

Franz Scheßl

Schule und Existenz

Existenzanalytische Untersuchung des Zusammenhangs
schulischer Erfahrungen mit Burnout-Erkrankungen

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Fakultät für Kulturwissenschaften

1. Begutachter: Ao. Univ.-Prof. Dr. Erik Adam
Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

2. Begutachter: Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Manfred Moser
Institut für Philosophie

März 2009

Ehrenwörtliche Erklärung¹

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die während des Arbeitsvorgangs gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

(Unterschrift)

Ort, Datum

¹ © Alpen-Adria-Universität, Fachabteilung Studien- und Prüfungswesen version 2007-07-04
I:\UL-STUD_REVA-STUD\Formulare\Da_Diss_Bakk\ehrenwörtliche_erklärung.doc

Vorwort

Burnout kann jeden Menschen treffen.

Zu dieser Einsicht gelangte ich während der letzten beiden Jahre durch meine psychotherapeutische Arbeit mit Menschen, die an dem so genannten Burnout-Syndrom erkrankt und dadurch in ihrem Lebensvollzug erheblich eingeschränkt waren. Einer meiner existenzanalytischen Behandlungsansätze bestand darin, mit den Patientinnen und Patienten die Ursachen und Zusammenhänge, die zu ihrer Erkrankung geführt hatten, zu ergründen. Bei allen zeigte sich, dass sie ihr Selbstbild und ihren Selbstwert stark und einseitig über vollbrachte Leistungen definierten und sich dadurch gezwungen sahen, sich durch entsprechende Erfolge Anerkennung zu verdienen. Dadurch vernachlässigten sie andere persönliche Bedürfnisse oder waren außerstande, diese überhaupt wahrzunehmen.

Ich stellte mir die Frage, wie es zu einer solchen Lebenseinstellung kommen konnte. Als ehemaliger Lehrer mit siebzehnjähriger Schulpraxis lag mir nahe, die Einflüsse der Schule zu untersuchen. Am Ausgang dieser Forschungsarbeit stand also folgende Frage:

Befähigt die Schule zur Existenz, oder schränkt sie die Existenzfähigkeit ein?
--

Meinen herzlichen Dank möchte ich den beiden Betreuern meiner Dissertation aussprechen: Herrn Univ.-Prof. Dr. Erik Adam und Herrn Univ.-Prof. Dr. Manfred Moser, die mir stets mit Geduld, Verständnis und kompetenten Anregungen zur Seite gestanden sind.

Frau Mag^a Carmen Mertlitsch vom Schreibcenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt verdanke ich wesentliche Impulse und Ratschläge für die wissenschaftliche Umsetzung meines Forschungsvorhabens. Bei Frau Gudrun Weinberger bedanke ich mich für das Lektorieren meiner Arbeit.

Besonders bedanken möchte ich mich bei den ehemaligen Patientinnen und Patienten, die sich für die Interviews bereit erklärt und durch ihre Offenheit den wertvollsten Beitrag für die vorliegende Dissertation geleistet haben.

Nicht zuletzt danke ich den Menschen, die mir am nächsten stehen: Birgit, Sophia und David, die durch ihre Unterstützung sowie durch die Gewährung eines familiären Freiraums dieses Projekt erst ermöglicht und entscheidend mitgetragen haben.

Inhaltsverzeichnis:

Ehrenwörtliche Erklärung	0
Vorwort	2
Inhaltsverzeichnis:	3
Abbildungsverzeichnis:	5
Abkürzungen:	5
1 Einleitung	6
2 Theoretischer Teil.....	8
2.1 Existenzanalyse und Logotherapie.....	8
2.1.1 Entstehung der Existenzanalyse und Logotherapie	8
2.1.2 Tiefenpsychologie – Höhenpsychologie.....	9
2.1.3 EA-Begriffe nach Frankl.....	12
2.1.4 Personale Wende nach Alfred Längle.....	19
2.1.5 Definitionen Existenzanalyse und Logotherapie	22
2.1.6 Die vier personal-existentiellen Grundmotivationen (GM)	23
2.1.7 Personale Existenzanalyse (PEA)	25
2.1.8 Existenzanalyse und andere psychotherapeutische Verfahren.....	28
2.1.9 Tiefenpsychologische Verfahren: Individualpsychologie (IP)	33
2.2 Philosophisches zur Existenzanalyse	36
2.2.1 Antike bis 19. Jahrhundert	38
2.2.2 Philosophische Wende	48
2.2.3 Existenzphilosophie	53
2.2.4 Postmoderne	67
2.3 Krankheit - Not - Gesundheit.....	79
2.3.1 Kranksein als menschliche Seinsweise	79
2.3.2 Kurzer Abriss der Geschichte der Medizin	81
2.3.3 Kurzer Abriss der Geschichte der Psychiatrie.....	91
2.3.4 Neue Mythen	98
2.3.5 Gegenwärtigkeit historischer Seinsweisen.....	102
2.3.6 Gesundheits- und Krankheitsbegriff in der Existenzanalyse	110
2.3.7 Salutogenese	114
2.3.8 Copings	117
2.3.9 Patho-Saluto-Genese-Kontinuum	127
2.3.10 Burnout	129
2.4 Schule in Not.	140
2.4.1 Institution Schule	140
2.4.2 Lehrerschaft in Not	147
2.4.3 Schwierige Kinder?.....	153
2.4.4 Zusammenfassung	157

3	Empirischer Teil.....	158
3.1	Zusammenfassung des theoretischen Teils dieser Arbeit.....	158
3.2	Methodologische Überlegungen	160
3.2.1	Auswahl der Forschungsfrage	160
3.2.2	Auswahl der Forschungsmethode	163
3.3	Forschungsdesign	173
3.3.1	Auswahl der interviewten Personen (IP)	173
3.3.2	Konstruktion des Interview-Leitfadens	178
3.3.3	Kritische Reflexionen zur Interviewpraxis	184
3.3.4	Ablauf der Inhaltsanalyse	186
3.3.5	Ablauf der Inhaltsanalyse – Modell	190
3.4	Horizontale Analyse der einzelnen Fragen-Komplexe (FK).....	191
3.4.1	Analyse FK (A): Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit.	191
3.4.2	Analyse FK (B): Bedeutende Bezugspersonen.....	196
3.4.3	Analyse FK (C): Lernerfahrungen	200
3.4.4	Analyse:FK (D): Wertschätzung der Person	204
3.4.5	Analyse FK (E): Eigenverantwortung und Zukunftsperspektive	208
3.4.6	Analyse FK (F): Lebensmaximen.....	211
3.4.7	Analyse FK (G): Schulverbesserungswünsche	216
3.4.8	Kongruenz der Analyse-Ergebnisse FK (A-G)	226
3.4.9	Gewonnene Hypothesen	228
3.5	Validierung der ermittelten Hypothesen	230
3.5.1	Vertikale Analysen der Fallskizzen	231
3.6	Ergebnis der empirischen Untersuchung.....	276
3.7	Existenzanalyse (EA) und Schule	278
3.7.1	Pädagogische Therapie.....	278
3.7.2	Aus- und Fortbildung	279
3.7.3	Selbsterfahrung und Supervision.....	279
3.7.4	Elternschule.....	280
3.7.5	Schulpolitik und Lehrplangestaltung	281
3.7.6	Gesellschaftliche Aufklärung	282
3.7.7	Korrektur schulischer Glaubenssätze	282
4	Schlussbemerkungen	284
5	Verzeichnis der Quellen	287
6	Anhang	296
6.1	Schulorganisationsgesetz	296
6.2	Rangfolge belastender Arbeitsbedingungen für Lehrer.....	297
6.3	Interview-Transkription	(II. Band)

In den grau schattierten Feldern sind kurze, wahre Kindergeschichten eingestreut, die ein wenig zum Nachdenken anregen oder zur Erheiterung beitragen sollen.

Abbildungsverzeichnis:

Abb.: 1: Vegetative und funktionelle Beziehung Person - Welt.....	12
Abb.: 2: Existenz als Akt der Bejahung	13
Abb.: 3: Drei Seinsebenen nach Frankl.....	14
Abb.: 4: Seinsebenen und polare Erlebnisweisen	14
Abb.: 5: Kopernikanische Wende des Dialogs	16
Abb.: 6: Drei Wege zum Sinn.....	18
Abb.: 7: Intrapersonaler Dialog	20
Abb.: 8: Doppelter Dialog.....	20
Abb.: 9: Definition: Existenzanalyse	22
Abb.: 10: Definition: Logotherapie.....	22
Abb.: 11: Modell: Personale Existenzanalyse (PEA)	25
Abb.: 12: Existenzanalyse und andere psychotherapeutische Verfahren	28
Abb.: 13: Das dreifache "Nichts" nach Sartre.....	64
Abb.: 14: Kommunikationskreislauf nach Lyotard.....	69
Abb.: 15: Leonardo Da Vinci (1452 - 1519): Ecce Homo.....	87
Abb.: 16: Pädagogisches Hauptgesetz	104
Abb.: 17: Das psychosomatische Krankheitsbild.....	111
Abb.: 18: Übersicht: Coping-Reaktionen	120
Abb.: 19: Zeichnung des traumatisierten Kindes,	125
Abb.: 20: Burnout-Entwicklung.....	133
Abb.: 21: Burnout-Entwicklung und Grundmotivationen	134
Abb.: 22: Existentieller Sinn und Scheinsinn	138
Abb.: 23: Codierungs-Schlüssel.....	177
Abb.: 24: Codierungsliste der interviewten Personen.....	177
Abb.: 25: Schritte des dreistufigen Verfahrens der Abduktion	186
Abb.: 26: Ablauf Inhaltsanalyse – Modell	190
Abb.: 27: 1. Übersicht: FK (A): Spontane Erinnerungen: Kategorienbildung.....	192
Abb.: 28: 2. Übersicht FK (A): Kategoriegruppen	193
Abb.: 29: 1. Übersicht FK (B): Einflüsse des familiären Umfeldes	196
Abb.: 30: 2. Übersicht FK (B): Bedeutung der Lehrpersonen	197
Abb.: 31: Übersicht FK (C): Lernerfahrungen	201
Abb.: 32: Übersicht FK (D): Wertschätzung der Person	204
Abb.: 33: 1. Analyse FK (E): Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven...	208
Abb.: 34: 2. Übersicht FK (E): Gruppenbildung	209
Abb.: 35: Zusammenfassung der Lebensmaximen	214
Abb.: 36: Schulisches Fleißkärtchen von ca. 1900.....	215

Abkürzungen:

bspw.: beispielsweise	F.S.: Franz Scheßl	PEA: Personale
ebd.: ebenda	GM: personal-existentielle	Existenzanalyse
EA: Existenzanalyse	Grundmotivation(en)	o.J.: ohne Jahresangabe
F: Frau	Hsg.: Herausgeber	o.O.: ohne Ortsangabe
F (Interv.): Fragender,	IP: Interviewte Person(en)	S.: Seite(n)
Forscher	Jg.: Jahrgang	Tsd.: Tausend
f: folgende (Seite)	LT: Logotherapie	Vgl.: Vergleiche
ff: fortfolgende (Seiten)	M: Mann	zit.: zitiert
FK: Fragenkomplex	Nr.: Nummer	

1 Einleitung

Befähigt die Schule zur Existenz, oder schränkt sie die Existenzfähigkeit ein? Diese aus dem Vorwort aufgegriffene Frage anders formuliert lautet: Trägt Schule dazu bei, die Entwicklung der heranwachsenden Menschen so zu fördern, dass sie ihr weiteres Leben frei und eigenverantwortlich gestalten und sich gegen Burnout-Gefahren schützen können, oder unterstützt sie gar die Entwicklung von Glaubenssätzen und Verhaltensmustern, die früher oder später in eine existentielle Krise und entsprechende Erkrankung führen?

Bevor diese Frage empirisch untersucht wird, werden zunächst verschiedene grundlegende Themen erörtert, die für das Verständnis wichtig erscheinen.

Das einführende Kapitel beschreibt die Begründung (V. E. Frankl), die Weiterentwicklung (A. Längle) und in Grundzügen das Konzept der Existenzanalyse (EA) und Logotherapie (LT). Besondere Bedeutung für das Dissertationsthema hat die Differenzierung der Grundbedingungen entsprechend der vier personal-existentiellen Grundmotivationen (GM) nach A. Längle, die für einen gelingenden Existenzvollzug aus der Sicht der EA notwendig sind. Im Modell der Personalen Existenzanalyse (PEA) nach A. Längle lassen sich analog zu den GM Schritte für die Analyse einer existentiellen Lebenssituation aufzeigen. Des Weiteren veranschaulicht dieses Modell das Verhältnis anderer psychotherapeutischer Richtungen zur EA.

Im folgenden Kapitel soll anhand ausgewählter philosophischer Gedanken der Antike bis zur Gegenwart untersucht werden, inwieweit diese das Menschenbild der Existenzanalyse beeinflusst haben und bestätigen, oder ob bestimmte existenzanalytische Begriffe und Zusammenhänge hinterfragt und gegebenenfalls korrigiert werden müssen. Dabei erweisen sich Reflexionen über Aspekte der Existenzphilosophie und der Postmodernen Philosophie als besonders bereichernd hinsichtlich einer weiteren Öffnung des existenzanalytischen Konzepts. Diese Erweiterung scheint m. E. für das Verständnis der Zusammenhänge, die zu einer Burnout-Erkrankung führen können, wesentlich zu sein.

Auf Basis der existenzanalytischen und philosophischen Überlegungen werden die Begriffe Krankheit, Not und Gesundheit erörtert. Ein Abriss der Geschichte der Medizin und Psychiatrie zeigt, dass die Begriffe Krankheit und Gesundheit immer im Kontext zu den Glaubenssätzen, Überzeugungen und Mythen der jeweiligen Epochen gestanden sind und dass auch die moderne Medizin unserer Gegenwart dabei keine Ausnahme darstellt. Des Weiteren wird untersucht, inwieweit diese unterschiedlichen Seinsweisen früherer Epochen mit den existentiellen Bedürfnissen des aktuellen Lebens korrelieren und wie diese Zusammenhänge durch die EA erklärt werden können.

Eine kritische Betrachtung des salutogenetischen Konzepts Antonovskys führt zu der Notwendigkeit, dasselbe durch das Konzept der von den GM abgeleiteten Copingreaktionen zu ergänzen. Gerade am Beispiel des Burnout-Syndroms wird deutlich, dass das Modell eines Saluto-Genese-Kontinuums alleine nicht ausreicht, um einer Erkrankung vorzubeugen.

Im Kapitel werden verschiedene Phänomene skizziert, die ein vielschichtiges Gesamtbild der Not an unseren Schulen beschreiben. Dabei wird keine Vollständigkeit angestrebt, sondern anhand einzelner Gesichtspunkte die Existenz dieser Not belegt, teilweise durch Fakten, wie sie Krankheitsstatistiken wiedergeben, teilweise durch Indizien wie die Häufung einschlägiger Fortbildungsveranstaltungen, die eine entsprechende Interpretation zulassen. Allein die hohe Erkrankungsziffer innerhalb der Lehrer- und der Schülerschaft ist Grund genug, nach Möglichkeiten einer Verbesserung der Situation an unseren Schulen zu forschen.

Nach der theoretischen Vorarbeit folgen wissenschaftstheoretische Überlegungen entsprechend des Forschungsvorhabens, die schließlich das Forschungsdesign ergeben, welches umfassend begründet wird. Dort werden Forschungsmethode und Ablauf der Analyse ausführlich beschrieben.

Nach erfolgter Analyse und Validierung der gewonnenen Hypothesen folgen Überlegungen zu einer Umsetzung der Forschungsergebnisse in die Schulpraxis.

In den Schlussbemerkungen wird der Forschungsertrag in einen erweiterten Kontext gestellt und kritisch reflektiert.

Abschließend sei noch erwähnt, dass wörtliche Textübernahmen in dieser Arbeit direkt im Text zitiert werden, während sinngemäße Zitate und andere Anmerkungen in Fußnoten zu finden sind.

2 Theoretischer Teil

2.1 Existenzanalyse und Logotherapie

„Existenzanalyse und Logotherapie“ kann im Rahmen dieser Arbeit nur sehr verkürzt dargestellt werden. Viele Aspekte und Zusammenhänge können nur angerissen werden. Einige, die eine besondere Beziehung zum Forschungsthema haben, werden in späteren Kapiteln vertieft. Verwiesen sei auf die im Literaturverzeichnis aufgelisteten Publikationen verschiedener Autoren zu diesem Thema, allen voran Alfried Längle. Dessen Bücher bilden, sofern nichts anderes angegeben ist, Quelle und Grundlage der folgenden Ausführungen.²

2.1.1 Entstehung der Existenzanalyse und Logotherapie

Mit dem Doppelbegriff „Existenzanalyse und Logotherapie“ wird die so genannte „Dritte Wiener Richtung der Psychotherapie“ bezeichnet, die in den 20er- und 30er-Jahren des letzten Jahrhunderts durch Viktor E. Frankl begründet und in den 80er-Jahren maßgeblich durch Alfried Längle, einem langjährigen und engen Mitarbeiter Frankls, weiterentwickelt wurde.

Viktor Frankl erwähnte erstmals im Jahre 1926 im Rahmen eines Vortrags, den er als Vizepräsident des Akademischen Vereins für medizinische Psychologie hielt, die Bezeichnung „Logotherapie“. Schon dieser Name verrät, dass im Zentrum bzw. als Ziel dieser Therapieform der „Logos“ oder „Sinn“ steht. Mit dem Begriff „Existenzanalyse“, den er erst 1933 einführte, bezeichnete Frankl den theoretischen Hintergrund, mit „Logotherapie“ die praktische Anwendung seines psychotherapeutischen Verfahrens.³

Frankl hatte sich seit seiner Studienzeit zunächst mit der Psychoanalyse Sigmund Freuds und später mit der Individualpsychologie Alfred Adlers auseinander gesetzt. Bei beiden fand er die geistige Dimension des Menschen zu wenig berücksichtigt, wobei er sich in dieser Kritik mit einer ganzen Reihe von Existenzialphilosophen im Einklang fand, deren Gedankengut wesentlich in sein

² Insb. Längle 2000; 2001, S. 42ff sowie Längle u.a. 2008.

³ Vgl. Frankl 2002, S. 44.

psychotherapeutisches Konzept einfluss.⁴ Begriffe wie „Existenz“, „Dasein“, „Offenheit gegenüber der Welt“, „Transzendenz“, „Entschiedenheit der Person“ und „Dialog“ entlehnte Frankl den existenzphilosophischen Schriften von Martin Heidegger, Karl Jaspers und Martin Buber. Seine therapeutische Haltung war wesentlich von der Phänomenologie Edmund Husserls beeinflusst. Frankl übernahm weitgehend die philosophische Anthropologie Max Schelers. Er vernachlässigte dabei lediglich die darin ausgeführte Gefühlsdimension. Diese wurde erst später in der Weiterentwicklung der Existenzanalyse durch Alfred Längle aufgenommen, was neben anderen Gründen zu einem Bruch mit Frankl und zur Aufspaltung der Existenzanalyse in zwei getrennte psychotherapeutische Schulen führte. Vom Namen her unterscheiden sich diese beiden in Österreich gleichwertig anerkannten psychotherapeutischen Schulen lediglich durch die unterschiedliche Anordnung der Teile des Doppelbegriffs:

- „Logotherapie und Existenzanalyse“ entspricht der ursprünglichen Konzeption Viktor Frankls; die PsychotherapeutInnen bezeichnen sich als „Logotherapeutinnen“ oder „Logotherapeuten“; das Ausbildungsinstitut trägt in Österreich den Namen „ABILE“.
- „Existenzanalyse und Logotherapie“ schließt die besagte Weiterentwicklung durch Alfred Längle mit ein; die PsychotherapeutInnen bezeichnen sich als „Existenzanalytikerinnen“ oder „Existenzanalytiker“. Die Ausbildung wird durch die Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (GLE) an verschiedenen Orten in Österreich angeboten. (Hier werden beide Begriffe in der ursprünglichen Reihenfolge verwendet, was die Verwechslungsgefahr noch erhöht.)

2.1.2 Tiefenpsychologie – Höhenpsychologie

Frankl wandte sich sowohl gegen eine Reduktion des Menschen auf seine Triebhaftigkeit, die er Freuds Psychoanalyse nachsagte, als auch gegen eine Reduktion auf das Machtstreben des Menschen, die er Adlers Individualpsychologie unterstellte:

„Nun, wovon der Mensch zutiefst und zuletzt durchdrungen ist, ist weder der Wille zur Macht noch ein Wille zur Lust, sondern ein Wille zum Sinn. Und auf Grund eben dieses seines Willens zum Sinn ist der Mensch

⁴ Vgl. Kap. 2.2.3: Existenzphilosophie.

darauf aus, Sinn zu finden und zu erfüllen, aber auch anderem menschlichen Sein in Form eines Du zu begegnen, es zu lieben. Beides, Erfüllung und Begegnung, gibt dem Menschen einen Grund zum Glück und zur Lust.“⁵

Frankl neigte in seiner Rhetorik stark zu pointierter Vereinfachung und Polarisierung. Dadurch wollte er die Aussagekraft dessen, was er für wesentlich hielt, verstärken. Dass er dabei Anklang fand, bezeugt die große Schar seiner Anhänger, von denen etliche bis zum heutigen Tag geradezu einen Personenkult um ihn betreiben – was auf Nicht-Anhänger befremdlich oder abstoßend wirken kann. Frankls Vorträge und Schriften sind vom Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit, Suggestion und Manipulation nicht völlig freizusprechen. Dies ist umso bedauerlicher, da der Gehalt der Existenzanalyse und Logotherapie auch ohne vereinfachte, übertriebene oder verzerrte Darstellungen überzeugen könnte. Nun aber besteht oft unnötigerweise zusätzlicher Erklärungsbedarf.

Bei dem angeführten Zitat muss kritisch angemerkt werden, dass die genannten Reduktionismuskritiken gegenüber der Psychoanalyse und der Individualpsychologie selbst Reduktionen komplexer Zusammenhänge darstellen, die einer kritischen Überprüfung nicht standhalten.

Bei genauerer Betrachtung können sogar gegenteilige Aussagen belegt werden: Freuds Anliegen war nicht, den Willen zur Lust und somit die Triebhaftigkeit des Menschen zu fördern, sondern vielmehr diese durch Selbst-Bewusstwerdung beherrschen zu lernen, so wie es das berühmte Zitat ausdrückt:

„Wo ES war, soll ICH werden.“ (Freud 1969⁵, S. 86)

Desgleichen war es nicht Adlers Bestreben, den Menschen in seiner Machtgier zu bestärken, wie es ein „Wille zur Macht“ suggerieren könnte, sondern ihn aus seiner Ohnmacht zu befreien und dabei zu unterstützen, seine Schwächen zu überwinden, damit er sein Leben in den Dienst der Gemeinschaft stellen kann. Die errungene Macht soll laut Adler „... der Mitmenschlichkeit, der Arbeit und der Liebe dienen.“ (Adler 1982, S. 24)

⁵ Frankl 2005, S. 101

Selbst-Bewusstwerdung nach Freud und Gemeinschaftssinn nach Adler lassen sich ohne weiteres in Verbindung bringen mit dem, was Frankl als „Grund zum Glück und zur Lust“ beschreibt: „Erfüllung“ und „Begegnung“.

Die Existenzanalyse, die Frankl auch als „Höhenpsychologie“⁶ bezeichnete, stellt keinen Gegensatz zur Psychoanalyse und zur Individualpsychologie dar. Frankl selbst hat zwar sein psychotherapeutisches Konzept nie als eigenständiges, sondern stets als Ergänzung zur „Tiefenpsychologie“ beschrieben. Dass er diese Ergänzung als „Erhöhung“ verstand entsprechend des Bildes vom weitsichtigen Zwerg, der auf den Schultern eines Riesen steht, deutet allerdings auf seine ambivalente Beziehung zu seinen psychotherapeutischen Ziehv Vätern hin, auch wenn er immer wieder deren Genialität angepriesen hatte.⁷

Trotz der ausgeführten Kritik macht das obige Zitat in prägnanter Weise das Leitmotiv Viktor Frankls deutlich. Wie er selbst sich durchdrungen fühlte von dem Willen, in seinem Leben, das heißt in jeder Lebenssituation, auch unter schwierigsten Bedingungen, Sinn zu finden, so sah er jegliches menschliche Leben von diesem Willen zum Sinn geprägt. Durch diese Überzeugung angetrieben versuchte er, die menschliche Existenz auf Bedingungen hin zu untersuchen, die ein sinnerfülltes Leben ermöglichen.

Beeindruckend ist die Tatsache, dass Frankl die Evidenz seines bereits entwickelten psychotherapeutischen Konzepts buchstäblich am eigenen Leib beweisen konnte oder vielmehr musste, nämlich während der Nazi-Zeit, wo er in verschiedenen KZ's inhaftiert war und nur knapp dem Tode entrinnen konnte. Seine ergreifenden Erfahrungen fasste er in dem Buch: „Trotzdem Ja zum Leben sagen“ zusammen. (Frankl 1977)

⁶ Vgl. Frankl 1989, S. 18, 86.

⁷ Vgl. Frankl 1995, S. 21.

2.1.3 EA-Begriffe nach Frankl

Im Folgenden sollen einzelne Begriffe, die zum Verständnis der Existenzanalyse Frankls wichtig sind, erläutert werden.

2.1.3.1 Existenz

Der Begriff „Existenz“ geht zurück auf das lateinische Verb „existere“ mit der Bedeutung: „heraus-, hervortreten, zum Vorschein kommen, vorhanden sein, da sein, bestehen“.⁸ In der Existenzanalyse wird unter Existenz ein „... sinnvolles, in Freiheit und Verantwortung gestaltetes Leben in der Welt verstanden, mit der die Person in unablässiger Wechselwirkung und Auseinandersetzung steht.“ (Längle u.a. 2008, S. 23)

Existenz umfasst also die drei von Frankl hervorgehobenen Hauptcharakteristika der noetischen⁹ Dimension des Menschen:

Freiheit, Verantwortlichkeit, Sinnbedürfnis.

Existieren ist mehr als Gebundensein an faktische Verhältnisse oder bloßes Reagieren auf das Gegebene. Dies käme nach Frankl einem Vegetieren oder Funktionieren, einem Leben in völliger Unfreiheit gleich.



Abb. 1: Vegetative und funktionelle Beziehung Person - Welt
(F.S., orientiert an Frankl 1995, S. 120)

Existieren ist laut Frankl ein Akt der Selbst-Transzendenz, die in der geistigen Potenzialität des Menschen gründet. Der Mensch ist nicht abgeschlossen im Gegebenen und Gewordenen (Tendenz des Neurotikers), sondern er vermag die Welt und sich selbst im Rahmen seiner Möglichkeiten schöpferisch zu verändern,

⁸ Vgl.: Duden 7, 1989 S. 168.

⁹ Das Adjektiv „noetisch“ stammt ab vom griechischen „Noetik“ = Lehre vom Denken und geistigen Erkennen (Vgl. Duden 7, 1989 S. 526); Frankl benutzte häufig derartige Fremdwörter.

über sich hinauszuwachsen.

Frankl beschreibt die Fähigkeit des Menschen zur Selbst-Transzendenz so:

„Mensch-sein – so könnten wir sagen – heißt nicht faktisch, sondern fakultativ sein!“ (Frankl 1995, S. 120)

Der Psychiater und Existenzphilosoph Karl Jaspers drückt dies so aus:

„Existenz ist nicht Sosein, sondern Seinkönnen, das heißt: ich bin nicht Existenz, sondern mögliche Existenz.“ (Jaspers 1983, S. 251)

Im dialogischen Prozess mit der Welt verwirklicht sich der Mensch als freie Person in Verantwortung gegenüber sich selbst und der Welt, sich selbst und die Welt verändernd und aktualisierend.

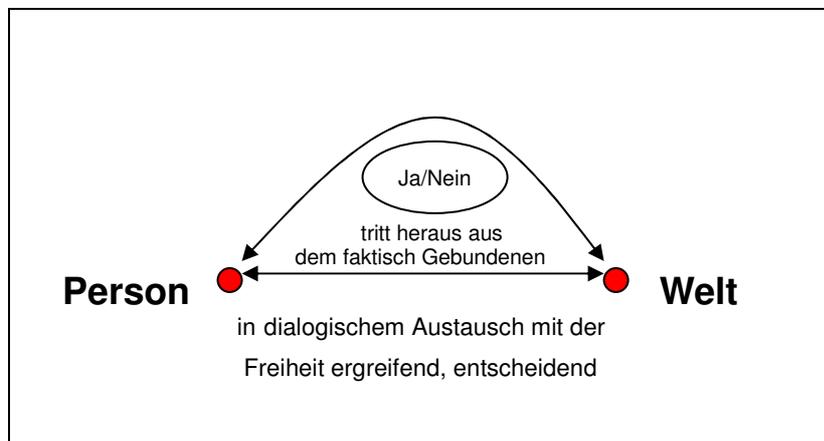


Abb. 2: Existenz als Akt der Bejahung (orientiert an A. Längle 2001, S. 17)

2.1.3.2 Person

Der Begriff „Person“ wird dem Duden nach zurückgeführt auf das lateinische Wort „persona“, das vom Etruskischen „phersu“ stammt und die Maske des Schauspielers bezeichnet, durch welche seine Rolle hindurchtönt (lat.: personare = hindurchtönen).¹⁰

Person-Sein setzt Frankl gleich mit „menschlichem Dasein und Existenz“¹¹. Durch die Betonung des „Anders-Seins“ drückt er die „wesentliche und werthafte Einzigartigkeit“ und Unverwechselbarkeit der Person aus. Person ist Individuum, also nicht teilbar bspw. in getrennte Wesensglieder, sondern in sich eine leiblich-seelisch-geistige Einheit und Ganzheit. Als wesentlichen Aspekt der personalen Freiheit sieht Frankl das Geistige im Menschen, das jenseits von Lust und Unlust

¹⁰ Vgl. DUDEN 7 1989, S. 521.

¹¹ Vgl. Frankl 1995, S. 116.

oder Gesundheit und Krankheit steht. Die drei jeweils polar ausgerichteten existentiellen Seinsebenen des Menschen kennzeichnen das existenzanalytische Menschenbild Frankls.

2.1.3.3 Existenzanalytisches Menschenbild Frankls

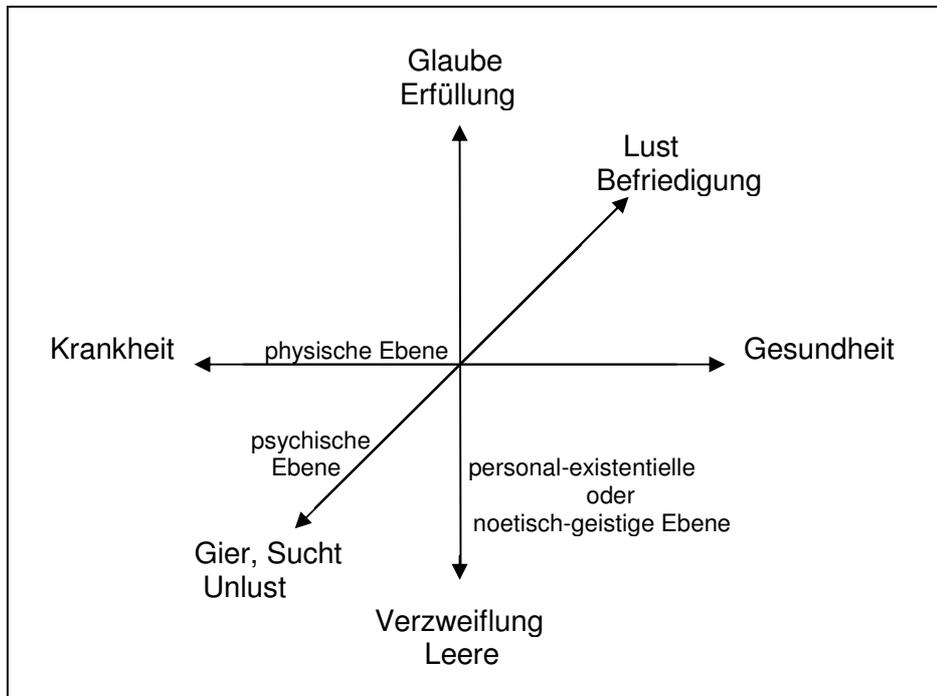


Abb. 3: Drei Seinsebenen nach Frankl¹²

Diesen drei existentiellen Seinsebenen entsprechen drei ebenfalls polare Erlebensweisen:

<u>Seinsebenen</u>	<u>Polare Erlebnisweisen</u>
Physische Ebene:	schmerzhaft, schwach – kräftig, schmerzfrei
Psychische Ebene:	unangenehm, lustlos – angenehm, lustvoll
Geistige Ebene:	sinnlos – sinnvoll
	ungerecht – gerecht
	schlecht – gut
	unwahr – wahr

Abb. 4: Seinsebenen und polare Erlebnisweisen (nach Längle¹³)

¹² Vgl. Längle 2001, S. 61.

¹³ Vgl. ebd. S. 63ff.

2.1.3.4 Existentielle Dynamik

Von dem existenzanalytischen Menschenbild leitet Frankl die „existentielle Dynamik“ des Menschen ab. Darunter versteht er die Triebkräfte des Menschen, die auf folgende noetische Motive und Ziele ausgerichtet sind ¹⁴:

1. Freiheit des Willens
2. Wille zum Sinn
3. Sinn im Leben

2.1.3.5 Sinn

Frankl bezeichnet die Frage nach dem Sinn des Lebens als die „eigentlich menschliche Frage“ und das In-Frage-Stellen des Lebenssinns als „Ausdruck des Menschlichsten schlechthin“.¹⁵

Die Verwirklichung des Sinns kann gleichgesetzt werden mit Lebenserfüllung. Diese ist laut Frankl „... gerichtet auf die jeder einzelnen menschlichen Person vorgegebene, vorbehaltene, aufgegebenen Wertmöglichkeit, um deren Verwirklichung es im Leben geht.“ (Frankl 1995, S. 28)

Frankl legt Wert auf eine Differenzierung des existentiellen Sinns einer jeweiligen Person und eines ontologischen Sinns, der allgemeingültige Fragen nach dem Sinn des Lebens und des Menschseins betrifft. Diese fallen in den Bereich der Religion oder der Philosophie.

Frankl betont, dass es sinnlos ist, nach dem Sinn des Lebens zu fragen, wenn diese Frage zu allgemein gestellt wird und nicht die konkrete Existenz gemeint ist. Er dreht diese Frage gewissermaßen um und bezeichnet dies als die „existentielle oder kopernikanische Wende des Dialogs“:

¹⁴ Vgl. Frankl 205, S. 199ff.

¹⁵ Vgl. Frankl 1995, S. 56.

2.1.3.6 Kopernikanische Wende des Dialogs



Abb. 5: Kopernikanische Wende des Dialogs (F.S., orientiert an Frankl 1995, S. 96)

„Das Leben selbst ist es, das dem Menschen Fragen stellt. Er hat nicht zu fragen, er ist vielmehr der vom Leben her Befragte, der dem Leben zu antworten – das Leben zu ver-antworten hat. [...] In der Verantwortung des Daseins erfolgt ihre Beantwortung, in der Existenz selbst ‚vollzieht‘ der Mensch das Beantworten ihrer eigenen Fragen.“
(Frankl 1995, S. 96)

Um im Sinne Frankls existieren zu können, muss der Mensch zunächst die Welt, so wie sie sich in einer bestimmten Situation zeigt, als eine gegebene annehmen. Dies setzt eine Hinwendung zur Welt voraus und eine Bereitschaft und Offenheit, sich von den Gegebenheiten berühren zu lassen. Im emotionalen Berührtwerden können sich Werte und Sinnmöglichkeiten erschließen: Es zeigt sich, was einen persönlich betrifft, was einen „angeht“ oder „anspricht“. Diese empfundenen persönlichen Werte haben Aufgabencharakter. Die betreffenden Aufgaben können erspürt werden. Sie weisen auf Antwort-Möglichkeiten hin, auf etwas, das über das Gewordene hinausführt. In Anlehnung an den Psychiater und Existenzphilosophen Karl Jaspers sieht Frankl das Menschsein in diesem Sinne als „entscheidendes Sein“. Durch die Entscheidung für die wertvollste und gleichsam sinnvollste Antwort-Möglichkeit und die entsprechende Handlung vollzieht die Person ihre Existenz. Noch einmal sei Jaspers zitiert:

„Unserer Freiheit sind wir uns bewusst, wenn wir Ansprüche an uns erkennen. Es liegt an uns, ob wir sie erfüllen oder ihnen ausweichen. Wir

können im Ernste nicht bestreiten, dass wir etwas entscheiden und damit über uns selbst entscheiden, und dass wir verantwortlich sind.“ (Jaspers 1983, S. 68)

2.1.3.7 Sinn-Organ Gewissen

Das Gewissen wird von Frankl als „Sinn-Organ“ bezeichnet. Im Dialog mit der Welt kann der Mensch kraft seines Gewissens in jeder Lebenssituation die sinnvollste aller Möglichkeiten erspüren und sich daraufhin verwirklichen.¹⁶ Diese Deutung des Gewissens korreliert mit Heideggers Ausführungen über den Gewissensruf:

„Das Gewissen ist ein Ruf. [...] Der Ruf hat den Charakter des Anrufs auf das eigene Selbstseinkönnen.“ (Heidegger 1967, S. 267ff)

Demnach meldet sich das Gewissen im Dialog mit der Welt und unterliegt keiner fremdbestimmten, allgemeinen oder göttlichen Werteordnung, wogegen es bei Freud als innerpsychische Instanz die Normen und Werte des „Über-Ichs“ vermittelt. Später soll nachgewiesen werden, dass auch Frankls Gewissenbegriff Elemente Über-Ich-hafter Normen birgt.

Nach Heidegger ist der Gewissensruf spürbar durch das Schuldgefühl, das sich in einer bestimmten Situation einstellt. Dieser Zusammenhang drückt sich auch im Umgangssprachlichen aus, etwa in dem Ausspruch „Das bin ich mir schuldig“ im Sinne von „Das ist es mir wert“.

Obwohl das existenzanalytische Menschenbild stark von Heideggers Philosophie beeinflusst wurde¹⁷, hat Frankl den Existentialien Schuld, Sorge, Angst, Tod und Unheimlichkeit weniger Bedeutung beigemessen als beispielsweise Ludwig Binswanger, der Begründer der Psychotherapierichtung „Daseinsanalyse“. Dieser hebt die tragische Wesensseite des Menschen stärker hervor. Dem Gewissen kommt dabei eher ein Mahncharakter zu, wogegen es bei Frankl mehr der Orientierung für den Willen zum Sinn dient und Aufforderungscharakter hat.

¹⁶ Vgl. Frankl 1995, S. 76.

¹⁷ Vgl. Kap. 2.2.3.2.

2.1.3.8 Werte-Kategorien oder die drei Wege zum Sinn

Die Sinnmöglichkeiten, die der Mensch kraft seines Gewissens erspüren kann, teilt Frankl in drei Werte-Kategorien ein. Diese nennt er auch „Wege zum Sinn“:

- **Erlebniswerte**
z.B. das Erleben eines Sonnenaufgangs oder das Hören der Lieblingsmusik; jene Erlebnisse, bei denen sich der Mensch ganz hingeben kann.
- **Schöpferische Werte**
z.B. eigenes Schaffen wie Malen, Musizieren oder Handwerken; jede Tätigkeiten, bei denen der Mensch ganz bei sich ist.
- **Einstellungswerte**
wenn es nichts Schöpferisches zu tun und nichts Wertvolles zu erleben gibt, dann kann der Mensch durch die Art, wie er sich zu seinem unabänderlichen Schicksal verhält, neue Werte erleben.

Abb. 6: Drei Wege zum Sinn¹⁸

Durch Selbstdistanzierung und Selbsttranszendenz kann der Mensch in jeder Situation persönliche Werte entdecken, Stellung beziehen und sein Verhalten bestimmen, auch hinsichtlich der von Frankl so bezeichneten „Tragischen Trias“, wenn der Mensch seinem unabänderlichen und unausweichlichen Schicksal gegenübersteht. Frankl dazu im Wortlaut:

„Es gibt nun keine Lebenssituation, die wirklich sinnlos wäre. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die scheinbar negativen Seiten der menschlichen Existenz, insbesondere jene tragische Trias, zu der sich Leid, Schuld und Tod zusammenfügen, auch in etwas Positives, in eine Leistung verwandelt werden können, wenn ihnen nur mit der rechten Haltung und Einstellung begegnet wird.“ (Frankl 1995, S. 292)

Selbst in existentiellen Grenzsituationen, in denen sich der Mensch ausgeliefert und ohnmächtig fühlt, gilt für Frankl: Das Schicksal ist der Boden, auf dem wir gehen, „... ein Boden, der das Sprungbrett für unsere Freiheit ist.“ (ebd. S. 119)

¹⁸ Vgl. Frankl 2005, S. 76ff.

2.1.4 Personale Wende nach Alfried Längle

Alfried Längle beschreibt in seiner Biographie über Viktor Frankl die Gründe, die ihn zur Weiterentwicklung der Existenzanalyse und Logotherapie bewogen haben:

„Eine ‚personale Wende‘ nahm die Existenzanalyse in den achtziger Jahren. Da deutlich wurde, dass das Sinnkonzept allein für eine umfassende Psychotherapie nicht ausreicht, begannen hier drei Entwicklungen einzusetzen, die von der Emotion, Motivation und Biographie ausgehen. [...] Die Existenzanalyse wurde dadurch nicht mehr nur als anthropologische Forschungsrichtung für die Logotherapie und die Sinnfindung angesehen, sondern auch als psychotherapeutische Methode zur Bearbeitung von Problemen, Traumata, Behinderungen und psychodynamischen Konflikten im Vorfeld der Sinnfindung.“ (Längle 2001a, S. 278)

Diese wesentlichen Erneuerungen und Ergänzungen konnte Frankl, wie schon oben erwähnt, nicht mit vollziehen. Psychotherapeutische Biographie-Arbeit bezeichnete er einmal gegenüber Alfried Längle verächtlich als „Exhibitionieren von Erlebtem“, das „Begaffen innerer Gefühlszustände lähme, paralysiere, ja neutralisiere jedes wirkliche Gefühl.“¹⁹ Die Tatsache, dass Frankl seinen Patienten gegenüber sehr viel Mitgefühl zeigte, widerspricht dem nicht. Frankls psychotherapeutische Methodik war geprägt von seiner Rationalität und der Wirkung seiner starken, charismatischen Persönlichkeit.²⁰

Längle erkannte in seiner eigenen psychotherapeutischen Tätigkeit, in der Arbeit als Lehr-Psychotherapeut sowie in besonderem Maße durch Selbst-Reflexion und Selbsterfahrung die Notwendigkeit, den Dialog der Person mit der Welt um einen intrapersonalen Dialog, einen Dialog der Person mit sich selbst, zu ergänzen.

¹⁹ Vgl. Längle 2001a, S. 263.

²⁰ Vgl. ebd.

2.1.4.1 Intrapersonaler Dialog

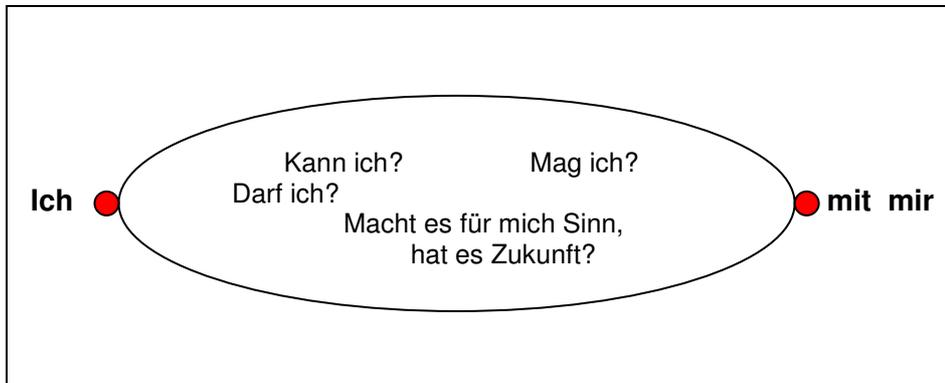


Abb. 7: Intrapersonaler Dialog (nach Längle 2001, S. 28)

Längle resümiert: „Dialogische Offenheit und dialogischer Austausch mit der Innen- und Außenwelt ist das Medium, durch das Existenz zum Vollzug gelangt.“ (Längle u.a. 2008, S. 28)

2.1.4.2 Doppelter Dialog

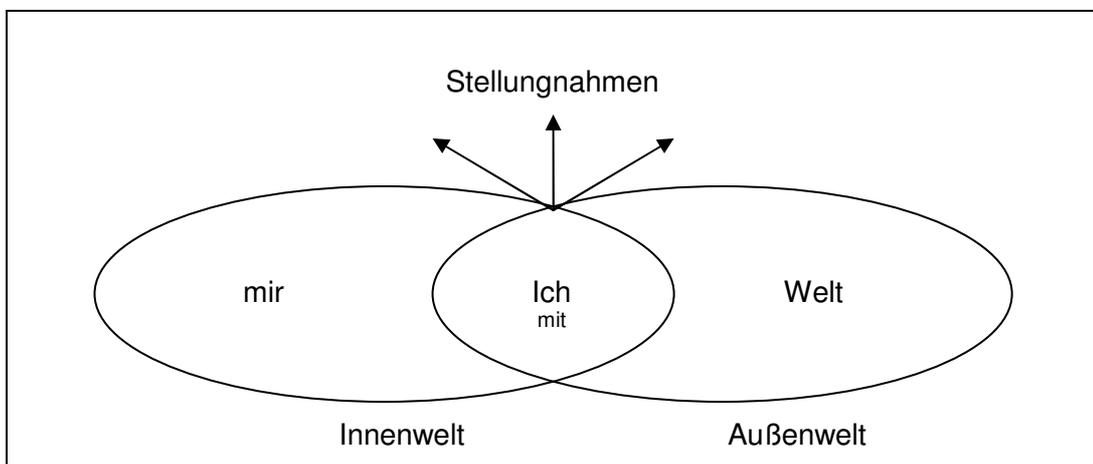


Abb. 8: Doppelter Dialog (nach Längle 2001, S. 28)

2.1.4.3 Fühlen - Spüren

Viktor Frankl hatte ein distanzierendes Verhältnis zum Thema „Fühlen“.²¹ Durch das Vernachlässigen oder Übergehen von Gefühlen besteht jedoch die Gefahr einer Rationalisierung oder Intellektualisierung, schlimmstenfalls einer Moralisierung von Gewissensentscheidungen. Dann wird Sinn nicht gespürt, sondern bestimmt, was wert- und sinnvoll zu sein hat.

Fühlen bezieht sich auf die eigene körperliche und emotionale Befindlichkeit, wogegen Spüren auf Werte in der Welt gerichtet ist. Fühlen entspricht also einer empfundenen Innenwahrnehmung, im Spüren dagegen wird intendiert, dem situativ Richtigen und Wertvollen in der Außenwelt intuitiv „auf die Spur“ zu kommen. Fühlen kann demnach als Nahsinn bezeichnet werden, durch den subjektiv Lust oder Unlust wahrgenommen werden kann, wogegen der Fernsinn Spüren auf objektive Werte in der Welt gerichtet ist. Gemeinsam bilden sie die emotionale Grundlage für den beschriebenen doppelten Dialog der Person mit sich selbst und der Welt und sind damit die Voraussetzung dafür, Sinnmöglichkeiten im konkreten Leben entdecken und verwirklichen zu können. Dieser Entdeckungs- und Entscheidungsprozess braucht Zeit. Ist diese Zeit reif, dann können betreffende Entscheidungen als evident erlebt werden, weil sie an das persönliche Erleben gebunden sind. Dann gilt: Es ist, was es ist.

WAS ES IST		
Es ist Unsinn	Es ist Unglück	Es ist lächerlich
sagt die Vernunft	sagt die Berechnung	sagt der Stolz
Es ist was es ist	Es ist nichts als Schmerz	Es ist leichtsinnig
Sagt die Liebe	sagt die Angst	sagt die Vorsicht
	Es ist aussichtslos	Es ist unmöglich
	sagt die Einsicht	sagt die Erfahrung
	Es ist was es ist	Es ist was es ist
	sagt die Liebe	sagt die Liebe
Erich Fried		

Abb. 9: Erich Fried: Was es ist

²¹ Vgl. Längle 2001a, S. 263f.

2.1.5 Definitionen Existenzanalyse und Logotherapie

Existenzanalyse definiert sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit nach Längle wie folgt:

„Existenzanalyse ist eine phänomenologisch-personale Psychotherapie mit dem Ziel, der Person zu einem (geistig und emotional) freien Erleben, zu authentischen Stellungnahmen und zu eigenverantwortlichem Umgang mit sich und ihrer Welt zu verhelfen.“

Abb. 10: Definition: Existenzanalyse (Längle 2001b, S. 8)

Logotherapie erhielt im Zuge dieser Entwicklung die Bedeutung als Spezialgebiet der Existenzanalyse, und zwar als eine

„... auf Sinnausgerichtetheit des Menschen aufbauende Form der Beratung und Begleitung, die auch in anderen Bereichen (Pädagogik, Erwachsenenbildung, Seelsorge, Sozialarbeit) Eingang gefunden hat; zudem bilden logotherapeutische Aspekte immer wieder Elemente existenzanalytischer Therapie.“ (Längle 2000, S. 27)

Logotherapie widmet sich „... der Analyse, Prophylaxe und Therapie von Sinnproblemen und insbesondere der ‚Behandlung von Sinnverlusten‘.“ (Längle 2001b, S. 9)

In Kurzform lässt sich Logotherapie nach Längle wie folgt definieren:

„Logotherapie ist eine sinnzentrierte Beratungs- und Behandlungsform.“

Abb. 11: Definition: Logotherapie (Längle 2001b, S. 8)

2.1.6 Die vier personal-existentialen Grundmotivationen (GM)²²

Alfried Längle erkannte durch phänomenologische Beobachtungen vier strukturelle, die Existenz begründende Dimensionen, die für ein sinnerfülltes Leben relevant sind:

- Bedingungen und Möglichkeiten der Welt, welche zum Leben befähigen,
- Lebenswerte, welche die eigene Vitalität anregen,
- Soziale Beziehungen, die Personsein ermöglichen,
- Zukunft, um ein erfülltes Leben (Existenz) vollziehen zu können.

Da von diesen subjektiv erfahrbaren Dimensionen der Existenz das Leben auch im Sinne des Handelns abhängig ist, leitet Längle davon die vier von ihm so bezeichneten „Grundmotivationen“ ab. Diese Begrifflichkeit geht zwar auf Martin Heidegger zurück, der sie in Zusammenhang mit Befindlichkeiten wie Angst und Furcht benutzte, Längle verwendet sie jedoch unabhängig davon. Er entwickelte ein eigenständiges anthropologisches Konzept über die tiefste Motivationsstruktur der Person.

„Die Grundmotivationen greifen die ‚Grundfragen‘ auf, vor die der Mensch in seiner Existenz gestellt ist und die als ‚Grundbedingungen ganzheitlichen Existierens‘ erfahrbar werden („existentielles Erlebnis“) und die Bewältigungsbereiche der Existenz abstecken.“ (Längle 2000a, S. 22)

Diese vier Grundfragen lauten in Kurzform wie folgt:²³

- 1. GM: Kann ich leben?
- 2. GM: Mag ich leben?
- 3. GM: Darf ich leben?
- 4. GM: Woraufhin will ich leben?

²² Nach Alfred Längle.

²³ Anmerkung: Die Wahl der Ich-Form dient zur Verdeutlichung der Tatsache, dass es sich hierbei um höchstpersönliche Motive eines jeden Menschen handelt, entsprechende Fragen also nur von jedem einzelnen selbst beantwortet werden können.

Aus diesen Fragen können folgende existentielle Grundmotive abgeleitet werden:

- Ich will mit meinen Kompetenzen in der gegebenen Welt leben können. Ich will Grund- oder Urvertrauen in die Welt haben. Dazu brauche ich genügend Raum, Halt und Sicherheit. (1. GM)
- Ich mag persönliche Werte empfinden und dadurch in Beziehung zur Welt und zu mir selbst treten können. Dies ist Grundvoraussetzung für meine Vitalität und für mein Gefühl, dass es gut ist zu leben, dass das Leben einen grundsätzlichen Wert für mich hat. (2. GM)
- Ich möchte Person sein und so sein dürfen, wie ich bin. Ich möchte „wirkmächtig“ sein, ich möchte, dass mein Wirken gerechtfertigt ist und Wertschätzung erfährt. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass ich mich selbst (und andere) wertschätzen kann, dass ich mit meinen persönlichen Grenzen und mit meinem Abgrenzungsbedürfnis in der Welt als Person tätig sein kann. So möchte ich meinen Selbstwert erfahren. (3. GM)
- Ich will mich auf eine Zukunft hin orientieren, die mir sinnvoll und lebenswert erscheint. Ich will mein Leben als sinnvoll erfahren und mich eingebunden fühlen in einen größeren Sinn-Zusammenhang. (4. GM)

Eine Bejahung der vier Grundfragen bedeutet, dass die Bedingungen der existentiellen Grundmotivationen erfüllt sind. Dies ist nach Längle die Voraussetzung für ein erfülltes, als sinnvoll empfundenenes Leben.

Diese Bejahung kann sich in einer positiven Gestimmtheit ausdrücken, muss also nicht bewusst geschehen. Anders ausgedrückt: Bei einer lebensbejahenden Gestimmtheit ist es weder notwendig - welche Not sollte auch gewendet abgewendet werden? - noch sinnvoll, sich ständig mit Fragen der vier Grundmotivationen zu beschäftigen. Dies könnte unnötigerweise verunsichern und den Lebensvollzug hemmen. Es ist nicht sinnvoll, ständig über Sinn zu reflektieren.

Lebensförderlich kann es dagegen sein, sich von Zeit zu Zeit zu besinnen, sich zu vergewissern, ob der eingeschlagene Lebensweg stimmig ist, ob Werte, die der Motivation früher zugrunde lagen, noch in gleichem Maße gelten, oder ob es an der Zeit ist, etwas zu verändern, noch bevor es zwingend notwendig wird. Solche Vergewisserungen von Zeit zu Zeit stärken das Selbstbewusstsein.

Ist die allgemeine Gestimmtheit im Leben dagegen nicht positiv, fühlt sich ein Mensch unwohl, überfordert, verunsichert, ängstlich, deprimiert oder antriebslos, dann kann das Hinterfragen der vier Grundmotivationsbedingungen sehr aufschlussreich und für eine Neuorientierung hilfreich sein.

2.1.7 Personale Existenzanalyse (PEA)

Alfried Längle entwickelte von 1988 bis 1990 als zentrale Methode der Existenzanalyse die „Personale Existenzanalyse“, kurz PEA genannt. Diese Methode ist sowohl für die Diagnose als auch für die Psychotherapie von großer Bedeutung. Die PEA beschreibt in verschiedenen Schritten den personalen Prozess eines Existenzvollzugs.

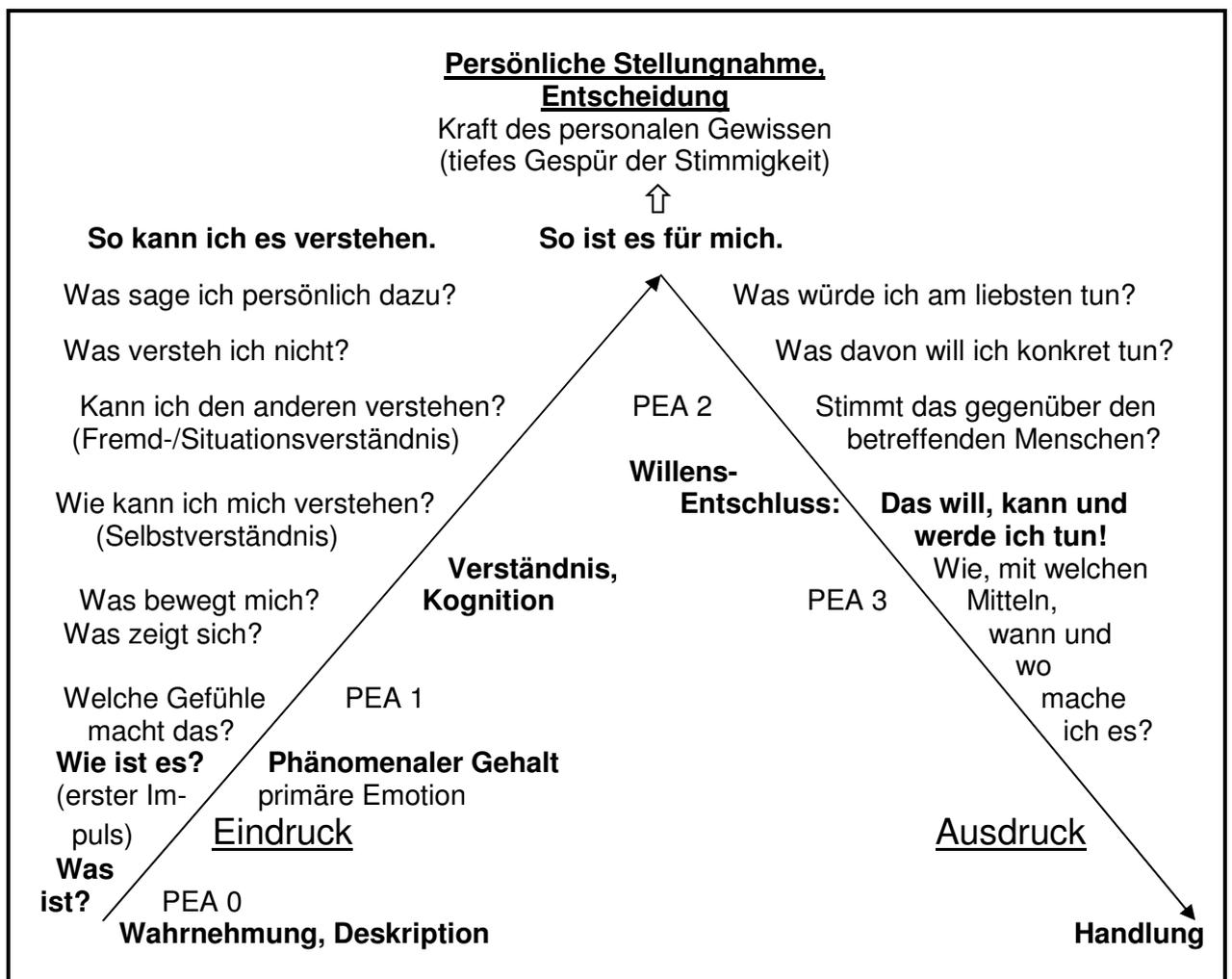


Abb. 12: Modell: Personale Existenzanalyse (PEA) (nach Längle 1993)

2.1.7.1 Die Schritte der Personalen Existenzanalyse nach Längle²⁴

PEA 0: In dieser deskriptiven Vorphase wird durch die konkreten Sinnesindrücke das Faktische wahrgenommen und beschrieben. Was ist? Diese Beobachtung geschieht kognitiv, das heißt, Emotionen und Bewertungen werden außer Acht gelassen.

PEA 1: Die Person erschließt den phänomenalen Gehalt einer Situation über die primäre Emotion, die sich spontan einstellt. Wie spricht mich etwas direkt an? Wozu bewegt es mich? Vorerfahrungen und -urteile sollen hier keinen Einfluss haben.

PEA 2: Nun werden im Bemühen, Verständnis über die Situation zu erlangen, die gewonnenen Eindrücke in Verbindung gebracht mit bestehenden Erfahrungen, Kenntnissen und Werten. Dieses Vorverständnis bezieht sich auf die Person selbst sowie auf deren Verständnis gegenüber dem Anderen. Der innere Dialog zwischen Selbst- und Fremdverständnis gipfelt in der personalen Stellungnahme, die Grundlage bildet für eine personal verankerte Entscheidung.

PEA 3: Nach der vorangegangenen inneren wird nun nach einer äußeren Stellungnahme, nach einer adäquaten Handlung gesucht. Dadurch drückt sich die Person aus, gibt Antwort auf die Fragen, die das Leben an sie stellt, lebt in Verantwortung gegenüber sich und der Welt.

2.1.7.2 Bezug der PEA zu den vier Grundmotivationen nach Längle

Die Methode der PEA erfasst den gesamten Existenzvollzug einer Person. Durch sie kann im Sinne eines Diagnoseinstruments auch herausgefunden werden, in welchem Bereich eine Person Schwierigkeiten oder Hemmnisse in ihrem Leben erfährt. Dafür ist es dienlich, den Bezug der einzelnen PEA-Schritte zu den vier existentiellen Grundmotivationen herzustellen:

PEA 0 - Deskription - betrifft die faktischen Gegebenheiten und Bedingungen. Diese müssen ein Mindestmaß an Lebensraum, Halt und Schutz bieten, damit

²⁴ Vgl. Längle (Hsg.) 2000, S. 78ff.

ein Mensch leben kann. Die PEA 0 steht also in direkter Beziehung zur ersten Grundmotivationsebene. Durch Hinwendung, Öffnung und Annahme der aktuellen Lebensbedingungen kann in der nächsten Stufe deren Wert und Bedeutung erschlossen werden.

PEA 1 - phänomenologische Analyse - bezieht sich auf das, was eine Person im Leben durch seinen Wert anspricht, was sie bewegt. In dieser Phase erlebt der Mensch seine emotionale Verbundenheit mit der Welt. Er spürt seine Vitalität, die ihn motiviert und befähigt, sich im Verstehen, Urteilen und Handeln in der Welt zu orientieren. Dies entspricht der Ebene der zweiten Grundmotivation.

PEA 2 - innere Stellungnahme - umfasst den Prozess des Verstehens einer Lebenssituation bis hin zur personalen Stellungnahme, die kraft des Gewissens als gerechtfertigt empfunden werden kann. In diesem Akt rechtfertigt sich die Person selbst. Dieser innere Prozess vollzieht sich auf der dritten Grundmotivationsebene.

PEA 3 - Handlung - bezieht sich auf den existentiellen Vollzug einer Person. Durch Annahme der Gegebenheiten,erspüren der wertvollsten Möglichkeit und Entscheidung für eine Tat kann ich meine Existenz sinn- und verantwortungsvoll gegenüber mir selbst und der Welt vollziehen, was der vierten Grundmotivationsebene entspricht.

2.1.7.3 Copingstrategien und Copingreaktionen

Bei der Analyse des Existenzvollzugs durch die PEA kann sich zeigen, dass die Bedingungen der vier personal-existentiellen Grundmotivationen (GM) nicht oder nur teilweise erfüllt sind. Dies kann auf die Dauer zu existentieller Not und in Folge zu massiven Lebenseinschränkungen führen. Diese Einschränkungen äußern sich in Form von Copingstrategien oder Copingreaktionen.²⁵

²⁵ Copingstrategien oder Copingreaktionen werden weiter erörtert im Kapitel 2.3.8.

2.1.8 Existenzanalyse und andere psychotherapeutische Verfahren

In Österreich sind derzeit über zwanzig psychotherapeutische Verfahren offiziell anerkannt.²⁶ Einige davon sind in der folgenden Übersicht dargestellt und in Beziehung gesetzt zu den GM sowie zu den Schritten der PEA:

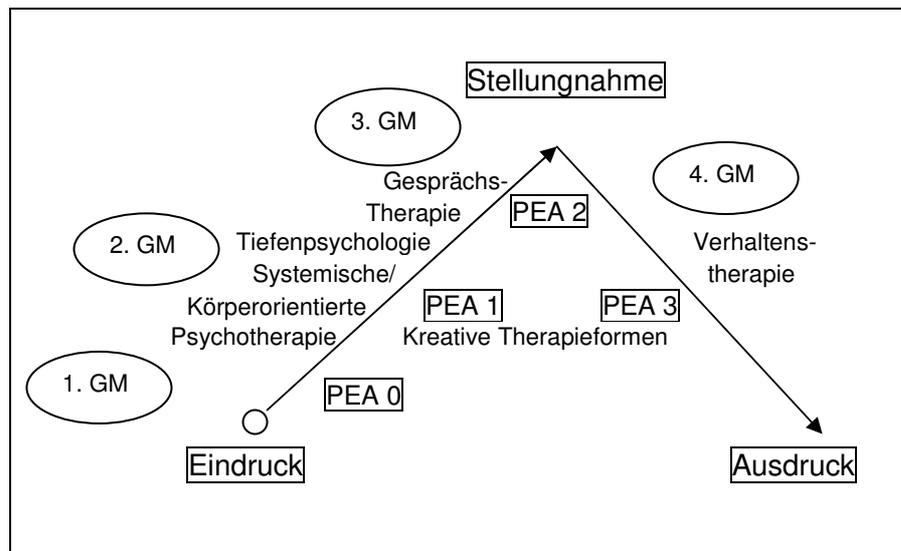


Abb. 13: Existenzanalyse und andere psychotherapeutische Verfahren (F.S.)

Den unterschiedlichen Psychotherapie-Verfahren liegen verschiedene Menschenbilder und entsprechende Perspektiven und therapeutische Methoden zugrunde. Alle haben das gleiche Ziel: Sie wollen geistig-seelische und somatoforme Störungen, Leidenszustände und Krankheiten durch fundierte, professionelle Methoden behandeln.

Einzelne Psychotherapie-Richtungen sollen im Folgenden kurz skizziert und wiederum in Beziehung zur EA, insbesondere zu den vier GM gesetzt werden.²⁷

²⁶ Eine umfassendere Darstellung findet sich bspw. in Kraiker/Burkhard (1998): „Psychotherapieführer“ sowie in Kriz (2001): „Grundkonzepte der Psychotherapie“.

²⁷ Aus meiner persönlichen Erfahrung in der Psychosomatischen Rehabilitationsklinik für Seelische Gesundheit in Klagenfurt (Vgl. Kap. 3.3.1.2), wo ich mit PsychotherapeutInnen unterschiedlicher Richtungen im Team zusammenarbeite, kann ich Professionalität und Wert eines jeden Verfahrens ebenso bestätigen wie die Bedeutung einer konstruktiven Zusammenarbeit - jede Richtung kann durch andere nur bereichert werden! Innerhalb der Existenzanalyse ist es zudem üblich und lege artis, Methoden und Verfahren anderer Therapierichtungen zu integrieren, wenn sie einerseits professionell angewendet werden und andererseits dem existenzanalytischen Therapieziel dienen. (Vgl. Definition: Existenzanalyse in Kap. 2.1.5)

2.1.8.1 Kreative Therapieformen²⁸

Diese sind entweder eigenständige Therapieformen wie Mal-, Ergo- oder Tanztherapie, die sich rechtlich nicht psychotherapeutisch nennen dürfen, oder sie sind Bestandteil anerkannter Psychotherapie-Verfahren wie Gestalttherapie oder Psychodrama. Durch kreative Ausdrucksformen sollen emotionale Blockaden gelöst werden, was auf rationellem Wege allein oft nur schwer zu erreichen ist. Therapeutische Wirkung wird besonders auf der Ebene der 2. GM erzielt. Entsprechende Erfolge werden durch weitere psychotherapeutische Methoden und Gespräche vertieft und gefestigt. Der Klient als „Regisseur seines Lebens“ erweitert sowohl seinen Spielraum wie seine Gestaltungsmöglichkeiten.

2.1.8.2 Körperorientierte Verfahren: KBT²⁹

Die Konzentrative Bewegungstherapie (KBT) basiert auf der Annahme, dass der Körper Informationen der Vergangenheit birgt oder speichert. Durch methodische Angebote können im „Hier und Jetzt“ Körper-, Bewegungs- und Raumerfahrungen gemacht werden, die verborgene, bislang nicht zugängliche Emotionen und Kognitionen befreien, was zu einem erfüllteren Leben befähigt.

Konzentrative Bewegungstherapie konzentriert sich schwerpunktmäßig auf die 1. und 2. GM. Die erzielten Erfolge erweitern auch die personalen Kompetenzen auf der 3.- und 4. GM-Ebene.

2.1.8.3 Systemische Verfahren: Systemische Familientherapie³⁰

In dieser Psychotherapieform wird der Blick weniger auf die Einzelperson selbst, sondern auf die Beziehungssysteme, in welche sie eingebunden ist, gerichtet. Diese Systeme können über Generationen hinweg prägend, wirksam und im Falle einer Störung lebensbehindernd sein. Durch Visualisieren dieser Systeme und Externalisieren in Form von Familien-Aufstellungen können problematische Beziehungsmuster ebenso wie Alternativen erspürt und erkannt werden.

²⁸ Vgl. Trost/Schwarzer (Hsg.) 2005³, S. 397ff.

²⁹ Vgl. ebd. S. 393f.

³⁰ Vgl. Kriz 2001⁵, S. 219ff.

Systemische Verfahren können auf den Ebenen der 1. und 2. GM sensibilisieren und hinsichtlich der 4. GM eine Änderung der persönlichen Beziehungs- und Lebensgestaltung anregen. Der personale Aspekt der Entscheidungsfindung (3. GM) wird eher vernachlässigt.

2.1.8.4 Verhaltenstherapie (VT)³¹

Diese aus der experimentellen Psychologie entstandene Psychotherapieform umfasst eine Gruppe von operanten Therapieverfahren, die durch Anwendung von Lerngesetzen unmittelbar auf das Verhalten Einfluss nehmen.³² Die VT ist somit problem-, ziel- und handlungsorientiert.

Dem ursprünglichen Ansatz der VT liegt ein mechanistisches Menschenbild und entsprechendes Gesundheits- und Krankheitsverständnis zugrunde: Heilung sei machbar, notwendig sei nur die richtige Methode.

Durch die Weiterentwicklung der VT werden heute unter „Verhalten“ nicht nur äußerlich beobachtbare Verhaltensweisen, sondern auch kognitive, emotionale und physiologische Prozesse verstanden, soweit sie der Wahrnehmung bzw. der objektiven Messung zugänglich sind.

Der Schwerpunkt der VT liegt auf der Ebene der 4. GM, auch wenn durch die Weiterentwicklung zur kognitiven VT mittlerweile auch andere Grundmotivations-ebenen berücksichtigt werden.

2.1.8.5 Humanistische Ansätze: Klientenzentrierte Psychotherapie³³

Die Klientenzentrierte Psychotherapie, begründet durch Carl Rogers, wird im deutschen Sprachraum häufig auch vereinfacht als „Gesprächstherapie“ bezeichnet. Diese Bezeichnung deutet schon an, dass das professionelle Gespräch von zentraler Bedeutung in diesem Verfahren ist. Wie die Existenzanalyse wurde Rogers Menschenbild und entsprechendes psychotherapeutisches Verfahren beeinflusst durch die Existenzphilosophie, ganz besonders durch Martin Buber. Demnach trägt der Mensch sein Potenzial zur Selbstverwirklichung in sich, entsprechend auch die Lösungen für seine

³¹ Vgl. ebd. sowie Margraf 2000.

³² Vgl. Ermann 1999³, S. 326ff.

³³ Kriz 2001⁵, S. 169ff.

Problemen, Störungen und Erkrankungen, die im Dialog von der Klientin oder vom Klienten selbst entdeckt werden können. Diesen Prozess, bei dem die Reflexion der zum Problem beitragenden Gefühle besondere Bedeutung hat, nennt Rogers Selbst-Aktualisierung. Der Therapeut oder die Therapeutin soll empathisch, achtsam und respektvoll sein. Sie sollen sich der Klientin oder dem Klienten bedingungslos positiv zuwenden und sich jeglicher Beurteilungen, Ratschläge oder Empfehlungen enthalten. Entsprechende Gesprächstechniken können erübt werden. Der therapeutische Dialog unterliegt den Geboten der Abstinenz und Neutralität, wogegen in der Existenzanalyse ein personaler Dialog geführt wird.

Schwerpunkte der Klientenzentrierte Psychotherapie liegen auf den Ebenen der 2. und 3. GM.

2.1.8.6 Tiefenpsychologische Verfahren: Psychoanalyse (PA)³⁴

Die PA geht davon aus, dass innerpsychische Konflikte auf Störungen in der Kindheit zurückzuführen sind. Zunächst entsprach Freud seinem Fachkollegen Breuer und dessen Traumatheorie, wonach psychische Störungen durch traumatische Ereignisse der Vergangenheit entstanden sind. Diese können durch Assoziationen erinnert werden, was einer Heilung im Sinne der „Katharsis“ entspricht, durch die nach Freud der „fehlgeleitete oder eingeklemmte Affekt“ abreagiert und die psychische Erkrankung geheilt werden kann.

Später wandte sich Freud von dieser Theorie ab und dem so genannten Strukturmodell zu, innerhalb dessen er auch seine Trieblehre entwickelte. Demnach werden psychische Störungen entweder durch mangelhafte Entwicklung bzw. Sozialisation der Triebhaftigkeit oder durch Beeinträchtigungen durch das Über-Ich verursacht.

In beiden Modellen ist es Aufgabe der PA, Assoziationen und Erinnerungen anzuregen, um Unbewusstes und Verdrängtes bewusst zu machen, zur Selbstfindung und Ich-Stärkung beizutragen und dadurch Lebenseinschränkungen zu überwinden.

³⁴ Vgl. Kriz 2001⁵, S. 21ff.

Nach Darstellung der Psychoanalytiker Christoph Fischer und Manfred Steinlechner entzieht sich Sigmund Freud weitgehend einer klaren Festlegung des Gesundheits- und Krankheitsbegriffs. Maßgebend für ihn sei die Auswirkung auf die Lebenspraxis, nämlich auf die Genuss-, Liebes- und Arbeitsfähigkeit.³⁵

Meine Kritik an diesem ursprünglichen psychoanalytischen Verständnis von Gesundheit und Krankheit richtet sich auf die einseitige Betonung des Innerpsychischen bzw. auf die Vernachlässigung des Dialogs mit der Welt. Dadurch könnte eine Gesundung im Sinne einer Akzeptanz und Versöhnung mit den Krankheitsumständen verhindert oder erschwert werden.

In der Weiterentwicklung der Psychoanalyse wird laut Fischer und Steinlechner unterschieden zwischen pathogenen bzw. neurotischen und existentiellen Konflikten, die der Mensch im Laufe seines Lebens zu bewältigen hat und an denen er reifen kann, sofern er diese Konflikte adäquat zu lösen versteht.³⁶ Meines Erachtens ist dieser moderne Ansatz, bei dem nun auch der interpsychische und gesellschaftliche Kontext mit einbezogen ist, sehr nahe dem demjenigen der Existenzanalyse. Allerdings vermisse ich in der Psychoanalyse Ausführungen über den personalen Aspekt dieses Dialogs, das heißt über die Art und Weise, wie sich eine Person diesem Dialog stellen kann.

Als Schwerpunkt des psychoanalytischen Verfahrens kann die 2. und 3. GM betrachtet werden. Im Bewusstseinsprozess des Verstehens der eigenen Vergangenheit soll die Person von gegenwärtigen Einschränkungen im Erleben und Handeln befreit werden, was sich entsprechend auf die anderen Grundmotivationsebenen auswirken soll.

³⁵ Vgl. in Pritz/Petzold (Hsg.) 1992, S. 69ff.

³⁶ (Vgl. ebd. S. 80.)

2.1.9 Tiefenpsychologische Verfahren: Individualpsychologie (IP)

Da die IP starken Einfluss auf die EA hatte und viele Elemente der IP für die vorliegende Arbeit besondere Bedeutung haben, soll diese Therapierichtung hier etwas ausführlicher dargestellt werden.

Während Freud die psychische Struktur des Menschen kausal erklärt, entwirft Adler durch seine finale Betrachtungsweise ein Konzept des Menschen, das sich durch zwei Ziele auszeichnet: zunächst durch das Machtstreben und darauf aufbauend durch den Gemeinschaftssinn.

Als erstes setzte er ein „... unter allen Umständen ... feststehendes ... Ziel im Seelenleben voraus: Sicherheit, Überlegenheit über Angriffe von außen, von Natur und von Menschen zu gewinnen.“ (Adler 1982, S. 23; Wortumstellung F.S.)

Macht im Sinne Adlers hat zunächst die Intension des Überleben-Könnens gegenüber äußeren Schwierigkeiten, einer Erkräftung sowie einer Kompensierung der Schwächen, also ganz im Sinne der 1. GM. Diese Selbst-Stärkung ermöglicht die Konsolidierung der eigenen körperlich-seelischen Eigenschaften und Fähigkeiten zu einer Einheit, zu einer Persönlichkeit mit individuellen Charakterzügen. Charakterzüge bedeuten im Sinne der Individualpsychologie „Leitlinien im Gefüge des Lebensstils“ (Adler 1982, S. 84). Dem Lebensstil liegt der individuelle Lebensplan zugrunde, der eine relativ konstante, im Allgemeinen unbewusste Matrix für jegliches Verhalten bildet. Laut Adler entwickelt der Mensch seinen Lebensplan in unbewusster Auseinandersetzung mit den gesamten Umwelteinflüssen, die durch die Erziehung sehr früh auf das Kind einwirken. Gegenüber diesen Einflüssen

„...hat das Kind Stellung zu nehmen, um nicht in seinem seelischen Gefüge auseinander zu fallen, es muss eine Richtung finden, und diese Richtung wird dahin zielen, irgendwie fertig zu werden mit den Problemen des Lebens, irgend eine Endform zu erreichen, eine Lösung der Schwierigkeiten usw.“ (Adler 1982, S. 178)

Die errungene Macht soll nach Adler nicht auf einen Selbstzweck, sondern auf das Gemeinschaftsinteresse gerichtet sein. Sie soll „der Mitmenschlichkeit, der Arbeit und der Liebe“ dienen. (Adler 1982, S. 24)

Adler dreht gewissermaßen Martin Bubers berühmte Kernaussage „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1983¹¹, S. 37) um: „Der Mensch findet durch sein erkräftetes Ich zum Du' oder, was Adlers Intention noch mehr entsprechen dürfte, ...zum Wir.“

Entspringt das Streben nach Ermächtigung des Ichs einer inneren Motivation, ausgelöst durch das Minderwertigkeitsgefühl, so muss das Gemeinschaftsgefühl nach Adler erst erworben, das heißt durch Sozialisation, Enkulturation und Erziehung gelernt und eingeübt werden.

Die IP ist in ihrer Grundkonzeption ausgesprochen sozialpsychologisch und in ihrer intendierten Einflussnahme pädagogisch orientiert. Adler hatte sich gemeinsam mit seinen Anhängern jahrzehntelang stark für entsprechende Anliegen engagiert. Von 1925 an begann Oskar Spiel mit großem Erfolg, die Individualpsychologie in einer Versuchsschule im Rahmen der Glöckelschen Schulreform umzusetzen. Daneben leitete er in Wien gemeinsam mit einem Kollegen eine von insgesamt 22 Erziehungsberatungsstellen. Das damals weltweit als sehr fortschrittlich beachtete Wiener Schulsystem wurde wesentlich durch diese reformpädagogischen Bestrebungen geprägt.³⁷

Pädagogisches Ziel im Sinne der IP war ein „... verstärkter Wirklichkeitssinn, Verantwortlichkeit füreinander und für sich selbst sowie ein gegenseitiges Anerkennen und Verstehen, was einerseits nur durch die bewusste Entfaltung der sozialen Fähigkeiten des einzelnen, andererseits nur in einer mit-menschlichen Gemeinschaft erreicht werden kann.“ (Hobmair/Treffer 1979, S. 8)

Adler sah es als Aufgabe der Schule, Fehler der Familienerziehung zu korrigieren sowie ökonomische Unterdrückungen zu beseitigen.

„Mehr als bisher müsste sie [die Schule; F.S.] Erziehungs-, Charakterschule sein, nicht bloß Lernschule.“ (Adler 1982, S. 66)³⁸

Es war offensichtlich sein Herzensanliegen, die sozial Benachteiligten besonders zu unterstützen, auch und gerade mit dem Ziel, ihr künftiges Schicksal positiv zu beeinflussen:

³⁷ Vgl. Rassl/Wernig 1998

³⁸ Vgl. auch Adler 1982, S. 33.

„Die Individualpsychologie hat mit aller Schärfe darauf hingewiesen, dass alle seelisch Unglücklichen, der Neurose oder der Verwahrlosung verfallenen Menschen aus der Reihe derer stammen, denen es nicht vergönnt war, in jungen Jahren ihr Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln und damit auch den Mut, den Optimismus, das Selbstvertrauen, die unmittelbar dem Gefühl der Allgemeinheit entstammen.“ (Adler 1982, S. 164)

Liegt bereits eine Erkrankung vor und ist Heilung notwendig, so kann diese laut Adler „... nur auf intellektuellem Wege, durch die wachsende Einsicht des Patienten in seinen Irrtum und durch die Entwicklung seines Gemeinschaftsgefühls zustande kommen.“ (Adler 2004, S. 130)

Das psychotherapeutische Verfahren der IP zielt also stark auf die ersten drei GM-Ebenen ab, auf die Ermöglichung der „richtigen“ Stellungnahme, wobei der Verstehensprozess, der dazu führt, der Norm eines Gemeinschaftsinteresses unterworfen ist. Diese Haltung wurde weitgehend von Frankl übernommen und prägt heute noch stark die logotherapeutische Ausrichtung, die sich ganz auf die ursprüngliche Form der Existenzanalyse beruft: Nur was der Gemeinschaft dient, kann sinnvoll sein.

Yasmin berichtet am ersten Tag nach ihrem Schulwechsel ihrer Mutter völlig verblüfft: „Denk mal, Mama, der Lehrer hat sich sogar für mich interessiert; er hat gefragt, wie's mir geht, und sich beim Rechnen danach erkundigt, ob ich es verstanden habe!“

2.2 Philosophisches zur Existenzanalyse

Gnothi Seautón
Erkenne dich selbst!
Werde, der du bist!

Spruch am Apollotempel zu Delfi

In den vorhergehenden Kapiteln über Existenzanalyse wurden die Existenzbedingungen untersucht, die nach Viktor Frankl und Alfred Längle Voraussetzung dafür sind, dass ein Mensch ein sinnerfülltes Leben führen kann. Entsprechende Erkenntnisbemühungen waren im Grunde genommen immer schon Gegenstand der Philosophie, wie es auch der vorangestellte Spruch zum Ausdruck bringt.

Auf dem kurzen Streifzug durch die Philosophiegeschichte möchte ich meine bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse über die Existenzanalyse und Logotherapie reflektieren, vertiefen und gegebenenfalls auch in Frage stellen. Das heißt, mein bisher gewonnenes Vorverständnis möchte ich einer kritischen Überprüfung unterziehen im Sinne einer Hermeneutik, wie sie in folgendem Zitat Heideggers zum Ausdruck kommt:

„Die Hermeneutik hat die Aufgabe, das je eigene Dasein in seinem Seinscharakter diesem Dasein selbst zugänglich zu machen, mitzuteilen, der Entfremdung, mit der das Dasein selbst geschlagen ist, nachzugehen. In der Hermeneutik bildet sich für das Dasein eine Möglichkeit aus, für sich selbst ‚verstehend‘ zu werden und zu sein.“ (Heidegger 1988, S. 15)

Ist auch die Existenzanalyse und Logotherapie, deren Konzept wie beschrieben durch phänomenologische Haltung und Forschung entwickelt wurde, mit entfremdenden Vorurteilen behaftet? Die Tatsache, dass sich Alfred Längle veranlasst sah, das existenzanalytische Konzept Frankls zu erweitern, deutet auf dessen phänomenologische Offenheit hin, durch die er die „Vorurteile“ Frankls erkannte.³⁹ Phänomenologie als Forschungsmethode der Existenzanalyse in Verbindung mit der Haltung der Epoché kann nur dann gelingen, wenn die bisherigen Erkenntnisse, die Vor-Urteile, nicht als abgeschlossene und absolute Wahrheiten betrachtet, sondern immer wieder beiseite geschoben und

³⁹ Vgl. Kap. 2.1: EA und LT.

eingeklammert werden, um das Wahrnehmen des Gegenwärtigen nicht zu verstellen. Dabei zeigt sich als lapidares Problem, dass nur Bewusstes eingeklammert werden kann. Vorurteile können allerdings in Form von Glaubenssätzen und Mythen auch unbewusst wirksam sein. Dann braucht es den Anstoß von außen, von „Andersgläubigen“, und natürlich die Bereitschaft zur Offenheit.⁴⁰

Alfried Längle ermutigt seine Kolleginnen und Kollegen immer wieder dazu, ihre jeweils eigenen Wege zu finden und zu beschreiten und nicht nur in seine Fußstapfen zu treten, wie er sich selbst auch immer wieder offen zeigt gegenüber Anregungen anderer psychotherapeutischer Schulen. So legt er stets großen Wert darauf, dass bei nationalen und internationalen Kongressen der GLE (Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse) auch Vertreter anderer Gesinnungen auf den Rednerlisten erscheinen, damit seine Bewegung nicht in den eigenen Reihen abgeschlossen bleibt, sondern sich weiterentwickeln kann.

In diesem Sinne wird im Folgenden den ausgewählten philosophischen Gedanken geradezu eine therapeutische Rolle zugeschrieben: Sie sollen helfen, „eingefahrene Gedanken und Glaubensmuster“ in Frage zu stellen, das Denken und Empfinden beweglicher zu machen und dadurch neue Einsichten, Haltungen und Verhaltensweisen zu ermöglichen mit dem Ziel, freier und erfüllter zu leben bzw. in der Psychotherapie oder Pädagogik sinnvoller arbeiten zu können.⁴¹

Bei der Erarbeitung dieses Kapitels dienten mir, sofern nichts anderes angegeben ist, folgende fachliterarische Quellen: Gloy 2006; Fellmann 2006; Hügli/Lübcke (Hsg.) 2002; Jaspers 1983; Längle 2001, S. 53ff; Precht/Burkard (Hsg.): Metzler Philosophie Lexikon 1999; Weischedel (1981); Welsch 2008⁷; Störig (o. J.).

⁴⁰ Vgl. Phänomenologie Kap. 2.2.2.3 und Epoché Kap. 2.2.2.4

⁴¹ Vgl. Definition EA und LT Kap. 2.1.5

2.2.1 Antike bis 19. Jahrhundert

2.2.1.1 Antike

Seit der „Geburt des Logos“ (Nach dem Titel des Buches von Arno Schmidt: „Die Geburt des Logos bei den alten Griechen“, 2002) suchen Philosophen nach Erkenntnissen über das Dasein, nach Selbst- und Welterkenntnis. Der berühmte Spruch „Ich weiß, dass ich nichts weiß“⁴², der dem griechischen Philosophen Sokrates (470 – 399 v. Chr.) zugeschrieben wird, drückt nicht dessen Unwissenheit, sondern vielmehr dessen Weltoffenheit und phänomenologische Haltung aus. Sokrates will sich durch keine Mythen, Vorurteile oder Täuschungen sein unvoreingenommenes Erkenntnisbemühen verschleiern. Die Wahrheit ist dem Menschen einverleibt, durch „Mäeutik“ oder „Hebammenkunst“ wird ihr zur Geburt verholfen. Auf diesen sokratischen Dialog kann die Phänomenologie zurückgeführt werden, die Jahrhunderte später die Forschungsrichtung von Edmund Husserl bezeichnete und schließlich als Erkenntnismethode in die Existenzanalyse einfluss.

Platon (427 – 347 v. Chr.) wendet die Perspektive seiner Betrachtungen zunächst nach innen. Eingeborene Ideen bilden den Ursprung menschlicher Erkenntnis und ermöglichen ein Wieder-Erkennen in der sinnlichen Welt. Dazu ist es notwendig, sich von den Fesseln zu befreien, die richtige Perspektive zu finden und den Blick zum Licht zu wagen. Die Sonne im Höhlengleichnis, welche dem Menschen das Wesen der Dinge beleuchtet, entspricht der Idee des

⁴² Für diese Ausführungen ist es nicht von Bedeutung, dass der Originaltext als Teil der Verteidigungsrede des Sokrates, dessen Erklärung über sein Wissen und Nicht-Wissen weit umfassender und differenzierter darstellt; beschrieben in Platon 1957, S. 14: „Apologie“, Stephanus-Abschnitt 21 d: In seiner Verteidigungsrede stellte Sokrates den Weisheitsanspruch eines ihn anklagenden Athener Staatsmannes seinem Verständnis über die eigene Weisheit gegenüber:

„Denn es mag wohl keiner von uns beiden etwas Tüchtiges oder Sonderliches wissen; allein dieser meint etwas zu wissen, obwohl er nicht weiß, ich aber, wie ich eben nicht weiß, so meine ich es auch nicht. Ich scheine also um dieses wenige doch weiser zu sein als er, dass ich, was ich nicht weiß, auch nicht glaube zu wissen.“

Im Stephanus-Abschnitt 23 a, b lässt Sokrates das Orakel über seine und die allgemein menschliche Fähigkeit, Weisheit zu erlangen, zu Wort kommen:

„Es scheint aber, ihr Athener, in der Tat der Gott weise zu sein und mit diesem Orakel dies zu sagen, dass die menschliche Weisheit sehr wenig nur wert ist und gar nichts, und offenbar nicht dies vom Sokrates zu sagen, sondern nur mich zum Beispiel erwähnend, sich meines Namens zu bedienen, wie wenn er sagte: Unter Euch, ihr Menschen, ist der der Weiseste, der wie Sokrates einsieht, dass er in der Tat nichts wert ist, was die Weisheit anbelangt.“

Wahren und Guten bei Platon. Diese Form wahrer Erkenntnis kann mit einem „absoluten, allgemeingültigen Sinn“ gleichgesetzt werden.

Aristoteles (484 – 322 v. Chr.) gilt als Begründer der systematischen wissenschaftlichen Forschung. Seine Erkenntnisse basieren auf empirischen Untersuchungen und Erfahrungen. In seiner „Ersten Philosophie“, später „Metaphysik“ benannt, beschreibt er die obersten Prinzipien des Seienden, zugleich aber fragt er nach dem Sein des Seienden. Alles Seiende besteht aus Materie und Form, alles Werden und Vergehen bedeutet Umformung. Das gegenwärtige Resultat bedeutet die Verwirklichung einer Möglichkeit. Aristoteles sieht die Welt, das Leben wie sich selbst in ständiger Bewegung.

In Anlehnung an Aristoteles ist der Mensch aus existenzanalytischer Sicht dazu berufen, an der Umformung der Welt wie seiner selbst aktiv und entscheidend mitzuwirken. Der Mensch ist nicht als Opfer den natürlichen und göttlichen Gesetzen unterworfen, sondern er ist wirkmächtig.

2.2.1.2 Mittelalter

Während der lateinische Begriff „Existentia“, der laut Wikipedia in der Philosophie erstmals bei Marius Victorinus (360 n. Chr.) verwendet wird, zunächst sehr uneinheitlich, prägte Thomas von Aquin (1225 – 1274) die fortan geltende Bedeutung:

„Existentia“, eingedeutscht: „Existenz“, stammt ab vom Lateinischen „existere“ (= heraustreten, hervortreten, entstehen) und bezeichnet das „Da-sein“, das reine Vorhandensein ohne weitere Bestimmung, wogegen das „So-sein“, also das Wesen eines materiellen oder ideellen Gegenstandes, „Essentia“ (Essenz) benannt wird.⁴³ Anders ausgedrückt fragt „Existentia“ danach, „was“ ist, wohingegen „Essentia“ untersucht, „wie“ etwas ist.⁴⁴

Thomas von Aquin strebte danach, die natürliche Vernunft des Menschen in Einklang zu bringen mit der göttlichen Schöpfung. Unter Einbeziehung der Schriften des Aristoteles sowie jener der so genannten Kirchenväter, insbesondere des Augustinus, gab er der christlichen Theologie einen wissenschaftlichen Charakter.

⁴³ Essentia: Das lateinische Wort „Essentia“ ist eine Lehnübersetzung des Griechischen „oĩsia“ = „Seiendheit, Wesen“. Das lat. Verb „esse“ steht für „sein“ und verbirgt sich unter anderem auch in Begriffen wie „Interesse“, „Präsentation“, „repräsentieren“ und „Präsens“. (Vgl. Duden 7 1989, S. 165)

⁴⁴ Vgl. Dorsch 1999, S. 168ff; Duden 7 1989, S. 165, 168

Die Erkenntnis der Essenz (lat: *Essentia*) oder des Wesens der Dinge bildet den Schwerpunkt philosophischer Betrachtungen vom Mittelalter bis zum Rationalismus. Die Essenz der Dinge führt zur Begründung ihrer Existenz, letztere ist für die Erkenntnis irrelevant.

2.2.1.3 Neuzeit

Mit René Descartes (1596 – 1650) wird häufig der Beginn der neuzeitlichen Philosophie verbunden. Im Rahmen seiner naturwissenschaftlichen Forschung war er bestrebt, zweifelsfreie Erkenntnisse zu gewinnen. Seine methodischen Erkenntniszweifel führten ihn zu dem berühmten Satz, der für ihn die erste unerschütterliche Tatsache darstellt: „*Cogito ergo sum.*“ (Descartes 1986, S. 66) Mit dieser Aussage haben sich seither viele Philosophen kritisch auseinandergesetzt. Ungeachtet der Frage nach dem Wahrheitsgehalt birgt dieser Satzes als Neues und Zukunftsweisendes den Anspruch an den Menschen, für die Qualität seiner Erkenntnisse (*cogito* = ich denke) und damit für seine Existenz (*sum* = ich bin) selbst verantwortlich zu sein.

Der Universalgelehrte Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 – 1716) stellt der Monadenlehre Benedictus Spinoza (1632 – 1677), mit welcher er den cartesischen Dualismus „*res cogitans* und *res extensa*“ zu überwinden versucht, seinen pluralistischen Ansatz entgegen: Die Welt besteht aus unendlich vielen Monaden oder Substanzen. Um die Einheit des Menschen nicht auflösen zu müssen, lehrt er einen psychologischen Parallelismus, die prästabilisierte, das heißt von Gott von Anfang an angelegte Harmonie von Leib, Seele und Geist anstelle der Wechselwirkung verschiedener Identitäten. Dies entspricht grundsätzlich der Anthropologie des Existenzphilosophen Max Scheler, dessen ganzheitliche Sichtweise des Menschen von Viktor Frankl übernommen wurde.

Eine vielfach angefochtene Grundüberzeugung vertritt Leibniz angesichts der Beziehung des Menschen zur Welt:

„Die von Gott geschaffene Welt ist die beste aller möglichen Welten.“ (Leibniz, zit. nach Leinkauf 2000, S.361f)

Dieser Satz darf nicht als naive Verharmlosung und Schönfärberei verstanden werden. Er hat besondere Bedeutung für die erste existentielle Grundmotivation, deren Erfüllung die Annahme des Gegebenen voraussetzt: Es gibt zunächst

keine bessere als die gegenwärtige Welt. Diese stellt die einzig wirkliche Existenzgrundlage dar. Eine bloße Erwartungshaltung oder gar eine Realitätsflucht würden daran hindern, das Mögliche und gegebenenfalls Notwendige zu einer positiven Veränderung zu leisten.

2.2.1.4 Aufklärung

Immanuel Kant (1724 – 1804) klärt die Menschen über ihre bisherige Unmündigkeit und über die Möglichkeiten auf, diese kraft ihrer Vernunftbegabung und ihres Gewissen überwinden zu können, um mündig zu werden. Der Mensch kann das Dasein oder die Existenz der Dinge insoweit erfahren, wie es Sinnes-Empfindungen und entsprechende Wahrnehmungen vermitteln.

„Wo also Wahrnehmung und deren Fortgang nach empirischen Gesetzen hinreicht, dahin reicht auch unsere Erkenntnis vom Dasein der Dinge.“ (Kant 1956: S. 272)

„So aber erkennen wir das Dasein der Dinge durch Empfindung.“ (Kant, zit. nach Eisler 1930, S. 151f)

Die Bestimmung der Dinge kann er kraft seiner Vernunft erschließen:

„Ich erkenne die Existenz durch Erfahrung; aber nicht die durchgehende Determination: dies geschieht durch die Vernunft.“ (ebd.)

Kants Verständnis von der Erkenntnisfähigkeit des Menschen kann m. E. mit einer phänomenologischen Haltung, wie sie der Existenzanalyse zugrunde liegt, in Verbindung gebracht werden, insofern Erkennen als Prozess einer phänomenalen Offenheit und dadurch ermöglichten Annäherung an die „Dinge per se“ verstanden werden kann. Zudem sind erste Ansätze eines Subjektivismus erkennbar, allerdings im Sinne einer Eingeschränktheit der Erkenntnisfähigkeit. Den Dingen selbst schreibt Kant objektiven Charakter zu und Ziel des Menschen ist es, dieses Objektive, Wahre und Gute mehr und mehr durch die Vernunft zu erkennen und sein Leben auszurichten entsprechend dem „Kategorischen Imperativ“:

„Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“ („§7 Grundgesetz der praktischen Vernunft“ in: Kant 1977, S. 140)

Bei Kant führen „die Vernunft“ zu Erkenntnis und „das Gewissen“ zur rechten, pflichtbewussten Tat:

„Das Bewusstsein also, dass eine Handlung, die ich unternehmen will, recht sei, ist unbedingte Pflicht. Ob eine Handlung überhaupt recht oder unrecht sei, darüber urteilt der Verstand, nicht das Gewissen. [...] Das Gewissen ist ‚die sich selbst richtende moralische Urteilskraft‘.“ (Kant IV, S. 217f; zit. nach Eisler 1930, S. 203)

„Die Pflicht ist hier nur, ‚sein Gewissen zu kultivieren‘, die Aufmerksamkeit auf die ‚Stimme des inneren Richters‘ zu schärfen und alle Mittel anzuwenden ... um ihm Gehör zu verschaffen.“ (Kant III, S. 242f; zit. nach Eisler 1930, S. 203)

„Jeder Mensch hat ein Gewissen und findet sich durch einen inneren Richter beobachtet, bedroht und überhaupt im Respekt (mit Furcht verbundener Achtung) gehalten, und diese über die Gesetze in ihm wachende Gewalt ist nicht etwas, was er sich selbst (willkürlich) macht, sondern es ist in seinem Wesen einverleibt.“ (ebd.)

Diese idealistischen Auffassungen Kants über Vernunft und Gewissen korrelieren meiner Meinung nach stark mit Frankls Verständnis über das Entdecken von Sinnmöglichkeiten und über ein entsprechend Sinn-erfülltes Leben. Demnach liegt der objektive Sinn in der Welt begründet. Der Mensch kann ihn durch subjektive Hinwendung zur Welt und existentielle Offenheit kraft seines Gewissens erschließen und verwirklichen. Die Kant'schen Begriffe Vernunft und Gewissen vereinigen sich in Frankls „Sinnorgan Gewissen“, das, um in Kants Worten zu sprechen, dem Wesen des Menschen einverleibt ist.

Bei beiden kann die Annahme eines objektiven Sinns, der in der Welt vorhanden und weitmöglichst zu erschließen ist, um sinnvoll und pflichtgetreu leben zu können, zu einer Vernachlässigung persönlicher Empfindungen und Bedürfnisse führen. Längle drückt dies in seiner Frankl-Biographie folgendermaßen aus:

„So erhielt die Logotherapie ein Gepräge, das durch die innere Abwehr von Emotionalität und Triebhaftigkeit ... und die nach außen gewandte Hingabe an einen Sinn und Wert [...] zu einer Abkehr von sich selbst

führte. Was zählt, ist die ‚objektive Geistigkeit‘ (Logos), die subjektiv durch das Gewissen erfasst wird und der sich der Mensch unterzuordnen hat.“ (Längle 2001, S. 263)

2.2.1.5 Idealismus

„Seit je zeigen die Philosophen ein doppeltes Gesicht: das eine nach innen gewandt, das andere auf die Wirklichkeit gerichtet, im Drang, sie aus dem Gedanken heraus umzugestalten. Dieser Wille bricht in keinem der neueren Philosophen unbändiger hervor als in Fichte.“ (Weischedel 1981, S. 227f)

So charakterisiert Wilhelm Weischedel den Philosophen Johann Gottlieb Fichte (1762 – 1814), der voller Leidenschaft und Tatendrang die Freiheit des Menschen zu ergründen versuchte. Seine Philosophie ist „praktischer Idealismus“: Anfang und Ziel ist die Tat des freien Ichs. Durch seine Wissenschaftslehre untersuchte er die Tatsache des Wissens an sich. Nach Fichte erschafft sich das freie, schöpferische Ich seinen eigenen Weltentwurf. Die Welt existiert nur in der Vorstellung des Menschen, selbst das „Ich“ ist nichts anders als Vorstellung des „Ich“. Durch diese radikal-subjektive Philosophie zog Fichte eine Schar heftiger Kritiker und Gegner auf sich, die ihn unter anderem der hybriden Selbstüberschätzung oder des Wahnsinns bezichtigten.⁴⁵ Dass der Verdacht des Wahnsinns nicht von ungefähr stammt, macht folgendes Fichte-Zitat deutlich:

„Ich weiß überall von keinem Sein und auch nicht von meinem eigenen. Es ist kein Sein. – Ich selbst weiß überhaupt nicht und bin nicht. Bilder sind: sie sind das einzige, was da ist, und sie wissen von sich, nach Weise der Bilder; – Bilder, die vorüberschweben, ohne dass etwas sei, dem sie vorüberschweben; die durch Bilder von Bildern zusammenhängen, Bilder, ohne etwas in ihnen Abgebildetes, ohne Bedeutung und Zweck. Ich selbst bin eins dieser Bilder; ja ich bin selbst dies nicht, sondern nur ein verworrenes Bild von den Bildern.“ (Fichte, zit. bei Weischedel 1981, S. 237)

⁴⁵ Vgl. Baumanns 1990, S. 19f

Dieses Zitat stellt für mich ein erschütterndes Zeugnis einer, wie ich sie bezeichnen möchte, tiefen philosophischen Depression dar. Fichte hatte sich offensichtlich in seine eigene Gedankenwelt verstrickt, hatte sein einst so tatkräftiges Ich in diesem Wirrwarr verloren und stand vor einem tiefdunklen existentiellen Abgrund. Um sein bis dahin als „absolut“ gesetztes Ich vor dem Absturz zu bewahren, suchte und fand er Halt und Begrenzung zunächst durch die Gemeinschaft anderer freier Wesen, im „Reich der Geister“. (Weischedel 1981, S. 238) Dadurch führte er die Interpersonalität in die Philosophie ein. Die nunmehr eingeschränkte Freiheit wurzelt im Gewissen. Zuletzt plädierte Fichte dafür, auch diese „je schon bestimmte“ Freiheit aufzugeben, um sich der „göttlichen Weltregierung“ unterzuordnen: Indem

„[...] der Mensch durch die höchste Freiheit seine eigene Freiheit und Selbstständigkeit aufgibt und verliert, wird er des einigen wahren, des göttlichen Seins [...] teilhaftig.“ (ebd. S. 239)⁴⁶ In Gott findet Fichte schließlich die absolute Freiheit, seinen höchsten Sinn: „Leben in Gott ist frei sein in ihm.“ (Zit. bei Weischedel 1981, S. 239)

An der Person Fichtes wird mir deutlich, wie der doppelte Dialog mit der Innen- und Außenwelt, auf den Weischedel durch den Begriff des doppelten Gesichts hinweist, nicht nur den philosophischen Erkenntnisweg eröffnen, sondern auch in einen Irrweg münden kann. Trotz oder gerade wegen seines unbändigen Freiheits- und Tatendrangs verstieg sich Fichte in Gedanken und Vorstellungskonstrukte und stürzte dadurch immer tiefer in eine existentielle Verzweiflung und Sinnkrise. So wandelte er sich vom Freiheits-Rebellen über den Gemeinschaftsmenschen zum gottergebenen Gläubigen.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) beschreibt die Wirklichkeit als Einheit von Wesen und Erscheinung der Dinge:

„In der Philosophie werden die Bestimmungen des Wissens nicht einseitig nur als Bestimmungen der Dinge betrachtet, sondern zugleich mit dem Wissen, welches ihnen wenigstens gemeinschaftlich mit den Dingen zukommt; oder sie werden genommen nicht bloß als objective, sondern auch als subjective Bestimmungen, oder vielmehr als bestimmte Arten der

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 443ff.

Beziehung des Objects und Subjects aufeinander.“ (Hegel, zit. nach Hunger u.a. (Hsg.) 1986², S. 20)

Denken und Wirklichkeit sind identisch. Nach Hegel gestaltet sich der Erkenntnisprozess dialektisch, entsprechend entwickelte er die dialektische Methode.⁴⁷ Das Verstandene steht immer im dialektischen Widerspruch zu Unverstandenenem. Aus diesem Spannungsverhältnis nährt sich neues Erkenntnisinteresse. Hegel als Philosoph des Idealismus sucht das allgemein Wahre und Gute im Sinne des historisch Notwendigen, obwohl er sich ähnlich wie Kant bewusst ist, dass er sich diesem nur annähern kann.

2.2.1.6 Hinwendung zur Materie

Zum besseren Verständnis der philosophischen Hinwendung zur Materie möchte ich zunächst einen kurzen Abriss über die geschichtlichen Hintergründe und Zusammenhänge voranstellen:

Mit der Erfindung des Buchdrucks wurden neue Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen. Dies diente auch der Veröffentlichung der Heiligen Schrift, die Martin Luther (1483 – 1546) durch seine Übersetzung ins Deutsche den christlichen Laien zugänglich gemacht hatte. Die göttliche Autorität mächtiger Priester, die bislang von der Kanzel predigend das unmündige Volk lenkten, wurde seit der Reformation durch die Bibel verkörpert. Luthers theologischer Grundsatz „sola scriptura“⁴⁸ wurde das geschriebene Wort Gebot, gleichsam geboten war eine gottgerechte Auslegung der Schrift. Diese wurde mehr und mehr zur kollektiven Aufgabe von neu gegründeten kirchlichen Gemeinden, die Bedeutung der heiligen Kommunion wurde zusehends zurückgedrängt zugunsten der Kommunikation. Einige Jahrhunderte später wurde durch die Entwicklungslehre von Charles Darwin (1808-1882) der Schöpfergott vollends entthront und der irdisch schaffende Mensch an seine Stelle erhoben.

Die weltweite Ausbeutung erobeter Kolonien steigerte die imperiale Macht und

⁴⁷ Karl Marx (1818 – 1883) entwickelt später auf der Grundlage der Hegel'schen dialektischen Methode den „Dialektischen Materialismus“.

⁴⁸ Vgl. Franzen 1991², S. 249ff.

den Wohlstand innerhalb der europäischen Länder. Der Appell der Aufklärung an die Menschen, sich aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit zu befreien, nahm durch die Französische Revolution (1789) politische und wirtschaftliche Dimensionen an. Von der Macht und Unterdrückung durch Adel und Klerus befreit, konnte sich der Bürger nun als seines eigenen Glückes Schmied fühlen. Die Prinzipien des kapitalistischen Wirtschaftssystems waren geboren.

Materielle Tatsachen wurden erforscht und geschaffen. Fortschritte der Naturwissenschaften manifestierten sich im Zuge des aufstrebenden Bürgertums in Form der industriellen Revolution.

Unterschiedlichste Wissenschaften strebten danach, das Leben, von der einzelnen Zelle bis hin zu komplexen Sozialsystemen, auf physikalische Gesetzmäßigkeiten zurückzuführen. Der „psychische Apparat“ funktioniert demnach entsprechend der Organisation und dem Ausgleich von Kräften und Trieben, oder er ist defekt, gestört, gehemmt oder blockiert. Geist und Seele wurden den materiellen Zielen unterworfen oder aus dem Interesse verbannt.

Diese umwälzenden gesellschaftspolitischen Entwicklungen brachten entsprechende philosophische Strömungen hervor: in Frankreich und England den Positivismus (Auguste Comte, 1798-1857; Herbert Spencer, 1820-1903), ebenfalls in England den Utilitarismus (Jeremy Bentham, 1748-1832) und in den USA den Pragmatismus (William James, 1842-1910). Hier seien nur einige grundsätzliche Gedanken dieser philosophischen Richtungen herausgestellt:

Das Wesen der Dinge zu erkennen gilt als uninteressant, bedeutsam sind die positiven (= wirklichen, nützlichen und gesicherten) Erscheinungen, von denen Begriffe und Gesetzmäßigkeiten abgeleitet werden. Diese dienen der Machbarkeit und Nützlichkeit, dem Fortschritt und Wachstum von Macht und Wohlstand. Mit dem Verzicht auf metaphysische Erkenntnisse wird der Ballast bisher gültiger Normen und Dogmen abgeworfen, wobei sich unbemerkt neue Glaubenssätze ausbreiten: „Zeit ist Geld!“ (Francis Bacon), „Glück und Wohlstand sind machbar!“ oder „Fortschritt ist unbegrenzt ausdehnbar!“. Die aktuelle weltweite Finanzkrise zeigt in dramatischer Weise, wie stark solche neuzeitlichen Mythen bis zum heutigen Tag in den Köpfen der Menschen verankert sind. (Im empirischen Teil dieser Arbeit werden weitere verhängnisvolle Glaubenssätze dieser Art zutage treten.)

Philosophische Fragen der skizzierten Strömungen des 19. Jahrhunderts, neben denen es auch konservativere Richtungen ohne vergleichbaren gesellschaftspolitischen Einfluss gab, konzentrierten sich, existenzanalytisch betrachtet, auf die Ebene der ersten Grundmotivation, auf das Faktische, Sichere und Zweckmäßige. Der einzelne Mensch wurde zum funktionierenden Zahnrad oder Rädchen des expandierenden Fortschritts-Uhrwerks degradiert, die Parole des starken Arms, der alle Räder zum Stillstand bringt, wurde als Reaktion auf die wachsende industrielle Ausbeutung der Arbeiter im Jahre 1863 von Georg Herwegh verfasst und nach dessen Tod 1877 veröffentlicht.

Neben der äußeren Not der Arbeiterschaft musste die Reduktion des vorherrschenden Menschenbildes auch Auswirkungen auf die innerpsychische Verfassung der Menschen haben. Wenn Längles Aussage zutrifft, dass schon ein teilweises Abhandenkommen der GM die Existenz defizitär macht, dann müssten sich diese offensichtlichen Defizite der zweiten, dritten und vierten Grundmotivationen auch in der Philosophie nachweisen lassen. Denn wo ein Grundmotivations-Mangel besteht, da entsteht ein Bedürfnis, schlimmstenfalls eine Krise.⁴⁹ Tatsächlich wuchs mit der Befreiung des Menschen von göttlichen und fremdbestimmten Geboten und der positivistischen Reduktion auf das Materielle und Zweckmäßige die Sehnsucht nach neuer Innerlichkeit, nach Selbst-Verständnis und subjektivem Weltverständnis.

⁴⁹ Vgl. Längle 2000, S. 22f

2.2.2 Philosophische Wende

„Gott ist tot! Gott bleibt tot! Und wir haben ihn getötet!“ schreibt Friedrich Nietzsche in „Die fröhliche Wissenschaft, 125. Aphorismus“. (1973, S.159) Nietzsche bringt mit diesen provozierenden Aussagen seine entlarvende, gesellschaftskritische Analyse auf den Punkt: Frühere Ideale, ethischen Normen und Moralvorstellungen scheinen mittlerweile wertlos geworden zu sein. Er sieht den Menschen dadurch dazu gezwungen, sein einstiges „Müssen“ in selbstbewusstes „Wollen“ zu verwandeln. Existentielle Fragen nach diesem Wollen können nur im Innern des Menschen geklärt und beantwortet werden. Die Höherentwicklung ist nicht mehr fremdbestimmt. Ethik und Moral können nicht mehr von göttlichen Geboten abgeleitet werden. Der Mensch muss sich aus eigener Kraft und durch sein geistiges Vermögen zum „Übermenschen“⁵⁰ entwickeln, will er nicht gottverlassen verderben.

Karen Gloy, die renommierte Luzerner Philosophieprofessorin, beschreibt diesen philosophischen Wendepunkt folgendermaßen:

„Eine radikale Umkehr erfolgte mit der Existenzphilosophie und der Besinnung auf das Singuläre und Geschichtliche, das Individuelle und gerade nicht Allgemeine, nicht Essentielle. Im Mittelpunkt steht hier das Existentielle, und zwar in der Besonderung auf den Menschen.“ (Gloy 2006, S. 68)

Sören Kierkegaard (1813 – 1855) kann als der Philosoph, der diese philosophische Wende nach Innen einleitete, und damit als Vorläufer oder gar Begründer der Existenzphilosophie betrachtet werden.

Von dem generalisierenden und verabsolutierenden Erkenntnis- und Moralanspruch, wie ihn noch Kant und Hegel vertraten, wendet sich Kierkegaard ab, indem er den einzelnen Menschen und dessen Daseinszweifel in den Mittelpunkt seiner Beobachtungen stellt. In einem fiktiven Briefwechsel, der unter dem Titel „Die Wiederholung“ in Kierkegaards gesammelten Schriften aufgenommen wurde, fand ich die Sinnkrise des „namenlosen Freundes“ sehr eindrücklich dargestellt:

⁵⁰ Vgl. Nietzsche 1983⁴; der Begriff des „Übermenschen“ wurde später zu nationalsozialistischen und rassistischen Propagandazwecken missbraucht.

„Wo bin ich? Was heißt denn das, die Welt? Was bedeutet dieses Wort? Wer hat mich in das Ganze hinein betrogen, und lässt mich nun dastehen? Wer bin ich? Wie bin ich in die Welt hineingekommen [...]? Wie bin ich Teilnehmer geworden in dem großen Unternehmen, das man Wirklichkeit nennt? Warum soll ich Teilnehmer sein? Ist das nicht Sache freien Entschlusses? [...] An wen soll ich mich wenden mit meiner Klage? Das Dasein ist ja eine Diskussion, darf ich bitten, meine Betrachtungen mit zur Verhandlung zu stellen? Wenn man das Dasein so nehmen soll, wie es ist, wäre es dann nicht das Beste, man erführe, wie es ist?“ (Kierkegaard 1955, S. 70f)

„Was hat das alles für einen Sinn?“ So könnte dieser Fragenkanon ergänzt werden. Der Fragende scheint m. E. in einer tiefen Sinnkrise zu stecken. Er fühlt sich einsam und verlassen, entfremdet von sich und der Welt. In seiner existentiellen Verzweiflung sucht er nicht nach allgemeingültigen, sondern nach subjektiven, persönlichen Antworten.

Kierkegaard öffnet damit das Tor zum Subjektivismus. Durch sein Zweifeln forscht er nicht nur im Sinne Descartes' nach allgemeingültigen Wahrheiten, sondern er sucht Antworten, die ihn ganz persönlich betreffen. Nicht die Welt will er erklärt, sondern vielmehr sich selbst verstanden wissen und die Welt nur insofern, als er sich in diese „hinein betrogen“ fühlt. Verständnis wird zur subjektiven Angelegenheit und möglich dadurch, dass sich der Mensch zu sich selbst verhalten kann. Dies ist die Voraussetzung für seine Freiheit und Selbstbestimmung.

Der „namenlose Freund“ will jedoch nicht nur Antwortempfänger sein, sondern er fordert vehement, als Diskussionsteilnehmer ernst genommen zu werden. Dies setzt ein dialogisches Verständnis der eigenen Rolle gegenüber der Welt voraus, wie es der Existenzanalyse entspricht.

2.2.2.1 Entlarvende Lebensphilosophie

Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) hat durch seine radikale Wert-Erneuerungs-Philosophie wie kein anderer die Begründung und Entwicklung der ersten Psychotherapierichtungen beeinflusst.

Durch seine unvoreingenommenen und tiefgründigen Reflexionen nahm er vielfach Freuds psychoanalytische Forschungsergebnisse vorweg. So erkannte er beispielsweise das psychoanalytische Strukturmodell mit den drei Instanzen Es, Ich und Über-Ich. Das Über-Ich entspricht Nietzsches verinnerlichter, anezogener Moral, die im schlechten Gewissen spürbar wird. Die Entlarvung dieser laut Nietzsche oft lebensfeindlichen und verlogenen Prägungen, die sich bis hinein in die Sprache auswirken, sieht er als Ziel seiner umfassenden Moralkritik.

Alfred Adlers Intention der Überwindung von Schwäche und Minderwertigkeit korreliert stark mit Nietzsches Machtverständnis.

Viktor Frankl verwendete häufig ein Zitat von Nietzsche, das er dessen Spätwerk „Der Wille zur Macht“ entlehnte: „Wer ein Warum zum Leben hat, erträgt fast jedes Wie.“ (Frankl 1995, S. 90) Nietzsche drückt darin den Aufgabencharakter des Lebens aus, den es zu entdecken gilt, um sich selbst zum „Übermenschen“ und die Welt zum Besseren verwandeln zu können. Der von Gott verlassene Mensch kann sich selbst aus der drohenden Gefahr des Nihilismus und der Verzweiflung (Sinn-Krise) retten, und zwar durch seinen freien Willen, sofern er sich einer sinnvollen Aufgabe im Leben bewusst ist.

2.2.2.2 Als-Ob-Philosophie

Hans Vaihinger (1852 –1933), ein Vertreter des Neu-Kantianismus, entwickelte in seinem Werk „Die Philosophie des Als-Ob“ (1913) den so genannten „Fiktionalismus“. Dieser weist Parallelen zum amerikanischen Pragmatismus auf, ebenso zum Konstruktivismus. Gleich ist der Verzicht auf einen absoluten Wahrheitsanspruch zugunsten eines subjektiven Wahrheitsbegriffs, der, je nach philosophischer Betrachtungsweise, mehr oder weniger lebenspraktischen Zwecken dient.

Adler schafft durch das Aufgreifen des Kunstgriffs der Fiktion den Spagat zwischen der Unmöglichkeit, absolute Wahrheit zu erkennen und der

Notwendigkeit einer Erkenntnis, um die Lebens- bzw. Arbeitspraxis davon ableiten zu können. Das „Als-Ob“ macht für ihn das Paradoxon lebbar.⁵¹

In Abweichung von Vaihingers Fiktionalismus belässt es Adler nicht bei der Annahme einer in der Realität unmöglichen oder unwahrscheinlichen Fiktion. Adler sucht nach Wahrheit und wo er sie zu finden glaubt, spricht er sogar von absoluter Wahrheit. Der Begriff der Fiktion nähert sich dabei stark der Bedeutung einer Hypothese, bei der nicht die Unmöglichkeit und Unwahrscheinlichkeit unterstellt und gebilligt, sondern deren Wahrheitsgehalt verifiziert werden sollen. Und die Wahrheit findet Adler mehr und mehr durch die Schulung seiner Fähigkeit des Erratens. Diese Fähigkeit wird „... durch Vernunft überprüft und reguliert.“ (Adler 1982, S. 150) Hier befindet er sich im Einklang mit den Wahrheitskriterien des Pragmatismus: Nützlichkeit, Profit und Erfolg.

Bei der „vernunftmäßigen Überprüfung“ der Konsequenzen seiner Fiktionen setzt Adler allerdings ein Hauptkriterium voraus, das seiner Meinung nach entscheidend ist für den Wahrheitsgehalt der „erratenen Fiktionen“ ist, nämlich den positiven Ertrag für das Gemeinwohl. Bei genauer Betrachtung ist jedoch auch dieses Kriterium eine Fiktion. Und die eine Fiktion durch eine andere zu überprüfen, führt zu einer Selbstreferentialität eines in sich geschlossenen Systems. Setzte ich statt „Gemeinwohl“ andere Kriterien wie bspw. „Selbstzufriedenheit“, „Macht“, „Wohlstand“, „Tradition“, „Umweltschutz“, „Fortschritt“, „religiöse Erfüllung“ oder „Leben nach Lust und Laune“, dann wird die Überprüfung anders ausfallen als nach dem System der Individualpsychologie. Dieses wird fragwürdig, weil das „Gemeinwohl“ sowohl Intension als auch entscheidendes „Gütekriterium“ darstellt.

In der Existenzanalyse wird der Begriff „Fiktion“ meines Wissens nicht explizit verwendet. Wie im Kapitel EA und LT ausgeführt, weisen die Phänomene, die sich im konkreten Leben zeigen, auf die wertvollste Sinn-Möglichkeit einer konkreten Lebenssituation hin. Diese wird subjektiv gegenwärtig erfahren und demnach nicht als Fiktion verstanden. Offen bleibt die Frage, ob sich der

⁵¹ Vaihinger-Zitat: „Unter der fiktiven Tätigkeit innerhalb des logischen Denkens ist die Produktion und Benutzung solcher logischen Methoden zu verstehen, welche mit Hilfe von Hilfsbegriffen – denen die Unmöglichkeit eines ihnen irgendwie entsprechenden objektiven Gegenstandes mehr oder weniger an die Stirn geschrieben ist – die Denzwecke zu erreichen sucht; anstatt sich mit dem gegebenen Material zu begnügen, schiebt die logische Funktion diese zwitterhaften und zweideutigen Denkgebilde ein, um mit ihrer Hilfe ihre Ziele indirekt zu erreichen, wenn die Sprödigkeit des entgegenstehenden Materials ein direktes Vorgehen nicht gestattet.“ (Vaihinger 1913, S. 19)

intendierte Sinn auch tatsächlich bewahrheitet, ob sich das, was ich als wertvollste Möglichkeit verwirklichen werde, auch tatsächlich als sinnvoll erweist. Da das Zukünftige nicht sicher vorhersagbar und verstehbar ist, kann ich nur so tun, „als ob“ sich meine Sinnintentionen erfüllen werden.

Hier trifft ein Spruch zu, der von Kierkegaard überliefert ist:

„Das Leben wird vorwärts gelebt und rückwärts verstanden.“

Das heißt, ich kann nur rückwärts erkennen, in welchem Maße sich der Sinn, den ich intendiert habe, auch tatsächlich erfüllt hat.

In Hinblick auf die Zukunft unterliegt Sinn einer Fiktion, umso mehr, je umfassender er angestrebt wird. Dieses fast schon postmoderne Sinn-Verständnis (vgl. Kapitel Gegenwartsphilosophie) vertrat auch Viktor Frankl: „Je umfassender ein Sinn ist, umso weniger fasslich ist er.“ (Frankl 2005, S. 64)

2.2.2.3 Phänomenologie

Edmund Husserl (1859 – 1938) machte sich zur Aufgabe, zu vorurteilsfreien Erkenntnissen zu gelangen, jedoch nicht wie Nietzsche durch introspektive Betrachtungen und Entlarvung tradierter Vorurteile, sondern durch Zuwendung „zu den Sachen selbst“, das heißt zu den Phänomenen, die sich ihm zeigen. Dazu greift er zunächst den Begriff der „Intentionalität“ auf, der von dem Psychologen und Philosophen Franz Brentano (1765 – 1844) in dessen Arbeit „Psychologie vom empirischen Standpunkte“ (1874) eingeführt wurde. Bei Husserl wird die ursprüngliche Bedeutung erweitert auf ein „Gerichtetsein aller psychischen Akte“. Untersuchungsgegenstände sind nicht allein die verschiedenen Phänomene einer Sache, sondern auch das Bewusstsein des Untersuchenden selbst. Husserls moderne Phänomenologie ist demnach wesentlich auch Bewusstseinsphilosophie.

Um phänomenologische Wesensschau und die darauf folgende Analyse des Wahrgenommenen im Sinne Husserls zu ermöglichen, ist die methodische Haltung der „Epoché“ notwendig.

2.2.2.4 Epoché

„Epoché“ ist ein philosophischer Begriff, der in der Antike (um 350 v.Chr.) erstmals bei den Skeptikern auftauchte. Das endbetonte „Epoché“ ist abgeleitet vom griechischen „epéchein“: (hin-, fest-, anhalten) und hat die ursprüngliche Bedeutung von Innehalten, Zurückhalten des Beifalls oder Urteils, Beifalls- oder Urteilsenthaltung. In diesem Sinne wird in der Existenzphilosophie der Begriff Epoché als Methode für phänomenologische Forschung und Reflexionen verwendet. Das Vorwissen soll eingeklammert werden, es soll nicht das Bewusstsein und den Erkenntnisprozess beeinflussen. Die Phänomene sollen sich dadurch aktuell, unverstellt und unverfälscht im Bewusstsein konstituieren.⁵² Über die Existenzphilosophie (Husserl, Heidegger, Jaspers, Scheler u.a.) hat Epoché Eingang gefunden in die existenzanalytische Psychotherapie. Durch das Zur-Seite-Stellen und Einklammern des Vorwissens soll der Blick frei werden für die behandelte Person. Je mehr in der Psychotherapie die phänomenologische Haltung der Epoché gelingt, desto mehr kann deren Wesen wahrgenommen werden.

Auf das Problem, dass unbewusste innere Bilder und Glaubenssätze den vorurteilsfreien Blick beeinträchtigen oder verschleiern können, wurde schon hingewiesen.

2.2.3 Existenzphilosophie

Die große Bedeutung der Existenzphilosophie bzw. des Existentialismus für die Existenzanalyse ist schon durch die Namensgebung ersichtlich. Wie im Kapitel über EA und LT angeführt, setzte sich Viktor Frankl intensiv mit dieser philosophischen Strömung auseinander. In seiner autobiographischen Schrift „Was nicht in meinen Büchern steht“ erwähnt er nicht ohne Stolz persönliche Begegnungen mit Karl Jaspers, Martin Heidegger, Ludwig Binswanger sowie Gabriel Marcel: Letzterer habe das Vorwort zu der französischen Ausgabe seines KZ-Buchs verfasst, welches Jaspers als eines der großen Bücher der Menschheit gewürdigt habe, und Heidegger widmete ihm einen Spruch, der für Frankl für die Verwandtschaft seiner mit dessen Ansichten steht: „Das Vergangene geht. Das Gewesene kommt“. (Frankl 2002, S. 91ff)

⁵² Vgl. Duden 7 1989, S. 159; Husserl 1950, S. 63ff; Precht/Burkard 1999, S. 141f

2.2.3.1 Karl Jaspers (1883 – 1969)

Im Leben von Karl Jaspers und Viktor Frankl lassen sich verschiedene Parallelen und Gemeinsamkeiten aufzeigen: Beide waren ausgebildete Mediziner und wandten sich durch existentielle Fragen, die in ihnen wach wurden, der Psychologie und dem Existentialismus zu. Darüber hinaus machten beide in der Zeit des Nationalsozialismus persönliche Grenzerfahrungen, Frankl als Jude im KZ und Jaspers als wissenschaftlich Geächteter, bedroht auch durch die Ehe mit einer jüdischen Frau. Kurz vor deren bevorstehender Deportation wurden beide durch die amerikanischen Befreier gerettet.

Schon der erste Weltkrieg, der durch die moderne technologische Kriegsführung in seinem Grauen menschlich nicht mehr fassbar erschien, stellte für Jaspers eine einschneidende Erfahrung dar. In einem autobiographischen Text schreibt er:

„Da geschah 1914 mit dem Weltkrieg der große Bruch unseres europäischen Daseins. Niemals konnte jenes paradiesische, in aller sublimen Geistigkeit doch naive Leben vor dem Krieg wiederkehren: Die Philosophie in ihrem Ernst wurde wichtiger denn je.“ (Jaspers 1983, S. 390)

Jaspers hatte seit 1916 den Lehrstuhl für Psychologie in Heidelberg inne, seine Psychologie, die er „Existenzerhellung“ benannte, charakterisierte er folgendermaßen:

„Diese Psychologie war nicht mehr nur empirische Feststellung von Tatbeständen und Regeln des Geschehens, sondern Entwurf von Möglichkeiten der Seele, die dem Menschen im Spiegel zeigen, was er sein, was ihm gelingen und wohin er geraten kann; solche Einsichten sind als Appell an die Freiheit gemeint, um im inneren Handeln zu wählen, was ich eigentlich will.“ (ebd.)

Jaspers beschreibt vier verschiedene Seinsweisen menschlicher Existenz, nämlich „Dasein, Bewusstsein überhaupt, Geist und Existenz“.⁵³

⁵³ Vgl. Thurnherr/Hügli 2007, S. 222

In der äußeren Welt unterscheidet Jaspers vier Wirklichkeitssphären, die der Philosoph Paul Lübcke wie folgt zusammenfasst:

„Erstens die anorganische Natur, von strengen Naturgesetzen bestimmt; zweitens das Leben als Organismus (alles Lebende); drittens die Seele als Erleben und schließlich der Geist als das denkende Bewusstsein, auf Gegenstände in der Welt gerichtet.“ (Hügli/Lübcke 2002, S. 146)

Diese Darstellung stimmt im Wesentlichen überein mit den von Husserl beschriebenen Seinsregionen, ebenso mit der Anthropologie Max Schelers, die das existenzanalytische Menschenbild stark prägte. Auch die existenzanalytischen Grundmotivationen nach Längle können direkt mit diesen Wirklichkeitssphären in Beziehung gesetzt werden.

Das „Sein-an-sich“ kann der Mensch nach Jaspers nicht begreifen: „Das Ganze dieses Seins [...] erkennen wir nicht.“ (Jaspers 1948, S. 5) Hier geht Jaspers ähnlich wie Kant von einer Objektivität der Dinge aus, der sich der Mensch nur annähern kann. Ebenso wenig kann laut Jaspers der Mensch seine eigene Existenz erfassen. Allein die Überzeugung, dass die Wahrnehmungen eines Menschen einen Wahrheitsgehalt haben, auch wenn dieser niemals völlig ausgelotet werden kann, sei Ansporn alles Philosophierens und Grundmotiv der menschlichen Existenz. Von dieser Grundannahme abzusehen würde zu Nihilismus und Verzweiflung führen.

Jaspers beschreibt drei Arten der Transzendenz, als deren Ursprung er „existentielle Antriebe“ sieht:

- Transzendenz der Weltorientierung: „Das Transzendieren [...] hebt die Welt aus den Angeln ihres in sich ruhenden objektiven Bestehens, beraubt mich dadurch meiner naiven Geborgenheit in ihr, aber gibt mir die unbestimmte Möglichkeit einer Freiheit vermöge dieses noch rein formalen Auf-der-Grenze-Stehens.“
- Transzendenz der Existenzerhellung: „Ich komme zu mir selbst nur mit dem anderen und durch die Welt, in der ich tätig bin. ‚Es kommt auf mich an!‘ “
- Transzendenz der Metaphysik: „Ich kann Gott suchen!“⁵⁴

⁵⁴ Vgl. Jaspers 1948, S. 38ff

Von diesen Darstellungen menschlicher Transzendenz lassen sich wesentliche Aspekte der Existenzanalyse ableiten:

Der Mensch "im Dasein" ist Existenz, das heißt Bewusstsein über die Unabgeschlossenheit und Transzendenz, über die Entscheidungsfreiheit an der Grenze vom Sein zum Werden, über das Selbstwerden durch personalen Dialog und Tätig-Sein sowie über das Gerichtet-Sein auf etwas Höheres (Gott, Erfüllung oder Sinn) hin.

„Die Erfüllung des Daseins ist ‚Weltsein‘. Mögliche Existenz ist in der Welt als dem Felde, auf dem sie erscheint.“ (Jaspers 1932, S. 3)

Jaspers' persönliche Lebenserfahrungen in Verbindung mit seinem religiösen (katholischen) Hintergrund führten m. E. zu seiner Erkenntnis, dass sich der Mensch gerade in Grenzsituationen, angesichts des Todes, des Leidens oder der Schuld, seiner wahren Existenz am stärksten bewusst wird:

„In der Grenzsituation zeigt sich entweder das Nichts, oder es wird fühlbar, was trotz und über allem verschwindenden Weltsein eigentlich ist. Selbst die Verzweiflung wird durch ihre Tatsächlichkeit, dass sie in der Welt möglich ist, ein Zeiger über die Welt hinaus.“ (Jaspers 1983, S. 43)

Grenzsituationen bilden laut Jaspers die Chance, das Leben zu prüfen und zu verändern, um ihm neuen Sinn zu verleihen. Insofern entsprechen sie den in der EA beschriebenen personalen oder existentiellen Krisen. Auch diese stellen grundsätzlich die Chance für eine sinnvolle Neuorientierung im Leben dar.

Sofern der Begriff „Grenzsituation“ nicht nur auf tragische Lebensereignisse reduziert wird, sondern jegliche Gefühle der Angst, des Ärgers, der Traurigkeit oder des Unmuts als Hinweis für bestehende Grenzen des gegenwärtigen Lebens gelten können, die es zu hinterfragen gilt, können Jaspers Darstellungen meiner Meinung nach ohne weiteres auf den personalen Dialog nach Längle übertragen werden: Wo Sinnzweifel spürbar werden, ist der Mensch zur Existenz, das heißt zum Dialog mit der Welt und mit sich selbst, aufgerufen.

Dieses Verständnis von menschlicher Existenz stimmt überein mit der Aussage des folgenden prägnanten Zitats von Jaspers:

„Grenzsituationen erfahren und Existieren ist dasselbe.“ (Jaspers 1932, S. 204)

2.2.3.2 Martin Heidegger (1889 – 1976)

Einer der bedeutendsten und einflussreichsten Vertreter der Existenz-Philosophie ist Martin Heidegger. Durch seine fragwürdige Rolle in der Zeit des Nationalsozialismus wird Heidegger bis heute als Person sehr kontrovers diskutiert, da er sich einer klaren und klärenden Stellungnahme enthielt. (Siehe Anm. Der Philosoph Poul Lübcke schreibt über Heideggers Einstellung zur Politik: „Politische Meinungen hielt er für eine Privatsache; die Philosophie aber hat nach seiner Auffassung politisch und moralisch neutral zu sein.“ (Hügli/Lübcke 2002, S. 158)

Gegenüber seinem einstigen philosophischen Lehrvater Edmund Husserl, der ihn in die phänomenologische Methode eingeführt hatte, verhielt er sich äußerst brüsk und entwürdigend, indem er ihn von der Freiburger Universität verstieß, nachdem er selbst den Lehrstuhl innehatte.

Die sicherlich berechnete Kritik an der Person Heideggers kann hier nicht weiter erörtert werden. Vielmehr sollen einige seiner zugegebenermaßen sehr fragmentarisch zusammengestellten philosophischen Gedanken angeführt werden, die auf die Existenzanalyse Viktor Frankls starken Einfluss ausgeübt haben.⁵⁵

Heidegger versuchte, die Existenz des Menschen zu verstehen und eine Grundlehre des Seins, eine „Fundamentalontologie“ im Sinne einer „existenzialen Analytik des Daseins“ zu entwerfen. (Heidegger 1967, S. 13) Vom existentiell empfundenen Dasein ausgehend, tritt Heidegger in einen Dialog mit der Welt und ergründet die Phänomene und Seinsweisen (Existentialien) menschlicher Existenz. Dadurch führt er die Phänomenologie von Husserls transzendentaler Methode zur Existentialphilosophie.

Als „Existenz“ bezeichnet Heidegger das „[...] Sein selbst, zu dem das Dasein sich so oder so verhalten kann und immer irgendwie verhält [...]“. (ebd. S. 12)

Dasein und Verstehen bilden für Heidegger eine Einheit. Der Mensch steht nicht außerhalb der Welt, sondern erfährt mittels seiner Stimmung oder Gestimmtheit sein „Da-Sein“, sein „In-der-Welt-Sein“, seine „In-die-Welt-Geworfenheit“. Dadurch empfindet er die „Überantwortung“ der Welt.⁵⁶ Die fundamentale Daseins-Erfahrung der „Befindlichkeit“ konstituieren das Welt- und

⁵⁵ Siehe auch Kap. EA und LT (2.1), wo verschiedentlich auf Heidegger Bezug genommen wurde.

⁵⁶ Vgl. Heidegger 1967, S. 134ff.

Selbstverständnis des Menschen. „Verstehen ist immer gestimmtes.“⁵⁷
Stimmiges Verstehen erschließt Bedeutsames und hat Entwurfcharakter.⁵⁸

„Das Dasein ist in seiner Vertrautheit mit der Bedeutsamkeit die ontische Bedingung der Möglichkeit der Entdeckbarkeit von Seiendem, das in der Seinsart der Bewandnis (Zuhandensein) in einer Welt begegnet und sich so in seinem An-sich bekunden kann.“(Heidegger 1967, S. 87)

Das Entdecken des bedeutsamen Seienden kann mit dem Finden der situativen Sinnmöglichkeit bei Frankl gleichgesetzt werden.

Die Welt ist eine „Bedeutungsganzheit“, wobei jedes Element nicht Bedeutung an sich, sondern „Bedeutung in Beziehung zu“ hat.⁵⁹ Der Sinn des Seins äußert sich in zeitlichen und situativen Sinnbezügen. Aus dem Welt- und Selbstverständnis heraus kann der Mensch Möglichkeiten erschließen, die über das Gegenwärtige hinausführen. Der Mensch ist nicht nur ein „in die Welt Geworfener“, er unterliegt nicht nur dem Gewordenen oder Überlieferten, er kann darüber hinaus sich selbst und die Welt auf die Zukunft hin „entwerfen“. Das Sein ist nicht nur gegeben, sondern „aufgegeben“.

„Der Entwurf ist die existenziale Seinsverfassung des Spielraums des faktischen Seinkönnens. Und als geworfenes ist das Dasein in die Seinsart des Entwerfens geworfen.“ (Heidegger 1967, S. 145)

Das Entwerfen der Zukunft innerhalb des faktischen Spielraums entspricht der existenzanalytischen Sicht der Transzendenz des Menschen, der im existentiellen Dialog, also Erkennen und Verwirklichen seiner Sinn-Möglichkeiten, über sich hinauswachsen und die Welt verändern kann.

Heidegger benennt folgende „Existenziale“ oder menschliche Seinsweisen: das „In-der-Welt-sein“, das „Verstehen“, der „Entwurf“, die „Entschlossenheit“, die „Geschichtlichkeit“, der „Sinn“, die „Rede“, die „Angst“ und die „Sorge“, das „Sein zum Tode“ und das „Man“.⁶⁰ Unter „Man“ versteht er beispielsweise die Geschäftigkeit und Angeregtheit oder den Genuss. Im „Man“ vergisst der Mensch sein Wesen und verliert sich an die Öffentlichkeit, was nach Heidegger dem Seinsmodus der „Uneigentlichkeit“ entspricht im Gegensatz zur „Eigentlichkeit“,

⁵⁷ Heidegger 1967, S. 142..

⁵⁸ Ebd. S. 145f.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Vgl. Thurnherr/Hügli 2007, S. 92.

in der der Mensch bewusst und entschlossen entsprechend seinem eigentlichen Wesen lebt. Heidegger trifft in dieser terminologischen Unterscheidung interessanterweise keine Wertung. „Eigentlichkeit“ und „Uneigentlichkeit“ entsprechen gleichgültigen Wahlmöglichkeiten. Der Mensch kann wählen, sein Wesen in seinem Sein zu gewinnen oder zu verlieren oder nur scheinbar zu gewinnen.⁶¹ Hier vertritt Heidegger eine pluralistische Sicht menschlicher Existenz, die später in der postmodernen Philosophie aufgegriffen wird.⁶²

In seinem Spätwerk formt Heidegger den beiden Begriffen „Existenz“ mit „Ekstase“ den Neologismus „Ek-sistenz“:

„Das Stehen in der Lichtung des Seins nenne ich Ek-sistenz des Menschen. Nur dem Menschen eignet diese Art zu sein. Die so verstandene Ek-sistenz ist nicht nur der Grund der Möglichkeit der Vernunft, ratio, sondern die Ek-sistenz ist das, worin das Wesen des Menschen die Herkunft seiner Bestimmung wahr.“ (Heidegger; zit. nach Thurnherr/Hügli 2007, S. 89)

„Der Mensch ist weder Herr noch Produzent, sondern ‚der Hirt des Seins‘ (Wegmarken (1978), S. 338), das zu hüten und zu behüten seine Humanität begründet.“ (ebd.)

Hier klingen religiöse Motive an: „*Lichtung*“, „Herkunft der Bestimmung“, „Hirt des Seins“, Platons Höhlengleichnis wird wachgerufen: Dasein im Lichte des Logos oder Sinns führt zu existentieller Ekstase oder Verzückung, zum erfüllten Leben.

⁶¹ Vgl. Heidegger 1967, S. 126ff.

⁶² Siehe Kapitel: Gegenwartsphilosophie.

2.2.3.3 Jean-Paul Sartre (1905 – 1980)

Während Heidegger in der Absicht, sich unangreifbar und unverletzbar zu machen, nicht nur politische, sondern auch philosophische Auseinandersetzungen weitgehend vermied (was freilich Kritik und Anfeindungen umso stärker provozierte), entwickelte sich seit den Dreißigerjahren des vergangenen Jahrhunderts im Nachbarland Frankreich eine philosophische Strömung, die sich bis heute durch eine Hinwendung zum konkreten Leben auszeichnet, nämlich die französische Existentialphilosophie.

Als einer der bedeutendsten Vertreter der französischen Existentialphilosophie gilt Jean-Paul Sartre. Dieser hatte sich nach umfassendem Philosophiestudium besonders mit den philosophischen Schriften von Hegel, Husserl und Heidegger auseinander gesetzt. Sein Hauptwerk „Das Sein und das Nichts“ (1943) verfasste er während des zweiten Weltkriegs, als er sich nach seiner Entlassung aus der deutschen Kriegsgefangenschaft der französischen Widerstandsbewegung (Résistance) angeschlossen hatte.⁶³

Gegenüber Kritikern, die ihm vorwarfen, er habe sich von dem „Nazi Heidegger“ inspirieren lassen, rechtfertigte er sich so entschieden wie differenziert. Er räumte ein, dass Heidegger keinen Charakter habe, das sei die Wahrheit. Daraus jedoch die Qualität seiner Werke abzuleiten, dagegen verwehrt er sich mit den Worten: „Wissen Sie denn nicht, dass die Menschen manchmal nicht auf der Höhe ihrer Werke sind?“ (Sartre 2007, S. 114)

Sartre unterscheidet strikt den Wert einer bestimmten Philosophie von dessen Urheberschaft. Selbst ein charakterloser Philosoph kann seiner Meinung nach Wertvolles denken, wenn sich dessen Gedanken als wertvolle Anregung für das eigene Denken erweisen:

„Wenn wir unser eigenes Denken durch das eines anderen Philosophen entdecken, wenn wir bei diesem Techniken und Methoden suchen, die uns zu neuen Problemen Zugang verschaffen können, heißt das dann, dass wir alle seine Theorien teilen?“ (Sartre 2007, S. 114)

⁶³ Vgl. Stevenson/ Habermann 2008, S. 206

Sartre suchte und fand durch die Philosophie Husserls und Heideggers seinen eigenen Erkenntnisweg, ohne an Souveränität und Authentizität einzubüßen. Dies zeigt sich schon allein darin, dass er im Gegensatz zu Heidegger das konkrete Leben unter Menschen nicht scheute. Während Heidegger die Ruhe und Abgeschiedenheit seiner Hütte in Todtnauberg (Schwarzwald) zum Philosophieren vorzog, suchte Sartre geradezu gierig das konkrete Leben und fand dieses in der Pariser Metropole, wo er öffentliche Cafés einer privaten Studierstube vorzog. Dabei beschränkte er sich nicht auf das phänomenologische Erforschen menschlicher Existenz, er wollte auch gesellschaftliche Veränderungen bewirken, wenn er Veränderungswürdiges erkannte. Scharfsinnige Gesellschaftskritik und glühendes politisches Engagement bestimmten seine mittlere Lebensphase. Der Kommunismus erschien ihm zunächst als geeignetes und viel versprechendes politisches Instrument, um die unterprivilegierten Menschen aus ihrer Unterdrückung zu befreien. Nach der Niederschlagung des Ungarnaufstands (1956) und später des Prager Frühlings (1968) distanzierte er sich jedoch von dieser politischen Bewegung.⁶⁴ Dies stellte für ihn nicht nur hinsichtlich des Scheiterns der politischen Strömung, für die er sich an vorderster Front engagiert hatte, sondern auch hinsichtlich seiner Philosophie selbst eine bittere Enttäuschung dar. Diese hatte nämlich in ihrem Anspruch, sich von einer subjektiv-individuellen auf eine objektiv-politische Dimension auszuweiten, offensichtlich versagt. Sollte Heidegger, der sich – manche Kritiker würden sagen – aalglatt durch die bewegte Geschichte gewunden hatte, sich politischen Festlegungen weitgehend entzog und statt gesellschaftlichem Engagement sich auf den Ausbau und die Differenzierung seines „privaten“ philosophischen Gedankengebäudes beschränkte, am Ende doch recht behalten?

Ohne diese grundsätzliche Frage umfassend beantworten zu können, möchte ich vom Gesichtspunkt der EA anmerken, dass Sartre in dem Bestreben, durch seine Philosophie in Verbindung mit seinem politischen Engagement eine Befreiung der Unterdrückten zu bewirken, den wirklichen Dialog mit den Menschen aus den Augen verlor. Die Politik kann zwar gesellschaftliche Rahmenbedingungen schaffen, existentielle Kategorien wie Freiheit und Gerechtigkeit oder Wertschätzung und Menschlichkeit können jedoch nicht von außen bestimmt oder bewirkt werden. In äußerster Konsequenz führen solche kollektiven

⁶⁴ Vgl. Ruffing 2005, 51ff.

Zwangsbeglückungen und Heilsversprechungen zur Entmündigung des einzelnen Menschen, eben zum Gegenteil von dem, was Sartre so brennend am Herzen lag: die individuelle menschliche Freiheit.

Freiheit betrachtete Sartre nicht nur als Möglichkeit oder Eigenschaft des Menschen, sondern als menschliches Sein an sich, als Bestimmung des Menschen.

„Die menschliche Freiheit geht dem Wesen des Menschen voraus und macht dieses möglich, das Wesen des menschlichen Seins steht in diesem aus.“ (Sartre 1993, S. 84) Der Mensch ist „zur Freiheit verurteilt, [...] in die Freiheit geworfen oder, wie Heidegger sagt, ihr ‚überantwortet‘“. (Sartre 1993, S. 838)

Während die Existenz beispielsweise eines Steins laut Sartre als „An-sich-sein“ gegeben ist, gestaltet sich der Mensch im Sinne eines „Für-sich-seins“ sein Wesen selbst.⁶⁵ „Er ist frei, weil er immer wählen kann, ob er sein Los in Resignation hinnimmt oder sich dagegen auflehnt.“ (Sartre 2007, S. 119)

Der Mensch muss nach Sartres Überzeugung immer wählen, will er in seinem Sinne Mensch, also „Für-sich“ sein; und er folgert daraus die Konsequenz seines radikalen Freiheitsbegriffs: „Der Mensch ist nichts anderes als das, wozu er sich macht.“ (Sartre 2007, S. 150)

Mit Hinweis auf Karl Marx bringt Sartre die Freiheit, Selbst-Verantwortung und Transzendenz des Menschen durch folgendes Wortspiel auf den Punkt: „Schaffen und schaffend sich schaffen und nichts anderes sein als das, zu dem man sich geschaffen hat.“ (Sartre 2007, S.116)

Mit seinen radikalen Freiheitsvorstellungen eckte Sartre bei vielen Zeitgenossen - auch in den eigenen Reihen - an. Kritiker warfen ihm vor, politische oder soziale Umstände unberücksichtigt zu lassen und dadurch die Alleinverantwortung auf die betroffenen Unterdrückten und Leidtragenden zu schieben. Erst in den Sechzigerjahren entwarf er eine zweite Ethik, in der er versuchte, „verpflichtete“ Gruppen, die sich dem gesellschaftlichen und politischen Wandel verschrieben haben, in die Verantwortung zu nehmen.⁶⁶

⁶⁵ Vgl. Sartre 1993, S. 119.

⁶⁶ Vgl. Stevenson/ Habermann 2008, S. 222.

In diesem Zusammenhang entwarf er auch einen neuen Freiheitsbegriff, der die gesellschaftlichen Bedingtheiten und Prägungen mit einschloss. In einem Interview vom November 1969 betrachtet er sich rückblickend in der Nachkriegszeit als jemand,

„... der ausschließlich durch seine gesellschaftliche Existenz bedingt ist, aber immer noch genügend gesellschaftlichen Entscheidungsmöglichkeiten hat, um dieses Bedingtsein auf sich zu nehmen und dafür verantwortlich sein zu können. [...] Ich bin davon überzeugt, dass der Mensch immer etwas aus dem machen kann, was man aus ihm macht. Heute würde ich den Begriff Freiheit folgendermaßen definieren: Freiheit ist jene kleine Bewegung, die aus einem völlig gesellschaftlich bedingten Wesen einen Menschen macht, der nicht in allem das darstellt, was von seinem Bedingtsein herrührt. (Sartre 1977, S. 145)

Gegen Vorwürfe, der Existentialismus würde zu einem egoistischen, antisozialen oder amoralischen Lebensstil verführen, räumt Sartre den Beziehungsaspekt des Bewusstwerdens und Erkennens ein:

„Durch das ‚ich denke‘ erreichen wir, im Gegensatz zur Philosophie Descartes‘, im Gegensatz zur Philosophie Kants, uns selbst im Angesicht des anderen, und der andere ist für uns ebenso gewiss wie wir selbst. ... Um zu irgendeiner Wahrheit über mich zu gelangen, muss ich durch den anderen gehen.“ (Sartre 2007, S. 166f)

Ist nun die individuelle Freiheit des Menschen doch vom anderen oder von der moralischen Verpflichtung ihm gegenüber abhängig? Sartre versucht, das Dilemma zwischen der eigenen Freiheit und der Freiheit des anderen wie folgt zu lösen:

„Gewiss hängt die Freiheit als Definition des Menschen nicht von anderswem ab, aber sobald ein Engagement vorliegt, bin ich gezwungen, gleichzeitig mit meiner Freiheit die der anderen zu wollen, ich kann meine Freiheit nur zum Ziel machen, indem ich auch die der anderen zum Ziel mache. Wenn ich also auf der Ebene der totalen Authentizität erkannt habe, dass der Mensch ein Wesen ist, bei dem die Existenz der Essenz

vorausgeht, dass er ein freies Wesen ist, das unter den verschiedensten Umständen nur seine Freiheit wollen kann, habe ich gleichzeitig erkannt, dass ich nur die Freiheit der anderen wollen kann.“ (Sartre 2007, S. 172)

Sartre konstatiert hiermit m. E. einen „moralische Zwang“, der für den Menschen in seiner Wahlfreiheit und Verantwortlichkeit sich selbst und anderen gegenüber eine schwere Bürde, wenn nicht gar eine mögliche Überforderung darstellt, was unweigerlich Angst auslöst. Diese Angst erklärt Sartre dadurch, dass sich der Mensch in seiner Existenz immer mit einem „Nichts“ konfrontiert sieht: „Der Mensch, wie ihn der Existentialist versteht, ist nicht definierbar, weil er nichts ist.“ (Sartre 2007, S. 149)

Diese nihilistisch anmutende Aussage ist so zu verstehen: Der Mensch ist, was er nicht ist, und er ist nicht, was er ist.⁶⁷ Ein erstes Erleben des „Nichts“ ergibt sich laut Sartre aus der existentiellen Tatsache, dass das Gegenwärtige das Wesen des Menschen nicht umfasst – sonst wäre sein Sein ein abgeschlossenes „An-sich-sein“ –, eine andere „Nichts“-Erfahrung ergibt sich daraus, dass das Künftige noch nicht da ist, also erst noch zu wählen und zu verwirklichen ist. Daraus folgt als weiteres „Nichts“, dass sich der moralische Gehalt einer Wahl erst erweisen muss. Meinem Verständnis nach lassen sich bei Sartre demnach drei Arten des „Nichts“⁶⁸ unterscheiden:

- ⇒ Existentielles Nichts“ hinsichtlich der Gegebenheiten, Mangelerfahrung: Wesenhaftigkeit ist nur durch Transzendenz zu erreichen.
- ⇒ „Transzendentes Nichts“ hinsichtlich der Zukunft: Qual der subjektiven Wahl im Vertrauen auf die eigene Intuition (entspricht dem „Gewissensbegriff der EA) lässt moralische Rechtfertigung offen.
- ⇒ „Inter-Subjektives Nichts“ hinsichtlich der Moral, die sich erst in der Beziehung zu anderen Menschen bewahrheiten kann; Irrtümer, die entsprechend Sartres Begriffswahl zu „*Unaufrichtigkeit*“ führen, sind nicht ausgeschlossen.

Abb. 14: Das dreifache "Nichts" nach Sartre (F.S.)

⁶⁷ Vgl. Thurnherr/Hügli (Hg.) 2007, S. 97.

⁶⁸ Vgl. Sartre 2007, S. 171.

Die existentiellen Erfahrungen des „Nichts“ bewirken nach Sartre beim Menschen das Gefühl der Sorge und der Angst. Ähnlich wie Heidegger oder Binswanger fasst er diese Angst als latente Grundangst auf und schreibt ihr einen lebensfördernden Charakter zu:

„Die Angst ist keineswegs ein Hindernis für das Handeln, sondern vielmehr dessen Voraussetzung, und sie ist eins mit dem Sinn jener erdrückenden Verantwortlichkeit aller gegenüber allen, die unsere Pein und unsere Größe ausmacht.“ (Sartre 2007, S.117)

Diese Angst stellt nach Sartre die ursprüngliche Motivation dar, die den Menschen dazu bewegt, persönliche Werte in sich selbst zu begründen und entsprechend seine Wahl zu treffen. Hier schließt er an die radikale Wertekritik Nietzsches an, erweitert sie jedoch um sein öffentliches Engagement mit dem Ziel, im Dialog mit den Menschen an deren absolute Freiheit und Eigenverantwortlichkeit zu appellieren. Der Mensch muss laut Sartre sich und seinen Sinn selbst „erfinden“:⁶⁹

„Das Leben hat ‚a priori‘ keinen Sinn. Bevor Sie leben, ist das Leben nichts, es ist an ihnen, ihm einen Sinn zu geben, und der Wert ist nichts anderes als dieser Sinn, den Sie wählen.“ (Sartre 2007, S. 174)

Sartres Existentialismus korreliert stark mit den existenzanalytischen Vorstellungen von Freiheit, Selbst-Verantwortlichkeit, Weltoffenheit und Transzendenz.⁷⁰ Seine phänomenologischen Untersuchungen bspw. über den Blick des Anderen, die hier nicht erörtert werden können, liefern wertvolle Anregungen zum Verständnis des existentiellen Dialogs. Kritisch möchte ich anmerken, dass Sartres moralische Darstellungen zu einer tatsächlichen Selbstüberforderung, in seinen Worten auch zu einer Unaufrichtigkeit führen können, durch welche die von ihm existentiell begründete, lebensfördernde Angst in eine lebenshemmende oder krankmachende Angst kippen könnte.

Dessen ungeachtet erscheint mir Sartres umfassendes humanistisches Engagement, das sich weit über sein philosophisches Schaffen hinaus auch auf gesellschaftspolitische und kulturelle Bereiche erstreckte, bis zum heutigen Tag von großer Bedeutung zu sein. Sein humanistisches Menschenbild kann

⁶⁹ Vgl. Sartre 2007, S. 158.

⁷⁰ Vgl. Kap. 2.1 EA und LT.

gleichsam als Leitbild seines Schaffens und seiner Veränderungsbereitschaft verstanden werden:

„Der Mensch ist ständig außerhalb seiner selbst; indem er sich entwirft und verliert außerhalb seiner selbst, bringt er den Menschen zur Existenz, und andererseits kann er existieren, indem er transzendente Ziele verfolgt; indem der Mensch diese Überschreitung ist und er die Objekte nur im Verhältnis zu dieser Überschreitung erfasst, befindet er sich im Herzen, im Mittelpunkt dieser Überschreitungen. Es gibt kein anderes Universum als ein menschliches, das Universum der menschlichen Subjektivität.“ (Sartre 2007, S. 175)

2.2.4 Postmoderne

Da sich Philosophie meinem Verständnis nach immer schon mit dem aktuellen Zeitgeschehen kritisch auseinandergesetzt hat und dadurch dem herrschenden Zeitgeist entweder Ausdruck und Legitimation oder aber Widerspruch und Anstoß zu Veränderungen bot, möchte ich dem folgenden Kapitel über die Gegenwartsphilosophie und deren bedeutendste Strömung, die „Postmoderne“, besondere Bedeutung für die Existenzanalyse zuschreiben.

Die Philosophie der Postmoderne nahm ihren Ausgang in Frankreich als Reaktion auf die traditionellen Denk- und Erklärungsmuster, die der gesellschaftspolitischen und kulturellen Realität, die sich nach dem zweiten Weltkrieg entwickelt hatte, nicht mehr gerecht werden konnten. Entsprechend wandten sich Philosophen der Postmoderne wie Lyotard und Derrida gegen den vorherrschenden Monismus und Logozentrismus und gegen die Eindeutigkeit eines idealisierenden Verstandes- und Vernunftdenkens.⁷¹

Der Begriff „Postmoderne“ wurde zwar schon Ende des 19. Jahrhunderts geprägt, bedeutet aber in neuerer Zeit eine Reaktion auf die „Moderne“, die durch das „Ende der großen Erzählungen“ (Lyotard 1986) ihre Legitimation verloren hatte, da sich der bis dahin gültige Konsens von Werten und Überzeugungen der Aufklärung, des Idealismus und des Historismus gegenüber Erneuerungstendenzen in Bereichen der Kunst, Literatur, Kulturgeschichte, Theologie und Philosophie sperrte und damit disqualifizierte.

Wolfgang Iser beschreibt in seinem Werk „Unsere postmoderne Moderne“⁷² die Pluralität als den Schlüsselbegriff der Postmoderne. Von diesem zentralen Begriff lassen sich weitere Aspekte der Postmoderne ableiten: „Ende der Meta-Erzählungen, Dispersion des Subjekts, Dezentrierung des Sinns, Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, Unsynthetisierbarkeit der vielfältigen Lebensformen und Rationalitätsmuster“.⁷³ Iser spricht von einer „radikalen Pluralität“⁷⁴, die an die Substanz, an die Wurzeln geht. Die Postmoderne will den Unterschiedlichkeiten auf den Grund gehen. Gleichzeitig wendet sich die Postmoderne laut Iser gegen einen „Pluralismus der Oberflächen-Buntheit“.

⁷¹ Vgl. Gloy 2006, S. 156ff.

⁷² Iser 2008; Ersterscheinung: 1987.

⁷³ Vgl. ebd., Vorwort S. XVII.

⁷⁴ Vgl. ebd. S. 4.

Dieser führt seiner Meinung nach „... in seiner Potenzierung gerade zum Gegenteil von Pluralismus: zur Uniformierung, in den diversen Formen der Gleichgültigkeit, Indifferenz und Beliebigkeit.“ (Welsch 2008, Vorwort S. XVII)

Die Postmoderne Philosophie steht in Zusammenhang mit der 68er-Bewegung des vergangenen Jahrhunderts. Sie leitete einen epochalen, ja revolutionären Wandel in vielen kulturellen und gesellschaftspolitischen Bereichen ein, dem sich allerdings konservative Kräfte entgegenstellten, die weiterhin an tradierten Einstellungen und Normen festhielten – auch diese Gleichzeitigkeit und, was die Bewertung anbelangt, Gleichgültigkeit von Tradition und Utopie und die dadurch entstehende Differenz ist bezeichnend für die Postmoderne.

Die Pluralität der Postmoderne sei, so Welsch, nicht mehr nur abstrakte Spekulation, sondern bestimmende Lebenswirklichkeit geworden.⁷⁵ Das bunte Lebensbild, wie es sich heutzutage nicht nur in Großstädten bietet, wäre vor wenigen Jahrzehnten kaum denkbar gewesen. Es ist Abbild der Pluralität vielseitiger Lebensentwürfe, Denk- und Handlungsformen. (Auf die vielseitigen Probleme, die im Zuge dieser Bewegung zusätzlich entstanden sind, kann hier nicht näher eingegangen werden.) Es gibt nicht nur die eine Wahrheit, die wahre Schönheit oder die wirkliche Moral, sondern Vielseitigkeit, Gleich-Gültigkeit und Mehrdeutigkeit, in der Gesellschaft wie im einzelnen Menschen. Welsch schreibt der Postmoderne die Grunderfahrung „... des unüberschreitbaren Rechts hochgradig differenter Wissensformen, Lebensentwürfe, Handlungsmuster.“ (Welsch 2008, S. 5) Die jeweilige Perspektive ist entscheidend, keine ist allgemein bedeutsamer als die andere. „Licht, so erfährt man dabei, ist immer Eigenlicht.“ (ebd.)

Die Bezeichnung „Bobo“⁷⁶ entstand als Neologismus Ende der 1990er Jahre innerhalb der amerikanischen Oberschicht und bezeichnet Menschen, die sich phasenweise als Bourgeois, phasenweise als Bohemiens ausgeben und die zu diesen unterschiedlichen Lebensstilen ganz selbstverständlich stehen. Angela Hohmann beschreibt Bobos als „[...] ‚Genies der Lebensläufe‘, ‚Kapitalisten der Gegenkultur‘ – ein wandelnder Widerspruch.“ (Angela Hohmann in: taz.de vom 30.06.2001) Das Leben als Bobo scheint „in“ zu sein.

⁷⁵ Vgl. Welsch 2008, S. 5.

⁷⁶ Bobo: Der Begriff wurde geprägt durch den Journalisten David Brooks und dessen Buch: *Bobos in Paradise*; Quelle: „Die Presse“ vom 12.09.2008.

2.2.4.1 Jean-François Lyotard (1924-1998)

Gegenüber dieser Tendenz zur Pluralisierung und Zerstreuung scheint zunächst die Systemtheorie mit ihrer Perspektive auf das Verbindende von Organismen einen Gegenpol darzustellen, doch greift Jean-François Lyotard in seinem Schlüsseltext „Das postmoderne Wissen“⁷⁷ systemische Gesichtspunkte auf, um das moderne Selbst zu charakterisieren:

„Das ‚Selbst‘ ist wenig, aber es ist nicht isoliert, es ist in einem Gefüge von Relationen gefangen, das noch nie so komplex und beweglich war. Jung oder alt, Mann oder Frau, reich oder arm, ist es immer auf ‚Knoten‘ des Kommunikations- kreislaufes gesetzt, seien sie auch noch so unbedeutend. Es wäre besser gesagt, auf Posten gesetzt, die von Nachrichten verschiedener Natur passiert werden. Und sogar das benachteiligtste Selbst ist niemals machtlos gegenüber diesen Nachrichten, die es durchqueren, indem sie ihm entweder die Stelle des Senders oder des Empfängers oder des Referenten zuordnen.“

(Lyotard 1986, S. 55)

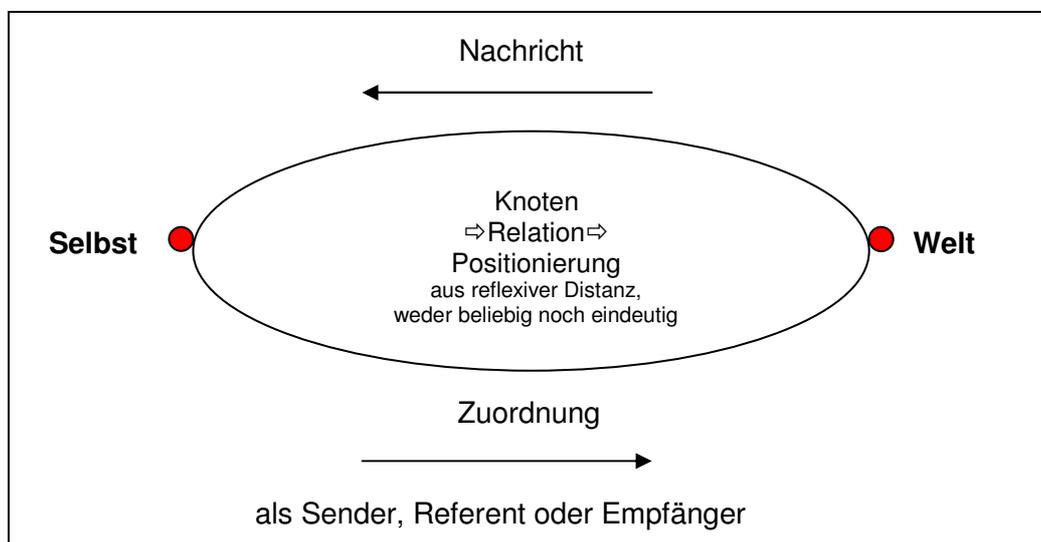


Abb. 15: Kommunikationskreislauf nach Lyotard (F.S.)

Der Mensch ist ein Beziehungswesen, Existenz ohne Beziehung nicht denkbar. Während die Systemtheorie die Relationen, also das Dazwischen und die durch Beziehungen konstituierten Systeme untersucht, legt Lyotard sein Augenmerk auf den jeweiligen „Knoten“ des Beziehungsgeflechts, zu dem sich eine Person

⁷⁷ Lyotard 1986.

in einer bestimmten Situation in Relation befindet. In reflexiver Distanz zu einem bestimmten Knoten, der ins Bewusstsein tritt, sowie zu sich selbst ist der Mensch gefordert, diese Situation zu bewerten, sich selbst zu positionieren und sein Leben entsprechend seines situativen Werturteils auszurichten. Das Ergebnis ist weder eindeutig noch beliebig, sondern immer wieder offen und neu zu bestimmen. Dadurch werden objektive Relationen zu subjektiven Beziehungen, die nie im Gewordenen abgeschlossen und definierbar sind.

Der Kommunikationskreislauf, den Lyotard beschreibt, entspricht grundsätzlich dem existentiellen Dialog der Existenzanalyse: Die Welt hat durch die gegebenen Relationen Aufgabencharakter, die selbst-bewusste Person auf ihrem jeweiligen Posten nimmt Kommunikation auf, lässt sich ansprechen, nimmt Nachrichten wahr und positioniert sich entsprechend (Stellungnahme), um adäquat bzw. (selbst-)verantwortlich antworten zu können. Ist es nun aber tatsächlich die betreffende Nachricht, die dem Selbst die Stelle des Senders, Empfängers oder des Referenten zuordnet, oder liegt diese Zuordnung in der Entscheidungsfreiheit des Selbst, wie es Frankl und Längle befürworten würden?

Lyotards Auslegung mutet wie ein postmoderner Idealismus an: Die Ordnung liegt in der Welt bzw. in der Nachricht, die diese sendet. Diese Paradoxie – denn schließlich wendet sich die Postmoderne gegen jede Form der Idealisierung und Absolutisierung – löst sich angesichts der Tatsache auf, dass die Auslegung der Nachricht ausschließlich im Entscheidungsfreiraum des Empfängers von diesem getroffen werden kann. Zudem nehmen die Zuordnungsvarianten, die Lyotard anbietet, den Druck von jeglichem Aktivsein- und Verantwortungstragen-Müssen, der zumindest unterschwellig in Frankls und Längles existenzanalytischem Konzept oft mitschwingt, wie ein aktueller Text von Längle über den Existenzvollzug zeigt:

„Sich dem zu widmen, was in der Situation aktuell als das Wichtigste, Vordringlichste, Wertvollste, Schönste in Bezug auf einem größeren Rahmen erscheint, ist Existieren, ist das Treffen einer Wahl, ist ein Verantworten, ist sinnvolle Gestaltung – ist Leben mit innerer Zustimmung zu dem, was man tut. Dabei geschieht es, dass wir zwischendurch auch an Dingen hängen bleiben, die im größeren Rahmen [...] weniger wichtig sind. Dann ‚vertun‘ wir ein paar Stunden, einen halben Tag. Dies war zwar auch ‚Existenz‘, aber nicht eigentlich von uns gestaltete, mehr im passiven Modus belassenes Treiben, das im Lebenskontext als ‚verlorene

Zeit empfunden werden kann. Es entsteht Unzufriedenheit, manchmal auch Ärger und Spannung, was im Existenzvollzug leicht möglich ist.“ (Längle u.a. 2008. S. 24f)

Kurz gesagt bedeutet das: „an Dingen hängen bleiben, die in größerem Rahmen ... weniger wichtig sind, ...“ erzeugt schlechtes Gewissen. Es liegt die Vermutung nahe, dass durch diese Art des Gewissens die Befolgung unbewusster Botschaften des Über-Ichs und der internalisierten „großen Erzählungen“ angemahnt wird.

Solche vorgegebenen Sinn-Normen zu prüfen, ermöglicht eine Bereinigung des Gewissens von Altlasten, die unhinterfragt das Leben einschränken und hemmen und schlimmstenfalls zu Persönlichkeitskrisen und Erkrankungen beitragen. Eine solche „Gewissens-Katharsis“, wie ich diese Bereinigung nennen möchte, war schon für Nietzsche ein großes Anliegen gewesen, der das Gewissen ausschließlich durch gesellschaftliche Einflüsse geprägt sah.⁷⁸

Besteht nun aber andererseits die Gefahr, dass ohne die Restriktionen der „großen Erzählungen“, ohne die eingprägten Moralvorstellungen und Normen die Menschen destruktiv und antisozial werden? Lyotard gibt darauf eine Antwort, die wieder auf die Bedeutung des personalen Dialogs in der Existenzanalyse verweist:

„Die Sehnsucht nach der großen Erzählung ist für den Großteil der Menschen selbst verloren. Daraus folgt keineswegs, dass sie der Barbarei ausgeliefert wären. Was sie daran hindert, ist ihr Wissen, dass die Legitimierung von nirgendwo anders herkommen kann als von ihrer sprachlichen Praxis und ihrer kommunikationellen Interaktion.“ (Lyotard 1986, S. 122)

Lyotard baut seine Hoffnung also auf das Verantwortungsbewusstsein des freien Menschen. Es bleibt die Frage, ob sich auch ein „Großteil der Menschheit“ ihres

⁷⁸ Nietzsche charakterisiert die Prägung des Gewissens folgendermaßen: „Der Inhalt unseres Gewissens ist Alles, was in den Jahren der Kindheit von uns ohne Grund regelmäßig ‚gefordert‘ wurde, durch Personen, die wir verehrten oder fürchteten. Vom Gewissen aus wird also jenes Gefühl des Müssens erregt (Dieses muss ich thun, dieses lassen!), welches nicht fragt: ‚warum‘ muss ich? ... Der Glaube an Autoritäten ist die Quelle des Gewissens: es ist also nicht die Stimme Gottes in der Brust des Menschen, sondern die Stimme einiger Menschen im Menschen“ (Nietzsche 1980 II, S. 576).

Rechts auf freie Selbstbestimmung und Eigenverantwortung sowie ihrer entsprechenden Rolle in der „kommunikationellen Interaktion“ (EA: „personalen Dialog“) bewusst ist, oder ob sich in dem durch mangelndes Selbst-Bewusstsein entstandenen „existentiellen Vakuum“⁷⁹ andere fremdbestimmte Werte und Normen einschleichen.⁸⁰

2.2.4.2 Jacques Derrida (1930-2004)

Macht es nach der postmodernen Befreiung von überkommenen Idealen und Vorschriften, nach der Ablehnung eines generalisierenden Vernunft- und Identitätsdenkens überhaupt noch Sinn, von Sinn zu sprechen? Bei der Klärung dieser Frage bin ich bei Jacques Derrida fündig geworden. Dieser unterscheidet zwischen Sinn, Nicht-Sinn und Abwesenheit von Sinn, was mit Sinnlosigkeit gleichgesetzt werden kann. In einem Interview zum Thema „Phonographie“ mit dem Medientheoretiker Bernard Stiegler spricht er beispielsweise einer Maschine keinen Sinn zu, was für ihn weder positiv noch negativ ist. Dieser „Nicht-Sinn“ kann jedoch für einen Menschen Sinn entfalten, vermitteln oder hervorbringen, er kann aber auch verschlossen oder abwesend bleiben. Dazu Derrida wörtlich:

„Eben diese Abwesenheit von Sinn kann übrigens Verzweiflung wecken, zu Entmenschlichung, Ausbeutung, Nihilismus führen.“ (Derrida 2006, S. 126)

Auch wenn sich dieses Zitat auf die möglichen Auswirkungen des neutralen Nicht-Sinns von Maschinen auf Menschen bezieht, bestätigt sich darin meiner Meinung nach die Berechtigung und sogar die Notwendigkeit, sich mit dem Thema Sinn und Sinnlosigkeit zu beschäftigen.

Derrida weiter: „... was Sinn konstituiert, ist selbst sinnlos.“ (Derrida 2006, S. 126) Sinn liegt nicht in der Sache verborgen, sondern entsteht im Dazwischen, das sich auftut in der räumlichen Ausbreitung des „Diskreten“, Unterscheidbaren. Die Differenz, die Verschiedenheit, ist Ursprung ohne Sinn, jedoch Sinnermöglichend. Sinn entsteht im Aneignungsprozess, der jedoch nie erschöpfend vollendet werden darf. Derrida prägt diesbezüglich den Begriff „Entaneignung“:

„Und was ich ‚Entaneignung‘ nenne, ist diese doppelte Bewegung, in dem ich mich dem Sinn zuwende und ihn mir anzueignen versuche, gleichzeitig aber weiß und auch begehre (ob ich das anerkenne oder

⁷⁹ Frankl bezeichnete mit diesem Begriff das Gefühl von Sinnlosigkeit und innerer Leere.

⁸⁰ Vgl. ebd.; Frankl 1995, S. 31ff; siehe auch Kap.: 2.1.3.6 Kopernikanische Wende des Dialogs.

nicht), dass er mir fremd, transzendent, anders bleibt, dass er dort bleibt, wo es Andersheit gibt. Könnte ich mir den Sinn vollständig wiederaneignen, erschöpfend und ohne Rest, so gäbe es keinen Sinn. [...] Die Bedingung von Sinn ist die Spannung dieses Gesetzes, das doppelte Gesetz [...] des allgemeinsten Gesetzes, von dem aus man sich dem Sinn, der Existenz, der Intentionalität und dem Begehren nähern kann.“ (Derrida 2006, S. 128f)

Die Existenz eines Menschen wird in der Postmoderne nicht mehr auf eine Lebenslinie mit eruierbarem Anfang und bestimmbarem Ziel reduziert. Der Mensch konstruiert und gestaltet sich das Bild seines Lebens selbst: bunt und vielfältig, kontrastreich und auch widersprüchlich, einmal weniger, einmal mehr farbintensiv, immer beweglich und wandelbar.⁸¹

2.2.4.3 Verschieden-Sein

Wo aber bleibt die Person, wenn sie sich einmal so, einmal so zeigt? Ist ein solcher Mensch krank, verrückt oder schizophran? Nicht unbedingt. Als krank wäre in diesem Zusammenhang ein Mensch nur dann zu bezeichnen, wenn er nicht fähig ist, sich für die eine oder die andere Rolle zu entscheiden, wenn das Ausleben von Bedürfnissen oder Trieben durch mangelnde Selbst-Kontrolle der Person selbst oder anderen Schaden zufügt oder wenn die Person unter ihren Ambivalenzen leidet und in ihrer Not hilfsbedürftig ist.

Menschen waren immer schon uneindeutig, das heißt zugleich stark und schwach, sozial und egoistisch, weise und dumm, frei und unfrei, mäßig und unmäßig, selbstbeherrscht und lustbetont. Solche Wechselhaftigkeiten und Ambivalenzen sowie die potentielle Gleichzeitigkeit polarer Wesensmerkmale sind grundsätzlich kein Ausdruck von Unvermögen oder gar von Störungen, was im späteren Kapitel über die Gegenwärtigkeit historischer Seinsweisen⁸² belegt werden soll.

Die „großen Erzählungen“ haben jedoch Glaubenssätze vermittelt, die, frei nach Darwin, sich als die fittesten bewähren und vermeintlich der Höherentwicklung dienen sollten. Meinem Eindruck nach haben sich neben dem offiziellen Mainstream gesellschaftlicher Normen die Menschen längst Lebensnischen geschaffen, in denen widersprüchliche Bedürfnisse ausgelebt

⁸¹ Diese Auffassung haben Vertreter des radikalen Konstruktivismus besonders hervor.

⁸² Siehe Kap. 2.3.5.

werden können: Im Urlaub oder in der Sauna wird „Faulheit“ offiziell toleriert, in Sportkampfstätten darf der Aggressionsstau ausagiert oder ausgebrüllt werden, und zum Ausleben sexueller Gelüste laden Freudentempel und ein ausufernder medialer Markt einschlägiger Angebote ein, die im brav-bürgerlichen Alltag gesetzten Normen zu übergehen. Das öffentlich gebotene Bedürfnisfasten der Oberwelt darf stillschweigend in Milieus zwielichtiger Halb- und Unterwelten gebrochen werden. Öffentliche Ärgernisse, die einst moralisch gefestigte Gemüter erregten, scheinen mehr und mehr auszusterben. Moralisch verurteilt werden bestenfalls Sündenböcke zum Zweck der Legitimation eigener, im Verborgenen gehaltener persönlicher Schattenseiten.

Ambivalenzen, Widersprüche und Differenzen sind da, mehr denn je, in der Gesellschaft wie in ein und derselben Person. Die Unterdrückung, Verdrängung oder Abspaltung vermeintlich nicht erlaubter Gefühle und Bedürfnisse schränkt die geistig-seelische Bewegungsfreiheit und entsprechend die Möglichkeiten des persönlichen Lebensvollzugs ein. Dies führt auf die Dauer zu einer Selbst-Entfremdung und zu Persönlichkeitskrisen, kann im weiteren Verlauf Krankheiten verursachen und stellt darüber hinaus auch eine Gefahr für die Mitmenschen dar. Die jüngst aufgedeckten massenhaften Vorfälle sexueller Übergriffe von amerikanischen Priestern gegenüber ihren unmündigen Schützlingen soll hier nur als eines von vielen Beispielen angeführt werden.

Als Ziel des Existenzvollzugs kann nicht gelten, eine eindeutige Identität der Persönlichkeit zu entwickeln. Schon die in der Psychologie verwendete Bezeichnungen „Persönlichkeitsanteile“ oder „Ego-States“⁸³ deutet darauf hin, dass Persönlichkeit, nämlich die Art und Weise, wie eine Person ihr Leben vollzieht, nur pluralistisch zu verstehen ist. Der Philosoph und Hirnforscher Gerhard Roth beschreibt zwei wesentliche Erkenntnisse über das „Ich“:

„Wir sind nicht ‚ein‘ Ich, sondern mehrere Ich-Zustände, die sich aufeinander beziehen. Und: ‚Wir sind selber undurchdringlich‘. Das Ich kann sich nicht oder nicht gründlich (d.h. auf den Grund) durchschauen!“
(Roth 2007, S. 72)

Diese Aussage korreliert mit dem existenzanalytischen Verständnis der Person als das Freie im Menschen.⁸⁴

⁸³ Vgl. Watkins 2003.

⁸⁴ Vgl. Kap. 2.1.

In der Methode des Psychodramas, die vom Psychiater Jakob Levy Moreno (1889 – 1974) in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts entwickelt wurde, wird von der inneren Bühne gesprochen, auf der neben andere Rollen auch die unterschiedlichen Persönlichkeitsanteile agieren. Das Internetforum www.innere-bühne.ch beschreibt das Grundprinzip des Psychodramas, das auch in anderen psychotherapeutischen (wie systemischen) Richtungen aufgenommen wurde, folgendermaßen: „In der Erlebniswelt des Psychodramas, quasi der äußeren Bühne, finden wir den Raum, unsere innere Bühne zu gestalten und lebendig werden zu lassen.“ Die Therapeutin oder der Therapeut führt die Regie, Ziel des Dramas respektive der Therapie ist es, die Hauptperson, welche die Problemstellung liefert, dazu zu befähigen, darüber zu entscheiden, welche Rolle des eigenen „Selbst“ in welcher Art und Weise ins Spiel kommt, damit der aktuelle Akt optimal besetzt ist.⁸⁵

Die renommierte Traumaforscherin Luise Reddemann greift in der von ihr entwickelten Psychodynamisch Imaginativen Traumatherapie (PITT) die „Aussöhnung mit dem inneren Kind“ (Chopich/Paul 2005) auf, wobei in ihrem Sinne besser von „inneren Kindern“ zu sprechen wäre. Auf einer imaginativen „inneren Bühne“ werden hilfreiche Vorstellungen gebildet, die Ängste und Blockaden, die aus der Vergangenheit stammen, überwinden helfen.⁸⁶ Wie sie während eines Seminars mitteilte, versteht sie die Tatsache verschiedener Ego-States nicht als Pathologie, sondern als anthropologische Gegebenheit sowie als potentielle Ressource. Sie führt den Vergleich mit einem Haus mit verschiedenen Zimmern an. Wichtig sei eine gewisse Durchlässigkeit, damit sich die Bewohner miteinander in Beziehung setzen können.⁸⁷

Die Traumatherapeutin Michaela Huber lädt ein ganzes Team zur „inneren Konferenz“ in einen imaginierten sicheren Ort, den „inneren Garten“ ein. Das Team setzt sich zusammen aus „inneren Kindern“ verschiedener Altersstufen, die bestimmte Fähigkeiten repräsentieren, die für die Lösung einer Aufgabe sinnvoll erscheinen, sowie zusätzliche fantasierte oder ehemals reale Helfergestalten.⁸⁸ Auch hier zeigt sich deutlich die Akzeptanz verschiedener Ich-Anteile als Ressource fürs Leben.

Aus diesen Darstellungen möchte ich schließen, dass nicht Eindeutigkeit, sondern Pluralität und personale Entschiedenheit eine Person bzw. die

⁸⁵ Vgl. Moreno, 1979⁵, S. 79f.

⁸⁶ Vgl. Reddemann 2004¹⁰.

⁸⁷ Vgl. Roth 2007², S. 71ff.

⁸⁸ Vgl. Huber 2006, S. 10.

Persönlichkeit auszeichnet. Entscheidungsfähigkeit setzt die freie Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten und das Verschieden-Sein-Dürfen voraus. Wenn der Sinn einer Entscheidung an Kategorien wie Leistung, Gemeinschaftswohl, Moral und Sitte gebunden ist, dann ist diese Wahlfreiheit eingeschränkt. Wenn bei einer Wahlmöglichkeit die einzig richtige schon vorgegeben ist, dann wäre es Unsinn, von Wahl und Entscheidung zu sprechen. Ja schon die Intention, dass eine Entscheidung Sinn haben muss, ist fragwürdig.

2.2.4.4 Resümee: Postmoderne

Durch meine Untersuchungen zu dieser Arbeit bin ich zu der Erkenntnis gelangt, dass Denkweisen der Postmoderne in der Existenzanalyse wie in der Psychotherapie allgemein und darüber hinaus auch in der Pädagogik als befreiend erlebt werden können, was folgendes Zitat von Lyotard noch unterstreicht:

„Das postmoderne Wissen [...] verfeinert unsere Sensibilität für die Unterschiede und verstärkt unsere Fähigkeit, das Inkommensurable zu ertragen. Es selbst findet seinen Grund nicht in der Übereinstimmung der Experten, sondern in der Paralogie⁸⁹ der Erfinder.“ (Lyotard 1986, S. 16)

Welsch sieht in dem Freiheitsgewinn, den die Postmoderne bietet, auch eine Steigerung von Problemen, was eine ethische, und ich möchte ergänzen, auch eine psychotherapeutische Herausforderung darstellt:

„Die postmoderne Pluralität ist nicht nur mit Freiheitsgewinnen, sondern auch mit einer Verschärfung von Problemlasten – oder einer neuen Sensibilität für Problemlagen – verbunden. [...] Die Postmoderne ist wesentlich ethisch grundiert. Sie erfordert eine neue Art des Umgangs mit Pluralität – und zwar mit einer ob ihrer Radikalität schwieriger gewordenen Pluralität. Sie verlangt eine neuartige, eine genau auf diesen

⁸⁹ Paralogismus: Dieser aus dem Griechischen stammende und seit Aristoteles in der Logik verwendete Begriff bedeutet zunächst „falscher Schluss“ oder „Trugschluss“. Kant fügt dem „logischen P.“ einen „transzendentalen P.“ hinzu. Dieser stellt zwar ebenfalls gegenüber der reinen Logik einen Widerspruch dar, der jedoch aus pragmatischen Vernunftgründen gebilligt wird. Bei Lyotard bedeutet Paralogie die Akzeptanz von Unschärfen und Fehlschlüssen im Denken, was dazu dient, den aktuellen Diskurs zu beleben und postmodernes Wissen zu ermöglichen.

radikalen und eo ipso konflikthaften Pluralismus zugeschnittene Ethik.“
(Welsch 2008, S. 7)

Meines Erachtens wird die Existenzanalyse, deren anthropologische Konzeption ebenso wie die psychotherapeutische Praxis, durch die Pluralität der Postmoderne erweitert und bereichert. Ich sehe im Bewusstwerden von Problemlasten die Chance zur Entlastung und Erleichterung. Ein Übersehen von Problemen (bspw. durch Unkenntnis, Vorurteile, Tabuisierung) dagegen würde meines Erachtens die bedrückenden Lasten eher noch verstärken.

Eine Person muss nicht als unverwechselbares, einmaliges und eindeutiges Wesen „fest-gestellt“ werden. Im Sinne der Pluralität und Vieldeutigkeit kann das „So-und-so-Sein“ zum Gegenstand phänomenologischer Betrachtungen werden und das Prozesshafte mehr in den Vordergrund treten. Nicht „Was ist die Person?“ ist dann die Frage, sondern „Wie zeigt sich die Person mit der Zeit in ihrer ganzen Vielseitigkeit?“. Das Freie der Person wird nicht festgelegt oder an Normen gebunden, es bleibt frei und unbestimmt. Nichts muss bereinigt und beschönigt, nichts verdrängt oder abgespalten werden, um „richtig“ zu sein.

Eine Person, die sich in ihrem Lebensvollzug für Verschieden-Sein entscheidet und eine Form findet, ihre Ambivalenzen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten zu leben, kann als gesund bezeichnet werden (ganz im Sinne der Definition der Existenzanalyse; der Begriff „Gesundheit“ soll im folgenden Kapitel geklärt werden). Denn sie bestimmt sich wirklich selbst, nicht im Sinne Kants aus einer Vernunft heraus nach der Prämisse allgemeiner Gesetze, die es zu bestimmen gilt, auch nicht nur im

Der zehnjährige Jonas malt mit Begeisterung Kriegsszenen: bewaffnete Soldaten, Panzer, Blut usw., bis es ihm der friedliebende Vater verbietet. Daraufhin konstruiert Jonas neuartige Küchengeräte. Eines sieht einem Gewehr täuschend ähnlich, aus dessen Lauf schießen jedoch Pommes Frites heraus. Aus einem panzerähnlichen Gerät fließt blutrotes Ketchup, und das Essbesteck der offensichtlich sehr hungrigen Männer – sie haben sich alle mit Ketchup angepatzt – kommt einem Dreizack mit Schwert gleich.

Rahmen überlieferter Normen, sondern aufgrund aktueller, subjektiver Entscheidungen auf der Grundlage eigener Werte. Entschiedenheit zeichnet eine Person aus, Entschiedenheit für das „So-oder-so-Sein“ ebenso wie für das „So-

und-so-Sein“. Hierfür wäre laut Wertsch eine neuartige Konzeption von Vernunft (postmoderne oder „transversale“ Vernunft) zu entwickeln, die

„... weder das Maß wirklicher Differenz ignoriert noch Kommunikationsansprüche unnötig preisgibt, sondern sowohl die Grenzen der verschiedenen Rationalitätsformen aufzeigt und wahrt als auch Übergänge und Auseinandersetzungen zwischen ihnen ermöglicht und vollzieht, und die darin die klassische Funktion von Vernunft gegenüber den Formationen des Verstandes erneuert.“ (Welsch 2008, S. 7)

Entschiedenheit nach solchen postmodernen Vernunftkriterien würde also keineswegs Haltlosigkeit oder Launenhaftigkeit bedeuten und Chaos zur Folge haben, da sie stets aus der existentiellen Freiheit heraus in Verantwortung gegenüber der Welt und sich selbst geschieht. Auch eine bewusste Entscheidung für vermeintlichen Unsinn würde dann Sinn machen!

Was ist, das ist.

2.3 Krankheit - Not - Gesundheit

Nachdem im vorangegangenen philosophischen Kapitel die Existenzanalyse vertieft und erweitert wurde, sollen nun die Begriffe Krankheit und Gesundheit erörtert werden. Wie jede Therapie, so strebt auch die psychotherapeutische Existenzanalyse danach, Menschen hinsichtlich ihrer Gesundheit zu unterstützen oder im Falle einer Erkrankung ihre Genesung zu fördern und ihre Not zu lindern.

Not entsteht, wo sich der Mensch einer belastenden oder bedrohlichen Situation gegenüber ohnmächtig fühlt.

„Krankheit“ und „Gesundheit“ sind dynamische Begriffe, deren Bedeutungen sich im Lauf der Geschichte stark verändert haben und die auch in der Gegenwart sehr kontrovers diskutiert werden.⁹⁰

Zunächst soll der Begriff „Krankheit“ sehr allgemein verwendet werden als subjektiv empfundene Einschränkung der Gesundheit und dadurch verursachte negative Beeinträchtigung des Lebensvollzugs. Später werden die Begriffe „Krankheit“ und „Gesundheit“ näher erörtert und differenziert.

2.3.1 Kranksein als menschliche Seinsweise

„Kranksein“ ist eine rein menschliche Seinsweise, da nur der Mensch – im Gegensatz zu anderen Lebewesen – sich seines Krankseins bewusst werden und ebenso bewusst Heilungsmöglichkeiten oder Möglichkeiten einer Krankheitsvorbeugung ersinnen kann. Tiere dagegen reagieren bei Erkrankungen instinktiv, Pflanzen passiv vegetativ. Tiere und Pflanzen verenden, während der Mensch sein Sterben erlebt. Nur das „Dasein“ des Menschen ist ein „Sein zum Tode“, nur der Mensch kann sich mit Krankheit, Sterben und Tod auseinandersetzen.⁹¹ Krankheit stellt immer eine „Grenzsituation“ dar, in der sich der Mensch durch die erzwungene Einschränkung seines Lebensvollzugs seiner Existenz bewusst wird.⁹² Daraus ergibt sich das Bedürfnis, Verständnis über die Krankheit, über deren Ursachen, Auswirkungen und Heilungschancen, zu gewinnen, um entsprechend das „Not-wendige“ leisten zu können. Ziel ist eine Genesung oder eine künftige Lebensweise unter eingeschränkten Bedingungen. Krankheit fordert immer einen Bewusstseinsprozess heraus. Entscheidend für

⁹⁰ Vgl. Pritz/Petzold 1992, S. 11.

⁹¹ Vgl. Kap. 2.2.3.2 Heidegger.

⁹² Vgl. Jaspers 1983, S. 43.

diesen sind neben medizinischen und therapeutischen Kenntnissen bis zum heutigen Tag Mythen, das heißt Bilder über Krankheit und Gesundheit, von denen sich verinnerlichte Normen und Wertmaßstäbe, Denkmuster und Verhaltensweisen ableiten lassen.

Der Sportmediziner und Chiropraktiker Albrecht Henning schreibt in einem Vorwort zu dem Buch „Heilkunde versus Medizin?\": „Die jeweiligen Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit sind nicht zu lösen von zeitgebundenen Normen und Werten.“ (Henning 1993, S. 7)

Daher möchte ich zunächst durch einen historischen Abriss die überlieferten Bilder von Krankheit und Gesundheit näher beschreiben. Dies soll – ganz im Sinne der Aufklärung, Existenzphilosophie und Postmoderne – der Emanzipation und Befreiung von überlieferten, den Existenzvollzug einschränkenden Autoritäten dienen.⁹³

Diese Emanzipation soll den existentiellen Freiraum erschließen, der trotz Krankheit und entsprechender Lebenseinschränkungen immer vorhanden ist. Durch das Annehmen des Gegebenen und die Öffnung gegenüber dem Verbleibenden kann der erkrankte Mensch seine Ohnmacht überwinden, indem er sich seiner Wirkmächtigkeit bewusst wird. Diese existenzanalytische Sichtweise soll später näher erörtert werden.

Es mag nicht verwundern, dass der folgende historische Überblick viele Parallelen zum vorangegangenen philosophischen Kapitel aufweist, da doch Philosophieren immer auch Denken über das Leben bedeutet, welches natürlicherweise durch Krankheit in Frage gestellt ist.

⁹³ Vgl. Thilo-Körner in Albrecht 1993, S. 61.

2.3.2 Kurzer Abriss der Geschichte der Medizin

Zu allen Zeiten und in allen Kulturen haben sich Denk- und Verhaltensweisen gegenüber Gesundheit und Krankheit ausgebildet. Diese standen immer in direktem Zusammenhang mit religiösen Überzeugungen; selbst dem neuzeitlichen atheistischen „Glaubensbekenntnis an die empirischen Naturwissenschaften“ kann eine gewisse Dogmatik nicht abgesprochen werden.

2.3.2.1 Naturverbundenheit: Totemismus und Animismus

In prähistorischen Jäger-und-Sammler-Kulturen herrschte wie bei Naturvölkern unserer Zeit als Glaubenshaltung der Totemismus oder Animismus vor. Im Totemismus empfindet der Mensch eine natürliche Verbundenheit mit seiner Umwelt. Der Philosoph und Anthropologe Gregory Bateson (1904 – 1980) charakterisiert den urzeitlichen Menschen so:

„... er identifizierte sich oder fühlte mit der natürlichen Umwelt und benutzte diese Einfühlung als Richtschnur für seine eigene Gesellschaftsorganisation und die eigenen Theorien über seine eigene Psychologie. Die bezeichnet man als ‚Totemismus‘.“ Und er fährt aktuellzeitkritisch fort: „In gewisser Weise war das alles Unsinn, aber es hatte mehr Sinn als das meiste von dem, was wir heute tun, weil unsere natürliche Umwelt tatsächlich diese allgemeine Systemstruktur hat und daher eine angemessene Quelle des Metaphorischen ist, um den Menschen zu befähigen, sich selbst und seine Gesellschaftsorganisation zu verstehen.“ (Bateson 1999, S. 622)

Im Animismus löste sich der Mensch aus dem Geist, in den er zuvor eingebunden war, und übertrug ihn den einzelnen Elementen der Natur, den Bäumen, Tieren, Flüssen, Wolken usw. Demnach ist die gesamte Natur beseelt von Geistern und Dämonen, die gnädig zu stimmen sind durch das Befolgen traditioneller Lebensweisen und Riten – modern ausgedrückt: durch ökologisch angepasstes Verhalten. Im Falle einer Erkrankung ruft die Schamanin oder der Mediziner durch Magie oder Zauberformeln diese Naturwesen an, um durch deren Kraft und Weisheit Genesung bewirken oder heilkräftige Substanzen erspüren zu können.

Animismus und Magie sollen hier nicht bewertet, insbesondere nicht als primitiv entwertet werden. Animismus ist eine ursprüngliche, unmittelbare Weise, wie der Mensch mit der Natur, auch mit seiner eigenen, in Beziehung treten kann, und zwar nicht nur rational, sondern auch mittels der Wahrnehmung der Gefühle und der Körperbefindlichkeit, durch Erspüren und Erahnen.

Totemismus, animistische und magische Relikte existieren bis zum heutigen Tag in allen Kulturen.⁹⁴ Darunter fallen jegliche Formen des Aberglaubens, beispielsweise das Tragen eines Talismans oder eines Amuletts, heidnische Bräuche, die auch vom Christentum übernommen wurden, oder die Deutung einer schwarzen Katze, die über den Weg läuft.⁹⁵ Auch das Erspüren von gesundheitsgefährdenden Wasseradern oder von geomantischen Kraftorten, ebenso Komplementärmedizin wie Homöopathie oder Bachblüten-Therapie sowie ein unüberschaubares esoterisches Angebot weisen meines Erachtens unverkennbar Züge des Totemismus oder Animismus auf. Bateson meint, jedem Menschen innerhalb kürzester Zeit nachweisen zu können, dass ein Großteil seiner Denkgewohnheiten von Aberglauben beherrscht wird.⁹⁶ Es scheint mir, dass mit zunehmender Dominanz materialistischer und technokratischer Paradigmen in Wissenschaft und Medizin als Gegenpol archaische Glaubensformen wiederbelebt werden. Dies deutet auf ein menschliches Grundbedürfnis nach Naturverbundenheit hin, das aus dem aktuellen naturwissenschaftlichen Diskurs nahezu verbannt wurde und nun umso mehr durch den florierenden Esoterik-Markt genährt wird.

2.3.2.2 Ratio und Mythos

Je mehr sich die Menschen aus ihrer Verflochtenheit mit der Natur lösten und aus Geistern und Dämonen Götter abstrahierten, desto mehr strebten sie in ihrem Erkenntnisdrang danach, diverse Krankheiten zu verstehen und spezifisch zu behandeln. Wo dies möglich und erfolgreich wurde, entwickelte sich die empirisch-rationale Medizin. Wo diese nicht ausreichte, wurden Götter im Rahmen einer magisch-religiösen Medizin zurate gezogen.

Als erster namentlich bekannter Arzt gilt Imhotep, der um ca. 2700 v. Chr. dem ägyptischen Pharao diente, nebenbei auch als Pyramidenbaumeister und

⁹⁴ Vgl. Zens in Henning Albrecht (Hsg.) 1993, S. 24.

⁹⁵ Vgl. Overbeck in Venth 1987, S. 30f.

⁹⁶ Vgl. Bateson 1999, S. 623.

Astrologe.⁹⁷ Die Ägypter pflegten einen ausgeprägten Körperkult. Dieser beschränkte sich nicht nur auf die Gesunderhaltung des Leibes, sondern umfasste auch die Einbalsamierung des Leichnams sowie Nahrungsmittel als Grabbeigaben, die das Weiterleben nach dem Tod gewährleisten sollten.

Durch seine medizinische Kunst erlangte Imhotep solchen Ruhm, dass er von den nachfolgenden Dynastien als Heilgott verehrt wurde. Seine Entsprechung im alten Griechenland war Asklepios (eingedeutscht: Äskulap), der Sage nach Sohn des heilkundigen Zentaurs Chiron, von Homer als untadeliger Arzt beschrieben und später als Gott der Heilkunde verehrt.⁹⁸ Dieser hatte Apollon abgelöst, nachdem die magischen Heilpraktiken von der auf Erfahrungen beruhenden Heilkunst abgelöst worden waren. Der Äskulap-Stab, ein Stab, um den sich eine Schlange hochwindet, gilt heute noch als Symbol der Ärzte.

Im antiken Griechenland wurden in den Tempeln Heilpraktiken angeboten, die eine Mischung aus magisch-religiösen Riten und empirisch gewonnenen Behandlungsmethoden waren. Dort wurde auch eine frühe Form der Psychotherapie praktiziert, die „Inkubation“: ein Tempelschlaf, der im Traum göttliche Offenbarungen sowie Heilung von Krankheiten bringen sollte.⁹⁹

Neben der Behandlung von Symptomen versuchten griechische Ärzte durch klinische Beobachtungen den Organismus des menschlichen Körpers zu verstehen, um dadurch Krankheiten erklärbar zu machen. Für den Vorsokratiker Empedokles aus Akragas (494 – 435 v. Chr.) war Krankheit eine Störung des harmonischen Gleichgewichts im Kreislauf des Werdens und Vergehens der vier Elemente Feuer, Wasser, Erde und Luft.¹⁰⁰

Der legendäre griechische Arzt und Gründer einer Ärzteschule Hippokrates von Kos (460 – 370 v. Chr.) leitete von dieser Anschauung seine Lehre von den vier Körpersäften (Blut, Schleim, gelbe und schwarze Galle) ab, auf die auch die Einteilung der Menschentypen in vier Temperamente (Sanguiniker, Phlegmatiker, Choleriker und Melancholiker) zurückzuführen ist. Hippokrates unterteilte seine Lehre in Physiologie (Naturlehre), Pharmakologie (Heilmittelkunde) und Pathologie (Krankheitslehre) und gilt damit als der Begründer der modernen

⁹⁷ Vgl. Pagel 1915, S. 29.

⁹⁸ Vgl. Pagel 1915, S. 41f.

⁹⁹ Vgl. Schadewaldt in H. Albrecht 1993, S. 24 sowie Meyers Lexikon online.

¹⁰⁰ Vgl. Kniebe (Hsg.) 1995, S. 14f.

Medizin.¹⁰¹ Auf ihn geht der hippokratische Eid zurück, der bis heute dem ärztlichen Berufsethos entspricht.¹⁰²

Über Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) behauptet Pagel, „... dass sein Auftreten einen Wendepunkt in der Naturwissenschaft bedingt, der auch in der Medizin sich ausspricht.“ (Pagel 1915, S. 81) Durch seine naturwissenschaftlichen Studien gilt er als Begründer der allgemeinen, vergleichenden Anatomie. Um 250 v. Chr. erzielten griechische Ärzte, die der Schule der Empiriker angehörten, durch experimentelle Untersuchungen bedeutende medizinische Fortschritte, unter anderem in der Chirurgie und Pharmakologie.¹⁰³

War der Schamane Medium der Geister und Dämonen der Natur, so hatte sich nun der Medikus über die Natur erhoben, und der leidende „Patient“ (lat. *patiens* = Leidender) suchte diesen Experten, der priesterlich mit dem Heilsgott verbunden war, im Tempel auf in der Hoffnung, von seinem Leid befreit und geheilt zu werden. Noch heute haftet Ärzten das Attribut „Götter in Weiß“ an – ob als Zeichen der Ehrfurcht und Anerkennung oder als Anspielung auf deren Selbstbild sei dahingestellt.

Die medizinischen Errungenschaften griechischer Ärzte und Naturforscher wurden von den römischen Eroberern zunächst übernommen. Daneben entwickelten sich im Römischen Reich auch neue Schwerpunkte: Anstelle pharmazeutischer Therapien wurden Behandlungsansätze wie Bewegungsförderung, Bäderanwendungen und Ernährungsumstellung bevorzugt. Zu diesem Zweck wurde eine Infrastruktur zur Volksgesundheitsvorsorge und Hygiene errichtet: öffentliche Badeanstalten, Trinkwasserversorgung, Heizsysteme, Kanalisation und Krankenhäuser.

Unter den römischen Ärzten hebt sich besonders Galenos (129 – 199 n. Chr.) hervor, der in der Zeit des Kaisers und Philosophen Marc Aurel unter anderem als dessen Leibarzt wirkte und dessen großer Verdienst war, die antike Medizin, die sich bis zu jener Zeit in verschiedenste Richtungen aufgespaltet hatte, auf der Basis der hippokratischen Lehre wieder zu vereinigen. Pagel reiht ihn deshalb unter die größten Persönlichkeiten der Menschheitsgeschichte:

¹⁰¹ Vgl. Schadewaldt in H. Albrecht 1993, S. 24.

¹⁰² Vgl. Kniebe (Hsg.) 1995, S. 16ff.

¹⁰³ Vgl. Pagel 1915, S. 85ff.

„Was LYKURG und SOLON auf dem Gebiete der Gesetzgebung, was MOSES, BUDDHA, CHRISTUS, MUHAMMED als Religionsstifter bedeuten, was der C o d e x J u s t i t i a n u s in der Rechtsgeschichte geleistet hat, was HIPPOKRATES für die Medizin des Altertums gewesen, das ist GALENOS für das medizinische Mittelalter, d. h. für eine Periode von buchstäblich 1¹/₂ Jahr-tausenden geworden.“ (Pagel 1915, S. 113)

2.3.2.3 Religion und Dogmatik

Der Untergang des Römischen Imperiums bedeutete einen medizinischen Rückschritt: Fragmente der antiken Medizin vermischten sich mit magischen Überlieferungen und Volksweisheiten. Hinzu kam, dass sich mit der Ausbreitung des Christentums eine Heilslehre durchsetzte, die Gesundheit und Krankheit als göttliche Weisung verkündete. Leid und Schmerzen galten entweder als Zeichen der Schuld, die jemand auf sich geladen hatte, oder aber als Gnade des Martyriums, des Teilhaftigwerdens am Leiden Christi, durch das die Festigkeit des Glaubens nach dem Vorbild Hiobs bezeugt werden konnte. Demnach kann sich der Mensch durch das duldsame Erleiden seiner Krankheit, die als Wink Gottes gedeutet wird, von seiner Erbsünde erlösen. Entsprechende Schuld lastet demnach auf jedem Menschen von Geburt an, seit Adam und Eva aus dem Paradies vertrieben wurden, weil sie sich am Apfel versündigt hatten. Der triebhaft sündige Leib muss besiegt werden. Leibfeindlichkeit und Askese führen zur Erlösung aus dem irdischen Jammertal. Als Belohnung darf der Einzug ins Himmelreich erwartet werden. Verfehlungen der von Gottes Stellvertretern gesetzten Gebote werden dagegen mit Verdammnis und Höllenqualen nach dem Tod geahndet.¹⁰⁴

Die Lebensausrichtung auf das himmlische Heil bei irdischer Verwahrlosung führte notgedrungen zu periodisch wiederkehrenden Krankheitsepidemien, die wiederum als Gottes Machtbeweis interpretiert und somit als weiteres klerikales Druckmittel verwendet wurden.

Im späten Mittelalter führte diese Entwicklung zu einem buchstäblichen Teufelskreis: Statt für eine Verbesserung der Hygiene wie die Bekämpfung der

¹⁰⁴ Vgl. K. Buchinger in: Pritz/Petzold (Hsg.) 1992, S. 16f; Overbeck in: Venth (Hsg.) 1987, S. 30.

Rattenplage zu sorgen, wurde die Ursache für das Massensterben durch Pest und andere Krankheiten Juden oder vermeintlichen Hexen und Ketzern angelastet, die zu Tode gemartert wurden, nachdem ihnen die Inquisitoren durch Folterungen ein Schuldbekenntnis herausgepresst hatten. Bevorzugte Opfer waren damals Menschen, die nach heutigem Wissen als psychisch krank eingestuft werden könnten.¹⁰⁵

Jean Delumeau weist in seinem Werk „Angst im Abendland – Die Geschichte kollektiver Ängste im Europa des 14. bis 18. Jahrhunderts“ (1989) nach, dass sich die damals erzeugten Gefühle der Angst, Ohnmacht und Schuld gegenüber Erkrankungen in der abendländischen Kultur bis zum heutigen Tag tief eingepägt haben. Dies ließe sich am Beispiel der Aids-Krankheit leicht aufzeigen.¹⁰⁶

Erst die neuzeitliche Forschung konnte die wirklichen Ursachen der mittelalterlichen Seuchen nachweisen. Ein Hauptübertragungsherd war neben der mangelnden Hygiene und der Rattenplage ausgerechnet die Tradition kollektiver Buß-Prozessionen.¹⁰⁷ Durch die Erfolge der Naturwissenschaften und die Aufdeckung des Versagens kirchlicher Heilspraktiken musste die Kirche stark an Vertrauenswürdigkeit einbüßen. Das Bedürfnis nach einem wirklichen Humanismus war geweckt worden.

2.3.2.4 Wiedergeborener Humanismus (Renaissance)

Während der Zeit des finsternen Mittelalters gab es auch humanistische Strömungen. So wurden Klöster gegründet, die sich das Medizinstudium zur Aufgabe gemacht hatten. Der Benediktinermönch Constantinus Africanus (1020 – 1087 n. Chr.), geboren in Karthago, studierte zunächst in nordafrikanischen Ländern die arabische Heilkunde, die stark von den überlieferten antiken Schriften geprägt war. Um das Jahr 1070 musste der Christ Constantinus Africanus vor der islamistischen Bedrohung fliehen und zog sich in Süditalien in Monte Cassino mit seinen gesammelten Handschriften zurück, um diese vom Arabischen ins Lateinische zu übersetzen. Dadurch rettete er die antiken medizinischen Werke in die Neuzeit herüber, deren Originalschriften in der

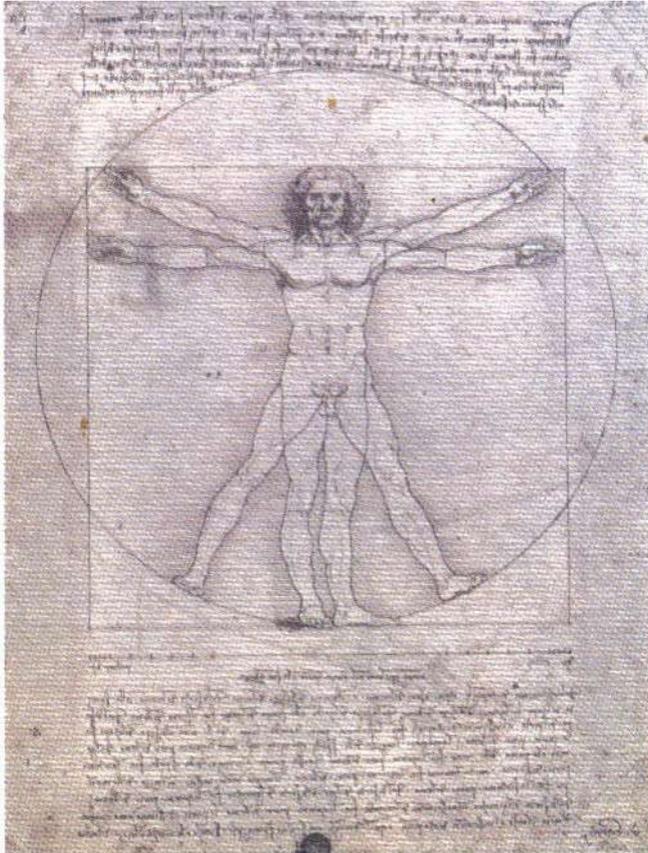
¹⁰⁵ Vgl. Delumeau 1989, S. 182ff.

¹⁰⁶ Vgl. K. Buchinger in Pritz/Petzold 1992, S. 16.

¹⁰⁷ Vgl. Delumeau 1989, S. 193ff.

niedergebrannten Alexandrinischen Bibliothek allesamt vernichtet worden waren. Mit seiner Arbeit begründete er den hervorragenden Ruf der Medizinschule von Salerno.

Doch noch war die Verbreitung und Weiterentwicklung der überlieferten Weisheiten stark durch die kirchliche Dogmatik eingeschränkt.



Dies änderte sich erst mit Beginn der Renaissance (spätes 14. Jahrhundert) bzw. der Neuzeit (Mitte des 15. Jahrhunderts) durch den Durchbruch der modernen empirischen Naturwissenschaften sowie durch den aus der Antike herübergeretteten, „wiedergeborenen Humanismus“.

Allein in der Kunst zeigt sich, wie das Interesse am menschlichen Körper wiedererweckt wurde.

Abb. 16: Leonardo Da Vinci (1452 - 1519): Ecce Homo; Venedig: Accademia

Leonardo da Vinci (1452 – 1519) war Experte des menschlichen Organismus und zeichnete vielfach exakte anatomische Studien. Durch das Sezieren von Leichnamen wurden neue Erkenntnisse über die Funktionen der Organe gewonnen. Der menschliche Körper wurde zum Forschungsobjekt. Theorien über die Funktionsweise des Lebens wurden entwickelt: Je nach Perspektive des Forschers lagen diesen Erklärungsmodellen entweder mechanische Gesetzmäßigkeiten, chemische oder elektrische Prozesse oder die Zell-Theorie zugrunde. Dahinter steckte der idealistische Anspruch, die Geheimnisse des Lebens umfassend zu ergründen und zu erklären.

Weitere Intention der neuzeitlichen medizinischen Forschung war, aufgrund empirischer Untersuchungen Erkenntnisse über die Funktionsweise des menschlichen Körpers und seiner Organe zu gewinnen, um davon die medizinische Praxis hinsichtlich Gesundheitsvorsorge und Therapien abzuleiten. Die Entwicklung der neuzeitlichen Medizin kann im Folgenden nur fragmentarisch und exemplarisch dargestellt werden. Durch die wachsenden Erfolge dieser Medizin wurde das heutige Verständnis von Gesundheit und Krankheit wesentlich geprägt.

Der Arzt Theophrastus Bombastus von Hohenheim (1493 – 1541), besser bekannt als Paracelsus, kann als Vermittler zwischen der volkstümlichen Medizin und neuzeitlicher medizinischer Forschung gelten. Er erkundete auf seinen Wanderungen quer durch Europa traditionelle Heilmethoden der verschiedenen Völker. Über diese Erkundungsreisen schrieb er einmal folgendes:

„Ich bin der Natur nachgegangen gar mit Fährlichkeit meines Lebens, hab mich nit schämt, selbst zu landfahrern, nachrichtern und scherern zu lernen.“
(Kniebe 1995, S. 67)

Wichtiger als das Sammeln überlieferter Kenntnisse war ihm das unmittelbare Studium der Natur: „Die Kranken sollen des Arztes Bücher sein.“ (ebd.)

In einem Flugblatt, in dem er seinen Erneuerungsversuch der Heilkunde anpreist, steht zu lesen:

„Nicht Titel und Beredsamkeit, nicht Sprachkenntnisse, nicht die Lektüre zahlreicher Bücher, wenn sie auch eine schöne Zierde sein mögen, sind Erfordernisse eines Arztes, sondern die tiefe Kenntnis der Naturdinge und Naturgeheimnisse, welche einzig und allein alles andere aufwiegen. [...] Aufgabe des Arztes ist es, die verschiedenen Krankheitsformen zu kennen, ihre Ursachen und Symptome zu durchschauen und obendrein mit Scharfsinn und Beharrlichkeit ihnen Arzneimittel zu verordnen und nach Umständen und Besonderheiten tunlichst allen Beihilfe zu bringen.“
(Paracelsus, zit. nach Kniebe (Hsg.) 1995, S. 64)

Seine Lehre von den Arzneimitteln war nach Prinzipien der Analogie, der Entsprechung Mikro- und Makrokosmos sowie nach der Signaturlehre aufgebaut.

Im Jahre 1543 stellte der belgische Arzt Andreas Vesalius (1514 – 1564) seine wissenschaftlichen Erkenntnisse in dem anatomischen Werk: „De Humani Corporis Fabrica – Über den Aufbau des menschlichen Körpers“ zusammen. Er kritisierte die bis dahin gültige ärztliche Praxis sowie deren Urheber Galenos und Hippokrates: Galenos habe nie den Körper eines Menschen seziiert, sondern sich durch das Sezieren von Affen täuschen lassen.¹⁰⁸

Im 18. Jahrhundert wurden in der Medizin bedeutende Fortschritte für die Verhütung lebensbedrohlicher Krankheiten erzielt. Der englische Arzt James Lind (1716 – 1794) entdeckte im 18. Jahrhundert den Zusammenhang zwischen der damals verbreiteten Skorbutkrankheit und einem Vitamin-C-Mangel, sodass das Ausmaß dieser Erkrankung durch entsprechende Ernährung stark eingedämmt werden konnte.¹⁰⁹

Durch die von Edward Jenner (1749 – 1823) entdeckte Impfung mit Kuhpockenerregern konnten sich die Menschen vor der meist epidemisch auftretenden und tödlich verlaufenden Pockenerkrankung schützen.¹¹⁰ Im 19. Jahrhundert führten Forschungsergebnisse des Chemikers Lois Pasteur (1822 – 1895) und des Bakteriologen Robert Koch (1843 – 1910) unter anderem zur Beachtung hygienischer Maßnahmen bei Operationen (bspw. antiseptische Wundbehandlung), was eine deutliche Verringerung der durch Keime und Bakterien verursachten Komplikationen zur Folge hatte.¹¹¹

Auf ähnliche Weise gelang es dem Arzt Ignaz Philipp Semmelweis (1818 – 1865), den Ursachen des damals weit verbreiteten Kindbettfiebers auf die Spur zu kommen. Nicht Gottes Vorsehung war der Grund, sondern mangelnde Hygiene, insbesondere Leichengift, das an den Händen der Ärzte haftete und diese tödlichen Infektionen auslöste. Tragischerweise breiteten sich diese Erkenntnisse nur zögernd aus, da sich der Irrglaube an eine Seuche, der man machtlos ausgeliefert war, hartnäckig hielt, sodass noch viele Wöchnerinnen unnötig sterben mussten.¹¹²

Ein bahnbrechender Erfolg bei der Behandlung bakterieller Erkrankungen gelang in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Alexander Fleming (1881 – 1955) mit der Entdeckung des Antibiotikums Penizillin.

¹⁰⁸ Vgl. Kniebe 1995, S. 67ff.

¹⁰⁹ Vgl. Pagel 1915, S. 574f.

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 335ff.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 375f, 416ff)

¹¹² Vgl. Kniebe (Hsg.) 1995, S. 211ff.

Durch das von dem Franzosen René Théophile Hyacinthe Laënnec (1781 – 1826) erfundene Stethoskop wurde die Diagnose von Erkrankungen der Lunge und des Herzens deutlich verbessert.¹¹³ Die Diagnosemöglichkeiten steigerten sich noch durch die Entdeckung der Röntgenstrahlen durch den Physiker Wilhelm Conrad Röntgen (1845 – 1923).¹¹⁴

In der Chirurgie wurden im Laufe der Zeit die medizintechnischen Verfahren so verfeinert, dass in den letzten Jahrzehnten die Transplantation von Körperteilen und Organen möglich wurden und heute zum medizinischen Standard gehören.

Der Abt und Gymnasiallehrer Georg Johann Mendel (1822 – 1884), der als „Vater der Genetik“ gilt, wies Mitte des 18. Jahrhunderts Vererbungsregeln nach, die nach ihm benannten „Mendel’schen Gesetze“.¹¹⁵

Ein Jahrhundert später blühte die genetische Forschung erneut auf, nachdem am Rockefeller-Institut der Mediziner Oswald Theodore Avery (1877 – 1955) den Sitz der genetischen Informationen in der DNA (Desoxyribonucleinsäure) entdeckte. Francis Harry Compton Crick (1916 – 2004) und James Dewey Watson (geb. 1928) entschlüsselten gemeinsam im Jahre 1953 die Molekularstruktur der DNA.¹¹⁶ 1970 gelang es dem aus Indien stammenden Biochemiker Har Gobind Khorana (geb. 1922) erstmals, ein Gen zu synthetisieren. Die gezielte Veränderung von Genen wenige Jahre später bedeutete den Beginn der Gentechnologie.

Der Reflex- und Verhaltensforscher Ivan Pavlow (1849 – 1936) wies vor ca. hundert Jahren durch verschiedene Versuchsanordnungen, unter anderem mit dem wohl berühmtesten Versuchstier, dem „Pavlow’schen Hund“, kausale Gesetzmäßigkeiten des Lernens und Verhaltens nach. Dies bildete die Grundlagen für den Behaviorismus und schien eine materialistisch-kausale Sichtweise der Gehirnfunktionen zu bestätigen.

Die Gehirnforschung hat im Laufe des letzten Jahrhunderts stark an Bedeutung gewonnen, seit sich durch bildgebende Verfahren und verfeinerte Experimente Hirnfunktionen immer besser untersuchen lassen.¹¹⁷

¹¹³ Vgl. Pagel 1915, S. 306.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 499.

¹¹⁵ Vgl. Kniebe (Hsg.) 1995, S. 222ff.

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 275f; 319ff.

¹¹⁷ Kleine Auswahl entsprechender Fachliteratur: Bauer 2006⁸, 2007³, 2008¹²; Hüther 2005^{2a}, 2005b; Roth 2007²; Spitzer 1996, 2002, 2004.

2.3.3 Kurzer Abriss der Geschichte der Psychiatrie

Medizin im Sinne der bisherigen Ausführungen beschäftigte sich hauptsächlich mit dem physischen Korrelat von Krankheiten. Körperliche Defekte und Funktionsstörungen sollten vermieden oder im Falle einer Erkrankung behoben oder, technisch ausgedrückt, repariert werden. Dass dies heutzutage dank der skizzierten Fortschritte in Verbindung mit einer hochtechnisierten medizinischen Ausstattung in hohem Maße gelingt, darf als Segen für die Menschheit gelten.

Körperliche Unversehrtheit bedeutet jedoch nicht gleich Gesundheit. Ein körperlich gesund erscheinender Mensch kann unter psychischen Störungen oder Krankheiten leiden. Was im Bereich der Psyche oder Seele unter Krankheit verstanden wird, unterliegt besonders stark den jeweiligen gesellschaftlichen Konventionen über Norm und Abweichungen menschlichen Lebens. Was heute unter dem Krankheitsbegriff der Schizophrenie diagnostiziert wird, konnte in bestimmten Zeiten und Kulturen als normal, wenn nicht gar als genial gelten. Die gleichen Symptombilder konnten gleichermaßen Verehrung wie Entsetzen auslösen.

2.3.3.1 Antike bis frühes Mittelalter: Normalität einer Krankheitsform

Seit der Antike waren psychische Erkrankungen für Ärzte und Naturforscher lange Zeit von ähnlichem Interesse wie körperliche Gebrechen. Mit denselben Erklärungsmodellen wurden deren Ursachen gedeutet und entsprechende Therapien verordnet. Sofern keine Pflegeeinrichtungen wie klösterliche Hospitäler zugänglich waren, lebten die Kranken im Familien- oder Dorfverband oder in eigens bestimmten Bezirken. Auch die Geringsten wurden als Kinder Gottes gesehen, sie waren trotz teilweise grober Behandlung Teil der Gesellschaft.¹¹⁸

¹¹⁸ Vgl. Dörner/Plog 1996, S. 460f.

2.3.3.2 Mittelalter: Verfolgung der Besessenen

Dies änderte sich im späten Mittelalter mit Einführung der Inquisition und der Verfolgung von Ketzern, Hexen, Juden und Irren. Diese wurden schuldig gesprochen für alles Unheil der Welt, für Kriege, Katastrophen und Krankheiten. „Wahnsinn und Irresein“ wurde als Besessenheit von Dämonen, bösen Geistern oder vom Teufel gedeutet. Mit diesen im Bunde, so wurde ihnen unterstellt, trieben sie ihre teuflische Magie, Hexerei und Vernichtung. Um dieser zu entgehen, musste man die Beschuldigten selbst vernichten, freilich erst, nachdem man ihnen unter grausamster Folter Geständnisse abgepresst hatte. Nicht viel besser ging es denjenigen „Irren“, deren „Wahnsinn“ als Gottes Strafe für begangene Sünden betrachtet wurde. Diese vermeintlichen Verfehlungen konnten nur durch brutale körperliche Behandlungsmethoden gesühnt werden. Noch lange Zeit nach Erlöschen des letzten Scheiterhaufens standen „Therapiemethoden“ wie Anketten, regelmäßige Schläge oder eiskalte Tauchbäder auf der Tagesordnung.

Mit dem Aufblühen der Städte passten die „Irren“ nicht mehr ins Stadtbild und wurden vertrieben. Mancherorts bildete sich im Untergrund eine streng organisierte Bettlergesellschaft mit eigenem König als Regenten, andere Gruppen vagabundierten von Stadt zu Stadt.¹¹⁹

2.3.3.3 Neuzeit: Humanisierung der Psychiatrie

Erst nach der Französischen Revolution leitete unter anderem der französische Arzt Philippe Pinel (1745 – 1826) die Wende zu einer humaneren, gewaltfreien Behandlung psychisch Kranker sowie zu einer wissenschaftlichen Erforschung psychiatrischer Phänomene ein. Der bedeutende Arzt und Historiker Julius Leopold Pagel (1851 – 1912) bezeichnet Pinel als „einen der größten Wohltäter der leidenden Menschheit“ und setzt dann fort:

„Er war es, der, geleitet von der Erkenntnis, dass es sich bei den Wahnsinnigen nur um Gehirnleidende, also um ein ebenso körperliches Gebrechen handelte, wie bei anderen Erkrankungen, mit Energie, ja

¹¹⁹ Vgl. Dörner/Plog 1996, S. 461f.

sogar mit eigener Lebensgefahr von den Behörden die Erlaubnis ertrug, die Irrsinnigen des Pariser Irrengefängnisses Bicêtre von der Kette zu lösen, an die sie zu schmieden man sich damals noch für berechtigt hielt.“
(Pagel 1915, S. 537)

Die Wohltätigkeit, die hier Pinel zugeschrieben wird, zieht der französische Philosoph und Soziologe Michael Foucault, ein Wegbereiter der Postmoderne, in seinem bedeutenden Frühwerk „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1961) stark in Zweifel. Zunächst leitet er von literarischen Quellen, unter anderem von Beschreibungen des „Narrenschiffs“, ab, dass die mittelalterliche Welt bis zum Beginn der Renaissance „auf eigenartige Weise gastfreundlich gegenüber dem Wahnsinn“ gewesen sei.¹²⁰ Foucault behauptet, der Mensch des Mittelalters sei fasziniert gewesen von den Bildern und Phantasmen des Wahnsinns, in denen er eines der Geheimnisse seiner Natur entdeckt hätte.¹²¹ Der Wahnsinn sei in der Gesellschaft integriert gewesen und hätte zu einem „dramatischen Gespräch“ herausgefordert.¹²² Meines Erachtens ist aus dieser öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Wahnsinn im Mittelalter erst die neuzeitliche Dominanz der Vernunft hervorgegangen.

Nachdem die Leprakrankheit ausgerottet worden war, wurden die „unvernünftigen Wahnsinnigen“ ab dem 17. Jahrhundert in die aufgelassenen Anstalten (Leprasorien) gesperrt, in Ketten gelegt und zum Schweigen gebracht. In der durch Pinel errungenen Befreiung von diesen Ketten sieht Foucault ein Paradoxon: Da das von Pinel angeordnete Schweigen anhielt, verfiel der vermeintlich Befreite durch die erlebte Indifferenz in eine „leere Freiheit“, die laut Foucault unwürdiger und erniedrigender sei als sein früheres Leben im Kerker, der das Element seiner Freiheit gebildet hätte.¹²³

Selbst wenn Foucault zum Teil wissenschaftliche Unredlichkeit hinsichtlich seiner historischen Recherchen und sozialphilosophischen Auslegungen vorgeworfen wird¹²⁴, so möchte ich ihm doch im Kern seiner Aussagen zustimmen: Die Absonderung psychisch kranker Menschen in Kerker, Irrenhäuser oder Kliniken, das Zum-Schweigen-Bringen durch die Degradierung zum bloßen Untersuchungsobjekt, ist generell als Rückschritt gegenüber mittelalterlichen

¹²⁰ Vgl. Foucault 1973, S. 67.

¹²¹ Vgl. Foucault 1973, S. 39ff.

¹²² Vgl. Foucault in: Ruffing 2008, S. 30.

¹²³ Vgl. Foucault 1973, S. 519ff.

¹²⁴ Z.B. Wehler 1998, S. 45-95.

Verhältnissen zu sehen, da damit ein Verlust existentieller und personaler Grundbedingungen einhergeht. Dieses Geworfen-Sein in ein existentielles Nichts raubt dem Wahnsinnigen seine letzte Würde, an der ein Heilungsprozess ansetzen könnte, und treibt ihn vollends in die Verzweiflung.

Kaiser Joseph II. ließ im Jahre 1784 die erste Spezialanstalt für psychisch Kranke in Europa, den „Narrenturm“ in Wien, auch „Tollhaus“ genannt, auf dem Gelände des Allgemeinen Krankenhauses erbauen, was als humanitäres Zeichen gelten könnte. Doch die Tatsache, dass die Wärter sich ihr Zubrot dadurch verdienten, dass sie gegen Entgelt die „Narrenkotte“ für Schaulustige öffneten, zeugt von den entwürdigenden Zuständen, denen die meist immer noch angeketteten, so genannten „unreinen Patienten“, „Wahnwitzigen“ und „Irren“ immer noch ausgesetzt waren.¹²⁵

Erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts wurden psychisch Kranke zunehmend in klinischen Betten untersucht und behandelt. Mit der Technik der Hypnose rückten Neurosen, insbesondere die Hysterie, immer mehr ins Zentrum psychiatrischer Forschung. Pionier auf diesem Gebiet und Lehrer von Sigmund Freud war der französische Arzt Jean-Martin Charcot (1825 – 1893).

2.3.3.4 Nationalsozialismus: Vernichtung

Der Nationalsozialismus stellte einen bitteren Rückschlag innerhalb der neuzeitlichen Psychiatrie dar: Über hunderttausend psychisch Erkrankte wurden im Rahmen der Aktion T4, der „Vernichtung lebensunwerten Lebens“, die schon 1920 durch den Psychiater Alfred Hoche propagiert worden war, in Vernichtungslagern ermordet.¹²⁶

2.3.3.5 Moderne Gehirnforschung: Neue Behandlungsverfahren

Nach Kriegsende wurde die Psychiatrie maßgeblich durch die Entwicklung neuer Medikamente beeinflusst, die durch Fortschritte im Bereich der Gehirnforschung möglich wurde. Wieder waren es die Früchte empirischer Naturwissenschaften, die nachhaltige Veränderungen auch bei psychischen Störungen bewirken

¹²⁵ Vgl. Dörner/Plog 1996, S. 462; Regal/Nanut 2006.

¹²⁶ Vgl. Echart 2009⁶, S. 250f.

konnten, was bei psychotherapeutischen Behandlungsverfahren zunächst nicht so leicht möglich bzw. nachweisbar war. Erst neuerdings können durch bildgebende Verfahren entsprechende neurologische Veränderungen, die einen psychotherapeutischen Erfolg ableiten lassen, nachgewiesen werden.

2.3.3.6 Gegenwart: Öffnung der Psychiatrie

Die Existenzphilosophie hatte schon vor Ausbruch des Naziterrors den philosophischen Boden für einen neuen humanistischen Ansatz in der Psychiatrie bereitet.¹²⁷ Schlüsselfigur der so genannten antipsychiatrischen Bewegung war Foucault, der mit seinem im Jahre 1961 veröffentlichten Werk „Wahn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft“ die Abspaltung des Wahnsinns von der Vernunft der Aufklärung scharf kritisiert.¹²⁸

Auch von politischer Seite wurde vereinzelt Kritik an den bestehenden Verhältnissen in der Psychiatrie laut. So forderte schon in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts der damalige US-amerikanische Präsident John F. Kennedy in einer programmatischen Rede:

„Diesen [psychisch kranken; F.S.] Mitbürgern dürfen Grundrechte nicht vorenthalten werden, wenn die Gemeinden und der Staat die Achtung vor sich selbst nicht verlieren wollen.“ (Zit. nach Platz/Pleschutznic 2007, S. 11)

Der Begriff „Anti-Psychiatrie“ wurde im Jahre 1967 von dem südafrikanischen Psychiater David Cooper (1931 – 1986) und seinem schottischen Kollegen Ronald D. Laing (1927 – 1989) eingeführt. Cooper war überzeugt davon, dass psychische Krankheiten als Symptome gesellschaftlicher Verhältnisse zu sehen seien und somit nicht stigmatisierend den erkrankten Personen angelastet werden dürften. Ähnlich argumentierte Laing, der psychische Störungen als existentielle Bewältigungsstrategien der Betroffenen mit ihren jeweiligen Lebensgeschichten verstand oder als „Die Stimme der Erfahrung“ (1983), wie der Titel eines seiner Bücher lautet.

¹²⁷ Vgl. Kap. 2.1.1: EA und LT sowie 2.2: Philosophisches zur EA)

¹²⁸ Vgl. Ausführungen zu Pinel in Kap. 2.3.3.3.

Der italienische Psychiater Franco Basaglia (1924 – 1980) war entsetzt über die menschenverachtenden Zustände, wie er sie unter anderem im psychiatrischen Krankenhaus in Görz, dessen Leitung er 1961 übernahm, antraf: Zwangsjacken, eiskalte Bäder, Elektroschocks und wesensverändernde neurochirurgische Eingriffe waren an der Tagesordnung.¹²⁹

Basaglia erwirkte durch politische Interventionen, dass am 13. Mai 1978 das italienische Parlament ein Gesetz zur Psychiatriereform und damit die Schließung von Irrenanstalten verabschiedete. Diese Reform führte jedoch durch mangelnde Versorgungseinrichtungen teilweise zu Verwahrlosung oder Kriminalisierung der Befreiten – die so genannten „Weglaufhäuser“ boten zu wenig Unterstützung und Schutz –, sodass das visionäre Projekt schließlich zum Scheitern verurteilt war.¹³⁰

Dennoch wirkte dieser antipsychiatrische Reformversuch auch über Italiens Grenzen hinaus, so auch in Österreich. Seit 1986 setzt sich der Psychiater und Psychotherapeut Thomas Platz für eine menschenwürdige Psychiatrie in Kärnten und Österreich ein, und zwar als Obmann von pro mente Kärnten, bis 2007 zwei Jahrzehnte lang als Primar des Zentrums für Seelische Gesundheit am Landeskrankenhaus Klagenfurt sowie als Medizinischer Leiter der Reha-Klinik für Seelische Gesundheit Klagenfurt. Platz erreichte durch sein Engagement wie durch seinen Pioniergeist, dass die 1992 vom Bundesministerium für Gesundheit, Sport und Konsumentenschutz veröffentlichten „Empfehlungen für zukünftige psychiatrische Versorgung der Bevölkerung“, die auch seine Handschrift tragen, in Kärnten zu einem hohen Grade umgesetzt wurden.¹³¹ Ziele dieser österreichischen Psychiatriereform waren die Humanisierung der klinischen Psychiatrie bei gleichzeitiger Reduktion der Bettenzahl sowie dementsprechend eine Öffnung hin zu einer bürgerlichen Psychiatrie durch Schaffung einer psychosozialen Infrastruktur. Psychisch Kranke können seither nach notwendiger stationärer Erstbehandlung durch entsprechende Unterstützungsangebote wie Übergangwohnheime, Tageskliniken und -stätten oder Arbeitsprojekte ehestmöglich wieder am öffentlichen Leben teilhaben. Dies ist nicht nur für ein menschenwürdiges Leben der Betroffenen, sondern für die ganze Gesellschaft von größter Bedeutung.

¹²⁹ Der Roman von Ken Kesey „Einer flog über das Kuckucksnest“ und dessen Verfilmung geben einen erschütternden Eindruck über die damals noch übliche Situation in psychiatrischen Kliniken.

¹³⁰ Vgl. Basaglia 1981²; Shorter 2003, S. 421.

¹³¹ Vgl. Platz u.a. 2007, 9ff.

Die Bedeutung dieser Psychiatriereform möchte ich in Umwandlung des bekannten Spruches von Ingeborg Bachmann folgendermaßen veranschaulichen: Der Wahnsinn ist dem Menschen zumutbar. Oder anders ausgedrückt: Nur in der Akzeptanz des Verschieden-Seins und im Dialog mit dem Wahn-Sinn, dem fremden wie dem eigenen, kann der Mensch seine Existenz im eigentlichen und ganzheitlichen Sinne verwirklichen. Dadurch gewinnt der Begriff „Wahn“ seine ursprüngliche Bedeutung von „Meinung, Erwartung, Hoffnung“ zurück.¹³²

Die Festlegung einer Norm des Gesunden und Guten einer Verdrängung, Abspaltung, Projektion oder Verteufelung des vermeintlich Minderwertigen, Kranken oder Bösen legitimiert deren Ausgrenzung, Degradierung zum bloßen Objekt oder Vernichtung. Beispiele dafür aus der Geschichte bis in die Gegenwart gäbe es zur Genüge.

Die aktuelle Gesellschaft in ihrer Pluralität, Mobilität und globalen Verflochtenheit könnte auf die Tendenz einer Rückverwandlung des „verkehrten“ Wahn-Begriffs hindeuten. Vielleicht entspricht unser heutiges Surfen auf der unerschöpflichen Informationsflut des Internets der mittelalterlichen Rheinfahrt auf dem Narrenschiff?

¹³² Zur Wortfamilie, die auf die indogermanische Wurzel „uen[ə]“ = „umherziehen, streifen, nach etwas suchen oder trachten“ zurückzuführen ist, gehören auch Begriffe wie „wähnen, erwähnen, wohnen, gewöhnen, gewinnen, Wonne“. (Vgl. Duden 7 1989, S. 240f, 797)

2.3.4 Neue Mythen

2.3.4.1 Allmacht der Medizin

Mit den Fortschritten der Naturwissenschaften, insbesondere im Bereich der Medizin und Pharmakologie, wuchsen die Möglichkeiten und Erfolge sowohl einer sinnvollen Gesundheitsvorsorge als auch der therapeutischen Behandlungen sprunghaft an. Krankheiten können heutzutage durch die moderne Medizin in hohem Maße beherrscht, Leiden überwunden oder gelindert und Schmerzen gestillt oder zumindest betäubt werden. Zwar stellen Aids, Krebs und andere als unheilbar geltende Erkrankungen für die medizinische Forschung immer noch unbewältigte Herausforderungen dar, und niemand ist vor einer plötzlichen Erkrankung bspw. durch einen Herzinfarkt oder einen Hirnschlag gefeit, doch wird dadurch der Glaube an die Medizin eher noch verstärkt durch die Hoffnung, dass auch diese letzten Rätsel mit der Zeit gelöst werden.

2.3.4.2 Anti-Aging

Themen wie „Anti-Aging“ und „ewiges Leben“ sind keine Hirngespinnste verschrobener Wissenschaftler, sondern beschäftigen renommierte Forschungsabteilungen. Laut einer Pressemitteilung der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg vom 04.01.2007 sieht der Bioinformatiker und Biogerontologe Aubrey de Grey, der derzeit am Cambridge Interdisciplinary Research Centre of Ageing forscht, als Ziel seiner Arbeit „... die ‚Heilung‘ des menschlichen Alterns, das er grundsätzlich als Krankheit ansieht. Seine aktuelle Forschung beschäftigt sich mit technischen Verfahren und Strategien zur Bekämpfung des Alterns.“ De Grey erregte besonderes Aufsehen durch seine These, „... dass unbeschränkt langes menschliches Leben bereits in wenigen Jahrzehnten erreichbar sei.“ (Schwarz, Michael; Informationsdienst Wissenschaft-online, 04.01.2007)

Der Mythos hat sich etabliert: Krankheit scheint beherrschbar, Gesundheit machbar, ewiges Leben möglich zu sein.

Der Medizinprofessor Detlef G. S. Thilo-Körner stellt fest:

„Das Paradigma unserer heutigen Medizin – aus der Sicht der Medizin sowie der Patienten – ist es, Körpervorgänge als biotechnische Modelle mit entsprechenden Regelkreisen zu betrachten und Krankheiten als biotechnische Regelkreisdefekte zu betrachten.“ (Thilo-Körner in: H. Albrecht 1993, S. 63)

Als Grundlage dieser Medizin gilt der aktuelle Stand der empirischen Wissenschaften, „the State of the Art“. Nach vermeintlich objektiven Kriterien werden medizinische Standards genormt, und die Tatsache, dass die Gültigkeit dieses verordneten Wissens immer kürzer wird, scheint den Glauben daran kaum zu erschüttern. Subjektivität gilt als Fehlerquelle, entsprechend werden alternative Behandlungsmethoden mit Argwohn betrachtet und zum Teil sanktioniert und an den Rand des medizinischen und psychosozialen Feldes gedrängt.

Der Direktor des Instituts für Sozialpolitik an der Universität Kassel, Gerd Göckenjan, charakterisiert diese Reduktion der Medizin wie folgt:

„Die Medizin hat sich damit selber auf ihre Hilfswissenschaften reduziert und dabei alle Elemente ärztlichen Handelns, die bis dahin noch im in Krankheitsverständnis und Krankenbehandlung gegenwärtig gewesen waren, in Vergessenheit geraten lassen. Psychische und soziale Faktoren wurden zu Randerscheinungen, Biographie, Individualität, Subjektivität erschienen wissenschaftstheoretisch für die Erklärung von Krankheit irrelevant.“ (Göckenjan in: Venth (Hsg.) 1987, S. 33)

2.3.4.3 Ewige Wachstumssteigerung

Gesundheit im Sinne des Machbarkeits-Mythos steht synonym für ewige Kraft und Schönheit, jugendliche Attraktivität und Leistungsfähigkeit. Dahinter verbirgt sich der moralische Anspruch, dass nur der Mensch gut und richtig ist, der durch seine uneingeschränkte Leistungsfähigkeit dem ökonomischen Mythos einer grenzenlosen Wachstumssteigerung Vorschub leistet.

Diese Mythen haben Auswirkungen auf die gesamte soziokulturelle Gesellschaft. „Man“ kann sich ihnen nur schwer entziehen.¹³³ Industrien der Pharmazie, der Medien, der Fitnessbranche, der Schönheitschirurgie u. a. fördern und vermarkten sie und schöpfen daraus wachsenden Gewinn.

2.3.4.4 Selbstbetrug

Doch die suggerierte Hoffnung auf machbare oder käufliche Gesundheit und Glückseligkeit trügt. Nach Sartre kann solche Hoffnung nur trügen, weil sich der Mensch durch sie seiner existentiellen Verantwortung entziehen würde, was einem Selbstbetrug oder nach Sartre einer „Unaufrichtigkeit“¹³⁴ gleichkäme.

Auch wer – selbstverständlicherweise – medizinische Hilfe in Anspruch nimmt, um seine Gesundheit zu erhalten oder wiederherzustellen, kann dafür die Verantwortung nicht abgeben, da Gesundheit entsprechend Heideggers Terminologie eine Seinsweise des Daseins ist. Das von ihm konstatierte Existenzial „Sein zum Tode“ möchte ich dafür modifizieren in „Gesund-Sein zum Tode“, was das Existenzial des „Krankseins“ umfassen würde. Das heißt, im Bewusstsein des menschlichen Daseins schwingt immer die latente Frage nach der gesundheitlichen Befindlichkeit mit. Diese fordert insbesondere im Fall einer Erkrankung zu einer individuellen Beurteilung und Entscheidung heraus, was nach Heidegger der „eigentlichen Existenz“ entspricht.¹³⁵ Grundlage dieser Entscheidung ist das persönliche Wertesystem, welches das individuelle Bild von Gesundheit und Krankheit konstituiert und in einer konkreten Situation aktualisiert wird. Wer sein Leben und seine Lebenseinstellungen dagegen nach vorgegebenen Trends ausrichtet, Heidegger würde sagen: nach dem „Man“, der würde sich für „Uneigentlichkeit“ entscheiden. Auch dafür und für die entsprechenden Folgen müsste er die Verantwortung tragen. Ein Mensch kann sich also letztendlich nie seiner Verantwortung für sein Dasein und Gesundsein oder Kranksein entziehen.

¹³³ Vgl. Kap. 2.2.3.2 Heidegger.

¹³⁴ Vgl. Sartre 2007, S. 117f; 171.

¹³⁵ Vgl. Kap. 2.2.3.2 Heidegger.

2.3.4.5 Befund und Befinden

Es bleibt dem Menschen in seinem Dasein nicht erspart, sich sein eigenes Bild von Gesundheit und Krankheit zu machen, wenn er sich nicht fremd-bestimmten Ansichten ausliefern und darunter leiden möchte. Der Arzt M. J. Zilch fordert eine ganzheitliche Sicht der Medizin:

„Das große Konzept der Heilkunst, in der heilende Dienste und heilsame Kräfte in Harmonie eine verzerre Diskrepanz zwischen Befund und Befinden der Menschen verhindern können, wurde dauerhaft vom Missklang einseitig linearen Denkens gestört. Haben wir vergessen, dass das Ärztliche [wie das Psychotherapeutische; F.S.] am Ende nichts anderes ist als der stete Versuch einer Versöhnung zwischen diesem Befund und diesem Befinden?“ (Zilch in H. Albrecht (Hsg.) 1993, S. 62)

Was hier für die Medizin gefordert wird, müsste umso mehr für die Patienten gelten. Zu den Befunden des menschlichen Lebens gehören unweigerlich Krankheiten und Altern, Leistungseinbußen und Lebenseinschränkungen, Sterben und Tod. Die Versöhnung mit den aktuellen Befunden und ein entsprechendes positives Befinden kann nur jeder Mensch für sich selbst leisten. Diese versöhnliche Akzeptanz des Gegebenen, diese Selbst-Annahme in jeder Lebenssituation möchte ich existentielle Gesundheit nennen. Sie bedeutet alles andere als Resignation oder Fatalismus, sondern die Voraussetzung für ein erfülltes Leben, das sich nach den Tatsachen, nach den personalen Werten, die sich zeigen, richtet und das verwirklicht wird entsprechend den verfügbaren Fähigkeiten und gegebenen Möglichkeiten.

2.3.5 Gegenwärtigkeit historischer Seinsweisen

Nach einer ersten Bestimmung der Begriffe Gesundheit und Krankheit und einem Abriss der Medizin- und Psychatriegeschichte komme ich auf die Existenzanalyse zurück.

Dass der Mensch im Laufe seiner Entwicklung die gesamte Menschheitsentwicklung nachvollzieht, das haben schon Gotthold Ephraim Lessing (1729 – 1781)¹³⁶ hinsichtlich Erziehung und Kultur sowie Ernst Haeckel (1834 – 1919) in Anlehnung an Darwins Evolutionstheorie hinsichtlich der Natur des Menschen nachzuweisen versucht.¹³⁷

Das Gleiche gilt für die Seinsweisen, die ich in dem vorangegangenen Überblick über die Menschheitsgeschichte herauszuarbeiten versucht habe. Bei näherer Betrachtung lassen sich zwischen ihnen und den vier personal-existentiellen Grundmotivationen Parallelen oder Entsprechungen entdecken:

- Totemismus und Animismus: vertrauensbildende Weltverbundenheit (1. GM)
- Religion: vitalisierendes Werteempfinden (2. GM)
- Dogmatik: legitimierende Richtlinien (3. GM)
- Mythen: sinnstiftende Bilder oder „Erzählungen“ (4. GM)

Die sechsjährige Sophia sollte sich die Zähne putzen, wollte sich dies aber durch einen Zaubertrick ersparen: „Hokus-Pokus-Fidibus, ich muss jetzt Zähneputzen – Ups, falscher Spruch!“ Der verfehlte jedoch nicht seine Wirkung: Flugs war sie im Badezimmer verschwunden.

Meines Erachtens werden diese Seinsweisen nicht nur der Reihe nach durchlebt, sondern sie bleiben nach ihrem biographischen Erscheinen gegenwärtig und weiterhin lebensrelevant.

¹³⁶ Anm.: Gotthold Ephraim Lessing: „Die Erziehung des Menschengeschlechts § 2“: „Erziehung ist Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht: und Offenbarung ist Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist.“ (Lessing 1965, S. 7)

¹³⁷ Anmerkung: Ernst Haeckel: „Die Welträtsel: Biogenetisches Grundgesetz“: „Die Ontogenese ist eine kurze und schnelle Rekapitulation der Phylogenese, bedingt durch die physiologischen Funktionen der Vererbung (Fortpflanzung) und Anpassung (Ernährung).“ (Haeckel 1926, S. 49).

2.3.5.1 Vertrauensbildende Weltverbundenheit (1. GM)

Die Empfindung, leben zu können, entspringt einer elementaren Verbundenheit des Menschen mit seiner Umwelt. Diese archaische Unmittelbarkeit wird dort deutlich, wo der Mensch spontan und intuitiv lebt, beispielsweise in der Begegnung mit einer leidenden Person oder einem Baby, in der intuitiven Art der Zuwendung, der sanften Berührung oder der sanften Stimme.¹³⁸ Aus solcher Art von unmittelbarer Verbundenheit entsteht die Urform des Dialogs. Das friedliche Lächeln des Babys bewirkt die glückliche Reaktion der Mutter, das hungrige Schreien normalerweise, dass es gestillt wird. Diese ersten Erfolge bestätigen das Kind in seinem Dasein. Intuitiv erfährt es: Ich bin da, ich kann da sein, ich kann etwas bewirken. Das Kind gewinnt Vertrauen in die Welt und sich selbst, indem es seine Selbst-Effektivität, seine Selbst-Wirksamkeit erlebt. Es lernt auch, Körpersymptome ernst zu nehmen und darauf zu reagieren, um seine körperlicher Gesundheit zu erhalten und Krankheiten zu vermeiden.

Forschungsergebnisse der so genannten „Bindungsforschung“¹³⁹ bestätigen ebenso wie diejenigen der Neurobiologie¹⁴⁰ die Bedeutung dieser ersten Lebenserfahrungen für die weitere gesunde Entwicklung des Kindes. Gesunde Bindungserfahrungen erfordern Konstanz, Überschaubarkeit und Regelmäßigkeit des Bindungsangebots. Für die Bindungsqualität sind wichtig eine angemessene Feinfühligkeit, ein genügendes Maß an Zuwendung und Aufmerksamkeit, die richtige Interpretation der wahrgenommenen Signale sowie prompte, aber angemessene Reaktionen. Andererseits sind Feinfühligkeit und Maß auch hinsichtlich des Abwendens, des Freilassens gefragt, damit ein Kind seinem Explorationsbedürfnis gerecht werden kann. Auf eine einfache Formel gebracht lautet das übereinstimmende Ergebnis dieser Wissenschaften, das meines Erachtens auch als „Pädagogisches Hauptgesetz“ nach der Bindungsforschung gelten sollte:

¹³⁸ Anm.: Natur-Verbundenheit: Weitere Beispiele bieten der Sport und die Kunst: Wie sollte die Fähigkeit, beim Waldlauf sicheren Fußes über Wurzeln und Steine zu springen, anders erklärt werden als durch eine archaische Verbundenheit mit der Natur? Wie anders als durch kosmische Verbundenheit im Sinnes des Eintauchens in die jeweilige Seinssphäre könnten Menschen großartige Werke wie Beethovens 9. Symphonie komponieren und musizieren, den prachtvollen David in Marmor hauen, ausdrucksstarke Bilder malen oder kostbare Gerichte kochen?

¹³⁹ Fachliteratur Bindungsforschung: Bowlby 2001⁴, 2003; Brisch 2005⁶.

¹⁴⁰ Fachliteratur zur Neurobiologie: Bauer 2006⁸, 2007³, 2008¹²; Hüther 2005^{2a}, 2005b; Roth 2007²; Spitzer 1996, 2002, 2004.

Ist das Bindungsbedürfnis (Bonding) befriedigt,
wird das Erkundungsbedürfnis (Exploration) frei.¹⁴¹

Abb. 17: Pädagogisches Hauptgesetz nach der Bindungsforschung

Diese Ansicht unterscheidet sich wesentlich von der „symbiotisch-sensorischen Phase“ des ersten Lebensjahres, wie sie in der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie beschrieben wird. Nach Freuds Entwicklungstheorie befriedigt das Kind in dieser Phase lediglich seine oralen Bedürfnisse.¹⁴² Der Säugling ist jedoch nicht nur passiv symbiotisch mit der Mutter bzw. Pflegeperson verbunden, sondern interagiert mit ihr schon wenige Tage nach der Geburt. Bauer führt diese Interaktion auf die in neuester Gehirnforschung nachgewiesenen Spiegelneuronen zurück.¹⁴³ Das neugeborene Kind ist mit einer Grundausstattung dieser Gehirnzellen ausgestattet, die es befähigen, schon wenige Tage nach der Geburt mit seinen nächsten Bezugspersonen Spiegelungsaktionen, das heißt erste Dialoge (Mimik, „Babysprache“), vorzunehmen. Solche ersten Beziehungserfahrungen strukturieren das Gehirn und konstituieren die Persönlichkeit. Diese Entwicklung ist abhängig von der Beziehungsqualität, die geboten wird. Es gilt das Gesetz: Use it or lose it. Das heißt, ohne adäquates Beziehungsangebot gehen Entwicklungsmöglichkeiten verloren.

In der Bindungsforschung konnte der Zusammenhang zwischen Bindungserfahrungen in frühester Kindheit und späteren Bindungsstörungen nachgewiesen werden. Bindungserfahrungen erzeugen überdauernde Bindungsmuster.¹⁴⁴ Darüber hinaus haben sie Einfluss auf das biologische Stresssystem. Bauer stellt fest:

„Bindungen und soziale Unterstützung haben sich in zahlreichen Studien als eine der wichtigsten Schutzfaktoren gegenüber extremen Ausschlägen der biologischen Stressreaktionen erwiesen.“ (Bauer 2008¹², S. 49)

Das Grundgefühl des Vertrauens in das Sein-Können und auch das Gefühl der Verbundenheit mit der Welt mit den daraus resultierenden intuitiven Fähigkeiten, scheinen unmittelbar von sicheren Bindungserfahrungen,

¹⁴¹ Vgl. Brisch 2005⁶, S. 35ff.

¹⁴² Vgl. Schuster/Springer-Kremser 1991, S. 84ff; Ermann 1999³, S. 40ff.

¹⁴³ Anmerkung: „Nervenzellen des Gehirns, die im eigenen Körper einen Vorgang, zum Beispiel eine Handlung oder eine Empfindung, steuern können, zugleich aber auch dann aktiv werden, wenn der gleiche Vorgang bei einer anderen Person nur ‚beobachtet‘ wird, heißen Spiegelnervenzellen bzw. Spiegelneuronen.“ (Bauer 2006⁸, S. 55f).

¹⁴⁴ Vgl. Brisch 2005⁶, S. 83ff.

insbesondere in der frühesten Kindheit, abzuhängen. Diese stellen die beste Stressprophylaxe für das weitere Leben dar.

Mangelhafte, unsichere Bindungserfahrungen machen dagegen Angst und erzeugen Stress, was sich auf Dauer zu einer chronifizierten, übersteigerten Stressanfälligkeit entwickeln kann.

2.3.5.2 Vitalisierendes Wertempfinden (2. GM)

Seit der Loslösung aus der Verflochtenheit mit der Natur (biblisch gesprochen: seit der Vertreibung aus dem Paradies) ist der Mensch bestrebt, eigene Beziehungen zu seiner Welt zu knüpfen und Erkenntnisse über sie zu gewinnen. Wie in den Ausführungen über „Bindungsforschung“ gezeigt wurde, sind positive Beziehungserfahrungen die Voraussetzung dafür, dass das Erkundungs-, Erkenntnis- oder Lernbedürfnis frei wird. Dadurch strebt der Mensch an, sein Leben als lebenswert zu erfahren und dadurch sich selbst in seiner Vitalität zu spüren.

In allen Kulturen haben sich im Sinne eines übergeordneten Wertesystems Religionen entwickelt. Schon der Begriff „Religion“ zeigt deren Intention an: Er stammt vom lateinischen „religare“ ab, was „zurückbinden“ beutet und demnach als Zurückbindung an Gott verstanden wird.¹⁴⁵

Die Einbettung in einen religiösen Zusammenhang kann insbesondere während der Kindheit eine Geborgenheit und damit das Grundgefühl vermitteln: Es ist gut, dass ich lebe; das Leben ist gut, weil's der himmlische Vater – oder welche Gottheit auch immer – gut mit mir meint.

Ob Religion oder nicht, wesentlich erscheint mir einerseits, dass während der Entwicklung eines Kindes ein positives Beziehungsangebot innerhalb eines überschaubaren Wertesystems geboten ist, dass aber andererseits genügend Freiraum gewährt wird, in dem sich der heranwachsende Mensch nach seinem eigenen Wertempfinden emanzipieren kann.

Ist dieses Wertesystem zu freizügig und laissez-faire oder zu einengend und starr, dann kann sich das Gefühl für eigene Werte und dadurch die Grundlage für das Treffen persönlicher Entscheidungen nur schwer und mangelhaft entwickeln.

¹⁴⁵ Vgl. Duden 7 1989, S. 585.

Entsprechende Menschen sind prädestinierte Opfer für Missbrauch und Manipulation, insbesondere auch am späteren Arbeitsplatz. Ohne die erlernte Fähigkeit, eigene Werte zu erspüren, können sich Unzufriedenheit, Frust, Stress und Depression einschleichen. Depression kann als Schwinden der Vitalität charakterisiert werden.

Der fünfjährige Samuel hat sich im Kindergarten schwer verliebt. Auf die Frage seiner Mutter, was denn Verliebtsein heiÙe, antwortet er: „Was, das weiÙt Du nicht? Das ist so, wie wenn Du über eine Wiese gehst, die normalerweise grün ist, aber wenn Du verliebt bist, dann siehst Du darauf die schönsten und buntesten Blumen der Welt!“

2.3.5.3 Legitimierende Richtlinien (3. GM)

Der Begriff Dogma wurde im 16. Jahrhundert aus dem griechisch-lateinischen „dógma“ („Meinung, Lehrsatz“) entlehnt und zunächst in der Religion, später auch in der Politik „für verbindlich erklärte, unabänderliche Prinzipien, Lehren und Theorien“ verwendet.¹⁴⁶ Dogmen stellen demnach feststehende Richtlinien für das Denken und Handeln dar. Die Geschichte zeigt, dass diese „von oben“ verordneten Richtlinien häufig als Mittel zur Macht- und Gewaltausübung benutzt wurden.

Ich möchte dennoch behaupten, dass der Mensch im weitesten Sinne ein Bedürfnis nach Dogmen hat, das heißt nach klaren, sicheren und sozialfähigen Erkenntnissen, rechtlichen Gesetzen und ethischen Prinzipien, nach denen er sein Leben ausrichten kann. In diesem Sinne haben Vorbilder der Eltern und anderer Bezugspersonen sowie Gebote und Verhaltensgrenzen für das Kind zunächst dogmatischen Charakter. Kinder brauchen Grenzen – und Kinder wollen und fordern Grenzen. Diese Grenzen geben Halt im doppelten Sinne: Sie ermöglichen das Sich-Aufrichten und sie schützen vor den Gefahren von Grenzüberschreitungen. Erst durch diese Sicherheit nach innen wie nach außen kann der Mensch eigene Beziehungserfahrungen sammeln. Er kann selbstbewusst in Interaktion mit anderen treten und dabei lernen, auf der Basis seiner persönlichen Werte und Bedürfnisse eigene Grenzen in Abwägung mit den Grenzen der anderen zu bestimmen und nach außen zu vertreten.

¹⁴⁶ Vgl. DUDEN 7 1989, S. 131; Drechsler/Hilligen/Neumann 1979, S. 161f.

Ziel dieser Art von „dogmatischen“ Richtlinien und Grenzen ist also, dieselben mehr und mehr durch selbstbestimmte Richtlinien und Grenzen zu ersetzen, wobei Selbstbestimmung die bewusste Billigung gegebener Dogmen einschließen kann. Die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten ist abhängig davon, inwieweit es dem heranwachsenden Menschen erlaubt wird, über sich selbst in Freiheit und Verantwortung gegenüber sich und seiner Umwelt zu bestimmen.

Wertschätzende Selbstbestimmung setzt die Erfahrung voraus, selbst als Person wertgeschätzt worden zu sein. Wird einem Kind dagegen verwehrt, sich als eigenständige Person zu zeigen, werden entsprechende Ansätze als ungehorsam verurteilt und unterdrückt, dann wird sich bei ihm nur schwer eine sozialverträgliche Form der Selbstbestimmung entwickeln können. Dies kann im späteren Leben dazu führen, dass der Mensch seine persönlichen Bedürfnisse und die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit weder wahrnehmen noch nach außen vertreten kann. Statt sich selbst zu bestimmen, läuft er Gefahr, sich passiv der Fremdbestimmung auszuliefern oder fortwährend zu rebellieren und anzuecken. Ohne sich selbst als Person in seinem Selbstwert wahr- und ernst nehmen zu können, wird er stets Angst verspüren, Anforderungen nicht gerecht werden zu können und sich schuldig fühlen.

Ohne sich und seine Leistungen selbst anerkennen zu können, wird er stets von äußerer Anerkennung abhängig sein und nach einer solchen heischen, schlimmstenfalls bis zur völligen Erschöpfung.

Der fünfjährige Konrad wird von der Tante, die zu Besuch ist, gefragt, was er denn einmal werden wolle, worauf er erbost antwortet: „Was heißt hier werden? Ich bin doch schon wer!“

2.3.5.4 Sinnstiftende „Bilder“ oder „Erzählungen“ (4. GM)

Während Dogmen feststehende Richtlinien und Entscheidungskriterien vorschreiben, bieten Mythen ein zwar beschreibbares, aber ebenso interpretierbares Bild, das sowohl dem individuellen Selbstverständnis als auch der kollektiven Verständigung (Diskurs) dient. Ich verwende den Begriff Mythos (griechisch = Wort, Rede; Erzählung, Sage, Fabel)¹⁴⁷ im Sinne der Postmoderne

¹⁴⁷ Vgl. DUDEN 7 1989, S. 477.

in der Bedeutung einer „Erzählung“, die der Denk- und Lebensart einer sozialen Gruppe zugrunde liegt. Waren dies früher die „großen“ oder „Meta-Erzählungen“, die die Geschichte der Völker und Kulturen prägten, so ist gegenwärtig die Pluralität verschiedenartiger Erzählungen feststellbar.¹⁴⁸

Wurde der Diskurs in früheren Zeiten innerhalb einer verbindlichen Erzählung geführt, so entsteht heute ein Meta-Diskurs zwischen unterschiedlichen Erzählungen, ein Diskurs, der sich unter Beachtung der Differenzen mit den angebotenen oder neu zu erschaffenden Erzählungen auseinandersetzt.¹⁴⁹

Der elfjährige David machte sich Gedanken darüber, warum sein Onkel, den er sehr schätzte, im Alter von nur 33 Jahren an plötzlichem Herzversagen starb. Seine Erklärung war auch für seinen Vater, den Bruder des Verstorbenen, der größte Trost: „Eigentlich gab es keinen Grund, warum mein Onkel sterben musste. Ich glaub, Gott hat ihn einfach gebraucht.“

War ein Mythos früherer Zeit nicht nur bindend, sondern auch sinnstiftend, so muss heute der Sinn selbst entdeckt werden auf der Grundlage der Erzählung oder Erzählungen, für die sich ein Mensch entscheidet. Wer in früheren Zeiten aus der Meta-Erzählung verbannt wurde, beispielsweise Juden, die bezichtigt wurden, durch Brunnenvergiftung Epidemien verursacht zu haben, wurde auf dem Scheiterhaufen verbrannt. In die Erzählung eingebunden zu sein, und sei es als Bettler, war sinnstiftend. Ausgestoßen zu werden war nicht nur sinnlos, sondern vernichtend.

Durch die Legitimation der Pluralität bildet heutzutage nicht die einzelne Erzählung selbst eine Gefahr, sondern die Unentschiedenheit und Beliebigkeit ist Grund einer modernen Art der „Selbstvernichtung“, die Viktor Frankl als typisch neuzeitliche Krankheit in Zusammenhang mit einem „abgründigen Sinnlosigkeitsgefühl“ und einem „Leeregefühl“ als „existentielles Vakuum“ bezeichnet.¹⁵⁰ Der moderne Mensch wird nicht mehr hingerichtet und verbrannt, weil er aus dem übergeordneten Sinn-Rahmen fällt, er erleidet ein Burn-out und „brennt aus“, weil er seine Erzählung nicht selbst bestimmt oder aktualisiert, das heißt, seinen Sinn im Leben nicht findet oder verliert.

¹⁴⁸ Vgl. Kap. 2.2.4 Postmoderne, insb. Kap. 2.2.4.3 Verschieden-Sein.

¹⁴⁹ Vgl. Welsch 2008⁷, Vorwort S. XVII.

¹⁵⁰ Vgl. Frankl 1977, S. 11.

2.3.5.5 Zusammenfassung

Die vier historischen Seinsweisen entsprechen den Grundbedürfnissen des Menschen unserer Gegenwart, die mit den vier personal-existentiellen Grundmotivationen nach Längle gleichzusetzen sind.¹⁵¹ Sie entsprechen vier Säulen der Existenz, wobei jede Säule gleichermaßen bedeutsam ist. Entscheidend für eine gelingende Existenz ist Entschiedenheit.¹⁵² Diese ist grundsätzlich auf allen Ebenen der beschriebenen Seinsweisen gefordert. Entscheidungen sollen also körperliche Befindlichkeit und Grenzen der Leistungsfähigkeit, empfundene Werte, Ansehen der Person sowie Sinnmöglichkeit berücksichtigen. In Wirklichkeit werden Entscheidungen meist intuitiv getroffen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass das Hauptmotiv sich auf eine dieser vier Seinsebenen konzentriert.

Wenn ich morgens noch müde bin und zur Arbeit gehen sollte, werde ich voraussichtlich nicht nach meiner körperlichen Befindlichkeit, sondern nach dem Wert, den ich meiner Arbeit beimesse, nach ethischen Gesichtspunkten, die ich geltend mache, oder weil es trotzdem sinnvoll erscheint, entscheiden. Dennoch bleibt die Müdigkeit ein Kriterium, dem ich, wenn nicht jetzt, so doch zu gegebener Zeit Rechnung tragen sollte, um nicht aufgrund zunehmender Erschöpfung zu erkranken. Dasselbe gilt, wenn ich auf Dauer meine persönlichen Werte übergehe, wenn ich mich als Person zu wenig zur Geltung bringe oder ohne sinnvolle Zukunftsperspektiven lebe. Je weniger ich Entscheidungskriterien beachte, desto mehr schwindet meine Sensibilität dafür.

Auch hier gilt: Use it or loose it.

Werden eine oder mehrere dieser Seinsebenen auf Dauer vernachlässigt, dann hat dies, wie schon im Kapitel über personal-existentielle Grundmotivationen angeführt, existentielle Defizite und entsprechende Erkrankungen zur Folge. Diese Feststellung eröffnet den Blick auf die Begriffe Krankheit und Gesundheit, wie sie in der Existenzanalyse verwendet und im Weiteren näher erörtert werden. Die Sichtweisen anderer Therapierichtungen können aus dem Kapitel „Existenzanalyse und andere psychotherapeutische Verfahren“¹⁵³ erschlossen werden.

¹⁵¹ Vgl. Längle 2001b, S. 18ff.

¹⁵² Vgl. Kap. 2.1 EA und LT.

¹⁵³ Vgl. Kap. 2.1.8.

2.3.6 Gesundheits- und Krankheitsbegriff in der Existenzanalyse

Viktor Frankl gibt zwar keine bestimmten Definitionen für Gesundheit und Krankheit vor, diese lassen sich aber aus dem existenzanalytischen Menschenbild ableiten.¹⁵⁴

In der Existenzanalyse tritt hinsichtlich der Bedeutung von Gesundheit und Krankheit der personale Aspekt in den Vordergrund, während kausal-materielle und soziale Aspekte in den Hintergrund treten bzw. Gegenstände personaler Betrachtungen werden.

Längle hebt in Anlehnung an Frankl die Spezifika des Menschseins wie Freiheit, Würde, Verantwortung, Selbstdistanzierung und Selbsttranszendenz hervor und die daraus resultierende Fähigkeit, trotz Krankheit ein sinnvolles Leben gestalten zu können.¹⁵⁵

Der Mensch ist nicht die Krankheit, sondern er hat sie. Der Arzt Thilo-Körner beschreibt diese Tatsache meines Erachtens treffend:

„Der Kranke ist nicht nur krank, sondern hat seine Krankheit. Er empfindet diese Störung, muss sich mit ihr auseinandersetzen, spricht oder schweigt über sie, muss sie in sein privates und berufliches Leben integrieren. Zur Gesundheit gehört auch, krank sein zu können und zu dürfen.“ (Detlef G. S. Thilo-Körner in H. Albrecht (Hsg.) 1993, S. 64)

2.3.6.1 Das psychisch-somatische Krankheitsbild

Nach Frankl hat jede psychische Krankheit immer einen psychischen und einen somatischen Anteil. Andererseits wirkt sich jede somatische Krankheit auch auf die Psyche aus, weshalb unter dem hier vertretenen Krankheitsverständnis sich eine bestimmte Krankheit immer in psychische und somatische Anteile gliedert. Ist der psychische Anteil größer, wird von psychogener, ist der körperliche Anteil größer, von somatogener Krankheit gesprochen.

¹⁵⁴ Vgl. Längle in Pritz/Petzold 1992, S. 355ff.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 355.

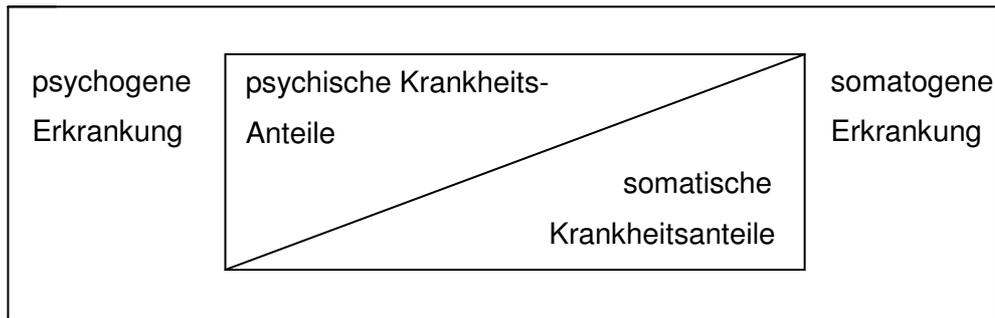


Abb. 18: Das psychosomatische Krankheitsbild
nach Längle in Pritz/Petzold 1992, S. 356

Der Mensch ist einer Krankheit nicht ohnmächtig ausgeliefert, auch dann nicht, wenn sich bspw. nach der Diagnose einer lebensgefährlichen Erkrankung zunächst Ohnmachtsgefühle einstellen. Er ist selbst dann nicht ohnmächtig, wenn sich eine Krankheit als unheilbar herausstellt und das Sterben zu einer unausweichlichen Tatsache wird. Der Weg von der Ohnmacht zur „Macht“ ist dann ein innerer Weg zu einer als sinnvoll empfundenen Einstellung zum Unveränderbaren. (Vgl. Kap. Drei Wege zum Sinn sowie Frankl 2005, S. 76ff) Um diese vielleicht vermessen anmutende Aussage zu verständlich zu machen, möchte ich im Folgenden einen Ausschnitt der Lebensgeschichte eines mir befreundeten Menschen, den ich hier Hans nenne, schildern.

2.3.6.2 Lebensgeschichte eines Freundes

Hans ist Anfang vierzig, also in dem Mannesalter, das man das beste zu nennen pflegt. Seit über zehn Jahren lebt er mit seiner Lebensgefährtin in liebevoller Beziehung, mit der Heirat wollten sie beide allerdings noch bis zur Klärung seiner beruflichen Zukunft warten. Denn es ging seit längerer Zeit das Gerücht um, dass der Standort seiner Arbeitsstelle von Klagenfurt nach Wien verlegt werden sollte, was eine sichere Zukunftsplanung erschwerte. Hans übte nicht nur seinen Beruf gerne und mit Erfolg aus, er war auch leidenschaftlicher Hobbysportler gehobener Leistungsstufe.

Dann kam vor ca. zwei Jahren nach einer medizinischen Untersuchung aufgrund sporadischer Schwindelanfälle die erschütternde Diagnose: Hirntumor. Es folgten weitere Untersuchungen und unterschiedliche Behandlungen – eine Operation erschien nicht möglich. Am Ende dieser Zeit des Schreckens, der Trauer und der Besinnung standen jedoch nicht nur die Tatsachen der

körperlichen Symptome, entsprechender Lebenseinschränkungen sowie der Arbeitsunfähigkeit, sondern auch sein neues Leben vor ihm.

Hans lebt heute glücklich verheiratet in einem neu errichteten, schönen Eigenheim. Nach eigenen Aussagen kann er dieses Leben mehr denn je in vielen Einzelheiten, die er früher übersehen hatte, genießen. Er hat den Tumor angenommen, weiß, dass bei entsprechender Lebensführung die Chance besteht, dass sich die Krankheitssymptome nicht so rasch verschlimmern werden. Hans vertraute mir an: Ich fühle mich heute glücklicher denn je, das hab ich meinem Tumor zu verdanken, und ich weiß, dass das so verrückt ist, dass ich es kaum jemandem mitteilen kann.

Ich denke, dass diese Geschichte für sich spricht und keiner weiteren Interpretation bedarf. Ich möchte jedoch betonen, dass sie weder übertragbar ist noch als Appell für ähnliche Schicksalsfälle dienen kann.

2.3.6.3 Existenzanalytische Überlegungen

Laut Heidegger ist der Mensch nicht nur, aber besonders angesichts seines nahenden Todes aufgerufen und frei zur individuellen Konkretisierung seines Existenzials „Sein-zum-Tode“. Das individuelle Erleben des Sterbenden gibt seiner Meinung nach mehr Aufschluss über dessen Leben als über das Sterben selbst.¹⁵⁶

Der Mensch kann laut Viktor Frankl körperlich und seelisch erkranken, das Freie und Geistige des Menschen niemals. Selbst bei einer Psychose sieht er in der Auseinandersetzung der geistigen Person mit dem, wie er es ausdrückt, psychoorganischen Krankheitsgeschehen die Möglichkeit einer Aussöhnung mit demselben.¹⁵⁷

Stellung beziehen zu Gesundheit und Krankheit, zum Altern und zum Tod, bisherige Einstellungen, Glaubenssätze und Mythen hinterfragen, notfalls verändern und neue ergründen, das sind Aufgaben, die jedem Mensch im Leben gestellt werden, und deren Lösungen jeder nur in sich finden kann.

¹⁵⁶ Vgl. Kap. 2.2.3.2; Heidegger 1967, S. 247.

¹⁵⁷ Vgl. Frankl 1998³, S. 62; Thilo-Körner in: Albrecht (Hsg.) 1993, S. 62.

Der Mediziner Thilo-Körner zeigt die Konsequenz einer Opferhaltung auf: „Solange wir uns als Opfer der Krankheit sehen, wird unser Glaube verstärkt, dass wir unser Leben und Schicksal nicht steuern können.“ (Detlef G. S. Thilo-Körner in H. Albrecht (Hsg.) 1993, S. 69)

Der Mensch muss sich höchstpersönlich mit diesen Lebensaufgaben auseinandersetzen, will er nicht unter der Last seines Schicksals auf Dauer existentiell leiden.

Wenn Krankheit und Sterben menschliche Seinsweisen sind, wenn sie also zum menschlichen Leben an sich gehören, dann kann im existenzanalytischen Sinn unter Gesundheit nur eine „gesunde“, das heißt eine als sinnvoll erlebte Einstellung zum Leben, zu Erkrankungen, zum Altern und zum Sterben verstanden werden, sowie ein entsprechender Umgang damit.

Krank-Sein kann im existentiellen Sinne als gesund erlebt werden, im Gegensatz dazu wird andauerndes Leiden ohne ersichtliche Heilungsperspektive als krank erlebt. „Heilung“ in diesem Sinne soll nicht mit absoluter Gesundheit, was auch immer darunter verstanden wird, gleichgesetzt werden, sondern mit dem Gefühl, als Person wieder heil – im Sinne von ganz – zu werden, unter Umständen trotz bleibender Lebenseinschränkungen.

Sieht sich ein Mensch seinem Leiden gegenüber lediglich als ohnmächtiges Opfer, dann ist er in Not. Sieht er dagegen sein Leiden als Anfrage seines Lebens in Auseinandersetzung mit seiner körperlich-seelischen Befindlichkeit und seiner Umwelt und als Auftrag, das Notwendige zur Heilung beizutragen und gegebenenfalls Hilfe anzunehmen, dann nimmt er dem Leiden die Macht und kann es als Chance für sein Leben nutzen. Urbild dafür ist der erste Schrei des neugeborenen Kindes, das Nahrung und die Geborgenheit der Mutter begehrt. Schon der Säugling strebt gemäß seinem angeborenem Wesen nach Gesundheit und bestätigt das Konzept der Salutogenese, das der Medizinsoziologe und Stressforscher Aaron Antonovsky in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelte und das ich im folgenden Kapitel vorstellen möchte.

2.3.7 Salutogenese

Aaron Antonovsky (1923 – 1994) arbeitete als Medizinsoziologe und Stressforscher zunächst in den USA, wo er geboren wurde, und an der Universität in Teheran. Er emigrierte dann im Jahre 1960 nach Israel. Im Vorwort zu seinem Buch „Salutogenese“ beschreibt er sein Schlüsselerlebnis durch die Begegnung mit Frauen, die den Nazi-Terror überlebt hatten:

„Den absolut unvorstellbaren Horror des Lagers durchgestanden zu haben, anschließend jahrelang eine deplatzierte Person gewesen zu sein und sich dann ein neues Leben in einem Land neu aufgebaut zu haben, das drei Kriege erlebte ... und dennoch in einem angemessenen Gesundheitszustand zu sein! Dies war für mich die dramatische Erfahrung, die mich bewusst auf den Weg brachte, das zu formulieren, was ich später als das salutogenetische Modell bezeichnet habe und das 1979 in ‚Health, Stress and Coping‘ veröffentlicht wurde.“ (Antonovsky 1997, S. 15)

Salutogenese grenzt er von einer Pathogenese wie folgt ab:

„Eine pathologische Orientierung versucht zu erklären, warum Menschen krank werden, warum sie unter eine gegebene Krankheitskategorie fallen. Eine salutogenetische Orientierung, die sich auf die Ursprünge der Gesundheit konzentriert, stellt eine radikal andere Frage: Warum befindet sich der Mensch auf der positiven Seite des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums oder bewegen sich Menschen auf den positiven Pol zu, unabhängig von ihrer aktuellen Position?“ (ebd.)

Antonovsky gab der Grundannahme eines Gesundheits-Krankheits-Kontinuums den Vorzug gegenüber der bis dahin üblichen Annahme einer Dichotomie zwischen Gesundheit und Krankheit. Auf diesen Ansatz der Dichotomie führen seiner Meinung nach nicht nur pathologische Untersuchungen, sondern auch der gängige Gesundheitsbegriff zurück, sofern er nur als Abwesenheit von Krankheit verstanden wird.¹⁵⁸

¹⁵⁸ Vgl. Antonovsky 1997, S. 22f.

Folgende Kriterien unterscheiden das salutogenetische vom pathogenetischen Konzept:¹⁵⁹

1. Der Mensch soll nicht auf die Ätiologie einer bestimmten Krankheit reduziert, sondern mit seiner gesamten Geschichte einschließlich eventueller Erkrankungen Betrachtung finden.
2. Anstatt Krankheitsfaktoren sollen vorrangig gesundheitserhaltende oder -fördernde Faktoren untersucht werden.
3. Stressoren werden nicht als immanent schädlich, sondern als etwas Allgegenwärtiges angesehen.
4. Salutogenese versucht, die Rehabilitation der Stressoren im menschlichen Leben durch das Auffinden geeigneter Copingstrategien zu ermöglichen.
5. Das salutogenetische Modell der Heterostase steht im Gegensatz zum pathologischen Modell der Homöostase. Während im letzteren das harmonische Gleichgewicht durch Bekämpfung der Krankheiten angestrebt wird, wird im Sinne der Heterostase ein adäquater Umgang mit dem als normal angesehenen Ungleichgewicht angestrebt.
6. Sinn im Leben macht nicht absolute Gesundheit, sondern das Kohärenzgefühl im Gesundheits-Krankheits-Kontinuum. Antonovsky beschreibt, dass ihm des Öfteren rückgemeldet wurde: „Your sense of coherence theory makes sense.“ (Antonovsky 1997, S. 33)

Das Kohärenzgefühl (SOC) definiert Antonovsky als „... eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

- a. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
- b. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
- c. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“ (Antonovsky 1997, S. 36)

Antonovsky beschreibt drei Komponenten als Voraussetzungen für das Kohärenzgefühl:¹⁶⁰

1. Verstehbarkeit auf der Basis konsistenter Erfahrungen

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 29f.

¹⁶⁰ Vgl. Antonovsky 1997, S. 34f; S. 95f.

2. Handhabbarkeit durch eine gute Belastungsbalance
3. Bedeutsamkeit durch aktive Mitgestaltung des eigenen Schicksals

2.3.7.1 Salutogenese und Existenzanalyse

Das salutogenetische Konzept weist viele Parallelen zur Existenzanalyse auf:

- Das Kohärenzgefühl kann mit Frankls Begriff vom Gewissen als Sinnorgan verglichen werden.
- Die drei Komponenten des Kohärenzgefühls haben Bezug zu den personal-existentialen Grundmotivationen nach Längle, wobei die zweite Grundmotivation vernachlässigt scheint.
- Das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum kann mit dem existenzanalytischen Gesundheitsbegriff in Einklang gebracht werden.
- Die PEA könnte als Modell für den Vollzug eines salutogenetisch orientierten Lebens dienen.¹⁶¹

2.3.7.2 Kritik an Antonovskys salutogenetischem Konzept

- Antonovsky kann zwar zugestimmt werden, dass Stressoren nicht grundsätzlich immanent schädlich sind und dass sie sogar lebensfördernd sein können. Ich bin jedoch der Ansicht, dass es neben diesen Stressoren, denen der Mensch mit Copingstrategien im Sinne der Salutogenese begegnen kann, auch schädigende Stressoren gibt, denen die meisten Menschen hilflos ausgeliefert sind. Diese zu erforschen würde in den Bereich der Pathogenese fallen, die Antonovskys ablehnt.
- Antonovskys bleibt seiner anti-pathologischen Haltung selbst nicht treu, indem er nach Komponenten sucht, die Bedingungen für ein Kohärenzgefühl darstellen. Daraus lässt sich folgende Pathogenese ableiten: Sind die SOC-Komponenten nicht oder nur mangelhaft erfüllt, hat das pathologische Folgen, da sich eine salutogenetische Kompetenz nicht entwickeln kann.
- Antonovskys spricht immer wieder von Copings und meint damit offensichtlich Copingstrategien. Über die Bedeutung von Copingreaktionen gibt er keine Erklärungen.

¹⁶¹ Vgl. Kap. 2.1: EA und LT; Kap. 2.1.7: PEA.

- In meiner pädagogischen Praxis machte ich die Erfahrung, dass die Ursache von Auffälligkeiten bei Kindern oftmals nicht Copingstrategien, sondern Copingreaktionen waren, was ein vertieftes Verständnis über die pathogenetischen Hintergründe notwendig machte. Dies möchte ich nach einer Erörterung des Coping-Begriffs anhand zweier Fallbeispiele veranschaulichen. Aus diesen werde ich dann ein Resümee hinsichtlich Antonovskys salutogenetischen Konzepts ziehen.

2.3.8 Copings

Auffälligkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler sollten meines Erachtens so früh wie möglich wahrgenommen und in ihrem Kontext so gut wie möglich verstanden werden, um entsprechende Maßnahmen ergreifen und dadurch Schlimmeres vermeiden zu können. Dies wäre nicht nur für die gesunde Entwicklung der betroffenen Kinder, sondern auch für ein gedeihliches Klima innerhalb einer Klassengemeinschaft und nicht zuletzt für das Wohl der Lehrkräfte von Bedeutung. Hierbei ist kein billiges Verständnis gemeint, also kein oberflächliches Beschwichtigen oder Beschönigen von Missständen, sondern ein Verständnis, welches auf Kenntnissen über psychodynamische Prozesse beruht, die in der neueren Literatur als „Copings“ bezeichnet werden.

„coping“ stammt ab vom Englischen „to cope“ mit den Bedeutungen:¹⁶²

- „handeln, kämpfen, sich messen, fertig werden“
- „decken, überwölben“

Meines Erachtens fließen beide semantische Quellen in der Bedeutung des Begriffs „Coping“, wie er heute in der Psychologie verwendet wird, zusammen: „Auseinandersetzung, Bewältigung, Bezeichnung für eine Vielzahl von Strategien und Verhaltensweisen der Auseinandersetzung mit Stressoren und belastenden Situationen.“ (Häcker/Stapfl 1998¹³, S. 159)

Copings weisen immer auf eine während des Existenzvollzugs erlebte Not hin, also darauf, dass Bedingungen der vier personal-existentiellen Grundmotivationen (GM) nicht oder nur teilweise erfüllt sind.

¹⁶² Vgl.: Klatt 1986⁶, S. 129.

2.3.8.1 Copingstrategien

Die erste Herkunftsquelle des Begriffs führt in die aktive Form des Copings: „Coping-Strategien“ werden in bewusster Auseinandersetzung mit einer belastenden Situation entwickelt.

Sie sind also bewusst gewählte Verhaltensweisen, durch welche ein angestrebtes Ziel trotz empfundener Belastungen erreicht werden kann.

Bei bestehender Prüfungsangst könnte sich bspw. die Wahl geeigneter Lernmethoden oder bevorzugter Prüfungsarten (schriftlich/mündlich) als Erfolg versprechende Copingstrategie erweisen.

Kati war vielseitig begabt und lernte leicht und gern. Nur beim Rechnen erlebte sie immer wieder Blockaden, ganz zum Leidwesen der ehrgeizigen Mutter.

Der Lehrer warf der Schülerin einen schwarzen Gummipoppenball, die „schlaue Rechenkatze“ zu. Wenn sie diese nun drückte, dann meisterte sie spielend die schwierigsten Aufgaben.

2.3.8.2 Copingreaktionen

Eine passive Form des Copings liegt dann vor, wenn eine Notsituation durch eine unbewusste „Coping-Reaktion“ (im Sinne der zweiten semantischen Quelle) sozusagen überdeckt wird.

Copingreaktionen bieten keinen Entscheidungsfreiraum. Nach Längle sind sie die Bezeichnung „[...] reflexartiger, automatisch ablaufender Schutz- und situativer Bewältigungsreaktionen. Sie haben Abwehrfunktion auf der psychischen Ebene, durch welche die Voraussetzungen des Existierens bewahrt bzw. geschaffen werden.“ (Längle 2000, S. 7)

Copingreaktionen stellen somit ein unbewusst ablaufendes Notprogramm des Lebens dar und verweisen auf eine Notsituation, auf existentielle Probleme, Störungen oder Krankheiten. Dadurch haben sie große Bedeutung sowohl für die existenzanalytische Diagnose als auch für die Therapie.

Darüber hinaus haben sie höchste Relevanz auch in der Pädagogik. Lehrpersonen, die über Copingreaktionen Bescheid wissen, werden „störenden“ Schülerinnen und Schülern anders gegenüber treten können, wenn sie diese

Störungen nicht nur als Undiszipliniertheit oder gar Böswilligkeit betrachten, sondern, wie schon erwähnt, dahinter die vorhandene Not erkennen können.

Kenntnisse über Copings und entsprechende pädagogische Interventionen könnten sich meinen Erfahrungen nach nicht nur für jedes Kind, sondern auch für die Lehrkräfte selbst in vielfacher Weise als hilfreich und förderlich erweisen. Ein Grundwissen über Copingreaktionen sollte aus diesem Grunde verpflichtend im Lehramtsstudium vermittelt werden.

Die Verkennung oder Missachtung dieser unbewussten Verhaltensweisen hat vielfach negative Auswirkungen:

- Minderung der Lern- und Leistungsfähigkeit des Kindes
- Verschlechterung der Beziehung zum Kind (Misstrauen, Aversion)
- Steigerung der Not des Kindes
- Verstärkung der Copingreaktion
- Prägung entsprechender Verhaltensmuster
- Verstärkung der „Störungen“
- Psychische und psychosomatische Erkrankungen
- Verschlechterung des Klassenklimas
- Verschlechterung der Unterrichtsbedingungen
- Stress für Lehrpersonen, da der erstrebte pädagogische Erfolg nicht erlebt wird
- Psychische und psychosomatische Erkrankungen
- Burnout

Diese Auflistung mag genügen, um das Argument zu entkräften, dass sich eine Lehrperson nur auf das Unterrichten im Sinne des Stoffvermittels konzentrieren und psychische Probleme des Kindes den Professionisten oder den Eltern überlassen sollte.

Zunächst möchte ich den weiteren Ausführungen eine Übersicht der Copingreaktionen in Beziehung zu den GM voranstellen.

2.3.8.3 Übersicht der Copingreaktionen

Störungen der GM: Grundgefühl	Grundbewegung (Vermeidungsversuch)	Paradoxe Bewegung = Aktivismus (Bewältigungsversuch)	Abwehrdynamik im Nicht-Entkommen (Aggressions-typ)	Überwältigungserleben (Totstellreflex)
1. GM: ängstlich	Flucht	Ankämpfen Witze, Zwänge	destruktiver Hass	Lähmung, Schock
2. GM: depressiv	Rückzug, Einigeln	Leisten müssen, Selbst-entwertung	beziehungs-suchende Wut	Erschöpfung, Resignation, Apathie
3. GM: histrionisch	Distanzierung, Verweigerung	Rechtfertigen, Rechtgeben, (Überspielen)	abgrenzender Zorn/Ärger	Dissoziation, Spaltung, Leugnung
4. GM: suizidal und dependent	Proviso-risches Engagement	Provokation, Idealisierung, Fanatismus, „Para- Existentialität“, Ziel-Fixierung	Kontext bildend: Spielerische Aggression, Zynismus, Empörung, Sarkasmus	Betäubung, Sucht, Verzweiflung, psychosomat. Erkrankungen, Nihilismus

Abb. 19: Übersicht: Coping-Reaktionen (nach Längle 1998, S. 23)

Ursache für Copingreaktionen sind, wie schon erwähnt, Defizite auf einer oder mehreren Grundmotivationsebenen. Entsprechend teilt sie Längle ein in ängstliche (1. GM), depressive (2. GM), histrionische (3. GM) und dependente (4. GM) Copingreaktionen.

Auf jeder dieser Ebenen beschreibt Längle eine spezifische Hauptreaktion im Sinne eines Vermeidungsversuchs, eine paradoxe Reaktion im Sinne eines aktiven Bewältigungsversuchs, eine aggressive Abwehrdynamik sowie ein dem Totstellreflex analoges Verhaltensmuster.¹⁶³

¹⁶³ Vgl. Längle 2000, S. 7.

2.3.8.4 Copings und Lehrpersonen

An dieser Stelle scheint es mir wichtig, noch einen Blick auf die Rolle der Lehrperson in Zusammenhang mit Copings von Schülerinnen und Schülern zu werfen.

Copings werden, wie schon erwähnt, in bewusster oder unbewusster Auseinandersetzung mit einer als bedrohlich empfundenen Umwelt als notwendig erachtet. Innerhalb des Unterrichts nimmt die Lehrperson kraft ihrer zugeschriebenen Rolle eine erhabene Position ein, was sowohl die Verantwortung als auch die Entscheidungsbefugnis gegenüber dem Unterrichtsprozess anbelangt.

In diesem Sinne sollte eine Lehrerin oder ein Lehrer dafür Sorge tragen, dass die Lernenden weder unter- noch überfordert sind, weil beides Stressbelastungen und entsprechende Copings zur Folge hätte.

Neben dieser sachlichen Ebene, die ihre Auswirkungen auf die intrapersonale Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler hat, sollten Lehrende auch die interpersonale Dimension der Klasse berücksichtigen, die durch die Atmosphäre in einer Klasse spürbar wird. Etwas später wird am Beispiel einer Lehrerin, die zu Beginn des Unterrichts erst einmal mit der gesamten Klasse frühstückt, die Bedeutung einer Sensibilisierung für ein gedeihliches Klassenklima beschrieben.

Von größter Wichtigkeit aber erscheint mir, dass sich Lehrerinnen und Lehrer immer wieder selbst infrage stellen, insbesondere in Konfliktsituationen und angesichts der Wahrnehmung von Copingstrategien und -reaktionen im Unterricht. Die Grundfrage müsste dabei lauten: Trage ich genügend dazu bei, dass die Existenz- und Lernbedingungen für jedes Kind bestmöglich erfüllt sind, sodass niemand eine vermeidbare Stresssituation erleiden muss und zu Copings gezwungen ist. Es dürfte mittlerweile klar geworden sein, dass gerade die Copings der Kinder Aufschluss darüber geben können, wie eine Lehrperson ihren Unterrichtsstil verbessern könnte. Dabei möchte ich nicht für irgendeinen Perfektionismus plädieren oder dafür, die Lehrkräfte für sämtliche Missstände verantwortlich zu machen und zu verurteilen. Mir geht es um das Bewusstwerden dieser Fragen als Voraussetzung dafür, Antworten dafür zu finden und nicht, wie oben aufgelistet, unter einer Verkennung oder Missachtung leiden zu müssen oder Leid zu erzeugen.

Ein weiteres Beobachtungsfeld, wengleich auch das heikelste und wohl schwierigste, bilden meiner Meinung nach die eigenen Copings einer Lehrperson.

Diese zu ergründen, sich selbst schonungslos selbstkritisch eigene Lehr-Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen einzugestehen, um frei zu werden für nicht nur notwendige, sondern auch sinnvolle Veränderungen, das entspricht meiner Überzeugung nach wahrer pädagogischer Profession.

2.3.8.5 Frühstücks-Intervention

An einem Beispiel aus der Schule möchte ich positive Auswirkungen eines Unterrichts, in dem Copingreaktionen Rechnung getragen wird, veranschaulichen.

Im Rahmen des ersten Viktor-Frankl-Symposiums an der Pädagogischen Hochschule in Klagenfurt berichtete ein Referent von einer, wie er betonte, außergewöhnlich idealistischen Lehrerin, die zu Unterrichtsbeginn mit ihrer Klasse ein gemeinsames Frühstück einzunehmen pflegte. Danach konnte sie seinen Ausführungen nach den eigentlichen Unterricht erst beginnen, da die Volksschulkinder gesättigt und zufrieden waren. Vor der Einführung dieses Frühstücksprojekts sei dies vor lauter Hunger undenkbar gewesen. Diese Kinder stammten übrigens nicht aus armen, sondern überwiegend aus begüterten, jedoch, wie der Referent meinte, wohlstandsverwahrlosten Familien.

Ich begrüßte dieses Beispiel, musste aber bezüglich einer Stelle seiner Schilderung widersprechen: Meines Erachtens war diese Lehrerin weniger „außergewöhnlich idealistisch“ als ausgesprochen realistisch. Sie hatte erkannt, dass sich hungernde Kinder dieses Alters nicht wohl in ihrer Haut fühlen können, dass sie im Sinne der ersten Grundmotivation nicht gut da sein können. Entsprechend waren deren Copingreaktionen zu erklären, nämlich den Unterricht, so lange sie sich ihm noch nicht gewachsen fühlen konnten, entweder zu bekämpfen oder vor ihm zu flüchten. Das Frühstück war kein aufopfernder, idealistischer Akt der Lehrerin, sondern das beste Mittel, sich selbst wie auch den Kindern unnötigen Stress zu ersparen, zumindest solange die Eltern ihr zweifelhaftes Erziehungsverhalten nicht geändert haben.

Es lohnt sich meiner Erfahrung nach immer, Störungen im Unterricht dahingehend zu untersuchen, ob Copingreaktionen zu erkennen sind. Im Folgenden möchte ich etwas ausführlicher zwei Fallbeispiele, das erste aus meiner pädagogischen, das zweite aus meiner psychotherapeutischen Praxis, anführen. Dabei möchte ich

aufzeigen, dass es in „schwierigen Fällen“ sehr wohl sinnvoll sein kann, sich über den privaten Kontext sowie über die Vergangenheit eines Kindes kundig zu machen. Dadurch werden viele Verhaltensweisen erst verständlich. An beiden Beispielen zeigt sich, wie falsches pädagogisches Verhalten die Not des Kindes und entsprechende Copingreaktionen verschlimmern.

2.3.8.6 Schulisches Fallbeispiel: Clara

Clara kam als Quereinsteigerin in die fünfte Klasse der Waldorfschule, in der ich als Klassenlehrer unterrichtete. Neben Teilleistungsstörungen wurde ihr in der alten Schule zum Verhängnis, dass sie der Arbeitsgeschwindigkeit, die dort herrschte, nicht folgen konnte: Sie war zu langsam – und der Lehrer zeigte offensichtlich kein Verständnis für sie. Vielmehr wurde sie mehrfach als lernfaul beschimpft und als „lahme Schnecke“ bezeichnet.

Diesem Druck konnte sie nicht standhalten. Sie zog sich mehr und mehr in ihr Schneckenhaus zurück, was die Meinung des Lehrers zu bestätigen schien, wurde immer weinerlicher und verweigerte zuletzt komplett.

Als Clara in die Klasse kam, wirkte sie zunächst scheu und zurückhaltend. Als sie bald bemerkte, dass sie hier nicht mehr überfordert und beleidigt wurde, öffnete sie sich zusehends dem Unterricht wie der Klassengemeinschaft, verfiel jedoch immer wieder in alte Verhaltensmuster. Dann fiel es ihr schwer, sich zu konzentrieren, sodass sich vermehrt Fehler einschlichen, die ihre Diagnose „Legasthenie“ zu bestätigen schienen. Ihr Arbeitstempo verlangsamte sich, bis sie schließlich ganz wegträumte. In anderen Phasen folgte sie dem Unterricht wieder völlig motiviert und engagiert, eine fröhliche, aufgeschlossene und kompetente Schülerin.

Im Laufe der Zeit lernte ich auch Claras Eltern kennen, wodurch ich Claras Verhalten besser verstehen konnte. Beide waren seit Jahren beruflich selbständig und sehr erfolgreich. Jeder ging dabei seine eigenen Wege und pflegte eigene Beziehungen, wobei die gemeinsame Obsorge für die Tochter gut abgesprochen war und zu funktionieren schien. Nachdem der Vater bei einem Sportunfall schwer verletzt wurde, was eine länger andauernde Rehabilitation nötig machte, trennten sich die Eltern in gutem Einvernehmen. Der Vater erholte sich langsam, doch blieben Folgeschäden wie eine Gehbehinderung und

Konzentrationschwächen zurück. Clara wohnte fortan abwechselnd bei der Mutter und beim Vater.

Oberflächlich betrachtet schien Clara also in guten, konfliktfreien Verhältnissen aufgewachsen zu sein. In Wirklichkeit aber gab es Konflikte genug, die jedoch selten thematisiert, sondern meist ignoriert oder beschönigt wurden. Die letztlich erfolgte Trennung der Eltern war lediglich der Abschluss eines langen Trennungsprozesses, der von zunehmender Beziehungslosigkeit geprägt war, von der auch Clara betroffen war. Der Schicksalsschlag des Vaters mag noch eine zusätzliche Verunsicherung bewirkt haben.

Clara wurde mehr und mehr selbst beziehungslos, hilflos und orientierungslos. Was sollte sie auch ansprechen und interessieren, wenn sie sich selbst von niemandem wirklich angesprochen und angenommen fühlte? Clara litt deutlich unter Defiziten auf der Ebene der zweiten GM mit entsprechenden Copingreaktionen: Rückzug, Resignation, Weinerlichkeit.

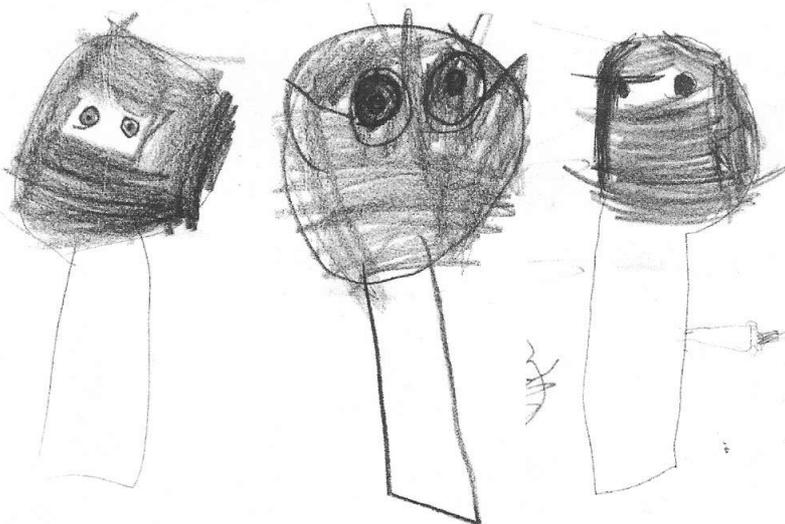
Entsprechend sehnte sich Clara nach wertschätzender Zuwendung und Geborgenheit. Als sie bald merkte, dass ihr dies zuteil wurde, blühte sie mehr und mehr auf. Sie gewann Freundinnen, mit denen sie herzlich lachte. Ihr anfängliches Zögern bei schulischen Übungen verschwand, nachdem sie ihre Fähigkeiten wieder entdeckt und entsprechende bestärkende Rückmeldungen bekommen hatte. Sie arbeitete stets sehr sorgfältig und stilvoll und war künstlerisch sehr begabt. In ihrem Arbeitstempo schwankte sie weiterhin ziemlich: Mal war sie extrem langsam, dann wieder überdurchschnittlich rasch mit einer Aufgabe fertig. Grundsätzlich machte sie die Erfahrung, dass sie sein durfte und richtig war, so wie sie eben war: mit ihren Fähigkeiten und Schwächen, mit ihrem Arbeitsstil und Tempo, mit ihrem Lachen und Weinen.

Im Falle Claras wären meiner Ansicht nach viele „Teilleistungsstörungen“, die sich in ihrer früheren Schulzeit entwickelt hatten, erst gar nicht entstanden, wenn der Lehrer auf ihre Beziehungsbedürfnisse besser eingegangen wäre.

2.3.8.7 Psychotherapeutisches Fallbeispiel: Daniel

Daniel, ein aufgeweckter, fröhlicher und intelligenter Junge, musste im Alter von sieben Jahren miterleben, wie sein Vater von drei maskierten, bewaffneten Männern aufgesucht, geschlagen und massiv bedroht wurde. Durch diese Erfahrung wurde das Urvertrauen des Kindes in die bis dahin als heil

empfundene Welt wie durch ein Erdbeben zutiefst erschüttert. Dies äußerte sich durch sein Verhalten sowohl zuhause als auch in der Schule. Daniel wirkte verschlossen, verängstigt und misstrauisch. Er zog sich innerlich zurück und konnte kaum noch Verbindung zu seiner Außenwelt aufnehmen. Seine Copingreaktionen waren offensichtlich eine Mischung aus Lähmung und Flucht in die innere Emigration. Die Mutter trennte sich nach dem Vorfall von ihrem Mann, da sie dessen Verstrickungen mit dem kriminellen Milieu nicht mittragen wollte.



Trauma; Bub 9 Jahre

Abb. 20: Zeichnung des traumatisierten Kindes, von Mutter zur Verfügung gestellt

Diese Trennung bildete für Daniel eine zusätzliche Belastung.

Die Mutter versuchte, ihn in dieser Krise mit Verständnis zu begleiten und ihm professionelle Hilfe, unter anderem durch „Rainbows“ und „Opferring“, zukommen zu lassen.

Erst nach längerer Zeit schaffte es Daniel, das Erlebte in Worte zu fassen und zeichnerisch zu Papier zu bringen.

Daniels Symptome änderten sich zwar im Laufe der Zeit, lösten sich aber nicht auf. In der Schule konnte er sich weiterhin nur schwer konzentrieren und dem Unterricht folgen. Die entsprechenden Misserfolge verstärkten seine Angst und Verzweiflung. Das tief empfundene Gefühl: „Ich kann nicht, so wie ich bin, in der Welt, die da ist. Ich bin nicht richtig.“, erlebte er Tag für Tag. Er wurde zunehmend unruhiger, entwickelte diverse Ticks und störte vermehrt den Unterricht durch sein Verhalten und durch verbale Äußerungen. Zu seinen bisherigen Angstreaktionen mischten sich vermehrt Aggression und Abwehr gegen das, was er nicht aushalten konnte.

Dem begegneten die Lehrerinnen mit Disziplinierungsmaßnahmen und Strenge. Er wurde im hintersten Teil der Klasse an eine Einzelbank gesetzt und durfte an keinem Klassenausflug mehr teilnehmen, da er zu gefährlich erschien. Ein

Teufelskreis hatte begonnen. Nach drei Jahren stand Daniel kurz vor dem Schulverweis, als er nach Vermittlung durch die Jugendwohlfahrt mit seiner Mutter meine Praxis aufsuchte.

Daniels Vorgeschichte machte deutlich, dass sein Leben durch ein traumatisierendes Ereignis verbunden mit dem folgenden elterlichen Konflikt massiv erschüttert wurde. Die Welt war bedrohlich geworden. Dies wirkte sich in allen Lebensbereichen durch Copingreaktionen aus, insbesondere auf der Ebene der 1. GM: Angst, Schock, Lähmung, Klassenkasper, verbale und tätliche Aggressionen. Entsprechend suchte Daniel danach, Halt und Geborgenheit und die dazu nötige Kraft wiederzugewinnen.

Sein offenes Verhalten bei unserer ersten Begegnung zeugte davon, wie sehr er sich nach einer guten und sicheren Beziehungserfahrung sehnte. Die ersten ermutigenden Worte bestärkten ihn sichtlich. Er fühlte sich in seinem wirklichen Wesen angesprochen, auch als ich ihm wenig später mitteilte, wie ich sein aktuelles Leid nachempfinden konnte: Daniel war tief unglücklich über die ausweglose Situation in der Schule, denn er wollte doch eigentlich ein tüchtiger Schüler sein.

Wir überlegten gemeinsam, was ihm dabei helfen könnte, die notwendige Kraft und den Mut aufzubringen, um anderntags wieder ganz am Unterricht teilnehmen zu können. Daniel wählte aus der bereitgestellten Tierkiste ein Krokodil.

Am frühen Nachmittag des folgenden Tages rief mich die Mutter an und berichtete, dass ihr beim Abholen ihres Sohnes die halbe Klasse freudig entgegen rannte, um ihr zu berichten, dass Daniel sämtliche sechs Unterrichtsstunden brav mitgemacht hatte. Der Glückliche aber war Daniel selbst.

Die Lehrerinnen allerdings zögerten lange, bis sie seine Verhaltensänderung anerkannten. Was er nun wieder schaffte, wurde kaum gewürdigt, dagegen wurde jegliches „Fehlverhalten“ wie Verständnisschwierigkeiten oder verzögerter Arbeitsbeginn streng geahndet. Noch ein Dreivierteljahr musste er isoliert auf der hintersten Bank verweilen und durfte an Klassenausflügen, wenn überhaupt, nur in Begleitung der (berufstätigen) Mutter teilnehmen. Die weiteren Therapiestunden hatten zur Aufgabe, ihn trotz dieser schulischen Erschwernisse darin zu bestärken, seinen positiven Weg fortzusetzen.

Trotz seiner massiven Belastungen hat Daniel überraschend schnell die Wende geschafft, was mir zunächst sehr rätselhaft erschien. Der Bindungsforscher Karl Heinz Brisch gab mir in einem persönlichen Gespräch eine Erklärung dafür: Offensichtlich hatte Daniel in seiner früheren Kindheit eine sichere Bindung erfahren. Dadurch konnte sich sein Grundvertrauen entwickeln, sein Vertrauen in einen stabilen Seinsgrund. Dieser wurde zwar durch die traumatische Erfahrung verdeckt, war aber grundsätzlich noch da. Dadurch konnte Daniel relativ rasch mit Hilfe seines Krafttiers, des Krokodils, sein Grundvertrauen und seine Selbstsicherheit wiedergewinnen. Und dadurch konnte er auch die weiteren schulischen Schikanen aushalten.

Im Falle Daniels hätte meines Erachtens eine intensivere Vernetzung zwischen Schule und Therapie und das pädagogische Wissen, dass man Copingreaktionen eines traumatisierten Kindes nicht vorwiegend mit Strenge erwidern darf, die Verschärfung seiner Problematik verhindern können.

2.3.9 Patho-Saluto-Genese-Kontinuum

Die beiden Fallbeispiele mögen deutlich gemacht haben, dass der salutogenetische Ansatz, so wertvoll er in vieler Hinsicht sein mag, in der schulischen Praxis mehrfach an seine Grenzen stößt:

- Ein Kind, das unter seinen aktuellen schulischen wie außerschulischen Lebensumständen leidet und sich hilflos fühlt, braucht mehr als den Blick auf den gesunden Pol seines Krankheits-Gesundheits-Kontinuums und den Hinweis darauf, sich diesem wieder annähern zu können. Es braucht eine aktive Unterstützung, die auch sein Leid wahr- und ernst nimmt.
- Nicht selten, das wage ich hier schon zu behaupten, ist das Leid von Schülerinnen und Schülern „(schul-)hausgemacht“. Hier gilt es, schädigende Verhaltensweisen in der Pädagogik zu entlarven und nach Möglichkeit zu verändern, was unter anderem Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist.
- Antonovsky benutzt die Metapher des Flusses als Lebensstrom, in dem der Mensch schwimmt. Das salutogenetische Hauptinteresse richtet sich auf die Art und Weise, wie dieser darin schwimmt und trotz gefährlicher Stromschnellen und Strudel nicht untergeht. Gegen eine Reduktion auf diese Sicht möchte ich zwei schwerwiegende Einwände anführen:

- Es gibt genügend Beispiele von Kindern, die im „schulischen Wildwasser“ untergehen. Diese brauchen aktive Hilfe, ein sicheres Gewässer oder vorübergehend einen sicheren Hafen. Es wäre vollkommen unzureichend, an Kindern, die durchkommen und sich im Überlebenskampf vielleicht sogar erstarken können, das salutogenetische Konzept bestätigt zu sehen. Diese Perspektive, und mag sie noch so nützlich sein und anderen „Hochleistungsschwimmern“ als Vorbild dienen, darf nicht die einzige sein. Dies wäre sonst eine Verhöhnung der Schwächeren.
- Bekanntlich entstehen gefährliche Stromschnellen und Strudel durch Hindernisse im Flusslauf. Sollte die Schule ebensolche erkennen oder gar selbst verursachen, dann würde ich es als Pflicht der Verantwortlichen sehen, dafür zu sorgen, dass diese nach Möglichkeit entschärft oder beseitigt werden – anstatt sich damit zu begnügen, zuzuschauen, wie sich die Kinder abstrampeln. Schulischer Drill nach dem Motto: „Gelobt sei, was hart macht!“ sollte doch eigentlich überwunden sein. Zu befürchten, dass eine schonende Pädagogik die Kinder verweichlichen könnte, ist meines Erachtens unbegründet, da trotz Beseitigung aller schulischen Hindernisse der Lebensfluss in der heutigen Zeit immer noch bewegt genug wäre.

Das von Antonovsky entwickelte Konzept der Salutogenese halte ich als Anregung für die Medizin und Psychotherapie ebenso wie für die Pädagogik für sehr wertvoll. Aus den angeführten Gründen spreche ich mich aber gegen eine Ausschließlichkeit aus und befürworte eine sinnvolle Kombination des salutogenetischen mit dem pathogenetischen Ansatz.

Bei der Diagnose schulischer Not im folgenden Kapitel sowie im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit möchte ich analog zu Antonovskys Verständnis des Krankheit-Gesundheit-Kontinuums von einem „Patho-Saluto-Genese-Kontinuum“ sprechen. Methodisch hat das zur Folge, dass ich bei der Betrachtung einer Not immer auch die gesunden Anteile im Auge behalte, die ja im salutogenetischen Sinne die Tendenz der Bewegung hin zum Gesundheitspol ermöglichen. Und bei der Betrachtung des Gesunden oder der Ressourcen wird das Bewusstsein über Not, Gefahren und entsprechende Erfahrungen dazu verhelfen, künftige Schäden leichter zu vermeiden und angestrebte Ziele unbeschwerter zu erreichen.

2.3.10 Burnout

„Burnout“, „Ausgebrannt-Sein“, „Erschöpfungssyndrom“ sind verbreitete Schlagwörter unserer Zeit. Burnout bedeutet: völliger Zusammenbruch eines Organismus. Burnout in diesem erweiterten Sinne betrifft nicht nur einzelne Menschen, sondern ganze politische Systeme, die Weltwirtschaft ebenso wie den Finanzmarkt. Burnout ist das Hauptphänomen des gegenwärtigen Zeitgeistes, Gipfel einer Krise, die sich schleichend unter dem Deckmantel neuer Mythen und Erzählungen angebahnt hat.¹⁶⁴ Diese wurden nicht nur durch profitorientierte oder machtbesessene Interessensgruppen kolportiert, sondern auch von der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Die WHO hätte von ihrem Auftrag her Widerstand gegen diese globale Entwicklung leisten müssen. Stattdessen ließ sie sich durch den Druck der Lobbyisten zu deren Sprachrohr instrumentalisieren, wie ich im Folgenden nachweisen möchte.

2.3.10.1 WHO-Erklärungen über Gesundheit

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO), die in der Weltgesundheitserklärung von 1998 Gesundheit zum Grundrecht eines jeden Menschen erhob, beschrieb den Gesundheitsbegriff zunächst sehr umfassend und meines Erachtens zielführend:

„Gesundheit ist der Zustand vollkommenen körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen.“ (WHO-Erklärung von 1946, in: Venth (Hsg.) 1987, S. 119.

Mit dieser Definition setzte sich die WHO vielfältiger Kritik aus: Sie sei zu utopisch, unhistorisch, würde falsche Erwartungen wecken und bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und Missstände negieren. Außerdem würde sie die Verantwortung auf die Opfer schieben, die Verursacher der gesellschaftlichen Missstände dagegen entlasten.¹⁶⁵ Da ähnliche Vorwürfe auch meine Ausführungen treffen könnten, möchte ich diesen gleich im Vorhinein entgegentreten.

¹⁶⁴ Vgl. Kap. 2.3.4.

¹⁶⁵ Vgl. Venth (Hsg.) 1987, S. 119ff.

Der Vorwurf der Utopie kann leicht entkräftet werden, wenn man diesem Begriff das Attribut der Unrealisierbarkeit nimmt. Aus dem Griechischen stammend ist Utopie zusammengesetzt aus „ou“ („nicht“) und „topos“ („Ort“), bedeutet also ursprünglich „Nicht-Ort“. ¹⁶⁶ Ein Nicht-Ort ist ein Ort, der zwar noch nicht ist, der aber zumindest angestrebt werden kann. In diesem Sinne ist der Gesundheitsbegriff der WHO, vergleichbar mit Begriffen wie Weltfrieden, Gerechtigkeit und Menschenwürde, eine unverzichtbare Utopie, die ethische und sozialpolitische Orientierung vermittelt und ein Maßstab ist für die Beurteilung bestehender Verhältnisse, die am einzelnen Menschen ansetzt.

Entsprechend ist der Vorwurf, unhistorisch zu sein und nicht auf gesellschaftliche Verhältnisse und Missstände einzugehen, nicht haltbar, da selbige ja gerade durch die gesetzte Definition erst beurteilt werden können. Dies kommt in einer WHO-Publikation aus dem Jahre 1998 mit dem Titel „Gesundheit 21 – Gesundheit für alle im 21. Jahrhundert“ zum Ausdruck. Gesundheit wird hier betrachtet als Voraussetzung für „Wohlbefinden und Lebensqualität“ des einzelnen Menschen, darüber hinaus soll sie – und nicht etwa das Bruttosozialprodukt oder Ergebnisse der PISA-Studien – Maßstab darstellen „zur Bemessung des Fortschritts hinsichtlich der Verringerung von Armut, der Förderung des sozialen Zusammenhalts und der Beseitigung von Diskriminierung.“ (WHO 1998, S. 8)

Demnach hat Gesundheitspolitik also nicht nur das Wohl des Einzelnen im Blick, sondern auch das Wohl der gesamten Menschheit im Sinne einer humanen und friedvollen Zukunft.

Natürlich liegt es in der Verantwortung der Politik, für ein soziales Netz und ein Gesundheitssystem zu sorgen und Rahmenbedingungen zu schaffen, durch die Krankheiten möglichst verhindert oder adäquat therapiert werden können. Den Menschen jedoch aus seiner Verantwortung für seine Gesundheit zu nehmen würde bedeuten, über ihn zu bestimmen, ihn zu entmündigen und seiner Würde zu berauben. Über den Sinn von gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen wie rauchfreie Zonen, die meines Erachtens Alibi-Funktion haben, lässt sich streiten; die Selbstbestimmung des Menschen hinsichtlich seines Gesundheitsverhaltens sollte meiner Meinung nach nicht angetastet werden.

Vom existenzanalytischen Standpunkt aus wäre gegenüber der ursprünglichen WHO-Definition einzuwenden, dass das Nicht-Freisein von Krankheit und

¹⁶⁶ Vgl. Duden 7 1989, S 774f.

Gebrechen wie beschrieben ein „Gesundsein der Person“ keineswegs ausschließt. Alles andere würde einer Entwürdigung insbesondere von chronisch erkrankten und älteren Menschen gleichkommen. Menschsein darf meines Erachtens nicht gleichgesetzt werden mit der Norm einer wie auch immer gearteten Leistungsfähigkeit. (Die extremen Folgen solchen Denkens in Form der Vernichtung „lebensunwerten Lebens“ möchte ich nur andeuten.) Schon hier sehe ich die Wurzel des Übels verborgen, welches die WHO schließlich explizit propagiert hat.

Sie hat sich nämlich leider zwischenzeitlich der an sie gerichteten Kritik gebeugt und sich dem Mythos des grenzenlosen Wachstums angepasst:

„Gute Gesundheit ist eine wesentliche Voraussetzung für nachhaltiges Wirtschaftswachstum.“ (WHO 1998, S. 8)

Dieser Mythos, der Gesundheit mit optimaler Leistungsfähigkeit gleichsetzt, mit all seinen schon beschriebenen Nebenaspekten, macht krank. Ja, er ist meines Erachtens die Hauptursache des Burnout-Syndroms.

Im Folgenden möchte ich einen kurzen Überblick über die Entwicklung und die aktuelle Diskussion des Burnout-Begriffs geben.

2.3.10.2 Entwicklung des Burnout-Begriffs:¹⁶⁷

Der Begriff „Burnout“ wurde 1974 zum ersten Mal als Bezeichnung einer speziellen psychischen Problematik von dem New Yorker Arzt und Psychotherapeuten Herbert J. Freudenberger verwendet. Er beobachtete an zunächst besonders engagierten, ehrenamtlichen Mitarbeitern einer Hilfsorganisation im Laufe der Zeit eine Abnahme und Veränderung ihres Leistungsvermögens, unter anderem Erschöpfung, Reizbarkeit und Zynismus. Diese Veränderung der anfänglich „lodernden Begeisterung“ nannte er bezeichnenderweise „Ausgebrannt-Sein“: Burn-out.

Dieser Begriff breitete sich nach anfänglicher Skepsis in den folgenden Jahren rasch aus, wobei er bis zum heutigen Tag recht unterschiedlich gedeutet wird.

¹⁶⁷ Vgl. hierzu Längle 1997, S. 11ff; Nindl 2001, S. 15ff.

Freudenberger sah Burnout als „Versagen, Abnutzung und Erschöpfen durch außerordentliche Verausgabung an Energie, Kraft und Ressourcen“. ¹⁶⁸ In diesem Zusammenhang sind Metaphern verbreitet wie: „Der Tank oder die Batterie ist leer“. Als Ursache des Burnouts erscheinen hier die überfordernden, Energie und Kraft raubenden äußeren Bedingungen und Anforderungen. Das persönliche Verschulden liegt bestenfalls in einer mangelhaften Selbsteinschätzung.

Die Psychologinnen Christina Maslach und Susan E. Jackson entwickelten im Jahre 1981 ein bis heute verwendetes Messinstrument zur Burnout-Erfassung, das „Maslach Burnout Inventory“ (MBI). ¹⁶⁹ Maslach definiert Burnout als

„... Syndrom aus emotionaler Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierter Leistungsfähigkeit, das vorwiegend von Menschen erlebt bzw. bei ihnen beobachtet wird, die für oder mit anderen arbeiten.“ ¹⁷⁰ (Zit. nach Nindl 2001, S. 15f)

Als ätiologische Ursachen sieht sie sozial-psychologische Faktoren. Menschen in Sozialberufen scheinen demnach prädestiniert zu sein, ein Burnout-Syndrom zu erleiden.

Der Psychoanalytiker H.J. Fischer sieht als Ursache eines Burnouts eine narzisstische Persönlichkeitsstruktur. Die entsprechende Person strebe ein grandioses Idealbild an und werde durch Misserfolge frustriert. Nach dieser individuell-psychologischen Erklärung bilden innerpsychische Strukturen eine determinierende Ursache für Burnout. ¹⁷¹

Der amerikanische Psychologe Cary Cherniss vermutet dagegen Menschen mit einer ängstlichen Persönlichkeitsstruktur und mit einem negativen Selbstbild als besonders vulnerabel gegenüber Burnout. Diese Personengruppe sei stets bedürftig nach einer Bestärkung von außen, die letztendlich nie genügen könne. Auch sieht er organisatorisch-psychologische Gründe wie den Mangel an Autonomie, Unterstützung oder Feedback, die eine Entwicklung zum Burnout auslösen oder verstärken können. ¹⁷²

Nachfolgender Überblick zeigt die Stadien eines Burnout-Verlaufs nach Freudenberger ergänzt durch existenzanalytische Bemerkungen:

¹⁶⁸ Vgl. Nindl 2001, S. 15ff.

¹⁶⁹ Vgl. Burisch 2006³, S. 51f.

¹⁷⁰ Zit. nach Nindl 2001, S. 15f.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 54f.

¹⁷² Vgl. ebd., S. 39f.

2.3.10.3 Verlauf der Burnout-Entwicklung nach Freudenberg

1. Stadium: Der Zwang, sich zu beweisen (Bedürftigkeit in der 3. GM; das Selbstbild und der Selbstwert müssen immer durch Leistung genährt werden; ob dies immer die erste Ursache ist, sei dahingestellt.)
2. Stadium: Verstärkter Einsatz (Dies entspricht aktivistischen Bewältigungsversuchen (Copingreaktionen) von Defiziten, insbesondere der 2. GM.)
3. Stadium: Subtile Vernachlässigung eigener Bedürfnisse (Dies bedeutet einen Ausstieg aus dem existentiellen Dialog, was schwerwiegende Folgen auf der Ebene der 2. GM hat: Werteverarmung, Schwinden der Vitalität; Beeinträchtigung der Beziehungsqualität.)
4. Stadium: Verdrängung von Konflikten und Bedürfnissen (Diese Copingreaktion auf der 3. GM-Ebene stellt den unbewussten Versuch einer Person dar, sich durch Verdrängung oder Abspaltung zu schützen.)
5. Stadium: Umdeuten von Werten (Frühere Werte verlieren mehr und mehr an Bedeutung oder werden sogar abgewertet; alles ordnet sich dem Wert der Leistung unter, obwohl dieser in seinem emotionalen Gehalt nicht mehr wirklich empfunden werden kann; Schwerpunkt: 2. GM.)
6. Stadium: Verstärkte Verleugnung der auftretenden Probleme (siehe 4.)
7. Stadium: Rückzug (Dieser scheitert deswegen, weil sich auf der 2. und 3. GM schon so viele Defizite angehäuft haben, dass auch im Rückzug keine erneuten Werte gespürt werden können, sodass statt Erholung und Rückkehr der Vitalität weiterer Verdross einkehrt.)
8. Stadium: Beobachtbare Verhaltensänderung (Beziehungen sind weitgehend abgebrochen, Selbstvernachlässigung, auch körperlich (1. und 2. GM); letztes personales Aufbäumen in Form von Zorn, Schuldzuweisungen, Zynismus (Copingreaktionen der 3. und 4. GM.)
9. Stadium: Depersonalisation; Verlust des Gefühls für die eigene Persönlichkeit (Empfindungslosigkeit gegenüber sich und anderen; 2. und 3. GM)
10. Stadium: Innere Leere (Existentielles Vakuum: Sinnlosigkeitsgefühl breitet sich aus und geht einher mit einem inneren Leeregefühl; 2., 3., 4. GM.)
11. Stadium: Depression (völlige Gefühls- und Antriebslosigkeit; primär 2. GM)
12. Stadium: Burnout (vollkommene Erschöpfung, physischer und psychischer Zusammenbruch)

Abb. 21: Burnout-Entwicklung (orientiert an Freudenberg u.a. 1992, S. 122-156)

Diese zwölf Stadien könnten folgendermaßen zusammengefasst und mit den vier personal-existentialen Grundmotivationen (A. Längle) in Beziehung gesetzt werden:

- Aus einer psychischen Bedürftigkeit heraus wird gegenüber den gestellten Aufgaben anstatt einer adäquaten faktischen Auseinandersetzung im Sinne der 1. GM mit gesteigertem Engagement reagiert.
- Dies führt langsam aber stetig zu Defiziten auf der Ebene der 2. GM, also zu einer persönlichen Werteverarmung und Selbstvernachlässigung.
- Dadurch versiegen mehr und mehr der Lebensbezug, die persönliche Vitalität und die Fähigkeit, sich selbst im Sinne der 3. GM als Person wahr- und ernst zu nehmen und sich mit anderen Personen konstruktiv auseinanderzusetzen.
- Dies führt schließlich zu innerer Leere, zu Sinnlosigkeitsgefühlen (4. GM) und existentielltem Vakuum und zum Burnout.

Abb. 22: Burnout-Entwicklung und Grundmotivationen (F.S.)

Das Folgende Fallbeispiel eines Lehrers soll veranschaulichen, wie die Gefahr einer Burnout-Erkrankung mehr durch eine Missachtung des inneren Dialogs als durch rein äußerliche Belastungen hervorgerufen wird.

2.3.10.4 Fallbeispiel: Lehrer Claus

Im Sommer des Jahres 2005 lernte ich Claus während eines Urlaubsaufenthalts in einem mediterranen Land kennen. Claus war etwas über 50 Jahre alt und unterrichtete normalerweise Englisch und Geographie an einem deutschen Gymnasium. Zu jener Zeit jedoch verbrachte er das Ende eines „Sabbatjahres“, einer einjährigen Freistellung vom Schuldienst, die er sich in den Jahren zuvor durch entsprechenden Gehaltsverzicht erworben hatte.

Claus hatte gemeinsam mit seiner Frau dieses Freijahr dazu genutzt, einen Traum zu verwirklichen, nämlich ein eigenes Haus in einem idyllischen Olivenhain nahe der felsigen Meeresküste zu errichten und auszubauen. Bis auf den Rohbau hatten beide die Arbeiten überwiegend selbst verrichtet, was einer täglichen Arbeitszeit von meist über 12 Stunden entsprach. Es war zum großen Teil harte Arbeit, wie ca. 200 m² Natursteinplatten verlegen. Viele Materialien und Möbel hatte er mehrfach aus Deutschland antransportiert, weil die Qualität örtlicher Produkte nicht seinen Erwartungen entsprach. Überhaupt waren Besorgungen in dieser Region immer mit Verzögerungen oder unliebsamen Überraschungen verbunden. Dasselbe galt für Handwerker und andere Dienstleistungen, sofern sie in Anspruch genommen werden mussten. Die fremde Sprache, die Claus und seine Frau noch nicht genügend beherrschten, war dabei das geringste Hindernis. Als schlimmstes Übel stellten sich Behördengänge heraus. In diesem Land gibt es ein schier undurchdringliches Dickicht von Gesetzen und Verordnungen. Eine Orientierung und das Erreichen erforderlicher Genehmigungen waren nur unter enormem Stress und mit größter Mühe zu erreichen.

Nun, am Ende dieses außerschulischen Intensiv-Arbeitsjahres war das Ziel seiner Bestrebungen zwar mit etlicher Verspätung, aber doch so gut wie erreicht – weitere Pläne wie eine USA-Reise waren den Verzögerungen zum Opfer gefallen. Das im wahrsten Sinne des Wortes „Traumhaus“ war im Großen und Ganzen fertig. In den nächsten zehn bis fünfzehn Jahren wird es Claus zwar nur während der Ferien genießen können, darin mit seiner Frau zu residieren. Nach seiner Pensionierung aber wollen sie sich gemeinsam in ihrer Wunschheimat ganz niederlassen.

Claus blickt zurück: „Was mich wundert ist, dass ich die ganzen Strapazen dieses Jahres, die harte körperliche Arbeit ebenso wie den nervenaufreibenden Umgang mit unzähligen Scherereien, so schadlos überstanden habe. Ich hatte

mich nie krank gefühlt, hatte nie ans Aufgeben gedacht.

Wenn ich dagegen daran denke, im Herbst wieder vor den Schülern zu stehen, in gewohnter Manier, und das dann die nächsten zehn bis fünfzehn Jahre, da überfällt mich ein beklemmendes Gefühl. Ich behaupte zwar, mein pädagogisches Handwerk zu verstehen, empfinde auch ein gutes Verhältnis zu den Schülern, das mir auch meist widergespiegelt wurde. Dennoch wundert es mich, dass ich mich während der Zeit meiner früheren Lehrtätigkeit des Öfteren weitaus erschöpfter fühlte als hier und anfälliger für diverse Krankheiten war, wogegen ich mich hier trotz aller Strapazen zwar oftmals erschöpft, jedoch immer gesund und fit fühlte.“

Sicherlich ließen sich aus der oben angeführten Liste belastender Arbeitsbedingungen genügend Gründe finden, die zur Erschöpfung und Krankheitsanfälligkeit von Claus während seiner Berufstätigkeit angeführt werden könnten. Wenn man sein Sabbatjahr betrachtet, ist erkennbar, dass hier sicherlich vergleichbar starke Belastungen vorlagen wie während seiner Unterrichtstätigkeit, dass diese aber offensichtlich nicht zu einer ähnlichen Überlastung mit entsprechenden gesundheitlichen Auswirkungen führten wie die Belastungen der Schule.

Viele wissenschaftliche Studien bestätigen: Lehrer sind in hohem Maße Burnout-gefährdet und es wird wenig tröstlich für sie sein, dass sie dabei nicht alleine stehen, sondern dass sie diese Not mit vielen anderen Berufsgruppen teilen, besonders mit jenen, die unter dem Begriff "Helfer-Berufe" zusammengefasst werden. Der Psychologe Wolfgang Schmiedbauer hat in Zusammenhang mit Burnout den Begriff des Helfer-Syndroms geprägt. Eine Vielzahl dieser "Helfer", namentlich eben Lehrer, aber auch Ärzte, Sozialpädagogen, Pflegebedienstete und ähnliche Berufsgruppen, leiden heutzutage in zunehmendem Maße unter Burnout-Symptomen.¹⁷³

¹⁷³ Vgl. Kap. 2.4.2.5: Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern

2.3.10.5 Existenzanalytische Überlegungen

An dem beschriebenen Fallbeispiel lässt sich deutlich erkennen, dass Überlastungen als Ursache einer beginnenden Burnout-Krise nicht allein von äußeren Faktoren abgeleitet werden können, sondern dass die innere Disposition, die inneren Einstellungen der betreffenden Person gegenüber den jeweiligen Anforderungen in Zusammenhang mit der Wertigkeit, die sie ihnen beimisst, das wesentlichste Kriterium dafür darstellt.

Längle beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt:

„Logotherapeutisch betrachtet kann das Burnout (einschließlich der Vorstadien; F.S.) mit einem ‚Defizit an echtem, existentiellen Sinn‘ erklärt werden. Ein existentieller Sinn hat nämlich die Charakteristik, dass er zu innerer Erfüllung führt. Eine solche hält auch bei sich einstellender Müdigkeit und Erschöpfung an, weil der Bezug zu sich selbst und die erlebte Freiwilligkeit der Tätigkeit und ihre Werthaftigkeit immer in der Empfindung präsent bleiben.“ (Längle 1997, S. 13)

Claus erfüllte sich gemeinsam mit seiner Frau einen Traum. Er realisierte etwas, was für beide einen hohen, bleibenden Wert darstellte. Sein weiteres Leben war geradezu darauf ausgerichtet. Er wusste, auch wenn er zunächst nach Deutschland zurückkehren und eine geraume Zeit wieder seinen Lehrerberuf ausüben musste: Hier lag seine Zukunft. Er stand ihr hoffnungsvoll und offen gegenüber, schmiedete mit seiner Frau Ideen und Pläne, lebte auf und wirkte sichtlich glücklich mit dem, was sie bereits geschaffen hatten und dem, was noch vor ihnen lag. Dieses Leben hier erschien ihm stimmig und verlieh ihm Sinn, in der Gegenwart ebenso wie für die Zukunft. Dieser Sinn verlieh ihm Flügel und gab ihm Kraft, seine Zukunft zu erschaffen und sich trotz Erschöpfung nicht zu überfordern, sondern höchst zufrieden sein.

Bei der Ausübung seines Berufes als Lehrer vermisste Claus zunehmend das Gefühl, ja die innere Überzeugung dieser Sinnhaftigkeit. Hierbei geht es nicht um die intellektuelle Einsicht eines Sinns – dieser scheinbar „objektive“ Sinn hinsichtlich der Pädagogik wäre leicht zu finden - sondern um die persönlich erfahrene Sinn-Evidenz. Tragischerweise musste ich später erfahren, dass Claus im folgenden Jahr mehrfach einen Gehörsturz erlitt und aufgrund von akustischer Überempfindlichkeit gezwungen war, in den Krankenstand zu gehen. Der

Lehrerberuf, der ihm in der Vergangenheit sicherlich Sinn vermittelt hatte, stellte nur noch einen Schein-Sinn dar und konnte ihn nicht mehr erfüllen. Da er diesem Leiden in absehbarer Zeit nichts entgegensetzen konnte, führte es schließlich zu einer psychosomatischen Erkrankung.



Abb. 23: Existentieller Sinn und Scheinsinn (Längle 1997, S.13)

Längle beschreibt diese Zusammenhänge so:

„Ein Leben, das jedoch nur einem ‚scheinbaren‘ Sinn nachgeht (wie z.B. das Verfolgen der eigenen Karriere, der sozialen Akzeptanz und ähnlichem), geht erlebnismäßig in die Leere. Ein solches Leben wird kräfteraubend, erzeugt Stress [und macht auf Dauer krank; F.S.]. Statt der Freude am Geschafften wird bestenfalls Stolz für die Leistung empfunden. Stolz aber nährt nicht und wärmt nicht. Selbst Erholung und Entspannung ersetzen dann nicht die Leere, in die man sich selbst aufs Neue hineinmanövriert.“ (Längle 1997, S.13)

Ich vermute stark, dass nicht nur bei Claus, sondern bei einer großen Anzahl der Lehrer nicht allein die sicherlich hohen schulischen Anforderungen, denen sie heutzutage ausgesetzt sind, Ursache für deren Überlastungen darstellen, sondern dass dahinter immer auch eine individuelle Sinnproblematik steht. Frankl beschrieb diesen Zusammenhang schon lange bevor der Begriff „Burnout“ geprägt wurde: „Ohne Sicht auf den einzigartigen Sinn seines einmaligen Seins muss der Mensch in schwierigen Situationen erlahmen.“ (Frankl 1995, S. 155)

Ein Leben, das sich nach einem Schein-Sinn richtet, entspringt einer nichtexistentiellen Haltung.

„Burnout kann als Symptom einer nichtexistentiellen Haltung verstanden werden, die der Betroffene zum Leben und zu seinem eigenen Dasein (zumindest unbewusst oder gar in bester Absicht) einnimmt. Die Verkennung der existentiellen Wirklichkeit ist so fundamental, dass sie sich als vitale Defizienzsymptomatik somatisch und psychisch niederschlägt. Als solche hat sie dann Schutzfunktion vor weiteren Schäden.“ (Längle 1997, S. 11)

Von diesem Zitat kann eine existenzanalytische Charakterisierung der Pathogenese des Burnout-Syndroms abgeleitet werden:

Ein Burnout-Syndrom kann sich aus einer nicht-existentiellen Haltung heraus entwickeln und aus der entsprechenden Ausrichtung des Lebens auf einen Schein-Sinn hin. Burnout-Symptome, auch während der ersten Stadien, sind immer Alarmsignale, die an die Notwendigkeit von Veränderungen appellieren. Wenn man hellhörig wird für diese Signale und deren Botschaft ernst nimmt, dann kann Burnout als eine Lebenschance begriffen werden, um überkommene Mythen, Bilder und Erzählungen zu korrigieren und sinnvoll zu erneuern.

Im übertragenen Sinne gilt das Gleiche für gesellschaftliche Burnout-Erkrankungen, wozu ich auch die Not in vielen Bereichen unserer Schulen zähle. Wenn diese Not im folgenden Kapitel untersucht wird, dann mit dem Ziel, für anstehende Veränderungen sensibel zu machen.

2.4 Schule in Not

Die Schule ist in Not. Diese sehr allgemeine und undifferenzierte Aussage soll im Folgenden durch verschiedene Indizien und Fakten belegt werden. Gerade die Undifferenziertheit dieser Grundannahme ermöglicht eine differenziertere und umfassendere Analyse, als dies möglich wäre, wenn beispielsweise nur der Not der Lehrerschaft Beachtung geschenkt würde. Schule ist ein komplexes System und schulische Not hat vielfältige Auswirkungen.

Durch folgende Betrachtungen soll nicht der Eindruck entstehen, dass die gesamte Schule gescheitert ist. Natürlich gäbe es auch viele Belege für das Gelingen der Schule. Doch wie ein allgemeinmedizinischer Arzt oder Zahnarzt die schmerzhafteste Stelle diagnostiziert, um eine geeignete Behandlungsmethode zu finden und das Wohl des Patienten wieder herzustellen, so soll auf der Grundlage der folgenden Analyse untersucht werden, welchen Beitrag die Existenzanalyse für eine Linderung oder Behebung der schulischen Not, wie auch immer sie sich erweisen wird, leisten kann.

2.4.1 Institution Schule

Die Institution Schule hat sich in allen zivilisierten Ländern etabliert, seit Erziehungs- und Bildungsaufgaben von der Familie oder der Sippe teilweise gelöst und pädagogischen Fachleuten übertragen wurden¹⁷⁴. Politische Gremien sorgen heutzutage durch Gesetze und Verordnungen für angemessene schulische Rahmenbedingungen. Die staatliche Schulaufsicht achtet darauf, dass schulische Funktionen wie Qualifikation, Enkulturation, Sozialisation und Selektion der Unterrichteten erfüllt werden. Die Unterrichtspflicht für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, in Österreich bereits 1774 von Maria

¹⁷⁴ Scholé und Epoché

Die Begriffe „Schule“ und „Epoché“ entstammen demselben griechischen Wortstamm „échein“ = „zurückhalten, einhalten, innehalten“. „Scholé“ in der Antike bedeutete „das Innehalten in der Arbeit“, später „Ruhe“ und „Muße“ und schließlich „die wissenschaftliche Beschäftigung während der Mußestunden“ – gewissermaßen das Gegenteil von Hektik. „Hektik“ ist abgeleitet vom griechischen „hektikós“, das über das Substantiv „héxis“ = „Haltung, Zustand“ ebenfalls von „échein“ abstammt. „Schule“ und „Hektik“ haben also nicht nur gemeinsame Wurzeln – auch ihre semantische Wandlung im Laufe der Zeit weist verblüffende Parallelen auf.

Theresia eingeführt, wird derzeit im Schulpflichtgesetz von 1985 geregelt (BGBl. Nr. 76/1985), in dem auch die Kriterien eines häuslichen Unterrichts festgelegt sind. Der Staat will die Hauptverantwortung für Schule und Unterricht nicht aus der Hand geben. Ein funktionierendes Schulsystem ist Voraussetzung für die Vermittlungen kultureller Errungenschaften, für wirtschaftliche Erfolge und Konkurrenzfähigkeit gegenüber anderen Ländern, für sozialen Frieden und für das Wohl jedes Einzelnen wie der gesamten Bevölkerung. Ist die Schule in Not, hat dies weit reichende Folgen.

2.4.1.1 SORA-Umfrage zu Schule und Bildung

„Schule und Bildung“ wurde bei einer aktuellen, repräsentativen Wahltagsumfrage des SORA-Instituts (im Auftrag des ORF durchgeführt am 28.09.2008; n=1200) von 66 % der befragten Österreicherinnen und Österreicher als ein „sehr wichtiges Thema“ bezeichnet. Es rangiert bei dieser Erhebung an oberster Stelle, erscheint im Vergleich wichtiger als andere Themen wie soziale Sicherheit, Arbeitsplatz und Kriminalität. Das große Interesse an „Schule und Bildung“ kann in Zusammenhang mit der Nationalratswahl nur als allgemeine Unzufriedenheit und Besorgnis über die Schul- und Bildungssituation gedeutet werden sowie als Appell an die Politik, Maßnahmen zu treffen, um bestehende Missstände zu beseitigen.

Das Thema „Schule und Bildung“ berührt viele Menschen über alle Alters- und Parteigrenzen hinweg: die Lehrerschaft ebenso wie Schülerinnen und Schüler und deren Eltern. Grundsätzlich kann sich jeder durch dieses Thema angesprochen fühlen, der in der Vergangenheit selbst Schule erfahren hat - also buchstäblich jeder. Denn das Leben der Erwachsenen wird nach Beendigung ihrer Schulzeit maßgeblich durch schulische Erfahrungen und Erfolge eingeleitet und geprägt. So kann sich jeder seine Meinung bilden und sich ein Urteil darüber erlauben, ob die Schule ihren Aufgaben gerecht wurde oder wird.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Vgl. Gudjons 2003, S. 265.

2.4.1.2 Aufgaben der Schule

Die Aufgaben der Schule gegenüber Schülerinnen und Schülern sind vielfältig und für Österreich in § 2 des Schulorganisationsgesetzes festgelegt:¹⁷⁶

Der Unterricht soll die Entwicklung der Kinder entsprechend ihres Entwicklungsstandes und ihrer individuellen Anlagen fördern. Er soll ihnen adäquates Wissen und Können, Selbständigkeit und Sozialkompetenz sowie Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein vermitteln, um sie auf ihren späteren Lebens- und Berufsweg vorzubereiten.

Dem Auftrag, die Heranwachsenden individuell bestmöglich zu fördern, stehen gesellschaftliche Erwartungen gegenüber, die jedoch heutzutage einem starken Wandel unterliegen und dabei sehr uneinheitlich, ja zum Teil widersprüchlich erscheinen.

Mag es im Rahmen des bestehenden Schulsystems einer großen Zahl engagierter und talentierter Lehrerinnen und Lehrer auch gelingen, den komplexen Bildungs- und Erziehungsaufgaben in dieser schnelllebigen Zeit gerecht zu werden, ohne dabei selbst gesundheitlichen Schaden zu nehmen, so lässt sich die aktuelle Not an Schulen doch vielfältig belegen.

2.4.1.3 Gesunde Schule?

Eine gesunde Gesellschaft braucht gesunde Schulen, die gesunde Bürgerinnen und Bürger hervorbringen, die eine gesunde Entwicklung der Gesellschaft gewährleisten.

Von diesem überspitzt formulierten Motto können viele Kampagnen und Projekte abgeleitet werden, die aktuell die Schulszene beleben. Der Begriff „Gesundheit“ wird dabei sehr vielfältig und teilweise inflationär verwendet. Von landesweiten Projekten und Symposien zum Thema „Gesunde Schule“ über Fortbildungen zur „Gesundheitserziehung“ bis hin zu „Gesunde Jause“, „Bewegter Unterricht“ und „Suchtprävention“ in Hinblick auf die Gesundheit der Kinder – kaum eine schulische Initiative, von politischer Ebene bis hinein ins Klassenzimmer, kann

¹⁷⁶ Hier in einer Zusammenfassung; Originaltext im Anhang 6.1.

sich heute dem Thema „Gesundheit“ entziehen. Ergänzt werden diese Initiativen durch außerschulische Kampagnen wie „Gesundes Land“ oder „Gesunde Gemeinde“.

2.4.1.4 Krankmacher Schule?

Die gehäufte Verwendung des Gesundheitsbegriffs in schulischen Zusammenhängen deutet geradezu auf die Tatsache gesundheitlicher Gefahren oder Missstände in der Schule hin. Andere, weit verbreitete Schlagzeilen sprechen deutliche Worte: „Schule macht krank!“¹⁷⁷

„Krankmacher Schule“ betitelt ein pädagogisches Fachjournal einen Artikel über Burn-out bei Lehrerinnen und Lehrern. (E&W Niedersachsen 5/2006, S. 18) Neben Lehrkräften befinden sich diesen Veröffentlichungen zufolge ebenso Schülerinnen und Schüler in zunehmender Gefahr, psychisch oder psychosomatisch zu erkranken. (Genauere Ausführungen dazu in den Kapiteln „Burn-out bei Lehrern“ und „Schwierige Kinder“.)

Darüber hinaus kann Schule Verhaltensmuster und Lebensstile prägen oder zumindest mitbewirken, die in späterer Folge zu Erkrankung, Arbeitsunfähigkeit und vorzeitiger Pensionierung führen.

Krankenstände, Invalidität und Frühpension verursachen erheblichen volkswirtschaftlichen Schaden und belasten insbesondere die Kassen der Kranken- und Pensionsversicherungen, was erklärt, warum auch viele schulische Gesundheitsprojekte von Sozialversicherungsträgern unterstützt werden.

Laut „pro mente austria“ leiden derzeit 10 % der Berufstätigen an einer psychischen Erkrankung. 30 % befinden sich wegen psychosomatischer Erkrankung in Behandlung. Jährlich sind zwei Millionen Krankenstandstage aufgrund psychischer Erkrankungen zu verzeichnen. Die Zahl der Frühpensionierungen, die auf psychische Erkrankungen zurückgehen, ist laut pro mente austria von 11,9 % im Jahr 2000 auf 13 % im Jahr 2002 angestiegen, laut

¹⁷⁷ In Google finden sich über 1,3 Millionen, bei Yahoo über 4 Millionen Einträge darüber!

dem Österreichischen Psychiatriebericht 2001 von 1985 bis 1999 sogar um das 2,5-fache.¹⁷⁸

Inwieweit ein Zusammenhang zwischen Schule und psychischen Erkrankungen zu erkennen ist, soll Gegenstand späterer Kapitel, insbesondere der empirischen Untersuchung dieser Arbeit sein.

Grundsätzlich kann hier schon festgehalten werden: Gesundheit erhält und fördert die Leistungsfähigkeit in der Schule wie im späteren Leben, wogegen Krankheiten und insbesondere psychische Beeinträchtigungen zu Leistungseinbußen bis hin zur Arbeitsunfähigkeit führen.

2.4.1.5 PISA-Ergebnisse

Die PISA-Untersuchungen sollten aufzeigen, inwiefern die schulischen Bemühungen eines Landes hinsichtlich bestimmter Kriterien im Vergleich mit anderen Ländern erfolgreich waren oder nicht.

Die Ergebnisse der PISA-Tests der Jahre 2000, 2003 und 2006 attestierten den Bildungsbemühungen der österreichischen Schulen im OECD-Ländervergleich nur mittelmäßige Erfolge hinsichtlich der untersuchten Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Vielen Fachleuten wie Laien erschienen diese Resultate als unbefriedigend und beschämend für die Kulturnation Österreich. Ergo: Etwas im österreichischen Schulsystem stimmt nicht, oder anders ausgedrückt: die Schule krankt. Zumindest wird diese Auffassung von vielen Menschen, insbesondere von schulpolitisch Verantwortlichen, offensichtlich so geteilt.

Trotz berechtigter Kritik an der Aussagekraft solcher Rankings, auf die hier nicht eingegangen werden kann, gelangte die Botschaft an die Verantwortlichen, in erster Linie also an die Lehrerinnen und Lehrer, diese gesellschaftliche und bildungspolitische Schmach zu überwinden. Sie sollten dafür Sorge tragen, dass sich das Leistungsniveau der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen so steigern würde, dass eine Annäherung an die Spitze der „gebildeten Länder“ erzielt werden könnte.

¹⁷⁸ Quellen: URL: <http://science.orf.at/science/news/53386> [12.09.2008]; Katschnig u.a. 2001, S. 12.

Die PISA-Ergebnisse haben nicht nur wiederholt die vermeintlichen Leistungsschwächen des gegenwärtigen Schulsystems diagnostiziert, der daraus resultierende Mehr-Leistungs-Auftrag, sowohl an die Lehrkräfte als auch an die Schülerschaft gerichtet, führte zu einer Verstärkung des ohnehin schon verbreiteten Leistungsdrucks und zu einer weiteren Vernachlässigung ganzheitlicher Sichtweisen. Schule wurde noch belastender, die Gefahr zu erkranken nahm weiter zu.

Diese verhängnisvolle Entwicklung wurde durch Schulreform-Politik noch verschärft.

2.4.1.6 Schulreformen

Bildungspolitiker und -experten diskutierten angespornt durch die PISA-Zeugnisse über alternative Schulkonzepte, was meist in kontroversen Auseinandersetzungen endete. So brauchte es nicht verwundern, wenn eine als „Die Neue Schule für uns“ propagierte Schulreform sich schließlich als dürftig modifiziertes Modell der „alten“ entpuppte, wobei als Erneuerung hauptsächlich der Versuch einer Leistungsmaximierung zu erkennen war – ein Tribut an PISA.

Die geplante Einführung der als „Neue Mittelschule“ bezeichneten Gesamtschulen schrumpfte in Folge bildungspolitischer Widerstände auf wenige Modellschulen zusammen. Der Erfolg dieser Pionierschulen wird nicht zuletzt davon abhängen, inwieweit sich die betreffende Lehrerschaft im Spannungsverhältnis von traditionellem Verharren und Offenheit für Erneuerungen für diesen neuen Schultyp begeistern und motivieren kann.

2.4.1.7 Traditionelle Glaubenssätze

Nicht nur parteipolitische Querelen hemmen oder vereiteln die Entwicklung und Umsetzung schulischer Reformen. Schule ist mehr als eine Bildungsproduktionsstätte, deren Anlagen einfach umfassend erneuert oder gar ausgetauscht werden können. Die Spannung zwischen Stagnation und Tradition einerseits und Fortschritt und Modernisierung andererseits liegt immanent im Bildungswesen selbst. (Vgl. Apel u.a. 2001, zit. nach Gudjons 2003, S. 265)

Mythen und Glaubenssätze aus Zeiten, wo der Unterricht noch ausschließlich klerikale, administrative, merkantilistische oder militärische Ziele verfolgte, schwingen bis heute zumindest unbewusst im Rollenverständnis der Lehrpersonen mit, und nicht nur in einem antiquierten. Disziplin, Gehorsam und Ordnung, Fleiß und Pflichterfüllung als Attribute eines Unterrichts, der auf einem autokratischen oder autoritären Erziehungsstil basiert, entsprechen immer noch vielen unausgesprochenen Erwartungen von Lehrerinnen und Lehrern wie auch von Eltern und Kindern, selbst wenn sich letztere scheinbar dagegen zu wehren versuchen. Oft zeigt sich gerade in der Art des Widerstands, wie sehr sie noch im tradierten Lehrer-Schüler-System gefangen sind.

Neben archaischen pädagogischen Glaubenssätzen stehen neuzeitliche Bestrebungen nach persönlicher Freiheit, nach Lieben und Geliebtwerden, nach Selbstbestimmung, sinnvoller Betätigung und Eigenverantwortung. Dieses Nebeneinander des Alten und des Neuen erzeugt Spannung. Dieses Spannungsverhältnis durchwirkt das gesamte Schul- und Bildungssystem, von der politisch-administrativen Ebene über die einzelnen Schulen mit ihrer Lehrerschaft bis hin zu den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern.

Lehrerinnen und Lehrer, die einen demokratischen oder personalen Unterrichtsstil pflegen wollen, werden unweigerlich auf vielseitige Widerstände stoßen, die es dann durch überzeugende Arbeit zu überwinden gilt. Diese Überzeugungsarbeit kann durch ein entsprechendes Bewusstsein über die eigene Rolle als Lehrperson und einem damit verbunden Menschenbild gelingen. Das der Existenzanalyse zugrunde liegende Menschenbild kann dafür dienlich sein.

Schule lässt sich nur bedingt von oben verordnen oder reformieren. Reformen, selbst wenn sie den gestellten Anforderungen genügen sollten, schaffen nur die schulischen Rahmenbedingungen dafür, dass die Lehrkräfte mit möglichst viel Engagement und Begeisterung ihrem Beruf gerecht werden können. Engagement und Begeisterung für den Beruf scheint jedoch bei einem wachsenden Teil der Lehrerschaft am Schwinden zu sein, wie zahlreiche Untersuchungen der letzten Jahre belegen.

2.4.2 Lehrerschaft in Not

Schon 1993 resümierte das deutsche Magazin „Der Spiegel“ in einem Leitartikel über die Krise der Lehrer:

„Ein Berufsstand steckt in der Krise: Die Lehrer sind ihren Aufgaben nicht mehr gewachsen. Viele kapitulieren vor schwierigen Kindern und streitsüchtigen Eltern – wer nicht krank wird, flüchtet häufig in die frühzeitige Pensionierung. Die Ausbildung läuft vielfach an der Praxis vorbei, den Schulen droht das Chaos.“

(Der Spiegel, H.24/93; zitiert nach Giesecke 1999; S. 4)

Das komplette Chaos ist zwar bislang noch nicht ausgebrochen, aber die Not an Schulen hat in der Zwischenzeit nachweislich zugenommen.

2.4.2.1 Schüler im rasanten Wandel der Zeit

Nicht allein als Folge des PISA-Drucks, sondern durch die allgemein erschwerten Unterrichtsbedingungen sieht sich eine wachsende Zahl der Unterrichtenden an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit oder fühlt sich gar schon überfordert.

Kinder und Jugendliche sind heute anders als vor zehn oder zwanzig Jahren. Ihr Verhalten und Auftreten, ihre Interessen und Vorlieben, ihre Art zu kommunizieren und ihre Bedürfnisse haben sich im Zuge des rasanten gesellschaftlichen Wandels verändert.

Familiäre Beziehungen werden zunehmend durch virtuelle Ersatzwelten verdrängt. Fernseher, Internet und Spielkonsole bieten ein schier grenzenloses Unterhaltungsangebot und eine Informationsflut, die Kinder geradezu überschwemmt.¹⁷⁹

Diese medialen virtuellen Einflüsse beeinflussen wesentlich die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Selbst- und Sozialkompetenz, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit sowie Körperbewusstsein und

¹⁷⁹ Vgl. dazu Spitzer 2005.

Bewegungsgeschick werden durch diese modernen Sozialisationseinflüsse stark geprägt.

Kinder erscheinen heute freier und aufgeweckter, lebhafter und unerschrockener, was manchen Erwachsenen frech und unerzogen erscheint. Manche Fähigkeiten und Kompetenzen sind neu und für „die Alten“ oft befremdend, andere, die man noch vor wenigen Jahren erwarten und auf die in der Schule aufgebaut werden konnte, sind nicht mehr vorhanden. Dies betrifft nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund. Die Vorschule sollte diesen Bildungsrückstand ausgleichen und die gleichen Voraussetzungen bei Schulbeginn für alle gewährleisten.

Trotz dieser Maßnahmen sind viele Kinder heutzutage von Schulbeginn an überfordert, und entsprechend auch die Lehrkräfte, die auch bei redlichen Bemühungen vielen Kindern nicht gerecht werden können.

2.4.2.2 Pädagogische Fortbildungsveranstaltungen

Pädagogische Fortbildungsveranstaltungen bieten neben fachunterrichtsspezifischen Seminaren schwerpunktmäßig Hilfestellung bei diesen pädagogischen Problemen und Herausforderungen an, welche die „besonderen Kinder“ an die Lehrkräfte stellen. In Kärnten bspw. macht dieser Anteil an Fortbildungen ein Viertel des gesamten Angebots aus (laut Fortbildungskatalog der Pädagogischen Hochschule Klagenfurt im Wintersemester 2008/2009 für Lehrerinnen und Lehrer von Grund- und Hauptschulen, Polytechnischen Schulen sowie Sonderschulen). Konkret sind das 126 von 505 Angeboten; im Einzelnen (Anzahl der Veranstaltungen in Klammern): Begabtenförderung (1), Soziales Lernen (4), Mediation und Konfliktmanagement (7), Suchtprävention (9), Gesundheitserziehung (15), Kommunikation und Team (22), Sonderpädagogik (27) und Verhaltensauffälligkeiten (31).) Durch diese Fortbildungen soll ratsuchenden Lehrerinnen und Lehrern Verständnis für das Leid lernbeeinträchtigter und verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher sowie entsprechendes pädagogisches Know-how vermittelt werden.

Trotz des gestiegenen Bewusstseins für die aktuellen pädagogischen Probleme verbunden mit ausgeklügelten Methoden zur deren Bewältigung ist die Krise in Schulen lange nicht überwunden. In der Praxis zeigt sich, dass nicht jede Methode, die als Lösung der Unterrichtsprobleme verkauft wird, auch das hält, was sie verspricht. Dies liegt zum einen daran, dass unterrichtstechnische Möglichkeiten dort an Grenzen ihrer Umsetzbarkeit stoßen, wo vorwiegend personale und soziale Kompetenzen gefragt sind. Zum anderen verstellt ein defizitorientierter Blick die Sicht auf die Person des Schulkinds. Die Reduktion des Kindes auf einzelne Störfaktoren und Krankheitssymptome wirkt sich auf dessen Selbstbewusstsein und Selbstbild sowie auf sein Lernvermögen negativ aus, was die Unterrichtsgestaltung zusätzlich erschwert. Nicht zuletzt wird eine Lehrperson durch die Erfahrung, einem bedürftigen Kind nicht die notwendige Hilfe anbieten zu können, wahrscheinlich nicht wirklich zufrieden sein können. Dieses Erleben der begrenzten Möglichkeiten und Fähigkeiten kann Insuffizienzgefühle, Frust und Resignation erzeugen, was die Leistungsfähigkeit und Gesundheit der Lehrperson weiter beeinträchtigt.

2.4.2.3 Fachliteratur und Ratgeber

Weitere pädagogische Aufklärung und Unterstützung bei schulischen Problemen wird durch eine Fülle von Fachbüchern und Ratgebern angeboten, wobei deren vermittelte Überzeugungen zum Teil kaum gegensätzlicher sein könnten. Selten wohl, dass eine populärwissenschaftliche Kontroverse so erfolgreich auf dem Buchmarkt ausgetragen wurde.

Der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke mahnte schon vor Jahren „Das Ende der Erziehung“ (Giesecke 1996) ein und verkündete „Chancen und neue Rollen für Eltern und Lehrer“ (Giesecke 1999), was sich jedoch beim Studium seiner Bücher als Rückgriff auf traditionelle Erziehungsstile wie Disziplin und Ordnung entlarvte. Unverblümter betitelte Bernhard Bueb, der ehemalige Leiter der Eliteschule Salem, seine, wie er sie selbst bezeichnet, Streitschrift: „Lob der Disziplin“ (2007¹⁰). Die Antwort darauf ließ nicht lange auf sich warten: „Lob der Schule“, verfasst vom Neurobiologen und Psychotherapeuten Joachim Bauer (2007), der seine Gegenposition durch neueste neurophysiologische Forschungsergebnisse zu belegen versuchte. Diese wenigen Beispiele sollen die

Spannbreite der Diskussion andeuten, die sich auf dem Literaturmarkt abspielt. Das Thema „Schule“ boomt, sicherlich auch zur Freude der Autoren.

2.4.2.4 Therapien und Lerninstitute

Die Schule scheint mit der rasanten gesellschaftlichen Entwicklung und mit den damit verknüpften immer neuen Herausforderungen nicht Schritt halten zu können. Der Ruf nach Professionisten wird laut, doch sind SchulärztInnen, PsychologInnen, PsychotherapeutInnen und SozialarbeiterInnen selbst dort, wo sie im Schulorganismus integriert sind, meist aus budgetären und zeitlichen Gründen nicht in der Lage, das Notwendigste zu leisten.

Aus der schulischen Not heraus und parallel zu der Ausdifferenzierung der diagnostizierten Teilleistungs-, Lern- und Verhaltensstörungen wurden spezifische Förder- oder Therapieangebote kreiert und auf dem freien Markt angeboten. Dieser Markt, zu dem auch die Vielzahl von Nachhilfe-Instituten zählt, floriert. Die Bewältigung schulischer Probleme kann nun sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern an Spezialisten delegiert werden, was für letztere meist mit erheblichen finanziellen Belastungen verbunden ist. So hat sich längst ein zweites System neben der Schule etabliert, ein Auffangbecken für schulische Notfälle.

Bildungspolitik und Schulreformbestrebungen, pädagogische Fortbildungen, Fördermaßnahmen und -therapien sowie die gebotene Fachliteratur sollen hier nicht inhaltlich bewertet werden, sondern lediglich als Indizien für die Not der Schulen gelten, die sich bei näherer Betrachtung trotz vielseitiger Bemühungen eher noch zu verstärken scheint. Ein Blick auf die gesundheitliche Situation sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern weist alarmierende Fakten auf.

2.4.2.5 Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern

In der „Freiburger Schulstudie“ (2004) unter der Leitung von Prof. Dr. Joachim Bauer wurden 400 Lehrkräfte an 10 süddeutschen Gymnasien hinsichtlich ihrer gesundheitlichen Belastung untersucht. Die Ergebnisse waren erschreckend und deckten sich weitgehend mit denen anderer Untersuchungen:

„35 % der Lehrerinnen und Lehrer befinden sich in einer durch hohe Verausgabung, Erschöpfung und Resignation gekennzeichneten Situation, d.h. in einer Burn-out-Konstellation. Stressbedingte Belastungssymptome, die in ihrer Schwere einer medizinisch relevanten gesundheitlichen Beeinträchtigung entsprechen, zeigen sich bei 20 % der über 400 untersuchten Lehrkräfte.“

Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt, der Leiter der so genannten „Potsdamer Studie“¹⁸⁰, wies durch seine Untersuchungen an 7000 deutschen, österreichischen und polnischen Lehrerinnen und Lehrern zwei gefährdete Gruppen nach, die jeweils um die 30 % ausmachten:

- Gruppe A war gekennzeichnet durch „Selbstüberforderung: exzessive Verausgabung und verminderte Erholungsfähigkeit, Einschränkung der Belastbarkeit und Zufriedenheit“,
- Gruppe B durch „Resignation: reduziertes Engagement bei geringer Erholungs- und Widerstandsfähigkeit, Unzufriedenheit und Niedergeschlagenheit“.

Dies entspricht einem regionen- und länderübergreifenden, für den Lehrerberuf charakteristischen Risikomuster, das in keiner anderen der von Schaarschmidt untersuchten Berufsgruppen in ähnlich kritischer Ausprägung zu finden war.¹⁸¹

Die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer sind gesundheitsgefährdet, zwei von zehn befinden sich bereits in einem krankheitswertigen Zustand, im Burn-out.

Laut einer Veröffentlichung der Freien Universität Berlin vom 09.05.2003 erreichen in Deutschland, wo die Situation in den Schulen vergleichbar ist mit jener in Österreich, höchstens 30 Prozent der Lehrer das normale Ruhestandsalter als unterrichtende Pädagogen; in einzelnen Bundesländern sogar nicht mehr als fünf Prozent. Bei der Hälfte der vorzeitig ausscheidenden Lehrer liegt Dienstunfähigkeit als Ursache zugrunde. Einer arbeitsmedizinischen Untersuchung der Universität Erlangen zufolge führten bei 52 % von 5548 Gutachten psychische und psychosomatische Gesundheitsstörungen zur

¹⁸⁰ Veröffentlicht in der Fachzeitschrift: Realschule in Deutschland, 3/2003; S. 6f.

¹⁸¹ Vgl. Schaarschmidt-Studie. In Fachzeitschrift: Realschule in Deutschland, 3/2003.

Arbeitsunfähigkeit der Antragsteller.¹⁸²

Als innere Ursachen wirken sich neben individuellen Persönlichkeitsmerkmalen das vorherrschende Negativ-Image des Berufsstandes der Lehrerschaft aus, das immer wieder in zyklischen Abständen medial geschürt wird. Dabei werden Jahrzehnte überdauernde Halb- und Unwahrheiten vermischt mit Vorurteilen in einen Topf geschüttet: Lehrer haben überlange Ferien, arbeiten nur wenige Stunden am Tag, verdienen zu viel, schieben eine ruhige Kugel in der Schule, um für Freizeit und privates Vergnügen fit zu sein. In der Arbeit versagen sie, wie es neuerdings PISA-Studien bestätigen. Im Unterricht sind die einen zu laissez-faire, die anderen zu autoritär. Lehrer sind die Prügelknaben der Nation. Mögen nun Revanchegefühle aufgrund früherer, in der eigenen Schulzeit erlittener Schmach oder aktuelle Neidgefühle solch undifferenzierte Kritik hervorrufen – diese Schlagzeilen treffen überlastete Lehrpersonen, die ohnehin mit ihren schulischen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, besonders hart.

Als äußere Ursachen für psychosomatische Erkrankung und die dadurch bedingte Dienstunfähigkeit bei Lehrpersonen werden übereinstimmend in allen Untersuchungen angegeben: Überforderung durch die wachsende Zahl von Erziehungsaufgaben, zu große Klassen sowie immer schwieriger werdende Kinder.¹⁸³ Vom existenzanalytischen Standpunkt aus betrachtet, findet bei derartigen Studien der innere Dialog der Lehrpersonen, nämlich die Art und Weise des persönlichen Umgangs mit diesen äußeren Faktoren, zu wenig bzw. keine Berücksichtigung.

¹⁸² UTL: <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/16709/>;
UTL: Joachim_Bauer@psysom.ukl.uni.freiburg.de (Freiburger Schulstudie. Juli 2004)

¹⁸³ Anm.: Eine innerhalb der Freiburger Schulstudie veröffentlichte Liste der Rangfolge belastender Arbeitsbedingungen für Lehrer befindet sich im Anhang 6.2.

2.4.3 Schwierige Kinder?

Um dem grundsätzlichen Problem der Schulen gerecht werden zu können, muss hier die Frage aufgeworfen werden: Sind Kinder schwierig – oder sind es etwa die Lehrerinnen und Lehrer?

Oder muss die Schule, so wie sie derzeit ist, als schwierig bezeichnet werden, schwierig für Kinder und Lehrkräfte? Bekommen Kinder Schwierigkeiten in einer Schule, die ihnen zumindest teilweise nicht das gibt, was sie bräuchten, weil sie nicht den aktuellen Herausforderungen gerecht wird? Wie leiden Kinder unter solchen Schwierigkeiten und wie wirkt sich dieses Leid auf ihr gegenwärtiges und späteres Leben aus?

Der zwölfjährige Nicki wollte liebend gerne Krieg spielen. Seine Eltern, die sehr friedliebend und harmoniebedacht waren, kauften ihm nach langem Drängen entsprechendes Spielzeug: Panzer, Kampfflugzeuge, Waffen und ein kleines Heer von Offizieren und Soldaten. Nach einigen Schlachten und Wortgefechten mit seinem Spielgefährten hatte er seine wilden Aggressionen besänftigt und ging dazu über, die Waffen zu friedlichen Zwecken einzusetzen. So kam er auf die Idee, einen großen Felsblock, der den Weg vom einen ins andere Dorf blockierte, zu bombardieren und wegzusprenge, wobei er darauf achtete, dass dabei niemand zu Schaden kommen konnte.

2.4.3.1 (Teil-)Leistungen

Wie schon in vorhergehenden Kapiteln festgestellt, wurden in den letzten Jahren vermehrt Teilleistungsschwächen und Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert und ausdifferenziert, d.h. Unterrichtsstörungen wurden Namen zugeordnet und diese den betroffenen Kindern zugeschrieben: Legasthenie, Dyskalkulie, ADHS, Störungen im Bereich wie Figur-Grund-Differenzierung, optische und akustische Differenzierung, intermodale Kodierung, Serialität, Merk- und Speicherfähigkeit, Raumorientierung und Motorik und andere mehr.

Solche „Störungen und Schwächen“ können vielfach – nicht immer – mit den beschriebenen veränderten Lebensbedingungen und -erfahrungen und daraus resultierenden Entwicklungsdefiziten der Kinder in Verbindung gebracht werden. Bei der Diagnose dieser Defizite wird jedoch die Norm einer kindlichen

Entwicklung zugrunde gelegt, die in Korrelation zu früheren, nicht aktuellen Umweltbedingungen steht. Würde dagegen das Kind, wie es gegenwärtig erscheint, nicht als defizitär, sondern als grundsätzlich „normal“ betrachtet werden, dann müsste die Frage nach Defiziten an die Schule selbst gerichtet werden. Die Frage muss also lauten: Ist die heutige Schule kind- und zeitgerecht?

2.4.3.2 Dropouts¹⁸⁴

Laut Statistik Austria Mikrozensus steigt der Anteil an 15- bis 16-jährigen Dropouts seit dem Jahr 2001 an. Über 5000 Jugendliche jährlich, das entspricht 6 % eines Jahrgangs, haben kaum eine Chance auf eine Lehrstelle oder einen Platz in einer weiterführenden Schule. Bei diesen Schulabgängern hat die Schule ihre Aufgabe nicht erfüllen können.

2.4.3.3 Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen

„Ein Bericht der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2000 zeigt, dass die Neuerkrankungsrate vieler Erkrankungen wie Depression, Sucht, suizidales Verhalten, Essstörungen und psychotische Störungen deutlich von der Kindheit bis zur Jugend ansteigt. Die meisten psychischen Störungen des Erwachsenenalters haben ihren Ursprung in Störungen des Kinder- und Jugendalters.“ (Kind&Psyche in Gesundheitsseiten24, 01.10.2008)¹⁸⁵

Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen können nicht allein auf schulische Ursachen zurückgeführt werden. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass schulische Krisen zu psychischen Erkrankungen führen können und ein falscher Umgang mit erkrankten Kindern deren Leid noch verstärken und eine Genesung erschweren kann.

Schulische Überforderungen, denen ein Kind über längere Zeit ausgesetzt ist, führen unweigerlich zu schwerwiegenden psychischen Beschwerden. Dabei

¹⁸⁴ UTL: http://www.arbeiterkammer.com/pictures/d42/dropouts_Grafik.2006.pdf
[20.01.2009]

¹⁸⁵ UTL: <http://www.gesundheitsseiten24.de/menschliche-psyche/psychische-probleme-und-kinder.html> [01.10.2008]

kann ein Kind durch überhöhte Leistungsanforderungen ebenso überfordert sein wie durch soziale Konflikte, denen es sich nicht gewachsen fühlt. Überforderungen machen Stress und dauerhafter Stress erzeugt Angst und macht krank.

Ein Kind, das unter Stress- und Angstsymptomen leidet, kann schlechter lernen und erzielt schlechtere Leistungen, fühlt sich also noch mehr überfordert, was Stress- und Angstreaktionen verstärkt. Dies führt zu einem Teufelskreis, unter welchem unvorteilhafte Lern- und Verhaltensmuster und ein entsprechend geringes Selbstbewusstsein mit defizitärem Selbstbild nachhaltig geprägt werden. Dadurch lässt sich der oben erwähnte Zusammenhang psychischer Störungen bei Kindern und Erwachsenen erklären.

Tim war groß und stark, manchmal etwas unbeholfen und tollpatschig, doch stets gutmütig und hilfsbereit. Von der Klasse wurde er sehr geschätzt und zum Sprecher gewählt. Bei den Vorbereitungen für die große Klassenfahrt wirkte er tatkräftig mit. Umso überraschter waren alle, als Tim in der letzten Woche vor der Abreise kleinlaut seine Absage mitteilte.

Der Lehrer reagierte verärgert und empört. Tim schwieg.

Jahre später erkannte der Lehrer den Zusammenhang: Tim war Bettnässer und fürchtete sich davor, sich durch ein nächtliches Missgeschick vor den anderen zu blamieren.

Beschämend – für den Lehrer!

Auch eine von der WHO in Auftrag gegebene Studie an Schweizer Schulen bestätigt, dass psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahren zugenommen haben. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen entsprechen der Auswertung internationaler Studien durch Ihle und Esser (2002)¹⁸⁶ und können auf österreichische Verhältnisse übertragen werden.

„Ein Viertel der Schüler gibt an, dass sie Probleme haben, bei denen sie Hilfe brauchen. Sechs bis sieben Prozent der Kinder sind schwer depressiv. Bei Jugendlichen sind es laut der Schweizer Studie ca. 13 % der 11- bis 16-Jährigen.“ (Lang/Winkler: Rundschau-Online vom 19.08.2007)

¹⁸⁶ in BPTK-Newsletter 03/2008; [01.10.2008] UTL:
http://www.bptk.de/psychotherapie/themen_von_a_z/kinder_und_jugendliche/722818.html

Knapp 10 % der Kinder und Jugendlichen leiden an Angststörungen. Neben Depression und Angstsymptomen, zu denen insbesondere die Sozialphobie zu zählen ist, leiden Kinder und Jugendliche vermehrt unter Zwangsstörungen (bis 2 %) und Essstörungen (fast ausschließlich pubertierende Mädchen und junge Frauen, ca. 0,5 % eines Jahrgangs). Ca. 5 % eines Jahrgangs leiden unter ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung). Zu externalisierenden Störungen werden Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen mit aggressivem und autoaggressivem Verhalten gerechnet. 5–7 % eines Jahrgangs, und zwar hauptsächlich Knaben, sind davon betroffen.¹⁸⁷

Suchtgefährdung und Suizidalität stellen wegen ihres Zerstörungspotentials sich selbst und anderen gegenüber die schwerwiegendsten Probleme dar. Koma-Trinken sorgt ebenso wie Mobbing und Gewalt an Schulen fast täglich für Schlagzeilen, von denen die im Internet angekündigten Amokläufe in Klassenzimmern Europas und Amerikas nur die Spitze eines Eisberges darstellen. Suizid gilt unter Jugendlichen nach Unfalltod als zweithäufigste Todesursache.¹⁸⁸

Insgesamt betrachtet liegt die 6-Monats-Prävalenzrate psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter laut der Übersichtsarbeit von Ihle und Esser bei 17,2 %. Rund ein Viertel davon, also ca. 5 % dieser klinisch untersuchten Kinder und Jugendlichen, gilt als massiv beeinträchtigt und muss als unbedingt behandlungsbedürftig eingestuft werden.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Quellen: ebd.; Dür 2001 in: bmgf: HBSC Factsheet Nr. 4.

¹⁸⁸ Vgl. Lang/Winkler: Rundschau-Online vom 19.08.2007.

¹⁸⁹ Vgl. auch Schubert u.a. (2004) Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gesundheit von Kindern und Jugendlichen.

2.4.4 Zusammenfassung

„Schule und Bildung“ ist ein aktuelles Thema. Die Not an Schulen ist umfassend und vielfältig. Schwierigkeiten im Unterricht werden größer und komplexer. Weder Schulreformen noch Fortbildungen, Ratgeber oder das Delegieren von Problemen an Professionisten konnten bislang genügend Abhilfe schaffen. Viele Lehrkräfte fühlen sich überfordert und am Ende ihrer Kräfte, werden krank und scheiden vermehrt vorzeitig aus. Knapp ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler leidet unter psychischen Störungen. Diese Störungen bilden eine Hauptursache für psychische Erkrankungen im Erwachsenenalter. Dies erhärtet die Vermutung, dass sich Kinder und Jugendliche mit psychischen Störungen ein gesundheitsgefährdendes Lebensmuster aneignen, wodurch die psychische Vulnerabilität im späteren Alter erhöht wird.

Das Bestehen der Reifeprüfung (Matura oder Abitur) muss nichts darüber aussagen, ob diese erlangte Reife tatsächlich zur weiteren Lebensbewältigung befähigt. Denn dazu sind bekanntlich nicht nur die Wissensstoffe und Fertigkeiten notwendig, wie sie in der Schule abgeprüft werden können, sondern auch oder noch mehr personale und soziale Kompetenzen wie Selbständigkeit, Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein, die ein im existentiellen Sinne gesundes, aktives und erfülltes Leben erst ermöglichen – ganz im Sinne des eingangs erwähnten Schulorganisationsgesetzes.

3 Empirischer Teil

3.1 Zusammenfassung des theoretischen Teils dieser Arbeit

Im einführenden Kapitel über Existenzanalyse (EA) und Logotherapie wurde ein anthropologisches und psychotherapeutisches Konzept vorgestellt, welches zeigt, dass für ein erfülltes Leben die Erfüllung existentieller Grundbedingungen notwendig ist, wie sie Alfred Längle in Zusammenhang mit der Personalen Existenzanalyse (PEA) und den vier personal-existentialen Grundmotivationen (GM) beschreibt.¹⁹⁰

Durch die philosophische Vertiefung der EA konnte aufgezeigt werden, dass die Sinnmöglichkeit, die eine bestimmte Person in einer konkreten Situation entdecken kann, nicht im Außen festzulegen ist, da dies einer Beschneidung der Entscheidungsfreiheit und damit einer Entmündigung gleichkäme. Das Entschiedene entspricht keinem absoluten, vorgegebenen Sinn. Die Entschiedenheit selbst kann gerade dadurch erst Sinn machen, dass sie nicht vorbestimmt ist. Dies bedeutet eine Öffnung der Existenz hin zu einer postmodernen Pluralität.¹⁹¹

Wie die Entscheidung in einer Situation nicht vorbestimmt ist, so braucht auch eine Person nicht eindeutig festgelegt werden. Eine Person *muss* nicht so oder so sein, sondern *kann* so und so sein. Entscheidend für den Existenzvollzug einer Person ist deren Entschiedenheit in Verantwortung gegenüber sich selbst und der Welt. Solche Entscheidungen, getroffen in Abwägung der erscheinenden Differenzen, schützen vor der Gefahr einer Beliebigkeit ebenso wie vor dem Verfall in eine Opferrolle.¹⁹²

Nach dieser postmodernen Erweiterung des Existenzbegriffs wurden der Zusammenhang und die existentielle Bedeutung von Krankheit, Not und Gesundheit untersucht. In der historischen Abfolge der Menschheitsentwicklung zeigten sich vier Seinsweisen des Menschenseins, die immer noch als

¹⁹⁰ Siehe Kap. 2.1

¹⁹¹ Siehe Kap. 2.2.4

¹⁹² Siehe Kap. 2.2.4.3

menschliche Grundbedürfnisse präsent sind und mit den personal-existentialen Grundmotivationen nach Längle in Einklang gebracht werden können.¹⁹³ Die Offenheit für die Pluralität, die sich unter anderem aus diesen unterschiedlichen Bedürfnissen ergibt, sowie die Möglichkeit des Menschen zur Selbstdistanzierung, Stellungnahme und Entschiedenheit bildeten die Kriterien eines existenzanalytischen Gesundheitsbegriffs, der die „Existenziale“¹⁹⁴ „Gesundsein“ und „Kranksein“ umfasst. Die Notwendigkeit einer Entschiedenheit gilt besonders hinsichtlich moderner Mythen, die, sofern sie unreflektiert wirksam sind, im existentiellen Sinne krankmachen können, selbst wenn sie Gesundheit, Wohlstand und dergleichen propagieren.¹⁹⁵

Diese aufgezeigten Zusammenhänge wiesen wieder zurück auf die Grundbedingungen menschlicher Existenz. Insofern diese nämlich nicht erfüllt sind, führt dies zu Copingstrategien oder -reaktionen, die zwar der Bewältigung einer Notsituation dienen, dabei jedoch den Lebensvollzug, insbesondere die Entscheidungsfreiheit, einschränken. Solche Einschränkungen personaler oder sozialer Kompetenzen können früher oder später zu psychischen oder psychosomatischen Erkrankungen, insbesondere zu Burnout, führen und zu einem existentiellen Leid, wenn eben durch diese Einschränkungen kein Ausweg aus dieser Not aus eigener Kraft gefunden werden kann.¹⁹⁶

Die Untersuchung der Not an Schulen machte deutlich, dass diese umfassend und vielfältig erscheint. Schwierigkeiten im Unterricht werden größer und komplexer. Weder Schulreformen noch Fortbildungen, Ratgeber oder das Delegieren von Problemen an Professionisten konnte bislang genügend Abhilfe schaffen. Viele Lehrkräfte fühlen sich überfordert und am Ende ihrer Kräfte, „brennen aus“ und scheiden mehr und mehr vorzeitig aus. Ebenso leiden viele Schülerinnen und Schüler, knapp ein Fünftel der Gesamtzahl, unter psychischen Störungen.¹⁹⁷

Diese Störungen bilden eine Hauptursache für psychische Erkrankungen im Erwachsenenalter.¹⁹⁸

¹⁹³ Siehe Kap. 2.3.5.

¹⁹⁴ Siehe Kap. 2.2.3.2.

¹⁹⁵ Siehe Kap. 2.3.6.

¹⁹⁶ Siehe Kap. 2.3.8.

¹⁹⁷ Siehe Kap. 2.4.

¹⁹⁸ Siehe Kap. 0.

3.2 Methodologische Überlegungen

3.2.1 Auswahl der Forschungsfrage

3.2.1.1 Offene Themen

Aus dem bisherigen Ergebnis des wissenschaftlichen Teils dieser Arbeit könnten viele weitere wissenschaftliche Fragen zur Vertiefung und Ergänzung erschlossen werden. Obwohl eine Beschäftigung damit im Rahmen dieses Forschungsprojekts nicht möglich erscheint, seien einige dieser Fragengebiete hier aufgezählt:

1. Existenzanalytische Entwicklungspsychologie
2. EA und Bindungsforschung
3. EA und Neurowissenschaften
4. Existenzanalytische Pädagogik und andere Therapierichtungen
5. EA und weitere philosophische Quellen zur Pädagogik
6. EA und (reform-)pädagogische Konzepte
7. Vertiefende Untersuchung schulischer Not

3.2.1.2 Mögliche Forschungsfragen

Auch für die intendierte empirische Forschungsarbeit ergeben sich auf der Grundlage des wissenschaftlichen Teils unterschiedliche Möglichkeiten und Forschungsfragen:

1. Wie könnten existenzanalytische Erkenntnisse in die schulische Pädagogik sinnvoll einfließen?
2. Wie könnte EA nach Längle in die Lehrerinnen- und Lehrer-Aus- und Fortbildung integriert werden?¹⁹⁹
3. Welche Erfolge lassen sich nach solchen Maßnahmen bei der Lehrer- und Schülerschaft nachweisen?

¹⁹⁹ Die Pädagogische Hochschule in Klagenfurt/Kärnten hat sich Viktor Frankl als Namenspatron gewählt und sich einem entsprechenden Leitbild verschrieben, welches den ganzen Menschen in den Mittelpunkt der Pädagogik stellen soll. Ohne die Berücksichtigung der existentiellen Grundbedingungen läuft dieser viel versprechende Ansatz jedoch Gefahr, dass die proklamierte Sinnorientierung der Pädagogik die Lebensrealität vieler Kinder und Lehrpersonen nicht wirklich erreicht.

4. Welchen Einfluss haben schulische Erfahrungen auf künftige Lebensmuster und welche Auswirkungen haben sie dadurch auf den weiteren Lebensverlauf? Wie können diese Zusammenhänge durch die Existenzanalyse verstanden werden?

3.2.1.3 Begründung der gewählten Forschungsfrage

Aus folgenden Gründen entschied ich mich für die letzte Forschungsfrage:

- Zur ersten Frage existieren bereits verschiedene Publikationen.²⁰⁰
- Die Klärung der nächsten beiden Fragen wäre grundsätzlich zielführend für das Anliegen dieser Dissertation, insbesondere was die Integration der Weiterentwicklung der EA durch Längle in die pädagogische Aus- und Fortbildung anbelangt. Mir scheint es jedoch wichtig zu sein, die Bedeutung und Notwendigkeit der EA für die Pädagogik zuvor zu untersuchen. Sollte sich diese herausstellen, dann wäre ein gewichtiges Motiv für die Einführung der EA in die pädagogische Aus- und Fortbildung gegeben. Und erst nach dieser Einführung wäre es zielführend, durch weitere Untersuchungen evtl. mit Vergleichsgruppen den Erfolg zu bestätigen oder in Frage zu stellen.
- Es scheint allgemein bekannt zu sein, dass schulische Erfahrungen für spätere Lebens- und Verhaltensmuster prägend sind. In gewisser Weise wird dies auch intendiert, solange diese Prägungen gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen. Schon der Begriff „Bildung“ drückt diese Intension aus. Über negative Prägungen wird manchmal geschmunzelt, wenn zum Beispiel darauf hingewiesen wird, dass einem die Schule den Glauben an die eigenen musikalischen, künstlerischen oder mathematischen Fähigkeiten ausgetrieben hat. Beispiele dafür gäbe es genug. Meist kam dafür die Ausbildung anderer Talente zum Zug, sodass das spätere Leben dennoch erfolgreich und erfüllend verlaufen konnte. Lebenskrisen, psychische Störungen oder Erkrankungen in Beziehung zu setzen mit schulischen Erfahrungen wird meiner Wahrnehmung nach aus welchen Gründen auch immer eher vermieden. Selbst im psychotherapeutischen Setting werden diese Zusammenhänge selten

²⁰⁰ Zu diesem Thema wurde bereits verschiedenes publiziert. Hier eine Auswahl: Längle (Hsg.) 1990, Wicki 1991, Gross 1993, Moritz 1996, Budnik 2001, Nindl 2001)

oder nie thematisiert. Durch die wachsende Not an unseren Schulen scheint es mir daher dringend geboten zu sein, sich mit der gewählten Forschungsfrage zu beschäftigen.

3.2.1.4 Gliederung der Forschungsfrage

Hauptfrage:

- Inwieweit lässt sich die im wissenschaftlichen Teil begründete Annahme, dass die EA insbesondere hinsichtlich existentieller Grundbedingungen (PEA, GM) Kriterien für einen gelingenden Lebensvollzug bietet, durch die Auswertung und Interpretation von Erinnerungen an schulische Erfahrungen bestätigen?²⁰¹

Unterfragen:

- Inwieweit lassen sich Beziehungen zwischen positiven schulischen Erfahrungen und existenzanalytischen Kriterien herstellen? Inwieweit haben sich diese Erfahrungen auch entsprechend positiv im weiteren Leben ausgewirkt? Inwieweit wird durch diese positiven Erfahrungen bestätigt, dass Kriterien der existenzanalytischen Anthropologie Gültigkeit haben?
- Inwieweit lässt sich nachweisen, dass bei negativen schulischen Erfahrungen existenzanalytische Kriterien nicht erfüllt bzw. von pädagogischer Seite missachtet worden sind und welche Auswirkungen auf spätere Lebensmuster sind erkennbar?²⁰²
- **Inwieweit zeigt es sich, dass sich auch schulische Erfahrungen, die als positiv bewertet werden, in der späteren Zeit durch die Beeinflussung bestimmter Lebensmuster als problematisch herausgestellt haben? Inwieweit lässt sich nachweisen, dass auch bei diesen vermeintlich positiven schulischen Erfahrungen existenzanalytische Kriterien nicht oder in zu geringem Maße Berücksichtigung gefunden haben?**

²⁰¹ Vgl. 3.1

²⁰² Vgl. Kap. 0.

Der Soziologe Wolfgang Dür veröffentlichte einige Studien über die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zusammenhang mit schulischen Erfahrungen. Untersuchungen über Spätfolgen führt er jedoch keine an. (Vgl. Dür 2005).

Die letzte Unterfrage scheint mir von größter Relevanz und Brisanz zu sein, da sie möglicherweise ein Tabu bricht. Vielleicht ist das der Grund dafür, dass sie meinem Kenntnisstand nach bislang wissenschaftlich nicht genügend erörtert wurde. Sie rüttelt nämlich an der Behauptung, dass der klassische, durch Zensuren bestätigte Schulerfolg unbedingt positiv zu bewerten sei. Dieser Kritik liegt die Vermutung zugrunde, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler, die während ihrer Schulzeit psychische Probleme erleiden mussten, sondern auch diejenigen, die gesund und erfolgreich durch die Schulzeit gegangen sind, in ihrem weiteren Leben durch schulische Erfahrungen nachhaltig beeinträchtigt sein können. Dies würde dann zutreffen, wenn Verhaltensmuster, die sich für die Schule zwar bewährt und die vielleicht sogar zu besten schulischen Erfolgen geführt haben, bei der Bewältigung des späteren Lebens nicht ausreichen oder sich sogar als hinderlich und krankmachend erweisen. Ich halte es für meine wesentlichste Aufgabe, mit meiner Forschungsarbeit einen Beitrag zur Klärung dieser Zusammenhänge zu leisten zu versuchen.

3.2.2 Auswahl der Forschungsmethode

Bei der Betrachtung des Forschungsobjekts tauchen zunächst unterschiedliche subjektive Aspekte auf, die bei der Wahl der Forschungsmethode berücksichtigt werden müssen:

3.2.2.1 Subjektivität und Geisteswissenschaft

Roland Benedikter betont die Bedeutung der Subjektivität innerhalb der Geisteswissenschaften wie folgt:

„Die Geisteswissenschaften als Wissenschaften, die auf innerlich erlebbare Sinn-Inhalte ausgerichtet sind, können die Subjektivität nicht aus ihrer Erkenntnis ausschließen, sondern sind im Gegenteil sogar auf sie angewiesen, um zu Erkenntnissen zu gelangen.“ (Benedikter in Hug (Hsg.) 2001, S. 142)

Schulische Erfahrungen können zweifelsohne als innerlich erlebbare Sinn-Inhalte bezeichnet werden, insbesondere dann, wenn sich diese nicht auf harte,

objektiv überprüfbare Fakten beziehen, sondern auf Erlebnisqualitäten der betreffenden Personen. Insofern ist die beabsichtigte Forschungsarbeit eindeutig im Bereich der Geisteswissenschaften angesiedelt.

Benedikter fordert ein Orientierungswissen für die geisteswissenschaftliche Forschung. Er meint damit offensichtlich ein konkretes Wissen hinsichtlich Selbsterkenntnis, persönlicher Werte, Richtlinien für „gutes Handeln“ und Sinnhaftigkeit. Er begreift dies als „bewusst ethisches und wertendes“ Vorwissen.²⁰³ So weit kann ich seinen Ansichten nicht folgen. Als Orientierung der vorliegenden Forschungsarbeit liegt bekanntlich die EA zugrunde, allerdings nicht als vorbestimmtes Wissen, sondern in Form von Kriterien und Fragen, die Erkenntnisse erst ermöglichen können. Werte und ethische Richtlinien werden also mit Hilfe der EA aus den empirischen Erhebungen ermittelt und nicht vorausgesetzt.

Da sich meine Untersuchungen mit dem „Forschungsgegenstand“ Mensch beschäftigen, fallen sie nach Philipp Mayring in den Bereich humanwissenschaftlicher Forschung:

„Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein.“ (Mayring 2002⁵, S. 20)

Subjektivität in dieser Forschungsarbeit ist mehrfach gegeben und intendiert. Vierundzwanzig Menschen, also Subjekte, werden hinsichtlich ihrer subjektiven Erinnerungen an ihre schulischen Erfahrungen untersucht. Die Erhebungsmethode und deren Durchführung sowie die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse unterliegen ebenfalls subjektiven Kriterien.

3.2.2.2 Subjektive Erinnerungen

„Weißt Du, ... das ganze Leben ist nichts als Erinnerung, bis auf den jeweils letzten Augenblick, der so schnell an Dir vorbeigeht, dass Du ihn kaum mitkriegst. Wirklich, alles ist Erinnerung, ... bis auf den jeweils letzten Augenblick.“²⁰⁴

²⁰³ Vgl. ebd., S. 147

²⁰⁴ Tennessee Williams: Der Milchzug hält nicht mehr. Zit nach Kandel 2006, S. 306.

Mit diesem literarischen Zitat von Tennessee Williams leitet der Neurowissenschaftler und Nobelpreisträger Erik Kandel in seinem Buch „Auf der Suche nach dem Gedächtnis“ seine Reflexionen über das explizite Gedächtnis²⁰⁵, das er mit dem Erinnerungsvermögen des Menschen gleichsetzt, ein:

„Uns allen ermöglicht das explizite Gedächtnis, Raum und Zeit zu überspringen und Ereignisse und Gefühlszustände heraufzubeschwören, die zwar in der Vergangenheit verschwunden sind, aber in unserem Geist irgendwie fortleben. Doch wenn man eine Erinnerung episodisch abrufen – egal, wie wichtig sie sein mag –, schlägt man nicht einfach ein Fotoalbum auf. Vergessen sie nicht, dass das Gedächtnis ein kreativer Prozess ist. Was das Gehirn speichert, ist nach allgemeiner Ansicht nur eine Kernerinnerung. Beim Abrufen aus dem Gedächtnis wird diese Kernerinnerung dann ausgearbeitet und rekonstruiert – nicht ohne Abzüge, Hinzufügungen, Ausschmückungen und Verzerrungen.“ (Kandel 2006³, S. 307)

Durch die Erinnerungen an frühere Erfahrungen, die in der vorliegenden Arbeit erhoben werden, durch das Hervorrufen von Vorstellungsbildern und Gefühlen aus vergangenen Schulzeiten soll also keine absolute Realität schulischer Vergangenheit rekonstruiert werden. Dies war weder intendiert noch wäre es möglich. Die Rekonstruktion der Vergangenheit ist immer selektiv, subjektiv überformt, verzerrt oder ausgeschmückt. Und doch sind Erinnerungen Realität, subjektive, aktuelle Realität der Innenwelt eines Menschen und der Art und Weise, wie er sich mit der Außenwelt auseinandersetzt und sie sind geprägt durch frühere Erlebnisse und Erfahrungen, auf die sie in ihrem Kern zurückweisen.

Erinnerungen beschreiben Geschichten. Die Biographie eines Menschen besteht aus den Geschichten, die in seinem impliziten Gedächtnis verankert sind, sowie aus jenen, an die er sich erinnert oder an die sich andere erinnern. In der literarischen Form einer Biographie werden die Geschichten eines bedeutenden Menschen beschrieben, in einer Autobiographie diejenigen der Autorin oder des Autors selbst. Jede Geschichte, auch die wissenschaftlich historische, nährt sich einzig aus Erinnerungen, auch wenn diese durch materielle oder mediale

²⁰⁵ Im Gegensatz zum expliziten versteht er unter dem impliziten Gedächtnis eine Gedächtnisform, die nicht bewusst abgerufen werden kann. Hierzu zählen Wahrnehmungs- und Bewegungsfertigkeiten, aber auch internalisierte Lebensmuster und Copingreaktionen, solange sie unbewusst wirksam sind. (Vgl. Kandel 2006, S. 305ff).

Zeugnisse gestützt oder konserviert werden. Jede Aktualisierung der Vergangenheit ist ein schöpferischer Akt. So ändert sich die Menschheitsgeschichte im Laufe der Geschichte je nachdem, welche Art von Erinnerungen gerade gezeitigt wird.

Ähnlich wie für die Menschheitsgeschichte, so gilt auch für die persönliche Geschichte eines Menschen, dass Erinnerungen keine Konstanten darstellen, sondern stets durch einen aktiven, kreativen Prozess rekonstruiert werden müssen. So kann der Mensch aus seinem Erinnerungsschatz schöpfen und sich gegenwärtig immer wieder neu schaffen. Michael Landmann charakterisiert diese Offenheit des „homo hominans“ gegenüber dem historisch gewordenen „homo hominatus“ folgendermaßen:

„Der in Erscheinung tretende homo hominatus ist geschichtlich, die schöpferische Keimzelle des homo hominans ewig. Insofern existiert doch eine menschliche „Natur“: bloß darf man sie nicht im Inhaltlichen, sondern nur im allen Inhalten vorausgehenden Konstitutionsgesetz suchen, nicht im Resultat, sondern in dem die Resultate erst zeitigenden Prozess, der die primordiale²⁰⁶ Unabgeschlossenheit des Menschen beheben soll.“
(Landmann 1982⁵, S. 195)

Diese Unabgeschlossenheit, Offenheit und Konstituierbarkeit des aktuellen Resultats der eigenen Geschichte, gleichzusetzen mit dem Transzendenzbegriff der EA, bietet die therapeutisch relevante Chance, neue Perspektiven zur eigenen Biographie einzunehmen, Vergangenes neu zu bewerten, Konsequenzen aus Erfahrungen zu ziehen und – wie der Volksmund rät – daraus klug zu werden. Im Grunde genommen könnte Psychotherapie verstanden werden als das Beweglich-Machen von festgefahrenen rationalen und emotionalen Erinnerungen, als eine kreative Neugestaltung der eigenen Geschichte, um dadurch (er-)lebensfähiger und existentiell freier an der Fortsetzung dieser Geschichte mitwirken zu können.

3.2.2.3 Subjektiver Forscher

Auch in der Rolle des wissenschaftlichen Forschers bin ich Subjekt. Als Subjekt habe ich das problemzentrierte Interview entworfen, als Subjekt führe ich das

²⁰⁶ primordial = die ursprüngliche Bindung betreffend

Interview und trete in einen Dialog, der durch mich ebenso beeinflusst wird wie durch mein Gegenüber, und durch den wir uns beide gegenseitig verändern.

„Forschung wird als Interaktionsprozess aufgefasst, in dem sich Forscher und Gegenstand verändern.“ (Mayring 2002⁵, S. 32)

Veränderungen gab es schon während der Erarbeitung des wissenschaftlichen Teils dieses Dissertationsprojekts, wodurch eine Erweiterung des existenzanalytischen Konzepts und neue medizinische und geschichtliche Zusammenhänge gewonnen wurden. Ähnliche Offenheit hinsichtlich Veränderungen möchte ich in Bezug auf eine Modifizierbarkeit des Konzepts der empirischen Erhebungen sowie bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse walten lassen. Der beabsichtigte Erkenntnisgewinn entspricht demnach persönlichen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen und nicht einer Bestätigung des Vorwissens.

Im Grunde genommen wird in der vorliegenden Forschungsarbeit neben dem Erkenntnisgewinn des Forschers auch eine Veränderung des Forschungssubjekts im Sinne eines psychotherapeutischen Behandlungserfolgs direkt beabsichtigt. Sollte sich nämlich herausstellen, dass tatsächlich schulische Erfahrungen hemmende Lebensmuster geprägt haben, dann kann eine Erhellung derselben eine lösende und befreiende Wirkung haben.²⁰⁷

3.2.2.4 Subjektive Forschungsmethode

Folgende Bereiche der intendierten empirischen Forschungsarbeit unterliegen subjektiven Kriterien:

- Wahl des Forschungsthemas
- Wahl und Formulierung der Forschungsfrage
- Wahl der Forschungsmethode
- Wahl der Interviewform
- Art der Interview-Führung
- Wahl der Auswertungs- und Interpretationskriterien und
- Art der Durchführung der Auswertung und Interpretation

Aus diesem Grunde habe ich mich für eine qualitative Forschungsmethode entschieden. Dabei stütze ich mich zunächst auf die Charakterisierung dieser

²⁰⁷ Vgl. Ende Kap. 3.2.2.2: Subjektive Erinnerungen.

Methode, wie sie Theo Hug in seiner „Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis“ beschreibt:

„Qualitative Methoden sind an geistes- und kulturwissenschaftlichen Forschungsverständnissen orientiert und heben auf die Erkundung und Analyse vertrauter und fremder Lebenswelten, sozialer Regeln und kultureller Orientierungen, Sinnstrukturen und Bedeutungszuschreibungen sowie auf kontextsensitive und prozessbezogene Darstellungen subjektiver Sichtweisen ab.“ (Hug 2001, S. 22)

Hug stellt hinsichtlich der Wahl einer qualitativen Forschungsmethode folgende Qualitätskriterien auf, die in diesem Kapitel erfüllt werden sollen:

- eine kritische Reflexion der angewandten Methode
- eine Begründung und Nachvollziehbarkeit der Methodenwahl
- deren Angemessenheit, plausibel gemacht durch
- die Beschreibung und Erklärung der einzelnen Arbeitsschritte²⁰⁸

Um einem wissenschaftlichen Anspruch genügen zu können, sollen entsprechend dem Lehrbuch für „Qualitative Sozialforschung“ von Siegfried Lamnek berücksichtigt werden folgende

„Zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung“²⁰⁹:

- Offenheit (der Verfahren bei der Erhebung und Auswertung, entspricht einer phänomenologischen Haltung)
- Forschung als Kommunikation (Dialogisches Prinzip)
- Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand (Modifizierbarkeit der Konzepte)
- Reflexivität von Gegenstand und Analyse (Perspektive der Untersuchten ist maßgebend)
- Explikation (Präzisierung eines Explikandums)
- und Flexibilität (im Rahmen einer Prozessorientierung)

Um diesen Kriterien gerecht werden zu können, habe ich mich hinsichtlich der Methode zur Datenerhebung für das Führen von Interviews entschieden. Da Informationen über die Vergangenheit der untersuchten Personen gewonnen werden sollten, ist eine aktuelle Feldforschung ausgeschlossen. Zudem lassen

²⁰⁸ Vgl. Hug 2001, S. 12.

²⁰⁹ Nach Lamnek 2005⁴, S. 20ff.

sich subjektive Bedeutungen nur schwer von Beobachtungen ableiten.²¹⁰ Der Einsatz von Fragebögen wäre zwar grundsätzlich möglich und die Auswertung derselben sicherlich einfacher gewesen, die genannten Prinzipien der qualitativen Sozialforschung hätten dadurch jedoch nur bedingt oder gar nicht erfüllt werden können. Ähnliches gilt für strukturierte Interviews, die keinen dialogischen Spielraum offen lassen. Aus diesen Gründen habe ich mich bei der Wahl des Erhebungsverfahrens für ein „problemzentriertes Interview“²¹¹ entschieden, und zwar in Form einer offenen, halbstrukturierten Befragung.

3.2.2.5 Problemzentriertes Interview

Das problemzentrierte Interview in Form eines offenen, halbstrukturierten Leitfadens bietet einerseits einen Rahmen und eine Struktur, sodass gewährleistet ist, dass die zuvor festgelegten „bedeutsamen Elemente“ berücksichtigt werden. Andererseits ermöglicht es, wenn nötig, einen offenen Dialog, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und individuelle Schwerpunkte, die sich im Verlauf zeigten, zu vertiefen. Zudem können durch unvorhersehbare „Ad-hoc-Fragen“ Themen angesprochen werden, die von den Interviewten zunächst ausgeklammert oder vermieden wurden.²¹² Hier sind von Seiten des Interviewers Intuitions- und Einfühlungsvermögen gefragt.

Philipp Mayring charakterisiert die Vorteile dieser Interview-Form wie folgt:

„Das [problemzentrierte; F.S.] Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt.“ (Mayring 2002⁵, S. 67).)

Gabriele Rosenthal bezeichnet das problemzentrierte Interview als Mischform zwischen dem narrativen und teilstandardisierten Verfahren. (Vgl. Rosenthal o.J., S. 34)

Siegfried Lamnek betont in seinem Buch „Qualitative Sozialforschung“ die Möglichkeit einer Modifikation des zugrunde liegenden Konzepts während der Befragung:

²¹⁰ Vgl. Mayring 2002⁵, S. 66.

²¹¹ Witzel, zit. nach Mayring 2002⁵, S. 67

²¹² Vgl. Mayring 2002, S. 67ff.

„Im problemzentrierten Interview steht die Konzeptgenerierung durch den Befragten zwar im Vordergrund, doch wird ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept durch die Äußerungen des Erzählenden eventuell modifiziert.“ (Lamnek 1995, S. 74)

Lamnek hebt auch den dialogischen Prozess der Forschungsarbeit hervor, der für die vorliegende Untersuchung von besonderer Bedeutung ist:

„Versteht man den Forschungsablauf als kommunikative Beziehung zwischen Forscher und Forschungsobjekt, so ergibt sich die Intersubjektivität nicht aus der Standardisierung der Methoden, sondern aus der Anpassung der Methoden an das individuelle Forschungsobjekt sowie der Verständigung und dem Verstehen zwischen Forscher und Forschungsobjekt. Dadurch wird das Forschungsobjekt zum Forschungssubjekt.“ (ebd. S. 13)

Diese Modifizierbarkeit des Forschungskonzepts während des Prozesses entspricht dem Prinzip der Offenheit und der Bereitschaft für Veränderungen auch während des Forschungsprozesses. Tendenziell liegt das problemzentrierte Interview nahe dem von Glaser und Strauss in den USA entwickelten Verfahren der „grounded theory“, bei dem das theoretische Konzept ähnlich wie die folgenden Hypothesen sich erst im Laufe der Datenerhebungen entwickeln.²¹³

3.2.2.6 Zentrales Problem

Witzel beschreibt als ein wesentliches Prinzip des problemzentrierten Interviews die „Problemzentrierung“²¹⁴. Wesentliche Aspekte wurden im wissenschaftlichen Teil dieser Dissertation erarbeitet.²¹⁵ Als zentrales Problem, welches meinem empirischen Forschungsanliegen zugrunde liegt, sehe ich nicht etwa die Schule an sich – dies wäre eine Vorwegnahme des Forschungsergebnisses und würde somit dem Kriterium der Offenheit widersprechen. Das zentrale Problem besteht vielmehr in der Beantwortung der gestellten Forschungsfragen.²¹⁶ Durch den

²¹³ Vgl. Mayring 1993, S. 78.

²¹⁴ Witzel, zit. nach Mayring 2002⁵, S. 68.

²¹⁵ Siehe Kap. 3.1.

²¹⁶ Siehe Kap. 3.2.1.4.

Forschungsprozess sollen Hypothesen gewonnen werden, diese werden also nicht vorgegeben, sondern generiert.²¹⁷

3.2.2.7 Erkenntnisinteresse und gesellschaftliche Relevanz

Mein persönliches Erkenntnisinteresse ist es, durch die Forschungsarbeit einen Beitrag zu leisten

1. zur Bestärkung und Förderung positiver Tendenzen an unseren Schulen,
2. zur Linderung der dortigen Not,
3. zur Vermeidung schädlicher schulischer Einflüsse, die im weiteren Leben zu einer Burnout-Erkrankung führen können sowie
4. zur Verbesserung der Lebensqualität der Lehrkräfte.

Meines Erachtens ist mit dieser Forschungsabsicht die wissenschaftliche Forderung nach einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung und einem entsprechenden forschungsleitenden Erkenntnisinteresses erfüllt.²¹⁸ Dieses lässt sich entsprechend der Dreigliederung von Kurt Eberhard²¹⁹ in folgende Interessensbereiche differenzieren, von denen entsprechende Forschungsaufgaben abgeleitet werden können:

- phänomenales Erkenntnisinteresse: Erhebung schulischer Erfahrungen
- kausales Erkenntnisinteresse: Erschließen der Zusammenhänge zwischen schulischen Erfahrungen und dem weiteren Lebenslauf
- aktionales Erkenntnisinteresse: Folgerungen für die Schule durch Bestärkung positiver Tendenzen oder Aufzeigen notwendiger Konsequenzen

Existenzanalyse dient, wie schon erwähnt, zur Orientierung bei der Konzeptuierung dieser drei Aufgabenbereiche. Darüber hinaus lässt sich aus der gestellten Hauptforschungsfrage ein weiteres Interessensgebiet schließen, das ich bezeichnen möchte als

²¹⁷ Vgl. Lamnek 2005, S. 21.

²¹⁸ Vgl. Eberhard 1999², S. 15f sowie Hug 2001 (Hsg.), S. 14ff.

²¹⁹ Vgl. Eberhard 1999², S. 17ff.

- Meta-Erkenntnisinteresse: Überprüfung der Nützlichkeit der EA für die Pädagogik hinsichtlich
 - Verständnis für Schülerverhalten und dessen Ursachen ,
 - Verständnis für pädagogisches Verhalten und dessen Folgen,
 - geeigneter Methoden, um Schülerinnen und Schülern, auch den so genannten „schwierigen“, gerecht werden zu können,
 - Psychohygiene für Lehrkräfte.

3.3 Forschungsdesign

Nachdem aufgrund der intendierten Forschungsaufgabe die Forschungsfragen und die Forschungsmethode gewählt und begründet wurden, soll nun das Forschungsdesign vervollständigt und ebenso begründet werden. Es betrifft folgende Punkte:

- Auswahl der interviewten Personen
- Konstruktion des Interview-Leitfadens
- Kritische Reflexionen zur Interview-Praxis
- Transkription
- Auswertung und Interpretation der Daten
- Prüfung der Validität der empirische Forschungsergebnisse
- Umsetzung der Forschungsergebnisse

3.3.1 Auswahl der interviewten Personen (IP)

3.3.1.1 Begründung der Auswahl der Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe bestand ausschließlich aus Personen, die unter Burnout in unterschiedlichen Ausprägungen litten und sich aus diesem Grunde in stationäre Behandlung begeben hatten. Aus folgenden Gründen schien dieser spezifische Personenkreis für die empirische Untersuchung relevant zu sein:

- Zentrale Aufgabe der Schule, wie es unter Bezugnahme auf das Schulorganisationsgesetz im entsprechenden Kapitel dargelegt wurde, ist, die Anlagen der Kinder und Jugendlichen in einem ganzheitlichen Sinne zu entwickeln, damit sie in der weiteren Zukunft gesund, verantwortungsbewusst und selbständig leben können.
- Menschen, die an dem Burnout-Syndrom erkrankt sind, sind durch diese Erkrankung, die in der Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen beruflichen und privaten Verhältnissen entstanden ist, nicht mehr fähig, eigenverantwortlich und selbständig zu leben. Bei ihnen konnte also das Ziel der Schule, zumindest längerfristig gesehen, nicht erfüllt werden.
- Dies heißt zwar nicht, dass die Ursachen für Schwierigkeiten, die Herausforderungen des Lebens zu bewältigen, einzig in der Schule zu

suchen und zu finden sind – auszuschließen ist diese Vermutung allerdings auch nicht.

- Ob nun aber Zusammenhänge zwischen schulischen Erfahrungen und späteren Burnout-Erkrankungen bestehen, lässt sich nur durch die Untersuchung erkrankter Personen feststellen. Die Untersuchung einer Vergleichsgruppe gesunder Personen ist von daher weder notwendig noch zielführend.

3.3.1.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Die IP waren Patientinnen und Patienten der „Rehabilitationsklinik für Seelische Gesundheit in Klagenfurt“, im Folgenden kurz „Reha-Klinik“ genannt, an der ich als Psychotherapeut arbeite. In einer Buchveröffentlichung der edition pro mente anlässlich „21 Jahre Psychotherapie-reform“ wird diese Klinik folgendermaßen beschrieben:

„Die Rehabilitationsklinik für Seelische Gesundheit in Klagenfurt unter Trägerschaft der pro mente Kärnten besteht seit 2002, ist ein überregionales Versorgungsangebot und stellt ein Bindeglied zwischen psychiatrischer Akutversorgung und beruflicher wie sozialer Rehabilitation dar. Die Reha-Klinik verfügt über 81 Betten. [...] Die Arbeit erfolgt in Turnussen über sechs Wochen. [...] Das umfangreiche Therapieangebot umfasst unterschiedliche therapeutische Methoden.“ (Platz/Pleschutz 2007, S. 95)

Bis auf eine Patientin (IP 5) waren alle IP Teilnehmer einer neunköpfigen Psychotherapie-Hauptgruppe, die ich während des jeweils sechswöchigen Turnus-Aufenthalts leitete. IP 5 war Teilnehmerin einer Hauptgruppen-übergreifenden, themenspezifischen Therapiegruppe. Mit einzelnen IP arbeitete ich zudem als Bezugstherapeut im Einzelsetting. In den besagten Hauptgruppengruppen wurden schwerpunktmäßig Personen zusammengefasst, die mehr oder weniger unter einem Burnout-Syndrom litten. Dieses Krankheitsbild wurde zwar in der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen der WHO noch nicht als offizielles Krankheitsbild, sondern lediglich als diagnostische Zusatzkategorie unter Ziffer Z73.0 Erschöpfungssyndrom (Burnout-Syndrom) aufgenommen.²²⁰ (ICD-10, 2000⁴, S. 343) In der nachfolgenden „Liste der untersuchten Patientinnen und Patienten“ sind neben dem Burnout-

²²⁰ Vgl. Kap. 2.3.10: Burnout.

Syndrom eine oder mehrere weitere psychische Störungen aufgeführt. Daran ist zu erkennen, dass sich Burnout-Erkrankungen sowohl in ihrer Pathogenese als auch hinsichtlich der jeweiligen Symptomatik zum Teil beträchtlich voneinander unterscheiden. Dies schien für das Forschungsvorhaben günstig zu sein, da die Forschungsergebnisse dadurch einen allgemeineren Charakter haben würden.

Die von den IP besuchten ‚Burnout-Gruppen‘ fanden in der Zeit vom Juni 2007 bis Februar 2008 statt. Das Interview-Vorhaben wurde meist zu Beginn der fünften Aufenthaltswoche kurz vorgestellt. Das Thema Schule trat im Rahmen der Gruppensitzungen oder Einzeltherapien kaum oder gar nicht in Erscheinung.

Die Teilnahme an den Interviews war freigestellt, doch zeigte sich von Beginn an reges Interesse. Als Voraussetzung meinerseits legte ich fest, dass die schulischen Erfahrungen der Interviewten sich auf den mitteleuropäischen Kulturkreis beschränken sollten. Ausgeschlossen wurden dadurch konkret zwei Personen, die vom Balkan bzw. aus der Türkei stammten. Hier schienen die kulturellen und schulischen Hintergründe so komplex und für mich schwer verstehbar zu sein, dass eine spätere Bearbeitung und Interpretation der Interviews für mich nicht zufrieden stellend und zielführend erschien. Dies soll nicht heißen, dass entsprechende vergleichende Untersuchungen nicht möglich oder sinnvoll wären. Den Rahmen meines Forschungsvorhabens hätten sie jedenfalls überfordert.

In dem genannten Zeitraum wurden mit insgesamt 24 Personen Interviews geführt, die dann alle ausgewertet wurden. Dadurch sollte eine Verfälschung des Forschungsergebnisses durch eine subjektive Auslese der Erhebungen vermieden werden.

3.3.1.3 Soziodemographische Daten

Von den 24 IP waren 17 weiblich (70,8%) und 7 männlich (29,2%). Dies entspricht in etwa der Geschlechterverteilung, die aus der Reha-Statistik²²¹ für das Jahr 2007 hervorgeht: 65% Patientinnen zu 35% Patienten.

Das Durchschnittsalter stimmt ziemlich genau mit der allgemeinen Statistik überein: 43,7 Jahre (allgemein 2007: 43,03 Jahre).

²²¹ Vgl. Reha-Klinik für Seelische Gesundheit. Tätigkeitsbericht 2007. Turnusse 41 bis 57. Erstellt von Birgit Senft (Feber 2007).

3.3.1.4 Verteilung der Hauptdiagnosen nach ICD-10

- F2 - Schizophrenie, schizotype und wahnhafte Störungen: 3 IP (12,5%)
(ST; betroffen waren ausschließlich Frauen)
- F3 - Affektive Störungen: 13 IP (54,2%)
(D, BP; betroffen waren 10 Frauen und 3 Männer)
- F4 - Neurotische-, Belastungs- und somatoforme Störungen: 8 IP (33,3%)
(A, AP, BL, PT, SF; betroffen waren 3 Frauen und 5 Männer)

Weitere zusätzliche Nebendiagnosen:

- F1 - Psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen (MA)
- F6 - Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen (BM)

Diese Daten können selbstverständlich aufgrund der geringen Anzahl (IP 24) nicht als repräsentativ gelten, doch zeigen sie eine Tendenz an, die durchaus mit größeren Vergleichsgruppen korreliert: So verteilten sich die Patientinnen und Patienten im Zeitraum von 2002 bis 2006 auf die diagnostischen Kategorien wie folgt: F2: 10%, F3: 59%, F4: 25% und sonstige 7%.

Diese demographischen Daten sollen lediglich einen Überblick über die Art und Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe verschaffen. Da es sich dabei ausnahmslos um psychisch erkrankte Menschen handelt, können von den Forschungsergebnissen keine allgemeingültigen Schlüsse insbesondere hinsichtlich einer Kausalität schulischer Erfahrungen und Auswirkungen auf das Erwachsenenleben getroffen werden. Qualitative Sozialforschung kann laut Rosenthal keine Aussagen über Verteilungen und Repräsentativität ihrer Ergebnisse leisten.²²²

Qualitative Sozialforschung kann dagegen neue Hypothesen hervorbringen oder schon vorhandene bestätigen oder modifizieren und dadurch für die soziale Praxis, im Falle der vorliegenden Arbeit also für die Schule, einen bedeutenden Gewinn erbringen.

²²² Vgl. Rosenthal o.J., S. 7.

3.3.1.5 Liste der untersuchten Patientinnen und Patienten

Die Patienten werden selbstverständlich anonymisiert und codiert untersucht. Der Codierungsschlüssel für die Benennung der Fallskizzen sowie der Transkriptionstexte ist wie folgt zu lesen:

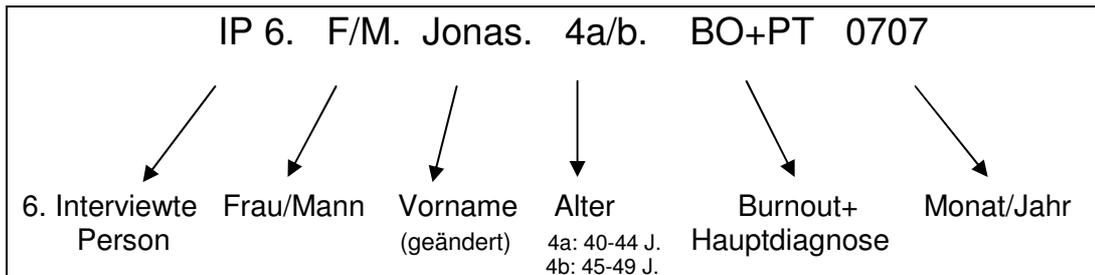


Abb. 24: Codierungs-Schlüssel (F.S.)

Codierungsliste der untersuchten Patientinnen und Patienten:	
IP 1. M. Jonas. 4a. BO+PT+SF.0607	IP13. F. Gerda. 2b. BO+ST. 0807
IP 2. F. Cara. 5a. BO+D+SF. 0607	IP14. F. Marta. 4a. BO+D+SF. 0807
IP 3. F. Ella. 5a. BO+ST. 0607	IP15. M.Chris. 3b. BO+MA+SF.0807
IP 4. M. Timo. 4a. BO+AP. 0607	IP16. F. Mira. 5a. BO+D. 1007
IP 5. F. Gabi. 4a. BO+ ST. 0707	IP17. F. Eva. 2b. BO+D+BM. 1007
IP 6. F. Lea. 5a. BO+PT+BL. 0707	IP18. F. Dora. 3b. BO+D+PT. 1007
IP 7. F. Beta. 4b. BO+AP. 0707	IP19. F. Anna. 5a. BO+A. 1007
IP 8. M. Horst. 4a. BO+D+BM. 0707	IP20. F. Iris. 4b. BO+AP. 1007
IP 9. F. Thea. 5a. BO+D. 0707	IP21. F. Edda. 5a. BO+D. 1007
IP10. M. Max. 3a. BO+PT. 0707	IP22. F. Klara. 4b. BO+D. 0208
IP11. M. Karl. 5a. BO+A. 0707	IP23. F. Zora. 4b. BO+D. 0208
IP12. F. Inge. 4b. BO+D. 0707	IP24. M. Hans. 4a. BO+BP. 0208

Abb. 25: Codierungsliste der interviewten Personen (F.S.)

Legende: Diagnose

A: Angststörung

AP: Anpassungsstörung

BL: Borderline

BM: Bulimie

BP: Bipolare Störung

BO: Burnout (k.D.)

BS: Bindungsstörung (k.D.)

D: Depression

MA: Medikamenten-

Abusus

ST: Schizotype Störung

PT: Posttraumatische

Belastungsstörung

SF: Somatoforme Störung

(k.D.: keine offiz. Diagnose)

3.3.2 Konstruktion des Interview-Leitfadens

3.3.2.1 Pilotphase

In einer Pilotphase hatte ich einen vorläufigen Interview-Leitfaden zunächst im Bekanntenkreis ausprobiert. Verschiedene Überarbeitungen führten schließlich zur Konstruktion des verwendeten Interview-Leitfadens, der im Laufe der Interviewserie noch leichte Modifikationen entsprechend der Prinzipien der Offenheit und Flexibilität erfuhr.

3.3.2.2 Bedeutsame Elemente

Der Interview-Leitfaden wurde konstruiert auf der Basis bedeutsamer Elemente, die den Titeln der einzelnen Fragen-Komplexe (FK) entsprechen. Diese sollen im Folgenden aufgezählt und erläutert werden. In Klammern sind diejenigen Grundmotivationsebenen (GM 1 bis 4) angeführt, die durch entsprechende Fragen schwerpunktmäßig berührt werden.

- FK (A): Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit (GM 1, 2)

Durch diese offene Einstiegs- oder Sondierungsfrage soll möglichst unvoreingenommen, frei und spontan die primäre Erinnerung zutage treten, die der Interviewte in sich trägt. Diese „Eröffnung“ verspricht, vergleichbar mit dem Erstgespräch in der Psychotherapie, wesentliche persönliche Aspekte (thematische wie emotionale) zu offenbaren.

- FK (B): Bedeutende Bezugspersonen (GM 1, 2)

Hier sollen wichtige Beziehungen während der Schulzeit und deren persönliche Bedeutung untersucht werden. Im Interesse stehen vornehmlich die Rollen der Lehrenden, aber auch der Eltern, der Schülerschaft oder anderer Bezugspersonen. Ad-hoc-Fragen sollen Beziehungsqualitäten vertiefen bzw. weitere Beziehungserfahrungen anfragen.

➤ FK (C): Lernverhalten (GM 2, 3)

Hier soll angefragt werden, wie leicht oder schwer das Lernen fiel und inwieweit ein persönliches Mögen, das heißt ein eigenes Lerninteresse, oder ein Müssen, ein Lerndruck von außen, erlebt wurde. Bei den Fragen nach dem Lernverhalten wird auch schon der folgende Fragenkomplex angesprochen, indem geklärt werden soll, ob sich die IP in ihrer Schulzeit beim Lernen als eigenständige Personen mit eigenen Gefühlen, Interessen und Fähigkeiten respektiert fühlten, oder ob sie ihr Lernverhalten nur anzupassen hatten.

➤ FK (D): Wertschätzung der Person (GM 1, 3)

Durch FK (D) soll geklärt werden, inwieweit sich die IP im familiären Umfeld und in der Schule als ganze Person respektiert und wertgeschätzt fühlte und sich selbst annehmen und wertschätzen konnte.

➤ FK (E): Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven (GM 3, 4)

Hier soll die IP einschätzen, inwieweit sie sich am Ende der Schulzeit befähigt sah, das weitere Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen. Die Frage nach Zukunftsperspektiven kann kombiniert werden mit der Frage, inwieweit sich selbige erfüllt oder geändert haben.

➤ FK (F): Lebensmaximen (GM 4)

Die hier angefragten Lebensmaximen entsprechen verdichteten Botschaften oder Glaubenssätzen, die sich bis zum Ende der Schulzeit eingepägt hatten und das weitere Leben, Lebensmuster und Verhaltensweisen entscheidend beeinflussten. Diese Lebensmaximen sind wirksam wie Mythen oder Dogmen, solange sie nicht bewusst gemacht und kritisch hinterfragt werden. In diesem Sinne kommt der FK (F) einem psychotherapeutischen Impuls gleich.

➤ FK (G): Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungs-Wünsche (GM 1-4)

Durch diesen Fragenkomplex werden ehemalige Schülerinnen und Schüler mit ihren vielseitigen positiven und negativen Erfahrungen als Schulexpertinnen und

-experten ernst genommen. Der erste Teil tanzt zugegebenermaßen aus der Reihe, ist aber bewusst gesetzt. Durch die Frage nach den aktuellen Erfahrungen während des Aufenthalts in der Rehabilitations-Klinik für Seelische Gesundheit sollen die IP aus der Beschäftigung mit ihrer schulischen Vergangenheit wieder in die Gegenwart zurückgeholt werden. Aus dieser Distanz zur früheren Schulzeit heraus und im Bewusstsein der zwischenzeitlich gewachsenen Lebenserfahrung und -kompetenz soll die Frage nach Schulverbesserungs-Wünschen geklärt werden. Ohne dieses Zurückholen in die Aktualität bestünde die Gefahr, dass die IP in einer Schüler-Opferrolle verharrt bleiben. Genau genommen hat der FK (G) psychotherapeutische Relevanz, indem die IP eventuelle Missstände ihrer Schulzeit durch emotionale und gedankliche Eigenaktivität imaginativ zu überwinden versuchen.²²³ Selbstverständlich kann im Rahmen dieses Interviews nur von einem ersten Schritt einer psychotherapeutischen Aufarbeitung schulischer Erfahrungen gesprochen werden.

➤ FK (H): Nach-Fragen

Nach Abschluss der eigentlichen Fragenkomplexe soll die Möglichkeit bestehen, allfällige offene Fragen nochmals aufzugreifen.

3.3.2.3 Kriterien für die Durchführung des Interviews

- Zu Beginn des Interviews soll für eine angenehme Atmosphäre gesorgt werden durch Fragen nach der Befindlichkeit, nach besonderen Wünschen wie Raumtemperatur oder Sitzposition.
- Dieser guten Atmosphäre sowie der Seriosität und Transparenz dienen auch die Vorbemerkungen sowie die Vorstellung des Interviewthemas.
- Die Fragen sollen nicht suggestiv oder manipulativ sein.
- Die Fragen sollen zu ausführlichen Antworten anregen, also nicht mit Ja oder Nein zu beantworten sein.
- Bei Fragen nach positiven und negativen Aspekten soll das Positive zuerst erfragt werden, um das Eintauchen in eine negative Stimmung zu vermeiden.
- Bei negativen Erinnerungen können auch in angemessener Form andere positive Erfahrungen angefragt werden.

²²³ Vgl. Chopich/Paul (2005¹⁹): Aussöhnung mit dem inneren Kind; Reddemann (2004¹⁰): Imagination als heilsame Kraft.

3.3.2.4 Schema der Lesart des Interview-Leitfadens

- Verbindliche Vorbemerkungen bzw. Hauptfragen: möglichst frei und wörtlich gesprochen, um eine festgesetzte Vertrauensatmosphäre zu schaffen und dabei Qualitätskriterien nicht zu verletzen.
- Unterfragen: Sollten diese durch die Hauptfrage schon beantwortet werden, kann auf sie verzichtet werden.
 - Unterpunkte: Anregung für zusätzliche Ad-hoc-Fragen, je nach Bedarf zu erfragen entsprechend des Interview-Verlaufs.
 - Weitere problem- und prozessorientierte Ad-hoc-Fragen können zusätzlich gestellt werden, sofern sie für das Verständnis und für die Forschungsarbeit als sinnvoll und notwendig erachtet werden.
- Nach-Fragen: Wiederholung bereits gestellter Fragen, sollten bisherige Antworten noch Verständnisfragen offen lassen. Dies ist auch therapeutisch sehr relevant, sollten zum Beispiel Aussagen vom Inhalt her zwar verständlich und plausibel erscheinen, der entsprechende Tonfall, Mimik und Gestik der IP aber in einem irritierenden Missverhältnis dazu stehen.

3.3.2.5 Interview-Leitfaden

Vorbemerkungen und Vorstellung des Interview-Themas

- Anonymisierung
- Tonbandaufzeichnung
- Durch das Interview möchte ich untersuchen, inwieweit Zusammenhänge bestehen zwischen schulischen Erfahrungen, späteren Lebensmustern sowie psychischen oder psychosomatischen Beschwerden oder Krankheiten, die sich im Laufe des Lebens eingestellt haben.

FK (A): Spontane Erinnerungen an Schule

- Welche **Vorstellungen** tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?
 - An welche **Gefühle** erinnern Sie sich, wenn Sie an Ihre Schulzeit denken?
 - positive und negative
 - Intensität
 - gleich bleibend, phasenweise oder stark schwankend

FK (B): Bedeutende Bezugspersonen

- Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?
 - Welche Art von Bedeutung, positive oder negative? Wodurch?
 - LehrerInnen
 - MitschülerInnen
 - Eltern
 - Peergroups oder andere Bezugspersonen

FK (C): Lernverhalten

- Wie haben Sie gelernt, leicht oder schwer, mühsam oder lustvoll?
 - Wie ausgeprägt war das **Müssen**, wie das Wollen oder **Mögen** hinsichtlich des Lernens?
 - Welche **Gefühle** durften Sie zeigen?
 - Haben Sie sich mit Ihren Gefühlen wahrgenommen und verstanden gefühlt?
 - Wie war es, wenn Sie Aggression und Ärger verspürten?
 - In welchem Maße durften Sie auch „Nein“ sagen?
 - Welche **Freiräume** hatten Sie in der Schule erlebt, in denen Sie eigenständig lernen oder auch einmal pausieren durften?
- Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der **Zeit** gegangen?
 - Haben Sie unter Zeitdruck gelitten?
 - Haben Sie sich gelangweilt oder unterfordert gefühlt?
 - Wie sehr konnten Sie sich aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit mit einem Thema verbinden?
- Inwieweit haben Sie sich den Aufgaben gewachsen bzw. über- oder unterfordert gefühlt?
 - In welchen schulischen Bereichen? In welchem Ausmaß?

FK (D): Wertschätzung der Person

- (Sofern durch bisherige Ausführungen noch nicht deutlich geworden:) Können Sie mir kurz die Beziehung zu ihren **Eltern** oder anderen Personen, die Ihnen in der Kindheit nahe standen, beschreiben?
- Wie haben Ihre **Eltern** oder andere Bezugspersonen Sie während Ihrer Schulzeit begleitet und unterstützt?
- Welche Bedeutung hatte **Leistung** für Sie selbst während Ihrer Schulzeit?
- Welche Bedeutung hatten Ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der
 - LehrerInnen
 - Eltern
 - MitschülerInnen und anderer Bezugspersonen
- Inwieweit wurden die **Stärken**, die Sie für sich erkannten, von anderen beachtet und gewürdigt?
- Wie fühlten Sie sich mit Ihren **Schwächen** von anderen angenommen und akzeptiert?
- Wie konnten Sie selbst mit Ihren Stärken und Schwächen, mit Ihrem Lernvermögen oder ihren Lernschwierigkeiten umgehen?
- Inwieweit hatten Sie sich als **ganze Person** geachtet, verstanden und wertgeschätzt gefühlt?
- Inwieweit konnten Sie sich selbst als ganze Person annehmen?

FK (E): Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

- Inwieweit fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus betrachtet durch die Schule befähigt, Ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?
- Welche **Zukunftsperspektiven** hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?
 - Inwieweit haben sich diese Zukunftsperspektiven später erfüllt?

FK (F): Lebensmaximen

- Welche **Lebensmaximen** wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

FK (G): Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungs-Wünsche

- Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit Ihres **Reha-Aufenthalts** als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?

- Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine **gute Schule** auszeichnen, die Sie sich selbst als Kind bzw. Jugendlicher gewünscht hätten bzw. eigenen Kindern oder Enkelkindern wünschen würden?
 - Was glauben Sie, hätte sich durch eine solche Schule in Ihrer Kindheit und Jugend sowie in Ihrem weiteren Leben anders entwickeln können?

3.3.3 Kritische Reflexionen zur Interviewpraxis

3.3.3.1 Freier Dialog

Die geforderte Offenheit und Modifizierbarkeit des problemzentrierten Interviews erlaubt in Ergänzung zum vorgegebenen Leitfaden bei Bedarf eine freiere Dialogform, was die Gefahr einer Manipulation und Suggestion in sich birgt. Hier kann auf das wissenschaftliche Kriterium der Nachvollziehbarkeit einer sinnvollen Entwicklung der Fragestellungen entsprechend des Forschungsvorhabens verwiesen werden. Die Audio-Aufzeichnungen sowie die Transkription der Interviews mögen die wissenschaftliche Qualität bestätigen.

Einräumen möchte ich meine persönliche Erfahrung, dass ich nach den Interviews immer auch das eine oder andere erkannte, was ich hätte besser machen können. Bspw. brachte ich in den ersten Interviews teilweise noch eigene Gedanken ein, auf die ich im Weiteren mehr und mehr verzichtet hatte. Die Interviewfolge bedeutete für mich einen stetigen Lernprozess. Dies hing unter anderem mit der schlichten Tatsache zusammen, dass die interviewten Personen nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Art und Weise ihres Antwortens sehr unterschiedlich in einen Dialog mit mir traten, was immer wieder Neues, neue Aufgabenstellungen für mich und neue Facetten des untersuchten Themas zutage brachte.²²⁴ Mein Anspruch an mich selbst konnte dabei nicht „absolute Perfektion“, sondern – ganz im Sinne meines psychotherapeutischen Berufsethos – „bestes Bemühen“ lauten²²⁵.

²²⁴ Vgl. Lamnek 1995, S. 74.

²²⁵ Vgl. BM für soziale Sicherheit und Generationen (1993) S. 7: Präambel zum Berufskodex für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten; des Weiteren ist das „beste Bemühen der Psychotherapeutin oder des Psychotherapeuten um seelische Heilung“ im „Behandlungsvertrag“ nach BGB §§ 611 ff. festgeschrieben.

3.3.3.2 Psychotherapeutische Beziehung

Zwischen meinen InterviewpartnerInnen und mir bestand stets eine psychotherapeutische Beziehung, die sich über ein bis vier Wochen entwickelt hatte. Dies bedeutete beiderseits eine bestehende Vertrauens- und Verständnisbasis – nach Pierre Bourdieu ist dadurch eine wesentliche Voraussetzung erfüllt, um dem Forschungsgegenstand, d.h. der interviewten Person und der untersuchten Sache, gerecht werden zu können.²²⁶ Auch Mayring hebt als einen Grundgedanken für das problemzentrierte Interview eine „Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten“ hervor. Er fordert, „[...] eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen Interviewer und Befragten zu begründen. Der Interviewte soll sich ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen.“ (Mayring 2002⁵, S. 69)

3.3.3.3 EA als Forschungskriterium und Forschungsgegenstand

Dies scheint die Gefahr einer Tautologie darzustellen – diese wäre meines Erachtens auch geboten, wenn die EA als Vorwissen dominant in die Untersuchung einfließen würde. Ich meine, schon im wissenschaftlichen Teil der vorliegenden Arbeit meine kritisch offene Haltung gegenüber der EA bestätigt zu haben.

Im Grunde genommen ist jede Pädagogik, jede Psychotherapie und auch jegliche Forschung durch ein bestimmtes Menschen- oder Weltbild wie durch mehr oder weniger bewusste Mythen und Glaubenssätze geprägt. In der vorliegenden Forschungsarbeit habe ich das existenzanalytisch begründete Menschenbild jedenfalls ausführlich vorgestellt und im Zuge der Vertiefung sogar modifiziert, sodass sowohl Offenheit als auch Transparenz gewährleistet sein dürfte.

Das für die EA wesentliche Kriterium der phänomenologischen Haltung der Epoché kann als Auftrag gesehen werden, auch die EA selbst immer wieder durch Distanzierung oder Einklammern für neue Einsichten zu öffnen.

²²⁶ Vgl. Bourdieu 1997, S. 787.

3.3.4 Ablauf der Inhaltsanalyse

3.3.4.1 Transkription

Zur Erschließung der Phänomene dient die Transkription der Interviews, die anhand der Audio-Aufzeichnungen niedergeschrieben wurde. Zugunsten einer besseren Les- und Verstehbarkeit wurde auf die Darstellung phonetischer Feinheiten verzichtet. Literarische Dialekt-Umschrift wurde dann angewandt, wenn dadurch eine besondere Bedeutung dieser Textstelle besser zum Ausdruck kam. Grammatikalische Eigenarten wurden überwiegend getreu des Gesprochenen wiedergegeben, da sich dadurch oftmals Stimmungen wie Verunsicherung, Zaghaftigkeit, Begeisterung oder Trauer offenbarten. Es wurde jedoch Wert darauf gelegt, dass dadurch keine IP der Peinlichkeit oder Lächerlichkeit preisgegeben würde.

3.3.4.2 Phänomenologische Daten-Auswertung

Bei der phänomenologischen Auswertung und Interpretation der Daten orientiere ich mich zunächst an den Ausführungen über das empirische Verfahren der Abduktion von Gabriele Rosenthal, die in ihrem Vorlesungs-Skript über qualitative Sozialforschung das dreistufige Verfahren wie folgt beschreibt:

- *Von einem empirischen Phänomen ausgehend, wird auf eine allgemeine Regel geschlossen. Dieser Schritt bedeutet das **eigentliche abduktive Schließen**. Wesentlich dabei ist jedoch, dass nicht nur auf eine einzige Regel geschlossen wird, sondern auf alle zum Zeitpunkt der Auslegung möglichen, das Phänomen vielleicht erklärenden Lesarten.*
- *Aus den formulierten Lesarten werden Folgephänomene **deduziert**, d.h. es wird von der Regel auf weitere, diese Regel bestätigende empirische Fakten geschlossen.*
- *Hier erfolgt der empirische Test im Sinne des **induktiven Schließens**. Entsprechend der deduzierten Folgephänomene wird am konkreten Fall nach entsprechenden Indizien gesucht. Lesart, die nicht falsifiziert werden kann, die also beim Hypothesentest in Abgrenzung von den unwahrscheinlichen Lesarten übrig bleibt, gilt dann als die wahrscheinlichste.“)*

Abb. 26: Schritte des dreistufigen Verfahrens der Abduktion (Rosenthal o.J., S. 21)

Rosenthal zitiert Ch. Peirce²²⁷, der hervorhebt, dass bei der Abduktion die Erwägung der Fakten die Hypothese bestimmt. In diesem Sinn möchte ich die Vorgaben des ersten Abduktionsschrittes erweitern, indem ich nicht von *einem* Phänomen, sondern von *den* Phänomenen, die sich zeigen, ausgehen möchte, um aus ihnen Regeln oder Erkenntnisse zu erschließen.

Der von Mayring charakterisierte Grundgedanke der phänomenologischen Analyse, „[...] dass an der Perspektive der einzelnen Menschen angesetzt werden soll, an ihren subjektiven Bedeutungsstrukturen, ihren Intensionen“²²⁸, entspricht der Forschungsabsicht der vorliegenden Arbeit. Konkret bedeutet dies, dass die qualitative Unterscheidung in positive oder negative Erfahrungen von den subjektiven Beurteilungen der interviewten Personen abzuleiten ist. Wenn IP 22 bspw. über ihre Französischlehrerin aussagt: *„In Französisch, da haben wir eine Lehrerin gehabt, die war in der ganzen Schule gefürchtet, also da haben wir einfach vor lauter Angst gelernt wie die Bösen; und da haben wir wahnsinnig viel gelernt, muss man dazu sagen, zwar unter fragwürdigen Bedingungen, aber wir haben sehr viel gelernt.“*, dann ist diese Erfahrung trotz ihrer Fragwürdigkeit als positiv zu bewerten.

3.3.4.3 Verfahren der Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der erhobenen Daten dieser Arbeit habe ich mich zunächst für eine horizontale Untersuchung der Antworten aller IP entsprechend der einzelnen Fragenkomplexe FK (A-G) entschieden.

Relevante Kriterien sollen sich im Sinne der Epoché und entsprechend der Abduktion erst durch die Untersuchung selbst zeigen. Diese vollzieht sich in einem dialogischen, an den Transkriptionstext gebundenen Prozess, in dem das Gefundene oder Entdeckte immer wieder infrage gestellt wird, wodurch eine Vertiefung, Reduktion, Verdichtung oder Korrektur der Erkenntnisse erzielt wird.²²⁹

²²⁷ Vgl. Rosenthal o.J., S. 20.

²²⁸ Mayring 2002⁵, S. 107.

²²⁹ Vgl. das Textauswertungsverfahren von Lamnek 2005⁴, S. 208ff.

Um eine unnötige Ausweitung des Umfangs dieser Forschungsarbeit zu vermeiden, habe ich entschieden, die Schritte der textgetreuen Auswertung im Transkriptionstext selbst durch Unterstreichung und farbliche Hervorhebung kenntlich zu machen. Diese Methode hat neben der Transparenz des Forschungsprozesses den Vorteil, dass die gekennzeichneten Textstellen in ihrem ursprünglichen Kontext stehen und die Relevanz der entsprechenden Bedeutung direkt überprüft werden kann, was bei herausgezogenen Zitaten schwieriger ist.

Zunächst wurde der Transkriptionstext auf wesentliche Inhalte hin untersucht und dieselben durch Unterstreichung hervorgehoben.

In einer folgenden Phase wurde die Qualität der Erfahrungen entsprechend der Beurteilung und Einschätzung der IP durch Einfärbung wie folgt kenntlich gemacht:

- Grün: positive Erfahrungen
- Rot: negative Erfahrungen

Blaue Textstellen kennzeichnen nachträglich ergänzte persönliche Anmerkungen des Untersuchers. Teilweise handelt es sich dabei um Interpretationen oder Informationen aus dem erweiterten Kontext, die für das Verständnis wichtig erscheinen:

- Blau: ergänzende Anmerkungen des Untersuchers (F.S.)

Die Ergebnisse dieser textgetreuen Inhaltsanalyse werden je Fragenkomplex (FK) in einer ersten Übersicht dargestellt, gegebenenfalls daraus Kategorien oder Kategoriegruppen der IP gebildet und in einer weiteren Übersicht dargestellt. Wo es sinnvoll erscheint, werden diese Übersichten entsprechend der angeführten Beurteilungskriterien farbig gestaltet.

In der folgenden erweiterten Analyse werden je Fragenkomplex (FK) die bisherigen Untersuchungsergebnisse auf ihren Aussagegehalt hin untersucht. Hierbei werden auch existenzanalytische Gesichtspunkte wie bspw. Copingreaktionen mit einbezogen.

Die verschiedenen Ergebnisse dieser erweiterten Analysen werden nun im Sinne des kausalen Erkenntnisinteresses zueinander in Beziehung gesetzt mit dem Ziel, sie auf ihre Kongruenz hin zu überprüfen. Mayring bezieht sich auf Danner, wenn er diese „Reduktion auf den Wesenskern“ durch folgendes Zitat verdeutlicht:

„Die schöpferische, ‚aktive‘ Reflexionsleistung liegt in der Wesensschau darin, dass zum einen die mannigfaltigen Variationen erzeugt und diese zum anderen einheitlich verknüpft werden und dass schließlich das Kongruierende gegenüber den Differenzen als Wesen identifiziert wird.“
(Mayring 2002⁵, S. 108)

Von den Phänomenen her betrachtet entspricht diese Untersuchungsphase einer Abduktion, angesichts der Tatsache, dass die EA der Hypothesengewinnung als Orientierung dient (bzw. die Brauchbarkeit dieses Orientierungskonzepts überprüft werden soll), hat dieses Verfahren auch einen deduktiven Charakter.

Als dritter Schritt des Abduktionsverfahrens soll eine vertikale Untersuchung der einzelnen Interview-Erhebungen erfolgen. Dies entspricht einem dialogischen Prozess zwischen den Phänomenen, die sich zeigen, und den gefundenen Hypothesen, die dadurch bestätigt, modifiziert oder widerlegt werden können. Durch diese induktive Überprüfung wird schließlich der gesicherte, restringierte Forschungsertrag gewonnen.²³⁰

Dieser dient als Grundlage für weitere Überlegungen im Sinne des aktionalen Erkenntnisinteresses. Das heißt, je nach Art der Forschungsergebnisse werden Möglichkeiten für deren Umsetzung in die Schul- oder Erziehungspraxis gesucht.

Die folgende Übersicht zeigt das Modell des Ablaufs der Inhaltsanalyse unter Berücksichtigung verschiedener Betrachtungsweisen:

- Schritte der Personalen Existenzanalyse (PEA) nach A. Längle²³¹
- Modell des Ablaufs der Inhaltsanalyse, orientiert an Mayring²³²
- Abduktionsschritte nach Rosenthal²³³
- Drei Arten von Erkenntnisinteressen nach Eberhard²³⁴

²³⁰ Vgl. Lamnek 2005⁴, S.8.

²³¹ Vgl. Längle 1993.

²³² Orientiert an Mayring 2002⁵, S. 107ff; 2003⁸, S. 56ff.

²³³ Vgl. Rosenthal, o.J., S. 20

²³⁴ Eberhard 1999², S. 17ff.

3.3.5 | Ablauf der Inhaltsanalyse – Modell

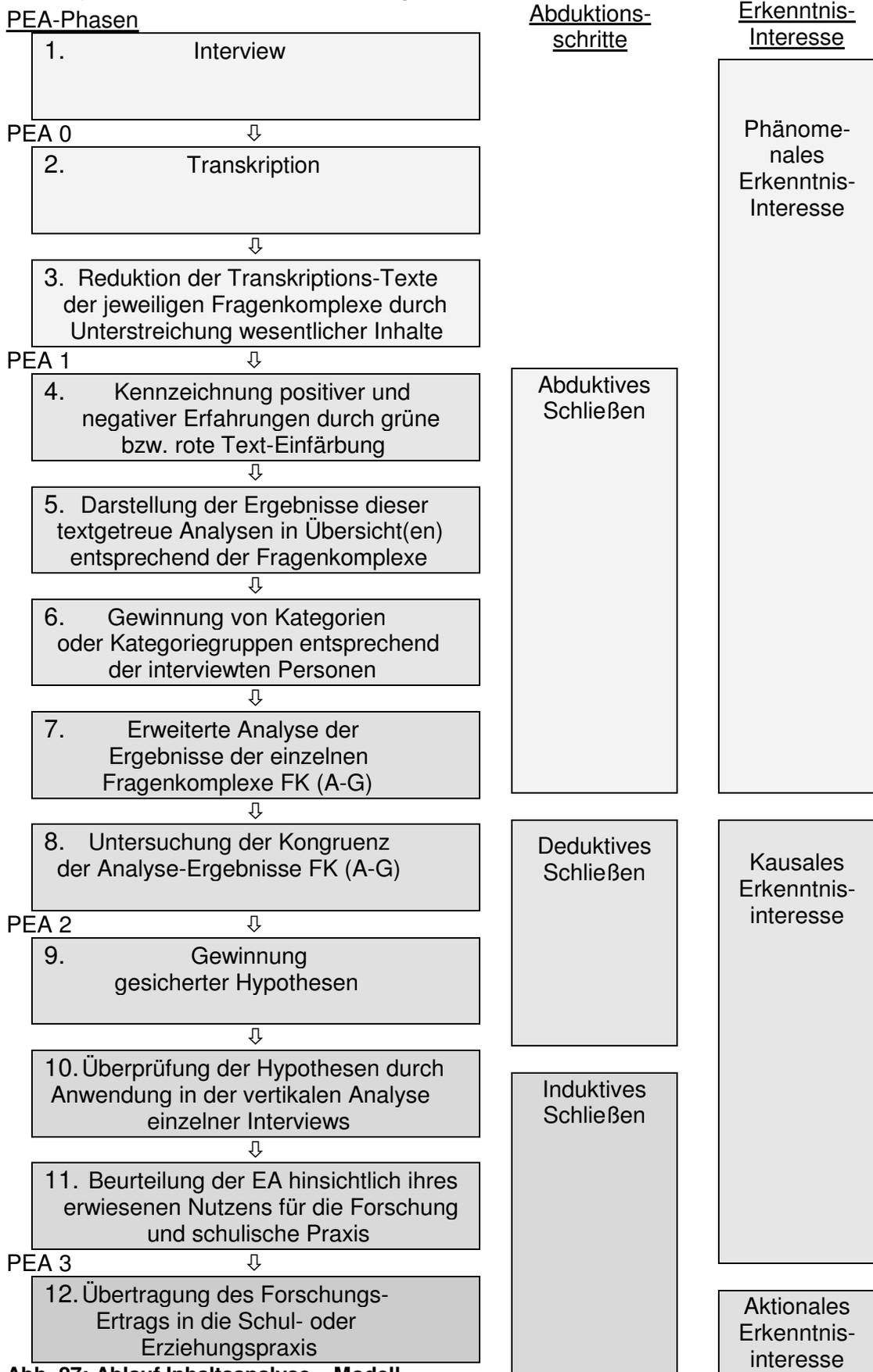


Abb. 27: Ablauf Inhaltsanalyse – Modell

3.4 Horizontale Analyse der einzelnen Fragen-Komplexe

3.4.1 Analyse FK (A): Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

Die IP-Antworten im FK (A) weisen folgende Themen auf:

- familiäre Einflüsse
- schulische Erfahrungen
- Lern-Erfahrungen im weiteren Leben

Diese Themen werden in der ersten Übersicht nach den geäußerten Kriterien gegliedert den einzelnen IP zugeordnet. Dabei werden folgende Codierungen verwendet, aus denen sich schließlich die ermittelten Kategoriegruppen zusammensetzen:

- F: belastende familiäre Einflüsse²³⁵
- N: entweder besonders gravierende Erfahrungen oder besonders andauernde starke Belastungen
- n: vereinzelt oder weniger schwerwiegende negative Erfahrungen
- p: vereinzelt oder phasenweise positive Erfahrungen, die meist nur auf gezieltes Nachfragen erinnert wurden.
- P: überwiegend positive schulische Erfahrungen werden erinnert.
- L: positive Lern-Erfahrungen im weiteren Leben

²³⁵ Die familiären Einflüsse während der Schulzeit werden in der Analyse FK (B) differenzierter behandelt.

3.4.1.1 1. Übersicht: FK (A): Spontane Erinnerungen: Kriterien

Interviewte Person (IP)	Frau/Mann	<u>Belastende familiäre Einflüsse</u>	Erwartungen erfüllen müssen	Versagens-/Prüfungssängste	Grundangst, Horror, Schrecken	Lehrperson streng, zu Gewalt neigend	Überforderung, Leistungsdruck, Stress	Traumata	Bloßstellung, Beschämungen	Einsamkeit, Sich-Nicht-Verstanden-Fühlen	häufiger Lehrer- oder Ortswechsel	<u>Beurteilungs-Code: negative Erfahrungen</u>	allgemeine Befindlichkeit	Lehrpersonen	Lernmotivation	Klassengemeinschaft	<u>Beurteilungs-Code: positive Erfahrungen</u>	<u>spätere Lernerfolge</u>	Kategorien-Code FK (A)
IP 1	M	F			N	N						N	p	p			p		FNp
IP 2	F				N	N						N	p	p			p		Np
IP 3	F	F	N			N	n					N		p	p	p	p		FNp
IP 4	M				N	N	N			N		N		p			p	L	NpL
IP 5	F					N	n					N		P	p		P		NP
IP 6	F			N	N		N		N			N		p	p		p		Np
IP 7	M					n	n		N			N							N
IP 8	M	F			N	N	n					N	p		p		p		FNp
IP 9	F			N		N	N					N				p			Np
IP 10	M	F		N	N	N						N			p				FNp
IP 11	F	F	N				N			N		N				p			FNp
IP 12	F					n		N	n			N	p						Np
IP 13	F					n							P		P	p	P		P
IP 14	F			N		n				N	n	N		p	p	p	p		Np
IP 15	M	F								N		N	p						FNp
IP 16	F	F				n	n					n	P	p	P		P		FnP
IP 17	F										n		P	P	P	P	P		P
IP 18	F	F	N		N	n	N	N		N		N							FN
IP 19	F	F		n								n			p		p	L	FnPL
IP 20	F	F											P		p	P	P		FP
IP 21	F	F					n			N		N	p		p	p	p		FNp
IP 22	F					N			N		n	N	p	p	p		p		Np
IP 23	F				N	N			n			N	p	p	p		p		Np
IP 24	M				N		n		N	N		N	p	p	p		p		Np

Abb. 28: 1. Übersicht: FK (A): Spontane Erinnerungen: Kategorienbildung (F.S.)

3.4.1.2 2. Übersicht FK (A): Kategoriegruppen

Interviewte Person (IP)	Frauen (F)	Männer (M)	F: belastende familiäre Einflüsse	N: gravierende Negative Erfahrungen	n: vereinzelt oder mäßig negative Erfahrungen	p: vereinzelt oder zeitweise positive Erfahrungen	P: überwiegend Positive Erfahrungen	L: positive Lernerfahrungen im weiteren Leben	IF(I)-Kategorie-Gruppen-Code	FK-(A)-Kategoriegruppen
IP 13	F						x		P	1. überwiegend positive schulische Erfahrungen
IP 17	F						x		P	
IP 20	F		x				x		FP	
IP 19	F		x		x	x		x	FnpL	2. gemischte bzw. gemäßigte schulische Erfahrungen
IP 16	F		x		x		x		FnP	
IP 5	F			x			x		NP	3. polare Erfahrungen
IP 7				x					N	4. starke schulische Belastungen, nur vereinzelt oder zeitweise positive Erfahrungen
IP 2	F			x		x			Np	
IP 6				x		x			Np	
IP 9	F			x		x			Np	
IP 12	F			x		x			Np	
IP 14	F			x		x			Np	
IP 22	F			x		x			Np	
IP 23	F			x		x			Np	
IP 24		M		x		x			Np	
IP 4		M		x		x		x	NpL	
IP 18	F		x	x					FN	5. Mehrfachbelastungen durch Elternhaus und Schule, nur vereinzelt oder zeitweise positive Erfahrungen
IP 1		M	x	x		x			FNp	
IP 3	F		x	x		x			FNp	
IP 8		M	x	x		x			FNp	
IP 10		M	x	x		x			FNp	
IP 11		M	x	x		x			FNp	
IP 15		M	x	x		x			FNp	
IP 21	F		x	x		x			FNp	

Abb. 29: 2. Übersicht FK (A): Kategoriegruppen (F.S.)

3.4.1.3 Analyse FK (A):

In der Übersicht der FK (A)-Kategoriegruppen werden folgende Fakten und Zusammenhänge deutlich:

- 19 IP (80%) erinnerten sich spontan an verschiedene, aber jeweils schwerwiegende negative Erfahrungen in ihrer Schulzeit.
- 8 IP (33%) litten zusätzlich unter schwierigen Verhältnissen zuhause; 5 männliche IP (62%) waren davon betroffen.
- 3 weitere IP litten ebenfalls unter familiären Belastungen, was sogar bei guten schulischen Voraussetzungen schwerwiegende Folgen hatte. (IP 16, IP 20)
- Positive Erinnerungen an die Schulzeit stellten sich bei den meisten IP erst nach gezieltem Nachfragen ein. Oft handelte es sich um ganz bestimmte Klassenstufen oder einzelne Lehrpersonen, die besonders nett, menschlich und verständnisvoll waren.
- IP 5 beschreibt in auffallend polarisierender Weise Eigenschaften von Lehrkräften, ohne ihre eigene Betroffenheit zum Ausdruck zu bringen.

3.4.1.4 Erweiterte Analyse FK (A):

- Bei den besonders positiven P-Erinnerungen fällt folgendes auf:
 - IP 16 erlebte die Schule zunächst als Zufluchtsort vor den bedrückenden Zuständen zuhause. In ihren weiteren Aussagen wird deutlich, dass sie sich auch von ihren dunklen Erfahrungen der ersten Schuljahre (*immer total schlechte Noten, Strafprügel, Nichtgenügend, Minderwertigsein*) in eine idealisierte heile schulische Welt geflüchtet hatte.
 - IP 20 berichtet begeistert von der Klasse, die wie sie selbst kaum zu bändigen war. Entsprechende Reaktionen der Lehrkräfte nimmt sie billigend in Kauf: „*War halt so.*“ Schwerwiegender war die Rolle des dominanten Vaters. Sie konnte sich zwar seinem Drängen, Lehrerin zu werden, erfolgreich widersetzen, fügte sich durch ihre Protestreaktion jedoch selbst Schaden zu: Sie brach trotz schulischer Bestleitungen die Schule ab und begann eine Lehre. Sie

entschied sich also gegen den Vater für eine Notlösung und vernachlässigte ihre eigentlichen Ambitionen.

- IP 13 scheint Schule durchwegs positiv in Erinnerung zu sein. Die Andeutung, dass die Lehrkräfte sich kaum auf Konflikte eingelassen haben, deutet auf eine grundsätzliche Frage hin, die später zu klären sein wird.

- Insgesamt scheint sich der Verdacht, dass psychische Probleme im Erwachsenenalter mit schwierigen Erfahrungen während der Schulzeit korrelieren könnten, schon durch die Ergebnisse der Einstiegsfrage zu erhärten.
- Es wird deutlich, dass vielfach schwierige und belastende familiäre Verhältnisse die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in starkem Maße beeinträchtigen, was direkte Auswirkungen auf deren schulische Erfahrungen hatte und darüber hinaus den weiteren Lebensweg entscheidend prägte.
- Auf der anderen Seite deuten viele positiven Erfahrungen mit Bezugspersonen im familiären Umfeld wie in der Schule darauf hin, dass die Schulzeit der IP nicht nur aus Schatten, sondern auch aus Lichtvollem, Lebensförderndem bestand.
- Innerhalb der ersten Analyse werden schon verschiedene schulische Verhaltensmuster ersichtlich, die durch Copingreaktionen erklärt werden können. Hier nur einige Beispiele:
 - 1. GM: beziehungssuchende Wut und Resignation (IP 1)
 - 2. GM: Leisten müssen (IP 8) (IP 12) ;
Rückzug (IP 12)
 - 3. GM: Distanzierung (IP 17); Dissoziation (IP 7)
 - 4. GM: Idealisierung (IP 13);
psychosomatische Erkrankung, Sucht (IP 15)

3.4.2 Analyse FK (B): Bedeutende Bezugspersonen

Die Antworten des Fragenkomplexes FK (B) charakterisieren Beziehungsqualitäten in folgenden Erfahrungsbereichen:

- Einflüsse der Familie und des familiären Umfelds
- Beziehung zu Lehrpersonen
- Klassengemeinschaft, Mitschülerinnen und Mitschüler

3.4.2.1 Einflüsse der Familie und des familiären Umfelds:

Hier wurden ähnlich wie bei den Ergebnissen der Einstiegsfrage im Wesentlichen drei Arten familiärer Einflüsse während der Schulzeit deutlich:

Unterstützung durch Familienangehörige oder andere Bezugspersonen	Mangelhafte familiäre Unterstützung und Hilfeleistung	Leistungsdruck und/oder Gewalt durch Familienangehörige
IP 2, 24; IP 5 (Mutter); IP 7 (Volksschule); IP 8 (durch Familie eines Freundes); IP 11 (ältere Schwester) IP 13 (Oma 1. und 2. Kl.) IP 23 (Oma und Mutter)	IP 6, 8, 10 bis 21, 7 (nach Volksschule), 18 („Übermutterung“)	IP 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24 (durch Eltern oder Elternteile) IP 8 (durch Betreuerin) IP 11 (durch ältere Geschwister)

Abb. 30: 1. Übersicht FK (B): Einflüsse des familiären Umfeldes (F.S.)

- Lediglich IP 2 beschreibt ein Elternhaus, wo ein liebe- und verständnisvolles Klima vorgeherrscht hat, das nicht durch schulische Ereignisse getrübt wurde.
- Die Atmosphäre im familiären Umfeld wird bei allen anderen IP (92 %) zum Teil beträchtlich durch schulische Erfahrungen beeinträchtigt.
- Unterstützung bei schulischen Problemen zuhause war nur bedingt oder gar nicht geboten, umso mehr aber wurden
- Erwartungen hinsichtlich schulischer Leistungen gehegt und entsprechender Druck bis hin zu körperlicher Gewalt ausgeübt.

3.4.2.2 Beziehung zu Lehrpersonen:

Lehrpersonen	Berufsverständnis	Eigenschaften	Umgang mit SchülerInnen
<p>Positive Bewertung: Gute und sichere Beziehungsqualität</p>	<p>Berufsausübung⁸; Herzensangelegenheit¹; L. haben Spaß am Beruf¹; geben Platz für Gefühle⁸; können gut erklären, mit Humor¹⁰ und Spaß¹⁶; vermitteln Liebe zum Stoff^{10,22}; haben gute (Sonder-) Ausbildung¹⁸; sind sehr engagiert¹ und offen für Neues¹⁷; vermitteln Freude an der Schule²¹; sind Vorbilder^{1,9,21}; können viel fürs Leben mitgeben²¹</p>	<p>L. sind nett^{1,2}, lieb^{4,10}, liebevoll⁹, liebenswürdig¹⁶, freundlich¹; familiär⁴, wie eine Mutter¹⁰; warm¹⁰; ruhig¹⁴, menschlich^{4,14}; verständnisvoll^{2,8,15}; sozialkompetent⁸; humorvoll, lustig^{2,16}; fesch⁸; L. schaffen durch Strenge mit Wertschätzung Strukturen⁶ und fördern dadurch das Lernen^{3,13}; L. nehmen sich Zeit¹⁴</p>	<p>L. sind wertschätzend^{6,16}, gehen auf einen ein^{14,17}; akzeptieren einen als Mensch¹⁷; fördern und helfen allen^{3,10,11}, auch Schwachen⁴; erkennen Fähigkeiten⁶ und Schwächen und versuchen, Bloßstellungen zu vermeiden¹⁴; fragen, wie's einem geht⁷; haben Gespür für das Besondere¹⁹; bauen auf¹⁸, geben Selbstbestätigung¹⁵ und Hoffnung¹⁷; vermitteln Schutz¹⁴ und Geborgenheit¹⁰; zeigen auch Ärger und Aufregung über Schüler¹³</p>
<p>Negative Bewertung: verunsichernde Beziehungsqualität</p>	<p>„Berufsausübung“⁸; L. tun nur Dienst⁷, um Geld zu verdienen⁸; vermitteln keine Begeisterung⁸</p>	<p>L. sind autoritär²²; unfair¹⁵; streng ohne Wertschätzung^{1,4,6,11}; dominant, zu Gewalt neigend^{8,15}; machen Druck¹⁰; vermitteln Lernen als „Muss“, ohne Freude²; sind ungerecht¹; toben¹⁴ und schreien²³; sind zu gutmütig, lassen zu viel zu^{6,13}</p>	<p>L. heben Fehler und Schwächen hervor^{6,16}; diskriminieren Mädchen oder schwächere Kinder^{4,6}; stellen bloß^{4,7,19,22,23}; es ist ihnen „wurst“, ob jemand durchkommt⁴; L. schenken keine Beachtung²¹; machen einen runter²¹</p>

Abb. 31: 2. Übersicht FK (B): Bedeutung der Lehrpersonen (F.S.)
(Hochgestellte Zahlen entsprechen IP-Nummern)

Die vorhergehende Übersicht der bedeutenden Lehrpersonen zählt negative und positive Zuschreibungen hinsichtlich des Berufsverständnisses, der persönlichen Eigenschaften und des pädagogischen Verhaltens der jeweiligen Lehrkräfte auf.

- In dieser Übersicht werden auf der einen Seite Kriterien deutlich, die eine positive Beziehungserfahrung ermöglichen.
- Auf der anderen Seite zeigen die negativen Erfahrungen Kriterien auf, durch welche Schülerinnen und Schüler verunsichert und beängstigt werden können.

3.4.2.3 Klassengemeinschaft, Mitschülerinnen und Mitschüler

- Eine als gut empfundene Klassengemeinschaft oder zumindest einzelne gute Schulfreundinnen oder -freunde stellen wichtige Ressourcen in schwierigen schulischen Situationen oder Phasen dar.
- Andererseits führte die Akkumulation von schulischem Stress, familiärem Druck und mangelhafter Unterstützung durch das familiäre oder soziale Umfeld auch in signifikanter Weise zu sozialer Isolation und Verzweiflung. Dies traf zumindest phasenweise auf immerhin 10 IP (42%) zu: IP 4, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 21, 24.

3.4.2.4 Erweiterte Analyse FK (B):

Die Ergebnisse des FK (B) erhärten die in der Analyse FK (A) aufgestellte Vermutung, dass schulische in Verbindung mit familiären Beziehungsbelastungen psychische Probleme während der Schulzeit oder im Erwachsenenalter hervorrufen können:

- Im Kapitel über Krankheit, Not und Gesundheit wurde auf neueste Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften und Bindungsforschung hingewiesen, nach denen die Befriedigung des Bindungsbedürfnisses, nämlich die Erfahrung einer sicheren Bindung, die Voraussetzung darstellt für das Freiwerden des Explorationsbedürfnisses, das einer natürlichen Neugier und der Lust zum Lernen und schöpferischen Leisten entspricht.²³⁶ Das starke Ausmaß an Beziehungsstörungen im familiären Umfeld oder in der Schule, vielfach in Kombination, hat notgedrungen

²³⁶ Vgl. Kap. ‚Vertrauensbildende Weltverbundenheit‘

eine Beeinträchtigung des Lernverhaltens und darüber hinaus der körperlichen, psychischen und sozialen Entwicklung zur Folge. Ein tragisches Beispiel stellt IP 1 dar, bei dem der gewaltsame Lehrer in Personalunion mit dem „Erzeuger“ (Originalbegriff der IP) wirkte.

- Häufig erscheint das größte Leid im familiären Umfeld durch Leistungserwartungen verbunden mit entsprechendem Leistungsdruck oder durch Vernachlässigung. Wird der Fokus schwerpunktmäßig auf schulische Höchstleistungen gesetzt, so kann selbst eine Erfüllung dieser Erwartungen zu nachhaltigen Störungen führen. (Bsp. IP 15)
- Natürlicherweise entstehen im Laufe der schulischen Entwicklung Lernschwierigkeiten, Probleme, Entwicklungs- oder Beziehungskrisen. Das Schlimmste und die eigentliche Not scheinen dabei jedoch zu sein, sich allein gelassen zu fühlen, ohne Halt und Unterstützung, hilflos, ohnmächtig und ausgeliefert. Angst und Verunsicherung können sich dadurch zu einem persönlichkeitsprägenden Grundgefühl verfestigen. (Bsp.: IP 4)
- Schon eine vorübergehende Phase traumatisierender Beziehungserfahrungen in der Schule kann sich nachhaltig auf die weitere Entwicklung auswirken. Als Beispiel dient IP 22, die durch ihre leidvollen Erfahrungen mit einer dominanten Lehrerin Zeit ihres weiteren Lebens keine Freude am Lesen fand. Auch einfühlsam verständnisvolle Lehrpersonen konnten dieses Lern-Trauma nicht mehr ausgleichen.
- Diskriminierungen, Bloßstellungen und Kränkungen fügen schwerwiegende seelische Verletzungen zu, die nur schwer heilen und deren Narben nachhaltige Auswirkungen haben können.
- Als Verletzung wird auch empfunden, sich von Eltern oder Lehrkräften nicht in der eigenen Person und Potentialität wahr- und angenommen, verstanden und respektiert zu fühlen. IP 18 ist ein erschütterndes Beispiel für das Leiden eines beeinträchtigten und in seiner Hör-Beeinträchtigung nicht wahrgenommenen Menschen, der sich nach nichts anderem sehnt als nach Verständnis und liebevoller, wertschätzender Zuwendung und Beziehung.

- Viele IP haben nicht oder nicht genügend die Erfahrung gemacht, durch bedeutsame Bezugspersonen angenommen worden zu sein, was nach existenzanalytischer Sichtweise die Voraussetzung bildet für eine Selbstannahme und die Entwicklung und Bestärkung des Grundvertrauens in das Dasein-Können.
- Alle IP konnten auch über positive Erfahrungen mit Lehrerinnen oder Lehrern berichten. Die Auflistung entsprechender Aussagen in der 2. Übersicht gibt ein umfassendes Bild des Beruf(ung)sverständnisses einer Lehrperson, die befähigt und gewillt ist, den Kindern Sicherheit, Halt und einen angemessenen Raum für das Lernen und eine gedeihliche Entwicklung zu gewähren.

3.4.3 Analyse FK (C): Lernerfahrungen

Folgende Übersicht der Ergebnisse des FK (C) zeigt die positiven bzw. negativen Erfahrungen der IP hinsichtlich ihrer Lernbefähigung, ihrer Lernmotivation, der schulischen Möglichkeit, Gefühle äußern zu können, der Gewährung von Freiräumen in der Schule sowie des Verständnisses gegenüber der eigenen Lernsituation, das ihnen entgegengebracht wurde.

3.4.3.1 Übersicht: FK (C): Lernerfahrungen

Interviewte Person (IP)	Frau/Mann	Lernen		Motivation		Gefühle		Freiräume		Verständnis		abhängig von:
		positiv	negativ	positiv	negativ	positiv	negativ	positiv	negativ	positiv	negativ	
IP 1	M	x		x	x	x	x	(x)	x	x	x	Schulstufe
IP 2	F	x		x	x		x		x	(x)	x	Schulstufe
IP 3	F	x	x	x	x		x		x		x	Schulstufe
IP 4	M		x		x		x		x		x	
IP 5	F	x	x	x	x		x		x	x	x	Leistung
IP 6	F		x		x		x		x		x	
IP 7	M	x	x	x	x		x		x		x	L.Person
IP 8	M	x		x	x		x		x		x	
IP 9	F		x		x		x		x		x	
IP 10	M	(x)	x	x			x		x		x	
IP 11	F		x		x		x		x		x	
IP 12	F		x	(x)	x		x		x		x	
IP 13	F	x		x		x		(x)	x	x	x	
IP 14	F	x		x		(x)	x		x	x	x	
IP 15	M	x		(x)	x		x		x	(x)	x	
IP 16	F	x	(x)	x	(x)		x		x		x	
IP 17	F	x		x		x	x	(x)	x	x	(x)	Staat
IP 18	F		x	(x)	x	(x)	x		x		x	Gehör
IP 19	F	x	x	x	x	x	x	(x)	x	(x)	x	Lesetrauma
IP 20	F	x		(x)	x	x	x		x	x	x	
IP 21	F	x	x	x	x		x		x		x	Schulstufe
IP 22	F	x		(x)	x		x	(x)	x	(x)	x	L.Person
IP 23	F	x	x	(x)	x		x		x	(x)	x	Schulstufe
IP 24	M	x	(x)	x	(x)		x		x	x	x	Schulstufe

Abb. 32: Übersicht FK (C): Lernerfahrungen (F.S.)

Erläuterung: x = andauernd überwiegende Erfahrungen; (x) = vereinzelte Erfahrungen

3.4.3.2 Analyse FK (C):

- Bei der Frage nach der Lernbegabung schätzte sich die überwiegende Zahl, nämlich 17 IP (71 %), positiv ein, allerdings gaben 6 IP für

bestimmte Schulstufen oder Lerngegenstände auch Lernschwierigkeiten an.

- 7 IP (29 %) schätzten sich eher als lernschwach oder lernbeeinträchtigt ein.
- 20 IP (83 %) gaben zumindest für bestimmte Schulstufen oder Lerngegenstände bzw. in Abhängigkeit von Lehrpersonen an, motiviert gewesen zu sein, 14 (58 %) davon in der überwiegenden Schulzeit.
- Die grundsätzliche Motivation wurde vielfach geschmälert durch negative Erfahrungen, wie sie in den folgenden Kriterien zum Ausdruck kommen.
- Nur IP 13 gab an, dass sie stets ihre Gefühle gezeigt hat, allerdings mehr aus einer konfrontativen Haltung gegenüber den Lehrkräften heraus als durch deren Offenheit. Daher gilt für die gesamte Untersuchungsgruppe, dass das Äußern von Gefühlen wie Ärger oder Traurigkeit ebenso wie ein adäquater Umgang mit Aggressionen in der Regel verpönt und nur in einzelnen Schulstufen oder bei bestimmten Lehrpersonen akzeptiert waren.
- Freiräume, hier im erweiterten Sinn auch als Möglichkeit der Selbstbestimmung und Abgrenzung gemeint, waren kaum oder nie geboten. Die vermeintlich selbstverständliche schulische Pflicht, „brav“ zu sein, wurde immer wieder erwähnt.
- Die Hälfte der IP fühlte sich zwar zumindest zeitweise von bestimmten Lehrpersonen hinsichtlich der persönlichen Befindlichkeit und Bedürfnisse in Bezug auf das Lernen verstanden.
- Die andere Hälfte fühlte sich jedoch über die gesamte Schulzeit hinweg ungenügend oder nicht verstanden.
- Bis auf IP 17 entsprach bei allen der erlebte Unterricht über längere Zeit oder in bestimmten Unterrichtsgegenständen nicht den persönlichen Lernbedürfnissen oder -interessen.

3.4.3.3 Erweiterte Analyse FK (C):

- Die hohe Zahl positiver Nennungen bei den Kriterien Lernen und Motivation deutet auf eine grundsätzliche Lernbereitschaft und auf ein grundlegendes Vertrauen in die eigene Lernbegabung der IP hin.
- Bei den meisten IP konnten Gefühle im Unterricht weder thematisiert werden, noch durften diese als Maßstab für entsprechende

Lernbemühungen gelten. Nach existenzanalytischen Gesichtspunkten, die auch von der Neurowissenschaft bestätigt werden, sind Gefühle entscheidend für die Erschließung von Werten, für eine entsprechende Lernmotivation sowie für nachhaltig positive Lernerfolge²³⁷.

- Das Schwinden der Motivation steht also in direktem Zusammenhang mit der Missachtung der Gefühlswelt der Schülerinnen und Schüler.
- Ähnliches gilt für das Verwehren von Freiräumen, die notwendig wären, damit Kinder lernen, selbständig und nach eigenen Motiven zu lernen und zu arbeiten.
- Ohne die Ermöglichung eines Dialogs, in dem sich ein Kind mit seinen Bedürfnissen und seinen Gefühlen öffnen kann, wird es von einer Lehrperson vielfach nicht verstanden werden können und wird sich selbst nicht verstanden fühlen. Dies drückt sich im Ergebnis des Kriteriums Verständnis deutlich aus.
- Ohne diesen Dialog wird ein Kind verlernen, einen inneren Dialog zu führen und auf seine Gefühle und Bedürfnisse zu achten, was eine Gefühls- und Werteverarmung zur Folge hat.
- Als Copingreaktionen auf diese Gefühls- und Werteverarmung zeigen sich Bewältigungsmuster, die in der Schule weit verbreitet sind:
 - Rückzug und Verweigerung: Der Lerngegenstand ist blöd!
 - beziehungssuchende Wut: häufig als Störung, Disziplinlosigkeit und Frechheit von Lehrkräften geahndet;
 - Erschöpfung, Resignation und Apathie: geht schon über in die nächste GM-Ebene in Form von Selbstwertzweifeln und stellt eine Form des Burnouts bei Schülerinnen und Schülern dar;
 - durch mangelnde innere Beteiligung zwanghaftes Lernen und Leisten unter Missachtung eigener Bedürfnisse und Motive, was einer Selbstentwertung entspricht.
- Dieses zwanghafte, verstärkte Leisten wird in der Schule vielfach geradezu forciert: Sei gehorsam und brav! Übe fleißig! Nimm Nachhilfe, oder bleib sitzen! Dies provoziert ein Verhalten, das der ersten Stufe der Burnout-Spirale entspricht und zum Lebensmuster geprägt eine spätere Burnout-Erkrankung sehr wahrscheinlich macht.

²³⁷ Vgl. Spitzer 2002

3.4.4 Analyse: FK (D): Wertschätzung der Person

3.4.4.1 Übersicht: FK (D)

Interviewte Person (IP)	Frau/Mann	Fremd- und Selbstbild:								Kommentar
		positiv: ganze Person umfassend; negativ: leistungsfixiert; Schwäche = Schande								
		Eltern		Lehrpersonen		Mitschüler		Selbst		
		positiv	negativ	positiv	negativ	positiv	negativ	positiv	negativ	
IP 1	M		x		x		x		x	Gewalt: Vater = Lehrer
IP 2	F	x		(x)	x		x	x	(x)	mangelnder Umgang mit Schwächen
IP 3	F	(x)	x	(x)	x		x		x	je höher die Klassen, desto stärker der Druck
IP 4	M		x		x		x		x	traumatisierende schulische Überforderung
IP 5	F		x		x		x		x	Vater-Gewalt: Schwächen = vernichtend
IP 6	F		x	x	x		x		x	negativer Selbstwert: Angst, aufzufallen
IP 7	M	x		x	(x)	x		x	(x)	Leisten: personenbezogen; Schwächen kaum erfahren
IP 8	M		x		(x)		(x)		x	Beziehungslosigkeit, hohe Erwartungen der Eltern
IP 9	F		x	(x)	x		(x)		x	Angst vor Misserfolgen, Verstecken von Schwächen
IP 10	M		x	(x)	x		x		x	Misserfolge; nicht wahrgenommen, erkannt werden
IP 11	F		x	(x)	x		x	(x)	x	Mutter-Geschwister-Gewalt, praktische Kompetenzen
IP 12	F	(x)	(x)		x	(x)	(x)		x	Körperl. Beeinträchtigung wurde nicht verkraftet
IP 13	F	x		x		x			x	Trauma-Coping: Bestleistungen; Schwäche = Gefahr
IP 14	F	x		x			(x)		x	negativer Selbstwert: Leistung als Kompensation
IP 15	M		x		x		x		x	Manipulation durch Eltern Und Schule; nicht Ich-Sein
IP 16	F		x	(x)	x		x		x	Eltern-Entwertung; Schul-Leistung = Selbstwert
IP 17	F		x	x	(x)		(x)		x	Vater-Gewalt; Versagens-Angst; Leistung = Selbstw.
IP 18	F	(x)	x	(x)	x		x		x	Missachtung (Taubheit); Sonderpädagogin baut auf
IP 19	F		x	x	(x)			(x)	x	elterliche Erwartungen; Schwächen kaum erfahren
IP 20	F		x		x	x		(x)	x	Protesthaltung durch Eltern-Druck;
IP 21	F	(x)	x		x	x			x	Leistungseinbruch und Schwächen: schwere Krise
IP 22	F		x		x		x		x	Leistung = Selbstwert; Zuwendung und Anerkennung
IP 23	F		x		x		x		x	Eltern, Leistungsdruck: Stress, Selbst-Zweifel
IP 24	M		x	(x)	x		x	x	x	Leistung = Selbstwert; Schwächen sind bedrohlich

Abb. 33: Übersicht FK (D): Wertschätzung der Person (F.S.)

Erläuterung: x = prägende Erfahrung; (x) = vereinzelte oder weniger prägende Erfahrung

3.4.4.2 Analyse FK (D):

In der vorangehenden Übersicht zeigt sich, inwieweit sich eine IP als ganze Person, mit ihren Stärken und Schwächen, geachtet und wertgeschätzt fühlte und wie sehr diese Einflüsse dazu beitrugen, dass sie sich selbst entsprechend wahrnehmen und wertschätzen konnte. Die Bedeutung von „Schwäche“ ist dabei bewusst offen gelassen, unterliegt also der Erfahrung und Einschätzung der jeweiligen IP.

Auf eine Gruppenbildung wird hier verzichtet, da sich bei allen IP mehr oder weniger die Tendenz abzeichnet, die sich schon auf den ersten Blick über die Ergebnis-Übersicht erkennen lässt:

- Allein das Ausmaß der roten Flächen gibt ein Bild davon, welchen Einfluss die erzielten Leistungen auf die Wertschätzung von Seiten der Eltern, der Lehrkräfte, der Klassengemeinschaft und insbesondere der IP gegenüber sich selbst hatten.
- Lediglich 4 IP (17 %) fühlten sich durch ihre Eltern während der Schulzeit als ganze Person, das heißt mit Stärken und Schwächen, wahrgenommen und wertgeschätzt, 4 weitere von einzelnen familiären Bezugspersonen (insgesamt 33 %).
- 19 IP (79 %) erfuhren Wertschätzung innerhalb der Familie hauptsächlich über die erbrachten Leistungen, dagegen Geringschätzung verbunden mit entsprechenden Ermahnungen bei schulischen Misserfolgen.
- 2 IP (8 %) hatten sich von Lehrpersonen stets als ganze Person wahrgenommen gefühlt, 12 (50 %) weitere phasenweise oder über längere Zeit neben anderen Lehrpersonen, die mehr die Leistung als Maßstab der persönlichen Anerkennung sahen.
- 4 IP machten vereinzelt, weitere 18 IP (75 %) überwiegend Erfahrungen mit Lehrkräften, die sie hauptsächlich aufgrund der erbrachten Leistung beurteilten und als Person wertschätzten.
- Die Einschätzung der Mitschülerinnen und Mitschüler hinsichtlich der Leistungsbezogenheit zeigt an, dass innerhalb der Klassen bis auf fünf Ausnahmen eine Atmosphäre herrschte, in der gegenseitige Anerkennung und Status des Einzelnen stark vom jeweiligen Leistungsniveau abhingen.

- 3 IP (12,5 %) gaben an, sich als Person mit ihren Stärken und Schwächen gut akzeptieren zu können, 3 weitere stimmten dem teilweise zu.
- Alle IP gaben Schwierigkeiten an, mit ihren Schwächen umzugehen.

3.4.4.3 Erweiterte Analyse FK (D)

- Hier zeichnet sich die Tragik unserer Leistungsgesellschaft ab: Je mehr ein Mensch von klein an auf Leistung getrimmt wird, d.h. über Leistung Anerkennung erfährt, desto weniger wird er sich im Leben als ganze Person mit Fähigkeiten und Schwächen annehmen können und daher bedürftig bleiben, sich durch Leistungen immer und immer wieder Selbstbestätigung zu „verdienen“. IP 21, deren berufliche Ambitionen sich eigentlich erfüllt zu haben scheinen, drückt dies so aus: *Nur die Anerkennung von meiner Mutter ist trotzdem noch immer ausgeblieben.*
- Die Selbst-Konzepte aller IP wurden stark über Leistungsfähigkeit und vollbrachte Leistungen definiert.
- IP 24 behauptet zwar, sich als ganze Person mit Stärken und Schwächen immer schon akzeptiert zu haben, die Äußerungen über seine Unfähigkeit, mit Schwächen umzugehen, bezeugen jedoch das Gegenteil.
- IP 2 und IP 7 gaben dies nicht ausdrücklich an. Da sich aber beide in der Schule stets erfolgreich darum bemüht hatten, keine Schwächen preiszugeben, konnten sie auch nicht erfahren, sich zu akzeptieren, ohne stark und erfolgreich zu sein. D.h., auch sie haben nur gelernt, sich durch Leistungen und ohne Schwächen anzunehmen.
- Aus der Leistungsorientierung resultiert eine existentielle Labilität und Krisenanfälligkeit: Treten im Leben durch äußere Gegebenheiten oder durch die eigene Befindlichkeit Schwierigkeiten auf verbunden mit der Erfahrung von Schwäche, Insuffizienz und Hilfsbedürftigkeit, dann kann dies zu schwerwiegenden existentiellen Krisen führen.
- IP 13 und IP 14 scheinen durch positive Bedingungen von Seiten des Elternhauses und der Lehrerschaft begünstigt gewesen zu sein. Beide fühlten sich auch mit ihren Schwächen angenommen und verstanden. Umso verwunderlicher ist es, dass es ihnen dennoch schwer fällt, ihre

Schwächen zu akzeptieren. Dies deutet darauf hin, dass das permanente erfolgreiche Leisten für beide eine Funktion zu erfüllen hatte.

- Die Erfahrung, etwas leisten zu können, wirkmächtig im Gegensatz zu ohnmächtig zu sein, entspricht im Sinne der Existenzanalyse einem menschlichen Grundbedürfnis. Ob eine Leistung als sinnvoll erfahren wird, hängt davon ab, inwieweit die Bedingungen der personal-existentiellen Grundmotivationen erfüllt sind. Liegen hier Defizite vor, dann kann sich eine Form der Coping-Reaktionen als Leisten-Müssen äußern. Diese Zusammenhänge zu erkennen, ist meines Erachtens pädagogisch höchst relevant.
- Die Nach-Fragen bei IP 17 zeigen, dass sie ihre Lern-Erfahrungen (vgl. FK (C)) zumindest zum Teil idealisiert hat. Durch die Bindungsstörungen in der Beziehung zu ihren Eltern („war einfach nur Luft“) hatte sie nicht genügend gelernt, sich zu öffnen. Copingreaktionen auf allen 4 GM-Ebenen werden deutlich: 1.GM: Ankämpfen; 2. GM: Leisten müssen; 3. GM: Distanzierung und Rechtfertigung; 4. GM: Idealisierung.
- Existenzanalyse, wie sie in dieser Arbeit zugrunde gelegt wurde, plädiert also nicht gegen das Vollbringen von Leistungen und für das Schwachsein, sondern für beides, für das Sowohl-als-auch, für das Dasein-Können, Mögen, Dürfen und Sinn-Empfinden im Stark- wie im Schwach-Sein, im So-und-so-Sein.²³⁸
- Was sich aktuell und weltweit in Form der Finanz- und Wirtschaftskrise auswirkt, zeigt sich im Schicksal aller IP: Der Mythos von ständiger Leistungsfähigkeit und -steigerung, der in Elternhäusern grundgelegt und in Schulen traditionell forciert wird, birgt die Gefahr, früher oder später zum Zusammenbruch zu führen.²³⁹

²³⁸ Vgl. Kap. „Verschieden-Sein“ und „Resümee Postmoderne“

²³⁹ Vgl. Kap. „Neue Mythen“

3.4.5 Analyse FK (E): Eigenverantwortung und Zukunftsperspektive

3.4.5.1 Übersicht: Analyse FK (E)

Interviewte Person (IP)	Frau / Mann	Selbsteinschätzung hinsichtlich der Befähigung zur Eigenverantwortung bzw. in Hinsicht auf eigene Zukunftsperspektiven am Ende der Schulzeit:							
		Eigenverantwortung				Zukunftsperspektiven			
		ja	Kommentar	nein	Kommentar	ja	Kommentar	nein	Kommentar
IP 1	M	x	gefördert durch HS, HTL	x	negativer Einfluss: VS	?	Nachholen des Freiheitserlebens	?	kaum konkrete Perspektiven
IP 2	F	x				x	hat sich erfüllt		
IP 3	F	x	viele Sachen gelernt			?	Selbstdisziplin, Fleiß, Korrektheit	?	Mehrfache Umorientierung
IP 4	M			x	Eltern haben dreingeredet	?	positive Lehr-Erfahrungen	?	Eltern haben dreingeredet
IP 5	F			x	zu wenig Lebensbezug	?	Studium, phasenweise erfolgreich	?	Abhängigkeit vom Vater
IP 6	F			x	nicht gespürt			x	keine gehabt
IP 7	M	x				x	hat sich erfüllt		
IP 8	M	x	nur fachlich	x	keine Sozialkompetenz			x	Eltern haben vorgegeben
IP 9	F			x	nicht gestärkt für Alltag	x	krankheitsbedingt nicht erfüllt		
IP 10	M			x	wenig			x	später erst entwickelt
IP 11	F			x	nicht durch Schule/Eltern			x	später erst entwickelt
IP 12	F			x	Fatalismus			x	Idealisierung
IP 13	F			x	ohne Schule und Vater kein Halt ...			x	... und keine Orientierung
IP 14	F	x				x	hat sich erfüllt		
IP 15	M	(x)	beeinflusst durch Eltern			(x)	nur wegkommen; nicht gelungen	x	keine eigene Perspektive
IP 16	F			x	fremdbestimmt			x	fremdbestimmt
IP 17	F	x	durch pos. und neg. Erfahrungen			(x)		x	Traum zerbrochen (Vater)
IP 18	F			x	immer verhindert worden			x	nie gehabt
IP 19	F			x	fremdbestimmt			x	fremdbestimmt
IP 20	F	x				x	Nachlernen, teilweise erfolgreich		
IP 21	F	x				x	hat sich erfüllt		
IP 22	F			x	alles wurde vorgesetzt			x	bis heute keine Perspektiven
IP 23	F			x				x	planlos Vater entsprochen
IP 24	M	x	hinsichtlich Leistungen	x	bzgl. personaler Entscheidungen	x	zunächst eine falsche, die ...	x	... später korrigiert wurde

Abb. 34: 1. Analyse FK (E): Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven (F.S.)

Erläuterungen: VS = Volksschule; HS = Hauptschule; HTL = Höhere Technische Lehranstalt

x = vorwiegende Einschätzung, Doppelnennung möglich;

(x) = Perspektiven, die jedoch nicht erfüllt werden konnten;

? = entsprechende Fragen wurden nicht explizit gestellt, die Angaben aus dem Kontext anderer Antworten geschlossen, Farbe zeigt vermutete Antworttendenz an.

3.4.5.2 Übersicht: FK (E)- Kategorie-Gruppen

FK (E)-Kategorie-Gruppen	Anzahl
Eigenverantwortung und erfüllte Perspektive	5 IP
IP fühlten sich am Ende ihrer Schulzeit befähigt, ihr Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen, und hatten konkrete Zukunftsperspektiven, die sie auch weitgehend verwirklichen konnten.	2 7 14 20 21
Eigenverantwortung, ohne erfüllte Perspektive	3 IP
IP, die sich am Ende ihrer Schulzeit befähigt fühlten, ihr Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen, und die konkrete Zukunftsperspektiven hatten, die sie jedoch nicht verwirklichen konnten bzw. durften.	3 15 17
Eigenverantwortung bedingt, ohne eigene Perspektive	3 IP
IP fühlten sich am Ende ihrer Schulzeit nur bedingt befähigt, ihr Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen, und verfügten zunächst über keine eigenen Zukunftsperspektiven.	1 8 24
Keine Eigenverantwortung, Perspektive nicht erfüllbar	1 IP
IP fühlte sich am Ende ihrer Schulzeit unfähig, ihr Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen, und ihre eigentliche Zukunftsperspektive konnte sie krankheitsbedingt nicht umsetzen.	9
Keine Eigenverantwortung, ohne eigene Perspektive	12 IP
IP fühlten sich am Ende ihrer Schulzeit unfähig, ihr Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen, und verfügten zunächst über keine eigenen Zukunftsperspektiven.	4 5 6 10 11 12 13 16 18 19 22 23

Abb. 35: 2. Übersicht FK (E): Gruppenbildung (F.S.)

In den beiden Übersichten wird deutlich, dass Leistungsorientierung keineswegs gleichbedeutend ist mit der Fähigkeit, sein Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen, sinnvolle Zukunftsperspektiven zu entwickeln und diese dann umzusetzen.

3.4.5.3 Erweiterte Analyse FK (E):

Bei den Kommentaren fällt Folgendes auf:

- Bei über der Hälfte der IP hatten am Ende der Schulzeit immer noch die Eltern großen Einfluss auf die Entscheidungen hinsichtlich des weiteren, insbesondere des beruflichen Werdegangs. Oder sie hatten durch die frühere Wahl einer bestimmten Schule schon Vorentscheidungen getroffen. (IP 4, 5, 7, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24; ebenso, ohne dass sie es in den Antworten auf den FK (E) angegeben hätten, IP 13, IP 21 und IP 20)
- Von den 11 IP, die sich am Ende ihrer Schulzeit zumindest teilweise fähig fühlten, eigenverantwortlich zu leben, verstanden IP 2 und IP 15 darunter lediglich die Befreiung von elterlichen Einflüssen, was ihnen letztendlich jedoch nicht gelang.
- IP 8 und IP 24 sahen sich nur in fachlicher Hinsicht auf ihren vorbestimmten beruflichen Werdegang zur Eigenverantwortung befähigt. Beide führten einen Mangel an personaler und sozialer Kompetenz an.
- Es scheint, dass die Bedingungen der vier personal-existentialen Grundmotivationen, die nach der Existenzanalyse für ein erfülltes Leben in Freiheit und Verantwortung Voraussetzung sind, am Ende der Schulzeit zumindest bei 19 IP nicht oder nur ungenügend erfüllt waren.
- Da für die IP der ersten Gruppe nachgewiesen werden konnte, dass deren Selbstkonzept auf leistungsorientierten Maßstäben basiert und vermeintliche Schwächen zu existentiellen Krisen führen können, kann auch bei dieser Personengruppe nur von einer eingeschränkten Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsfähigkeit gesprochen werden. Anders ausgedrückt: Solange Kräfte und Fähigkeiten ausreichen, um berufliche und private Herausforderungen zu meistern, herrscht das Gefühl und die Überzeugung vor, Eigenverantwortung tragen und sinnvolle Entscheidungen treffen zu

können. Treten Schwierigkeiten auf, bei denen das bisherige Bewältigungsrepertoire nicht ausreicht, dann stürzt dieses vermeintlich sichere Haus in sich zusammen.

- Auch Höchstleistungen dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein adäquater Umgang mit vermeintlichen Schwächen einschließlich der Beachtung entsprechender Gefühle und Körpersignale für ein existenziell erfülltes Leben unabdingbar ist.

3.4.6 Analyse FK (F): Lebensmaximen

Ausnahmslos alle geäußerten Lebensmaximen hatten den Leistungsanspruch zum Inhalt. Aus dem Interviewergebnis lassen sich fünf Hauptthemen herausfiltern, denen die einzelnen Aussagen im Folgenden zugeordnet werden:

- Leiste, um im Leben erfolgreich zu sein!
- Leiste, um Deinen Eltern zu gefallen!
- Sei hart zu Dir selbst, um durchzukommen!
- Pass Dich an, funktioniere und sei brav und folgsam!
- Leiste, obwohl Du unfähig und minderbegabt bist!

3.4.6.1 Übersicht der Lebensmaximen, nach Hauptthemen geordnet

Leiste, um im Leben erfolgreich zu sein!

IP 14: *Mit Leistung kannst du was erreichen. ... mit Wissen kannst du was erreichen im Leben. Ohne Wissen geht nichts.*

IP 16: *Wie wichtig Leistung ist. Dieses Lernen und Noten sozusagen. Diese Benotung, die reine Wertung der Leistung. ... wenn ich tüchtig bin, dann wird was aus mir. Also tüchtig zu sein, Leistung zu bringen.²⁴⁰*

IP 22: *Lerne, dann hast Du's einmal gut!*

IP 24: *Gute Leistung! Wennst viel weißt, dann kommst zu was! Ja, ja.*

IP 7: *Du lernst für Dich, für sonst niemanden. Hätt' man mehr getan, wär's gescheiter gewesen.*

²⁴⁰ Ergänzung aus der vorangegangenen Aussage über Zukunftsperspektiven.

IP 2: ... *war immer bestrebt und hab so gemacht, dass ich mein Bestes mache. ... die Arbeit ... hat mir auch Spaß gemacht, und die mach ich soweit's mir möglich ist und ich hab mich dahinter geklemmt immer schon, und ich denke, da bin ich auch stolz darauf, ich hab meinen Werdegang gemacht, den nicht jeder gemacht hat, und da haben bestimmt die anderen gesehen: Ja, die hat was geleistet, also, geben wir ihr den Posten auch. Das kommt ja nicht von ungefähr. Also haben sie sehr wohl gesehen auch, ja, dass ich fähig bin. Also da bin ich schon wieder stolz darauf.*

IP 13: ... *also der Ausgleich zwischen Spaß und Arbeit oder zwischen Arbeit und Freizeit und die Kontinuität ... Struktur und die Kontinuität.*²⁴¹

IP 20: *Alles Gute für die Zukunft.*²⁴²

Leiste, um Deinen Eltern zu gefallen!

IP 21: *Fleißig sein.*²⁴³

IP 19: *Ja, ich hab schon das Gespür gehabt, Krankenpflege würde mich sehr interessieren, auf jeden Fall. Aber je mehr ich dann im Beruf drinnen war, dann ist die Freude gewachsen, und ich hab dann gewusst, genau das ist es.*²⁴⁴

IP 17: *Mehr auf sich selber zu schauen, auf die Stärken zu schauen, sich auch darauf zu konzentrieren, aber auch die Schwächen nicht so nebenbei herhinken lassen, sondern versuchen, es ein bisschen mehr anzuheben. Das heißt, sich auch ein bisschen damit auseinandersetzen, es zu akzeptieren.*²⁴⁵

²⁴¹ Hier war Leisten notwendig, um Struktur, Kontinuität und dadurch Halt im Leben aufrecht zu erhalten. Im Hintergrund stehen der dominante Vater und die ambivalente, alkoholranke Mutter.

²⁴² Hier drückt sich die grundsätzlich positive Lebenseinstellung der IP und ihr starker Wille aus, das, was sie durch ihre konfrontative Haltung in der Schule versäumt hatte, später nachzuholen. ‚Kämpfen und Leisten‘ scheint ihre Lebensdevise zu sein.

²⁴³ ...um die Anerkennung der Mutter zu gewinnen, was bis zuletzt ausgeblieben war.

²⁴⁴ Aussage kann zumindest teilweise als Selbstschutz gewertet werden gegenüber der Angst, sich hinsichtlich der suizidalen Mutter schuldig zu machen.

²⁴⁵ Die späteren Antworten auf die „Nach-Fragen“ deuten darauf hin, dass diese geäußerten Lebensmaximen der IP nicht decken mit ihrer Lebensrealität nach Beendigung der Schulzeit. Sie stand (und steht heute noch) offensichtlich unter dem massiven (elterlichen) Druck, sich durch Höchstleistungen beweisen zu müssen, ohne dadurch jemals Zufriedenheit erlangt zu haben. So könnte ihre Lebensmaxime lauten: [Leiste, um dich durch Höchstleistungen gegenüber den Eltern beweisen zu können!](#)

IP 5: ... Also da hab ich ein schönes Oben und Unten gehabt. ... im späteren Leben ist das immer extremer geworden, dieses Oben – Unten – Oben – Unten. Immer extremer.²⁴⁶

Sei hart zu Dir selbst, um durchzukommen!

IP 1: *Einmal öfter aufstehen als umfallen.*

IP 3: *Niemals aufgeben! Und immer wieder versuchen; die Probleme sind da, um gelöst zu werden.*

IP 15: *Nur die Harten kommen durch. So in die Richtung. Oder: Nur die Besten werden überleben.*

IP 18: *Ein Jahr wieder geschafft. ... Du musst es schaffen, du wirst es schaffen!*

Pass Dich an, funktioniere und sei brav und folgsam!

IP 8: *Doch die Leistungsorientierung, mehr das Funktionieren als das Existieren.*

IP 9: *Man lernt nie aus. Eben das Lernen fürs Leben, aber das hat man sowieso. Du musst immer brav und folgsam sein und ganz lieb, musst schauen, dass du allen gefällt, dass du es allen recht machst, und immer gut sein, alle Wünsche, die die anderen an dich richten, erfüllen. Also ziemlich hoch gesteckt. Du bist nur dann lieb, wenn du auch brav bist, und wenn du folgsam bist, und wenn du das Arbeiten alles richtig machst, und dann bist du lieb, und dann mögen dich die Leute. (Ergänzung aus der vorangegangenen Aussage:) ..., ja, immer brav arbeiten, Arbeit war an erster Stelle, weil nur so kommst du zu Reichtum, oder zu einem guten Leben,...*

IP 23: *Sei ruhig! Sei so, wie man Dich haben möchte, wie's von Dir erwartet wird, dann kommst gut durch, eckst nicht an, hast keine Schwierigkeiten! Und: So, wie Du ursprünglich warst, bist eben nicht in Ordnung! Also bleib schön angepasst, ordne Dich unter, dann kommst gut durchs Leben! Und bring Deine Leistung, dann bist vollwertig.*

IP 6: *Nicht zu gut, nicht zu schlecht. Und mit dem System lernen zu leben: unterordnen, brav sein.*

IP 12: *Ich hab das irgendwie so auf mich zukommen lassen.*

²⁴⁶ Entsprechend Vaters Erwartungen: Top-Leistungen vollbringen – oder untergehen. Vgl. Transkript IP 5: Lern-Erfahrungen.

Leiste, obwohl Du unfähig und minderbegabt bist!

IP 11: *Wenn man was erreichen will, muss man einfach lernen. Von selbst kommt nichts, man muss schon etwas investieren, Zeit und... Gewappnet gefühlt hab ich mich nicht.*

IP 10: *Nur die Harten kommen durch. Nur die, die wirklich gescheit sind, die haben eine Chance im Leben. Das hat für mich bedeutet: Du wirst es nicht weit bringen, weil du bringst es nicht. Da hast du nichts aufzuwarten, was irgendwie konkurrieren könnte mit den anderen.*

IP 4: *Wenn Du nichts lernst, dann kannst Du nichts! Wenn Du nichts lernst, bist halt ein Tro- – oder: Du Trottel lernst eh gar nichts! Wenn Du nichts kannst, wenn Du nichts lernst, dann bist nichts.*

3.4.6.2 Erweiterte Analyse FK (F):

Leiste, um erfolgreich und glücklich zu werden und um anderen, insbesondere Deinen Eltern, zu gefallen. Sei dabei hart gegen dich selbst, besiege deinen inneren Schweinehund und verhalte dich brav, angepasst und folgsam, besonders dann, wenn man dich als unfähig und minderwertig abgestempelt hat!

Abb. 36: Zusammenfassung der Lebensmaximen (F.S.)

- Diese Zusammenfassung der Lebensmaximen (der „Schweinehund“ wurde als übliche Metapher für vermeintliche Schwächen ergänzt) bringt nochmals prägnant zum Ausdruck, wie einseitig leistungsorientiert am Ende der Schulzeit die Leistungs-Botschaft eingeprägt war, zwar mit unterschiedlicher Gewichtung, jedoch bei allen IP.
- Als prägend hatten sich die familiären Einflüsse mit ihren hohen Leistungserwartungen gezeigt, weiters die schulischen Leistungsanforderungen verbunden mit entsprechender pädagogischer Haltung der Lehrkräfte und nicht zuletzt die Ansprüche der modernen Leistungsgesellschaft.
- Mit diesen eingepägten Lebensmaximen entwickelten sich Verhaltensmuster. Diese stehen zu den Lebensmaximen in einem reziproken Verhältnis, sie rechtfertigten und bestätigten sich gegenseitig. Wer nur bestehen kann, indem er Leistungen vorweist, wird dadurch die

entsprechende Selbst-Bestätigung finden, auch wenn er sich dabei verausgabt.

- Ich leiste, also bin ich. *Ich kann nicht leisten* wäre demnach vernichtend. Und diese Erfahrung trifft Menschen, die ihr Leben nach der Leistungsmaxime ausgerichtet haben, dann, wenn sie sich völlig verausgabt haben, wenn nicht mehr geht, was bislang Sinn zu geben versprochen hat.
- Diese Erfahrung wird zum einschneidenden Erlebnis, zum Schicksalsschlag. Dieser bietet die große Chance, die bisherigen Lebensmaximen und Verhaltensweisen zu hinterfragen, zu entlarven und durch neue zu ersetzen. Dies wurde durch den FK (G) angestrebt. Der Blick auf positive Erfahrungen während des Aufenthalts in der Reha-Klinik für Seelische Gesundheit sollten ebenso wie die Suche nach Schulverbesserungswünschen dazu motivieren, die während der Kindheit und Schulzeit erfahrenen Prägungen zu hinterfragen und Alternativen dazu zu finden.

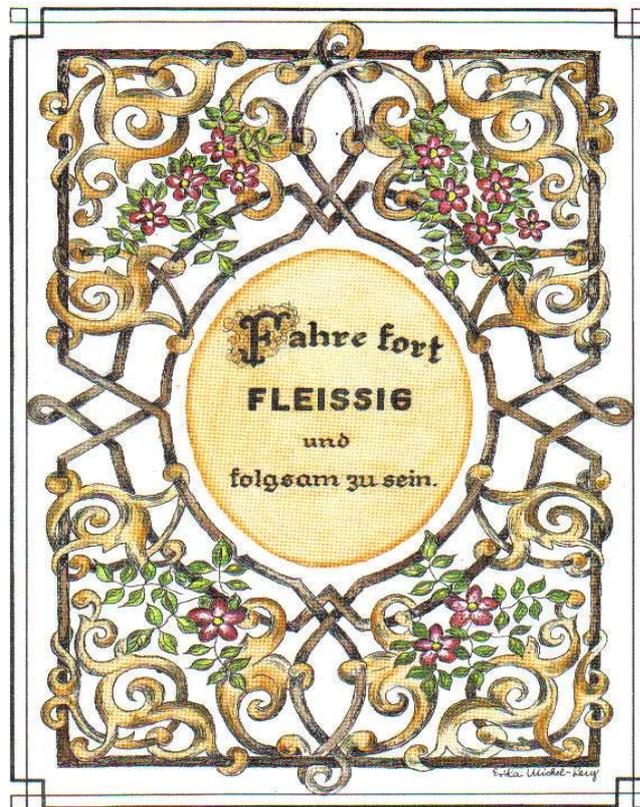


Abb. 37: Schulisches Fleißkärtchen von ca. 1900
(Bergisches Museum für Bergbau, Handwerk und Gewerbe; Bergisch Gladbach)

3.4.7 Analyse FK (G): Schulverbesserungswünsche

Im Folgenden wurden die Schulverbesserungs-Wünsche der IP entsprechend der vier personal-existentialen Grundmotivationen (GM) nach Längle zusammengestellt und im Anschluss ebenfalls nach GM zusammengefasst.²⁴⁷ Neben dieser Zusammenstellung lohnt es sich, einige Antworten in ihrer Gesamtheit in der Transkription nachzulesen, insbesondere diejenigen der IP 8 bis 12, 15, 18 und 22.

3.4.7.1 Schulverbesserungswünsche 1. GM (Dasein-Können):

Angenommen-Werden

Menschliche Nähe oder Zuneigung zulassen.^{IP 1}

Und dass man schon ein bisschen die Kinder aufbauen sollte, trotz Misserfolgen, auch Kleinigkeiten bemerken, wenn was gut gelaufen ist, dass man auch ein bisschen Anerkennung dem Kind darbringt. Ein bisschen menschlicher würde ich mir die Schule wünschen.^{IP 21}

Habe um Anerkennung und um Liebe ... gekämpft ... und mich immer unverstanden gefühlt. Ich hab es vielleicht gekriegt, aber nicht so, wie ich es gebraucht hätte. Aber die Schule ist, glaube ich, gar nicht die Ursache.^{IP 14}

Die Vermittlung der Erfahrung, dass nicht alle Menschen schlecht sind.^{IP 1}

(IP 17 führt Erfahrungen in einer Schule an, die sie als vorbildlich erlebt hatte:)

Es waren sehr viele qualifizierte Lehrkörper vorhanden, das Angebot war da, für jeden etwas zu finden, für jeden etwas zu machen. Es war alles gemischt, d.h. Realschule, Hauptschule und Gymnasium, und trotzdem wurde von den Lehrern im gleichen Unterricht keine Klassifizierung gemacht. Es wurde jeder so akzeptiert, wie er war. Und es gab wirklich ein reichliches Angebot, auch Freizeitangebot, und eben nach der Schule noch die Möglichkeit auf Sonderunterricht oder Kurzbesprechungen.^{IP 17}

²⁴⁷ Positive Erfahrungen der IP während ihres Aufenthalts in der Reha-Klinik für Seelische Gesundheit, die schon während ihrer Schulzeit wünschenswert gewesen wären, sind als solche gekennzeichnet den einzelnen Unterkapiteln hinzugefügt. (Bsp.: ^{IP 17 (RE)} = Reha-Erfahrungen der 17. interviewten Person).

In der Reha²⁴⁸ hab ich erfahren, dass ich ein Mensch bin, der von allen geschätzt wurde, von fast allen. ... dass ich mich vor niemandem zu fürchten brauche, ... und vor allem die Angst ist weg. Ich hatte nur Angst, sonst nichts, wie ich hergekommen bin, und jetzt fürchte ich mich momentan vor überhaupt nichts. ^{IP 21}
(RE)

Fachkompetenz

Aber auf jedenfalls auch eine Schule mit Menschen, mit Lehrern, die wirklich pädagogische Fähigkeiten haben und nicht nur wegen der großen Ferien Lehrer sind sondern wirklich weil's eine Berufung ist. ^{IP 23}

So wie die Gehörlosenschule soll sie sein. ... Dass die Lehrer wissen, wie man mit mir umgeht. ... ich wünsche mir für weitere Generationen, die schwerhörig sind, ... Fachmänner ... mehr Kontakt zu den Lehrern ... lernen, dass das auch nur Menschen sind (die gehörlosen Kinder; F.S.). ^{IP 18}

Hilfestellung bei Lernschwierigkeiten:

Verständnis, warum braucht der jetzt mehr Zuwendung, oder warum geht es dem jetzt schlecht. Ich würde einfach sagen, dass man kleinere Gruppen macht, kleinere Lerngruppen macht, von sieben bis maximal zehn Schülern, und dass dann diese Gruppen gut betreut werden können eben. ^{IP 10}

Ja, mehr sich abgeben mit Schülern, die sich schwer tun ^{IP 4}.

Dass sie erstens einmal bei den schulischen Leistungen leichter mitkommen, dass sie keine Versagensängste haben und dass sie Freude an der Schule haben. ^{IP 11}

Hilfe bei sozialen Schwierigkeiten:

... dass man auch das Miteinander fördert ^{IP 10}.

... wenn man nicht in Ruh gelassen worden ist von den anderen Mitschülern. ^{IP 4}

²⁴⁸ Diese Reha-Erfahrungen können im Gegensatz zu den erfahrenen Schulängsten als Schulverbesserungswünsche gewertet werden.

Hilfe bei familiären Problemen:

Und ich würde das Umfeld auch mit einbeziehen in diesen Lehrunterricht, dass man wirklich auf das eingehen kann, und falls man merkt, dass es da kriselt in irgendeiner Familie, dass man gleich agieren kann, dass man einfach wirklich einmal das Übel abwenden kann, dass man gleich, bevor da was anbrennt, geben kann, dass man da Schwerpunkte setzen kann. ^{IP 10}

... dass man als Lehrer auch die Hintergründe der Kinder ein bisschen erforscht oder nachfragt, dass die Kinder nicht so in der Luft hängen. Dass sie gefestigt werden und dann vielleicht auch in die richtige Spur zurückgeführt werden. ^{IP 11}

... wenn sich die Lehrer wirklich für die Schüler interessiert hätten, wie sie sich für ihren Stoff interessiert haben, wirklich für die Schüler, nicht nur für die braven, ruhigen, die irgendwo sitzen und die du nicht spürst. Dass irgendwann in all den Jahren einmal einer nachgedacht hätte, warum, und vielleicht probiert hätte, mit den Eltern zu reden,... Vielleicht wäre ich dann nicht so oft in der Ecke gestanden. Und vielleicht hätte ich es dann doch irgendwie geschafft, das damals fertig zu machen, weil der zweite Bildungsweg, das ist ein breiter Weg. ^{IP 20}

20

...dass es Lehrer geben würde, die ein bisschen hinter die Kulissen schauen, die auch sich ein bisschen für die Familie interessieren, ... ^{IP 21}

3.4.7.2 Schulverbesserungswünsche 2. GM (Mögen):

Emotionen und Wertevorstellungen der Kinder berücksichtigen

... Lernen aus dem heraus, weil es mich interessiert, und nicht, weil es jetzt am Stundenplan steht. ... viel selbstständigeres Lernen, und ein Lernen aus dem Interesse heraus, und aus dem, wo man als Mensch wahrgenommen wird, und aus dem heraus man eben etwas lernen will, was wichtig ist. ^{IP 16}

Es wäre sicher eine Lehre, die drauf drängen würde, dass sie den Schülern so viel wie möglich mitgibt, aber eben auf eine Art und Weise, die den Schülern das Lernen lehrt, wo sie einfach neugierig bleiben und nicht irgendwie zugedeckt werden mit Inhalten. ^{IP 22}

... mehr Wert auf das legen, was ich möchte. ... Auch wieder schauen, woran hat man Freude, was bringt einen zum Lachen, oder teilweise vielleicht auch zum Weinen, wenn das in Ordnung ist. ^{IP 17 (RE)}

Werte vermitteln

... den Kindern zu sagen, wie schön es sein kann. ... Und das wird einem in der Schulzeit viel zu wenig mitgegeben, wie schön das eigentlich auch sein kann. ... Das hätte ... zu einer Atmosphäre geführt, wo man sagen kann, das Leben ist nicht nur im Moment Schule, das Leben ist jetzt im Moment nicht nur Arbeit, es gibt auch schöne Sachen. ... Ein gewisses Maß an Freiheit. Ein Hinüberblicken über den Zaun, da ist ja vielleicht was Schönes.^{IP 15}

... wenn sie jetzt alles streichen, was unter Anführungszeichen mit Vergnügen zu tun hat, oder so viel reduzieren, dann ist das nicht gut, weil es artet so in einen Drill aus ...^{IP 19}

Dass man nicht so viel lernt, was man überhaupt nie braucht im Leben. Ganz andere Werte, die wichtig sind im Leben. Dass man nach seinem Tempo lernen kann, dass das Lernen Spaß macht, das mit Freude Lernen, dass man zwischendurch Entspannungsübungen macht, dass man seinen Körper spürt, dass man die Seele spürt, solche Werte. Und nicht nur das Buch, und das steht da drinnen, und da müssen jetzt 50 Seiten davon gemacht werden, was man nie mehr braucht. Also wirklich fürs Leben lernen.^{IP 9}

Verständnis, Geduld, und eine Unterrichtsgestaltung, die anregend, spannend ist, wo Fragen, wo der Wissensdurst gefördert und nicht bekämpft wird.^{IP 23}

... eine ganzheitliche Schule, die auch auf diese sozialen und emotionalen Aspekte Rücksicht nimmt. ... wo... nicht auswendig gelernt werden muss, sondern durch körperliche und spielerische Erfahrung das Wissen angeeignet wird.^{IP 24}

Beziehungen fördern

Weniger streng, viel freundlicher, viel kreativer, ... du kannst kreativ sein und brauchst nicht nach den Noten gehen, auf die Leistung, oben oder unten, durchgefallen oder nicht, Leistungsgruppen und diese Dinge. ... Die Förderung von Intellekt und Kreativität und Selbsterfahrung, egal wie die Dinge, die man familiär erlebt hat, die einen geprägt haben, herauskommen.^{IP 5}

Workshops ...globale Zusammenhänge, mehr politische Bildung, ... mehr lockere Unterrichtsmethoden, mehr Arbeitsgruppen, mehr Referate. ...^{IP 13}

... und dass man auch vielleicht am Anfang der Stunde über Gefühle spricht, und vielleicht auch die Stunde so ausklingen lässt, mit fünf Minuten oder vielleicht zehn, ...^{IP 10}

... Ich hätte sagen müssen, wie es mir gegangen ist vom Gefühl her. ... Gut gewesen wäre es, wenn ich es gesagt hätte. Frei sprechen, fließend sprechen, wohl fühlen dabei, einfach Gefühle zeigen, wie geht es einem anderen, wie können die mit mir umgehen. ... Dann hätte ich weniger Angst, weniger eine Mauer mir gebaut, aber ich hab so stark die Mauer aufgebaut um mich, dass ich keinen heranlasse. Dann wäre ich nicht so sensibel. Dann wäre ich nicht so weinerlich gewesen. Dann wäre ich weniger krank. Da hätte schon viel anders laufen können.^{IP 18}

Schule sollte die Lebendigkeit erhalten. Das hab ich teilweise auch erlebt, zum Beispiel im Ferienlager,...^{IP 3}

3.4.7.3 Schulverbesserungswünsche 3. GM (Dürfen):

Ganzheitliche Förderung

Also auf jeden Fall eine Schule, wo die Persönlichkeit eines Kindes erkannt und respektiert wird, ein Kind gefordert und gefördert wird in seinen Stärken.^{IP 23}

Ja, man sieht nicht nur die eine Richtung, das Negative, man sieht immer auch etwas Positives, was man herausholen kann. Da kann ich dran arbeiten und dranbleiben.^{IP 7}

... Man darf schwach sein, man darf auch mal weinen, es darf einem auch mal schlecht gehen, es ist keine Tragödie, man muss nicht, man darf ... ich muss nicht leisten, umso mehr ist dann gegangen.^{IP 6}

Das Bestärken, dass man okay ist, wie man ist.^{IP 9}

... mehr Selbstwertgefühl^{IP 12}

Die Förderung von Intellekt und Kreativität und Selbsterfahrung ...^{IP 5}

... dass ich auf vorhandene Stärken auch vertrauen kann. ...^{IP 22 (RE)}

Ah, mit den Schwächen umgehen zu können und für das Wohlbefinden in erster Linie selbst verantwortlich zu sein.^{IP 24 (RE)}

Dass man den Menschen wahrnimmt, das Kind wahrnimmt, den Schüler wahrnimmt, und dass man ihn nicht nur verurteilt, wenn ein Fünfer auf Mathe geschrieben wurde, sondern vielleicht einmal fragen kann, wie kann ich dir helfen, und auch außerhalb der Schule vielleicht einmal eine Stunde. ... ein bisschen Lob und ein bisschen Anerkennung.^{IP 21}

Persönlichkeits- und Herzensbildung

Die Innenschau, Wahrnehmung von Gefühlen, Umgang mit Gefühlen, Handlung über Gefühle, das ist eigentlich der Hauptaspekt. ... Wär ich sofort dafür, dass man wirklich einen Unterrichtsgegenstand einführt, der heißt Herzensbildung, Persönlichkeitsbildung, der genau auf so was, Wahrnehmung von Gefühlen ... Das würde auch sehr viel Umstellung im Lehrkörperbereich bedeuten ... die sind selber teilweise von der Gefühlswelt abgeschnitten, und wie soll der dann so einen jungen Menschen ausbilden? ... das ist wirklich eine Kunst, solche Leute zu finden, um jungen Leuten das weiterzugeben und auszubilden und in diese Richtung wirklich Herzensbildung zu machen. ^{IP 8}

Ich darf auch auf meine Bedürfnisse achten. ^{IP 6}

Da kann ich ... auf mich, auf mein Inneres hören, auf meine Gefühle Acht geben, ... ernst nehmen. ... In der Klosterschule wär's sicher gut gewesen. Dann hätt' sich das Ganze vielleicht ein bisschen besser entwickelt, man hätt' vielleicht mehr gelernt und mehr geschaut. ^{IP 7}

Zeit zu haben, ... wie wichtig es ist, dass ich auf meine Bedürfnisse achte. ^{IP 16 (RE)}

Also mehr auf mich schauen, ja. ... die Wünsche mir äußern, und eventuell auch, nicht eventuell, sondern nicht immer gleich alles erledigen, sondern eins nach dem anderen ... ^{IP 2 (RE)}

Konfliktfähigkeit

Viel mehr Mitspracherecht. ^{IP 9}

Dass man einfach wirklich Stellung nehmen kann, dass man auch eine reife Persönlichkeit dann werden kann, dass man wirklich andere Gedanken auch hört und sich damit auseinandersetzen kann. ^{IP 10}

... hab mich sehr stark abgegrenzt von gewissen Leuten, ... ein bisschen abgewehrt, hab angefangen, mehr auf mich zu schauen, und hab durch das Ganze auch einige Personen kennen gelernt, sehr wertvolle, liebe Menschen.... Es hat sich so ein bisschen herauskristallisiert, mit wem ich kann ich, mit wem bringe ich was weiter, kann ich mich unterhalten. ... Ich hab das erste Mal wieder Emotionen zeigen können. ^{IP 15 (RE)}

In der Reha hab ich erfahren, dass ... ich unangenehmen Menschen sagen kann, bis daher und Schluss, ... ^{IP 21 (RE)}

3.4.7.4 Schulverbesserungswünsche 4. GM (Sinnvolles Wollen):

Aber weil die Berufswahl oder die Studienwahl dann so schwierig war, ich denke mir, da wäre man auf seine Interessensschwerpunkte leichter draufgekommen, schon zu Schulzeiten, wenn man da besser arbeitet.^{IP 13}

So die eigene Entscheidung: Ich darf jetzt auswählen, ob ich will. ... Ich glaube, dass ich sicher mehr gelernt hätte und bessere Möglichkeiten gehabt hätte. ... hätte eine Grundlage gehabt, und das wär sicher für mein Leben besser gewesen; zum Beispiel hätte ich mich nicht in meine Ehe so hineingestürzt, wenn ich eine Berufsperspektive gehabt hätte. Es wäre hoffnungsfroher gewesen. Ich mein, ich hab's dann geschafft, aber es war halt schwieriger.^{IP 6}

Wohl auch eine Kurskorrektur bei Bereichen, die vielleicht hinderlich sein könnten.^{IP 23}

3.4.7.5 Zusammenfassung der Schulverbesserungswünsche

1. GM (Dasein-Können):

Schülerinnen und Schüler sollen dabei unterstützt werden, ihr Dasein annehmen zu können, indem sie durch kompetente Lehrpersonen erfahren, dass

- sie angenommen werden,
- ihnen mit Verständnis begegnet wird, auch hinsichtlich
 - besonderer Bedürfnisse (wie Schwerhörigkeit)
 - des familiären Umfeldes,
- notfalls Hilfe, Unterstützung und Halt angeboten wird und
- ihnen und ihrer Entwicklung grundsätzlich Vertrauen entgegengebracht wird,

damit sie in ihrem Grundvertrauen gestärkt werden.

2. GM (Mögen):

Die Schule bzw. Lehrpersonen sollen Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, mit sich und ihrer Umwelt in Beziehung zu treten, indem ihnen ermöglicht wird,

- das Lernen zu erlernen,
- selbständig aus eigenem Interesse heraus zu lernen,
- Freude und Spaß am Lernen zu entwickeln,
- ihre natürliche Neugier zu bewahren,
- ihr eigenes Mögen (Werteempfinden),
 - ihre Emotionen als Ursprung für
 - Freude, Lachen und Weinen zu beachten und auszudrücken.

Der Unterricht soll

- nicht nur Drill, sondern auch Vergnügen sein,
- ganzheitliche Erfahrungen ermöglichen.
- anregend, spannend sein,
- Intellekt, Kreativität und Selbsterfahrung fördern,
- den Wissensdurst fördern,

- Werte vermitteln,
 - die wichtig sind im Leben,
 - durch die nicht nur der Ernst, sondern auch die Schönheit der Schule, der Arbeit, des Lernens und des Lebens erfahrbar werden,
- auch körperliche Bedürfnisse berücksichtigen,
- die Lebendigkeit und Vitalität der Schülerinnen und Schüler fördern,
- durch Variation der Methoden Beziehungserfahrungen ermöglichen,
- auf soziale und emotionale Aspekte Rücksicht nehmen.

3. GM (Dürfen):

Schülerinnen und Schüler sollen

- als ganzer Mensch (Person) wahrgenommen werden,
- als Persönlichkeit in ihrem Wert erkannt und respektiert werden,
- darin bestärkt werden, dass sie „okay“ sind, so wie sie sind,
- in ihren Stärken gefordert und gefördert werden, um Positives aus ihnen herauszuholen und
- in ihren Leistungen angemessen anerkannt und gelobt werden, damit sie
- Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl gewinnen,
- aber auch schwach sein, sich schlecht fühlen und weinen dürfen.

Bildung soll Persönlichkeits- und Herzensbildung sein, durch die Schülerinnen und Schüler befähigt werden

- zur Innenschau, auf ihr Inneres zu hören und es ernst zu nehmen,
- ihre Gefühle wahrzunehmen, zu beachten und einen Umgang damit zu finden,
- ihre Bedürfnisse zu beachten und zu äußern,
- Probleme, Konflikte, Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen konstruktiv zu gestalten und nach Möglichkeit zu lösen,
- sich notfalls abzugrenzen oder sich zu wehren (Konflikt- und Sozialkompetenz).

4. GM (Sinnvoll Wollen):

Schülerinnen und Schüler sollen im Laufe ihrer Schulzeit

- persönliche Interessenschwerpunkte entdeckt haben, nach denen sie ihr weiteres Leben sinnvoll ausrichten können,
- sich eine Grundlage in Form von Fähigkeiten und Kenntnissen geschaffen haben, auf der sie Entscheidungen treffen können,
- gelernt haben, eigenverantwortlich zu entscheiden, was sie wollen. (Entscheidungskompetenz, Freiheit und Verantwortung)

3.4.7.6 Erweiterte Analyse FK (G):

- Die Ergebnisse des FK (G) sind verblüffend sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch des Inhalts: Nahezu sämtliche Bedingungen der vier GM sind in einer Differenziertheit angeführt, wie sie in ein Lehrbuch für existenzanalytische Pädagogik übernommen werden könnten.
- Das Gesamtergebnis setzt sich zusammen aus den verschiedenen Vorschlägen der IP, die auf zum Teil sehr unterschiedliche schulische Erfahrungen zurückzuführen sind. Gerade dadurch ergibt sich ein Gesamtbild einer modifizierten Schule, die Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden könnte.
- Leistung bleibt wichtig, wird aber angebunden an die individuellen Möglichkeiten, die von Lehrpersonen erkannt und gefordert werden sollen.
- Daneben werden als wichtige schulische Lernziele personale und soziale Kompetenzen gefordert, konform mit § 2 des Schulorganisationsgesetzes.²⁴⁹

²⁴⁹ Vgl. Kap. Aufgaben der Schule

3.4.8 Kongruenz der Analyse-Ergebnisse FK (A-G)

Für die Untersuchung der Kongruenz der Analyse-Ergebnisse möchte ich zunächst jene der FK (D) und (F) hervorheben. Diese stimmen darin überein, dass in beiden die vorrangige Bedeutung von Leisten-Können für die Bestimmung des jeweiligen Selbstbildes und Lebenskonzeptes der IP zum Ausdruck kommt nach dem Motto: Ich leiste, also bin ich.

Die Analyse des FK (B) ergab keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen familiären und schulischen Einflüssen und leistungsfixierten Prägungen. Eine Überbetonung der Erwartungen an schulische Erfolge verbunden mit entsprechenden Erziehungsstilen und leistungsabhängiger Wert- bzw. Geringschätzung konnte zwar vielfach nachgewiesen werden, daneben standen aber, wenngleich in geringerem Ausmaß, Schilderungen über Erfahrungen mit Bezugspersonen, die nicht nur auf Leistungen aus waren, sondern der ganzen Person Wertschätzung entgegenbrachten. So konnte ein differenziertes Bild über die als positiv erfahrenen Lehrkräfte gezeichnet werden hinsichtlich Berufsverständnis, persönlicher Eigenschaften und pädagogischen Verhaltens, das sich weitgehend mit den Schulverbesserungswünschen des FK (G) deckte.

Die offenen Fragen und Widersprüche, die sich nach der ersten Analyse ergeben hatten, konnten vielfach durch eine erweiterte existenzanalytische Untersuchung geklärt werden. Dabei erwiesen sich die Zusammenhänge der vier personal-existentiellen Grundmotivationen nach Längle und entsprechender Copingreaktionen als sehr hilfreich. Weitere Erklärungsansätze, die später im Rahmen einzelner Fallskizzen noch näher erörtert werden, konnten aus der aktuellen Bindungs- und Traumaforschung gewonnen werden.

Im Rahmen des FK (C) wurden weniger individuelle, an einzelne Personen gebundene, sondern vorwiegend institutionelle Einflüsse untersucht, denen auch die Lehrerschaft ausgesetzt ist. Durch die Ergebnisse wurde deutlich, dass die IP in der Schule kaum Freiräume oder Möglichkeiten erfahren haben, ihren Lernprozess selbst bestimmen, ein Lernangebot ablehnen oder zumindest mitreden zu können. Ebenso war es überwiegend verpönt, Gefühle zu äußern, die nicht dem Bild eines freudig strebenden Schulkindes entsprachen. Angst und Traurigkeit, Müdigkeit und Erschöpfung, Lust an anderem als dem aufgegebenen Lerngegenstand oder die Befriedigung des Bewegungs- oder Mitteilungsbedürfnisses, Frust und Desinteresse sowie Ärger und Aggression

fanden so gut wie keinen Anklang im Unterricht, waren verboten und wurden geahndet. Motivation wurde von außen gesteuert und schwand vielfach mit zunehmendem Schulalter. Wieder konnte durch die Existenzanalyse unter Einbeziehung der Bindungs- und Traumaforschung das Ausmaß der schädlichen Auswirkungen solcher Erfahrungen aufgezeigt werden: Wer nicht erfährt, dass persönliche Gefühle und Bedürfnisse einen Wert für das eigene Wohlergehen haben, wer sogar erfährt, dass diese gefährlich sind, der wird unweigerlich die Fähigkeit zum inneren Dialog verlieren. Use it or lose it. Dies ist besonders tragisch bei beziehungsgestörten und traumatisierten Kindern, die gerade durch positive Beziehungserfahrungen in der Schule neue Lebenssicherheit gewinnen und in ihrer persönlichen Entwicklung nachreifen könnten. So aber verkümmert die Beziehungsfähigkeit zusehends. Dies hat schwerwiegende Auswirkungen auf die Fähigkeit, Eigenverantwortung in der Schule wie im späteren Leben zu tragen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln, wie es die Ergebnisse des FK (E) zum Ausdruck bringen.

Die Forschungsergebnisse der FK (B) bis (G) bestätigen das spontane Erinnerungsbild der IP über deren schulische Erfahrungen, das durch die Einstiegsfrage FK (A) ermittelt wurde. Auch die erweiterte Analyse, durch die aus existenzanalytischen Überlegungen heraus die positiven Aussagen der ersten Kategoriegruppen hinterfragt wurden, konnte durch die weiteren Untersuchungen bestätigt werden. Somit scheint die Kongruenz sämtlicher Forschungsergebnisse dieser qualitativen Inhaltsanalyse gewährleistet zu sein.

Die ermittelten Zusammenhänge zwischen Bedingungen in der Kindheit und Schulzeit und späteren, einseitig leistungsorientierten Lebensmustern dürfen jedoch nicht als allgemeingültige Kausalitäten verstanden werden. Dies würde dem existenzanalytischen Aspekt der potentiellen Freiheit eines Menschen widersprechen und es gäbe genügend Beispiele von Menschen, die sich trotz widriger familiärer oder schulischer Voraussetzungen unbeschadet entwickelt haben und die erschwerende Lebensumstände sogar in Lebenskompetenz und -weisheit verwandeln konnten.²⁵⁰ Das Aufzeigen von Kausalitäten kann nur dem Verständnis der konkreten Form einer Entwicklungsmöglichkeit dienen, nicht zuletzt mit dem Ziel, durch angemessene pädagogische Interventionen weitere Schäden zu vermeiden.

²⁵⁰ Gerhard Prause hat in seinem Buch „Genies in der Schule“ (1976) eine Fülle entsprechender Lebensgeschichten zusammengestellt.

3.4.9 Gewonnene Hypothesen

Nach der Analyse der Untersuchungsergebnisse können folgende gesicherte Hypothesen aufgestellt werden:

(In Klammern und blau hervorgehoben wurden nachträglich diejenigen IP angeführt, bei denen die anschließende horizontale Analyse eine Bestätigung der jeweiligen Hypothese ergeben hat. Dies soll eine Überprüfung der Untersuchungsergebnisse während der Lektüre der Fallskizzen ermöglichen.)

- Einseitig leistungsorientierte schulische Erfahrungen unter Vernachlässigung anderer existentieller Bedürfnisse wirken sich prägend und nachhaltig auf Lebens- und Verhaltensmuster aus. Die eingeschränkte Annahme und Wertschätzung der Person kann einen Zwang verursachen, sich fortwährend durch Leistungen beweisen zu müssen, und zu einer Unfähigkeit führen, vermeintliche Schwächen anzunehmen, was früher oder später in einer Persönlichkeitskrise, insbesondere im Burnout, enden kann. (Bestätigung: sämtliche IP bei unterschiedlicher Ausprägung)
- Sind die Bedingungen der vier personal-existentialen Grundmotivationen nach Längle in erheblichem Ausmaß nicht erfüllt, dann kann ein Kind, sofern es selbst keine Verbesserung seiner Situation bewirken kann, die gegebenen Missstände nur durch Coping-Reaktionen bewältigen. Diese können sich für seine Lernfähigkeit und Lernerfolge sowie für die Entwicklung seiner personalen und sozialen Kompetenzen als störend erweisen. (Bestätigung: sämtliche IP)
- Störungen, die durch familiäre Einflüsse verursacht wurden, können sich durch unangemessenes pädagogisches Verhalten in der Schule verstärken und sich zu bleibenden Verhaltensmustern verfestigen. (Bestätigung: IP 1, 3, 5, 8, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 24)
- Bindungsstörungen der frühesten Kindheit können ein zusätzliches Beziehungsbedürfnis wecken. (Bestätigung: Beziehung direkt angestrebt: IP 18, 23; über Leisten angestrebt: IP 3, 8, 13, 14, (15), 16, 17, 19, 21, 22; über Widerstand oder ambivalentes Verhalten angestrebt: IP 1, 4, 5, 20)
- Leistung kann Ausdruck einer Störung sein. Leistung ist nicht gleich Leistung, darf also nicht nur positiv gesehen werden, sondern kann auch Ausdruck einer Copingreaktion und eines dahinter liegenden Leids sein.

(Bestätigung: IP (1), 2, 3, 5, 8, 13, 14, 15, 17, 19, (20; nach der Schulzeit), 21, 22, (23), 24)

- Körperliche und psychische Gewalt wie bspw. Bloßstellungen können nachhaltig traumatisierende Auswirkungen haben. (Bestätigung: sämtliche IP; zum Teil familiäre, zum Teil durch schulische Gewalt, häufig beide sich gegenseitig verstärkend)
- Ein Dialog, in dem die Möglichkeit verwehrt wird, Gefühle und persönliche Bedürfnisse auszudrücken, ist mangelhaft und lässt die Dialogfähigkeit, insbesondere die Fähigkeit zum inneren Dialog, verkümmern. (Bestätigung: sämtliche IP)
- Die Vernachlässigung persönlicher Werte kann zur Verminderung des Wertempfindens und in Folge zu Werteverarmung führen. Dies beeinträchtigt die Fähigkeit, persönliche Stellungnahmen und Entscheidungen treffen zu können. (Bestätigung: sämtliche IP)
- Die einseitige Ausrichtung schulischer Anforderungen auf abrufbares kognitives Wissen vernachlässigt andere menschliche Seinsweisen und schränkt dadurch die Möglichkeiten einer ganzheitlichen Persönlichkeits-Entwicklung ein.
- Ohne Freiräume und Möglichkeiten, Eigenverantwortung zu tragen, kann Eigenverantwortlichkeit nur schwer erlernt werden. Dadurch kann die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen unterbunden oder gemindert werden. (Bestätigung: sämtliche IP)
- Je geringer die Fähigkeit ausgebildet ist, mit sich selbst und der Welt in Dialog zu treten und eigenverantwortliche Entscheidungen treffen zu können, umso geringer ist die Chance, ein sinnerfülltes Leben führen zu können. (Bestätigung: sämtliche IP)

3.5 Validierung der ermittelten Hypothesen

Die Validität der ermittelten Hypothesen sollen durch die vertikale Analyse der folgenden Fallskizzen überprüft werden. Diese sind folgendermaßen gegliedert:

- (1) kurze Beschreibung der persönlichen Eindrücke bei der Erstbegegnung mit der IP;
- (2) biographische Skizze auf Grundlage der durch das Interview erhobenen Daten ergänzt durch Informationen über den nachschulischen Lebenslauf, soweit sie während des Aufenthalts der IP in der Reha-Klinik für Seelische Gesundheit in Erfahrung gebracht werden konnten;
- (3) Interpretation der aufgezeigten Zusammenhänge nach existenzanalytischen Gesichtspunkten;
- (4) pädagogisch-therapeutische Überlegungen²⁵¹, die insbesondere für die pädagogische Praxis bedeutsam erscheinen;
- (5) sofern verfügbar, Informationen über die weitere Entwicklung der IP nach ihrem Aufenthalt in der Reha-Klinik, teilweise durch schriftliche oder mündliche Rückmeldungen, die ca. ein Jahr nach Interview-Durchführung eingeholt werden konnten.

²⁵¹ Vgl. Kap. 3.7.1.

3.5.1 Vertikale Analysen der Fallskizzen

3.5.1.1 Fallskizze: IP 1. M. Jonas. 4a. BO+PT+SF. 0607

(1) Herr Jonas hat einen starken, gedrungenen Körperbau, wirkt dabei aber mehr athletisch als adipös: ein Kraftpaket. Er ist gehbehindert, trägt die damit verbundenen Einschränkungen ebenso wie seine Schmerzen mit Fassung, geradezu stoisch. Sein Blick verrät Misstrauen ebenso wie Verschmitztheit, sein Lächeln eine Spur von Selbstironie, durch die er sowohl der Tragik seiner Lebensgeschichte und aktuellen Befindlichkeit als auch dem Gespräch die notwendige Distanz abzurufen scheint. Seine Stimme klingt gleichförmig weich, verrät Sensibilität und Verletzlichkeit ebenso wie seine Furcht davor, erneut verletzt zu werden. Zu Beginn wirkt er stark abwehrend und abweisend, gewinnt aber zunehmend an Vertrauen.

(2) Jonas wurde in einer Kleinstadt als jüngstes von zwei Geschwistern geboren. Sein Vater war Schuldirektor der örtlichen Volksschule, die Mutter Hausfrau. Den Vater, der während der ersten beiden Schuljahre auch sein Lehrer war, beschreibt er als Tyrannen. Jonas litt einerseits massiv unter dessen Unberechenbarkeit und Gewalt, andererseits bewunderte er seine Fähigkeiten und Kompetenzen. Dadurch lässt sich sein unsicher-ambivalentes Bindungsverhalten erklären, durch das es ihm noch während des Aufenthalts in der Reha-Klinik sehr schwer fiel, sich auf eine vertrauensvolle Beziehung einzulassen und die Wertschätzung anderer anzunehmen.

Nach der Hauptschule besuchte Herr Jonas eine HTL in einem anderen Bundesland. Die Entfernung zu seinem Heimatort nutzte er dazu, seine neu gewonnene Freiheit auszuleben, was zu vielen Unterrichts-Fehlstunden und schließlich zum Schulabbruch führte. Dennoch beschreibt er diese Zeit als die schönste seines Lebens und er betont, wie verständnis- und respektvoll ihm die HTL-Lehrer trotz seiner Eskapaden begegnet waren.

Kurz nach Ende seiner Schulzeit verunglückte Jonas mit seinem Motorrad schwer, was langwierige Rehabilitationsmaßnahmen sowie bleibende körperliche Beeinträchtigungen und Beschwerden nach sich zog. In seiner Verzweiflung

versuchte er sich, das Leben zu nehmen, wurde jedoch vom Vater im letzten Moment gerettet.

Herr Jonas hat mittlerweile selbst eine Familie gegründet. Seine Frau und seine Tochter liebt er abgöttisch, lebt jedoch in ständiger Angst, deren Liebe zu verlieren. Seit über zwanzig Jahren übt er eine Bürotätigkeit in einer staatlichen Institution aus. Der Arbeitsplatz ist geschützt, die Arbeit sagt ihm zu, er fühlt sich kompetent und positiv gefordert, doch seit der Umsetzung interner Umstrukturierungen leidet er vermehrt unter Mobbing und Burnout-Symptomen.

(3) Herr Jonas lebte Jahre lang in Angst und Schrecken, sein Urvertrauen in die Welt und das Leben wurde massiv erschüttert. (1. GM) Sein Bestreben war darauf ausgerichtet, den befohlenen oder unausgesprochenen Erwartungen des Lehrers und Vaters zu folgen. Bedingungslose Liebe und Geborgenheit, sich angenommen, respektiert und wertgeschätzt fühlen, kannte er zumindest von Seiten des übermächtigen Vaters nicht. So wie Jonas war, war er offenbar nicht richtig. Wichtig war, so zu sein, wie es von ihm verlangt wurde. Und selbst dieses zu erfüllen, bildete keine Gewähr für seine Sicherheit und körperliche Unversehrtheit. Auch seine Gefühle musste er als unwichtig und wertlos erkennen, auf sie zu horchen oder entsprechend zu reagieren konnte bisweilen sogar gefährlich sein. (2. GM) Eigene Interessen waren nicht gefragt, konnten sich zunächst nicht entwickeln. Unsicherheit, ein geringer Selbstwert und ein fragiles Selbstbild waren die Folge. Gleichzeitig verspürte er den unbändigen Drang, sich zu befreien, ohne Gespür für Maß und Ziel. (3. und 4. GM) Autoaggression, Verzweiflung und Suizidgedanken wechselten mit Glücksgefühlen im Geschwindigkeits- und Liebesrausch. Er sehnte sich nach Freiheit und Liebe und fürchtete sich gleichzeitig davor. Er war Grenzgänger und überlebte seine Grenzüberschreitungen nur knapp und mit bleibenden Folgen. Bis zuletzt quälten ihn Selbstzweifel und die Angst, nicht zu genügen und Liebe und Anerkennung zu verlieren, was ihn schließlich in die Burnout-Spirale trieb, wobei seine individuelle Ausprägung der Pathogenese auf einer Borderline-Persönlichkeitsstruktur basiert.

(4) Was Jonas während seiner Volksschulzeit so bitter vermissen musste, hatte er durch Lehrpersonen der Hauptschule und HTL zwar nachträglich erfahren, doch zeigt sich an seinem Beispiel deutlich, dass das Versäumte nur begrenzt nachzuholen war. Dies zeigt die Grenzen der pädagogischen Möglichkeiten. Innerhalb dieser Grenzen haben die Lehrpersonen, insbesondere der HTL,

offensichtlich wertvolle Arbeit geleistet, die Herrn Jonas nachhaltig positiv in Erinnerung geblieben ist. Ob von Seiten der Lehrerschaft ein verstärkter, wertschätzender Dialog über die Folgen seines Verhaltens möglich oder sinnvoll gewesen wäre, kann ich aufgrund der Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Informationen nicht beurteilen.

(5) Im Laufe seines Aufenthalts in der Reha-Klinik gelang es Herrn Jonas immer besser, die Angst, die menschliche Begegnungen in ihm auslösten, auszuhalten und Nähe zuzulassen, zu anderen wie zu sich selbst. Zuletzt konnte er sogar Komplimente annehmen. Annehmen, was ist, ohne Beschönigung, aber auch ohne Selbst-Entwertung – dies zeigte sich als die schwerste und gleichsam wichtigste Aufgabe in seinem Leben, durch deren Erfüllung er sich ein gutes Stück von den Fesseln seiner Vergangenheit befreien konnte.

Es war eine der berührendsten und schönsten Erfahrungen während der Zeit meiner psychotherapeutischen Berufsausübung, wenige Tage nach Abschluss des Reha-Aufenthalts durch einen Mitpatienten mitgeteilt zu bekommen, dass Herr Jonas, zuhause angekommen, als erstes seinen „Vater“ aufsuchte, um sich bei ihm dafür zu bedanken, dass er ihm das Leben gerettet hatte.

3.5.1.2 Fallskizze: IP 2. F. Cara. 5a. BO+D+SF. 0607

(1) Frau Cara erscheint gepflegt, auf ihr Äußeres bedacht. Ihre etwas gebeugte Haltung spiegelt ihre bedrückte Stimmung wider. Sie wirkt gestresst, verzweifelt und gibt an, unter Selbstzweifeln und Zukunftsängsten zu leiden. Ihre Stimme klingt gleichförmig dyston, ihre Gedankengänge brechen zeitweise ab oder verlieren sich in ausufernden Erklärungen. In der Zeit, in der sie sich ihr Leid von der Seele redet und auf Verständnis trifft, beruhigt sie sich ein wenig.

(2) Frau Cara wuchs in einer österreichischen Stadt als ältestes Kind von drei Geschwistern auf. Der Vater war Bundesbediensteter, die Mutter Hausfrau. Das familiäre Leben beschreibt sie als harmonisch, bis in die Gegenwart pflegten die Familienmitglieder gute Kontakte untereinander. Nach VS und HS besuchte Frau S die Kindergarten-PädAk und arbeitete danach in diesem Beruf, zuletzt in leitender Stellung. Frau Cara ist verheiratet, die Ehe blieb kinderlos. In den letzten Jahren führten Erkrankungen der Eltern sowie des Mannes verbunden mit entsprechendem Pfllegetätigkeiten, den Frau Cara neben ihrer beruflichen Tätigkeit leistete, zu einem fortschreitenden Burnout-Syndrom, wodurch eine stationäre Rehabilitation notwendig wurde. Die Patientin litt besonders unter Merkfähigkeitsstörungen, was sie in ihrer leitenden Funktion an ihrem Arbeitsplatz stark beeinträchtigte, sowie unter Antriebslosigkeit und depressiver Verstimmtheit.

(3) Auf den ersten Blick scheint die Anamnese den typischen Verlauf einer Burnout-Entwicklung zu beschreiben, die durch die Zunahme äußerer Belastungen verursacht wurde. Die Ergebnisse des Interviews ergaben jedoch Aufschluss über die innere Disposition von Frau Cara, die zu der Erkrankung sicherlich mit beigetragen hat.

Zwar erlebte Cara durch das Elternhaus Liebe, Geborgenheit und schulische Unterstützung im besten Sinne, in der Volksschule musste sie jedoch mit ihrer Klasse menschenunwürdige Disziplinierungsmaßnahmen ertragen. Das Bravsein wurde ihr buchstäblich eingebläut. Defizite auf der Ebene der 2. und 3. GM konnten auch durch positive Erfahrungen mit netten, verständnisvollen Lehrpersonen nicht ausgeglichen werden.

Frau Cara hat ihren Beruf, wie sie sagt, gefunden und mit Freude ausgeübt. Sie war immer bestrebt, ihr Bestes zu geben. Sie hat sich dahinter geklemmt und war

stolz darauf, wenn auch die anderen sehen konnten, dass sie etwas geleistet hatte und zu etwas fähig war. Die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit konnte sie nicht erkennen, geschweige denn Art und Umfang ihrer Arbeit sowie ihre Lebensgestaltung danach ausrichten. Wann immer sie gebraucht wurde, war sie da.

(4) Cara erscheint als typisch brave, fleißige und unauffällige Schülerin. In ihrem Fall ist dieses angepasste Verhalten offensichtlich auf die zweifelhaften Erfolge der diktatorischen Lehrerinnen ihrer ersten Schuljahre zurückzuführen. (2. und 3. GM) Ebenso könnten Ursachen auch von einer entsprechenden Persönlichkeitsstruktur oder einem strengen Elternhaus herrühren. Diesen braven Schulkindern würde es m. E. gut tun, wenn sie aus ihrer Reserve gelockt würden, wenn ihre Gefühle und Bedürfnisse angefragt und sie zu persönlichen Stellungnahmen und Entscheidungen motiviert würden.

(5) Am Ende ihres Aufenthalts in der Reha-Klinik erkannte Frau Cara, wie wichtig es ist, mehr auf sich zu schauen. Das „Jederzeit-bereit-Sein“ stellte sie in Frage. Sie wollte künftig mehr ihre Wünsche äußern, um nicht mehr erleben zu müssen, wie's ihr zum Schluss gegangen ist, wo sie gar nichts mehr geschafft hat.

3.5.1.3 Fallskizze: IP 3. F. Ella. 5a. BO+ ST. 0607

(1) Frau Ella ist von hagerer Gestalt, wirkt angespannt, verängstigt und wachsam. Ihren Worten zufolge hat sie sich einen Schutzmantel zugelegt, um mögliche emotionale Verletzungen abwehren zu können. Erst mit der Zeit gelingt es ihr, Vertrauen zu entwickeln und sich ein wenig zu öffnen. Dabei bleibt sie stets sachlich und korrekt, lässt kaum emotionale Regungen erkennen.

(2) Frau Ella wuchs in einer Großstadt als Einzelkind auf. Die Beziehung der Eltern beschreibt sie als sehr konfliktreich. Nach der Scheidung lebte Ella ab ihrem dritten Lebensjahr bei der Mutter, obwohl sie sich zum Vater hingezogen fühlte. Die Mutter schrieb der Tochter die Schuld für die Trennung zu. Die Angst, verlassen zu werden, und das Gefühl der Hilflosigkeit begleiteten sie seither. Infolge des andauernden Mutter-Tochter-Konflikts musste Ella vom 11. bis zum 13. Lebensjahr eine Internatsschule besuchen, wo sie ihren Worten nach eine relativ schöne Zeit verbrachte. Durch einen Ortswechsel war Ella jedoch zu einem Schulwechsel gezwungen, worauf sich ihre Leistungen rapide verschlechterten und die Mutter den Schulabbruch veranlasste.

Ab dem 16. Lebensjahr gelang es Ella erstmals, sich gegen den Willen der Mutter durchzusetzen und am Abendgymnasium parallel zu einer Lehrausbildung die Matura nachzuholen. Im weiteren Leben war sie beruflich erfolgreich, unter anderem als Projektleiterin in der Software-Branche. Daneben pflegte sie rege Aktivitäten in kulturellen und sportlichen Bereichen und absolvierte verschiedenste Zusatzausbildungen. Bei allem, was sie tat, war sie stets auf höchste Perfektion bedacht.

In den letzten Jahren litt sie zunehmend unter Antriebslosigkeit, Erschöpfungszuständen und Schwindelanfällen, was schließlich in einem völligen Burnout endete.

(3) Die sichere Bindung mit dem Vater wurde im frühen Kindesalter getrennt. (1. GM) Fortan musste sich Ella mit der Mutter auseinandersetzen, mit der sie in ständiger angespannter Beziehung lebte. Ihr gegenüber glaubte sie sich nur durch Perfektion und gute Leistungen beweisen zu können. (3. GM) Dieses zwanghafte Verhaltensmuster, das durch den wachsenden schulischen Leistungsdruck noch verstärkt wurde, prägte ihr weiteres Leben und führte schließlich ins Burnout.

(4) Ähnlich wie bei IP 2 erscheint Ella als brave und fleißige Schülerin, die jedoch durch ihren Zwang, alles perfekt machen zu müssen, auffällt. Hier erscheint es vom existenzanalytischen Gesichtspunkt her notwendig zu sein, erst einmal Möglichkeiten in Form von Erlebenssituationen zu schaffen, in denen die Schülerin so sein kann, wie sie ist, ohne sich durch Leistungen beweisen zu müssen. Von solchen Kindern könnte das Ansprechen von persönlichen Gefühlen oder Bedürfnissen zunächst als bedrohlich empfunden werden und daher verfrüht sein. Diese Kinder könnten bestenfalls am Vorbild anderer (auch der Lehrpersonen), die sich gefühlsmäßig öffnen und zu ihrer Nicht-Perfektheit stehen, in ihrer Selbstsicherheit nachreifen. (1. und 3. GM) Interessanterweise erinnerte sich Frau Ella, nachdem sie ihre Lebendigkeit wieder gefunden hatte, diese auch während ihrer Schulzeit teilweise erlebt zu haben, und zwar im Ferienlager.

(5) Aus der Zeit ihres Aufenthalts in der Reha-Klinik nahm Frau Ella als wesentlichen Impuls mit, in der Zukunft mehr auf sich zu achten und sich auch Annehmlichkeiten zu gönnen. Später teilte sie mir begeistert mit, dass es ihr gelungen war, ein Klavier, welches sie vor geraumer Zeit lustlos abgegeben hatte, zurück zu erwerben und dass sie ihr musikalisches Talent und Interesse wiederentdeckt hatte.

3.5.1.4 Fallskizze: IP 4. M. Timo. 4a. BO+AP. 0607

(1) Herr Timo scheint stark unter emotionalem Druck zu stehen, voll mit Aggression, Zorn und Wutgefühlen, die sich im Laufe seines Lebens angestaut hatten, da es ihm versagt war, diese Gefühle auszuleben. Wenn seine seelischen Verletzungen berührt werden, verliert er die Fassung. Seine scharfen Anklagen, versetzt mit lauten und derben Beschimpfungen gegenüber Eltern und Lehrern, erleichtern ihn ein wenig.

(2) Herr Timo wuchs in ländlichem Gebiet gemeinsam mit seiner Schwester unter konfliktreichen familiären Verhältnissen auf. Der Vater neigte zu Gewalt, spannte den Sohn von Kindheit an als Arbeitskraft in der Landwirtschaft und im Gastgewerbe ein und verlangte absoluten Gehorsam, bestes Benehmen und in der Schule ansprechende Erfolge. Da er diese nicht zur Genüge leisten konnte, wurde er als Trottel beschimpft und gedemütigt. Die Mutter war alkoholabhängig und konnte ihren Sohn kaum beschützen. Timo machte ein Martyrium durch, bei dem er sich von Zeit zu Zeit nur durch verzweifertes Schreien Luft verschaffen konnte.

In der Lehre beim Onkel fand er zwar zum ersten Mal in seinem Leben eine offene, verständnisvolle Beziehung zu einem Menschen, der ihn nach seinen Fähigkeiten förderte, die erfahrene Gewalt und die Demütigungen hatten dennoch ihre nachhaltigen Spuren hinterlassen. Er versuchte zwar, beruflich Fuß zu fassen, dies scheiterte jedoch immer wieder an Konflikten, denen er sich nicht gewachsen fühlte.

(3) Herrn Timos Grundvertrauen in die Welt und in das Leben ist tief erschüttert, ähnlich wie bei IP 1. (1. GM) Bei ihm kam hinzu, dass er in der Schule ebenfalls die Erfahrung machte, ein Versager zu sein, und dass er von Lehrern wie von Mitschülern gedemütigt wurde. (3. GM) Der einzige Ausweg, den er für sich sah, war, in die Isolation zu flüchten. Wenn ihm die anderen dennoch nachstellten, wehrte er sich brüllend wie ein in die Enge getriebenes Tier.

(4) Herr Timo hätte schon in der Schule nötig gehabt, was er erst während seiner Lehre durch den verständnisvollen Onkel erfahren durfte: Menschen, die in so annehmen, wie er ist, die an ihn glauben und ihn mit Geduld begleiten. Dadurch hätte er Erfolge auf allen Seinsebenen erzielen und den Glauben an sich selbst

und damit verbunden seine personalen und sozialen Kompetenzen entwickeln können.

An Timos Beispiel wird auch die Notwendigkeit deutlich, im Bedarfsfall Kontakt mit dem Elternhaus aufzunehmen, um nach Möglichkeit durch Gespräche eine Verbesserung der familiären Situation zu bewirken. Um das Kind adäquat schützen zu können, sollten schlimmstenfalls professionelle Stellen wie das Jugendamt eingeschaltet werden.

Während seines Aufenthalts in der Reha-Klinik erfuhr Herr Timo von seinen Mitpatientinnen und Mitpatienten viel Zuwendung und Wertschätzung, was ihn sichtlich innerlich beruhigte, sein Selbstbewusstsein stärkte und den Glauben daran, sein Leben künftig selbst in die Hand nehmen zu können. Er fand auch bald nach seiner Entlassung eine Arbeitsstelle, bei der er über ein halbes Jahr lang beschäftigt war, bis ihn die Vergangenheit durch aktuelle Geschehnisse, von denen er sich bedroht fühlte, wieder einholte. Herr Timo wird weiterhin die Begleitung wohlwollender, verständnisvoller Menschen brauchen, damit die Verletzungen seiner Kindheit und Jugend vollends heilen können.

(5) In einem Brief teilte mir Timo mit, dass er sich durch das Interview zum ersten Mal richtig mit seiner Schulzeit auseinander gesetzt hatte. Es sei vieles offen und ausgebreitet vor ihm gewesen. Es hätte zwar Probleme gegeben, die aber durch Akzeptanz zu Erfahrungen geworden seien.

3.5.1.5 Fallskizze: IP 5. F. Gabi. 4a. BO+ST. 0707

(1) Frau Gabi wirkt verunsichert, beziehungssuchend, sie drückt sich sehr intellektuell aus, will Zusammenhänge begreifen und darstellen, verliert sich aber immer wieder in ihren ausufernden Gedanken.

(2) Frau Gabi beschreibt eine problematische Beziehung zu ihrer Mutter und eine gute zu ihrem Vater. In Wirklichkeit ist die Beziehung zu ihm nur dann gut, wenn sie Höchstleistungen vollbringt – ansonsten ignoriert sie der Vater, stößt sie ins Nichts. Analog zu seinem Verhalten beurteilt sie ihre schulischen Erfahrungen: Gegenstände und Lehrpersonen, bei denen sie erfolgreich war, lobt sie in den Himmel, andere verteufelt sie. Ihr ganzes Verhalten war vollkommen abhängig von den jeweiligen Erfolgen, die sie entweder schwarz oder weiß zeichnete – Grautöne als Zwischenstufen schien sie nicht erfassen zu können. Schulzeit wie Studium gestalteten sich für sie als ein ständiges Auf und Ab, wobei die Amplituden immer größer, das heißt die Abstürze immer vernichtender wurden. Durch ihre Flucht in die Sucht und in einen exzessiven Lebenswandel verschlimmerte sich ihre Lebenssituation zusehends, sodass es ihr trotz erfolgreichem Studienabschluss bis zuletzt nicht gelang, im Leben Fuß zu fassen.

(3) Ähnlich wie IP 3 strebte Gabi danach, sich durch Perfektion und Bestleistungen zu beweisen, in ihrem Fall hauptsächlich gegenüber dem Vater, gegen den sie allerdings nicht ankämpfte, sondern den sie verehrte und idealisierte. (3. GM) Bei minderwertigen Leistungen werden vermeintliche Verursacher beschuldigt, bei Erfolgen die „irrsinnig tollen“ Wohltäter verherrlicht. Diese äußere Polarisierung findet auch innerpsychisch statt: Gute Leistungen scheinen sie in der Schule wie im anschließenden Studium beflügelt zu haben, sodass sie den akademischen Abschluss schaffte. Ihr erfolgreicher Weg war aber immer wieder durch Krisen unterbrochen, ausgelöst durch auftretende Schwierigkeiten, Überforderungen oder Misserfolge. Diese erlebte sie als vernichtend. (1. GM) Einziger Ausweg war für sie die Flucht in die Manie und in die Sucht, was nach vielen Höhen und Tiefen im körperlich-psychischen Zusammenbruch endete, verbunden mit einem sozialen Absturz, von dem sie sich bis heute nicht erholen konnte.

(4) Leistungsorientierte Kinder wie Gabi mit einem ambivalenten Beziehungsverhalten leben im Glauben, leisten zu müssen, um dadurch Wertschätzung zu erfahren, um überhaupt sein zu können.²⁵² (1. und 3. GM) Ihr polarisierendes Verhalten bedeutet in Wirklichkeit die Forderung nach guten, tragfähigen Beziehungserfahrungen mit Menschen, die sie annehmen, so wie sie sind, die ihnen auch ohne Höchstleistungen Wertschätzung entgegenbringen, die ihnen aber auch Grenzen aufzeigen, wo dies notwendig ist. (2. und 3. GM)

(5) Ihre mangelnde innere Stabilität sowie ihre Hilf- und Orientierungslosigkeit kam in einem Brief zum Ausdruck, den sie mir zu Weihnachten 2008 gesendet hatte. Nachdem sie zunächst die Stationen ihres Lebens aufgezählt hatte, schrieb sie: „... *alles kam durcheinander – was tun?*“

²⁵² Vgl. auch Überlegungen zu IP 13

3.5.1.6 Fallskizze: IP 6. F. Lea. 5a. BO+PT+BL. 0707

(1) Frau Lea erscheint aufgeweckt und gesprächig, scherzt und lächelt viel, obwohl sie unter Schmerzen leidet, und in ihrer Tendenz, die aktuelle Situation ebenso wie frühere Geschehnisse bis hin zur Belanglosigkeit zu verharmlosen, entzieht sie sich als Person weitgehend.

(2) Lea wuchs innerhalb einer sechsköpfigen Familie zunächst in einer Stadt, später in ländlichem Gebiet auf. Der Vater war Alkoholiker und gewalttätig. Vom achten bis zum 14. Lebensjahr wurde sie vom älteren Bruder sexuell missbraucht. In der Volks- und Hauptschule fiel sie als mittelmäßige Schülerin kaum auf, die HTL brach sie aufgrund zu hoher Anforderungen ab, um fortan in verschiedenen Bereichen zu arbeiten. Frau Lea ist mehrmals geschieden und hat zwei erwachsene Kinder. An der letzten Arbeitsstelle geriet sie zunehmend ins Burnout, nachdem sie in leitender Position ihre körperlichen Beschwerden und entsprechende Leistungsgrenzen missachtete und sich durch mangelnde Abgrenzung nach außen mit zunehmenden Überforderungen konfrontiert sah.

(3) Durch die häusliche Gewalt wurde das Grund- und Urvertrauen zur Welt gestört. (1. GM) Die sieben Jahre andauernden sexuellen Übergriffe durch den Bruder haben schwerwiegende Spuren hinterlassen, die sich schon in der Schule auswirkten: Nicht auffallen, weder zu gut noch zu schlecht sein, unterordnen! Auffallen könnte Gewalt nach sich ziehen. (1. und 3. GM) Gefühle haben keine Bedeutung, sind eher bedrohlich. (2. GM; Dissoziation) Frau Lea blieb zeit ihres Lebens in ihrer Opferrolle gefangen. Ihre Kindheitserfahrung, sich nicht wehren zu können, sich ausliefern zu müssen und Schuld immer bei sich selbst zu suchen, setzten sich in privaten wie in beruflichen Beziehungen fort.

(4) Kinder, die weder Interesse noch Desinteresse gegenüber Lerngegenständen zeigen und sich der personalen Begegnung entziehen, d. h. als Person nicht spürbar sind, stehen im Verdacht, schwerwiegende Probleme mit sich zu tragen, mit denen sie alleine nicht fertig werden können. Hier muss, wann und wem das auch immer möglich ist, behutsam eine Beziehung gesucht und aufgebaut werden, zunächst über angemessene Aufgabenstellungen²⁵³, notfalls durch die

²⁵³ Vgl. Überlegungen zu IP 13

Hinzuziehung psychotherapeutischer Fachkräfte. Liegt dem Verhalten eine traumatisierende Gewalterfahrung zugrunde, dann kann Druck Lähmung, Apathie und Dissoziation auslösen – Copingreaktionen, die sich für das pure Überleben-Können bei Bedrohungen bewährt haben.

Hinter beziehungslosem Lächeln und Unscheinbarkeit können sich verzweifelte Hilferufe verbergen.

3.5.1.7 IP 7. F. Beta. 4b. BO+AP. 0707

(1) Frau Beta spricht mit sanfter Stimme, so leise, dass sie manchmal kaum zu verstehen ist. Dabei lächelt sie immer, auch wenn sie leidvolle Erfahrungen schildert, als würde sie sich bemühen, gute Miene zum bösen Spiel zu machen.

(2) Beta wuchs als zweitjüngstes von sieben Geschwistern auf. Ihre Eltern führten eine Landwirtschaft und ein Gästehaus. Ihre Kindheit und die Beziehung zu ihren Eltern beschreibt sie als schön und ergänzt: „*vielleicht sogar zu schön*“. Konträr waren dagegen ihre Erfahrungen in der Klosterschule, wo sie ihre erste Schulzeit verbrachte. Durch die Strenge der Lehrerinnen wurde ihre bis dahin als heil erlebte Welt erschüttert. Das geschilderte Beispiel der überfordernden Leseübung, bei der die Lehrerin drohte, mit dem Zeigestab ein Loch in die Tafel an der Stelle zu bohren, wo das Wörtchen zu lesen war, erfüllt alle Kriterien eines psychotraumatischen Ereignisses:²⁵⁴ Diese Situation geschah für das Kind plötzlich und unerwartet, war also nicht vorhersehbar. Durch das hartnäckige Nachbohren der Lehrerin war das Erlebnis von hoher Intensität. Die Bloßstellung innerhalb des Unterrichts stellte eine schwere Kränkung und seelische Verletzung dar. Beta hatte keine Möglichkeit, sich zu wehren, sie war dieser bedrohlichen Situation hilflos ausgeliefert.

Betas Reaktionen entsprechen denjenigen einer traumatischen Belastung: Dissoziation, Abspaltung der Gefühle, die sonst nicht zu ertragen wären, amnestische Denk- und Gedächtnisstörungen, latente Angst vor erneuten Verletzungen, Konfliktvermeidungsverhalten, apathisch angepasstes Opferverhalten in weiteren als bedrohlich empfundenen Situationen. Es scheint, dass solche traumatischen Erlebnisse, die in der „schlimmen Zeit“ der Klosterschule wohl häufiger vorkamen, ein posttraumatisches Verhaltensmuster geprägt haben, welches sich später in Beruf und Familie auswirkte: Ohne auf ihre Belastungsgrenzen oder persönlichen Bedürfnisse zu achten, führte Frau Beta den Haushalt und die Landwirtschaft, setzte sich im Taxiunternehmen des Mannes ein, der selbst durch eine schwere Erkrankung nur eingeschränkt arbeiten konnte, und pflegte dazu noch die bettlägerige Schwiegermutter, von der sie täglich drangsaliert wurde. Frau Beta schluckte auch diese Demütigungen und fraß den Ärger in sich hinein. Erst durch ihre Burnout-Erkrankung wurde ihr

²⁵⁴ Vgl. Ehrmann 1999³, S. 115

selbst wie auch den Angehörigen bewusst, dass sie ihre Belastungsgrenzen schon seit langer Zeit überschritten hatte und ein Umdenken und entsprechendes Umorganisieren der familiären Aufgaben unbedingt notwendig war.

(3) Die traumatische Zeit in der Klosterschule hatte Frau Betas Grundvertrauen in die Welt und sich selbst nachhaltig erschüttert. (1. und 3. GM) Möglicherweise war die heile Welt ihrer Herkunftsfamilie auch teilweise auf eine dort herrschende Tabuisierung von Konflikten zurückzuführen. Konflikte und entsprechende Gefühle wie Ärger, Wut und Aggressionen kamen nicht vor, weil sie nicht vorkommen durften. (2. GM) Frau Betas Konfliktvermeidungsstrategie deutet stark darauf hin. Diese wurde ihr in der konflikträchtigen Atmosphäre der Familie des Mannes zum Verhängnis. Offensichtlich hatte sie niemals gelernt oder lernen müssen, Konflikte auszutragen, sich zu wehren oder sich abzugrenzen und Nein zu sagen. (3. GM)

(4) Die pädagogisch-therapeutischen Überlegungen entsprechen weitgehend denjenigen, die bei IP 2 angeführt sind.

Zusätzlich wird am Beispiel von Frau Beta die Notwendigkeit einer Konflikt-schulung deutlich. Unterrichtsstoff aus dem Schulalltag wäre genügend vorhanden. Ziel einer solchen Unterrichtsphase, die m. E. aus aktuellem Anlass stattfinden und nicht stundenplanmäßig verordnet werden sollte, wäre Konfliktkompetenz, das heißt die Befähigung zu einer reifen Konfliktführung. Voraussetzung einer solchen Schulung wären entsprechend kompetente Lehrkräfte, die allfällige Konflikte nicht unterdrücken oder durch diktatorisches Durchgreifen beenden, sondern sich nicht scheuen, Konflikte aufzugreifen, um in einem konstruktiven Prozess Möglichkeiten, Chancen und Grenzen einer Konfliktklärung und -lösung zu erarbeiten. Dies könnte je nach Anlassfall im Rahmen einer Schulstufe, einer Klasse, einer betroffenen Gruppe von Schülerinnen und Schülern oder im Vieraugengespräch geschehen.

3.5.1.8 Fallskizze: IP 8. M. Horst. 4a. BO+D+BM. 0707

(1) Herr Horst erscheint als stattlicher Mann, aufgeschlossen und gebildet. Seine Stimme klingt weich und emotional verflacht. Zeitweise stottert er und wirkt verunsichert.

(2) Horst wuchs neben drei älteren Halbschwestern in einer familiären Atmosphäre auf, die von emotionaler Kälte und disziplinierender Härte geprägt war. Er war dazu auserkoren, den elterlichen Betrieb zu übernehmen. Wenn er den in ihn gesetzten Erwartungen zuhause nicht genügte, wurde er vom Vater gezüchtigt. So musste er auch in der Schule erfolgreich sein, um der Familie keine Schande zu bereiten. Schon im Alter von einundzwanzig Jahren, nachdem sein Vater frühzeitig verstorben war, übernahm er den elterlichen Betrieb. Seinem eingebläuten Leistungsmotto getreu, sorgte er in den folgenden Jahren für eine enorme Expansion und den Aufbau internationaler Wirtschaftsverflechtungen.

Persönlich litt Horst von Kindheit an unter massiven psychischen und somatoformen Störungen. Mit den betrieblichen Erfolgen wuchs sowohl der berufliche als auch der private Stress. Zwei Ehen scheiterten. Erst der körperlich-psychische Zusammenbruch leitete bei ihm ein Umdenken ein, nachdem er zuvor jahrelang deutliche Alarmsignale ignoriert hatte.

(3) Horst stellt die männliche Variante eines Kindes dar, das anstatt Geborgenheit eine hohe Erwartungshaltung der Eltern, verbunden mit unerbittlicher Strenge, erfährt. Anstelle des Grundvertrauens entwickelte sich in ihm eine Grundangst vor dem Versagen und vor einer vernichtenden Strafe, die er nur durch permanente Leistungssteigerung bewältigen konnte. (1. und 3. GM) Eigene Gefühle und Bedürfnisse wahr- und ernst zu nehmen, geschweige denn, sie zu zeigen, galt für ihn als gefährlich. (2. GM) Er fraß alles in sich hinein, die Bulimie ermöglichte ihm, wenigstens den körperlichen Ballast wieder loszuwerden. Er tat, wie er zu müssen glaubte, bis zum Geh-nicht-Mehr.

(4) Kinder wie Horst müssten von der Schule vor den Eltern geradezu beschützt werden. Einer aufmerksamen Lehrperson hätte sicherlich schon früh auffallen können, dass dieser Junge zwar überwiegend gute Leistungen erbrachte, dabei jedoch kaum eine wirkliche Lernfreude zeigen konnte. Dies hätte ein deutlicher

Hinweis darauf sein können, dass er stark unter häuslichem Druck stand. Anstatt zusätzlicher Autorität braucht solch ein Kind liebevolle Zuwendung, durch die es erfahren kann, dass es als ganze Person mit seinen Gefühlen und Bedürfnissen wahrgenommen und respektiert wird. Auch ein Gespräch mit den Eltern im Bemühen, deren Erziehungsverhalten in Frage zu stellen und sie zu einem Umdenken zu bewegen, wäre zumindest einen Versuch wert gewesen.

(5) Herr Horst hatte im Lauf seines Aufenthalts den Zugang zu seinen Gefühlen wiederentdeckt, auch wenn es ihm noch sehr schwer fiel, diese zu zeigen. Jüngsten Nachrichten zufolge hat er sich mittlerweile dazu durchgerungen, sich von einem Teil seines Unternehmens zu trennen, um sich auf den verbleibenden Teil mit mehr Freude und weniger Stress konzentrieren zu können. Die wiedergewonnene Freizeit kann er nun einer Leidenschaft widmen, die er seit Jahren vernachlässigt hatte. Auch konnte er sich auf eine neue Beziehung zu einer Frau einlassen, von der er sich erstmals als ganze Person angenommen und verstanden fühlt.

3.5.1.9 Fallskizze: IP 9. F. Thea. 5a. BO+D. 0707

(1) Frau Thea erscheint gepflegt und aufgeschlossen, wirkt dabei aber etwas erschöpft und bedrückt.

(2) Thea wuchs auf dem elterlichen landwirtschaftlichen Betrieb gemeinsam mit ihren beiden älteren Geschwistern auf. Das Verhältnis zum Vater beschreibt sie als herzlich, weshalb sie von der Mutter als Konkurrentin betrachtet wurde, was zu einer angespannten Beziehung führte. In der Schule litt Thea nicht nur unter dem Leistungsdruck, sondern mehr noch unter der Tatsache, dass sie immer wieder mit ihrer älteren Schwester verglichen wurde, mit deren Erfolgen sie aber nicht mithalten konnte. So versuchte sie sich durch Mogeln so gut es eben ging durchzuschwindeln.

Ihr späteres Leben verlief zwar nicht dramatisch, doch konnte sie nie so richtig Fuß fassen. Es fiel ihr schwer, sich für etwas zu entscheiden oder etwas zu fordern. Sie ließ mehr oder weniger geschehen, was sich eben ergab. Auch in den wechselnden Arbeitsverhältnissen schaffte sie es nicht, ihren Bedürfnissen gerecht zu werden und sich abzugrenzen, sodass sie immer wieder mit Überlastungen und Mobbing-Situationen konfrontiert war, die schließlich zu somatoformen Beschwerden und Burnout führten.

(3) Die Missachtung der Mutter und der Lehrpersonen, die sie mit der vermeintlich besseren Schwester verglichen, führten zu einem provisorischen Engagement: Thea versuchte, sich so gut wie möglich durchzumogeln, um vorzugeben, was sie zu sein hatte, aber offensichtlich weder sein konnte noch war. Dadurch verlor sie mehr und mehr ihr Gespür für sich selbst und die Fähigkeit, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und sich dafür einzusetzen. (2. und 3. GM)

(4) Das Verglichenwerden mit anderen und das Gefühl, als Person nicht wahrgenommen oder verkannt zu werden, stellen tiefe Verletzungen dar und beeinträchtigen die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen.

(5) In einem Brief, den mir Frau Thea im Januar 2009 zusandte, fasste sie ihre Erkenntnisse, die sie durch das Interview gewonnen hatte, wie folgt zusammen: *„Im Interview wurde mir bewusst, wie viel Leistung ich für ein bisschen*

Anerkennung erbrachte. Mein Selbstwert war sehr gering, ebenso mein Vertrauen in meine Fähigkeiten. Um jedem „ALLES RECHT“ zu machen, sagte ich meist Ja, somit verletzte ich niemand außer mich selbst und vergaß auf meine Bedürfnisse.“ Also neues Lebensmotto hatte sie sich nun folgendes bestimmt: „Mein Wert besteht im Dasein‘. Lass mir kaum noch Schuldgefühle anlasten, darf so sein, wie ich bin. Brauche keinem ‚etwas‘ zu beweisen. [...] Liebe mein Aussehen und bin stolz auf mich. Achte immer mehr auf meine Bedürfnisse und kann auch schon öfter ‚Nein‘ sagen und besser loslassen. Wichtig ist mir, bewusst jeden Tag im ‚Heute‘ zu leben und Augenblicke zu genießen.“

3.5.1.10 Fallskizze: IP 10. M. Max. 3a. BO+PT. 0707

(1) Herr Max ist groß, von stattlicher Statur. Er erscheint aufgeschlossen, intelligent und innerlich sehr bewegt. Zeitweise wirkt er wie ein kleines, hilfsbedürftiges Kind.

(2) Max wurde wie sein jüngerer Bruder in der überwiegenden Zeit seiner Kindheit und Jugend in Heimen untergebracht. Seine Mutter konnte sich aufgrund ihrer psychischen Labilität nicht um ihn kümmern. Seinen Vater hatte er zu seinem Bedauern so gut wie nie zu Gesicht bekommen. Vom siebten bis zum zwölften Lebensjahr lebte Max bei der Großmutter, die das Sorgerecht zugesprochen bekam. Auch in dieser Zeit musste er die Wochenenden stets im Heim verbringen, wo er vielseitiger Gewalt ausgesetzt war. Eine Lehrerin beschreibt er als besonders streng und sadistisch. Nach dem Hauptschulabschluss absolvierte Max im zweiten Anlauf eine Lehre zum Maler und Anstreicher. Die Zustände im Lehrlingsheim bezeichnet er als Horror: Gewalt und Erpressung, Alkohol und Drogen gehörten zum Alltag. Dennoch schloss er die Ausbildung positiv ab und arbeitete fortan bis ein Jahr vor unserer Begegnung in diesem Beruf, obwohl er stark unter verschiedenen psychischen und körperlichen Beschwerden litt. Jahrelang neigte er zu exzessivem Alkoholkonsum, bis es ihm schließlich gelang, durch eigenen Willensentschluss vom einen auf den anderen Moment dieser Sucht zu entsagen. Max konnte immer wieder Kontakt zu Menschen knüpfen, die ihm zeitweise Mutter- oder Vaterersatz darstellten. Seine Beziehungen zu Frauen waren stets von leidenschaftlichen Konflikten geprägt, von wechselndem Klammern und Sich-Abstoßen.

(3) Max war ein Heimkind. Ohne die Erfahrung einer sicheren Bindung zu einer Bezugsperson wurde in ihm eine umso stärkere Sehnsucht danach geweckt. Die emotionale Verwahrlosung und die Gewalterfahrungen erschütterten sein Welt- und Selbstvertrauen. Oft dachte er an Suizid, doch immer wieder fand er die Kraft, durchzuhalten und sein Leben neu zu ergreifen und nach seinen Möglichkeiten zu gestalten. Intuitiv wählte er den für ihn passenden Beruf des Malers: Dadurch besorgte er sich selbst einen abgrenzten Raum in Form seines Arbeitsplatzes, der ihm in Verbindung mit seinen handwerklichen Fähigkeiten

genügend Halt und Sicherheit bot, um gut da sein zu können – eine Erfahrung, die er in seiner Kindheit stets vermisst hatte. (1. GM)

(4) Es liegt auf der Hand, was Martin während seiner Schulzeit bitternotig gebraucht hätte und viel zu wenig bekam: Liebevolle Zuwendung, Geborgenheit, Verständnis für seine Situation, für seinen Schmerz, seine Bedürfnisse, Wertschätzung, Schutz und Sicherheit, vermittelt auch durch Grenzen, die er benötigt hätte, um seine Freiräume in Eigenverantwortung zu gestalten.

(5) Martin wird noch lange die Begleitung und den Schutz verständnisvoller Menschen brauchen, damit die tiefen Kränkungen, die er in seinem Leben erfahren hat, heilen können und sich sein Vertrauen in die Welt, in das Leben und sich selbst stabilisieren kann. Sein Lebensmut, den er trotz allem, was er erleiden musste, vermittelte, war absolut bewundernswert.

3.5.1.11 Fallskizze: IP 11. M. Karl. 5a. BO+A. 0707

(1) Herr Karl erscheint einerseits wie ein Mann, der kraftvoll zupacken kann, andererseits sehr angespannt und verängstigt.

(2) Karl wuchs als jüngstes von sechs Kindern unter sehr ärmlichen Verhältnissen in einer ländlichen Gegend auf. Als er sechs Jahre alt war, starb sein Vater. Da die Mutter überlastet war, wurde die Erziehung des Jüngsten von den Geschwistern übernommen. Für Karl bedeutete dies Gewalt und Demütigungen. In der Schule wurde er als Versager verspottet, wogegen er sich vergeblich zu wehren versuchte, weshalb er sich im Laufe der Zeit immer mehr isolierte. Einzig durch sein handwerkliches Geschick konnte er sich und anderen beweisen, dass er zu etwas fähig war. Dies stärkte sein Selbstbewusstsein, auch wenn er dabei oft ausgenutzt wurde. Getreu dieser Erfahrung setzte er sich auch im weiteren Leben mit voller Kraft ein, um sich Geltung zu verschaffen und sich nichts zuschulden kommen zu lassen.

(3) Durch die mangelnde Erfahrung der Geborgenheit im Grundvertrauen erschüttert (1. GM), von Geschwistern, Mitschülern und Lehrern hinsichtlich seiner schulischen Leistungen als Versager abgestempelt und ausgelacht, konnte Herr Karl nur auf seine handwerklichen Fähigkeiten und seinen praktischen Verstand bauen, um sich Ansehen verschaffen. (3. GM) Die Angst, zu versagen und wieder gedemütigt zu werden, verfolgte ihn bis zuletzt und führte seit seiner Arbeitsunfähigkeit zu massiven Angst- und Panikattacken.

(4) Durch seine praktisch erwiesene Intelligenz und sein handwerkliches Geschick hätte es genügend Möglichkeiten gegeben, ihm während der Schulzeit in angemessener Weise Lob und Anerkennung erweisen. Die geschwisterliche Gewalt wurde durch den schulischen Druck noch verstärkt. Die daraus resultierende Angst verhinderte jegliche Lernerfolge, zu denen Karl unter anderen Bedingungen sicherlich fähig gewesen wäre.

3.5.1.12 Fallskizze: IP 12. F. Inge. 4b. BO+D. 0707

(1) Frau Inge machte einen recht unbekümmerten Eindruck, als hätte sie sich mit ihrem Schicksal längst abgefunden. Sie plaudert frei und offen und schweifte dabei häufig ab. Bestimmte Themen schien sie zu meiden.

(2) Inge wuchs als jüngste von sechs Geschwistern in ärmlichen Verhältnissen auf. Von den Eltern erfuhr sie wenig Zuwendung und Unterstützung, der Vater trank übermäßig viel Alkohol. Die Schule besuchte sie zunächst mit gutem Erfolg und mit Freude, bis sie sich im Alter von 12 Jahren eine komplizierte Fraktur des rechten Unterarms zuzog, die bleibende Beeinträchtigungen hinterließ. In Folge verschlechterte sie sich in der Schule, bspw. war sie plötzlich schwach in Rechnen, obwohl sie zuvor im Kopfrechnen eine der Besten war. Nach Schulabschluss war sie mit häufigen Unterbrechungen an verschiedenen Arbeitsplätzen beschäftigt.

(3) Bei Kindern, die zuhause wenig Zuwendung und Wertschätzung erfahren, kann schulischer Erfolg zur Entwicklung eines Selbstwertgefühls und zur Stärkung des Selbstwerts beitragen. (1. und 3. GM) Inges Verletzung mit bleibenden Schäden stellte für sie einen Schicksalsschlag dar, durch den ihre bis dahin trotz widriger familiärer Umstände als positive erfahrene schulische Entwicklung plötzlich kippte: Fortan lebte sie in der Schulzeit und danach nach dem Motto: Ich kann nicht mehr, also mag ich nicht mehr und erlebe dadurch mehr und mehr die Bestätigung, dass ich nicht mehr kann. (1. und 2. GM) Inge fühlte sich als Opfer ihres Schicksals, für das sie den „Ärztepfusch“ verantwortlich machte. Dadurch wurden für sie auch die folgenden beruflichen und privaten Rückschläge erklär- und ertragbar. Sie hatte nach dem Unfall die Verantwortung für ihr weiteres Leben größtenteils aus der Hand gegeben. (3. und 4. GM)

(4) Inge hätte nach ihrem Unfall eine intensive Begleitung gebraucht, die sie bei der Verarbeitung dieses Ereignisses und der Folgen sowie hinsichtlich einer Neuorientierung hätte unterstützen können.

3.5.1.13 Fallskizze: IP 13. F. Gerda. 2b. BO+ST. 0807

(1) Frau Gerda redet offen und ausschweifend, sucht nach Erklärungen und Aufarbeitungsmöglichkeiten für das Vergangene, nach Möglichkeiten, glücklich zu leben, nach Zukunftsperspektiven, die ihr wieder Hoffnung geben könnten.

(2) Gerda wuchs gemeinsam mit ihrer Schwester in einem ländlichen Gebiet auf. Durch die alkoholabhängige Mutter, die im Rausch zu Aggressionsausbrüchen neigte, erlebte sie ihren Worten zufolge Himmel und Hölle. Den Vater dagegen erlebte sie als korrekt und verlässlich. Später erhärtete sich der Verdacht eines Missbrauchs, der jedoch kaum beweisbar erschien und von daher nicht Thema der Psychotherapie wurde. Die Schulzeit bis zur Matura und das Studium bis zum akademischen Abschluss absolvierte Frau Gerda geradezu problemlos, sofern man von ihrer kritischen bis konfliktfreudigen Haltung gegenüber Lehrpersonen absieht. Kritisch war das eine Jahr zwischen Schule und Studium sowie die Zeit nach Studienabschluss. In dieser Zeit konsumierte sie Drogen und erlitt in Folge mehrere psychotische Episoden, die klinisch behandelt werden mussten.

(3) Ähnlich wie IP 5 verehrte Gerda ihren Vater, der einen starken Einfluss auf sie ausübte, und dessen hohe Leistungserwartungen sie offensichtlich internalisiert hatte. Ihr bindungsvermeidendes Verhalten gegenüber Lehrkräften deutete auf problematischen Beziehungserfahrungen mit ihren Eltern hin. Ob tatsächlich ein sexueller Missbrauch durch ihren Vater, den Frau Gerda zeitweise vermutete, stattgefunden hatte, ist hierbei nicht von Belang. Beziehungen zu erwachsenen Menschen stellten für Gerda eine Bedrohung dar und waren zu meiden. Das Erbringen von Leistungen bot Struktur und Sicherheit, um da sein und als Person bestehen zu können. (1. und 3. GM) Fiel diese Struktur weg, entstand ein existentielles Vakuum, welches Frau Gerda zunächst nur durch Drogen oder durch die „Flucht in die Psychose“ aushalten konnte.

(4) Gerda wurde im Laufe ihres Lebens von vielen Lehrpersonen begleitet, die sie in der Entwicklung ihres Lern- und Leistungspotenzials gefördert haben. Leider hatte sie nicht genügend Erfahrungen mit erwachsenen Menschen gemacht, die ihr Vertrauen in die Beziehung zu ihnen und damit auch zu sich selbst hätten entwickeln und stärken können.

An dieser Stelle möchte ich auf eine aktuelle Studienveröffentlichung der englischen Psychotherapeutin Heather Geddes hinweisen, die geeignete pädagogische Verhaltensweisen gegenüber Kindern mit bestimmten Arten von Bindungsverhalten erforschte.²⁵⁵ Demnach führt der Weg zu einer Beziehung mit einem bindungsvermeidenden Kind über das gemeinsame Interesse an einer Aufgabe. Geddes resümiert:

„Wenn der Fokus auf dem Engagement für eine gemeinsame Aufgabe liegt, kann der Schüler das Interesse und die Beteiligung des Lehrers zur Kenntnis nehmen, ohne dass dies Angst oder Unruhe bezüglich der Beziehung in ihm aufkommen lässt. ... Befreit von der Angst, wie sie durch große Nähe ausgelöst werden kann, konnten sie die Unterstützung und Anerkennung von Seiten des Lehrers leichter akzeptieren und damit sich selbst allmählich anders wahrnehmen – eine Chance, die existierenden inneren Arbeitsmodelle ihrer selbst sowie ihre Erwartungen an andere Personen zu ändern.“ (Geddes 2009, S. 176)

(5) Frau Gerda hatte während ihrer Schul- und Studienzeit diese Chance offensichtlich nicht zur Genüge geboten bekommen. Sie hat zwischenzeitlich ihre psychotherapeutische Behandlung fortgesetzt und nach dem Aushalten und Überwinden einiger psychischer Krisen bedeutende persönliche Erfolge errungen. Mittlerweile hat sie den Einstieg ins Berufsleben geschafft, wo sie vielseitige Beziehungsaufgaben zu bewältigen hat, und in ihrer Freizeit ist sie in einen stabilen Freundeskreis eingebunden. Über ihre früheren Zwänge, es immer allen recht zu machen und unfehlbar sein zu müssen, schrieb sie mir unlängst in einem Brief: *„Denn was die Anderen wirklich erwarten ist eh oft unklar oder gegensätzlich, bzw. sind sowieso Alle nur mit sich selbst beschäftigt. Und in den Momenten, in denen ich über meine Fehlbarkeit nachdenke, höre ich auf zu agieren und werde dann erst fehlbar.“*

²⁵⁵ Geddes (2009) S. 170ff)

3.5.1.14 Fallskizze: IP 14. F. Marta. 4a. BO+D+SF. 0807

(1) Frau Marta ist von kleiner, zierlicher Gestalt, spricht mit leiser Stimme, wirkt schüchtern, bedrückt und erschöpft. Seit der letzten Phase ihrer Berufsausübung, die mit einer Kündigung endete, leidet sie unter dem Burnout-Syndrom sowie unter Angstzuständen.

(2) Marta wuchs als zweites von sechs Kindern in einfachen Verhältnissen auf. Von der Mutter erfuhr sie wenig emotionale Zuwendung und Unterstützung, den Vater beschreibt sie als einzig guten Menschen. In der Familie spielte Alkohol eine große Rolle. Später war Frau Marta zweimal mit Alkoholikern verheiratet, von denen sie sich wieder scheiden ließ. Während ihrer Schulzeit litt sie stark darunter, dass sie aufgrund ihrer geringen Körpergröße verspottet wurde. Diese Kränkungen versuchte sie durch schulische Erfolge wettzumachen, worauf sie als Streberin beschimpft wurde. Dennoch erlebte sie ihre Strebsamkeit als das einzige Mittel, sich über perfekte Leistungen Anerkennung zu verschaffen. Davon war auch ihr weiteres Leben solange geprägt, bis ihr eine massive Burnout-Erkrankung schließlich Einhalt gebot.

(3) Statt Wertschätzung erfuhr Marta vielfach Kränkungen wegen ihrer körperlichen Unterlegenheit. Gute Leistungen waren das einzige, wodurch sie wenigstens von Lehrpersonen Anerkennung erfuhr. Umso größer war ihre Angst zu versagen und wieder dem Spott ausgeliefert zu sein. (1. und 3. GM) Dieses Verhaltensmuster setzte sich in ihrem späteren Leben fort: Was immer von ihr verlangt wurde, versuchte sie, mit größter Perfektion zu erfüllen – stets mit der Angst im Nacken, doch etwas falsch und sich dadurch schuldig zu machen.

(4) Kinder wie Marta wollen trotz ihrer vermeintlichen körperlichen Benachteiligung angenommen und als Person anerkannt werden, und zwar nicht nur wegen ihrer Leistungen. Darüber hinaus haben sie auch ein erhöhtes Schutzbedürfnis, bis ihr Selbstwertgefühl und ihr Selbstbewusstsein genügend erstarkt sind. (1. und 3. GM)

(5) In einem Brief, den mir Frau Marta im Dezember 2008 sandte, schrieb sie, dass ihr durch das Interview bewusst geworden sei, dass sie als Kind eigentlich

sehr allein gelassen wurde und auf sich alleine gestellt war „ – es musste einfach funktionieren“.

Nachdem sie sich früher „*meistens selbst zum Opfer gemacht*“ habe, hätte sich nun durch ihren Aufenthalt in der Reha-Klinik „... *ein kleines Selbstwertgefühl entwickelt*“. Sie habe gelernt, auf sich zu achten und sich wichtig zu nehmen, auch wenn ihr das nicht immer gelingen würde.

3.5.1.15 Fallskizze: IP 15. H. Chris. 3b. BO+MA+SF. 0907

(1) Herr Chris erscheint als sportlicher, gut aussehender Mann. Er ist sehr mitteilsam und drückt sich sprachlich sehr sachlich und differenziert aus, und gibt dabei kaum eine Emotion zu erkennen.

(2) Chris wuchs wohlbehütet in einer gut situierten Familie auf. Die Eltern spornten ihn von klein auf zu Höchstleistungen an und gaben ihm den Weg seiner Karriere vor, den er bis auf wenige Ausreißversuche auch brav befolgte. In der Schule wie im Studium und im Beruf war er sehr erfolgreich. Doch je mehr er spürte, dass er nicht sein eigenes Leben lebte, desto mehr stürzte er sich in die Arbeit, jedoch lustlos und ohne wirkliches Interesse. Auch die Beziehung zu seiner Ehefrau wurde bald in Mitleidenschaft gezogen. Dazu litt er mehr und mehr unter soziophobischen Ängsten, die er durch Antidepressiva und Tranquilizer zu unterdrücken versuchte, was den Teufelskreis seiner Sinnkrise über die Medikamentenabhängigkeit bis hin ins Burnout weiter vorantrieb.

(3) Chris ist das Beispiel eines offenbar genialen Schülers, der jedoch vor lauter Begabungen und entsprechenden Höchstleistungen, die er scheinbar mit Leichtigkeit vollbringt, in seinem Person-Sein völlig verkannt wird. Er musste sein und werden, was von den Eltern erwartet wurde und je mehr er beruflich wie privat alles erreichte, was sein Lebensglück darstellen sollte, desto mehr verlor er den Sinn seines Lebens, sich selbst als Person sowie das Gespür für das, was ihm wirklich lieb und wert sein konnte. (4., 3. und 2. GM) Und umso mehr litt er unter Existenz- und Zukunftsängsten und somatoformen Beschwerden. (1. GM)

(4) Leistungen sind nicht gleich Leistungen. Für Lehrende bedeutet das, gerade die Leistungen besonders tüchtiger und erfolgreicher Schülerinnen und Schüler von Zeit zu Zeit dahingehend zu hinterfragen, welcher Motivation ihr Streben entspringt. Auch den Besten tut gut, als ganze Person wahr- und ernst genommen zu werden.

3.5.1.16 Fallskizze: IP 16. F. Mira. 5a. BO+D. 1007

(1) Frau Mira erscheint etwas adipös, wirkt sehr gepflegt, aufgeschlossen und gesprächig, manchmal auch etwas verwirrt, wenn sie zuweilen in ihren Mitteilungen ausufert und ihren Gedankenfaden verliert.

(2) Mira wuchs in armseligen Verhältnissen auf und musste als Älteste von acht Geschwistern schon früh Verantwortung übernehmen. Wenn ihre Arbeit den Eltern nicht genügte, wurde sie gezüchtigt. Von Zeit zu Zeit gelang es ihr, sich in einen nahe gelegenen Park zurückzuziehen, um sich ihren Phantasien und Wunschträumen hinzugeben. Ein weiterer Zufluchtsort bildete die Schule. Über gute Noten erfuhr sie die Anerkennung, die sie zuhause vermisste. Zugleich litt sie unter der Strenge der Lehrkräfte, von denen sie sich mit ihrem Phantasie-reichtum und ihren Gefühlen nicht wahrgenommen und verstanden fühlte. Innerhalb der Klassengemeinschaft fühlte sie sich als Außenseiterin, unterprivilegiert und minderwertig. Frau Mira schaffte schließlich den Abschluss an der HAK, arbeitete anschließend als Angestellte in unterschiedlichen Bereichen, nahm nebenbei noch verschiedene Studien und Fortbildungen auf und engagierte sich dazu noch innerhalb karitativer Organisationen. Ihre frühe Ehe, die sie als Flucht aus der familiären Misere versteht, sowie weitere Beziehungen zu Männern waren stets von Konflikten geprägt, denen sie sich nicht gewachsen fühlte.

(3) Anstelle von Anerkennung und liebevoller Geborgenheit erlebte Mira von Kindheit an Gewalt und Überforderung. So konnte sie kein Grundvertrauen in das Dasein und kein Selbstwertgefühl entwickeln. (1. und 3. GM) Erst in der Schule ergriff sie ihre Chance, durch gute Leistungen sich selbst wie anderen ihren eigenen Wert beweisen zu können. (3. GM) Dadurch wird auch verständlich, dass sie im Interview ihre Schulzeit zunächst idealisierte und negative Erfahrungen ausblendete. Diese hatte sie während ihrer Kindheit und Jugend im Übermaß erlebt, weshalb sie die Erinnerung daran tunlichst vermied. Leisten, um da sein und sich beweisen zu können, das blieb ihre Lebensstrategie. Bei auftretenden Versagensängsten oder Minderwertigkeitsgefühlen versuchte sie, umso größere und perfektere Leistungen zu vollbringen. Wo dies nicht gelang, da „flüchtete“ sie in Dissoziation, Phantasie und Idealisierung. Überforderung und

Realitätsflucht führten immer wieder zu sozialen Konflikten und schließlich ins Burnout.

(4) Wie bei anderen IP (3, 13) stellten für Mira schulische Erfolge das Mittel dar, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Über diese Leistungen, die sie schaffte, war es möglich, eine Beziehung zu ihr aufzubauen und sie auf ihrem Weg zu ermutigen. Dies allein genügte allerdings nicht. Mira hätte besondere verständnisvolle Zuwendung gebraucht in Phasen, in denen sie abschweifte. Ein zusätzlicher Druck verstärkt bei solchen Kindern nur die Not und damit die Notwendigkeit, diese Notsituationen durch entsprechende Copingreaktionen zu bewältigen. Für Mira wäre es sicherlich wichtig gewesen, wenn sie neben der Bestätigung und Bestärkung ihrer Leistungen auch in ihrer Phantasiefähigkeit und praktischen Kompetenz Anerkennung und Selbstbestätigung erfahren hätte. Gerade bei sozial benachteiligten Kindern erscheint es dringend notwendig zu sein, Ansatzpunkte für angemessene positive Rückmeldungen unter Berücksichtigung aller Seinsebenen zu finden.

3.5.1.17 Fallskizze: IP 17. F. Eva. 2b. BO+D+BM. 1007

(1) Frau Eva ist zwar erst Mitte zwanzig, durch ihr selbstbewusstes Auftreten und ihre intellektuellen Mitteilungen versucht sie jedoch den Eindruck einer reichhaltigen Lebenserfahrung zu vermitteln.

(2) Da der Vaters aus beruflichen Gründen international zum Einsatz kam, wuchs Eva in verschiedenen Ländern und auf verschiedenen Kontinenten auf. Von den Eltern erfuhr sie wenig Zuwendung und Geborgenheit, umso größer war deren schulischer Erwartungsdruck. Der strenge Vater, der zudem Alkoholprobleme hatte, verhinderte auch, dass Eva eine weiterführende Schule besuchen konnte, die ihren Berufswünschen entsprochen hätte.

(3) Frau Eva weist ein ähnliches bindungsvermeidendes Verhalten wie IP 13 auf: Höchstleistungen und Perfektion schützen vor zwischenmenschlichen Beziehungen, die potentiell als gefährlich empfunden werden entsprechend der Erfahrungen, die sie von klein auf machen musste. Verschärfend kommt bei Frau Eva hinzu, dass sie durch den ständigen Ortswechsel nirgends richtig Fuß fassen konnte, weder räumlich noch sozial. Schule wurde ihr zu einer Ersatzheimat, von der sie sich immer wieder lösen und verabschieden musste, um sich andernorts eine neue aufzubauen. Das einzig Konstante waren ihre Leistungen, durch die sie vor sich und anderen, insbesondere vor den Eltern, bestehen konnte. (1. und 3. GM)

(4) Die pädagogisch-therapeutischen Überlegungen entsprechen weitgehend denjenigen der IP 13.

Am Beispiel von Frau Eva zeigt sich das Leid eines entwurzelten, heimatlosen Kindes, welches sich hinter seiner vordergründigen Genialität verbirgt. Die verborgenen Hilfeschreie dieser Kinder fordern Verständnis für ihr Leid und zeigen ihr starkes Bedürfnis nach Schutz, Geborgenheit, Liebe und Wertschätzung, und zwar nicht nur wegen ihrer glänzenden Leistungen, sondern einfach dafür, dass sie da sind. (1. und 3. GM)

3.5.1.18 Fallskizze: IP 18. F. Dora. 3b. BO+D+PT. 1007

(1) Frau Dora wirkt sehr emotional. Sie drückt ebenso offen ihre Freude und Begeisterung wie auch ihre Traurigkeit, Verletztheit oder Hilfsbedürftigkeit aus. Sie hat ein starkes Mitteilungsbedürfnis, ist jedoch aufgrund ihrer teilweise nuschelnden Aussprache nicht immer gut zu verstehen, wie sie auch selbst Verständnisprobleme akustischer und semantischer Art aufweist.

(2) Dora wurde als Jüngste von vier Geschwistern mit einer starken, jahrelang unerkannten Hörschwäche geboren. Dadurch wurde sie von ihrer Mutter wie ein entwicklungsgestörtes Sorgenkind behandelt, worunter sie schon als kleines Kind sehr litt. Erst in der Mitte ihres ersten Schuljahres wurde ihre Gehörstörung diagnostiziert, worauf sie ein Hörgerät bekam und erstmals die Sprache erlernen konnte. Für Menschen mit intakten Sinnesorganen mag es überraschend sein, dass sich Dora durch dieses technische Hilfsmittel zunächst hauptsächlich mit einer Lärmbelästigung konfrontiert sah. Sie musste also nicht nur das Sprechen und das Verstehen der Sprache, sondern auch grundsätzlich das Hören selbst, das heißt die Differenzierung und Verarbeitung akustischer Signale, erlernen.

Die ersten Jahre ihrer Schulzeit waren für sie ein Leidensweg, da sie immer noch durch ihre Hör- und Verständnisprobleme gegenüber anderen sehr benachteiligt war – im Grunde genommen ist sie dies heute noch – und viele Lehrkräfte auf diese Lernbehinderungen mit Unverständnis oder sogar mit zusätzlichem Druck und Beschimpfungen reagierten. Unterstützung erfuhr sie lediglich vom Vater.

Ihre schulische Misere konnte sich erst bessern, nachdem sie während der Hauptschulzeit in eine Sonderschule gewechselt hatte, wo sie sich von professionellen Sonderschullehrerinnen angenommen, verstanden und adäquat unterrichtet und behandelt fühlte. Nach dem Besuch einer Büroschule fand Frau Dora eine Arbeitstelle in einer Firma, in der sie fast zwanzig Jahre lang beschäftigt war. Sie heiratete und bekam einen Sohn, der zur Zeit des Interviews im Pubertätsalter war. Sowohl privat als auch beruflich litt sie unter zunehmenden Konflikten und zuletzt unter Mobbing, was schließlich zu ihrer Burnout-Erkrankung führte.

(3) Die Fehlinterpretation ihrer körperlichen Behinderung erlebte Dora von frühester Kindheit an als persönliche Missachtung und tiefe Kränkung. Sie spürte, dass sie mehr war, mehr konnte und mehr wollte als das, was ihr zugemutet wurde. Sie fühlte sich lange Zeit unverstanden und mit ihrem Leid alleingelassen.

(1., 2. und 3. GM) Geborgenheit und das Gefühl, angenommen zu werden, erfuhr sie bestenfalls beim Vater, der jedoch aus Berufsgründen nur begrenzt Zeit für sie hatte. Seit dem Wechsel in die Sonderschule und den beschriebenen positiven Erfahrungen hat Frau Dora zwar wesentlich an Selbstbewusstsein gewonnen und ihr Selbstwertgefühl gestärkt, sie blieb aber im weiteren Leben weiterhin äußerst konfliktanfällig. Auch kleinere Konflikte ließen alte Verletzungen wieder aufbrechen, worauf sie entweder in die Rolle des hilflosen Opfers verfiel, das sich zurückzog und alle Schuld auf sich nahm, oder aber sich in der Rolle des kleinen, verzweifelten Kindes heftig zu wehren versuchte.

(4) Körperliche oder psychische Beeinträchtigung sollten so früh wie möglich diagnostiziert werden, um Fehlinterpretationen und entsprechendes Fehlverhalten, wie es Dora jahrelang hatte erdulden müssen, zu vermeiden. Diese Diagnosen dürfen jedoch nicht den Blick auf die Persönlichkeit des Kindes verstellen, sondern dem besseren Verständnis und einem angemessenen Umgang mit ihm dienen.

(5) Nicht die Behinderung ist das eigentliche Problem, das drückte Frau Dora während ihres Aufenthalts in der Reha-Klinik klar aus. Niemals sehnte sie sich nach dem Mitleid anderer, sondern danach, verständnis- und liebevoll angenommen und in ihrer Potenzialität erkannt, gefördert und wertgeschätzt zu werden.

3.5.1.19 Fallskizze: IP 19. F. Anna. 5a. BOA. 1007

(1) Frau Anna wirkt erschöpft und spricht langsam, mit leiser Stimme, klingt dabei etwas traurig, mehr noch apathisch.

(2) Anna wuchs unter schwierigen familiären Verhältnissen mit zwei älteren Brüdern auf. Den Vater bezeichnete sie als herrschsüchtigen Tyrannen, der ihre Mutter als seine Arbeitssklavin hielt und auch gegenüber den Kindern gewalttätig war. Die Mutter verübte in ihrer Verzweiflung mehrere Suizidversuche und erhängte sich, als Frau Anna bereits Mitte Zwanzig war. Gleich darauf nahm sich Annas Bruder das Leben, nachdem er die tote Mutter entdeckt hatte.

Frau Anna erinnert sich nicht gerne an die schrecklichen Erlebnisse ihrer Vergangenheit. Viel lieber spricht sie über ihre Zeit in der Schule, wo sie leicht gelernt, ausgezeichnete Erfolge erzielt und immer gute Gefühle gehabt habe. Im weiteren Gespräch stellt sich heraus, dass diese Schilderung einer starken Idealisierung gleichkommt, die sie wahrscheinlich schon während ihrer Schulzeit zur Bewältigung der leidvollen Ereignisse nutzte. Auch in der Schule erlebte sie Gewalt, körperliche und psychische. Die Lust am Lesen war ihr ausgetrieben worden. Schlechte Leistungen konnte sie sich nicht leisten, aus Angst, vom Vater bestraft zu werden oder sich gegenüber der Mutter schuldig zu machen. Dies prägte ihr Lern- und Lebensverhalten. Auch wenn sie im vierzigsten Lebensjahr im Rahmen einer Fortbildung – Frau Anna war gemäß ihrer persönlichen Ambitionen Krankenschwester geworden – erstmals „mit Eifer, Mitdenken und Verstand“ lernte, bedrückte sie bis zuletzt die Angst, zu versagen oder sich schuldig zu machen. In der letzten Zeit ihrer Beschäftigung fühlte sie sich zunehmend überlastet und wurde zudem innerhalb des Teams gemobbt, sodass sie schließlich vollends ins Burnout stürzte.

(3) Anna hatte durch die Gewalt des Vaters ähnlich wie IP 16 eine traumatische Kindheit erleiden und das Martyrium der Mutter miterleben müssen. Ihr Grundvertrauen wurde dadurch massiv gestört. (1. GM) Zufluchtsort wurde auch für sie die Schule. Hier konnte sie sich durch gute Leistungen ihren Selbstwert aufbauen, eine sichere Lebensbasis und ein Wertesystem erschaffen und sich als Person angenommen und bestätigt fühlen. (1., 2. und 3. GM) Negative Erlebnisse versuchte sie entweder auszublenden (3. GM: Dissoziation) oder durch verstärkte Bemühungen zu bewältigen (2. GM). Auch wenn der Lesezwang

ihrer ersten Schulzeit traumatische Folgen hatte und sie sich stets vor Schularbeiten und schlechten Beurteilungen fürchtete, entwickelte sich Anna doch zu einer Vorzugsschülerin, die bei der Lehrerschaft wie in der Klasse hohe Anerkennung fand. Hinter ihrem Streben konnte sie vor sich selbst wie vor anderen das massive Leid verbergen, dem sie täglich ausgesetzt war. Ihre Überlebensstrategie wurde und blieb das Leisten. Alles andere war für sie zu gefährlich oder zu schmerzhaft. So lernte sie nie wirklich, ihre Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu beachten und sich entsprechend abzugrenzen. (2. und 3. GM) Selbst als Klassensprecherin hatte sie mehr die Funktion eines Wachhundes zu erfüllen, als dass sie hätte lernen können, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen.

Im weiteren Leben bildeten der Freitod der Mutter und des Bruders sowie die Mobbing-Situation eine erneute Zerrüttung des Welt- und Lebensgefüges, das sie sich bis dahin erschaffen hatte. (1. GM)

(4) Hier sei auf die Überlegungen zu IP 2 und 3, daneben auf IP 13 und 17 verwiesen. Auch bei Frau Anna bestätigt sich die ermittelte Hypothese, dass sich hinter Bestleistungen großes Leid verbergen kann.

3.5.1.20 Fallskizze: IP 20. F. Iris. 4b. BO+AP. 1007

(1) Frau Iris erscheint jugendlich und dynamisch, heiter und unbetrübt bis scherzhaft ausgelassen. Sprachlich ist sie außergewöhnlich gewandt, durch ihre Mitteilungslust schweift sie leicht ab, in ihren Formulierungen ist sie oft gewitzt, manchmal auch derb.

(2) Iris wuchs mit ihrer jüngeren Schwester in einem Elternhaus auf, das sie einerseits als intakt bezeichnet, wo sie andererseits aber von Vater und Mutter sehr streng geführt und bei Verfehlungen auch körperlich gezüchtigt wurde. Während die Schwester an Depression erkrankte und vor Jahren tödlich verunglückte, entwickelte sich Iris zu einer Art Rebellin, gegenüber den Eltern ebenso wie in der Schule. Zuhause konnte sie sich allerdings erst durchsetzen, nachdem sie sich mit siebzehn Jahren für volljährig erklären ließ und auszog. In der Schule fühlte sie sich in ihrer Rolle durch die Klassengemeinschaft bestärkt. Je älter sie wurde, desto mehr verlor sie das Interesse am Lernen. Sie tat das Notwendigste, um durchzukommen und von den Schlägen zuhause verschont zu bleiben, was ihr durch ihre vielseitigen Begabungen nicht schwer fiel. Starke oder fesche Lehrpersonen akzeptierte sie, diejenigen, die sie als zu schwach einstufte, hatten es offensichtlich schwer mit ihr. Sämtliche Disziplinierungsmaßnahmen, die sie hatte über sich ergehen lassen müssen, nahm sie scheinbar unbekümmert und mit einem gewissen Stolz in Kauf. Ihr Widerstand gipfelte im Schulabbruch zu Beginn der gymnasialen Oberstufe: Anstatt sich dem Berufswunsch der Eltern zu fügen und auf Lehramt zu studieren, begann sie eine Lehre zur Bürokauffrau und arbeitete danach in diesem Beruf, bis sie wegen Überlastung und Mobbing an Burnout erkrankte.

(3) Iris scheint in ihrer frühen Kindheit zwar Zuwendung und Geborgenheit erfahren zu haben, je älter sie wurde, desto mehr litt sie jedoch unter den rigiden Erwartungen der Eltern hinsichtlich ihres schulischen und beruflichen Werdegangs sowie unter ihrer strengen Führung. Dies verhinderte die Entfaltung ihrer vielseitigen Begabungen. Im ständigen Bemühen, sich nach außen zu wehren und abzugrenzen, konnte sie kein eigenes Wertesystem für sich entwickeln. (2. und 3. GM) Dadurch konnte sie auch nicht lernen, adäquate Grenzen entsprechend ihrer persönlichen Bedürfnisse für sich zu bestimmen.

Statt ihre Gefühle als Maßstab ihrer Interessen ernst zu nehmen, kämpfte sie verbissen gegen die Übermacht der Eltern an, die sie mit Gewalt zu manipulieren versuchten. (1. und 3. GM) Mehr aus Trotz als aus freiem Willen wählte sie einen beruflichen Werdegang, der einer Para-Existentialität entsprach. Nur zaghaft konnte sie während des Interviews neben ihren beschönigenden Erklärungen auch die Trauer über den Schmerz ihrer Kindheit und Jugend, über den Abbruch des Gymnasiums, die Vernachlässigung ihrer eigentlichen Zukunftsambitionen und über ihr nicht gelebtes Leben zulassen. (2., 3. und 4. GM)

(4) Widerstand von Schülerinnen und Schülern hat immer schwerwiegende Hintergründe. Am Schicksal von Iris wird deutlich, dass diese Gründe bei ihr weniger in der Schule als im Elternhaus zu finden sind (ähnlich wie bei IP 8, der allerdings nicht durch Widerstand, sondern durch Anpassung seinen eigenen Weg verfehlte). Widerstand fordert Grenzen, aber ohne Bemühungen um Verständnis und Verständigung von Seiten der Bezugspersonen bleibt ein als frech abgestempeltes Kind mit seinem Leid allein. Den Forderungen von Frau Iris hinsichtlich Schulverbesserungswünschen kann nur zugestimmt werden: mehr Interesse zeigen gegenüber allen Schülerinnen und Schülern – nicht nur gegenüber den braven, ruhigen – und Gespräche mit den Eltern wenigstens probieren, um vielleicht eine Verbesserung der leidvollen Situation in der Familie bewirken können.

(5) Im Januar schrieb mir Frau Iris folgende Zeilen: *„Ich denke noch gerne an die Schulzeit zurück, es war ein sorgenfreies Leben. Vielleicht hat mich diese Zeit ja doch geprägt, denn warum sonst bin ich heute so penibel, es regt mich vieles auf, was mir ja egal sein könnte. Wäre ich damals auf gewisse Dinge nicht so gedrillt worden, hätte ich vielleicht niemals ein Burnout bekommen. Aber was soll's, die Zeit steht nicht still, und ich will auch nicht stehen bleiben.“*

3.5.1.21 Fallskizze: IP 21. F. Edda. 5a. BO+D. 1007

(1) Frau Edda erscheint im Aussehen wie im Verhalten gepflegt und vornehm, wirkt etwas nervös und verängstigt, spricht mit leiser Stimme und verliert manchmal den Gesprächsfaden.

(2) Edda wuchs gemeinsam mit ihrem jüngeren Bruder, der vor Jahren durch einen Autounfall ums Leben kam, auf. Zum Vater pflegte sie ein liebevolles, zur Mutter ein kühles, angespanntes Verhältnis, das von Rivalität geprägt war. Ihr konnte sie nie etwas recht machen. Was sie auch tat und leistete, es war nie genug. Bis zum heutigen Tag blieb sie ihren Worten nach für die Mutter immer die Dumme, die zu nichts fähig sei. In der Mittelschulzeit ging Edda völlig unter, da die Eltern sich um den damals schwer erkrankten Bruder kümmerten und ihr dadurch jegliche Unterstützung versagt blieb. Dies war für sie eine schlimme Zeit voller Traurigkeit, in der sie sich völlig allein gelassen fühlte. Nach dem Wechsel in die Hauptschule war sie sofort Klassenbeste, was ihr wieder Auftrieb gab. Fortan strebte sie in der Schule wie später im Beruf und im Privatleben danach, sich durch Bestleistungen und Perfektionismus zu beweisen – in erster Linie gegenüber der Mutter, was bis zuletzt erfolglos blieb. Nicht zu leisten oder nicht leisten zu können hätte bedeutet, dem Vorurteil der Mutter Recht zu geben und wieder in Traurigkeit und Isolation zu stürzen. Tatsächlich erlitt sie schließlich diesen Absturz, als sie an Burnout erkrankte, nachdem sie sich jahrzehntelang in drei Ehen wie im Beruf abgemüht und verausgabt hatte, ohne auf ihre eigenen Bedürfnisse zu achten.

(3) Die mangelnde Zuwendung und die Geringschätzung der Mutter führte bei Frau Edda zu einem bleibenden Zwang, sich durch Leistungen beweisen zu müssen. (1. und 3. GM) In einem späteren persönlichen Brief beschrieb sie nochmals umfangreicher dieses Lebensmotto: *„Mutter, schau auf mich, wie tüchtig ich bin! Ich bin besser als andere. Ich bin Geschäftsführerin geworden. Mich lobt mein Chef, meine Kunden. Ich arbeite mehr, schwerer, besser, bin freundlicher ... Sie hat's nie bemerkt!! [...] Dieses Muster zieht sich wie ein Faden durch mein ganzes Leben.“*

Durch die Missachtung der eigenen Gefühle und Bedürfnisse konnte sie nicht lernen, ihre eigenen Interessen und Grenzen zu bestimmen und nach außen zu vertreten. (2. und 3. GM)

(4) Wieder sei auf die pädagogisch-therapeutischen Überlegungen zu IP 2 und 3, daneben auf IP 13 und 17 verwiesen.

Bei Edda erscheint während ihrer Krise in der Mittelstufe ein zusätzlicher Bedarf an Zuwendung und Unterstützung entstanden zu sein. Hier hätten verständnisvolle Lehrpersonen, die sich für die Hintergründe des Leistungseinbruchs und für die Befindlichkeit der Schülerin interessiert hätten, manches Leid lindern können.

(5) Frau Edda hat bisher drei mal sechs Wochen Therapie-Aufenthalt in der Reha-Klinik in Anspruch genommen, ein vierter Antrag ist schon bewilligt. In dem besagten Brief schrieb sie abschließend:

„Zuviel Zurückweisung und Kälte sind mir in meiner Kindheit widerfahren, um glücklich leben zu können. Aber ich bin zuversichtlich, dass ich einmal mit Hilfe der Therapien meine innere Ruhe finden kann.“

3.5.1.22 Fallskizze: IP 22. F. Klara. 4b. BO+D. 0208

(1) Frau Klara erscheint scheu und zurückhaltend, verunsichert, hilflos und müde.

(2) Klara wuchs als Einzelkind auf. Ein weiteres Kind ließ die Mutter abtreiben, was Frau Klara erst im Erwachsenenalter erfuhr. Seitdem hegte sie den Verdacht, dass auch sie selbst ein unerwünschtes Kind sei. Ihre Eltern waren bei ihrer Geburt schon fortgeschrittenen Alters. Beide waren berufstätig und hatten wenig Zeit für sie, erwarteten jedoch beste schulische Erfolge. Klara versuchte zu funktionieren, strengte sich an, lernte notfalls die Nacht hindurch, erzielte überwiegend gute bis sehr gute Erfolge – und fühlte sich dennoch oft minderwertig und inkompetent. Sie bezeichnete sich damals wie heute als sehr unauffällig und angepasst. Die Schulwahl, die für sie getroffen wurde, stellte sie in Frage und klagte gleichsam über ihre eigene Unfähigkeit, im Leben Entscheidungen zu treffen. Allerdings schien ihr dies nach der Matura gelungen zu sein: Nachdem ihr während der Schulzeit der Englischunterricht und die englische Sprache besonders zusagte, entschied sie sich für das Anglistik-Studium und ging nach erfolgreichem Abschluss für zwei Jahre ins Ausland. Als sie darüber berichtete, war sie ganz als Person zu spüren, voller Freude und Vitalität. Hier hatte sie sich bewiesen, dass sie fähig war, ihr Leben in die Hand zu nehmen und nach eigenen Bedürfnissen und Vorlieben zu bestimmen. Zwischenzeitlich schien ihr dieses Selbstvertrauen wieder abhanden gekommen zu sein.

Nach der Rückkehr von ihrem Auslandsaufenthalt arbeitete Frau Klara in einer Frauenberatungsstelle, wo sie Notrufe von Frauen mit Gewalt- und Missbrauchserfahrungen entgegenzunehmen hatte. Sie selbst wurde einmal vergewaltigt, bagatellierte dieses traumatische Erlebnis jedoch, obwohl sie seitdem unter Ängsten und Flashbacks litt und keine nahe Beziehung zu Männern mehr zulassen konnte. Der Täter wurde damals ausgeforscht, bei der Gegenüberstellung leugnete sie aber, ihn identifizieren zu können, um sein Leben nicht zu zerstören. Dieses war ihr offensichtlich mehr wert als ihr eigenes.

Als zur beruflichen Belastung noch die Pflege der Mutter und einer Tante hinzukam, erlitt Frau Klara zunächst Panikattacken und erkrankte schließlich an Burnout.

(3) Ohne das Gefühl, selbst genügend angenommen worden zu sein, gelang es Frau Klara nicht, sich in ihrem Dasein selbst anzunehmen und Vertrauen in die Welt und das Leben zu entwickeln. (1. GM) Ohne Halt und Sicherheit im Leben konnte sie keine tiefere Beziehung gegenüber ihrer Umwelt sowie gegenüber sich selbst entwickeln. (2. und 3. GM) Sie funktionierte, wie es von ihr verlangt wurde oder wie es sich eben ergab, ohne sich selbst und ihre Werte zu empfinden, orientierungslos ohne echte Perspektive, ohne Erfüllung – bis zum körperlich-psychischen Zusammenbruch.

(4) Unscheinbare, fleißige und angepasste Kinder wie Klara brauchen liebevolle Zuwendung und Ermutigung, damit Grundvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein nachreifen können. Sie wollen angenommen werden, so wie sie sind, und wollen in ihrer Potentialität erkannt und gefördert werden, um zu lernen, an sich selbst, an ihre Fähigkeiten und an ihre Zukunft zu glauben.²⁵⁶

²⁵⁶ Vgl. auch Überlegungen zu IP 2.

3.5.1.23 Fallskizze: IP 23. F. Zora. 4b. BO+D. 0208

(1) Frau Vera wirkt einerseits sehr dynamisch und engagiert, ergreift schnell das Wort und kann Zusammenhänge differenziert darstellen, als wäre sie imstande, sämtliche Probleme durch ihre Lebenserfahrung lösen zu können. Andererseits gibt sie sich als leidendes Opfer, empört darüber, vom Leben benachteiligt und von böartigen Menschen gequält worden zu sein.

(2) Vera wuchs als Einzelkind auf. Die Beziehung zur Mutter, die bei der Geburt fast vierzig Jahre alt war, beschreibt sie als freundschaftlich. Das Verhältnis zum Vater war dagegen getrübt. Dieser benutzte sie ihren Worten nach bei schlechter Laune als Blitzableiter. Nicht nur bei Verfehlungen, sondern auch dann, wenn sie bei Schulaufgaben etwas nicht gleich verstehen konnte, wurde sie von ihm gezüchtigt. Dies war ein Teil des Horrors, von dem Frau Vera bezüglich ihrer Schulzeit berichtete. Den anderen Teil bildeten ihren Worten nach strenge, cholerische Lehrkräfte, von denen sie sich unter Druck gesetzt und immer wieder bloßgestellt fühlte. Leistungs- und Erfolgsdruck verbunden mit Versagens- und Prüfungsängsten belasteten sie bis in die Gegenwart. Immer noch fühlte sie sich gezwungen, im Beisein anderer stets etwas Gescheites zu sagen oder besondere Fähigkeiten zu präsentieren aus Angst, wie früher vom Vater eine Kopfnuss zu bekommen, sollte ihr das nicht gelingen. Durch dieses Verhalten machte sie sich in der Gemeinschaft oft unbeliebt. Dann fühlte sie sich ausgeschlossen, isoliert und gemobbt. Wenn ihr eine Situation zu schwierig oder zu schmerzhaft erschien, driftete sie gedanklich ab, flüchtete in ihre Phantasie und machte sich dadurch unangreifbar, was jedoch eine konstruktive Auseinandersetzung und Konfliktlösung verhinderte. Meistens aber war sie sehr bemüht, sich umso mehr hervorzuheben, ... ein Teufelskreis, der zuletzt im Burnout endete.

(3) Hin- und hergerissen zwischen der Zuwendung der Mutter und der Bedrohung durch den Vater konnte Vera keine wirkliche Sicherheit und Geborgenheit erleben und kein Grundvertrauen in das Leben und sich selbst entwickeln. (1. und 3. GM) Aus Angst vor der väterlichen Gewalt fühlte sie sich gezwungen, sich stets seinem Erwartungsbild entsprechend zu beweisen. Ihre eigenen Gefühle zu beachten war wertlos oder gar gefährlich. (2. GM) Wenn diese zu heftig und zu schmerzhaft wurden, blieb nur noch die Flucht in die sichere Welt ihrer Phantasie

(Dissoziation). (1. und 3. GM) Ohne ihr eigenes Selbstbild kreieren zu können, war sie ständig darum bemüht, dem Fremdbild des Vaters Genüge zu tun, ohne Chance, dadurch eine persönliche Erfüllung zu erfahren. (3. GM)

(4) Vera kann als Beispiel für Kinder mit ambivalentem Bindungsverhalten gelten. Wie Heather Geddes in ihrer Forschungsarbeit²⁵⁷ beschreibt, lässt sie „... ein Bedürfnis nach anhaltendem und vielfach auch nach physischem Kontakt erkennen, um sich der Aufmerksamkeit des Erwachsenen zu vergewissern.“ (Geddes 2009, S. 176ff)

Neben diesem intensiven Einfordern von Aufmerksamkeit zeigen diese Kinder zeitweise auch Feindseligkeit gegenüber den Lehrpersonen und das Verlangen, deren Verhalten und das Geschehen allgemein mitzubestimmen und zu kontrollieren. Hauptinteresse gilt der zwischenmenschlichen Beziehung. Schulaufgaben sind weniger bedeutsam und bestenfalls Mittel zum Zweck. Unkonzentriertheit, Lustlosigkeit oder Abschweifungen sind beim Arbeiten häufig zu beobachten.

Hinter dem für Lehrpersonen oft nervigen Heischen um Aufmerksamkeit steckt, wie Geddes hervorhebt, die Sorge des Kindes, übersehen oder vergessen zu werden. Mit dieser Erklärung kann es Pädagoginnen und Pädagogen leichter fallen, sich angemessen um diese Kinder zu kümmern. (Sie zurückzustoßen würde den Teufelskreis und deren Leid nur verstärken.) Hier ist das pädagogische Geschick gefordert, entsprechende Aufgaben zu konstruieren, mit denen sich die Kinder eigenverantwortlich auseinandersetzen können in der Gewissheit, durch die Ergebnisse Aufmerksamkeit und Anerkennung der Lehrperson zu erzielen. Erfahrungsgemäß kommen solche Aufgabenstellungen gut an, in denen die Grundthemen dieser Kinder wie die Angst, verlassen zu werden oder der Umgang mit Gefühlen wie Ärger und Zorn angesprochen werden. Durch diese Auseinandersetzung mit ihren eigenen Themen, die selbstverständlich altersentsprechend aufbereitet sein müssen, können diese Kinder mit sich selbst in Beziehung treten und über das Ergebnis ihrer Arbeit Selbstbestätigung erfahren.²⁵⁸

²⁵⁷ Vgl. auch IP 13.

²⁵⁸ Hier besteht ein Zusammenhang mit Alfred Adlers Darstellungen über „Machtstreben“ und „Gemeinschaftssinn“. Vgl. Kap. 2.1.9.

3.5.1.24 Fallskizze: IP 24. M. Hans. 4a. BO+BP. 0208

(1) Herr Hans erscheint in gedrückter Stimmung, niedergeschlagen und erschöpft. Er wirkt hilflos und Hilfe suchend, seine Stimme klingt weich, mal weinerlich, dann wieder eher emotionslos sachlich.

(2) Hans wuchs als letztes von drei Geschwistern, als so genannter Nachzügler auf und wurde von seinen Eltern liebevoll umsorgt, wahrscheinlich auch überbehütet. Er besuchte die Volks- und Hauptschule und maturierte in der HTL. In seiner ersten Schulzeit litt er stark unter Trennungsängsten, später unter Prüfungsängsten und Leistungsdruck sowie unter der Angst, sich zu blamieren oder bloßgestellt zu werden. Bis in die Gegenwart hinein wurde er von entsprechenden Albträumen verfolgt. Die Eltern übten zwar keine direkte Gewalt auf ihn aus, ihre unausgesprochenen Erwartungen an schulische Erfolge verfehlten dennoch nicht ihre Wirkung und wurden spätestens dann laut, als sich bei ihm während der HTL-Zeit eine Leistungskrise bemerkbar machte. Sein Selbstwert war abhängig von den vollbrachten Leistungen. Entsprechend wurde er von Eltern und Lehrern gewürdigt oder aber gering geschätzt. Der seinen eigenen Worten nach verhätschelte Junge versuchte brav, den Erwartungen der Eltern und Lehrkräfte zu entsprechen. Folglich ergriff er nach der HTL, die von den Eltern für ihn bestimmt wurde, auch einen Beruf im Bereich des Maschinenbaus. Dort gelang ihm zwar zunächst eine gewisse Karriere, er musste jedoch später erkennen, dass all dies nicht seinen wirklichen Kompetenzen und Neigungen entsprach. Die Sinnhaftigkeit seines Wechsels in ein selbständiges Gewerbe bestätigte sich bald, doch schlichen sich im Laufe der Zeit körperlich-psychische Beschwerden ein, die seine Leistungsfähigkeit einschränkten und letztendlich im Burnout endeten.

(3) Hans wurde einerseits als jüngster Spross der Familie stark verhätschelt, andererseits wurden aber auch hohe Erwartungen in ihn gesetzt. Auf der einen Seite erfuhr er ein Übermaß an Zuwendung und Geborgenheit, auf der anderen Seite einen Mangel an freiem Entwicklungs- und Entscheidungsspielraum. Er reagierte darauf mit Anpassung und Leistungsbereitschaft, ständig in Angst, zu versagen und die Liebe und Anerkennung der Eltern zu verlieren. (1. und 3. GM) Nicht leisten zu können bedeutete für ihn, schutzlos und bloßgestellt nicht da sein zu können. Entsprechend dramatisch waren die Folgen seines

Leistungsabfalls in den letzten Jahren, der sich umso mehr verschlimmerte, je weniger er ihn akzeptieren konnte. Er zweifelte nicht nur an seiner künftigen Leistungsfähigkeit, sondern grundsätzlich an seiner Daseinsberechtigung.

(4) Am Beispiel von Hans wird deutlich, dass elterliche Fürsorge ebenso wie die Strebsamkeit eines Schulkindes immer auch kritisch hinterfragt werden kann. (1., 2. und 3. GM) Schon die Trennungsangst zu Beginn seiner Schulzeit weist darauf hin, dass sich Hans nach Zuwendung und Geborgenheit sehnte, um frei zu werden für seine persönlichen Lern- und Entwicklungsbestrebungen.²⁵⁹ Schulischer Druck machte ihn nur noch abhängiger von äußeren Beurteilungen, verstärkte seine Unselbständigkeit und seine Angst, zu versagen und in der Verzweiflung unterzugehen.

Die erste Schulzeit eines Kindes – nicht nur der erste Schultag! – müsste dazu genutzt werden, ihm einen Raum zu eröffnen, in dem es sich geborgen und wohl fühlen kann. Die Lust am Lernen würde wie von selbst geweckt werden.²⁶⁰ Vielerorts werden diese Lernfreude und die Neugier an den vielen wissenswerten Dingen der Welt schon in den ersten Schultagen ausgetrieben!

²⁵⁹ Vgl. Kap. 2.3.5.1 Vertrauensbildende Weltverbundenheit.

²⁶⁰ Vgl. ebd.

3.6 Ergebnis der empirischen Untersuchung

Wie anhand der später hinzugefügten Anmerkungen zu den aufgestellten Hypothesen²⁶¹ zu erkennen ist, haben sich diese durch die vertikale Untersuchung in Form der Fallskizzen durch sämtliche IP bestätigt. Dabei hat sich die Existenzanalyse für die Interpretation als besonders hilfreich erwiesen. Dadurch konnten beispielsweise die unterschiedlichen Qualitäten von elterlicher Fürsorge (IP 7, 15) oder von dargebrachten schulischen Leistungen differenziert beurteilt werden. Neben der Existenzanalyse haben sich in einzelnen Fällen neueste Ergebnisse der Bindungsforschung für die Analyse wie für weiterführende pädagogisch-therapeutische Überlegungen als aufschlussreich und nützlich erwiesen. Bei einigen IP wie bspw. IP 1, 11 oder 22 konnte ich zwar definitiv Bindungsstörungen erkennen, die Erhebungen durch entsprechende Interviews und Fallskizzen erschienen mir jedoch nicht in dem Maße mit den Kategoriegruppen, wie sie von Bowlby, Brisch oder Geddes beschrieben werden, kongruent zu sein, dass aus deren Forschungsergebnissen pädagogisch-therapeutische Überlegungen hätten abgeleitet werden können.²⁶² Hier würde sich ein lohnendes Feld für weitere wissenschaftliche Untersuchungen anbieten.

Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung können also wie folgt zusammengefasst werden:

- Werden durch die Schule die Grundbedingungen menschlicher Existenz, wie sie in Zusammenhang mit den personal-existentiellen Grundmotivationen beschrieben werden, nicht erfüllt, so können durch entsprechende Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler Verhaltens- und Glaubensmuster geprägt werden, die die Gefahr in sich bergen, im weiteren Leben an Burnout zu erkranken.²⁶³
- Existenzanalyse (EA) in der Erweiterung durch Alfried Längle und ergänzt durch die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit hat sich in verschiedener Hinsicht als nützlich erwiesen.

²⁶¹ Vgl. Kap. 3.4.9: Gewonnene Hypothesen.

²⁶² Vgl. Bowlby 2003; Brisch/Hellbrücke 2003; Brisch 2005⁶; Geddes 2009.

²⁶³ Schon in der Einführung zum empirischen Teil dieser Arbeit habe ich darauf hingewiesen, dass dies keine Kausalität beschreibt, sondern lediglich die Form einer möglichen Entwicklung, die durch Ursachen erklärbar ist.

- ❖ EA kann dabei helfen und dazu anregen,
 - ein Kind, wie auch immer es sich verhält, besser zu verstehen,
 - die Bedingungen zu analysieren, die ein Kind für seine gedeihliche Entwicklung benötigt, um entsprechend pädagogisch-therapeutisch intervenieren zu können,
 - mit einem Kind in angemessener Weise in Dialog zu treten,
 - die Bedeutung des inneren Dialogs zu erkennen und diesen entsprechend zu fördern,
 - Kinder darin zu fördern, ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu beachten, um entsprechend Stellung beziehen und eigenverantwortliche Entscheidungen treffen zu können,
 - die verschiedenen Seinsebenen zu berücksichtigen und das So-und-So-Sein bei einem Kind wie auch bei sich selbst besser akzeptieren zu können,
 - zu erkennen, dass es nicht nur wichtig ist, sich um das Wohl der Kinder, sondern auch um das eigene zu kümmern; d. h., dass es wichtig ist, auch die eigenen Gefühle und Bedürfnisse ernstzunehmen, entsprechende Grenzen wahrzunehmen und nach außen zu vertreten, um dadurch mit sich selbst wie mit den Kindern (bzw. Kolleginnen und Kollegen oder Eltern) in einen fruchtbaren Dialog treten zu können, was meines Erachtens die beste Burnout-Prophylaxe darstellt,
 - durch diesen doppelten Dialog wieder Sinn und Erfüllung im Lehrberuf zu entdecken – oder eventuell den Impuls für eine Neuorientierung zu bekommen.

- ❖ Existenzanalyse kann in der Schule sinnvoll eingesetzt werden als
 - Prävention, um defizitäre Grundbedingungen menschlicher Existenz nach Möglichkeit nicht aufkommen zu lassen,
 - Intervention, um Defizite auf den Ebenen der vier GM auszugleichen,
 - pädagogische Therapie mit dem Ziel, Störungen, die sich schon manifestiert haben, zu lindern oder zu heilen,
 - pädagogische Therapie mit dem Ziel, einen möglichst stimmigen Umgang mit Störungen zu finden, bei denen eine Linderung kaum oder gar nicht zu erwarten ist.²⁶⁴

²⁶⁴ Nach einer alternativen Terminologie entsprechen die ersten beiden Punkte der Prophylaxe I, der dritte Punkt der Prophylaxe II und der letzte der Prophylaxe III.

3.7 Existenzanalyse (EA) und Schule

Bei folgenden Überlegungen zur Umsetzung der Forschungsergebnisse können die einzelnen Themen nur knapp angerissen werden. Jedes Thema würde sich meines Erachtens als neuerliches Forschungsthema anbieten. Teilweise wurde darüber schon geforscht und publiziert. Neben der bereits angeführten Literatur bietet die Homepage der Gesellschaft für Existenzanalyse (www.existenzanalyse.org) einen Überblick über bisherige Veröffentlichungen, aktuelle Forschungsaktivitäten sowie über Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten.

3.7.1 Pädagogische Therapie

Auch wenn dieser Begriff schon existiert, meist unterschiedlich verwendet für spezifische Nachhilfeangebote, so verwende ich ihn in seiner allgemeinen Bedeutung für eine Pädagogik, die dadurch, dass sie den Bedürfnissen eines Kindes gerecht zu werden versucht, therapeutisch im Sinne von heilsam ist.

Selbstverständlich kann und darf Pädagogik keine Psychotherapie ersetzen. Nichtsdestotrotz kann das Konzept der Existenzanalyse die Pädagogik bereichern, und zwar in dem Maße, in dem es sich für die Analyse einer pädagogischen Situation und für die Schulpraxis als nützlich erweist; nach den erzielten Forschungsergebnissen trifft das insbesondere zu auf das Wissen über die Grundbedingungen menschlicher Existenz entsprechend der vier GM bzw. auf das Wissen über die entsprechenden Coping-Reaktionen.

Am Beispiel der „Frühstücks-Intervention“²⁶⁵ konnte aufgezeigt werden, dass die betreffende Lehrerin nach existenzanalytischen Gesichtspunkten pädagogisch richtig gehandelt und dadurch therapeutische Erfolge erzielt hatte: Die Kinder hatten sich beruhigt und wurden dadurch lernfähig, Störungen hatten sich nicht verstärkt, d. h., die Gefahr, dass Kinder und die Lehrerin selbst (!) durch eine anhaltende Störsituation körperlichen oder psychischen Schaden erleiden, wurde beseitigt. Die Lehrerin erzielte nicht durch eine psychotherapeutische Behandlung, zu der sie normalerweise weder befähigt noch befugt wäre, sondern durch ihr verständnisvolles pädagogisches Geschick einen bedeutsamen therapeutischen Erfolg.

²⁶⁵ Vgl. Kap. 2.3.8.5.

Weitere Beispiele lassen sich den pädagogisch-therapeutischen Überlegungen der Fallskizzen sowie den beschriebenen Fallbeispielen entnehmen.

3.7.2 Aus- und Fortbildung

Das Konzept der EA in der Erweiterung durch Alfried Längle sollte als fester Bestandteil in die pädagogische Aus- und Fortbildung integriert werden. Wie die Untersuchungsergebnisse vielfach bestätigt haben, sind die personal-existentiellen Grundbedingungen menschlicher Existenz den Bedingungen, die ein natürliches Lerninteresse aufrecht erhalten und nachhaltige schulische Erfolge fördern können, weitgehend gleichzusetzen. Dies trifft besonders dann zu, wenn unter dem schulischen Lehrauftrag nicht nur Wissensvermittlung, sondern eine umfassende Förderung und Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen verstanden wird.²⁶⁶

Eine Lehrperson, die durch ihre Unterrichtspraxis derartige ganzheitliche und nachhaltige Erfolge erzielt, wird aller Wahrscheinlichkeit nach ihren Beruf als sinnvoll empfinden können. Darüber hinaus helfen existenzanalytische Kenntnisse auch dabei, die eigene Berufs- und Lebenspraxis immer wieder kritisch zu reflektieren, um (selbst-)schädigende Verhaltensmuster, die sich im Laufe der Zeit einschleichen können, wahrnehmen und korrigieren zu können.

Grundsätzlich kann gesagt werden: Nur eine Lehrperson, die ihre eigenen Bedürfnisse und Grenzen beachtet, kann auf längere Sicht ihrer Aufgabe und somit den ihr anvertrauten Kindern gerecht werden.

3.7.3 Selbsterfahrung und Supervision

Die existenzanalytisch ausgerichtete pädagogische Aus- und Fortbildung müsste als wesentlichen Bestandteil ein angemessenes Maß an Selbsterfahrungsstunden mit einschließen, die in der späteren Schulpraxis durch Supervisionsstunden fortgesetzt werden sollten. Um die eigenen Verhaltensmuster, Mythen und Glaubenssätze reflektieren zu können, braucht es meist den Anstoß von außen. Dieser kann durch den Dialog einer Selbsterfahrungs- oder

²⁶⁶ Vgl. Bueb (2008) „Von der Pflicht zu Führen“.

In diesem aktuellen Buch zeigt sich Bueb, der sich durch seinen ersten Bestseller „Lob der Disziplin“ (2007¹⁰) noch den Ruf des „strengsten Lehrers Deutschlands“ einhandelte, von einer völlig anderen Seite, indem er bei der Lehrerschaft das Bemühen um Verständnis gegenüber den Schülerinnen und Schülern einfordert. Vgl. 2.4.2.3.

Supervisionsstunde bewirkt werden. Selbsterfahrung bedeutet hier die Gewinnung von allgemeinen Einsichten und Erkenntnissen über die eigene Person, um dadurch geistig und emotional freier zu werden für authentische Stellungnahmen und einen eigenverantwortlichen Umgang mit sich selbst und der Welt.²⁶⁷ Supervision setzt ihren Fokus auf die Berufspraxis mit dem Ziel, durch persönliche Einsichten allfällige Schwierigkeiten zu klären und nach Möglichkeit zu bewältigen. Ohne diese durch Selbsterfahrung oder Supervision gewonnenen Einsichten würde die Schulpraxis selbst den Anstoß für notwendige Veränderungen geben. Solche Erfahrungen sind meist leidvoller, für sich selbst wie für andere. Wenn die verursachenden Denk- und Verhaltensmuster nicht durchschaut werden können, verfestigen sich Copingstrategien oder Copingreaktionen, die das verursachte Leid nur noch verstärken.

Es wäre interessant zu untersuchen, inwieweit das System Schule über die Jahrhunderte von solchen Copings geprägt wurde.

3.7.4 Elternschule

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit konnten durch die horizontale Analyse, besonders aber durch die Interpretation der Fallskizzen die starken Auswirkungen familiärer Einflüsse auf die schulischen Erfahrungen und Erfolge eines Kindes klar ermittelt werden. Umso wichtiger erscheint es mir, mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten in einen konstruktiven Dialog zu treten. Dieser darf nicht als Belehrung oder gar Bevormundung missverstanden werden.

Eltern und Lehrpersonen haben grundsätzlich das gleiche Ziel, nämlich die Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern, selbstverständlich bei unterschiedlicher Rollenverteilung. Auf dieser gemeinsamen Basis kann ein fruchtbarer Austausch der Erfahrungen auch bei unterschiedlichen Meinungen und Erziehungsstilen zumindest versucht werden.

EA könnte sowohl hinsichtlich der Gesprächsführung als auch des Gesprächsinhalts eine Bereicherung darstellen. Die Klärung der Frage, was ein Kind braucht, um sich gut entwickeln und erfolgreich lernen zu können, könnte die Bedeutung der Geborgenheit, der sicheren Bindung, des Sich-Angenommen-Fühlens usw. hervorheben. Dadurch könnte Druck von den Schultern der Eltern und dadurch auch von den Kindern genommen werden. Eltern sollten Eltern sein

²⁶⁷ Vgl. Kap. 2.1.5: Definition Existenzanalyse.

dürfen und sich nicht als Hilfslehrer instrumentalisieren lassen. Zumindest sollte Schule nicht den überwiegenden Anteil des Familienlebens bestimmen.

3.7.5 Schulpolitik und Lehrplangestaltung

Im Kapitel „Schule in Not“ wurde schon angeschnitten, wie verhängnisvoll es ist, wenn sich Schulpolitik nur an zu optimierenden messbaren Leistungen ausrichtet. Schon § 2 des Schulorganisationsgesetzes²⁶⁸ drückt aus, dass Schule nicht nur abprüfbares Wissen und Können, sondern auch die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen fördern soll, die jedoch kaum messbar sind. Um diese Art von umfassender Bildung zu erzielen, müssten meines Erachtens alle Seinsweisen des Menschen²⁶⁹ in der Schule, im Lehrplan und im Unterricht, Berücksichtigung finden. Gegenwärtig scheint sich leider der seit langem anhaltende Trend einer Intellektualisierung und Technisierung des Unterrichts auf Kosten praktisch-musischer Fächer und erlebnisorientierter Unterrichtsphasen fortzusetzen.

Durch die Existenzanalyse sollte auch die Situation der Lehrerschaft kritisch analysiert werden mit dem Ziel einer Verbesserung ihrer Arbeitssituation. Wie mag sich bspw. eine sogenannte „Junglehrerin“ im Alter von knapp vierzig Jahren fühlen, die wie seit Jahren zu Beginn des Schuljahrs einer Schule zugewiesen wird, die fast hundert Kilometer von ihrem Wohnort entfernt liegt – ohne jegliches Mitspracherecht, mit der Aussicht, sich nach einem Jahr wieder von den Kindern und der Kollegenschaft verabschieden zu müssen, ohne Sicherheit, danach eine erneute Anstellung für ein Jahr zu bekommen?

Meist ist es nicht die Überlastung allein, die Lehrerinnen und Lehrer ins Burnout treibt. Schwerwiegender ist meistens die empfundene Hilflosigkeit und Ohnmacht. Dies kann sich bis zur beruflichen Sinnkrise steigern mit entsprechenden psychischen und somatoformen Störungen, wie am Fallbeispiel des Lehrers Claus beschrieben wurde. Wie soll eine Lehrperson, die sich selbst in einer existentiellen Krise befindet, ein Kind dazu befähigen, mehr und mehr selbst die Verantwortung für seine Existenz zu übernehmen?

²⁶⁸ Vgl. Kap. 0: Aufgaben der Schule.

²⁶⁹ Vgl. Kap. 2.3.5: Gegenwärtigkeit historischer Seinsweisen.

Die EA könnte meines Erachtens einen großen Beitrag leisten bei der Neugestaltung schulischer Bedingungen, unter denen eine eigenverantwortliche und erfüllende Ausübung des Lehrberufs wieder möglich werden kann.

3.7.6 Gesellschaftliche Aufklärung

Die modernen Mythen²⁷⁰ der ewig sich steigernden Leistungsfähigkeit, der immer währenden Fitness und Jugend und der machbaren absoluten Gesundheit verdrängen die Grundängste²⁷¹, von denen Sartre, Heidegger und Binswanger sprechen, und vereiteln eine konstruktive Auseinandersetzung mit ihnen. Diese zeitgeistigen Normen vermindern die Beziehungs- und Dialogfähigkeit der Menschen, was wiederum die Coping-Reaktionen des „Leisten-Müssens“ verstärkt. Dadurch werden scheinbar die gesellschaftlichen Erwartungen sowohl erfüllt als auch deren Berechtigung bestätigt. Die EA kann darüber aufklären, dass diese Entwicklung einem Teufelskreis gleicht, der die Gefahr des Burnouts in sich birgt. Die aktuelle Finanzmarkt-, Wirtschafts- und Umweltkrise scheint dies weltweit zu bestätigen.

Die Zeit scheint reif zu sein, um solche Zusammenhänge durch die Existenzanalyse beleuchten und publik machen zu können. Verschiedene Rückmeldungen der IP, die in den Fallskizzen angeführt sind, beweisen zumindest in Hinblick auf den einzelnen Menschen, dass ein Wiederaufgreifen des inneren Dialogs und ein entsprechendes Umdenken und Umorientieren der eigenen Lebensweise möglich sind.

3.7.7 Korrektur schulischer Glaubenssätze

Solange der aktuelle leistungsfixierte Zeitgeist Einfluss und Wirkung auf den schulischen Alltag ausübt, erscheint es mir notwendig, Schülerinnen und Schülern während, spätestens aber am Ende ihrer Schulzeit existenzanalytische Beratungsgespräche anzubieten. Dadurch hätten sie die Möglichkeit, rechtzeitig fragwürdige Glaubens- und Verhaltensmuster zu durchschauen und

²⁷⁰ Vgl. Kap. 2.3.4: Neue Mythen.

²⁷¹ Vgl. Abb.: „Das Dreifache Nichts nach Sartre“ und Kap. 2.2.3.3.

gegebenenfalls zu korrigieren, um ihr weiteres Leben wirklich selbstbestimmt und eigenverantwortlich in die Hand nehmen zu können.

Geschieht dies nicht, kann die nachschulische Karriere in einen Leidensweg münden, der wie in den geschilderten Fällen im Burnout endet.

4 Schlussbemerkungen

Durch die vorliegende Forschungsarbeit konnte entsprechend dem Meta-Erkenntnisinteresse, wie ich es im Rahmen meiner wissenschaftstheoretisch-methodologischen Überlegungen beschrieben habe²⁷², bestätigt werden, dass das psychotherapeutische Konzept der Existenzanalyse in der Erweiterung durch Alfred Längle geeignet ist

- für die Schulpraxis, um den existentiellen Bedingungen, die für eine gedeihliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler notwendig sind, Rechnung zu tragen,
- für die Analyse schulischer Bedingungen, um Mängel frühzeitig erkennen und beseitigen zu können, sowie
- für die Therapie bei psychischen und somatoformen Störungen während und nach der Schulzeit, ungeachtet dessen, ob sie durch schulische Erfahrungen oder andere Einflüsse verursacht wurden.

Dieses Ergebnis stimmt überein mit meinen persönlichen Erfahrungen während der Zeit, in der ich als Lehrer tätig war und parallel zu meiner psychotherapeutischen Ausbildung die gewonnenen existenzanalytischen Erkenntnisse und Fähigkeiten immer gleich in die Unterrichtspraxis einfließen lassen konnte. Dadurch wuchs nicht nur mein Verständnis gegenüber den Schülerinnen und Schülern, sondern ebenso mein Verständnis gegenüber mir selbst und meinen eigenen Bedürfnissen, und durch beides zusammen auch meine Dialog- und Konfliktfähigkeit. Trotz enormer Zusatzbelastungen, bedingt durch die Ausbildung und erforderliche nebenberufliche Tätigkeiten, kann ich rückblickend sagen, dass es mir immer besser gelang, durch ein angemessenes Selbst- und Zeitmanagement den Herausforderungen gerecht zu werden. Dabei musste ich selbst eine Krise überstehen, die durchaus Burnout-verdächtig war, aus der ich aber Wesentliches lernen konnte. Im Großen und Ganzen verminderte sich aber meine Tendenz zur Selbstüberforderung, dagegen wuchs mein Interesse an der Arbeit mit Menschen und ich konnte meine Tätigkeit und mein Leben zunehmend als erfüllend und sinnvoll empfinden. EA erfuhr ich für mich als die beste Form der Selbsthygiene. Dies sei all jenen gesagt, die sich vor einer Mehrbelastung durch eine entsprechende Aus- oder Weiterbildung fürchten. Eine Überlastung muss nicht sein, es kann das Gegenteil zutreffen.

²⁷² Vgl. Kap. 3.2.2.7.

Existenzanalyse kann für die Schule sehr hilfreich und bereichernd sein. Sie darf aber nicht als Allheilmittel missverstanden werden. Es gibt auch andere psychotherapeutische und anthropologische Konzepte, die aus ihrer jeweiligen Perspektive einen spezifischen Zugang zum Menschen suchen und finden. Deren Berechtigung und Gleichwertigkeit im Vergleich zur Existenzanalyse erlebe ich Tag für Tag an meiner gegenwärtigen Arbeitsstelle, der Reha-Klinik für Seelische Gesundheit in Klagenfurt, wo im Team verschiedene medizinische und therapeutische Richtungen vertreten sind. Diese ergänzen und bereichern sich meiner Erfahrung nach gegenseitig durch die gelebte Offenheit und Wertschätzung sowie durch das gemeinsame Bemühen um das Wohl der Patientinnen und Patienten. Freilich werde ich weiterhin von der Richtung der EA her sprechen und argumentieren, in der ich ausgebildet und mich kompetent fühle – alles andere wäre meines Erachtens unangemessen.

Auch hinsichtlich der Schule möchte ich für eine Pluralität plädieren. Möge bitte jede Lehrperson ihren eigenen Zugang zum Menschen finden und ihr persönliches Menschenbild kreieren, von dem sie ihr Berufsverständnis ableitet.²⁷³ Kinder haben das Recht, in der Schule einer Vielfalt von Vorbildern mit ihren individuellen Lebensentwürfen und Verhaltensmustern zu begegnen, um sich durch diese Orientierungsauswahl selbst finden zu können.

Verwehren möchte ich mich gegen eine Tabuisierung von Gewalt. Nicht nur körperliche, sondern auch psychische und strukturelle Gewalt sollte stets an geeignetem Ort zu geeigneter Zeit thematisiert werden können. Hierzu zähle ich auch die pädagogische Haltung einer Reduktion des Unterrichtens auf reine Stoffvermittlung: Erziehung sei Aufgabe der Eltern, das Seelenheil der Kinder Aufgabe der Ärzte oder Psychologen. Diese absichtliche und scheinbar pädagogisch begründbare Beziehungsverweigerung²⁷⁴ nenne ich Gewalt, deren Folgen in den Interviews und Fallskizzen nachzulesen sind.

²⁷³ Nach dem Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons liegt jeder Pädagogik ein Menschenbild zugrunde, ungeachtet dessen, ob sich eine Lehrkraft desselben bewusst ist oder nicht. (Gudjons 2003⁹, S. 175ff).

²⁷⁴ Bei genauerer Betrachtung entlarvt sich diese beziehungsvermeidende Verhalten als Copingreaktion, um die schulischen Schwierigkeiten bewältigen zu können. Vgl. Giesecke 1999, S. 200ff).

Selbstverständlich wird es immer Lehrkräfte geben, die leichter mit Kindern in eine persönliche Beziehung treten können, und andere, denen dies besser über den Unterrichtsstoff gelingt. Auch dies sehe ich im Sinne der oben genannten Pluralität nur von Vorteil. Dennoch sollte das Klima einer jeden (!) Schule geprägt sein von einer Überzeugung, wie sie in einem Artikel der Süddeutschen Zeitung über die pädagogischen Forschungsergebnisse des Bindungsforschers Karl Heinz Brisch zum Ausdruck kommt:

„Bindung kommt vor Bildung“

„Wenn Kinder eine sichere emotionale Basis haben, lernen sie besser – das hat sich erwiesen. Daher plädieren Forscher für eine Schule, die neben der Vermittlung von Lernstoffen auf Beziehungsarbeit setzt.“²⁷⁵

Ich denke, dass ich durch die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit die Berechtigung dieser Forderung untermauern konnte. Insgesamt hoffe ich, dadurch einen wenngleich bescheidenen Beitrag zur Linderung der Not, die in vielseitigen Facetten an unseren Schulen herrscht und über die Schulzeit hinaus wirksam ist, beigetragen zu haben. Ich bin mir darüber im Klaren, dass durch den erzielten Forschungsertrag letztendlich nur die Basis gelegt und ein Feld eröffnet wurde, auf dem die beschriebenen Einsatzmöglichkeiten für die Existenzanalyse weiter ausgearbeitet werden könnten. Ich bin überzeugt davon, dass sich diese Fortsetzung lohnen würde.

²⁷⁵ Vgl. Anne-Ev Ustorff: Psychologie. in SZ Nr. 56 vom 06.03.2008, S. 30.

5 Verzeichnis der Quellen

Bücher:

- ADLER, Alfred (1982) Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze.
Frankfurt am Main: Fischer
- ADLER, Alfred (2004) Der Sinn des Lebens. Frankfurt am Main: Fischer
- ALBRECHT, Henning (Hsg.) (1993) Heilkunde versus Medizin? Gesundheit und
Krankheit aus der Sicht der Wissenschaften. Stuttgart: Hippokrates
- ANTONOVSKY, Aaron (1997) Salutogenese: zur Entmystifizierung der
Gesundheit. Dt. erw. Hrsg. von Alexa Franke. Tübingen: Dgvt
- BARTH, Anne-Rose (1997) Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe
- BASAGLIA, Franco (1972) Die abweichende Mehrheit. Die Ideologie der
abweichenden sozialen Kontrolle. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- BASAGLIA, Franco (1981²) Was ist Psychiatrie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- BATESON, Gregory (1999⁷) Ökologie des Geistes. Anthropologische,
psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven.
Frankfurt am Main: Suhrkamp
- BAUER, Joachim (2006⁸) Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation
und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne
- BAUER, Joachim (2007³) Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus
kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe
- BAUER, Joachim (2007) Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler,
Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe
- BAUER, Joachim, (2008¹²) Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und
Lebensstile unsere Gene steuern. München, Zürich: Piper
- BAUMANN, Peter (1990) J. G. Fichte. Kritische Gesamtdarstellung seiner
Philosophie. Freiburg: Alber
- BÖHM, Winfried (1997) Entwürfe zu einer Pädagogik der Person.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- BOWLBY, John (2003) Bindung und menschliche Entwicklung.
Stuttgart: Klett-Cotta
- BOWLBY, John (2001⁴) Frühe Bindung und kindliche Entwicklung.
München: E. Reinhardt

- BRISCH, Karl Heinz / HELLBRÜGGE, Theodor (Hsg) (2003) Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta
- BRISCH, Karl Heinz (2005⁶) Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Theorie. Stuttgart: Klett-Cotta
- BUBER, Martin (1983) Ich und Du. Heidelberg: Lambert Schneider
- BUCHINGER, K. (1992) Zur Geschichte des Krankheitsbegriffs: über das Verhältnis von Krankheit und Schuld. In: PRITZ/PETZOLD (Hsg.) (1992), S. 15-27
- BUEB, Bernhard (2007¹⁰) Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein
- BUEB, Bernhard (2008) Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung. Berlin: Ullstein
- BURISCH, Matthias (2006³) Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Heidelberg: Springer Medizin
- BUDNIK, Ines (2001) Logotherapie und Existenzanalyse in der Erziehungshilfe. Ansätze für eine moderne Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- CHOPICH, Erika J. / PAUL, Margaret (2005¹⁹) Aussöhnung mit dem inneren Kind. o.O.: Ullstein
- COOPER, David Graham (1984⁶) Psychiatrie und Anti-Psychiatrie. Frankfurt am M: Suhrkamp
- DAVIS, Ronald D. (1998) Legasthenie als Talentsignal. Kreuzlingen: Ariston
- DELUMEAU, Jean (1989^{9.-16.Tsd.}) Angst im Abendland. Die Geschichte kollektiver Ängste im Europa des 14. bis 18. Jahrhunderts. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- DERRIDA, Jaques / STIEGLER, Bernard (2006) Echographien. Ferngespräche. Hsg. Peter Engelmann. Wien: Passagen Verlag
- DÖRNER, Klaus / PLOG, Ursula (1996) Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie und Psychotherapie. Neuauflage. Bonn: Psychiatrie-Verlag
- DUDEN Band 7 (1989) Etymologie. Mannheim: Dudenverlag
- DÜR, Wolfgang (2005) Macht die Schule gesund oder krank? Skript zur Kinderuni. 11.7.2005. Institut für Soziologie. Universität Wien
- EBERHARD, Kurt (1999²) Einführung in die Erkenntnis und Wissenschaftstheorie. Geschichte und Praxis der konkurrierenden Erkenntniswege. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- ECKART, Wolfgang U. (2009⁶) Geschichte der Medizin. Fakten, Konzepte, Haltungen. Heidelberg: Springer Medizin

- EISLER, Rudolf (1930) Kant-Lexikon. Berlin: Mittler & Sohn
- ERMANN, Michael (1999³) Psychotherapeutische und psychosomatische Medizin. Stuttgart: Kohlhammer
- FOUCAULT, Michel (1973) Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- FRANKL, Viktor E. (1959) Grundriss der Existenzanalyse und Logotherapie. In: FRANKL; Viktor E. (1998) Logotherapie und Existenzanalyse – Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- FRANKL, Viktor E. (1985; 2005; Sonderausgabe) Der Mensch auf der Frage nach dem Sinn. München: Piper
- FRANKL, Viktor E. (1995^{11.-13.Tsd.}) Ärztliche Seelsorge. Frankfurt/M: Fischer
- FRANKL, Viktor E. (1996) Die Sinnfrage in der Psychotherapie. München: Piper
- FRANKL, Viktor E. (1998) Logotherapie und Existenzanalyse – Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- FRANKL, Viktor E. (2002) Was nicht in meinen Büchern steht. Lebenserinnerungen. Weinheim, Basel: Beltz
- FRANZEN, August (1991²) Kleine Kirchengeschichte. Freiburg/Basel/Wien: Herder
- FREUD, Sigmund (1969⁵) Gesammelte Werke. 15. Band. Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. XXXI. Vorlesung. Frankfurt am Main: S. Fischer
- FREUDENBERGER, H. / NORTH, G. (1992) Burn-out bei Frauen. Frankfurt am Main: Krüger
- GEDDES, Heather (2009) Bindung, Verhalten und Lernen. In: BRISCH, Karl Heinz / HELLBRÜCKE, Theodor (Hsg.) Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung und Beratung in der Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta
- GIESECKE, Hermann (1999) Wozu ist die Schule da? Stuttgart: Klett-Cotta
- GLOY, Karen (2006) Grundlagen der Gegenwartsphilosophie. Paderborn: Wilhelm Fink/UTB
- GROSS, Maria (1993) Das Pädagogische in der Existenzanalyse und Logotherapie Viktor Frankls. Diplomarbeit. Wien: Grund- und Integrativwissenschaftliche Universität
- GUDJONS, Herbert (2003⁸) Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt
- HAECKEL, Ernst (1926) Die Welträtsel. Gemeinverständliche Studien über monistische Philosophie. Leipzig: Alfred Kröner

- HÄCKER, Hartmut / STAPFL, Kurt H. (1998¹³) Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Gruber
- HERZOG, Walter (2002) Zeitgemäße Erziehung. Göttingen: Velbrück Wissenschaft
- HEIDEGGER, Martin (1967) Sein und Zeit. 11. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer
- HEIDEGGER, Martin (1988) Gesamtausgabe II. Abteilung: Vorlesungen Band 63. Ontologie. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann
- HOBMAIR, Hermann / TREFFER, Gerd (1979) Individualpsychologie, Erziehung und Gesellschaft. München/Basel: Ernst Reinhardt
- HUBER, Michaela (2006³) Wege der Traumabehandlung. Trauma und Traumabehandlung Teil 2. Paderborn: Junfermann
- HUG, Theo (Hsg.) (2001) Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- HÜGLI, Anton / LÜBCKE, Poul (2002⁴) Philosophie im 20. Jahrhundert. Band 1. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- HUNGER, Edgar / SCHOTTKY, Richard, ZAHN, Lothar (1986²) Texte der Philosophie. München: BSV
- HÜTHER, KRENS (2004) Das Geheimnis der ersten neun Monate - Unsere frühesten Prägungen. Düsseldorf und Zürich: Patmos/Walter
- HÜTHER (2005^{2a}) Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- HÜTHER (2005b) Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- HUSSERL, Edmund (1950) Gesammelte Werke, Band III: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Hsg. Walter Biemel. Haag: Martinus Nijhoff
- JASPERS, Karl (1932) Philosophie, zweiter Band: Existenzerhellung. Berlin: Julius Springer
- JASPERS, Karl (1948²) Philosophie. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer
- JASPERS, Karl (1983³) Was ist Philosophie? Ein Lesebuch. München: DTV
- KANDEL, Eric R. (2006³) Auf der Suche nach dem Gedächtnis. Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes. München: Siedler

- KANT, Immanuel (1977²) Kritik der praktischen Vernunft. Werkausgabe VII,
Hsg. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- KANT, Immanuel (1956²) Kritik der reinen Vernunft. Philosophische Bibliothek
Band 37 a. Unveränderter Nachdruck: Werkausgabe (1930),
Hsg. Raymund Schmidt. Hamburg: Felix Meiner
- KARMASIN, Matthias / RIBING, Rainer (2007²) Die Gestaltung
wissenschaftlicher Arbeiten. Wien: Facultas
- KIERKEGAARD, Sören (1980) Gesammelte Werke Abt. 5/6. Die Wiederholung.
Gütersloher Taschenbücher Siebenstern
- KLATT, Edmund (1986⁶) Langenscheidts Taschenwörterbuch der englischen und
deutschen Sprache. Berlin u.a.: Langenscheidt
- KRIZ, Jürgen (2001) Grundkonzepte der Psychotherapie. Weinheim: Beltz
- LAING, Ronald D. (1982) Die Stimme der Erfahrung. Erfahrung, Wissenschaft
und Psychiatrie. Köln: Kiepenhauer & Witsch
- LAMNEK, Siegfried (1995³) Qualitative Sozialforschung.. Weinheim, Basel: Beltz
- LAMNEK, Siegfried (2005⁴) Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim,
Basel: Beltz
- LANDMANN, Michael (1982⁵) Philosophische Anthropologie. Menschliche
Darstellung in Geschichte und Gegenwart. Berlin, New York: Walter de
Gruyter
- LÄNGLE, Alfried (Hsg.) (1991) Das Kind als Person. Entwicklung und Erziehung
aus existenzanalytischer Sicht. Tagungsbericht Nr. 1/1990. Wien: GLE
- LÄNGLE, Alfried (1993) Praxis der Personalen Existenzanalyse.
Tagungsbericht 2/1993 der GLE. Wien: GLE
- LÄNGLE, Alfried (1997) Burnout – Existentielle Bedeutung und Möglichkeiten
der Prävention. In: Existenzanalyse 2/97, S. 11 – 19. Wien: GLE
- LÄNGLE, Alfried (Hrsg.) (2000) Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie.
Wien: GLE
- LÄNGLE, Alfried (2001a) Viktor Frankl – Ein Porträt. München: Piper
- LÄNGLE, Alfried (2001b) Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie) I. Teil:
Grundlagen: Wien: GLE
- LÄNGLE, Alfried (2002a) Wenn der Sinn zur Frage wird ... Wien: Picus Verlag
Prägungen. Düsseldorf, Zürich: Walter
- LÄNGLE, Alfried (2002b) Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie) 1. Teil:
Zweite Grundmotivation. Wien: GLE
- LÄNGLE, Alfried (2003) Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie) 4. Teil:
Dritte Grundmotivation: Wien: GLE

- LÄNGLE, Alfried (2005) Lernskriptum zur Existenzanalyse (Logotherapie) –
Die 1. Grundmotivation. Wien: GLE
- LÄNGLE, Alfried/Holzhey-Kunz, Alice (2008) Existenzanalyse und
Daseinsanalyse. Wien: UTB, facultas WUV
- LEINKAUF, Thomas (2000) Leibniz. Philosophie jetzt! Hsg. Peter Sloterdijk.
München: DTV
- LAMNEK, Siegfried (1995³) Qualitative Sozialforschung. Methoden und Technik.
Weinheim: Beltz
- LESSING, Gotthold Ephraim (1965) Die Erziehung des Menschengeschlechts
und Andere Schriften. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- LYOTARD, Jean-François (1986) Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz,
Wien: Böhlau
- MARGRAF, Jürgen (Hsg.) (2000) Lehrbuch der Verhaltenstherapie.
1. Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen.
2. Störungen, Glossar. Berlin u.a.: Springer
- MAYRING, Philipp (1993²; 2002⁵) Einführung in die qualitative Sozialforschung.
Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz
- MAYRING, Philipp (2003⁸) Qualitative Inhaltsanalys. Grundlagen und Techniken.
Weinheim, Basel: Beltz
- MAYRING, Philipp / GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hsg.) (2005) Die Praxis der
qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz
- MORENO, Jakob L. (1997⁵) Gruppenpsychotherapie und Psychodrama.
Einleitung in Theorie und Praxis. Stuttgart, New York: Georg Thieme
- MORITZ, Hans (1996) Waldorfpädagogik und Existenzanalyse. Verträglichkeit
und Ergänzung von Menschenbild und Erziehungsvorstellung. Nürnberg:
Helmut Seubert
- NIETZSCHE, Friedrich (1983⁴) Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und
Keinen. München: Goldmann
- NIETZSCHE, Friedrich (1973) Nietzsche Werke: Kritische Gesamtausgabe.
Fünfte Abteilung; Zweiter Band: Die fröhliche Wissenschaft.
Hsg.: Colli/Montinari. Berlin, New York: Walter de Gruyter
- NINDL, Anton (2001) Zwischen existentieller Sinnerfüllung und Burnout.
In: Existenzanalyse 1/01, S. 15 – 23. Wien: GLE
- PAGEL; Julius Leopold (1915²) Einführung in die Geschichte der Medizin mit 25
Akademischen Vorlesungen. Berlin: S. Karger
- PLATON (1957) Sämtliche Werke 1. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

- PLATZ, Thomas / PLESCHUTZNIG, Elena (Hsg.) (2007) Seelische Gesundheit in Kärnten. 21 Jahre Psychiatriereform 1986–2007. Linz: edition pro mente
- PRAUSE, Gerhard (1976) Genies in der Schule. Legende und Wahrheit über den Erfolg im Leben. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- PRITZ, Alfred / PETZOLD, Hilarion (Hsg.) (1992) Der Krankheitsbegriff in der modernen Psychotherapie. Paderborn: Junfermann
- PRECHTL, Peter / BURKARD, Franz-Peter (1999²) Metzler Philosophie Lexikon. Stuttgart, Weimar: Metzler
- RASSL, Erik Timo / WERNIG, Werner (1998) Leben und Werk des Pädagogen und Individualpsychologen Oskar Spiel. Universität Klagenfurt, Fakultät für Kulturwissenschaften, Diplomarbeit
- RUFFING, Reiner (2005) Einführung in die Philosophie der Gegenwart. Paderborn: Wilhelm Fink/UTB
- REDDEMANN, Luise (2004) Psychodynamisch imaginative Traumatherapie. PITT das Manual. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta
- REGAL, Wolfgang / NANUT, Michael (2006) Das Tollhaus zu Wien. (Narrenturm 51) In: Ärzte Woche, 20. Jahrgang Nr. 15. Wien: Springer Science+Business Media
- ROSENTHAL, Gabriele (o.J.) Einführung in die empirische Sozialforschung. Was leistet qualitative Sozialforschung. Vorlesungs-Skript
- ROTH, Gerhard (2007²) Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart: Klett-Cotta
- SARTRE, Jean-Paul (1977) Sartre über Sartre. Autobiographische Schriften Band 2. Hsg. Traugott König. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- SARTRE, Jean-Paul (2007⁴) Der Existentialismus ist ein Humanismus – und andere philosophische Essays 1943 – 1948. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- SCHADEWALDT, Hans (1993) Das Phänomen „Gesundheit“. In: ALBRECHT, Henning (Hsg.) (1993) Heilkunde versus Medizin? Gesundheit und Krankheit aus der Sicht der Wissenschaften. Stuttgart: Hippokrates
- SCHAUB, Horst / ZENKE, Karl G. (2004⁶) Wörterbuch Pädagogik. München: dtv
- SCHIFFER, Eckhard: Salutogenetisches Lernen – dem Lernen nicht die Freude austreiben. In: NEIDER, Andreas (Hsg.) (2004) Lernen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

- SCHUBERT u.a. (2004) Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Berlin: Robert Koch-Institut
- SPITZER, Manfred (1996) Geist im Netz. Modelle für Lernen Denken und Handeln. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- SPITZER, Manfred (2002) Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- SPITZER, Manfred (2004) Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- STEVENSON, Leslie / HABERMANN, David L. (2008) Zehn Theorien zur Natur des Menschen. Stuttgart, Weimar: Metzler
- THILO-KÖRNER, Detlef G. S. (1993) Hat Krankheit einen Sinn?
In: ALBRECHT, Henning (Hsg.) (1993)
- THURNHERR, Urs / HÜGLI, Anton (Hsg.) (2007) Lexikon Existenzialismus und Existenzphilosophie. Darmstadt: WBG
- TROST, Alexander / SCHWARZER, Wolfgang (Hrsg.) (2005) Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie für psychosoziale und pädagogische Berufe. Dortmund: Borgmann
- VAIHINGER, Hans (1913²) Die Philosophie des Als-Ob: System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Berlin: Reuther & Reichard
- VENTH, Angela (Hsg.) (1987) Gesundheit und Krankheit als Bildungsproblem. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt
- WATKINS, John G., Helen H. (2003) Ego-States. Theorie und Therapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- WEHLER, Hans-Ulrich (1998) Die Herausforderung der Kulturgeschichte. München: Achims Verlag, Achim Freudenstein
- WEISCHEDEL, Wilhelm (1981⁸) 34 große Philosophen in Alltag und Denken. Die philosophische Hintertreppe. München: Nymphenburger
- WHO Gesundheit 21 WHO – Gesundheit für alle im 21. Jahrhundert. Eine Einführung. Kopenhagen: WHO, Regionalbüro für Europa
- WHO (Hsg.: Dilling u.a.) (1998) (2000⁴) Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch diagnostische Leitlinien. Bern u.a.: Huber
- WELSCH, Wolfgang (2008⁷) Unsere postmoderne Moderne. Berlin: Akademie Verlag

Zeitschriften:

- KLEMUN, Magdalena/WALLNER/Anna Maria: Boboville. Bobo abgedroschen?
 "Ich mag das". Autorin Andrea Maria Dusl über ihr
 gleichnamiges Buch. In: DIE PRESSE vom 12.09.2008
- USTORF, Anne-Ev: Psychologie. „Bindung kommt vor Bildung“. Interview mit
 Karl Heinz Brisch. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 56 vom 06.03.2008

Internet:

- AI: Definition <http://www.arbeitsinspektion.gv.at/> [21.11.2008]
 AI/Gesundheit/Allgemeines/default.htm
- BAUER, Joachim (2004) Freiburger Studie.
www.psychotherapie-prof-bauer.de/schulstudiedeutsch.pdf [28.01.2009]
- Forum „Innere Bühne“: www.innere-buehne.ch [21.11.2008]
- FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2003) Was zeichnet einen professionellen
 Lehrer aus?
<http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/16709/> [28.01.2009]
- HOHMANN, Angela: Die Revolte als Pose.
<http://www.taz.de/index.php?id=archiv&dig> [21.11.2008]
- MEYERS LEXIKON online: „Inkubation“:
<http://lexikon.meyers.de/wissen/Inkubation+%28Sachartikel%29+Medizin+des+Menschen+und+Pharmazie%2C+Pharmakologie> [28.01.2009]
- SCHWARZ, Michael: Informationsdienst Wissenschaft – Pressemitteilung:
 Ist ewiges Leben möglich?
<http://idw-online.de/pages/de/news?print=1&id=190804> [21.11.2008]

6 Anhang

6.1 Schulorganisationsgesetz

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation²⁷⁶ (Schulorganisationsgesetz)

BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 26/2008

(Hinweis: Ausschließliche Rechtsverbindlichkeit besitzt die im Bundesgesetzblatt der Republik Österreich kundgemachte Fassung)

I. HAUPTSTÜCK

Allgemeine Bestimmungen über die Schulorganisation

§ 1. Geltungsbereich

Dieses Bundesgesetz gilt für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Pflichtschulen, mittleren Schulen und höheren Schulen sowie für die höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung. Ausgenommen vom Geltungsbereich dieses Bundesgesetzes sind die land- und forstwirtschaftlichen Schulen.

§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werde. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

²⁷⁶ URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml [29.09.2008]

6.2 Rangfolge belastender Arbeitsbedingungen für Lehrer²⁷⁷

In der so genannten „Freiburger Schulstudie“, einem Projekt der Abteilung Psychosomatische Medizin der Universitätsklinik in Zusammenarbeit mit dem Oberschulamt Freiburg (D), ergab sich nach Auswertung von über 408 Fragebögen folgende Rangfolge belastender Arbeitsbedingungen für Lehrer (Die ermittelten Punktwerte zeigen den durchschnittlichen Belastungsgrad an: 1=minimale Belastung bis 5=maximale Belastung).

	Belastungsgrad
➤ Klassenstärke	4,11
➤ Verhalten schwieriger Schüler	4,01
➤ Stundenzahl	3,42
➤ Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen	3,29
➤ Außerunterrichtliche Verpflichtungen (Ausflüge, ...)	3,22
➤ Ausstehende Anerkennung von Abschlüssen	3,16
➤ Neuerung, Veränderung im Schulsystem	3,12
➤ Stoffumfang	3,07
➤ Administrative Pflichten (Verwaltung etc.)	3,06
➤ Verteilung der Stunden	2,91
➤ Berufliches Image und Prestige	2,77
➤ Vertretungsstunden	2,74
➤ Fortbildungsveranstaltungen außerhalb der Dienstzeit	2,69
➤ Eigener Gesundheitszustand	2,65
➤ Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien	2,65
➤ Baulicher Zustand der Schule	2,46
➤ Zusammenarbeit mit Eltern	2,46
➤ Fachfremder Unterricht	2,21
➤ Beziehung zum Schulleiter/Schulleiterin	2,07
➤ Überwiegend unterrichtete Klassenstufe	2,23
➤ Bezahlung	2,06
➤ Umfeld der Schule	2,05
➤ Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung	2,04
➤ Beziehung zu Kollegen/Kolleginnen	2,01
➤ Typ der Schule	1,59
➤ Beziehung zu nichtpädagogischem Personal an der Schule	1,33

²⁷⁷ URL: Joachim_Bauer@psysom.ukl.uni.freiburg.de

6.3 Interview-Transkription

IP 1.	M. Jonas. 4a. BO+PT+SF. 0607	302
A.	Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	302
B.	Bedeutende Bezugspersonen	302
C.	Lernerfahrungen.....	303
D.	Wertschätzung der Person	305
E.	Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	306
F.	Lebensmaximen	306
G.	Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	306
IP 2.	F. Cara. 5a. BO+D+SF. 0607	308
A.	Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	308
B.	Bedeutende Bezugspersonen	309
C.	Lernerfahrungen.....	309
D.	Wertschätzung der Person	310
E.	Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	311
F.	Lebensmaximen	312
G.	Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	313
IP 3.	F. Ella. 5a. BO+ ST. 0607	314
A.	Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	314
B.	Bedeutende Bezugspersonen	314
C.	Lernerfahrungen.....	315
D.	Wertschätzung der Person	316
E.	Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	316
F.	Lebensmaximen	317
G.	Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	317
IP 4.	M. Timo. 4a. BO+AP. 0607.....	318
A.	Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	318
B.	Bedeutende Bezugspersonen	318
C.	Lernerfahrungen.....	319
D.	Wertschätzung der Person	320
E.	Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	321
F.	Lebensmaximen	321
G.	Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	322
IP 5.	F. Gabi. 4a. BO+ST. 0707.....	323
A.	Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	323
B.	Bedeutende Bezugspersonen	323
C.	Lernerfahrungen.....	324
D.	Wertschätzung der Person	326
E.	Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	326
F.	Lebensmaximen	327
G.	Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	327
IP 6.	F. Lea. 5a. BO+PT+BL. 0707.....	329
A.	Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	329
B.	Bedeutende Bezugspersonen	330
C.	Lernerfahrungen.....	331
D.	Wertschätzung der Person	334
E.	Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	336
F.	Lebensmaximen	337
G.	Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	337

IP 7. F. Beta. 4b. BO+AP. 0707	339
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	339
B. Bedeutende Bezugspersonen	339
C. Lernerfahrungen.....	340
D. Wertschätzung der Person	342
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	343
F. Lebensmaximen	344
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	344
IP 8. M. Horst. 4a. BO+D+BM. 0707	346
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	346
B. Bedeutende Bezugspersonen	347
C. Lernerfahrungen.....	348
D. Wertschätzung der Person	350
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	352
F. Lebensmaximen	352
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	352
IP 9. F. Thea. 5a. BO+D. 0707	354
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	354
B. Bedeutende Bezugspersonen	354
C. Lernerfahrungen.....	356
D. Wertschätzung der Person	358
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	360
F. Lebensmaximen	361
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	361
IP 10. M. Max. 3a. BO+PT. 0707.....	363
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	363
B. Bedeutende Bezugspersonen	364
C. Lernerfahrungen.....	367
D. Wertschätzung der Person	369
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	370
F. Lebensmaximen	371
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	371
IP 11. M. Karl. 5a. BO+A. 0707.....	373
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	373
B. Bedeutende Bezugspersonen	373
C. Lernerfahrungen.....	374
D. Wertschätzung der Person	375
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	378
F. Lebensmaximen	378
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	379
IP 12. F. Inge. 4b. BO+D. 0707.....	380
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	380
B. Bedeutende Bezugspersonen	382
C. Lernerfahrungen.....	384
D. Wertschätzung der Person	385
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	388
F. Lebensmaximen	388
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	389

IP 13. F. Gerda. 2b. BO+ST. 0807	390
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	390
B. Bedeutende Bezugspersonen	391
C. Lernerfahrungen.....	394
D. Wertschätzung der Person	398
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	401
F. Lebensmaximen	402
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	403
IP 14. F. Marta. 4a. BO+D+SF. 0807	404
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	404
B. Bedeutende Bezugspersonen	405
C. Lernerfahrungen.....	407
D. Wertschätzung der Person	410
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	412
F. Lebensmaximen	413
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	413
IP 15. M. Chris. 3b. BO+MA+SF. 0907	415
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	415
B. Bedeutende Bezugspersonen	417
C. Lernerfahrungen.....	419
D. Wertschätzung der Person	425
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	427
F. Lebensmaximen	429
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	429
IP 16. F. Mira. 5a. BO+D. 1007	432
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	432
B. Bedeutende Bezugspersonen	433
C. Lernerfahrungen.....	439
D. Wertschätzung der Person	442
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	443
F. Lebensmaximen	444
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	444
IP 17. F. Eva. 2b. BO+D+BM. 1007	446
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	446
B. Bedeutende Bezugspersonen	446
C. Lernerfahrungen.....	448
D. Wertschätzung der Person	450
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	452
F. Lebensmaximen	453
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	453
H. Nach-Fragen	454
IP 18. F. Dora. 3b. BO+D+PT. 1007.....	455
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	455
B. Bedeutende Bezugspersonen	456
C. Lernerfahrungen.....	457
D. Wertschätzung der Person	460
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	463
F. Lebensmaximen	463
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	464

IP 19. F. Anna. 5a. BO+A. 1007.....	466
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	466
B. Bedeutende Bezugspersonen	467
C. Lernerfahrungen.....	470
D. Wertschätzung der Person	473
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	476
F. Lebensmaximen	477
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	478
IP 20. F. Iris. 4b. BO+AP. 1007.....	480
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	480
B. Bedeutende Bezugspersonen	483
C. Lernerfahrungen.....	485
D. Wertschätzung der Person	490
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	494
F. Lebensmaximen	494
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	495
IP 21. F. Edda. 5a. BO+D. 1007.....	497
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	497
B. Bedeutende Bezugspersonen	498
C. Lernerfahrungen.....	499
D. Wertschätzung der Person	500
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	502
F. Lebensmaximen	503
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	503
IP 22. F. Klara. 4b. BO+D. 0208	505
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	505
B. Bedeutende Bezugspersonen	507
C. Lernerfahrungen.....	508
D. Wertschätzung der Person	511
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	513
F. Lebensmaximen	514
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	514
IP 23. F. Zora. 4b. BO+D. 0208.....	515
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	515
B. Bedeutende Bezugspersonen	517
C. Lernerfahrungen.....	519
D. Wertschätzung der Person	522
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	525
F. Lebensmaximen	526
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	526
IP 24. M. Hans. 4a. BO+BP. 0208.....	528
A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit	528
B. Bedeutende Bezugspersonen	529
C. Lernerfahrungen.....	530
D. Wertschätzung der Person	535
E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven.....	538
F. Lebensmaximen	539
G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche.....	539

IP 1. M. Jonas. 4a. BO+PT+SF. 0607

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 1: Grundsätzlich die Vorstellung vom schrecklichen Lehrer, der gleichzeitig mein Erzeuger ist, und das Exempel immer an mir statuiert hat quasi, ja, nur schrecklich eigentlich; Angst vorm Versagen, weil, wenn'st irgendeinen Fehler gemacht hast, warst als allererstes fällig, ja und, war bei uns eigentlich ganz normal in der Volksschule, also dass mit Angst und Schrecken gearbeitet worden ist; sogar daheim bei den anderen Mitschülern, das weiß ich genau, wenn die Schläg gekriegt haben, haben's daheim noch mal gekriegt, weil der Lehrer war ja (?)

F: Gab's auch positive Gefühle?

IP 1: In der Volksschule auf gar keinen Fall. Später dann in der Hauptschule hab ich dann kennen gelernt ein paar Lehrer, die wirklich sehr engagiert waren, wo zum Beispiel ein gewisser Lehrer, Z. hat der geheißen, der hat Geschichte, so was da, packend erzählt, das war super, dass mir sogar so ein trockener Stoff sogar gefallen hat.

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Wie könnten Sie positive Lehrer, deren besondere Eigenschaften, beschreiben?

IP 1: Ahm, der war einfach menschlich. Da hat man gemerkt, dem macht der Beruf Spaß, dem macht Geschichte Spaß, der hat auch Mathematik unterrichtet, ja der war wirklich engagiert, dem war das ein Anliegen, dass die Kinder oder jugendlichen Heranwachsenden einen Weg vorgegeben kriegen. Und ich find das so schön, weil in Geschichte der Unterricht an sich – aus der Geschichte kann man sehr viel lernen, und das wissen unsere Politiker anscheinend bis jetzt noch nicht. Weil die machen dieselben Fehler immer wieder. (Lacht)

F: Welches Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer hat Ihnen eher geschadet?

IP 1: Ungerechtigkeiten. Absolut, ja, und die gibt's immer wieder. Auch bei meiner Tochter, nach wie vor, das ist das Allerschlimmste.

F: Was haben Sie als ungerecht empfunden?

IP 1: *Ahm, zum Beispiel, weiß ich nicht, so Kleinigkeiten, wenn du jetzt ein Rechenbeispiel im Kopf hast und die Antwort in Textform hast wiedergeben müssen und hast einen Beistrich vergessen: Punktabzug. Und dann hast nicht einen Einser gehabt sondern eine Eins-Minus oder einen Zweier gar – das kann doch nicht die Mathematiknote beeinflussen, oder? Also solche Sachen, das ist ein Wahnsinn, das hab ich erlebt, das erlebt meine Tochter, da war meine Tochter auch schon ganz verzweifelt und sagt: das darf doch wohl nicht wahr sein! Was hat das jetzt mit Mathematik zu tun, wenn ich etwa einen Beistrich vergiss oder einen Rechtschreibfehler drinnen hab.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ...)

IP 1: *Ich hab ganz leicht gelernt, ganz leicht gelernt, ich hab Lust hab ich eigentlich nicht wirklich gehabt, sondern wenn irgendein Test oder Schularbeit angestanden ist, dann bin ich ein oder zwei Tage vorher im Zimmer auf- und abgerannt mit einem Ball in der Hand und hab gelernt.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen, das eigene Interesse hinsichtlich des Lernens?

IP 1: *Ich würd sagen fünfzig-fünfzig, fünfzig-fünfzig; irgendwie hast du dir doch gedacht, in Wahrheit lernst du ja für dich selber, auf der anderen Seite bist du auch schwer bewacht worden. Ah, also so wirklich aussuchen können ob du willst oder nicht hast du nicht können. Aber wollen hast natürlich auch, wolltest ja Leistung bringen, wolltest zeigen: Ich kann ein vernünftiges Mitglied der Gesellschaft werden. (Hier scheinen Worte des Vaters anzuklingen.) War dann natürlich, wie der Druck von den Eltern weg war, ist das ein bisschen in die Hosen gegangen, mit den vielen, vielen Fehlstunden dann.*

F: Wie können Sie sich das erklären, dass plötzlich so viele Fehlstunden aufgetreten sind, als die Eltern nicht mehr dahinter standen?

IP 1: *Ja sicher, wir waren weit, weit weg von den Eltern, kein Druck und endlich einmal frei sein.*

F: Aber wenn Sie doch selber lernen wollten?

IP 1: *Ich glaub, da war'n einmal die Hormone Schuld, weil ein bisschen weiter weg die Schwestern waren, von der Gärtnerinnenschule besser gesagt. Ja, und*

ich war so unter Druck von zu Hause. Der Herr Oberschulrat, der im Interesse der Öffentlichkeit dort war im kleinen Rahmen natürlich aber das darf nicht sein und unser Bub und quaquaqu – das ist einfach ein Wahnsinn gewesen.

F: Das heißt, sein schulischer Einfluss war auch über die Volksschule hinaus so prägend für Sie?

IP 1: *Absolut! Bis zur HTL weit weg von zuhause hatte ich keinen Freiraum, dann auf einmal den ganzen. Dann hab ich mir natürlich genommen, was ich kriegen hab können. Diese Zeit war dann natürlich die schönste von meinem ganzen Leben. (Lacht)*

F: Zurück zur Schule: Haben Sie sich als Person geachtet und verstanden gefühlt während ihrer Schulzeit?

IP 1: *In der Volksschule überhaupt nicht. In der Hauptschule bei sehr vielen Lehrern. Die waren wirklich sehr engagierte, denen das wirklich am Herzen gelegen ist, Kindern etwas bei zubringen, einen Weg, eine Richtung zu zeigen, wie auch immer, ne. HTL natürlich die ersten Klassen auch, ... hat's auch negative Sachen gegeben, aber im Großen und Ganzen ist schon für jeden Schüler nachvollziehbar, ob jetzt einer wirklich helfen möchte oder ob der seine Stunde runterrattert.*

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 1: *In der HTL, da war ich wirklich die ersten Klassen spitze-gut, da bist auch als Mensch schon akzeptiert gewesen, ah, wo wirkliche heranreifende fast Erwachsene geworden sind mit der Zeit, nicht?*

F: Durften Sie da auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 1: *In der Hauptschule, auf jeden Fall, haben wir auch ein bisschen schon Luft machen dürfen, da hast halt gesagt: nein, das passt mir jetzt nicht – aber vorher in der Volksschule auf gar keinen Fall nicht, auf keinen Fall. Und ich finde, gerade diese Phase in der Volksschule, da wird ja wirklich sehr geprägt, ne. Da kannst wirklich viel verhauen; anscheinend ist ihm das gut gelungen auch, ne.*

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen?

IP 1: *Überhaupt nicht, Volksschule auf gar keinen Fall. Später selbstverständlich.*

F: Woran ist es gelegen, dass es später möglich war?

IP 1: *Ja, dass man einfach akzeptiert und respektiert als Person geworden ist, ne. Also und dass man nicht als Rotzbub oder was auch immer angeschaut wird, ne.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 1: In der *Volksschule* war's einfach: du musstest Leistung bringen, weil sonst gibt's *Hiebe*. Das war nur *Zwang*. Und dann die *Hauptschule*, na ja man möchte, ja, *gute Leistung bringen*, dass man in eine gute Schule, höhere Schule aufgenommen wird, ne. Und, ja, ich war einer von den ersten, der aufgenommen worden ist in der HTL in Ferlach, das haben wir schon beim Heimfahren dann gewusst, ne, da war der Test wirklich so sehr sehr .. bei den tausendzweihundert Schülern. Ja, das war eigentlich das *Ziel, dass Du in eine gute Schule kommen kannst*, ne. Ja, das war mein Ziel.

F: Das ist Ihr Ziel geworden.

IP 1: *Genau. Und deswegen wollte ich dann auch gute Leistung bringen.*

F: Welche Bedeutung hatte Ihre erzielten Leistungen in Hinsicht auf die Zuwendung und der LehrerInnen?

IP 1: Ah, *Volksschule*? –

F: Ja, zum Beispiel

IP 1: *Es hat keine Hiebe geben, hm, wenn die Leistung gepasst hat, halbwegs, hatt's halt weniger gegeben .. und die anderen war's halt so, dass wenn Du wirklich eine schlechte Leistung erbracht hast, dass sie geschaut haben: Woran liegt das, wie kann man dem Burschen helfen? Nicht dass man negative Konsequenzen gäbe oder gegeben hätte – nein, das hat mir sehr gut gefallen. Die haben sich sehr bemüht da, ne. Wie ich dann schon meine Fehlstunden abgeliefert hab dann, ne, dann sind sie nach wie vor gekommen, und denen ist es *tatsächlich am Herzen gelegen*.*

F: Waren da auch schulische Leistungen relevant hinsichtlich der Wertschätzung, die sie erfahren haben?

IP 1: *Ja, selbstverständlich. Daheim im Haushalt, wie auch immer, Haus, Hof, Wald, Wiese da bin ich dann natürlich, da hat sich alles abgespielt. Da hast auch funktionieren müssen oder *deine Leistung bringen*. Mit sieben, acht Jahren bin ich schon in den Wald mitgegangen und hab müssen Holz hacken, zum Beispiel, wo die anderen zum Beispiel spielen haben dürfen.*

F: Gab's auch Leistungen, die Ihnen wichtig waren, die Sie nicht nur aufgrund äußerer Anforderungen leisten mussten, sondern weil Sie selber wollten?

IP 1: *Ab und zu mit dem Radl ein bisschen spazieren fahren, zum Beispiel. Ja, aber ganz ganz selten, weil ich einfach nicht soviel Zeit war.*

F: Das heißt, die Leistung, die von Ihnen abverlangt wurde, hat Vorrang gehabt?
 IP 1: *Ja, absolut. Absolut, die letzten Jahre sogar bin ich zweimal nur schwimmen gegangen. Es ist von der Volksschule weg immer dasselbe, **Freizeit hast, mach, das mach.***

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 1: *Schon. Schon. Schon. Das hab ich natürlich **nicht der Volksschule zu verdanken**, sondern den engagierten Lehrern, die dann nachher gekommen sind, die wirklich einem Sachen oder Dinge beigebracht haben fürs Leben, ah, doch, doch.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen hätte man Ihnen zum Schluss ins Zeugnis schreiben können, die Sie mitbekommen haben?

IP 1: *Eins gefällt mir sehr gut, das ist: Einmal öfter aufstehen als umfallen. (Lacht) Das gefällt mir sehr gut, ja. Das gefällt mir sehr gut und man soll so leben als wär heut der erste Tag vom Rest des Lebens.*

F: Das ist durch die Schule entwickelt worden.

IP 1: *Ja, also mir gefällt das sehr gut: Einmal öfter aufstehen als umfallen. (Lacht)*

F: Das hört sich so nach einer Bewältigungsstrategie an, um mit bestimmten Erfahrungen umzugehen.

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Wenn Sie so draufschaun, sehen Sie auch, dass Ihnen irgendetwas gefehlt hat, das sie sich aus heutiger Sicht gewünscht hätten, das Ihnen die Schule beigebracht hätte?

IP 1: *Ah, menschliche Nähe zeitweise. Menschliche Nähe oder Zuneigung zulassen, wie auch immer, solche Sachen, sehr viele Sachen, **das hat aber keiner mehr geschafft auch in weiterer Folge. Ich mein, man merkt dann schon, sie wollen helfen, aber irgendwie ist doch immer ein bisschen Misstrauen dabei, ne.***

F: Gibt es Erfahrungen oder Lebensmaximen, die Sie sich gewünscht hätten, dass sie Ihnen die Schule mitgegeben hätte?

IP 1: *Dass nicht alle Menschen schlecht sind.* Man denkt sich in erster Linie zuerst einmal, *vielleicht tut der mir weh oder vielleicht will er mich nur sekieren.*
(mangelndes Grundvertrauen, Misstrauen)

F: Das Positive im Menschen erkennen.

IP 1: *Genau, genau, aber, ja, das dauert bei mir sehr sehr lang, und das gibt´s, das ist, - das wird in den ersten Jahren schon passiert sein.*

F: Herzlichen Dank Herr B

IP 2. F. Cara. 5a. BO+D+SF. 0607

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 2: Also, in die Schule möchte ich nimmer gehen. Dann, erinnern kann ich mich *Volksschule, das waren schöne Erlebnisse, die hab ich gut in Erinnerung.* *Hauptschule* hat's *Lehrerinnen* gegeben, da hat eine Diktatur geherrscht; wir haben immer gesagt, diese Lehrerinnen war keine verheiratet, da haben wir immer gesagt, so *richtig frustrierte ältere Frauen, die ihren Frust* haben wir dann gesagt an uns haben auslassen. Ich kann mich noch erinnern, wenn ein Radiergummi runter gefallen ist, hat man dableiben müssen. – einzeln oder die ganze Klasse – *no also dem er eben grad runter gefallen ist, wann was runter gefallen ist während der Stunde, dann hat man dableiben müssen, nachsitzen müssen.* Dann, es ist, kann ich mich erinnern, sehr viel mit uns geschrieen worden, richtig laut. Wir haben's dann, nicht alle, aber die meisten waren so, und da hat man immer, *in der Pause* auch, kann ich mich erinnern, immer in der Garderobe einen Rundgang machen müssen, da haben wir nicht stehen bleiben dürfen, da haben wir immer gehen müssen rundherum, und wann es dann aus war, geläutet hat, dann sind wir in die Klasse rauf, und dann haben wir immer gehört auf die Schritte von den verschiedenen Lehrerinnen. Also immer ungute Gefühle dabei. Ja, ich kann mich erinnern, die treff ich heute noch ab und zu am Berg, *eine, die war eine nette Frau, ja, verständnisvoll, ja da hat's nichts gegeben*, aber die anderen, das waren *so richtig böse Frauen*, so hab ich's in Erinnerung.

F: An welche Gefühle von damals können Sie sich erinnern?

IP 2: Da haben wir Angst gehabt, *Angst* haben wir da gehabt. Und dann, wenn wir so gesprochen haben, das war nicht ich alleine sondern jeder, also da war's *mucksmäuschenstill in der Klasse, weil jeder gefürchtet hat, das kann wieder Konsequenzen haben*.

F: Gab's auch positive Gefühle?

IP 2: Eine Lehrerin, eine Lehrerin, *da war alles positiv*.

F: Und bei den anderen, gab's da auch Positives?

IP 2: *Da erinner ich mich an nichts Positives, sondern nur immer an die ständige Angst, dass wenn was runter fällt, dass dann was passiert.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Was waren die Eigenschaften von der Lehrerin, die Ihnen so wichtig war, die positiv war?

IP 2: *Die Eigenschaften waren: Sie war sehr nett, verständnisvoll, sie war auch lustig, hat Spaß mit uns gemacht, sie war Turnlehrerin, dann, wie hat das geheißen, Naturkunde hat sie unterrichtet. Und da hat´s auch richtig Spaß gemacht: Das sportlich sein hat Spaß gemacht, das Schulfach Naturkunde hat Spaß gemacht, also man hat alles viel lieber gemacht, also sozusagen ihr zuliebe auch. Und sie hat´s auch so gut gebracht, also man war interessiert, und das andere, kann ich mich erinnern, ich war nie eine schlechte Schülerin, aber das war immer von der Schulseite aus so ein Muss, ohne dass da viel Freude dahinter war.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 2: *Nein, ich hab nicht schwer gelernt, eher leicht. Aber im Nachhinein denk ich mir auch, also die Deutschlehrerin, die hat uns gedrillt Rechtschreibung, also hängen geblieben ist dann schon viel, also das ist dann schon positiv im Nachhinein, wenn ich so nachdenk. Die Rechtschreibregeln, die sie uns ingebläut hat.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 2: *Wenn ich so nachdenke an die Schulausbildung für Kindergärtnerinnen und ich hab´s schon gern gemacht, oh ja, schon, schon. Aber es wär halt schöner gewesen, wenn die anders mit uns umgegangen wären, gell.*

F: Haben Sie sich als Person geachtet und verstanden gefühlt - Sie haben´s zum Teil schon ausgedrückt hinsichtlich der einen Lehrerin - , rückblickend über die ganze Schulzeit?

IP 2: *Ja es hat eher bei mir oft Unverständnis hervorgerufen, schon als Kind, gell, warum die so sind, warum die so streng sind, warum man dafür bestraft wird, warum – da sind viele Warums gewesen: Warum tun die das? Unverständnis.*

F: Unverständnis; Sie hatten sich nicht wirklich verstanden gefühlt?

IP 2: *Ja, oder warum die so reagieren, weil wir gesehen haben bei der anderen Lehrerin: Es geht ja anders auch. Also so ein Denken hab ich sehr wohl auch gehabt.*

F: Durften auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen gezeigt werden?

IP 2: *(Flüsternd) Nein, das war nicht erlaubt. – Nein sagen, Ablehnung gegenüber einem Lehrgegenstand? – Nein, nein. – bei der einen Lehrerin schon? – (normale laute Stimme) Ja, ja. Also da war das ganze Paket, wie man sich´s vorstellt.*

F: Wie ist die damit umgegangen, diese andere Lehrerin?

IP 2: *Die hat das, ich kann mich erinnern, die hat das respektiert und hat auch mal eine Antwort darauf gegeben auch, warum und wieso; also hat auch das Gefühl vermittelt, dass man was sagen kann – (flüsternd z.T. unverständlich) aber die andern .. sozusagen keine Widerrede geduldet, ja.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit, für Sie persönlich?

IP 2: *Hm, Leistung ist für mich – während der Schulzeit – Also ich kann mich erinnern, von den Eltern her war nie der Drill, das hab ich nie erlebt; ich hab nie erlebt und meine Brüder auch nicht, wenn irgendwas einmal, eine schlechtere Note oder ´was anderes, hat nie Hausarrest gegeben, was die anderen sehr wohl, Gleichaltrigen, gehabt haben. Also da war immer auch ein Verständnis auch wenn mal schief gegangen ist, kann ich mich erinnern. Aber selber hab ich schon immer wollen.*

F: Und von den Lehrern her: Fanden Sie Zustimmung zum Beispiel oder Zuwendung von Seiten der Lehrer stark durch Leistung beeinflusst; war das gleich, ob Sie jetzt grad gute Leistungen oder schlechte Leistungen vollbracht haben?

IP 2: *Ja, ich kann mich erinnern, das war so kühl, so, immer so auf gleicher ..*

F: Heißt das, dass Wertschätzung grundsätzlich Mangel war?

IP 2: *Ja, mit Ausnahme der einen Lehrerin.*

F: Und gegenüber diesem (Mangel) hatten Sie aber durch die Eltern einen guten Ausgleich gefunden, hab ich den Eindruck?

IP 2: *Doch, auf jeden Fall, ja, ja. Die haben dann immer gesagt: Gell, mach Dir nichts, schau, wird schon wieder gut; also das hab ich sehr wohlig erlebt.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlen Sie sich vom heutigen Standpunkt aus gesehen durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen? Wenn Sie das heute mal so anschauen: Aus der Schule sind Sie raus gegangen; hatten Sie durch die Schule so Grundfähigkeiten, so was wichtig ist, mitbekommen?

IP 2: *Ja von den einzelnen Gegenständen her ist ganz klar: Englisch, Kenntnisse in Kindererziehung, Pädagogik, was man alles gelernt hat, vom Musikalischen her, also da hat man schon viel gelernt auch, gell. Und das hat mich immer interessiert auch. Und, also praktisch der Schulbesuch oder die Ausübung, sprich, dass ich den Beruf einmal ergreife, wenn ich mich auch erinnern, auch zu meinen Brüdern, haben meine Eltern immer gesagt: Ihr könnt, wir ermöglichen Euch alles, ja, Ihr könnt beruflich machen, was Ihr wollt. Ja, aber sie möchten nicht, dass man dann mit weiß Gott wie viele Nachhilfestunden und und und und: Also überlegt Euch das, wir tun für Euch alles.*

F: War diese Entscheidung, zu überlegen, wie's weitergeht und dies auch konsequent durchzuführen, war das leicht nachher?

IP 2: *Ich hab kein Problem gehabt, nein, ich hab kein Problem gehabt. Obwohl die Bedingungen gar nicht so gut waren. Ich hab jeden Tag nach Linz fahren müssen, da ist der Zug in Steyr weggefahren um sechs Uhr in der Früh, und dann bin ich halt den ganzen Tag in die Schule gegangen, gell, fünf, halb sechs, die Züge sind nicht so oft gegangen, kann ich mich erinnern, dazumal, dann bin ich um achte, zwanzig Uhr, eventuell heimgekommen, Samstag auch noch Schule. Also war, kann man sagen, vom vierzehnten Lebensjahr bis zum achtzehnten hat's nicht viel anderes gegeben als wie Schule.*

F: Das hat für Sie gepasst?

IP 2: *Das hat für mich gepasst.*

F: Beruflich waren Sie nachher auch gerüstet sozusagen, wie im Leben allgemein, Ihren Weg zu gehen?

IP 2: *Ja, genau. Also ich hab dann gleich eine Anstellung gekriegt auch. Also das, ja, hat alles gepasst.*

F. Lebensmaximen

F: Wenn Sie jetzt vom heutigen Standpunkt aus darauf schauen, auch von der Tatsache her betrachtet, dass Sie hier sind, hergekommen sind mit Beschwerden, sehen Sie irgendwelche Zusammenhänge zu den Erfahrungen der Schule oder zu den Prägungen der Schule, die Sie heute erkennen?

IP 2: *(Flüsternd, kaum hörbar, mit Nachdenkphasen)* - Nein, hab ich mir nicht Gedanken dazu gemacht. - - *Eigentlich, ich könnte das jetzt gar nicht sagen.*
 – *(lauter werdend)* Also, von allem Anfang an Arbeitsbeginn war *ich immer bestrebt und hab so gemacht, dass ich mein Bestes mache, also das schon immer. Mein Ding war immer, die Arbeit hab ich jetzt angenommen, sie hat mir auch Spaß gemacht, und die mach ich soweit's mir möglich ist und ich hab mich dahinter geklemmt immer schon, und ich denke, da bin ich auch stolz darauf, ich hab meinen Werdegang gemacht, den nicht jeder gemacht hat, und da haben bestimmt die anderen gesehen: Ja, die hat ´was geleistet, also, geben wir ihr den Posten auch. Das kommt ja nicht von ungefähr. Also haben sie sehr wohl gesehen auch, ja, dass ich fähig bin. Also da bin ich schon wieder stolz darauf.*

F: Jetzt hat's aber zu Beschwerden geführt.

IP 2: *Ja, genau.*

F: Hätte irgend ein Verhalten das rechtzeitig verhindern können?

IP 2: *Ja am Anfang weiß man ja gar nicht, was da jetzt gespielt wird. Man wird lustlos, sagt O.K, müde, ist nicht mehr interessiert an dem Drumherum. Im Nachhinein weiß man's: Aha, ja, das ist eh schon alles länger, gell. Die Vergesslichkeit, das war ganz arg. Verhalten meinerseits, ob da ´was zu ändern gewesen wäre? Eventuell ..*

F: Können wir auch mal hingestellt lassen. Ich wollte damit die Frage stellen: Hätte die Schule anders sein können, damit das nicht zutrifft. Aber hätte es sein können, dass Sie schon irgendetwas für sich entdeckt haben, was jetzt in dem Zusammenhang interessant wäre – aber muss ja jetzt erst einmal nichts stehen.

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Wenn Sie jetzt noch auf die Reha zum Schluss einen Blick werfen, gab's in der Zeit der Reha für Sie irgendwelche Veränderungen, die Sie feststellen, die Sie sozusagen als neue Lebenshaltung mitnehmen können, was sich von den Prägungen zuvor unterscheidet? Worauf wollen Sie für sich achten?

IP 2: Also mehr auf mich schauen, ja.

F: Das ist jetzt hier wichtig geworden?

IP 2: Ja, ja.

F: Schließt sich da jetzt der Kreis sozusagen, nachdem vieles, abgesehen von den Hauptschulpädagoginnen, dennoch für Sie recht positiven Verlauf genommen hat in der weiteren Lebens- und Berufsbahn (*Genau, genau*), so scheint doch nahe liegend zu sein, dass es Ihnen gut getan hätte, wenn neben vielen Lerninhalten, die auch Erfolge gebracht haben, neben Ihrem Leistungsvermögen.., dass auch der Blick nach innen, sozusagen dieses Auf-sich-selber-Schauen auch in der Schule schon vielleicht wichtig gewesen wäre, um später nicht in so eine Sackgasse zu geraten.

IP 2: Ja, ja, genau.

F: Letzte Frage: Was in der Reha hat Ihnen zu diesem Auf-sich-selber-Schauen geholfen, was hat dazu beigetragen, dass das jetzt heute gelungen ist?

IP 2: Ja, *Freizeitgestaltung wieder, dass ich auch wieder zu etwas komme. Dann, Freizeitgestaltung: Malen. Dann: die Wünsche mir äußern, und eventuell auch, nicht eventuell, sondern nicht immer gleich alles erledigen, sondern eins nach dem anderen eventuell, ja. Das war in der Arbeit auch so, sozusagen: Jederzeit bereit, gell. Die Aufgaben kommen und – obwohl ich mir das zum Schluss eh schon mir abgelegt hab. Das ist auch gar nicht mehr gegangen, gell. (Traurig) Ich hab's ja gar nicht mehr geschafft. Also das möchte ich echt nicht mehr erleben, wie's mir zum Schluss gegangen ist.*

F: Herzlichen Dank Frau ..

IP 3. F. Ella. 5a. BO+ ST. 0607

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 3: Vorstellungen? Strenge, Leistungsforderung, Gemeinschaft – sehr groß geschrieben, Wissensbegierde bei mir, ja, Ansporn dazu, also alles kennen zu lernen, Neues zu lernen, das ist schon aus der Umgebung angespornt worden. Haha, das ist schwierig. Also ich bin jetzt eigentlich bei der Volksschule, ne. Aber Schulzeit allgemein, oder?

F: Ja.

IP 3: Also Volksschule war mehr geborgen und so Honorierung auch der Leistung, Ansporn; Gymnasium war's dann eher nur mehr Leistung. Wobei ich auch noch dankbar war, dass ich dort überhaupt gehen konnte, wo ich gehen durfte. Ja, und je höher die Klassen wurden, desto höher wurde der Druck. Und bei mir halt auch der familiäre Druck, also das ist konform gegangen.

F: Welche Gefühle, wenn ich da noch mal nachfragen darf, tauchen auf in Erinnerung an Ihre Schulzeit – mit der Volksschule beginnend bis zum Gymnasium?

IP 3: Ja, die Erwartungshaltung der Großen .. also schon einen Druck hab ich gehabt, ihnen zu entsprechen, einen Druck, entsprechen zu müssen oder zu sollen.

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche LehrerInnen waren für Sie besonders wichtig – im positiven oder im negativen Sinn?

IP 3: Wir haben in der ersten Klasse Volksschule eine gehabt, die hat sehr gefördert jeden einzelnen eigentlich, und dann haben wir in der zweiten eine andere gekriegt, wo die weggegangen ist, die sich sehr gekümmert hat. Die andere war eben dann nur mehr leistungsbezogen .. also sie hat's schon honoriert, auch angespornt dazu, aber das war eben mehr die Leistung, nicht der Spaß so im Vordergrund; bei der anderen haben wir das spielerisch und sportlich gemacht. Da hab ich eher der nachgetrauert, also auch eine Trauer war dabei nach der ersten Klasse der Volksschule. Und dann im

Gymnasium, ja da waren dann halt viel mehr Lehrer (lacht) und wenn ich jetzt also zurückschauen jetzt als Erwachsene glaub ich: die strengen war'n eigentlich die guten. Überhaupt fürs Leben.

F: Was haben Sie von ihnen mitbekommen?

IP 3: Auch viele Sachen, die man im Leben, im wirklichen Leben brauchen kann. Die haben das mitgeliefert. Wie man sich selber auch Strukturen schaffen soll, und wie man auch lernt, wie man's angeht, zum Beispiel unsere Englischlehrerin, die war sehr streng, von der hab ich am meisten gelernt; und Mathematik auch, also da war eine, die war sehr gut, die hat immer gesagt: Das ist gar nicht so schwierig, das eine ist blau, das andere ist grün, das andere ist rot-violett, und das irgendwie zusammenhängend mit dem Text, das hat mir sehr geholfen in der Mathematik.

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 3: In der Volksschule sehr leicht, viel zu leicht, weil ich hab Freundinnen gehabt, die haben nicht ins Gymnasium gehen dürfen und ich hab gehen müssen. Damals war das so, dass man eine Aufnahmeprüfung machen musste und dass der Klassenlehrer auch gesagt hat, Du sollst, aber da sind die wenigsten ins Gymnasium zu unserer Zeit. Und das war mir damals gar nicht recht so sozial und gesellschaftlich gesehen. Aber sie haben gesagt, ich muss unbedingt, und da hab ich mich halt mit abgefunden, aber das war halt nicht so gut, so seelisch jetzt. Ich hab die Aufnahmeprüfung die Beste gehabt überhaupt, sonst hätten's mich gar nicht genommen an der Schule dort. In der ersten und zweiten hab ich mich noch gespielt, in der dritten ist es etwas schwerer geworden, in der vierten bin ich ziemlich gehängt. Und da war dann auch die Trennung – also meine Mutter ist mit mir weggezogen. Die hätten ihr angeboten, dass ich in der Schule bleiben kann dort, meine Mutter hat's nicht angenommen, und dann musste ich die Schule wechseln. Dann bin ich überhaupt abgesackt, dann hab ich komplett versagt, also mich auch als Versager gefühlt dann in der fünften. Die Klasse hab ich negativ abgeschlossen, und man hat mir nicht die Chance gegeben, dass ich wiederholen konnte. Ja ich bin dann in die Lehre gezogen worden, von der Mutter. Und ich hab's dann halt privat nachgeholt die Matura, gleichzeitig mit der Lehre gemacht. Was man halt so propagiert: die Maturanten sollen eine

Lehre machen. Das hatte ich damals schon irgendwie, auf meine Art. Also so gesehen bin ich rausgefallen aus dem Schulsystem.

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 3: *Es war schon starkes Interesse da. Nur ist halt auch das **Zwischenmenschliche** mir auch sehr **wichtig** gewesen. Also wenn jemand, der überhaupt nicht .. Aber wie gesagt: jetzt in der Retrospektive, denke ich mir, da hat man am meisten gelernt, da hat man den meisten Stoff verwutzt.*

F: Haben Sie sich als Person geachtet und verstanden gefühlt während ihrer Schulzeit?

IP 3: *Oft nicht.*

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 3: *Nein, das war eigentlich **nicht erlaubt**. (Lacht) Ich war bei denen gewohnt als das **brave Mädchen**. Wenn ich dann mal **irgenwas gesagt** hab, dann waren sie **entrüstet**, dann war man gleich der **Revoluzzer**.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 3: ***Große Bedeutung**; dadurch bekam ich **Zuwendung auch von den Mitschülern**, es waren sehr viele aus sehr reichen Häusern, die haben sich schwer getan mit dem Lernen. Es war eigentlich **selbstverständlich**, dass ich gut lerne.*

F: Und wenn das mal nicht so war? (Umgang mit Schwächen)

IP 3: *Dann war das eigentlich **meine Schuld**, ja, dann war's meine Schuld, dann hab ich **fürchterlich versagt**, nicht? (Neigung zu Zwanghaftigkeit)*

F: Das heißt, die Wertschätzung war abhängig von ihren Leistungen.

IP 3: ***Komplett, ja.***

F: Wie haben ihre Mutter Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt?

IP 3: *Sie hat mich ebenso **nur bei guter Leistung geschätzt** oder gesagt: **Du bist ein Versager**.*

F: Gab es noch andere wichtige Bezugspersonen?

IP 3: *Ja, meine **Oma**. Die hat das mehr **spielerisch** gemacht. Ne, die hat mich schon angeregt, aber auf ihre Art halt. Der **Vater** war eher **ruhig**, für die Mutter war die Schule wichtig.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 3: *(Lacht) Befähigt eigentlich? Also ich hab viele Sachen mitgekriegt, wo ich heute noch zehr davon. Aber auch im Hort. Und im Internat, also da ist schon eingegangen worden, da hab ich schon gekriegt, was ich sonst wahrscheinlich nicht gekriegt hätt, also ich persönlich.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen hätte man Ihnen zum Schluss ins Zeugnis schreiben können, die Sie mitbekommen haben?

IP 3: *Also: Niemals aufgeben! Und immer wieder versuchen; die Probleme sind da, um gelöst zu werden. Das find ich sehr wertvoll.*

F: Welche schulischen Prägungen (bleibenden „schulischen Grundeinstellungen oder Verhaltensmuster) könnten in Zusammenhang mit Ihren Beschwerden stehen?

IP 3: *Ja, die Disziplin; die Disziplin, die vielleicht bei mir gar nicht so notwendig gewesen wäre; zum Beispiel meine Großmutter ist mit Güte mehr an mich herangekommen. Aber andererseits wär´ mir vielleicht mehr passiert, wenn ich diese Härte nicht erfahren hätte. Das hat mir vielleicht auch geholfen, in gewisser Weise.*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Welche positiven Änderungen ihrer Lebenshaltung haben Sie durch die Reha erreicht?

IP 3: *Ich hab viele Dinge in mir wiederentdeckt, die ich wahrscheinlich irgendwann versteckt die Lebendigkeit wiederentdeckt.*

F: Hätten Sie sich gewünscht, dass Sie das schon in der Schule hätten erleben können? *hab, zum Schlummern gebracht hab;*

IP 3: *Das hab ich teilweise auch dort erlebt, zum Beispiel im Ferienlager, da bin ich regelmäßig hingegangen, durch den Wald gehen und die Heidelbeeren pflücken und so, das haben wir dann zusammengetragen und haben Heidelbeereis gemacht, das war eine Sensation damals. (Lacht) Also das war schon .. das ist auch von der Schule aus organisiert worden dieses Ferienlager.*

F: Herzlichen Dank Frau ..

IP 4. M. Timo. 4a. BO+AP. 0607

(In dieser Transskription wurden wiederkehrende Floskeln wie „ich weiß nicht“ oder „kommt mir vor“ ausgelassen)

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 4: *Spontan, ah, irgendwie war ich **nie so ein guter Schüler**. **Stress** eigentlich, Stress, und dann immer dieses **zwanghafte Lernen** da, da war **viel Wirbel** und so, man hat sich **nicht konzentrieren können**. **Einer ist gekommen und hat mit mir gelernt**. Ich weiß jetzt nicht, das war einfach so, ja. Ich bin einfach so **durchgequetscht worden**, ja, **durch die ganzen Klassen** irgendwie, kann man sagen. Und dann, wie ich, wie die Hauptschule vorbei war, bin ich dann **lernen gegangen zum Onkel**, da hab ich **Elektriker** gelernt. Da waren die **Noten eigentlich auch nicht so besonders das erste Jahr, das zweite Jahr war dann immer besser, und dann zum Abschluss hab ich keinen Vierer gehabt im Zeugnis. Da war ich stolz**.*

F: An welche besonderen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Gefühle tauchen da auf, wenn Sie an die Schulzeit zurückdenken?

IP 4: *Ach so beim Lernen oder .. überhaupt? – In der Schule. – **Weiß ich nicht**. Ich hab **nicht viel geredet in der Schule**. – Welche Gefühle waren dabei? – **Traurigkeit**, .. **Ausgeliefert** auch, kommt mir vor, so **isoliert** irgendwie. Und dann so: die waren mit denen zusammen und die waren mit denen zusammen, und man dann **nirgends dazu gepasst** richtig, so auf diese Art war das. **Nicht richtig** halt, no..*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Gab es Lehrer, die besonders waren, besonders?

IP 4: *In der Schulzeit, Volksschule, wo ich gegangen bin, da hab ich **liebe Lehrer** gehabt eigentlich. Ja da war nur so eine kleine Volksschule da.*

F: Was war das Liebe bei denen? Also wie waren die?

IP 4: *Das war vor vierunddreißig Jahren halt, das war alles so ländlich. Das war eine kleine Ortschaft, und die Lehrer waren aus der Ortschaft gewesen, und die waren **ganz normal** und ganz **lieb zu mir**. Ja, da hab ich mich **echt wohl gefühlt**. Und es war mehr so **familiär**, nicht so fremd, so wie heute ist.*

F: Und später dann, Hauptschule?

IP 4: *Hauptschule, da ist nicht gut gewesen Schule. Die meisten Lehrer hab ich nicht mögen. Die waren so arrogant, und die Schüler waren auch so komisch, so ein zusammengewürfelter Haufen.*

F: Wie waren die Lehrer in der Hauptschule?

IP 4: *(Nachdenkpause) Streng eigentlich, die waren streng, so wie streng nach dem Schulplan gefahren wahrscheinlich. Wenn einer nicht mitkommt, ist wurst. Einen Lehrer hat's gegeben, von der ersten bis zur zweiten Hauptschule, der war ganz lieb. Aber den haben sie rausgehauen, weil der hat nicht dazu gepasst.*

F: Was war das Liebe bei dem?

IP 4: *Der war menschlich der, der war menschlich. – Wie hat sich das gezeigt? – Der ist viel auf Reisen viel gefahren, dann hat er immer einen Film mitgebracht, den er vorgetragen hat, und dann hat er gezeigt, wo er gefahren ist. Und er hat denen, den schlechteren, geholfen. Und die anderen haben nur ein paar Mal probiert und dann warst eh schon ein Trottel in deren Augen, ja. Und dann hat's noch einen gegeben, der war auch lieb, den hab ich in Zeichnen gehabt, Geometrisch Zeichnen, und in Turnen und in Deutsch oder in Mathematik gehabt, der war auch ganz lieb.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie damals gelernt, haben Sie leicht gelernt oder eher schwer, gut, mühsam, lustvoll?

IP 4: *Ja, schwer würd ich sagen. Ja, genau. Weil daheim war irgendwie ein Erfolgsdruck auch. Der Vater hat so gemeint, der ist so gescheit und...*

F: Und von den Lehrern her, haben Sie da auch einen Druck verspürt?

IP 4: *Da wo ich war, Hauptschule, ein oder zwei Schüler haben diese Leistung gehabt, aber das haben die nicht so bewertet.*

F: Wie ist das Verhältnis zwischen dem, was Sie Lernen haben müssen, und dem, was sie gerne gelernt haben, also selber, wo Sie Interesse am Stoff gehabt haben? Haben Sie mehr lernen müssen, oder haben Sie auch lernen wollen oder selber mögen?

IP 4: *Hauptschule war eher mühsam, diese Mengenlehre, die war brutal. – Also eher ein Müssen? – Ja, das war zack das. Die Lehrer waren nicht so lustig, so war halt das, so hab ich empfunden, und die Mitschüler waren lästig.*

F: Haben Sie sich als Person geachtet und wertgeschätzt gefühlt?

IP 4: *Nein, wenig.*

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 4: *Wohl, ja das hab ich schon gemacht. Wie daheim ist so geschrieen worden, und dann, wenn mir ´was gereicht hat, hab ich voll zum Schreien angefangen dann. (Gefühlsausbrüche vor Verzweiflung)*

F: Ist das geschätzt worden?

IP 4: *Nein, das nicht. .. Es waren schon Aggressionen, weil die anderen Mitschüler so gehänselt haben und dann hin- und hergerauft, ja und dann hab ich geschrieen, aus fertig.*

F: Haben Sie dem Lehrer gegenüber auch sagen können: Das ärgert mich jetzt!

IP 4: *Ja, in der Zwischenzeit hab ich ihn angeschrieen. Mir war das zuviel nachher, aus fertig.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit? War das wichtig, dass sie gut waren?

IP 4: *Ja, so viel, dass ich in die nächste Klasse gerutscht bin.*

F: Wie sind Sie von Lehrern behandelt worden wegen Ihrer Leistungen? War das egal oder war das wichtig?

IP 4: *Das ist schwer zu sagen. Auf jeden Fall ist das so, dass da unten die Lehrer Geld angenommen haben von den Eltern, damit sie gute Noten kriegen. So war das, ja. Und dann hat man aufgezeigt, hat man ´was gewusst, hat er die anderen drangenommen, und dann wenn du nichts gewusst hast, ja dann – so war das. Aber sagen wir schulische Leistungen im Nachhinein sag ich ist unwichtig. Wohlfühlen muss man sich. Das ist das Wichtigste. Weil geheißen hat es daheim, wenn du nicht lernst, dann bist Du dumm. Das war immer der Schuldruck: Du musst etwas vorweisen können, dafür ist es eh nur ein Blattl Papier.*

F: Wie haben Ihre Eltern Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt? Sie haben es eh schon angedeutet, dass Sie Druckgekriegt haben.

IP 4: *Das Zeugnis war immer so gut, dass ich ´s hergezeigt hab.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen? Haben Sie das durch die Schule mitgekriegt?

IP 4: *Ja, die Eltern haben mir immer dreingeredet. Man hat gar nichts machen können daheim. Ist viel Besuch gekommen, dann hat man sich müssen entschuldigen vor denen, sonst würden's einem auf den Kopf steigen, wenn man irgendetwas gemacht hat, dann ..*

F. Lebensmaximen

F: Was haben Sie durch die Schule für einen Leitspruch oder was für ein Lebensmotto vermittelt bekommen?

IP 4: *So ein Leitspruch war von den: Wenn Du nichts lernst, dann kannst Du nichts!*

F: Hat Ihnen die Schule auch etwas vermittelt in dem Sinn?

IP 4: *Ja, irgendwie schon, so ins Unterbewusstsein ein bisschen: Wenn Du nichts lernst, bist halt ein Trottel – oder: Du Trottel lernst eh gar nichts! – so auf die Art. Man hat schon so viel mitgekriegt, freilich.*

F: Also wenn Sie nicht gute Leistungen erbracht haben, dann wurden Sie als Trottel bezeichnet.

IP 4: *Ja, gute Leistungen hab ich nicht gebracht, aber gewisse Leute haben weniger gewusst wie ich oder was und trotzdem bessere Noten gekriegt. Kommt mir vor, ja. Ich hab immer nur die schweren gekriegt.*

F: Wie war das für Sie?

IP 4: *Ja da war ich schon zornig. Da war ich zornig und deprimiert auch und, wenn ich etwas nicht gewusst habe, dann hab ich mich schon geärgert. Aber ich meine, das Lernen müssten sie ja beigebracht haben, richtig gezeigt.*

F: Glauben Sie, dass all diese Erfahrungen, die Sie gerade geschildert haben von der Schule, dass die irgend etwas dazu beigetragen haben, dass Sie jetzt im späteren Leben diese Beschwerden haben, wegen denen Sie hier sind?

IP 4: *Wohl, wohl, das ist Schuld dran. Man ist zu wenig gefördert worden von den Eltern, und zu wenig Ruhezone hat man daheim gehabt. Und das war immer*

im Vordergrund: Wenn Du nichts kannst, wenn Du nichts lernst, dann bist nichts. Man hat müssen ein Zeugnis vorlegen, ob Du willst oder nicht.

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Abgesehen von den Eltern jetzt; hätte die Schule etwas anders machen können, damit´s Ihnen später besser gegangen wäre?

IP 4: *Ja, mehr sich abgeben mit Schülern, die sich schwer tun. Und, wenn man nicht in Ruh gelassen worden ist von den anderen Mitschülern, die haben einfach zugeschaut, no. Also*

F: Sie hätten mehr Hilfe und Unterstützung von den Lehrern gewünscht, sodass auch das Miteinander mit den anderen besser geworden wäre?

IP 4: *Genau, ja.*

F: Herzlichen Dank, Herr ..

IP 5. F. Gabi. 4a. BO+ST. 0707

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 5: *Gut, ja. In die Volkschule bin ich gern gegangen, wie in den Kindergarten. Das war so spielerisch wie im Kindergarten. Ich hab auch leicht gelernt, hab das alles schon im Kindergarten können. Und im Gymnasium war es wechselnd, wegen der Lehrer.*

F: Was war da das Wechselnde?

IP 5: *Einmal haben wir einen strengen Mathe-Lehrer gehabt, bis zur zweiten Klasse, und einen irrsinnig tollen ab der dritten. Da hab ich nur Sehgut geschrieben. Der hat das spielerisch und abstrakt beigebracht. Und der vorherige war streng. Der hatte so beschneidende Mathematikmethoden, beispielsweise Würfel zusammenbauen, was nicht so gut gegangen ist. Dann fand ich auch schade, dass wir den Direktor gehabt haben in Geschichte, und der hat den Unterricht sozusagen immer geschwänzt und hat einen, der sich ziemlich mit Hitlerdeutschland auseinander gesetzt hat, immer vortragen lassen, und das ganze zwei-drei Jahre lang. Wir haben eben keinen wirklichen Geschichtsunterricht gehabt. Mit den Habsburgern hat er aufgehört, und dann ist er in der Klasse nie mehr erschienen. Das find ich schade.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche positiven Eigenschaften hatten die Lehrer, die sie besonders geschätzt haben?

IP 5: *Was meinem Typus entspricht: Der Deutschlehrer war intellektuell. Er spielte mit Kassetten Burgtheaterspiele vor. Oft führte er auch verschiedene Aufnahmen von Stücken vor. Wir mussten frei Kapitalismus und andere Dinge interpretieren. Er war selbst so ein lieber Intellektueller. Er hat das sehr gefördert. Dasselbe gilt für den Religionsprofessor, ebenso für den Musikprofessor, obwohl der geschrieen und getobt hat. Aber der hat irrsinnig viel vorgespielt: Oper. Jazz. Pop, alles Mögliche. Der hat uns irrsinnig im Mitdenken gefördert und immer betont, was zur Zeit einer Musikepoche auch*

an bildnerischer Kunst, Politik und Geschichte war. Das war *irrsinnig toll und förderlich*.

F: Können Sie sich erinnern, wie die LehrerInnen in der Volksschule für Sie waren?

IP 5: *Nein, eigentlich nicht. Ich hab schon vorher Schreiben, Lesen und Rechnen gekonnt. Eine ist gegangen (war in Ordnung), die war sehr konservativ, eine brave.* (Die fehlenden Erinnerungen an die Volksschule verbunden mit der idealisierenden und intellektualisierenden Beschreibung des Gymnasiums ist verdächtig.)

C. Lernerfahrungen

F: Haben Sie in Ihrer Schulzeit mehr lernen müssen oder mehr lernen mögen?

IP 5: *Mögen in Deutsch, Mögen in Musik, Mögen in Mathematik; Müssen in Geographie: Das war ein blödes Abprüfen von Flüssen, Industrien und solchen Dingen. Das war überhaupt nichts für mich. Im Auswendig-Lernen war ich immer ziemlich *schlecht*. In Geschichte war ich auch nicht besonders, weil immer der Lehrer gefehlt hat. Und *Französisch* hab ich nicht gut gekonnt. Das Sprachlabor war mir zu streng, da bin ich nicht mit der vorgegebenen Geschwindigkeit mitkommen.* (abhängig vom jeweiligen Erfolg)

F: Durften Sie auch einmal Nein sagen bei bestimmten Themen oder Aufgabenstellungen?

IP 5: *Nein, das war nicht möglich. Ich hab immer müssen.*

F: Haben Sie sich als Person geachtet und verstanden gefühlt während ihrer Schulzeit?

IP 5: *Das hing von den einzelnen Lehrern ab. Am ehesten vom *Mathe-Lehrer*, ein bisschen auch vom *Deutsch-Lehrer*.* (abhängig vom jeweiligen Erfolg)

F: Woran haben Sie das gemerkt?

IP 5: *Die haben meinen *Intellekt gefördert*.*

F: Haben Sie sich von Ihnen verstanden gefühlt?

IP 5:.. *und gute Noten gefördert. Und wenn man die gehabt hat, dann ist es gut gegangen – wenn nicht, dann nicht. Dann ist man nicht so angesprochen worden als Person.*

F: Wenn Sie an Ihr Elternhaus denken, wie war es da hinsichtlich Ihrer Anerkennung und Ihrer Leistungen?

IP 5: *Da war es gleich: Bei guten Noten wurde man gelobt, bei schlechten hat der Papa oft nichts mit uns geredet: Schweigemauer - von früh auf. Leistung ist*

für den Vater immer sehr wichtig gewesen. Die Mutter hat ausgebügelt, wenn es nicht so gut gegangen ist bei mir. Die hat mich auch gelten lassen, wenn's nicht so gut war; der Vater war ganz streng, nur auf Einser und Vorzug bedacht. Und das hab ich in vielen Fällen auch geleistet; oder Vierer in Französisch oder Geographie – das war die Katastrophe für ihn, weil sich da nie ein Vorzug ausgegangen ist. Also da hab ich ein schönes Oben und Unten gehabt.

F: Wie ging's Ihnen damit?

IP 5: *Ich weiß nicht; im späteren Leben ist das immer extremer geworden, dieses Oben – Unten – Oben – Unten. Immer extremer. So wie jetzt: Schauen Sie her.*

F: Wie hat sich das gezeigt, dieses Oben und Unten im späteren Leben?

IP 5: *Entweder in Beziehungen, ganz oben, oder ganz unten wie jetzt wo ich ganz heruntergefallen bin in ein gar kein Leben, in die Pension, in eine Leistungsunfähigkeit.*

F: Gab es solche Auf und Ab's auch während Ihres Studiums?

IP 5: *Ja, da ist auf einmal alles zusammen gekommen, im zweiten Abschnitt. Wir hatten eine schöne WG, 200 m², jeder einen Raum, für Architekten, Künstler; in einer festen Beziehung. Die Beziehung war aus, der Vater ist gestorben, der Großvater ist gestorben, die Wohnung ist gekündigt worden, und ich bin auf einmal ohne Boden dagestanden, ohne irgendetwas. Und hab mich lange nicht wieder gefangen. Hab mich nicht mehr zum Lernen konzentrieren können, obwohl ich sonst voraus war und nebenbei beim Institut mitgearbeitet hatte.*

F: Was hat Ihnen aus dieser Krise wieder herausgeholfen?

IP 5: *Die Zeit. Nach ein paar Jahren ging es dann wieder besser. Nach ein paar Jahren hab ich dann das Studium wieder aufgegriffen und zu Ende gebracht, dann den Turnus und die Psychiatrie angeschlossen. Danach war noch ein Einbruch durch meine Übersiedelung in eine andere Stadt, weil sich da meine Beziehung gelöst hatte; da war das erste Mal diese manische Episode, da ist mir alles in den Kopf gestiegen, und ich hab keinen Boden mehr unter den Füßen gehabt.*

F: Zurück zur Schulzeit: Hatten Sie neben der Schule noch Freizeit, Privatleben und Hobbies?

IP 5: *Ich hatte viele Freunde, einen Freundeskreis immer, schon im Kindergarten, zu den Familienfesten, die wir gehabt haben in der kleinen Stadt, bin ich immer eingeladen worden. Ich hab immer geschaut, dass ich von zuhause*

wegkomme und mich befreien kann – zu lebendigeren und lustigeren Leuten, und später dann zu Literaten. Die Eltern haben mich im Sport sehr gefördert, im Tennis, Eislaufen und Skifahren.

D. Wertschätzung der Person

F: Was hat für Sie persönlich Leistung bedeutet?

IP 5: Ich hab´s in der Schule immer begreifen müssen. Hatte ich da zum Beispiel in Mathematik das Prinzip von irgendeiner Abstraktion begriffen, dann hab ich einen Einser geschrieben. Hab ich es nicht begriffen, dann ist alles schief gegangen. In Deutsch hab ich das auch gehabt: Kapitalismus oder Brecht, ich musste das Medium, da gemeint war, begreifen – aber Auswendig „Schillers Glocke“ hab ich nie können. Das ist nie gegangen. Und das hat sich im Studium fortgesetzt. Also ich hab ein karzinogenes Prinzip begreifen müssen, oder ein Entzündungsprinzip, weil ansonsten hätte ich die Patho nicht geschafft. Die hab ich ganz schnell geschafft. So hab ich immer gelernt. Das war meine Leistung. Im Deutschaufsatz hab ich oft einen Zweier bekommen anstatt einem Einser, weil die Stunde zu kurz war und ich nicht zum Schluss gekommen bin. Ein bisschen gekränkt war ich dann schon, aber ich hab´s eingesehen. Aber ich wusste, ich hätt´s ja können, wenn genug Zeit gewesen wäre. (Leistungsqualität gleichgesetzt mit entsprechender Note)

F: Wenn Ihnen etwas nicht so gelungen war, konnten Sie selbst das dann gut annehmen?

IP 5: Komisch, wie wenn ich eine Lücke oder ein Manko hätte. Ich kann mir bis heute nichts merken.

F: Durften Sie Schwächen haben?

IP 5: (Bedenkpause) Nein.

F: Also Leistung musste sein, und Schwächen sollten eigentlich nicht sein?

IP 5: Nein.

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Wenn Sie auf die Schule schauen und sich fragen, was diese Ihnen fürs Leben mitgegeben hat, was können Sie sehen?

IP 5: Philosophie war super, aber da hätt ich mir noch mehr Psychotherapie dazu gewünscht. (Diesen Ausführungen, die gleich in Schulverbesserungswünsche übergehen, kann abgeleitet werden, dass die IP am Ende ihrer Schulzeit

zwar viel theoretische Philosophie und trockene Psychologie aufgenommen hatte, dass ihr jedoch der praktische Lebensbezug, ein seelischer Boden zum Gehen und das nötige Maß an Selbsterfahrung gefehlt haben.)

F: Was hätten Sie sich da gewünscht?

IP 5: *Eben das Tembre, das Feeling, das Spüren, keine trockene Psychologie, sondern einen praktischen Bezug.*

F: Wie wäre das möglich gewesen Ihrer Meinung nach?

IP 5: *Texte Lesen über berühmte Persönlichkeiten wie Merl oder Frankl, oder Cassetten vorspielen von deren Reden, ein praktischer Bezug zu Lehrern oder zu psychotherapeutischen Aussagen einer Schule herstellen.*

F: Wenn Sie das erfahren hätten, was wär dann anders gewesen in Ihrem Leben?

IP 5: *Ich für mein Gefühl hätte mehr Boden zum Gehen gehabt, seelischen Boden. Das wäre eine Art Selbsterfahrung für mich gewesen.*

F. Lebensmaximen

IP 5: *(Frage nicht gestellt. Nach ihren Aussagen über Lern-Erfahrungen (Frage C) könnte folgende Lebensmaxime geschlossen werden: Top-Leistungen vollbringen – oder untergehen.)*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche²⁷⁸

F: Was können Sie aus der Zeit in der Reha-Klinik für sich mitnehmen, was für Ihr weiteres Leben Bedeutung hat?

IP 5: *Das ist die Alkohol-Freiheit, weil ein Boden entstanden ist mehr Natur und Erholung, Regelmäßigkeit, auch beim Schlafen, und das, was meine spezielle Geschichte von daheim auch ist, dass ich darauf geschaut hab, wie arg die unterdrückten oder unbewussten Aggressionen bei Depressiven sind, die eben im Privatleben herauskommen, wenn man nicht genügend Einsicht und geklärten Boden in sich hat.*

F: Was hat Ihnen den Boden vermittelt?

IP 5: *Das Positive, Schöne, Helle, Farben, das Freundliche, diese vielen Körpertherapien, die warme Atmosphäre, die Kommunikation in den Gruppen hat mir viel Boden gegeben, und dass es so ein gutes Haus ist.*

F: Hätten Sie sich manches, was hier war, auch in der Schule gewünscht?

²⁷⁸ Schulverbesserungs-Wünsche siehe unter Frage E.

IP 5: Weniger streng, viel freundlicher, viel kreativer, so wie in einer Waldorfschule, du kannst kreativ sein und brauchst nicht nach den Noten gehen, auf die Leistung, oben oder unten, durchgefallen oder nicht, Leistungsgruppen und diese Dinge. Das helle und die Farben. Die Förderung von Intellekt und Kreativität und Selbsterfahrung, egal wie die Dinge, die man familiär erlebt hat, die einen geprägt haben, herauskommen.

F: Vielleicht ist es Ihnen gelungen, dass Sie manches, was Sie in der Schule nicht bekommen konnten, hier gefunden haben, einen Boden, auf dem Sie ihren Lebensweg ohne diese leidvollen Auf-und-Ab-Erfahrungen fortsetzen könne.

IP 5: Ja.

F: Herzlichen Dank Frau ..

IP 6. F. Lea. 5a. BO+PT+BL. 0707

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 6: *Spontane Vorstellungen: Ich kann nicht. Müssen. Ich schäme mich. Anstrengend.*

F: Welche Situationen kommen da hoch, wo sich das so gezeigt hat?

IP 6: *An Prüfungsgeschichten kann ich mich erinnern, in der Hauptschule – an die Volksschule kann ich mich nicht erinnern. (Evtl. Amnesie wegen Trauma?)
Ich hab dann HTL besucht; da war's dann ganz schlimm, nach dem zweiten Jahr.*

F: An welche Gefühle erinnern Sie sich, wenn Sie an Ihre Schulzeit denken?

IP 6: *Ich hab's eh schon gesagt: Scham, Schamgefühle, Ich kann nichts. Ich will davonlaufen.*

F: Waren diese Gefühle stark?

IP 6: *Teilweise schon. Es waren nur zwischen durch Fächer, wo ich mich angenommen gefühlt habe, wo ich gemerkt habe, ich kann was. Oder die Lehrer haben es halt verstanden, dass es herauskommt von mir; ja wo ich mich verstanden gefühlt habe. Und wenn wer nett war, dann war ich eigentlich recht ehrgeizig. Ich kann mich erinnern, in der Hauptschule schon, Geschichte hat mich voll gut interessiert, und da war ich auch voll gut. Wo ich andererseits wieder geglaubt habe, ich kann das nicht, das hab ich auch nie probiert. Musik – ich hab nie mitgesungen, und ich hab sowieso keine Stimme. Das waren Horrorgegenstände; überhaupt wenn wir Prüfungen gehabt haben.*

F: Wie waren diese Prüfungen?

IP 6: *Na ja, wir haben halt am Ende uns ein Lied ausdenken müssen oder sie hat etwas vorgegeben, zum Beispiel, dann haben wir halt singen müssen, und alle haben gelacht. (lacht) So war's in der damaligen Zeit; das war sicher anders möglich.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung für Sie? Welche Bedeutung?

IP 6: *Meine Mutter und mein Vater. Mein Vater in der Richtung, dass er sich fragte: Wir Mädchen, für was lernen wir etwas? Meine Schwester ist nur in die Volksschule gegangen. Wieso geht man in die Hauptschule, wieso in die HTL? Braucht man ja nicht! Heiratest sowieso! Und meine Mutter, die hatte mir gar nichts zugetraut. In Deutsch hat es so eine Geschichte gegeben, dass ich automatisch in den B-Zug gekommen bin, weil ich davon überzeugt war, weil ich hab in Deutsch eine Vier gehabt, und sich dann nach Wochen herausgestellt hat, ich war in einer anderen Schule im A-Zug angemeldet worden, und meine Mutter hat das nicht mehr gewusst. Es hat sich keiner gekümmert. Und dann sind wir bei der Zeugniseröffnung dagestanden, die ganzen Kinder, dann ist halt geschrien worden; das war's halt. Oder bei den Schularbeiten, wenn du dann den Vierer, Fünfer heimgebracht hast. Aber eigentlich haben sie einen nicht unterstützt. Das war so, man hat sich so durchschwindeln können. Es ist nie gefragt worden: Hast du jetzt deine Hausaufgabe gemacht? – aber wenn ein Schreiben gekommen ist, dass du fünfmal deine Hausübung nicht gebracht hast, dann hast halt deine ... gekriegt. Oder auch so vom Freiraum – die haben nie geschaut – ich war am Land, hatte einen riesigen Schulweg gehabt in der Hauptschule – wie macht man das jetzt, dann heim kommen? Dann hat man daheim noch helfen müssen. Wie gestalten wir das jetzt, dass wir die Zeit haben, dass wir unsere Hausübung machen können.*

F: Wenn Sie auf die Lehrer und Lehrerinnen schauen, welche hatten da Bedeutung, und wodurch)

IP 6: *Da hat's halt zwei Lager gegeben: die einen und die anderen. (Lacht) – Können Sie die beschreiben? – Ja, eben die einen, bei denen wir etwas gelernt haben. Wo man sich bemüht hat. Das war auch Strenge, mit Wertschätzung. Und die anderen, wo halt – (Pause) – oder die strengen mit nicht Wertschätzung. Bei den Strengen mit Wertschätzung haben wir etwas gelernt, oder die Gutmütigen mit zuviel Loslassen, wo wir auch nichts gelernt haben, was auch nicht gut war.*

F: Wie hat sich die Wertschätzung gezeigt?

IP 6: *Na ja, dass wir halt auch ernst genommen worden sind und respektiert.*

F: Wodurch haben Sie das gemerkt, dass Sie ernst genommen werden und respektiert?

IP 6: *Nun ja, zum Beispiel in der HTL ist einer zu mir hergekommen und hat gefragt: Was tut ein Mädchen hier in dieser Klasse? Und andererseits manche, die einen geschont haben, in der HTL war das. Das hat's die Lehrer gegeben, die gesagt haben: Ah, toll, Mädchen! Die haben dich halt irgendwie angenommen, und da hast auch was geleistet. Und da hat's halt auch welche gegeben, die erstmal negativ waren: Was tun sie hier? – Die haben dir sowieso keine Chance gegeben; bei jeder Prüfung haben sie die gezeigt, dass du als Frau sowieso ein Trottel bist, so im technischen Bereich. Oder die, die einen dann so geschont haben: Mädchen, denen dürfen wir ja nichts zumuten, was aber auch nicht so gut war, nicht?*

F: Wie hat sich das ausgewirkt?

IP 6: *Na ja, dass ich halt nichts gelernt hab, dass ich nicht gefüttert worden bin.*

F: Und diese Lehrer, die positiv waren, können sie die nochmals beschreiben? Da haben Sie sich angenommen, gewertschätzt gefühlt.

IP 6: *Einen Deutschlehrer haben wir gehabt, das war so ein interessanter Unterricht. Ich war in Rechtschreibung irrsinnig schlecht, aber der hat sich konzentriert auf meine guten .. Seiten. Ich hab immer viel gelesen. Der hat bei den Schularbeiten mehr auf den Inhalt geschaut und hat das immer wieder betont, was ich für gute Aufsätze mache. Und Literaturgeschichte, und wenn ich mich für etwas interessiert hatte, und das hat er immer wieder so betont, dass sogar dann auch meine Fehler weniger geworden sind komischerweise, weiß ich auch nicht wieso. (Lacht) Also ich hab gesehen, beim Lehrer vorher, der hat immer auf meine Defizite geschaut und Forderungen gestellt, da hab ich zwar immer geübt, aber es ist nicht besser geworden. Und dann hatte ich einen Lehrer gehabt, der hat sich das überhaupt nicht gegeben, also: Ist ja wurscht. Der hat eben meinen Inhalt, meine Fantasie bewundert. Und komischerweise, auf einmal waren die Aufsätze gar nicht mehr so rot.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt: leicht oder schwer, mühsam oder lustvoll?

IP 6: *Was mich interessiert hat, relativ leicht. Und ich hab auch sehr viel auswendig gelernt, was mir aber in machen Gegenständen dann auf den Kopf gefallen ist, weil ich das dann natürlich wieder vergessen habe. Ich bin*

ein mehr visueller Typ, nicht so mit dem Hören. Ich hab die Erfahrungen gemacht, wenn ich das so aufgeschrieben oder gut gegliedert habe, vielleicht sogar mit Farben, dann hab ich genau gewusst, was da steht, oft sogar die Seite vor mir gehabt. Ebenso war's mit wem Begreifen, was ich gesehen hatte.

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 6: *Ja, mit **Müssen** hab ich keine guten Erfahrungen gemacht, heute noch nicht. Wenn ich so unter Druck gestanden bin, dann ist überhaupt nichts gegangen.*

F: Wie war die Relation von Müssen und wollen bezogen auf die einzelnen Schulstufen?

IP 6: *Ja, wenn ich so überleg, hab ich **schon wollen auch**. Damals hab ich aber das **Müssen** mehr **im Vordergrund** gehabt, so von meinen Empfindungen her.*

F: Welche Gefühle durften Sie zeigen?

IP 6: *Gefühle durfte ich überhaupt keine zeigen. In jener Zeit hat man funktionieren müssen, unscheinbar sein, ja nicht auffallen.*

F: Wie war es, wenn Sie Aggression oder Ärger verspürt haben? Durften Sie das zeigen?

IP 6: *(lange Pause) **Man hat sich nicht zu ärgern gehabt**. Das ist für mich gar nicht in Frage gestanden, dass ich irgendetwas in Frage stell. Auf alle Fälle bis zur Hauptschule und dann auch in meiner HTL-Zeit: Das war Gesetz. Ich hätte mich nicht aufregen getraut über gewisse Sachen. Ich hab immer das Defizit bei mir gesucht.*

F: In welchem Maß durfte Sie auch Nein sagen?

IP 6: ***Überhaupt nicht**. Es war eher so, dass man sich gedrückt hat in der Schule, dass man ausgewichen ist.*

F: Welche Freiräume hatten sie in der Schule erlebt, in denen Sie eigenständig sein durften?

IP 6: *In der Schule **überhaupt nicht**, wenn ich das vergleiche mit den Seminaren und Gruppengeschichten, die ich nachher gemacht habe. Es ist vorgegeben worden, lauter Vorträge. Eben bis auf den einen Deutschlehrer.*

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der Zeit gegangen? Haben Sie manchmal unter Zeitdruck gelitten?

IP 6: *Schon. Ich hab ja die HTL nicht fertig gemacht. Es war alles zuviel. Ich bin gleich so müde geworden. Zuhause hat sich alles am Küchentisch abgespielt, kein Platz gehabt. In der Volks- und Hauptschule, da hab ich mich eher gelangweilt, bei gewissen Sachen. Es war einfach breit, der Lehrer ist einfach*

vorn gestanden und hat vorgetragen, und wenn einen das ganze nicht interessiert hat, dann ..

F: Wenn ein Lehrer unterrichtet hat, hatte er genügend Zeit gewährt, damit Sie sich mit dem Unterrichtsstoff haben verbinden können?

IP 6: *Also ich hab das nicht geschafft. Das waren so Vorträge, und die Texte hatte man halt lernen müssen. Irgendwann hab ich's dann eben geschafft, dass ich das auswendig gelernt hab. Und dann hab ich gewusst, das prüft er jetzt, und dann bist du als drittes dran und musst das dann wissen, und wenn ich dann gewusst hatte, dass ich als dritter dran bin, dann hab ich mir halt die Seite nochmals durchgelesen. Die tollen Sprüche der Erwachsenen: Du lernst ja nicht für uns, sondern fürs Leben! – Das hab ich überhaupt nicht verstanden, was das heißt! Also ich **hab immer in der Schulzeit für die Lehrer gelernt, oder dass halt der Vater nicht schreit, oder dass du für die Mutter eine gute Note kriegst – nicht einmal für sich selbst, sondern dass halt alle eine Ruhe geben, dass man halt brav ist.***

F: Inwieweit haben Sie sich den Aufgaben gegenüber gewachsen bzw. über- oder unerfordert gefühlt?

IP 6: *Das war ganz verschieden. Bei manchen Sachen war's einfach fad, da hab ich mich **unterfordert** gefühlt, und es hat genauso viele Sachen gegeben, da hab ich mich **überfordert** gefühlt.*

F: An was ist das gelegen?

IP 6: *In der Hauptschulzeit war das noch nicht so, da wollt ich gar nicht mehr als so **in der Mitte bleiben, ja nicht auffallen, weder im Positiven noch im Negativen**, dann ist man **nicht so im Mittelpunkt**. Und in der **HTL** hab ich mich dann irgendwann **total überfordert gefühlt**. Eben durch mein Auswendiglernen – ich hab eben viele Sachen wirklich nicht begriffen. Mir ist auch heute noch so, das hab ich auch hier gelernt: Ich bin eine Handwerkerin, und alles, was mir zu abstrakt wird, ist mir zu viel.*

F: Wie haben Sie Ihre Eltern während Ihrer Schulzeit begleitet und unterstützt?

IP 6: ***Man soll schon was tun, dumm sollte man ja nicht sein, und Strebern war auch nicht positiv. Es war nie genug. Es war immer eine Gradwanderung: Dass man mit den Mitschülern einen Status hatte, da hat man auch nicht zu gut sein dürfen, und zuhause war's sowieso immer zuwenig. Ich kann mich an ein paar Situationen erinnern, dass ich schon voll begeistert war über eine Drei in Rechtschreibung, voll stolz gewesen, das war natürlich **zuhause nicht genug**.***

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatten Ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der Lehrer?

IP 6: Die *Wertschätzung von den Lehrern war ja oft nicht erstrebenswert*, dann war man *in der Klassengemeinschaft Außenseiter*. Bei den Mitschülern war *negativ, wenn man zu gut oder zu schlecht war*.

F: Inwieweit wurden die Stärken, die Sie für sich erkannten, von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 6: *Ich hab das gar nicht wollen, dass das gewürdigt wurde. Da bin ich mir komisch vorgekommen. Ich kann mich an ein paar Situationen erinnern, wo das gewürdigt worden ist. Das hab ich aber nicht annehmen können, das war mir lästig.*

F: Können Sie das verstehen, warum Sie das nicht annehmen konnten?

IP 6 *Ich habe ihnen das nicht geglaubt, dass ich hier oder da gut bin.*

F: Mir scheint, mit Ausnahme des Deutschlehrers.

IP 6: *Ja, genau.*

F: Und den anderen gegenüber waren Sie eher misstrauisch. Sich selbst gegenüber auch?

IP 6: *Ja, gegenüber mir selbst auch, dass ich gesagt habe, das war ein Zufall. Gewisse Sachen, da hab ich schon gewusst, was drankommt, das ist mir dann oft so erschwindelt vorgekommen, das hab ich nicht wirklich geleistet.*

F: Also ein Gefühl für eigene Leistung und Stärken haben Sie nicht leicht bekommen.

IP 6: *Nein.*

F: Wie haben Sie sich mit Ihren Schwächen angenommen und akzeptiert gefühlt?

IP 6: *(Pause) Überhaupt nicht, mit meinen Schwächen. Wenn ich da an meine Rechtschreibung denke. Da kann ich mich erinnern: Mein Bruder hat dann in der dritten, vierten Volksschulklasse den Auftrag bekommen, mit mir zu lernen, und hat eine Sätzchen sieben- oder achtmal angesagt, und ich hab jedes Mal mehr Fehler gemacht. Und dann war ja das so lustig, was ich für ein Trottel bin, und die ganze Familie hat über mich geredet, und die Mutter hat sogar der Lehrerin erzählt, dass sie ja soviel tun mit mir, aber je mehr sie tun, desto sinnloser ist es.*

F: Wie haben die Lehrer Sie akzeptiert mit Ihren Schwächen?

IP 6: Ich denke mir *manche gut*. Ich hab gerade in der *Volksschulzeit gute Erinnerungen an die Lehrerinnen*.

F: Was war das Gute?

IP 6: Wenn ich so spüre, die zwei Lehrerinnen, die ich gehabt habe, dieses *Wärme* ... (Pause, Zögern) .. Wie soll ich das ausdrücken? *Sie sehen, ich kann immer nur das Negative*. Ich hab zwei Lehrer gehabt in der zweiten, vor denen hab ich mich nur gefürchtet. In der ersten hab ich eine *ganz liebe Lehrerin* gehabt. Die hat auch das so *bewundert*, dass ich so *exakt geschrieben* hab, so das Buchstaben-Malen am Anfang; da hab ich dann auch immer so hübsche Blümchen gekriegt. (Lacht) Und in der zweiten dann, da haben wir einen *Lehrer* gehabt, der ist eh nachher in Pension gegangen, der war ganz *schrecklich*. Vielleicht ist das gar nicht männlich weiblich, aber die waren halt strenger. Und dann haben wir halt eine *Lehrerin* gehabt, in der dritten und vierten dieselbe, die war einfach so *nett*, die hat auch soviel *gelacht*. Das war ganz *positiv*, und eigentlich *nicht streng*, kann ich mich nicht erinnern.

F: Da haben Sie sich ganz angenommen gefühlt?

IP 6: Ja, ja. Auch durch Belohnungen. Ich kann mich erinnern, die in der ersten, - *Pickerln* waren damals totale Mangelware – wenn Du dann Hausübungen schön gemacht hast, hast ins Heft so *Blumerln* hineingekriegt, so *Pickerln*, das war ein *totaler Anreiz* für mich, dass ich mich dabei total bemüht. (Lacht)

F: Wie konnten Sie selbst mit Ihren Schwächen und Lernschwierigkeiten und dergleichen umgehen?

IP 6: (Pause) Na ja, in der *Volks- und Hauptschulzeit* vielleicht noch ein *bisschen besser*. Sogar in der vierten Klasse hab ich einen ziemlichen Auf gekriegt. Wieso? Da hat sich eine *Lehrerin* so *angenommen*, ja, unser Klassenvorstand hat sich da *voll bemüht um mich*, was ich recht positiv gesehen hab. (Pause, Zögern) .. Es war immer die *Angst, irgendwas zu vergessen* – ich war so *schlampig*, so, ich war immer schon so ein *Schussel*, ich hab immer was vergessen und daheim liegenlassen, meine Schultasche irgendwo verloren, so in meinem Tatendrang. Die *Schulwege* hab ich ganz positiv in Erinnerung, da hab ich *so frei sein können*. Da hat *keiner geschaut*. Wir haben einen langen Schulweg gehabt mit Zugfahren .. da hab ich mich so geschreckt – im Regen sind wir rumgerannt – weil ja schon wieder meine ganzen Schulsachen nass waren und da soviel Wert drauf gelegt worden ist ... aber jetzt bin ich von der Frage .. jetzt weiß ich die Frage nicht mehr.

F: Die Frage war gewesen, inwieweit Sie selbst mit Ihren Schwächen und Lernschwierigkeiten umgehen konnten. Konnten Sie's annehmen, akzeptieren, oder.. ?

IP 6: *Wie ich da die HTL nicht geschafft habe, das war eine gescheite Niederlage für mich. Ich hätte dann die letzte Klasse wiederholen sollen, da hat mein Vater dann gesagt, er unterhält mich doch nicht noch ein Jahr. Also da bin ich lang drangehängt, Jahre, dass ich nichts kann und dass ich sowieso zu allem zu blöd bin.*

F: Inwieweit haben Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 6: *Als ganze Person? Na ja, im Kleinen immer wieder schon, so von gewissen Lehrern, aber so im Gesamten? Das waren so Lichtblicke. Aber – irgendwas hat eben nie gepasst. (Lacht)*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Inwieweit fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus betrachtet durch die Schule befähigt, Ihr weiteres Leben eigenständig in die Hand zu nehmen?

IP 6: *(Pause) Ich hab diese Eigenverantwortung nicht recht gespürt während meiner Schulzeit. Ich hab halt getan, was von mir verlangt worden ist, und da hat's halt geheißen, man muss sich an die Regeln halten. Und da ist's halt immer darum gegangen, dass du ja die Regeln nicht vergisst oder dass du ja aufpasst, dass man nicht auffällt, und dass man so geschaut hat, dass man in den Regeln dringeblichen ist und irgendwie nicht rausfällt.*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 6: *(Pause) Nach der Hauptschulzeit eigentlich keine – das hab ich mir eigentlich versaut, und dann eigentlich schlechte, so nach der HTL war überhaupt nichts mehr da. Da war ich wieder Hilfsarbeiter, und ich hab mich halt damit getröstet, dass ich heirate und Kinder kriege – das ist aber nicht so gut gegangen. Und ich hab's halt dann noch einmal begonnen nach der Scheidung. Da hab ich mich dann reingekniet, dass ich nochmals raus bin vom ..., aber unter ganz anderen Voraussetzungen. Das System war da anders. Und auch so mit dem Aspekt, dass ich dann halt für mich gelernt habe. Weil ich etwas wissen wollt und nicht weil ich halt brav sein hat müssen und weil man halt gute Noten präsentieren hat müssen – einfach aus Interesse.*

F: Wie alt waren Sie denn nach der Scheidung?

IP 6: *Na ja, als ich angefangen hab, so ungefähr 90 hab ich angefangen, 35 ungefähr.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit, die Ihnen vermittelt wurden?

IP 6: *Nicht zu gut, nicht zu schlecht. Und mit dem System lernen zu leben: unterordnen, brav sein.*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was konnten Sie hier während Ihres Reha-Aufenthalts als wertvoll erfahren, was Sie vielleicht auch schon während ihrer Schulzeit hätten erfahren sollen.

IP 6: *Zum Beispiel, dass es nicht nur drauf ankommt, ob ich pünktlich bin beim Turnen, sondern auch auf meine Bedürfnisse: wenn ich halt aufs Klo gehen muss oder Wasser trinken, so einfache Sachen. Ich darf auch auf meine Bedürfnisse achten, ich hab jetzt Durst, darf hinausgehen.*

F: Wenn Sie auf das Thema Angst schauen – wie war das hier im Vergleich zur Schule?

IP 6: *Man darf schwach sein, man darf auch mal weinen, es darf einem auch mal schlecht gehen, es ist keine Tragödie, man muss nicht, man darf – das hat mir viel gegeben, wo ich dann viel mehr zusammengekriegt habe, ich muss nicht zur Ergotherapie, wenn ich mich entschuldige, ich muss nicht leisten, umso mehr ist dann gegangen. So die eigene Entscheidung: Ich darf jetzt auswählen, ob ich will.*

F: Inwieweit hätte sich Ihr Leben anders gestaltet, wenn Sie solche Erfahrungen schon in der Schulzeit gemacht hätten?

IP 6: *Ich glaube, dass ich sicher mehr gelernt hätte und bessere Möglichkeiten gehabt hätte. Der Aspekt, dass mir schon Sachen nachgehängt sind, so in der Volksschule, was da versäumt worden ist mit meinem Deutsch, meine Mutter hat mich dann gleich in eine Schule getan, wo ich dadurch kein Englisch gelernt habe, was sich dann fortgesetzt hat, ich die HTL nicht gut gemacht hab, weil ich kein Englisch können habe. Aber auch andere grundlegende Sachen, dass ich einfach damals im B-Zug weit weniger gelernt hab in Physik, in Chemie, und das hat sich fortgesetzt. Ich denke mir, auch wenn ich den Beruf dann nicht ausgeübt hätte, aber ich hätte eine*

Grundlage gehabt, und das wär sicher für mein Leben besser gewesen; zum Beispiel hätte ich mich nicht in meine Ehe so hineingestürzt, wenn ich eine Berufsperspektive gehabt hätte. Es wäre hoffnungsfroher gewesen. Ich mein, ich hab's dann geschafft, aber es war halt schwieriger.

F: Und jetzt sind sie hoffnungsfroher?

IP 6: *Ja! (Lacht)*

F: Herzlichen Dank Frau ..

IP 7. F. Beta. 4b. BO+AP. 0707

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus auf Ihre Schulzeit besinnen?

IP 7: *Ich war in der Volksschule in einer Klosterschule mit Klosterschwestern, und da hab ich keine gute .. (Erinnerung). Da seh ich dann immer zum Beispiel in der ersten Klasse Volksschule die Schwester mit dem langem Zeigestab wie sie gesagt hat: du wirst gleich ein Loch in die Tafel bohren, weil ich nicht lesen hab können. (Bloßstellung) Also das ist ein Ereignis, das ich sicher nie vergessen werde. Das war sehr prägend.*

F: Wie ist das zu verstehen?

IP 7: *Ja, weil ich einfach nicht flüssig lesen hab können, das: ‚Otto ist da.‘ – das weiß ich noch, das steht noch vor mir da, und das ‚ist‘ hab ich einfach nicht mehr lesen können, und dann hat sie gesagt: ‚Du wirst gleich ein Loch in die Tafel bohren.‘ – aber mit einem Ton, so wie’s halt ... zu Schwesternzeiten.*

F: Und der Zeigestab, was hatte der für 'ne Bewandnis?

IP 7: *Nun, der war an der Tafel, und der ist halt dort stecken geblieben bei dem Wort. Also die Volksschulzeit, überhaupt die Schulzeit war für mich nicht, ich bin überhaupt nicht gern in die Schule gegangen.*

F: An welche Gefühle erinnern Sie sich, wenn Sie an Ihre Schulzeit denken?

IP 7: *Das war ein notwendiges ‚Muss‘.*

F: Welche Gefühle tauchen da auf oder sind in Erinnerung?

IP 7: *Ich meine, es war nicht negativ und auch nicht positiv. (emotional flach; fatalistisch) Ich bin in die Schule gegangen, weil das sein hat müssen, und hab das gemacht, dass ich durchgekommen bin. Also wenn man das in Noten formulieren täte, würde ich sagen, die Schulzeit war für mich befriedigend.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung für Sie?

IP 7: *Ja, in erster Linie halt meine Eltern und eine Freundin hab ich gehabt, mit der bin ich auch jetzt noch in Kontakt, von der ersten Klasse Volksschule bis ..*

F: Welche Bedeutung hatten Lehrer?

IP 7: *In der Volksschule die **Klosterschwestern** waren für mich **schlimm**, das war eine schlimme Zeit. Und in der **Hauptschule**, mit denen bin ich in **befriedigendem Zustand** ausgekommen.*

F: Warum waren die bedeutend und wichtig?

IP 7: *Ja, die waren da, damit sie uns **etwas beigebracht** haben, damit wir gelernt haben.*

F: Und die Lehrerinnen der Klosterschule waren auf andere Art bedeutend?

IP 7: *Ja, die haben auch ihren **Dienst getan**, aber ich glaube für Kinder war das ein **schreckhaftes Beispiel**. Wenn ich jetzt zurückdenke, dass meine Kinder auch in eine solche Schule gehen hätten müssen, die hätten mir wirklich leid getan.*

F: Haben Sie das selbst gespürt, wie schlimm das war damals?

IP 7: *Ich hab's zumindest nicht vergessen.*

F: Mit welchen Gefühlen sind sie damals in die Schule gegangen?

IP 7: *Das kann ich mich nicht mehr erinnern.*

F: Und ihre Eltern, welche Rolle haben die gespielt?

IP 7: *Die haben mich **immer motiviert** und **gut zugeredet**, dass das halt so sei. Vor allem in der Volksschule, da sind sie **schon immer hinter mir gestanden**.*

F: Das war eine Klosterschule, aber kein Internat – Sie haben zuhause gewohnt, oder?

IP 7: *Ja.*

F: Gab's noch andere Bezugspersonen – Sie sprachen von einer **Freundin**?

IP 7: *Ja, mit der war ich immer auf dem Schulweg unterwegs und zurück. Die hat mir immer meine Schultasche heimgetragen. Das war eine **schöne Beziehung**, auch jetzt, nach wie vor. Wir haben uns gegenseitig immer ausgetauscht, Probleme gelöst.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt: leicht oder schwer, mühsam oder lustvoll?

IP 7: *Ich war eher Durchschnittsschüler, tät ich sagen. **Lustvoll** gelernt hab ich **sicher nicht**, das, was sein hat **müssen**, hab ich gemacht – ich war eher auf der faulen Seite. Schon wegen der Volksschule – ich glaube, wenn ich jetzt so nachdenke, die Volksschule ist der Grundstock für die ganze Schule, und wenn die ersten paar Jahre so negativ aufkommen und Einfluss haben, ist es für die spätere Zeit schlecht. Und für mich war eben die Schule oft: Ja, sie **muss sein, und ich tu das, aber nicht mehr**. Ja, ich glaube, der Bezug auf Menschen war bei mir damals schon da: Entweder er hat mich angesprochen*

oder nicht getaugt. Das hat mich auch einfach geprägt. *Ich glaub, wenn ich in eine andere Schule gegangen wäre, mit normalen Lehrern vielleicht, dann wär's anders ausgegangen.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 7: *Eher **Müssen**. Wollen? Ja, irgendwie hab ich schon etwas lernen wollen auch. Aber, nein, das **war nicht da**. Ich war wirklich kein Vorzugsschüler.*

F: Konnten Sie Gefühle zeigen in der Schule? Haben Sie Gefühle gezeigt?

IP 7: *Nein, wenig.*

F: Wie war es, wenn Sie Aggression oder Ärger verspürt haben? Konnten Sie das zeigen?

IP 7: *Nein, ich war eigentlich immer ein **fröhliches Kind**. (emotionslos, eher traurig)*

F: In welchem Maß durfte Sie auch Nein sagen, sich einer Anweisung oder Aufgabe entgegenstellen?

IP 7: *Nein.*

F: Welche Freiräume hatten sie in der Schule erlebt, in denen Sie eigenständig sein durften?

IP 7: *Nein, da war **genau das Programm**.*

F: Außerhalb der Schule, in der Freizeit?

IP 7: *Da schon.*

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der Zeit gegangen? Hatten Sie genügend Zeit oder haben Sie manchmal unter Zeitdruck gelitten oder gelangweilt?

IP 7: *Kein Zeitdruck. Keine Langeweile.*

F: Wenn ein Lehrer unterrichtet hat, hatte er genügend Zeit gewährt, damit Sie sich mit dem Unterrichtsstoff haben verbinden können?

IP 7: *In der Hauptschule schon, da haben wir einen guten **Klassenvorstand** gehabt, den hab ich **sehr gern gehabt**, muss ich sagen.*

F: Was war das Besondere bei dem?

IP 7: *Der war einfach **menschlich**. ..*

F: Wie hat sich das Menschliche für sie gezeigt, wie haben sie das erfahren?

IP 7: *Er hat uns auch öfters gefragt, wie's uns geht, was als Kind sicher auch wichtig ist, glaub ich.*

F: Und Ihnen hat's gut getan?

IP 7: *Ja*

F: Wie lange hatten Sie diesen Lehrer?

IP 7: *In der Hauptschule, vier Jahre, Mathe, Physik.*

F: Wie war das **Lernen** in diesen Fächern?

IP 7: *Angenehm. Das hat sich auch bei den Noten ausgewirkt. Ja, das wirkt sich überhaupt aus, bei einem Lehrer, der Dich angesprochen hat, da hast automatisch besser gelernt, da hast bessere Noten gehabt als bei den anderen. In der Hauptschule hat man ja mehrere Lehrer gehabt, nicht nur einen. In Deutsch haben wir eine ganz starke **Lehrerin** gehabt, die hab ich **überhaupt nicht mögen**, die war resolut **und – bumm – hab ich einen Vierer gehabt**, aus. Ja, so ist es bei mir. Ich war damals schon sehr personenbezogen.*

F: Inwieweit haben Sie sich den Aufgaben gegenüber gewachsen bzw. über- oder unerfordert gefühlt?

IP 7: *Nein, ich hab mich schon gewachsen gefühlt.*

F: Wie haben Sie Ihre Eltern während Ihrer Schulzeit begleitet und unterstützt?

IP 7: *Gut. Also ohne .., wenn du einen Fünfer heimgebracht hast, war das auch keine Tragödie. Wir haben keinen Leistungsdruck gehabt von zuhause.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie selbst während der Schulzeit?

IP 7: *Zählt dabei Berufsschule auch?*

F: Ja, auch.

IP 7: *Ja, da hab ich einen **Beruf** erlernt, und das hat mir **Spaß gemacht**. Da war ich ein Vorzugsschüler, in der Berufsschule. Da hab ich lauter Einser gehabt. .. Herrenkleidermacher hab ich gelernt. Da hab ich mich zum Vorzugsschüler entwickelt, weil das hat mir **Spaß gemacht**. Das wollte ich.*

F: Und in der **Hauptschule**, beim **Klassenvorstand**, **Mathematik**, **Physik**?

IP 7: *Da hab ich auch **immer Einser und Zweier** gehabt.*

F: Waren Ihnen diese Leistungen wichtiger im Gegensatz zu Deutsch, wie Sie vorhin erwähnt haben?

IP 7: *Ja, das hat mir mehr **Spaß gemacht**, auf alle Fälle. Also wichtig oder nicht, das kann ich schwer sagen.*

F: Also wo Ihnen etwas Spaß gemacht hat, da war die Leistung automatisch auch da.

IP 7: Ja.

F: Inwieweit wurden die Stärken, die Sie für sich erkannten, von anderen beachtet und gewürdigt? ...

IP 7: *(lange Pause, Verständnisschwierigkeit) Die haben **geglaubt, dass ich faul bin**.*

F: Bis auf den Klassenvorstand?

IP 7: *Ja.*

F: Kann das sein, dass der Ihre Stärken erkannt hat und Sie dadurch persönlich gefördert hat? Dass er es Ihnen zugemutet hat?

IP 7: *Ja, das schon.*

F: Und die Deutschlehrerin?

IP 7: *Nein, die nicht. Die hat von vornherein, gesagt: **Wenn Du nicht willst, dann geht nichts. Aus!***

F: Und warum wollten Sie nicht?

IP 7: *Ja **weil sie eben so streng war, so schroff und so.** Das hab ich einfach nie verputzt.*

F: Wie haben Sie sich mit Ihren Schwächen angenommen und akzeptiert gefühlt?

IP 7: *(lange Pause) Daheim hab ich **Verständnis** gekriegt, ja.*

F: Und in der Schule?

IP 7: *Ja so schwach war ich nicht. Ich hab genau gemerkt, wie weit ich lernen muss, damit ich mitkomm. Und so schwach, dass sie sagen haben müssen, du musst schau, du bleibst vielleicht sitzen, soweit ist es nie gekommen.*

F: Wie konnten Sie selbst mit Ihren Schwächen und Lernschwierigkeiten und dergleichen umgehen?

IP 7: *Dann hab ich mir gedacht: Nächstes Mal musst halt wieder besser aufpassen dafür.*

F: Inwieweit haben Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 7: *(Leise) **Gewertschätzt, ja, schon.** Ja, hab ich mich schon. Nein, ich war nie so unten. Also dass ich Angst gehabt habe vor dem Schulgehen oder den Mitschülern gegenüber, das hab ich nicht gehabt.*

F: Waren Sie gut eingebunden in der Klassengemeinschaft?

IP 7: *Ja.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Inwieweit fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus betrachtet durch die Schule befähigt, Ihr weiteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 7: *Ich glaub durch das, dass ich **den richtigen Beruf gelernt habe, hat das ganz gut funktioniert.** Da bin ich aber erst sehr spät draufgekommen.*

Herrenschneider, das hab ich sehr gern gemacht. Und das hätt' ich auch gerne weitergemacht, aber dann

F: ... kamen wichtigere Aufgaben auf sie zu.

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit? Über das Berufliche hinaus? Familie?

IP 7: *Das ist der automatische Weg.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit, die Ihnen vermittelt wurden?

IP 7: *Lebensmotto ... Es hat immer geheißen: Du lernst für Dich, für sonst niemanden – den Satz hab ich sehr oft gehört. Man glaubt zwar, man lernt für die Eltern, aber man lernt doch für sich selber, aber das will man während der Schulzeit nicht akzeptieren. Das kommt oft später: Hätt' man mehr getan, wär's gescheiter gewesen.*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was konnten Sie hier während Ihres Reha-Aufenthalts als wertvoll erfahren, was Sie vielleicht auch schon während ihrer Schulzeit hätten erfahren sollen.

IP 7: *Die Gespräche mit Ihnen und in der Hauptgruppe waren sicher eines der wertvollsten Sachen da.*

F: Was war für Sie das Wertvolle bei diesen Gesprächen?

IP 7: *Ja, man sieht nicht nur die eine Richtung, das Negative, man sieht immer auch etwas Positives, was man herausholen kann. Da kann ich dran arbeiten und dranbleiben.*

F: Wie kann das später gelingen, was erscheint Ihnen dafür wichtig?

IP 7: *Dass ich einfach auf mich, auf mein Inneres höre, auf meine Gefühle Acht gebe – das hab ich bis jetzt nicht gemacht – ernst nehme.*

F: Können Sie sich vorstellen, dass es Ihnen gut getan hätte, wenn Sie dieses auf ihre Gefühle achten schon in der Volksschule gelernt hätten?

IP 7: *In der Volksschule hab ich das auch schon erlebt, zuhause zumindest. In der Schule – wär' vielleicht gut gewesen. In der Klosterschule wär's sicher gut gewesen. Dann hätt' sich das Ganze vielleicht ein bisschen besser entwickelt, man hätt' vielleicht mehr gelernt und mehr geschaut.*

F: Sie haben's eh angedeutet: Da, wo offensichtlich Verständnis für Sie da war, wo sie Lehrer als gut empfunden haben, da haben Sie auch gerne gelernt.

IP 7: *Ja.*

F: Schon da zeigt sich eigentlich, was Sie für sich gefunden haben, wie wichtig es für Sie ist, ein gutes Gefühl mit sich zu haben, um Ihr Leben zu leben.

Herzlichen Dank Frau ..

IP 8. M. Horst. 4a. BO+D+BM. 0707

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 8: *Also da waren immer gewisse Leitfiguren über die gesamte schulische Laufbahn. Zum einen in der Volksschule, da war ein sehr dominanter Lehrer, der auch zu Gewalt geneigt hat, mit dem Schlüsselbund geschossen hat, wenn man getratscht hat, also wirklich mir gegenüber und anderen Mitschülern gegenüber gewalttätig. Diese autoritären Personen sind für mich im Vordergrund. Weiters hat mich über die Volksschulzeit dann eine Betreuerin begleitet, das war eine ältere Frau, wirklich sehr autoritär. Da bin ich in der Waschküche gesessen und hab das Einmaleins aufsagen müssen und hab geschwitzt wie ein Wahnsinniger, oder sie ist im Garten gewesen und ich bin daneben gestanden und hab das Einmaleins aufsagen müssen. Das war eine private Betreuung. Über die Gymnasiumszeit ist mir eigentlich auch nur eine relativ autoritäre Person in Erinnerung, ein Deutschprofessor, der war zwar nicht zur Gewalt geneigt hat, aber doch sehr... Und ich hab eigentlich von den Eltern in dem Sinn keine Unterstützung gehabt, wenn ich mich mit dem nicht einverstanden erklärt hab. Im Speziellen vom Vater, der hat gesagt, das ist so und das passt, und der Lehrer ist eine Autoritätsperson, und ja, da ist Gewalt toleriert worden.*

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 8: *Das war doch teilweise zwanghaft und auch ein bisschen mit Angst verbunden, speziell die Volksschulzeit. G*

F: Gab es auch positive Gefühle?

IP 8: *Eher dann, wie ich in die HTL gegangen bin, da war ich eher losgelöst vom Elternhaus und hab ein bisschen meinen Weg machen können, und da hab ich sehr stark im Sport für mich investiert, also mich eingebracht. Ich hab dann auch Leistungssport betrieben.*

F: Hatten Sie früher weniger Freizeit dafür oder Möglichkeiten?

IP 8: *Das ist vom Elternhaus unterbunden worden, im Speziellen vom Vater. Es hat geheißen, mach lieber irgendwo Ferialpraxis oder geh arbeiten oder hilf da mit oder...*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit für Sie Bedeutung und welche Art von Bedeutung, positive und negative?

IP 8: *Eben einige Lehrkörper.*

F: Gab es da auch positive, die Ihnen in Erinnerung sind?

IP 8: *Ja, im Speziellen in der HTL unser Klassenvorstand, der wirklich, sage ich einmal, soziale Kompetenz gehabt hat und wirklich die Gemeinschaft gefördert hat, wo doch einiges an Gefühlen auch Platz gehabt hat.*

F: Inwiefern?

IP 8: *Einfach so ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das war auch unser Volleyballtrainer dann, und auch Verständnis für pubertierende Menschen. Ansonsten habe ich sehr **viele Lehrer als Berufsausübende** empfunden, aber **nicht als Berufungsausübende**.*

F: Wie hat sich das ausgewirkt, wie haben Sie das erlebt?

IP 8: *Einfach..., ich kanns nicht sagen, einfach vom Gespür her, die sind hereingekommen und haben 50 Minuten... und das wars, da war sehr wenig da. Die haben die **Begeisterung nicht vermitteln können für ihre Sache oder wofür sie eigentlich leben**. Ich weiß nicht, ob das der Biologieunterricht war, Physik oder wie auch immer, ein paar hat es gegeben, da hast den Spirit, den Geist gespürt, und **die anderen haben es zum Geldverdienen gemacht** oder weiß ich nicht, was die Motivation war*

F: Welche Bedeutung hatten MitschülerInnen, welche Rolle spielten sie in der Klassengemeinschaft?

IP 8: *War sehr, sehr wichtig. Ich habe in der HTL dann einen speziellen Freund gehabt, der heute noch Bedeutung hat, das war für mich ein bisschen so ein Ersatz, was ich zu Hause nicht habe. Die haben so eine kleine Nebenerwerbslandwirtschaft gehabt, und dann bin ich am Wochenende oft mit nach Hause gefahren. Da war einfach Verständnis von den Eltern da, und Geborgenheit, und egal, was du gemacht hast, du bist einfach dort aufgenommen worden, mit einer Herzlichkeit und Wärme.*

F: Gab es noch andere Bezugspersonen während Ihrer Schulzeit, die wichtig waren?

IP 8: *Eigentlich nein, ich bin **nur immer bei Kindermädchen oder so Betreuerinnen aufgewachsen.***

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 8: *Das ist mir **abgenommen** worden, und das **drillmäßig** eigentlich. Also ich hab schon relativ **leicht gelernt**, aber es war ein **sehr starker Drill**.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 8: *Dadurch, dass der Weg vorbestimmt war, war es eigentlich **Muss**. Ich meine, natürlich hat es **gewisse Fächer** gegeben, die einen **mehr interessiert haben**, aber es war doch eher **zwanghaft**, das Ganze.*

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 8: *Ich weiß nicht, ob ich es dürfen hätte, ich bin einfach **so erzogen worden, dass man kaum Gefühle zeigt**. Ich kann mich nur an eine Situation erinnern, da hab ich einmal geweint, weil wir sind immer so 20 Kilometer zwischen Wohnort und Schule hin und her gefahren, in der Früh, und da hab ich meine Schultasche vergessen, und mein Vater hat dann, es war erste oder zweite Klasse Volksschule, er hat dann gesagt: „Kannst jetzt selber reingehen und kannst dem Lehrer sagen...“ Ich hab dann nicht gewusst, wie umgehen mit dieser Situation, und dann bin ich halt in der Garderobe gesessen und hab **geweint**, und da haben wir so eine Schulwartin gehabt, die hat mir dann geholfen und ist mit mir zum Lehrer gegangen.*

F: Wie war die Reaktion vom **Lehrer**?

IP 8: *Der hat **gelacht**. Ich bin mir dann irgendwie blöd vorgekommen. Dadurch, dass bei uns **Gefühle oder Mitgefühl in der Familie nicht gelebt** worden ist, habe ich es auch in der Schule kaum äußern können*

F: Haben Sie das Gefühl, dass MitschülerInnen Gefühle zeigen konnten und dass sie entsprechend vom Lehrer angenommen wurden mit ihren Gefühlen, oder war das auch insgesamt in der Klasse eher nicht geboten, Gefühle zu zeigen?

IP 8: *Ich kann mich eigentlich nicht an so gefühlvolle Sachen erinnern.*

F: Durften Sie auch „**Nein**“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 8: **Kaum**.

F: In welcher Situation war es möglich?

IP 8: *Eigentlich haben wir da nur **bei gewissen Lehrkörpern, die sich nicht durchsetzen haben können**, da haben wir das **ausgenutzt**, dass wir einmal*

sagen, so und jetzt nicht. Ich kann mich an den Religionslehrer erinnern oder den Handarbeitslehrer, aber das waren dann die Leidtragenden.

F: Denken Sie, dass war ein Nein gegenüber des Unterrichtsgegenstands oder mehr gegen die Person, die die Möglichkeit geboten hat, Widerstand zu leisten?

IP 8: *Gegen die Form des Unterrichts. Weil zum einen waren sie **keine Persönlichkeit** in dem Sinn, und zum anderen haben sie es auch **nicht geschafft, wirklich wen zu begeistern.***

F: Wie ist es beim Lernen mit der Zeit gegangen? Haben Sie unter Zeitdruck gelitten oder haben Sie sich gelangweilt und unterfordert gefühlt?

IP 8: *Ich habe eigentlich immer erst im letzten Moment gelernt.*

F: Haben Sie das Gefühl, dass sie genug Zeit hatten, sich mit einem Thema zu verbinden, z.B. bei einer Aufgabe, die der Lehrer gestellt hat?

IP 8: *Das ist sehr schwierig zu beantworten, weil es zum einen sehr viele Unterrichtsgegenstände und zum anderen sehr viele Unterrichtsmethoden und sehr viele unterschiedliche Personen gegeben hat.*

F: Gab es eine Situation, wo sie sagen können, der Lehrer hat das ganz ausgiebig und auf verschiedene Art unterrichtet, oder taucht eher was auf, dass jemand ganz rasant über ein Thema drübergehuscht ist?

IP 8: *Ich habe eigentlich am meisten immer im Unterricht gelernt.*

F: Haben Sie das Gefühl, dass sie sich dadurch mit den Themen verbinden konnten, oder war es ein Lernen auf die Prüfung hin? War es ein nachhaltiges Lernen oder ein oberflächliches?

IP 8: *In manchen Gegenständen, wo **Interesse** da war, war es **nachhaltig**, und **in anderen war es weg**. Wo es nicht nachhaltig war, das war zum Beispiel Mathematik, ab einer gewissen Stufe, so Algorithmen oder Wahrscheinlichkeitsrechnungen und solche Sachen, das war ein Lernen, wenn Sie mich heute darüber fragen – weg. Das könnte ich nicht mehr. In Sprachen, weil das hat mich auch immer interessiert, war das ein nachhaltiges Lernen.*

F: Inwieweit haben Sie sich den gestellten Aufgaben gewachsen gefühlt, bzw. überfordert oder unterfordert?

IP 8: *Also in **gewissen Gegenständen**, da war ich **überfordert**, wie z.B. da erinnere ich mich an ein Fach in der HTL, das hat Werkmaschinenanlagen und Übungen geheißen, das war Konstruktion von irgendwelchen Maschinen, Hobelautomaten, die Berechnungen von (?)Spannungen und*

Biegespannungen und Stahlberechnungen, also das ist... ich beneide solche Leute, die so etwas können, aber das ist nicht meins.

F: In der *Volksschule* und im *Gymnasium*?

IP 8: *Da war ich gut dabei.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 8: *Wenig.*

F: Warum haben Sie etwas geleistet?

IP 8: *Weil es erwartet worden ist.*

F: Welche Bedeutung hatten ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten anderer Personen?

IP 8: *Auch wenig.*

F: Wie haben die Lehrer, je nachdem wie sie Leistungen erbracht haben, darauf reagiert?

IP 8: *Ich habe auf das gar nicht so Bedacht genommen. Für mich war das einfach zu erledigen.*

F: Wie haben die Eltern reagiert?

IP 8: *Ich habe meine Leistungen zu erfüllen gehabt, und das habe ich getan.*

F: Haben die Eltern das gewürdigt, gewertschätzt oder registriert?

IP 8: *Nein, ich kann mich nur an einen Satz erinnern, wie ich die Matura gemacht hab, HTL für Holzwirtschaft, wo ich heim angerufen habe und dann der Vater gesagt hat: Na, das ist eh selbstverständlich, hat eh genug Geld gekostet. Das war eine ziemliche Enttäuschung für mich.*

F: Hat es Sie überrascht, nach dem, was sie zuvor erlebt haben?

IP 8: *Eigentlich nicht. Irgendwie habe ich das als Desinteresse empfunden, und trotzdem hat man die Erwartungen zu erfüllen, sie haben nicht mitgelebt, irgendwie, und es war auch nicht die nötige Wertschätzung dem gegenüber da.*

F: Hat es für Sie selbst etwas bedeutet, was hat es bedeutet, diesen Abschluss erreicht zu haben?

IP 8: *Nicht wirklich was.*

F: Wie haben Mitschüler auf Leistung reagiert, war Ihnen das wichtig, vor Mitschülern bestimmte Leistungen zu zeigen?

IP 8: *Ja, da hat es sicher einige gegeben, das waren für mich die Streber...*

F: Wie haben Sie sich in diesem Zusammenhang gesehen?

IP 8: *Ich hab mich ein bisschen mehr dem Volleyballspielen gewidmet, wie ich dann genug gehabt hab. Bis zum 4. Gymnasium war ich im Elternhaus und dann in der HTL war ich im Internat, das war immer ein Kampf, bis zum 4. Gymnasium hab ich Fußball gespielt und war schon recht gut unterwegs eigentlich, und das ist immer irgendwie unterbunden worden, und es war immer ein Kampf, zum Training zu gehen. Und in der HTL habe ich mich dann mehr dem Volleyballspielen gewidmet, das war mir wichtiger.*

F: Wie haben Ihre Eltern Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt?

IP 8: *Meine Eltern haben mich eigentlich nicht begleitet und nicht unterstützt, sondern sie haben mich begleiten lassen. Das waren dann immer, so wie es zu Hause war, auch extern autoritäre Personen.*

F: Inwieweit wurden Stärken, die Sie selbst für sich erkannten, von anderen gesehen, beachtet und gewürdigt?

IP 8: *So gut wie überhaupt nicht. Das sind so Sätze, die einem z.B. hängen bleiben, das war in der 2. HTL, da hat ein Lehrer zu mir gesagt, weil die Spannung wird normal in Newton pro Quadratmillimeter gemessen und ich hab das in Kilogramm pro Quadratmillimeter angegeben, das war ein Kärntner, da hat dieser Direktor der Schule gesagt: Sowieso, für Sie ist es besser, Sie gehen in die Verwaltung, holen sich ihr Geld, und Sie werden Zuckerbäcker. Ich hab's dann irgendwo zur Kenntnis genommen und hab trotzdem meine schulische Laufbahn beendet. Das sind halt Sachen, so eine Bloßstellung tut weh.*

F: Wie fühlten Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert?

IP 8: *Der Stärken war ich mir nicht bewusst und hab eigentlich mehr die Schwächen gesehen und hab mich irgendwie nicht anerkannt gefühlt. Dadurch, dass ich zusätzlich auch noch relativ dick war in der Zeit, das hat mir auch mit zu schaffen gemacht.*

F: Wie konnten Sie selbst mit dem, was Sie als Schwächen empfunden haben, umgehen?

IP 8: *Zum einen hat in dieser Zeit die Bulimie begonnen und zum anderen teilweise schon Missbrauch von Alkohol. Das war im Alter ca. von 15, 16.*

F: Das war sozusagen Ihr Umgang mit dem, was sie als Schwächen empfunden haben?

IP 8: *Sozusagen, ja.*

F: Inwieweit haben Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 8: *Wenig bis kaum. Wenig bis gar nicht, sagen wir so.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlen Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 8: *In fachlicher Hinsicht ja. In sozialer Hinsicht, Sozialkompetenz bei den Lehrkörpern, da sind sehr wenige in meiner schulischen Laufbahn, die mich wirklich begleitet haben, wie gesagt einer in der HTL, der auch Volleyballtrainer war, aber ansonsten, soziale Kompetenz... wenig habe ich wahrgenommen über die gesamte (Schulzeit).*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende der Schulzeit?

IP 8: *Die waren eigentlich vorgegeben, in beruflicher Hinsicht. Mit 19 Jahren war Schulende, dann ein Jahr Bundesheer, ein Jahr Praxis, Einstieg in den elterlichen Betrieb, dann hab ich noch ein Dreivierteljahr mit meinen Vater zusammengearbeitet, dann ist er verstorben und seither... Also die Perspektiven waren vorgegeben.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 8: *Doch die Leistungsorientierung, mehr das Funktionieren als das Existieren.*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit Ihres Reha-Aufenthalts als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?

IP 8: *Die Innenschau, Wahrnehmung von Gefühlen, Umgang mit Gefühlen, Handlung über Gefühle, das ist eigentlich der Hauptaspekt.*

F: Inwieweit wären Ihrer Meinung nach solche Erfahrungen schon in der Schulzeit wünschenswert gewesen?

IP 8: *Ein brennendes Anliegen. Das würde bedeuten, dass man wirklich die Schule absolut reformieren muss, das ganze Bildungswesen. Wär ich sofort dafür, dass man wirklich einen Unterrichtsgegenstand einführt, der heißt*

Herzensbildung, Persönlichkeitsbildung, der genau auf so was, Wahrnehmung von Gefühlen in Form von Meditationen etc... So wie es die jungen Tibeter lernen.

F: Sie haben sich schon länger Gedanken darüber gemacht?

IP 8: *Ja. Das würde aber auch sehr viel Umstellung im Lehrkörperbereich bedeuten – ich sage jetzt bewusst „Lehrkörper“, weil das sind viele Körper unterwegs. Das ist sicher ein Prozess über, sage ich einmal, Jahrzehnte, weil du findest nicht solche Berufenen von Lehrern dann von heute auf morgen, weil die sind selber teilweise von der Gefühlswelt abgeschnitten, und wie soll der dann so einen jungen Menschen ausbilden? Das ist über Generationen hinweg ein Prozess. Es ist schon, glaube ich, sehr viel in Bewegung in die Richtung, aber die soziale Kompetenz von solchen Lehrern..., die sind ja Lehrmeister, das ist wirklich eine Kunst, solche Leute zu finden, um jungen Leuten das weiterzugeben und auszubilden und in diese Richtung wirklich Herzensbildung zu machen.*

F: Vielen Dank.

IP 9. F. Thea. 5a. BO+D. 0707

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 9: *Stress. Überforderung. Nicht gut genug zu sein.*

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 9: *Ich werd nicht fertig mit der Aufgabe, also so das Gefühl von „Schaff ich nicht, kann ich nicht“. Ich hatte noch Alpträume, dann anschließend noch, wie die Schule vorbei war, hab ich noch von Prüfungen geträumt.*

F: Gab es auch positive Gefühle, an die Sie sich erinnern?

IP 9: *Oh ja, der Schulweg war lustig, die Gemeinschaft, Singen war schön zum Beispiel.*

F: Waren diese Stressgefühle durchgehend, oder gab es auch Phasen, wo es besser war?

IP 9: *Ja, hat es schon auch gegeben, wo es angenehm war, aber zur Prüfungszeit war es halt die totale Überforderung.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 9: *Die 1. Klasse-Lehrerin in der Volksschule, die hab ich angehimmelt, die war so schön für mich und auch so liebevoll, und so wollt ich werden wie sie. Ja, ein Lehrer war dann noch, dann schon, der war total gerecht (Diskrepanz) und okay, also das war schon so, aber er hat immer meine Schwester bevorzugt, weil die war vier Jahre älter und die Vorzeigeschülerin, und ich war ein bisschen schlimm eigentlich eher, also nicht so ganz so brav, und da hat man dann immer ein bisschen geschaut, die Schwester war da besser. Also das konnte ich nicht erfüllen, was sie erfüllt, hat, sie konnte schön zeichnen, wunderschön, und schön alles beschreiben. Ich hab das später erst... Heute ist sie eher schwächer, also was das anbelangt. Ich war immer ganz... Ihr hat man halt angeboten, dass sie studieren soll, aber sie ist dann*

aber ein Hausmütterchen geworden, und ich hab mich doch weiterentwickelt. Aber ich hab ein gutes Verhältnis zur Schwester.

F: Gab es noch andere Personen, die Ihnen vor Augen treten, wenn Sie an Ihre Schulzeit denken?

IP 9: *Ja, ein paar Kolleginnen, ein paar Schulkolleginnen. Und da war ein Erlebnis, das negativ, eher negativ, unter Führungszeichen, war. Die hat so gut zeichnen können, und der hab ich immer meine Zeichnungen gegeben, hinter mir, „zeichne mir fertig“. Und eines Tages hat sie gesagt: „Mach des selbst!“ Das hat der Lehrer gehört. Das war für mich: „Jetzt bin ich ertappt“. oder so ähnlich. Negativ, kann ich nicht sagen, aber sonst.*

F: Was hat den Stress, von dem Sie erzählt haben, bei Ihnen ausgelöst?

IP 9: *Die Versagensangst, dass ich es nicht schaffe, ich hab immer versucht zu schwindeln, bin aber meistens entdeckt worden. Ich war nicht unbedingt so das brave Mädel, ich war eher so wie ein Bub und hab mich ein bisschen durchgewurschtelt. Aber ich war dann ganz stolz, dass ich mich durchgewurschtelt hab. Also es war jetzt nicht so... Ganz schlimm war wirklich nach der Schulzeit. Die Alpträume, die waren es eher, die haben mich längere Zeit verfolgt. Ich wollte dann auch nicht in die Schule gehen. Am Anfang einmal, da hat dann der Vati gesagt: „Das geht nicht“ und „Du musst“.*

F: Wie haben Ihre Eltern oder andere Bezugspersonen Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt?

IP 9: *Wo ich geboren bin, am Land, und zu der Zeit, wo ich geboren bin, war die Schule jetzt nicht im Vordergrund, muss ich schon sagen. Die hat dazugehört, das Arbeiten war wichtiger. Also wir haben uns nach Hause beeilt, damit wir arbeiten helfen können. Wir sind gebraucht worden am Bauernhof. Und meine wirkliche Bezugsperson zu Hause war mein Vati. Ich war sein Scheißerl, ich war seine Liebe, Kleine, Süße, ich war die Jüngste. Meine Mutti war wirklich überarbeitet, und ich war, glaub ich, ein bisschen eine Konkurrentin von der Mutti. Vom Vati hab ich die positiven Sache mitgekriegt. Und das, was Pflicht war, war Pflicht, das war zu Hause schon sehr konsequent, und ich muss sagen, das war aber angenehm, das Konsequentsein. Und es war auch sehr gerecht. Mit der Mutti war es ein bisschen nicht so, das war eher... Die war wirklich, aus der heutigen Sicht, ein bisschen eifersüchtig, die hat immer was zum Aussetzen gehabt, wie du gehst, wie du stehst, wie du schaut.*

F: Und die Schule war kein Thema für die Mutter?

IP 9: *Nein, das war nicht so wichtig. Wir gehen hin, wir machen unsere Aufgaben, aber wie – das war egal. Ich hab auch die **Aufgaben** gemacht in der Früh, von jemandem abgeschrieben, also das war damals sehr **locker**. Jetzt rede ich vom ersten Jahr. Und später hab ich versucht, **mit Schwindeln mich durchzuschwindeln**.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 9: **Eher schwer**, glaub ich. Ich habe eher aus dem Leben gelernt, nicht aus den Schulbüchern.

F: Haben Sie auch Lebendiges, woraus Sie gelernt haben, in der Schule erfahren?

IP 9: *Ja, wir waren viel in der Natur, das war damals noch schön. Wir sind durch die Wälder spaziert, und (haben sie) so kennen gelernt, und das find ich wunderschön, also **nicht nur aus Büchern, sondern wirklich in der Natur**. Also das hat mir immer **Spaß gemacht, wenn etwas locker war, nicht so vorgegeben: So muss es sein**.*

F: Inwieweit haben Sie sich den Aufgaben gewachsen gefühlt?

IP 9: *So in der Mitte drinnen, also ich war nie ganz unten. **Mehr in der Mitte, ich bin so mitgeschwommen**.*

F: Und die Versagensängste, wie können Sie sich die erklären?

IP 9: *Nicht recht zu machen, ich **wollte es allen recht machen**, ich weiß nicht, die Versagensängste waren es gar nicht so, sondern mehr: Mache ich es eh richtig? Die Unsicherheit, sagen wir eher die Unsicherheit.*

F: Wenn Sie es nicht richtig gemacht hätten, was hätten Sie erwartet?

IP 9: *Den **Spott der Leute**. Das ist am Land, da ist es schon noch anders.*

F: Welche Leute?

IP 9: *Alle. Da hat man jeden gekannt. Und jeder hat gefragt, was hast du für eine Note und so weiter. Also schon zu sagen: einen Einser, das war ganz wichtig.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 9: **Müssen**. ..

F: Welche Gefühle durften Sie zeigen innerhalb der Schule?

IP 9: *Wir haben schon **immer sehr brav sein müssen**. Folgsam, brav. Pfarrer und Lehrer waren natürlich ganz oben. Wir durften vieles nicht, also was wir... und an das hab ich mich schon gehalten. Ja, damit ich das brave Mäderl bin. Das war zu Hause, wo ich halt nicht so gesehen worden bin, aber sonst schon.*

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen oder sagen?

IP 9: Das nicht.

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 9: Nein. Da waren wir schon schlimm.

F: Wie sehr durften Sie eigene Neigungen und Interessen zur Geltung bringen?

IP 9: *Die Kinder haben auch so irgendwo anders sitzen müssen, wenn die Erwachsenen gesprochen haben, hat man nicht sprechen dürfen, und das waren schon noch so die Fronten: Kinder – und das sind die Erwachsenen.*

F: Und gegenüber Lehrern?

IP 9: *Nein. Nein. Das war damals nicht möglich. **Es hat nur der Lehrer gesprochen**, ich meine, ich spreche jetzt aber eher von den ersten Klassen. **Später dann schon eher**, ja, also im **Jugendlichenalter** dann. Ich bin in eine landwirtschaftliche Schule gegangen, da haben wir unter anderem auch Kochen gehabt, und da war eine Lehrerin, die mir nicht besonders gut gesinnt war, und die hat gesagt, Kekserl backen, und meine waren aus meiner Sicht schön, und sie hat gesagt, die sind verbrannt, und pro Keks muss ich jetzt 50 Groschen zahlen, und **daraufhin habe ich die Kekserl gepackt und mitgenommen**, und sie hat gesagt: **Das geht nicht**. Dann hab ich gesagt, wenn ich sie bezahle, dann ess ich sie auch selbst. Und das war für mich ein **großer Durchbruch**, wo ich gemerkt hab, Hoppla, **alles lass ich mir jetzt nicht bieten**. Also das war, sagen wir, ein bisschen aufmucken. Ich bin schon ein paar Mal ausgebrochen aus dem und hab ein bisschen was gemacht, was verboten war. Weil da waren **strenge Regeln**, und da hab ich dann schon gemerkt, ganz lass ich mich nicht unterbuttern.*

F: Wie hat die Lehrerin darauf reagiert?

IP 9: **Ganz schlimm. Frech bin ich**, und so.

F: Konnten Sie sich trotzdem behaupten?

IP 9: *Aus der heutigen Sicht finde ich es lustig, aber ich glaub, **damals ist es mir nicht so gut gegangen**. Damals habe ich auch befürchtet, dass das Konsequenzen hat und so weiter.*

F: Gab es Freiräume innerhalb der Schulzeit, innerhalb der Schule, in denen Sie eigenständig sein durften?

IP 9: *In den **Pausen**. Während der **Schulzeit nein**. Das war damals nicht (üblich).*

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen gegangen, haben Sie unter **Zeitdruck** gelitten?

IP 9: *Ja. **Lange Zeit**. Ich hab mich leicht ablenken lassen. Gern ablenken lassen.*

F: Haben Sie sich auch manchmal gelangweilt oder unterfordert gefühlt?

IP 9: *Gelangweilt* sicher. Wenn es mich nicht interessiert hat. Unterfordert, glaube ich, weniger. Das möchte ich vielleicht noch sagen: Mit sechs Jahren bin ich schon in die Schule gegangen, und das war sicher zu früh. Ich hab die Reife nicht gehabt. Da waren zu wenig Schüler, und dann hat man die auch dazugenommen, die im September geboren sind.

F: In den Lerngegenständen, haben Sie das Gefühl, Sie hatten da genügend Zeit, dass sie sich mit dem Thema gut verbinden konnten?

IP 9: *Ich glaube, das schon.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 9: *Da kommt jetzt das, dass ich einfach... das wird so verlangt, und das hat man zu erbringen. Eben wegen der anderen Leute. Und wegen der Familie. Und „kann man nicht jetzt...“*

F: Wie haben die anderen auf Ihr spezielles Leistungsverhalten reagiert?

IP 9: *Ja, im Vergleich mit der Schwester, da ist das schon... Die macht das alles so schön und gepflegt, und ich war ein bisschen unordentlich, also nicht so genau.*

F: Welche Zuwendung und Wertschätzung haben Sie aufgrund Ihrer Leistungen erfahren von den Lehrern?

IP 9: *Lob, wenn alles okay war, sonst Tadel.*

F: Von den Eltern?

IP 9: *Ich sag ja, das war nicht die Schule, die haben gesagt, du wirst einmal eine gute Bäuerin und das passt schon so.*

F: Und von den Mitschülern und anderen Bezugspersonen?

IP 9: *Da hab ich mich relativ gut durchsetzen können.*

F: Hinsichtlich der Leistung, was hatte da Leistung für eine Bedeutung?

IP 9: *Ja, so „Mach selbst“ oder „Schreibst schon wieder ab“. Irgendwie so ein bisschen... Aber so bin ich zu meinen Ergebnissen gekommen. Aber auf das bin ich halt eher stolz. Aus der heutigen Sicht finde ich es lustig, damals war es sicher auch: „Hoffentlich lässt mich wer **abschreiben**“, also schon **Anspannung**. Werde ich fertig, und jetzt hab ich wieder keine Aufgabe gemacht, das war sicher da. **Ich hab getrödelt, und dann hab ich gemerkt, die Zeit ist zu kurz.** Und was mach ich jetzt, wenn der Lehrer... Die **Angst** dann dahinter, weil ich hab's nicht mit, oder nicht gemacht. **Auf der einen Seite***

wollte ich ein bisschen schlimm sein, und egal, und auf der anderen Seite habe ich mir gedacht: die Angst. So egal war es mir dann doch nicht.

F: Die Angst vor was?

IP 9: Meine Aufgabe fehlt. Ich hab sie nicht gemacht. Oder ich hab etwas nicht so gemacht, wie es erwartet wurde.

F: Was wäre dann gewesen?

IP 9: Strafaufgabe, Sitzenbleiben, Nachsitzen hat das geheißen, und so weiter. Und später bin ich oft davongelaufen. Wie ich 17 war. Ich hab mich wirklich leicht ablenken lassen, das sehe ich jetzt erst. Und bin davongelaufen auch, vorm Lernen. Vor den Problemen. Da war ich dann froh, dass die Schule vorbei war. Ich hab mehr auf die lustigen Sachen geschaut.

F: Und Schule war wenig lustig?

IP 9: Ja. Aber die Gemeinschaft war lustig. Das Zusammenkommen und die Veranstaltungen, das schon. Theater spielen war auch meins. Aber nur bis 12 Jahre, dann habe ich Angst vor der Bühne gehabt. Also da war ich noch Kind in mir, wie ich zum Denken begonnen hab, da hat die Angst begonnen bei mir. Ich glaub, von 12 Jahren weg war das. Die war dann nach außen gerichtet, vorher war ich sehr verspielt.

F: War da ein besonderer Zwischenfall, dass da die Angst ausgebrochen ist?

IP 9: Ich glaub, die Erziehung. Was die anderen (denken), so hast du dich zu verhalten. Vorher war ich so in meiner Fantasie und verspielt, mit Puppen und so, dass ich rundherum vieles vergessen hab. Ich konnte so wirklich mit mir... Das spüre ich jetzt noch. Ich habe zwar immer Freundinnen gebraucht, aber trotzdem, das Spielen war sehr schön. Und wie halt dann der Ernst des Lebens gekommen ist, dann hab ich so geschaut, wie ich da die Kurve krieg.

F: Wie haben Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert gefühlt?

IP 9: Ich glaube, das war okay. Die Schwächen hab ich sehr gut verstecken können.

F: Das heißt, Sie haben sie versteckt, so dass sie die anderen gar nicht akzeptieren brauchten?

IP 9: Ich hab mit meinen tollen Seiten ein bisschen drüber...

F: Wie sind Sie selbst mit Schwächen und Schwierigkeiten umgegangen?

IP 9: Zudecken. Nicht drauf schauen.

F: Inwieweit haben Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden, gewertschätzt gefühlt?

IP 9: *Gar nicht. Nein, als ganze Person nicht, nur Anteile. Sie haben gewusst, was ich gut kann, das waren Freundinnen kriegen und Gespräche, und Mittelpunkt, es war schon auch Mittelpunkt, ich hab gesagt, wo es langgeht, aber die Schwächen, die habe ich damit eigentlich zugedeckt.*

F: Hatten Sie das Gefühl, dass Sie mit Ihren **Stärken** gesehen wurden?

IP 9: *Ja, dadurch. Ja.*

F: Die Stärken wurden auch von Lehrern gesehen?

IP 9: *Ja, ich glaub, ich war immer so lieb und so, ich hab immer mit ein bisschen **Schmunzeln und Grinsen und Freundlichkeit** viel gemacht, das glaub ich schon. Das habe ich eingesetzt, wo es gegangen ist. Aber unbewusst, aus der jetzigen Sicht unbewusst. Auch schon bewusst, aber ganz unbewusst.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Inwieweit fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 9: *Gar nicht. Die **Schule war nur wichtig, dass ich was gelernt hab und ein Wissen habe**. Das ist schon klar. Aber für den Alltag gestärkt, nein, gar nicht, kann ich nicht sagen. Der eine Lehrer, der hat uns **Allgemeinwissen** vermittelt, das fällt mir jetzt ein. Auch mit Gedichten, mit Liedern, wir haben ganz viel gesungen, ganz viele Gedichte vorgetragen, Geschichten erzählt, da war **Literatur** ganz wichtig auch, also der war sicher ganz ein wunderbarer Vermittler von... Den hab ich, glaub ich, erst in der Oberstufe gehabt.*

F: Was war das Besondere beim dem?

IP 9: *Er war wirklich ein **Lehrer. Mit Leib und Seele**. Dem war **jeder einzeln wichtig**, jedes einzelne Kind. Ich hab mit ihm wirklich das Problem gehabt, weil er meine Schwester gezeigt hat. Also er war das leider, und das hat mich ein bisschen genervt, weil dem konnte ich nicht entsprechen, dem Bild, „Deine Schwester hätte das...“. Aber sonst, muss ich wirklich sagen... Ich hab aber vor **ihm schon Schiss gehabt, also Angst gehabt, weil er auch sehr streng war**. Mir war es damals zu viel, heute seh ich es natürlich (anders), **von ihm haben wir sehr viel Wissen gekriegt**. Wissen hat er uns vermittelt. Aber, **er war für mich so groß, mächtig ein bisschen**.*

F: Wie haben Sie sich dem Großen gegenüber gefühlt?

IP 9: ***Dass ich es nicht richtig machen kann**. Das schon. Beim ihm habe ich mich auch nicht schwindeln getraut. Er hat alles durchschaut. Der war zu gut in dem ganzen Bereich. Da hab ich mich sehr oft ertappt gefühlt.*

F: Wie ging es Ihnen dabei, beim **Ertapptgefühl**?

IP 9: *Nicht gut. Ich hab dann in mir so **gespürt, das schaff ich nicht**. Oder **dem kann ich nicht entsprechen, was er sich erwartet, das war zu hoch gesteckt, das Ziel**. Aber er, hat wie gesagt, aus der heutigen **Sicht viel Wissen vermittelt, von dem ich schon profitiert hab**. Aber ich **hab das Ziel nicht erreichen können, das er, durch meine Schwester auch, an mich gerichtet hat**. (Trotz ‚Viel Wissen‘ Insuffizienzgefühl)*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 9: *Ich wollte damals Verkäuferin werden, das war mein Ziel. Mit Menschen zusammenarbeiten, das hab ich immer gewusst, ich brauch Menschen um mich, das war wichtig, viele Freunde, glaube ich jetzt noch. Zukunftsperspektiven..., ja, immer brav arbeiten, Arbeit war an erster Stelle, weil nur so kommst du zu Reichtum, oder zu einem guten Leben, ein schönes Haus einmal, ganz am Anfang war ja die Landwirtschaft, also wirklich das Anbauen und Ernten und so, das war mein Ziel damals, aber es ist ja dann anders gekommen, weil ich gesundheitliche Probleme hatte. Da habe ich einen anderen Weg eingeschlagen.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 9: *Man lernt nie aus. Eben das Lernen fürs Leben, aber das hat man sowieso. Du musst immer brav und folgsam sein und ganz lieb, musst schauen, dass du allen gefällst, dass du es allen recht machst, und immer gut sein, alle Wünsche, die die anderen an dich richten, erfüllen. Also ziemlich hoch gesteckt. Du bist nur dann lieb, wenn du auch brav bist, und wenn du folgsam bist, und wenn du das Arbeiten alles richtig machst, und dann bist du lieb, und dann mögen dich die Leute.*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben sie in der nun zu Ende gehenden Zeit des Reha-Aufenthalts als besonders wertvoll für Ihr zukünftiges Leben erfahren?

IP 9: *Da ist so viel, dass ich es nicht ausdrücken kann. Ganz viel. Ein Riesen Meilenstein, den ich jetzt erklommen hab. Dank Ihnen. Sie sind jetzt an erster Stelle. Und dass es eine so tolle Runde war, das war so toll. Ich kann nichts*

*Konkretes sagen, sondern es ist so viel, dass ich es aufhalten muss.
Wunderbare Erfahrungen, ja.*

F: Gibt es etwas, das Sie sich für Ihre Schulzeit gewünscht hätten oder Kindern, die jetzt in die Schule gehen, wünschen würden?

IP 9: *Viel mehr Mitspracherecht. Dass man (nicht) so viel lernt, was man überhaupt nie braucht im Leben. Ganz andere Werte, die wichtig sind im Leben. Das Bestärken, dass man okay ist, wie man ist. Dass man nach seinem Tempo lernen kann, dass das Lernen Spaß macht, das mit Freude Lernen, dass man zwischendurch Entspannungsübungen macht, dass man seinen Körper spürt, dass man die Seele spürt, solche Werte. Und nicht nur das Buch, und das steht da drinnen, und da müssen jetzt 50 Seiten davon gemacht werden, was man nie mehr braucht. Also wirklich fürs Leben lernen.*

F: Vielen Dank.

IP 10. M. Max. 3a. BO+PT. 0707

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 10: *Angst. Angst vor schlechten Noten und Angst, dass ich Schläge kriege von Zuhause. Von meiner Oma.*

F: Andere Vorstellungen?

IP 10: *Nichts.*

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 10: *Mir wird schlecht. Ich hab zum Beispiel gern gerechnet, ich wollte immer alles ganz genau verstehen und erfassen. Meine Großeltern konnten mir das nicht so erklären, die waren halt immer verzweifelt. Dann ist halt oft die Lehrerin angerufen worden, die Oma hat sich dann sehr geärgert, wenn ich mir das nicht gemerkt hab, wenn irgendeine Aufgabe war. Und viel haben sie halt selber nicht gewusst und haben mir keinen Rat geben können. Jetzt bin ich mehr oder weniger dann allein dagestanden mit diesen Aufgaben. Das ist halt immer mit viel Schimpfen und Wutausbrüchen (gegangen). Obwohl, ich hab gern gelernt. Das ist nicht so, ich hab sehr gern gelernt eigentlich. Nur ich hab auch sehr schwer gelernt.*

F: Was war das Schwere am Lernen?

IP 10: *Was war das Schwere am Lernen? Ich konnte mich nicht richtig konzentrieren. Dann hab ich meistens beim Rechnen mit den Fingern zählen müssen, und das war der Oma gar nicht recht. Dann hat sie gesagt, ich darf die Finger nicht verwenden beim Zählen. Ja, das ist halt immer schwierig gegangen eigentlich. Je mehr sie geschrien hat, umso schwieriger hab ich dann irgendwas machen können. Je mehr Druck da war, umso weniger konnte ich das Ziel erreichen.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Bedeutung hatten andere Personen neben Ihrer Oma?

IP 10: Zum Beispiel meine **Mutter**. Die hat **gar nichts gemacht**. Also die ganz leichten Aufgaben hat sie halt mit mir gemacht, aber dann, wenn es ein bisschen schwieriger geworden ist, dann hat sie mir auch **nicht helfen können**. Das meiste hab ich halt im Hort ... Diese Frau da hat auch gesagt, ich soll das da jetzt machen, und ich war auch irgendwie **auf mich allein gestellt**. Die anderen waren schon im Garten draußen und haben gespielt, und ich bin immer noch drinnen gesessen und hab die blöde Aufgabe machen müssen, und dann bin ich meistens ohne Aufgabe heimgekommen. Ja, dann hab ich **zu Hause auch noch eine am Deckel gekriegt**, im Hof war ich auch nicht.

F: Welche Erinnerungen haben Sie an LehrerInnen?

IP 10: Naja, meine Lehrerin, die war irgendwie **nett**. (In der Volksschule). Die war eine **sehr warme und liebe Frau** eigentlich. – Was haben Sie da als warm und lieb empfunden? – Ich muss ehrlich sagen – das hört sich jetzt vielleicht komisch an – die war für mich **sexuell anziehend**. Das war irgendwie, ja, die Verbindung. Das ist irgendwie **angenehm** gewesen, glaub ich, weiß ich nicht.

F: Wie war sie Ihnen gegenüber?

IP 10: Wie eine Mutter. (Mutterersatz) Wie eine Mutter war sie für mich irgendwie.

F: Und wie war sie als Lehrerin, Mutter?

IP 10: Ein **bisschen streng** war sie halt leider. Ja, also, zum Beispiel haben wir einen **Rechenkönig** gehabt, das war ein Spiel, und das war auch so irgendwie ein Wettfeind, und die meisten waren halt viel besser als ich, und der erste hat glaub ich ein Zuckerl gekriegt, und der zweite... und **der letzte hat halt nichts gekriegt**. Ich war immer der letzte. (Bloßstellung, Minderwertigkeits-gefühle) Das war echt **traurig** irgendwie.

F: Das war das Traurige und was war das, was sie glücklich gemacht hat bei ihr?

IP 10: Zum Beispiel hat sie oft **Gitarre gespielt**, dann hat sie uns **Weihnachtsgeschichten vorgelesen**, das hat mir immer **gut gefallen**.

F: Wie haben Sie sich da gefühlt?

IP 10: Geborgen.

F: Welche Bedeutung hatten die MitschülerInnen, die **Klassengemeinschaft**?

IP 10: *Die meisten waren für mich irgendwie... die meisten waren für mich uninteressant, also ich ... hab überhaupt keine Freunde gehabt.(Einsamkeit) Nur so ein bisschen halt so. Da war einer, der hat es irgendwie auch schwer gehabt beim Lernen. Dann hab ich noch wen gekannt, der hat in der Nähe vom Hort ein Restaurant gehabt, dem seine Eltern. Ja, also mit zwei, drei werd ich schon so zusammengehängt sein. Auf dem Nachhauseweg hat man halt ein bisschen so Sachen miteinander gemacht. Palmkatzlerl abgerissen oder irgendsowas halt. Oder zum Teich sind wir gegangen und haben Kaulquappen gefangen oder so. Aber zu den Mädchen, also ich weiß nicht, ich wollt irgendwie jede immer haben, (lacht) ja, das war schlimm. Das war ziemlich ausgeprägt, also schon im Kindes, diese sexuelle Begehren, muss ich ehrlich sagen, das hat schon im Kindergarten angefangen, das war eigentlich schlimm, ja. Ich weißt nicht, schlimm? Ich weiß nicht, wie ich das jetzt hingekommen bin. Ist eh wurscht. Keine Ahnung, auf jeden Fall, ich empfinde es halt als schlimm. So würde ich das sagen.*

F: Wie waren die weiteren Schulerfahrungen für Sie, nach dieser Lehrerin?

IP 10: *Die Volksschule war halt... Ich mein, wir haben eine Nebenklasse gehabt, die war irgendwie besser, da hat es irgendwie so eine Abstufung gegeben zwischen A-Zug und B-Zug (Hauptschule), und, ja da hat es halt Bessere gegeben und Lernschwächere, und ich war halt in der lernschwächeren Gruppe, und die anderen haben sich halt immer so hervorgetan, als ob sie nicht weiß Gott was Gutes wären. Die waren so gescheit, dann hab ich sie halt einmal einsperren müssen, also die ganze Klasse. Die hab ich alle eingesperrt, ich mein, das hat natürlich ein Nachspiel gehabt. So viel zu meinem Verhältnis zu den anderen Schülern. Ja gut, ich war schon ein ziemlicher Rebell, ich hab mich dann auch in der Hauptschule ordentlich aufgeführt, also ordentlich... (lacht) ordentlich unordentlich. Also ich hab alles gemacht, was irgendwie Anstoß erregen könnte, ich war ein Problemkind, also schon schwierig. Da haben wir eine Lehrerin gehabt, im Biologieunterricht, noch nicht im Internat, da war ich noch in der Hauptschule, das erste halbe Jahr, da war ich noch in einer öffentlichen, also außerhalb von diesem Internatgschichtl, und ich war nach wie vor lernschwach, aber hab mich nach wie vor für die Dinge interessiert, was eben da sind. Nur ich hab halt immer sehr unter dem Umfeld gelitten, es war oft ein drückendes Umfeld, so ein wirklich erdrückendes. Also immer, wenn so etwas Schlimmes passiert ist, was weiß ich, da haben wir von*

irgendeinem Lehrer das Moped umgehaut, oder sind wir mit dem Moped gefahren, irgendsowas in die Richtung, ich hab dann Schiss gehabt, das der das irgendwann erfährt, und im Hinterkopf hab ich dann immer gehabt, der weiß, was passiert ist, aber... ich weißt nicht, dass war so ein schiaches (hässliches) Gefühl. Weil ich nie die Gewissheit gehabt hab, ob der das jetzt weiß oder nicht weiß. Das war der Werklehrer. Ich weiß nicht genau, was da war, das war irgendetwas für mich scheinbar ganz Schlimmes, das war immer so hinter mir, als schwere Last, dass ich das angestellt hab. Es ist nichts passiert, aber du weißt halt nie, ob das nicht doch irgendwann kommt. Naja, und diese Biologielehrerin hat mich fasziniert, weil die hat den Stoff sehr... man hat gemerkt, die Art und Weise, wie sie gelehrt hat, also sie hat die Liebe zu dem gehabt, und das hat das für mich eben annehmbar gemacht, das hab ich alles gern gemacht. Obwohl ich da auch nicht die Supernoten gekriegt hab, aber ich hab zumindest gerne mich damit befasst. Und dann ist das Internat gekommen, also das Heim. Im Heim war ich auch lernschwach und noch weniger willig, weil das war dann ganz schlimm, weil wie kann die uns nur ins Heim geben, gelt? Das hab ich überhaupt nicht verstanden. Ja, und ich hab mir halt gedacht, sitzen wir halt ab, die Zeit, werden wir schon sehen, was passiert, oder wie lang das da geht. Und irgendwo war halt diese Erzieherin auch sehr streng, diese Olga. Ja, und das war halt alles auf Druck. Ich mein, ich hab dann schon meine Noten zusammengebracht, aber alles mit viel Bauchweh. Da war dann die Berufsberatung, und da hat es dann eben geheißen, welchen Beruf wollen wir ergreifen, und da waren glaub ich drei Berufe zur Auswahl, es war also nicht so viel, Möglichkeiten hat es nicht so viele gegeben, und ich hab mir dann gedacht, naja, mach ich halt eine Koch-Kellnerlehre. War irgendwie nahe liegend, weil die einjährige Hauswirtschaftsschule hab ich gemacht, hab ich mir gedacht, okay, warum nicht, kochen tu ich gern, und dann hätt ich auch was lernen können. Nur da war es dann halt schlimm, weil die Berufsschule ich dann nicht mehr durchgedrückt hab, also da bin ich dann zusammengebrochen. Das war der Französischunterricht und so, also da ist man schon sehr gefordert gewesen, da war nichts mehr mit lustig und hihhi, und ich bin aber so einer gewesen. Da hab ich dann das Klassenzimmer verlassen müssen, und hab natürlich nichts mitgekriegt von dem Stoff. Ja, und die haben nicht viel und lang gewartet, also die haben mir ziemlich bald gezeigt: So nicht. Gut, hab ich einfach die Lehrstelle gewechselt, wieder, auch Kellner, und dann hab ich eben gesagt, okay,

Koch-Kellner geht nicht mehr, weil ich das von der nervlichen Belastung einfach nicht geschafft hab. Dann hab ich gesagt, nein, nichts, ich mach Maler, das ist leicht, da tut man sich nicht weh, das kann ein jeder. Ja, und das kann auch wirklich ein jeder, das ist nicht so sonderlich schwer gewesen. Und ich hab eine Freude gehabt dabei, weil es ist immer so zügig dahingegangen ist, du warst nicht immer im selben Raum, du hast immer neue Leute kennen gelernt, das hat mir gut getan, wenn ich nicht immer ständig so... das war nicht so komprimiert, ich konnte ausweichen, das hat mir gut getan. Ich musste mich nicht stellen diesen ganzen Konflikten.

C. Lernerfahrungen

F: Noch ein Blick zum Lernverhalten: Sie hatten schon gesagt, dass Sie sich schwer getan haben, unkonzentriert waren, andererseits aber Interessen vorhanden waren. Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 10: *Das Müssen war Schwerpunkt. Es hat kaum so etwas gegeben wie Dürfen. Das hat es gar nicht gegeben, also in der Volksschule überhaupt nicht.*

F: Inwieweit durften Sie Ihre Gefühle zeigen?

IP 10: *Dürfen... ich mein, ich hab es gezeigt, aber man war gleich wieder bei der Sache, man war gleich wieder bei dem, was gefordert war.*

F: Sind LehrerInnen darauf eingegangen?

IP 10: *Ja und nein. Anfangs ja, wenn es um eine schlechte Mitteilung gegangen ist, dann hat es geheißen, ja, okay, aber wie ich dann gejammert hab, wenn ich nach Hause komme, krieg ich dann wieder Schläge, naja, dann hat es halt geheißen, naja, du musst die halt gut aufführen, und ich hab mich aber nicht gut aufgeführt, weil ich das irgendwie nicht können hab, ich weiß auch nicht. Naja, und das war halt immer das. Und sonst, ich weiß nicht, ich hab das nicht so bewusst in Erinnerung. Das ist irgendwie weit weg.*

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 10: *Nein. Wir mussten alles machen.*

F: Inwieweit konnten Sie Ihre eigenen Interessen und Neigungen zur Geltung bringen?

IP 10: *Also hauptsächlich im Werkunterricht, Zeichnen, Malen und Formen, das hat mir getaugt, der Werkunterricht, das war meins. Herrlich. Aber leider war es nur einmal in der Woche, das war so traurig, wo ich mir gedacht hab, geh bitte, das ist so schön.*

F: Und in den anderen Gegenständen?

IP 10: *Naja, was mir gefehlt hat, war.. Physik und Chemie hab ich dann überhaupt nicht mehr gehabt, ich wollte gerne ein paar so Versuche machen und so, und irgendwie war das nur einer bestimmten Klasse vorbehalten, ich hab es auf jeden Fall dann nicht gehabt. Ja, was war noch, **Geschichte** hat mich **sehr interessiert**, die hat auch so eine Gabe gehabt, die hat das super gemacht, das war auch eine **gute Lehrerin**. Das Super war, sie hat mit dir das **erarbeitet**, sie hat immer ein **bisschen geholfen**, und dann hast die Fragmente dann irgendwie zusammensetzen können mit Hilfe der Lehrerin, und das hat sie auch anerkannt, das hat mir gut gefallen. Weil da nicht so ein gepresster Druck da war, das war wirklich so eine **Hilfestellung** und so ein **Ich will, dass du das kannst, ich will, dass du verstehst, worum es da geht. Das hat mir gefallen.***

F: Hatten Sie mehr solche Erfahrungen?

IP 10: *Ja, in der Berufsschule hab ich das auch gehabt, da haben wir auch einen gehabt, der hat sehr viel **Humor** gehabt, der war der Bruder vom Direktor, und wir wollten halt alle immer, dass er der Direktor ist, weil er so ein netter Kerl ist. Ja, und der war halt immer so witzig drauf und war auch sehr hilfreich, also der hat dich auch dorthin geführt, dass du dann die Antwort selbst erkannt hast.*

F: Haben Sie da was gelernt?

IP 10: *Ja, schon. Ja. Ich muss sagen, es war für mich überhaupt eine **Krise und eine schlimme Zeit**, diese Phase von der **Hauptschule** weg, von der dritten, vierten Haupt weg, das ist ja mit viel **Alkohol** dann in Begleitung gewesen. Ich habe dann eben versucht, meine Probleme im Alkohol zu ertränken. Und das war ein großes Problem eigentlich. Weil ich ja ständig länger aufgeblieben bin, und dann immer später schlafen gegangen bin, und dann in der Früh natürlich immer die Probleme gehabt hab beim Aufstehen. Und natürlich bin ich in der Schule, wenn möglich, zu spät gekommen, und diese ganzen Fächer, die nicht so bewertet sind, wo nicht der Schwerpunkt war, haben wir dann auch geschwänzt manchmal. Dann hab ich lieber Haschisch geraucht, in dieser Zeit, und ja, es war eine schlimme Zeit für mich.*

F: Was war das größte Problem, das Sie belastet hat?

IP 10: *Ich hab **keinen Sinn** darin gesehen, was ich mache, ich hab mir gedacht, ja, jetzt mach ich das, und dann mach ich das, und dann mach ich wieder was, und für was? Also ich habe überhaupt **keinen Sinn gehabt im Leben**, und*

das war mein größtes Problem eigentlich. Die Sinnhaftigkeit, ich wollte immer, dass es einen Sinn ergibt.

F: Gab es Momente, wo sie Sinn erfahren haben?

IP 10: *Sehr selten. Ich meine, irgendwann habe ich das als gegeben angenommen und hab nicht mehr nach dem Sinn gesucht, weil ich da schon müde geworden bin. Ich hab halt versucht, das Beste draus zu machen, aus meinem Leben, weil ich mir gedacht hab, okay, das ist halt so, so ist das Leben, und ich muss es halt versuchen zu meistern. Und da bin ich so halbwegs zurechtgekommen damit.*

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen ergangen, hatten Sie Zeitdruck oder haben Sie sich eher gelangweilt?

IP 10: *Naja, Sowohl als auch. Manche Sachen waren für mich irrsinnig schwer zu verstehen.*

F: Gab es Lern-Erfahrungen, wo Sie das Gefühl hatten, da war weder zu viel, noch zu wenig Zeit?

IP 10: *Ich überlege einmal. Nein, also eigentlich habe ich immer zu wenig Zeit.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 10: *Für mich selber? Überhaupt keine. Ich habe das gehasst, diese Leistungsorientierte hat mich nie angesprochen. Weil es da einfach viel zu viel... für mich war einfach klar, dass da viel dazwischen liegt, und dass das nicht nur das eine sein kann.*

F: Wie haben andere auf Ihr Leistungsverhalten reagiert?

IP 10: *Die Mitschüler haben halt herabgeblickt auf dich, wenn du schlechtere Noten gehabt hast. So auf die Art, beim Zeugnis: Na, was hast denn du da? Die, die die Einser und Zweier gehabt haben, waren eindeutig die Superhelden, und die, die halt so Dreier, Vierer gehabt haben, waren halt die nicht so Guten.*

F: Wie haben Sie sich im Vergleich zu den anderen gefühlt?

IP 10: *Irgendwie nicht anerkannt, ganz einfach. Also nicht schlecht, aber nicht anerkannt.*

F: Welche Bedeutung hatten ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen oder der Eltern?

IP 10: *Mit den Lehrern habe ich weniger das Problem gehabt. Außer es war eine ganz schlechte Note. Beim Schlusszeugnis in der Berufsschule, da hätte ich einen Fünfer gekriegt, und das wäre schlecht gewesen, und da hab ich mich bemühen müssen, dass ich das ausbessern kann auf einen Vierer. Das war wirklich eine Krise, aber das war das einzige, wo ich von den Lehrer keine Anerkennung ... wo es wirklich ein Problem gegeben hat, aber sonst... Das war einfach so, der Lehrer hat sich gedacht, okay, der ist so aus. Das war kein Problem. Aber bei den Schülern war das halt schon anders.*

F: Und die Großmutter?

IP 10: *Die Großmutter war ein Wahnsinn. Die hat die Krise gekriegt, wenn da einmal ein Dreier gestanden ist. Sie hat das dann eh mitgekriegt, dass ich nicht so ein Lernheld bin, dann hat sie halt bei einem Vierer die Krise gekriegt.*

F: Inwieweit wurden die Stärken, die Sie für sich selbst erkannten, von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 10: *Überhaupt nicht. Ich hab mich irgendwie so gefühlt, als würde mich keiner wahrnehmen, und auch keiner erkennen, wer ich wirklich bin. Das Gefühl habe ich dauernd gehabt.*

F: Haben Sie sich mit Ihren Schwächen von andern akzeptiert, angenommen oder wahrgenommen gefühlt?

IP 10: *Ich glaube, ich habe immer ein Problem gehabt mit dem Zuspätkommen.*

F: Und bei der Leistung, haben Sie sich da angenommen gefühlt, durften Sie so sein?

IP 10: *Ja, in der Volksschule eigentlich schon. Später hat man schon mehr Druck drauf gelegt. Dass man seine Noten verbessert, und besser ist, als man eigentlich ist. Das war halt dann schwierig, dieses Ziel zu erreichen, also das war fast unmöglich. Bei dieser Olga da, also die war wirklich extrem.*

F: Haben Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 10: *Fast überhaupt nicht.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 10: *Wenig. Ich meine, die Volksschule hat mir sehr viel gegeben. Das würd ich sagen. Aber die Hauptschulzeit war nicht so. Also gut, Rechnen, Lesen, Schreiben, da bin ich dankbar, dass ich das gekriegt hab, das ist wirklich etwas sehr Gutes gewesen. Aber wo ich ein Manko gesehen hab, das war Deutsch. Da hätte ich auch gern mehr Unterstützung gehabt. Wo ich total versagt habe, das war politische Bildung, und Schriftverkehr, wo ich mir gedacht hab, da möchte ich gern – so hab ich die Vorstellung gehabt, diese ganzen Formulargeschichten und die Hintergründe, diese ganzen Magistratsgeschichten, also dass das einfach nicht da war. Was man vielleicht vom Vater oder von der Mutter mitbekommt, wo man wohin geht, und wo man was einreicht, das war für mich ziemlich hart.*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie?

IP 10: *Na, es hat dann ständig geheißen, was willst du mal machen, was willst du mal werden mit diesem Zeugnis und so. Was wollt ich damit machen? Eigentlich wollte ich weiter lernen. Ich war eigentlich ein begeisterter Schüler, ich habe sehr gern gelernt, und ich bin sehr traurig darüber, dass ich nicht eine höhere Schule besuchen hab dürfen. Und wie gesagt, das ist da nicht vorgekommen, es hat nur geheißen... es war halt so eine Vorgabe, das und das ist möglich, und das wurde nicht einmal erwähnt, dass man auch was weiter lernen kann. Aber ich glaub, ich hätte es eh nicht geschafft, weil eher kein Rückhalt da gewesen wäre, keiner, der mit mir gegangen wäre. Da wäre das eh hinfällig gewesen.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 10: *Nur die Harten kommen durch. Nur die, die wirklich gescheit sind, die haben eine Chance im Leben. Das hat für mich bedeutet: Du wirst es nicht weit bringen, weil du bringst es nicht. Da hast du nichts aufzuwarten, was irgendwie konkurrieren könnte mit den anderen.*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit Ihres Reha-Aufenthalts als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?

IP 10: *Das verschiedene Menschen und auch Denkmuster vorhanden sind, das hat man aufgezeigt, dass es einfach viel komplexer ist, als ich in meiner Gedankenwelt das überhaupt nur erahnen konnte. Das hab ich gelernt, dass es weniger Schwarzweiß ist, sondern dass das Leben sehr bunt ist, und dass auch sehr viele Dinge möglich sind, durch diese Erweiterung meines Horizonts sowie von meiner Wahrnehmung. Ich hab auch gelernt, dass ich nicht vorschnell bin mit irgendeinem Wort oder irgendeinem Gedanken, dass ich da wirklich behutsam damit umgehe. Das hab ich gelernt.*

F: Inwieweit wären Ihrer Meinung nach solche Erfahrungen schon in Ihrer Schulzeit wünschenswert gewesen?

IP 10: *Das wären schon einige Sachen. Ich würde einfach sagen, dass man kleinere Gruppen macht, kleinere Lerngruppen macht, von sieben bis maximal zehn Schülern, und dass dann diese Gruppen gut betreut werden können eben. Und ich würde das Umfeld auch mit einbeziehen in diesen Lehrunterricht, dass man wirklich auf das eingehen kann, und falls man merkt, dass es da kriselt in irgendeiner Familie, dass man gleich agieren kann, dass man einfach wirklich einmal das Übel abwenden kann, dass man gleich, bevor da was anbrennt, Hilfestellung geben kann, dass man da Schwerpunkte setzen kann. Und dass man auch das Miteinander fördert, das Verständnis, warum braucht der jetzt mehr Zuwendung, oder warum geht es dem jetzt schlecht, und dass man auch vielleicht am Anfang der Stunde über Gefühle spricht, und vielleicht auch die Stunde so ausklingen lässt, mit fünf Minuten oder vielleicht zehn, ich weiß es nicht. Dass man einfach wirklich Stellung nehmen kann, dass man auch eine reife Persönlichkeit dann werden kann, dass man wirklich andere Gedanken auch hört und sich damit auseinandersetzen kann. Das würde ich mir wünschen, ja.*

F: Herzlichen Dank.

IP 11. M. Karl. 5a. BO+A. 0707

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 11: *Eigentlich nichts Gutes, weil die Schulausbildung oder die Schule halt hab ich eigentlich alleine bestreiten müssen. Ich hab keine Hilfe vom Elternhaus gehabt, mit neun Jahren ist der Vater gestorben, und mit neun Jahren war ich eigentlich auf mich selber gestellt. Ich bin in die Schule gegangen, bin zeitenweise nicht mitgekommen, hab Schule geschwänzt, eineinhalb Monate lang, ohne dass es die Mutter gemerkt hat. Ich war eigentlich immer auf mich alleine gestellt, wenn ich irgendwo nicht weitergekommen bin, hab ich nie jemanden gehabt, wo ich mich festhalten hätte können oder herausraufen. Ich hab alles müssen selber machen und deswegen...*

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 11: *Bedrückend.*

F: Gab es auch positive Gefühle/Erfahrungen?

IP 11: *Dass ich trotzdem die Schule abgeschlossen habe. Der Nachtrag ist positiv, dass ich mich so halbwegs durchgewurschtelt hab, das ist eigentlich schon positiv.*

F: Während der Schulzeit?

IP 11: *Die Kameradschaft war nicht schlecht, ich hab mich durchgesetzt, durchkämpfen müssen, und war auch nicht so schlecht.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung? Was waren deren besondere Eigenschaften?

IP 11: *Also die Geschwister, die haben mich ein bisschen dort hingeführt, wo ich hingekommen bin, oder die mich, wenn ich von der Spur abgekommen bin, wieder zurück hineingeworfen haben und gesagt haben, da musst lang.*

F: Ältere Geschwister?

IP 11: *Mhm, ich bin der Jüngste.*

F: Was hatten LehrerInnen für eine Bedeutung?

IP 11: *Das waren immer Vorgesetzte von mir, Autoritätspersonen.*

F: Wie haben Sie die LehrerInnen erfahren?

IP 11: *Irgendwie streng. Aber das hab ich vielleicht gebraucht, weil sonst wäre ich total von der Spur abgekommen.*

F: Was haben Sie sonst noch für ein Bild von den LehrerInnen?

IP 11: *Das sie mir einiges beigebracht haben, dass sie mir ihr Wissen weitergegeben haben.*

F: Wie haben Sie dieses Weitergeben erfahren?

IP 11: *Einfach durch die Unterrichtsstunde, dass sie mir halt gezeigt haben, falls*

F: Hilfestellung haben Sie also schon erhalten?

IP 11: *Ja, aber von der Mutter oder so habe ich keine gehabt. Die Hausarbeiten und so, da bin ich immer alleine da gewesen. Ich sag, sie war selber überfordert, nach dem Tod vom Mann ist einfach der Betrieb da gewesen, der war zum weiterführen, und Schulden waren da, und sie war selbst überfordert.*

F: Gab es sonst noch Menschen, die von besonderer Bedeutung waren?

IP 11: *Eigentlich nur die Schwester, und die Größeren (Geschwister), die haben nur eingeschlagen auf mich, wenn ich wieder einmal einen Fünfer heimgebracht habe oder eine schlechte Zensur, da hab ich nur Schläge gekriegt. Ja, es war keine schöne Kindheit.*

F: Wie war es in der Klassengemeinschaft

IP 11: *Ich hab mich eigentlich immer durchgesetzt, aber trotzdem, ich bin auch sehr oft ausgelacht worden, wenn ich irgendwo nicht mitgekommen bin, oder wenn ich irgendwas nicht so perfekt konnte, bin ich oft ausgelacht worden.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 11: *Eher schwer.*

F: Haben Sie sich den Aufgaben gewachsen gefühlt?

IP 11: *Oft nicht. Das ist wie ein Zahnradl gewesen. Das hat immer wieder eingeklinkt. Zum Beispiel habe ich nur Schule geschwänzt, wenn ich was nicht bewältigt hätte oder bei einer Prüfung, weil ich mich auf die Prüfung nicht vorbereiten hab können, oder nicht mit einer Selbstsicherheit in die Schule gegangen bin, dann hab ich einfach geschwänzt. Aber wenn da wegen einer Stunde schwänzt, dann hat man aber den ganzen Tag, und*

*dann bin ich aber in einem anderen Fach auch wieder nachgehängt, und das war einfach... ein Radl hat das andere getrieben. Also war es **nicht so gut**.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 11: *Ich hab das Gefühl gehabt, dass ich lernen **muss**.*

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 11: *Nein, ich hab immer alles überspielt. Ich hab immer den Coolen gespielt, war aber eigentlich immer der Unsichere.*

F: Konnten Sie eigene Interessen oder Neigungen zur Geltung bringen?

IP 11: **Nein**.

F: Gab es Freiräume?

IP 11: *Ich wüsste **eigentlich nicht**.*

F: Hatten Sie genug Zeit zum Lernen?

IP 11: **Eigentlich auch nicht**. *Zum Beispiel wenn ich von der Schule wieder heimgekommen bin, hat es nur geheißen, jetzt machst du die Aufgabe und dann machst du das oder das. Es war immer Arbeit, weil ich am Bauernhof war, der Bruder hat gebaut, und ich bin eigentlich immer benutzt worden für gewisse Arbeiten.*

F: Im Unterricht selbst?

IP 11: *Ja eigentlich... Aber nicht ganz gut, ich hab immer so die Leistungen gehabt, dass ich durchgewurstelt bin.*

F: Haben Sie das Gefühl, dass genug Zeit da war, um sich mit einem Thema zu verbinden?

IP 11: *Die **Zeit war bestimmt genug, nur hab ich oft das Wissen nicht gehabt, um das Thema richtig zu beantworten, und dann reicht die doppelte Zeit auch nicht aus, wenn das Wissen fehlt.***

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 11: *Ich hab schon gewusst, man **muss lernen, um nachher Prüfungen zu meistern**, und dass man eine Leistung bringen muss, damit man dann einen positiven Abschluss am Ende des Jahres hat.*

F: Wie waren die tatsächlichen Leistungen?

IP 11: *Wenn ich so zurückblicke, war ich **nicht zufrieden**. Es hängt sehr viel von der Schulbildung ab, und ich hab da schon ein **bisschen versagt**, also habe*

ich nicht weiter in die Schule gehen können. Ich war dann irgendwie in einem Schema drin, bis daher kannst du und weiter nicht.

F: Wie konnten Sie mit Ihren Schwächen umgehen?

IP 11: *Es war nicht gar so gut. Minderwertigkeitskomplexe sind aufgetreten, die ich eventuell wieder überspielt habe. Ich hab gesehen, andere sind viel besser als ich, und das hat irgendwie schon geschmerzt. Aber auf der anderen Seite hab ich mir wieder Trost gegeben, bei dem ist die Mutter den ganzen Nachmittag dabei, um ihm weiterzuhelfen, und ich hab das halt nie gehabt.*

F: Wie haben andere auf Ihre Leistungen reagiert?

IP 11: *Manche haben bestimmt geschmunzelt oder haben mich ausgelacht, wenn ich einen Vierer gehabt hab und sie einen Einser, das ist normal.*

F: Und die Lehrer?

IP 11: *Die haben mich irgendwie ausgelacht. Ich hab das Gefühl gehabt, sie lachen mich aus.*

F: Und die Mutter, die Geschwister?

IP 11: *Ja, die Geschwister, zum Beispiel wenn ich mit dem Zeugnis heimgekommen bin, und es war ein Vierer oder ein Fünfer drin, dann hab ich natürlich wieder Schläge gekriegt, die Mutter hat das einfach die älteren Geschwister machen lassen.*

F: Haben Sie sich mit Ihren Leistungen, Schwächen akzeptiert, angenommen gefühlt?

IP 11: *Ich hab schon als Kind Selbstmord machen wollen, weil... Da hab ich einmal im Zeugnis zwei Fünfer gehabt, im Zwischenzeugnis, und ich hab das Zeugnis zu Hause gehabt und wollte vom Balkon runterspringen, weil ich das einfach nicht gepackt habe.*

F: Gab es jemanden, der Ihnen in dieser Situation geholfen hat?

IP 11: *Nein. Ich war immer alleine. Oder auf mich allein gestellt. Die Geschwister waren nur da, wenn sie mich gebraucht haben.*

F: Was hat Sie am Leben gehalten?

IP 11: *Naja. Es ist immer weitergegangen, und natürlich hab ich auch sehr viel positive Erlebnisse gehabt.*

F: Was waren die positiven Erlebnisse?

IP 11: *Die Lehre zum Beispiel, dass ich die dann gemacht hab und einfach mit beiden Füßen auf dem Boden gestanden bin, ohne Hilfe. Ich hab dann den Führerschein gemacht, ein Auto gekauft, und mit 22, 23 Jahren hab ich angefangen ein Haus zu bauen, und da hat dann eigentlich erst das*

Positive angefangen. Ich hab auch erst nach der Schulzeit ein bisschen lernen angefangen, also da ist mir eigentlich erst der Knopf aufgegangen. Ich bin sehr lang zurückgeblieben, und wie ich aus der Schule draußen war, hat es erst geklickt, so richtig.

F: Wie können Sie den Unterschied zwischen Vorher und Nachher beschreiben?

IP 11: *Ich war während der Schulzeit wie ein Baby, wo halt das Lernen laufen muss, und die kleinsten Dinge, und ich war immer auf mich allein gestellt, ich hab niemanden gehabt, wo ich abschauen hätte können, oder der mir die Hand gereicht hätte, um ohne Bauchgefühl oder Verengungsgefühl etwas zu schaffen. Bei jeder Prüfung hat es mir alles zusammengezogen, Versagensängste.*

F: Haben Sie auch gewusst, dass Stärken da sind?

IP 11: *Ich hab gewisse Stärken, ich war immer ein guter Arbeiter, und eigentlich sehr geschickt.*

F: Ist das von anderen gesehen worden?

IP 11: *Ja, von den Geschwistern, deswegen haben sie mich immer gebraucht, weil ich immer ein Arbeitstier war und sehr viel Geschick gehabt hab, es ist wurscht gewesen, ob das bei einer Maschine war oder im Holz oder in der Tischlerei, ich war eigentlich überall sehr begabt.*

F: Sind diese Stärken auch in der Schule gesehen worden?

IP 11: *Nein.*

F: Inwieweit haben Sie sich während Ihrer Schulzeit als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 11: *Fast überhaupt nicht.*

F: Außerhalb der Schule?

IP 11: *Die Wertschätzung... eigentlich schon. In den Ferien haben die Geschwister gesagt, du musst in den Ferien zu mir kommen, da haben sie direkt gerauft, weil sie mich eigentlich überall haben einsetzen können.*

F: Hat Ihnen das gut getan?

IP 11: *Ja, ich sag, das hat mir in gewisser Beziehung schon gut getan, aber... Dass ich ein bisschen ein Selbstwertgefühl gekriegt hab, das kann ich gut, und da hab ich auch ein Lob gekriegt. Aber wenn ich so zurückblicke, bin ich eigentlich nur ausgenutzt worden.*

F: Taucht auch irgendeine Person, ein Lehrer, auf, der Ihnen Verständnis gezeigt hat?

IP 11: *Ja, es war der Schuldirektor, der hat mich eigentlich schon ein paar Mal an die Seite geholt und mir ins Gewissen geredet. Das war ein guter Freund von meinem Vater, und er hat mir auch manchmal die Zeit, wo ich geschwänzt hab, entschuldigt, und er hat vielleicht auch ein bisschen Verständnis gehabt für meine Situation.*

F: Wie war es für Sie, so einen Menschen zu wissen?

IP 11: *Ja, es war gut, dass ich gemerkt habe, der versteht mich irgendwie.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 11: *Durch das Schulische eigentlich wenig. Handwerklich habe ich mich befähigt gefühlt, zum Beispiel.*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie?

IP 11: *Wie ich aus der Schule rausgekommen bin, bin ich eigentlich total in der Luft gehängt. Ich hab nicht gewusst, wie es sein wird, was ich machen werde.* dann war ich zwei, drei Monate arbeitslos, hab ich keine Arbeit gehabt, hab mir selber eine Lehrstelle gesucht. Ich hab nicht die Lehrstelle gekriegt, die ich finden wollte, ich hab dann Kunsttischler gelernt, und ja, es ist so recht und schlecht gegangen. Ich hab zwei Jahre die Berufsschule absolviert, im dritten Jahr ist dann die Firma pleite gegangen, und so hab ich den Lehrabschluss auch nicht gemacht, was ich jetzt eigentlich schade finde. Ich sag, wenn man ins Berufsleben hineingeht und keinen richtigen Abschluss hat, dann hängst wieder in der Luft irgendwie. Ich kann nicht weitermachen, kann nicht beim Bund bleiben oder zur Polizei gehen, wenn ich keinen Lehrabschluss hab, zum Beispiel ist da das weitere Leben auch wieder geprägt gewesen.

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 11: *Dass man, wenn man was erreichen will, muss man einfach lernen. Von selbst kommt nichts, man muss schon etwas investieren, Zeit und...*

F: Haben Sie sich aufgrund dessen auch gewappnet gefühlt, ins Leben zu gehen?

IP 11: *Gewappnet gefühlt nicht.*

F: Wenn Sie zurückblicken, war die Schulzeit eine sinnvolle Zeit?

IP 11: *Es wäre eine sinnvolle Zeit gewesen, aber bei mir waren einfach die Lebensumstände zu extrem, um das Positive hervorzuholen.*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Welche positiven Änderungen ihrer Lebenshaltung haben Sie durch die Reha erreicht?

IP 11: *Dass ich mit mir selber zufrieden bin, dass ich auch abschalten habe können, ohne ein schlechtes Gewissen zu haben, dass ich Ruhe gefunden habe, früher war ich noch viel extremer angespannt, was mich wirklich ein bisschen stärkt.*

F: Inwieweit wären Ihrer Meinung nach solche Erfahrungen schon in Ihrer Schulzeit wünschenswert gewesen?

IP 11: *Hundertprozentig, ja.*

F: Was würden Sie Ihren Enkelkindern wünschen?

IP 11: *Dass sie ein intaktes Familienleben haben, beide Elternteile, bis sie aus dem Größten herausen sind, behalten, und dass sich die Elternteile auch um sie kümmern, und nicht nur in die Welt setzen und dann dahinleben lassen, sondern auch den Weg ein bisschen ebnen oder vorbereiten.*

F: Was würden Sie sich von der Schule wünschen?

IP 11: *Dass auf die Kinder mehr eingegangen wird, dass man als Lehrer auch die Hintergründe der Kinder ein bisschen erforscht oder nachfragt, dass die Kinder nicht so in der Luft hängen. Dass sie gefestigt werden und dann vielleicht auch in die richtige Spur zurückgeführt werden.*

F: Was wäre da wichtig für Sie?

IP 11: *Dass sie erstens einmal bei den schulischen Leistungen leichter mitkommen, dass sie keine Versagensängste haben und dass sie Freude an der Schule haben.*

F: Danke.

IP 12. F. Inge. 4b. BO+D. 0707

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 12: *Ja, das liegt ja schon ewig zurück. Wenn ich spontan drauf schau... Ja, dass ich in meiner Schulzeit, dass da meine Hand kaputt geworden (Trauma!) ist, eben beim Turnen, und eigentlich das mich einschränkt für ein ganzes Leben. Ja, ich habe einen Beruf angefangen, aber ich hab ihn eben nicht ausgeübt, wieder durch die Einschränkung. Und so wie es früher war, einen Tag Berufsschule in der Woche, also das ist nicht gesund, und das Geschäft war auch nichts, wo ich Frisörin gelernt hab. Ich sag Ihnen, die haben mit mir gemacht, was sie wollten, und ich hoffe, das gibt es heute nicht mehr. Sozusagen heutzutage, früher war alles anders. Und den Ärztelbusch, ich mein, das sagt man nicht, aber was die da zusammengedreht haben, was sie wirklich gemacht haben, Sie sehen es eh, das ist ja ein Irrsinn, was die da aufgeführt haben. Elle und Speiche hab ich gebrochen gehabt, das sind Kunstsehnen, aber das hilft mir alles nichts, je älter ich werde, es zieht sich alles wieder zurück. Der Arzt hat zur mir gesagt, der Primar, wichtig ist, Sie können eine Hand machen und Sie können alles angreifen. Ja, aber, ich muss ja eine flache Hand auch machen können und so am Tisch auflegen, wo bleibt denn das? Das geht nicht. Ich war zwölf Jahre alt. Kopfrechnen kann ich schon gar nicht mehr. Seit ich die Krankheit hab, kann ich nicht mehr Kopfrechnen, was ich früher gut können hab. Aber ich hab so viel gerechnet und gerechnet, dass auf einmal mein Hirn leer war.*

F: Wie war die Schulzeit, Volksschule?

IP 12: *Ja, mein Vater hat mich begleitet in die Schule, weil damals war es so, wie soll ich sagen, dass sie die Mädchen abgepasst haben und so, und ich bin da durch einen Wald gegangen, und er hat mich eigentlich begleitet in die Schule, aber auch nicht jeden Tag. Und ich hab die Schule drei- oder viermal wechseln müssen, weil wir immer wieder umgesiedelt sind. Naja, und dann mit der Hand und allem, hab ich halt wieder wiederholt, und das*

ist halt alles nicht gut für das spätere Leben. Aber ich nehme es, wie es kommt.

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle während Ihrer Schulzeit erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 12: *Gefühle. Sie (die Schulzeit) war schön, wirklich, es hat mir schon gefallen. Vor allem das Kochen, wenn uns was nicht gelungen ist, dass wir das gleich wegtransportiert haben. Und beim Handarbeiten, naja, die Lehrerin, die hat mehr gelesen als sonst war, und wir haben das irgendwie selber lernen müssen. Irgendwas haben wir schon gestrickt oder gehäkelt, das weiß ich aber nicht mehr genau, das liegt schon so weit zurück. – Wie war es in anderen Fächern? – Mathematik, wie soll ich sagen, wir haben einen strengen Lehrer gehabt, der hat mir sogar einmal die Kreide ins Aug geschossen. Ich bin immer in der letzten Reihe gesessen, wegen dem Lehrer, und der wohnt nicht weit weg von mir heute, wenn ich vorbeifahre, denke ich immer daran. Das werde ich nie vergessen, er ist vorne an der Tafel gestanden, und ich weiß nicht, war es mit Absicht, das weiß ich bis heute nicht. Ich mein, es macht mir eigentlich gar nichts mehr, sicher, als Kind weinst du, das ist klar, wenn du so elf, zwölf Jahre alt bist, aber voll ins Auge getroffen. Momentan hab ich mir gedacht, will er mich erschlagen oder was, ich weiß nicht. Unangenehm natürlich. Ich bin sofort heimgekommen und hab das meinen Eltern erzählt. Die haben gesagt, das ist eine Frechheit und alles, aber sie haben sich da nicht so drauf eingelassen. Zum Elternsprechtag ist meistens meine Mami hingegangen, und die hat da nicht einen Wirbel gemacht oder was, die war eher mehr zurückgezogen, aber wenn sie mit dem Deutschlehrer so geredet hat, der hat gesagt, nein, das dürfen Sie nicht so ernst nehmen, und so, ich täte gut lernen, aber ich bin selber ein bisschen zurückgezogen, weil wir sind arm aufgewachsen. (Familiäre Tragödie) Ja, mein Vater hat gern tief ins Glas geschaut, naja, hat halt seine eigenen Wege gemacht, er hat auswärts gearbeitet, war die ganze Woche aus und ist erst am Wochenende heimgekommen, und da war er nicht ganz nüchtern, muss man schon sagen, naja, was soll's. Meine Mutter war dann ein armer Kerl, viele Kinder, sechs wären es gewesen insgesamt, ich bin die letzte. Zwei sind gestorben, eine Schwester von mir, da war ich noch nicht auf der Welt, und zwar haben sie die zusammengeführt in der ersten Klasse Volksschule, die ist über die Straße gerennt, ich weiß nicht, hat sie nicht geschaut oder was.*

Ich weiß es nicht genau, weil ich bin ja ein Jahr später auf die Welt gekommen. Was ihr Sterbetag ist, ist mein Geburtstag.

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten besondere Bedeutung während Ihrer Schulzeit? Was waren deren besondere Eigenschaften?

IP 12: *Meine Freundinnen. Ich hab gute Freundinnen gehabt. Das war super. Ich hab oft bei ihnen geschlafen und wir sind viel spazieren gegangen. Die haben einen Hund gehabt, Hund und Hasen und Katzen und alles miteinander. Wir haben gegrillt, die haben so eine alte Waschküche gehabt, und da haben wir Pommes frites gemacht, und wenn die Zwetschgenzeit war, haben wir Zwetschgen auch noch hineingehaut. Die haben ein riesengroßes Haus gehabt, und da haben wir im Keller einen Beatschuppen gemacht, aus den Bravo-Heften so Poster aufgehängt, und alte Betten haben wir reingestellt, da ist es halt drunter und drüber gegangen, auch mit Burschen in unserem Alter, da haben wir echt eine Gaude gehabt. (Schul-Flucht)*

F: Welche Bedeutung hatten LehrerInnen für Sie?

IP 12: *Es war verschieden durch das, dass ich in verschiedene Schulen gegangen bin. Wenn ich zu dem Arzt gehe, wo ich wohne, in meiner Ortschaft, heute ist sie vom Doktor die Frau, das war meine **Lehrerin** in der Schule, die kennt mich heute nicht mehr wieder. Sie hat mich **immer gemessen an meiner Freundin**. Durch das, dass die besser war als ich irgendwie, und durch die Beeinträchtigung von der Hand war ich halt immer ein bisschen die Letzte. (Minderwertigkeitsgefühle)*

F: Wie war das für Sie?

IP 12: *Naja, wie soll ich sagen... Nicht schön.*

F: Wie sind Sie damit umgegangen?

IP 12: *Naja, ich hab mit meiner Freundin darüber geredet. Sie war auch nicht so gut in Mathematik eigentlich, und ihre Mutter hat ihr viel geholfen, aber **meine Mama hätte mir nicht helfen können**, durch das, dass ich die Letzte war, hätte sie sich da ja gar nicht ausgekannt, bei den Rechnungen und allem, die hätte mir nicht helfen können. Ja, ich bin zu meiner Freundin gegangen und die hat gesagt, warte bis meine Mama heimkommt und die hilft uns schon, wir machen das schon. Na gut, meine Mama war schon 37*

Jahre, wie sie mich gekriegt hat, und damals, so wie die Zeit war, das war ganz anders als heute. Da hat's keine Nachhilfe gegeben und gar nichts, das war alles nicht.

F: Gab es auch LehrerInnen, die besonders positiv für Sie waren?

IP 12: *Positiv eigentlich nicht, nein. Ich hab eigentlich so bissige immer gehabt.*

F: Gab es Situationen im Unterricht, die gut, schön für Sie waren?

IP 12: *Naja... Nein, seit mir das passiert ist, hat es mich nicht mehr so recht gefreut. Davor schon, weil ich war ein bisschen überdrüber. (Flucht) Ich hab gern geturnt, wie gesagt, auch Rad gefahren bin ich gerne, ich hab so ein Miniradl zum Geburtstag gekriegt, was man so zusammenklappen kann, das hab ich zusammengeklappt, wenn ich wohin gefahren bin mit meiner Freundin, mit ihren Eltern hab ich oft an einen See mitfahren können, und dann sind wir nach Stubenberg hinunter gefahren, dann sind wir dort Rad gefahren, und dann sind wir ein paar Tage dort geblieben.*

F: Was war in der Schule?

IP 12: *In der Schule? Ich bin auch mit dem Rad in die Schule gefahren.*

F: Vor dem Unfall, was waren da in der Schule für schöne Erlebnisse?

IP 12: *Da kann ich mich eigentlich wenig zurückerinnern, weil das war in der Volksschule, und das war dann schon die Hauptschule, wo mir das passiert ist.*

F: Wie war die Volksschule?

IP 12: *Da sind wir gerade umgesiedelt, wo ich ja die erste Klasse wiederholt habe. Und durch das, dass da mit meiner Schwester war, hat die Mama, wie soll ich sagen, sie hat das alles ertragen müssen. Die hat das alles ertragen müssen, weil der Vater praktisch immer auswärts war, bei der Arbeit und so, der ist immer mit dem Moped bis nach Traiskirchen gefahren, das sind glaub ich hundert Kilometer oder was.*

F: Tauchen aus dem Unterricht, der Schule aus der Zeit vor dem Unfall irgendwelche Erinnerungen auf?

IP 12: *Nein, da weiß ich eigentlich nichts mehr. (Dissoziation, Amnesie) Das ist schon zu weit weg. Nein, das weiß ich nicht mehr.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 12: *Schwer. Weil ich hab eigentlich viel Kopfweh gehabt, und da bin ich einmal, das war beim Turnen, da haben wir so Leitern gehabt, das war schon mit der kaputten Hand, da haben wir so was wie einen Kopfstand machen müssen, Kerzen haben wir dazu gesagt. Entweder hat das Hirn ausgesetzt, ich weiß es nicht, ich hab ausgelassen, und auf einmal bin ich hinunter. Eine Gehirnerschütterung hab ich gehabt, aber ich bin am Nachmittag noch Schi fahren gegangen, das ist mir am Vormittag passiert, ich wollt unbedingt Schi fahren gehen, ich bin Schi fahren gegangen, aber es ist mir nicht gut gegangen dabei.*

F: Wie war das Lernen im Unterricht für Sie?

IP 12: *Ja, wie soll ich sagen, anstrengend. Das war schon anstrengend.*

F: Wie sind Sie damit zurechtgekommen?

IP 12: *Ja, immer wenn ich meine Freundin gefragt hab, oder wenn wir ihre Mutter gefragt haben miteinander, sonst hätten wir es nicht geschafft. Naja, geschafft, schwer halt.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 12: *Ich hab schon lernen wollen, aber, wie soll man denn sagen, es war alleine schon beim Aufgabenschreiben, durch das, dass ich es immer alleine hab machen müssen, hat es mich dann gar nicht so richtig gefreut. Das war irgendwie eine Belastung für mich, anstrengend, sehr anstrengend für mich.*

F: War das immer so?

IP 12: *Naja, Physik und so, das hat mich gar nicht interessiert.*

F: Hat Sie etwas interessiert?

IP 12: *Oja, Musik. Das auf jeden Fall. Ich hab Flöte gespielt, ich hab Gitarre gespielt. Hausarbeiten, wie gesagt, wir haben alles selber lernen müssen, aber das hätte ich sicher gern getan. In Musik haben wir einen Lehrer gehabt. Das Gitarrespielen war ja ein Freigegegenstand, Flötenspielen war auch ein Freigegegenstand, das hab ich freiwillig gemacht. Der Musikunterricht, das war ja nur Singen und so, das tu ich schon gern, das tu ich auch heute noch. Wenn ich alleine bin, da drehe ich meinen Radio auf, und da singe ich oft gern mit, obwohl ich das nicht verstehe, wenn es in einer anderen Sprache ist, aber trotzdem. Mein Vater war auch*

musikalisch, und mein Onkel war auch musikalisch, mein Vater hat mit der Ziehharmonika gespielt, ohne Noten alles, alles auswendig.

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 12: *Das weiß ich nicht mehr so, da kann ich mich nicht mehr erinnern.*

F: Haben Sie sich manchmal geärgert oder aggressiv gefühlt?

IP 12: *Nein. Ich hab halt immer alles hineingefressen, so wie ich es auch in der Firma gemacht hab bis jetzt.*

F: Den Ärger haben Sie nicht zeigen können?

IP 12: *Nein. Nein, das hab ich nicht getan.*

F: Wie war das Reinfressen für Sie?

IP 12: *Ich hab's eher meiner Mama daheim erzählt, meiner Mutter. Sie hat dann das halt, wenn Elternsprechtag war, mit dem Lehrer besprochen, was vorgefallen ist, oder was gewesen ist und so.*

F: Hat Ihnen das gut getan?

IP 12: *Ja.*

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 12: *Nein. Nein sagen habe ich überhaupt noch nie können. Im Gegenteil, ich war immer ein guter... nein, das darf ich da jetzt nicht sagen.*

F: Konnten Sie eigene Neigungen und Interessen einfließen lassen?

IP 12: *Was ich gern gelernt hätte? Na, Schauspielerin oder so was.*

F: Hatten Sie genug Zeit im Unterricht?

IP 12: *Wir haben oft Schule gehabt von halb acht bis drei Nachmittag, und das ist schon ziemlich lang, vor allem, wenn wir Kochen gehabt haben oder so.*

F: Hatten Sie beim Lernen Zeitdruck?

IP 12: *Da hab ich schon ein bisschen Druck gehabt, in der Hauptschule.*

F: Haben Sie sich manchmal auch gelangweilt?

IP 12: *Nein. Sicher nicht. Weil die Zeit ist dahingeflogen wie im Flug. Kaum hat es geläutet, zehn Minuten Pause, und dann ist der nächste Lehrer wieder gekommen. Das war anstrengend.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 12: *Mir hat es gereicht, ehrlich gesagt, aber doch zu wenig. Weil ich mit der Hand immer beeinträchtigt war und das nicht ausführen konnte, was ich wirklich wollte. Weil ich hätte gern Frisörin fertig gelernt, aber ich kann nur mir einer Hand.*

- F: Und in der Schule, welche Leistungen haben Sie da vollbracht?
- IP 12: *Was hab ich denn da gehabt, Einser, Zweier, Dreier, Vierer. Die erste Klasse hab ich ja wiederholt, weil wir gesiedelt sind.*
- F: War Leistung für Sie wichtig?
- IP 12: *Oja, für mich schon.*
- F: Wie waren Sie zufrieden?
- IP 12: *Ich selber wäre schon zufrieden gewesen, aber der Lehrer war nicht zufrieden.*
- F: Wie ist der Lehrer damit umgegangen?
- IP 12: *Er hat halt gesagt, das ist nicht gut, wenn man so oft umsiedelt, und wenn nur die Mutter bei den Kindern ist, die Eltern gehören halt zusammen, und leider Gottes war es mit der Arbeit nicht möglich, weil damals...*
- F: Hat sich der Lehrer anders verhalten, wenn Sie gute Leistungen gebracht haben?
- IP 12: *Also der Deutschlehrer, der war eh super. Der war einmalig. Deutsch hab ich immer gern gehabt.*
- F: Was war an dem Lehrer das Tolle?
- IP 12: *Naja, er ist auf dich eingegangen und hat gesagt, das *kannst du besser machen, oder das ist schlechter, oder bei den Fehlern* und so... Und das war gut für mich. Aber wie gesagt, der *Mathelehrer, der hat mir die Kreide ins Aug geschossen*, und der hat die Kinder eigentlich nur auf *Druck* gesetzt. Für mich war das *schlimm*. Ich hab *nicht mehr rechnen mögen*. Mich hat das *gar nicht mehr interessiert*. Damals hat es keinen Taschenrechner gegeben. Das war so, die Zeit.*
- F: Und in Deutsch?
- IP 12: *Ja, da hab ich eigentlich ein Gut gehabt.*
- F: Welche Bedeutung hatten ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen oder der Eltern? Haben Sie sich mit Ihren Stärken erkannt und gesehen gefühlt?
- IP 12: *Das kann ich auch nicht mehr so sagen. Ja, daheim, weil ich die Letzte war, und da haben sie immer gesagt, ja, du bist die Schnellste, du kriegst alles. Du kriegst alles, und wir kriegen nichts, weil wir noch zwei Brüder waren, und die Schwester war um elf Jahre älter als ich, die hat ja schon mit 16 Jahren geheiratet. Ich war die Letzte, und zum Schluss war ich mit meiner Mama alleine, ja, da hab ich dann eigentlich schon immer das gekriegt, was ich wollte.*
- F: Haben die LehrerInnen Ihre Stärken erkannt?

IP 12: *Ja, in gewissen Sachen schon. Ich mein, ich hab zwar in Turnen auch einen Einser gehabt, bevor mir das passiert ist, weil ich die besten Übungen... also so mitgetan hab, wie ich geglaubt hab, und das Beste ist eben nicht gegangen, aber, ja... Singen wie gesagt, hab ich gern gehabt, das Musikalische war mir das Liebste, und das Turnen, weil ich eingeschränkt war, aber vorher... da hab ich Radl gemacht, Kopfstand, alles, was es nur gegeben hat. Überdrüber. Da hab ich so einen Köpfler ins Wasser gemacht, was ich heute alles nicht mehr tu.*

F: Wie sind Sie mit Ihren Schwächen von anderen angenommen oder akzeptiert worden?

IP 12: *Das kann ich mich auch nicht mehr so erinnern.*

F: Konnten Sie sich selbst mit Ihren Schwächen zeigen?

IP 12: *Ja, wir haben vielleicht zum Schummeln angefangen, mit Schummelzetteln, so wie es früher war, wie es heute ist, weiß ich ja nicht. Oder ich hab mir das auf die Hand geschrieben, irgendwie hab ich das immer gemeistert. Oder auf ein Löschblatt geschrieben und dort hineingeschoben, oder wir haben gleich die Bänke angeschrieben. Weil sie eh schon angeschrieben waren, da haben wir uns gedacht, jetzt ist es eh schon wurscht, schreiben wir auch noch was dazu.*

F: Sind Sie auch mal ertappt worden?

IP 12: *Nein, eigentlich nicht. Ich hab immer Glück gehabt.*

F: Inwieweit haben Sie sich als ganze Person wahrgenommen gefühlt, mit Ihren Stärken, Schwächen, Gefühlen?

IP 12: *Das war so, ich hab oft, das ist heute auch noch, ein Hoch, und dann hab ich gleich bald wieder ein Tief. Ich finde nicht die Waage.*

F: Und damals, inwieweit haben Sie sich beachtet, gewertschätzt gefühlt?

IP 12: *Ja, eigentlich schon gut. Da hab ich mich eigentlich schon gut gefühlt. Ich hab meinem Bruder immer helfen müssen in Deutsch, obwohl er wieder besser hat rechnen können, der hat immer gesagt, wie schreibt man das, so oder schreib ich das so, also hab ich immer gesagt, so gehört das, und so gehört das, das schreibt man mit langem I und das mit hartem T, der ist immer zu mir gekommen, der hat immer gesagt, geh, hilf mir. Oder schneid mir die Haar, obwohl ich das gar nicht richtig gelernt hab, ich hab das schon hingekriegt irgendwie. Ich hab schon die Courage gehabt dazu.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 12: *Mein Leben, das schupft ich schon, das hab ich früher auch geschupft. Weil ich gar niemanden gehabt hab. Die Arbeit, das Auto und alles. Ich hab mir voriges Jahr ein Auto gekauft und hab die Genossenschaftswohnung gekauft, also bin Wohnungseigentümerin, und ich will es auch so weiter zahlen, wie bis jetzt. Ich mein, mehr wird's nicht mehr, es wird immer weniger, also irgendwie hab ich das schon in der Hand.*

F: Was fehlte Ihnen?

IP 12: *Also, ich hab mir schon gedacht, dass ich einmal heiraten werde und so, aber an Kinder hab ich eigentlich gar nicht so intensiv gedacht, durch das, dass wir eine arme Familie waren und so viele vor allem. Ich wollte eigentlich eher das Leben von meiner Tante führen, die hat ein Superleben gehabt, und zwar hat sie zwei Supermänner gehabt (Realitätsflucht, Traumwelt), der erste ist leider tödlich verunglückt auf der Autobahn, den hat einer falsch überholt, und ist an die Leitschiene und hinuntergestürzt, er war nicht gleich weg, aber er ist dann im Spital gestorben. Und da hab ich mir immer gedacht, meine Tante war so viel im Urlaub und auf Kur, die ist 30- oder 40mal in Bad Gastein gewesen, da hat sie schon die goldene Nadel gekriegt als Auszeichnung. Da hab ich mir gedacht, so gut möchte es mir in meinem Leben auch einmal gehen. Sie lebt eh heute noch, und sie ist irgendwie meine Ersatzmutter. Sie ist von meiner Mutter die Schwester. Meine Mutter ist nicht alt geworden, die ist mit 67 Jahren gestorben, durch das, dass sie viel mitgemacht hat im Leben, mit dem Umsiedeln und mit den Kindern, durch das, dass zwei gestorben sind. Es sind ihr die Gehirnrinden abgestorben und da hat es gar nichts mehr gegeben.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensregeln hatten Sie während der Schulzeit?

IP 12: *Ich hab das irgendwie so auf mich zukommen lassen. Ich hab Frisörin gelernt, aber wie gesagt, die Kolleginnen und so, das hat mich irgendwie alles abgestoßen. Und dann hab ich mir gedacht als Verkäuferin, aber es war nirgendwo was zu kriegen. Es war unmöglich, es war nichts zu kriegen.*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Welche positiven Änderungen ihrer Lebenshaltung haben Sie durch die Reha erreicht?

IP 12: *Dass ich wieder mehr Selbstwertgefühl gekriegt hab. Und ich würde mich jetzt getrauen, in die Firma zu fahren und tät sagen, die Hackn, die ihr mir angeschafft habt, das mach ich nicht, das mach ich nicht so schnell oder vielleicht weniger oder so irgendwie. Aber ich würde nicht mit meinem Chef sprechen, weil den mag ich schon von Grund auf gar nicht, sondern mit dem Personalchef und mit der Chefsekretärin, da tu ich ein bisschen das Büro zusammenräumen, aber leider ist der Personalchef wenig da, weil er ja viel im Ausland ist oder in anderen Betrieben. Mein Chef ist ja auch viel unterwegs, aber ich mag ihn grundpersönlich nicht, wie er ist.*

F: Inwieweit wären Ihrer Meinung nach solche Erfahrungen schon in Ihrer Schulzeit wünschenswert gewesen?

IP 12: *Ja, aber leider war die Zeit damals anders. Die Kinder heute sollten schon von Grund auf, ich kenne ein paar Kinder, von meiner Freundin, die eine hat viel Selbstbewusstsein, aber sie braucht sehr viel Nachhilfe in der Schule, wenn man sagt, sie muss hier bleiben, pascht sie gleich ab und geht heim. Man sagt dann, der Lehrer hat ja gesagt, du sollst da bleiben, „ich hab den Lehrer nicht mehr gefunden, ich hab mir gedacht, ich geh jetzt heim, ich mag jetzt nicht mehr“. Also das hätte ich mich persönlich nicht getraut, wenn der Lehrer gesagt hat, das muss ich machen, dann hab ich das gemacht, das hab ich durchgeführt und aus.*

F: Was müsste an Schulen anders werden, damit Kinder selbstbewusster werden?

IP 12: *Ich weiß nicht, ich kann mich da nicht hineinfühlen, weil ich selber keine Kinder habe.... Jetzt wird's mir dann schon zu viel.... jetzt merk ich das, das dauert mir jetzt schon zu lang, jetzt ist es schon eine Belastung für mich.*

F: Danke, ..

IP 13. F. Gerda. 2b. BO+ST. 0807

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 13: *Also, das erste, das mir jetzt gleich eingefallen ist, dass ich früher eingeschult worden bin. Das war ziemlich knapp mit dem Alter, also ich bin mit fünf Jahren in die erste Klasse Volksschule gekommen. Ich bin aber ein paar Tage später sechs Jahre alt geworden. Ich habe vorher allerdings so einen Test machen müssen, da kann ich mich noch erinnern... das war sehr eigenartig, also ich hab schon einen Test machen müssen, wo anscheinend das Auffassungsvermögen getestet worden ist, das sicher auch, aber ich hab halt einen Test machen müssen, ob ich so zu meinen Ohren greifen kann und so. An das kann ich mich noch so erinnern, das hat mir aber recht getaugt, und so als Vorschlag von der Schule, ich bin eigentlich immer gern in die Schule gegangen. Ich hatte nie Angst vor Prüfungen, und was vor allem bei mir schon der Fall ist, ich hatte immer alles gelernt, also ich bin immer mit dem Stoff durch gewesen, ich war echt nie unvorbereitet, und deshalb habe ich eigentlich auch nie Angst gehabt. Ich meine, ich hab das als sehr angenehm empfunden, und das soziale Rundherum, dass halt der Freundeskreis war, und eigentlich hauptsächlich immer meine Klassenkameraden. Es hat eigentlich außerhalb der Schulklasse wenig Freunde gegeben. Es waren dann eben die Freunde, und man hat ja genug Zeit in den Pausen und nach der Schule für Spaß auch, also ich bin sehr gern in die Schule gegangen.*

F: Gab es auch einzelne negative Erfahrungen?

IP 13: *Naja, negativ... Ich bin irgendwie schlecht mit den Lehrern als Autoritätspersonen zurechtgekommen. Ich hatte da öfters Konflikte, dass ich halt sehr fordernd war, oder ein bisschen respektlos haben sie sich behandelt gefühlt. Das ist auch einmal bis dahin gegangen, dass meine Eltern zum Direktor gehen haben müssen. In der Volksschule war ich nicht vorlaut, nein, überhaupt nicht, das hat erst angefangen so mit zwölf, dreizehn, und hat sich dann aber schon bis zuletzt hingezogen. Ich kann mich noch an später erinnern, an die siebente, achte Klasse, wo vor allem*

mit zwei Lehrern so ein Konflikt war, wo die anderen sich schon wieder beruhigt haben. Es war ja nicht so... der einen Lehrerin war es ein bisschen peinlich, da bin ich zu spät zu den Stunden gekommen und hab mich dann bei ihr aufgeregt, dass sie sich überhaupt aufregt, ich hab halt was Wichtiges zu erledigen gehabt, so in der Art. Das andere, mit dem anderen Lehrer, da kann ich mich gar nicht mehr erinnern, das war glaube ich gar nicht so schlimm, es geht nur einfach darum, dass da Konflikte ja gar nicht offen ausgetragen worden sind. Normalerweise wär das schon... Man hat ja Lehrer prinzipiell kritisiert, und das hab ich halt schon getan, wenn mir was nicht gepasst hat. Und das war dann manchmal ein bisschen zu fordernd, und manchmal hat es eh gepasst, dann war es eh angemessen.

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 13: *Hauptsächlich eigentlich eher meine Klassenkameraden. Ich hatte dann einen langjährigen Freund, den hab ich ca. mit 14 kennen gelernt, und den hab ich bis Anfang der Studentenzeit gehabt, das war meine längste Beziehung. Er und wiederum sein Freundeskreis und meine Klassenkameraden waren die, die am meisten Bedeutung gehabt haben.*

F: Welche Bedeutung hatten LehrerInnen?

IP 13: *Eigentlich meiner Meinung nach nicht so. Das ist ja eben das Arge eigentlich. Damals war nicht so eine große Bedeutung wahrnehmbar, sie waren halt die Lehrer, ich hatte zu keinem ein besonderes persönliches Verhältnis. Aber ich hab von einer Lehrerin, wo ich eben so vorlaut war, wo ich mich bei ihr aufgeregt hab, dass sie sich überhaupt aufregt bei mir, dass ich zu spät komme, das war die, die am meisten gefürchtet war. Ich meine, gefürchtet ist sie nicht worden, aber sie ist am meisten respektiert worden, weil sie war irgendwie so die Intelligenteste oder die Gebildetste. Ich hatte gerade jetzt vor ein paar Tagen noch einmal einen Traum von ihr. Es hat damals zu Schulzeiten meiner Meinung nach, es kann auch sein, dass ich es vergessen habe, aber ich glaube, ich habe wenig Schulträume gehabt zu Schulzeiten. Aber ich habe jetzt, seitdem ich aus der Schule heraußen bin, viele Träume, und da tauchen als Personen entweder die Klassenkameraden auf, und das ist immer eine sehr blöde Situation nämlich, also es ist immer eine Situation, wo ich ausgeschlossen bin, oder wo ich irgendwas nicht kann oder nicht bestehe oder vergesse, dass ich*

Matura habe, oder zu spät komme oder **plötzlich überhaupt nichts mehr weiß**. Also alle Sachen, die genau **nie eingetreten** sind, weil ich ja eher nicht ausgeschlossen war, eher diejenige war, die sich mit allen sehr gut verstanden hat. Ich meine, es hat auch einmal einen Konflikt mit einer Freundin gegeben, aber für acht Jahre... sonst war ich eigentlich eher **beliebt**, würde ich sagen, und ich war **immer gut**. Ich hab **nie Probleme gehabt**, mit den Lehrern, das hat mich nicht so beschäftigt, und jetzt im Nachhinein, wo ich schon über zehn Jahre aus der Schule heraußen bin, habe ich sehr viel **Schulalträume** komischerweise, obwohl es mich **damals nie belastet** hat. Das sind immer Situationen, wo ich die Ausgeschlossene bin und immer diejenige, die die Prüfungen nicht besteht.

F: Stehen diese Träume irgendwie in Verbindung zu dem, was damals war? Gab es Situationen, an die Sie sich erinnern?

IP 13: *Nein. Vor allem das mit den Prüfungen mit Sicherheit nicht. Gut, ich hab einmal Schwierigkeiten gehabt in den ersten Jahren, in Französisch, da hab ich ein-, zweimal einen Fleck auf eine Schularbeit gehabt, aber das war's schon, aber ansonsten... Ich kann mir nicht vorstellen, dass mich das zehn Jahre danach noch beschäftigen kann, das ich einmal einen Fünfer gehabt hab. Sonst war **ich immer gut vorbereitet und ich hatte auch nie Angst vor dem Ergebnis**. Nein, ich kann mich überhaupt nicht erinnern, ich glaub nicht, dass diese Träume wirklich was mit der Schulzeit zu tun haben, warum das in der Schulumgebung dargestellt wird in den Träumen, das weiß ich nicht, das ist mir selber nicht ganz klar. Aber ich hab mich in der Schulzeit eigentlich nicht unwohl gefühlt. (Durch familiäre traumatische Gewalterfahrungen konnte Ge. negative Gefühle nicht zulassen bzw. gab sich alle Mühe beim Lernen, damit sie keine Misserfolge befürchten musste. Verdrängte Gefühle beschäftigen sie später in ihren Träumen. Beziehung zu Erwachsenen schienen für sie grundsätzlich gefährlich zu sein, weshalb sie kritische Distanz zu den Lehrpersonen pflegt.)*

F: Welche LehrerInnen waren für Sie wichtig, traten positiv in Erscheinung? Was waren deren besondere Eigenschaften?

IP 13: *Eigentlich kaum. Im Sinne von Vorbild erinnere ich mich eigentlich an keinen Lehrer. Ich meine, für die schulischen Zusammenhänge waren die Lehrer für mich nicht so wichtig. Es war für mich schon wichtig der Stoff, den sie rüberbringen, und es war für mich wichtig, dass ich die Leistungen bringe und dass ich was lerne und dass es halt mit den Noten stimmt, aber sie als Person waren für mich gar nicht so wichtig. Ich hatte auch zu*

niemandem so ein Naheverhältnis, und es hätte auch niemand für mich eine Vorbildfunktion gehabt. In den jüngeren Zeiten hab ich mich halt nicht bevormunden lassen wollen, es wäre mir lieber gewesen, es begrenzt sich eh nur überhaupt auf die Lehre. Ich hatte auf das überhaupt nicht Lust, Erziehung oder so, das wollte ich sowieso nie, und deshalb waren die für mich auch nicht (wichtig). Da hätte man vielleicht auch eine Videoaufzeichnung machen können. Also in meiner Erinnerung hatte ich da kein besonderes Verhältnis.

F: Hatten Sie Lehrer, die negativ auf Sie gewirkt haben?

IP 13: *Nein. Negativ überhaupt nicht. Ich meine, es gibt Lehrer, die hatten halt so ihre Eigenheiten, die waren vielleicht eher lustig in ihren Eigenheiten, das eher, oder vielleicht nervig in ihren Eigenheiten. Aber ich würde das gar nicht so stark beurteilen, dass ich sage, dass das wirklich total negativ wäre, belastet hätte mich das nicht. Was mich schon belastet hat, nämlich im Nachhinein sehr belastet hat, das war aber eher von meiner Seite her, dass ich zu einer Lehrerin gesagt hab, da war ich noch jung, so zwölf, dreizehn, oder hat es mich damals schon belastet, die hat uns immer Strafhousaufgaben gegeben, und das war halt echt nervig, da haben wir Sachen aus dem Buch abschreiben müssen, keiner hat sie leiden können, und sie hat sich überhaupt nicht durchsetzen können, und dafür, dass sie sich nicht durchsetzen hat können, und zu der hab ich dann einmal gesagt: „Na, Sie brauchen sich nicht wundern, wenn Sie mit so komischen Methoden versuchen zurechtzukommen, dass die Schüler Sie hassen.“ Und ich hatte wirklich das Wort hassen im Mund, obwohl ich das gar nicht so empfunden habe, obwohl weder ich noch die anderen das gemacht haben. Wegen dem musste ich zum Direktor, und das war mir dann schon sehr unangenehm, aber das war von meiner Seite unangenehm. Da hab ich sie ja gar nicht so störend empfunden, da hab ich das eher störend gefunden von meiner Seite, dass ich so etwas zu ihr sage. Oder es kann auch sein, dass ich das jetzt zehn Jahre später so bewerte, vielleicht hab ich damals wirklich gedacht, ich hasse sie, aber ich glaube es eigentlich nicht. Ich glaube, dass ich da einfach irgendwie unüberlegt war. Ich kann mich da wirklich nicht erinnern. Im Grunde war die Schulzeit die unbeschwerlichste, schönste Zeit in meinem Leben.*

F: Welche Bedeutung hatten Ihre Eltern während Ihrer Schulzeit?

IP 13: *Ich fange einmal bezogen auf die Schule an, da muss ich sagen, dass meine Eltern, besonders mein Vater mit meiner Schwester gelernt hat, vor*

allem Latein, und ich wollte das halt nie, ich hab halt immer geschaut, dass ich alles selbstständig lerne und keiner mit mir lernt. Also haben sie sich auch in meine schulischen Sachen nie eingemischt, weil es war eh immer alles in Ordnung. Vielleicht in der Volksschule, da haben sie schon noch ein bisschen mit mir gelernt, kann ich mich noch erinnern. Oder eher kann ich mich noch an die Oma erinnern, dass die ein bisschen mit mir gelernt hat, die war Volksschullehrerin, aber ab der dritten Klasse Volksschule hat glaube ich niemand mehr mit mir gelernt, da hab ich das alles immer allein gemacht. Und so, ich meine, ich weiß nicht... wenn ich da jetzt anfangen zu erzählen, dann fange ich an, über meine ganze Kindheit zu erzählen. Ich weiß auch nicht, wie ich das jetzt beurteilen soll. Ich glaube, wir lassen das lieber auf die Schule bezogen, weil wenn ich jetzt anfangen, was meine Eltern von 5 bis 18 für eine Bedeutung für mich gehabt haben, dann sind wir in fünf Wochen noch nicht fertig, wahrscheinlich. – Sie waren ziemlich früh auf sich selbst gestellt? – Ja, auch familiär, das kann ich wohl dazusagen, eben auch durch die familiäre Situation, das stimmt, ja.

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 13: Leicht. Es hat mich auch alles... irgendwie hat es mich schon interessiert. Manches mehr, manches weniger. Was ich mir jetzt im Nachhinein komischerweise schwer vorstellen kann, ich mein gern... es war völlig normal, zu lernen, und ich habe auch leicht gelernt, auch wenn was vielleicht einmal nicht so interessiert hat. Es hat mich sicher nicht alles interessiert. Zumindest kann ich mich an Sachen erinnern, die mich sehr interessiert haben. Es hat mich sicher nicht alles sehr interessiert, aber ich habe vielleicht auch bei Dingen, die vielleicht nicht so interessant waren, ich hab trotzdem nie in Erinnerung, dass das mühsam für mich gewesen wäre, das Lernen, oder dass es eine Überwindung gewesen wäre.

F: Sie haben sich den Aufgaben gewachsen gefühlt?

IP 13: Ja.

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 13: Naja, sicher. Ich hab ja meine Gefühle immer gezeigt, indem ich auch immer gesagt hab, wenn mir was nicht gepasst hat gegenüber den Lehrern, und ich musste dann halt selber mit den Konsequenzen leben. Ich denke mir so im Nachhinein noch, dass sicher einige Leute, wir waren dann ja nur

mehr wenige Leute in der Klasse, weil so viele abgegangen sind nach der vierten Klasse, und zwei, ein Schüler und eine Schülerin haben sich sehr abgegrenzt vom Rest der Klasse. Da war sonst eine sehr gute Klassengemeinschaft, und ich kann mir auch vorstellen, dass die, obwohl die mir das nie gesagt haben, das als sehr pubertär empfunden haben, dass ich später, wo ich auch schon älter war, immer noch ab und zu vorlaut war. Doch, ich habe schon immer Gefühle zeigen können, und ich war immer sehr offen eigentlich. Die Freundschaften in der Klasse waren eigentlich immer sehr harmonisch, wir haben uns immer sehr gut verstanden, insofern hab ich da eh keine schlechten Gefühle, und gute Gefühle zeigt man eh leichter. Und den Lehrern gegenüber, wenn ich ein schlechtes Gefühl gehabt hab, habe ich es ja eher auch gezeigt. Ich hatte eigentlich eher das Gefühl, dass ich mich sehr gut ausleben kann in der Schule.

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen?

IP 13: *Eh gut. Es gibt vielleicht eine Freundin, das stimmt schon, die hat damals schon sehr viele Probleme gehabt, die war eher so depressiv, oder ich meine, am Anfang war sie so von der Gang oder der Clique, da war ich eh nur so halb dabei, wir hatten viele Probleme, wir waren die Mädchenmafia von der Schule, zumindest in unserer Klasse hat es das gegeben, so mit vierzehn hat es das gegeben, mit der war ich dann gut befreundet, und die hat halt schon sehr geklammert, und da haben dann die anderen Freundschaften, die ich gehabt hab, darunter gelitten. Da hab ich sicher zu wenig auf meine anderen Freunde oder Freundinnen, das waren ja Mädchen, wir waren fast nur Mädchen in der Klasse, da habe ich die Freundschaften vernachlässigt, obwohl ich das gar nicht immer wollen hätte. Obwohl ich sagen muss, sie war damals noch besser, das war eher noch auf lustig und Gaude, im Moment haben wir zwar nicht viel Kontakt, aber wir sind ja jetzt auch noch befreundet. Dass es wirklich zur einer Belastung geworden ist, ist eher erst später gekommen, weil es ihr halt immer schlechter gegangen ist. Aber selbst in der Schule hatte sich auch schon ein bisschen Macht, wo sie mich schon sehr in Anspruch genommen hat, wo sie nicht so eine Macht gehabt hätte, wenn ich vielleicht mehr mit anderen zusammen gewesen wäre.*

F: Nein sagen gegenüber Lehrern war möglich?

- IP 13: *Ich muss sagen, die Anforderungen, die sie gestellt haben, waren mir eh nie zu viel, da hab ich nicht Nein sagen müssen, und sonst haben sie ja auch nicht viel gesagt. Also ich hatte nicht das Gefühl.*
- F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?
- IP 13: *Ich muss sagen, jetzt im Nachhinein glaube ich, die Frage hat sich für mich damals gar nicht gestellt. Wenn mich das damals jemand gefragt hätte, hätte ich gesagt, ja sicher muss ich, aber ich will auch. Aber ich hab über das gar nie nachgedacht.*
- F: Hatten Sie Zeit, wo Sie Ihren eigenen Interessen und Neigungen nachgehen konnten?
- IP 13: *Zeit hatte ich genug, aber wie gesagt, ich hab halt viel Zeit auch mit meinen Freundinnen verbracht, und später, wie ich dann meinen Freund gehabt hab, halt auch mit ihm. Ich hatte schon genug Freizeit.*
- F: Gab es innerhalb des Unterrichts Freiräume?
- IP 13: *Nein, überhaupt nicht. Absolut nicht. Der Unterricht bei uns war sehr starr. Es war ein normales Gymnasium, aber es war total... sehr un kreativ, der Unterricht. Das war ja schon eine Ausnahme, wenn jemand einmal ein Referat gehalten hat, was ich zum Beispiel als total gut empfinde, wenn man einmal etwas selbst ausarbeitet. Ich habe glaube ich in meiner ganzen Schulzeit zwei Referate gehalten, und das war eines in Physik und eines in Philosophie. Und das empfinde ich zum Beispiel als eine gute Unterrichtsmethode, aber das war halt eher sehr altmodisch, empfinde ich es im Nachhinein.*
- F: Haben Sie manchmal unter Zeitdruck gelitten?
- IP 13: *Nein, wie gesagt nicht, weil ich hab mir das immer richtig einteilen können, ich war mit dem Stoff eigentlich immer durch.*
- F: Haben Sie sich manchmal gelangweilt oder unterfordert gefühlt?
- IP 13: *Nein, alles nicht. Weder über – noch unterfordert noch gelangweilt. Habe ich mich gelangweilt? Naja, kann schon sein, dass ich mich manchmal gelangweilt habe, ich kann mich erinnern, ich hab schon viele Phasen gehabt, wo ich sozusagen geschwätzt hab, sehr viel, und das tut man auch nur, wenn man sich langweilt. Da hab ich mich anscheinend doch manchmal gelangweilt. Aber das waren dann eher Lehrer, die es halt besonders schlecht gebracht haben, das ist dann glaube ich eher an den Lehrmethoden gelegen als an dem Stoff an sich.*
- F: Was war der Unterschied zwischen Lehrern, die es gut gebracht haben und anderen?

- IP 13: *Da hab ich jetzt eigentlich was Falsches gesagt, das mit dem Schwätzen ist nicht davon abgehängt, wie gut sie es bringen, oder wie gute Pädagogen sie sind, sondern wie sehr sie sich durchsetzen können. Und wenn sich jemand schlecht durchsetzen hat können, dann hab ich halt viel geschwätzt, und wenn jemand eher streng war und doch eine Autorität, dann hat man halt aufgepasst. Das war eher so allgemein. Bei der einen Vertretungslehrerin da haben wir ja die Tasche umgeschmissen und haben die Schularbeitsfragen herausgeholt. Oder die Freundin, von der ich schon erzählt hab, ist bei ihr gestanden und hat sie hinten ausgelacht, weil sie so gespaltene Haare gehabt hat. Also mit der haben wir ja arge Sachen aufgeführt, die hat sich halt nicht durchsetzen können. Das ist halt eher das Problem gewesen, wenn man sich dann langweilt und unaufmerksam ist.*
- F: *Gab es auch Lehrer, die nicht so streng sein mussten, wo Sie aber doch Interesse am Stoff gewonnen haben?*
- IP 13: *Doch, das gab es sicher auch. Ich denke mir, das waren eben so Lehrer, die einerseits selbst besser hinter ihren Inhalten haben stehen können. Wir haben ja auch Lehrer gehabt, da hat man den Eindruck gehabt, die interessieren sich ja fürs eigene Fach kaum. Also das wäre einmal eine wichtige Voraussetzung, dass die Lehrer sich selbst für ihre Inhalte interessieren, und das andere wäre, dass sie es schon auch interessant hinüberbringen. Es hat sich schon oft geteilt, entweder war der Lehrer so oberstrenge und lässt überhaupt nichts durchgehen und überhaupt nicht schwätzen, und es muss alles passen, und streng geprüft, oder so, dass sie sich überhaupt nicht durchsetzen haben können, und die Schüler machen, was sie wollen. Das ist halt so ein Mittelding. Das sie halt so oberstrenge sind, aber dass sie davon ausgehen, wenn die Schüler schwätzen, werden sie wohl irgendetwas Wichtiges zu reden haben, aber eigentlich ist der Stoff eh so interessant, dass sie sich wohl beteiligen werden, also dann doch den Schülern mehr Freiraum gibt, selber zu entscheiden, inwiefern sie jetzt am Unterricht teilnehmen, zwar nicht das komplette Chaos ausbrechen lassen, dass jeder tut, was er will, aber doch vielleicht auch einmal ein bisschen ein Auge zudrücken, wenn es gerade nicht so diszipliniert ist. Ich glaube, das macht es aus.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 13: *Naja, ich hatte früher in der **Unterstufe gar nicht so die guten Zeugnisse**, glaube ich, dass ich da gar nicht so gut war, vor allem in Deutsch hatte ich eine Zeit lang **Probleme**, dann in Französisch.*

F: Wie war es für Sie, nicht so gut zu sein?

IP 13: *Es hat mich glaube ich schon **geärgert**. Ich kann mich zum Beispiel erinnern, in Deutsch in der ersten oder zweiten Klasse, da hat man das Thema von der Schularbeit immer irgendwie abschätzen können, und meine Mutti hat halt, weil ich so schlecht war, für mich einen Aufsatz vorgeschrieben, den ich auswendig gelernt hab, das hat mich eh gewundert, dass er das nicht gemerkt hat. Da hab ich dann einmal eine gute Note gehabt, dass die ganze Klasse sich gewundert hat, zuerst hab ich einen Vierer gehabt, und jetzt plötzlich einen Einser oder Zweier. Also scheint es mich doch geärgert zu haben, sonst hätte ich das nicht angenommen, diese Hilfe von der Mama. Aber was sich **im späteren Alter eher eingestellt hat, ist, wenn man irgendwo schlecht ist, dass man sich dann schnell als Person abwertet, das hab ich damals nicht getan**. Sicher war es mir wichtig, dass ich gut bin in der Schule, aber es hat sich halt nur auf die Schule bezogen, deshalb hab ich mir nicht gedacht, ich bin jetzt eine schlechte Freundin oder so. Es hat sich halt auf den Bereich begrenzt. Und es war auch nie so, dass ich dann am Nachmittag zwei Stunden im Bett gelegen wäre und mir gedacht hätte, ich hab so schlechte Noten. Es hat mich halt kurz einmal geärgert, aber wie gesagt, dann **später in den höheren Klassen hatte ich eh immer gute Noten**. Aber sicher habe ich es **wollen, und ich war schon stolz**. Ich hatte ein **sehr gutes Zeugnis in der achten Klasse und ein sehr gutes Maturazeugnis**, und bei uns ist es so, dass auf dem Maturazeugnis hinten das 8.-Klasse-Zeugnis drauf ist, und da das auch so gut war, bin ich **heute noch stolz**. Das ist mir glaube ich auch **damals wichtig** gewesen.*

F: Welche Bedeutung hatten ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen oder der Eltern?

IP 13: *Ich denke, meine **Eltern waren sehr froh**, dass ich das **sehr selbstständig** mache, und haben sich **sicher gefreut, dass ich gut bin**.*

- F: Wie war es für die Eltern, als es nicht so gut lief?
- IP 13: *Ach, nicht so schlimm. Ich kann mich nicht erinnern, dass sie geschimpft hätten, das überhaupt nicht. Vielleicht hab ich eh selber immer genug Motivation gezeigt, dass sie mich nicht motivieren haben müssen, aber ich kann mich nicht erinnern, dass es da großen Stress gegeben hätte wegen schlechter Noten.*
- F: War die Wertschätzung von Seiten der Eltern unterschiedlich je nach Leistung?
- IP 13: *Nein.*
- F: Wie war das bei den LehrerInnen, war die Zuwendung abhängig von den Leistungen?
- IP 13: *Bei mir persönlich empfinde ich das nicht so, aber es hat schon Leute in der Klasse gegeben, die halt die Schatzis waren aufgrund ihrer Leistung. Aber dass ich jetzt anders behandelt werde, wenn ich einen Vierer oder einen Einser habe, da empfinde ich nicht so, aber ich bin trotzdem anders behandelt worden als die Schatzis, die zwei, drei, die es gegeben hat, weil sie halt so superintelligent sind und halt die besten Leistungen bringen. Das hat man schon gemerkt, dass Lehrer gewisse Leute wegen der Leistung mehr schätzen. Aber bei mir selbst hat sich das eher nicht geändert.*
- F: Inwieweit sind Ihre Stärken von anderen beachtet und gewürdigt worden?
- IP 13: *Das einzige Lob, das ich wirklich als Lob... Die Psychologielehrerin hat mich sehr gern gehabt, das weiß ich, von der war ich ein bisschen das Schatzi, und das war auch merklich für die anderen. An was ich mich auch noch als Lob erinnern kann, ist der Zeichenlehrer, dass der gemeint hat, ich sollte irgendetwas mit Kunst machen, und das hat mich damals sehr gefreut. Und da muss ich gleich dazu sagen, dass mein Vater gesagt hat, „Kunststudium, so a Schuß“, und das war für mich dann abgehakt.*
- F: War das Künstlerische für Sie eine persönliche Stärke oder nur eine gute Schulleistung?
- IP 13: *Schon was Persönliches. Das hat für mich auch gar nichts mit Leistung zu tun, das ist ja was Kreatives, das hat für mich weniger mit Leistung zu tun. Das war jetzt auf Lehrer bezogen. Sonst, weil ich doch eher beliebt war, die Leute waren einfach gern mit mir zusammen, ich habe einfach das Gefühl gehabt, die Leute verbringen gern Zeit mit mir. Das war schon etwas, das mich total gestärkt hat, ich bin mir einfach bei niemandem unwillkommen vorgekommen, und das obwohl wir in der Klasse auch Konflikte gehabt haben, die die Klasse polarisiert haben, aber ich hatte trotzdem das Gefühl,*

ich verstehe mich auch mit denen recht gut. Das empfinde ich schon auch als Anerkennung.

F: Wie konnten Sie selbst mit Schwächen umgehen?

IP 13: *Mit Schwächen hab ich auch damals schon schwer umgehen können, glaube ich. Aber wie gesagt, ich empfinde die Zeit damals... Ich glaube nicht, dass ich es im Nachhinein verherrliche, weil ich mich schon noch gut erinnern kann. Es war für mich einfach eine schöne Zeit, wo ich sagen muss, es sind die Schwächen oft gar nicht so zu Tage getreten. Wenn einmal, dann hat es mich schon beschäftigt, aber ich war damals eher so, dass ich, wenn ich Unzulänglichkeiten gehabt hab, das eher nach außen projiziert habe, umgekehrt wie jetzt, wo ich, wenn jemand einen Fehler macht, so tue, als ob es mein Fehler wäre. Damals habe ich eher mit Wut reagiert auf eine eigene Unzulänglichkeit.*

F: Wie sind andere mit Ihren Schwächen umgegangen?

IP 13: *Wie gesagt, ich hatte eine Freundin, mit der ich mich zerkracht habe, ich weiß gar nicht mehr genau, warum. Die hat mich dann mehr oder weniger ignoriert, das hat mich schon sehr belastet. Vielleicht hängt das auch mit den Träumen zusammen. Aber das war nur eine Freundin, mit allen anderen habe ich mich eh weiter super verstanden. Aber das war eben auch eine besondere Beziehung, weil es eine sehr tief sinnige Beziehung war, wir für das Alter sehr tief sinnige Gespräche geführt haben, sie in einer sehr schwierigen familiären Situation war, und ich mit vielen Freundinnen gar nicht über meine familiäre Situation geredet habe, eher nur mit denen, die selbst Probleme gehabt haben. Die hat über meine Sache überhaupt erst gewusst. Die hat mich dann ignoriert nach Streitereien, die wir gehabt haben, an die ich mich jetzt nicht mehr so erinnern kann, das hat mich verletzt. Und sonst, was ich so sagen kann, ist, dass ich zumindest das Gefühl habe, dass niemand nachtragend war. Wie diese Konfliktsituationen wirklich verlaufen sind, weiß ich nicht. Die war die einzige Freundin, die sehr nachtragend war. Es hat nicht sehr viele Konfliktsituationen gegeben, und man hat es auch so weit bereinigen können, dass das nicht nachhaltig eine Beziehung belastet hätte.*

F: Haben Sie sich als Person geachtet und verstanden gefühlt?

IP 13: *Eigentlich schon sehr. Und ich war auch sehr lustig. Das fällt mir jetzt ein, dadurch dass ich sehr offen war und schon immer sehr mutig, hat man schon Spaß mit mir haben können. Durch das fühle ich mit total wertgeschätzt, ich weiß, die Leute haben gern mit mir geredet, weil ich*

doch *tiefsinnig* war, und *trotzdem viel Humor* gehabt hab und auch irgendeinen Blödsinn hab machen können. Und das tiefsinnige Geplänkel, das ist mir ja eh erhalten geblieben, das kann ich ja immer noch. Aber dass ich eine Gruppe unterhalten würde, das habe ich schon jahrelang nicht mehr gemacht, das könnte ich mir gar nicht mehr vorstellen. Ich glaube schon, dass ich ein netter Zeitgenosse war, und dass ich auch geschätzt worden bin in der Zeit. Auch zu Hause, mein Vater war nicht so viel zu Hause, aber *meine Mutter und auch meine Schwester waren in der Phase gern mit mir zusammen*, hab ich so das Gefühl.

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 13: *Das, leider Gottes, weiß ich nicht, wie das hätte sein können.* Gerade nach der Schulzeit, da war ich dann Aupairmädchen in Paris, das ist schon super gelaufen, und dann bin ich ja krank geworden. Gut, aber das sind bei mir andere Sachen. Das muss ich schon dazu sagen, *durch die Erfahrungen in der Schulzeit habe ich doch das Studium relativ gut durchziehen können*, auch wenn es länger gedauert hat. Aber ich habe *sogar bei meinem Studium eine Auszeichnung gekriegt* von den Noten her, und ich hätte das wahrscheinlich nicht gekonnt, wenn ich das nicht *von der Schule her gekannt hätte, Leistungen durchzubringen*, weil die Krisenzeit ja schon von Anfang an da war. Das hat es mir schon gebracht. Aber in Bezug auf alles andere empfinde ich es nicht so, ich habe mir eher oft gedacht, *warum ist das alles verloren gegangen, der Mensch, der ich damals war.*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 13: *Wie soll ich sagen, mit einem guten Maturazeugnis... Mir fällt jetzt wieder mein Vater ein, weil der ja sehr großen Einfluss auf mich gehabt hat, und vor allem auch weil er in diesem Bereich, beim AMS, gearbeitet hat, der hat eben immer gemeint, es sind eh überall zu viel Leute, die Berufsaussichten sind eh so schlecht, er hat zwar gesagt, das einzige mit dem du halbwegs rechnen kannst, sind die Lehrfächer, da hätte er mir Physik und Mathe empfohlen, aber er hat gesagt, sonst mach, was du willst, am besten, du machst das, was du willst, weil du musst gut sein in deinem Fach, und das kannst du nur, wenn du machst, was du willst.* Trotzdem war er gegen gewisse Sachen wie Kunst, das muss ich schon sagen. Aber sonst, er war

wenigstens nicht gegen Sozial- und Humanwissenschaften. Eigentlich habe ich damals total gute (Zukunftsperspektiven) gehabt, weil ich hätte damals alles studieren können, und ich hätte von meiner Intelligenz oder Leistungsfähigkeit her damals noch überall gut sein können. Was im Nachhinein eher ein bisschen ein Fehler war, ist, dass ich nicht gleich angefangen habe zu studieren. Ich hätte vielleicht Medizin oder so etwas studiert, und wenn ich in diesem Leistungsding noch drinnen gewesen wäre, ich hab jetzt einen Achtstudentag, ich hätte das dann glaube ich weitergemacht, dann hätte ich auch locker ein Medizinstudium geschafft. Ich hab leider zu lang nicht gewusst, was ich studieren soll, war dann voll in der Krise, die Leute sind schön langsam in ihre Studienorte gesiedelt, und ich wusste einfach nicht, was ich machen soll, und deshalb bin ich dann mehr oder weniger kurzfristig als Aupair nach Frankreich gegangen. Und da hab ich dann eben das lockere Leben kennen gelernt, und dann hatte ich auch noch ein lockeres Studium, und dann ist es halt mit dieser Leistung irgendwie vorbei gewesen, mit dem Achtstudentag. Außer vielleicht zu Diplomarbeitszeiten, aber nicht einmal dann wirklich. Deshalb ist es für mich im Nachhinein gar nicht positiv gewesen, ein Jahr Pause zu machen. Ich hätte dann nach einem Jahr ein Studium, das wirklich sehr hart und zeitaufwändig ist, gar nicht mehr geschafft. Naja, vielleicht wäre ein Medizinstudium eh auch nicht das Richtige gewesen für mich. Im Nachhinein hat es mir halt irgendwie leid getan, vor allem jetzt, wo ich fertig bin und mir denke, ich kann nichts anfangen. (Entscheidungsschwierigkeiten, Unentschlossenheit)

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 13: Ich weiß nicht. Mir sind jetzt zwar Sachen eingefallen, aber ich muss sagen, dass ich das gar nicht mehr als Lebensmaxime empfinde, weil ich das jetzt nicht so leben kann. Aber ich sage es jetzt trotzdem, also der Ausgleich zwischen Spaß und Arbeit oder zwischen Arbeit und Freizeit und die Kontinuität, das ist zumindest etwas, was mir damals sehr wichtig war, wo ich jeden Tag in die Klasse komme und die gleichen Leute sehe. Und die Struktur, die mir vorgegeben ist, auch wenn man später Methoden kennen lernt, wo ich mir denke, wenn ich so etwas in der Schule gelernt hätte, das wäre super gewesen, aber ich habe ja damals nichts anderes gekannt, von

der Struktur her, war es gut vorgegeben, am Vormittag hast du halt deine fünf, sechs Stunden, und am Nachmittag, die Zeit die du zum Lernen brauchst, das hab ich als positiv empfunden, die Struktur und die Kontinuität.

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Welche positiven Änderungen ihrer Lebenshaltung haben Sie durch die Reha erreicht, die auch in der Schulzeit wünschenswert gewesen wären?

IP 13: *Ich weiß, die Interviews sind anonym, aber ich habe trotzdem Hemmungen, weil ich über dieses Thema sowieso ungern rede. Das was jetzt wieder in der Psychose bei mir aufgekommen ist, würde ich mir fast wünschen, es wäre schon früher aufgekommen. Ich fühle mich im Moment einfach schon ein bisschen zu alt. Die Erinnerung an traumatische Erlebnisse in der Kindheit hätte ich gern schon früher gehabt. Naja, wenn ich die Erinnerung früher gehabt hätte, dann hätte ich daheim gewohnt. Es ärgert mich einfach, dass es jetzt in der Situation aufkommt.*

F: Hätte die Schule damals etwas bieten können?

IP 13: *Nein, die Schule eh nicht. Es geht eher um das Alter.*

F: Hätte die Schule an sich anders sein können?

IP 13: *Ich habe bei einer Bildungsagentur im entwicklungspolitischen Bereich Workshops kennen gelernt, und so etwas hätte ich mir gewünscht, mehr so globale Zusammenhänge, mehr politische Bildung vor allem, das ist im Gymnasium bis heute kein Unterrichtsfach, was ich ja arg finde, mehr lockere Unterrichtsmethoden, mehr Arbeitsgruppen, mehr Referate. Es war bei uns doch so, der Lehrer hat halt auf die Tafel geschrieben, und die Schüler haben abgeschrieben, oder man hat gemeinsam einen Absatz im Buch gelesen.*

F: Was wäre besser gewesen?

IP 13: *Naja, ich hätte mir meiner Interessen vielleicht doch klarer werden können. Auch wenn mir das Lernen nichts ausgemacht hat, ich hab zwar nicht ungern gelernt, aber ich hab es ja doch gemacht, weil man muss und weil ich keinen Stress haben wollte. Aber weil die Berufswahl oder die Studienwahl dann so schwierig war, ich denke mir, da wäre man auf seine Interessenschwerpunkte leichter draufgekommen, schon zu Schulzeiten, wenn man da besser arbeitet. Weil das war schon ein Problem, dass ich das nicht gewusst hab.*

IP 14. F. Marta. 4a. BO+D+SF. 0807

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 14: ... von der Volksschule. Eine große Klasse, alte Klasse, ganz alte Tische. In der Volksschule war es so, dass wir jedes Jahr einen Lehrerwechsel gehabt haben, was sicher vom heutigen Standpunkt nicht gut war. Vor allem auch, dass eigentlich schon sehr intensiv auf uns eingegangen worden ist. Ich hab 1967 angefangen in die Schule zu gehen, und da waren die Lehrer teilweise noch veraltet. Und in der Hauptschule dann der Wechsel, dass du jede Stunde wen anderen hast, und teilweise sehr streng. Und dann hab ich gewechselt ins Institut der englischen Fräulein, das war eine zweijährige Fachschule, und da war das dann ganz anders. Es war eigentlich ... und die geistlichen Schwestern waren zu uns auch ganz anders. Teilweise waren es weltliche Lehrer und auch geistliche, irgendwie sehr menschlich. Wir waren auch eine große Klasse, da waren wir 40 Mädchen, und sicher nicht gut, pubertierend, aber irgendwie hab ich aus dieser Zeit sehr viel mitgenommen ins Leben.

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 14: Gefühle... Vor allem, ich war immer die Kleinste, da hab ich immer gelitten. Das hat sich auch immer fort gezogen, aber sonst... Teilweise auch Versagensängste, dass ich versage. Beim Lernen habe ich mir nie schwer getan. Aber ich hab immer Angst vor Prüfungen gehabt. Das war bei jeder Prüfung, und das kann ich jetzt nicht. Aber sonst, motiviert hat es einen irgendwie.

F: Gab es auch positive Gefühle?

IP 14: Ja, weil sie dann gesagt haben, das kannst du eh, und probier das. Es war sicher nicht so hektisch, wie es heute ist überall in den Schulen. Da ist noch viel mehr auf den Schüler eingegangen worden.

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 14: *Ich weiß nicht, vielleicht manche Schulkollegen. Die Familie, weiß ich nicht, wie. Es hat keiner Zeit gehabt, dass er geschaut hat, hast du die Aufgabe gemacht, wir waren sechs Kinder daheim, und gerade wie ich angefangen habe in die Schule zu gehen, sind meine zwei letzten Schwestern auf die Welt gekommen. Also eigentlich hab ich sehr selbstständig sein müssen. Eine ganz große Bedeutung hat meine Großmutter gehabt, mütterlicherseits, das war eine Frau mit Herz. Wenn meine Oma nicht gewesen wäre, hätte ich meine Haube wahrscheinlich heute noch nicht fertig. Ich hab gern (gestrickt?), aber nicht in der Schule. Das war für mich so negativ, wenn ich in die Handarbeitsstunde gehen hab müssen, und ich hab in der Gemeinschaft was machen müssen. Also das hat mich geprägt.*

F: Wie können Sie das verstehen?

IP 14: *Ich weiß es nicht. Ich wollte es einfach so machen, da sind alle gesessen, und da bist du in der Bank gesessen und hast das machen müssen, und das wollte ich absolut nicht. Und wenn damals meine Oma nicht noch gelebt hätte, wären meine Sachen sicherlich nicht (fertig geworden). Ich hab das komplett ..., dass ich es ja nicht machen muss. Ich hab mir gedacht, da hab ich so eine große Puppe gehabt, ich mach für die Puppe einen Pullover, da brauch ich nicht so viel Wolle.*

F: Welche Bedeutung hatten die LehrerInnen für Sie?

IP 14: *Das war unterschiedlich. Zu einem Lehrer hat man einen besseren Zugang, sag ich heute, gehabt, damals hätte ich sicher mit dem Wort nichts anfangen können. Und mancher Lehrer war ruhig, und da hat es andere Lehrer gegeben, die haben zu schreien und zu toben angefangen.*

F: Wie waren die Lehrer, zu denen Sie ein besseres Verhältnis hatten?

IP 14: *Nett und freundlich. Und vor allem, so rückblickend, (glaubten sie?), sie müssen mich beschützen, weil ich so klein war. Ganz wurscht, ob das jetzt der Direktor in der Hauptschule war, oder zum Beispiel der Klassenvorstand. Weil ich bin immer klein gewesen, und wenn ich heute so nachdenke, war es eigentlich eher eine Beschützerrolle.*

F: Gab es auch andere Lehrer, die Bedeutung hatten, eher negativ?

IP 14: Ja, einen hat es gegeben, der hat immer geschrien und getobt. Und dann haben wir einmal eine **Aushilfslehrerin** bekommen, die ist von einer anderen Schule gekommen, erstens war sie, ich weiß nicht, wie ich das ausdrücken soll, **schlach** war sie, mit einem Wort, **wie ein Frosch**. Und die ist hereingekommen und hat nur **geschrien**, und das war so negativ, und da **fürchtest** du dich dann schon, wenn du weißt, die kommt jetzt wieder. Das war in der vierten Klasse, ein oder zwei Monaten haben wir die gehabt. Das ist so **schlimm, wenn wer so schreit**. Und dann bei den englischen Fräulein diese eine **Klosterschwester**, die wir im kaufmännischen Bereich gehabt haben, die war auch **unmöglich**. Die hat immer so **fantasiert**, und teilweise waren ja diese Klosterschwestern, die da unterrichtet haben, schon sehr alt, und sie ist dann immer abgekommen. Sie hat dann erzählt, man lebt einmal am Mond, und dann ist sie doch wieder auf den Stoff zurückgegangen. Wenn irgendwas war, du Treulose, du ... , das war irgendwie so ihr Spruch. Die war auch klein und ziemlich korpulent, die hat schwarze Haare gehabt, die war irgendwie **Angst einflößend**. Aber das war allgemein in der Klasse so. Und andere dann wieder... Die Direktorin war eine ganz Liebe.

IP 14: Wie haben sie die lieben Lehrerinnen in Erinnerung?

F: Also eigentlich auch **sehr nett**. **Freundlich** immer, und sehr, wie soll ich sagen... Sie sind auf einen zugegangen, Zum Beispiel wenn ich mich an die Kurzschrift erinnere, wir haben noch Stenografie gelernt, ich hab das gemacht, und dann ist die Prüfung gekommen, ich bin da gesessen, und hab nicht einmal ein Wort schreiben können, ich hab nicht können. Ich hab komplett abgeschaltet. Ich hab nicht schreiben können, es war unmöglich. Und die hat das sehr wohl **erkannt**, und hat mich dann nachher hinausgeholt, das gibt es ja nicht, und sie hat ja gesehen, dass ich es kann, und die Hausübungen waren ja auch immer, aber ich hab dann **nicht können**. Und dann hätte sie mich wieder mit einem Nicht genügend beurteilen müssen, und dann hat sie aber meine Eltern daheim angerufen und hat gemeint, ich soll einen Tag daheim bleiben, dass ich die Schularbeit versäume, und dann kann sie mich mit einem Genügend abschließen. Also das hab ich so toll gefunden. Und wenn sie mich dann nachher geholt hat, ich soll das machen, die hätte mir zehn Seiten ansagen können, hätte ich geschrieben ohne Fehler, aber bei der Schularbeit... Das war das einzige, diese Stenografie, ich hab da ein komplettes Blackout gehabt. Die war so **menschlich**, ich meine, wer anders würde das gar nicht

tun. Also die war ganz toll, und die war auch bei uns *in der Klasse generell sehr beliebt*. Also diese Professorin war wirklich ganz toll.

F: Wie haben Ihre Eltern Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt?

IP 14: *Das war so selbstverständlich, dass die nicht einmal so gekümmert haben. Sie haben eh gewusst, ich mach's ja. Dass sie einmal nachgeschaut hat, ob ich das jetzt eh geschrieben hab, in den Heften oder so, das hab ich nie erlebt. Bei meiner Schwester (schon). Und eher mehr eingegangen ist mein Vater auf das als meine Mutter. Ich meine, sie haben mir diese ... Schule ermöglicht, das ist ja schon (was). Und sie haben mir auch ermöglicht, an Veranstaltungen oder Kursen teilzunehmen, was auch nicht selbstverständlich ist. Aber sonst... Ich meine, andere sagen halt, jetzt hast du die Pflichtschule fertig, jetzt geh lernen oder arbeiten. Aber sie haben mir das ermöglicht. Und auch was so zusätzlich war, ist mir auch ermöglicht worden. Aber so dass ich wirklich wen gebraucht hätte, der muss jetzt mit mir lernen oder so, hab ich eigentlich nie gebraucht*

F: Wenn Sie Hilfe gebraucht hätten, hätten Sie die von den Eltern bekommen?

IP 14: *Das weiß ich nicht, ob sie mir eine Hilfe gegeben hätten. Ich weiß nur, bei meinen Geschwistern ist dann meine Mutter bei den Aufgaben dabei gesessen, bei mir ist sie aber nie dabei gesessen.*

F: Wie war das für Sie?

IP 14: *Damals eigentlich ganz okay. Meine Geschwister waren ja doch jünger. Und sie hätte ja glaub ich gar keine Zeit gehabt. Oder sie hat sich keine Zeit genommen, vielleicht, ich weiß es nicht.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 14: *Also ich hab mir beim Lernen eigentlich nie schwer getan. Wenn mich was interessiert hat. Es hat schon Sachen gegeben, wo ich mir wirklich... Aber in den ganzen Lehrgegenständen habe ich mir eigentlich nie schwer getan. Das war auch später nicht, wie ich die Ausbildung zum Pflegehelfer gemacht hab, obwohl ich schon so alt war. Bei der Ausbildung hat die Praxis schon mitgespielt. Aber so wie manche, die lesen und lesen und Zeile für Zeile auswendig lernen müssen, das hab ich nicht. Vielleicht ist es aber auch das, ich hab mich so gefreut, dass ich lesen kann, dass ich endlich selber lesen kann, dass das auch dazu beigetragen hat. **Nur die***

Prüfungsangst, die dann war, die hab ich immer gehabt. Die hab ich auch jetzt gehabt.

F: Haben Sie sich den Aufgaben gewachsen gefühlt?

IP 14: *Eigentlich schon. Zum Beispiel in der Hauptschule der Mathelehrer, der hat uns das wirklich sehr gut erklärt. Und wenn es (notwendig) ist, ein zweites Mal auch noch. Ich muss sagen, das war sehr gut.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 14: *Irgendeinen **Zwang hab ich nie gehabt**, weil ich gewusst hab, **ich mache das ja für mich**. Und das hab ich gemacht. Und ich hätte mich auch **nie ohne Aufgabe in die Schule gehen getraut**. Nie. Oder irgendein Heft ... Und vor allem auch in der Volksschule, ich hab geschrieben, echt wie der Hahn am Mist, und wie wir dann die Schreibschrift gelernt haben, in der Zweiten Volksschule, da hat es immer **wegen der Schrift Probleme** gegeben. **Obwohl ich mich eh bemüht habe**, das hab ich einfach nicht können. Und dann in der Dritten Volksschule war wieder ein Lehrerwechsel, und die haben angefangen mit dem Stenografieheft. Da hab ich es schön gelernt, und so hab ich meine Schrift erhalten. Und damals hab ich mich **über jeden Fortschritt so gefreut**, und so hab ich dann schreiben gelernt. Es war für mich so ein **Erfolgserlebnis**. Ich meine, die Mühe, die sie sich gemacht hat, eigentlich. Ich kann mich erinnern, sie hat mir immer vier oder fünf Zeilen vorgeschrieben, das hab ich bis zum nächsten Tag machen müssen. Das war eigentlich eine Fleißaufgabe, das hätte sie ja nicht müssen. Aber das war für mich so toll, **die Schrift, jetzt kann man das endlich lesen, und das war ganz toll**.*

F: Und vorher?

IP 14: ***Mühsam. Ich hab mich immer bemüht, und hab es einfach nicht zusammengebracht. Und ich hab eigentlich nie unter Druck, ich soll's probieren, und ich hab es einfach nicht zusammengebracht.** (Diese schwierige Phase hat die IP zwar schließlich überwunden, ein Neigung zu zwanghaftem Perfektionismus mit Versagensängsten scheint jedoch auf diese ersten Misserfolgs-Erfahrungen zurückzuführen sein.)*

F: Wie war das Verhalten von den Lehrern?

IP 14: *Sie haben gesagt, **probier's und probier's**, dann haben sie es durchgestrichen, dann hab ich es halt noch einmal geschrieben, ohne irgendein Wort zu sagen, und immer wieder bemüht. Und dann in der Dritten Volksschule war der Lehrerwechsel, die ist von einer anderen*

Schule gekommen, und die hat sich auch die Zeit genommen, und mit einem Stenoheft hab ich schreiben gelernt. Das war ganz toll. Und ich hab auch meinen Sohn so trainiert.

F: Welche Gefühle durften Sie zeigen in der Schule?

IP 14: *Man hat schon... Wenn du irgendwas nicht können hast, oder zu weinen angefangen hast, dann hast du das unterdrückt, weil du **Angst** gehabt hast, **die anderen lachen dich aus**. Aber **manche Lehrer haben** das sehr wohl **erkannt**, und die haben dann schon **mit dir geredet**. Es hat auch Lehrer gegeben, die haben gleich **in der Klasse herumgeschrieen und blöd geredet**, und **andere haben dir das alleine gesagt**, die sind mit dir hinausgegangen, oder in die Garderobe. Wir haben gleich hinter der Klasse die Garderobe gehabt, mit Fenstern, das war kein dunkler Raum. Und das haben sie mit allen so gemacht, das war ganz toll.*

F: Haben Sie auch Ärger verspürt?

IP 14: *Das glaube ich nicht. Das weiß ich gar nicht genau. Nur bei dem Steno hab ich komplett..., das hab ich dann gefühlt, nur hab ich nicht gewusst, warum.*

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 14: *Ja, **in Turnen**. Wenn ich gesagt habe, **nein**, das mach ich nicht, das kann ich nicht, da hab ich Angst, das war dann eigentlich okay. Und da hat aber auch keiner gelacht.*

F: In anderen Fächern?

IP 14: ***Ich glaub, da war gar nichts**. Das einzige, in Turnen bei manchen Übungen hab ich Probleme gehabt, und da hab ich mich gar nicht getraut.*

F: Haben Sie auch persönlich Interessen oder Neigungen einbringen können?

IP 14: ***Nein**. Das war damals nicht so. Da war der Lehrstoff. Aber wenn irgendein Thema war, haben wir schon etwas mitbringen dürfen und so.*

F: Welche Freiräume haben Sie in der Schule erlebt, in denen Sie eigenständig sein durften?

IP 14: *Ich hab eigentlich gar **nichts erlebt**. Wir haben den Lehrplan gehabt, damals, aber so was wie freies Lernen, das war damals noch nicht so.*

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der Zeit gegangen?

IP 14: *Eigentlich **nicht schlecht**. Ich war nie der Mensch, wenn ich gewusst hab, am 15. hab ich einen Test, hab ich nicht bis zum letzten Tag gewartet. Da hab ich dann angefangen, dass ich es gelesen hab, da hab ich allein sein müssen, hab mich zurückgezogen. Und da hab ich dann eigentlich nie Stress gehabt. Ich hätte das gar nicht können, dass ich am letzten Tag anfange.*

F: Haben Sie zeitweise unter Zeitdruck gelitten?

IP 14: *In der Volksschule, Hauptschule **auf keinen Fall**. Wie ich in die Fachschule für Frauenberufe gegangen bin, hat es vorkommen können, dass schon ein bisschen Druck war. Erstens haben wir da oft bis 17 Uhr Schule gehabt, weil es kombiniert war mit dem Kaufmännischen und Hauswirtschaft. Und es ist vorgekommen, dass wir zwei Tests oder Prüfungen an einem Tag gehabt haben. Das war dann schon ein bisschen Druck. Weil du dann oft am Abend heimkommst, und dann bist du müde, und dann musst du noch Aufgabe machen, und du willst die Sachen am gleichen Tag noch machen, auch wenn du es am nächsten Tag eh nicht brauchst, aber wenn du es aufhebst für den nächsten Tag, dann kommt das Nächste dazu, da war dann schon ein bisschen Zeitdruck. Wir haben Samstag auch noch Schule gehabt, bis 13 Uhr, also war nicht viel (Zeit) da.*

F: Haben Sie sich auch einmal gelangweilt oder unterfordert gefühlt?

IP 14: *Ich glaube nicht. Zum damaligen Zeitpunkt nicht.*

F: Gab es genügend Zeit, sich mit den Themen zu verbinden?

IP 14: *Das war auch unterschiedlich. Wie sie angefallen sind, die Themen, und was. Vor allem, wenn sie schnell weitergegangen sind, das war dann vor allem bei den englischen Fräulein, wenn es oft schneller gegangen ist. Da war ich einmal länger krank, da war ich schon ein bisschen unter Druck. Das Nachlernen und so, dass man sich was kopiert, das hat es damals noch nicht gegeben.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie selbst während der Schulzeit?

IP 14: ***Wenn ich was leiste, dann bringe ich es zu etwas**. Da hab ich **geschaut, dass ich alles habe**. Es war vielleicht auch ein bisschen **Ansporn da vom Elternhaus** her, für jeden Einser hab ich damals 2 Schilling gekriegt, und wenn es eine Schularbeit war, dann hab ich 5 Schilling gekriegt. Also das war ein Ansporn für eine Leistung.*

F: Wie haben andere auf Ihre Leistungen reagiert?

IP 14: ***Bei den Mitschülern** war ich oft als **Streber** bekannt. Irgendwie hat mir das **weh getan**, und dann hab ich mir wieder gedacht, was ich jetzt lerne, das bleibt mir. Ich glaube, meine **Großmutter** mütterlicherseits hat mich da sehr geprägt. Ich mach es eh für mich. Wenn sie sagen, du bist ein Streber,*

irgendwie ziehst du dich dann zurück vor den anderen. Ich hab mir beim Lernen wirklich nicht schwer getan, das war sicher ein großes Plus.

F: Wie haben die Eltern reagiert?

IP 14: *Viel Lob hab ich eigentlich immer von meinem Vater bekommen. Von meiner Mutter weniger.*

F: Welche Bedeutung hatten ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen oder der Eltern?

IP 14: *Eigentlich unabhängig von der Leistung im Elternhaus. Wenn ich eine schlechte Note heimgebracht hätte, einen Fünfer oder so, dann hätte ich keine Schläge gekriegt. Ich wäre nicht geschlagen worden, wir sind nicht geschlagen worden, das muss ich dazusagen. Sie haben gesagt, machst du es halt das nächste Mal besser. Weil mir ist es ja schon schlecht gegangen, wenn ich nur einen Dreier gehabt hab. Vielleicht hab ich mir damals selber schon zu viel Druck gemacht. Aber es ist halt nicht anders gewesen.*

F: Wie war das vonseiten der Lehrer?

IP 14: *Nein, eigentlich gar nicht. Die Lehrer, die ich gehabt habe zum damaligen Zeitpunkt, da haben sehr viele erkannt, bei mir und bei den Mitschülern, wo wer schwach ist, und dann sind sie das halt noch einmal (durchgegangen), das war schon ganz toll. Ich weiß nicht, wie die Lehrer heute sind. Ich hab den Unterschied dann beim Sohn gesehen, der war zwar auch nicht schlecht, aber ich finde zu meiner Zeit sind die Lehrer mehr Lehrer gewesen, mehr eingegangen auf die Schüler. Vielleicht haben sie auch nicht so einen Druck gehabt, die haben ja auch einen wahnsinnigen Druck, die Lehrer.*

F: Inwieweit wurden Ihre Stärken von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 14: *Das war damals gar nicht so.*

F: Wie fühlten Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert?

IP 14: *Angst vorm Ausgelacht-Werden. Oder nicht akzeptiert, oder jetzt bin ich schlecht oder so. Und das ist das, was mich eigentlich das ganze Leben begleitet hat, bis jetzt.*

F: Wie haben Sie versucht, die Akzeptanz zu erreichen?

IP 14: *Gar nicht, eigentlich. Jetzt habe ich was schlecht gemacht und eher.... Das war in der Schule schon so. Weil ein paar Starke sind in jeder Klasse, und ich bin eher so, dass ich mich zurückziehe.*

F: Hatten Sie jemanden, der Ihnen zur Seite stand?

IP 14: *Schüler weniger. In der Fachschule dann die eine Lehrerin, die hat gemeint, du kannst das ja. Dort war die Atmosphäre ganz anders. Das waren wir nur Mädchen, da ist eigentlich mehr gemacht worden. Das war ganz anders als eine öffentliche Schule.*

F: Haben Sie sich als Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 14: *Ich glaub, nicht ganz, weil wurscht, wo ich war, ich war immer die Kleinste. Das kostet einen schon ein bisschen was an Selbstwertgefühlen. Und was vor allem auch war, manche haben so viel fortgehen dürfen, und ich eigentlich gar nicht. Das war so bei uns.*

F: Wie haben Sie versucht, diesen Selbstwertmangel zu beheben?

IP 14: *Ich glaube, gar nicht. Ich glaube, den hab ich immer wieder mitgeschleppt.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 14: *Erstens einmal hab ich ein großes Wissen mitgekriegt, vor allem, was dann die höhere Schule war, und ich hab auch genau gewusst, was ich machen will. Das einzige, was mir verwehrt geblieben ist, ist das Diplom, und das ist damals an dem ärztlichen Befund gescheitert, durch den Autounfall. Sonst habe ich eigentlich sehr viel mitgenommen, und das Ziel, das, was ich immer wollte, war in den Pflegeberuf zu gehen. Nur hab ich es nicht bis zum Diplom geschafft, nur zum Pflegehelfer. Ich meine, nur ist eh untertrieben. Ich hab den Pflegehelfer gemacht, und das Ziel hab ich immer gehabt. Mit Ausbildung in der Fachschule hätte ich auch in ein Büro gehen können, aber ich glaube, das hätte ich nie gemacht.*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 14: *Nicht so viele. Das was ich machen wollte, habe ich damals können. Und dann hab ich diesen Weg eingeschlagen als Stationsgehilfin, als Pflegehelfer, und hab mit 17 Jahren im Krankenhaus angefangen. Ich wollte zuerst das Diplom der Krankenpflegeschule machen. Das ist aber nicht gegangen, weil der Amtsarzt gemeint hat, das ist für mich zu schwer, wegen der Verletzung an der Wirbelsäule vom Unfall her. Das war 1972, ich war 11 Jahre, am Großglockner haben wir einen Autounfall gehabt. Und dann hab ich als Stationsgehilfin angefangen, und dann die Ausbildung*

gemacht, und dann hab *ich immer in dem (Beruf) gearbeitet. Damals war es noch ganz streng.* In St. Pölten war es ganz komisch, das ist sehr ein *Unterschied gemacht worden zwischen Diplomierten und Stationsgehilfen.* Und dann die Auf... zum Pflegehelfer, da hab ich dann bis zu dem Tag, wo ich nicht mehr können hab, gearbeitet.

F: Hat sich das erfüllt, was Sie sich vorgenommen hatten?

IP 14: *Am Anfang nicht. Aber dann eigentlich schon, muss ich sagen. Weil es gibt zwar immer etwas, was du nicht umsetzen kannst, aber sonst eigentlich schon.*

F: Und im Leben?

IP 14: *Nein. Man macht Fehler. Da heirate ich einen Alkoholiker, dann die Scheidung, dann ist mein Vater gestorben, also das war für mich schon sehr grausam. Und irgendwann machst du noch einmal den Fehler, dann stehst du da und versuchst, das Beste zu machen.*

F: Und das haben Sie gemacht?

IP 14: *Ich hoffe. Vielleicht ein bisschen zu viel. Dass ich auf mich vergessen habe.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 14: *Mit Leistung kannst du was erreichen. Nicht finanziell, ich meine, finanziell gehört dazu, aber mit Wissen kannst du was erreichen im Leben. Ohne Wissen geht nichts. Das ist mir schon sehr mitgegeben worden.*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der Zeit in der Reha als besonders wertvoll erfahren?

IP 14: *Dass ich angenommen worden bin. Weil ich eher der Typ bin, dass ich mich dann zurückziehe. Ich leide, dass ich kein Mensch bin. Und jetzt bin ich froh, dass sie mich so quasi unter Druck da hergeschickt haben. Am ersten Tag wollte ich gleich wieder heimfahren, aber ich sehe das jetzt ein bisschen anders. Wenn ich was nicht tun will, dann tue ich es jetzt nicht, aus. Es ist das erste Mal, dass ich merke, ich hab ja gar kein schlechtes Gewissen, und das ist wie eine Befreiung, muss ich echt sagen. Am Dienstag hab ich einen Tiefgang gehabt, aber das hat sich dann gegen*

Abend gebessert, das Kopfweh und so, und gestern ist es mir schon wieder besser gegangen, und heute ist es wieder ganz...

F: Wenn die Schule anders gewesen wäre, hätte Ihr Leben anders sein können?

IP 14: *Ich glaube gar nicht, dass eher die Schule ... Ich glaube eher, das muss ganz tief liegen, und dass ich eigentlich immer schon, von Kindheit an gekämpft habe um Anerkennung und um Liebe. Ich hab es vielleicht gekriegt, aber nicht so, wie ich es gebraucht hätte. Und dass ich mich immer unverstanden gefühlt habe, und wenn du das machst, dann sind sie lieb zu dir, und du musst danke sagen. Das erkenne ich jetzt, dass ich nicht danke sagen muss, und ich mache es auch nicht mehr. Dass ich eh alles mache, und das weiß ich genau, dass ich das nicht mehr tun werde. Aber die Schule ist, glaube ich, gar nicht die Ursache.*

F: Aber vielleicht hätte Sie Ihnen geholfen?

IP 14: *Ich weiß nicht.*

F: Dafür erfahren Sie es jetzt?

IP 14: *Das einzige, worüber ich mir schon Gedanken gemacht habe, wenn ich jetzt heimfahre, bin ich wieder so. Ich hab es nicht vor, weil dann ziehe ich mich wieder zurück, ich bin ja nie fortgegangen oder so, bei mir hat es nur Arbeit gegeben, und da muss ich mir etwas suchen, wo ich vor allem keinen Stress mit Arbeitssuche hab. Das darf ich nicht mehr, weil da mache ich mich selber fertig.*

F: Danke, ..

IP 15. M. Chris. 3b. BO+MA+SF. 0907

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 15: Große Erwartungen von meinen Eltern, spontan. Leistungsdruck damit verbunden. Ich hab in der Schule eine sehr bedeutende Rolle gespielt, in der Klasse. Das fällt mir dazu spontan ein. Ich war lange Zeit Klassenbeste, das wurde auch erwartet, von den Lehrern, und ich hab da eine Rolle innegehabt, die ich gar nicht wollen hab, es war einfach so. Ich hab dann irgendwann, mit 15, 16 angefangen, mich dagegen aufzulehnen. Das hat das Umfeld nicht akzeptieren können. Aber das sind jetzt nur Stichworte, was ich Ihnen sage, ist das okay? Wenn ich an die Schulzeit zurückdenke, es hat sich bis heute nichts verändert, was den Druck – Druck ist das falsche Wort – was die Erwartungen von meiner Familie, also von meinen Eltern, meinen Geschwistern, meinem Umfeld (anbelangt). Das fällt mir ganz spontan dazu ein. Das ist schon lange her, es sind 25 Jahre oder 20 Jahre, das Umfeld hat sich nicht geändert, die Erwartungen sind die gleichen. Die Schulzeit, dass ich jetzt sagen kann, das war eine wunderschöne Zeit, ich habs genossen, das wars nicht.

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 15: Teilweise Einsamkeit. Ich hab sehr viele Kontakt natürlich gehabt, aber ich war trotzdem irgendwie einsam, weil ich hab mich in meiner Schulzeit schon mit Sachen beschäftigt, die nicht typisch waren für das Alter. Und ich hab da auch wenige Leute gehabt, um darüber zu reden, also Altersgenossen, Schulkollegen oder -kolleginnen. Ich hab relativ früh angefangen, viel zu lesen, und das waren einfach auch Sachen, Bücher, Themenbereiche, die nicht so typisch waren, oder nicht typisch sind für dieses Alter. Mit 12, 13, 14 Jahren hab ich angefangen, Bücher zu lesen, die man als Erwachsener lesen kann oder als Erwachsener liest, und mich mit dem zu beschäftigen. Das ist irgendwie auch auf Unverständnis gestoßen. Teilweise Stolz von den Eltern, toll. Ich hab das für mich gemacht, aber ich hab eigentlich niemanden gehabt zum drüber Reden.

Irgendwie war ich einsam. *Auf der anderen Seite hab ich es schon sehr genossen.* Wie soll ich sagen, es entwickelt sich dann so eine *Rangordnung, leistungsabhängig*, so hab ich das empfunden, und da war ich *immer relativ weit oben angesiedelt.* Das hat sich dann auch auf die Freizeit übertragen, egal ob es sportliche Sachen waren, oder... Der *Druck* war *nicht nur in der Schule* immer da, das war bei mir *auch beim Fußballspielen* so. Das hat sich *übertragen auf alles, der ist in der Schule sehr gut, der kann auch das sehr gut.* Es waren *immer irgendwelche Erwartungen* da. Und *teilweise* hab ich sie natürlich *nicht erfüllen können*, und *teilweise*, muss ich auch sagen, hab ich es auch *nicht erfüllen wollen.* Da ist das Ganze dann ein bisschen *brüchig* geworden, das *Verhältnis zu meiner Familie, angespannt* auch. Ich habe angefangen, mich *aufzulehnen.* Ich war sehr gerne in der Gruppe, in der *Gemeinschaft*, und da war ich auch wieder der *Leithammel*, unter Anführungszeichen, und ich war glaub ich gar nicht so schlecht. Es waren auch *immer hohe Erwartungen* da. Ich hab in der Jugend vieles gemacht, wo ich aufgrund der Erwartungen von außen, vielleicht hab ich mir das aber nur eingebildet, ich weiß es nicht, *nicht so richtig genießen hab können*, wie man das als Kind, als Jugendlicher eigentlich machen sollte. Das hab ich nicht gemacht und bin dann auch ein bisschen zum *Außenseiter* geworden. Ich war schon anerkannt, aber mir war es nicht so wichtig, auch mit 16, 17 dann, während der Schulzeit auf Partys zu gehen. Ich bin schon gegangen, aber ich bin lieber ins Kino gegangen mit irgendjemandem und hab mir einen Film angeschaut, oder war viel zu Hause und hab gelesen. Da hat das angefangen, dass ich mich irgendwie abgekapselt hab, den *Rückzug* gesucht.

F: Gab es auch positive Phasen, Gefühle?

IP 15: Klar. Ich hab natürlich einen sehr großen Freundeskreis gehabt, sehr viele Freunde, weil jeder wollte den Kontakt auch ein bisschen haben. Nicht jeder, aber viele, und das zieht sich so ein bisschen durch mein Leben durch, bis heute. Das hat sich auch hier wieder so ein bisschen gezeigt. Das ist aber sehr mühsam, oder kann sehr mühsam sein, das ist sehr schön, phasenweise, kann aber sehr mühsam sein. Also ich hab schon einen sehr großen Freundeskreis gehabt, wo ich sagen kann, es hat mir was gegeben, ich hab Spaß gehabt damit. Aber ich hab relativ jung, mit 14, 15, angefangen, mich ein bisschen abzunabeln. Ich hab damals gemerkt, ich brauch viel Zeit für mich allein. Ich hab dann bestimmte Sachen

angefangen. Mit 15 bin ich das erste Mal allein 5 Wochen auf Reisen gegangen. Das war relativ früh, die Eltern haben es dann akzeptiert. Ich habe mir eine Sportart gesucht, wo ich wirklich allein bin, ich hab angefangen zu angeln, zum Beispiel, natürlich weit weg in der Natur, wo ich allein bin. Also nie, wo andere Leute sind, sondern wo ich ganz allein bin. Das hat bei mir relativ früh angefangen.

F: Gab es in der Schule selbst Phasen, die für Sie positiv sind?

IP 15: Ja, klar. Wir haben eine *sehr gute Gemeinschaft* gehabt in der Schule. Das hat alles relativ gut harmoniert. Ich habe vielleicht den Vorteil gehabt, und das war schon *ein gutes Gefühl*, ich hab mich in *der Schule nicht wahnsinnig anstrengen müssen*. Das war ein *gutes Gefühl*. Wie soll man das beschreiben? Das ist ganz schwierig, weil das ist für mich sehr differenziert, dieses Gefühl. Auf der einen Seite war das natürlich schon ein bisschen mit *Stolz* verbunden, auf der anderen Seite war bei mir, obwohl die Leistungen immer gepasst haben, relativ lange wirklich gepasst haben.... Ich hab mir jetzt viele Gedanken gemacht in den letzten Wochen, wie war es denn eigentlich. Man kann sich das so vorstellen: zu mir sind immer sehr viele zur Nachhilfe gekommen, Klassenkollegen, auch andere, sehr viele, einige halt, die sind dann gekommen, und ich hab das auch immer gern gemacht. Und es ist dann einfach ein *Erwartungsdruck*, kann man vielleicht sagen, entstanden, *von Kollegen, von Lehrern, der Familie, vom Umfeld*. Ich hab es sehr genossen, ich war *stolz darauf irgendwie, dass ich das drauf habe*, auf der anderen Seite bin ich so *mit 13, 14, 15 Jahren schon total verunsichert*. Für mich war *das Schlimmste, ich war stolz, ich war schon irgendwie selbstbewusst, aber ich musste das immer beweisen*. Wenn ich zum Beispiel ein Referat halten musste, geschrieben hab ich für mein Alter ein perfektes Referat, es war sehr gut, aber ich habe immer Hemmungen gehabt, das vorzutragen. Das fällt mir jetzt spontan ein. Es war für mich ein *Riesenproblem*, zu versagen. Das ist mir da jetzt irgendwie hochgekommen, und ich kann es aber nicht erklären. Das ist für mich sehr widersprüchlich. Ich kann mich erinnern, das war mit 13, 14, 15 Jahren schon so.

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 15: *Dominant* waren natürlich meine Eltern, und meine Geschwister, hauptsächlich meine ältere Schwester. Die ist fünf Jahre älter als ich, und durch sie wurde mir einiges vorgegeben. Von schulischer Seite her, der Werdegang, sag ich jetzt einmal. Sie ist sehr strebsam gewesen, sie war auch gut, aber sie hat sich nicht so leicht getan wie ich, sie war sehr gut, aber sie war sehr ehrgeizig, da ist mir die Linie vorgegeben worden. Ich wurde zum Beispiel von meinen Eltern nicht gefragt, was für eine *Schule* ich eigentlich machen will, das war klar, und das war mir *vorgegeben*. Welche Personen waren mir wichtig? Ich hab *drei, vier sehr gute Freunde* gehabt, in der Volksschule. Ich hab immer viele Freunde gehabt, aber drei, vier sehr gute, und auch nachher in der Hauptschule, genauso dann in den fünf Jahren Handelsakademie. Und es ist immer nach dem selben Schema abgelaufen, wir waren sehr viel zusammen, wir haben uns sehr gut verstanden, auch in der Freizeit, es war aber immer mit Abschluss der Schule auch beendet. Also ich könnte nicht sagen, dass ich noch wichtige Jugendfreunde hätte. Ich hab es nicht geschafft, diese Freundschaften irgendwie aufrecht zu erhalten. Es war immer so ein Schnitt da, die Personen waren sehr wichtig für mich, während der Schulzeit. Sehr wichtig waren für mich auch *bestimmte Lehrkräfte*, weil ich von denen natürlich schon auch eine *Selbstbestätigung erhalten* habe. Ich weiß aber gar nicht, ob das positiv ist oder negativ. Wenn ich es so Revue passieren lasse, ich komme drauf, eigentlich war ich ja *total verunsichert, weil es musste einfach so sein, dass ich die Leistung bringe*, das war normal. Und das ist aber nicht normal im Alter von 12 oder 10 oder 14 Jahren, eine konstante Leistung zu erbringen. Das ist glaub ich nicht normal. Du kommst ja auch einmal in die Pubertät, und du machst Verschiedenes durch, du weißt ja gar nicht, war's positiv oder negativ. Klar ist es sehr schön, wenn jemand zu dir sagt, du bist intelligent, zum Beispiel. Man nimmt das positiv auf im ersten Moment. Auf der anderen Seite kann man unbewusst sich selber damit sehr starken Druck aufbauen. Und damit erkläre ich mir auch, und das ist nicht ganz verständlich, sich selber auch einen Druck aufbauen. *Von außen kommt der sowieso, der Druck, die Erwartungshaltung* von außen. Es ist *zuerst einmal sehr positiv, nachher kann es sehr belastend* sein, man baut sich einen Druck auf, in dem Zusammenhang, glaube ich auch, dass die *Versagensängste* aufgetaucht sind. (Lernverhalten:) Ich hab nie ein Problem gehabt, eine Schularbeit zu schreiben, ich hab nur Probleme gehabt, wenn ich öffentlich... also heute würde man vielleicht sagen, man

hat eine *Sozialphobie*, oder so was in die Richtung. Also es war nicht so schlimm, ich hab das Referat schon runtergebogen, aber ich hab immer ein mulmiges Gefühl gehabt. Gut, bei einem *Referat* ist wahrscheinlich jeder ein bisschen aufgeregt, aber bei mir waren da ein paar Mal schon sehr große Hemmungen da. Ich hab eigentlich nie versagt, unter Anführungszeichen, ich hab nie versagt, aber auch durch die Bestätigungen ist das nicht besser geworden. Ich hab immer wieder Bestätigungen bekommen, okay es geht, es hat funktioniert.

C. Lernerfahrungen

F: Haben Sie sich den Aufgaben gegenüber gewachsen gefühlt?

IP 15: *Eigentlich schon.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 15: *Diese Frage hab ich mir auch schon häufig gestellt, in letzter Zeit. Einerseits wurde es von mir erwartet, auf der anderen Seite glaub ich, hab ich das schon wollen. Inhaltlich auch. Technisch, das war nie Meines, in diese Richtung zu gehen, das war nie Meines, vielleicht wäre es besser gewesen, ich wäre auf eine allgemein bildende Schule gegangen, ins Gymnasium, das hätte vielleicht mehr angesprochen als die Handelsakademie. Weil durch so eine Schule ist die Richtung schon fast vorgegeben. Es fehlen einfach bestimmte Ausbildung, vielleicht Philosophie, Psychologie, Medizin oder irgendwas anderes zu studieren. Es ist sehr schwierig, das nachzuholen. Ich weiß nicht, was ich gemacht hätte, wenn ich eine andere Ausbildung gehabt hätte, wenn ich nicht die Handelsakademie gemacht hätte, wo wirklich einfach Wirtschaft das dominante Thema ist. Ich weiß nicht, ob ich Betriebswirtschaft studiert hätte, oder vielleicht wirklich Pädagogik oder... Ich weiß es nicht, kann ich nicht sagen. Ich bin auch sehr am Zweifeln.*

F: In die Entscheidung, welche Schule waren Sie nicht eingebunden?

IP 15: *Schon. Es hat wenig Alternativen gegeben. Wie gesagt, der Weg war mir schon ein bisschen vorgegeben, durch die Schwester, und das machst du auch, und nachher kannst du eh machen, was du willst. Das ist aber nicht wahr. Du kannst nachher eigentlich nicht mehr so leicht machen, was du willst, weil bestimmte Sachen in der Handelsakademie, die wichtig wären fürs Leben, einfach nicht angeboten und nicht unterrichtet werden.*

F: Konnten Sie Ihre Interessen und Neigungen einbringen?

IP 15: *Teilweise. Mit meiner derzeitigen beruflichen Situation, mit meinem Studium und meiner Berufslaufbahn bisher, ich habe diese Fächer in der Schule gehasst. Ich hab mir nicht schwer getan, aber ich hab das gehasst. Das hat mich nicht interessiert, es war mir nicht wichtig. Es ist auch banal, ich mein Buchhaltung... das ist banal. Das hat mich nicht interessiert, das hat mich nicht fasziniert. Das ist zu meinem Beruf geworden. Das was mich wirklich interessiert hätte, ich kann aber nicht sagen, was mich wirklich interessiert hätte, wurde nicht angeboten. Ich kann eines sagen, ich war nicht in allem sehr gut, oder ein Genie, ich bin sprachlich nicht sehr begabt, hab das Ganze aber auch nie forciert, ich hab mich da so durchgewurschtelt. Ein Durchwurschteln war's auch nicht, es war nie so schwierig, aber ich hab das Talent nicht gehabt. Es gibt die sprachliche Komponente an der Handelsakademie, und dann einfach die wirtschaftliche Seite, Punkt, das war's. Dazwischen gibt es einfach nichts. Du wirst auf die Wirtschaft hingetrimmt, und viele Sachen, die mich vielleicht schon ein bisschen gefordert hätten, die mich interessiert hätten, hab ich nicht machen dürfen, können. Ich hab sehr viele Bücher gelesen, ich hab zum Beispiel mit 13 den Hesse geliebt, mit 14 hab ich angefangen, Siddharta zu lesen, das war wunderschön, aber das war nicht typisch für das Alter, damals überhaupt nicht. Die Möglichkeit hab ich nie gehabt, das hätte ich im Gymnasium sicher gehabt, da weiterzukommen. Ja, man gibt sich dann schon geschlagen irgendwie, man geht dann einfach den Weg. Die Eltern wollen das, das Umfeld erwartet das auch. Mir ist im Moment eigentlich eh wurscht, was ich mache, ich bin 18 Jahre alt, ich mach's jetzt halt. Es ist natürlich schwierig, mit 13, 14, 15 Jahren zu entscheiden, was will ich wirklich. Und wenn ich meinen Eltern damals gesagt hätte, ich möchte Philosophie oder PPP studieren, dann hätten sie mir wahrscheinlich den Geldhahn zugedreht, so was studierst du nicht, für was. Das war zu dieser Zeit einfach noch ein bisschen anders.*

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 15: *Ich hab von Kindheit auf, also wirklich von der Volksschule weg, die gesamte Schulzeit durch, meine Gefühle sehr kontrolliert. Selber kontrolliert. Wie ich es heute immer noch mache. Ich wirke oft sehr ruhig, bin ich aber eigentlich nicht. Das war in der Schule schon so. Ich kann meine Emotionen, oder Gefühle, nach außen nicht zeigen. Kann ich nicht. Teilweise schon, lieben Menschen gegenüber, aber wirklich nur teilweise,*

also das ich wirklich das Gefühl hätte, ich hab mich jemandem gegenüber *emotional geöffnet, das hab ich nie gehabt*, und das hab ich auch nie gemacht.

F: Wäre es möglich gewesen?

IP 15: *Es wäre möglich gewesen ab einem gewissen Alter. Das wäre möglich gewesen, sag ich jetzt ganz gezielt dazu, ab meiner ersten Beziehung. Ich hab nie lose Beziehungen gehabt, auch als Jugendlicher nicht, das hat mich nicht interessiert. Ich hab sehr viel Kontakt gehabt zu Mädels, und die waren immer irgendwie schon Ratgeber, die sind zu mir gekommen, über andere Jungs zu reden, und so. Ich hab das Bedürfnis nicht gehabt, wo ich sicher die Möglichkeit auch gehabt hätte. Eine Freundin mit 15 oder 16... Ich bin meine erste Beziehung eingegangen, als ich mich von zu Hause abgenabelt habe. Abgenabelt hab ich mich bis heute nicht, wo ich das erste Mal von zu Hause weggegangen bin, beim Studium. Da hätte ich die Möglichkeit gehabt.*

F: Welche Freiräume haben Sie in der Schule erlebt?

IP 15: *Freiräume in der Schule... Ich hab diese Freiräume, die ich haben wollte, nicht gehabt in der Schule. Das hängt glaub ich auch ein bisschen damit zusammen, meine Schwester und ich sind zwei Jahre parallel in die Schule gegangen, in der ersten zwei Jahren, das hat mich schon ein bisschen blockiert. Dann ist meine Schwester studieren gegangen, und ihr ehemaliger Englischlehrer, mein Englischprofessor, hat sich in sie verliebt, das waren dann Kontakt, das war irgendwie unangenehm für mich. Er war mein Professor und offensichtlich in meine Schwester verliebt. Ich hab mir fast keine Freiräume gegönnt. Ich hab immer Rücksicht genommen.*

F: Freiräume im Unterricht?

IP 15: *Das war fast nicht möglich. Es war strikt, es war ein strikt geführtes Regiment. So kann man das sagen, es war schon so.*

F: Wie ist es Ihnen mit der Zeit gegangen, hatten Sie Zeitdruck?

IP 15: *Die ersten paar Jahre, so bis 15, 16, wie gesagt, ich hab mir nicht so schwer getan und hab relativ leicht gelernt, und ich hab schon viele Freiräume für mich gehabt, war gern allein, das betone ich einfach wieder. Ich hab gern gelesen, bin selber allein in die Natur. Daneben natürlich der Freundeskreis. Das hat sich dann aber geändert, so mit der Pubertät, nach der Pubertät. Ich hab mir immer noch nicht wahnsinnig schwer getan in der Schule, aber die Leistungen sind abgefallen. Ich hab sehr spät angefangen, auf den letzten Drücker, die Sachen zu erledigen, zu lernen. Ich hab nicht*

mehr wollen. Ich hab aber auch schon gewusst irgendwie, es ist kein großes Problem, ich werde nicht durchfallen. Aber es hat mir überhaupt keinen Spaß mehr gemacht. Ich hab dann halt angefangen, um 8 am Abend die Sachen machen, und vorher hat man es halt am Nachmittag erledigt, und man hat Zeit gehabt, und egal, ob ich bis 4 oder 5 oder 6 dran war, es war korrekt erledigt, man hat sich nachher die Freizeit gegönnt. Ich hab dann angefangen, meine Freizeit in den Vordergrund zu stellen, meine Freizeit war eigentlich viel Sozialrückzug, das schon. Daneben immer einen Ausgleich mit Verein und Sport, das hab ich schon gemacht, und auf den letzten Drücker die Arbeit zu erledigen.

F: Im Unterricht haben Sie nicht unter Zeitdruck gelitten?

IP 15: Nein, hab ich nicht. Aber es war dann so mit 15, 16 Jahren, wo das angefangen hat, das Ganze so ein bisschen nach hinten zu verschieben, wo ich gemerkt hab, ich brauch Zeit für mich. Ich will allein sein. Das ist sehr auf Unverständnis gestoßen. Da hab ich schon angefangen, mich ein bisschen aufzulehnen. Das ist ein typisches Beispiel, der Professor hat sich in meine Schwester verliebt, das ist okay, ist legitim, ich war nicht unbedingt ein Sprachtalent, ich hab mir auch nicht schwer getan in Englisch, ich war halt ein Durchschnittsschüler, ich hab dann angefangen zu provozieren. Er hat dann irgendwann einmal gesagt, du bist so ein Trottel, das vergess ich nie mehr, vor der ganzen Klasse. Der hat immer Vokabeltests gemacht, man hat sich hinter die Tafel stellen müssen, immer zwei, und der hat mich jede Stunde drangenommen, weil ich nie was hingeschrieben hab. Es waren zehn Fragen und ich hab immer nur 1. bis 10. hingeschrieben und sonst nichts. Und dann hat er mir zehnmal ein Nicht genügend geben müssen, ich hab dann angefangen, ein bisschen zu provozieren, ich weiß aber nicht, warum. Das hat aber nichts mit der Schwester und ihrer Beziehung zu tun, weil der war nicht der einzige, wo ich gestört hab. Ich hab Lehrer gehabt, mit denen ich mich sehr gut verstanden habe, das waren aber (solche), die auch mich sehr gut verstanden haben. Das war aber schon in den Fächern, wo ich mich sehr interessiert hab. Ich war sehr begeistert von Mathematik zum Beispiel, das hat mich sehr interessiert, da war ich gut, und das war ein super Professor für mich. Das war für mich ein ganz toller Professor. Er hat mich immer gefördert. Ich bewundere diesen Menschen heute noch, er ist jetzt ein Kollege meiner Frau an der Schule, und ich bewundere ihn immer noch. Mathematiker sind eigentlich eigene Leute, aber er ist kein klassischer Mathematiker, sondern er ist ein sehr

weltöffener Mensch, er macht alles Mögliche nebenbei. Wir haben gemeinsam auch Fußball gespielt, ich hab ihn im Sportunterricht gehabt, und da haben wir im Sportunterricht über Gleichungen geredet. Er erkundigt sich heute noch bei meiner Frau, wie es mir geht, wir sehen uns selten, aber... Das war schon etwas Besonderes. Auf der anderen Seite, wenn ich die Leistung nicht gebracht hab bei ihm, war er enttäuscht. Er hat zu mir gesagt, was ist los.

F: Wie haben Sie das wahrgenommen?

IP 15: *Eigentlich schon positiv, weil er ist draufgekommen, es stimmt was nicht. Das war eine gute Erfahrung. Er war nicht so ein klassischer Lehrer, er hat auch ein bisschen weiter gedacht. Er hat nicht nur seinen Job gemacht, er hat uns auch als Personen behandelt. Er hat gewusst, wir sind in einem schwierigen Alter, und er hat uns so auch unterstützt. Und er hat das an den Leistungen am besten festgestellt. War wieder einmal ein Ausreißer drinnen, hat er das hinterfragt, was ist los. Es ist nicht darum gegangen, hast du nicht gelernt, oder warum hast du jetzt ein Befriedigend statt einem Sehr gut, er hat gemerkt, es stimmt was nicht, weil drauf hätte man es. Das war eine tolle Erfahrung, muss ich sagen. Und es war eher die Ausnahme, solche Lehrer sind halt eher selten. Und mit meinem Klassenvorstand, den hab ich in den kaufmännischen Fächern gehabt, was ich dann ja auch beruflich weitergemacht hab, hab ich mich überhaupt nicht verstanden. Ich war immer der Meinung, schon vom ersten Schultag weg, und die Meinung hat sich bis heute nicht geändert, er hat eigentlich nichts drauf, und ist ein präpotentes ... Er hat sich sehr, sehr überlegen gezeigt und auch fachlich sehr, sehr kompetent, und das war er einfach nicht. Aber er war sehr dominant. Man könnte ihn vielleicht mit Napoleon vergleichen, er war auch sehr klein, aber er war sehr dominant und auch unfair. Sehr schwierig für mich war es schon, mit Unfairness umzugehen, und da hab ich immer noch meine Probleme, heutzutage. Wenn jemand ohne ersichtlichen Grund bevorzugt behandelt wird, das ist mir auch einige Male passiert, dann hab ich ihnen gesagt, ich finde das aber nicht okay. Und da war von Anfang an so eine Apathie da. Er war auch der Lehrer meiner Schwester, und die Schwester hat ihm einmal so ziemlich eingeschenkt gehabt, und er hat mich einfach nicht mögen, von der ersten Klasse weg. Er war fünf Jahre mein Klassenvorstand. Fachlich ist es schon gegangen, ich hab da kein Problem gehabt, aber ich hab absolut keinen Spaß gehabt. Absolut nicht. Er wäre gerne wesentlich mehr gewesen, als er war. Hab ich so den*

Eindruck. Und er ist heute noch gehasst in der Schule, das weiß ich. Aber egal. Das hat nichts mit mir zu tun. Das war schon so eine Person, die für mich irgendwie abschreckend war, und das hab ich dann auch so verbunden, er hat die kaufmännischen Fächer an einer Handelsakademie unterrichtet, und das war für mich dann so, okay, wie geht das weiter, sind die tatsächlich so, in der Wirtschaft, ist es da draußen tatsächlich so, sind die wirklich so kalt, überheblich, unfair, man könnte jetzt viele Sachen aufzählen. Das hat mich dann halt fünf Jahre begleitet. *Nachher* ist meine schönste Zeit eigentlich gekommen, nur ganz kurz, nachher hab ich das Studium gemacht, und das war so die Zeit, wo ich mich sehr, sehr wohl gefühlt hab. Ich hab *wieder Biss bekommen zum Lernen, und hab das eigentlich sehr gern gemacht*. Ich schreibe das auch meiner ersten Beziehung zu, die vier Jahre gedauert hat, und ich hab mich sehr, sehr wohl gefühlt. Da hab ich mich das erste Mal so richtig wohl gefühlt. Weg aus Vorarlberg, ich möchte jetzt nicht einmal sagen, Familie, weg aus dem Umfeld, da hab ich angefangen, mich so richtig wohl zu fühlen. Und das ist dann eben zerbrochen nach vier Jahren. Und Ihre Frage war ja, wie hat sich das nachher in der Wirtschaft dargestellt, es hat sich teilweise leider bestätigt. Nicht immer, aber... Mein erster Chef zum Beispiel war einfach ein Wahnsinn, der war super. Das war eine ganz große Kanzlei bei uns im Land. Ich wollte da nie machen, in diese Branche gehen, und ich bin dann hineingerutscht, hab das gemacht, war dort vier Jahre, und war dann komplett ausgebrannt, einfach fix und fertig nach vier Jahren. Das ist eine längere Geschichte... Wir waren damals in der Kanzlei 40 Mitarbeiter, ich war der Jüngste, hab mich sehr gut mit den Chefitäten verstanden, der Senior ist dann leider verstorben, der Junior hat es weitergemacht. Und ich dann ein halbes Jahr, nachdem der Senior verstorben ist, gehen müssen, ich hab gemerkt, das ist mein Untergang, ich hab wie ein ... gerackert, ich hab genau gleich viel gearbeitet wie als Selbstständiger. Mir hat es Spaß gemacht, aber ich wäre trotzdem draufgegangen. Der Alkohol hat auch schon eine Rolle gespielt, und ich hab einen relativ langen Heimweg gehabt. Der hat auf alle Fälle geweint, wie ich gegangen bin, der hat schon viele beschäftigt gehabt, das hat mich schon sehr getroffen. Oder berührt, nicht getroffen, sehr, sehr berührt. Der Mann war 55 Jahre alt, ein knallharter Geschäftsmann, und wie ich gesagt hab, es tut mir leid, da ist meine Kündigung... Er erkundigt sich nach wie vor, ich hab noch losen

Kontakt, und das ist jetzt 7, 8 Jahre her. Er war knallhart, das hat sich auch bestätigt, und hat doch Emotionen irgendwie gezeigt.

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 15: *Für mich selbst war die Leistung bedeutend, aber nicht in diesem Ausmaß, wie es erwartet wurde von außen. Es war bedeutend, aber nicht in diesem Ausmaß.*

F: Wie reagierten andere auf Ihr Leistungsverhalten?

IP 15: *Natürlich sehr positiv, unter Anführungszeichen, bei Erfolgen, bei Leistungseinbrüchen, ob bewusst oder unbewusst von mir gemacht, mit Unverständnis. Wirklich Unverständnis. Das drückt sich so aus, wie heute immer noch, jetzt bin ich in einer Krankheit drinnen, wo ich gefangen bin, und das hat sich damals genau gleich geäußert wie heute. Jetzt, das mit der Krankheit, das kann doch nicht sein, weil du warst doch mal so gut. Da ist man immer zurückgegangen, du hast einmal im Zeugnis nur Einser gehabt, und jetzt nicht mehr. Und heute erkenne ich immer noch die selben Rückmeldungen aus meinem Umfeld, hauptsächlich von der Familie, aber du warst doch mal... Ich kann ihnen aber nicht erklären, ich bin nicht mehr der, das geht nicht. Und genau diese Reaktion, so hat das Umfeld damals schon reagiert.*

F: Inwieweit wurden die Stärken, die Sie für sich erkannten, von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 15: *Zum Teil, natürlich auch nur zum Teil. Das wird jedem so gehen, der eine empfindet es ein bisschen stärker, der andere weniger, man wird als Kind schon sehr stark manipuliert, sehr stark. Und ich will das jetzt gar nicht nur auf meine Eltern schieben, man wird in der Schule auch sehr stark manipuliert. Ist es überhaupt gefragt, teilweise Stärken zu zeigen, oder Schwächen zu zeigen, man darf das nicht. Die Stärken werden unter Umständen auch nicht zugelassen, weil da könnten auch wieder Probleme auftreten. Das ist nicht ganz verständlich für Sie. Das ist schwierig, man kann schon in dem Alter, wo man eigentlich sich selber erst kennen lernen will, oder sollte, vor der Pubertät und knapp danach, nicht so richtig man selbst sein. Oder ich hab das nie können, so richtig Ich sein.*

F: Wie fühlen Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert?

IP 15: *Sehr wenig.* Die Frage ist für mich die: Ist meine Krankheit eine Schwäche? Und ich sage, nein, das ist keine Schwäche, das ist ein Zeichen irgendwie. Diese *Krankheit* wird von außen auch *als eine Schwäche gesehen*, und das *tut sehr weh*. Wenn ich von meinen Eltern, die meinen Werdegang kennen, und die Krankheitsgeschichte und alles, ... Ich wurde gestern wieder kontaktiert von meiner Schwester, und wie war's, wie geht's dir, wann gehst du wieder ins Büro.

F: Wie konnten Sie selbst mit Ihren Schwächen umgehen?

IP 15: *Sehr schlecht.* Wenn ich Schwächen gezeigt habe, war für mich damals schon ein Abstand sehr wichtig, ein *Rückzug, sozialer Rückzug*. Kann man das schon so sagen im Jugendalter, sozialer Rückzug, ja schon, das Isoliertsein, das darüber Nachdenken, warum, wie kann ich es besser machen, und warum ist das passiert. Ich war sehr selbstkritisch. Es hat sich schon geändert, man geht ja in die Schule von sechs bis... bei mir wa's 18 oder 19, man ändert sich schon, aber ich war schon sehr selbstkritisch, und das hat sich auch im Laufe der Zeit ein bisschen gelegt. War nicht sehr förderlich für meine Kindheit und Jugend, muss ich sagen.

F: Inwieweit haben Sie sich als ganze Person verstanden, geachtet und gewertschätzt gefühlt?

IP 15: Also in einem Wort ausgedrückt, würd ich jetzt einmal sagen, *mäßig*. Es gab immer wieder *Phasen, wo ich mich schon gestärkt gefühlt habe, wenn mir mal jemand auf die Schulter geklopft hat und gesagt hat, das war gut*, beim Fußballspielen oder irgendwas. Auf der anderen Seite war ich *immer unzufrieden mit mir*. Trotz meiner Akzeptanz und teilweise auch Präsenz, ich bin ja nicht verschwunden gewesen, ich bin schon hingegangen auf die Klassenfeste, ich hab mich dann halt nicht wohl gefühlt, aber ich war drüben, das hat mir nichts gegeben. Ich war wie gesagt in Vereinen engagiert, ich hab das alles gehabt... *Trotz meiner Präsenz, die wurde akzeptiert und auch gewünscht, habe ich mich schon immer wie ein Außenseiter gefühlt. Ich pass da nicht dazu.* Das hat eigentlich schon sehr früh angefangen. Ich kann's mir aber nicht erklären, ich kann's mir wirklich nicht erklären, wieso. Aber ich hab dieses Gefühl oft gehabt, da gehöre ich einfach nicht dazu, das ist nicht meine Welt. Das hat sicher schon angefangen mit 9, 10 Jahren.

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 15: Natürlich schon sehr. Die Schule ist ja nicht nur negativ. Da hab ich schon vieles mitnehmen können, dass ich sagen kann, ich hab mein Leben aufnehmen können. Die Schule hat mir schon viel gegeben.

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende der Schulzeit?

IP 15: *Ich hatte Gott sei Dank das Glück, da bin ich meinen Eltern auch dankbar, dass sie mir eine Ausbildung nach der Schulzeit ermöglicht haben. Meine Perspektive, so wahnsinnig das jetzt klingt, war, einfach wegzukommen. Wenn sie von mir erwartet hätten, ich müsste Internist werden, müsste in Wien Medizin studieren, dann hätte ich das auch gemacht. Ich hab diese Perspektiven im Prinzip nicht gehabt, für mich war nach der Schulzeit das Wichtigste, einfach wegzukommen. Also ich hab nicht gewusst, was ich machen möchte, ich hab da keine klaren Vorstellungen gehabt, muss ich ganz ehrlich sagen. Was würde mich freuen, was würde mich erfüllen, was würde mir Spaß machen?*

F: Wie verstehen Sie dann die Wahl des Studiums?

IP 15: Ein logischer Weg für alle, außer für mich. Es war einfach vorgegeben durch die Schule, die Familie, das war ein logischer Weg. Das zweite war, das wurde in Innsbruck angeboten, das war meinen Eltern sehr wichtig, dass ich nicht zu weit von zu Hause weg bin, also jedes Wochenende nach Hause kommen kann. So wurde das eigentlich vorgegeben. Und das dritte, das ist glaub ich auch ein ganz wesentlicher Aspekt, meine damaligen zwei, drei Freunde haben auch dieses Studium begonnen.

F: Ihre eigene Perspektive war vorwiegend, Abstand zu gewinnen, hat diese sich erfüllt?

IP 15: Nein. Aber ich muss eines dazu sagen, ich hab mit meinen damaligen Studienkollegen und Freunden auch öfters geredet, es geht vielen so in dem Alter. Pflichtschule fertig, man macht weiter, man macht die Matura, man geht einen Weg, der einem teilweise schon vorgegeben wird, ohne zu wissen, ist es überhaupt das Richtige. Und man geht den leichtesten Weg. Die Eltern sagen, okay, du kriegst das Geld, wir zahlen dir eine Wohnung, wir finanzieren dein Studium, mach eine anständige Ausbildung, wenn du in die Wirtschaft willst, ist immer eine gute Ausbildung (notwendig). Man

macht es dann halt, aber da bin ich kein Einzelfall, das gibt es schon oft. Oder hat es damals zumindest sehr oft gegeben.

F: Was haben Sie sich von diesem Abstand erwartet?

IP 15: *Ich hab mir schon gedacht, das ist ein Stück Freiheit, einfach mal wegzukommen. Ich bin ja nicht in der Großstadt aufgewachsen, sondern in einer ländlichen Gegend, jeder kennt fast jeden, der Nachbar fünf Häuser weiter weiß auch, wann der Sohn Grippe hat, oder was er macht. Für mich war das ein bisschen Freiheit zu erlangen.*

F: Freiheit bedeutet für Sie?

IP 15: *Sehr viel. Ich hab Sachen gemacht, die vorher für mich unmöglich gewesen wären. Ich hab relativ rasch, nachdem ich weg war, meine ganzen Aktivitäten zu Hause eingestellt, Sport, ich hab auch viele Kontakte abgebrochen, ich hab einfach weg wollen. Ich hab dann verzweifelt, oder auch zwanghaft versucht, ich bin jetzt frei und ich muss das jetzt genießen. (Vgl. IP 1) Ich hab dann angefangen zu rauchen, das sind jetzt banale Beispiele, was für mich unvorstellbar war, bis 20, wo ich einfach sehr aktiv war, ich hab mit 19, 20 in Innsbruck meine ersten paar Biere getrunken. Ob das Sinn gemacht hat, weiß ich nicht, aber das waren so erste Schritte, jetzt bin ich einmal frei. Ich hab das in einem gewissen Maße genießen können, wurde aber von zu Hause schon ein bisschen unter Druck gesetzt, da wurde diese Freiheit schon eingeschränkt. Ein ganz einfaches Beispiel ist, ich war mit der Matura fertig, ich hab gewusst, ich geh studieren nach Innsbruck, ich geh weg, das war für meine Mutter sehr, sehr schlimm, sie war stolz, aber es war sehr schlimm wegen der Entfernung. Als erstes haben sie mir ein Auto gekauft, dass ich auch am Wochenende nach den Vorlesungen heimfahren kann. Das hab ich 1 ½ Jahre gemacht, und dann bin ich nicht mehr heimgefahren. Ich bin am Donnerstag nach der Vorlesung nach Hause gefahren, hab mich dann zwar gelangweilt daheim, der Freundeskreis ist zerbrochen gewesen, hat sich aufgelöst. Ich hab da schon **Schuldgefühle** gehabt, *sie finanzieren mir das Studium*, meine Mutter wünscht sich, dass ich Freitag bis Sonntag Abend zu Hause bin, ich bin zwar 20 Jahre alt, aber ich hab das dann gemacht. Dann ist diese Frau dazugekommen, ich hab mich das erste Mal verliebt, das war Freiheit pur. Nachher bin ich nicht mehr so viel heimgefahren. Das war eine schöne Zeit, das war die Zeit, wo ich heute rückblickend sagen kann, da hab ich gelebt. Das waren drei, vier Jahre, da hab ich gelebt. Da hat mir das Studium Freude gemacht, die Beziehung war toll, der Freundeskreis, es macht*

einfach Freude, das Leben. Ja, und das waren halt leider nur drei, vier Jahre. Ich hab dieses Gefühl, dieses Stück Freiheit nie wieder gefunden, nie wieder gehabt.

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 15: *Ganz banal ausgedrückt, durch meinen Klassenvorstand, der klassische Leitspruch wäre vielleicht gewesen: Nur die Harten kommen durch. So in die Richtung. Oder: Nur die Besten werden überleben.*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Welche positiven Änderungen ihrer Lebenshaltung haben Sie durch die Reha erreicht?

IP 15: *Erstens bin ich sehr froh, dass ich wiedergekommen bin nach diesen zwei Wochen. Die Therapie hat für mich neu begonnen, ich war aber auch ein anderer Mensch, ich habe es ganz anders gesehen. Die letzten vier Wochen waren großteils für mich sehr positiv, ich hab mich sehr stark **abgegrenzt** von bestimmten Leuten, von relativ vielen Leuten, ein bisschen abgewehrt, hab **angefangen, mehr auf mich zu schauen**, und hab durch das Ganze auch einige Personen kennen gelernt, sehr wertvolle, liebe Menschen. Die Isolation gibt es bei mir phasenweise zu Hause, das hat es hier in der Reha nicht gegeben. Ich hab mich sehr gerne dazugesetzt, zu zehn Leuten oder egal... Ich hab das sehr gerne gemacht, das hab ich nach meiner Rückkehr nicht mehr gemacht. Es hat sich so ein bisschen **herauskristallisiert, mit wem kann ich, mit wem bringe ich was weiter, kann ich mich unterhalten**. Das waren jetzt eigentlich nur noch drei, vier, fünf Personen, die mir wichtig waren.*

F: Wie war das für Sie?

IP 15: *Schön. Es war unter anderem eine Dame dabei, mit der verstehe ich mich sehr gut. Ich glaube es ist wieder ein bisschen ausgeartet, das Ganze. Ich hab **das erste Mal wieder ein bisschen Emotionen zeigen können**, nach langer Zeit. Das zweite Mal. Das erste Mal war vor sechs Wochen, jetzt wieder. Ich sag, ein bisschen Emotionen, und hab mich da auch teilweise wohl gefühlt, teilweise unwohl. Ich glaube aber, diese Person hat sich ein*

bisschen verliebt, das ist irgendwie schön für mich, auf der anderen Seite mir natürlich auch ein bisschen Angst macht, weil das ist jetzt einfach fertig.

F: Ergeben sich aus dem Gesamten, das Sie hier erkennen, neue Perspektiven?

IP 15: *Ja. Für mich eine ganz wesentliche Erkenntnis ist die, ich **bin emotionell nicht tot**. Das hab ich mir jetzt lange Zeit eingeredet, und lange Zeit sind nicht ein paar Wochen oder Monate, das hab ich mir sehr lange eingeredet. Und vielleicht nicht nur eingeredet, sondern ich **war emotionell tot**. Ich führe das zum Teil auch auf meine **Medikamentenabhängigkeit** zurück. Ich hab Berichte gelesen im Internet, es geht vielen so, die dieses Medikament über einen sehr langen, ungewöhnlich langen Zeitraum nehmen, sie sterben innerlich ab. **Es gibt keine Emotionen und Gefühle, man kann sich selber nicht mehr wahrnehmen. Man mag sich selber nicht mehr, und da kann man auch andere Personen sehr schwer mögen**. Da hab ich da eben zwei, drei Erlebnisse gehabt, wo ich einfach sagen kann, okay, ich bin nicht ganz tot. Das gibt mir schon etwas, muss ich sagen.*

F: Inwieweit wären Ihrer Meinung nach solche Erfahrungen schon in Ihrer Schulzeit wünschenswert gewesen?

IP 15: *Also die Volksschule war für mich sehr schlimm. Ich hab einen Lehrer gehabt vom alten Schlag, er war kurz vor der Pensionierung, das hat mich schon sehr geprägt. Diese Erfahrungen waren nicht gut. Mir fällt da spontan meine Frau ein, meine Frau ist **Lehrerin**, sie ist für mich das **Idealbild einer Lehrerin**. Sie ist auf der einen Seite **sehr diszipliniert**, sie unterrichtet ältere Schüler, auch bis zur Matura, auf der anderen Seite ist sie **durch ihre offene Art außerhalb des Unterrichts und auch während des Unterrichts sehr, sehr geschätzt bei den Schülern**. Das wäre so ein Idealbild: **nicht stur den Lehrplan durchzuziehen und den Kindern beizubringen, wie hart und wie schrecklich das Leben sein kann**, sondern vielleicht auch **den Kindern zu sagen, wie schön es sein kann**. Das wird relativ wenig vermittelt, das wird nicht einmal im Religionsunterricht oder so vermittelt. So hab ich das wahrgenommen, ich hab mich dann eh abgemeldet, aber nicht einmal in diesem Fach... Es ist **nur um Probleme gegangen, und wie schwierig, und wie schlecht es wäre**. **Und das wird einem in der Schulzeit viel zu wenig mitgegeben, wie schön das eigentlich auch sein kann**.*

F: Was hätte das für Sie geändert?

IP 15: *Man ist ja relativ naiv als Schüler, man glaubt einfach relativ viel. Man glaubt ja auch ans Christkind, und wenn du einfach nichts anderes hörst,*

oder fast nichts anderes, als man muss, weil sonst wirst du irgendwann deine Schwierigkeiten haben, man muss, du musst lernen, das ist der einzige Weg, dann glaubt man auch daran.

F: Und wenn das nicht so gewesen wäre?

IP 15: *Das wäre sehr positiv für mich gewesen. Für mich war die Schule so wie heute mein Job. Man fährt einfach die Autobahn entlang und sieht nicht, ob links oder rechts jemand steht, man fährt einfach, es ist so. Und so ähnlich war für mich die Schule, man sieht die schöne Landschaft nicht links und rechts, man fährt einfach. Und wenn du Lehrkräfte hast, die dir das zeigen, dass da ein Baum steht und dort ein wunderschöner Berg, dass man sich das auch einmal ansehen darf, hätte mir das glaube ich schon viel gebracht. Es gibt einfach das Schema, es gibt diesen Lehrplan, es sind nicht alle Lehrer Gott sei Dank so, aber ich habe einige solche gehabt.*

F: Was hätte Ihnen das gebracht?

IP 15: *Das hätte in der Schule generell und für mich natürlich auch zu einer Atmosphäre geführt, wo man sagen kann, das Leben ist nicht nur im Moment Schule, das Leben ist jetzt im Moment nicht nur Arbeit, es gibt auch schöne Sachen. Das war damals ein Tabuthema, unter Anführungszeichen.*

F: Was hätte das für Sie als Person bedeutet?

IP 15: *Ein gewisses Maß an Freiheit. Ein Hinüberblicken über den Zaun, da ist ja vielleicht was Schönes. Das wäre für mich schon ein großes Maß an Freiheit gewesen, was ich in meiner Jugend nicht gehabt habe.*

F: Was hätte das bedeutet für Ihren Umgang mit sich selbst?

IP 15: *Naja, es gibt ja sehr schlimme Wörter, Selbstdisziplin zum Beispiel ist ein Wort, das ich einfach nicht mag, vielleicht wäre man da nicht so streng mit sich selber gewesen, wenn man da ein bisschen eine Linie bekommen hätte. Okay, es ist wichtig, aber es ist nicht alles. Es gibt andere Beispiele auch, es ist nicht nur die Schule. Es ist auch vorgegeben, man hat relativ wenig Spielraum, bis zu einem gewissen Alter wird einem oft vorgegeben, und du musst in die Kirche gehen, du gehst jeden Mittwoch und Samstag Abend in die Kirche, weil das ist der Weg, es gibt nichts anderes. Es gibt nur die katholische Kirche, alles andere ist schlecht. So ähnlich sehe ich das auch in der Schule, so war das damals auch in der Schule, und wenn man da ein bisschen weiter denken könnte, wenn es ein bisschen offener wäre, das Ganze, egal ob Kirche oder Schule, bedeutet das Freiheit, glaube ich. Das hab ich schon sehr vermisst.*

IP 16. F. Mira. 5a. BO+D. 1007

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 16: *Dass ich nach wie vor gern lerne. Dass ich sehr gern lerne, und auch dass ich mir die Zeit zum Lernen erkämpfen musste. Also es war nicht selbstverständlich. Aber das ich nach einem nicht so tollen Start, sprich die ersten zwei Jahre in der Schule waren für mich eher schwierig, das heißt da war ich in einer sehr strengen Klosterschule, und da war ich schwach und Durchschnitt. Aufgrund der Übersiedlung meiner Eltern bin ich dann in eine andere Schule gekommen, und dort hatten wir eine sehr liebenswürdige Lehrerin, und ab da ist es mit meinen Leistungen bergauf gegangen, und so ist es dann geblieben.*

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 16: *Also wie gesagt an Lernen, beim Lernen dieses Gefühl, dass es mich interessiert. Was mir auch sofort einfällt, das ist mir von damals sehr in Erinnerung, dass ich ein visueller Typ bin, beim Merken. Wenn ich so sag insgesamt, wenn ich sag Schulzeit, ist Schulzeit gleichbedeutend so mit der Zeit zwischen 6 und 19 Jahren. Das hängt eigentlich insgesamt mit der Schule zusammen, mit der Zeit, also mit der Kindheit zusammen. Da fällt mir so spontan ein, eigentlich war es für mich erforderlich, dass ich so mit ungefähr 10 Jahren erwachsen werde, und das war für mich sozusagen insgesamt keine leichte Zeit. Es war sozusagen Schule eher das in der Zeit, was mir Spaß gemacht hat und Freude gemacht hat. Ich kann mich erinnern, irgendwann einmal auch ist so das Gefühl gewesen, dieser Klang, dass die Gartentüre zufällt, und nicht so nach dem Motto Endlich Ferien sondern umgekehrt, endlich wieder Schule. Sozusagen um diesen Alltag von zu Hause, der nicht immer leicht war, einmal wieder hinter mir lassen zu können. Also so dieses Gefühl: Endlich wieder Schule.*

F: Mit 10 Jahren erwachsen sein...

IP 16: *Ich bin die älteste von acht Kindern, das heißt nach mir sind im Laufe der Zeit noch neun (?) andere gekommen, und ab dem Bruder, der der vierte war in der Reihe, da kann ich mich erinnern, da hat das schon angefangen*

mit Windeln waschen, knien vor der eiskalten Badewanne und auch nachher wirklich auch, ab dem fünften Kind, also ab meiner Schwester, wirklich auch Mutterpflichten zu übernehmen, also sehr viel von dieser Kinderpflegearbeit zu übernehmen, und natürlich auch Hausarbeit zu übernehmen. Dem gegenüber war *Schule eben etwas, was mich interessiert und war mir Freude macht, und wo ich, einfach da ich gute Noten in der Schule hatte, Anerkennung bekommen habe, die ich zu Hause nicht bekommen hab. Über das Schulische war es mir möglich, da einmal zu merken, okay, ich bin doch etwas wert und ich kann was.*

F: Also ab der dritten Klasse positive Gefühle?

IP 16: Ja, ab der dritten Klasse, insgesamt.

F: **In den ersten beiden Klassen?**

IP 16: *Da hab ich eher auch erstmals einen optischen Eindruck, der irgendwie dunkel ist. Ich weiß, der Raum, die Klasse war damals im Keller, im Keller der Schule. Das Dunkel ist auch glaube ich die Ordenstracht der Schulschwestern damals gewesen. Sonst Gefühle... Ich hatte wie gesagt immer total schlechte Noten, ein einziges Mal hab ich es geschafft, ein Sehr gut zu schreiben auf ein Diktat, und hab dann vergessen, die Unterschrift der Mutter oder der Eltern. Dann hab ich die nachgemacht, sprich gefälscht, was natürlich aufgefallen ist, naja, dann hat's wieder Strafprügel gegeben. Das kommt auch schnell wieder hoch, dieses Gefühl. Ein Gefühl von Nichtgenügen, von Minderwertigsein, von etwas nicht richtig machen, von anstrengend, von Mühe, so ungefähr.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 16: *Wenn ich mir jetzt diese neun Jahre anschau... Also als erstes fällt mir jetzt wieder diese Volksschullehrerin von der dritten und vierten Klasse ein, weil die Dame wollte ich nachher noch einmal wirklich auch besuchen, hab's aber bis jetzt noch nicht gemacht. Wenn sie noch lebt, ich glaub, sie ist inzwischen über achtzig. Nachher, als zweites fällt mir so spontan ein, eine Tante von mir, wo ich eben in den Ferien immer war und wo ich mich sehr wohl gefühlt habe. Bei diesen beiden Personen, die ich da genannt habe, ist es wirklich darum gegangen, dass sie mich geschätzt haben, in meiner Art. Wie hab ich es gespürt? Mit einem guten Gefühl, also ich merke, *da wird's innen in mir wieder warm und hell*, ein Gefühl der Freude,*

ein Gefühl von... ja, doch, in gewisser Weise *Stolz*, oder einfach *zufrieden sein mit mir*.

F: Was haben die gemacht?

IP 16: Die *Anerkennung* auch verbal ausgedrückt einfach, und das nicht nur einmal sondern mehrmals. Und auch das Nonverbale, wenn ich da jetzt an meine Tante denke, da hab ich gespürt, sie schätzt mich sehr. Und das Ganze, was halt da dazugehört. Also das Spüren, und ihr *Humor*, ihr *Lachen*, genau.

F: Gab es noch andere Personen?

IP 16: Wenn ich jetzt so die Schulzeit anschau, als nächstes wären dann die Freundinnen, aber die hat's nicht so viel gegeben, weil meine Nachmittage waren eingeteilt mit Arbeiten, und naja, nach dem Motto: Wenn ich einmal mit der Arbeit fertig bin, dann darf ich lernen. Und zu anderen zu gehen, da wirklich Freundschaften aufzubauen, das war jetzt rein von der Zeit her nicht so gut drinnen, und ich hab auch gemerkt, dass ich bei den zwei, drei, wo ich öfter mal sozusagen die Freundschaft pflegen wollte, das heißt die, die halt mal besuchen wollte oder einladen wollte, es dann immer Vorurteile von den Eltern gegeben hat, warum ich das nicht darf. Die einen, was das Religionsbekenntnis betrifft, die anderen, weil sie einer ganz anderen Gesellschaftsschicht angehören, ich weiß nicht, was alles. Zu einer hätte ich gehen dürfen, das war aber mir zu fad. Also *Freundschaften*, wie man so sagt, so dicke Schulfreundinnen, das *hat es damals nicht gegeben*. Aber ich meine, dadurch, dass ich ja viele *Geschwister* gehabt hab, war da sozusagen der *Halt*, mit in etwa Gleichaltrigen zusammen zu sein.

F: Welchen Stand hatten Sie innerhalb der *Klasse*?

IP 16: Ich war immer eher *zurückgezogen*, also eher *ruhig*, und obwohl klar war, dass ich immer zu den *zwei, drei Klassenbesten* gehört habe, hab ich doch gemerkt, dass ich nicht so als Streberin verschrien war, weil ich sehr wohl den anderen gegenüber eine *offene Haltung* gehabt habe, und es für mich auch klar war, einmal was weiterzugeben, oder jemand anderem weiterzuhelfen. Und später, in der Handelsakademie, das ist mir erst viel später klar geworden, war es dann so... Die Handelsakademie ist ja doch die Schule, wo die Unternehmer ihre Kinder hinschicken, und ich war eindeutig Arbeiterklasse, und ich hab das auch, sag ich mal, am Gewand und so gemerkt, ja, und an den äußeren Lebensumständen, dass die anders leben als ich, und ich hab mich dann irgendwann auch immer gefragt, aha, die anderen werden dort und dort eingeladen, bei den und den

*Klassenkameraden und Kameradinnen, ich nicht, und erst viel später ist mir dann klar geworden, ach ja, das sind die Unternehmerkinder, die untereinander die anderen Unternehmerkinder einladen, aber doch nicht die anderen. Also da ist mir dann schon klar geworden, dass es sehr wohl diese **Klassenunterschiede** gibt. (Minderwertigkeitsgefühle) Naja. Aber das ist mir erst später klar geworden – Und wie war das damals für Sie – Damals... wie gesagt, es hat die Unterschiede schon gegeben, rein vom Gewand her, ich hab schon immer gemerkt, dass ich sozusagen **Außenseiterin** bin, diese Rolle ist mir von klein auf irgendwie vertraut gewesen, weil ich hab auch... Die Dienstwohnung der Eltern war eigentlich in einem Villenviertel der Stadt, das heißt es haben dort auch, nicht nur, aber doch sehr viele Leute gewohnt, die einen guten Lebensstandard gehabt haben, und da war für mich auch sichtbar, mhm, da ist nicht das, was ich mir leisten kann, oder einfach auch, aus einer Familie mit acht Kindern zu kommen, war dann in der Stadt natürlich auch nicht selbstverständlich. Also diese Rolle, wenn ich nicht sag Außenseiterin, zumindest einer Randgruppe anzugehören, das gehört schon auch zur Schule dazu, und ich war natürlich auch eine der ganz wenigen – es hat glaub ich zwei gegeben – so genannten armen Schülerinnen. Das hat geheißen, dass ich bei Schulschikursen oder sowas keinen Beitrag zahlen musste, und... Ja, es war zwar schön so, aber es war auch deutlich.*

F: Wie ging es Ihnen mit dieser Rolle?

IP 16: *Einerseits schon froh, da überhaupt teilnehmen zu können, und das andere, dass ich, sag ich, ärmer bin als viele andere, das hab ich tagtäglich gemerkt, indem ich ein Gewand eine ganze Woche anhaben musste und erst dann wechseln konnte, und ich hab sehr wohl gesehen, dass die anderen wesentlich öfter Kleider wechseln und so, also rein an diesen Äußerlichkeiten.*

F: Spüren Sie, wie das damals vom Gefühl her war?

IP 16: *Ich krieg wieder ein Gefühl von mich zurückziehen, von Enge, ja ein Gefühl von nicht dazugehören. Wie ist das als Gefühl? Das bewirkt dann, wenn ich dauernd irgendwo nicht dazugehöre, dann bewirkt das ein Verschließen sozusagen, oder eben schauen, okay, was gibt es dann als Ausgleich für mich.*

F: Was haben Sie als Ausgleich gesucht?

IP 16: *Ausgleich waren dann für mich eher meine Geschwister. Und wir haben, nachdem wir im Grüngürtel der Stadt gewohnt haben, war dort*

angeschlossen ein sehr großer Park, das heißt wir... Ich merke, wenn ich von der Zeit rede, rede ich automatisch nicht in der Ich-Form, sondern in der Wir-Form, das heißt meine Geschwister und ich. Also der Ausgleich war in den Geschwistern und sozusagen in der Natur, und dann auch im Lesen. Ich bin nach wie vor eine Leseratte, also gelesen hab ich sehr gern.

F: Welche Bedeutung hatten die anderen Lehrpersonen?

IP 16: In den ersten beiden Klassen, da erinnere ich mich eigentlich hauptsächlich nur an die eine **Lehrerin**.

F: Können Sie die beschreiben?

IP 16: **Sehr streng**, sehr genau... Ja, wie muss man sein, dass man bei den Ursulinen überhaupt als Lehrerin aufgenommen wird, so in etwa. Sehr streng, sehr **korrekt**, und **eher sehr vernünftig**, **eher rational orientiert**, **als Gefühle zu zeigen**. Wie hat das auf mich gewirkt? Hmm... naja, **förderlich war es nicht**. **Strenge** kommt rüber, also wie wirkt das? So dieses **Gefühl**, **ich genüge nicht**. Dann später, bei der **Helene W.**, da ist sehr wohl auch das **Liebevoll** gewesen. Eine ältere Dame, damals schon älter, wo ich mir denke, he, wie ungerecht war ich als Kind, weil wenn die jetzt noch lebt, dann war die damals noch gar nicht so alt, aber für mich war sie damals schon älter. Sehr liebevoll, aber trotzdem auch, wie soll ich sagen, eine **gewisse Vornehmheit**. Da hab ich mich, wenn ich jetzt so überlege, eigentlich **geborgen gefühlt**.

F: Und bei der ersten?

IP 16: Da kommt eher das Gefühl hoch, von **mühevoll**, und froh, wenn's wieder vorbei ist, oder so. Oder eher: naja, **daheim mach ich fast alles falsch, und in der Schule genüge ich auch nicht**. Das war eher ein Gefühl von brrrr... **nicht sehr aufbauend**, eher so das Gefühl von **minderwertig**. Später, in der Hauptschule, das heißt da gibt es die eine, den Klassenvorstand, und dann halt noch den Religionslehrer und eine Handarbeitslehrerin, und ich glaube noch eine Turnlehrerin. Dieser **Klassenvorstand**... sehr **tüchtig** eigentlich, **korrekt**, aber da kommt auch so dieses Gefühl rüber, sie **schätzt mich**, das, was ich kann sozusagen, oder wie ich bin, also ich denke, sicher hauptsächlich wegen den Leistungen, aber da hab ich nicht das Gefühl, nur von den Noten betrachtet zu werden, sondern schon **als Mensch insgesamt wahrgenommen** zu werden, ohne dass ich es jetzt genauer festhalten könnte. So dieses Gefühl von irgendetwas nicht ganz richtig zu machen oder nicht zu genügen, ist noch am ehesten dann auch noch bei der **Handarbeitslehrerin**, ich hab gemerkt, das **Handarbeiten** hab ich **damals**

überhaupt nicht gern gehabt, wie viel Spaß das Nähen machen kann, hab ich erst viel später dann gemerkt, wo ich dann sozusagen aus der Notwendigkeit heraus für die Kinder Kleidung gemacht hab, und dann gemerkt hab, was für einen Spaß das macht. Aber damals war das auch eher Pflicht.

F: Hat Sie das beschäftigt, damals?

IP 16: *Nachdem das auch von der Zeit her nicht so intensiv war, war das nicht so schlimm. Weil, wie soll ich sagen, gewisse Grundsachen hab ich eh daheim gebraucht, etwas auszubessern, mich zur Nähmaschine zu setzen und eine gerade Naht zu nähen, das war eh der Alltag. Oder Socken zu stopfen, das war eher im Alltag, und damit war dann das andere nicht mehr so... es hat mich nicht mehr so beschäftigt. In der Handelsakademie, da hab ich insgesamt die Zeit so erfahren, als dass sich mein Weltbild sehr geweitet hat, das ich damals wirklich auch noch sehr religiös und eng erlebt habe. Von den Lehrern her... Da hat es in Mathematik dann... so die Liebe zur Mathematik ist glaub ich eigentlich erst in der Handelsakademie gekommen, später dann, wo wir in den ersten zwei Jahren auch eine sehr, ja ich würd fast sagen, weise Mathematiklehrerin hatten. Das fällt mir so spontan ein, da gab es bei den Noten bei ihr nicht nur Fünfer sondern auch so genannte Achter. Die Fünfer, wie schwer oder wie nicht genügend dieser Fünfer waren, hat sich an der Länge des Striches vom Fünfer gezeigt. Wenn der Fünfer nur einen ganz kurzen Strich hatte, dann war das klar, fast ein Vierer, und wenn der Fünfer so einen langen Strich gehabt hat, dann war das sozusagen ein Achter, also im Sinne von alles komplett falsch. Das hat es, muss ich auch dazusagen, ich mein, in meinem Heft hab ich es nicht gesehen, aber das hat es gegeben. Und die hat aber auch gut erklären können, und auch mit Spaß erklären können, also da gibt es noch Sachen, die ich tatsächlich heute noch in Erinnerung habe. Wenn sie also irgendwas gefragt hat, zum Beispiel wie viel ist $a + b^2$, und dann sagt, aber Kinder, das lernt man doch schon in der Vorstufe zum Kindergarten, und wenn ich euch anrufe und ein Uhr Mitternacht, dann müsst ihr mir wie aus der Pistole geschossen antworten können, das wisst ihr ja doch. Dieser Humor, der da dabei war, wo ich gemerkt habe, damals hat das gerade mit der Algebra, dass diese Grundbegriffe der Algebra dann Spaß gemacht haben. Das Jahr darauf haben wir sie leider nicht mehr gehabt und haben eine gefürchtete Mathematikprofessorin bekommen, die dann später den Namen Der weiße Hai bekommen hat, den Film hat's erst viel später*

gegeben, und folglich auch ihren Spitznamen, aber der trifft es sehr. Zwar eine sehr gute Mathematikerin, aber **null Pädagogin**, wie es eben meistens bei den Lehrern und Lehrerinnen war. Und die hat so die Meinung gehabt, **Mathe können sowieso nur die Buben**, die **Mädchen sind eh alle blöd**. Ich hab mir damals schon gedacht, aber sie ist ja auch eine Frau, wie kommt sie denn darauf. Aber irgendwie hat die mich dann beim **Ehrgeiz gepackt**. Ich hab vorher durch die andere schon gemerkt, naja, **Mathe liegt mir**, dieses logische Denken, und es war dann dort so, da hab ich erstmals eine **Art von Lernen kennen gelernt**, die wir bis dahin nicht gehabt haben, dass man eigentlich beim Mathematikunterricht nur mitgekommen ist, wenn man sich vorher schon die nächste Lektion angeschaut hat im Buch, die dann in der nächsten Stunde kommen wird, weil man sonst unmöglich mitgekommen ist. Also da hat mehr als die Hälfte der Klasse Nachhilfeunterricht benötigt, weil das sonst nicht gegangen ist. Warum ich das so ausführlich erzähle, einfach weil ich gemerkt hab, die hat mich beim Ehrgeiz gepackt. Und das ist auch öfter noch so, wo ich merke, **wenn mich jemand sozusagen für blöd anschaut, dann weckt das schon meinen Ehrgeiz** und sag, nein, Moment, dir zeig ich's, ich bin nicht blöd.

F: Können Sie die Beziehung zu Personen schildern, die Ihnen in Ihrer frühen Kindheit sehr nahe standen?

IP 16: Die **Mutter** war sozusagen die Person... Sie war eine sehr **starke Person**, aber da hab ich eher **Schwierigkeiten gehabt mit dieser Stärke**. Das war immer eher die, die **für mich eine Arbeit gehabt hat, und wo ich nicht genug gemacht hab**. In Bezug auf die Mutter in der früheren Kindheit kommt eher das Gefühl, ich mach **zu wenig**. Ich weiß genau, wir haben uns da immer versteckt und irgendwo versucht zu spielen, wo es weiter weg ist. Also die Zeit zum Spielen, auch schon damals schauen müssen, dass wir die kriegen, weil eigentlich muss ich zuerst was anderes tun, was arbeiten. Und der **Vater** ist dann halt derjenige, der am Abend nach Hause kommt und dann eventuell auch schon die **Schläge austeilt**, wenn es nicht vorher eh schon die Mama gemacht hat, oder dann noch zusätzlich. Aber es hat auch sehr viele andere Personen rundherum gegeben, weil in der früheren Kindheit, das war eine Art Schule im Betrieb, in der Universität, wo mein Vater gearbeitet hat, das heißt, da waren auch andere Personen rundherum. Die haben da auch ein eigenes Internat und eine Küche und alles dabeigehabt, und folglich auch einen Garten, und da hat es jemanden gegeben, der für die Bienen verantwortlich war, und jemanden, der für den

Gemüsegarten verantwortlich war, jemanden, der für die Gestaltung des Gartens verantwortlich war, und zu diesen Personen gibt es einen positiven inneren Bezug. Wo ich dann doch gemerkt hab, dieses Gefühl von ‚Ich werde wahrgenommen, als der Mensch, der ich bin‘, das kommt so eher von diesen Personen. Und auch von meiner Firmpatin damals. Die waren wichtig, dass es die gegeben hat, und da hat es mehrere gegeben.

F: Wie haben Ihre Eltern oder auch andere Bezugspersonen Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt?

IP 16: *Begleitet, unterstützt... Ich schüttel den Kopf. So als **Lernhilfe, da erinnere ich mich eher an die erste, zweite Klasse Volksschule, wo die Mama neben mir gesessen ist und halt geschaut, dass ich so diese Zeilen und das schreiben kann.** Nachher war das quasi nicht mehr erforderlich. Und Anerkennung... ja, es war irgendwie **selbstverständlich, dass ich gute Noten nach Hause gebracht hab**, und ich hab auch in der Hauptschulzeit noch... da fällt mir sofort der Spruch vom Papa ein, ob er mit dem Traktor kommen muss, um die Sessel abzuholen, mit Sesseln hat er Vierer gemeint, und das war aber schon die Zeit, wo ich höchstens einen Zweier nach Hause gebracht hab, sonst immer nur Einser.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 16: ***Leicht gelernt**, sehr schnell Gott sei Dank, das heißt mit ein paar Mal durchlesen und dann Verbindung mit dem Visuellen. Wie hab ich gelernt? Ich hab auch gemerkt, durchaus im Motorischen, im Gehen, die Möglichkeit hab ich ja gehabt, mich nach draußen, in den Garten zurückzuziehen und dann dort zu gehen. Ich hab mich auch, im Winter, wenn's kalt ist, zurückgezogen, in einen Raum, wo es ruhig ist.*

F: Das konnten Sie zu Hause mit den vielen Geschwistern?

IP 16: *Da gibt es ein Bild dazu, die Eltern schlafen beide im Wohnzimmer, wo ein aufklappbares Bett war. So, und dann gibt es da noch jede Menge andere Kinder, die dann da auch lernen wollen. Einer sitzt in der Küche, das ist der Bruder, der in die HTL geht, weil der braucht sein großes Zeichenbrett, okay. Der Nächste sitzt im Badezimmer und lernt, dann sitzt jemand auf dem Klo und lernt, und einer sitzt im Abstellraum, der ist ungefähr 1 ½ mal 1 ½ Meter, und lernt. Weil im Schlafzimmer schlafen ja die Kleinen. Ich*

kann mich erinnern, wo immer du eine Türe aufgemacht hast, ist schon wer gesessen und hat gelernt.

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 16: *Das Wollen war im Vordergrund, absolut. Weil sozusagen das eine erkämpfte Zeit ist, dann wenn ich mit der Arbeit fertig war, dann hab ich lernen dürfen. Das war ein Wollen.*

Welche Gefühle durften Sie zeigen in der Schule?

IP 16: *Gefühle? In der Schule? Naja, schon eine Freude, wenn es gut war. Gefühle in der Klasse... naja, es war damals schon eher auch ein offenes Mitteilen eher im Zweiergespräch mit bestimmten Personen eben, mit Freundinnen, mit Lehrern, nein.*

F: Wie war es, wenn Sie Aggressionen und Ärger verspürten?

IP 16: *Reingefressen.*

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 16: *Hab ich da jemals Nein gesagt.*

F: Hätten Sie es können?

IP 16: *Nein, sicher nicht.*

F: Welche Freiräume hatten Sie in der Schule, in denen Sie eigenständig lernen oder auch pausieren durften?

IP 16: *Eigenständig lernen, naja, das was halt an Hausaufgaben war. In der Schule selbst, nein, war das eigentlich nicht vorgesehen, höchstens einmal eine Supplierstunde, da hat es dann geheißen Selbstbeschäftigung in Ruhe. Umgekehrt, eigenständig lernen, wofür ich mich extra interessiere, das war ein Freigegegenstand, Kultur- und Lebenskunde hat das die Lehrerin genannt, und das war wirklich interessant, das war sozusagen außerhalb der Schule, das war ein Freigegegenstand, zu dem ich gern gegangen bin, und andere auch. Das war eigentlich das einzige, was man sagt, außerhalb des üblichen Schulplans.*

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der Zeit gegangen? Haben Sie unter Zeitdruck gelitten oder sich gelangweilt oder unterfordert gefühlt?

IP 16: *Beim Zeitdruck, naja, die Zeit war von Vornherein eher beschränkt, das heißt, gut, ich hab mir leicht getan, damit ist es sich ausgegangen, und dann hab ich schon auch gelernt, einfach nicht nur blind drauflos zu lernen, sondern sozusagen auch zu denken, was ist gefragt, was ist wichtig für mich. So ist es mir zum Beispiel ganz konkret gegangen auch in der Vorbereitungszeit zur Matura, wo meine Mutter damals gerade auf Erholungsurlaub war und ich in der Zeit den Haushalt versorgen durfte. Da*

war ich 19, und es waren eben noch alle anderen Geschwister da, d.h. ich hab eben kochen müssen und so, wie gesagt, den Haushalt versorgen, und da war eigentlich nicht die Zeit, die man so üblicherweise braucht für die Vorbereitung zur Matura. Da hab ich schlicht und einfach überlegt, was macht Sinn, und hab mich sozusagen konzentriert auf ein einziges Kapitel, weil mehr war nicht drin, weil ich gewusst hab, das kann die Professorin sowieso nicht viele Leute fragen, und sie will ja auch gut dastehen, also ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass ich dieses Kapitel krieg, und genauso wars dann auch. Ich bin dann bei der Matura gesessen und hab mir das angehört, was die anderen alle gefragt werden, und hab mir gedacht, hab ich alles nicht gelernt, hab ich alles nicht wiederholt, weiß ich nicht mehr, aber ich hab richtig überlegt gehabt. Ich denke mir, auch diese Fähigkeit, den Hausverstand einzusetzen, und nicht nur irgendwas blind zu machen, was jetzt gefordert ist, und das schon auch irgendwie zu hinterfragen und zu überlegen, welchen Sinn das macht, das ist mir schon geblieben.

F: Wie sehr konnten Sie sich aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit mit den Themen verbinden?

IP 16: Ich hab mir *sehr leicht getan mit dem Lernen*. Gerade in der Handelsakademie, da hab ich mir dann gedacht, okay, ich tu mir leicht mit dem Lernen, das heißt, es müsste doch möglich sein, das alles zu lernen. Und ich hab aber, obwohl ich mir sehr leicht getan hab, festgestellt, dass es eigentlich unmöglich ist, in allen Gegenständen gut zu sein, oder für mich war es unmöglich. Das heißt, ich hab gemerkt, wenn ich trotzdem mein Niveau behalten will, was mir ja eigentlich auch Spaß gemacht hat, war es trotzdem erforderlich, dass ich *einige Gegenstände vernachlässigt habe, weil es einfach nicht gegangen ist*. Die Verbindung ist sicherlich mit Mathematik erfolgt, weil mir das einfach gelegen ist, das hat mit dem Pythagoras begonnen, seitdem liebe ich das. Die anderen Gegenstände waren mehr so, dass es typisches Lernen fürs Kurzzeitgedächtnis war, man lernt das für die Prüfung, und dann ist es wieder futsch.

F: Haben Sie sich den Aufgaben gewachsen gefühlt?

IP 16: Das wollte ich wirklich einmal ausprobieren, weil ich mir gedacht hab, das muss doch möglich sein, wirklich in allen Gegenständen alles zu wissen, wo ich gemerkt habe, nein, das geht einfach nicht. Und hab dann aber festgestellt, jetzt auch noch bei meinen Kindern, dass es immer wieder Lehrer gibt, die der Meinung sind, mein Gegenstand ist der allerwichtigste,

und es wirklich unmöglich ist, also auch schon nach der Volksschule, sobald es dann eben Lehrerwechsel gibt, allen Lehrern gerecht zu werden.

F: Haben Sie sich vom Gefühl her gewachsen gefühlt?

IP 16: *Im Großen und Ganzen ja. Das hat eben mit dem Wissen (zu tun), dass es unmöglich ist, allen Anforderungen gerecht zu werden, wobei ich dann nicht mehr gehadert hab, sondern das war für mich klare Einsicht, es geht einfach nicht.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 16: *Das war eben das Mittel, das schulische Lernen, wo ich mir Anerkennung schaffen konnte. Bei den Eltern hab ich das nicht gespürt.*

F: Von wem haben Sie es gespürt?

IP 16: *Am ehesten noch von den Lehrern, weil natürlich, auch wenn es schwierige Schularbeiten waren, ich hab halt dann doch meistens gute Noten gehabt, und war sozusagen gut, und das wird dann natürlich...?*

F: Und von den Eltern?

IP 16: *Auch verbal nicht. Da gibt es so den Spruch: Liebe zeigt man nicht, das spürt man eh. Oder auch dieses „Es ist gut, was du machst“ oder „Wir sind stolz auf dich“, das hätte ich einmal gerne gehabt.*

F: Von den Mitschülern?

IP 16: *Nachdem ich freundlich und hilfsbereit war gegenüber meinen Mitschülern und Mitschülerinnen, kam da durchaus Wertschätzung auch rüber, also auch in Bezug auf Leistungen.*

F: Inwieweit wurden Ihre Stärken von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 16: *Neben den guten Leistungen? Also quasi die Hilfsbereitschaft von den Mitschülern, und es wurde durchaus auch gesehen, auch von den Geschwistern, als älteste hab ich den Beinamen gehabt: das wandelnde Lexikon. Also sehr wohl, und das haben die Mitschüler auch geschätzt, dass man mich fragen kann, und wenn was nicht verstanden wird, dass ich gut erklären kann.*

F: Wurden Ihre Stärken zu Hause gesehen, anerkannt, gewertschätzt?

IP 16: *Nein. Nein, das war sozusagen selbstverständliche Pflicht. Was verbal mitgeteilt wurde, war eigentlich immer nur, was nicht funktioniert hat.*

F: Wie fühlten Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert?

IP 16: *Angenommen und akzeptiert? **Nein, überhaupt nicht.** Sondern das war etwas, wofür ich dann immer wieder die **Schläge** ausgefasst habe oder **zumindest Schelte** bekommen hab. Das war dann schon gut, wenn ich nur Schelte bekommen hab, nicht auch körperlich das noch gespürt hab.*

F: Wie konnten Sie selbst mir Ihren Schwächen umgehen?

IP 16: *Mir ist im Nachhinein aufgefallen, dass ich damals sehr, sehr **naschsüchtig** war, wo immer es irgendwas Süßes gegeben hat, hab ich das genascht. Zum Beispiel der Kakao, die Ovomaltine, oder irgendwelche Früchte.*

F: Was hatte das für eine Bedeutung in so einer Situation?

IP 16: *Das dort wenigstens ein **Gefühl von Zufriedenheit oder von Befriedigung** dadurch gekommen ist.*

F: Inwieweit haben Sie sich als ganze Person verstanden, geachtet und gewertschätzt gefühlt?

IP 16: ***Arbeitstier. Als ganze Person, nein.** Am ehesten wieder von diesen Personen außerhalb der Familie, die **Firmpatin, die eine Tante**, die ich schon erwähnt habe, und andere Personen. Aber in der Familie, sprich Eltern, war das nicht, und **von den jüngeren Geschwistern eben das, dass ich als wandelndes Lexikon bezeichnet worden bin, das sie eben geschätzt haben, dass sie mich fragen können und dass ich ihnen geholfen hab, aber...***

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen? Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 16: ***Es war klipp und klar, das war fremdbestimmt. Eigene Zukunftsperspektiven, das war ein absolutes Fremdwort für mich. Ich hatte das zu tun, was die anderen als richtig für mich empfunden haben, schlicht und einfach. Das war mir damals überhaupt nicht bewusst. Also ich war sozusagen schon froh, dass ich die Handelsakademie machen durfte, und nicht einfach nur eine Hauswirtschaftsschule oder so, und das war aber auch **von außen ermöglicht**. Zukunftsperspektive war einfach eher die, wenn ich tüchtig bin, dann wird was aus mir. Also tüchtig zu sein, Leistung zu bringen.***

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 16: Wie wichtig Leistung ist. Dieses Lernen und Noten sozusagen. Diese Benotung, die reine Wertung der Leistung.

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit Ihres Reha-Aufenthalts als besonders wertvoll erfahren?

IP 16: *Das, dass ich da jetzt eigentlich die Gelegenheit gehabt habe, durch diesen langen Prozess, es sind jetzt fünf Wochen vorbei, wo ich merke, was doch an Gefühlen hochkommt, was mit dieser Zeit zusammenhängt, vor allem auch an negativen Gefühlen hochkommt. Wo ich merke, da tauchen doch immer wieder diese Bilder aus der Kindheit auf. Das hängt dann natürlich auch mit der Schule zusammen. Oder auch, dass ich draufgekommen bin, warum ich Lautstärke nicht vertrage, lautes Reden, warum mir das schnell zuviel wird. Weil das immer mit Schelte für mich verbunden ist. Aber insgesamt, wenn ich sag, jetzt, in der Reha, was hat es mir wirklich gebracht? Zeit zu haben, oder wie wichtig es ist, dass ich auf meine Bedürfnisse achte, das war sozusagen dort in dieser Zeit überhaupt nicht wichtig, das war eher sogar verboten. Also das Wichtigste, das kann ich schon noch auf den Punkt bringen, das umzupolen, das weiß ich eh schon länger, dass meine Gefühle nicht mehr verboten sind, sondern sehr wichtig sind, aber insgesamt so, meinen Wert, meine Gefühle, diese Wichtigkeit. Und das jetzt nicht nur mit dem Kopf zu wissen, sondern das jetzt auch da zu spüren, weil da die Zeit und der Raum ist. Eben genau den Unterschied zwischen Wissen und Erfahrung.*

F: Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine gute Schule auszeichnen, die Sie selbst sich gewünscht hätten?

IP 16: *Ich konnte Montessoripädagogik ein bisschen näher kennen lernen, weil meine Tochter da gehen durfte, wo ich sag, dieses Lernen aus dem heraus, weil es mich interessiert, und nicht, weil es jetzt am Stundenplan steht. Die Waldorfpädagogik, damit war ich natürlich auch schon konfrontiert, konnte ich kennen lernen. Also einfach ein viel selbstständigeres Lernen, und ein Lernen aus dem Interesse heraus, und aus dem, wo man als Mensch*

wahrgenommen wird, und aus dem heraus man eben etwas lernen will, was wichtig ist.

F: Was, glauben Sie, hätte sich durch eine solche Schule in Ihrem Leben anders entwickelt?

IP 16: *Als erstes fällt mir schon dieses ein, funktionieren zu müssen, es hat eben in der Schule natürlich auch geheißen, funktionieren, um gute Noten zu haben, das war auch in meinem familiären Umfeld einfach wichtig. Funktionieren zu müssen, wenn ich mir da dazu vorstelle die Montessoripädagogik und Waldorfpädagogik, denk ich mir ... Was hätte sich anders entwickelt? Dass ich viel, viel früher zu dem gekommen wäre, wer bin ich wirklich, was will ich wirklich. Also das, was mir jetzt auch noch immer nicht leicht fällt, eher schwer fällt. Anstelle von funktionieren, und eben leisten, leisten, leisten.*

Danke, ..

IP 17. F. Eva. 2b. BO+D+BM. 1007

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 17: *Viele verschiedene Kulturen waren immer vereint, Es wurde viel Wert auf Sprachliches gelegt, d.h. auf Fremdsprachen, das war das Hauptaugenmerk. Da wir eine Privatschule waren, war es natürlich anders als in Österreich. Die Lehrer sind mehr auf einen eingegangen, das Programm war anders im Ausland und viel interessanter, viel praxisbezogener, und man wurde doch mehr als Mensch geführt und war eben keine Nummer.*

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 17: *Wir hatten sehr viel Spaß auf der einen Seite, und auf der anderen Seite wusste man nie, wie lange man miteinander die Zeit verbringt, und dadurch war es auch teilweise traurig, durch den ständigen Wechsel.*

F: Wie lange konnten sie durchschnittlich an einem Ort sein?

IP 17: *Zwischen 3 ½ und 5 Jahre.*

F: Waren sie auch zeitweise in Österreich?

IP 17: *Erst ab dem 14. Lebensjahr.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 17: *Mein Engischlehrer, weil der so viel Hoffnung in mich gesetzt hat, damals, der viel aus mir rausgeholt hat, da war ich zwölf, dreizehn. Ich hab mir letztens Fotos von ihm angesehen, das ist noch immer eine bleibende Erinnerung.*

F: Andere Personen?

IP 17: *Die Dame in der Bibliothek zum Beispiel. Da war ich sehr gerne, ich hab sehr gerne gelesen, viel Zeit mit ihr verbracht. Die Kunstlehrerin, da haben wir ganz tolle Projekte gemacht, also nicht nur Malen, sondern auch Kunstgeschichte, das war sehr interessant.*

F: Was war das Besondere an diesen Personen?

IP 17: *Die waren so offen für Neues. Hatten immer gute Ideen und haben einfach mit ihrer Art angesteckt.*

F: Wie war ihr Verhältnis zu MitschülerInnen?

IP 17: *Teils, teils. Ich war immer in einer guten Gruppe, aber immer etwas außerhalb von der Gruppe. Das heißt, ich hab immer irgendwie dazugehört, und irgendwie doch nicht. Als ich noch sehr jung war, war das sehr schwierig, und ich hab es nicht verstanden, und ich hatte immer ein bisschen Bauchweh dabei. Je älter ich wurde, desto mehr hat es mir eigentlich gefallen, weil da konnte ich dann zumindest teilweise auch meine eigenen Träume verwirklichen.*

F: Gab es außerhalb der Schule Personen, die Bedeutung für Sie hatten?

IP 17: *Ja, ich hab mit zwölf begonnen, Baby zu sitzen, und dort war ich sehr gerne. Die hat mindestens zwei Kinder gehabt, auf die ich immer aufgepasst habe, und ich hab auch damals schon die Veranstaltungen mitbetreut, auf die ganzen Kinder aufgepasst. Es war so wie eine andere Familie für mich.*

F: Welche Bedeutung hatten Ihre **Eltern**?

IP 17: *Es war ein strenges Verhältnis, wenig Nähe, wenig Zeit. Wenig Wohlfühlen.*

F: Weder von der Mutter noch vom Vater?

IP 17: *Richtig.*

F: Wie war das für Sie?

IP 17: *Schwierig. Nicht nachvollziehbar.*

F: Wie haben Ihre Eltern oder andere Bezugspersonen Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt?

IP 17: *Hausaufgaben habe ich eigentlich immer alleine gemacht. Ich habe auch schon sehr früh begonnen, meinen Eltern zu vermitteln, dass ich da meine Ruhe haben möchte. Klar, ich hab sie ja nie gemocht. Ich hatte teilweise sehr liebe Lehrer auch, mit denen ich privaten Kontakt hatte, nicht über meine Eltern, einfach so, nach der Schule. Das hat dann eigentlich gut funktioniert. Die Eltern haben mich gern mit Mitschülern verglichen. Sonst waren sie nicht wirklich anwesend, außer es gab irgendwelche Noten.*

F: Wie war das für Sie?

IP 17: *Ich hab mich gestört gefühlt, weil ich immer der Meinung war, wenn so nichts von ihnen kommt, wieso urteilen sie dann über gewissen Noten.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 17: *Ich hab immer nur so viel gelernt, wie wirklich notwendig war. Aber ich hab ein gutes Gedächtnis gehabt, bis zu meinem Autounfall, das heißt, ich habe mir so etwas wie Fotokopien von den Buchseiten machen können, und das jederzeit wieder aufrufen können. Das heißt, ich hab sehr wenig gelernt.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 17: *Das Wollen war zum Beispiel Kunst, Theatergruppe oder Schwimmen oder so was. Sehr ausgeprägt, das hat mir sehr gut gefallen, das hab ich mit Leidenschaft gemacht. Und Französisch zum Beispiel, das ist eine Sprache, die ich absolut nicht mag, mir gefällt die Sprache nicht, und das war dann wirklich ein Müssen.*

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 17: *Ja, sie (die Lehrer) waren eigentlich sehr offen.*

F: Wenn Sie Aggressionen oder Ärger verspürten?

IP 17: *Dann wurde darüber gesprochen. Und zuerst immer mit den Schülern und dann erst mit den Eltern.*

F: Sie durften auch Aggressionen oder Ärger zeigen?

IP 17: *Mhm. Und man wurde auch akzeptiert, wie man ist, eigentlich.*

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 17: *Gelegentlich. Gelegentlich war es in Ordnung. Wir mussten einmal eine Kathedrale basteln. Ich kann mich noch erinnern, sie hat uns da so ein Modell gezeigt, und das hat mir nicht gefallen. Ich hab gewusst, da sind sicher drei Monate Projektstunden drinnen, ich hab ihr gesagt, das interessiert mich nicht, und ich hab sie dann gebeten, ob ich nicht irgendeine andere Kirche machen könnte. Und das hat mir dann auch gefallen, das wurde auch akzeptiert, weil auch ein Gegenvorschlag gekommen ist.*

F: Welche Freiräume haben Sie in der Schule erlebt?

IP 17: *In Amerika zum Beispiel in meinem Bus, der uns um eine gewisse Uhrzeit immer nach Hause gebracht hat, d.h. man durfte nicht die öffentlichen Verkehrsmittel benutzen, nur die Privatbusse, und somit hatte man eigentlich immer ein bis drei Stunden Zeit, am Nachmittag oder zwischendurch, die man dann für sich selber nutzen konnte.*

F: Im Unterricht selbst?

IP 17: *Das ist auf den Lehrer angekommen. Manche haben es sehr streng genommen, dass das Programm bis zum Schluss durchgeführt werden musste, und andere wiederum haben das eher so in der Art einer Diskussionsrunde gehalten.*

F: Und Zeiten, wo Sie ganz eigenständig Ihren Interessen nachgehen konnten, ein Thema wählen...

IP 17: *Ja, gab es schon.*

F: Haben Sie unter Zeitdruck gelitten, sich gelangweilt, über- oder unterfordert gefühlt?

IP 17: *Ja, ich hatte immer einen irrsinnigen Zeitdruck, weil ich hab ja in der Früh immer mit dem Bus in die Schule fahren müssen, und ich hatte ja keine Hausaufgabe. Also musste ich alle Hausaufgaben innerhalb von 20 Minuten machen. Das war eine Tagesherausforderung. Wenn ich das geschafft habe, dann war der ganze Tag in Ordnung. Und sonst... In manchen Phasen, würde ich sagen.*

F: Die Geschwindigkeit des Unterrichtens, hat da die Zeit gepasst?

IP 17: *Ich war eigentlich relativ gern dort. Oja, ich war sehr gern dort. In Österreich wiederum nicht. Das hat mir gar nicht gefallen.*

F: Was hat nicht gefallen?

IP 17: *Wie man mit den Schülern umgeht. Man hat nicht mit einem geredet, man hat irgendwie unterrichtet. Die Lehrer haben einfach unterrichtet, egal ob man mitgekommen ist oder nicht mit dem Lernstoff. Da ja doch verschiedene Vorbildungen waren, hat sich der eine leichter und der andere schwerer getan. Das hab ich irgendwie sehr erschreckend empfunden, auch meinen Mitschülern gegenüber, die eben diese Möglichkeit vielleicht nicht hatten, mitzukommen. Das Schulwesen an den Privatschulen hat mir insofern besser gefallen, als alles freundlicher und herzlicher war. In Österreich hab ich das eher so als Nummer erlebt, eine von vielen.*

F: Wie sehr konnten Sie sich mit den Themen des Unterrichts verbinden aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit?

IP 17: *Im Ausland gut, das hat sehr gut funktioniert. Und es hat auch immer die Möglichkeit gegeben, am Nachmittag vielleicht sich noch ein oder zwei Stunden mit dem Lehrer sich zusammzusetzen, und der das auch mit einem alleine oder in einer Kleingruppe durchgegangen ist. In Österreich war es eher wirklich schwierig. Ich weiß nicht, da war nichts da. Es hat irgendwie keine Verbindung gegeben, weder positiv noch negativ, irgendwie so eine Leere zwischen Lehrkörper und Schülern. Das war*

traurig, ich hab das als traurig empfunden, im Stich gelassen auch in dieser Zeit.

F: Inwieweit haben Sie sich den Aufgaben gewachsen gefühlt?

IP 17: *Ich war sehr oft unterfordert in der Schule. Ich hab als Kind schon sehr gerne gelernt, aber immer in meinem Tempo. Ich hab das immer alles selber machen müssen, für mich selber. Das mach ich auch heute noch so. Gewisse Sachen vorbereiten oder so, das ist Standard. Es hat irgendwie etwas gefehlt, ab einem gewissen Alter. Ich hab mir das anders vorgestellt, ich hab die Privatschulen mit den öffentlichen Schulen versucht zu vergleichen, und das kann man nicht, das funktioniert nicht.*

F: Was hat gefehlt?

IP 17: *Die Aussprache zwischen Lehrern und Schülern, die Möglichkeit zu einer anderen Entwicklung und auch die Offenheit.*

D. Wertschätzung der Person

(Siehe auch Nach-Fragen am Ende dieses Interviews)

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 17: *Ich hatte Angst davor. Ich hatte Angst vor meiner Leistung, wenn sie nicht gut genug war, weil ich genau gewusst habe, was es dann zu Hause regnet*

F: Wie waren die Reaktionen zu Hause?

IP 17: *Heftig. Diskussionen, bis zu Ohrfeigen, Angeschrienwerden, Verbote. Und da war es aber egal, wenn zum Beispiel die ganze Klasse, im deutschen Schulsystem gab es ja sechs Noten, man war negativ ab der Fünf, aber es dann halt auch die sechste Note, und wenn alle so um Vier, Fünf herum waren, dann war das irgendwie in Ordnung. Wenn ich jetzt aber zum Beispiel eine Drei geschrieben habe, und alle anderen waren halt eher auf Zwei unterwegs, hab ich dann natürlich auch einen Rüffel bekommen. Das heißt, es wurde halt immer verglichen.*

F: Welche Bedeutung hatten ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen oder der Eltern?

IP 17: *Ich persönlich war zufrieden damit, und aus der anderen Sicht hätte es da sicher mehr Potenzial gegeben.*

F: Haben Lehrer entsprechend der Leistung sich anders um Sie gekümmert?

IP 17: *In Österreich ja, im Ausland nein.*

F: Und Ihre Eltern?

IP 17: Ich war ihre Kind, sofern die Leistung gepasst hat, und sonst war ich ein Störfaktor.

F: Mitschüler und andere Bezugspersonen?

IP 17: Den Mitschülern war es eigentlich egal. Da ich ja nicht wirklich zu den Strebern gezählt habe, war es irgendwie okay. Alle anderen haben sich eigentlich wenig darum gekümmert.

F: Inwieweit wurden Ihre Stärken von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 17: Von meinen Eltern gar nicht. Von anderen, oja, die haben immer versucht, mich zu ermutigen, und haben auch immer versucht, mit mir irgendwelche Lösungen für meine Eltern zu finden. Und auch Erwachsene sind oft für mich eingetreten und haben versucht, mit meinen Eltern zu reden.

F: Wie fühlten Sie sich mit Ihren Schwächen angenommen und akzeptiert?

IP 17: Total aufgedeckt. Ich hab gewusst, wenn ich bei irgendetwas nervös wurde zum Beispiel, dann hab ich genau gewusst, alle anderen wissen das auch, und die haben das auch immer alles gewusst. Aber es wurde irgendwie sehr nett damit umgegangen. Es war okay. In Österreich hat es nicht mehr so interessiert, da wurde auch viel mehr gelästert als an den Privatschulen. Da wurde der Klassenunterschied viel mehr herausgehoben, wobei es eigentlich keinen gab, meiner Meinung nach. An den Privatschulen war eigentlich ein jeder gleich und es war egal. Da gab es auch Kinder, die irgendwelche körperlichen Fehler hatten, das wurde akzeptiert, das war in Ordnung. Es hat keiner komisch geschaut, wenn zum Beispiel jemand einen epileptischen Anfall hatte in der Schule. Im Gegenteil, es wurde sogar gezeigt, wie man helfen kann. Und es war das Normalste der Welt, es hat einfach zu dem gehört, und somit war das in Ordnung. Und in Österreich war es irgendwie das andere Gefühl, wenn man zum Beispiel eine Haarfarbe gewählt hat, blödes Beispiel, die nicht wirklich so zu einem gepasst hat, dann ist es „klapper, klapper, klapper“ gegangen.

F: Inwieweit haben Sie sich als ganze Person verstanden, beachtet und gewertschätzt gefühlt?

IP 17: Das hat eigentlich erst mit dreizehn, vierzehn begonnen. Vorher hab ich mich selber nicht wirklich wahrgenommen. Zu Hause schon gar nicht, in der Schule halt nur über Projekte, ein bisschen. Das war dann auch die Zeit, wo ich dann sehr viel für mich versucht hab zu tun, das heißt, viel Wert auf Sport gelegt hab, und meinen Nachmittag halt so verbracht habe.

F: Wie konnten Sie selbst mit Ihren Stärken und Schwächen umgehen? Konnte beides sein?

IP 17: *Nein, das wurde nicht zugelassen. Ich dachte immer, dass meine Eltern diese perfekte Tochter benötigen, und das hab ich dann natürlich auch selber versucht anzustreben. Und hab halt jedes Mal versagt, weil irgendwas hat immer nicht ganz funktioniert.*

F: Was war Ihre Reaktion auf das Gefühl des Versagens?

IP 17: *Traurigkeit. Traurigkeit, Weinen und auch in Gedanken versunken, ich war als Kind sehr viel in Gedanken versunken.*

F: Gab es etwas, das Sie hätte trösten können?

IP 17: *Es klingt vielleicht komisch, aber ja, ich hatte ein Kuscheltier, das ich immer mithatte. Das hat Halt gegeben.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 17: *Ich finde, die Schule war ein guter Lehrmeister. Es gab positive und negative Aspekte, und wenn ich es aus der heutigen Sicht betrachte, durfte ich viel daraus lernen. Auch viel mitnehmen.*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 17: *Ich wollte Designerin werden. Ich wollte den Traum, den ich mit drei schon hatte, verwirklichen.*

F: Hat es sich später erfüllt?

IP 17: *Leider nein, weil ich hab die falsche Schule gewählt. In Wien gab es genau drei Schulen, die in diesem Zweig unterrichtet hatten, und es gab zu diesem Zeitpunkt nur eine Schule, die mit Matura abschließen würde, und für meinen Vater war die Voraussetzung, dass die Schule mit Matura abschließt. Und ich war total unglücklich, weil ich wollte eigentlich Zeichnen und Malen, und nicht Nähen. Und dann ist dieser Traum zerbrochen.*

F: Warum musste das so kommen?

IP 17: *Da gab es viele Ereignisse zu dem Zeitpunkt. Ich war damals ganz alleine in Wien mit vierzehn, war etwas überfordert mit Haushalt, Wohnen, Schule gehen alleine, das ist einfach zu viel auf einmal gewesen.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 17: *Mehr auf sich selber zu schauen, auf die Stärken zu schauen, sich auch darauf zu konzentrieren, aber auch die Schwächen nicht so nebenbei herhinken lassen, sondern versuchen, es ein bisschen mehr anzuheben. Das heißt, sich auch ein bisschen damit auseinandersetzen, es zu akzeptieren.* (Die Antworten auf die Nach-Fragen deuten darauf hin, dass die genannten Lebensmaximen der IP aktuellen Ursprungs sind und sich nicht decken mit ihrer Lebensrealität nach Beendigung der Schulzeit. Damals stand sie offensichtlich unter dem massiven (elterlichen) Druck, sich durch Höchstleistungen beweisen zu müssen, ohne dadurch jemals Zufriedenheit erlangt zu haben.)

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Welche positiven Änderungen ihrer Lebenshaltung haben Sie durch die Reha erreicht?

IP 17: *Da gibt es eigentlich viele Kleinigkeiten, die viel Mut machen, wieder zu mir zurückgefunden zu haben, wieder mehr Wert auf das legen, was ich möchte. Ich rede jetzt nicht von Egoismus oder so was, sondern von den Bedürfnissen, die man hat. Auch wieder zu schauen, woran hat man Freude, was bringt einen zum Lachen, oder teilweise vielleicht auch zum Weinen, wenn das in Ordnung ist. Und es gab da auch ein schönes Gespräch zwischen uns, das mir gezeigt hat, dass vieles vielleicht auch anders ist, als man es bis jetzt betrachtet hat.*

F: Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine gute Schule auszeichnen?

IP 17: *Die beste Schule, die ich in diesem Zusammenhang sogar erwähnen könnte, das war die deutsche Schule in Washington, die war einfach toll vom Angebot her, von den Möglichkeiten her, von der Ausbildung her. Es waren sehr viele qualifizierte Lehrkörper vorhanden, das Angebot war da, für jeden etwas zu finden, für jeden etwas zu machen. Es war alles gemischt, d.h. Realschule, Hauptschule und Gymnasium, und trotzdem wurde von den Lehrern, im gleichen Unterricht, keine Klassifizierung gemacht. Es wurde jeder so akzeptiert, wie er war. Und es gab wirklich ein*

reichliches Angebot, auch Freizeitangebot, und eben nach der Schule noch die Möglichkeit auf Sonderunterricht oder Kurzbesprechungen.

F: So eine Schule würden Sie sich auch für Ihre Kinder wünschen?

IP 17: *Genau.*

F: Gibt es sonst etwas, das Sie sich wünschen, was Sie nicht konnten oder durften?

IP 17: Nein, eigentlich nicht.

H. Nach-Fragen

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie selbst während Ihrer Schulzeit?

IP 17: *Das ist wirklich eine schwierige Frage. Mit der eigenen Leistung nicht zufrieden zu sein, aber eben auch unter Druck zu stehen, nicht von Seiten der Schule, sondern von der familiären Seite her.*

F: Was hat das für Sie bedeutet?

IP 17: *Druck, Anspannung, Angst. Angst vor den Folgen. Nicht gut genug zu sein.*

F: Welche Folgen haben Sie befürchtet?

IP 17: *Aggression von der familiären Seite. Also von den Eltern. Verbote, keine Freunde treffen, das war noch das Geringere, Haare ziehen, Ohrfeigen, weggeschubst werden, ignoriert werden, das ist oft wochenlang so gegangen, dass ich einfach nur Luft war. Wenn etwas nicht gepasst hat, wenn etwas nicht so war, wie meine Eltern das wollten, natürlich haben da auch Leistungen dazugehört.*

F: War das von Schulbeginn an oder erst später?

IP 17: *Diese Frage kann ich nicht beantworten, weil ich mich an gewisse Szenen einfach nicht mehr erinnern kann. Ich kann mich zwar an den ersten Schultag erinnern, mit der Schultüte, aber nachher an nichts mehr. Und dann geht es erst wieder los so ab zehn Jahren. (Amnesie)*

F: Und war es da dann so, wie Sie es geschildert haben, die Angst usw.?

IP 17: *Ich glaub nicht, dass das von Anfang an so war, das hat sich dann irgendwie kontinuierlich gesteigert.*

F: Hätte da die Schule irgendwie helfen können?

IP 17: *Ich finde, diese Schule hat wirklich viel gemacht, weil sie haben oft mit mir darüber geredet, aber ich hab mich zu diesem Zeitpunkt natürlich nicht richtig geöffnet und somit sind sie nicht wirklich an mich herangekommen, und somit konnten sie auch nichts unternehmen.*

IP 18. F. Dora. 3b. BO+D+PT. 1007

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 18: *Also wenn ich zurückdenke, wie ich eigentlich von den Lehrern behandelt worden bin, durch meine Schwerhörigkeit, weil die gesagt haben, eigentlich bin ich nur hörfaul und will nicht lernen. Wenn ich so zurückdenke, wie die Schüler mich behandelt haben, weil sie geglaubt haben, sie müssen alle eine Mutterrolle spielen, und sie sagen, jaja, das machst du schon, was wir sagen, oder du tust das, was wir sagen und nichts anderes, oder naja, du verstehst uns nicht, was wir jetzt gesagt haben, also das ist mir immer vorgehalten worden. Ich erinnere mich immer daran zurück, dass meine Mutter immer in die Schule kommen musste, weil es mir mies gegangen ist. Ich habe immer nach der Schule beim Nachhausekommen geweint, und ich denk mir immer, es hat mich sowieso eh keiner verstanden. Oder warum bin ich so behandelt worden. Und meine Mutter hat immer geglaubt, sie muss meinen Lehrern und dem Direktor beweisen, wie arm sie ist, und mit ihrer Behinderung. Also sie hat mit mir nicht über dieses Gefühl geredet, sondern: (da schau ich nach in der Schule?), da darf dir nix passieren.*

F: Wie war das für Sie?

IP 18: *Unangenehm. Mir ging es eigentlich gar nicht um mich, eigentlich, sondern ich weiß nicht, warum ich von ihr immer einen Schutz gebraucht hab. Aber im Endeffekt hat mir meine Mutter wirklich nicht weitergeholfen.*

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 18: *Mir ging es nicht gut dabei. Das kann nicht ich gewesen sein. Ich hab mir selber nicht helfen können, wie ich aus der Rolle herauskomme.*

F: Sie haben sich hilflos gefühlt?

IP 18: *Sehr unangenehm.*

F: Waren das starke Gefühle, andauernd?

IP 18: *Mhm. Ziemlich stark. Ich kann schwer aus dieser Rolle raus, weil mir das immer so eingepägt worden ist.*

F: Was ist Ihnen eingeprägt worden?

IP 18: Dass ich nicht ich gewesen bin. Oder dass ich **versagt** hab. Meine Mutter hat das immer über mich bestimmt, was sie machen wollte. Sie hat gesagt, nein, das mach ich schon, es darf dir keiner was tun, und das ist so, und... Wie ein kleines Kind hat sie mich behandelt.

F: Hätten Sie sich damals etwas anderes gewünscht?

IP 18: Ja, ich hätte selbstbewusster werden wollen. Mich selbst lieben wollen. Irgendwas hat sie in der Erziehung falsch gemacht, dass ich nicht gelernt hab, dass sie mir Liebe nicht zeigen hat können. Das konnte meine Mutter wenig. Also sie hat mich quasi überbemuttert. Mir ging es damals nicht gut.

F: Was war mit dem Vater?

IP 18: Der Vater hat eher **weniger Zeit** für uns gehabt. Er war eigentlich **der Strenge in der Familie**. Wenn die Mama gesagt hat, na warte nur, wenn der Papa heimkommt, und ihr habt nicht gefolgt, dann werdet ihr das spüren. Ja, das war immer so, dann haben wir es immer gespürt. Und dann hat es eben alles niedergewatscht, wie garstig die Kinder waren und so. Er war irgendwie streng, aber andererseits denke ich mir, er war nicht schlecht als Lehrer, also er hat uns **sehr viel belehrt**, damals. Wenn ich zum Beispiel diese Rechnungsbeispiele nicht kapiert hab, dann hat er immer geschaut, dass ich das so lang kapiert, bis ich es verstanden hab, und wenn du es nicht kapiert, dann machen wir das Ganze noch einmal so lang, bis du es kapiert hast. Ob das eine Stunde war oder zwei Stunden, aber es war anstrengend.

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Bedeutung hatten die MitschülerInnen?

IP 18: Die haben eigentlich schwer mit mir umgehen können. Einerseits haben sie geglaubt, sie müssen mich **bemuttern**, und andererseits haben sie geglaubt, die muss man **beschützen**, weil, wenn die eine irgendwas gesagt hat, dann hat die andere gesagt, nein, so geht man mit ihr nicht um. Also ich war nicht diejenige, die sagt, wo es langgeht. Da sagst du: Aus, nein. Oder sag irgendwas, was mich stört.

F: Wollten Sie das selber sagen?

IP 18: Ja, aber es hat mich gehindert. Es hat mich so gehindert, dass ich dann immer trotzköpfig war. Ich war trotzköpfig, zornig auf mich, immer zornig auf mich selber. (Autoaggression)

F: Wie waren die LehrerInnen zu Ihnen?

IP 18: *Nicht nett. Schon in der Volksschule waren sie nicht nett. In der Hauptschule auch nicht, und sie haben gesagt, ich muss eigentlich da **aus der Schule raus**, weil die **versteht das nicht**, und die **kommt nicht mit**, und da haben sie gesagt, in der **Sonderschule** ist sie besser aufgehoben, da gehört sie hin. Mir ist nichts anderes übergeblieben, als dorthin zu gehen.*

F: In welcher Klasse?

IP 18: *Von der zweiten Hauptschule musste ich weg.*

F: Wie war das?

IP 18: *Schlimm. Schlimm ist für mich das gewesen, dass die Lehrer mich nicht wollen haben. Oder die Lehrer haben **nicht umgehen können** damit. Ich musste leider weg und musste in diese komische Schule rein, es war für mich nicht leicht. Aber es hat gedauert, bis ich mich an die Schule gewöhnt hab, wo andere Kinder dort gewesen sind mit Behinderungen, oder schwer erziehbare Kinder, oder Lernstörungen. Es ist mir nicht leicht gefallen, dass ich in diese Schule gegangen bin.*

F: Wie haben Sie sich gefühlt, wie sie weggekommen sind?

IP 18: *Nicht gut. Es hat **lange gedauert, bis ich die Lehrerin gemocht hab**. Weil die war eine ausgebildete Pädagogin, und sie hat gewusst, wie man mit mir umgeht.*

F: Und dann hat es wieder besser gepasst?

IP 18: *Ja, das hat aber lang gedauert, bis es mir **gut gegangen** ist. Die hat mich richtig aufgebaut. Und einmal durfte ich **eine Klasse überspringen**, weil ich so gut war in Mathematik. Das war noch nie da bei mir. Einmal was **Positives**.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 18: ***Schwer**. Ich war eigentlich **unselbstständig**. Das wurde mir einfach **so in die Wiege gelegt**, sag ich einmal, ich hab mir gedacht, wenn ich daheim wohne, werde ich selbstständig, ich kann das allein schaffen. Das war nie der Fall. Ich hab mir schwer getan, mein **Vater hat mich immer unterstützt, bis ich das verstanden hab**. Oder lesen gelernt hab, oder so lang die Rechenbeispiele gemacht hab, bis ich es verstanden hab, oder so lang*

Aufsätze geschrieben, dass ich weniger Fehler gemacht hab. Er hat sich wirklich echt bemüht.

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 18: *Ich hab mehr **lernen müssen**.*

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 18: ***Nein**.*

F: Haben Sie sich auch einmal geärgert oder Aggressionen gespürt?

IP 18: *Mhm. Nur geärgert, ja.*

F: Durften Sie das zeigen, wie konnten Sie das zeigen?

IP 18: ***Eigentlich schwer. Wenn ich so dickköpfig war, dann ist es nicht gegangen.***

F: Was ist da nicht gegangen?

IP 18: *Dass ich innerlich stur mit mir selber war, ich **wollte einfach nichts sagen**. **Es ging einfach nichts, ich sag einfach nichts**. Aber innerlich hab ich es gespürt.*

F: Was haben Sie gespürt?

IP 18: *Dass ich wenig mit die... Ich wollte eigentlich mit mir allein sein. Mir ist so im Kindergarten gegangen, damals. Da hab ich nie jemanden sich dazusetzen lassen an meinen Tisch. Ich wollte einfach allein sein.*

F: Können Sie verstehen, warum Sie allein sein wollten?

IP 18: *Nein. Da hab ich nicht gewusst, dass ich schlecht höre.*

F: Und in der Schule, warum wollten Sie da allein sein?

IP 18: *Weil ich immer das Gefühl hab, es versteht mich keiner. Mir ging es auch nicht gut. Weil ich nicht weiß, was mit mir los ist. Ich kann mich erinnern, wie ich das erste Mal bei einem Arzt war, im AKH, das alte AKH, beim Dr. B. damals, der Chefarzt, der hat zu mir gesagt, na, das ist ein faules Kind, das will nicht hören. Ich hab mir gedacht, na bumm, der Doktor ist auch gegen mich? So wie die Lehrer. Und dann war es so, ich hab mich einfach nicht wohl gefühlt, ich hab das machen müssen im Spital, das sind so spielerische Sachen, Geschicklichkeit, Denktests hab ich machen müssen, es war unangenehm, ich hab's machen müssen. Aber es hat mir Spaß gemacht. Die haben einfach feststellen müssen, wie weit ich mit dem Denken bin, oder wie weit ich mit Sprache bin, wie weit ich mit dem Hören bin.*

F: Was war das Unangenehme daran?

IP 18: *Das Unangenehme war, weil ich nicht gewusst hab, was die da mit mir machen, warum das sein muss. Oder wie ich mich erinnern kann, es war so*

eine schiache Badehaube damals, es waren so komische Noppen drauf, und das war so wie so ein Elektroschock, das nennt sich glaube ich EKG. Ich hab als Kind nicht gewusst, warum sie das mit mir machen. Und wenn sie dann die blöde Lampe aufgedreht haben, und dauernd abgedreht. Wie ein Versuchskaninchen.

F: Hat man da mit Ihnen nicht darüber gesprochen?

IP 18: *Ich hab das nicht verstanden. Und dann ist meine Mutter ganz normal zu einem Facharzt gegangen, einem HNO-Arzt, im 21. Bezirk. Der hat gesagt, das Kind hört schlecht, das braucht Hörgeräte, es ist nicht hörfaul oder dass sie nicht will.*

F: Wie war das dann für Sie?

IP 18: *Es war unangenehm, weil ich hab was gekriegt, was ich nicht verstanden hab, warum ich das brauche, die Hörgeräte.*

F: Haben Sie dann besser gehört?

IP 18: *Nein. Es ist lauter geworden, aber...*

F: Sie konnten nicht besser verstehen?

IP 18: *Genau.*

F: Ist das im Lauf der Zeit besser geworden?

IP 18: *Ja, ich hab mich hochgestrebt.*

F: Wie haben Sie das gemacht?

IP 18: *Indem ich mich selber motiviere, indem ich mir selber gesagt hab, du schaffst das. Indem ich immer geschaut hab, dass die Hörtests besser werden. Und ich hab immer geschaut, dass die psychologischen Tests noch besser werden. Und dann haben sie gesagt, die hat die Intelligenz von einem Erwachsenen, was andere nicht in diesem Test schaffen. Das hat mich motiviert.*

F: Konnten Sie auch „Nein“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 18: *Nein. Wenn es immer so Streitereien gegeben hat unter den Geschwistern, hat sich meine Mutter immer dreingemischt. Das hat sie gut können.*

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der Zeit gegangen, hatten Sie Zeitdruck?

IP 18: *Die Zeit war zu kurz.*

F: Wie war das für Sie?

IP 18: *Das, was ich nicht mitgekriegt habe, hab ich nachher dann nachschreiben müssen.*

F: Wie war das?

IP 18: *Indem ich die Mitschüler ersucht hab, ob ich das abschreiben darf, was ich versäumt hab. Ich war immer nachher erledigt, aber ich habs geschafft, dass ich es abschaue.*

F: Sie waren ein bisschen langsamer als die anderen?

IP 18: *Total, ja.*

F: Wie war das für Sie?

IP 18: *Unangenehm. Dass ich das Schulsystem nicht mitverfolgen kann. Unangenehm, anstrengend, schwer war es für mich, aber ich bin immer aufgefallen in der Schule.*

F: Was war das Auffällige?

IP 18: *Das ich mich nicht so integrieren kann, also nicht in Reihen vollziehen, so geht es mir in der Arbeitswelt genauso.*

F: Haben Sie sich den Aufgaben gewachsen gefühlt?

IP 18: *Zum Beispiel hat mir Buchhaltung Spaß gemacht. Das hab ich können.*

F: Sonst noch etwas, das gut war?

IP 18: *Nein. Es gibt nichts Gutes.*

F: Rechnen?

IP 18: *War ich nicht gut.*

F: Obwohl Sie einmal eine Klasse übersprungen haben?

IP 18: *Oja. Da ging es mir noch gut, damals.*

F: Wie ist es dann zu verstehen, dass Sie eine Klasse übersprungen haben?

IP 18: *Da hab ich wenigstens gewusst, wie das Einmaleins geht und das Dividieren. Da hab ich es noch gewusst. Aber jetzt nicht mehr.*

F: Wie haben Ihre Eltern Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt? Der Vater hat geholfen, und die Mutter?

IP 18: *Die hat sich nur mit den Lehrern auseinandergesetzt wegen mir. Aber nichts Gutes.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 18: *Keine gute. Es gibt keinen Gegenstand, wo ich mich wohl gefühlt habe – Buchhaltung, da ging's noch.*

F: Welche Bedeutung hatten ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen?

IP 18: *Also für mich war es wichtig, aber selber hab ich mich nicht wohl gefühlt. Mir ging es auch nicht gut.*

- F: Wie haben die Lehrer auf Ihre Leistungen reagiert?
- IP 18: *Die haben nur gesagt, ich bin eigentlich faul, lernfaul, hörfaul, so ist mir das eingepägt worden. Ich hab nichts anderes, Nettos gehört. Außer dass ich ruhig bin, dass ich Probleme mit Schülern gehabt hab, und mit Lehrern, das war nicht einfach.*
- F: Inwieweit wurden Ihre Stärken von anderen wahrgenommen, beachtet, gewürdigt?
- IP 18: *Erst in der Sonderschule, da ging es mir gut mit der Lehrerin, mit der Pädagogin. Vorher eigentlich nicht.*
- F: Wie haben Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert geföhlt?
- IP 18: *Gar nicht. Ich war immer auffällig, man hat es gemerkt, das bin ich, und ich hab Schwäche, und wenn es mir nicht gut ging in der Schule, hab ich immer geweint. Ich war einfach hilflos, ich hab mir nicht helfen können.*
- F: Und in der Sonderschule?
- IP 18: *Da ging es auch, ich meine, manchmal und manchmal nicht.*
- F: Wie konnten Sie selbst mit Ihren Schwächen umgehen?
- IP 18: *Schlecht. Sehr schlecht. Ich hab immer geschaut, dass ich den Tag durchbringe. Tag für Tag. Und ich war früher sehr oft krank. Ich hab immer Grippe gehabt. Das hat sich immer ausgepägt. Meine Verkühlung, Grippe, Angina, immer ausgepägt. Ich war oft daheim.*
- F: Und dann haben Sie aber doch versucht zu zeigen, was in Ihnen steckt, und das ist Ihnen auch gelungen?
- IP 18: *Ja.*
- F: Wie war das?
- IP 18: *Ich denke mir, wenn man den Tag überstanden hat, ging es dann eh. Dann war ich wieder froh, wenn ich zu Hause war. Dann hab ich mir halt eine Beschäftigung gesucht, mich selber beschäftigt. Wenn die Geschwister keine Zeit hatten, dann hab ich mich mit mir selber beschäftigt.*
- F: Was haben Sie da gemacht?
- IP 18: *Alles Mögliche, was man im Garten ausleben kann. Ich hab zum Beispiel früher gern, das war so ein Campingtisch, und da hab ich immer Fantasiespiele gemacht, so wie Barbie spielen, da hab ich mir Schachteln zusammengesucht, und Dosen zusammengesucht, und da hab ich mir selber die Barbiewelt aufgebaut. Also ich hab immer mit mir selber was anfangen können.*
- F: Was war das für eine Welt?

IP 18: *Mutter, Vater, Kind hab ich gern gespielt. Das war schön. Auch die Nachbarkinder haben immer Mutter, Vater, Kind gespielt, oder Schule. Oder ich hab einer Radl fahren beigebracht. Oder ich hab im Garten mit den Nachbarkindern Verstecken gespielt. Es hat sich immer was gefunden. Ich war nicht so wie mein Sohn, der nichts mit sich anfangen kann. Mit seinem ADHS-Syndrom. Aber ich hab bei mir gesehen: super, das hab ich gut gemacht.*

F: Was haben Sie gut gemacht?

IP 18: *Mich selber beschäftigt. Manchmal hab ich mit meinen Geschwistern mitgespielt, manchmal nicht, das ging auch. Oder mit den Nachbarkindern, oder hin und wieder ist auch eine von der Klasse zu mir gekommen, da haben wir auch gespielt. Aber nicht immer.*

F: Sie haben von Ihrem Vater gesprochen, der Ihnen geholfen hat, mit Geduld und auch mit Strenge, hat Ihnen der gut getan?

IP 18: *Also mir hat mein Vater mehr gut getan, als meine Mutter.*

F: Was war das Gute bei ihm?

IP 18: *Dass er streng war, erstens beim Lernen, ich glaub, geschadet hat es mir eigentlich nicht, und dass er zuhören konnte.*

F: Dadurch konnten Sie sich mit ihm verständigen?

IP 18: *Bei ihm ging es. Bei anderen weniger.*

F: Gab es eine Lehrerin, wo Sie das auch gut konnten?

IP 18: *Ja, in der Sonderschule, da sind einige. Die konnten zuhören, die konnten verstehen, dass ich schlecht höre.*

F: Konnten sie nur verstehen, dass Sie schlecht hören, oder haben Sie noch mehr Verständnis von ihnen erfahren?

IP 18: *Sie haben mir immer gesagt, dass du es auch schaffen wirst, dass du es nicht zu persönlich nehmen sollst, und ich soll mir das zutrauen, mit den Schülern zu reden, ich brauch vor nichts Angst haben. Und schön langsam hab ich mich ein bisschen aufgebaut. Aber ob ich das in der Volksschule und Hauptschule nicht bekommen habe, das weiß ich nicht. Da ging es mir auch nicht gut.*

F: Inwieweit konnten Sie selbst mit Ihren Schwächen umgehen?

IP 18: *Aushalten. Ja. Geduldig sein. Nachfragen. Immer nachfragen.*

F: Haben Sie sich als Person geachtet und verstanden gefühlt?

IP 18: *Weniger.*

F: Konnten Sie sich **selbst so nehmen**, wie Sie sind?

IP 18: *Nein.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 18: *Das ist verdammt schwer. Das kann ich heute nicht, wenn ich das damals nicht so gelernt hab, von niemandem, weder von meiner Mutter, noch von den Lehrern. Einfach unverstanden, ich kann einfach vieles nicht in die Hand nehmen. Das geht einfach nicht. Es ist immer verhindert worden. Die haben mir nichts zugetraut. So war das.*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit? Welche Pläne hatten Sie?

IP 18: *Eigentlich hab ich keine gehabt. Ich hab nur eine Beratung gehabt, vom Arbeitsamt, mir haben sie empfohlen, das war in Niederösterreich, das war nur so ein kleines Haus, und da hat man mir empfohlen, dass ich Tischler werden sollte, was mich eigentlich nie interessiert hat. So Geschicklichkeiten, Werken oder so, das war nicht Meines. Ansonsten, dann hat mein Vater gesagt, naja, dann machst du in der Richtung was anderes, was andere auch tun. So wie mein ältester Bruder, meine Schwester, mein mittlerer Bruder, so im Kaufmännischen. Da hab ich mir gedacht, naja, kann man ja schauen. Nach der Poly, nach der Sonderschule bin ich in die Poly gekommen, da war ich ein Jahr, und von dort bin ich dann in die Büroschule gekommen, da hat mir zum Beispiel Maschinschreiben Spaß gemacht, und Buchhaltung, und Schriftverkehr war sehr interessant, ja, ich hab mir das einmal angeschaut. Aber irgendwie hab ich die Schule auch geschafft, auch mit Hindernissen. Aber selber einen Berufswunsch hab ich nicht gehabt.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 18: *Ein Jahr wieder geschafft. Ich hab immer gesagt, wenn ich es geschafft hab, dann ist es gut, wie die Noten ausgeschaut haben, kann ich nichts dafür. Aber mein Vater hat das verstanden, irgendwie, und damals hat er gesagt, naja, du musst das schaffen, du wirst das schaffen. Aber das hat sich dann so auf die Noten ausgewirkt, meine Krankheit, also das Ich, wo ich mich nicht finden kann, selber. Meine Schwerhörigkeit, mit der ich nicht*

so umgehen kann, und andere auch nicht, die haben mit mir nicht umgehen können.

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der jetzt zu Ende gehenden Zeit in der Reha als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?

IP 18: *Dass das hier sehr familiär ist, und dass ich... Zum Beispiel heute hab ich ein Rollenspiel ausprobiert, wir waren zu dritt, mir ging es dabei gut, und dass sie mit mir weitermachen wollen. Was mir auch sehr gut hilft, ist die Ergotherapie. Dann hab ich mit der Psychotherapie angefangen, da ging es mir auch gut, ich hab ein paar Übungen mitbekommen, für meine Verspannungen, weil ich im Büro sitze. Was mir auch gut tut zum Beispiel, in der Hauptgruppe, dass ich die Gruppe so nehme, wie sie sind, am Anfang war das sehr unangenehm, da musste ich lernen, wie kann ich mit einer Gruppe umgehen. Bis jetzt hab ich immer Einzelgespräche gehabt beim Therapeuten, und jetzt hab ich mir gedacht, na bumm, in einer Gruppe, nein, das pack ich nicht. Nein, ich sicher nicht. Aber ich hab gelernt, dass Leute über das, was ich erzähle, auch ein bisschen lachen können. Zuerst hab ich mir gedacht, oje, die lachen mich aus, aber dann hab ich mir gedacht, nein, ich seh das wieder anders. Und dass ich integriert bin, also ich fühle mich wohl.*

F: Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine gute Schule auszeichnen, die Sie sich selbst als Kind gewünscht hätten?

IP 18: *Ich wünsche mir, die Volksschule und die Hauptschule nachzuholen.*

F: Was müsste da nach Ihren jetzigen Erfahrungen anders sein?

IP 18: *Schauen, wie ich mit den Lehrern umgehen kann.*

F: Wie müsste die Schule sein?

IP 18: *So wie die Gehörlosenschule soll sie sein. Ich würde gern wieder einmal dabei sein, und ich wünsche mir für weitere Generationen, die schwerhörig sind, ich unterstütze so etwas gern.*

F: Was wäre das Besondere an der Schule?

IP 18: *Es sind doch Fachmänner dort, die umgehen können. Ich wünsche mir, dass ich wieder mehr Kontakt zu den Lehrern krieg.*

F: Wie wäre der Kontakt?

IP 18: *Dass sie auch lernen, dass das auch nur Menschen sind (die gehörlosen Kinder). Oder auch lernen, dass ich ihnen erzählen, wie es mir damals*

gegangen ist. Oder wie es mir jetzt geht. Dass sie es ein bisschen nachvollziehen können.

F: Sie wollten Gelegenheit haben, von sich zu erzählen, damit die anderen merken, wie es Ihnen geht?

IP 18: *Es ist auch schwer, die Schule von meinem Sohn selber zu besuchen, beim **Eltersprechtag**, ich hab es nicht geschafft. Ich **war einmal dort** in der Volksschule und seither nie wieder. **Mir ging es nicht gut. Weil ich in die alten Verhaltensmuster wieder reinfalle.***

F: Gesetzt den Fall, Sie hätten so eine Schule besuchen können, was hätte sich in Ihrem Leben anders entwickelt?

IP 18: *Ich hätte sagen müssen, wie es mir gegangen ist vom Gefühl her.*

F: Was wäre dann besser geworden?

IP 18: *Dass die Lehrer wissen, wie man mit mir umgeht.*

F: Was wäre gut gewesen für Sie?

IP 18: *Gut gewesen wäre es, wenn ich es gesagt hätte. Frei sprechen, fließend sprechen, wohl fühlen dabei, einfach Gefühle zeigen, wie geht es einem anderen, wie können die mit mir umgehen.*

F: Dann wäre vieles besser geworden.

IP 18: *Ja, genau.*

F: Was wäre anders gewesen

IP 18: *Dann hätte ich weniger Angst, weniger eine Mauer mir gebaut, aber ich hab so stark die Mauer aufgebaut um mich, dass ich keinen heranlasse. Dann wäre ich nicht so sensibel. Dann wäre ich nicht so weinerlich gewesen. Dann wäre ich weniger krank. Da hätte schon viel anders laufen können.*

F: Danke, ..

IP 19. F. Anna. 5a. BO+A. 1007

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 19: *Spontan fällt mir ein, dass ich mich eigentlich nicht allzusehr angestrengt hab beim Lernen, also was gekommen ist, ist gekommen. Es wurde **von daheim auch nicht so ein Druck** gemacht, dass ich regelmäßig die Aufgaben mache, weil ja **die Arbeiten der Eltern im Vordergrund gestanden sind**. Spontan fällt mir auch ein, wenn ich mit dem Zeugnis heimgekommen bin, dass, **egal wie das Zeugnis war**, mein **Vater** immer gesagt hat, **es könnte besser sein**. (Beziehungslosigkeit, mangelnde Wertschätzung) Und damals war es noch so, **für jeden Einser kriegt man einen Schilling**. Und das war dann halt die große Freude, das Zeugnis in der Hand zu haben und sofort die Anzahl der Einser zu zählen. Dann bei der beruflichen Ausbildung, von der Grundausbildung her, hab ich mir eigentlich auch **nicht schwer getan**, aber zweimal eine Wiederholungsprüfung gehabt, in der dreijährigen Ausbildung. Aber die Klausurarbeit für die Diplomarbeit hab ich mit Sehr gut abgeschlossen, das war dann schon ein **großer, erfreulicher Schritt** für mich. Und mit 40 Jahren hab ich noch die Zusatzausbildung für das mittlere Berufswesen gemacht, mit Auszeichnung, und da hab ich **das erste Mal gelernt**, und ich hab mir immer gedacht, hätte ich immer so gelernt, mit so viel Eifer und so viel Mitdenken und Verstand, dann wäre ich ganz bestimmt ein guter Schüler gewesen.*

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 19: *An die Schulzeit eigentlich mit guten Gefühlen, ich hab da **keine schlechten Gefühle**. Aber bei der **Berufsausbildung** dann habe ich lange nachher noch Alpträume gehabt. Ich hab immer geträumt, ich bin knapp vor einer Prüfung, und ich weiß nichts mehr.*

F: Das war in der Schulzeit nie so?

IP 19: *Ja, schon, überhaupt wenn man dann vor der Tür draußen so steht, und jeder mit dem Skriptum in der Hand, und dann ist halt die Frage, kannst du*

das, und was sagst du zu der Frage, also da ist schon die **Panik** hochgekommen.

F: Und das war erst in späteren Jahren, oder schon früher?

IP 19: *Nein, das ist eigentlich nur, was so die berufliche Ausbildung war, zur Pflichtschulzeit eigentlich nie.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 19: *Gewisse Lehrer. Der **Klassenvorstand** in der Hauptschule. Dann die **Zeichenlehrerin**, die treffe ich heute noch, die fragt mich heute noch immer, wie geht's mir. **Deutschlehrerin** war sie auch, aber da hab ich immer das Gespür gehabt, dass ich immer eine besondere Schülerin für sie war.*

F: Was war das Besondere an diesen Lehrern?

IP 19: *Die Deutschlehrerin war für mich besonders, weil sie **genau gewusst hat**, **ich kann nicht gut auswendig lernen**, und wenn ein Gedicht oder eine Ballade auf war zum Lernen, wenn ich **nicht aufgezeigt hab**, bin ich **nie gefragt** worden. Dann hat sie genau gewusst, ich kann's nicht. Aber **wenn ich aufgezeigt hab**, bin ich immer **drangekommen**, weil sie **genau gewusst hat**, **jetzt kann sie es**. Und das **Gespür** hab ich eben gehabt, und das hat sie so **sympathisch** gemacht.*

F: Warum war das so wichtig für Sie?

IP 19: *Es war für mich wichtig, dass ich ab und zu wirklich was lerne, damit sie den anderen zeigt, also sie lernt ja doch, weil sonst würden sie sagen, ich komm nie dran.*

F: Haben Sie auch andere Erfahrungen gemacht?

IP 19: *Negative auch. Nicht mir gegenüber persönlich, sondern gegenüber Mitschülern. Das hat mich schon getroffen. Wir haben einen **Lehrer** gehabt, da haben wir gerade in Staatsbürgerkunde das Gericht durchgemacht, und wir haben halt einen **schwierigen Schüler** gehabt, und der Lehrer hat den Schüler als **Angeklagten** hingestellt vor die Klasse, und dann hat er halt bestimmt wer Staatsanwalt ist, wer Richter ist, wer Beirat ist und so weiter, und dann war es so wie eine Gerichtsverhandlung über den Schüler. Und die Mitschüler, also der Staatsanwalt hat ihn eigentlich nicht so verdammt, oder so eine Anklage gemacht, so hab ich halt das Empfinden gehabt, und er hat gesagt, er übernimmt jetzt die Anklage, es ist zu milde, und er hat ihn **richtig vor der ganzen Klasse niedergemacht**. Das hat mir sehr **weh getan**.*

An dieses Ereignis muss ich eigentlich heute noch denken. Das war so ein Rollenspiel.

F: D.h. der Schüler hat selbst nichts verbochen?

IP 19: *Er war halt ein schlimmer Schüler. Und ein so ein Vorfall, der ihm eben passiert ist, ist dort sozusagen verhandelt worden. Es war real, aber hätte uns normalerweise gar nichts angehen sollen.*

F: Nochmals zu den positiven Lehrern?

IP 19: *Der Klassenvorstand, bei dem war ich eigentlich auch gut angeschrieben.*

F: Wie haben Sie das gemerkt?

IP 19: *Ja, gesungen habe ich schon immer gern, also vom Ansingen her oder Stimmhalten her hat er mich halt immer hervorgehoben. Klassensprecher war ich auch oft. Eigentlich hab ich von klein auf schon die Führungsrolle übernommen gehabt.*

F: Wie war der Klassenvorstand zu Ihnen?

IP 19: *Wir haben in auch in Mathematik und ich weiß nicht welchen Gegenständen noch gehabt.*

F: Was war das Besondere?

IP 19: *Das kann ich nicht sagen. Es war halt eine bestimmte Sympathie da. Gegenseitig. Aber im Großen und Ganzen bin ich eigentlich mit allen Lehrern gut ausgekommen. Es war kein einziger dabei wo ich gesagt hab, mit dem kann ich absolut nicht.*

F: Wie ging es Ihnen mit den MitschülerInnen?

IP 19: *Ich hab immer... In der Volksschule hab ich eine Schulkollegin gehabt, die hat mich tagtäglich daheim abgeholt, obwohl sie einen weiteren Schulweg gehabt hat. Das war zwar angenehm, weil ich immer jemanden bei mir gehabt hab, sie hat nicht alleine gehen brauchen, aber es war auch unangenehm, weil sie hat jedes Mal, wenn sie dann gekommen ist, gesagt, und, hast du das schon gelernt, kannst du das schon? Und meine Mutter hat dann aber gemerkt, ich muss das aber doch nicht gelernt haben, also ich hab da immer ein bisschen... hab sie nicht so gern da gehabt. Und in der Hauptschule hab ich eine andere ausgesucht als engere Freundin. Wir haben dann viel unternommen. Aber ansonsten war die Gruppenbildung in der Klasse eher..., da waren drei, vier Mädchen und sonst dann alle Buben. Die Mädchen waren bei den Buben, und die übrigen Mädchen waren so richtig mädchenhafte Mädchen. Ich war bei den Mädchen, die eher mehr mit den Buben... Wir haben miteinander Streiche gemacht, am Wandertag sind wir alle in der Gruppe halt gegangen. Und jetzt haben wir im Juni ein*

Klassentreffen gehabt, 35jähriges Absolvententreffen. Es war interessant, es waren genau diese Frauen wieder bei diesen Männern, mit denen wir damals am Wandertag gegangen sind. Das war richtig offensichtlich. Und die anderen, ein paar Burschen auch und die übrigen Damen waren halt bei den Lehrpersonen beim Klassentreffen.

F: Sie waren auch oft Klassensprecher?

IP 19: Ich glaube, fast jedes Jahr in der Hauptschule.

F: Was hat das für Sie bedeutet?

IP 19: *Ich meine, nicht so was Wichtiges. Damals war das noch nicht so hervorgehoben, die Klassensprecher, Buben und Mädchen, haben sich vorne hinstellen müssen, eigentlich war das mehr so ein **Wachhund**. Wenn der Lehrer zu spät gekommen ist, nach dem Läuten, habe die Klassensprecher sich vor hinstellen müssen und auf die Tafel schreiben, wer halt jetzt laut war. Das war mehr so eine Wachhundfunktion.*

F: Wie haben Sie sich in dieser Rolle gefühlt?

IP 19: *In der Rolle war es meistens so, dass der Bub die lauten Mädchen aufgeschrieben hat, und das Mädchen hat die lauten Buben aufgeschrieben. Und wenn der Lehrer dann wirklich gekommen ist, so drei Schritte vor der Klassentür, haben wir alles wieder abgelöscht.*

F: Gab es noch andere Personen, die besondere Bedeutung hatten?

IP 19: *Im Bezug auf die Schule eigentlich nicht, aber im Freundeskreis, also die*

F: Hatten Sie genug Freizeit, um auch mit denen zusammen zu sein?

IP 19: *Ja, schon. Ich meine, ich hab zu Hause schon auch ein bisschen mitarbeiten müssen, im landwirtschaftlichen Betrieb, aber das haben die Nachbarkinder ja auch müssen. Also da war zuerst das Erntehelfen, und wenn dann noch genug Zeit war, dann haben wir doch dürfen ins Freibad gehen oder so. Aber so groß ist das Freizeitprogramm damals ja nicht gewesen.*

F: Und die Eltern waren auch wichtig in dieser Zeit?

IP 19: *Ja, meine **Mutter** auf jeden Fall. Mein **Vater** war halt in der Rolle, dass er einfach da ist, das **Oberhaupt** der Familie, aber die **Beziehung zum Vater war nicht so...** Das Zögern deutet auf eine Dissoziation hin. In der Familie musste sie pure Gewalt miterleben. In einem früheren Gespräch bezeichnete sie ihren Vater als herrschsüchtigen Tyrannen, der seine Frau als Arbeitssklavin hielt, die sich in ihrer Not nach mehreren Suizidversuchen erhängte. Der Bruder der IP entdeckte sie und machte ebenso seinem Leben ein Ende.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 19: *Ich kann mich da gar nicht so erinnern. Also **lustvoll war's einmal nicht**. Was ich **nicht mögen** hab, war **Lesen**, das mag ich **heute noch nicht**. Und ich bin **immer zum Lesen gezwungen** worden, in der Volksschule.*

F: Wie war das für Sie?

IP 19: ***Furchtbar. Mit Tränen. Lesen war immer mit Tränen verbunden.***

F: Was war da so schlimm?

IP 19: *Das weiß ich nicht. Buchstaben zusammenziehen oder... ich weiß nicht, es war nicht schön für mich. Beim Schreiben selber hab ich mir nicht schwer getan. Was ich mich noch erinnern kann von der Schulzeit, bei der Schularbeit hat es damals nur Aufsätze schreiben gegeben, und da war halt ein Thema, und da hat es eine Stunde Zeit gegeben, und ich bin nur gesessen und gesessen, und mir ist zu diesem Thema nichts eingefallen. Das war furchtbar, **die ersten haben schon 1 ½ Seiten geschrieben, hab ich außer dem Titel noch nichts hingeschrieben gehabt**. Ich hab noch nicht eine Zeile gehabt. Und wie die ersten angefangen haben zum Abgeben, dann hab ich halt in Windeseile doch irgendwas hingeschrieben. Da ist mir nie was eingefallen zum Thema.*

F: Öfters?

IP 19: *Fast immer. Das war **fast immer so**. Also zur **Pflichtschulzeit**.*

F: Können Sie sich das heute erklären?

IP 19: *Keine Ahnung. Ich hab überall anders hingeschaut, mir ist nicht eingefallen. Die Themen haben mich halt einfach nicht angesprochen.*

F: Wie haben die LehrerInnen reagiert?

IP 19: *Ich habe da zum Glück die **Deutschlehrerin** gehabt, die muss für das **großes Verständnis** gehabt haben, denk ich mir heute. Weil ich hab dann halt einen Dreier gehabt in Deutsch, weil es mit den Schularbeitennoten nicht so hingehaut hat. Ich hab zwar nie einen Fleck gehabt, aber halt auch nicht gut.*

F: Was war beim Lesen das Schwierige?

IP 19: *Der Unterricht hat sich so abgespielt, dass wir vor dem Lesebuch gesessen sind und jeder hat **mit dem Zeigefinger Wort für Wort mitfahren müssen**, und dann hat sie gesagt, **jetzt musst du lesen ein paar Zeilen, und jetzt bist du dran** und du dran, und das war schon immer, hoffentlich ruft sie mich nicht. Ich **bin einfach nicht mitgekommen beim Lesen**.*

F: Wie haben Sie sich da gefühlt?

IP 19: *Ja ganz schlecht. Immer in der Angst, hoffentlich fragt sie mich nicht. Da duckt man sich so, macht sich ganz klein, und dann stottert man halt irgendwas dahin. Bis sie sagt, üben, üben, üben, der nächste kommt dran. Und dann gibt sie dir eine Mitteilung ins Schulheft hinein, die Mutter muss das unterschreiben, also was sagt die Mutter, komm Dirndl, gemma lesen. Da sind die Tränen geflossen, weil ich kann nicht, ich mag nicht.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 19: *Mathematik hab ich mögen, Geografie hab ich mögen, Wirtschaftskunde und so, das hab ich mögen. Religion hab ich mögen, Musik sowieso, ich hätte immer gern ein Instrument gespielt, hab ich aber nicht dürfen, von daheim aus.*

F: Was war wichtig, dass Sie etwas gemocht haben?

IP 19: *Zum Beispiel in Geografie, das war aber genau der Lehrer, der in Staatsbürgerkunde die Verhandlung gemacht hat, das habe ich aber anscheinend differenzieren können, weil das hab ich nicht mögen, aber Geografie, den Gegenstand hat er ganz interessant gemacht. Ich meine, erstens bin ich 50 Jahre, aber bei uns waren Projekte damals ganz was Neues, aber der hat fast den ganzen Unterricht so gestaltet. Ich kann mich erinnern, die Wirtschaftsmappe hat er in Skriptumform gehabt, jedes Blatt in einer Folie, und mit dem Filzstift haben wir dann die Antwort hinaufschreiben können, daheim als Aufgabe, und im Unterricht ist es, wenn es richtig war, übertragen worden. Und diese Unterrichtstechnik, die hat mich fasziniert. Und da war er mir wieder total sympathisch, und deswegen hat mich auch der Gegenstand total interessiert. Das hat mich total angesprochen. Ich hab nicht so gestrebert, dass ich einen Einser gehabt hab, aber ich hab immer einen Zweier gehabt. Also ein Gut war für mich sowieso wie ein Einser.*

F: Was war beim Rechnen gut für Sie?

IP 19: *Das Lösen der Textrechnungen zum Beispiel. Ich meine, es hat schon Sachen gegeben, die ich nicht so gern mögen habe in Mathematik, aber so Formeln lernen oder Textrechnungen ausarbeiten, das hat mich schon fasziniert.*

F: Durften Sie auch Gefühle wie Ärger oder Aggressionen zeigen?

IP 19: *Ja.*

F: Auch Ärger und Aggressionen?

IP 19: *Bis zu einem gewissen Punkt ja. Aber wir haben in der dritten Volksschule einen Direktor gehabt, schon einen alten Herrn, und der hat noch das Stäbchen gehabt. Aber das hat er mehr für die Rechtschreibfehler angewandt, bei jedem Fehler hast du so einen Patzer gekriegt, entweder auf die Innenseite der Hand oder auf die Außenseite.*

F: Haben Sie da auch was gespürt?

IP 19: *Ja.*

F: Wie war das?

IP 19: *Naja, manchmal hat es schon gebrannt. Aber nicht, dass es weiß Gott wie schmerzhaft war. Aber es ist im Vergleich zu daheim war es eigentlich zu erwarten. In meiner Kindheit hat es auch Schläge gegeben.*

F: Sie waren das gewöhnt von Zuhause?

IP 19: *Mhm.*

F: Bezogen auf die Schulleistungen oder auch allgemein?

IP 19: *Auch allgemein.*

F: Bezogen auf die Schule auch?

IP 19: *Eigentlich nicht.*

F: D.h. was Sie zu Hause erlebt haben, haben Sie auch in der Schule erlebt?

IP 19: *Ja, beim Diktat war das, oder wegen der Hausaufgabe.*

F: Was hat das fürs Lernen bedeutet?

IP 19: *Wegen dem habe ich glaub ich nicht mehr gelernt, und nicht besser gelernt. Aber auch nicht schlechter. Glaub ich nur.*

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 19: *Ich weiß nicht. Kann ich nicht sagen.*

F: Gab es Freiräume in der Schule?

IP 19: *Während dem Unterricht nicht. Außer es hat eine Gruppenarbeit gegeben. Das wieder der spezielle Lehrer dann eher gemacht. Bei den anderen Lehrern hat es die Gruppenarbeiten nie gegeben.*

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der Zeit gegangen, haben Sie unter Zeitdruck gelitten oder sich gelangweilt oder unterfordert gefühlt?

IP 19: *Gelangweilt aus dem Grund, also daheim beim Aufgabemachen, weil ich halt... meine Mutter hat immer gesagt, du trödelst. Ich war halt nicht so konzentriert.*

F: Und in der Schule?

IP 19: *Ja, da hab ich halt getrödeln bei den Schularbeiten beim Aufsatzschreiben, sonst eigentlich nicht.*

F: War das das gleiche Trödeln wie zu Hause?

IP 19: Ja, es war so eine Leere da, ich hab mich einfach nicht konzentrieren können. Und je mehr ich gesehen habe bei den Mitschülern, dass sie schon geschrieben haben, umso nervöser bin ich geworden. Und es ist mir trotzdem nichts eingefallen. Und erst, wie die ersten dann zum Pult gegangen sind die Arbeit abgeben, auf einmal hab ich mir dann (gedacht), na jetzt schreibst du halt. Ich meine, deshalb war der Inhalt auch dementsprechend. Zu wenig ausgeschmückt, zu wenig ausgeführt. Aber ich kann das Ausschmücken sowieso nicht. Weil bei meiner Diplomarbeit hab ich gewusst, das ist das Thema, und die Punkte muss man einbringen in diese Arbeit und die hab ich fast punktuell angeführt. Und ich hab mir gedacht, naja, wenn ich mich an die Punkte halte, dann kann ja nicht alles verloren gehen, dann werde ich wohl eine gute Note erreichen. Und dann hat sie die Noten verkündet in der Schule, und dann hat sie gesagt, ich hab mit Müh und Not 38 Punkt erreicht, und das ist noch der Einser. Ja bitte, was will ich denn? Was heißt mit Müh und Not, ich war ja happy.

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie innerhalb der Schulzeit?

IP 19: Ich denke jetzt so viel an das erwachsene Leben, weil da hat die Leistung für mich eine große Bedeutung.

F: Und damals in der Schule?

IP 19: Ich kann mich nicht so erinnern. Ich meine, es hat mich schon gefreut, wenn ich eine gute Note gehabt hab, dann muss die Leistung gestimmt haben, auf jeden Fall. Nur hab ich nie eine Panik gehabt, dass ich halt eine schlechte Note habe. Einen Vierer habe ich nie gehabt im Zeugnis. Nur einmal, da kann ich mich erinnern, da ist genau das herausgekommen, dass alle Kinder von der vierten Volksschule in die Hauptschule gehen müssen, und da ist die Lehrerin zu meinen Eltern gegangen und hat gefragt, ob es ihnen was ausmacht, dass sie mir in einem Gegenstand einen Vierer gibt, weil dann könnte ich noch ein Jahr in die Volksschule gehen, und das wäre für mich besser, weil ich in Deutsch eben nicht so gut bin, und im Lesen eben, und das wäre halt ein besserer Aufbau dann für die Hauptschule. Und da habe ich in Lesen dann einen Vierer gekriegt, aus dem Grund, und dann hab ich noch ein Jahr Volksschule gehen können.

F: Wie haben Ihre Eltern oder andere Bezugspersonen Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt?

IP 19: *Also unterstützt hat mich mein Vater überhaupt nicht, begleitet auch nicht. Das einzige was immer er gemacht hat, er ist immer zum Elternsprechtag gegangen, obwohl gelernt, in dem Fall ja nur gelesen, hat meine Mutter mit mir. Und was so zum Unterschreiben war, war es eine gute Note, hab ich es dem Vater vorgelegt, war es nicht so eine gute Note, habe ich es meiner Mutter vorgelegt. Weil ich halt Angst gehabt hab, dass der Vater zu viel schimpft. Die Mutter hat zwar auch geschimpft, aber das hat mir wahrscheinlich nicht so wehgetan, ich weiß nicht.*

F: Welche Bedeutung hatten ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen?

IP 19: *Ich hab eben das Gespür gehabt, bei gewissen Lehrern, wo man sagt, da war eine Sympathieebene da, denen war es nicht wichtig, dass ich ein Sehr gut habe, weil sonst wäre nicht so eine Sympathieebene da gewesen. Weil ich war nicht überall sehr gut.*

F: D.h. die Sympathie war nicht nur wegen der Leistung da?

IP 19: *Genau. Keine Ahnung, was das war.*

F: Inwieweit wurden Ihre Stärken, die Sie für sich selbst erkannten, von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 19: *Ich habe während der Schulzeit nicht erkannt, dass ich Stärken habe. Aber ich hab mich nie als Außenseiter fühlen brauchen. Es war immer ein Freundeskreis da.*

F: Wie fühlten Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert?

IP 19: *Nachdem ich immer pummelig war, hat es natürlich schon welche gegeben, gerade so wenn man so zehn, zwölf Jahre alt ist, dass halt Buben versuchen, da Schimpfwörter zu suchen, fetter Pfannkuchen oder fette Henne, oder was auch immer. Das sind so Punkte, die man sich dann halt merkt.*

F: Wie konnten Sie damit umgehen?

IP 19: *Damals überspielt man das Ganze, indem man was Ähnliches zurücksagt.*

F: Was ist innen drin?

IP 19: *Abwehr. Eine gewisse Betroffenheit auch. Und ein Erlebnis habe ich gehabt mit vierzehn, da bin ich in die Haushaltungsschule nach Graz gegangen, da haben wir einen Klassenvorstand gehabt, das war eine ganz eine kleine, zarte Lehrerin, und ich hab damals schon glaub ich 84 Kilo gehabt, und die hat immer auf mich hergepeckt, das hab ich gespürt. Und einmal bin ich mit einer Freundin in die Stadt ins Krankenhaus einen Nachbarn besuchen*

gegangen, und da sind wir über den Zebrastreifen drüber, und gar nichts war. Aber am nächsten Tag ist sie in die Klasse gekommen, sie hat so einen schnellen Schritt gehabt, und mit Stöckelschuhen, und dann ist sie bei meinem Gang vorbei, und sagt, und du, das nächste Mal gehst du schneller über die Straße. Und ich: was, wo, wie? Dann hat sie gesagt, da muss ich stehen bleiben, damit du wie eine Straßenwalze bequem über die Straße gehst. Ich hab mich gar nicht ausgekannt, was überhaupt los ist, ich hab gesagt, was, wann, wer, wo. Dann hat sie gesagt, ja gestern Nachmittag, sag ich, das kann nicht sein, weil ich war am Nachmittag im Krankenhaus. Und sie hat sich aber bei der Uhrzeit vertan, und ich hab ihr eh gesagt, um die Zeit war ich im Krankenhaus. Ich hab bis heute noch keine Ahnung, ob ich das wirklich war, aber sie hat... Und du, und wie eine Straßenwalze, also das hat mich damals schon getroffen. Sie hat dann nicht locker gelassen, weil die anderen waren auch recht schockiert, die haben das gar nicht verstanden, was jetzt los ist. Und sie hat nicht locker gelassen, sie hat dann während dem Unterricht noch immer auf mich hingeeckt. Dann bin ich aufgestanden, da hab ich das erste Mal reagiert. Dann bin ich aufgestanden, aus der Klasse hinausgegangen, über den ganzen langen Gang, das war eine Klosterschule, und fort war ich. Und dann hat sie meine Sitznachbarin nachgeschickt, sie soll mich suchen gehen. Und ich war aber im Klo und hab mich eingesperrt. Und die ist halt mit mir ins Zimmer hinauf, die war mit mir auch im gleichen Zimmer im Internat, und dann hat sie herumgeschaut, und dann ist sie gleich in die Klasse und hat gesagt, sie findet mich halt nirgends, und dann sind mich ein paar suchen gegangen. Und irgendwann bin ich nach einer gewissen Zeit halt wieder aufgetaucht. Dann hat sie mich ins Konferenzzimmer hineingeholt, dann hat sie mich dort einmal sitzen lassen, strafsitzen, weil sie hat dann auch Kochunterricht gegeben, und dann nach einer gewissen Zeit hat sie sich zu mir hergesetzt, und dann hat sie zu mir gesagt, dass ich ihr einen Schreck eingejagt hab, weil ich eben davon bin, wo ich war und was ich vorgehabt hab. Dann hab ich gesagt, vorgehabt hab ich, dass ich jetzt zum Bahnhof gehe und mit dem Zug nach Hause fahre. Und das muss sie dann sehr gerührt haben.

F: Das berührt sie jetzt auch.

IP 19: Ja, aber die Lehrerin auch. Und dann hat sie gesagt, nein, nein, und das hat sie nicht so gemeint. Ja, weißt eh, hat sie gesagt, mein Mann ist auf Golan, der ist Soldat, und dann hab ich mir gedacht, warum erzählt sie mir

die Geschichte, das geht ja mich nichts an. Und jedenfalls hat sie dann gesagt, ich hab das Gefühl, du bist mehr der Typ, du setzt dich mehr in ein Winklerl, nimmst ein Buch und liest. Und ich hab mir gedacht, die verkennt sich (mich). Also lesen, das ist schon überhaupt nicht meines. *Sie hat sich in mich hinein versetzen wollen, aber das ist ihr nicht gelungen. Aber es hat mir trotzdem gut getan, dass sie dann mit mir über das gesprochen hat. Aber das ist mir das erste Mal bewusst, dass ich damals reagiert habe.*

F: Im Nachhinein tut Ihnen das gut?

IP 19: *Ja, auf jeden Fall.*

F: Inwieweit haben Sie sich während Ihrer Schulzeit als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 19: *Ich kann gar nicht sagen, ob man als Kind über das schon nachdenkt.*

F: Und von der heutigen Warte aus?

IP 19: *Ja, eigentlich hab ich mich schon als ganzes Mädchen verstanden gefühlt. Obwohl ich immer eher den Kontakt mit Buben gesucht hab. Und wenn ich mit Mädchen war, war das immer... Also das war einfach so, in der Nachbarschaft hat es nur jüngere Mädchen gegeben, und gleichaltrige Buben und ein, zwei Jahre ältere Buben, und meine Brüder sind auch fünf und zehn Jahre älter als ich. Ich hab mich nie nur mit Mädchen abgegeben, und wenn meine Brüder mit den Freunden unterwegs waren, und ich wollte halt hintennach springen, dann haben sie gesagt, du Dirndl, du musst daheim bleiben, du gehörst halt nicht zu uns, also da hab ich mich schon ein bisschen ausgestoßen gefühlt, aber ansonsten... Die haben halt lustigere Spiele gemacht als die Mädchen, die haben immer mit Sand und Wasser gespielt, das war nicht ganz meines.*

F: Und in der Schule?

IP 19: *Ja.*

F: Konnten Sie zu sich selber sagen, so bin ich richtig?

IP 19: *Nein. Ich hab schon gemerkt, dass ich zu?... bin.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 19: *Von der Pflichtschule her hätte ich schon mehr Förderung bzw. gefordert werden können.*

F: Hatten Sie das Gefühl, jetzt weiß ich, was ich will, und gehe meinen Weg?

IP 19: *Nein. Das ist schon ein bisschen in mir noch drinnen. Ich wollte immer Krankenschwester werden. Ich kann mich erinnern, mit 13 haben wir einmal so einen Informationstag gehabt in der Hauptschule, was will ich werden, ich hab keine Ahnung gehabt, von wo die Dame da gekommen ist, die hat uns verschiedene Berufe vorgestellt. Ich meine, am Land ist das nicht so einfach, dass man sich überhaupt für irgendwas entschließt, wer würde die weiterführende Schule finanzieren, das war eben das große Problem, wer das bezahlt, und was soll man dann werden? Ja, das ist halt einmal Frisörin und Schneiderin und so. Und von meiner Schulfreundin die Schwester ist Köchin, ja was will sie werden, natürlich Köchin wie ihre Schwester, und mir ist nichts anderes eingefallen, sie ist meine Freundin, natürlich wirst du auch Köchin. Ja, und irgendwer hat einmal gesagt, Friseurin, und meine Mutter hat eine Hebamme als Freundin gehabt, und die hat dann gesagt, lass das Dirndl nicht Friseurin werden, weil das ist nur ein Jungmädchenberuf, das ist nichts für die Zukunft. Ich meine, was denke ich mir mit 12, 13 Jahren, was ein Jungmädchenberuf ist. Und dann war halt die große Frage, lass sie einmal in eine Schule gehen, wo sie kochen lernt, die Grundbegriffe für eine Hausfrau halt, und wirst du schon sehen. Und so ähnlich war es dann halt auch.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 19: *Das ist eine schwierige Frage. Ich kann mich noch erinnern, wie ich entscheiden hätte sollen, in welche Schule weiter oder was nachher, statt dem Polytechnikum, dann bin ich in der Nacht wach gelegen und hab mir gedacht, wie soll denn ich mit 13 Jahren schon wissen, was ich in meinem Leben machen werde. Also das war für mich schwer. Aber der Schritt dann in die Haushaltungsschule war für mich auch wichtig, weil ich mir gedacht habe, ja, kochen und nähen lernen ist ganz bestimmt wichtig. Aber dann hab ich ein dramatisches Erlebnis gehabt, da hat sich meine Mutter aus dem Grund das erste Mal das Leben nehmen wollen. Sie wollte nämlich haben, dass ich in die Haushaltungsschule gehe, und mein Vater hätte 1200 Schilling Schulgeld fürs Internat zahlen müssen, und der hat gesagt, er hat das Geld nicht, er zahlt das nicht. Und meine Mutter hat mich aber angemeldet gehabt, und da hat sie das erste Mal einen Suizidversuch gemacht. Ich bin dann doch in die Haushaltungsschule gegangen. Ich hab*

in der dritten Hauptschule einen Verkehrsunfall gehabt, da hat ein Auto mich als Radfahrer niedergestoßen und einen Schulkollegen auch, und da war eine Verhandlung, und da hab ich Schmerzensgeld zugesprochen gekriegt, und mein Vater hat das Schmerzensgeld eingesteckt, und hat damit damals einen Schnapsbrennkessel gekauft. Und meine Mutter hat gesagt, du hast ihr Geld genommen, damit du das kaufen kannst, also zahlst du ihr jetzt mit dem Geld langsam die Schule. Und aus dem Grund hab ich es dann gezahlt gekriegt.

F: Gab es nach der Schule eine Lebensmaxime?

IP 19: *Ja, ich hab schon das Gespür gehabt, Krankenpflege würde mich sehr interessieren, auf jeden Fall. Aber je mehr ich dann im Beruf drinnen war, dann ist die Freude gewachsen, und ich hab dann gewusst, genau das ist es. (Die Frage nach der Lebensmaxime bleibt unbeantwortet bzw. ist überschattet durch den elterlichen Konflikt, der im Suizidversuch der Mutter gipfelte. Aus der Angst heraus, sich am Tod der Mutter schuldig zu machen, kann die Lebensmaxime abgeleitet werden: Du hast zwar keine eigene Wahl, aber mach aus dem eingeschlagenen Weg das Beste daraus, damit sich die Mutter keinen Schaden zufügt.)*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit Ihres Reha-Aufenthaltes als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?

IP 19: *Ich habe mein oberstes Ziel voll und ganz erreicht. Mein oberstes Ziel war zu verstehen, warum ich in Pension bin, und das zweite Ziel war, wenn ich schon in Pension bin, was mache ich weiter. Also das erste Ziel ist voll und ganz erreicht, ich verstehe einfach, dass ich auf meinen Körper hören muss, und er hat mir eben schon so viel gezeigt, wie dringlich es ist, dass ich dort wegkomme. Mein Entschluss steht komplett klar, egal wie die befristete Pensionierung sein wird, wie der Ausgang ist, in den Betrieb geh ich (nicht mehr). Und mit der Neuorientierung... ich sag einfach so, warum muss ich denn unbedingt was anderes machen, ich lasse es mir einfach einmal gut gehen. Und das ist mir da gelungen.*

F: Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine gute Schule auszeichnen, die Sie sich selbst als Kind bzw. Jugendlicher gewünscht hätten?

IP 19: *Wie ich in die Hauptschule gekommen bin, war noch A-Zug und B-Zug. Damals war es noch so, dass man sagt, naja, die haben ein gutes Volksschulzeugnis, die kommen in den A-Zug, und die anderen in den B-Zug. Der einzige Unterschied war glaube ich Englisch, haben sie uns halt damals erklärt, und ich bereue heute, dass ich eben nicht Englisch gehabt habe, und ich hab mich auch nie mehr dazu aufrufen können, das irgendwie nachher zu lernen.*

F: Was müsste in der Schule anders sein?

IP 19: *Eh so, wie sie es jetzt haben, dass einfach jeder Englisch lernt, es gibt halt dann die gewissen Leistungsgruppen. Da habe ich dann bei meinen Kindern gesehen, und ich finde, dass das gut ist, mit den Leistungsgruppen, weil der eine ist halt in dem Gegenstand (nicht so gut), zum Beispiel in Deutsch wäre ich in der dritten Leistungsgruppe gewesen, und in Mathematik ganz sicher in der ersten, und in Englisch hab ich keine Ahnung. Aber das hätte mir damals sehr gut getan.*

F: Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?

IP 19: *Wenn ich an die Schulzeit meiner Kinder zurückdenke, denke ich mir, dass sie teilweise schon sehr überfordert sind.*

F: Was hieße das für eine Schule, die besser wäre?

IP 19: *Das kann ich nicht sagen, aber wenn sie jetzt alles streichen, was unter Anführungszeichen mit Vergnügen zu tun hat, oder so viel reduzieren, dann ist das nicht gut, weil es artet so in einen Drill aus, dann kommen sie so spät heim, dann sollten sie noch zu dem Verein und zu der Freistunde gehen, und noch Aufgabe machen, und als Elternteil ist man dann verpflichtet, die Kinder auch dort teilnehmen zu lassen, weil erstens kostet es war, zweitens muss jemand da sein, der sie hinbringt, abholt, das ist für die berufstätigen Eltern auch wieder sehr viel Stress. Ich möchte aber auch nicht haben, dass Kinder abgegeben werden in der Früh, und am Abend packt man sie dann zusammen und nimmt sie nur zum Schlafen mit heim. Dann sind sie den größten Teil des Tages unter fremden Leuten aufgehoben, das möchte ich nicht.*

F: Wenn Sie eine solche Schule hätten besuchen können, wäre in Ihrem Leben etwas anders gewesen?

IP 19: *Ja, das mit den Leistungsgruppen auf jeden Fall.*

F: Hätten Sie dann bessere Startbedingungen gehabt fürs spätere Leben?

IP 19: *Ja, bestimmt. Weil ich glaube, da kristallisiert sich das heraus, für was man geeignet ist.*

IP 20. F. Iris. 4b. BO+AP. 1007

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 20: *Es ist schade, dass ich das Gymnasium nicht fertig gemacht habe. Zum damaligen Zeitpunkt war es wahrscheinlich richtig. Wenn ich heute zurückdenke, tät ich so gerne wieder in die Schule gehen.* – Welche Erinnerungen haben Sie an die Schulen, die sie besucht haben? – *An die Gymnasiumszeit denke ich oft noch zurück. Da waren 26 Burschen und ich. Und wenn ich es so Revue passieren lasse, ich bin im Dorf aufgewachsen, nur Burschen, dann in der Schule nur Burschen, und heute in einem Männerbetrieb, das muss irgendwie zusammenhängen.*

F: Wie war das für Sie in der Schule?

IP 20: *Gut. Mir hat das gut gefallen.*

F: Erinnerungen, die spontan auftreten?

IP 20: *Wenn die Eltern Schulgeld für Möbel bezahlt hätten, hätte ich das zurückgekriegt, weil ich war eher weiter hinten, ohne Möbel, kein besonders ruhiges Kind. Dann haben wir da einige Repetenten drinnen gehabt, mit denen ich allerdings heute noch Kontakt habe, aus denen allen etwas geworden ist. Zurückerinnern an die Schule kann ich mich eigentlich nur an die Sachen, die wir so angestellt haben. Da haben wir so eine gehabt, sieben Karzer, 25 Klassenbucheintragungen. Das war im 4., 5. Gymnasium. Eine Klassengemeinschaft, deswegen haben wir so viele Karzer gehabt, wenn mehrere beteiligt sind, alle können sie nicht hinausschmeißen. Es war eine irrsinnige Klassengemeinschaft.*

F: Wie war es in der Volksschule?

IP 20: *Mei, in der Volksschule war ich noch so lieb, das war so. In der ersten Klasse haben wir eine Lehrerin gehabt, die hat uns noch frisiert, da sind wir mit Schürze Schule gegangen, die war so wie eine Mami. Dann hat es dort im Unterrichtsstoff Singen gegeben, ich bin ja so was von unmusikalisch, dann hab ich Mundharmonika spielen gelernt, damit ich da auch mitmachen kann.*

F: Wie war das für Sie?

IP 20: *Das war schön. Das war alles noch so... die waren so richtig liebevoll. Ich habe aber an die ganze Schulzeit nicht eine negative Erinnerung. Überhaupt nicht. Auch in späterer Folge in der Berufsschule oder was, nichts, gar nichts.*

F: Welche Gefühle tauchen auf, wenn Sie an Ihre Schulzeit zurückdenken?

IP 20: *Ja, in der Volksschule, da war ich ein Kleinkind, das war irgendwie lieb. Und ich bin vom Land, das sind wir einmal 2 ½ Kilometer zu Fuß hingegangen, eine ganze Gruppe, weil da hat es diese Schulbusse und das Ganze nicht gegeben. Unterwegs war ein Rübenacker, da haben wir die Rüben gestohlen, wenn die Mutti zu Hause welche gemacht hat, hab ich sie eh nicht gegessen. Da war unterwegs so ein kleiner Bach, da habe ich einen Mitschüler versenkt, da bin ich in die erste Volksschule gegangen, und er dritte. Da kam sich seine Mutter zu meinem Vater beschweren, der Vater hat gelacht. In der vierten Klasse habe ich eine Mordsrauferei gehabt, da hab ich einen Mitschüler in die Glastür gesetzt, da hat mir der Vater dann jahrelang gesagt, er hat das zahlen müssen. Da war ich schon selber Mutter, bin ich draufgekommen, dass er das eh nicht zahlen hat müssen. Weil das wollte ich nicht. Ich war nie ein ruhiges Kind, schon in der Volksschule nicht.*

F: Wenn Sie an den Unterricht selbst denken.

IP 20: *An die Volksschule kann ich mich so weit nicht erinnern, weil das bist du ja noch brav, du traust dich ja nicht, wenn sie dir sagen, du musst dich hinsetzen, dann setzt du dich halt hin. An die 3. Volksschule kann ich mich noch erinnern. Da hab ich so ein Federpennal aus Holz gehabt, und da hab ich eine Mitschülerin gehabt, die hat der Lehrerin immer Salat und Karotten und so ein Zeug mitgebracht, und das hat mich aufgeregt, dieses Einbetteln. Und da hab ich irgendwas gesagt, ich sehe noch, wie die Lehrerin eine hochrote Birne gekriegt hat. Die Lehrerin hat eine Brille gehabt, ihren Namen weiß ich sogar noch. Und die hat mir dann meine Federschachtel um die Ohrwaschel geschmissen.*

F: Wie war das?

IP 20: *War halt so. Ach, das hat mich überhaupt nicht aufgeregt, ich war so eine Kamote, so eine Langsame, mich hat nichts aus der Ruhe gebracht. Mich hat überhaupt nichts aufgeregt, immer freundlich, immer rote Wangen, immer gegrinst. Und wie ich in die vierte Klasse gekommen bin, haben sie*

meinen Eltern gesagt, sie sollen auf alle Fälle schauen, dass ich ins Gymnasium komme.

F: Wie war der Übergang?

IP 20: *Problemlos. All die Schulzeit nicht. Ich hab keine Prüfung zweimal gemacht. Ich war nicht sonderlich fleißig, aber wenn es gebrennt hat beim Hintern, dann hab ich ja wohl was getan. Das ist aber geblieben bis heute.*

F: Und so ging es die ganzen Gymnasialjahre?

IP 20: *Ja, es ging die ganzen Jahre. Bei mir war es so, mein Vater wollte, dass ich es einmal leichter habe. Und mein Vater hat immer gesagt, ich soll Lehrer werden, das hat aber mich nicht so sonderlich interessiert. Ich wollte damals Informatik studieren. Und mein Vater hat gesagt, was ist das, sag ich, weißt eh, Papa, die Computer, und er sagt, die Computer setzen sich nicht durch, lernst was Anständiges, Lehrer ist ein super Beruf, da hast du so viel frei. Das hat aber mich absolut nicht interessiert. So, dann kam das Nächste: so lang du deine Füße unter meinem Tisch hast, wirst du machen, was wir dir sagen. Aufgrund dessen hab ich dann gesagt, ist in Ordnung, dann werde ich mit der Schule aufhören, dann werde ich arbeiten gehen. In der vierten Klasse Gymnasium habe ich sieben Mahnungen gehabt, weil ich mir gedacht habe, wenn ich mordsschlecht bin, dann darf ich aufhören. Dann hat meine Mutter gesagt, du brauchst nicht glauben, dass du Poly gehen wirst, dann gehst du noch einmal in die Vierte. Super, das wars nicht, was ich haben wollte. Dann hat sie mir versprochen, wenn ich die Vierte schaffe, muss ich noch die Fünfte machen, dass ich die Schuljahre habe, und dann darf ich aufhören. Meine Tante war damals Lehrerin, und die hat gesagt, wenn du aber jetzt in der Fünften schlechte Noten hast, kriegst du nirgends einen Lehrplatz. Jetzt hab ich die Fünfte mit Vorzug abgeschlossen. Das ist auch nach hinten losgegangen, weil dann haben sich meine Eltern eingebildet, mit solchen Noten müssen wir unbedingt weiter in die Schule gehen. So, jetzt ist aber nur Lehrer, und Lehrer werde ich nicht, und daheim bleibe ich schon gar nicht. Und dann ist meine Tante gekommen und hat gesagt, beim Magistrat, bei der Landesregierung und im Krankenhaus kann man sich bewerben, da gibt's Aufnahmsprüfungen. Bei der Landesregierung war ich nicht, beim Magistrat, im LKH Klagenfurt und in Wien hab ich Aufnahmsprüfungen gemacht, und auf allen drei Seiten bestanden. Dann hab ich gedacht, jetzt geh ich nach Wien, in die Schwesternschule, das wärs. Nachdem ich aber Klagenfurt auch gekriegt hab, hat meine Mutter gesagt, ich darf nicht nach Wien, weil da hat sie mich*

nicht unter Kontrolle, ich muss in Klagenfurt gehen. Na, da geh ich schon gar nicht hin. Und dann bin ich zum Magistrat gegangen. Wobei dort... Angefangen hab ich im Juli, gleich wenn die Schulferien angefangen haben, und im September, wo die Schule wieder angefangen hat, hat mein damaliger Chef und der Bürgermeister gesagt, ich soll's mir überlegen, mit solchen Noten geht man nicht arbeiten, sie schreiben mir das als Ferialjob. So, aber dann bin ich wieder daheim und muss Lehrer werden. Und so bin ich dann geblieben.

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit besondere Bedeutung?

IP 20: *Ein **Klassenvorstand**, das war im 3. Gymnasium, der hat **Geografie** unterrichtet, das war nie meines. Aber er war so **nett**.*

F: Was war das Nette?

IP 20: *Ja, da bist du so in der Pubertät... das war ein **fescher Kerl**. ... und damit du dich da irgendwie **bemerkbar machst**, hast du halt **gelernt**. **Geschichte** war auch nicht so meines, da hab ich ihn auch gehabt, und du kannst ja auch Aufmerksamkeit erregen, wenn du einfach nichts lernst. Ich bin dort gestanden, achtmal hat er mich geprüft, Karl den Großen, beim achten Mal von den Wiederholungen hab ich ihn dann endlich können.*

F: Er hat sich Mühe gegeben mit Ihnen?

IP 20: *Ja. Der hat nicht so getan, wie die anderen gesagt haben. Wenn meine Mutter beim Elternsprechtag war, der hat sich über mich nicht so aufgeregt. Der hat meiner Mutter **immer gesagt, sie ist sehr intelligent, und aus der wird was**, der hat eine **Mordsgeduld** mit mir gehabt. Der hat mich auch nicht in die Ecke gestellt, die meisten waren eh ein bisschen überfordert, dann bist du halt in der Ecke gestanden. War auch witzig.*

F: Und das ist bei ihm nicht geschehen?

IP 20: *Nein.*

F: Bei anderen?

IP 20: *Ich hab überhaupt **keine Lehrer gehabt, die ich nicht mögen hätte**. Eine Deutschprofessorin hab ich gehabt, da bin ich dann später, wie ich schon aus der Schule war, auf der Uni bei ihr in einen Literaturkurs gegangen. Dann hab ich eine Englischprofessorin gehabt, das war so eine Native Speakerin, also die hab ich auch geliebt, das war eine ältere. In Französisch, mit dem hab ich nichts geredet, weil der hat immer gesagt, der*

Kärntner Dialekt... weil alles was zum Auswendiglernen war, war irgendwie umsonst, da hab ich gewusst, wenn ich die Schularbeit auf ein Sehr gut mache, komm ich schon durch. Also die *ganze Schulzeit war für mich überhaupt keine Belastung*. Da bin ich einfach hingegangen, ich hab auch nie Schule geschwänzt, ich war immer pünktlich dort. Turnen habe ich gehasst. Das war die einzige Treapn, die wie wir gehabt haben. Durch das, dass ich in eine Mädchenklasse gegangen bin, hab ich beim Turnen Rugby spielen müssen. Da hat dann eben diese Professorin, die hab ich zuerst in Deutsch gehabt, und die ist auf unseren Professor so gestanden, der Turnen unterrichtet hat, und das hat sie gestört, da war ich so 14, 15, relativ gut entwickelt, dass ich da oben bin. Und dann hat sie sich eingebildet, ich muss mit der Nebenklasse turnen gehen. Na, das war aber nicht meines, Bockspringen und irgendwo hinaufsteigen, und ich hab eh die Höhenangst, das hab ich ja nie mögen. Außerdem war ich relativ korpulent, also mit Bewegung hab ich es nicht so gehabt. Die hat ja dann probiert, mich in Deutsch aufsitzen zu lassen.

F: In Deutsch hatten sie sie auch?

IP 20: Ein Jahr, ja. Dann bin ich zu der alten *Professorin* gegangen, ich hab bei der Schularbeit ein *Nicht genügend* gekriegt, hab die Note zugepickt, hab das meiner alten Professorin gezeigt, hab gesagt, lesen Sie das einmal durch, was würden Sie mir geben. Und sie sagt, schlimmstenfalls, aufgrund des Inhalts, da waren acht Großformatseiten zum Schreiben, weil sich das immer wiederholt hat, weil da ist mir dann unterwegs nichts mehr eingefallen, maximal ein Befriedigend. Dann hab ich den Zettel herunter getan und hab gesagt, da, schauen Sie, die hat mir ein Nicht genügend gegeben. Da sagt sie, ich soll zum Direktor gehen. Also *zu helfen hab ich mir schon gewusst*. Da bin ich dann zum Direktor gegangen und hab ein *Gut* gekriegt. Dann ist sie mir natürlich noch mehr aufgesessen. Da hat sie mir nichts tun können, in Deutsch, aber in Turnen, weil das war nicht meines. Das war das einzig Negative.

F: Sonst hatten Sie ein gutes Auskommen mit den Lehrern?

IP 20: Ja. Und wenn ich zurückdenke, bei uns, *das waren noch Lehrer*. Du hast *Achtung vor ihnen gehabt*, das waren *nicht so gestörte*, wie sie in der heutigen Zeit vor die Kinder hingestellt werden. Das hab ich erst dann gesehen, wie mein eigenes Kind in die Schule gegangen ist, die Vergleiche mit meiner Schulzeit, das waren Lehrer.

F: Gab es außer den Lehrern noch andere Personen, die während Ihrer Schulzeit Bedeutung hatten?

IP 20: *Ja, die Tochter vom Auto Krainer, die hat damals schon Schmuck gehabt, war elegant angezogen, hat geraucht, und ich bin ja vom Land, das hat sich ja nicht gespielt. Mit der hab ich in der Pause immer das Gewand getauscht, der hab ich mein Wurstbrot mit Polnischer, was mir der Papa gerichtet hat, gegeben, dafür hat sie mir eine Majonäsesalatsemmel gekauft.*

F: Waren Sie gut eingebunden in der Klassengemeinschaft?

IP 20: *Ja. Ich war Klassensprecher. Jahrelang, fünf Jahre im Gymnasium. Ganz am Anfang, wie ich in die Klasse gekommen bin, oh Maria, ein Dirndl, das hat den Buben nicht gepasst. Dann haben die Lehrer gemeint, sie müssen mich beschützen, das einzige Mädchen. Dann wollten sie mich in die Nebenklasse (tun), Gott sei Dank war die so voll, weil da hat's Mädchen gegeben, da wollte ich eh nicht hin. Und dann war bei uns nach Zweigen eingeteilt. Und ich bin neusprachlich gegangen, weil Mathematik ist auch nicht so meine starke Seite, wobei sie dann in der Vierten gesagt haben, ich muss wechseln, wenn ich Informatik machen will, und dann bin ich in den mathematischen Zweig umgestiegen.*

F: Und das war gut?

IP 20: *Wir sind zu siebent umgestiegen. Ich hab eigentlich mein ganzes Leben keine Schwierigkeiten gehabt, mir ist das ja egal, wenn ich ein paar Tage irgendwo war, ich hab mir das schon irgendwie gerichtet.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 20: *Leicht. In der Volksschule, ja, da hab ich mich noch bemüht, und wie ich mich geplagt hab, dass es ja schön ist. Weil die Lehrerin immer Sternlein gegeben hat, wenn es schön ist. Dann war ich extrem langsam in der Volksschule. Also bis ich eine Zeile vollgebracht hab. Das hat meine Mutter nervlich nicht so gepackt. Im Gymnasium dann, wenn ich nach Hause gekommen bin, hab ich gegessen und dann wäre ich gern hinausgegangen. Und meine Mutter hat gemeint, ich muss zuerst die Hausübung machen. Und dann bin ich gesessen den ganzen Nachmittag, bis ich einmal angefangen hab, und alles Mögliche hab ich daneben gemacht, weil es mich absolut nicht interessiert hat.*

F: Wie war die Rolle der Eltern hinsichtlich Schule?

IP 20: *Wenn ich heute so zurückdenke, ich hätte wahrscheinlich die Schule fertig gemacht. Nur meine Mutter, da hat es nie ein Lob gegeben, die ist brav, oder irgendetwas. Die hat immer gesagt, wenn sie nicht so geschaut hätte, hätte ich nicht einmal die Volksschule gepackt. Bei uns war alles... um Punkt zwölf war Mittagessen, oder je nachdem, später einmal, wenn du länger Schule hast, wenn du heimgekommen bist, bist du einmal hinein, umziehen – essen – Hausübung, und wenn du irgendwann einmal fertig wirst, das ist mir ja nie gelungen, dann kannst du hinausgehen. Also hab ich nicht mehr hinausgehen brauchen.*

F: Wie war das für Sie?

IP 20: *Man gewöhnt sich an alles. Dann tut man halt so, wie es einem gesagt wird.* *Deswegen hab ich ja den ganzen Nachmittag dahingetrödelt. Und hab unter den Heften irgendwas gehabt, und wenn sie gekommen ist, hab ich das Heft drübergelegt.*

F: Was für eine Rolle hatte der Vater?

IP 20: *Der war den ganzen Tag arbeiten. Die Schule hat ihn absolut nicht interessiert, er hat nur oft... (?). Mein Vater, vielleicht hab ich deshalb im 5. Gymnasium einen Vorzug gehabt, hat dann von seinem Beruf her, der war Fabrikarbeiter, 18 Jahre, dann hat die Fabrik zugesperrt, dann ist er zum Bundesheer gekommen, und hat dort dann die Möglichkeit gehabt, die B-Prüfung zu machen, dass er pragmatisiert wird, und hat in Geografie, Geschichte und in noch ein paar Gegenständen den gleichen Stoff gehabt wie ich. Und da hab ich gesagt, ich helfe ihm, wir lernen zusammen. Da war das spannend, also das war lustig. Und einmal, die Mutti hat immer gepetzt, wenn ich den ganzen Nachmittag nichts gemacht hab, und da hab ich gerade eine Englischschularbeit gehabt und hätte üben sollen. Ja, was wirst du denn da viel üben, entweder kannst du die Vokabeln oder du kannst sie nicht, ich weiß ja nicht, was ich da üben soll. Und meine Mutter hat sich halt wieder einmal beschwert, und der Vater hat gesagt, komm, das musst du ja können. Sag ich, tu du nicht reden, du kannst ja gar kein Wort Englisch. Wohl, er kann das, gib her das Buch. Sag ich, ja, passt. Und ich hab ihm das dann aufgesagt, und nachdem er wirklich kein Englisch kann, hat er gelesen, was dort steht. Na, das hat sich dann gleich erledigt gehabt. Wenn der da die Buchstaben vorliest und du sprichst das anders aus, ich meine, was wird der mir denn erzählen. Das war ein einziges Mal. Es war so, das für diese Sachen die Mutti verantwortlich war, dann hab ich*

ja auch noch eine kleine Schwester gehabt, die sich sehr schwer getan hat, die war fleißig, aber die hat sich nichts gemerkt. Die ist schon im ersten Gymnasium sitzen geblieben. Wo ich zur Mutti gesagt hab, ich werde mit ihr lernen, ja was wirst denn du? Dann haben sie einen Nachhilfelehrer gezahlt, und trotzdem ist sie sitzen geblieben. Wo meine Mutter immer gesagt hat, es ist so ungerecht, die eine ist eine faule Sau, hat die Mutti gesagt, der fällt alles in den Schoß, und die andere ist so fleißig und schafft es nicht. Ich hab die schnellere Auffassungsgabe gehabt.

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 20: *Ich hab gewusst, ich muss durchkommen, weil sonst scheppert es daheim. So ein Fünfer oder was, und dann sind die Ferien verhaut. Also ich hab wirklich nur das Notwendigste getan. Dass ich wieder in die nächste Klasse komme.*

F: Gab es Gegenstände, die Sie von der Sache her gern gelernt haben?

IP 20: *Sprachen. Sprachen hab ich geliebt. Das ist mir auch geblieben, bis heute.*

F: Und sonst?

IP 20: *Hätte ich damals mehr Möglichkeiten gehabt, hätte ich besser gewusst, was es alles gibt, hätte ich ganz sicher das Gymnasium fertig gemacht.*

F: Durften Sie auch Gefühle zeigen?

IP 20: *In der Schule war ich eh, wie ich war. Deswegen bin ich ja immer in der Ecke gestanden. Oder vorne draußen. Nur vorne draußen war gefährlich, weil da hab ich nicht gewartet, da war ich weg.*

F: Durften sie auch Aggressionen und Ärger zeigen?

IP 20: *Das war eher die Angst von daheim, weil die Eltern haben mich nie gefragt, was abgegangen ist, sondern die haben den Lehrern geglaubt, und dann hab ich wieder Schläge gekriegt.*

F: Was hat das in der Schule für Sie geheißen?

IP 20: *Nachdem ich sehr temperamentvoll war, eigentlich relativ wenig, ich hab's ja trotzdem gemacht. Und je älter ich geworden bin, desto mehr hab ich eigentlich angestellt, weil es eh schon egal ist. Du kriegst ja sowieso Schimpfe, dann zahlt es sich wenigstens aus.*

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 20: *In der Volksschule überhaupt nicht. Da hätte ich mich das auch nicht getraut, da war ich noch eher schüchtern. Im Gymnasium war eine Klassengemeinschaft, älter bist du auch schon, durch die Repetenten, wo du das selber noch nicht weißt, hast du ja einen Mordsrückhalt, also da haben wir sogar Lehrer zum Plärren gebracht. Der ist plärend aus dem*

Klassenzimmer. Heute, wenn ich nachdenke, tut er mir leid, damals war das witzig. *So ein Schwächling, ist mit uns nicht fertig geworden.*

F: Welche Freiräume haben Sie in der Schule erlebt?

IP 20: *Gar keine.* Da war durch sechs Stunden Unterricht, oder teilweise acht Stunden. Entweder warst du in der Klasse, oder du hast die Klassen gewechselt, du warst eigentlich nie allein. Du hast auch in der *Pause* immer die *Gangaufsicht* gehabt, du hast nicht laufen dürfen, weil dann hat dich schon wieder einer geholt. Die sind ja sogar aufs Klo nachgegangen, dass man nicht raucht.

F: Sind Sie eher streng geführt worden?

IP 20: *Ja. – ...? – Nein.* Überhaupt nicht, das gab es in meiner Zeit nicht.

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der Zeit gegangen, haben Sie unter Zeitdruck gelitten?

IP 20: *Ja, unter Zeitdruck, weil ich den ganzen Nachmittag dahingetrödelt habe, das war natürlich Zeitdruck, wenn die Mutti gesagt hat, es ist Zeit zum Schlafengehen, und ich hab noch gar nicht angefangen gehabt.*

F: Und in der Schule?

IP 20: *Überhaupt nicht.* Da war ich eher früher fertig, dann hab ich wieder gestört, weil mir langweilig war. Die Lerngegenstände haben mich nicht sonderlich interessiert. Also wie gesagt, diese *Englischprofessorin war gut*, da hab ich mitgearbeitet, die hat kein Wort Deutsch gesprochen. Das Gleiche hab ich in Französisch gehabt. Da hab ich mittun *müssen*, sonst hätte ich nicht gewusst, was da abgeht. *Mathematik* war ich sowieso *komplett daneben*, der hat mir das hundertmal erklären können, hab ich es noch nicht verstanden. Und die Lerngegenstände, da war mir langweilig. Weil wenn da draußen eine *Geschichtelehrerin* sitzt, und die *liest dir das* vor, das ist *langweilig*, das hätte ich allein daheim auch tun können.

F: Haben Sie es auch anders erlebt?

IP 20: *In der Pflichtschule nicht.* In *Geografie* eben, bei dem einen, aber nur, weil mir der gefallen hat, das war *irgendwie spannend*. Ich sehe mich heute noch bei der Tafel draußen stehen, da war zuerst immer die Österreichskarte, da habe ich ungefähr, Auge mal Pi, gewusst, wo die Drau ist. Und irgendwann hat er die Weltkarte, und er fragt mich, wo die Drau ist. Naja, die Richtung war halt Chile, alle haben gelacht, und ich hab nicht gewusst warum.

F: Inwieweit haben Sie sich den Aufgaben gewachsen gefühlt?

IP 20: *Da hab ich mich eigentlich eh schön danach gerichtet, bis auf das, dass ich halt nicht drin sitzen kann und Ruhe geben. Ich hätte mich aber auch nicht getraut, während dem Unterricht aufs Klo zu gehen, und wenn ich noch so müssen hab, weil das ist ja störend. Oder Schuleschwänzen, das war auch nicht drin, ich war immer da. Ich hab dann halt mit den Mitschülern geredet, oder dann hast du einen Radiergummi hin- und hergeschossen, dann haben wir wieder Flugzeuge gebastelt, und wenn der Lehrer oben irgendwas gerechnet hat, dann haben wir sie hinausgeschossen, und wenn er sich umgedreht hat, dann war es wieder keiner. Und irgendwann einmal war ich zu langsam, oder er hat sich zu schnell umgedreht, dann hat er mich wieder erwischt. Und dann war ich auch mordslätig, dann hat er mich wieder in die Ecke gestellt. Dann bin ich hinten gestanden und hab gesagt, wenn ich bei meiner Partei nicht angreifen darf, dann gehe ich zu den Gegnern, und dann greife ich erst recht an. Die ganze Klasse hat gelacht, der Lehrer war fertig. Das nächste Mal kam ich auf die Idee, da haben wir eben den Lehrer gehabt, den wir zum Plärren gebracht haben, in Mathematik, das war ein Junger, der hat auf uns recht unsicher gewirkt. Und wenn da Repetenten sind und so, ist das ja für den Lehrer, heute sehe ich das ja anders, auch arg. Der rechnet und rechnet, und je näher er zum Ergebnis kam, desto mehr haben wir mit dem Bleistift auf den Tisch geklopft. Jetzt ist der natürlich so nervös geworden da draußen, dann hat er sich umgedreht, dann haben wir gelacht. Hat er gemeint, es ist falsch, hat er wieder von vorne angefangen.*

F: Gab es Bereiche, wo Sie sich überfordert gefühlt haben?

IP 20: *Nein. Könnte ich mich nicht erinnern.*

F: Wie haben Ihre Eltern Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt?

IP 20: *Meine Mutter hat geschaut, dass ich in der Früh pünktlich außer Haus komme, weil ich hab dann später mit dem Bus in die Stadt fahren müssen. Und wenn die Schule aus war, hat sie schon gewusst, wann ich wieder da zu sein habe. Also da war die Schule aus, da hast du oft laufen müssen, damit du den Bus gekriegt hast. Einmal ist es mir gelungen, dass ich echt getrödelt hab, ich hab eh nichts getan, war halt lustig, wir sind vorn draußen gestanden, dann ich hab den Bus versäumt. Oh Maria, wie ich dann zu Hause bei der Straße ausgestiegen bin, sind sie schon dort gestanden, das werde ich mein ganzes Leben nicht vergessen. Eh nix peinlich. Da hab ich nicht gewusst, soll ich aussteigen, oder soll ich gleich noch ein paar*

Ortschaften weiter fahren. Beide sind sie dort gestanden. Es war Nachmittagsunterricht, und statt um halb vier bin ich erst um halb fünf heimgefahren, na, mehr hab ich nicht gebraucht. Ich steig aus, dann bin ich über die vierspurige Bundesstraße und dann ist es schon gegangen tin, tin... Das war mir eh wurscht, aber die Blamage vor den anderen.

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie selbst während Ihrer Schulzeit?

IP 20: *Mein Vater hätte gern einen Sohn gehabt. War nur ich. Er hat immer gesagt, ich soll's besser haben, aus mir soll was werden. Und ich bin eh durchgekommen. Das war für mich eigentlich keine Arbeit, die Schule.*

F: Und was hat Leistung für Sie bedeutet?

IP 20: *Gar nichts. Ich hab nur gewusst, Fünfer darf ich keinen haben. Weil wenn die Schularbeit ein Fünfer war, habe ich **Schläge** gekriegt. Weil ich so **faul** bin.*

F: Was haben Sie angestrebt in der Schule?

IP 20: *Dass ich durchkomme, dass ich keinen Fünfer hab. Ein Vorzug war nicht notwendig, weil ich hab ja gesehen, **auch wenn du alles Einser hast, es ist ja scheißegal.***

F: Warum haben Sie das so gesehen?

IP 20: *Ja, weil es eh wurscht war. Je besser die Noten waren, desto mehr hat meine Mutter gesagt, weil sie so geschaut hat, hat das Dirndl so gute Noten. **Ich hab in meiner ganzen Schulzeit nicht einmal gehört, dass das Dirndl vielleicht brav ist. Im Gegenteil, es hat immer geheißen, die ist so faul.***

F: Was für eine Bedeutung hatte Leistung für die Mutter und den Vater?

IP 20: *Keine Ahnung. Meine Mutter hat immer gesagt, sie hätte studieren können, sie hat zurückstecken müssen, weil der Onkel... früher einmal war es ja anders, für zwei Kinder war das Geld nicht da, ein Mädchen wird eh heiraten, ich muss kochen und nähen können. Mein Vater hat gesagt, sie müssen Schulgeld zahlen, die Eltern von ihm, damit er überhaupt was lernen hat können. Die haben beide nicht den Beruf machen können, den sie wollen hätten. Jetzt war es für sie nur klar, ihr Kind soll es besser haben, und für meinen Vater war das eben Lehrer. Und das war nicht meines. Das hat aber keinen interessiert, all die Jahre nicht.*

F: War das förderlich für Sie, oder hat das eher Widerstand erzeugt?

IP 20: *Eher Widerstand.*

F: Welche Bedeutung hatten ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen?

IP 20: *Ja, **der eine Lehrer** eben, der **hat mich immer so lieb angelacht**. Ich hab ja gewusst, dass du das kannst. Da hab ich in Geografie ein Sehr gut gehabt. Sonst war ich mehr ein Durchschnittsschüler. So zwischen Drei und Vier hab ich mich gehalten.*

F: Wie waren da die Lehrer?

IP 20: *In unserer Klasse haben sie sowieso alle nicht mögen. Bei uns war es immer mordslaut, da haben sie eh sagen und tun können, was sie wollten, wir waren boshaft. Und wenn du das 26 solche Stücke drinnen hast, ist das für die Lehrer sicher nicht einfach.*

F: Inwieweit wurden Ihre Stärken von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 20: *Von den Mitschülern? Ich war nie ein Feigling. Die Lehrer haben einmal gesagt, als Klassensprecher haben sie mich voll akzeptiert, weil blöd wäre ich ja nicht gewesen. Und die haben immer gesagt, der Klassensprecher sollte schon einer sein, der auch weiß, warum er in die Schule geht. Ich war nur **extrem faul**. Die Lehrer haben gesagt, wenn die sich ein bisschen bemühen auch würde, hätte sie nur Vorzug. Das war aber glaub ich eine **Trotzaktion, damit meine Mutter nicht wieder sagt, was sie alles tut**. Weil kaum bin ich auf eigenen Füßen gestanden, bin ich im zweiten Bildungsweg wieder Schule gegangen. Dann ging es ja, weil ich das will, weil ich das gemacht hab.*

F: D.h. teilweise haben Sie sich schon erkannt gefühlt?

IP 20: ***Die haben mich sehr ernst genommen. Dort hab ich sehr wohl gewusst, was ich sage und was ich vertreten kann**. Wegen irgendeinem Schwachsinn brauchst du dort nicht hingehen.*

F: Wie fühlten Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert?

IP 20: *Vielleicht war ich deswegen froh, ich war eine **Mollige**, weil bei uns zu Hause darfst **du erst vom Tisch aufstehen, wenn du alles weggegessen hast**. Ich war nicht mädchenhaft. Ich hab lange Haare mit Seitenscheitel gehabt, ich habe Spangen drinnen haben müssen, das war eben in der Schule dann, wie ich die Tochter vom Auto Krainer kennen gelernt habe, die hat mir die Haare umfrisiert, das Spangerl hab ich eingesteckt, bis ich es einmal verloren habe. Immer wenn ich zu Hause vom Bus ausgestiegen bin, bevor ich daheim hinein bin, hab ich es wieder hineingetan. Irgendwie*

hab ich mir immer zu helfen gewusst, was wirst du denn da eine Weile herumdiskutieren. Wenn ich dem Papa gesagt hätte, ich mag nicht jeden Tag ein Wurstbrot, hätte es wieder Streit gegeben. Dann war bei uns Sparen angesagt, dann musst du dein Jausenpapier die ganze Woche schön wieder heimbringen. Stell dir vor, das bringst du einmal nicht. Oder, weil die Mutti sich eingebildet hat, ich muss gesund leben, muss ich jeden Tag einen Apfel essen. Und ich mag keine Äpfel. Dann hab ich einmal einen beim Klo hinuntergestopft, na super, dann war das Klo verstopft.

F: Gab es Schwächen, die Sie bei sich gespürt haben?

IP 20: *Nein. Das einzige, deswegen hab ich dieser Turnerei nicht mögen. Und bei den Burschen war es wieder kamot, dass ich mollig war. Und nachdem mein Vater gern einen Sohn gehabt hätte, und ich nur ein Mädchen war, die haben ihm oft gesagt, sei du froh, dass das nur ein Dirndl ist, weil die ist eh wie zehn Buben. Dass ich mir heute oft selber sag, was wäre gewesen, wenn ich ein Bub geworden wäre. Dieses typisch Weibliche hab ich nie gehabt.*

F: Wie haben Sie sich selbst mit Ihren Stärken und Schwächen annehmen können?

IP 20: *Um mich hab ich mir **keine Sorgen machen brauchen**. Weil ich **box mich schon durch**, die Ellenbogentechnik. In der Volksschule wie gesagt war ich noch ruhig, weil da bist du ja noch schüchtern und irgendwie wohlbehütet, da ist das noch nicht so. Aber dann wie ich in die Stadtschule gegangen bin, das hat ja schon im Bus angefangen. Wenn der Bus voll ist, brauchst du ja einen Sitzplatz. Den hab ich bald gehabt.*

F: Haben Sie sich als Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 20: *Ich hab über das damals gar nicht nachgedacht. Wenn ich an die Schikurse denke, also da haben schon alle geschaut, weil das hab ich draufgehabt.*

F: Aber als ganze Person?

IP 20: *Ich war eigentlich mehr oder weniger, wenn ich die Gymnasiumszeit hernehme, **immer der Mittelpunkt der Klasse**. Es war wirklich eine Gemeinschaft. Da haben wir drei Streben drinnen gehabt, die waren aber eher Außenseiter.*

F: Wie war der Mittelpunkt?

IP 20: *Wir waren immer alle zusammen. Und wenn einer von der Nebenklasse ...? sind meine **Mitschüler hinter mir gestanden**. Am Anfang wie gesagt, um Gottes willen, ein Mädchen in der Klasse, das wird was werden, dann ist das erste Mal die Tafel heruntergefallen, und der Klassenvorstand sagt, wer*

war das, und fragt als erster mich, ja, wie soll denn ich das wissen. Bei der Menge ist ja das nicht feststellbar. Und da hab ich gesehen, dass die Gemeinschaft immer enger geworden ist, die sind alle hinter mir gestanden, und dann sind sie auch auf die Idee gekommen, die nehmen wir als Klassensprecher.

F: Wie war das für Sie?

IP 20: *Gut. Die haben mich einfach akzeptiert, wie ich bin. Die haben gesehen, ich bin ehrlich, aber kein Feigling.*

F: Haben Sie auch andere Erfahrungen bei anderen Personen gemacht?

IP 20: *Oh, ich habe bald meinen Ruf ausgebaut gehabt. Auch bei den Nebenklassen.*

F: Erwachsene Personen?

IP 20: *Na gut, die Lehrer, da waren diese Sprechstunden, daheim hab ich immer gesagt, wir haben keinen Eltersprechtag, hätten wir aber auch gehabt, wir haben nur die Sprechstunden. Weil ich hab ja gewusst, meine Mutter hat kein Auto, und die kleine Schwester, da kann sie eh nicht hinfahren, wegen einer Stunde oder ein paar Minuten am Vormittag. Und wenn die Lehrer wieder gefragt haben, warum von mir keiner kommt, hab ich gesagt, der Vater ist Fernfahrer, und die Mutter ist krank, da kann keiner kommen. Damit die Kommunikation zwischen Lehrern und Elternhaus nicht funktioniert. Weil da hab ich frei, da hab ich meine Ruhe. Telefon haben wir keines gehabt damals.*

F: Haben Sie sich als Schülerin von den Lehrern verstanden gefühlt?

IP 20: *Verstanden... Die haben dort ihren Unterrichtsstoff heruntergekurbelt, und nachdem bei uns ja jedes Mal ein Lärm war und ein Theater, was haben sie dann gemacht, haben sie halt wieder was ins Klassenbuch geschrieben. Dann hast du halt wieder eine Hausübung gekriegt, dass es nur so kracht, oder bist in der Ecke gestanden.*

F: Haben Sie sich von der Mutter verstanden gefühlt?

IP 20: *Nein. Nein, die hat mir nicht zugehört. Egal, was ich gesagt hab oder getan hab, es war sowieso alles falsch, da hast du eh machen können, was du wolltest. Es hat eh nur ihre Meinung gezählt.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 20: *Das erste Mal, wie ich an die Schule zurückgedacht habe, war, wie mein eigenes Kind angefangen hat, in die Schule zu gehen. Da hab ich erst gesehen, was für Psychopathen heutzutage auf die Kinder losgelassen werden. Und da hab ich dann gesehen, was mir zu Hause nicht gepasst hat. Vom Unterricht her hat mir eigentlich das besser gefallen, wie ich den Unterricht gehabt habe.*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 20: *Ich werde auf eigenen Füßen stehen. Am Anfang hab ich ja lernen angefangen und bin Abendschule gegangen. So, super, jetzt wäre es aber recht, dein Zimmer auch zu zahlen. Die Schule bringt nichts, so ein Lehrplatz hat mir damals 900 Schilling gebracht, mit dem kommst du auch nicht so weit. Dann hab ich mir gedacht, dann werde jetzt einmal lernen, und daneben bin ich dann arbeiten gegangen. Bis halb fünf war eben der Lehrplatz, und dann bin ich eben bis zehn Uhr am Abend noch arbeiten gegangen, damit ich mir eine Existenz aufbaue.*

F: Inwieweit haben sich Ihre damaligen Zukunftsperspektiven und Zukunftswünsche erfüllt?

IP 20: *Mir fehlt immer noch die Matura. Ich denke oft zurück. Wie oft denke ich zurück, hättest du nicht ein bisschen leise sein können und durchbeißen, es wäre ja nicht mehr so lang gewesen. Auf der anderen Seite denke ich mir, wenn ich meine Mutter heute anschau, nein, das wäre nicht gegangen. All das hab ich dann bei meinem eigenen Sohn einfach anders gemacht.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 20: *Dass ich ein relativ gutes Allgemeinwissen trotz allem habe. Was ich früher so am Rande einfach mitgemacht habe, dass ich durchkomme, muss irgendwo tiefer sitzen, dass ich mich heute noch frage, woher weiß ich das eigentlich, weil alles, was ich heute weiß, ist ja noch aus meiner Schulzeit. Teilweise ist es dann Übung gewesen, weil ich mit meinem Kind sehr viel gelernt hab. Und der mir immer erklärt hat, früher einmal war es anders.*

F: Wenn Sie ein Buch mitbekommen hätten, was würde da auf der ersten Seite stehen, als Lebensmotto?

IP 20: Alles Gute für die Zukunft. (Hier drückt sich die grundsätzlich positive Lebenseinstellung der IP und ihr starker Wille aus, das, was sie durch ihre konfrontative Haltung in der Schule versäumt hatte, später nachzuholen.)
Das hab ich schon gesehen bei den Aufnahmsprüfungen, ich hab mich dort ja gespielt. Beim Magistrat waren 400 und ich war die Beste. Das letzte Mal, wie ich eine Aufnahmsprüfung gemacht hab, war bei der Siemens, da war ich 32 Jahre, da waren ja auch 200 oder 300 Bewerber. Da war ich auch an dritter oder vierter Stelle. Der hat damals echt bedauert, dass er mich nicht nehmen kann, weil Aufnahmestopp bis 30 Jahre, da hab ich geplärrt. Und ich war 32. Das hat weh getan.

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit in der Reha als besonders wertvoll erfahren?

IP 20: *Dass ich wieder diesen Elan habe. Ich bin wieder voll motiviert. Ich weiß zwar noch nicht genau, wie es wird, aber ich hab jetzt schon einen Haufen Termine vor. Jetzt werden wir einmal Termine ausmachen und dann hingehen. Und ich rechne auch mit Rückschlägen, die hab ich mein ganzes Leben gehabt, aber wenn ich so zurückdenke, hab ich eigentlich einiges durchgesetzt. Da fällt mir ein, wie meine Mutter immer gesagt hat, ich muss mit dem Kopf durch die Wand. Das muss ich.*

F: Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine gute Schule auszeichnen, die Sie sich selbst als Kind bzw. Jugendlicher gewünscht hätten?

IP 20: *Wenn ich so zurückdenke, wenn sich die Lehrer wirklich für die Schüler interessiert hätten, wie sie sich für ihren Stoff interessiert haben, wirklich für die Schüler, nicht nur für die braven, ruhigen, die irgendwo sitzen und die du nicht spürst. Dass irgendwann in all den Jahren einmal einer nachgedacht hätte, warum, und vielleicht probiert hätte, mit den Eltern zu reden, mit meinen Eltern hättest du ja nicht reden können. Vielleicht hat es ja einmal irgendwer probiert, weil den einen Klassenvorstand, mit dem ich so gut war, den hat meine Mutti eh nicht mögen. Vielleicht hat der es beim Elternsprechtag probiert.*

F: Sonst?

IP 20: *Sonst eigentlich... ich meine, du biegst deine Jahre herunter, und dann gehst du eh.*

F: Sonst hätte es so bleiben können?

IP 20: *Ja. Bis auf die eine, die eifersüchtig war auf mich, weil sie auf den Turnprofessor abgefahren ist, hab ich keine negativen Erinnerungen an Lehrer, überhaupt nicht. Weil wenn die dort eine Ruhe haben wollen, auch wenn ich gestört habe, ich hab sie ja eh verstanden.*

F: Wenn Sie das erfahren hätten, was glauben Sie hätte anders werden können?

IP 20: *Vielleicht wäre ich dann nicht so oft in der Ecke gestanden. Und vielleicht hätte ich es dann doch irgendwie geschafft, das damals fertig zu machen, weil der zweite Bildungsweg, das ist ein breiter Weg.*

F: Hätte sich dann manches in Ihrem Leben anders entwickelt?

IP 20: *Ja, weißt eh, hätte. Ich sag einmal, es hat alles seinen Sinn im Leben. Weil hätt i, hätt i... Hätte ich es anders gemacht, weiß ich, ob es dann besser für mich gewesen wäre? Ich sag, ich hab aus der Situation eh das Beste für mich gemacht.*

F: Danke.

IP 21. F. Edda. 5a. BO+D. 1007

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 21: *Meine Schulzeit habe ich nicht als positiv erlebt. Das hat zum Teil wieder mit meiner Mutter zu tun, weil sie nie mit meinen Leistungen zufrieden war. Das hat schon begonnen in der Volksschulzeit. Wenn ich einmal einen Zweier auf eine Arbeit geschrieben hab, dann war sie zutiefst traurig und hat sich den Kopf gehalten, warum hat sie so ein dummes Kind, und warum habe ich nicht einen Einser. So hat es in der Volksschule begonnen. In der Mittelschule hätte ich dann ihre Unterstützung gebraucht. Ich glaube, dass ich auch schlecht vorbereitet war auf die Mittelschule durch die Volksschulzeit, ich habe da wirklich einen Rückstand bemerkt gegenüber den anderen Kindern, speziell in Deutsch. In der Mittelschule ist dann mein Bruder schwer erkrankt, der ist gestorben mit 2, 3 Jahren, und alles hat sich natürlich auf das kranke Kind konzentriert, und ich bin untergegangen. Ich hab gar keine Unterstützung bekommen.*

F: Welche Erinnerungen kommen an den Unterricht selbst auf?

IP 21: *Arge Diskrepanzen mit der Mathematikprofessorin, ich möchte fast sagen, das war Hass. Es war schwer zu ertragen, und es hat dazu geführt, dass ich eine Klasse wiederholen musste in der Mittelschule, und trotzdem nicht mehr genug motiviert war. Ich bin dann in die Hauptschule übergewechselt, da hat sich von einem Tag auf den anderen alles zum Positiven gewandt, weil ich war den Mitschülern dann überlegen durch die Gymnasiumszeit und hab denn so einen richtigen Auftrieb gekriegt, und in Englisch und Mathematik war ich dann die Beste, und dann ist es auf einmal gegangen.*

F: An welche besonderen positiven/negativen Gefühle erinnern Sie sich? Welche Ereignisse waren damit verbunden?

IP 21: *An die Mittelschulzeit sehr negative. Das war bestimmt von Traurigkeit, wo ich aufs Klo gegangen bin weinen in der Pause. Und wenn ich dann nach Hause gekommen bin und wieder eine schlechte Note gebracht habe, dann ist das Dilemma von vorne losgegangen mit der Mutter.*

F: Gab es auch positive Gefühle?

IP 21: *Nein. Erst dann aber der Hauptschule. Da war ich dann die, die einigen anderen vor Schularbeiten lernen geholfen hat. Die sind zu mir nach Hause gekommen, und wir haben gemeinsam gelernt. Die waren viel schwächer als ich, und da hab ich wirklich helfen können, und das war eine schöne Zeit für mich.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 21: *Das war mein Volksschuldirektor, mein späterer Schwiegervater. – Welche Bedeutung hatte dieser? – Eine vorbildhafte Bedeutung, weil der uns viel mitgegeben hat fürs Leben, nicht nur im schulischen Bereich. Das hab ich in sehr angenehmer Erinnerung.*

F: Was war das Besondere an ihm?

IP 21: *Dass er uns wichtig genommen hat. Er hat die Familien auch zum Teil gut gekannt, und er ist wirklich aufgeblüht in dem Beruf, und er hat uns das auch vermitteln können, die Freude an der Schule.*

F: Gab es auch andere Personen, die ähnliche Bedeutung hatten?

IP 21: *Ja, meine Englischlehrerin in der Hauptschule, für die war ich etwas Besonderes. Wenn jemand keine Antwort gewusst hat, da war das immer ich, sie hat immer gewartet bis zum Schluss, ob sich jemand meldet, und dann bin ich drangekommen. Dann hab ich brillieren können, und das hat mir gut getan.*

F: Und welche Bedeutung hatten die anderen LehrerInnen?

IP 21: *Eine extrem negative meine Mathematikprofessorin. In ganz schlechter Erinnerung hab ich einen Schulausflug. Ich hatte lange Haare, immer zu Zöpfen getragen, und für diesen Ausflug hat mich die Mama besonders adrett herrichten wollen und hat mir eine total schöne Frisur gemacht mit offenen Haaren. Und das hat sie mir extrem übel genommen, das ich so aufgeputzt und aufgedonnert, wie sie gesagt hat, zum Ausflug erschienen bin, und hat mich dann aufstehen lassen in der Klasse und hat mir da eine richtige Predigt gehalten. (Bloßstellung) Im Unterricht war ich so ziemlich das Letzte für sie. Also überhaupt nicht beachten oder heruntermachen.*

F: Wie haben Sie sich im Unterricht gefühlt?

IP 21: *Extrem traurig und überfordert.*

F: Welche Bedeutung hatten die Eltern?

IP 21: Die Mutter nur, dass sie mich immer sehr kritisiert hat wegen meiner schulischen Leistungen, eben bis zum Ende der Gymnasiumszeit, die zwei Jahre. Und wie ich dann wirklich gut war in der Hauptschule, nichts. Keine Beachtung, kein Lob, nichts. Da war ich eigentlich der Versager, der die Mittelschule nicht geschafft hat. Mein Vater hat sehr viel gearbeitet, aber er hat jeden Sonntag mit mir gelernt. Es hat in einigen Gegenständen was gebracht, er hat nie geschimpft mit mir, er hat mir nur helfen wollen.

F: Wie war dieses Verhältnis für Sie?

IP 21: Gut.

F: Welche Bedeutung hatten die Mitschüler?

IP 21: In der Volksschule eine große Bedeutung, da hab ich mich sehr wohl gefühlt. Und in der Mittelschule gab es nur einige Freundinnen, wenige. Und in der Hauptschule, das hat mir gut getan, weil da war eine gewisse – Bewunderung ist übertrieben, aber die haben mich halt was gefragt, und ich hab helfen können.

F: Diese wenigen Freundinnen während der Mittelschule, wie war das für Sie?

IP 21: Ein sehr herzliches Verhältnis. Mit einer meiner damaligen Freundinnen bin ich jetzt noch gut befreundet.

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt? (gut, leicht, schwer, mühsam, lustvoll, ..)

IP 21: In der Volksschule und in der Hauptschule leicht, oder fast nichts. In der Mittelschule war jeder Versuch zum Scheitern verurteilt, wirklich. Ich hab lernen können, so viel ich wollte, aber es hat nichts gebracht.

F: Sie haben viel gelernt, geübt?

IP 21: Ja. Alleine.

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen hinsichtlich des Lernens?

IP 21: In der Volksschule und in der Hauptschule sehr gern, weil ich gewusst hab, da kommt war raus, und dann bin ich wieder gut. In der Mittelschulzeit war das halt immer schwer und immer mit Müssen, Müssen.

F: Welche Gefühle durften Sie zeigen?

IP 21: In der Volksschule und Hauptschule ausgelassen, gut gelaunt, in der Mittelschule immer von tiefer Traurigkeit.

F: Konnten Sie das auch zeigen, wurden Sie darin gesehen?

IP 21: Ich wurde nicht gesehen.

F: Haben Sie auch Ärger und Aggressionen verspürt, und konnten Sie diese zeigen?

IP 21: *Ärger und Aggression nicht, nur Traurigkeit.*

F: Durften Sie auch „Nein“ sagen? Wenn ja: Umgang der L.

IP 21: *Nein sagen? Nein.*

F: Welche Freiräume hatten Sie in der Schule, in denen Sie eigenständig lernen und auch pausieren durften?

IP 21: *(tiefes Durchatmen) Freiräume – da fällt mir nichts ein.*

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der Zeit gegangen, haben Sie unter Zeitdruck gelitten?

IP 21: *Nein.*

F: Haben Sie sich auch gelangweilt oder unterfordert gefühlt?

IP 21: *In der Mittelschule schon, überfordert. Nicht können, und dann fadisiert auch, weil es mich dann nicht mehr interessiert hat.*

F: Wie sehr konnten Sie sich aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit mit einem Thema verbinden?

IP 21: *In der Volksschule und in der Hauptschule sehr, das hat mich alles interessiert. In der Mittelschule war das alles so wie unwirklich für mich, so weit weg alles. Die Theorie, das hab ich nicht für mich erkennen können, dass das wirklich was Greifbares ist.*

F: Wie haben Ihre Eltern Sie während Ihrer Schulzeit begleitet, unterstützt oder verstärkt?

IP 21: *Meine Mutter überhaupt nicht unterstützt, nur immer enttäuscht gewesen von mir. Der Vater hat schon Veränderungen bemerkt.*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie selbst innerhalb der Schulzeit?

IP 21: *Ich wollte gerne, dass meine Mutter das auch bemerkt, dass ich jetzt gut bin, dann in der Hauptschule. Ich hätte mir das auch in der Volksschule gewünscht. Gut war selbstverständlich, schlecht war totale Traurigkeit und Tränen von meiner Mutter. Der Vater hat mich gelobt, aber auch nicht... Wenn Misserfolge im Gymnasium waren, dann hat er mir nur helfen wollen, dass ich weiterkomme, aber er hat nicht geschimpft mit mir.*

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie selbst?

IP 21: *Leistung war für mich Anerkennung von den Lehrern, in der Volksschule und Hauptschule. Leistung war Interesse einfach.*

F: Welche Bedeutung hatten ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen?

IP 21: *Das war für mich von großer Bedeutung. Das war sehr wichtig für mich, und das war auch ein Ansporn, um gut zu sein.*

F: Wie war das bei den Lehrern?

IP 21: *In der Volksschule und Hauptschule, da hab ich so das Gefühl bekommen, dass ich das gut mache, und dass sie zufrieden sind mit mir, das hat mir gut getan.*

F: Wie war das, wenn Sie einmal etwas nicht so gut konnten?

IP 21: *Das war dann nicht weiter tragisch, das war dann wie ein schlechter Tag oder so.*

F: Wie war es in der Mittelschule?

IP 21: *Extrem schlimm. Schon wieder schlecht, schon wieder schlechte, schon wieder schlecht, immerzu.*

F: Inwieweit wurden Ihre Stärken von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 21: *Von den Mitschülern in meiner guten Zeit, Volksschule und Hauptschule, sehr. Da war ich jemand, den man fragen konnte wegen einer Hausübung, oder kann ich zu dir lernen kommen. Und in der Mittelschule von den meisten verachtet, weil ich ja eine der Schlechtesten war.*

F: Wurden auch andere Stärken gesehen?

IP 21: *Meine Fröhlichkeit, in der Volksschule und Hauptschule.*

F: Wie fühlten Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert?

IP 21: *Mit meinen Schwächen, ausgenommen in der Mittelschule, wo meine Schwächen eben meine Lernschwierigkeiten waren, das hab ich schmerzlich zu spüren bekommen, weil ich nicht beachtet wurde von den meisten. Und in der Volksschule und Hauptschule waren das keine Schwächen. Also kein Problem gewesen.*

F: Wie konnten Sie sich selbst mit Ihren Stärken und Schwächen annehmen?

IP 21: *In der Mittelschule war ich wirklich verzweifelt, weil ich nicht gewusst habe, wie ich in das Loch fallen hab können, nach der Volksschule mit nur Einsern, und auf einmal ... Da bin ich so tief hinuntergefallen. Ich bin mir auch wirklich schlecht vorgekommen, faul, dumm. In der Volksschule und Hauptschule kann ich mich nicht an Schwächen so direkt erinnern.*

F: Haben Sie sich als Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 21: *In der Mittelschule fast von niemandem. In der Volksschule und Hauptschule ja, da war ich wer, auf einmal.*

F: Gab es in der Mittelschule Menschen, von denen Sie sich verstanden gefühlt haben?

IP 21: *Von zwei Freundinnen, ja. Ein bisschen von meinem Papa.*

F: Was war das Besondere an den Freundinnen?

IP 21: *Dass ich ihnen das wert war, trotzdem. Das Besondere war, dass sie mich so gern gehabt haben, wie ich war, als Mensch, und denen das nicht wichtig war, ob ich jetzt ein Versager in der Schule war, oder auf meine Leistung geschaut haben, sondern denen war wichtig, dass wir uns gut verstanden haben. Es war einfach stimmig, unser Dreierverhältnis.*

F: Und das Besondere des Verhaltens des Vaters in dieser Zeit?

IP 21: *Mein Vater hat sich Sorgen um mich gemacht, er hat aber nie geschimpft mit mir, und er hat mich wegen meiner schlechten Noten nicht schlecht behandelt, im Gegensatz zu meiner Mutter. Mein Vater ist zu mir gestanden.*

F: Inwieweit konnten Sie sich selbst als Person annehmen?

IP 21: *In dieser schweren Zeit sehr schwer. Ich bin mir wirklich sehr dumm vorgekommen und hab mir überhaupt nichts mehr zugetraut. Ich war in jeder Stunde verschreckt, und ich hab mich nur gefürchtet.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus durch die Schule befähigt, ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 21: *Ich habe sehr viel von der Schule mitnehmen können in meinen Beruf, hab mich dann auch weitergebildet, und ich glaube, dass das Endergebnis wirklich nicht schlecht aufgefallen war.*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 21: *Ich hab mich sehr auf meine kaufmännische Lehre gefreut und war wirklich immer voller Kraft unterwegs und hab gern gearbeitet, es hat mir alles Freude gemacht. Ich hab dann schon gleich nach meiner Lehrzeit ein kleines Geschäft in meine Verantwortung bekommen, und dann war ich eben ein paar Jahre zu Hause, wie ich meine Kinder bekommen habe, 3, 4 Jahre, und dann bin ich in meine letzte Arbeit gekommen, und da war ich Geschäftsführerin. Und da hab ich viele Rückmeldungen bekommen, bis jetzt noch, obwohl ich schon so lange im Krankenstand bin.*

F: Inwieweit haben sich demnach Ihre Zukunftsperspektiven später erfüllt?

IP 21: Bestens erfüllt. Nur die Anerkennung von meiner Mutter ist trotzdem noch immer ausgeblieben.

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 21: Fleißig sein.

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit ihres Reha-Aufenthaltes als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?

IP 21: In der Reha hab ich erfahren, dass ich ein Mensch bin, der von allen geschätzt wurde, von fast allen. Sehr viel hab ich in der Hauptgruppe, in der Filmtherapie und in der Maltherapie gelernt. Die Einzelgespräche waren wirklich sehr wichtig für mich, und auch die Hauptgruppe, also ich hab viel, viel, viel gelernt, und dafür bin ich wirklich dankbar.

F: Was war das Wesentliche?

IP 21: Gelernt hab ich, dass ich mich vor niemandem zu fürchten brauche, dass ich unangenehmen Menschen sagen kann, bis daher und Schluss, und vor allem die Angst ist weg. Ich hatte nur Angst, sonst nichts, wie ich hergekommen bin, und jetzt fürchte ich mich momentan vor überhaupt nichts.

F: Hat sich früher die Angst auf irgendetwas gerichtet?

IP 21: Ja, auf alles. Auf Arztbesuch, auf Arbeiterkammer, wischi waschi, da war wirklich nichts dahinter. Auf ein Gespräch mit meinem Chef, alles Neue hat mir Angst gemacht.

F: Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine gute Schule auszeichnen, die Sie sich selbst als Kind bzw. Jugendlicher gewünscht hätten?

IP 21: Eine Schule würde sich dadurch auszeichnen, dass es Lehrer geben würde, die ein bisschen hinter die Kulissen schauen, die auch sich ein bisschen für die Familie interessieren, so wie das bei mir war, dass mein kleiner Bruder drei Monate im Sterben gelegen ist, und dass man da sehen hätte können, da stimmt was nicht in der Familie, dass sich alles nur um das Leid von dem kleinen Kind gedreht hat, und ich bin links liegen geblieben, natürlich. Und dass man schon ein bisschen die Kinder aufbauen sollte, trotz Misserfolgen, auch Kleinigkeiten bemerken, wenn

was gut gelaufen ist, dass man auch ein bisschen Anerkennung dem Kind darbringt. Ein bisschen menschlicher würde ich mir die Schule wünschen.

F: Wie könnte sich dieses Menschliche zeigen?

IP 21: *Dass man den Menschen wahrnimmt, das Kind wahrnimmt, den Schüler wahrnimmt, und dass man ihn nicht nur verurteilt, wenn ein Fünfer auf Mathe geschrieben wurde, sondern vielleicht einmal fragen kann, wie kann ich dir helfen, und auch außerhalb der Schule vielleicht einmal eine Stunde. So was hat es halt nicht gegeben.*

F: Wenn es so eine Schule gegeben hätte, glauben Sie, es hätte sich in Ihrem Leben etwas anders entwickelt?

IP 21: *Ja. Ganz bestimmt. Wenn die Mittelschulzeit mit ein bisschen Lob und ein bisschen Anerkennung und **nicht von dieser Ablehnung** geprägt gewesen wäre, mir gegenüber, weil ich eben schlecht war, wenn das so ähnlich gelaufen wäre, wie die Volksschule oder die Hauptschule, dann wäre mein Leben anders verlaufen. Noch besser.*

F: Was wäre anders gewesen?

IP 21: *Ich hätte die Mittelschule bestimmt fertig machen können, weil **so dumm war ich nicht**. Es war wirklich ein **Pech**, und wenn man mal in der **Sackgasse ist und als dumm abgestempelt wird, dann bist du drinnen und aus**. Was wäre anders geworden? Ja, zumindest hätte ich die Matura machen können. **Mein Traum war ja immer, Lehrerin zu werden, aber das ist leider nicht so gekommen.***

F: Danke.

IP 22. F. Klara. 4b. BO+D. 0208

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 22: *Also woran ich noch sehr gut erinnern kann, war der Montagnachmittag im Gymnasium, also in der siebten Klasse, mit Kochen und Babypflege. Da denk ich mir, **wahrscheinlich hätte mir Latein, der neusprachliche Bereich in der Schule besser getan als jeden Montag Faschiertes zu bearbeiten.***

F: An welche Gefühle erinnern Sie sich dabei?

IP 22: *Es ist so eine **Enttäuschung** dabei, die Zeit **nicht besser genutzt haben zu können.** (redet etwas stockend, hat Formulierungsschwierigkeiten, beruhigt sich ein wenig nach Aufklärung über sprachliche Bereinigung bei der Transkription)*

F: Gibt es noch andere Vorstellungen, die auftauchen, andere Erinnerungen und Bilder?

IP 22: *Ich war in einer reinen Mädchenschule, also das war ein ehemaliges Mädchenlyzeum, und da ich keine Geschwister habe, und außerhalb des schulischen Freundeskreises niemanden gehabt habe, war ich eigentlich bis zu meinem achtzehnten Lebensjahr nicht mit Burschen, also mit Buben zusammen.*

F: Waren Sie von der ersten Klasse an in dieser Schule?

IP 22: *Ich war in einer Volksschule in Linz, die der Pädagogischen Akademie angeschlossen war; aber auch da waren nur lauter Mädchen.*

F: Welche Erinnerungen haben Sie an diese Zeit?

IP 22: *Das war sicher eine Zeit, wo **autoritäre Lehrer**, also nicht alle, aber manche, ja **freies Spiel gehabt haben.***

F: Wie war das für Sie?

IP 22: *Also ich glaube sagen zu können, dass eine **Volksschullehrerin in der zweiten Klasse mir das Lesen vergält** hat. Also ich glaube, an dem laboriere ich heute noch.*

F: Können Sie beschreiben, wie das damals war?

IP 22: *Ah, wir haben **über die Weihnachtsferien den Pinocchio lesen müssen**, oder ich hab nur lesen müssen, sie hat also verschiedene Themen verteilt, und*

ich hab irgendwie so einen *Horror* gehabt, erstens *vor der Geschichte* und zweitens *dieses Buch lesen zu müssen, ohne auf Hilfe rechnen zu können, also zuhause*; Ich fühle also meine heutigen *Angstgefühle* vor einem Buch auf diese Geschichte zurück.

F: Was war damals der Horror gewesen?

IP 22: Ich hab einfach nicht (zögert), ich hab die *Geschichte nicht verstanden*. Und ich hab *immer wieder von vorne angefangen*, und es ist *immer schlimmer geworden*. Ich weiß eigentlich gar nicht mehr, wie das ausgegangen ist; also ich hätte einen Text schreiben sollen, und also ich kann mich nicht mehr erinnern, ob ich das abgegeben hab oder nicht. (traumatische Bloßstellung, Amnesie)

F: Die Lehrerin, wie hat die sich in dem Zusammenhang verhalten?

IP 22: Das weiß ich eigentlich gar nicht mehr. Also sie war zum damaligen Zeitpunkt Ende Sechzigerjahre schon nahe der Pension.

F: Können Sie sich erinnern, wie sie auf Sie reagiert hat?

IP 22: (Pause) Ja ich glaube eher mit Unverständnis, aber ich kann mich nicht konkret jetzt erinnern.

F: Können Sie sich an Ihre Gefühle erinnern in dieser Zeit?

IP 22: Ja, das war ein Gefühl von *Minderwertigkeit*, wenn ich das also nicht geschafft hab, von *Inkompetenz*, von es einfach nicht zusammengebracht zu haben.

F: Gab's auch andere Erlebnisse, an die Sie sich erinnern?

IP 22: Ja, wir haben einen ganz *lieben Klassenvorstand* gehabt in der *Volksschule*, einen Klassenlehrer, also der war *das genaue Gegenteil*. Das war dann in der dritten und vierten Klasse, und in der zweiten Klasse war eben diese Lehrerin, unsere Klassenlehrerin.

F: Und wodurch war dieser zweite Lehrer so positiv für Sie?

IP 22: Ja, der hat einfach *mit Kindern gut umgehen können*. Also er hat uns eigentlich alles *spielerisch beigebracht*. Und er war ein *sehr väterlicher Mann*, ja er war *beliebt* bei allen.

F: Gab's später noch andere Lehrer, die einen positiven oder anderen Eindruck auf Sie machten?

IP 22: Wir haben eine *sehr moderne Deutschlehrerin im Gymnasium* gehabt, und ich hab *unsere Englischlehrerin sehr geschätzt*, weil sie so *gut Englisch gekonnt* hat und wir da einfach *einiges gelernt* haben. Es hat einige vom alten Schlag – wie man so schön sagt – gegeben, das waren einfach die älteren, also da war so ein Wandel in der Haltung feststellbar.

F: Wenn Sie nochmals auf Ihr Gefühl schauen, so über die gesamte Schulzeit hin, wie könnten Sie das beschreiben?

IP 22: *Mein Gott: angepasst. Die Schule war außer der Familie der einzige Bereich, der mir zur Verfügung stand. Also er war sehr wichtig. Ich mein, ich hab mit Vorzug abgeschlossen, also überhaupt nie Probleme gehabt in der Schule. Aber heute denk ich mir, ich bin in diesen wirtschaftskundlichen Zweig der Schule gegangen in diesem ehemaligen Lyzeum, und wir waren eigentlich vorbereitet auf so halbgebildete Ehefrauen. Ich mein, es hat ein paar Rebellinnen gegeben, aber das Gros war angepasst.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 22: *Also für mich ganz sicher die Mitschülerinnen. Es war eine reine Mädchenklasse, und da waren so Cliques, und ich war Teil einer Clique, und das war mir sehr, sehr wichtig.*

F: Welche Rolle haben Sie in der Clique gespielt?

IP 22: *Ja, ich bin, also wir waren ja brav, mein Gott, wir waren brav (lacht). Ich kann mich erinnern, ich hab immer Mandarinen mitgebracht, und ich hab also immer die Mandarinen geteilt mit den anderen. Also wir haben auch abgeschrieben manchmal, nein, abgeschrieben eigentlich nicht, nur im schlimmsten Fall, wenn wer die Hausübung nicht geschafft hat.*

F: Wie können Sie verstehen, dass Sie so brav waren?

IP 22: *Keine bösen Vorbilder. (lacht) Also ich meine, ich hab keine älteren Geschwister gehabt, ja daheim war ich auch brav, ich war immer brav. Also Leistung ist ein zentraler Satz meiner Mutter, zwar ein paar Jahre später formuliert, aber damals schon galt: Zuerst die Arbeit, dann das Spiel.*

F: Welche Bedeutung hatten die Eltern?

IP 22: *Ja, sicher die zentrale Bedeutung, als einzige Bezugspersonen im Grunde. Und, ja ich hab funktioniert wie ein Rädchen, sowohl in der Familie, also daheim bei den Eltern, als auch in der Schule.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt, leicht oder schwer, mühsam oder lustvoll?

IP 22: *Lustvoll glaub ich nicht, aber leicht, relativ leicht.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen oder Mögen hinsichtlich des Lernens?

IP 22: *Ich mein, das hab ich zum Teil heute noch, dieses Muster: Es braucht einen gewissen Zeitdruck, damit ich etwas mache, aber dann schon mit einem gewissen Wollen und mit einem gewissen Ehrgeiz.*

F: Und von der Sache her: Haben Sie auch Gegenstände gemocht aus Interesse, weil es Ihnen wertvoll war?

IP 22: *Die Sprachen auf alle Fälle; Chemie hab ich eher gefürchtet, Mathematik dito; aber es ist immer alles gegangen irgendwie.*

F: Welche Gefühle durften Sie zeigen?

IP 22: *(Pause) Ja, alle positiven mit Sicherheit. Negative haben wir eher in der Pause abgehandelt, glaub ich. Also wir haben eine sehr gute Klassensprecherin gehabt, die hat das halbwegs diplomatisch vorgebracht, wenn irgendetwas war und zum Klären angestanden ist.*

F: Haben Sie sich von den Lehrern mit Ihren Gefühlen wahrgenommen und verstanden gefühlt?

IP 22: *(Pause) Teilweise. Es hat schon manche gegeben, die eher einfühlsamer waren, aber das Gros, da war eher die Leistung im Vordergrund.*

F: Wie war das Eine, wie das Andere für Sie?

IP 22: *Ja, die Lehrer hab ich mehr gemocht, wo ich das Gefühl gehabt hab, die nehmen mich zumindest zum Teil als Person wahr. Bei den anderen ist es halt darum gegangen, dass man die Dinge lernt und fertig.*

F: Hatten Sie auch mal Aggression oder Ärger verspürten und durften Sie das zeigen?

IP 22: *Kann ich mich überhaupt nicht erinnern.*

F: In welchem Maße durften Sie auch „Nein“ sagen, sich verweigern?

IP 22: *Ich glaub, ich hab das nie gemacht.*

F: Welche Freiräume hatten Sie in der Schule erlebt, in denen Sie eigenständig lernen oder auch mal pausieren durften?

IP 22: *Also, wir haben zum Großteil Frontalunterricht gehabt, und vielleicht die Deutschlehrerin, die war damals noch sehr jung, die hat mit uns also zumindest Partnerarbeit gemacht.*

- F: Wie war das im Unterschied zum anderen?
- IP 22: *Ja, das war für uns was Neues und viel interessanter.*
- F: Was war das Interessante daran?
- IP 22: *Ja, dass man einfach hat sich austauschen können, bzw. man hat ein gemeinsames Ergebnis abliefern können und man war nicht so abhängig vom eigenen Wissensstand.*
- F: Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der Zeit gegangen? Haben Sie unter Zeitdruck gelitten?
- IP 22: *Schon, ja. Aber, wie gesagt, das war zum Teil auch hausgemacht, weil ich meistens relativ spät angefangen habe.*
- F: Haben Sie sich auch manchmal gelangweilt oder unterfordert gefühlt?
- IP 22: *Das war damals überhaupt noch keine Kategorie. Ich bin in die Schule gegangen, und ich hab das hingenommen und akzeptiert so wie es war.*
- F: Und später dann, im Lyzeum; Sie sprachen früher vom Nachmittagsunterricht?
- IP 22: *Da haben wir auch so eine ältliche Lehrerin gehabt; ich mein das Schönste war die Puppe, die war ungefähr aus der Gründungszeit der Schule. Also das war ein sehr fragiles Püppchen, das wir da gewickelt haben. Das war so eine alte Puppe. Aber das ist uns damals schon (aufgefallen, dass das) für unsere Zukunft nicht sehr sinnstiftend ist und auch nicht sehr praktisch im Grunde. Also das war uns damals schon klar.*
- F: Wie sehr konnten Sie sich aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit mit einem Thema verbinden? War die Zeit genügend?
- IP 22: *(Pause) Schon, schon. Ich mein, es hat sicher Phasen gegeben, wenn der Lehrer unter Zeitdruck stand, sich das ein bisschen verdichtet hat. Aber wir haben uns zumindest gewehrt dagegen. Wenn dann zum Beispiel die Hausübung Mathematik nicht geschafft haben, dann ist das schon angesprochen worden oder vom Lehrer akzeptiert.*
- F: Haben Sie's auch selbst angesprochen?
- IP 22: *Nein, ich nicht, ich nicht, nie und nimmer! (lacht) Also da haben wir dann immer unser Sprachrohr benutzt.*
- F: Inwieweit haben Sie sich den Aufgaben gewachsen bzw. über- oder unterfordert gefühlt?
- IP 22: *Das war eigentlich, also zu naturwissenschaftlichen Fächern, da hab ich weniger Zugang gehabt – also Mathematik, Physik, Chemie, da war schnell eine Überforderung da. In Französisch, da haben wir eine Lehrerin gehabt, die war in der ganzen Schule gefürchtet, also da haben wir einfach vor*

lauter Angst gelernt wie die Bösen; und da haben wir wahnsinnig viel gelernt, muss man dazu sagen, zwar unter fragwürdigen Bedingungen, aber wir haben sehr viel gelernt.

F: Wie war das für Sie, wenn Sie sagen: fragwürdige Bedingungen, viel gelernt?

IP 22: *(Pause) Ja, es war, .. also diese Person haben wir wirklich gefürchtet. Bis wir draufgekommen sind, dass das sozusagen eine Methode war (lacht), uns in die Gänge zu bringen.*

F: Eine Methode, die sich vom Englisch-Unterricht unterschieden hat?

IP 22: *Ja, ja, die hat sich total unterschieden. Wir haben Französisch ja nur von der fünften bis zur achten Klasse gehabt. Und für Englisch waren acht Jahre Zeit. Wobei: Meine erste Englisch-Schularbeit, da hab ich eine Nichtgenügend geschrieben. Werd ich nie vergessen.*

F: Was hatte das für Auswirkungen?

IP 22: *Ahm, ich hab Nachhilfestunden gekriegt. Und die Nachhilfelehrerin, das war eine Schülerin aus einer höheren Klasse, die hat das sehr gut gemacht, und irgendwann hab ich die Kurve gekriegt.*

F: Wie hat sich dann Ihre Beziehung zu den Sprachen Englisch und Französisch mit der Zeit dann entwickelt bei diesen unterschiedlichen Methoden? Welche Beziehung haben Sie zu beiden Sprachen heute?

IP 22: *Ahm, Englisch – ich hab Englisch als Studierfach gewählt, und Englisch ist für mich einfach etwas Zentrales, hat zentrale Bedeutung, ist für mich eine Möglichkeit, mich auszudrücken. Ja, Englisch ist eine Herzensangelegenheit. Französisch ist, ja, drei Jahre Französisch war nicht genug, um mich konversieren zu lassen, also ich stotterte fürchterlich herum; also ich meine: passiv kriege ich relativ viel mit, aber ich kann kaum reden. Also ich hab ein paar Sätze parat im Kopf, aber mehr nicht.*

F: Wie haben Ihre Eltern Sie während Ihrer Schulzeit begleitet und unterstützt? Wie war grundsätzlich auch die Beziehung zu Ihren Eltern?

IP 22: *Ja, was mir sofort einfällt: Die autoritären Strukturen in der Schule, die waren auch zuhause. Also wenn sich irgendjemand beschwert hat in der Schule, dann haben die Eltern und vor allem der Vater gesagt, die Lehrer haben schon recht. Also da war null Unterstützung zu haben. Also das hab ich mit mir ausmachen müssen. Bzw., da waren eben die Mitschülerinnen, mit denen man sich hat solidarisieren können.*

D. Wertschätzung der Person

- F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie selbst während Ihrer Schulzeit?
- IP 22: *Hat eine hohe Bedeutung gehabt. Ich weiß nicht, wie's jetzt ist, aber zumindest zum damaligen Zeitpunkt waren Mädchenklassen sehr leistungsbezogen.*
- F: Wie können Sie verstehen, dass Leistung für Sie so eine hohe Bedeutung hatte?
- IP 22: *Ja, es war eine Möglichkeit, Zuwendung zu bekommen und nicht in irgendeiner Form abgewertet zu werden.*
- F: Welche Bedeutung hatten Ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen?
- IP 22: *Ja, hohe Bedeutung. Als gute Schülerin ist man einfach gerne gesehen.*
- F: War das bei allen Lehrern gleich?
- IP 22: *Nein, nicht. Also wir haben eine sehr menschliche Deutschlehrerin gehabt. Also die hat sicherlich ihre schwarzen Schäfchen genauso gern gehabt wie die guten Schüler.*
- F: Wie war das für Sie persönlich?
- IP 22: *Ja, es war entspannter.*
- F: Wie war's bei den anderen Lehrern?
- IP 22: *Ich hab das als sakrosankt hingenommen – also das war einfach so.*
- F: Welche Bedeutung hatten Ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der Eltern?
- IP 22: *Ja, da hab ich sicher Anerkennung und Zuwendung bekommen. Aber das war selbstverständlich, dass ich gut bin, da ist es nur drum gegangen, wie gut ich bin. (lacht)*
- F: Welchen Stellenwert hatten Leistungen hinsichtlich der Anerkennung bei den Eltern? Sind Sie auch sonst anerkannt und gewertschätzt worden?
- IP 22: *Ich denke, es hat schon eine große Rolle gespielt. Also, es hat auch zum Selbstwert der Eltern beigetragen. Also, das ist auch anderen Eltern dann irgendwie unter die Nase gerieben worden.*
- F: Welche Bedeutung hatten Leistungen gegenüber Ihren MitschülerInnen?
- IP 22: *Ja, es war selbst da bedeutsam. Wobei man die, die weniger gut waren, genauso gern gemocht hat. Aber es war nicht belanglos.*
- F: Inwieweit wurden die Stärken, die Sie für sich erkannten, von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 22: *Ja, das war so eine diffuse Anerkennung. Also, wir waren eine total gute Klasse, und ich bin da immer in der Mitte mitgeschwommen. Zwei Drittel haben mit Vorzug maturiert.*

F: Wie fühlten Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert?

IP 22: *Ich war zum Beispiel ganz schlecht beim Turnen. Also im Turnen hab ich befriedigend gehabt. Am Anfang der Schulzeit war das eher schlimm. Aber Oberstufe, so Ende Oberstufe war das mehr oder weniger einfach so. Und das war nimmer so tragisch.*

F: Wie war's bei Lernschwierigkeiten?

IP 22: *Da haben wir uns eigentlich selbst immer sehr unterstützt untereinander.*

F: Und von Seiten der Lehrer?

IP 22: *Ja, im Gegensatz zu heute, zu dem, was ich halt so mitkriege, haben wir uns halt hingesezt, und haben in den Pausen oder nach der Schulzeit oder daheim versucht, irgendwelche Lösungen zu finden, und mit dem Ergebnis sind wir dann am nächsten Tag zum Lehrer gegangen. ..*

F: Wie sind Ihre Eltern mit irgendwelchen Lernschwierigkeiten oder Defiziten umgegangen, die sie bei Ihnen mitgekriegt haben?

IP 22: *Ja, mit dem wohlmeinenden Satz: Du musst halt mehr tun.*

F: Wie konnten Sie selbst mit Ihren Schwächen, Lernschwierigkeiten und dgl. umgehen?

IP 22: *Also ich hab mir immer gedacht, das Lernen hat einmal ein Ende, das ist nicht lebenslang, sondern die Schule hat irgendwann ein Ende.*

F: Durften auch mal Schwächen sein wo Sie gesagt haben: Da bin ich halt so, da geht nicht mehr – oder konnten Sie damit schlecht leben?

IP 22: *Das war sicherlich da, das Gefühl, etwas nicht zu schaffen, aber es hat da irgendwie eine eiserne Selbstdisziplin gegeben: notfalls dann eine Nacht durchlernen oder um vier aufstehen vor der Schularbeit.*

F: Inwieweit hatten Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 22: *Fällt mir schwer zu beantworten, weil (Pause) weil, das sind Begriffe, die damals noch überhaupt nicht gängig waren.*

F: Und vom heutigen Standpunkt aus, rückblickend?

IP 22: *Ja, ich war eine völlig unauffällige Schülerin. Also, ich war sicher akzeptiert von den Lehrern, manche haben mich lieber mögen als andere, aber da war nichts Auffälliges, ich war völlig ein unbeschriebenes Blatt.*

F: Inwieweit konnten Sie sich selbst als ganze Person annehmen, rückblickend betrachtet?

IP 22: *Für mich war die Schule insofern sehr wichtig, weil sie mir Selbstbestätigung gegeben hat; also das hab ich daheim nicht mitgekriegt, und es waren auch keine außerschulischen Bereiche; also insofern waren die Mitschülerin, die Lehrer und die Möglichkeit, durch Leistung Anerkennung zu kriegen, gefragt.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Inwieweit fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus betrachtet durch die Schule befähigt, Ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 22: *Also, ich hab keine Kinder, aber wenn, dann würd ich schauen, dass sie eine bestmögliche Ausbildung kriegen. Also mir war relativ bald klar, dass der wirtschaftliche Zweig von diesem Mädchengymnasium mich nicht wirklich optimal auf die weitere Ausbildungszeit vorbereitet hat.*

F: Hatten Sie im Laufe Ihrer Schulzeit so eine Art Mitspracherecht, wurden Sie mal angefragt, welcher Zweig für Sie günstig wäre, auch nach Ihren Neigungen, oder mussten Sie diesen Weg gehen?

IP 22: *Nein, der Weg war sozusagen, die Entscheidung war in der fünften Klasse fällig, und damals hab ich, ich hätt mich wahrscheinlich auch gegen Latein geweigert, also aus ganz pragmatischen Gründen. Heute denk ich mir, so viel wie möglich, und auf die beste Art und Weise. Wir haben uns auch keine Themen auswählen können – das ist uns alles vorgesetzt worden.*

F: Also sowohl Themen als auch die Schulrichtung waren vorgeschrieben worden?

IP 22: *Ja, also ich meine, die Wahl von diesem Gymnasium war auch nicht wirklich eine Wahl; ich würde sagen, neunzig Prozent der Mädchen von der vierten Volksschule sind genau in diese Schule übergewechselt. Und für mich war's, ich bin halt einfach mitgegangen.*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 22: *Überhaupt keine. Hab ich jetzt noch (stottert) fast keine.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 22: *Lerne, dann hast Du's einmal gut!*

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit Ihres Reha-Aufenthalts als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?

IP 22: *Ja, dass ich auf vorhandene Stärken auch vertrauen kann. Oder, dass ich mehr vertrauen sollte darauf.*

F: Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine gute Schule auszeichnen, die Sie sich selbst als Kind gewünscht hätten bzw. die Sie anderen Kindern heutzutage wünschen würden?

IP 22: *Also, damals wär ich sicher nicht auf die Idee gekommen, da hab ich die Distanz noch nicht gehabt.*

F: Vom heutigen Standpunkt aus?

IP 22: *Ja, was immer noch gilt: So viel wie möglich. Es wäre sicher eine Lehre, die drauf drängen würde, dass sie den Schülern so viel wie möglich mitgibt, aber eben auf eine Art und Weise, die den Schülern das Lernen lehrt, wo sie einfach neugierig bleiben und nicht irgendwie zugedeckt werden mit Inhalten.*

F: Was glauben Sie, hätte sich durch eine solche Schule in Ihrer Kindheit und Jugend sowie in Ihrem weiteren Leben anders entwickeln können, wenn Sie's selbst so erfahren hätten?

IP 22: *Ich glaub, dass die Bandbreite der möglichen Studienrichtung größer gewesen wäre.*

F: Was wäre die Folge gewesen?

IP 22: *Ich hätte nicht ein Studium gewählt, das aus diesem engen, limitierten Bereich der Schule gewesen wäre. Also Englisch und Geographie war mir klar, was da passiert – also nicht genau, natürlich –, aber was ein Englisch- und Geographielehrer ungefähr lernen muss.*

F: Danke.

IP 23. F. Zora. 4b. BO+D. 0208

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 23: *Also für mich war die Schulzeit ein Horror. Sehr negative Erinnerungen an die Schulzeit.*

F: Können Sie das mit einem Bild, was dabei auftaucht, näher beschreiben?

IP 23: *Also ich hab meine Schulzeit als eine sehr einengende, persönlichkeitsbeschneidende und auch zum Teil todlangweilige Zeit erlebt. .. bis hin zu Minderwertigkeitskomplexen bzw. Mustern, die für mich in meinem späteren Leben störend waren, wo ich erst mich hab befreien müssen, wie ich draufgekommen bin.*

F: Gibt's irgendeine Situation, die da spontan auftaucht, die Sie beschreiben könnten?

IP 23: *Also eine ganz gravierende Geschichte war die Religion, der Religionsunterricht. In der Volksschule im ersten Jahre haben wir einen sehr lieben Pfarrer gehabt, und dann im Anschluss einen cholerischen Katecheten mit Pickelgesicht; wir waren eine Mädchenklasse und mussten ja noch aufstehen, wenn Lehrer hereingekommen sind, und wenn er weggegangen ist und man dann mal aufgestanden ist und sich die Strumpfhose zurechtgerichtet hatte, hat er sich beschwert bei der Klassenlehrerin; rückblickend sag ich also: irgendwie eine gestörte Persönlichkeit. Also abgesehen davon war da das Cholerische, Schreianfälle. In der Hauptschule war dann eine Religionslehrerin, die die Nächstenliebe gepredigt hat und dann selber ebenfalls cholerisch war, ungerecht, und die sogar uns als Klasse dazu ermutigt hat, eine Mitschülerin, die sie nicht leiden konnte, aus der Klassengemeinschaft auszuschließen. Für mich war jahrelang, obwohl ich (durch) meine Mutter katholisch erzogen (wurde), bin auch mit ihr immer brav in die Kirche gegangen am Sonntag, für mich war aber lange, lange Zeit das Christentum, wo ich das Gefühl gehabt habe, alles was schön ist, ist eigentlich in der Religion verboten, und hab ein sehr gestörtes Verhältnis gehabt zum Christentum dadurch, weil ich Lehrer und Lehre und Institution*

vermischt habe. Und ich habe bis ins Erwachsenenalter gebraucht und über einen anderen Weg, wo ich dann angefangen habe zu verstehen, dass das zwei verschiedene Paar Schuhe sind, hab ich da wirklich ein gestörtes Verhältnis gehabt zum Christentum, und das ist aber etwas, was in meinem Leben doch einen sehr wichtigen Status hat für mich, also nicht das Katholische, sondern die Lehre an sich. Und auch das Verständnis jetzt, aber das hatte ich damals noch nicht, und damals hab ich's halt identifiziert mit den Vermittlern. Das war sehr, sehr negativ.

F: Gab's auch positive Erfahrungen, gibt's positive Erinnerungen, die Ihnen spontan auftauchen?

IP 23: *Die ersten Schuljahre, sag ich einmal, wo's noch spielerischer war, wo noch mehr Zeichnen war, noch mehr Kreativität, was den ganzen Tag gedauert hat. Aber meine negativen Erfahrungen sind bei weitem überwiegend. – Gab's in den höheren Klassen positive Erfahrungen, Erinnerungen? – (Pause, traurig) Nicht wirklich.*

F: An welche Gefühle erinnern Sie sich, wenn Sie an Ihre Schulzeit denken?

IP 23: *Einengung, Ungerechtigkeit, Verständnislosigkeit, Drill, also einer bestimmten Schablone zu entsprechen, also alles, was ein bisschen davon abweicht wird bekämpft bis hin zu bloßgestellt und verspottet. Also wo andere Mitschüler benutzt wurden, um quasi jemanden, der nicht so in dieses Schema hineingepasst hat, an den Pranger zu stellen.*

F: Wie war das für Sie damals?

IP 23: *Ja furchtbar.*

F: Und das war gleich bleibend, oder phasenweise stärker oder schwankend?

IP 23: *Ja sagen wir die ersten drei Jahre in der Volksschule, bis auf die Mitschülerinnen, die für mich auch damals auch eine Herausforderung waren, weil es sagen wir mal ein ganz anderes Milieu war und ich da irgendwie anders war und schon mal durch meinen Namen, dadurch dass ich nach der Schrift gesprochen hab, sie zum Teil nicht ganz verstanden hab, sie waren aus anderen Familien, wo sie halt einen etwas gröbereren Umgang miteinander gewöhnt waren als ich und dadurch, dass ich so lebhaft war, war nicht erkennbar, wie sensibel ich eigentlich bin, was für eine zarte Seele ich hab, weil ich nach außen hin halt lebhaft und lustig war; und das ist halt bei den Lehrern auch nicht so gut angekommen: lebhaft und lustig und hinterfragend und wissen wollend, warum – das ist nicht gut angekommen. – Wie ist das angekommen? – Ja, insofern so quasi: Es ist eben so. Also frag nicht dauernd, warum's so ist. Sei nicht*

lästig! Oder: Sitz still und träum nicht durch die Gegend, sondern sei präsent beim Unterricht! Träumerin, langsam – immer die gleichen, die langsam sind – das hat sich zu einem Minderwertigkeitskomplex entwickelt. – Kochlehrerin: cholerisch: Du bist patschert! – Ich hab jahrelang Probleme gehabt, obwohl ich als Kind so gerne mitgeholfen habe beim Kochen, jahrelang Probleme gehabt mit dem Kochen, weil ich das Gefühl gehabt habe: Ich kann nicht kochen. – Cholerische Handarbeitslehrerinnen, die so Lieblinge gehabt haben und andere halt ihre, eben das, was ich vorhin gesagt habe, sind bloßgestellt worden, ausgelacht worden, Klassengemeinschaft ermutigt worden, aufgefordert worden, jemanden zu diskriminieren.

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten sonst noch während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 23: *Also mein Vater hat diese Schul- und Prüfungsangst noch unterstützt (lacht) insofern, dass ich in der vierten Klasse Volksschule, wo ich mir in Mathematik schwer getan habe, das zu kapiern, Nachhilfeunterricht erteilt hat, wo ich vor lauter Angst – ich hab das nicht mehr gewusst, ob ich mehr **Angst vor der Schularbeit hab oder mehr Angst vor ihm**, wo ich neben ihm gesessen bin, **und jedes Mal, wenn ich etwas nicht kapiert habe, habe ich eine Kopfnuss gekriegt**, und ich hab das Gefühl gehabt, ich kann **vor lauter Angst überhaupt nicht mehr denken**, hab nur noch Bretter vorm Kopf, ich kapiere überhaupt nichts mehr – Mutti und Oma haben das Zimmer verlassen, weil sie das nicht mit anschauen haben können, und ich war faktisch meinem Vater ausgeliefert, und jede falsche Antwort, zack, wenn er geglaubt hat, ich will nicht. Und das war schlimm. Und dieses **Muster** hat mich begleitet, wenn ich unter Erfolgsdruck komme, dieses **Bretter vorm Kopf** zu haben oder das **Gefühl** zu haben, jetzt **muss ich etwas ganz Gescheites sagen** oder irgendwas ganz was **Gutes machen**, weil sonst spür ich schon die Kopfnuss. Oder danach, wenn du deine Aufgaben nicht machst oder wenn du für die Musikschule die Musikschule nicht übst oder wenn du das nicht machst oder das nicht machst, dann wirst du einmal am Westbahnhof als Klofrau enden. Also da sind schon sehr viele Grundsteine gelegt worden, wo mit der Zeit diese **Schularbeits- und Prüfungsangst** noch unterstützend war. Und die Mutti war halt ausgleichend, sehr geduldig, hat mir auch **immer alles erklärt**, wenn ich Fragen gehabt habe, egal, was für*

eine Frage das war, die hat immer sich die *Zeit* genommen. Aber ansonsten hab ich sehr viele *Mädchen* gehabt in meinem Umfeld, die meinen *Wissensdurst* bereit waren zu stillen. Und mit der Zeit ist dann eben auch *das Interesse verloren gegangen*.

F: Gab's noch andere Bezugspersonen außer Lehrern und Eltern, die hinsichtlich Schule wichtig waren oder überhaupt für Sie wichtig waren?

IP 23: Ja, meine *Oma*, die hat mir halt als Kind, also auch noch im Volksschulalter, weil ich das sehr gerne gehört habe, die hat so Märchenbücher gehabt, die hat viel mit mir unternommen und hat mir *Geschichten vorgelesen* – das hab ich auch sehr geliebt. Also das war auch eine sehr starke Bezugsperson. Und die *Nachbarskinder* halt, wo ich aufgewachsen bin – das war ein sehr starker *Ausgleich*, da konnte ich mich *austoben*. Ich hab auch sehr viel Bewegung gehabt zu der Zeit noch, und *Bewegung war für mich enorm wichtig*, und das war halt dann die Möglichkeit praktisch, den *Schulfrust auszugleichen*.

F: Welche Beziehung hatten Sie zu Mitschülern?

IP 23: Also ich war in einer reinen Mädchenklasse oder in reinen Mädchenklassen, bin mit Buben aufgewachsen, hab mich *unter Buben auch wesentlich wohler gefühlt*, weil die unkomplizierter waren. Ich hab eine *Freundin* gehabt, die auch so eher von einer großen Familie (stammte), mit der hab ich mich ganz gut verstanden, weil die eben auch unkompliziert war. Und die Mädchen, mit denen hab ich mir schwer getan am Anfang, weil die waren, das war eine Welt, mit der ich anfänglich nicht so viel anfangen konnte, auch irgendwie eine andere – ich mein, das klingt jetzt vielleicht hochmütig, aber es ist nicht hochmütig gemeint – eine andere soziale Schicht, die mir bis zu dem Zeitpunkt noch nicht bekannt gewesen war. Und ich hab halt anders geheißen, hab auch andere Sachen angehabt – Mutti hat selber geschneidert - , und das war halt auch nicht Nullachtfünfzehn, mein Name war nicht Nullachtfünfzehn, meine Aussprache war nicht Nullachtfünfzehn, u.. und meine Seele war zart.

F: Wie war's später, in späteren Schuljahren in der höheren Schule?

IP 23: Später, wie war's später – ich hab das eigentlich nie mehr richtig losgekriegt. Ich hab eigentlich *nie so eine Klassengemeinschaft erlebt*, wo ein Zusammenhalt war; es waren eigentlich eher *Grüppchen und Stutenbissigkeit*, wie man so schön sagt, oder halt so Grüppchen, die halt dominant waren. Also es war leider, die Mutti hat mir erzählt, sie, die halt von Deutschland kommt, also die hatte eine ganz andere Schulzeit erlebt,

ein anderes Schulsystem erlebt, andere Pädagogen erlebt, die wirklich Pädagogen waren im Sinne von Pädagogen, und das hat sich halt dort, wo ich in die Schule gegangen bin, wo sie selber gesagt hat, wo sie das halt bedauert hat, dass es hier anders ist.

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt, leicht oder schwer, mühsam oder lustvoll?

IP 23: *Also ich hab als Kind, ich hab sehr leicht gelernt, also ich hab auch leicht auswendig gelernt, und vor allem hab ich emotional gelernt. Wenn mich etwas interessiert hat, hab ich derartig leichte Auffassung gehabt. Hat mich interessiert schon als Kind, da hat's gegeben: Wunderwelt von A bis Z, so Weltraum, Astrologie, Geographie – das war, und da hatte ich einen Freund, der hat immer gesagt, der möchte Wissenschaftler werden, da haben wir gemeinsam studiert diese Bücher, und das war spannend und die Natur, Biologie, Naturkunde, und das hat mich enorm interessiert, und ich hab mir auch schon Gedanken gemacht zum Beispiel über Dinge, ja; da ich einen großen Wissensdurst gehabt habe, hab ich in den ersten Jahren noch leicht gelernt, und dann zunehmend schwerer mit Abnahme meiner Begeisterung.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen, wie das Wollen oder Mögen hinsichtlich des Lernens?

IP 23: *War für mich auch schrecklich. Also die Aufgaben machen. Manchmal, wenn ich gewusst hab, ich geh spielen, dann ist es ruckzuck gegangen. Aber wenn schlechtes Wetter war und ich hab gewusst, ich kann nicht raus, das hat sich gezogen wie ein Strudelteig. Dazwischen bin ich mal aufgestanden, hab was anderes gemacht, hab meine Micky Maus-Heftchen gelesen, und die Mutti: Komm. Setz dich wieder her, ..., mach weiter! – O.K., und das hat sich den ganzen Nachmittag gezogen und gezogen.*

F: Welche Gefühle durften Sie zeigen in der Schule?

IP 23: *Wenn ein Lehrer kommt: Aufstehen; dazwischen: Hände auf den Tisch! Ruhig sein! Aufmerksam sein! Da bin ich auch öfters missverstanden worden. – Darf das da rein, wenn ich das sage? Nämlich, dass ich manchmal als Kind, ich hab, wenn ich einen Lehrer angeschaut habe oder eine Lehrerin, wenn die gesprochen hat, hab ich dann mehr mitunter die Person wahrgenommen als den Inhalt, und hab daher manchmal einfach nur auf den Boden geschaut oder auf den Tisch, damit ich mich auf das*

Inhaltliche konzentrieren kann, und das ist halt auch missverstanden worden – manchmal bin ich auch wirklich abgedriftet auch, das muss ich zugeben. Aber – die Frage war? (IP ist abgedriftet)

F: Die Frage nach den Gefühlen.

IP 23: *Ja, aber sonst: Brav sein, ruhig sein, machen was der Lehrer sagt oder die Lehrerin!*

F: Haben Sie sich mit Ihren Gefühlen wahrgenommen oder verstanden gefühlt?

IP 23: *Nein.*

F: Wie war's, wenn Sie mal Aggression und Ärger verspürten?

IP 23: *Das hab ich einmal erlebt, also das eine krasse Beispiel, was mir dazu einfällt, das war außerhalb der Schule in der Musikschule, und da hat mich ein Bub immer sekiert wenn die Lehrerin grad nicht hergeschaut hat, und den hab ich mal abgepasst nach der Musikstunde, und das ist immer so blöd und ich hab ihn eigentlich nur zur Rede stellen wollen – es ist daraus ein Streit entstanden, ich hab ihm praktisch eine schmieren wollen, und der hat sich so blöd umgedreht, dass ich ihn ausgerechnet am Auge erwischt hab. Und der hat dann ein blaues Auge gehabt, und das war halt einer in der Kleinstadt, in der ich da war, und seine Eltern waren Geschäftsleute, und die sind in die Schule spaziert zur Direktorin. Und dann bin ich zur Direktorin gezerrt worden, und in der ganzen Klasse war ich dann (unverständliches Genuschel), also ich bin mir vorgekommen wie ein Schwerverbrecher.*

F: Und sonst im Schulunterricht, wenn Sie da mal Ärger hatten aufgrund von irgendetwas oder aggressiv waren, hatten Sie Möglichkeit, das zu zeigen?

IP 23: *Nein.*

F: In welchem Maße durften Sie auch „Nein“ sagen?

IP 23: *(lacht kurz) Versuchsweise war das dann später in der Fachschule. Fazit war dann, also das Ergebnis war dann dahingehend, dass sich dann die Lehrer untereinander abgesprochen haben, und ich hab halt dann doch – ich war nicht sehr beliebt bei den Lehrern.*

F: Und inwieweit hatten Sie's dann getan, Nein gesagt oder verweigert?

IP 23: *Das hab ich nicht lange gemacht. Also (lacht) ich hab mich dann auf eine andere Art verweigert.*

F: Wie?

IP 23: *Gewaltloser Widerstand. Ich bin halt quasi zuerst abgedriftet in Gedanken, zwar dann hingeschaut, so wie's verlangt worden ist, aber eigentlich nichts*

mehr gesehen und nichts mehr gehört von der Person, die da vorne gestanden ist. Und es hat mich halt wirklich zum Teil zu Tode gelangweilt der Unterricht. (Dissoziation)

F: Welche Freiräume hatten Sie in der Schule erlebt, in denen Sie eigenständig lernen, arbeiten und auch mal pausieren durften?

IP 23: *Keine.*

F: Wie ist es Ihnen beim Lernen mit der Zeit gegangen? Haben Sie unter Zeitdruck gelitten oder sich gelangweilt oder unterfordert gefühlt?

IP 23: *Ich kann auch nicht sagen ‚unterfordert‘, weil manche Sachen sind mir einfach wirklich schwerer gefallen zu kapiern, wie zum Beispiel **Mathematik**, später hab ich dann manchmal das Gefühl gehabt: **Ich kapiere's nicht, ich bin zu blöd, ich bin einfach zu blöd.***

F: An was lag das, dass Sie's nicht kapiert haben?

IP 23: *An der **Konzentration und am Leistungsdruck**, am Druck, den ich geglaubt habe, **ich muss das jetzt gescheit, ich muss das kapiern**, und ich glaub der ganze Stress und einerseits der Leistungsdruck und andererseits eine schlechte Konzentration aus Mangel an wirklichem Interesse.*

F: Wodurch kam dieser Druck, wie können Sie das heute verstehen?

IP 23: *Na ja, eben vorwiegend **durch meinen Vater**: Wenn Du das nicht lernst und in der Schule gut bist oder einen ordentlichen Abschluss hast, dann wirst irgendwann einmal am Westbahnhof als Klofrau enden. Da war schon dann irgendwie der **Drill**. Und dann wirklich ein **Minderwertigkeitsgefühl**: **Ich bin zu blöd, ich bin einfach zu blöd. Ich bin dumm, dümmer als die anderen und schlechter als die anderen**, und ich möchte einmal sagen, das es sich auch wahrscheinlich, mir fällt zwar jetzt nicht ganz konkret die ganze Geschichte ein, aber ich meine, dass das schon auch irgendwie vermittelt worden ist. Ja, dadurch, dass ich halt nicht so brav war, halt schlechter bin als die anderen.*

F: Wie sehr konnten Sie sich aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit mit einem Thema verbinden?

IP 23: *Also, am ehesten noch in den Fächern, die mich interessiert haben. Also das war **Zeichnen, Musik, teilweise, Turnen, ja und Naturgeschichte**; das war alles, was ich gern gehabt habe. Aber ansonsten. **Deutsch, Aufsätze hab ich gute geschrieben; Fantasie**, also überall dort, wo ich ein bisschen meiner Fantasie hab freien Lauf geben können, da war's noch am interessantesten für mich. Da hab ich mich auch am meisten verbinden können, wie sie's gefragt haben.*

F: Sie haben gesagt, das Interesse ist weniger geworden. Wie können Sie sich das erklären?

IP 23: *Durch die Art des Unterrichts.*

F: Und was war da?

IP 23: *Also, ich sag einmal ein anderes Beispiel, wo's anders war, wo's positiv war: Und zwar war da eine Lehrerin, eine **Geschichtslehrerin** – mich hat Geschichte überhaupt nicht interessiert, die ganzen Zahlen, mir war das so was von wurst, wer da mit wem Krieg geführt hat und wer die Herrscher geschickt hat, das war mir so was von egal; und jedenfalls, da war eine Geschichtslehrerin in Sublierung, während die andere in Karenz war, und die hat den Geschichtsunterricht **vorgetragen wie einen spannenden Krimi**. **Ich hab bei der nichts lernen brauchen, das weiß ich heute noch**: Das war Alexander der Große, und dann hat's noch einmal subliert, das war der König Ottokar. Und das war beides zur Prüfung, und das hab ich mir dann einmal durchgelesen, und es war wieder da.*

F: Ja, das zeigt, was im anderen Unterricht offensichtlich gefehlt hat. Inwieweit haben Sie sich den Aufgaben gewachsen bzw. über- oder unterfordert gefühlt, in welchen schulischen Bereichen, in welchem Ausmaß?

IP 23: *Also mit Ausnahme von den Fächern, die ich gern gehabt habe, hab ich mich eigentlich überall überfordert.*

F: Was heißt: überfordert? – stimmt das wirklich: überfordert?

IP 23: *Ja! **Stress hab ich gehabt**, ich hab das Gefühl gehabt teilweise, dass ich **das nicht kann, dass ich zu dumm bin**, halt in manchen Fächern, hab aber das Glück gehabt, sag ich, wirklich ein Glück, dass ich sehr leicht doch dann letztendlich auswendig gelernt hab. Also sprich: Das war halt dann alles Kurzzeitgedächtnis, ich bin halt dann zeitig in der Früh aufgestanden und hab halt dann mich vorbereitet auf die bevorstehende Test, Schularbeit, Prüfung, und das hat mich rausgerissen, weil sonst hätte ich wahrscheinlich nicht einmal einen Schulabschluss. (.. lacht laut)*

D. Wertschätzung der Person

F: Welche Bedeutung hatte Leistung für Sie selbst während Ihrer Schulzeit?

IP 23: *Also, **Leistung**. Für mich selber: Also ich war so was von **überhaupt nicht ehrgeizig**. Bei mir war mein Motor, **Leistungsmotor war das Interesse an irgendwas**. Was für mich spannend war, was interessant war, da hab ich eintauchen können, dass ich stundenlang, wenn ich beispielsweise ein*

Buch gelesen hab, was mich wirklich interessiert hat, oder eine Geschichte gehört hab, da ist die Welt versunken, da bin ich wirklich aufgewacht nachher und hab schauen müssen, wo ich überhaupt bin.

F: Welche Bedeutung hatten Ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der LehrerInnen, Eltern MitschülerInnen oder anderer Bezugspersonen?

IP 23: *Also bei meinen Eltern, letztendlich bei beiden Eltern eine hohe, in gutmeinender Weise, dass was wird aus mir. Bei der Mutti war's eher so, dass sie halt geschimpft hat oder traurig oder enttäuscht war; der Papa war irgendwie mit der Klofrau unterwegs und ansonsten, Mitschüler – sagen wir so, das ist mir nicht so aufgefallen, wobei in der Volksschule, da hab ich ja noch meine Einser gehabt bis zur dritten, vierten Klasse, da wo die Mathematik angefangen hat.*

F: Und bei den Lehrern, Lehrerinnen?

IP 23: *Na ja, da waren natürlich schon die, die gut gelernt haben und brav waren, die waren natürlich schon bevorzugt. Absolut. Zuerst einmal waren da die guten Schülerinnen, und dann war einmal lang nichts, (langes, lautes Lachen) dann die Mittelklasse und dann die Miserables.*

F: Inwieweit wurden die Stärken, die Sie für sich erkannten, von anderen beachtet und gewürdigt?

IP 23: *Ja, die Lehrer, die mir besser oder gut gesinnt - Es hat durch die Bank immer geheißen: Sie verkauft sich unter ihrem Wert, sie könnte viel mehr, wenn sie wollte. Und ich weiß auch, ich hab so einige Talente gehabt, die ich dann nicht wirklich weiterentwickelt hab.*

F: Wie fühlten Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert?

IP 23: *Sehr schlecht. Also eben vom Ausspotten über eben so Bloßstellen; also Ausspotten und Bloßstellen sind für mich die schwerwiegendsten ..*

F: Wie konnten Sie selbst mit Ihren Stärken und Schwächen, mit Ihrem Lernvermögen und Ihren Lernschwierigkeiten und dgl. umgehen?

IP 23: *(Pause, leise) Hm, zum Teil mit Angst.*

F: Wovor?

IP 23: *Also ich hab panische Angst gehabt vor der Mathematikschularbeit. Da hab ich vorher schon ganz unruhig geschlafen und das Gefühl gehabt: (lautes, lautes, schreckhaftes Einatmen) das nimmt mir fast die Luft weg.*

F: Inwieweit hatten Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 23: Also ich hab das Gefühl gehabt im Laufe der Zeit, so, wie ich bin, dieses lebhaft, lustige Kind mit Wissensdurst und Bewegungsdrang ist nicht sehr willkommen, und hab mich dann so in der Pubertät – da hab ich eine Freundin gehabt, die sehr gut angekommen ist, und nach der hab ich mich dann sehr orientiert. Die war eben lieb und brav und .. Und irgendwie hat das eh nicht glaub ich so richtig zu mir gepasst, das war wahrscheinlich so wie wenn der Schütze, der hat so ein Pferdeunterteil, ein Pferd als irgend ein anderes Tier, was es nicht ist, auftritt; irgendwas Sanftes halt. Ich mein, ich bin schon auch sanft, aber dieses Lebendige ist schon auch ein wesentlicher Teil von mir, der mir halt zunehmend dann verschütt gegangen ist und auch gefehlt hat.

F: Das heißt: Haben Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

IP 23: Nein, nein!

F: Inwieweit konnten Sie sich selbst als ganze Person annehmen?

IP 23: Zunehmend weniger als das, wie ich war ursprünglich – *Teilbereiche ja, die Bewegung, Bewegungstalent, das war in Ordnung; dann später so in meiner Weiblichkeit; aber ansonsten, also so diese ganzen Anteile da, die so mich ausgemacht haben – fantasievoll: ja, du bist wirklichkeitsfremd!; lebhaft: sitz ruhig! Ein Problem hab ich auch gehabt mit der Zeit. Das war für mich ein enormer Stress, immer zunehmender, dieses Zug-Langsam-Sein; das war echt ein Problem, dieses. Da hab ich wirklich Minderwertigkeitskomplexe entwickelt mit dem Zu-Langsam-Sein. Und ich hab Zeit wirklich lernen müssen, weil – Gott sei Dank hab ich ein gutes Gefühl für Geld; da brauch ich nicht sehr viel rechnen, das hab ich irgendwie im Gespür: Wie viel ist noch da, wie viel – aber ich hab kein Gefühl für Zeit. Also Zeit ist für mich wirklich etwas, was ich mit dem Kopf, wo ich mich hinsetzen muss und Zeiten sich planen. Und das war, das hat mir sehr viel Stress verursacht in meinem Leben, schon als Kind, da hat's dann geheißen: Sei schneller und tu Dich um und sei nicht so langsam und die ganzen Sachen, trödelst da herum dauernd und immer die gleichen, und dann hab ich wieder Knopflöcher zur Strafe nähen müssen – ich weiß nicht, wie viel Knopflöcher ich hab nähen müssen, weil ich wieder was vergessen hab vor lauter Hektik dann. Also Zeit war für mich wirklich, ja, (leise) ein Problem.*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Inwieweit fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus betrachtet durch die Schule befähigt, Ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 23: *(Bestimmt) Also das, denk ich, hab ich gelernt. Das hab ich begriffen, das hab ich gelernt, dass ich nicht nur, oder dass ich nicht, vielleicht teilweise, aber letztendlich auch wenn ich armes Opfer war, hat's mit mir etwas zu tun. Und das hab ich lernen dürfen. Es sind halt noch, sagen wir einmal so, es ist mir einiges gelungen zu ändern in meiner Einstellung, aber es sind doch noch ein paar Spuren da, die mich beeinträchtigen.*

F: Am Ende der Schule: Hatten Sie sich befähigt gefühlt?

IP 23: Am Ende der Schule noch nicht, nein. *Noch nicht, nein. Da bin ich noch weggegangen mit dem Gefühl, irgendwie: So, wie ich ursprünglich war, war ich nicht in Ordnung. (Lacht) Und so, wie ich jetzt bin, passt's besser. (Lacht länger) Also das Pferd hat sich halt ein versucht, sich in einen Vogel zu verwandeln. (Lacht ausgelassen, befreiend)*

F: Welche Zukunftsperspektiven hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 23: *Na ja, also bei mir war einmal Planlosigkeit vorherrschend. Um etwas Zeit zu gewinnen, war ein Schultyp dann, der vielseitig genug war, um mir diesen Zeitraum noch zu geben, dass ich noch in verschiedene Richtungen gehen kann. Aber es war mal: Planlosigkeit. Aber nein, stimmt nicht ganz, stimmt nicht ganz, ich hab dann schon eine Richtung gehabt, in die ich gehen wollte. Nur letztendlich war's dann so, dass ich irgendwann gesagt hab: Nein, ich will nimmer mehr mit meinen Eltern, und ich will nimmer in die Schule gehen; und das war dann ausschlaggebend dafür, dass ich in einen Beruf dann hinein bin, in den ich eigentlich ursprünglich – also das war das allerletzte, was ich jemals machen wollte. Wo ich als Kind gesagt hab: Das Allerletzte, wo ich jemals hin will, ist .. Und ernst genommen meine Berufswünsche, meine ursprünglichen – also das hat kein Mensch wirklich ernst genommen; also mein Vater: Also nein, Du bist nicht geeignet! Und das ist nicht Deins, und das ist nicht Deins! Und letztlich hab ich dann das gemacht, was er gemacht hat, (leise) und bin in ein Büro gegangen.*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt am Ende?

IP 23: Sei ruhig! Sei so, wie man Dich haben möchte, wie's von Dir erwartet wird, dann kommst gut durch, eckst nicht an, hast keine Schwierigkeiten! Und: So, wie Du ursprünglich warst, bist eben nicht in Ordnung! Also bleib schön angepasst, ordne Dich unter, dann kommst gut durchs Leben! Und bring Deine Leistung, dann bist vollwertig.

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit Ihres Reha-Aufenthalts als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?

IP 23: *Also was für mich eine ganz schöne Erfahrung war, weil meine Schul-, meine Gruppenerfahrungen von der Schulzeit her, wobei ich dazu sagen muss: Schulzeit – weil im Privatleben war's anders – also da hab ich sehr viel Glück gehabt, aber rein von der Schulzeit her und sonstige Gruppen, das hat sich wirklich viel hineingezogen bis weit in mein Erwachsenenalter, bis ins Berufsleben mit Mobbing und so weiter, und was ich hier erleben durfte, war wirklich einmal eine wirklich harmonische, für mich harmonische Gruppe, wo wirklich auch bei allen Unterschieden niemand dabei war, wo ich mich bewegt hab auch bei den Menschen, die mir vielleicht nicht so liegen, aber ich hab mit allen irgendwie einen Kontakt pflegen können, auch wenn's nur ein paar Worte waren, ein bisschen Smalltalk, das war für mich eine große Bereicherung einmal zu erleben, dass ich irgendwie mit allen können hab.*

F: Könnte man das als Selbstbestätigung dann auch bezeichnen?

IP 23: *Ja, ja.*

F: Wodurch würde sich eine gute Schule auszeichnen, die Sie sich selbst als Kind oder Jugendliche gewünscht hätten bzw. Ihren Kindern oder Enkelkindern wünschen würden?

IP 23: Als auf jeden Fall eine Schule, wo die Persönlichkeit eines Kindes erkannt und respektiert wird, ein Kind gefordert und gefördert wird in seinen Stärken. Wohl auch eine Kurskorrektur bei Bereichen, die vielleicht hinderlich sein könnten. Aber auf jedenfalls auch eine Schule mit Menschen, mit Lehrern, die wirklich pädagogische Fähigkeiten haben und

nicht nur wegen der großen Ferien Lehrer sind sondern wirklich weil's eine Berufung ist. (Lacht) Verständnis, Geduld, und eine Unterrichtsgestaltung, die anregend, spannend ist, wo Fragen, wo der Wissensdurst gefördert und nicht bekämpft wird.

F: Was glauben Sie, hätte sich durch eine solche Schule in Ihrer Kindheit und Jugend bzw. in Ihrem weiteren Leben anders entwickeln können?

IP 23: *(Bedächtig) Alles. Also erstens einmal hätte ich diese vielen Jahre der Selbstverleugnung nicht erlebt, wo ich mir die Ferse abgeschnitten hab, dass ich in einen bestimmten Schuh hineinpasse. Ich wäre sicher nicht in einem Büro gelandet. (Lacht) Ich hätte von Anfang an das gemacht, wo ich mich jetzt mühsam hinentwickelt hab. (Lacht ausgiebig)*

F: Danke.

IP 24. M. Hans. 4a. BO+BP. 0208

A. Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

F: Welche Vorstellungen tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

IP 24: *Auswendiglernen von Zahlen, viel Auswendiglernen, was man dann im Endeffekt wieder vergisst nach dem Test oder nach der Prüfung oder nach der Schularbeit – die einzige Ausnahme ist Mathematik, weil da kann man nichts auswendig lernen. Das hat mir auch immer Spaß gemacht.*

F: An welche Gefühle erinnern Sie sich, wenn Sie an Ihre Schulzeit denken?

IP 24: *In der Grundschule, Volksschule ist Angst im Vordergrund gewesen, Trennungsangst von Zuhause, das erste Mal irgendwo allein gelassen, auf mich gestellt zu sein. Auch zum Teil Leistungsdruck bzw. Bloßstellung vor anderen, wenn die Leistung nicht erbracht wurde.*

F: Später?

IP 24: *Später war's bei mir so, dass ich mich eben durch viel Leistung dann dementsprechend Status verschaffen wollte. Es war in der Mittleren und später in der Höheren Schule, in der HTL später, war's dann eben so, dass ich das am Anfang auch noch gemacht hab und in der dritten Klasse war's dann bei mir so, die Pubertätsgeschichte, erste Freundin und so, da hab ich dann eine Klasse wiederholt aus dem Grund, und war eigentlich von da an immer unter Druck, weil das hab ich dann gerade mit Ach und Krach geschafft, weil's mich eigentlich nicht mehr gefreut hat.*

F: Das heißt: Mal so im ganzen Bogen gesehen: Welche Gefühle waren so vorrangig, hat's Phasen gegeben oder hat's geschwankt – wie war das für Sie?

IP 24: *Na ja, es hat Phasen gegeben: Also die ersten Erfahrungen erste Klasse Volksschule waren sehr prägend, waren sehr mit Angst besetzt, ja, aber weniger von dem, was verlangt wurde, als mit der Trennungsangst mit Alleinsein. Und dann war's eigentlich sehr gut, es ist relativ gut gegangen, und wie gesagt in den letzten drei Jahren HTL, da war's wieder extremer Druck für mich, weil ich das nur mehr so mit Ach und Krach, weil's mich nicht mehr gefreut hat. Da war's eigentlich schon ein sehr großer Leistungsdruck, oder sehr viel Überwindung.*

F: Wie war das für Sie, vom Gefühl her betrachtet, dieser Druck?

IP 24: *Vom Gefühl her betrachtet ist auch wieder **Angst** gekommen. Und, ich weiß, ich bin zum Beispiel zur **Matura**, wo ich selber **irrsinnig schlechtes Gefühl** gehabt habe, mich **nicht gut vorbereitet zu haben**, und das hat mich auch interessanterweise – ich **träume manchmal noch heute davon**, dass ich in der Matura nichts kann und solche Geschichten.*

B. Bedeutende Bezugspersonen

F: Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

IP 24: *Ja, einmal der engere **Freundeskreis in der Schulklasse**, ja, da hab ich mit ein paar sehr engen Kontakt gehabt. Ah, das **Elternhaus** natürlich, ja, mein **Bruder** auch.*

F: Welche Bedeutung hatten die: Bruder, Elternhaus?

IP 24: *Elternhaus war sehr **unterstützend**, war dann in den letzten drei Klassen HTL, wo ich mit der Leistung abgefallen bin, ah, auch **sehr Druck ausübend**, und so nach dem Motto: Ja, wenn Du nicht fertig machen willst, dann lernst Du halt Maurer oder so; die Rute ins Fenster gestellt, dass (es) dazwischen nichts gibt, ja. Wobei ich sagen muss, nachher bin ich sehr **dankbar, dass sie Druck gemacht haben**, weil ich hätt' wahrscheinlich aufgehört mit der Schule zu dem Zeitpunkt. Und der **Bruder**, der war eher so der, der war **selbst Lehrer** und der hat halt immer gesagt: O.K., **alles, was nicht tötet, härtet**; alles, was nicht tötet, härtet. Und der hat mich eher **so wohlwollend ermutigt dazu, das auch fertig zu machen**.*

F: Welche Bedeutung hatten die Lehrer?

IP 24: *Die **Lehrer** hatten auch eine **große Bedeutung** gehabt, ja. Wobei es gewisse Lehrer gegeben hat, die, sag ich jetzt einmal, mit **Angst geführt** haben, und gewisse Lehrer, die also aus meiner Sicht **sehr gut pädagogisch** waren und auch **ermutigt** haben. In der HTL-Zeit war's dann so, wo ich, wie gesagt, die Leistung nimmer gebracht hab', da war's dann manchmal so, bei der Matura war's zum Beispiel so, da hab ich in einem Fach angetreten, wo ich sehr wenig gekonnt hab, und da war einfach durch diese Prüfungsmethode des Lehrers, der mir dann die **Angst genommen** hat und das einfach so leicht, also **ohne Leistungsdruck** mir die **Fragen gestellt** hat, hab ich dann **mit einem Gut abgeschlossen**, wo ich zuerst das Gefühl gehabt hab, da fall ich durch, also da kann ich zu wenig.*

F: Und wie haben Sie die anderen Lehrer in Erinnerung, wo Sie gerade von Angst gesprochen haben, die mit Angst gearbeitet haben?

IP 24: *Ja, die haben zum Teil **bewusst schlechte Leistung vor der Klasse bloßgestellt**, ja, so .. **an den Pranger gestellt**, ja, und sind nach dem **fehlerbestrafenden System** vorgegangen, also **nicht zu schauen, was jemand kann, sondern zu schauen, was jemand nicht kann**. Und das System, aus meiner Sicht, ist der falsche Ansatz.*

F: Wie war das für Sie?

IP 24: *Ah, das fehlerbestrafenden System? Ja, auch diese Lehrer, diese Art von Schule, von Pädagogik. Die war **belastend**. Die war belastend in dem Sinn, dass sie wieder **Angst produziert** hat. Ja, ja, also ich kann mich erinnern, wir haben einen Lehrer gehabt, wo man immer hat auf der Tafel rechnen müssen, und da ist man dann .. drangekommen, und da war's sehr belastend zu wissen, halt jetzt bin ich nicht so fit, wenn man gewusst hat, jetzt kommt man dran, hab ich dann auch manchmal gefehlt, wenn ich gewusst habe, ich bin an der Reihe. Also das war eher **wirklich eine Belastung mit diesen Lehrern**.*

C. Lernerfahrungen

F: Wie haben Sie gelernt, leicht oder schwer, mühsam oder lustvoll?

IP 24: *Leicht. Ja. Leicht in allen Gegenständen, weil ich immer geschaut hab, dass ich den Faden nicht verliere, weshalb ich gelernt hab. Hab aber auch die andere Erfahrung dann gemacht, wie gesagt die **letzten drei Jahre, da hab ich irgendwann dann den Faden einmal verloren**, und gerade in einer technischen Schule ist es so, da muss man einfach, da ist das Vorhergehende notwendig für das Nächste. Und wenn man da einmal einen Abriss erleidet, dann hat man einfach ein Problem, weil man das nicht auswendig lernen kann. Da ist mir's natürlich schwer gefallen, da hab ich die Zusammenhänge natürlich auch nicht mehr begriffen.*

F: Wenn Sie sagen, sie haben leicht gelernt: Wie haben Sie da gelernt?

IP 24: *Ich bin ein Typ, der merkt sich alles beim Aufschreiben. Also ich hab auch beim Lernen immer den Stoff mitgeschrieben in meinen eigenen Arten, und .. ich musste es mir vorsagen, das heißt, Vokabel gelernt oder etwas, was man halt auswendig lernen muss, das hab ich mir selbst vorgesagt, hab grad wenn's um Vokabel Lernen, um reines Auswendiglernen gegangen ist, irrsinnig schnell geschafft – das ist auch heute noch so – , aber auch schon*

bald wieder vergessen. Ich hab's quasi einen Tag vorher gelernt, hab's beim Test gewusst und ein paar Wochen später war's wieder weg.

F: Wie können Sie die Angst verstehen, wo Sie doch so leicht gelernt haben?

IP 24: *Das ist ein gewisser Drang zum Perfektionismus, sag ich einmal, und, ich hab ja gesagt, in dieser Zeit, wo ich gut in der Schule war, ich war in der Hauptschule immer bei den besten fünf dabei, da hat's die Angst ja nicht gegeben in dem Sinn – obwohl, Nervosität war immer da, also auch wenn ich viel gekonnt hab, es war immer die Nervosität da vor einer Prüfung oder vor einer Schularbeit, aber nur bis zum Zeitpunkt des Beginns, und dann war's weg. .. Das ist auch heute noch so, wenn ich zur Prüfung antrete, dass ich einfach nervös bin, und wenn ich dann drinnen sitze und sehe, das funktioniert eh, dann bleibt das weg. Die Angst war dann eben da, in den letzten Jahren eben, weil ich eigentlich gewusst habe, dass ich nicht fit bin im Stoff, ja, dass ich halt so mit Ach und Krach durchschlüpf, und beim anderen war die Angst nicht da bezüglich der Leistung in der Volksschule, sondern eher bezüglich der Selbstverantwortung und des Nicht-Beschützt-Werdens von den Eltern.*

F: Wie können Sie den Perfektionismus verstehen bei sich?

IP 24: *Der Perfektionismus, woraus der entsteht, ich sag einmal: Selbstwert über gute Leistung definiert...*

F: Als Kind oder jetzt?

IP 24: *Als Kind – ich denke, es hat damit etwas zu tun, ich war eher damals der zurückhaltende, derjenige, der in einer Gruppe sich hinten angestellt hat, und das, glaub ich, wollt ich dann mit der Leistung kompensieren. So würd ich das selbst beschreiben, ja.*

F: Wie ausgeprägt war das Müssen beim Lernen oder beim Arbeiten, wie das Wollen oder das Mögen?

IP 24: *Also da ist schon da Wollen und Mögen im Vordergrund gestanden, ja.*

F: In allen Gegenständen?

IP 24: *Ja, in allen Gegenständen, kann man so sagen.*

F: Welche Gefühle durften Sie in der Schule, im Unterricht zeigen?

IP 24: *Freude natürlich, ah, Traurigkeit war nicht so up to date, sag ich jetzt einmal, und das ist halt so in dieser Zeit.*

F: Haben Sie sich mit Ihren Gefühlen wahrgenommen und verstanden gefühlt?

IP 24: *Nicht immer.*

F: Von manchen Lehrern?

- IP 24: *Ja, richtig, von manchen Lehrern schon, von manchen Lehrern nicht.*
- F: Wie war da für Sie der Unterschied?
- IP 24: *Ah, von manchen Lehrern sind Gefühle als Lächerlichkeit behandelt worden, das heißt, sind nicht zu zeigen, ja, und manche Lehrer konnten einfach gut umgehen damit.*
- F: Und wie war das für Sie?
- IP 24: *Wenn sie gut umgehen konnten damit, ah, ja, dann hat man sich verstanden gefühlt. Ja, und es war nicht besetzt mit Bloßstellung oder Lächerlichmachen.*
- F: Wie war's, wenn Sie Aggression und Ärger verspürten?
- IP 24: *Hab ich mich eher zurückgezogen, also ich bin eher ausgewichen dieser Konfrontation dann.*
- F: In welchem Maße durften Sie auch „Nein“ sagen oder hatten das gemacht, auch mal Widerstand gegenüber Anforderungen gezeigt?
- IP 24: *Hab ich als Kind kaum gemacht.*
- F: Welche Freiräume hatten Sie in der Schule erlebt, in denen Sie eigenständig lernen und arbeiten durften oder auch mal pausiert haben?
- IP 24: *Also das Lernen hab ich mir immer selber gestaltet. Also das war generell so, das war sogar so, ich bin ein Jahr im Internat gewesen, am Anfang der HTL-Zeit, da hat's einen Aufnahmetest gegeben, und mit dieser Punktezahl kam ich in Linz bei uns nicht unter, und ich bin ein Jahr in Braunau gegangen in dieser HTL, da war's so, da waren schlechte Leistungen mit Studierpflicht behaftet, also in einem Studiersaal, und wer gut war, konnte eben selbständig lernen. Und ich war einmal aus disziplinarischen Maßnahmen, hab ich strafweise so ein Studium zugeteilt bekommen eine ganze Woche, und da war's so, ich hatte nur allein lernen können. Ich hab dann wirklich einen Test gehabt, wo ich gesagt habe: Ich muss jetzt wirklich etwas lernen, ich will allein lernen, weil da kann ich nicht lernen. Weil ich mich einfach hab leicht ablenken lassen.*
- F: Im Unterricht selbst, hatten Sie da auch solche Freiräume, oder war das mehr straff geführt?
- IP 24: *Das war straff geführt.*
- F: Wie ist es Ihnen beim Lernen insbesondere im Unterricht, aber auch allgemein mit der Zeit gegangen? Haben Sie unter Zeitdruck gelitten?
- IP 24: *In der Grundschule, sprich Volksschule, Hauptschule nicht, da war's kein Problem. HTL sehr wohl, weil ich teilweise oder meistens um achtzehn Uhr erst nach Hause gekommen bin, weil die so viel Wochenstunden hat, ja,*

waren die ersten zwei, drei Jahre, wo ich noch angepasst war, auch kein Problem. Dann, wo meine Sturm- und Drangzeit begonnen hat, war's sehr wohl ein Zeitproblem, weil ich die Freizeitaktivitäten Mitte der Zeit ich lernen hätte müssen – also da ist mir die Zeit zu kurz geworden. Und da hab ich dann eben andere Sachen mehr gepflegt.

F: Haben Sie sich auch phasenweise gelangweilt oder unterfordert gefühlt?

IP 24: *Nein. Nein.*

F: Wie sehr konnten Sie sich aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit insbesondere im Unterricht mit einem Thema oder Gegenstand verbinden?

IP 24: *Ah, das war also immer ausreichend. Also ich hab nie das Gefühl gehabt, dass das zu wenig ist.*

F: Inwieweit haben Sie sich den Aufgaben gewachsen bzw. über- oder unterfordert gefühlt?

IP 24: *Ah, unterfordert hab ich mich nie eigentlich gefühlt. Gewachsen hab ich mich wie gesagt auch immer gefühlt. .. Das erste Mal, wo ich ein bisschen so einen Einbruch gehabt habe, war Wechsel von der Hauptschule auf die HTL, weil da sind viele vom Gymnasium gekommen, und da war ich aber immer noch so ehrgeizig, dass ich das schnell ausgeglichen hab, das Manko sozusagen, das ich gehabt hab. Da hab ich mich dann auch wieder über Leistung definiert und war dann auch nicht überfordert. Aber wie gesagt, die letzten drei Jahre war ich sehr wohl überfordert. Also da hat mir das auch Stress gemacht, ja.*

F: Ich würd noch gerne einen Schritt noch mal zurück gehen in das eine Bild der Volksschule, wo Sie erzählt haben, wo Sie aufgrund von Trennungsängsten eine angstbesetzte, schwierige Zeit zunächst mal erlebten. Können Sie beschreiben, einerseits wie Sie da in der Schule als Schüler waren bzw. wie Lehrer darauf reagiert haben?

IP 24: *Ich erinnere mich noch sehr gut an den ersten Schultag: Da bin ich der einzige gewesen in der Klasse, der geweint hat, wofür ich mich da aber auch geschämt habe. Die Lehrerin war allerdings auch sehr, sehr verständnisvoll, hat mich getröstet. Ich war dann die ersten ..., kann den Zeitraum nicht mehr genau sagen, hab ich dann in der Früh gebrochen, bevor ich in die Schule gegangen bin, also es war ein sehr emotionaler Stress offensichtlich da. Hab mich dann aber zunehmend wohler gefühlt, und wie ich dann gemerkt hab, ich gehör ja eh da vorn dazu, ich tu mich sehr leicht, da war das dann auch weg. Da war das dann weg. Aber ich war zum Beispiel sehr, ah, das ist vielleicht auch mit ein Grund gewesen,*

warum ich *immer unbedingt gute Leistung bringen* wollte, weil es schon so war dann in den höheren, also zweite, dritte dann, oder eher dritte, vierte Volksschule, dass ich auch *mitgekriegt hab, wie Mitschüler, die schlecht waren, zum Teil bloßgestellt worden sind*.

F: Wie war überhaupt die Beziehung zu Ihren Eltern, von denen Sie sich so schwer trennen konnten?

IP 24: *Sehr behütend. Sehr behütend.*

F: Wie hat sich das gezeigt für Sie?

IP 24: *Ja, indem ich eigentlich relativ lange gebraucht hab, in der ich in einer gewissen Art und Weise selbständig war, ja, indem ich mich immer des Schutzes bewusst fühlen musste, oder der Vater im Prinzip alles geregelt hat oder die Mutter, was zu regeln war. Also bis zu dem Zeitpunkt auch, wo ich dann ins Internat ein Jahr gegangen bin, hat halt er dann geschaut, dass er dann mit dem Direktor irgendwas ausmacht, dass halt dann im zweiten Jahr wieder nach Linz zurückgehen kann, was ich dann eigentlich eh nimmer wollte, aber das war halt dann, von dem her bin ich dann mehr oder weniger selbständig geworden, war dann halt sehr gut für mich die Zeit, aber auch leidvoll.*

F: Was war das Leid dabei?

IP 24: *Ja das Leid, das war im Prinzip ähnlich wie zuerst in der Volksschule, wo ich dieses Muster hatte, ja, allein gestellt zu werden, und da war's dann ein weiterer Schritt, eine ganze Woche weg zu sein.*

F: Wie haben Ihre Eltern die Schulzeit begleitet – angedeutet haben Sie's schon?

IP 24: *Erste Klasse Volksschule hat meine Mutter viel mit mir gelernt. Und ich bin dann aber relativ..., ich bin sehr schnell selbständig geworden im Prinzip. Da ich gute Schulerfolge hatte, hab ich meine Eltern in dem Sinn nicht gebraucht. Und in der HTL, wo ich dann, da haben mir meine Eltern sowieso nicht mehr helfen können, weil der Stoff einfach dermaßen war. Da war dann schon wieder der Druck da. Also die Erwartungshaltung vom Vater so, auch wenn er's nicht direkt gesagt hat, so quasi: Das kostet einen Haufen Geld deine Eltern, und wenn er das zahlt, dann will er eine Leistung auch sehen in der Schule. Und das war dann schon immer ein sehr großer Druck. Auch der Vorwurf, wenn ich dann eben etwas anderes gemacht hab und schlechte Leistungen gebracht hab. Solange die Leistungen gut waren, war das kein Thema.*

D. Wertschätzung der Person

- F: Welche Bedeutung hatte **Leistung** für Sie selbst während Ihrer Schulzeit?
- IP 24: *Hat sehr viel mit **Selbstwert** zu tun gehabt, also: **Gute Leistung, hoher Selbstwert, schlechte Leistung schlechter Selbstwert.***
- F: Welche Bedeutung hatten Ihre erzielten Leistungen hinsichtlich der Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer?
- IP 24: *Auch zum Teil eine **große Bedeutung** gehabt, ja. Das ist auf den Lehrer angekommen. Aber in der **HTL-Zeit** ist fast, also da ist **weniger auf die Person eingegangen worden**, das waren ja wirklich fachbezogene Lehrer, die zum Teil auch im Job waren und nebenberuflich Lehrer waren, und die haben zum Teil, also pädagogisch aus meiner Sicht keine gute Ausbildung gehabt, so quasi einen Schnellkurs, die aus der Industrie gekommen sind und zum Teil das **Wissen nicht vermitteln können**. Und da hat **Leistung einen großen Stellenwert** gehabt, ob man Zuneigung oder Ablehnung von den Lehrern bekommen hat.*
- F: Wie war das für Sie – das war ja auch eine gewisse Krisenzeit beim Lernen?
- IP 24: *Man hat sehr **viel Druck vorgezeigt**. Man hat sehr viel Druck .. Ich kann mich an ein Beispiel erinnern: Das war eine relativ junge Professorin in Deutsch. In Deutsch war auch verlangt nicht nur eben Arbeiten im Sinne von Problemstellungen beschreiben und so weiter, sondern auch Literaturgeschichte hat man lernen müssen, und das wollt ich aber nicht. Weil ich gesagt hab, dann hätt' ich nicht eine Technische Schule gemacht, das interessiert mich nicht, mich interessiert nicht, was der **Goethe irgendwann gemacht hat oder ein anderer Schriftsteller, das hab ich der Lehrerin ganz genau so gesagt, wie ich's mir gedacht hab, und ab dem Zeitpunkt war ich bei der erledigt, weil ich der quasi mitgeteilt hab, dass mich das nicht interessiert, was sie macht.***
- F: Also Widerspruch war nicht geduldet.
- IP 24: *Ja. Das ist dann so weit gegangen, dass ich bei einer Schularbeit, wo es (sich) um einen Problemaufsatz gehandelt hat, eine politische Problemstellung hat man da beschreiben müssen, wo ich mir beim Thema schwer getan habe und mein Banknachbar, der heute noch ein guter Freund ist, hat sich noch schwerer getan und hat .. alles abgeschrieben von mir, weil, wenn man so die anderen Sachen abschreibt, kriegt man keine eigenen Gedanken - und dann ist so gewesen, dass ich ein Nichtgenügend*

und er glaub ich ein Befriedigend gekriegt hat, weil sie gesagt hat, einer hat von euch beiden vom anderen abgeschrieben, und nachdem ich von ... die bessere Meinung hab, geh ich davon aus, dass ..(ich) abgeschrieben hat.

F: Und wie sind Sie damit umgegangen?

IP 24: *(Lacht) Zu dieser Zeit war ich relativ lasse fair, weil da war ich ja der Lässige. .. Es ist ein sehr guter Freund von mir gewesen, heute noch, und da hab ich's ihm halt vergönnt, dass er die gute Note gekriegt hat, weil für mich Deutsch in dem Sinn ja kein Problem war, weil ich gewusst hab, die Hälfte bei den Aufsätzen war ich normal nicht schlecht, und die Literaturgeschichte, da hab ich ihr klipp und klar gesagt, zur Prüfung, da tret' ich nicht an, da soll sie mir einen Fünfer geben. Dann kommt unterm Strich eh eine positive Note heraus.*

F: Sie sagten, dass es auch Lehrer und Lehrerinnen gab, die nicht nur auf Leistung geschaut haben, sondern Sie auch so wertgeschätzt haben. Können Sie davon etwas erzählen?

IP 24: *In der Hauptschulzeit, der mir da bei der **Matura** geholfen hat, also nicht in dem Sinn, dass er mir die Lösung gesagt hat, aber dass er mich **hingeführt** hat, ja. Ah, und in der Hauptschulzeit muss ich ganz ehrlich sagen, hab ich das eigentlich gar nicht erlebt, aber da war's für mich auch nicht so ein Thema. In der **Volksschulzeit** sowieso nicht, weil da hat man ja durchgehend eine **Lehrerin**, und das ist ja eher so die Kindergartentante da am Anfang. Also da war's sowieso kein Thema, die ist **schon auf die Person eingegangen**. Wobei ich sagen muss, wenn ich' jetzt im Unterschied zu diesen Unterrichtsmethoden seh, die bei meinen Kindern angewendet wurden, war trotzdem ein total krasser Unterschied. Weil auch bei uns, zu meiner Zeit, das war also im Jahr 1965 hab ich mit der Volksschule begonnen, da war es so, dass wirklich ein Frontalunterricht war, auch an der Volksschule, und meine Kinder haben eben Volksschule Ende Neunzigerjahre gemacht, da war es schon so, die haben sehr viel projektbezogen und auch fächerübergreifend, kreativ gemacht.*

F: O.K., schauen wir auf Ihre Situation noch einmal: Inwieweit haben Sie Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der Eltern bezüglich Ihrer Leistungen erfahren?

IP 24: *Ich denke schon, dass **Leistung immer wichtig war**. Ich hab mich mit dem anderen nie auseinandergesetzt, weil ich's eh gebracht habe. Hab aber schon – ich wiederhol mich jetzt – auch gesagt, **in den letzten drei Jahren**, wo ich's nicht mehr gebracht hab, hat's schon **Konfrontationen** gegeben.*

- F: Wie war die Beziehung zu den MitschülerInnen hinsichtlich Leistung?
- IP 24: *Also ich hab natürlich in der Hauptschule, wo sicher eine bessere Zeit war, sehr viel Anerkennung bekommen, weil ich zum Teil auch mit den Mitschülern gelernt habe, die sich nicht so leicht getan haben. Ahm, in der HTL-Zeit, letzten drei Jahre, aber auch sehr viel, ..., nicht sehr viel, aber doch Missgunst teilweise auch erfahren, ja, wo die gesagt haben: O.K., vergiss, du kannst es sowieso nicht!, und solche Geschichten. Das ist immer, das ist eine Gruppierung; in dieser Zeit finden sich immer Gruppen, die alle in einem Boot sitzen und die halt dann mit den anderen nicht so können; in der Hauptschule war's eben gerade umgekehrt ...*
- F: Inwieweit wurden die Stärken, die Sie für sich erkannten, von anderen beachtet und gewürdigt?
- IP 24: *Ah, das ist passiert, die sind gewürdigt worden.*
- F: Wie fühlten Sie sich mit Ihren Schwächen von anderen angenommen und akzeptiert?
- IP 24: *Zum Teil nicht. Zum Teil nicht. Das war zum Teil dann auch kränkend.*
- F: Können Sie da eine Situation schildern?
- IP 24: *Schwächen .. in der Schule einmal, wo dieses Spiel gemacht wurde, Kopfrechnen, und alle stehen auf, und jeder, der eine Rechnung als erster weiß, kann sich niedersetzen, da war ich immer der letzte, und das ist halt dann natürlich mit Spott verbunden gewesen, ja.*
- F: Von wessen Seite?
- IP 24: *Von den Mitschülern.*
- F: Wie konnten Sie selbst mit Ihren Stärken und Schwächen, mit Ihrem Lernvermögen oder Ihren Lernschwierigkeiten umgehen?
- IP 24: *Mit Schwächen, Lernschwierigkeiten hab ich eh nicht gehabt, aber mit Schwächen hab ich nicht gut umgehen können, die wollte ich nie so akzeptieren.*
- F: Wie hat sich das geäußert?
- IP 24: *Ja, indem ich mich bei den Schwächen eher zurückgezogen habe, also eher ausgewichen bin.*
- F: Inwieweit hatten Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?
- IP 24: *Hab ich mich immer gewertschätzt gefühlt, also das war, nachdem das Positive überwogen hat, hab ich mich immer wertgeschätzt gefühlt, sowohl von meinem Elternhaus, als auch von der Schule.*

F: Also als ganze Person, auch Schwächen und Aspekte, die nicht auf Leistung bezogen waren, eingeschlossen?

IP 24: *Ja, auch.*

F: Inwieweit konnten Sie sich selbst als ganze Person annehmen?

IP 24: *Hab ich auch immer gut können, ja. Das ist kein Problem. (Diese Antwort steht im Widerspruch zu vorhergehender Aussage bzw. bestätigt sein genanntes Coping-Muster des Ausweichens)*

E. Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

F: Inwieweit fühlten Sie sich vom heutigen Standpunkt aus betrachtet durch die Schule befähigt, Ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?

IP 24: *Also von der Schule, da ist meines Erachtens zuviel nur auf die Leistung und weniger auf den Mensch gelegt worden, zu wenig Persönlichkeitsentwicklung; die hab ich erst nach der Schule dann gemacht, in meinem Job und – ja.*

F: Inwieweit haben Sie sich da befähigt gefühlt nach der Schule?

IP 24: *Nach der Schule, also am Ende der Schule, da hat's sicher **Mankos** gegeben. Also da hab ich mich **nicht so befähigt gefühlt als Ganzes** jetzt. **Rein von den Leistungen her schon, von dem Fachlichen her**; aber als Mensch so, sozusagen die **soziale Kompetenz und emotionale Kompetenz, auf die ist überhaupt nicht geschaut worden während der Schule.***

F: Haben Sie gewusst, was Sie wollten?

IP 24: *Ah, hab ich damals noch nicht wirklich gewusst.*

F: Welche konkreten Zukunftsperspektiven hatte Sie am Ende Ihrer Schulzeit?

IP 24: *Ah, da war eigentlich für mich relativ das **Korsett eng gestellt**. Also das heißt, Technik hab ich gemacht, und technische Berufe, also zu dem Zeitpunkt hätt' ich mir können gar nicht vorstellen, dass ich irgendwas anderes mal mache.*

F: Inwieweit haben sich diese Zukunftsperspektiven später erfüllt?

IP 24: *Die haben sich erfüllt, indem ich einen technischen Beruf ergriffen habe, aber dann immer mehr draufgekommen bin, dass meine wirkliche Kompetenz wo anders liegt. (Die ‚korrigierten‘ Zukunftsperspektiven haben sich erfüllt, nicht die ursprünglichen, durch die technische Schule bedingten.)*

F. Lebensmaximen

F: Welche Lebensmaximen wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

IP 24: Gute Leistung! Wennst viel weißt, dann kommst zu was! Ja, ja.

G. Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

F: Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit Ihres Reha-Aufenthalts als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?

IP 24: *Ah, mit den Schwächen umgehen zu können und für das Wohlbefinden in erster Linie selbst verantwortlich zu sein.*

F: Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine gute Schule auszeichnen, die Sie sich selbst als Kind oder Jugendlicher gewünscht hätten bzw. eigenen Kindern oder Enkelkindern wünschen würden?

IP 24: *Ich sag jetzt einmal: eine ganzheitliche Schule, die auch auf diese sozialen und emotionalen Aspekte Rücksicht nimmt. Ja, also gruppenspezifische Prozesse auch fördert usw., die nicht die Schwächen sucht, sondern die Stärken fördert, wo fachübergreifende Projekte durchgeführt werden, nicht auswendig gelernt werden muss, sondern durch körperliche und spielerische Erfahrung das Wissen angeeignet wird.*

F: Was glauben Sie, hätte sich durch eine solche Schule in Ihrer Kindheit und Jugend anders entwickeln können?

IP 24: *Der Umgang mit anderen Personen, auch das Anerkennen der Schwächen anderer und das Anerkennen der eigenen Schwächen.*

F: Danke.