eigenen Wachstumsprozessen eröffnen.

**C „Am 7.12.95 kam alles ganz anders als gedacht...“,
Notiz aus meinem pädagogischen Tagebuch.**

**5. Rollenspiel - Betrachtung von Außen - Reflexion - Rituale -
Ein neuer Schritt**

5.1 Phase I

Unsere Schulbegleitforschungssitzung am 7.12. war geplant und vorbereitet. Ein Gruppenmitglied wollte praktische Wahrnehmungsübungen zum Thema „Körper“ mit der Gruppe ausprobieren, und wir alle hatten uns darauf eingestellt und gefreut. Wissen wir LehrerInnen doch, daß dieses ewige Stuhlsitzen für unsere SchülerInnen unnatürlich und entgegen ihrer Bedürfnisse ist - ein leidiges Thema, zu dem wir über Jahrzehnte keine Lösung gefunden haben.

Leider waren zwei Gruppenmitglieder erkrankt, darunter das vorbereitende Mitglied. Ärger und Enttäuschung wurden laut, zumal uns die Nachricht erreicht, daß unser Raum verlegt werden sollte.

„Wie in der Schule: Immer kommt es anders als man denkt! Und dann noch diese Raumprobleme von außen, man kennt es ja...“

Wir betrachteten die **Situation genauer:**

Anspruch und Wirklichkeit

Wir hatten geplant und die Arbeit nach Kompetenz verteilt. Wir wollten ein Problem gestalten und „in den Griff bekommen.“ Die Zeit war kostbar, wir wollten keine verlieren.

Die Wirklichkeit bescherte uns zwei kranke Mitglieder, die uns einen Strich durch die Rechnung gemacht hatten, so daß wir mit leeren Händen dasaßen.

Enttäuschung

breitete sich aus. Was sollten wir ohne Vorbereitung machen? Das kompetente Gruppenmitglied fehlte ja nun - es wurde gejammert.

Die Erwartung

war nicht erfüllt worden. Wir hatten uns doch darauf eingestellt, etwas zu bekommen. Erstens bekamen wir nun gar nichts, und zweitens sollten wir noch mit der Situation fertig werden und sie dabei so gestalten, daß sie unseren Ansprüchen genügte.

Das Erkennen der **Wiederholung** solcher Situationen in Schule, Uni und anderswo machte uns nicht zufriedener.

5.2 Phase II

Wir fingen an, unser **Problem zu akzeptieren** und es einzugrenzen und fragten uns nach dem Bezug zur Schule:

„Wie sehen Anspruch und Wirklichkeit bezogen auf Unterricht, Lehrerrolle und Schülerreaktionen aus?“

Wir fragten nach dem **Weg**:

„Was brauche ich, damit ich das schaffe, was ich will?“

„Wie kann ich die äußere und innere Realität verbinden?“

„Was verhindert den Kontakt?“

Wir sollten neue Schritte ausprobieren, um neu handeln zu können.

Als Einstieg für unsere kreative Arbeit am 7.12. wählten wir eine Unterrichtssituation aus meinem Schulalltag, die vermutlich einen hohen Wiedererkennungswert für viele KollegInnen hat: Gemeinsam mit der 6. Klasse hatte ich die Unterrichtseinheiten für Welt-Umweltkunde geplant. Als Erstes sollten die Indianer von Nordamerika erarbeitet werden.

Ich freute mich sehr, da ich mich seit einigen Jahren mit der Kultur der Indianer beschäftigt hatte. Gut vorbereitet war ich auch deswegen, weil ich in den Sommerferien in New Mexico gewesen war und einige Kostbarkeiten für den Unterricht mitgebracht hatte.

Mein Bedürfnis war, den Schülern die positiven Erfahrungen zu vermitteln, die ich zum Beispiel im Pueblo Conchuiti mit einem Trommelbauer gemacht hatte. Ich erzählte ihnen u.a., daß er, Steve Huerrera, die Bremer Stadtmusikanten sowohl als Bild als auch als Erzählung kannte.

Außerdem berichtete ich, wie er mir den Trommelbau gezeigt und erklärt hat. Auch wollte ich nicht verzichten, über die nette Begegnung zwischen Steve und meinem Sohn zu berichten: T. hatte sein Flechtarmband abgenommen und Steve überreicht, woraufhin Steve ihm eine kleine selbstgebaute Lampe mit einem besonderen Holz aus Arizona von seinem Werkstattregal holte.

Ich schlug der Klasse vor, einen Brief an Steve zu schreiben. Die Schüler willigten sofort ein.

Jede Tischgruppe stellte einen Brief zusammen, anschließend tauschten sich die Gruppen aus und ergänzten ihre Sätze.

Als die Kinder ihre Briefe vorlasen, wurde mir sonderbar zumute. Sie waren ganz anders als ich gedacht hatte:

Sie fragten nicht nach dem Pueblo, seinen Häusern und deren Bauweisen, den Familien, den Pflanzen und den Tieren, dem Klima u.s.w.

Sie fragten: - Wieviel verdienst Du im Monat mit Deinem Trommelbau?
- Wenn Dein Sohn im Golfkrieg war, wieviele Menschen hat er erschossen?

Aus den Fragen der Kinder war nicht zu entnehmen, daß ich mit meinem Unterricht Kontakt zu ihnen gefunden hatte - aber dazu später.

In einer weiteren Stunde wollte ich mit der Klasse in Gruppen einen ganz hohen Totempfahl aus Pappe bauen. Die Bauteile hatte ich aus Santa Fe mitgebracht und die Arbeitsanweisungen und Beschriftungen hatte ich aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und gekennzeichnet.

Als Auftakt durfte sich jedes Kind einen Halbedelstein aussuchen und behalten. Die „Zeremonie der Steine“ verlief nicht würdevoll wie gedacht, sondern die Kinder stürmten, drängten und stießen sich und rissen sich die Steine aus den

Händen und ...naja, man kann es sich vorstellen, ihre Lehrerin war entsetzt und schimpfte.

Die erhoffte Ausstrahlung der Steine war gar nicht zum Tragen gekommen.

Monate später traf ich den Vater eines Mädchens aus dieser Klasse, der mir sagte, daß seine Tochter sich damals so über den Stein gefreut hätte.....

Ja, ich hatte es weder wahrgenommen, noch hatte sie es mir gesagt.

Der sehr gut vorbereitete Unterricht in meiner sechsten Klasse führte nicht zum geplanten Ergebnis und gewünschten Erfolg bei den Schülern - wie konnte das angehen?

Ich hatte Materialien vorbereitet, selbst identifizierte ich mich 100%ig mit der Thematik, hatte Freude am Unterricht und meinte, die Schüler gut zu kennen. Das **Problem** sollte **kreativ** behandelt werden, denn auf dem kognitiven Wege war ich noch zu keiner Lösung gekommen.

Ich wählte zur Bearbeitung in der Gruppe eine Methode der humanistischen und psychoanalytischen Pädagogik.

5.3 Phase III

Unsere Schulbegleitforschungsgruppe beschloß, diese **Unterrichtsszenen im Rollenspiel darzustellen:**

Eine Kollegin spielte die einzelnen Schüler, ich die Lehrerin, also mich selbst, und in der zweiten Szene wechselten wir die Rollen.

Die anderen beiden Kolleginnen schauten uns zu, reflektierten, analysierten und machten Notizen.

Anschließend tauschten wir uns darüber aus, was wir in der jeweiligen Rolle getan, gefühlt und gedacht haben:

1. Die Rolle der Schüler
 - Was kümmern uns die Beweggründe der Lehrerin?
 - Gar nicht so uninteressant, aber eigentlich möchte ich wissen...

- Tolle Steine, 'mal sehen, wer den besten erwischt.
- Frau X weiß echt viel, aber ich möchte 'mal wissen ...
- Ich wollte zwar die Indianer „bearbeiten“, aber ich dachte, wir sehen einen Film.
- Was will sie eigentlich von uns?
- Mit welchen Erwartungen geht sie an uns heran?

Die Schüler nörgeln, zappeln, werden verbal ausfällig; eine allgemeine Unzufriedenheit zeigt sich.

2. Die Rolle der Lehrerin

Die Lehrerin fühlt sich getroffen:

- Die Schüler verstehen mich nicht.
- Ich habe so viel getan, es wird mir nicht gedankt.
- Ich möchte eine wichtige Sache vermitteln, die Schüler wollen sie nicht annehmen.
- Wie hoch soll mein Einsatz denn noch sein?

3. Die Wahrnehmung und Reflexion der BeobachterInnen

- Inhaltlich **fehlte der Lehrerin Distanz**, so daß sie keinen „professionellen Unterricht“ geben konnte.
- Viele Äußerungen der Schüler wurden zu schnell gewertet und als verletzend eingestuft.
- Der Anspruch der Lehrerin war zu hoch. Sie wollte, daß die Schüler die Sache zu ihrer eigenen machen sollten.
- Die Lehrerin hatte „wunderbare Dinge“ vorbereitet, die die Schüler überforderten. Lehrerin und Schüler bewegten sich aneinander vorbei.
- Die Schüler fanden zwar die Sache ganz interessant, aber sie wollten sich nicht in dem Maße auf die Indianer einlassen, wie sie es bei der Lehrerin sahen. So blockten sie vorher ab oder überzogen ihre Äußerungen (Wieviele Menschen hat dein Sohn im Golfkrieg getötet?)

- Je mehr die Lehrerin investierte, desto größer wurde ihre Enttäuschung.
- Die stillen Mädchen wurden nicht wahrgenommen, stattdessen lag der Ehrgeiz der Lehrerin darin, die lauten Störer zu integrieren.

5.4 Phase IV

Nach dieser Reflexionsphase schlug ein Gruppenmitglied als weiterführende Methode zu neuen Schritten ein Ritual vor.

Wir hatten erkannt, daß unsere „Superpädagogik“ ein Teil der Konsumpädagogik bleibt, und die Schüler nicht in Kontakt mit der Sache, mit sich, mit ihren Klassenmitgliedern und mit der Lehrerin bringt. Wir stellten uns Fragen wie:

- Was will ich nicht mehr tun?
- Was will ich loslassen?

Wir schrieben unsere Antworten jede für sich auf eine Karte, legten diese anschließend in ein Feuertuch und ließen sie symbolisch verbrennen.

Ob wohl ich hier keine persönlichen Zitate bringen will, kann ich versichern, daß jede von uns Dinge gefunden hat, die sie schon lange nicht mehr tun wollte, dennoch immer noch wiederholt, immer noch enttäuscht ist und vielleicht sagt: „Was soll ich denn sonst machen - ich kann doch nicht aufgeben?“

Ich habe meine Karte verbrannt und will stattdessen künftig genau hinsehen:

„Im Nicht-mehr-tun des Immer-Getanen liegt die Kraft für das Neue.“

Womit fülle ich den neuen Raum?

Wir schrieben unsere neuen Schritte abermals auf eine Karte und legten sie in ein schönes gelbes Sonnentuch, damit sie erstrahlten und Kraft bekämen.

Ich habe aufgeschrieben:

- Ich will aus dem Mittelpunkt herausgehen.
- Ich will mehr Distanz aufbauen zu meinem Schutz.

- Ich will den Schülern Zeit geben zur Selbstfindung ihrer eigenen Projekte und zur Eigenverantwortlichkeit.

Ich weiß, daß das für Schüler und Lehrer durchaus zuerst mit einem Gefühl der Leere und Unsicherheit verbunden sein kann. Es ist nicht einfach, abwarten zu können, bis die Seiten zueinander Kontakt aufnehmen. Dann aber kann es sein, daß die Schritte von selbst gehen...

Wie denn?

Ich probiere es immer noch - 1996 !!

Als ich in meinem pädagogischen Tagebuch blätterte, hat es mich selbst erstaunt, daß ich schon mindestens fünf Jahre an diesem Thema arbeite; wahrscheinlich insgeheim schon 26 Jahre, denn so lange bin ich im Schuldienst.

Ich fand dieses Gedicht vom 18. Mai 1991 in meinem pädagogischen Tagebuch.

Veränderung

*Wenn ich könnte, wie ich wollte, würde ich
alle Fächer in der Schule abschaffen.
Ich würde mir gute Sachen überlegen,
die ich von den Kindern und Jugendlichen gehört,
gesehen und mit ihnen erlebt habe.*

*Ich weiß, daß sie schreiben möchten,
in ihrer Schrift, mit ihrer Sprache.*

Sie möchten gestalten, ja sogar prägen.

Sie möchten auch tanzen, sich bewegen.

*Sie möchten rennen und stoppen,
sich begegnen und foppen.*

*Auch möchten sie mal schreien, sich rufen und hören
und dann wieder ganz ruhig sich verhalten,
um sich anders zu spüren.*

*Wir könnten zusammen neue Ideen entwickeln
in neuen Formen.*

*Für unsere SchülerInnen liegt das Drogenproblem
vor der Tür.*

*Sie brauchen ihr ganz eigenes Inneres
und ihre eigene Gemeinschaft,
was sie hält!*

*Sie lieben die Tiere, die Bäume, die Fremden,
die ganze Welt!*

*Die Angst vor unserer Drogenwelt ist größer
als die Angst vor der Veränderung.*

Ich fange an.

Wie mache ich das bloß?

Ganz einfach: Gemeinsam, mit Euch, dann.....

Unsere Schulbegleitforschungssitzung beendeten wir wie jedesmal mit einer **Schlußrunde:**

Die Frage dafür lautete: „Wie geht es mir jetzt?“

W.: „Wir haben aus dem Nichts von heute morgen diese Wirklichkeit der Schule hier hereingeholt.

Ich habe niemanden vermißt.

Wir waren intensiv bei der Sache und konnten uns leicht mitteilen.

Ich fühle mich sehr gut und befreit von vielen Unklarheiten.“

X.: „Ich bin erstaunt, wie wir unsere Zeit gemeinsam gefüllt haben.

Ich bin zufrieden, obwohl ich heute morgen noch so enttäuscht war.

Wir waren kreativ!“

Y.: „Meine Ernte: Die Schüler füllen die Zeit aus, dadurch, daß ich sie ihnen gebe.“

Z.: „Es ist alles gesagt.“

D Bericht und Auswertung zum Rollenspiel „Schule“

6. Wir spielen Schule

6.1 Vorbemerkung

Im folgenden Abschnitt des Abschlußberichts geht es um ein weiteres Beispiel aus unserem Forschungsprozeß. Wieder befinden wir uns dazu auf der **Ebene II** unseres Forschungsdesigns: Unter Beteiligung aller Mitglieder werden Erfahrungen unserer jeweiligen pädagogischen Praxis mit Hilfe *kreativer* Vorgehensweisen - wie sie schon mehrfach in diesem Bericht beschrieben wurden - zu Erkenntnissen verdichtet. Eine ausführliche Erläuterung dieses Designs haben wir in unserer *Einleitung* bereits gegeben.

Das ausgewählte Beispiel stammt aus einer Sitzung im 3. Forschungsjahr, aus der von uns so bezeichneten "Erntephase". In dieser Phase haben wir die Früchte bisherigen Austauschs, Reflektierens, Analysierens und praktischen Erprobens der Humanistischen und Psychoanalytischen Pädagogik aufgesammelt und in den "Korb" der Ebene III (siehe ebenfalls in der Einleitung) gelegt. Kennzeichen der hier relevanten Sitzung war das - im wahrsten Sinne des Wortes - *spielerische* Vorgehen, um Antworten auf die Frage zu finden:

"Was hat unser Projekt mit Schule zu tun?"

Das zu diesem Zweck von uns durchgeführte *Rollenspiel* läßt sich in seiner Komplexität nur unvollständig zu Papier bringen. Trotz der methodisch bedingten lückenhaften Erfassung war uns aber auch bei dieser Verarbeitung von Forschungserfahrungen - ähnlich wie bei der Psychodrama-Supervision "Milan" in diesem Bericht - die schriftliche Form ein wichtiges Moment der Verdichtung und Konzentration. Dies geschah zum Teil schon während des Spielens bzw. in den Pausen zwischen den Sequenzen und zum anderen Teil mittels der von uns mehr oder weniger regelmäßig vorgenommenen Eintragungen in das je-

weils persönliche *Arbeitsjournal*. Allein für das Rollenspiel und dessen Auswertung wurden insgesamt 47 maschinengeschriebene Seiten verfaßt, so daß die folgende Darstellung aus Platzgründen nur einige *Auszüge* aus den Arbeitsjournalen wiedergeben kann.

6.2 Zur Methode "Wir spielen Schule"

Ausgangspunkt der methodischen Überlegungen ist das von uns angewandte Rollenspiel als Forschungsinstrument. Im Vergleich zur herkömmlichen Forschung ist dies immer noch eine ungewöhnliche Methode (vgl. dazu ausführlich: SADER 1986). Diese Methodenauswahl ist für uns nicht zufällig, da das Rollenspiel durch seine Nähe zum Psychodrama sensu MORENO dem Repertoire qualitativer Methoden der Humanistischen Psychologie zugerechnet werden kann. Die Ganzheits-Maxime der Humanistischen Psychologie wird im Rollenspiel auf besondere Weise berücksichtigt: kognitive, emotionale, soziale und leiblich-handelnde Prozesse kommen gleichermaßen in's Spiel.

Weil diese Methode so ungewöhnlich ist, möchte ich an dieser Stelle etwas ausführlicher auf unser Verständnis empirischer Forschung eingehen, wie es in den Eintragungen im Arbeitsjournal einer Projektmitarbeiterin formuliert wurde:

„Was tun wir denn nun, wenn wir ‘Schule’ spielen und was erfahren wir damit als ForscherInnen? Es könnte so aussehen, als würden wir die Realität der Schule in unserem Spiel einfangen und als Tatbestand empirisch erweisen können. Tatsächlich kann es so sein, daß wir in unseren Szenen die Schulrealität, so wie sie ist, einfangen. Doch betreiben wir damit keine empirische Forschung im üblichen und methodisch festgelegten Sinne. Wir tun aber etwas anderes, das zu unserem Forschungsbegriff ‘paßt’ und das ebenfalls empirisch ist: Wir zeigen uns gegenseitig, wie sich in unseren Vorstellungen die Realität Schule abzeichnet und wie diese Vorstellungen zu interaktiven Handlungen werden, die ‘Situationen’ hervorbringen. Wenn wir von der Vorgabe ‘Konkurrenz um knappe

Mittel / knappe Ressourcen (Stunden)' ausgehen, konstruieren wir eine Situation, in der diese Konkurrenz uns zum Agieren bringt und zwar so, als wären wir in der Schule.

Für viele WissenschaftlerInnen wird ein solches Vorgehen vielleicht 'unwissenschaftlich' und empirisch belanglos sein. Darin liegt jedoch ein erkenntnistheoretischer Irrtum. Denn die Reproduktion von Erfahrungen im Rollenspiel muß nicht weniger echt und für wissenschaftliche Fragestellungen nicht weniger empirisch ergiebig sein. Die 'gespielten' Erfahrungen werden nur anders 'aufgezeichnet' und anders reproduziert, nämlich im darstellenden Spiel. Damit kann die Komplexität von Denken, Fühlen, Wollen, Imaginieren und schließlich Handeln vielleicht besser eingefangen und ausgedrückt werden als durch eine noch so genaue Tonband- oder Videoaufzeichnung und auch durch ein genaues und objektives Protokoll von Ereignissen vor Ort. Erlebtes wird in seiner Komplexität nicht nur 'anschaulich' reproduziert, sondern wiedererlebbar. Dadurch wird unsere Forschung im anspruchsvollen Sinne subjektiv und kann in einen objektiven Zusammenhang gestellt werden."

Dies bringt eine besondere Form der Realitätssicht hervor, die über die scheinbar objektive Realität *mehr* aussagt als das bloße Abbild einer "fotografisch" festgehaltenen Alltagsrealität. MORENO, der "Erfinder" des Rollenspiels, nannte dieses "Mehr-an-Realität": *Surplus-Reality*, das "unsichtbare Dimensionen des intra- und extrapsychischen Lebens repräsentiert" (MORENO 1989, S. 30).

Es ist also nicht die einfache Dichotomisierung "Realität versus Nicht-Realität", die uns dabei beschäftigt, sondern die Anerkennung der Realität des Spiels, das immer auch Anteile des alltäglichen Geschehens besitzt: *Man verkörpert sich und seine Erfahrungen*. Insofern ist es sinnvoll, *verschiedene* Realitätsebenen zu unterscheiden (vgl. ausführlich: SADER 1983).

Die methodische Stilisierung im Rollenspiel - wie sie z.B. bei unserer Inszenierung durch den *Rollenwechsel* gegeben war (siehe weiter unten) - kann sogar die "draußen" erlebte Realität auf die Spitze treiben, so daß eine nachfolgende Reflexion viel leichter der im Alltag unsichtbaren "Surplus-Reality" auf die Spur kommt.

Dieser Gedanke findet sich auch im Arbeitsjournal eines Projektmitglieds wieder:

„A.BION schreibt einiges zu den Methoden, in denen mit ‘absichtlicher Stilisierung’ gearbeitet wird. Auch er betont, daß ‘die Verfälschung durch eine solche Methode der Darstellung unermeßlich viel geringer ist als die Verfälschung, die jede andere Art der Darstellung, einschließlich der sogenannten mechanischen Aufzeichnungen mit sich bringt’ (BION 1992, S. 45). BION sagt weiter, daß der genauen Aufzeichnung zwar die ‘Wahrheit’ einer Photographie zukomme. Aber deren vordergründige Genauigkeit täusche, denn es wird dabei unterschlagen, daß zu deren Herstellung und Arrangement schon mancherlei ‘beseitigt’ wurde und so eine empirische Ungenauigkeit erzwungen ist. Zudem bleibe die Notwendigkeit der Integration in einen Zusammenhang. ‘Die Verfälschung durch die [...] ist umso größer, je mehr sie dem Echtheit verleiht, was bereits verfälscht worden ist’ (BION a.a.O., S. 45).

Wenn wir dem konstruktivistischen Gedanken folgen, daß wir es sind, die die Realität, die wir wahrnehmen, selbst erschaffen, daß wir also im gleichen Moment auch wahrgeben, dann können wir die andere konstruierende Ebene der Empirie zu fassen versuchen. Unser Spiel zeigt uns dann, wie wir unter bestimmten vorgegebenen Bedingungen (Aufgaben, Problemstellungen) so mit anderen interagieren können, daß typische Situationen entstehen. Es zeigt uns auch, wie wir Gefangene dieser Situationen sind und wie es uns schwerfällt, eine andere Logik gelten zu lassen oder eine andere Atmosphäre zu schaffen oder zu bewirken.

Wenn wir aber in dieser Weise das Gespielte auf uns selber beziehen, erfahren wir auch etwas über das, was wir noch nicht können, d.h. was wir auch im Spiel noch nicht können. Wir können dabei sogar von unseren Mitspielenden erfahren, was in unserem Handeln oder in unserem Ausdruck die andere Seite oder die andere Person dazu gebracht hat, abweisend und verärgert oder auch zustimmend und interessiert zu reagieren. Wir können erfahren, wann wir Angst und Angstabwehr auslösen und wann Zutrauen und Anteilnahme.

Freilich erfordert eine solche Forschung von uns viel: Wir müssen ein Denken aufgeben, das noch universell Geltung zu haben scheint, nämlich eine 'Schuld', den Anlaß oder die Ursache zu suchen. Das aber führt weder zu Einsichten noch Veränderung und schon gar nicht zu Selbstaufklärung. Dagegen gilt: Was immer die oder der andere Schreckliches sagt oder tut: Er sagt etwas auch über mich und über das 'Zwischen', das wir miteinander erschaffen haben. Dieses im Spielen zu bedenken, ist sehr schwer. Aber einen spielenden Prozeß zu initiieren, in dem wir konsequent in die Selbstreflexion gehen, beschert uns vielleicht auch einen Prozeß, in dem wir wachsen können und in dem wir zu Fähigkeiten kommen können, die wir noch nicht hatten oder noch nicht in konkreten Situationen zeigen und anwenden konnten.“

6.3 Zum Inhalt und Ablauf der Szenen

Folgende Beschreibung des **allgemeinen Inhalts** der von unserer ForscherInnengruppe inszenierten Rollenspiele findet sich in einer Arbeitsjournaleintragung wieder:

„In allen Szenen des Rollenspiels geht es darum, daß die Beteiligten zu einer Sitzung zusammenkommen, in der über die Freistellung vom Unterricht für die Mitarbeit in verschiedenen Schulbegleitforschungsprojekten verhandelt wird. Eines davon ist unser Projekt. Der Etat für Freistellungsstunden ist im Zuge der Bremer Sparmaßnahmen begrenzt, und es muß eine Entscheidung gefunden

werden. Es geht also um eine Bewertung unseres Projekts, unserer Arbeit durch Außenstehende.“

Im Besonderen handelt es sich um zwei unterschiedliche Situationen, die wir für unsere Rollenspiele auswählten.

Die erste ausgewählte Situation ist die Zusammenkunft von ElternvertreterInnen: Es treffen sich Eltern, die über die laufenden Schulforschungsprojekte beraten und in den relevanten Szenen gerade über unser eigenes Projekt diskutieren.

Die zweite ausgewählte Situation besteht in der Zusammenkunft von LehrerInnen: Hier geht es darum, daß in einer LehrerInnenkonferenz unter Leitung der Schuldirektorin unser Forschungsprojekt verhandelt wird. Da die Schule autonom ihre Mittel samt Stundenbefreiungen selber verwalten kann, steht zur Disposition, ob unser Projekt "Stunden" bekommt oder nicht.

Jeweils zwei Durchgänge (Szenen) werden von der "Konferenz der ElternvertreterInnen" und von der "Konferenz der LehrerInnen" gespielt. Mit dieser methodischen Vorgabe sind folgende Spielanleitungen und Inhalte verbunden:

- Jede/r RollenspielerIn soll seine bzw. ihre Position (in der jeweils gleichen Situationsvorgabe) *konträr* spielen, d.h. beispielsweise im 1. Durchgang den Unterricht im Sinne unseres Forschungsprojekts befürworten (Pro-Rolle) und im 2. Durchgang ablehnen (Contra-Rolle). Auf diese Weise kommt jeder Spieler zu einem *Rollenwechsel*, eine psychodramatische Möglichkeit, unterschiedliche Erfahrungen und Pole in sich selbst "auszuspielen". Zur äußerlichen Gleichsetzung der Kräfte sind beide Durchgänge ausgeglichen: 3 Pro-Rollen und 3 Contra-Rollen.
- Zwischen den beiden derart gestalteten Durchgängen gibt es eine *Unterbrechung* von einigen Minuten. Psychodramatisch gesehen wird dadurch die Möglichkeit gegeben, "aus der Szene zu treten" (MORENO). Diese von der Spielleiterin mit einem Klingelzeichen angekündigte Un-

terbrechung diene in unserem Fall dazu, Gedanken, Assoziationen und Gefühle zur eigenen Rolle *aufzuschreiben*.

Die *Bühne* ist für beide Situationen gleich: Wir nehmen an einem Konferenz-tisch Platz.

Der *Beginn* jeder der insgesamt vier Szenen ist ebenfalls gleich: nach körperlicher Lockerung im Stehen bzw. Abstreifen der alten Rolle setzen wir uns an den Tisch. Jede/r findet einen typischen Satz für die von ihm/ihr vorgenommene Rollenausfüllung. Der jeweilige "Initialsatz" wird reihum laut ausgesprochen, dann beginnt das *Stegreifspiel*, d.h. die Szene entwickelt sich spontan und ohne Absprachen.

Um die Inhalte dieser vier Stegreifspiele soll es nun in den folgenden Kapiteln gehen. Dabei ist nochmals zu betonen, daß es sich um Ausschnitte aus *separat* von uns angefertigten Protokollen (Arbeitsjournalen) handelt, in denen die individuelle und in erster Linie auf das eigene Rollenverhalten bezogene Sicht überwiegt. Die Darstellung der Verarbeitung der Rollenspielinhalte erfolgt in 3 Schritten:

Der erste Auswertungsschritt gibt die Gedanken, vor allem aber die emotionalen Wahrnehmungen wieder, die uns in den Reflexionsmomenten zwischen den Spielsequenzen (zum methodischen Vorgehen siehe oben) bezüglich des gerade Erlebten auf- bzw. einfielen.

In einem weiteren Schritt der Rollenspielauswertung werden "Reflexionen in Distanz" zu lesen sein, die in einem zeitlichen Abstand zum Geschehen von uns niedergeschrieben wurden.

Der dritte Schritt schließlich versucht in einer weitergehenden Verarbeitung der beiden vorherigen Schritte Antworten auf unsere Leitfragen zu geben: "Was hat unser Forschungsprojekt, was hat die hier und jetzt stattgefundene Rollen-

spielforschung mit Schule zu tun? *Wie lassen sich unsere Ergebnisse (besser: Erfahrungen) auf die allgemeine Schulsituation übertragen?"*

6.4 Der Dreierschritt in der Darstellung der Auswertungen

Um den *roten* Faden, den inneren Zusammenhang der jeweiligen von einer/einem Autorin/Autoren verfaßten Rollenspielauswertungen in der folgenden Darstellung nicht zu verlieren, werde ich die Ausschnitte aus den Dreierschritten

- unmittelbare Gedanken und Gefühle
- Reflexionen in Distanz
- Transfer auf die allgemeine Schulsituation

in ihren Zusammenhängen wiedergeben. Dies geschieht separat für die beiden vorgegebenen Situationen: "Elternkonferenz" bzw. "LehrerInnenkonferenz". Erst in der *Zwischenbilanz* (6.4.2 und 6.4.4) zu den jeweiligen Situationsauswertungen werde ich versuchen, einige grundlegende Aussagen der unterschiedlichen Arbeitsjournale in Verbindung zu bringen. Eine derartige *Zentrierung* unserer vielfältigen Eindrücke und Reflexionen erleichtert den Überblick über die Komplexität der Rollenspielauswertung.

6.4.1 Auswertungen der ersten Situation: die Elternkonferenz

"Meine Kinder sollen doch etwas lernen!"

So lautet der Initialsatz einer Rollenspielerin aus unserer Forschungsgruppe im **1. Durchgang der Szene "Elternkonferenz"**. Sie spielt eine Mutter, deren Kinder in die Orientierungsstufe bzw. Sekundarstufe I der betroffenen Schule gehen. Diese Mutter ist *gegen* das Projekt der Schulbegleitforschung (*Contra-Rolle*).

In der Eintragung des Arbeitsjournals finden wir dazu folgende Schilderungen im **ersten Auswertungsschritt**:

"In der Konferenz ärgert mich, daß alle immer durcheinanderreden. Können die sich nicht an die Ordnung halten? In 'Ordnung' und 'Gerechtigkeit' habe ich die einzigen verlässlichen Leitlinien entdeckt, mit denen ich das Chaos aushalten, überleben kann. [...] Leben ist für mich, wie Darwin schon sagte, 'Survival of the Fittest', also Kampf ums Überleben. Dazu ist es wichtig, die Regeln zu kennen. Ich muß viel Faktenwissen sammeln und richtig argumentieren können. Gefühle sind dabei störend und müssen unterdrückt werden. [...] Ich habe als Schülerin die Schule erlebt als eine Institution, in der vor allem mit Druck gelernt wird. [...] Meine Tochter erzählt mir von 'Phantasiereisen' und 'Gesprächsrunden', die sie im Deutschunterricht machen. Das halte ich für Unsinn. Meine Kinder sollen's mal besser haben als ich. Ich habe kein Interesse mehr am eigenen Lernen, sondern mich treibt die Sorge, ob meine Kinder bei diesen veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen - Stichwort Bremer Vulkan-Krise - mit Leistungsdruck und Konkurrenz noch einen Job finden können.

Als eine Kollegin (von der Pro-Seite) ein Beispiel nennt, daß Kinder von einem anders gestalteten Unterricht 'berührt' werden, in der Schule also eine positive Atmosphäre auch Freude am Entdecken und Lernen zeitigen kann, bin ich für einen Moment verunsichert und zugleich neugierig. Da würde ich gerne mehr davon wissen, traue mich aber nicht, meine argumentative Position zu verlassen. Stattdessen muß ich meinen Schmerz, als Schülerin in einem Paukunterricht nicht als Person anerkannt worden zu sein, meine Trauer über meine in der Schule verlorene Kreativität und Spontaneität als Kind abwehren."

Dieselbe Autorin fährt dann im **zweiten Auswertungsschritt** wie folgt fort:

"Ich war froh, zuerst in einer Contra-Rolle sein zu können. Die finde ich leichter zu spielen. Das Theaterspielen habe ich schon als Schulkind geliebt. Ich darf straflos einen bornierten, sturen, dummen Charakter spielen und kann meiner Spielfreude freien Lauf lassen. Früher in der Sekundarstufe I fiel es mir wie Schuppen von den Augen, warum die SchülerInnen so sind, wie sie sind, als ich ihre Eltern beim Elternabend oder am Elterngesprächstag kennenlernte. Die

Ähnlichkeit oder Abgrenzung war selbst bis in Stimm- und Bewegungsnuancen durchsichtig."

Nach diesem Vergleich von SchülerInnen und deren Eltern geht sie konkret auf ihre Rollenausfüllung als Frau Müller ein:

"Frau Müller nimmt eher aus Pflichtgefühl an der Konferenz teil. Sie hat nicht die Absicht, von ihrer vorgefaßten Meinung durch das Gespräch mit anderen ElternvertreterInnen abzuweichen. Sie hört gar nicht ernsthaft zu, sondern führt Seitengespräche mit ihrer Nachbarin. An einer Stelle jedoch geschieht eine Veränderung, und ihre Aufmerksamkeit wird geweckt. Meine Rolle als Frau Müller empfindet eine Spaltung von Denken und Fühlen in dem Moment, als sie glaubhaft hört, daß Lernen auch ohne Druck sein kann. Sie schwankt zwischen dem Wunsch, mehr darüber zu wissen, also lernen zu wollen, und der Angst, von ihren schmerzhaften Erinnerungen überflutet zu werden. Sie unterdrückt ihren Wissensdurst, bleibt auf der Seite der Ignoranz ('Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß!') und der Contra-Eltern. Dieser Widerspruch umgibt ihren Leitsatz: Meine Kinder sollen doch was lernen!, indem sie unterstellt, daß mit humanistischer oder psychoanalytischer Pädagogik nichts zu lernen sei. Sie macht nicht explizit, was Gegenstand des Lernens sein und wie dieses geschehen soll."

Der Bezug zur allgemeinen Schulsituation (**dritter Auswertungsschritt**) geschieht bei der Autorin der hier zitierten Journaleintragungen im direkten Anschluß. Sie geht dabei auf die in ihrer Rolle als Frau Müller erlebte Spaltung von Denken und Fühlen ein und überträgt dies auf ihre tatsächliche Berufsrolle als Lehrerin:

"Hier sehe ich eine Verbindung zu mir insofern, als ich mit diesem Projekt viele Situationen habe, wo ich mir über die Spaltung von Denken und Fühlen wirklich bewußt werden kann. Dies war in meiner Schul- und späteren Berufszeit nicht immer möglich, weil mir noch kein Instrumentarium zur Erkenntnis und Veränderung zur Verfügung stand. Dieses Handwerkszeug sehe ich in der Arbeit an

meiner Wahrnehmungsfähigkeit und dem Entwickeln von Gewahrsein, in der [...] 'harten Arbeit an uns selbst' (ORTMANN 1990 S. 39)."

Ebenfalls eine *Contra-Rolle*, einen skeptischen Vater eines Sohnes, nahm eine weitere Autorin ein, aus deren Arbeitsjournal ich nun zitieren möchte:

"Mein Satz 'Das ist mir alles zu wenig objektiv', den ich vor Beginn des Spiels als Leitsatz formulierte, brachte mich in die Rolle des Skeptikers. Im Laufe des Spiels wurde mir deutlich, daß das große Lob, das über Frau B. gesungen wurde, mich auf eine zwiespältige Weise interessierte. Frau B. war die Kollegin, die aufgrund ihrer Teilnahme an der Forschung erstaunliche Veränderungen erzielt hatte. Die Schüler und Schülerinnen gingen plötzlich gern zur Schule und arbeiteten eifrig in der Schule und auch zu Hause. Um bei meiner Skepsis bleiben zu können, brauchte ich ein starkes emotionales Motiv. Das war zum Teil der Neid auf die anderen Kinder, die offenbar so Großartiges leisten. Ich möchte das 'bewiesen' haben und glaube nicht, was da erzählt wird..."

Andererseits spüre ich auch meine Angst, meine gewohnten Orientierungen und Sicherheiten zu verlieren. Ich war zwar an manchen Stellen schwankend, aber die Skepsis siegte, und ich setzte mich dafür ein, dieses Projekt und diese Frau B. nicht weiter zu fördern. Ich wollte dieses Bedrohliche vernichten."

Beide Auswertungsschritte fließen im obigen Zitat ineinander, so daß ich hier nicht künstlich trennen wollte. Auch der **dritte Schritt** als Transfer auf die Schule wird von der Autorin nicht als solcher eindeutig gekennzeichnet, läßt sich aber m.E. mit einem Zitat aus ihrer Journaleintragung "'Wir spielen Schule' - Der nächste Schritt" herleiten und auf die obige Szene beziehen: Wie überwinde ich als Lehrerin meine Skepsis?

"Also muß ich den Schritt tun, meine mich lähmenden und der Kreativität entziehenden Gefühle zu überwinden. Deshalb die [...] Frage: Wie überwinde ich negative, mich fesselnde und meine Kontaktgrenze lähmende Stimmungen? Und es schließt sich [...] eine [...] Frage an [...]: Wie kann ich in mir so viel Aufmerksamkeit entwickeln, daß ich mir auch meine negativen und mich lähmenden

Gefühlsdispositionen eingestehen und anschauen kann? Wie kann ich den Weg der Transformation dieser gefundenen emotionalen Energien immer wieder finden und gehen?"

Der Autor folgender Journaleintragungen befand sich während der ersten Spielsequenz in einer Elternrolle, die den Unterricht im Sinne des zur Debatte stehenden Schulbegleitforschungs(SchuF)-Projektes befürwortet (*Pro-Rolle*).

In seinem **ersten Auswertungsschritt** notiert er:

“Die Ausfüllung dieser Rolle fiel mir besonders zu Beginn sehr schwer, da die ‘kritischen’ Eltern (Contra-Seite) sehr heftig mit formalen Argumenten lospolterten (‘es fehlen Lehrerstunden’). Eine inhaltliche Auseinandersetzung fand kaum statt. Wie sollte sie auch, war doch die Contra-Seite entweder nur unzureichend informiert und/oder voller Vorurteile, die bereits bei der Überschrift des SchuF-Projektes anfangen (Stichwort: ‘Psychoanalyse ist Psychokram’). Eigentlich hatte ich gar keine Lust, mich mit diesem oberflächlichen Gezänke auseinanderzusetzen, zumal kaum eine(r) dem/der anderen zuhörte! Dennoch spielte ich das Spiel [im (Rollens-) Spiel] mit, geduldig und freundlich bis beschwichtigend. Bereits hier ist mir in Ansätzen bewußt geworden, wie wenig Solidarität ich unter uns ‘Pro’s’ spürte.“

Die Distanz zum Geschehen im **zweiten Auswertungsschritt** bringt dann u.a. folgende Gedanken zu Papier:

“Auffallend ist die energetisch schwach geladene Haltung in der Pro-Position. Dies beziehe ich zunächst ganz wörtlich auf meine Körperhaltung: zusammengesunken, zurückgezogen, wenig Gestik. Ich fühlte mich schwach.

Konträr dazu stehen die Inhalte, die ich befürwortend vertrete. Von denen weiß ich aus Erfahrung, daß sie stark und voller Lebensenergie sind. Wenn ich mich im Prozeß der Humanistischen Pädagogik befinde, bin ich ein Teil dieser Lebensenergie.

Offensichtlich stand ich in dieser Szene außerhalb, war nicht in Kontakt mit meinen Anteilen, die die Ideen des SchuF-Projektes ganzheitlich - mit Kopf,

Leib und Gefühl - erfüllen. Weder spürte ich Kontakt, einen überspringenden Funken der anderen Befürworter, noch suchte ich meinerseits nach unterstützendem Kontakt. Meine Wachsamkeit war sehr auf die 'Gegner' gerichtet - dort wollte ich 'Steine zum Schmelzen' bringen.“

Schließlich zieht der Autor des Arbeitsjournals aus seinen Reflexionen folgende Konsequenzen, die er unter der Überschrift "Was hat das mit Schule zu tun?" als **dritten Auswertungsschritt** wie folgt entwickelt:

“Bei den Erläuterungen zu den Konsequenzen aus der 1. Spielszene möchte ich zunächst auf das mit formalen Argumenten geschmückte 'Lospoltern der kritischen Eltern' eingehen.

Das Problem von Neuerungen an Schulen tritt nicht nur in der Spielszene auf, es ist ein durchaus 'reales' Problem. Immer wieder gab es Reformen, die kaum verständlich und nachvollziehbar von den jeweiligen Initiatoren vermittelt wurden. Das Klima ist von der vermeintlichen oder tatsächlichen Heftigkeit bei einer umstandslosen Einführung von neuem Unterricht geprägt. Die im Rollenspiel gezeigte Abwehrhaltung ist auch in realen Szenen häufig vorprogrammiert: 'Wie, schon wieder etwas Neues?!' Kein Wunder also, daß ein kritisches Eltern-Ich - wie die Transaktionsanalyse es formulieren würde - mobilisiert wird. Dieses strenge formale Über-Ich trägt gesellschaftliche Züge im individualisierten Alltagsbewußtsein. Das Alltagsbewußtsein ordnet das Inhaltliche dem Formalen unter (vgl. ausführlich LEITHÄUSER 1979, S. 10 ff.). Verallgemeinerungen wie: 'Psychoanalyse ist Psychokram' und stereotype Äußerungen wie: 'Es fehlen Lehrerstunden' sind Formen des Alltagsbewußtseins, worin sich eine nicht-assimilierte Routinehaftigkeit interindividueller, sozialer Kommunikation wiederfinden läßt. Dieses routinisierte Wissen wird demnach immer wieder 'in Szene gesetzt', in Szenen, die sich dann zu 'standardisierten Dramen' (POLITZER 1974, S. 48 ff.) entwickeln: Der Ablauf ist den Beteiligten bekannt. Auf solche standardisierten (Psycho-)Dramen näher und möglichst ohne Stereotypisierungen und Vorurteile einzugehen, lohnt sich. Die von der Humanistischen Psychologie rezipierte Phänomenologie bietet für das Ernstnehmen der Oberflächlichkeit, des äußeren Dramas, einen wichtigen

Ausgangspunkt: "Es gilt [- zunächst - J.E.] zu beschreiben, nicht zu analysieren und zu erklären" (MERLEAU-PONTY 1966, S. 4).

*Daher lautet eine **erste Konsequenz** der obigen Spielszene: phänomenologisch an solche Szenen herangehen, sie wahr-nehmen, nicht bekämpfen. Erst wenn genauer bekannt ist, was das Offensichtliche im Detail ausmacht, läßt sich 'zwischen den Zeilen lesen'.*

Diese Konsequenz ist dem Inhalt 'Schule' nicht gleichgültig, d.h. sie gilt für den schulischen Alltag im besonderen Maße. Die berufliche Sozialisation von LehrerInnen fördert eher die Fähigkeit, den Dingen auf den Grund zu gehen. Vernachlässigt wird die phänomenologische Schulung, die Wahrnehmung und Wertschätzung des Offensichtlichen. Hier gilt es, in der LehrerInnenausbildung neue Akzente zu setzen: erst Gewahrwerden, dann interpretieren und beurteilen. Übertragbar sind diese Grundsätze auch in der didaktischen Vorgehensweise des Unterrichts, so daß die SchülerInnen von der Phänomenologie profitieren können.

*Ein **weiteres Moment** setzt die phänomenologische Herangehensweise für eine hermeneutische, 'zwischen den Zeilen lesende' Erschließung der Szene fort. Die offensichtliche Konfliktszene ist geprägt von dem, was die humanistisch-psychologische Persönlichkeitstheorie als Intentionalität bezeichnet: Jede menschliche Handlung ist 'sinnvoll'. Dies gilt auch für die genauer zu spezifizierenden Abwehrhaltungen. Die Spieler des standardisierten Dramas haben ihre Beweggründe, etwas zur Vermeidung eines möglicherweise veränderten Ablaufs der Kommunikation zu tun, eben 'Neues' abzuwehren. Der - hier noch nicht offensichtliche - Sinn der Abwehr wird von der humanistisch-psychologischen Persönlichkeitstheorie zunächst unterstellt: Der Mensch konzentriert sein Interesse auf eine Sache, die Sinn für ihn hat und die er dementsprechend in's Spiel bringt (vgl. ausführlich: BÜHLER/ALLEN 1974, 48 - 50). Erst wenn der Sinn der Handlung sich verändert - eine mögliche Abwehr von Angst überflüssig wird -, erst dann steht der Weg offen für eine neue Sinnggebung und damit für eine Veränderung des Dramas.*

*Folgt man obiger Argumentation, so ergibt sich als **zweite Konsequenz** aus der Spielszene: in Bewußtheit des Augenblickes (Awareness) und in Kontakt*

mit den Beteiligten den Sinn der routinisierten Verhaltensweisen zu erspüren, in vorsichtiger Weise in's Gespräch zu bringen und (hoffentlich!) zum gemeinsamen Thema zu machen. Für den pädagogischen Alltag bedeutet dies, daß der/die LehrerIn von der Sinnhaftigkeit jedweden - eben auch scheinbar irrationalen - Verhaltens ausgeht und im Kontakt mit den SchülerInnen den Sinn erspürt. Die gemeinsame Thematisierung sollte dann allerdings der schulischen Situation angepaßt sein, d.h. dem entwicklungspsychologisch relevanten Prozeß der SchülerInnen und der pädagogischen Verantwortung des Lehrers bzw. der Lehrerin entsprechend.“

"Meine Tochter geht wieder gern zur Schule, was sich auch positiv auf unser Familienleben auswirkt."

Dieser Initialsatz steht für die Autorin nachfolgender Journaleintragungen zu Beginn des **zweiten Durchgangs der Rollenspielszene "Elternkonferenz"**.

Sie spielt diesmal eine berufstätige Mutter einer Schülerin der Gymnasialen Oberstufe und spricht für das Schulbegleitforschungs-Projekt (*Pro-Rolle*). Ihre Eintragungen im **ersten Auswertungsschritt** lauten so:

"Ich will mich an der Diskussion in der Konferenz beteiligen. Aber ich habe das Gefühl, nicht durchdringen zu können. Als ich das Beispiel von 'Mathematik fühlen' nenne, merke ich gleich, daß das ein Fehler ist. Das ist nur Wasser auf die Mühlen der 'gegnerischen' Eltern. Ich schäme mich und fühle mich ertappt. Mir wird nur dann zugehört, wenn ich mich auf äußere Autoritäten berufe, z.B. die bildungspolitischen Aussagen des Industriellenverbandes. Da hört mir sogar der Bankdirektor zu. Allerdings habe ich nicht den Eindruck, ihn mit meinen Argumenten wirklich überzeugen zu können. Ich schwanke zwischen Verständnis für die ElternvertreterInnen der Contra-Seite, ich verstehe, warum sie so aggressiv reagieren: Angst, und Ärger, daß sie mich nicht die Inhalte des Projekts bzw. dessen positive Seiten darstellen lassen. Ich bin wirklich ärgerlich über die bornierte elitäre Sichtweise, wonach 'Schulung der Sozialkompetenz' -

ein Wort von Gisa Schultze-Wolters, Generalbevollmächtigte von IBM-Deutschland - nur für GesamtschülerInnen von Bedeutung ist, während die SchülerInnen eines Gymnasiums 'besseres verdient haben'.

Ich fühle mich in meiner Rolle als Einzelkämpferin und habe keinen Kontakt zu meinen anderen Kolleginnen der Pro-Seite. Jede scheint an ihrem eigenen Strang zu ziehen."

In der Distanz zum Rollenspiel führt die Autorin in ihrem **zweiten Auswertungsschritt** aus:

"Mir fällt auf, daß ich in dieser Rolle auf die Inhalte, die Argumente dafür fixiert war und keine Mühe darauf verwendete, mit meinen Mitstreiterinnen zusammen zu arbeiten. Wir hatten uns nicht abgesprochen, sondern jede argumentierte für sich. Auf der gegnerischen Seite klappte die Kooperation ohne Absprachen - vielleicht weil diese Stereotypen leichter zu spielen sind und die Contra-Leute sich auch ohne Worte verstehen. Die Pro-Haltung erfordert inhaltliche Differenzierung, d.h. Sprache. [...]

Mein Leitsatz war mit dem Familienargument überfrachtet. Wieso reichte es mir nicht zu sagen: Meine Tochter geht wieder gern zur Schule? Es fällt mir nicht nur in der Rolle schwer, das bloße Gutgehen als Maßstab für richtiges Handeln zu nehmen. Das Introjekt: 'Erst die Arbeit, dann das Spiel' ist noch mächtig. Da paßte es wie ein Puzzleteil dazu, daß ich mich in meiner Argumentation als Elternvertreterin auf die Autoritäten aus der Industrie berufen habe. Zugleich hatte ich den Eindruck, nur mit Taktik und Strategie die gegnerischen Eltern zum Zuhören bringen zu können - was mir stellenweise geglückt ist. Ich hatte jedoch nicht den Eindruck, daß ich sie wirklich überzeugen konnte. Insbesondere der Bankdirektor erwies sich als eloquenter 'schwerer Brocken'. Seine Aussagen brachten mich - außerhalb der Rolle - zum Lachen."

Ein **dritter Schritt** zur Auswertung - als Transfer zur alltäglichen Schulsituation - läßt sich nur indirekt aus dem obigen Zitat erschließen: zum einen das Problem der mangelnden Solidarität: "...jede argumentierte für sich", zum anderen

das Problem der Abwertung von zu "einfachen" Maßstäben für richtiges Handeln in der Schule: "...das bloße Gutgehen".

Wieder die gleiche Szene, diesmal aus der Sicht einer anderen Spielerin, die eine von dem neuen Ansatz überzeugte Mutter einer Tochter darstellt (*Pro-Rolle*).

Erster und **zweiter Auswertungsschritt** fließen beim nachstehenden Zitat ineinander:

"Jetzt bin ich eine 'überzeugte' Mutter. Ich führe die positiven Erfahrungen mit der eigenen Tochter ins Feld und möchte auf jeden Fall, daß dieses Projekt fortgesetzt und ausgeweitet wird. Aber ich lasse mich durch die bornierte und herablassende Art des Bankdirektors sehr ärgern und eine Weile entmutigen. Als Frau T. [eine Mitspielerin] zu einer verbindlichen Form der Ausführungen findet, bin auch ich wieder offener. Ich möchte jetzt, daß gesehen wird, daß dieses Projekt keineswegs elitär ist, sondern wirklich demokratisch. Ich erkläre den anderen, wie allein durch eine Veränderung der Kommunikationsstruktur sich so Vieles ändert. Als ich wahrnehme, daß die anderen interessiert zuhören, bin ich zugleich erstaunt und erfreut. Ich fange an, darüber nachzudenken, wie ich positiv Einfluß auf die anderen Eltern nehmen kann, die wirklich sehr 'vernagelt' sind."

Der nächste Schritt - gemeint ist hier der **dritte Auswertungsschritt** - findet sich in *der* Journaleintragung der Autorin, die sich in Form von Fragen und Antworten mit der kreativen Veränderung von Rollen und dem Schaffen förderlicher Atmosphären in Schulsituationen auseinandersetzt:

"Was an der von mir eingenommenen Rolle macht es meinem Gegenüber unmöglich, sich auf mich einzulassen, mir zuzuhören, mich ernstzunehmen? Der (vielleicht schon oft wiederholte) Vorwurf: 'Mit der-/demjenigen kann man einfach nicht vernünftig reden!' ist vielleicht 'richtig', aber wenig nützlich. Er dient eher der Rechtfertigung meiner Sturheit, aber nicht dem Auffinden von kreativen Lösungen."

Folgender Autor spielt im zweiten Durchgang der Szene "Elternkonferenz" einen von sich selbst sehr überzeugten Vater und Bankdirektor. Er stimmt entschieden gegen ein SchuF-Projekt an dieser Schule (*Contra-Rolle*). Dazu heißt es in seinem **ersten Auswertungsschritt**:

"Die Contra-Rolle war gleich von Beginn an einfacher auszufüllen, meine Phantasie sprieß nur so. Ich war ein raumgreifender Mann, mit viel Macht (=Geld=Bankier) und Autorität im Rücken. Ich war ausgewiesener Top-Manager, der jeden Tag viele Entscheidungen zu treffen hat, der es gewohnt ist, jedem Argument wortreich zu entgegnen, um seine 'eigenen Schäfchen in's Trockene zu bringen'.

Der Einstieg gelang mir vor allem über Floskeln, einfachen und äußerlichen Argumenten, die Klischees lagen sozusagen 'auf der Straße' ('Die Kinder müssen doch was Anständiges lernen!'). [...] Ich rede einfach dazwischen, kontere hart und unerbittlich. Die Pro-Seite nehme ich als weich wahr, sie versucht mich zu überzeugen - wie lächerlich, wo ich doch meinen einfachen aber klaren Standpunkt habe. Ich brauch' keinen zu überzeugen, denn ich bin überzeugt - und das genügt einem Bankier!

Noch jetzt ist meine Energie spürbar, meine kraftvolle Bereitschaft, Widerstand gegen Andersdenkende zu leisten. Besonders im Rücken fühlte ich mich während der Rollenausfüllung sehr gestärkt - eine gerade, energetisch-muskulöse Körperhaltung."

Die zuletzt genannte "Energie" durchzieht als Reflexionsleitfaden die Auswertung im **zweiten Schritt**, die sich der gleiche Autor nun vornimmt:

"In der Contra-Rolle fällt mir auch mit Abstand sehr körperlich auf, wie befreiend das mit Klischees gespielte Rollenspiel wirken kann. MORENO nennt dieses Spiel in vorgegebenen Rolleninhalten: Rollenkonserve. Die Konserve 'Bankdirektor' ist für mich wie eine Filmkonserve, oft genug im Fernsehen und auf der Leinwand erlebt - mit Abscheu und harter Kritik daran - häufig der korrupte Buhmann in Person. Nun ist ja die Erkenntnis nicht neu, daß gerade das Böse, das Unheimliche - das im krassen Gegensatz zu einem selbst zu stehen scheint - sehr anziehend wirkt. Eine solche, letztendlich negative Rollenkon-

serve ist nach meiner Erfahrung die andere Seite meines Selbsts, die ich häufig genug verdränge und unterdrücke. Stattdessen fülle ich - zumindest ab und zu - die positive Rollenkonserve aus, die des guten Humanistischen Psychologen: empathisch, akzeptierend, kongruent, zuhörend und gesprächsbereit. [...]

Auch nach MORENO ist die vorgegebene Rollenkonserve nicht an sich schlecht. Sie verleiht in schwierigen, unsicheren Situationen eine - wenn auch scheinbare - Stärke. So erging es mir als Bankdirektor, der in Wirklichkeit keine Ahnung vom schulischen Geschehen hat, in der Elternkonferenz also durchaus seine eigene Unsicherheit spürte. Aber er hatte seine klare und starke Berufsrolle, die er einfach auf eine andere, außerhalb seines eigentlichen Tätigkeitsfeldes liegende Situation überträgt. In dieser Übertragung gelingt zumindest teilweise - dank der 'mächtigen' Rollenkonserve - eine Umsetzung der Allmachtsphantasie des Bankdirektors: Er ist überall kompetent, auch wenn's gar nicht stimmt.“

Weiter schreibt der Autor über seine "andere Seite des Selbsts":

“Ich beschrieb oben bereits die befreiende Wirkung der Contra-Rolle auf mein Selbst: Ich durfte der Bösewicht sein. Die damit verbundene Energieaufladung (so Alexander LOWEN bzw. Lustgewinn oder auch Libidoschub nach FREUD) bringt mich jetzt im nachhinein zum Nachdenken. Wenn ich die Lustlosigkeit in meiner kurz zuvor gespielten Pro-Rolle mit dem Lustgewinn der Contra-Rolle vergleiche, mein Spürsinn dabei beide Pole wahrnimmt, als wahr und existent nimmt, dann leuchtet sofort eine klare Gestalt auf: das Spüren von Gegenkräften. [...]

Erst die Rolle des Bankdirektors brachte mich in Kontakt mit dem widerstrebenden Part in mir selbst, löste den Staudamm der Vitalität. Dies erstaunt mich umso mehr, da ich doch die eigentliche Vitalität auf der Pro-Seite wähnte, der lebendig-überzeugten Seite des humanistisch-pädagogischen Schulforschungsprojekts. [...]

Die verborgenen Kräfte entfalten sich somit leichter, wenn ich mir meiner verschiedenen, eben auch gegensätzlichen Persönlichkeitsanteile bewußt bin.

Mittels einer solchermaßen erreichbaren kreativen Indifferenz (S.FRIEDLÄNDER) besitzen wir einen Nullpunkt, der Kräfte aus beiden Polen (hier: Pro- und Contra-Seite) bezieht.“

Direkt anschließend werden im Arbeitsjournal folgende Konsequenzen für die allgemeine Schulsituation (**dritter Auswertungsschritt**) in zweierlei Hinsicht gezogen:

“Eine [...] Konsequenz besteht darin, die spezifischen Rollenkonserven im schulischen Milieu genauer wahrzunehmen:

Welche positiv konnotierten, welche negativ - vor allem persönlich! - bewerteten Rollenausübungen werden gezeigt? Sind diese (bei ein und demselben Menschen) einseitig polarisiert oder gibt es Durchlässigkeiten zwischen so bewerteten ‘negativen’ und ‘positiven’ Rollenkonserven?

Dies sind Fragen, die bestimmte Schemata im Rollengefüge der Institution ‘Schule’ verdeutlichen helfen können.

Das ganzheitliche (emotionale, körperliche und geistige) Erkennen der Rollenkonserven, der Vor- und Nachteile

- *insbesondere in deren Polarisierung*
- *und [...] in der Unterdrückung des anderen Pols auf der Skala des Rollenrepertoires*

bereitet einen Weg der kreativen und spontanen Veränderung oder gar Auflösung der Schemata. Ein möglicher Wendepunkt könnte in der bewußten Wahrnehmung der kreativen Indifferenz liegen.

Eine zweite Konsequenz ergibt sich aus der Erfahrung, wie wenig prägnant das humanistische Modell im Rollenspiel dargestellt werden konnte. Die Inhalte dieses Modells zu durchdringen und zu verkörpern sind Aufgaben für die Herausbildung einer anderen Lehrerpersönlichkeit. Dazu zählen Grundhaltungen, wie sie in den Formen der Humanistischen Pädagogik ausführlich behandelt werden: ganzheitliche Herangehensweise an den Unterricht, systemische Sichtweise, Kontaktbewußtsein, Einfühlungsvermögen, Kreativität - um nur einige Haltungen zu nennen.

Die solchermaßen gelebte Prägnanz der Humanistischen Pädagogik verstehe ich im MORENO'schen Sinne als 'Anti-Rollenhandlungen'. D.h. nicht an einer starren Rollenkonserve "Humanistischer Pädagoge/Pädagogin" zu 'kleben', sondern als gelebte Versuche, selbstreflexiv und in gewissem Maße tolerant und geduldig mit den Ansprüchen, die in den Grundhaltungen stecken, umzugehen."

6.4.2 Zwischenbilanz

An dieser Stelle werde ich versuchen, die Fülle der Aussagen aus den zitierten Arbeitsjournaleintragungen stichwortartig zu zentrieren. Diesen **Zwischenschritt** verstehe ich auch als Angebot, erst einmal "Luft zu schöpfen", das bisher Gelesene zu "verdauen" - unter Zuhilfenahme folgender **erster** Zwischenbilanz.

- * Da sind zunächst die **Aussagen aus den Reflexionen zur Contra-Rolle**, also zur Ablehnung eines "anderen" Unterrichts:
 Grundsätzlich sollte Unterricht in "Ordnung" und "Gerechtigkeit" ablaufen, denn nur dies garantiere den späteren Erfolg unter dem Leistungs- und Konkurrenzdruck des Arbeitsmarktes. Gefühle passen da nicht rein. Schon gar nicht darf Schule "Spaß" machen.
 Außerdem muß ein "anderer" Unterricht erst einmal in seiner Effektivität "bewiesen" werden.
 Die "alten", bekannten Unterrichtsformen zu verteidigen macht andererseits auch "Spaß": Aggressiv handelt die Contra-Seite in Rollenklischees und leistet energievollen Widerstand gegen die "Neuerer" der Pro-Seite.
- * **Die Reflexionen zur Pro-Rolle** lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Alle SpielerInnen in der Pro-Rolle bemängeln übereinstimmend den wenig oder gar nicht vorhandenen Kontakt unter den Befürwortern. Keine Solidarität ist spürbar, jede(r) ist Einzelkämpfer(in).

Dabei wird aber auf Seiten der Befürworter gar nicht "gekämpft", d.h. der gespürte Ärger wird nicht aggressiv gezeigt. Vielmehr beherrscht die Pro-Seite den immer wieder vergeblichen Versuch, die andere Seite "wohlwollend" zu überzeugen. Entmutigung ist die Folge, der positive Einfluß auf die "gegnerische" Seite bleibt auf der Strecke.

Insgesamt sind die vielen Konsequenzen (jeweils dritter Auswertungsschritt) aus den obigen Rollenspielreflexionen kaum zusammenzufassen. Deshalb werde ich die dazugehörigen Aussagen lediglich pointiert wiedergeben.

Bedeutung haben folgende Erkenntnisse aus dem Rollenspiel für unser Handeln in schulischen Situationen erlangt:

- * Arbeit an der Wahrnehmungsfähigkeit als Entwicklung von Gewahrsein,
- * Wertschätzung der Phänomene, des Offensichtlichen - ohne gleich zu (ver-)urteilen,
- * Suche nach dem Sinn von Verhaltensweisen, selbst bei routinisierten Handlungen (Klischees),
- * Wahrnehmung von positiven wie negativen Rollenkonservern und Entwicklung von Wegen zu deren Veränderung im spontanen und kreativen Sinn (Anti-Rollenhandlung),
- * Beachtung mangelnden Kontaktes zu sich selbst, zu seinen "MitstreiterInnen" (Stichwort: Solidarität) und zur "gegnerischen" Seite,
- * Wertschätzung von Gefühlen und deren Ausdrucksmöglichkeiten,
- * Entwicklung von Wegen zur Überwindung lähmender Gefühle,
- * Entwicklung von Verhaltensweisen, die anderen ein Zuhören und Ernstnehmen ermöglichen.

6.4.3 Auswertungen der zweiten Situation: die LehrerInnen-konferenz

"Ich sehe immer mehr, wie wichtig Subjektivität ist"

Dies ist der Anfangssatz, den eine RollenspielerIn unserer Forschungsgruppe zum Auftakt der nächsten Situation auf einer anderen Bühne - der der "LehrerInnenkonferenz" - in die Runde gibt. Im Kollegium spielt sie im **1. Durchgang dieser Szene** auf der *Pro-Seite*, befürwortet also das Wagnis eines modellhaften, humanistisch-pädagogisch bzw. psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Unterrichts.

In ihrem Journal finden sich folgende Eintragungen zum **ersten** und **zweiten Auswertungsschritt**:

"Kaum habe ich ihn [den Anfangssatz - s. oben -] ausgesprochen, konfrontiert mich Herr G., der Schulleiter, mit einem Anwurf: 'Da kann man mal sehen, wie egoistisch sie sind. Das ist doch reiner Egoismus.' Ich bin einen Moment platt, dann ärgerlich. Als ich meinen Ärger äußere, setzt Herr G. noch nach. Für ihn scheint meine Position völlig unannehmbar zu sein. Dabei scheint er mich absichtlich mißzuverstehen. Ich möchte plötzlich, daß dieser dumme und bornierte Mensch, der seine Macht mißbraucht, wegkommt, seines Amtes entho-ben wird... Dann fange ich an zu kämpfen und sage, was ich zu sagen habe. Aber auch die anderen hören nicht wirklich zu. Sie wirken ebenfalls erstarrt und inkompetent. Sie lassen mich, die ich in dem Projekt arbeite, einfach nicht zu Worte kommen. Ich kann weder berichten, noch Mißverständnisse klären. Alle drehen sich nach ihren eigenen Gesetzen um ihre eigenen kleinen Interessen und Gesichtspunkte: Neid und Angst, übervorteilt zu werden, sind dominant. Eine unausgetragene schwelende Konkurrenz lähmt jeden Austausch."

Der **dritte Auswertungsschritt** läßt sich aus den Fragen und Antworten erschließen, die die Autorin im Anschluß an ihre Reflexionen zu den Rollenspielen stellt bzw. gibt. Dort finde ich als 5. Frage und Antwort:

"Wie kann ich meinem Gegner so begegnen, daß meine Möglichkeiten und Fähigkeiten, eine Atmosphäre zu schaffen, zum Ausdruck kommen können? 'Ich tu was ich will, weil mein Wollen mit einem übergreifenden Ziel koordiniert ist.' Das kann z.B. bedeuten, daß ich dem anderen 'eine Brücke baue' oder daß ich mich darauf konzentriere, seine starken Seiten zum Ausdruck kommen zu lassen etc. Damit ist nicht ein strategisches Spiel gemeint, innerhalb dessen ich den anderen manipulierte, sondern eine Haltung der bejahenden Aufmerksamkeit des anderen. Mit dieser Haltung kann ich kreativ im wirklichen Sinne werden.

Es geht also nicht um Manipulation sondern um Kreation."

Ebenfalls auf der *Pro-Seite* befand sich der Autor nachfolgender Journal-Zitate während der "LehrerInnenkonferenz". Er notiert im **ersten Auswertungsschritt**:

"In meiner befürwortenden Lehrerrolle konnte ich mich relativ zu meiner ersten Pro-Rolle schnell einfühlen. Schließlich weiß ich als kompetenter Lehrer mit vielen Berufsjahren, wovon ich rede und was ich verändern will.

Doch schon bald merkte ich, wie schwer es mir fiel, eine klare Struktur des Problems zu erkennen. Worum ging es eigentlich, um Stunden, die zu viel oder zu wenig gegeben wurden, Gerechtigkeit im Ausgleich der Freistunden oder doch um Inhalte, wie sie dieses SchuF-Projekt so anregend versprach?! Ich hätte lieber über Inhalte gesprochen, dort den Kontakt zur Contra-Seite gesucht. Statt dessen dominierte die Contra-Seite mit ihrem Formalismus und ihrem Konkurrenzdenken. Ich hatte das Gefühl, sie ließen keinen Menschen auch nur einen Deut an sich ran: bloß keinen Kontakt, bloß keine Weichheit demonstrieren, keine Gesprächsbereitschaft signalisieren. [...] ...ein klarer Widerstand blitzte wie ein Donnerwetter auf mich ein. Ich war rat- und hilflos, schaute mich zu unserer Pro-Seite um und spürte auch dort wenig Chance zur Begegnung und Solidarität. Meine Einschätzung geriet zum Schluß dieses ersten Teils des Rollenspiels dahin, daß wohl hier der Kampf jede(r) gegen jede(r) angesagt ist. [...]

Jedenfalls ist meine anfängliche Kraft zum Schluß wieder verschwunden. Resignation?“

Im **zweiten Auswertungsschritt** finden sich u.a. folgende Bemerkungen:

“Der auf mich kämpferisch wirkende Widerstand [der Contra-Seite], der seine Mauer bereits gebaut hatte, bevor meine Inhalte zur Wirkung kommen konnte, forderte merkwürdigerweise keine ebensolche Haltung bei mir heraus. Statt dessen wurde ich zögerlich, suchte Kontakt zu meinen ‘Mitstreiterinnen’ und fand ihn nicht. Wiederum entdecke ich jetzt, d.h. mit Abstand, die Wirkung der Rollenkonserve ‘guter Humanist’, in die ich ganz offensichtlich erneut zurückgefallen bin. Meine kompetente Energie verlor sich und mit ihr die spontane und kreative Fähigkeit, anders als in besagter Rollenkonserve mit der problematischen Situation umzugehen. ‘Der Widerstand ist eine Funktion der Spontaneität, er ist auf ihre Verminderung oder ihren Verlust zurückzuführen’, sagt MORENO (zitiert nach KELLERMANN 1981, S. 388). Den mir und unserer Pro-Haltung entgegengebrachten Widerstand beantwortete ich demnach ebenfalls mit einer Form des Widerstands: mit der sich wegschleichenden Spontaneität. Insofern kristallisiert sich in dieser Spielszene als prägnantes Thema der Widerstand heraus.

Ähnlich wie die Psychoanalyse versteht das Psychodrama Widerstände in ihrer Funktion, schmerzliche, unlustvolle und bedrohliche psychische Inhalte abzuwehren. Die Contra-Seite wirkte unzufrieden, verbittert auf mich. Möglicherweise fühlte sie sich in ihrer bisherigen pädagogischen Arbeit durch diese ‘neumodische’ Humanistische Pädagogik abgewertet, in ihren sicher oft mühevollen Versuchen, guten Unterricht zu machen, nicht anerkannt. Hier zeigt sich, daß Widerstand - gerade wenn er sich so massiv äußert - nicht nur der Abwehr von Angst- und Unsicherheitsgefühlen dient, sondern auch eine das Selbst stabilisierende Funktion ausübt. Ohne die Haltegriffe von Widerständen wären die Vertreterinnen der Contra-Seite offensichtlich so verunsichert worden, daß eine psychische Labelisierung nicht auszuschließen ist. [...]

Nicht vergessen möchte ich meinen Widerstand, den ich ja weiter oben als Antwort auf den Widerstand der Contra-Seite gewertet habe. Hier gilt natürlich

gleiches - wie ich es gerade zum Widerstand der anderen Seite reflektierte. Meine Abwehr galt dem Aggressiven, der hohen Affektgeladenheit der Auseinandersetzung. Auch ich wünschte mir Anerkennung, hier im Sinne einer Wertschätzung meiner Befürwortung des SchuF-Projektes. In dieser emotional geladenen Atmosphäre kroch in mir die (vielleicht irrationale) Angst hoch, völlig 'zerpflückt' zu werden und in einer solch unsicheren Situation nicht mehr das zur Sprache bringen zu können, was ich eigentlich sagen möchte. Mein Spontaneitäts- und Kreativitätsabbau folgte damit dem Schutzbedürfnis, die nach meiner Einschätzung wertvollen Inhalte unserer Forschung nicht dem inkompetenten Verriß auszuliefern. [...]

Mir fehlte die Stützung derjenigen, die auch auf der Pro-Seite standen. Ich fühlte mich 'in's kalte Wasser geschmissen' - und das Wasser blieb kalt. Hier wird mir klar, hemmende Formen von Widerstand bilden sich leichter im kalten Wasser, in der Isolation. In der Begegnung mit Gleichgesinnten wird es warm, öffnen sich Türen, können auch durchaus unterschiedliche, spontane und kreative Wege beschritten werden. Das Beschreiten solcher Wege stärkt den Rücken (Solidarität) und schafft Vertrauen - untereinander und in Hinsicht auf die Potenz konstruktiver, produktiver Konfliktlösungen.

Denn: Die Auflösung des Widerstands auf der einen Seite der Gleichgesinnten (hier: Pro-Seite) durch deren wirklichen Kontakt untereinander hätte die Chance gehabt, zu einer Veränderung oder gar Auflösung des Widerstands auf der anderen Seite (hier: Contra-Seite) zu führen. Der Kampf jede(r) gegen jede(n) kann mittels in wirklichem Kontakt freigelegter Spontaneität und Kreativität überwunden werden. [...]

Die enorme Bedeutung des von mir hier so bezeichneten wirklichen Kontaktes, der bewußten interindividuellen Sozialität, wird mir durch eine weitere theoretische Überlegung noch einsichtiger. So erklärt mir die Psychodramatheorie, daß die bewußte Wahrnehmung und Stärkung des sozialen Atoms bei der Überwindung der vermeintlichen oder tatsächlichen Isolation (Mitverursacherin meines Widerstands) hilft. Unter 'sozialem Atom' versteht MORENO die kleinste soziale Einheit: das Beziehungsgefüge zwischen einem Menschen und 'jenen

Mitmenschen, die zu einer gegebenen Zeit in irgendeinem sozialen Verhältnis zu ihm stehen' (MORENO, zitiert nach PETZOLD 1985, S. 60).

Dieses Beziehungsgefüge kann brüchig werden oder sogar ganz aufhören zu existieren. Es kommt dann zum Verlust von Interaktionspartnern, was gleichzeitig bedeutet: '...ein Verlust von Rollen und damit eine Reduktion des Selbst. Moreno hat einen derartigen Identitätsverlust als 'social death' bezeichnet' (PETZOLD 1985, S. 60).

Übertragen auf die Analyse der Spielszene geht es nicht um den Verlust irgendwelcher Interaktionspartner. Vielmehr bin ich isoliert von Menschen, die mir und meinen Ideen nahestehen, deren potentielle Solidarität und Verbundenheit ich spüre aber nicht erlebe (Handlungsebene). Folglich reduziert sich mein Rollenrepertoire (Verlust der Bandbreite möglicher Handlungsformen), ich falle auf die Rollenkonserve zurück, mein Selbst erleidet einen kleinen 'social death'. D.h. ich fühle mich ohnmächtig.“

Aus diesen Reflexionen zieht der Autor schließlich im **dritten Auswertungsschritt** zwei Konsequenzen für schulische Situationen:

*“Die **erste Konsequenz** wird in den Ausführungen unter B. [im ersten Auswertungsschritt] genauer beschrieben: Widerstandsformen haben ihren Sinn. Dies gilt selbstverständlich auch für pädagogische Situationen!*

Es ist sicherlich nicht einfach, in jeder schulischen Situation den (Lern-) Widerstand zunächst einmal zu akzeptieren und nach dessen Sinn zu suchen. Häufig ist es jedoch der einzige Weg, trotz des Widerstands (wieder) in zwischenmenschlichen Kontakt zu kommen, indem behutsam und kreativ nach sich öffnenden Türen Ausschau gehalten wird.

Weiter beinhaltet die erste Konsequenz die Wechselseitigkeit des Widerstands: Ein Widerstand kommt selten allein! Häufig bilden beide Seiten in einer Konfliktsituation je spezifische Formen des Widerstands aus. Für eine(n) LehrerIn kann dies nur bedeuten, bei sich selbst nach einem Widerstand zu forschen, der möglicherweise als Antwort auf den Widerstand des Schülers auftritt.“

Zur **zweiten Konsequenz** schreibt der Autor:

“Soziales Lernen’ war und ist zum Teil auch heute noch ein wertvoller pädagogischer Inhalt für manche(n) LehrerIn. Diese Sozietät wird in meinen Ausführungen nicht so sehr unter pädagogischen Aspekten betrachtet als vielmehr unter psychologischen. Erfahrungen der Therapieforschung zeigen, daß Menschen, die ihr soziales Atom pflegen, selbstbewußter und kreativer mit problematischen Situationen umgehen können. Sie sind im Rücken gestärkt, erfahren Solidarität und Austausch. In einem solchen, vom Individuum mitgestalteten Raum der ‘Heimat’ werden Begegnungen möglich, die wiederum außerhalb des engeren sozialen Atoms Mut und Lust auf weitere Begegnungen machen. LehrerInnen, die Neues ausprobieren wollen, benötigen genauso diese Heimat unter Gleichgesinnten.“

“Ich mache meinen Job, aber ich habe keine Lust, für andere zu arbeiten!”

So lautet der Initialsatz in der gleichen Szene, diesmal aus der *Contra-Rolle* heraus als *“Studienrätin, seit 30 Jahren im Dienst, und gegen das Projekt“* gespielt. Folgende Reflexionen im **ersten Auswertungsschritt** schreibt die Rollenträgerin in ihr Arbeitsjournal:

“Diese ewigen Konferenzen bin ich leid. Jeder weiß doch vorher schon, daß dabei nichts rauskommt. Ich fühle mich um meine Zeit betrogen, die ich hier absitzen muß. [...] Ich höre nicht ernsthaft zu, gebe meinem Gegenüber auch keine Gelegenheit, sein Anliegen und seine Argumente vorzutragen.

Ich spüre bzw. unterstelle der anderen Seite den Vorwurf, ich würde meine Arbeit nicht richtig machen und bräuchte Nachhilfe: ‘Subjektivität’, ‘Authentizität’ etc. Das ist in meinen Augen neumodischer Kram. Ich mache meinen Unterricht seit Jahren auf die bewährte Art. [...] Da brauche ich keinen, der mich über Pädagogik, dazu noch ‘Gestaltpädagogik’ oder gar ‘Psychoanalyse’ aufklären will. Erstens gehört so was nicht in die Schule, und zweitens habe ich nach 30

Jahren Schule keine Belehrung nötig, weil man da doch wissen muß, 'wie der Hase läuft!', empöre ich mich innerlich.

Gleichzeitig fühle ich mich nicht anerkannt in diesem 'System', auch nicht vom Direktor, der doch sehr scharf gegen die Pro-Seite agiert. Da bin ich erschrocken. Von ihm sehe ich mein Anliegen nicht wirklich vertreten. Mit meinen Kolleginnen auf der Contra-Seite verstehe ich mich dienstlich gut, schließlich muß man miteinander auskommen. [...]

Ich bin gegen das Projekt, weil die beteiligten Kollegen Stundenbefreiung bekommen. Es kommen keine jungen Lehrer nach, Bremen hat seit 15 Jahren Einstellungsstopp. Irgendjemand muß diesen Unterricht doch machen! Als Beamtin kann ich zu Mehrarbeit verpflichtet werden. [...] Ich habe keine Lust, für andere zu arbeiten, die dafür auch noch frei bekommen!"

In Distanz zu ihrer Rolle notiert die Autorin im **zweiten Auswertungsschritt**:

"In der Rolle fühlte ich mich einsam, obwohl mich eine kumpelhafte Solidarität mit meiner Contra-Kollegin verband. Ich war mit keinem Konferenzteilnehmer wirklich in Kontakt, weil ich - als Figur dieser Lehrerin - kaum Erfahrung habe, mich zu zeigen, wie ich bin, aus Angst vor Ablehnung. Diese Lehrerin beharrt stur auf ihrem Argument, weil sie vor lauter Angst nicht nachzudenken wagt. Sie weiß nicht, wer sie wirklich ist. Sie hat resigniert, übt sich im Aussitzen, mit der einzigen Hoffnung auf die Pensionierung."

Die hier geschilderte Contra-Rolle wird in diesem Arbeitsjournal keinem **dritten Auswertungsschritt** (als Bezugnahme zur allgemeinen Schulsituation) unterzogen.

"Ich fühle mich als Kollegin alleingelassen und auf mich selbst zurückgeworfen."

Damit beginnt in der *Contra-Rolle* für eine Mitarbeiterin unseres Schulbegleitforschungs-Projekts der **zweite Durchgang der Rollenspielszene**

"**LehrerInnenkonferenz**". Sie schreibt im **ersten** und gleichzeitig **zweiten Auswertungsschritt** direkt anschließend an ihren Initialsatz:

"Gemeint sind die Kolleginnen, die in Projekten arbeiten und dafür 'Stunden' bekommen. Ich bin gegen dieses Projekt und auch gegen alle anderen Projekte, in denen Kolleginnen und Kollegen begünstigt werden, z.B. durch Stundenbefreiungen. Diese erlauben sich dann den Luxus, Schule zu verändern und erhöhen so den Druck auf die anderen, die die Hauptlast der Arbeit zu tragen haben.

Ich spüre in diesem Teil des Spiels sehr stark eine Schulrealität, in der die Überlastung der einzelnen mit der unterschwelligen Konkurrenzangst zusammenkommt. Alles wird nur noch unter dem eigenen Belastungsaspekt gesehen. Deshalb sollen alle 'gleich' sein und zwar gleich belastet und in gleicher Weise daran gehindert, etwas Neues zu wagen. In dieser Rolle habe ich zwar ein Interesse daran, zu lernen und Neues zu wagen. Aber ich bin gleichzeitig überzeugt davon, daß mir dazu Zeit und Kraft fehlen. Ich will auch nicht auch noch in einen Kampf um die Gunst der Stundenbefreiung für Forschung einsteigen... Deshalb argumentiere ich innerhalb einer Ja-aber-Struktur. Meine Verbitterung gibt mir wenig Bewegungsspielraum, und ich möchte auch nicht, daß andere ihn sich auf meine Kosten nehmen. Deshalb bin ich gegen alles, was aus der Situation herausführen könnte...

[...] Ich denke einen Moment lang in meiner Rolle darüber nach, was es ist, das ich jetzt eigentlich brauche. Ich glaube, es ist eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung und des So-Sein-dürfens. Allerdings habe ich in dieser Rolle zugleich große Angst davor. Ein einziger anerkennender Satz könnte mich so berühren, daß ich die Fassung verlieren und zu weinen beginnen würde... Deshalb bin ich froh, daß alles so bleibt: ein endloser Zirkel. Wenn ich allerdings Vertrauen haben könnte, würde ich riskieren, einmal loszulassen."

Der **dritte Auswertungsschritt** führt die Autorin zu einer Frage, die konsequent ihre vorherigen Reflexionen auch auf den schulischen Alltag beziehen läßt:

"Frage: Wie kann ich aus der bisher eingenommenen Rolle aussteigen? Oder: Wie kann ich meine Rolle so verändern, daß die/der andere neugierig oder interessiert wird?"

Im zweiten Durchgang der zweiten Rollenspielsituation wechselt auch der jetzt zu Wort kommende Spieler zur *Contra-Seite*. Er übernimmt die Rolle eines genervten Lehrers, der gegen Neuerungen wie das Schulbegleitforschungsprojekt wettet. Im **ersten Auswertungsschritt** schreibt er:

"Der Wechsel zur Contra-Rolle vollzieht sich bei mir mit einem Wechselbad der Gefühle: Gerade noch kalt und isoliert spüre ich nun in meiner 'häßlichen Rolle' [...] wie ich schnell warm werde, mich 'sauwohl' unter meinen Mit-Contra-Rollenspielerinnen fühle. Zum ersten Mal während aller bisherigen Spielszenen fühle ich so etwas wie Solidarität unter uns aufkommen, hier auf der Seite der Contra-Rollen: Wir sahen uns an, wir nickten einvernehmlich, wir gaben uns die Stichworte.

Wie schon bei der ersten Contra-Rolle spürte ich meinen Körper energetisch geladen: 'auf in den Kampf'. Wieder gab es den Spaß an der Aggression [...]. Zum ersten Mal im Erleben aller Spielszenen gesellte sich jetzt allerdings zu diesem aggressiven Spaß auch eine Freude an inhaltlicher Auseinandersetzung. Beide Seiten - sowohl Pro als auch Contra - erlebte ich weniger formal als vorher, ging es doch tatsächlich um die Frage: 'Wie gestalte ich den Unterricht?' Meine Stärke, in Solidaritätsmomenten 'unsere Stärke', drückte sich [...] in Dominanz aus: die Contra-Seite bestimmte nicht selten, über welchen Inhalt geredet wurde. Konkurrenz machte sich breit: Welche Seite hat die besseren Inhalte! Den Wunsch nach Öffnung einer solch starren Haltung, nach Aufweichung der Konkurrenz spürte ich nicht in mir. Ich war froh, jetzt endlich das lang ersehnte Solidaritätsgefühl zu erleben. Das wollte ich erstmal so richtig auskosten.

Die Rolle der Schuldirektorin beeindruckte mich und beeinflusste meine Rollenausfüllung. Ich erlebte die Schulleiterin als sehr vermittelnd, engagiert und kooperationsbereit. Meine Aggression bekam spürbar eine andere Färbung im Laufe der Szene: Sie führte von der Ich-Betonung (isoliertes Dagegenhalten)

zur Wir-Betonung (solidarisches Contra) und Ansätzen einer Aufweichung aggressiver Revierverteidigung. Hier deutet sich für mich ein Prozeß an, der möglicherweise [...] in einem Kompromiß, einer Öffnung, einer interessanten und kreativen Umwandlung der ursprünglich gegeneinander stehenden Ansichten und Wahrnehmungen [gelandet wäre]?"

Das Thema "Aggression" beschäftigt den Autor auch in seiner distanzierten Analyse im **zweiten Auswertungsschritt**:

"Die Themen ähneln sich. Wiederum steht für mich 'Aggression' in meinem Erleben der Szene im Vordergrund [...]. Und doch fand im Vergleich zu meiner ersten Rollenausfüllung der Contra-Seite eine Veränderung im Sinne eines Wachstums statt. Dies ist kein Wunder, da meine vorherigen Rollenspiele in den verschiedenen Teilszenen und das methodische Arrangement bei der Abfolge der Sequenzen [Rollenspiel - Pause: jede(r) reflektiert für sich das gerade Erlebte - Rollenspiel - Pause: Reflexion etc.] Stoff und Möglichkeit boten, den Prozeß einer angedeuteten Assimilation (wahrnehmen, reflektieren, "durchkauen" und integrieren des Erlebten) bei mir in Gang setzten. [...]

Aggression und Wachstum sind also keine unbedingten Gegensätze oder schließen sich gar aus. In bestimmter Form und spezifischer Dynamik kann Aggression auch zur Vorbedingung vom Wachstum der Persönlichkeit werden. [...]

'Den Kampf offen auszutragen' und ihn anschließend zu durchleuchten [...], diese Chance bot sich uns im Rollenspiel. So konnte Aggression eine 'Gestalt' werden, die mit Hilfe des Spielarrangements - den oben beschriebenen 'Pausen' und insgesamt den Möglichkeiten der Reflexion - sich nach und nach in ihren verschiedenen Anteilen erschloß und noch weiter erschließen läßt.

Ein bereits im 2. Teil der 1. Szene erwähnter Anteil destruktiver Aggression taucht hier im 2. Teil der 2. Szene erneut auf: das Streben nach Macht, nach Dominanz."

Dieses Dominanzstreben hat sich allerdings in der hier durchleuchteten Szene verändert, und so schreibt der Autor an anderer Stelle weiter:

“Es ist nicht mehr der Kampf gegen ‘alles’: Die Ohnmacht als Grundlage des Dominanzstrebens ist einer gewissen inhaltlichen Kompetenz und dem in Ansätzen erfüllten Kontaktbedürfnis (Solidaritätsgefühl) gewichen. Dies schafft eine günstige Voraussetzung zur Veränderung meiner destruktiven Abwehr gegenüber dem Neuen, dem SchuF-Projekt. Ich spüre, der Spaß an der niederargumentierenden Aggression verliert sich und der aufkeimende Spaß am Gruppengefühl auf der Contra-Seite gewinnt an Boden.

Von hier bis zur Wahrnehmung des ernsthaft gemeinten Kontaktangebotes der vermittelnden Schulleiterin ist der Weg nicht mehr so weit, wie er in den vorherigen Spielszenen erschien. Aggression verändert sich zum psychischen und sozialen Wachstum, indem ‘defizitäre Strukturen durch neue Erfahrungen kompensiert [...] und nicht vorhandene Strukturen überhaupt erstmals aufgebaut werden können’ [KUTTER 1993, S. 20].

Neue Erfahrungen bezüglich veränderter innerer und äußerer Strukturen, d.h.

- *innerer Strukturen: Wegfall der Angst vor mangelnder Kompetenz, vor Ohnmacht,*

- *äußere Strukturen: Aufbau einer Kontaktgemeinschaft,*

derartig neue Erfahrungen lassen erstmals zu, bisher nicht vorhandene Strukturen überhaupt zu suchen. In den Vermittlungsversuchen der Schulleiterin ließen sich für mich erste Schritte zu einer neuen Kommunikationsstruktur erahnen: eine Struktur, die die zuhörenden (empathischen), ernstnehmenden (akzeptierenden) und authentisch-gefühlswußten (kongruenten) Fähigkeiten aller Gesprächsbeteiligten fördert (vgl. ausführlich ROGERS 1979, S. 273 - 289).“

*“Was hat das mit Schule zu tun?” fragt sich der Autor des Arbeitsjournals und gibt selber in seinem **dritten Auswertungsschritt** diese Antworten:*

*“Als **erste Konsequenz** daraus ziehe ich, daß gerade die Aggression - wegen ihrer besonderen Beachtung - phänomenologisch wahrgenommen werden sollte. Nicht jede Form von Aggression ist destruktiv. Die Fähigkeit zur konstruktiven, lebensbejahenden Aggression bietet eine der Voraussetzungen zur Persönlichkeitsreife. Dies zu unterscheiden und letztere Fähigkeit zu fördern,*

beinhaltet m.E. eine pädagogische Aufgabe. Hierbei verstehe ich den Lernbegriff ganz im Sinne der Gestalttherapie bzw. Gestaltpädagogik: als aggressiven Akt der Auseinandersetzung mit dem Lernstoff - zerlegen, durchkauen, umbauen und schließlich assimilieren.

In der **zweiten Konsequenz** lege ich die Betonung auf die systemische Sichtweise, die es ermöglicht, Verbindungslinien zwischen Aggression und

- Ohnmachtsgefühl,
- Allmachtsphantasien,
- nicht erfüllten Kontaktbedürfnissen,
- insgesamt Verdrängung jeglicher Aggression,
- etc.

herzustellen. Pädagogisch relevant wird eine solche Sichtweise, wenn die jeweiligen Spiegelstriche ernstgenommen werden. Ein Umgang mit der blockierenden, destruktiven Aggression setzt die Wahrnehmung der Verbindungslinien voraus.

Die Heraushebung destruktiver Aggression und der Versuch, sie unmittelbar zu 'bekämpfen', erreicht nicht selten das Gegenteil: eine emotional hoch beachtete Aggression. Die weiteren Zusammenhänge wie Ohnmachtsgefühle und unerfüllte Kontaktbedürfnisse werden noch mehr niedergedrückt und haben so kaum eine Chance, erhört zu werden. Insofern ist die besondere Beachtung dieser Zusammenhänge kein Umweg zur Veränderung von Aggression in Wachstum. In der Schulsituation können Wege zu den bisher wenig beachteten psychischen Strukturen neue Erfahrungen und damit Lernen ermöglichen.“

Zum Schluß der Auswertungen der Szene "LehrerInnenkonferenz" möchte ich eine "Schulleiterin" zitieren, eine Rolle, die sich "zwischen den Stühlen" der Pro- und Contra-Seite befindet. Aus dieser Situation heraus beschreibt die Rollenspielerin ihre unmittelbaren Eindrücke (**erster Auswertungsschritt**):

"Als Schulleiter - in meiner Vorstellung bin ich männlich - fühle ich mich etwas zwischen den Stühlen. Ich kenne die Argumente der Contra-Seite. Ich kann verstehen, daß diese Kolleginnen die momentane Schulsituation so erleben, wie sie sie in ihren Redebeiträgen schildern, und sich auf ihre eingefahrenen

Positionen zurückziehen. Persönlich bin ich jedoch überzeugt, daß Schule sich verändern muß, daß Schule 'neu zu denken', wie mein Vorbild Hartmut von Hentig schreibt, und neu zu gestalten ist. Dabei müssen auch die konservativen, veränderungsunwilligen KollegInnen miteinbezogen werden. Wir können nicht an ihnen vorbeireformieren.

Deswegen achte ich in meiner Konferenzleitung darauf, möglichst alle zu Wort kommen zu lassen und zwischen den Parteien zu vermitteln. Ich zeige Verständnis für die VertreterInnen der Contra-Seite und bemühe mich um Zusammenarbeit mit den anderen Pro-LehrerInnen. Ich habe aber Schwierigkeiten mit der entschieden vorgetragenen Position einer Pro-Kollegin, wonach sie nur das tue, was sie wolle. Obwohl wir beide doch für das Projekt sprechen wollten, habe ich den Eindruck, wir ziehen nicht am gleichen Strang. Ich fühle mich von ihr im Stich gelassen. Ich bin verblüfft und kann in dieser Situation nicht darauf reagieren - was bereits eine Reaktion ist. Die Contra-Kollegin, die damit argumentiert, daß ihr Unterricht 'schön' sei, nervt mich. Ich kann mir meinen Satz mit der aggressiv-ironischen Tönung, daß dieser 'noch besser, noch schöner' werden könne, nicht verkneifen.

Den Vorschlag, einen Fachtag zum Thema zu machen, finde ich gut, und beziehe mich mehrmals darauf. Aber ich habe wenig Hoffnung auf Erfolg und spüre am Ende der Konferenz einen Hauch Resignation."

Der **zweite Auswertungsschritt** führt die Autorin u.a. zu folgenden Reflexionen:

"Mir gefiel es [...], den eloquenten Konferenzleiter zu spielen, der jovial und taktisch geschickt die Kontrahenten an einem Tisch versammelt.

Allerdings, fürchte ich, hat dieser Direktor mit dieser Strategie nichts verändern können. Den entscheidenden 'Fehler', den ich als Direktor machte, war, daß ich meine Überzeugung nicht in ein entschiedenes Handeln umsetzte. Ich hätte die Macht gehabt, in dieser Konferenz eine organisatorische Neugestaltung in die Tat umzusetzen und die skeptischen KollegInnen selbst Erfahrungen mit dem von mir propagierten Ansatz machen zu lassen. Ich hätte z.B. einen Sprechstein mitbringen und kreisprozessuales Vorgehen anregen können. Obwohl

mein vorgetragenes Motiv, als Schulleiter zu fungieren, aus der Einsicht entstanden war, daß auch strukturelle Veränderungen notwendig sind, hatte ich mich unbewußt an eine traditionelle, unhinterfragte Konferenzstruktur gehalten."

Der hier zuletzt zitierte Gedanke beschäftigt die Autorin weiter in ihrem **dritten Auswertungsschritt**:

"Diesen Gedanken hatte ich erst nach der Spielszene, als ich mich wunderte, wieso 'mein' Direktor sich so als Einzelkämpfer gefühlt hatte, obwohl ihm doch zwei Pro-Kolleginnen zur Seite saßen. Ich vermute, eine Ursache liegt in dem Auseinanderfallen von Inhalt (Integrative Pädagogik als Anspruch) und Form (hierarchische Konferenzleitung). Vielleicht hat dies auch verhindert, daß mich die eine Kollegin unterstützen konnte?"

Es drängt sich mir noch eine Frage auf: Hätte ich diesen 'Fehler' nicht begangen, wenn ich mir die Rolle weiblich, also als Schulleiterin, gedacht hätte?"

6.4.4 Zwischenbilanz

Wie schon unter 6.4.2 soll nun ein vorläufiges Fazit gezogen werden. Da sich einiges in dieser **zweiten Zwischenbilanz** wiederholen würde, was bereits in der ersten benannt war, möchte ich hier nur auf die pointierten Aussagen eingehen, die über das dort Bilanzierte hinausweisen.

*** Auf der Pro-Seite:**

Es wird noch deutlicher die im Raum schwelende, unausgetragene Konkurrenz wahrgenommen. Sie lähmt jeden inhaltlichen Austausch. Dennoch wird in der zweiten Szene häufiger auch auf der befürwortenden Seite gekämpft, in erster Linie - wie es scheint - um das Wort: endlich gehört zu werden.

* ***Auf der Contra-Seite:***

Sie reflektiert diesmal die sie negativ bestimmenden Gefühle: Die RollenspielerInnen fühlen sich alleingelassen, überfordert. Sie empfinden Vorwürfe ihrer pädagogischen Arbeit gegenüber, es wohl nicht richtig zu machen.

Und sie haben keine Lust, für andere zu arbeiten (Überstunden).

* ***Auf der Seite der vermittelnden Rolle:***

Die Vermittlungs-Rolle des Schulleiters nimmt beide Fronten wahr und ernst. Vorsichtig versucht er beiden gerecht zu werden, Brücken zu bauen und nimmt sich dabei - zu seinem (ihrem) eigenen Bedauern im nachhinein - in seiner leitenden Funktion zurück.

Insgesamt werden auch in den jeweiligen Konsequenzen einige Erkenntnisse wiederholt, einige neu hinzugewonnen oder in einem anderen Lichte gesehen. Daher bin ich mir bewußt, daß bei der folgenden Aufstellung durchaus Überschneidungen zur ersten Zwischenbilanz zu finden sind:

- * kreative Schöpfung einer Atmosphäre wirklichen Austauschs,
- * Versuch eines vorurteilsfreien Wahrnehmens von Widerständen (bei sich und anderen),
- * Pflege des sozialen Gefüges (sozialen Atoms),
- * Wege zum Ausstieg aus der bisher eingenommenen Rolle,
- * Wahrnehmung und Differenzierung von Aggressionen sowie deren besondere Beachtung in Zusammenhängen wie: Ohnmacht, nicht erfüllte Kontaktbedürfnisse etc.

6.5 Schlußbemerkung

Die ausführliche Darstellung der von unserer Forschungsgruppe durchgeführten und ausgewerteten Rollenspiele zum Thema "Wir spielen Schule" gibt viele Hinweise dazu, wie wir Forschung in den letzten 3 Jahren betrieben haben.

Eine abschließende Bilanz des gesamten Geschehens, insbesondere des in diesem Abschnitt exemplarisch verhandelten Rollenspiel-Prozesses kann zu diesem Zeitpunkt allerdings noch nicht gezogen werden. Daher bleibt es zunächst einmal bei den beiden oben beschriebenen "Zwischenbilanzen".

Aber die Neugierde ist geweckt und in diesem Sinne zitiere ich eine Mitarbeiterin aus unserer Forschungsgruppe, die als Schlußbemerkung in ihrem Arbeitsjournal zum hier relevanten Rollenspiel folgendes notiert:

"Bei der Niederschrift tauchten neue Gedanken, Zusammenhänge auf, die ich in der unmittelbaren Situation so noch nicht gesehen habe. So wäre es eine spannende Angelegenheit, das Eigene in den gespielten Rollen genauer zu erforschen, und was das alles mit Schule zu tun hat. Mit der Schule, die wir als Kinder und Jugendliche erfahren haben und auch mit der Lehranstalt, in der wir zur Zeit tätig sind. Man könnte es, in Anlehnung an J.BÜRMAN, als 'Persönlich bedeutsames Forschen' bezeichnen."

Ein kurzes Nachwort und Kontaktadressen

Auf den vorangestellten Seiten wurden exemplarisch Prozesse, Vorgehensweisen und Ergebnisse unserer dreijährigen Forschungstätigkeit schriftlich fixiert.

Es ist dies *ein* Versuch, das zu vermitteln (*Ebene III*), was uns in unserer Praxis (*Ebene I*) als LehrerInnen im Kontakt mit Schülern und Schülerinnen, Studentinnen und Studenten, mit Eltern, mit Schulleitung und KollegInnen beschäftigt und bewegt. In den Projektsitzungen (*Ebene II*) verarbeiteten wir diese Interaktionen vor allem mit Hilfe kreativer (Forschungs-)Methoden, wie z.B.

- Partner-Interview
- psychodramatisches Rollenspiel
- Phantasiereise
- Malaktion
- Bewegung
- Soziogramm,

und gelangten so zu einer besonderen Art der Reflexion und Selbstreflexion. Dies begreifen wir als einen Prozeß der **Persönlichkeits-Bildung**, der übertragbar ist auf jedes pädagogische Feld.

Unsere hier dokumentierte Vorgehensweise der Humanistischen und Psychoanalytischen Pädagogik läßt sich nicht als Schablone auf jede beliebige pädagogische Situation anwenden, sondern erfordert die Wahrnehmung der konkreten Gegebenheiten und Dynamiken im Feld. Hilfreich dabei erwiesen sich für uns u.a. folgende **Grundhaltungen**:

- Gewährsein (Awareness)
- Wahrnehmung des Kontaktes im Hier und Jetzt
- Entfaltung von Kreativität und Spontaneität
- Beachtung gruppendynamischer Prozesse
- Umgang *mit* dem Lernwiderstand

- Herausbildung von Akzeptanz, Empathie und Kongruenz
- Wertschätzung des Eigenen *und* des Anderen (Differenz)

Diese Grundhaltungen führen zur **Bildung eines ganzheitlichen Bewußtseins**, zur Integration von Gefühl, Verstand und Körper im Kontakt mit sich und anderen.

Ein **weiterer** Weg der Vermittlung unserer „Ernte“ (*Ebene III*) stellen **Fortbildungsveranstaltungen, Workshops, Beratung und Supervision** dar, die als Angebote unser Projekt im Sinne forschenden Lehrens und Lernens weiterführen.

Einzelne InteressentInnen, Gruppen oder Kollegien können sich an folgende Kontaktadressen wenden:

Ulrike Becker
Bückeburger Str. 37
28205 Bremen
Tel.: 0421 / 44 33 99

Jörg Ehrenforth
Bachstr. 120
28199 Bremen
Tel.: 0421 / 50 20 90

Prof. Dr. Hedwig Ortmann
Fachbereich 11
Universität Bremen
Bibliothekstr.
28359 Bremen
Tel.: 0421 / 218-2027 (Sokr., Frau Neus)



Literatur

ARGELANDER, Hermann (1970): Das Erstinterview in der Psychotherapie, Darmstadt

BECKER, Ulrike (1995): Zwischen den Stühlen ... kann man nach vielen Seiten sehen und sich frei bewegen, in: Gestaltpädagogik, Zeitschrift der Gestaltpädagogische Vereinigung, Heft 6/Juni 1995, S. 36 - 53

BION, Wilfred (1992): Lernen durch Erfahrung, Frankfurt/M

BOSSELMANN, Rainer, LÜFFE-LEONHARDT, Eva, GELLERT, Manfred (1993): Variationen des Psychodramas. Ein Praxis-Handbuch nicht nur für Psychodramatiker, Meezen

BUROW, Olaf-Axel, QUITMANN, Helmut, RUBEAU, Martin (1987): Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag, Salzburg

BUROW, Olaf-Axel, GUDJONS, Herbert (1994, Hrsg): Gestaltpädagogik in der Schule, Hamburg

BÜHLER, Charlotte, ALLEN, Melanie (1974): Einführung in die Humanistische Psychologie, Stuttgart

BÜRMAN, Jörg (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens, Bad Heilbrunn/Obb.

BÜRMAN, Jörg (1993): Gestaltpädagogik - Weiterbildung für Lehrende, in: Petzold, H., Sieper, J. (Hrsg.): Integration und Kreation. Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien, Paderborn, Band 2, S. 483 - 488

CLOS, Regina (1987): Wer braucht eine Monsterschule?, in: Reiser, H., Trescher, H.G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik, Mainz, S. 19 - 38

DREITZEL, Hans-Peter (1992): Reflexive Sinnlichkeit. Mensch - Umwelt - Gestalttherapie, Köln

FROMM, Erich (1973): Anatomie der menschlichen Destruktivität, Reinbek b. Hamb.

FUHR, Reinhard, GREMLER-FUHR, Martina (1995): Gestalt-Ansatz. Grundkonzepte und -modelle aus neuer Perspektive, Köln

HEIDEGGER, Martin (1994): Was heißt Denken? Vorlesung Wintersemester 1951/52, Stuttgart

HEINEL, Jürgen (1993): Der König ruht im Klassenzimmer. Gestaltpädagogik zum Kennenlernen, Frankfurt/M

HEINEMANN, Evelyn, RAUCHFLEISCH, Udo, GRÜTTNER, Tilo (1992): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie, Frankfurt/M

HUSCHKE-RHEIN, Rolf (1992): Systemisch-ökologische Pädagogik, Köln

KELLERMANN, Peter (1981): Widerstand im Psychodrama, in: Petzold, H. (Hrsg.): Widerstand - Ein strittiges Konzept in der Psychotherapie, Paderborn, S. 385 - 405

KUTTER, Peter (1993): Aggression als Trieb- und Objekt-Schicksal, in: Trescher, U., Trescher, H.G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum, Mainz, S. 11 - 22

LANGE-SCHMIDT, Ingrid (1993, Hrsg.): Supervision in der Lehrerbildung, Arbeitsberichte des WIS Folge 94, Bremen

LEITHÄUSER; Thomas (1979): Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M

LEUTZ, Grete (1974): Das klassische Psychodrama nach J.L.Moreno, Berlin, korr. Nachdruck 1986

LORENZER, Alfred (1983): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie, in: Psyche 37, Heft 2, S. 97 - 115

MERLEAU-PONTY, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin

MORENO, Jakov Levy (1989): Psychodrama und Soziometrie, Köln

ORTMANN, Hedwig (1990): Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff, Frankfurt/M

ORTMANN, Hedwig, BERLITZ-SCHREIBER, Jutta (1994): Muttersein - Chance oder Notlage? Ergebnisse involvierter Forschung in einem Mütterzentrum, Pfaffenweiler

PETZOLD, Hilarion (1985): Psychodrama-Therapie, Paderborn

POLANYI, Michael (1985): Implizites Wissen, Frankfurt/M

POLITZER, Georges (1974): Kritik an der klassischen Psychologie, Köln

PRENGEL, Annedore (1983, Hrsg.): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule, Weinheim

ROGERS, Carl (1979): Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart

SADER, Manfred (1983): Rollenspiel und Realität, in: Gruppendynamik, Heft 3, S. 241 - 253

SADER, Manfred (1986): Rollenspiel als Forschungsmethode, Opladen

SCHMITZ, Hermann (1989): Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik, Paderborn

SCHNACK, Dieter, NEUTZLING, Rainer (1990): Kleine Helden in Not, Reinbek b. Hamb.