

Der narzisstische Sozialcharakter als treibende Kraft für die Professionalisierung von Lehrkräften

Ein Beitrag zum Nachweis des Mismatch zwischen
pädagogischem Erfordernis und pädagogischer Professionalität

Dissertationsschrift

zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie
in der Fakultät II: Bildung · Architektur · Künste
Department Erziehungswissenschaft

der Universität Siegen

vorgelegt von

Ulrike Stahl-Matena

2025

Erstbetreuung:	Prof.'in Dr. Ulrike Buchmann
Zweitbetreuung:	Prof. Dr. Richard Huisinga

Inhaltsverzeichnis

Kapitel eins – Das Ende eines Zaubers	1
<i>Von Amok bis Selbstmord – Unumgänglicher „Praxisschock“?</i>	<i>1</i>
<i>Wenn der „Praxisschock“ chronisch wird – zur Belastungssituation von Lehrkräften</i>	<i>5</i>
<i>Lineare Darstellung komplexer Implikationen – der Aufbau der Arbeit</i>	<i>14</i>
Kapitel zwei – Gesellschaftliche Spaltungen und Narrationen - Hegemonie eines narzisstischen Repräsentanzmodells	18
<i>„Paradox und kompliziert“ – zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft</i>	<i>18</i>
<i>Die Spaltung einer Gesellschaft – Historische Transformationsprozesse</i>	<i>22</i>
<i>Narzisstische Narrationen – Copingstrategie einer gespaltenen Gesellschaft</i>	<i>29</i>
Vater, Mutter, Kind – Narrationen über die glückliche Kernfamilie	30
Supermom, Eiskönigin und Topmodel – Narrationen über Frauen und Mütter	36
Autoritätsperson, Witzfigur und Superdad – Narrationen über Männer und Väter	48
<i>Der narzisstische Sozialcharakter als hegemoniales Repräsentanzmodell</i>	<i>64</i>
Kapitel drei – Narzissmus: Ursachen, Entstehung und Folgen.....	70
<i>Manifestation eines Sozialcharakters.....</i>	<i>70</i>
<i>Vom Jüngling am See zur Populärdiagnose – Zur Etymologie des Narzissmus-Begriffs.....</i>	<i>71</i>
<i>Kernbergs Theorie der Persönlichkeitsentwicklung</i>	<i>76</i>
Die Affekte bei Kernberg	79
Erstes Entwicklungsstadium	83
Zweites Entwicklungsstadium	84
Drittes Entwicklungsstadium	86
<i>Grundannahmen zum Narzissmus in Kernbergs Theorie der psychischen Störungen</i>	<i>87</i>
Die Entstehung pathologischer Objektbeziehungen	90
Narzissmus als Coping-Strategie im Rahmen der pathologischen Selbst-Struktur	93
Symptome des Narzissmus	97
<i>Die Narzissmustheorie in Bezug auf Kinder und Jugendliche.....</i>	<i>99</i>
Zum Begriff der symbiotischen Phase.....	102
Narzissmus in der Adoleszenz.....	109
Die Schule als Raum für narzisstische Kränkungen	111
<i>Der therapeutische Ansatz der übertragungsfokussierten Therapie.....</i>	<i>114</i>
<i>Zusammenfassung</i>	<i>119</i>
Kapitel vier – Pädagogische Professionalität unter dem Paradigma des narzisstischen Sozialcharakters.....	122
<i>Lehrkräfte als Krisenhelfer.....</i>	<i>123</i>
<i>Bildung als Werkzeug zur Entfaltung von Autonomie – zum Bildungsbegriff von Huisinga und Lisop ...</i>	<i>126</i>
Didaktische Implikationen der Subjektorientierung	130
Lernen – Veränderung der Konkreszenz	132
Psychodynamische Implikationen der Subjektbildung.....	134

<i>Professionelles Setting: das pädagogische Arbeitsbündnis von Oevermann</i>	136
Prämissen des pädagogischen Arbeitsbündnisses	140
Ausgestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses	144
<i>Professionelles Selbstverständnis – Die Professionelle Handlungslehre von Buchmann</i>	147
<i>Professionalisierung als Schlüssel zum Umgang mit dem narzisstischen Sozialcharakter</i>	153
Kapitel fünf – Narzisstische Kränkungen in der Schule	156
<i>Die Suche nach latenten Sinnstrukturen – Verständnis einer modernen Sozialforschung</i>	157
Kreative Forschungslogik – Herleitung und Anlage des Untersuchungsdesigns	158
Forschungsethik, Feldzugang und Auswahl der Probandengruppe	164
Die Erhebungsmethode der teilstrukturierten Interviews mit Lehrkräften als Experten	171
Herleitung und Begründung des Interviewleitfadens	174
Durchführung	183
Dokumentation und Auswertung der Interviews	184
Auswertungsverfahren.....	186
<i>Eruptive Ereignisse – Die Interpretation der Interviews</i>	186
Proband 1 – Zwischen Ratio und Emotio	187
Probandin 2 – Gesunde Distanz!?.....	197
Proband 3 – Kein Psychologe!.....	206
Proband 4 – Pflichterfüllung	214
<i>Einem Mismatch auf der Spur – Die Auswertung der Interviews</i>	224
Analyse der narzisstischen Krise	226
Reaktion der Lehrkraft	227
Zum Mismatch von pädagogischem Erfordernis und pädagogischer Qualifikation	230
Kapitel sechs – Perspektiven für die Professionalisierung von Lehrkräften	235
<i>Emanzipatorische Erkenntnisse – Ergebnisse des Forschungsvorhabens</i>	235
<i>Forschungsdesiderata</i>	238
Literaturverzeichnis	241

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Das erste Entwicklungsstadium nach Kernberg	84
Abb. 2:	Das zweite Entwicklungsstadium nach Kernberg	86
Abb. 3:	Das dritte Entwicklungsstadium nach Kernberg	87
Abb. 4:	Entstehung narzisstischer Störungen nach Kernberg	96
Abb. 5:	Modell der Übertragungsfokussierten Therapie nach Kernberg	118
Abb. 6:	Subjekt-Objekt-Vermittlung	130
Abb. 7:	Der gesellschaftliche Implikationszusammenhang nach Lisop und Huisinga	131
Abb. 8:	Der psychodynamische Implikationszusammenhang nach Lisop und Huisinga	135
Abb. 9:	Das therapeutische Arbeitsbündnis nach Oevermann	137
Abb. 10:	Das pädagogische Arbeitsbündnis nach Oevermann	146
Abb. 11:	Die professionelle Handlungslehre nach Buchmann	150
Abb. 12:	Das transaktionale Stressmodell von van Dick	179
Abb. 13:	Die Interaktionsdynamik narzisstischer Implikationen im Unterricht	225
Abb. 14:	Die Tiefenstruktur narzisstischer Implikationen im Unterricht	233

Kapitel eins – Das Ende eines Zaubers

*Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.*

(Hermann Hesse: Stufen)

Von Amok bis Selbstmord – Unumgänglicher „Praxisschock“?

Herrmann Hesse schrieb einst in seinem Gedicht „Stufen“, dass jedem Anfang ein Zauber innewohne, und ahnte dabei vermutlich nicht, wie häufig diese Worte später zitiert werden würden, zum Beispiel zum Berufseinstieg. Doch der Anfang ist schnell vorüber und Realitäten holen einen manchmal abrupt ein. Diese Erfahrung musste auch die Verfasserin dieser Arbeit machen, als sie sich zu Beginn ihrer Schullaufbahn völlig überraschend mit den Selbstmorden zweier Lernender konfrontiert sah und bisherige Verhaltens- sowie Bewältigungsstrategien unvermittelt und fundamental an ihre Grenzen gebracht, „[...] die Alltagswelt als archimedischer Punkt der Existenzorganisation außer Kraft gesetzt“ (Marotzki 1996, 184) wurde. Die Berichterstattung über diverse Amok-Läufe zwischen 2002 und 2008, von jungen Männern begangen, die im Alter der unterrichteten Schülerklientel vergleichbar waren, führte zu einer Belastungssituation von beträchtlichem Ausmaß, welche die Verfasserin für sich selbst zunächst als unumgänglichen „Praxisschock“ verbuchte. Gleichzeitig entstanden jedoch auch Fragen nach Zusammenhängen, Kausalitäten und ob es eine adäquaten und ggf. präventiven Umgang mit solchen Situationen geben könne.

Die von der medialen Öffentlichkeit zur Verfügung gestellten und verbreiteten Erklärungsansätze boten hier keine zielführenden Antworten. Häufig blieben stark vereinfachte Argumentationszusammenhänge, einseitige Schuldzuweisungen und medienwirksame Emotionalisierung kurzschlüssig, plakativ oder monokausal strukturiert und waren schlimmstenfalls dazu geeignet, Vorurteilsstrukturen und Stereotype zu bedienen¹.

So entstand ein Forschungsinteresse im Handlungsfeld „Schule“, das zunächst eher der „[...] sinnherstellenden Leistung des Subjekts in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben [...]“ (Marotzki 2012, 179) entsprang. Die Reflexion der Ereignisse musste jedoch schnell und unweigerlich über diesen subjektiven Bezugsrahmen hinausführen, da über den Entstehungskontext dieser Arbeit zu schreiben, bedeutet, Rechenschaft abzulegen über Beweggründe ihres Entstehens. Dabei wiegen nicht die Chronologie, nicht die Stationen der

¹ So titelt zum Beispiel der Stern in einem Heft „Mobbing in der Schule. Gedeemütigt, gequält, geschlagen: Warum die Gewalt zunimmt – und was man dagegen tun kann“ und schreibt in den ersten Zeilen des Artikels: „Nach den Sommerferien beginnt für viele Kinder wieder die Leidenszeit – sie werden ausgegrenzt, geschlagen, gedemütigt. Sie werden gemobbt. Von Mitschülern und Lehrern.“ (Stoessinger und Streck 2009, 56). Und in der Siegener Zeitung vom 28. August 2014 war zu lesen, dass „[...] Stress und Ungerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern [...] eine stärkere Rolle als angenommen [spielen].“ Dabei bezieht sich der Verfasser auf eine Studie des TARGET-Projekts der Freien Universität Berlin.

Bildungsbiographie. Es kommt vielmehr auf das an, was zum Gehalt der Erfahrung wurde. Aus ihm als treibender Kraft legitimiert sich eine wissenschaftliche Arbeit jedoch nur, insoweit das Individuelle, das Biographische mit solchem gesellschaftlich Allgemeinen identisch ist, das sich als politische Aufgabe stellt. Dieser ist gegeben, da sich die Forschung direkt auf die Fähigkeit von Schule, ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag nachzukommen, bezieht.

Für die Bearbeitung dieser Aufgabe ist ein Rückbezug auf ein breites wissenschaftliches Fundament unerlässlich, denn Wissenschaft

„[...] kann und hat auch Kausalgesetzmäßigkeiten und Folgewirkungen zu analysieren. Auch kann sie, bezogen auf wertimplizierende Zielstellungen, Handlungsoptionen entwickeln.“ (Huisinga und Lisop 1999, 127)

Einen Teil der Kausalgesetzmäßigkeiten offenzulegen, die eine solch verheerende Wirkung entfalteten, und über differenzierte, angemessenen Handlungsoptionen nachzudenken, war eine Fragerichtung, der nachzugehen nicht nur aus einer subjektiven Perspektive, sondern auch im Hinblick auf die gesellschaftlich relevante Arbeit von Lehrkräften lohnend erschien, denn der

„[...] praktische gesellschaftliche Nutzen dieses Unternehmens liegt darin, die Menschen auf die vom Alltagsverstand gemeinhin nicht thematisierten Umstände, Zusammenhänge und Regeln aufmerksam zu machen, in deren Rahmen sie ihre Leben vollziehen [...].“ (Soeffner 2012, 168)

Das Soeffner-Zitat zielt dabei sowohl auf individuelle wie intermediäre und gesellschaftliche Umstände, die mittels der wissenschaftlichen Bearbeitung verfestigter und unbewusster Strukturen der Abhängigkeit oder Unzulänglichkeit bewusst gemacht und, wenn nötig, in Bearbeitung gebracht werden, also auf eine kritische Sozialwissenschaft. Habermas schreibt hierzu:

„Eine kritische Sozialwissenschaft [...] bemüht sich, darüber hinaus zur prüfen, wann die theoretischen Aussagen invariante Gesetzmäßigkeiten des sozialen Handelns überhaupt und wann sie ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen. Soweit das der Fall ist, rechnet die Ideologiekritik, ebenso übrigens wie die Psychoanalyse, damit, daß die Information über Gesetzeszusammenhänge im Bewußtsein des Betroffenen selber einen Vorgang der Reflexion auslöst; dadurch kann die Stufe unreflektierten Bewußtseins, die zu den Ausgangsbedingungen solcher Gesetze gehört, verändert werden. Ein kritisch vermitteltes Gesetzeswissen kann auf diesem Wege das Gesetz selbst durch Reflexion zwar nicht außer Geltung, aber außer Anwendung setzen.“ (Habermas 1965, 1147)

Ziel ist es dabei „[...] das Subjekt aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten“ (ibid. 1150) zu führen, womit die vorliegende Arbeit ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse im Sinne Habermas' (vgl. ibid., 1147f) verfolgt².

Ausgehend von der oben beschriebenen Situation der Verfasserin konkretisiert sich dieses Erkenntnisinteresse anhand der Frage, welche Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften heute aufgrund gesellschaftlicher Umstände und deren individueller Ausdrucksformen existieren. Dafür ist es zunächst unerlässlich, die bestehenden gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen, auf die sich eine neue pädagogische Professionalität ja zu beziehen hat, zu analysieren und herauszuarbeiten, mit welchen Regelmäßigkeiten oder gar

² Vgl. zur Herleitung der hypostasierten Gewalt im Handlungsfeld Schule S. 10.

Gesetzmäßigkeiten man es zu tun hat, bevor die Frage zu stellen ist, wie sich diese im schulischen Alltag in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden manifestieren. Damit analysiert die Arbeit

„[...] den Zusammenhang und die Wechselwirkungen von Sozio- und Psychogenese, gesellschaftlichen Mikro- und Makroprozessen, Manifestationen des gesellschaftlichen Bewusstseins und der Verkehrsformen [...]“ (Lisop und Huisinga 2004, 113)

und situiert sich an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft³. Bereits mit dieser Annahme wird die spezifische theoretische Grundauffassung vertreten, dass Individuum und Gesellschaft sich wechselseitig beeinflussen, in einem dialektischen Verhältnis⁴ zueinanderstehen. Die Arbeit positioniert sich insofern mit einer erweiterten strukturtheoretischen Perspektive.

Die Erweiterung ist darin zu sehen, dass der professionelle Blick nicht schlicht die Interaktion von Lernenden und Lehrenden an sich betrachtet, als vielmehr diese aus der Perspektive des tertiums, also der Umstände, d.h. den die Interaktion konstituierenden Bedingungen in den Blick nimmt. Es sind diese Bedingungen, die sowohl Soeffner als auch Habermas als die *Gesetzmäßigkeiten des sozialen Handelns* benennen. Sie zu durchschauen, erfordert jedoch eben das oben formulierte emanzipatorische Erkenntnisinteresse. Erst über dieses Interesse scheint es möglich, zu einer „Verbesserung von Unterricht“ im Sinne des Bildungsauftrages zu gelangen.

Diese Gesetzmäßigkeiten des sozialen Handelns wiederum lassen sich nur in solchen sozialen Kontexten anhand der Interaktion zwischen Akteuren aufzeigen, die als Mitglieder der Gesellschaft Träger von unausgesprochenen Regeln sind. Das hier latent zum Ausdruck gebrachte aktuelle Verständnis der Welt und der pädagogischen Professionalität, anhand der sich ereignenden Prozesse und Habitualisierungen, gilt es zunächst sichtbar zu machen, um es dann zu analysieren. Damit nimmt sich die Arbeit einer von Helsper formulierten Forschungslücke an, denn es

„[...] fehlen weitgehend Studien, die dies für die unterschiedlichen Teilsysteme auch empirisch ausdifferenzieren und diese interaktive Basis professionellen Handelns je spezifisch ausleuchten.“ (Helsper 2021, 96)

Die so gewonnenen Erkenntnisse werden dann mit relevanten Theoriebezügen in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise kann es gelingen, zu einem Professionsverständnis zu gelangen, das aktuelle Herausforderungen und Gegebenheiten, wie sie sich z.B. durch zurzeit relevante Themen wie Digitalisierung⁵ und Inklusion, aber auch spezifische Verfasstheiten der Subjekte stellen, angemessen aufgreift. Buchmann schreibt in ihrem Beitrag „Inklusion heißt Transformation“, dass der laufende Prozess der Inklusion

„[...] einen Bedarf von gesellschaftlicher Neubewertung und Reorganisation des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft dokumentiert [...]“ (Buchmann 2020b, 141).

³ Vgl. hierzu auch S. 14 und S. 159.

⁴ Vgl. hierzu S. 159 und zur Subjekt-Objekt-Dialektik S. 126ff.

⁵ Vgl. hierzu die Dissertation von Dr. Jan Breuer an der Universität Siegen. Auch die Studien von Prof. Tobias Jener an der Universität Paderborn liefern hier gerade im Bereich der Subjekttheorie und Lehrkräftebildung neuere Beiträge.

Inklusion umfasst dabei ein wesentlich größeres Feld als das der körperlichen Handicaps und schließt auch die psycho-soziale Entwicklung mit ein (vgl. VOSB § 7). Insgesamt ist an hessischen Schulen die

„[...] Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers [...] Prinzip der gesamten schulischen Arbeit. Jedes Kind soll mit anderen Kindern zusammen gefördert werden. Die individuelle Förderung ist in den Gesamtzusammenhang schulischer Lernförderung zu stellen.“ (VOSB § 1)

Dieser Anspruch beinhaltet auch Maßnahmen, um Leistungsversagen oder anderen Beeinträchtigungen vorzubeugen (vgl. VOSB § 2 Abs. 1), so dass z.B. neben der Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntempi und der Förderung in Kleingruppen (ibid., Abs. 1 und 2) auch die

„[...] umfassende Beratung und Information der Eltern sowie der Schülerin oder des Schülers [...], Zusammenarbeit mit den Beratungs- und Förderzentren, weiteren sonderpädagogischen Fördersystemen nach § 50 Abs. 2 des Schulgesetzes, den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie den Beraterinnen und Beratern an der Schulaufsichtsbehörde, [...] Zusammenarbeit mit außerschulischen Fördereinrichtungen wie den vorschulischen Einrichtungen, zum Beispiel den Kindertagesstätten, den Frühförderstellen, der Kinder- und Jugendhilfe sowie den Trägern der Sozialhilfe“ (ibid., Abs. 3 – 5)

zu den Aufgaben von Lehrkräften gehören. Um in diesem anspruchsvollen und vielseitig zu differenzierenden Feld heutigen und künftigen Lehrkräften professionelles Arbeiten zu ermöglichen, bedarf es, so eine Hypothese dieser Arbeit, einer Überarbeitung von Wissensarchitekturen, in dem z.B. die von Buchmann formulierten Forschungsdesiderata zum Subjektwissen von Lehrkräften in Bearbeitung gebracht werden. Diese umfassen beispielsweise das Wissen

„[...] über Adoleszenz in Transformationsprozessen, Stigmatisierungs- und Exklusionsprozesse, Entstehung von Lernwiderständen, [...], über pädagogische Fachkräfte und ihre Habitualisierungen.“ (Buchmann 2020b, 142)

Dabei geht es zentral um die Vergesellschaftung des Subjekts, die sich immer in einem für eine bestimmte Zeit spezifischen Kontext vollzieht. Autoren wie Lasch, Zima, Beck und Beck-Gernsheim haben aktuelle Transformationsprozesse analysiert und herausgearbeitet, dass der Prozess der Vergesellschaftung in der Gegenwart narzisstische Prägungen zunehmend wahrscheinlich macht.

Von dieser Beobachtung ist die schulische Arbeit direkt betroffen, ist es doch ihre Aufgabe im Sinne des Bildungsauftrags, Autonomie und Beziehungsfähigkeit zustiften. Geht man jedoch von der Prämisse einer zunehmend narzisstischen Prägung aus, wird dies sowohl für Lernende als auch für Lehrende aus vielfältigen Gründen zunehmend herausfordernder.

Der damit einhergehenden Handlungsaufforderung scheint die Erziehungswissenschaft jedoch hinterherzuhinken, denn Ausführungen zur pädagogischen Professionalität berücksichtigen diesen Problemkomplex höchstens implizit, nämlich indem eine zunehmende Belastung für Lehrkräfte attestiert wird. Kausalitäten und Implikationszusammenhänge, die zu dieser Steigerung führen, spielen jedoch kaum eine Rolle, da die in diesem Zusammenhang gemachten Studien sich, wie unten gezeigt werden wird, allzu häufig auf die symptomatische

Beschreibung von Herausforderungen beziehen und diese in einer linearen Argumentation und ohne Zwischenschritte mit Belastungsreaktionen in Beziehung setzen.

Die vorliegende Arbeit möchte hier einen genaueren Blick auf das werfen, was die Didaktik als die soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen von Lernenden und Lehrenden versteht, und der Frage nachgehen, welches Wissen bedeutsam sein könnte, um mit den oben angesprochenen Belastungen professionell umgehen zu können. Sie leistet damit einen Beitrag zur Theoriebildung im Bereich erziehungswissenschaftlicher Sozialisationsforschung sowie der Professionsforschung.

Dies ist aus zweierlei Gründen gesellschaftlich relevant. Zum einen besteht die Hoffnung, dass so die Belastungen für Lehrkräfte in ihren Wirkungszusammenhängen differenzierter analysiert werden können, damit die so legitimierten Maßnahmen zu deren Bearbeitung eine erhöhte Wirksamkeit aufweisen und zur Gesunderhaltung von Lehrkräften beitragen können. Zum zweiten ist es im Hinblick auf die zukunftsorientierte Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule unerlässlich zu fragen, worin aktuelle Bildungschancen liegen und wie diese adressatengerecht zu realisieren sind.

Wenn der „Praxisschock“ chronisch wird – zur Belastungssituation von Lehrkräften

Um die oben gemachte Aussage über die Forschungslücke in der pädagogischen Professions- theorie zu erläutern und zu begründen, soll im Folgenden der aktuelle Wissensstand zur Belastungssituation von Lehrkräften aufgearbeitet werden, die in den letzten Jahren umfang- reich von der wissenschaftlichen Forschung aufgegriffen wurde. In einer 2007 erschienenen Stu- die hat Reinke z.B. den Krankenstand bei Lehrkräften untersucht (Reinke 2007). Bemerkens- wert an dieser Studie ist, dass sich die Autorin zwar umfassend mit systemischen Gegebenhei- ten wie Führungsstil der Schulleitung, Beziehungen in den Kollegien etc. auseinandersetzt, das aber, was den zentralen Anteil der Arbeit von Lehrkräften ausmacht, den Unterricht bzw. die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, nur am Rande erwähnt.

Nur ein Jahr später schreibt Schaarschmidt mit Bezug auf Weber (2003):

„Auch wenn noch immer die Meinung weit verbreitet ist, dass sich das Lehrerdasein vor allem durch die Annehmlichkeiten langer Ferien und einer Halbtagsbeschäftigung bei voller Bezahlung auszeich- net, so spricht die Realität doch eine andere Sprache. Lehrerinnen und Lehrer üben einen der an- strengendsten Berufe aus. Das betrifft speziell die psychische Belastung, die dieser Beruf mit sich bringt. Ausdruck dafür ist u.a., dass wir seit Jahren für die Lehrerschaft außerordentlich hohe Zahlen von Dienstunfähigkeit und vorgezogenem Ruhestand konstatieren, wofür überwiegend psychisch verursachte Beeinträchtigungen verantwortlich gemacht werden.“ (Schaarschmidt 2008, 197)

In der Konsequenz seien Lehrerinnen und Lehrer zahlenmäßig die größte Berufsgruppe in psy- chosomatischer Behandlung (vgl. Hillert und Schmitz 2003 in Schaarschmidt 2008, 197) und der Beruf sei „[...] zum Prototyp der zum Burnout prädestinierenden Berufe [...]“ (Schaar- schmidt 2008, 198) geworden. Als eine Ursache führt der Autor an,

„[...] dass anfängliche Erwartungen permanent und massiv enttäuscht werden. Die Enttäuschungen äußern sich im Erleben eines Ungleichgewichts von Geben und Empfangen zu Ungunsten des Letzteren und schlagen sich dann als negative Beanspruchungsfolgen nieder.“ (ibid.)

Doch auch die Beziehungsebene zu den Schülerinnen und Schülern spiele eine wichtige Rolle, denn:

„Dem Engagement für die Schüler steht in der Regel ein geringer oder fehlender Rückfluss an Dank oder Zuwendung (seitens der Schüler oder auch deren Eltern) gegenüber. Ja mehr noch: problematisches Schülerverhalten macht nicht selten die Bemühungen um guten Unterricht zunichte und führt zu emotionalen Verletzungen, die bekanntermaßen besonders nachhaltig wirken. Nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer müssen für sich erkennen, dass anfängliche Tatkraft und pädagogischer Optimismus abhandengekommen sind, da es ihnen nicht gelingt, eine für erfolgreichen Unterricht angemessene Beziehungsgestaltung zu erreichen. Verschärfend wirkt dann noch die Erfahrung, mit dieser Situation allein gelassen zu sein.“ (Schaarschmidt 2008, 199)

In welcher Form diese Schwierigkeiten bestehen und welche Art der Beziehungsgestaltung hier angemessen sein könnte, lässt Schaarschmidt offen und auch Hascher und Krapp verbleiben auf einer systemischen Meta-Ebene:

„Für pathologische Entwicklungen scheint zu gelten, dass z.B. im Hinblick auf das berufliche Tätigkeitsprofil Faktoren wie Unterrichtsstörungen, Zeitdruck, soziale Konflikte im Kollegium, mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung oder fehlende Erholungspausen als starke Belastung erlebt werden (Krause / Dorsemagen 2007).“ (Hascher und Krapp 2009, 369)

Diese Belastungen könnten z.B. zu Angstattacken führen. Diese untersuchten Lukesch und Stahl und fassten ihre Ergebnisse 2010 im „Lehrer-Angst- und Stressinventar“ zusammen. Hier schreiben sie im Vorwort:

„Etwa 19 % der befragten Lehrer empfinden Angst und wenden ungesunde Bewältigungsmechanismen an; dazu zählen unter anderem Zigaretten-, Kaffee- und Alkoholkonsum, Medikamenteneinnahme und vermehrter Verzehr von Süßigkeiten.“ (Lukesch und Stahl 2010, 6)

Als langfristige Folgen dieser Ängste benennen sie z.B. Alkoholismus, Medikamentenabusus, aber auch depressive Verstimmung, Bluthochdruck und Allergien etc. Sie kommen zu dem Schluss,

„[...] dass das Lehrer- und Lehrerinnendasein nicht immer angstfrei ist. Es sind vielmehr für den Lehrerberuf eine Vielzahl von berufsspezifischen Bedrohungen vorhanden, die in interindividuell unterschiedlicher Weise als belastend und ängstigend erlebt werden.“ (ibid., 11)

Diese „berufsspezifischen Bedrohungen“ (ibid., 7f) haben die Autoren in vier Tätigkeitsbereichen beobachtet, dem der „Qualifikation“ (ibid.), der „Selektion“ (ibid.), der „Integration“ (ibid.) und des „Kontakts“ (ibid.), verweisen aber auch noch auf andere mögliche Problemfelder wie z.B. den Rollenkonflikt, Versagensängste oder Mobbing unter den Schülern (ibid., 8). Um insgesamt eine bessere Vorbereitung zu erzielen, schlagen die Autoren daher vor, diese Themen in der Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst umfassender zu thematisieren, indem die angehenden Lehrkräfte z.B. genauer über den Beruf und seine Anforderungen aufgeklärt würden und an Konflikt- sowie Stressimpfungstrainings teilnehmen könnten (ibid., 11).

In ihrer 2010 veröffentlichten Studie mit dem Titel „Improvement in School Teachers' Mental Health by a Manual-Based Psychological Group Program“ beschreiben auch die Autoren Unterbrink, Zimmermann et al. Lehrkräfte als in hohem Maße von Stress belastet und gar als

„[...] affected by stress-related health disorders such as depression, anxiety and somatoform disorders at **especially high rates**.“ (Unterbrink et al. 2010, 1; Hervorhebung durch die Verfasserin)

Diese Aussage wird von einer Studie von Meyer, Stallauke und Wierach aus dem Jahr 2011 unterstützt, die nach Krause et al. zu dem Ergebnis kommt, dass

„Arbeitnehmer aus der Branche Erziehung und Unterricht [...] nach Arbeitnehmern aus dem Gesundheits- und Sozialwesen die Berufsgruppe [sind; usm], die von Burnout am stärksten betroffen ist [...]“ (Krause et al. 2013, 73)⁶

Keller-Schneider betrachtet die Situation 2010 bereits etwas differenzierter, indem sie zwischen Berufseinsteigern und Lehrkräften in späteren Phasen unterscheidet. Dabei kommt sie zu der Erkenntnis, dass Berufseinsteiger ressourcenschonender und gleichzeitig auch gesundheitsfördernder arbeiteten (vgl. Keller-Schneider 2010, 41). Zudem beschreibt sie bei dieser Berufsgruppe das

„[...] Belastungserleben [...] als relativ stabil. Andererseits zeigen sie eine grössere [sic; usm] Distanzierungsfähigkeit, ein stärkeres Bedürfnis nach Erholung und weniger körperliche Beschwerden als erfahrene Lehrpersonen. Ihr Umgang mit beruflichen Anforderungen kann als ‚gesünder‘ bezeichnet werden.“ (ibid.)

Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass erfahrenen Lehrkräfte zu späteren Zeitpunkten der Berufsbiografie einer höheren Gefahr ausgesetzt sind zu erkranken und berücksichtigt nicht die Möglichkeit, dass sich Belastungserfahrungen ansammeln und deren Verarbeitung u.U. ab einem bestimmten Punkt nicht mehr möglich ist, sondern in Krankheitsbilder umschlägt.

Bördlein publizierte im Oktober 2012 einen Artikel über das Burn-out-Syndrom und beruft sich darauf, dass „[...] in einer psychosomatischen Klinik 40 bis 50 Prozent der Patienten mit Burn-out-Syndrom Lehrer [...]“ (Bördlein 2012) seien.

Diese Beobachtung spitzte die Zeitschrift Reale Bildung in Deutschland im Jahr 2013 unter dem Titel „Schule macht Niedersachsens Lehrkräfte krank“ zu und erläuterte in einem kurzen Artikel, dass ständige „[...] neue zusätzliche Maßnahmen und eine schwieriger werdende Schülerschaft“ (Reale Bildung 2013 / 3, 24) als Ursache für Belastungen gelten, wegen derer „[...] Niedersachsens Lehrkräfte [...] immer häufiger krank werden“ (ibid.). Und auch der Verband der Lehrer verweist in seiner Mitgliedszeitschrift auf

„[...] Stress durch verhaltensauffällige Schüler, eine zunehmende Vermischung von Beruf und Privatleben, psychosomatische Beschwerden, Belastung durch Lärm und den schlechten baulichen Zustand vieler Schulen.“ (Vogt 2013, 31)

Dieser Befund sei das Ergebnis einer von der Berliner Bildungsverwaltung in Auftrag gegebenen Studie, an der 561 Lehrkräfte von 20 Schulen im Bezirk Berlin Mitte teilgenommen hätten. In der Konsequenz der oben beschriebenen Probleme betrachte gut die Hälfte der Befragten

⁶ Interessant sind hierzu auch die Beobachtungen von Faber, der bereits 1984 einen Aufsatz veröffentlichte, in dem er zwischen dem Burn-out bei einigen Berufsgruppen und dem für Lehrer spezifischen Worn-out (ausgelaugt sein) unterscheidet. Demnach seien Burn-Out-Patienten dadurch gekennzeichnet, dass sie sich trotz Erschöpfungszustand weiter verausgaben, während sich Lehrer im Erschöpfungszustand aus dem (schulischen) Leben zurückzögen. Die sprachliche Unterscheidung konnte sich aber nicht durchsetzen, weshalb auch Faber selbst in seinem folgenden Aufsatz immer wieder auf das Burn-Out von Lehrern zurückkommt, das er bereits 1984 als „[...] ein sich ausweitende Problem“ (Barry 1984. In: Terhart 1991, 219) bezeichnet, dessen langfristige Konsequenzen „[...] noch gar nicht abzusehen“ seien (Barry 1984. In: Terhart 1991, 228).

ihren gesundheitlichen Zustand als schwierig, 1300 Lehrer in diesem Bezirk seien derzeit langzeiterkrankt (vgl. *ibid.*, 32). Dabei seien jene Lehrkräfte, die oft mit verhaltensauffälligen Schülern konfrontiert seien, stärker von psychosomatischen Beschwerden betroffen (*ibid.*). Mehrgardt fügt dem schließlich noch einen weiteren Stressor hinzu, der spezifisch für Lehrkräfte sei, nämlich das Crowding. Mit diesem Begriff bezeichnet er die Tatsache, dass Lehrkräfte sich während des Schulalltags eigentlich ständig in Menschenmengen bewegten, sei es in der Klasse, auf dem Pausenhof oder im Lehrerzimmer. Dadurch würde eine ständige Überstimulation ausgelöst, deren Bearbeitung viel Energie benötige, was im nächsten Schritt zu großer Müdigkeit am Nachmittag, in den Ferien und im Ruhestand führe (vgl. Mehrgardt 2020, 66). Gleichzeitig, so der Autor weiter, bewegten sich Lehrkräfte in einem Umfeld, dass es massiv erschwere, auch nur grundsätzlichsste Bedürfnisse zu erfüllen, weil z.B. teilweise sogar die Zeit fehle, die Toilette aufzusuchen (vgl. *ibid.*). Um mit dieser Situation langfristig fertig zu werden, griffen Lehrkräfte zu einer sehr spezifischen Strategie:

„Pädagogen müssen, um unter diesen Umständen zu funktionieren, ihre Selbstwahrnehmung abschalten. Diese Fähigkeit scheint bei vielen sehr ausgeprägt zu sein. Mit anderen Worten: Sie müssen eine pathogene Strategie anwenden, um in einem pathogenen Umfeld arbeiten zu können.“ (ibid.)

Schaarschmidt und Kieschke haben Stresstypen bei Lehrkräften erforscht, indem sie vier Gruppen gebildet haben, nämlich Muster G und Muster S als für die Gesundheit positive und Risikomuster A und B als negative Grundeinstellungen. Muster G umfasst die mit ihrem Beruf zufriedenen und in ihrem Tun glücklichen Lehrenden (vgl. Schaarschmidt und Kieschke 2013, 84). Lehrkräfte des Musters S zeichneten sich durch eine große persönliche Distanz zur Tätigkeit in der Schule und starke Interessen im persönlichen Bereich aus. Hier sei zwar die Leistungsfähigkeit im schulischen Kontext geringer als bei G, gleichzeitig aber auch die Stressbelastung (vgl. *ibid.*, 85). Risikomuster A beschreibt die Workaholics, die sich überdurchschnittlich hoch engagierten, aber bei Vorliegen einer Gratifikationskrise Gefahr liefen, an koronaren Herzerkrankungen zu erkranken (vgl. *ibid.*, 85f). Durch hohes Engagement und geringe Distanzierungsfähigkeiten zeichne sich die letzte Gruppe aus, das Risikomuster B. Hier sei die Burn-out-Erkrankung am häufigsten zu beobachten (vgl. *ibid.*, 86f). In einer Studie, die Lehrerinnen und Lehrer mit anderen Berufsgruppen mit hoher psychosozialer Beanspruchung untersucht habe, hätten die Lehrkräfte die höchsten Werte für die beiden Risikomuster, doch „[...] für die Schulformen können keine nennenswerten Unterschiede ausgemacht werden. Sehr deutlich treten allerdings Abhängigkeiten vom Geschlecht auf.“ (*ibid.*, 90) Auch das Alter spiele eine Rolle, so dass wie bei Keller-Schneider eine „[...] progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Berufsjahre [...]“ (*ibid.*) festgestellt werden könne. Als belastende Faktoren benennen auch diese Autoren neben einer großen Klassengröße und einer hohen Zahl zu erteilender Stunden schwierige Schülerinnen und Schüler, ohne dass der Begriff „schwierig“ weiter definiert würde (vgl. *ibid.*, 91).

Im Jahr 2014 schreibt auch die Frankfurter Allgemeine Zeitung, dass „[...] Lehrer zermürbt, zu enormen Fehlzeiten und Krankenständen wie im Vier-Schicht-Betrieb [...]“ getrieben würden, macht dafür allerdings die zahlreichen pädagogischen Reformen der letzten Jahre verantwortlich (vgl. Kaube 2014).

Allerdings gibt es auch Gegenstimmen, die zum Beispiel darauf verweisen, dass die zugrunde gelegten Konzepte sich auf veraltete Begriffe der Burn-Out-Erkrankung bezögen und ungenaue Messverfahren zu Grunde legten (vgl. Sosnowsky-Waschek 2013, 128). Ebenfalls zu berücksichtigen ist die Tatsache, dass psychologische Erkrankungen in den letzten Jahrzehnten entstigmatisiert wurden und gerade Krankheitsbilder wie das Burn-out-Syndrom, das häufig mit hoher Leistungsfähigkeit in Verbindung gebracht oder als Managerkrankheit bezeichnet wird, einen gewissen Boom erlebt haben. Schließlich argumentiert z.B. Hillert für eine differenziertere Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Lehrererkrankung und Umfeld als auslösendem Faktor (vgl. Hillert 2013, 149f). So verweist er darauf, dass das gehäufte Auftreten psychischer Erkrankungen bei Lehrkräften ggf. auch darauf zurückgeführt werden könne, dass die Stichproben keinen repräsentativen Querschnitt durch die Bevölkerung zeigten, sondern u.U. bestimmte Personen sich dazu entschlossen, den Lehrberuf zu ergreifen. Aus diesem Grund könnten dann auch bestimmte Krankheitsbilder gehäuft auftreten, ohne dass dies notwendigerweise mit dem Beruf verknüpft sein müsste (vgl. *ibid.*). Mehrgardt bestätigt dies in seiner Beschreibung von Lehrkräften als Patienten und erläutert, dass ein wichtiger Punkt der Therapie die Reflexion der eigenen Biografie sei:

„An diesem Punkt kann drittens behutsam damit begonnen werden, auf diejenigen Aspekte der Biographie einzugehen, in welchen die Abkehr von eigener Bedürftigkeit positiv verstärkt wurde. Meist ist die Lehrerin in Kindheit und Jugend in eine helfende, Rücksicht nehmende, selbstlose, bedürfnisnegierende Rolle hineingewachsen.“ (Mehrgardt 2020, 66)

In der Folge sähen sich die Lehrkräfte auch nicht unbedingt gerne als besonders psychisch herausgefordert, was sie zu schwierigen Patientinnen und Patienten in therapeutischen Settings machen könne, denn:

„Sie wehren ab, sie rationalisieren, sie wissen alles besser. Sie haben keine Probleme. Eigentlich benötigen sie keine Hilfe.“ (ibid., 66)

Stattdessen

„[...] legt die Lehrerin dem Therapeuten rationale Erklärungen vor und erläutert, dass eigentlich außer der plötzlichen Symptomatik alles völlig in Ordnung und sie ausgesprochen gerne Lehrerin sei.“ (ibid.)⁷

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass sich in der Wahrnehmung bezüglich der Belastungserkrankungen von Lehrkräften viel getan hat und die von Hascher und Krapp als sich langsam entwickelnde Forschungslinien (vgl. Hascher und Krapp 2009, 366) bezeichneten Untersuchungen inzwischen etabliert sind und zahlreiche Ergebnisse erbracht haben. Diese haben auch im Jahr 2020 noch ihre Gültigkeit, denn Michael Mehrgardt schreibt im Februar dieses Jahres im Deutschen Ärzteblatt:

„Lehrerinnen und Lehrer haben ein hohes Risiko, psychisch zu erkranken. Sie sind im Schulalltag vielfältigen spezifischen Stressoren ausgesetzt und erhalten dort meist nur wenig Unterstützung. [...] Je nach Untersuchung erreichen 50 und mehr Prozent aller Pädagoginnen und Pädagogen nicht die

⁷ Vgl. hierzu die weiterführenden Forschungsfragen zu Selbstnarrationen auf S. 238.

Regelaltersgrenze, davon die Hälfte aus psychischen Gründen – bis zu 30 Prozent leiden an einem Burn-out-Syndrom.“ (ibid., 66)

In diesem Bereich Forschung zu leisten, ist also eine relevante Aufgabe, um die finanzielle und organisatorische Belastung von Schulträgern zu verringern, Unterricht und Lehre zu verbessern und vor allem die gesundheitliche Situation der der staatlichen Fürsorgepflicht unterstellten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu verbessern. Der Weg dorthin führt über eine offene Auseinandersetzung mit Herausforderungen des Berufs und deren Konsequenzen für das individuelle Erleben und Wirken von Lehrerinnen und Lehrern oder mit den Worten von Hillert:

„Eine gesundheitsfördernde Kultur des sorgsam-fördernden Umganges mit den individuellen Ressourcen ist langfristig nur dort möglich, wo sich Kollegien untereinander nicht nach dem Motto: ‚Ein guter Lehrer hat keine Probleme‘ begegnen, sondern den Realitäten berufsimmanenter Belastungen wie der Möglichkeit psychischer und psychosomatischer Störungen gegenüber hinreichend offen und kommunikationsfähig sind.“ (Hillert 2013, 152)

Auch hier befinden sich Menschen, in diesem Falle die Lehrkräfte, in Abhängigkeit von hypostasierter Gewalt⁸, die es im Sinne Habermas' aufzuklären und in Bearbeitung zu bringen gilt.

Um dies zu leisten, lohnt es sich, die oben dargestellten Begründungszusammenhänge noch einmal genauer zu betrachten. Dafür werden in der folgenden Darstellung die bis hierher aufgeführten Stressoren und die mit ihnen in Verbindung gebrachten Belastungssymptome tabellarisch gegenübergestellt.

⁸ Vgl. zum Begriff der hypostasierten Gewalt auch S. 2f.

	Ereignisse	Innersubjektive Faktoren	Symptome
Reinke 2007	systemische Gegebenheiten wie <ul style="list-style-type: none"> • Führungsstil der Schulleitung • Beziehung der Kollegen untereinander 		<ul style="list-style-type: none"> • Burnout in besonders hohem Maße
Schaarschmidt 2008	<ul style="list-style-type: none"> • psychische Belastungen und Beeinträchtigungen • permanente und massive Enttäuschung anfänglicher Erwartungen • Erleben eines Ungleichgewichts zwischen Geben und Nehmen <ul style="list-style-type: none"> ◦ Wenig Dankbarkeit für Engagement • problematisches Schülerverhalten und emotionale Verletzungen • Nichterreichen einer für erfolgreichen Unterricht angemessene Beziehungsgestaltung • Gefühl, alleingelassen zu werden 		<ul style="list-style-type: none"> • hohe Zahlen von Dienstunfähigkeit • vorgezogener Ruhestand • negative Beanspruchungsfolgen • Verlust von Optimismus • Verlust von Tatkraft
Hascher und Krapp 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsstörungen • Zeitdruck und fehlende Erholungspausen • soziale Konflikte im Kollegium • mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung 		
Lukesch und Stahl 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifikation und Selektion • Integration • Kontakt • Rollenkonflikt • Versagensängste • Mobbing unter den Schülern 		<ul style="list-style-type: none"> • Angst • Zigaretten, Kaffee- und Zuckerkonsum • Alkohol und Alkoholabus, Medikamenteneinnahme und -missbrauch • depressive Verstimmungen • Bluthochdruck • Allergien
Unterbrink, Zimmermann et al 2010			<ul style="list-style-type: none"> • Stressbedingte Gesundheitsstörungen wie Depression und Angst • somatoforme Erkrankungen in besonders hohem Maße
Reale Bildung 2013	<ul style="list-style-type: none"> • ständige zusätzliche Maßnahmen • eine schwieriger werdende Schülerschaft 		<ul style="list-style-type: none"> • gestiegener Krankenstand in Niedersachsen
Vogt 2013	<ul style="list-style-type: none"> • verhaltensauffällige Schüler • zunehmende Vermischung von Beruf und Privatleben • Belastung durch Lärm und schlechten baulichen Zustand der Schulen 		<ul style="list-style-type: none"> • psychosomatische Beschwerden • Langzeiterkrankungen
Schaarschmidt und Kieschke 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Alter: zunehmende Zuspitzung der Beanspruchung über die <ul style="list-style-type: none"> ◦ große Klassengröße ◦ hohe Zahl zu erteilender Stunden ◦ „schwierige“ Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • Risikomuster A: Workaholic, hoch engagiert, aber anfällig für Gratifikationskrisen • Risikomuster B: hohes Engagement und geringe Distanzierungsfähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • koronare Herzerkrankungen • Burn-out
Kaube 2014	<ul style="list-style-type: none"> • zahlreiche pädagogischen Reformen 		<ul style="list-style-type: none"> • zermürbte Lehrkräfte • enorme Fehlzeiten und Krankenstände
Mehrgardt 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Crowding und daraus folgende Überstimulation • massive Erschwerung, grundsätzlichste Bedürfnisse zu erfüllen 	<ul style="list-style-type: none"> • biographisch begründete Abkehr von der eigenen Bedürftigkeit • Abwehrstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Abschaltung der Selbstwahrnehmung

Die Aussagen der Autorinnen und Autoren lassen sich schließlich folgendermaßen kondensieren:

- Lehrkräfte seien in besonders hohem Maße bzw. am zweitstärksten von psychosomatischen Krankheiten betroffen und
- die zahlenmäßig größte Berufsgruppe in psychosomatischer Behandlung, denn
- 40 – 50 % der Patientinnen und Patienten in einer psychosomatischen Klinik seien Lehrkräfte.
- Der Lehrberuf sei ein Beruf mit einer Vielzahl von berufsspezifischen Bedrohungen.
- Der Lehrberuf gehe mit interindividuell unterschiedlichen Belastungen einher.
- Der Lehrberuf wird als Prototyp der zum Burnout prädestinierenden Berufe bezeichnet.

Die in der Tabelle zusammengestellten Ergebnisse machen vor allem den qualitativen Umfang, der allerdings auch ein quantitatives Substrat hat, sowie die damit in Verbindung gebrachten gesundheitlichen Lasten mehr als deutlich. Die von den Autorinnen und Autoren als Konsequenz formulierten Schlussfolgerungen lassen sich in der Erkenntnis von Schaarschmidt zusammenfassen, der „[...] dringenden Veränderungsbedarf in diesem Beruf [...]“ (Schaarschmidt 2008, 197) attestiert.

Wie aber ist dieser Veränderungsbedarf zu gestalten? Lukesch und Stahl schlagen vor, zu Beginn des Studiums genauer über den Beruf und seine Anforderungen aufzuklären und Studierenden die Teilnahme an Konflikt- sowie Stressimpfungstrainings anzubieten (Lukesch und Stahl 2010, 11). Damit zielen sie in eine Richtung, die in der Tabelle tatsächlich zahlreiche Leerstellen aufweist, nämlich auf die innersubjektiven Verarbeitungsmechanismen, mit denen die Lehrkräfte mit den an sie herangetragenen Belastungen umgehen. Basierend auf den Beobachtungen von Schaarschmidt und Kieschke bezüglich der unterschiedlichen Muster der Stressverarbeitung könnte eine solches Stresstraining als flankierende Maßnahme der symptomatischen Behandlung also ggf. sinnvoll sein.

Gleichzeitig verdeutlicht die Tabelle aber auch Unschärfen in der Argumentation. Dies beginnt mit der Verwendung des Begriffs „Beruf“, der zentrale Aspekte und Herausforderungen des Handelns von Lehrkräften vernachlässigt. Dieses findet in spezifischen Strukturen statt, die bestimmte Herausforderungen und Qualifikationsanforderungen mit sich bringen und die Kriterien einer Profession⁹ erfüllen. Um diesen Anforderungen Rechnung zu tragen, wird im Weiteren unter Bezugnahme auf Oevermanns Strukturtheorie der Begriff Profession verwandt. Hinzu kommt, dass der größere Teil der oben zitierten Studien einen linearen Zusammenhang zwischen Stressor und Erkrankung suggerieren, die Ursachen der Erkrankung also zumindest zu einem relevanten Teil exogen attribuieren. Dass hier eine Beziehung besteht und äußere Stressoren einen Einfluss auf Erkrankungen haben, soll ebenso wenig abgestritten werden wie die Tatsache, dass reale und nachweisbare krankheitswertige Leiden vorliegen.

⁹ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur pädagogischen Professionalität in Kapitel vier.

Einen einfachen linearen Zusammenhang zwischen exogenem Faktor und Erkrankung zu attestieren, lässt jedoch den Bereich der endogenen Verarbeitung¹⁰ und gegenseitiger Wechselwirkungen zwischen Individuum und Stressor, aber auch der Stressoren untereinander sowie genetische, epigenetische und sozialisatorische Einflussfaktoren außer Acht. Auch mögliche Resilienzfaktoren werden dabei nicht berücksichtigt, haben aber einen relevanten Einfluss auf die Frage, ob eine Person erkrankt oder nicht (vgl. Straub 2022, 94ff). Im Hinblick auf die Entstehung von Persönlichkeitsstörungen verweist z.B. auch Kernberg darauf, dass dort immer „multiple Faktoren im Spiel“ (Kernberg 2006, 17) seien. Zwar sollen die Reaktionen auf Stressbelastungen nicht als Persönlichkeitsstörung missverstanden werden, es hat sich aber gezeigt, dass psychische Leiden generell selten auf nur eine Ursache zurückzuführen sind. Ehrenberg zeigt diese Problematik detailliert am Beispiel der Depression (vgl. Ehrenberg 2015) auf, die auch bei den oben genannten Beschwerden zu finden ist. Dabei analysiert der Autor nicht nur das Aufkommen dieser Erkrankung, sondern auch die Behandlungswege und Veränderungen in Diagnostik und Beschreibung des Krankheitsbildes im engen Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandel¹¹. Er zeigt dabei auf, dass die Perspektive auf das Subjekt des 19. Jahrhunderts geprägt von Verboten und Zwängen war, denen sich dieses Subjekt unterzuordnen hatte, während der

„[...] wichtigste Umstand für die Individualität in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts [...] der Zusammenstoß der unbegrenzten Möglichkeiten mit dem Unbeherrschbaren [ist; usm]. Der Aufstieg der Depression hat die Spannungen aufgezeigt, die diese Konfrontation hervorrief, in einem Maße, dass das Erlaubte zugunsten des Möglichen zurücktrat.“ (Ehrenberg 2015, 303)

Eine einfache kausale Zuschreibung von Stressor und Erkrankung, wie die oben dargestellten Theorien es nahelegen, ist damit nicht zielführend. Es gilt vielmehr, Ursachenforschung zu betreiben, die tiefer führt und hierfür muss der Blick neben der endogenen Verarbeitung der Stressfaktoren auf gesellschaftliche Zustände gelenkt werden, so dass eine Zielperspektive zur Bearbeitung

*„[...] darin [besteht; usm] zu beschreiben, wie sich unsere gesellschaftlichen Formen des Handelns und Erleidens **wechselseitig** durch die zunehmende Imprägnierung mit kollektiven Autonomievorstellungen verändern. Wir müssen von einer Imprägnierung sprechen, weil die gesellschaftlichen Vorstellungen nicht von außen auf uns einwirken; es sind verpflichtende Erwartungen, die uns völlig durchdringen.“ (Ehrenberg 2015, 15; Hervorhebung durch den Autor)*

Die endogene Verarbeitungsleistung eines Menschen ist nun ein weites Feld, aber das oben formulierte emanzipatorische Erkenntnisinteresse der Arbeit hilft hier, Eingrenzungen vorzunehmen. Dort wurde festgehalten, dass es darum gehen soll, durch Analysen Wege aus der „Abhängigkeit von hypostasierter Gewalt“ (Habermas 1965, 1150) aufzuzeigen¹². Dafür bedarf es eines Subjekts, das sowohl über Autonomie als auch Beziehungsfähigkeit verfügt. Diese Aspekte herzustellen, ist das Ziel von Bildung und in Bezug auf das umrissene Forschungsfeld von Ausbildung und somit eine qualifikatorische Frage. Die Qualifikation in Form von

¹⁰ Vgl. zu den vielfältigen Einflüssen auf die Verarbeitung von Stressoren auch das Stressmodell von van Dick auf S. 179 und S. 77f zur Psychopathologie von Störungen bei Kernberg.

¹¹ Vgl. zur Auswirkung des gesellschaftlichen Wandels auf das Individuum auch Kapitel zwei.

¹² Vgl. zum emanzipatorischen Erkenntnisinteresse der Arbeit S. 2f.

pädagogischer Professionalisierung wird damit zur Schnittstelle zwischen exogenen Anforderungen und endogenen Wegen der Verarbeitung, so dass sie einen unmittelbaren Beitrag zur Gesunderhaltung von Lehrkräften leisten kann.

In diesem Kontext der Qualifikation wird zudem weiter davon ausgegangen, dass es sich bei den Stresssituationen um pathologische Situationen¹³ im Sinne Oevermanns (vgl. Oevermann 1981, 15) handelt, denn

„Handlungen sind genau dann pathologisch, wenn deren regelhafte pragmatische Erfüllungsbedingungen in der äußeren Realität nicht vorliegen und ihr Vorhandensein als innere Realität dem Subjekt reflexiv nicht zugänglich und verschlossen bleibt, also den Status der unbewußten, objektiv nachweisbaren, aber subjektiv nicht verfügbaren Realität trägt.“ (ibid.)

Bezieht sich diese Abweichung zwischen äußerer und innerer Realität auf den qualifikatorischen Kontext, kann eine „Lücke zwischen nachgefragten und angebotenen Qualifikationen“ (Buchmann 2011, 68), ein sogenannter Mismatch (ibid.), attestiert werden.

Dieses Mismatch in der Professionalisierung von Lehrkräften genau herauszuarbeiten¹⁴, zu konkretisieren und einer Thematisierung zugänglich zu machen, dient direkt dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse, denn werden nicht verfügbaren Realitäten bewusst gemacht, erlangt

„[...] die Handlung den Status einer die äußere Realität mit ihren sozialen Normen und Typisierungen kritisierenden Äußerung [...], die entweder den Standards einer vernünftigen Kritik im Sinne einer konkreten Utopie standhält oder aber, sofern sie das nicht tut, zum Ausgangspunkt einer realitäts-gerechten Anpassung im Sinne von Heilung wird.“ (Oevermann 1981, 15).

Sowohl der Begriff der „konkreten Utopie“ als auch der Begriff der „Heilung“ beziehen sich dabei im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht auf einzelne Personen, denn die einzelnen Fälle verweisen mittels der aus ihnen herausgearbeiteten Fallstruktur auf latent vorhandene objektive Sinnstrukturen (vgl. Reichert 2016, 23), die über den einzelnen hinaus auf gesellschaftliche Zusammenhänge verweisen und die es einer gesellschaftlichen Bearbeitung zugänglich zu machen gilt. „Konkrete Utopie“ und „Heilung“ beziehen sich also auf den Stand der pädagogischen Professionalisierung und deren Weiterentwicklung mit dem Ziel, gesellschaftliche Veränderungen angemessen bearbeiten zu können. Damit kann die Arbeit die Theoriebildung in Bezug auf die Professionalität von Lehrkräften voranbringen und so nicht nur zu verbesserter Qualität von Unterricht, sondern auch zur Umsetzung der Fürsorgepflicht des Landes gegenüber den beschäftigten Lehrerinnen¹⁵ beitragen.

Lineare Darstellung komplexer Implikationen – der Aufbau der Arbeit

Zusammengefasst führen die oben formulierten Argumentationen zu drei grundsätzlichen Thesen. Diese lauten:

- Individuum und Gesellschaft beeinflussen sich gegenseitig. Dies lässt sich durch das Herausarbeiten von individuellen Fallstrukturen aufzeigen und wird insbesondere

¹³ Vgl. zur pathologischen Handlung und deren Rolle im professionellen Handeln von Lehrkräften S. 191ff.

¹⁴ Vgl. zum Mismatch S. 148 und 157.

¹⁵ Vgl. zur Fürsorgepflicht §45 des Gesetzes zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern des Bundes.

dann relevant, wenn die externen und internen Erfüllungsvoraussetzungen divergieren und es zu sogenannten „pathologischen Handlungen“ (Oevermann 1981, 15) aufgrund von „Mismatches“ (Buchmann 2011, 197) kommt.

- Die Arbeit verfolgt ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse (Habermas 1965, 1147), denn es geht darum, solche divergierenden Erfüllungsvoraussetzungen in der pädagogischen Arbeit im Handlungsfeld Schule aufzuzeigen. So sollen „festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse“ (ibid.), die sich als Mismatch zeigen, offengelegt und deren Überwindung ermöglicht werden. Damit eröffnen sich Chancen der Professionalisierung von Lehrkräften, durch deren Nutzung u.a. ein Beitrag dazu geleistet werden kann, die gesundheitlichen Belastungen der Profession zu reduzieren und Unterricht allgemein zu verbessern, so dass auch ein praktisches Erkenntnisinteresse verfolgt wird.
- Für das gesetzte Ziel bedarf es einer modernen Sozialforschung, die einen Disziplinen übergreifenden Ansatz verfolgt, der Erkenntnisse aus den Bereichen der Soziologie, der Psychologie und der Professionsforschung sinnstiftend sowie methodisch vielseitig und flexibel aufeinander bezieht. Nur auf diese Weise kann es gelingen, den individuellen Sinn- und Fallstrukturen der Befragten Geltung zu verleihen und sie in ihrer Allgemeingültigkeit und gesellschaftlichen Relevanz ernst zu nehmen. Dieser Aspekt ist es aber auch, der den großen Zeitumfang des gesamten Forschungsunterfangens erklärt, denn aus den erhobenen Interviews ergaben sich immer wieder neue theoretische Fragestellungen, die zu bearbeiten waren, um die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial in angemessener Tiefe durchführen und gleichzeitig eine angemessene Verknüpfung der unterschiedlichen Disziplinen leisten zu können.¹⁶

Diese Grundannahmen und die damit verbundenen Argumentationen haben zu Anlage und Aufbau der Arbeit in ihrer aktuellen Form geführt. Sollte die Aussage, dass sich Individuum und Gesellschaft gegenseitig beeinflussen, dabei nicht als reine Hypothese im Raum stehen bleiben, wurde es zunächst notwendig, diese Beeinflussungen aufzuzeigen¹⁷. Um dies zu leisten, beschäftigt sich das zweite Kapitel mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen und wirft einen besonders intensiven Blick auf den Bereich der Familie und des Rollenverständnisses von Eltern. Dabei werden Strukturbrüche im gesellschaftlichen Gefüge aufgezeigt, welche sich bisher einer gesamtgesellschaftlichen Bearbeitung entziehen. Stattdessen, so wird gezeigt, kommen Coping Strategien zum Einsatz, deren vielfältige Wirkweise in unterschiedlichsten Kontexten am Beispiel von gesellschaftlich akzeptierten Narrationen und deren Einfluss auf die Entwicklung eines spezifischen Sozialcharakters¹⁸, nämlich des narzisstischen, erläutert werden sollen. Die Kategorie der Narration in einem soziologischen Kontext trägt dabei

¹⁶ Ein positiver Nebeneffekt des weiten Auseinanderfallens der Interviews und der Vorlage der Arbeit bezieht sich auf die Frage der Anonymität der befragten Lehrkräfte. Da diese inzwischen im Ruhestand sind, verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass einzelne Aussagen konkreten Personen zugeordnet werden können (vgl. zu Fragen der Forschungsethik S. 164ff).

¹⁷ Vgl. hierzu Kapitel zwei.

¹⁸ Vgl. die Werke von Erik Fromm zum Begriff des Sozialcharakters sowie in der vorliegenden Arbeit S. 22f sowie S. 65ff.

maßgeblich dazu bei, die oben beschriebenen latenten Sinnstrukturen sichtbar zu machen und Abweichungen zwischen internen und externen Erfüllungsbedingungen¹⁹, die z.B. unbewusst oder tabuisiert sind, aufzudecken. Dieses Vorgehen folgt der objektiven Hermeneutik Oevermanns, die davon ausgeht, dass sich soziale Strukturen in Materialien wie Texten zeigen und von dort wiederum zurückwirken und die Realität mitgestalten. Es wird also von einem dialektischen Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft ausgegangen, in dem sich der Sozialcharakter einer Gesellschaft entwickelt.

Wie sich dieser Sozialcharakter individualpsychologisch manifestiert, ist Gegenstand des dritten Kapitels, das sich der Fragestellung aus der individualpsychologischen Perspektive nähert. Vor dem Hintergrund der Ausführungen zum zweiten Kapitel wird deutlich, dass es trotzdem nicht um die Feststellung von Krankheit oder Gesundheit oder den Behandlungsplan für einzelne Fälle geht. Die beschriebenen narzisstischen Symptome und Wirkmechanismen dienen vielmehr dazu, den zurzeit existierenden Sozialcharakter zu konkretisieren und zu explizieren. Individualpsychologische Verhaltensweisen werden damit zu exemplarischen Symptomen im Sinne von Lisop und Huisinga, deren Darstellungen „[...] auf das Erkennen bzw. Entfalten von Knotenpunkten / Verdichtungen vom Typ der Implikation“ (Lisop und Huisinga 2004, 433) zielt. Als solche Implikation wird im Falle dieser Arbeit der narzisstische Sozialcharakter verstanden, der z.B. für das Umfeld der Schule besondere Herausforderungen schafft. Zwischen dem zweiten, dritten und vierten Kapitel besteht somit eine starke Interdependenz, da im vierten Kapitel ein moderner Bildungsbegriff vor dem theoretischen Hintergrund der vorangegangenen Kapitel entwickelt wird und die Frage in den Blick nimmt, welche Konsequenzen dies für die Professionalität von Lehrkräften haben muss. Gleicht man diese Erkenntnisse mit den Erlebnissen der Verfasserin sowie den Ergebnissen aus der Vorstudie ab, ergibt sich die Vermutung, dass ein „Mismatch“ (Buchmann 2011, 197) zwischen den bestehenden qualifikatorischen Strukturen von und den Anforderungen an Lehrkräfte existieren könnte.

Die drei Kapitel des Theorieteils leistet damit in interdependenter Weise die Herleitung und Entwicklung einer Argumentation, die für die Auswertung der Interviews im folgenden empirischen Teil unerlässlich ist. Hier wird ein Beitrag zur Beantwortung der von Buchmann aufgeworfenen Fragestellung, über welches Subjektwissen Lehrkräfte im Umgang mit Lernenden in Transformationsprozessen verfügen müssen, geleistet, indem gesellschaftliche Gegebenheiten und deren Manifestationen auf Subjektebene genauer betrachtet werden. Ob sich hier der theoretisch hergeleitete Mismatch tatsächlich manifestiert, ist die Fragestellung, die den empirischen Teil der Arbeit strukturiert. Anhand von Experteninterviews wird rekonstruiert, inwieweit sich der zuvor beschriebene Sozialcharakter im Verhalten der Akteure, Lehrkräften und Lernenden, als latente Sinnstruktur nachweisen lässt und inwiefern dieses Verhalten die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer herausfordert und ggf. auch an ihre Grenzen bringt. Gerade diese Grenzen sind für die vorliegende Arbeit von Interesse, da sie das Mismatch zwischen Professionalisierungsverständnis und Realsituation markieren. Den Interviews kommt dabei exemplarischer Charakter im zuvor definierten Sinne zu. Mögliche Grenzen professionellen Handelns werden nicht als Manko der einzelnen Lehrkraft verstanden,

¹⁹ Vgl. zu den Erfüllungsbedingungen bei Oevermann sowie konkreteren Ausführungen zur Methodik S. 158ff.

sondern als Repräsentanz des Mismatch zwischen realer Situation und dem vermittelten Professionalisierungsverständnis – auch als Ausdruck gesellschaftlicher Bewusstseinsformen. Die Bereitschaft, diese Grenzen offenzulegen, leistet damit einen zentralen Beitrag bei der Bearbeitung einer von Helsper formulierten Forschungslücke, nämlich der empirischen Untersuchung professioneller Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Gleichzeitig ermöglicht sie aber auch, Entwicklungschancen für das Professionsverständnis zu umreißen, was es wiederum möglich macht, Akteuren im pädagogischen Feld einen Zugewinn an Autonomie und Urteilsfähigkeit zu ermöglichen. Das zuvor postulierte emanzipatorische Erkenntnisinteresse lässt sich somit einlösen.

Das sechste und letzte Kapitel der Arbeit schließlich wird die Erkenntnisse aus Theorie und Praxis zusammenführen und Lernchancen sowie Forschungsdesiderata formulieren, die einen Beitrag dazu leisten können, die Professionalisierung von Lehrkräften weiter voranzubringen.

Kapitel zwei – Gesellschaftliche Spaltungen und Narrationen - Hegemonie eines narzisstischen Repräsentanzmodells

*Ich bin mitten drin und geb' mich allem hin,
Aber schaut man hinter die Kulissen,
Dann fängt es immer so an,
Ich schlafe immer zu lang, krieg's nicht hin
Und fühl' mich deshalb beschissen.*

*Wovon sollen wir träumen,
So, wie wir sind, so wie wir sind, so wie wir sind?
Woran können wir glauben?
Wo führt das hin? Was kommt und bleibt? So, wie wir sind?*

(Frieda Gold: Wovon sollen wir träumen?)

„Paradox und kompliziert“²⁰ – zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft

Um die im ersten Kapitel aufgeworfenen Fragen zu beantworten und schlüssig Professionalisierungschancen im Lehrberuf identifizieren zu können, ist es zunächst unerlässlich, die latenten und sich zum Teil rasant verändernden Sinnstrukturen²¹ herauszuarbeiten, vor deren Hintergrund pädagogisches Handeln stattfindet. Nur so ist es möglich, spezifische Interaktionsmuster zu erkennen, angemessen einzuordnen und letztlich professionell mit ihnen umzugehen, denn:

„Pädagogisch intendierte Lehr- und Lernprozesse, welche diese Veränderungsbewegung nicht zur Kenntnis nehmen wollen oder können, müssen scheitern.“ (Huisinga 2015, 62)

Das zweite Kapitel der Arbeit wendet sich daher zunächst den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten zu, bevor im dritten Kapitel konkreter auf die Ebene der Individualpsychologie zu blicken ist, um auf diese Weise dem komplexen dialektischen Verhältnis²², in dem Individuum und Gesellschaft aufeinander einwirken, gerecht zu werden, denn Diamond attestiert die

„[...] Reziprozität gesellschaftlicher und psychologischer Aspekte des Narzissmus [...], auch wenn beide klar voneinander unterscheidbar und nicht auf den jeweils anderen reduzierbar sind.“ (Diamond 2006, 172)

Dieser reziproke Prozess betrifft alle Mitglieder einer Gesellschaft, die am Vergesellschaftungsprozess (vgl. Huisinga 2015, 61) teilnehmen. In

„[...] diesem bilden sich Wertmuster, Denk-, Urteils-, Entscheidungsformen und Mentalitäten neu aus (Sozialcharakter), und zwar unter Bedingungen, die wissenschaftlich als gesellschaftliche Antinomien, Dilemmata, Paradoxien, Valenzen und Konflikte beschrieben werden.“ (ibid.)

Damit einhergehen auch die der Gesellschaft

²⁰ Buchmann 2011, 188.

²¹ Vgl. zu den latenten Sinnstrukturen und möglichen pathologischen Handlungen im Sinne Oevermanns S. 14f und S. 158f.

²² Vgl. hierzu die Ausführungen zur linearen Darstellung komplexer Implikationen auf S. 14ff.

„[...] eigenen besonderen Krankheitsbilder, die in übertriebener Form die zugrundeliegenden Charakterstrukturen [der Epoche; usm.] zum Ausdruck bringen.“ (Lasch 1982, 60)

Diese Charakterstrukturen äußern sich jedoch nicht ausschließlich in den Krankheitsbildern, die tatsächlich einen speziellen gesellschaftlichen Interaktionsbereich, den der Medizin, betreffen und bei denen automatisch Begriffe wie „Behandlung“ und „Heilungschancen“ mitschwingen. Gesellschaftliche Strukturen wirken beständig und müssen nicht zwingend negativen Einfluss nehmen oder gar Krankheiten hervorrufen. Vielmehr können sie sich auch in Repräsentanzen äußern, die gesellschaftlich als akzeptiert oder gar erstrebenswert gelten, aber auch in solchen, die gesellschaftlich zwar positiv besetzt sind, letztlich aber nur eine Coping Strategien im Umgang mit schwer zu bearbeitenden Problemen darstellen. Ehrenberg erläutert dies in seiner Monographie über „Das erschöpfte Selbst“ unter dem Begriff der Leiden,

*„[...] in denen in der einen oder anderen Form unsere Lebensweisen zum Problem werden. Diese Fragen betreffen den **Wert** unserer sozialen Beziehungen – in der Schule, der Familie, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft überhaupt. Diese Leiden betreffen die Menschen individuell, sie haben aber eines gemeinsam: Sie enthüllen ein allgemeines Leid, das ein gesellschaftliches oder sogar sozialpolitisches ist. Die Frage nach dem Wert der sozialen Beziehungen, die in Wirklichkeit die nach ihrem menschlichen Wert ist, lässt sich also nicht übergehen, sie ist ein Wesensmerkmal dieser Probleme.“ (Ehrenberg 2015, 13; Hervorhebungen durch den Autor)*

Einen Erklärungsansatz für diesen Verfall der sozialen Beziehungen bietet Buchmann mit Horster, wenn sie das „Zeitalter des okzidentalen Rationalisierungsprozesses“ (Horster 2000, 351) beschreibt, das:

„[...] die Auflösung der Vorstellung einer Einheit der Welt bewirkt und dazu geführt [hat], dass die normative Verbindlichkeit einheitlicher Weltdeutungen und deren soziale Integrationskraft zerfielen. Gleichzeitig setzt ein Ausdifferenzierungsprozess von Wissenschaft, Ethik/Moral und Kunst ein, der von Beginn an höchst ambivalent erfahren wurde und die weitere gesellschaftliche Entwicklung in hohem Maße geprägt hat.“ (Buchmann 2011, 189)

In der Konsequenz lässt sich mit Ehrenberg argumentieren, dass das Subjekt „[...] die zunehmende Imprägnierung mit kollektiven Autonomievorstellungen“ (Ehrenberg 2015, 15) erlebt, die es schließlich als „verpflichtende Erwartungen“ (ibid.) völlig durchdringen würden.

Diese Überlegungen führt Ehrenberg am Beispiel der Depression weiter aus, die er „als Pathologie des fähigen Menschen“ (ibid., 16) versteht. Der gesellschaftliche Anspruch an diesen Menschen sei ein hohes Maß an Autonomie, das dadurch zum Ausdruck gebracht werde, dass Eigeninitiative, Selbstdisziplin und beständige Anpassungsfähigkeit in den Dienst einer immerwährenden Selbstoptimierung und grundlegenden Unabhängigkeit²³ gestellt würden (vgl. ibid., 18). Damit, so kann argumentiert werden, wird der ursprüngliche Autonomiebegriff der Aufklärung verkürzt und in den Kontext eine Warenlogik gestellt, die ihn zu einem Copingmechanismus verkümmern lässt. Reckwitz' Ausführungen zum modernen kreativ-unternehmerischen Subjekt bestätigen diesen Gedanken, denn er schreibt, dass das Individuum zum „Unternehmer seiner selbst“ (Reckwitz 2020, 518) werde, das Arbeitgeber wähle und von diesen gewählt werde, aufgrund der bestehenden Konkurrenzsituation jedoch „das Ziel der

²³ In der deutschen Übersetzung wird hier der Begriff der self-reliance miteingeführt (vgl. Ehrenberg 2015, 18).

Selbstoptimierung“ (ibid.; Heraushebung durch den Autor) primär werde, um die eigene Person zu einer Marke werden zu lassen. Dies

„[...] setzt eine beständige aufmerksame Beobachtung dessen voraus, welche Fähigkeiten marktgünstig sind, nachgefragt werden und welche keinen Vorteil versprechen. [...] Das unternehmerische Geschick besteht hier darin, Differenz zu anderen zu markieren, sich als Non-Konformist zu präsentieren und gleichzeitig in diesem spezifischen Non-Konformismus nachgefragte Eigenschaften anbieten zu können.“ (ibid., 519)

Autonomie ist damit gewünscht, aber nur in dem Umfang, wie sie notwendig ist, um ökonomische Prozesse voranzubringen, so dass es sich nicht um eine Autonomie im Sinne des klassischen Humanitätsideals handelt, sondern um eine Autonomie im Sinne der Warenproduktion²⁴. In dieser wird das Subjekt zum Objekt des Arbeitsmarktes und befindet sich so in einer widersprüchlichen Situation, denn einerseits wird von ihm verlangt, autonom zu handeln und sich selbst helfen und unabhängig entscheiden zu können. Auf der anderen Seite aber sind gesellschaftliche Widersprüchlichkeiten nicht auflösbar und Entscheidungen in einer immer komplexer werdenden Welt²⁵ mit zunehmender Unsicherheit verbunden. Diese „inkonsistenten Praxisfiguren“ (Ehrenberg 2015, 18) werden in alltäglichen Situationen immer wieder manifest und machen es unmöglich, die Erwartungen an Autonomie zu erfüllen. Das Gefühl aber, *„[...] nicht den Erwartungen zu entsprechen, sich nicht angemessen einsetzen zu können, [...] die Fähigkeit zu handeln und sich auf die Zukunft auszurichten, steht im Zentrum der Probleme des Subjekts – das ist die von der Depression verkörperte Störung des Handelns.“ (Ehrenberg 2015, 19; Hervorhebungen durch den Autor)*

Lebensperspektiven gingen damit verloren bzw. würden unsicher. Unter diesen Unsicherheiten tendierten die Subjekte dann dazu, als Entlastungsstrategien Muster anzuwenden

„[...] wie Normierung und Standardisierung, Strafökonomie, Konformismus, Autoritarismus, Egozentrismus und Ethnozentrismus, Opportunismus, Konkurrenz und Repressivität. In besonderem Maße scheint sich ein Narzissmus breit zu machen, in dem das Ideal-Ich als Ideal narzisstischer Allmacht (oder infantiles Größenselbst) Geltung erlangt.“ (ibid.)

Solche Verhaltensweisen liefen jedoch „[...] Autonomie sowie aktive[r; usm] Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere im Hinblick auf gesellschaftliche Gestaltungserfordernisse [...]“ (ibid.) zuwider.

Eine wahre Autonomie, die sich auf ein integriertes Selbst stützt, das in Beziehung zu sich und anderen steht, liege damit nicht vor²⁶ und ihre Abwesenheit führe zu Leid in Form von Depression und Narzissmus.

Vor dem der Arbeit zugrundeliegenden Bildungsverständnis²⁷ zeichnet sich damit eine zentrale Aufgabe von Schule ab, nämlich einen Beitrag zur Bearbeitung dieses Autonomiedefizits zu leisten. Um diesen Auftrag aber professionell zu erfüllen, ist es im nächsten Schritt notwendig

²⁴ Vgl. hierzu auch Beck und Beck-Gernsheim 1994 und S. 54ff.

²⁵ Ein Beispiel hierfür sind die längst vom einzelnen nicht mehr zu durchdringenden Strukturen der Digitalisierung, die es beispielsweise unmöglich machen, wirklich nachzuvollziehen, wer im Besitz welcher persönlichen Daten ist.

²⁶ Vgl. zum Begriff der Autonomie S. 126ff.

²⁷ Vgl. zum Bildungsbegriff S. 127ff.

„[...] die Kräfte in der Kultur [zu; usm] verstehen, die das Problem erzeugen²⁸, und die Faktoren in der Persönlichkeit, die den Menschen dafür empfänglich machen.“ (Lowen 1986, 10)

Aus diesem Grund

„[...] ist eine informative Analyse der Gegenwartsgesellschaft auf eine umfassende Kulturtheorie der sich historisch transformierenden Moderne angewiesen: [...] In diesem weiteren historisch-kulturellen Kontext lässt sich nun [...] systematisch herausarbeiten, [...] wie eine grundsätzliche Transformation der sozialen Praktiken und mit ihnen der Form des Subjekts stattfindet.“ (Reckwitz 2020, 38)

Diese Veränderungen und ihre Konsequenzen für den Sozialcharakter sollen in den folgenden Ausführungen in den Blick genommen werden, wobei jedoch Schwerpunktsetzungen unerlässlich sind. Nach den Ausführungen in Kapitel eins werden daher insbesondere solche Aspekte der gesellschaftlichen Tiefenstruktur in den Blick genommen, die die Entstehung eines narzisstischen Sozialcharakters²⁹ begünstigen könnten. Ziel dieses Vorgehens ist es, regelhaft pragmatische Erfüllungsvoraussetzungen (vgl. Oevermann 1981, 15) aufzudecken, die sich bisher der Zugänglichkeit und somit Reflexion entziehen und somit zu einem Mismatch in der Professionalisierung von Lehrkräften beitragen.

Um dies zu leisten, ist zunächst darüber nachzudenken, welche zentralen Aspekte die Gesellschaft, in der wir heute leben, prägen. Vor dem Hintergrund des narzisstischen Sozialcharakters sind insbesondere Spaltungsprozesse relevant, weshalb untersucht werden soll, inwiefern historische Transformationsprozesse diese begünstigt haben könnten. Dieser historische Zugriff ist notwendig, denn:

„In historischen Umbrüchen verändern sich ja nicht nur einzelne gesellschaftliche Bereiche, sondern das gesellschaftliche Gesamtgefüge und damit sogar die Traditionsbestände des Denkens, Fühlens und Wollens bzw. die Mentalitäten.“ (Huisinga und Lisop 1999, 13)

Wie sich diese heute konkretisieren und auf welche Copingstrategien im Zusammenhang mit den Transformationsprozessen zurückgegriffen wird, soll im dann folgenden Schritt untersucht werden. Im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit wird hier ein Fokus auf die wichtigste und erste Sozialisationsinstanz von Kindern gelegt wird: auf die Familie und die separaten Elterninstanzen.

Mittels der Kategorie der Narration werden diesbezüglich gesellschaftliche Repräsentanzen sichtbar gemacht und analysiert. Das dritte Kapitel greift dann die Frage auf, wie diese gesamtgesellschaftlich narzisstische Prägungen begünstigen können und so zur Verstetigung bzw. zum Ausbau des narzisstischen Repräsentanzmodells beitragen. In Kapitel vier ist dann zu überlegen, welche Funktion der Schule in dieser Gesellschaft zugeschrieben wird und ob diese angemessen ist, um mit den Analyseergebnissen im Sinne eines pädagogisch professionellen Verhaltens umzugehen.

²⁸ Vgl. S. 2f zum emanzipatorischen Erkenntnisinteresse.

²⁹ Vgl. hierzu S. 65ff.

Die Spaltung einer Gesellschaft – Historische Transformationsprozesse

Tatsächlich haben spätestens seit den 70er und 80er Jahren verschiedene Autoren³⁰ auf massive Veränderungen von Gesellschaft und die damit verbundenen Spaltungen hingewiesen³¹. So attestieren beispielsweise Alexander Mitscherlich, Christoph Lasch, Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim sowie Peter Zima, dass der Wegfall von Autoritäten in einer Gesellschaft zu Schwächungen der psychischen Struktur führe, wenn dieser Prozess nicht entsprechend aufgefangen bzw. moderiert werde und angemessene Möglichkeiten gefunden würden, um mit diesem Wandel umzugehen. Huisinga und Lisop fassen zusammen:

„Das Freigesetzte fordert zur Überwindung der entstandenen Diffusionen neue gesellschaftliche Formgebungen heraus, damit neue soziale Entsprechungen bzw. neue gesellschaftliche Sinngebungen entstehen können. In diesem Prozeß kommt dem Bildungssystem eine steuernde und regulierende Aufgabe zu.“ (Huisinga und Lisop 1999, 13)

Interessant ist, dass die oben genannten Autoren unterschiedliche Aspekte der psychischen Struktur in den Mittelpunkt ihrer Argumentation stellen. So bezieht sich Lasch auf das Über-Ich, Zima auf das Ichideal und Mitscherlich auf das Ich. Auf diese Weise ergänzen sich die Argumentationen sehr gut, weshalb sie im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Grundsätzliche Hypothese Mitscherlichs ist, dass aufgrund von Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung, steigender Rationalisierung sowie neuen Technologien das magische Denken der Gesellschaft abnehme. Dies sei unvermeidbar, denn übernehme man wissenschaftliche Ergebnisse und Erkenntnisse in sein eigenes Denken,

„[...] so kann man nicht gleichzeitig dem Weltplan einer Schöpfungsmythologie anhängen – es sei denn um den Preis einer sehr tiefen Spaltung der Person.“ (Mitscherlich 1973, 56)

Die sich daraus ergebende Problematik betreffe dann die Art und Weise, wie der Mensch der Welt gegenüber trete³², denn die Gesellschaft bzw. der Mensch müsse nun jene Verhaltensanweisungen neu entwickeln, die bis dato vom mythischen Denken geregelt worden seien:

„Die psychologische Schwierigkeit, die von den Naturwissenschaften heraufbeschworen wurde, liegt darin, daß die Projektion der Verantwortung auf einen anthropomorphen Gott unmöglich ist; so sehr die Theologie das Absolute und das absolut Andere der Existenz Gottes betonte, für die seelische Wirklichkeit blieb er ein ansprechbares, also verwandtes Wesen. Der Weg dieser sprachlichen Verständigung – die am stärksten im Gebet sichtbar wird – und damit die Delegation der Verantwortung – nach dem Vorbild eines Kind-Vater- oder Kind-Eltern-Verhältnisses – ist unmöglich

³⁰ Vgl. hierzu z.B. Buchmann 2011 und Reckwitz 2020 statt vieler.

³¹ Auch wenn Zima noch für den Beginn des 20. Jahrhunderts ein autonomes Individuum mit verinnerlichten Werten attestiert (vgl. Zima 2009, 53), handelt es sich bei der Entwicklung zu einer gespaltenen Gesellschaft um einen langen historischen Prozess, der in dieser Arbeit nur sehr verkürzt dargestellt werden kann. Vgl. zu weiteren Aspekten der Spaltung auch Lessenich und Nullmeier 2006 und zur Beschreibung gesellschaftlicher Transformationen Reckwitz 2020.

³² Dass diese Problematik auch fast 50 Jahre später noch ihre Brisanz hat, ergibt sich daraus, dass noch immer technologische und wissenschaftliche Innovationen tradierte Wert in Frage stelle und eine ständige Neuverhandlung von Richtig und Falsch erfordern (vgl. Petri 2002, 14), was sich in Bereichen wie Genforschung und künstlicher Intelligenz zeigt. Hier stellt „[...] sich die Frage nach dem Ort des Menschen innerhalb des Gesamtgefüges gegenwärtiger soziotechnischer Systeme immer dringender“ (Marotzki 2012, 175).

geworden, ohne daß die Enttäuschung gleichzeitig durch sichere neue Verhaltensanweisungen wettgemacht würde.“ (ibid., 54)

Gesellschaftlich anerkannte Autoritäten seien damit obsolet geworden, ohne dass sie durch adäquate neue Angebote ersetzt werden konnten. Dieses neue Angebot, so Mitscherlich, könne sich nur im Einzelnen entwickeln, nämlich in Form eines starken Ichs. Dieses definiert er folgendermaßen:

„Die Instanz, welcher die Formung und Koordinierung der Zuwendung zu unserer mitmenschlichen Umwelt, zur Welt überhaupt zufällt, ist im psychologischen Sprachgebrauch das ‚Ich‘. Um es zu wiederholen: Das ‚Ich‘ als regulative Instanz des Verhaltens – das ja und nein sagende Ich – ist eine neue Funktion des Lebendigen, die den Menschen charakterisiert.“ (ibid., 49)

In der Realität komme es jedoch viel eher zum „Schrumpfen der Ichleistung“ (ibid., 157) was er auf die Bedingungen zurückführt,

„[...] welche die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse von der typischen Familienstruktur bis zu den im größten Stil administrierten Befehlsverbänden einer Ichentwicklung stellen.“ (Mitscherlich 1973, 158)

Diese, so Mitscherlich, ermöglichten nicht das Entstehen des kritischen Denkens, sondern den Machterhalt

der herrschenden Gruppen (ibid., 158). Erziehung basiere auf Schuldangst³³ (ibid., 113) und nicht auf Einsicht. Solle jedoch das Ich gestärkt und zu kritischem Denken befähigt werden, sei in der Erziehung der „Zwang der Einsicht“ (ibid., 167) als zukunftsorientiertes Ziel zu formulieren und nicht „Lohn-Strafe-Dressate“ (ibid.), da diese lediglich in einem Über-Ich funktionierten, dem das Ich nicht mäßigend entgegenstehen könne³⁴ und die somit „[...] zur gefährlichsten Prothese von ichfremden Strebungen“ (ibid., 60) würden.

Die von Mitscherlich attestierten Entwicklungen werden in ihrer Brisanz verschärft, wenn man ihnen die Ausführungen des Historikers Christoph Lasch zur Seite stellt. Knapp zehn Jahre nach Mitscherlich beobachtet auch dieser die Schwierigkeiten, die dem Verlust von anerkannter Autorität folgen, und fügt die zunehmende Zergliederung der industrialisierten Gesellschaft als Problemstellung hinzu. So entstehe gewissermaßen ein Double Bind, da einerseits die Gesellschaft zunehmend segmentiert und der einzelne somit isoliert werde, gleichzeitig aber die Abhängigkeit steige:

„Der zeitgenössische Amerikaner mag es – wie seine Vorgänger – versäumt haben, eine wie immer geartete Form von Gemeinschaftsleben aufzubauen; die Integrationstendenzen der modernen Industriegesellschaft haben zur gleichen Zeit jedoch seine ‚Isolation‘³⁵ abgebaut. Da er den größten Teil seiner handwerklichen und technischen Fertigkeiten an die Unternehmen abgetreten hat, kann er seine materiellen Bedürfnisse nicht mehr selbst befriedigen. [...] Diese Auszehrung von älteren Traditionen des Sich-zu-helfen-Wissens hat die Kompetenz des Menschen im täglichen Leben auf einem Gebiet nach dem anderen beschnitten und das Individuum von Staat, Firmen und anderen Bürokratien abhängig gemacht.“ (Lasch 1982, 26)

³³ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Lied „Another Brick in the Wall“ von Vance auf S. 68.

³⁴ Vgl. hierzu das verfolgende Über-Ich bei Kernberg auf S. 93ff.

³⁵ Diese Segmentierung beschreibt auch Mitscherlich im Zusammenhang mit der Urbanisierung (vgl. Mitscherlich 1973, 77f). Vgl. hierzu auch S. 32f und 68.

Die psychologische Dimension dieser Abhängigkeit sei der Narzissmus (vgl. *ibid.*), was Lasch auf die Fehlentwicklung des Über-Ichs zurückführt, denn:

„Der Verfall der institutionalisierten Autorität in einer offenkundig permissiven Gesellschaft führt jedoch keineswegs zu einem ‚Verfall des Über-Ichs‘ bei den Individuen. Er fördert vielmehr die Entwicklung eines harten, strafenden Über-Ichs, das angesichts fehlender, maßgebender gesellschaftlicher Verbote einen Großteil seiner psychischen Energie aus den destruktiven aggressiven Impulsen im Es herleitet.“ (Lasch 1982, 28)

Dieses Über-Ich setze sich sowohl im gesunden als auch im gestörten Zustand „[...] immer aus verinnerlichten Vorstellungen von Eltern und anderen Autoritätssymbolen“ (*ibid.*) zusammen. Dabei müsse jedoch zwischen Eindrücken aus der präödipalen Phase und solchen unterschieden werden, die später hinzukämen, wobei die frühen Erinnerungen

„[...] eine beträchtliche Beimischung von Aggression und Wut enthalten, die ihren Ursprung ihrerseits im unvermeidlichen Versagen der Eltern gegenüber den Triebansprüchen des Kindes haben.“ (ibid.)

Spätere Erlebnisse und Wahrnehmungen setzten diesem aggressiven, furchterregenden Über-Ich kontrapunktische Erfahrungen entgegen, so dass die früh erworbenen Bilder der Eltern relativiert würden und eine realistische Einschätzung der elterlichen Macht entstehen³⁶ könne. Blieben allerdings diese späteren Erfahrungen aus

„[...] – und das geschieht häufig in einer Gesellschaft, die alle Formen von Autorität radikal entwertet hat –, steht zu erwarten, daß das sadistische Über-Ich sich auf Kosten der ernsten, besorgten inneren Stimme entwickelt, die allgemein als Gewissen bezeichnet wird.“ (Lasch 1982, 28)

Diese innere Stimme habe dann keine Quelle, aus der sie zu speisen wäre, da der Gegenpol zum harschen Über-Ich, das Ichideal, die Auffangschale für die positiven Erinnerungen und die Erfahrungen „[...] mit geliebten und geachteten Vorbildern gesellschaftlichen Verhaltens“ (*ibid.*) nicht gefüllt worden sei. Dann übernahmen die archaischen Bilder und Erinnerungsspuren im Über-Ich die Macht (vgl. *ibid.*, 29) und diese Problematik sieht Lasch aufgrund der spezifischen Struktur der amerikanischen Gesellschaft gegeben, denn:

„Die wachsende Bürokratie schafft ein kompliziertes Netz persönlicher Beziehungen, belohnt gesellschaftliche Fertigkeiten und macht den zügellosen Egoismus des amerikanischen Adams unhaltbar. Gleichzeitig aber baut sie alle Formen patriarchalischer Autorität ab und schwächt damit das kollektive Über-Ich, das einst von Vätern, Lehrern und Pfarrern verkörpert wurde.“ (ibid., 28)

Weitere zehn Jahre später führen Beck und Beck-Gernsheim den Begriff der Individualisierung in die Debatte um den gesellschaftlichen Wandel ein:

„Mit diesem Begriff ist ein Ensemble gesellschaftlicher Entwicklungen und Erfahrungen gemeint, das vor allem durch zwei Bedeutungen gekennzeichnet ist [...]: Individualisierung meint zum einen die Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen [...].“ (Beck und Beck-Gernsheim 1994, 11)

Mit diesem Teil ihre Definition entsprechen sie im Prinzip den Beobachtungen Mitscherlichs, denn auch diese Autoren argumentiert, dass durch Modernisierungsprozesse Konzepte wie Klasse, Stand etc., die den Menschen durch Staat, Religion oder Tradition zuvor einen Platz in der Gesellschaft zugewiesen hatten, nun mehr oder weniger ersatzlos entfielen (vgl. *ibid.*, 11f), so dass Sozialität zur individuellen Aufgabe werde (vgl. Buchmann 2011, 190), denn „[...]

³⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen zum zweiten Entwicklungsstadium bei Kernberg auf S. 84f.

Traditionen, Werte und Sozialstrukturen sind grundsätzlich optional, können also von der einzelnen Person angenommen werden oder auch nicht.“ (ibid.)

Zum anderen aber, so die Autoren weiter, entstünden neue „[...] institutionelle Anforderungen, Kontrollen und Zwänge“ (Beck und Beck-Gernsheim 1994, 12) und die Verortung in der Gesellschaft stehe in engstem Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt, dem Sozialstaat und bürokratischen Prozessen (vgl. ibid.).³⁷ Der Unterschied zwischen den beiden Sets von Vorgaben – dem traditionellen und dem modernen – sei das Maß an Aktivität, das sie dem Individuum abverlangten:

„In die traditionellen Gesellschaften wurde man hineingeboren (wie etwa in Stand und Religion). Für die neuen Vorgaben dagegen muß man etwas tun, sich aktiv bemühen. Hier muß man erobern, in der Konkurrenz um begrenzte Ressourcen sich durchzusetzen verstehen – und dies nicht nur einmal, sondern täglich.“ (ibid.)

Lebensläufe, argumentieren Beck und Beck-Gernsheim, würden somit zu „Wahlbiographien“ (ibid., 13), was auf der einen Seite zwar Spielräume eröffne, auf der anderen Seite immer aber auch risikobehaftet sei, denn das Scheitern sei immer eine reale Option (vgl. ibid.) und Bindungen, wenn auch zum Teil erzwungen, würden nun durch Beliebigkeit bzw. Kurzlebigkeit ersetzt (vgl. ibid.). In der logischen Konsequenz dieser Entwicklung beschreiben die Autoren dann das Wirken der Moderne gegen den Zusammenhalt der Familie, da der „Sozialstaat [...] eine Versuchsanordnung zur Konditionierung ich-bezogener Lebensweisen“ (ibid., 14) sei. Hinzu komme, dass Entscheidungen aufgrund der zahlreichen Alternativen immer wieder neu getroffen werden müssten, also z.B. auch die Entscheidung für den Partner und die Familie (vgl. ibid., 15). Damit, so Beck und Beck-Gernsheim weiter, verliere der Mensch eine wichtige Stütze im Leben, nämlich die Routinen, die den Alltag entlasteten (vgl. ibid., 17). Weil es aber nahezu unmöglich sei, alle relevanten Fragen nicht nur einmal, sondern täglich neu zu entscheiden, entwickelten sich Ersatzreligionen, da der Mensch neue Autoritäten einzusetzen versuche (vgl. ibid.), doch letztlich bleibe die Aufgabe bestehen, selbst zu definieren, wer man sei (vgl. ibid., 20). In der letzten Instanz stelle sich dann die Frage, ob es überhaupt möglich sei, die so entstandenen Individuen in einer Gesellschaft zu integrieren (vgl. ibid., 33). Damit adressieren die Autoren eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems, die Buchmann für den Bereich der beruflichen Bildung konkretisiert:

„Die Berufsbildung ist vom Risikoprozess der Moderne unmittelbar betroffen, nicht zuletzt, da sich die Antinomien in der beruflichen Ausbildung und demnach an der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in besonderer Weise offenbaren.“ (Buchmann 2011, 191)

In der Folge, so Buchmann weiter, komme es zu Mismatches auf dem Arbeitsmarkt. Zwar bezieht sie sich mit dieser Feststellung auf den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. ibid.), die vorliegende Arbeit wird jedoch zeigen, dass diese Aussage im Hinblick auf die Ausbildung pädagogischer Professionalität von Lehrkräften grundlegend bedeutsam ist³⁸.

³⁷ Dies ist im Hinblick auf die pädagogische Professionalität von hoher Bedeutung, denn „[...] Position und Erfolg in der Gesellschaft hängen vom Grad der individuellen Bildung ab.“ (vgl. Buchmann 2011, 190)

³⁸ Vgl. hierzu S. 224ff.

Auch Peter Zima sieht den Verlust einer tradierten gesellschaftlichen Ordnung (vgl. Zima 2009, 118) als problematisch an, da er wie Lasch befürchtet, dass durch den Entfall von externen Autoritäten dem Über-Ich keine sublimierenden Eindrücke mehr entgegengesetzt werden könnten. Die gesellschaftliche Ausgestaltung der Moderne begünstige damit die Entstehung von Narzissmus (vgl. *ibid.*, 93 und 115).

Darüber hinaus entwickelt Zima den Ansatz, dass durch den Verlust von wahrhaft dialogisch angelegten Beziehungen nicht nur ein harsches Über-Ich entstehe, sondern auch das Ich-ideal³⁹ im Individuum zerfalle (vgl. *ibid.*, 118). Er schreibt:

*„Spätestens hier wird deutlich, dass die Freisetzung des Einzelnen aus Zwängen der Tradition, die Giddens auch als **disembedding** bezeichnet, in neue Zwangslagen mündet, in denen subjektive Autonomie abermals in Frage gestellt wird. Ihre Schwächung hängt gerade mit dem Zerfall von Traditionen zusammen, die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts für ein starkes Ichideal im religiösen, politischen, künstlerischen oder wissenschaftlichen Sinne bürgten.“* (*ibid.*, 123; Hervorhebung durch den Autor)

An seine Stelle trete das Idealich, das sich als

„[...] Pseudoideal nicht so sehr aus gesellschaftlichen Werten aus dem Bereich des Überichs zusammensetzt, sondern ausschließlich der Selbsterhöhung des Subjekts dient.“ (Zima 2009, 53)

Die Folge sei, dass das Ichideal nicht mehr durch eigene, innere, auf Werten basierenden Regeln geleitet werde, sondern vom Außen, also von Moden, Trends und der Meinung anderer (vgl. *ibid.*). Diese Entwicklung werde durch die soziale Zergliederung der Gesellschaft noch unterstützt, die dazu führe, „[...] dass vor allem religiöse oder künstlerische Werte nur noch in bestimmten Enklaven (‘Systemen’, ‘Feldern’) gelten und dadurch unverbindlich werden.“ (Zima 2009, 38) Auf diese Weise würden Werte, aber auch politische Ideale immer stärker zu „systemspezifischen“ (*ibid.*, 124) Setzungen, die in einem anderen System ihre Bedeutung verlören, da die einzelnen Systeme nicht austauschbar seien (vgl. *ibid.*, 124f). Werte aber hält Zima für unabdingbar für eine stabile psychische Entwicklung (vgl. *ibid.*, 126), so dass durch den Zerfall der Gesellschaft in immer kleinere Teilsysteme und die Beliebigkeit von Werten die Schwächung des Ichideals immer weiter fortschreite (*ibid.*). Verschärft würden diese Tendenzen durch den Konkurrenzgedanken in Schule, Universität und Arbeitswelt, so dass das Gegenüber in immer stärkerem Ausmaß eher als Vorwand bzw. Spiegel, im schlechtesten Fall gar als Feind und Hindernis, denn als dialogischer Partner angesehen werde (vgl. *ibid.*). Somit werde die Interaktion mit anderen und damit auch die Persönlichkeitsentwicklung in der modernen Gesellschaft „[...] durch Herrschaftsverhältnisse, Marktmechanismen und Ideologien nachhaltig verzerrt“ (*ibid.*, 88). Die Folge sei, dass das Ichideal „[...] mit seinem *kollektiven, sozialen* Charakter“ (*ibid.*, 95, Hervorhebungen durch den Autor) geschwächt werde und das Idealich an Stärke gewinne (vgl. *ibid.*, 115), sodass sich der krankhafte Narzissmus durchsetze.

³⁹ Zima differenziert zwischen dem Ichideal und dem Idealich, die er folgendermaßen unterscheidet: „Während sich das Ichideal aus bestimmten sozialen Werten zusammensetzt, die sich im Dialog mit anderen Subjekten herauskristallisieren, steht das Idealich (zu vergleichen mit Kohuts ‚infantilem Größenselbst‘) vorwiegend für die eigene partikuläre Subjektivität und deren Erfolg. Dennoch bilden Ichideal und Idealich einen Zusammenhang und können nicht voneinander getrennt werden.“ (Zima 2009, 88)

Reckwitz argumentiert in seinen Ausführungen über „Das hybride Subjekt“ ähnlich. Er zeichnet in dieser Monographie die Veränderungen des Subjekts im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen nach und hält für das beginnende 20. Jahrhundert fest:

*„Die bürgerlichen Praktiken der Bildung des Charakters im Medium der Schrift sehen sich verdrängt durch jene des Konsums visueller Oberflächen, insbesondere in der Rezeption audiovisueller Medien und im Konsum im engeren Sinne, das heißt in der Wahl und Verwendung von identitätsstiftenden Objekten auf dem Gütermarkt. Die audiovisuellen Medien üben das Subjekt in einer Haltung der >Zerstreuung< wie auch in der Identifizierung von Subjekten mit ihren für andere sichtbaren **performances**.“* (Reckwitz 2020, 294; Hervorhebungen durch den Autor)

Später dann, in der Postmoderne, so argumentiert Reckwitz weiter, habe sich „ein individual-ästhetischer Konsumhabitus“ (ibid., 557) herausgebildet. Gerade dieser spielt eine große Rolle in der Bewältigung von Spaltungserscheinungen sowie dem Verlust des kollektiven Über-Ichs, denn

„Das einzige, das sich seinen Wünschen nicht verweigert, ist die Welt des Konsums. Ihre Versprechungen, Verlockungen und ihr ständiges Werben verheißen dem Narzissten die sofortige Befriedigung seiner Bedürfnisse und die Erfüllung höchsten Glücks. Was die Menschen ihm nicht geben können, erfährt er durch den Rausch der Ware. Sie stillt sein ruheloses Begehren und macht ihn für den Augenblick schöner, größer, reicher, ansehnlicher und beneidenswerter. Er handelt nach der Devise ‚Bescheidenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man mit der Gier.‘“ (Petri 2002, 146)

Auch wenn Reckwitz argumentiert, dass sich inzwischen der Konsum von materiellen Objekten inzwischen eher hin zu immateriellen verschoben habe, z.B. in Form von Gesundheitsdienstleistungen, Erlebnissen oder Unterhaltung (vgl. Reckwitz 2020, 557), ist doch zu attestieren, dass das Kaufen von materiellen Produkten auch heute noch objekthaft besetzt ist. So investieren Unternehmen viel, um ihre Käufergruppen möglichst früh zu aktivieren. In der Folge verfügen Kinder im Alter zwischen 6 und 13 Jahren bereits über 2,4 Milliarden Euro (KIDS Verbraucheranalyse des Ehapa Verlages zitiert nach: Sparda 2011, 10) und sind somit schon längst eine Konsumentengruppe mit signifikanter Bedeutung (vgl. Kasturi 2002, 40), die werbetechnisch gezielt angesprochen wird. Kasturi nennt dies „the pedagogy of consumption“, wenn pädagogische Inhalte nur darauf abzielen, einen Kauf tätigen zu lassen (vgl. ibid., 50). Auch wenn Kasturi ihre Ausführungen explizit auf die amerikanische Kultur und Disney bezieht, so sind doch vergleichbare Muster auch in Deutschland zu erkennen. Firmen wie Zapf, Lego und Playmobil sind nur wenige Beispiele für Webseiten, auf denen Kindern Produkte und nach deren Kauf Anschluss-Wünsche nahegebracht werden. So wirbt z.B. die Firma Zapf auf ihrer Website www.baby-born.com mit dem Babyborn Club, in dem die Mitgliedschaft im Jahr weitere 15 Euro kostet. So werden Kindern bereits früh zu Konsumenten und etablieren Konsumgewohnheiten, die weit bis ins Erwachsenenalter reichen (vgl. McNeal nach Scott 2002, 60).

Damit werden gesamtgesellschaftlich auf verschiedensten Kanälen wie dem Marketing, den Medien⁴⁰, dem Gaming aber auch z.B. in Parteiprogrammen bestimmte Narrationen⁴¹ entwickelt, die mehr oder weniger explizit den exzessiven Konsum als Copingstrategie etablieren. Wie solche Narrationen entstehen, lässt sich am Beispiel der Dubai-Schokolade erläutern. Diese wurde bereits im Jahr 2021 erfunden, erfuhr aber erst im Dezember 2023 einen Hype, weil die Food Influencerin Maria Vehera auf ihrem TikTok-Kanal darüber berichtet. In der Folge entwickelte sich eine Welle der Nachfrage nach dem Produkt, die sich auch durch den Preis von im Schnitt circa 15 Euro pro Tafel nicht brechen ließ (vgl. o.A. wdr Nachrichten 2024). Die Schokolade wird damit zum Artefakt, das nicht wegen des Genusses seiner selbst, sondern durch die damit verbundene Stilisierung des Idealichs begehrenswert wird. Dies trifft auch auf immaterielle Objekte wie Gesundheitsdienstleistungen, Reisen oder Events zu, die Reckwitz als die Inhalte modernen Konsums in den Mittelpunkt stellt (vgl. Reckwitz 2020, 557). Der Konsum von Produkten oder Dienstleistungen ermöglicht somit eine Narration über das Idealich, die nur wenig mit dem Ichideal und der Realität zu tun haben muss. Vielmehr geht es darum, eine bestimmte Persona zu erschaffen, die vermeintlich individualästhetischen Kriterien folgt, gleichzeitig aber „als Exemplar der trendsetzenden neuen Mittelklasse erkennbar“ (ibid. 2020, 559) bleibt.

Allen diesen Perspektiven gemein ist, dass eine zunehmende gesellschaftliche Zersplitterung attestiert wird, die sich auf die Individuen der Gesellschaft auswirkt, indem sie die „[...] Auflösung der Vorstellung einer Einheit der Welt“ (Buchmann 2011, 189) verursacht und so dazu führe,

„[...] dass die normative Verbindlichkeit einheitlicher Weltdeutungen und deren soziale Integrationskraft zerfielen. Gleichzeitig setzt ein Ausdifferenzierungsprozess von Wissenschaft, Ethik/Moral und Kunst ein, der von Beginn an höchst ambivalent erfahren wurde und die weitere gesellschaftliche Entwicklung in hohem Maße geprägt hat.“ (Buchmann 2011, 189)

In der Konsequenz werden alle relevanten innerpsychischen Strukturen, das Ich, das Über-Ich und das Idealich geschwächt. Damit entstehen Entscheidungssituationen, die es z.B. durch Anwendung der von Mitscherlich propagierten kritischen Vernunft zu adressieren gälte. Würden alle Teilnehmer einer Gesellschaft diese jedoch nutzen und zu gesamtgesellschaftlich günstigen Entscheidungen gelangen, würden damit vermutlich bestehende Strukturen angegriffen und bedroht, weil beispielsweise finanzielle Ressourcen, aber auch Macht und bestehende Sicherheiten neu verteilt werden müssten⁴². Daher ist es im Sinne der gesellschaftlich etablierten Einflussgrößen, dieses kritische Denken zu unterdrücken, um das System und damit bestehende Machtstrukturen zu erhalten und beängstigende Krisen zu vermeiden. Als Werkzeug, so eine Hypothese der Verfasserin, werden hierfür bewusst und unbewusst Narrationen gesellschaftlich etabliert, die dann wiederum von den Individuen aufgegriffen werden, um das individuelle Selbst zu stabilisieren, ohne jedoch weitreichende eigenständige

⁴⁰ Vgl. zu Narrationen in der Werbung auch S. 37 und zu medialen Narrationen S. 42 und 60f.

⁴¹ Narrationen in diesen Bereichen zu untersuchen, könnte in Anschlussarbeiten erfolgen. Dabei wäre insbesondere die Möglichkeit gegeben, monokausale Zuschreibungen (wie die angebliche Ursächlichkeit von Computerspielen für Amok-Taten) differenziert zu analysieren. Vgl. hierzu auch S. 238f.

⁴² Vgl. z.B. Organisation des Care-Sektors auch S. 47f.

Entscheidungen treffen zu müssen, die immer herausfordernd und anstrengend sind und Gefahren wie die des Scheiterns bergen.

Narzisstische Narrationen – Copingstrategie einer gespaltenen Gesellschaft

Werden Narrationen in dem oben beschriebenen Kontext eingesetzt, handelt es sich um Copingstrategien, Mechanismen also, die zum Ziel haben das Selbst, aber auch den Status Quo zu stabilisieren, ohne notwendigerweise sinnvolle Veränderungen zu adressieren. Narrationen eignen sich hierfür hervorragend, denn sie werden verstanden als:

„[...] Erzählung; die in Sprache fassbaren Vorstellungen und Geschichten, (...). ‚Erzählung‘ betont (...), dass sowohl einzelne Menschen als auch Paare, Familien oder Gruppen die Lebenszusammenhänge, vor deren Hintergrund und in denen sie handeln, in Form von Geschichten und Erzählungen gestalten (Wirklichkeitsbeschreibung).“ (www.spektrum.de)

Narrationen suggerieren damit Selbstwirksamkeit und Einflussnahme, dienen aber gleichzeitig der Stabilisierung von Zuständen. So können sich Narrationen z.B. auf reale Bedingungen beziehen, die in der Vergangenheit bestanden haben, tradieren aber deren Beschreibung, ohne Veränderungen angemessen zu berücksichtigen. Nünning betont die Macht solcher individuellen Narrationen gerade aufgrund ihrer sich in der Realität manifestierenden gestalterischen Wirkung für das Selbst in seiner Welt:

„One might as well begin with the observation that narratives are one of the most powerful ways of worldmaking. The main reason for this is that storytelling not only generates possible worlds, narratives also exert performative power. This performative force or even power of narration stems from the reality-constituting, identity-, sense-, and indeed world-making qualities that characterise narration and narratives.“ (Nünning 2010, 191)

In der Individualpsychologie sind solche Narrationen „[...] of fundamental importance for the ways in which we make sense of our experiences and of the world at large [...]“ (ibid., 192). Damit spielt die Narration eine bedeutende Rolle in der Konstituierung des Selbst, wie auch Paul Eakin festhält:

„When it comes to autobiography, narrative and identity are so intimately linked that each constantly and properly gravitates into the conceptual field of the other. [...] Thus, narrative is not merely a literary form but a mode of phenomenological and cognitive self-experience, while self – the self of autobiographical discourse – does not necessarily precede its constitution in narrative.“ (Eakin 2019, 100)

Eakin gelangt schließlich zu der Überzeugung, dass das Selbst und die Narration

„[...] were ‘complementary, mutually constituting aspects of a single process of identity formation’ (Touching, I. 98). In this view, narrative is not merely an appropriate form for the expression of identity; it is an identity content.“ (Eakin 2019, 100)

Dieser Prozess, so Eakin weiter, finde jedoch nicht notwendigerweise nur beim Schreiben von Autobiographien, sondern konstant im tagtäglichen Leben statt (vgl. ibid.).

Geht man folglich davon aus, dass Narrationen eine große Rolle im Alltag eines jeden spielen, ist im Kontext der vorliegenden Arbeit die Fragestellung auf gesellschaftlicher Ebene zu berücksichtigen,

„[...] wie solche Narrationen (und die mit ihnen transportierten Metaphern) eine Veränderung und Fortentwicklung behindern, und wie durch Veränderung der Narrationen mehr Handlungsoptionen

und Interpretations- sowie Entscheidungsfreiheiten gewonnen werden können.“ (www.spektrum.de)

Die folgenden Beobachtungen zur Familie und den einzelnen Teilfunktionen der Elternrollen sollen diese Frage aufgreifen, indem gesellschaftliche Narrationen explizit gemacht und ihre Manifestationen anhand exemplarischer Beispiele offengelegt werden. Die Ausführungen beschränken sich dabei vor dem Hintergrund der Objektbeziehungstheorie auf die primäre Sozialisationsinstanz eines Kindes, die Familie, und verfolgen die Hypothese, dass existierende narrative Strukturen zum Erhalt, zur Weitergabe und u.U. auch zum Ausbau narzisstischer Strukturen in der Gesellschaft beitragen.

Vater, Mutter, Kind – Narrationen über die glückliche Kernfamilie

Die Familie ist die erste zentrale Sozialisationseinheit eines Kindes und Mitscherlich schreibt hierzu, dass die angemessene Interaktion mit dem Kind von großer Bedeutung sei und die Erwachsenen empathisch „[...] die unvermeidlichen Forderungen und Verbote für das Erleben des Kindes auszugleichen und zugleich die eigene affektive Erregtheit zu kontrollieren“ (Mitscherlich 1973, 154) vermöge. Dies sei so wichtig, weil das Kind sein Verhalten anhand dieser ersten Objekte⁴³ modelliere und so introjiziere (vgl. *ibid.*, 138). Damit sei nicht nur ein wichtiger Grundstein für die Fähigkeit gelegt, Gefühle differenziert wahrzunehmen und zu empfinden (vgl. *ibid.*, 121), sondern auch für die „[...] innere Befehlsquelle des Über-Ichs“ (*ibid.*, 138) gegeben. Das Kind werde so befähigt, Gefühle zu empfinden, Bilder über sich und seine Umwelt zu entwickeln und sich sozial einzugliedern. Gleichwohl birgt diese Prägung aber auch die Gefahr, negative Entwicklungen aus der Umwelt durch die Familie quasi mit der Muttermilch aufzusaugen, was Diamond zu dem Schluss bringt, dass veränderte Familienstrukturen Narzissmus begünstigen können (vgl. Diamond 2006, 172), und zwar unter anderem, weil sie, wie auch Battegay vertritt, makrokulturell geprägte Umwelteinflüsse an die Kinder weitervermitteln (vgl. Battegay 2008, 17), die narzisstische Strukturen produzierten. Hochschild und Machung fassen dies prägnant in Bezug auf die Ehe zusammen, wenn sie schreiben:

*„Each marriage bears the footprints of economic and cultural trends which originate far outside marriage. The offshoring of industrial jobs and decline of unions which erode the earning power of men, an expanding service sector which opens up jobs for women, new cultural images [...] that make the working mother seem exciting, all these changes do not simply go on **around** marriage. They occur **inside** marriage, and transform it.“ (Hochschild und Machung 2012, 11; Hervorhebungen durch die Autorinnen)*

Damit, so die Autorinnen weiter, würden zunächst als individuelle Ehe- oder Familienprobleme verstandene Konstellationen zu „[...] individual experiences of powerful economic and cultural shock waves that are not caused by one person or two.“ (*ibid.*) Zu diesen Druckwellen gehören auch gesellschaftliche Narrationen über die „glückliche Familie“, weshalb es unerlässlich ist, diese aufzugreifen und mögliche narzisstische Wirkmechanismen offenzulegen.⁴⁴

⁴³ Vgl. zur Rolle der Objektbeziehungstheorie für die Arbeit S. 75.

⁴⁴ Gleichwohl muss an dieser Stelle auch festgehalten werden, dass die Geschichte der Familie und ihres Wandels allein zahlreiche Monographien füllt und sich einfachen Argumentationszusammenhängen entzieht. Für die vorliegende Arbeit wurden daher spezifische Schwerpunkte gesetzt, die nicht zum Anliegen haben, den aktuellen

Wenn heute von Familie gesprochen wird, zeigt sich, dass z.B. die Patchworkfamilie, die Fremdbetreuung, das Einbeziehen von Großeltern und viele andere Organisationsmodelle durchaus bekannt sind und genutzt werden. In der Folge gibt es eine vielseitige Ausgestaltung des konkreten Familienlebens (vgl. Bertram 2017, 49). Parallel hierzu hält sich jedoch recht beharrlich eine häufig als traditionell bezeichnete Vorstellung von Familie, bestehend

„[...] aus dem Vater, der berufstätig war, der Mutter, die für die Kinder und den Haushalt sorgte, und den meist zahlreichen Kindern. Aber auch eine Haushaltshilfe gehörte beim bürgerlichen Haushalt dazu [...].“ (Lempp 2012, 6)

Die Forschungslage zeigt jedoch, dass dieses Familienbild tatsächlich relativ neueren Datums ist und – wenn überhaupt – nur für bestimmte Bevölkerungsteile Gültigkeit hatte, denn:

„So eingängig und gut nachvollziehbar solche Vorstellungen sind, dass in der Vergangenheit ein bestimmtes Familienmodell und eine spezifische innerfamiliäre Arbeitsteilung das Familienleben dominierte, so werden wir doch [...] skizzieren, dass diese sehr einfachen Vorstellungen eine Geschichte der Familie in der Industriegesellschaft rekonstruieren, die in dieser Form vermutlich nie existiert hat.“ (Bertram 2017, 45f)

Die spezifische Vorstellung von familialer Organisation, in der die Mutter für das Haus und die Kinder zuständig ist, während der Vater das Familieneinkommen sichert, stellt genau betrachtet eine Narration der Industrialisierung dar, deren Entstehung sich am Paradebeispiel dieser sozioökonomischen Umwälzung – England – nachvollziehen lässt.

Bevor technologische Innovationen und Inventionen das Leben zunächst eines Landes, dann eines Kontinents und schließlich weltweit nachhaltig veränderten, existierte in England die Cottage Industry. In dieser Phase

„[...] lebten [die Kinder; usm] vielmehr schon nach wenigen Jahren ähnlich wie die Erwachsenen im meist familiären Betrieb, trugen die gleichen Kleider, verrichteten die gleichen Arbeiten, sahen und hörten die gleichen Dinge wie die Erwachsenen. Sie wurden wie »kleine Erwachsene« wahrgenommen und behandelt.“ (Hurrelmann und Quenzel 2012, 95)

Mit der Industrialisierung änderte sich dies in gewisser Hinsicht jedoch für viele Kinder⁴⁵. Die neu entstehenden Industrien benötigten Arbeitskräfte und machten auch vor Kindern nicht halt. So beschreibt z.B. The Young Oxford History of Britain and Ireland das Leben des siebenjährigen Robert Blincoe in den Anfängen der Industriellen Revolution folgendermaßen:

„In 1799 seven-year-old Robert Blincoe was ‘inspired ... with new life and spirits.’ In the St Pancras workhouse in London there were rumours that Robert and other homeless children were to be apprenticed at a textile mill in Nottingham. [...] In August eighty children set off in new clothes, each with ‘a shilling ... a new pocket handkerchief and a large piece of gingerbread’. [...] When Robert arrived at the mill the first words he heard were, ‘Go help the poor wretches’ [...] For the next fourteen years he worked twelve hours a day, with one hour’s break. If his work was poor he was punished by having ‘two hand-vices of a pound weight each... screwed to my ears’. On other occasions ‘three or four of us have been hung at once on a cross-beam above the machinery, hanging by our hands, without shirts or stockings.’ (Morgan et al. 1996, 290)

Stand der Familienforschung heute aufzuarbeiten, sondern narzisstische Tendenzen in der Gesellschaft erklärbar zu machen. Für einen Überblick über den Wandel von Kindheit und Familie vergleiche statt vieler Prengel 2003 sowie Bambey und Gumbinger 2017.

⁴⁵ Vgl. zur Änderung der Vaterrolle insbesondere S. 48ff.

Besonders wohlwollende Arbeitgeber wie der Besitzer der Modellfabrik Cromford Mill, Robert Arkwright, und sein Partner Jedediah Strutt nahmen allerdings Abstand davon, zu junge Kinder einzustellen. Nach 1806 stellten Arkwright und Strutt nur noch Kinder ein, die älter als zehn Jahre waren (vgl. *ibid.*). Im Jahr 1833 wurden dann in England die Beschäftigung von Kindern unter neun Jahren sowie Arbeitstage von mehr als zwölf Stunden für Kinder generell untersagt (vgl. *ibid.*, 312).

Auch wenn diese Bedingungen grausam waren und den Kindern nicht nur die Kindheit, sondern jede Chance auf Entwicklung, Gesundheit und häufig auch das Leben nahmen, kann man argumentieren, dass die Industrielle Revolution die Narration über die traditionelle Familie, wie wir sie heute kennen, mitbegründet hat, denn sie ermöglichte den Aufstieg der Mittelklasse. Investitionen in industrielle Geschäftsfelder ermöglichten es bürgerlichen Familien, zum Teil ungeahnten Reichtum zu erlangen – ein Privileg, das bis dahin nur dem Adel gewährt war. Mit dem Geld kamen gesellschaftliche Bedeutung und der Wunsch, eigene Geschäftsfelder zu schützen, so dass bürgerliche Unternehmer ein verstärktes Interesse daran zeigten, durch die Politik Einfluss auf die Geschehnisse im Land zu nehmen (vgl. Cunliffe et al 2004, 194, 2). Wenn auch nur die wenigsten Mitglieder des Bürgertums einen so unglaublichen materiellen Aufstieg zu verzeichnen hatten wie z.B. die Familie Rothschild (vgl. Ferguson 1998), so war es in dieser Bevölkerungsschicht doch zunehmend möglich, einen gewissen Wohlstand zu nutzen, um Erwerbsleben und Kindererziehung zu trennen und ein privates Familienleben zu etablieren:

„Am Ende dieses jahrhundertlang andauernden Prozesses waren das Erwerbs- und das Familienleben weitgehend voneinander getrennt (Schmid 2014). [...] Das Bürgertum erlebte den in der Soziologie als »funktionale Differenzierung« (Parsons 1969) bezeichneten Prozess zuerst. Im Zuge dieser Entwicklung übernahmen einzelne Institutionen wie Familie, Schule und Wirtschaft immer spezialisiertere Funktionen. Dies führte letztlich dazu, dass Erwachsene nun außerhalb der Familie arbeiteten, um Geld zu erwirtschaften, mit dem sie dann das Familienleben finanzierten. Die Familie selbst wurde dadurch mehr und mehr zu einem Ort des privaten Lebens, der Regeneration und der Sorge um die Kinder (Baader/Eßer/Schröer 2014).“ (Bründel und Hurrelmann 2017, 12)

Was hier als funktionale Differenzierung bezeichnet wird, kann innerhalb der Narzissmus-Theorie wiederum auch als Abspaltung verstanden werden, die sich durch die immer weiterführende Differenzierung zunehmend verschärfte, so dass die Gesellschaft letztendlich die von Lasch beschriebene Segmentierung

⁴⁶ erreichte. Aber:

„Dies galt zunächst nicht für die Angehörigen aller Schichten, sondern begann in einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe: dem Bürgertum. [...]“ (Bründel und Hurrelmann 2017, 12)

In den verbleibenden anderen Schichten sah das Leben der Kinder durchaus anders aus. Wer in England dem Adel angehörte, legte Wert auf ein Kindermädchen und in den seit der Mitte des 18. Jahrhunderts modern gewordenen Landhäusern auch auf die Nursery (vgl. Tinniswood 2016, 121), einen vom restlichen Teil des Hauses u.U. durchaus abgelegenen Bereich, in dem sich die Kinder aufhielten, von der Nanny betreut wurden und privaten Unterricht erhielten. Der Besuch der Mutter und mehr noch des Vaters in diesem Bereich war höchst selten.

⁴⁶ Zu diesem Begriff vgl. auch S. 23f und 68.

Erreichten die Sprösslinge des Adels dann ein gewisses Alter, war es selbstverständlich, dass die Jungen ein renommiertes Internat besuchten, wo der Umgang der Lehrkräfte mit den Kindern zum Teil roh war und auch die Sitten untereinander äußerst rau. Von diesen sogenannten Bildungseinrichtungen zogen die jungen Männer dann weiter zu einer der großen Universitäten des Landes oder zum Militär. Für die Töchter der Familien galt es lange Zeit als höchstes Ideal, eine angemessene Ehe einzugehen.

Das als traditionell propagierte Familienideal lässt sich hier also nur schwer nachzeichnen. Deutlicher hingegen sind die angelegten Spaltungen. Die Familie funktionierte nicht als Ganzes, sondern in unterschiedlichen Sphären, die häufig wenige Berührungspunkte zuließen. So kann man zwar argumentieren, dass Vater, Mutter und Kinder unter einem Dach lebten, die familiäre Interaktion jedoch musste dies nicht zwangsläufig fördern.

Und auch in der ärmsten Bevölkerungsschicht, der working class, lässt sich das propagierte Familienidyll nicht finden. Hier war es bereits früh so, dass „Vater und Mutter [...] durch Arbeit absorbiert“ (Aigner 2002, 48) waren, denn auch Mütter mussten zum Familieneinkommen beitragen, indem sie z.B. in einer Fabrik oder als Wäscherin arbeiteten. Im 20. Jahrhundert erfolgten nach der Industrialisierung erneut massenweise Umzüge in die Städte, so dass sich ein eigener Begriff für diese Bewegung prägte, nämlich die „Verstädterung“⁴⁷, worüber Mitscherlich schreibt:

„Die Kleinfamilie (Eltern / Kinder) lebt oft auf engstem Raum, relativ insulär, zellenhaft neben gleichen anderen Familien. Das erzwingt eine engere Zusammenpferchung und bringt damit eine stärkere Belastung der emotionellen Beziehungen zwischen Mutter und Kind mit sich. Verglichen etwa mit den dörflichen Verhältnissen, von denen man, ohne sie zu beschönigen, sagen kann, daß sie durch Jahrtausende eine relativ konstante Umwelt boten, ist der Aktionsraum des Bekannten und gefühlshaft Vertrauten für das Stadtkind wesentlich geschrumpft.“ (Mitscherlich 1973, 77)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass zwischen 1880 und 1970 in Deutschland zwischen 40 und 50 % der Kinder in einem Haushalt lebten, der dem oben beschriebenen, bürgerlichen Ideal entsprach (vgl. Bertram 2017, 51) und in dem die Beziehung zwischen Eltern und Kind sich nun weg von einer auf dem „individuellen ökonomischen Nutzen“ (Olk 2003, 105) der Kinder basierenden zu einer vor allem auf Fürsorge ausgerichteten Beziehung wandeln konnte (vgl. Bründel und Hurrelmann 2017, 12). Im Umkehrschluss bedeuten diese Zahlen aber auch, dass 50 – 60% der Kinder andere Familienkonstellationen erlebten. Die Narration über die Kernfamilie jedoch hatte Wirkungskraft entfaltet und wurde zum angestrebten Ideal, das gar ein neues Berufsbild mit sich brachte: das der „Hausfrau“.

„In den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde diese Arbeitsteilung weiter verklärt, und das Idyll vom trauten Heim, in dem sich die Frau und Mutter um alles kümmert, entstand. Erst seitdem gibt es eigentlich auch den Beruf der ‚Hausfrau‘, der durchaus ein Vollzeitjob war. Frauen besuchten Hauswirtschaftsschulen, lernten kochen, backen und nähen. Sie wurden für die Aufgaben zu Hause ausgebildet. Die Erwartungen an sie waren hoch: [...]“ (Garsoffky und Sembach 2014, 61)

⁴⁷ Die deutsche Literatur spiegelt die Gedanken über die Möglichkeiten, aber auch die Entfremdung in der Stadt in der Lyrik des Expressionismus wider. Wenn der Mensch selbst als „Menschenmüll“ (vgl. „Auf der Terrasse des Café Josty“ von Paul Boldt) bezeichnet wird und gleichzeitig die unendliche Einsamkeit in der unerträglichen Enge der Stadt unterstrichen wird (vgl. „Städter“ von Alfred Wolfenstein), wird deutlich, dass Laschs Beobachtungen über den Amerikaner (vgl. S. 23ff) auch für das industrialisierte Deutschland der Jahrhundertwende gelten.

Damit bleibt festzuhalten, dass diese als traditionell bezeichnete Form der Familie in dieser Ausprägung keinesfalls für alle Familie und als landesweite Norm gegolten hat. Vielmehr war die Berufstätigkeit beider Elternteile häufig Alltag. Lempp z.B. sieht jedoch diese angeblich neue Konstellation und die mit ihr verbundene Fremdbetreuung als treibenden Faktor für vermehrte narzisstische Verhaltensweisen:

„Bei jedem fünften Kind gehen beide Eltern ihren Berufen nach. So wachsen viele und immer mehr Kinder schon in den ersten Lebensjahren mit mehreren, öfter wechselnden Erwachsenen und in der Kita mit einer großen Anzahl meist gleichaltriger Kinder auf. Da ist der Aufbau einer stabilen und bis in die Zukunft tragfähigen Beziehung ziemlich erschwert, in ungünstigen Situationen sogar unmöglich.“ (Lempp 2012, 90)

Damit wird aber ein Ideal propagiert, das, wie die oben gemachten Ausführungen gezeigt haben, eher als gesellschaftliche Narration und romantisierte Vorstellung zu bezeichnet ist, denn die Fremdbetreuung ist eben keine Erfindung des 21. Jahrhunderts.

Viel interessanter in Bezug auf die narzisstischen Tendenzen einer Gesellschaft könnten an dieser Stelle jedoch die Spaltungserscheinungen sein, die sich zeigen, wenn Teile der Gesellschaft ein erweitertes Erziehungskonzept unter Einbeziehung von anderen Erziehungsinstanzen als den Eltern propagieren, während andere öffentliche Instanzen dies per se als problematisch ablehnen. Eltern, die gezwungen sind, einem Beruf nachzugehen, um die Familie zu ernähren, können in diesem Setting nur scheitern.

Weiterhin berücksichtigt die pauschale Verurteilung von Fremdbetreuung nicht die Vielzahl an unterschiedlichen Organisationsformen, die in Deutschland genutzt werden. Neben der Frühbetreuung im Kindergarten besteht auch die Wahl zwischen Tagesmüttern, Aupairs oder privat organisierter Betreuung und nicht zuletzt Großeltern (vgl. Bertram 2017, 56ff). In diesen vielfältigen Umständen notwendigerweise von einer schlechten Betreuungssituation auszugehen, ist simplizistisch gedacht und denkt die zahlreichen Chancen nicht mit, die Kindern aus einer altersangemessenen Fremdbetreuung mit stabilen Bezugspersonen erwachsen können, z.B. indem sie ihr soziales Spektrum erweitern. Somit ist eine Verallgemeinerung an dieser Stelle nicht möglich und der Erfolg der Fremdbetreuung hängt in hohem Maße von der Qualität derselben ab, weshalb eine wesentlich differenziertere Betrachtung⁴⁸ der einzelnen Sektoren notwendig ist, um hier zu einem Urteil zu kommen.

Die obige Argumentation bezüglich der Fremdbetreuung vernachlässigt zudem die von Mitscherlich beschriebenen Belastungssituationen oder – schlimmer noch – die Existenz „kaltherziger Elternfiguren“⁴⁹, ein Problem, das in der heutigen Zeit virulent zu sein scheint, beobachten es doch verschiedene Autoren. So schreibt Petri in Bezug auf die Beziehung von Eltern zu ihren Kindern:

„Bezogen auf Kinder und Jugendliche scheint dabei die Gleichgültigkeit eine der wichtigsten Bewältigungsstrategien zu bilden. In einem schleichenden Klima, in dem alles gleichgültig wird, verschwimmen die Maßstäbe, Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen. Es kommt auf nichts mehr an, ob gut oder böse. Etymologisch bedeutete ‚gleichgültig‘ ursprünglich ‚gleichwertig‘, nahm aber im 17. Jahrhundert den Sinn von ‚unbedeutend‘ und ‚uninteressant‘ an. So weit können

⁴⁸ Die sich aus diesem Standpunkt ergebenden Fragen danach, wie pädagogische Professionalität in diesem Bereich aussehen müsste, bietet Ansatzpunkte für weitere Forschungsvorhaben.

⁴⁹ Vgl. zur kaltherzigen Elternfigur auch S. 90, S. 100 und 107f.

Abwehrmechanismen reichen, dass aus dem ehemals ‚höchsten Gut‘ unbedeutende, uninteressante und wertlose Objekte werden.“ (Petri 2002, 131f)

Diese Gleichgültigkeit⁵⁰ als Defizit in der Erziehungskompetenz müsse dabei nicht explizit geäußert werden, wie Maaz festhält:

„Kinder können äußerlich bestens versorgt sein, so dass alle Welt an eine vorbildliche Familie glaubt und selbst die Kinder, wenn sie erwachsen geworden sind, eine ‚glückliche Kindheit‘ erinnern, und doch war die primäre narzisstische Sättigung ungenügend. Die beschönigende Erinnerung dient der Abwehr des unerträglichen und bedrohlichen Mangelschmerzes.“ (Maaz 2012, 30)

In einem solchen familiären Klima kann die liebevolle Zuwendung einer dritten Person – sei sie nun Familienmitglied oder Fremdbetreuung – einen wichtigen positiven Beitrag zur Entwicklung des Kindes leisten.

Auch die Geringschätzung der väterlichen Relevanz für die gesunde Entwicklung des Kindes wird später umfassender belegt⁵¹, so dass eine Familienkonstellation, die durch eine allgegenwärtige Mutter und einen ständig abwesenden Vater gekennzeichnet ist, per se eigene Herausforderungen für die gesunde Entwicklung eines Kindes mit sich bringen kann.

Abschließend lässt sich nach den oben gemachten Ausführungen für den Begriff der Familie im Spannungsfeld des Narzissmus festhalten, dass es sich beim Ideal der Kernfamilie um eine Narration handelt, die zum einen auf einer gesellschaftlichen Zersplitterung aufgrund von spezifischen ökonomischen Bedingungen z.B. in Bezug auf die Produktion fußt. Die Rolle des Kindes in dieser Konstellation hat sich in diesem Prozess grundlegend hin zur wachsenden Bedeutungslosigkeit gewandelt.

Doch auch die Rollen der Frauen / Mütter und Männer / Väter haben sich verändert und stehen damit neuen Herausforderungen und – wie gezeigt werden soll – narzisstischen Narrationen – gegenüber. Als Ideal wird dabei eine Konstellation propagiert, die in der Familie klare Rollen verteilt: Mutter und Kind zu Hause, der Vater draußen auf der Arbeit, die Mutter als Zuständige für die Erziehung, der Vater verantwortlich für die Finanzierung. Die Instagram- und TikTok-Trends von #tradwife und #alphamale verdeutlichen dabei die Aktualität und Brisanz dieser Beobachtung auch im Jahr 2025 und verdeutlichen, dass innerhalb von Familien nicht nur Prozesse der Arbeitsteilung, sondern Spaltungsprozesse im Hinblick auf die oben aufgeworfenen Fragen zum Machterhalt⁵² stattfinden, die, wie unten gezeigt werden wird, nicht ohne Folgen bleiben.

⁵⁰ Als ursächlich für diese Gleichgültigkeit sieht Olk die „Ent-Ökonomisierung“ (Olk 2003, 105) der Kindheit an. Zwar seien so Freiräume für individuelle Entwicklung und Entfaltung entstanden, gleichzeitig hätten die Kinder jedoch auch ihren ehemals beachtlichen „[...] individuellen ökonomischen Nutzen für ihre Eltern“ (ibid.) verloren. Weiter verfolgt zeige sich, dass Kinder immer mehr zur finanziellen Belastung geworden seien, weil neben dem Einkommensverlust gestiegene Ausgaben für Bildung und Versorgung zu verzeichnen gewesen seien. Somit habe sich die Rolle des Kindes zum Ende des 19. Jahrhunderts gravierend verändert: Die Möglichkeiten zur individuellen Entwicklung seien deutlich besser als in Jahrhunderten zuvor, der Einfluss von Kindern sei jedoch so gering wie nie, denn „[...] ihren gesellschaftlichen Wert erhalten Kinder fortan nur noch als zukünftige Erwachsene.“ (Olk 2003, 106)

⁵¹ Vgl. hierzu S. 48ff.

⁵² Vgl. zum Machterhalt S. 23.

Supermom, Eiskönigin und Topmodel – Narrationen über Frauen und Mütter

Bisher wurde dargestellt, dass die Gesellschaft sich wandelt und damit deutliche Spaltungen zwischen den Rollen und Zuständigkeiten begünstigt bzw. diese sogar erforderlich werden. Bertram hält fest, dass „[...] sich Familie, [...], dem durch den ökonomischen Wandel hervorgerufenen Individualisierungsprozess im Berufsbereich gut angepasst“ (Bertram 2017, 66) habe, die verlässliche Sicherung des familialen Auskommens jedoch nur dann garantiert werden könne, wenn beide Elternteile zum Familieneinkommen beitragen (vgl. *ibid.*). Hochschild und Machung halten diesbezüglich in ihrer Monographie mit dem Title „The Second Shift“ (Hochschild und Machung 2012) fest:

„Women’s move into the economy is the basic social revolution of our times.“ (ibid., 235)

Gleichzeitig beobachten sie jedoch, dass:

„In increasing numbers women have gone into the workforce, but few have gone very high up in it.“ (ibid., xiv)

Daraus ergibt sich für Hochschild und Machung die Frage, wie diese Differenz zustande kommt, und sie erklären sie damit, dass sich in den letzten Jahrzehnten zwar die Rolle der Frau stark verändert habe, die beruflichen Erwartungen der Unternehmen und Arbeitgeber aber deutlich weniger (vgl. *ibid.*, 202). Vielmehr gingen die Institutionen und Unternehmen nach wie vor von einer traditionellen Rollenverteilung in Familien aus, die beinhaltet, dass ein Ehepartner arbeiten gehe, während der andere sich um Haushalt und Familie kümmere:

„The career woman pays a cost by entering a clockwork of careers that permits little time or emotional energy to raise a family. Her career permits so little of these because it was originally designed to suit a traditional man whose wife raised his children. In this arrangement between career and family, the family was the welfare agency for the university and women were its social workers. Now women are working in such institutions without benefit of the social worker.“ (ibid., xiv)

In der auf dieser Beobachtung basierenden qualitativen Studie untersuchen die Autorinnen dann, wie Familien mit dieser Situation umgehen. Neben Befragungen wurden auch Erhebungen durchgeführt, die in Augenschein nehmen, welche Zeitkontingente die einzelnen Familienmitglieder mit Haus- bzw. Familienarbeit verbringen. Dabei habe sich gezeigt, dass Vollzeit arbeitende Frauen im Durchschnitt wesentlich mehr Zeit mit Haushalt und Familie verbrachten als Vollzeit arbeitende Männer, nämlich einen ganzen Monat mit 24-Stunden-Tagen pro Jahr (vgl. *ibid.*, 4). Diese Zeit bezeichnen die Autorinnen als „second shift“, die ihren Preis fordere. Sie verursache familiäre Auseinandersetzungen und führe unter anderem dazu, dass arbeitende Mütter sich mehr Sorgen machten und gestresster seien als andere (vgl. *ibid.*), denn:

„Indeed, women more often juggle three spheres – job, children, and housework – while most men juggle two – job and children. For women, two activities compete with their time with children, not just one.“ (ibid., 9)

Dies sei, das hat Hinz in ihrer Monographie „Heim und Herd oder Beruf und Karriere?“ (Hinz 2009) herausgearbeitet, auch in Deutschland der Fall und gelte für alle Hierarchieebenen. Selbst wenn Frauen es in Führungspositionen geschafft hätten, gestalte sich ihre Welt dort anders als die der gleichrangigen Kollegen. Hinz attestiert, dass die Lebenspartner von weiblichen Führungskräften wesentlich häufiger einen eigenen Vollzeitberuf ausübten als die Partnerinnen von männlichen Führungskräften (vgl. Hinz 2009, 59f), so dass das Verteilungsproblem der familialen Aufgaben bei weiblichen Führungskräften weiterhin bestehen bleibe,

während männliche Führungskräfte – wie auch Hochschild und Machung beobachten – auf ihre Frauen als Homemanager zurückgreifen könnten, die ihnen den Rücken freihielten. In der Konsequenz vereinbare dann auch die erfolgreiche Frau drei Sphären (Kind, Beruf und Haushalt), während es bei Männern nur zwei (Kind und Beruf) seien. Damit bestätigt Hinz 2009 die Existenz der Supermom in Deutschland und diese Situation ist auch 2014 noch Thema, als Garsoffky und Sembach in ihrer Veröffentlichung mit dem Titel „Die Alles ist möglich-Lüge“ (Garsoffky und Sembach 2014) die Situation von arbeitenden Müttern und deren Familien in Deutschland erneut betrachten und zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen. Vor diesem Hintergrund wird der Schluss, zu dem Hochschild und Machung kommen, für Mütter in Deutschland ebenfalls nachvollziehbar, wenn auch nicht weniger schockierend:

“All in all, if in this period of American history, the two-job family is suffering from a speed-up of work and family life, working mothers are its primary victims.” (Hochschild und Machung 2012, 10)

Die beschriebene Konstellation, so Hochschild und Machung weiter, manifestiere sich aber nicht nur im Kleinen der untersuchten Familien, sondern konstituiere eine gesellschaftliche Narration, die sich in den Köpfen der Menschen festgesetzt habe:

„She is not the same woman in each magazine advertisement, but she is the same idea. She has that working-mother look as she strides forward, briefcase in one hand, smiling child in the other. Literally and figuratively, she is moving ahead. Her hair, if long, tosses behind her; if it is short, it sweeps back at the sides, suggesting mobility and progress. There is nothing shy or passive about her. She is confident, active, ‘liberated’. She wears a dark tailored suit, but with a silk bow or colorful frill that says, ‘I’m really feminine underneath.’ She has made it in a man’s world without sacrificing her femininity. And she has done this on her own. By some personal miracle, this image suggests, she has managed to combine what 150 years of industrialization have split wide apart – child and job, frill and suit, female culture and male.” (Hochschild und Machung 2012, 1)

Auch wenn die Beschreibung bereits die Unerreichbarkeit dieser Narration deutlich macht, hinterlässt sie an vielen Stellen der Gesellschaft ihre Spuren. So halten die Autorinnen fest, dass sowohl die Werbung als z.B. auch Ratgeberliteratur sich immer wieder an die working mom wendeten und Themen wie Organisation und Zeitmanagement aufgriffen, der working dad aber nach wie vor selten adressiert werde (vgl. *ibid.*, 26).

Tatsächlich lässt sich diese Narration der Supermom an vielen Stellen nachweisen, so zum Beispiel auch bei Instagram. Insgesamt finden sich hier 1,7 Millionen⁵³ Ergebnisse zum Hashtag „Supermom“ und bereits 97.000 zu #tradwife, wobei die diversen Unterkategorien wie #supermomslimming⁵⁴ und #supermoms oder #tradwives nicht mitgezählt sind. Exemplarisch zelebriert hier z.B. der Account „bluebirdkisses“ das supermoming⁵⁵ mit Beiträgen wie:

„Happy Place. This weekend is all about low-key family time, trying out new recipes, reading and running. It’s the first weekend in months where I don’t have to work both days and I made sure to do all the house cleaning yesterday so I could spend the rest of my time doing only things I love with the people and pets I love the most. Hope you’re having a happy Sunday.”⁵⁶

⁵³ Diese Zahl wurde am 12.01.2025 abgerufen.

⁵⁴ Der #superdadslimming existiert am 12.01.2025 nicht.

⁵⁵ Zum Superdad vergleiche S. 48ff.

⁵⁶ Post vom 18. Juli 2020.

Hier werden der oben beschriebenen Narration noch ein perfekt trainierter Körper, umfangreiche Kenntnisse in gesunder Ernährung und motivationale Ansprachen an die Follower hinzugefügt. Neben Bildern vom Laufen, ansprechend arrangiertem, äußerst gesundem Essen, dem Hund und dem Eigenheim finden sich hier immer wieder auch perfekt in Szene gesetzte Bilder der drei Kinder mit und ohne Supermom, die selbstverständlich alle Höhen („Summer vibes... helping your brother towel off after a late night back yard swim“)⁵⁷ und Tiefen („Learning to bike is hard work and so many falls.“)⁵⁸ und auch die völlig normalen Momente eines Kinderlebens („Reading mornings. It’s cloudy again so I’m going to let them be quiet and read while I finish off some cleaning and experiment with a banana cornmeal muffin recipe I’ve been thinking about for weeks“)⁵⁹ inszeniert. Ähnlich wie das Backblech mit Muffins, die anspruchsvolle Laufstrecke und der Hund werden die Kinder hier zu Requisiten, die helfen, das Image der Supermom zu visualisieren⁶⁰. Allerdings erfahren die Besucher der Seite nicht, welchen Beruf die Supermom eigentlich ausübt, der zwei Tage ihres Wochenendes in Anspruch nimmt. Der Blog unter bluebirdkisses.com erhellt die Leserschaft dann dahingehend, dass die Vollzeitarbeit in der Internet Security seit dem dritten Kind im Jahr 2017 eingestellt wurde, denn „I decided to put my [sic; usm] office life on hold and make this blog my full time job.“ (www.bluebirdkisses.com)⁶¹. Das Bemerkenswerte daran ist nun nicht, dass sich die Autorin für eine andere berufliche Orientierung entschieden hat, sondern dass sie das Leben einer Supermom suggeriert und dabei aber genau wie jeder andere, normale Mensch an ihre Grenzen kommt. Selbst-Narration und Real Life treffen aufeinander. All dies ist umso bedeutsamer, da die Autorin bereits im Jahr 2013 auf ihrem Blog verkündet hat: „There is no supermom. I killed her.“ (ibid.) Das Selbstverständnis scheint jedoch so tief verwurzelt in eben dieser Narration zu sein, dass diese ein Eigenleben entwickelt, selbst wenn sie angeblich ermordet wurde. Und die Tatsache, dass [bluebirdkisses](http://bluebirdkisses.com) bei Instagram inzwischen über 100.000 Follower verfügt, zeigt, dass solcher Content für viele interessant zu sein scheint.

Setzt man nun dieses Beispiel eines Instagram-Accounts mit den oben gemachten Ausführungen zum gesellschaftlichen Wandel in Beziehung, zeigt sich, dass es exemplarisch für Narrationen ist, die den Narzissmus befördern. Die von Hochschild und Machung analysierte Narration der Supermom, die sich z.B. bei [bluebirdkisses](http://bluebirdkisses.com) niederschlägt, kann als Repräsentation dieses Prozess verstanden werden, in dem die Supermom zur Inkarnation eines pathologischen Größenselbst wird, welches dadurch charakterisiert ist, dass alle positiven Aspekte einschließlich der Idealisierung anderer dorthin verlagert werden, während alles Negative nach außen projiziert wird⁶². Die Bloggerin Ana Klizs stilisiert sich als aufstrebend und attraktiv, bestimmt und zielorientiert, sie ist erfolgreich im Beruf und in der Familie. Sie kann sich in einer männlich dominierten Welt durchsetzen, gleichzeitig aber ihre Weiblichkeit unterstreichen. Sie vereint zwar unter Umständen gegensätzliche, aber ausschließlich positive Bestandteile in

⁵⁷ Post vom 18. Juli 2020.

⁵⁸ Post vom 15. Juli 2020.

⁵⁹ Post vom 14. Juli 2020.

⁶⁰ Dies kulminiert in einem Post vom 08.12.2024: “Can confirm, the high form running your kid into a PB [personal best; usm] is far superior to the high from running your own PB. Signed, a proud mom.”

⁶¹ [Bluebirdkisses.com/about](http://bluebirdkisses.com/about), abgerufen am 01.02.2023, 12:56 Uhr.

⁶² Vgl. zur pathologischen Objektbeziehungen S. 90ff.

ihrer Persönlichkeit. Was jedoch fehlt, sind negativ bewertete Aspekte, denn die Supermom, wie sie oben beschrieben ist, scheint Versagen, Tränen, eigene Wutanfälle, ein trotzendes Kind oder auch nur eine unperfekte Erscheinung gar nicht zu kennen. Und wenn sie doch vorkommen, dann werden auch diese negativen Momente aufgrund der überragenden Coping-Strategien in positive verwandelt. Negativ konnotierte Begriffe wie Versagen, Verlieren, Aufgeben oder Ratlosigkeit haben in dieser Narration keinen Platz. Geht man nun, wie in Kapitel drei näher erläutert, davon aus, dass die primäre Bezugsperson und ihre bewusste, aber auch unbewusste Interaktion mit dem Kind prägend für dessen weitere Entwicklung ist, werden bereits hier erste narzisstische Spuren angelegt, weil die Bezugsperson als negativ empfundene Persönlichkeitsanteile nicht integriert, sondern abspaltet und verdrängt⁶³.

Ein zweiter Aspekt, der die narzisstische Prägung begünstigen kann, ist die Rolle des Kindes in dieser Narration. In der Beschreibung von Hochschild und Machung wird erwähnt, dass die Mutter in der einen Hand eine Aktentasche trägt, an der anderen ein lächelndes Kind hat. Damit wird verdeutlicht, wie Kinder zu Requisiten werden, die nicht notwendigerweise um ihrer selbst willen eine Rolle spielen. Auch im oben zitierten Instagram-Account lässt sich dies beobachten, wenn die Kinder im Prinzip missbraucht werden, um das mütterliche Image zu gestalten. Zieht man nun Dornes Neufassung des Traumabegriffs⁶⁴ heran, der auch in Phasen mit niedriger Anspannung und alltäglichen Interaktionsmustern die Möglichkeit zur Traumatisierung von Kindern sieht, liegt hier nahe, dass die Kinder narzisstische Traumen erleben könnten, weil die Liebe, die ihnen ihre Mutter entgegenbringt, Inszenierungsmuster darstellt und somit die Interaktion zwischen Mutter und Kind zumindest in Teilen gravierend verzerrt. Maaz⁶⁵ schreibt hierzu:

„Die Hilfsbedürftigkeit und relative Wehrlosigkeit von Kindern, ihr Wunsch nach Anerkennung und ihre Verfügbarkeit machen sie zu den häufigsten Opfern narzisstischer Kompensation und Ablenkung (Abreaktion) ihrer Eltern und Erzieher.“ (Maaz 2012, 104)

Er bezeichnet diese Art der verzerrten Interaktion als „Mutterm Vergiftung“ (Maaz 2012, 175), denn die Frage „Darf ich so werden und sein, wie ich wirklich bin?“ (ibid.) werde verneint. Dies trifft so auf das gewählte Beispiel des Instagram-Accounts zu, denn schließlich geht es nicht darum, dass das Kind sich selbst entfaltet, sondern dass die präsentierte Selbstentfaltung sich derart gestaltet, dass sie in den Kontext der Instagram-Inszenierung der Mutter passt. Das Kind erfährt somit nur „[...] interessierte Zuwendung [...], wenn es so ist, wie die Mutter es sich wünscht, und wenn es ihre Erwartungen und Vorstellungen an seine Existenz gut erfüllt.“ (ibid., 121). Dies führe zur Selbstentfremdung des Kindes, weil es nicht sein dürfe, wie es seinem Inneren tatsächlich entspreche (vgl. Winnicott und Maaz 2012, 121), wenn die

„[...] narzisstische Bestätigung des Kindes [...] an Bedingungen geknüpft [wird; usm], die die Mutter bewusst oder unbewusst stellt. Das führt häufig dazu, dass das heranwachsende Kind seine Anpassung an die Vorstellungen der Mutter gar nicht mehr als Problem wahrnimmt; denn es erfährt ja umso mehr Bestätigung, je besser es sich den mütterlichen Wünschen anschließt. [...] Am Anfang fordert die Mutter noch und straft gegebenenfalls durch Nichtbeachtung, bis im Laufe der Zeit ihre

⁶³ Vgl. zur Entstehung des Narzissmus auf individualpsychologischer Ebene S. 93ff.

⁶⁴ Vgl. zum Traumabegriff bei Dornes S. 103f.

⁶⁵ Vgl. zur Rolle der Eltern u.a. S. 107ff.

Mimik und Gestik, ihr Blick und Tonfall schon ausreichen, um das Kind spüren zu lassen, was ihr gefällt oder nicht.“ (ibid.)

Im konkreten Beispiel überzeugt diese Argumentation, denn zum medientauglichen Posten müssen die Kinder ein bestimmtes Ich präsentieren. Unpassende, also „böse“ Aspekte der Persönlichkeit, werden durch die Narration negiert. Auf diese Weise werden aber positive und negative Persönlichkeitsanteile nicht integriert, sondern die Spaltung durch die Veröffentlichung zementiert. Gleichzeitig lernt das Kind auch, dass es zur Stabilisierung der mütterlichen Identität beiträgt, die sich nicht aus dem Inneren der Mutter speist, sondern durch Fremdwahrnehmung gesichert wird. Damit kann die Selbstentfremdung des Kindes aufgrund zweier Faktoren weiter gefördert werden, nämlich weil seine Existenz der Identitätsstiftung der Mutter dienen muss und weil die Bestätigung durch äußere Faktoren erfolgt und nicht aus der Mutterliebe heraus, so dass sich die „narzisstische Regulation [...] von der Selbstwahrnehmung auf eine Fremdwahrnehmung verlagert.“ (ibid.). Damit sind auch die Voraussetzungen für den von Maaz definierten „Muttermangel“ (ibid., 175) gegeben, der entstehen könne, wenn sich das Kind nicht ausreichend geliebt fühle (ibid.), was z.B. der Fall sein könne, wenn die innere Einstellung der Mutter zum Kind auf subtile Weise vermittele, dass sie ihr Kind nicht bedingungslos lieben könne (vgl. ibid., 120). Dabei, so Maaz, handele es sich um „[...] die wesentliche Ursache für narzisstische Störungen“ (ibid.).

Doch auch die übermäßige, an Verherrlichung grenzende Liebe birgt narzisstische Gefahren, was sich an einer weiteren Facette der Supermom-Narration zeigt: dem von teilweise aggressiven Vertreterinnen propagierten attachment parenting⁶⁶. Deren Argumentationen gehen eigentlich auf William Sears zurück, der mit seinem gleichnamigen Buch das Attachment Parenting ins Leben rief. Die Grundgedanken des Konzepts basieren dabei auf den sieben Bs, nämlich „Birth-bonding, Breastfeeding, Bedding Down Close to Baby, Baby Wearing, Belief in Value of Baby’s Cries, Beware of Baby Trainers, Balance in Parenting“ (www.askdrsears.com⁶⁷). Diese sieben Punkte sollen dabei helfen, sich an den Bedürfnissen des Kindes zu orientieren und ein ausgewogenes, altersangemessenes Maß an Bindung, aber auch Freiraum für das Baby zu ermöglichen. Ursprünglich sehr am traditionellen Rollenbild orientiert, hat Sears jedoch gesellschaftliche Veränderungen aufgenommen und vertritt auf seiner Website heute eine Erziehungsauffassung, die für viele Eltern hilfreiche Anregungen in Bezug auf die Bindung zu ihrem Kind geben kann und moderne Gegebenheiten zumindest in Teilen mitberücksichtigt. Die gesellschaftliche Narration, die sich jedoch aus Sears’ Grundideen entwickelt hat, ist eine andere. So beobachtet Nora Imlau, eine Vertreterin des Attachment Parenting in Deutschland, „[...] einen krassen Deutungswandel“ (Follmann 2017). Demnach würden die ursprünglichen Ideen von Sears verwässert, unzulässig vereinfacht und ideologisiert, so dass sie zu dem Schluss kommt:

„Ich glaube, so wie AP heute in Deutschland oft verstanden und in diversen Facebook-Gruppen interpretiert wird, stärkt es tatsächlich oft die traditionelle Mutterrolle.“ (Follmann 2017)

⁶⁶ Vgl. hierzu auch die Rolle der Eltern und die Konsequenzen für die Phase der Symbiose auf S. 102ff und 107ff.

⁶⁷ Zuletzt abgerufen am 15.03.2023 um 16:59 Uhr.

Auf diese Weise falsch verstanden gingen die guten Aspekte des Attachment Parenting in der Radikalisierung unter, die Imlau als „antifeministisch“ (ibid.) bezeichnet.

In den Inszenierungswelten von Instagram wird diese Problematik des Attachment Parenting jedoch nicht hinterfragt, sondern in unzähligen Facetten variiert. Hier setzen sich die Supermoms als souveräne Größe in einem vom Kind bestimmten Alltag in Szene. Dabei ist es völlig unerheblich, was das Kind tut oder möchte, die Mutter ist stets in der Lage, alle Wünsche zu erfüllen, ohne aus dem Konzept zu kommen. Ständiges Tragen und stundenlange Einschlafbetreuung sind ebenso an der Tagesordnung wie spezielle Mahlzeiten und ein Haus frei von „Nein“-Zonen. Dass auch dieser Erziehungsstil problematisch ist, ergibt sich aus den von Dornes gemachten Beobachtungen, nach denen es für ein Kind schon im frühen Alter von großer Bedeutung ist, Alleinzeiten zu haben, in denen es sich selbst als Ursprung seiner Handlungen begreifen kann⁶⁸. Geschieht dies nicht oder zu wenig, kann es dem Kind schwerfallen, sich aus der Symbiose mit der Mutter zu lösen, denn ständiges Tragen und ständige Anwesenheit der Mutter engen den Spielraum des Kindes ein und erzwingen eine Form der Symbiose, die so unter Umständen für das Kind gerade nicht nützlich ist. Dem Kind wird die Chance genommen, sich als Initiator von Handlungen zu erleben und für die Entstehung des Kernselbst relevante Erfahrungen zu machen. Dornes führt weiter aus, dass dies zu für die narzisstische Störung typischen Charakteristika, nämlich labilem Selbstwertgefühl und mangelnder Triebregulation, führen könne. Gleichzeitig wird aber auch der Allmachtsgedanke des Kindes nicht eingedämmt, denn es erlebt sich beständig so, wenn es das Verhalten der Mutter in großem Umfang zu bestimmen vermag. Dieses Problem verschärft sich bei Abwesenheit des Vaters⁶⁹, z.B. wenn der Vater aufgrund von Arbeit häufig nicht anwesend ist⁷⁰, der Mutter wie selbstverständlich die alleinige Erziehungskompetenz und -pflicht zuspricht oder die Mutter den Weg zum Vater verstellt bzw. ihm keinen Platz in ihrer symbiotischen Beziehung einräumt⁷¹. Jede dieser Konstellationen wirkt sich negativ auf das Kind aus, da weder seine eigene noch die mütterliche Allmacht eingeschränkt werden können. Faktisch gibt es für das Kind dann keinen anderen Weg als den der Mutter und die „Regression in den mütterlich-imaginären Bereich“⁷² (Zima 2017, 270) ist vorprogrammiert. Dies kann zu einem defizitären Ausbau wichtiger Strukturen wie z.B. der Fähigkeit zur Realitätsprüfung, zur Trennung von Ich und Nicht-Ich und der Entwicklung sozialer Kompetenzen führen⁷³. Bergmann führt an dieser Stelle den Begriff der narzisstischen Kollusionen ein:

„Solche Kinder, die in narzisstischen ‚Kollusionen‘ verharren, haben oft einen besonderen selbstbezogenen Charme. Sie sind ihrer selbst so gewiß, wie sie ihrer mütterlichen Liebe gewiß waren. Sie sind ihrer Wirkung auf andere Menschen so gewiß, wie sie ihrer Wirkung auf die Mutter gewiß waren. Andererseits läßt ihr Mangel an Wirklichkeitserfahrungen sie instabil, oft gefährdet erscheinen.“ (Bergmann 2009, 80)

⁶⁸ Vgl. zur Bedeutung von Freiraum in der Entwicklung des Säuglings S. 102ff.

⁶⁹ Vgl. zur Bedeutung des Vaters S. 48ff.

⁷⁰ Vgl. zum distanzierten Vater S. 56f.

⁷¹ Vgl. zum randständigen Vater S. 57f.

⁷² Vgl. hierzu die Rolle des Vaters in der Phase der Symbiose auf S. 104ff.

⁷³ Vgl. zur Realitätsprüfung S. 105f.

In Kernbergs Modell⁷⁴ würde die Mutter in diesem Fall als nur gut wahrgenommen, was einen Mangel im Über-Ich zur Folge hätte, da diesem neben den Idealen keine oder zu wenige frustrierende Wahrnehmungen angeboten werden, die die Überhöhung begrenzen würden. Es entsteht eine pathologische Objektliebe, die durch die oben beschriebenen medialen Narrationen noch verschärft würde, da hier die Integration von „guten“ und „bösen“ Persönlichkeitsanteilen zugunsten der präsentierten, simplizistischen Bilder entfällt.

Dabei sehen die Realitäten der Supermoms oft ganz anders aus, als es die nach medialen Wirkmechanismen arrangierten Bilder glauben machen wollen, und gestalten sich unter Umständen oft recht harsch und in höchstem Maße fordernd. Max Giesinger fasst dies in seinem Lied „Wenn sie tanzt“ treffend zusammen:

*„Ne ganz normale fünfzig-Stunden-Woche
Heim kommen und erst mal für die Kleinen kochen
Ist für sie ja kein Problem
Weil die Kids für sie an erster Stelle stehen
Sie fragt sich wie es gelaufen wär'
Ohne Kinder
Selber laufen lernen
Aber ihr Tag lässt keine Pause zu
Sie will träumen, macht die Augen zu [...]“ (Giesinger 2016)*

Der Situation durch Träume zu entfliehen, ist sicherlich eine nutzbare Taktik, doch es gibt noch mehr, die jedoch z.B. in familienspezifischen „family myths“ (Hochschild und Machung 2012, 18ff) verbrämt werden, um die sich ergebenden Spannungen zu moderieren und so den Fortbestand der Beziehung und der Familie zu sichern (vgl. *ibid.*). Eine häufig angewandte Strategie umfasst dabei, an tradierten Rollenbildern festzuhalten:

“The tensions caused by the stall in this social revolution have led many men and women to avoid becoming part of a two-job couple. Some have married but clung to the tradition of the man as provider, the woman as homemaker.” (ibid., 13)

Und tatsächlich lässt sich auch hier beobachten, wie die familiäre Narration von einer gesellschaftlichen gespiegelt und entlastet wird. So bietet z.B. das Fernsehen kostengünstige und einfache Exit-Strategien aus einem überfordernden Alltag. Diese verbrämen zum einen ein traditionelles Rollenklischee, das für viele Frauen gewollt oder ungewollt Realität ist, romantisch und märchenhaft. So kommt Kasturi in ihrer Untersuchung von Disney Webseiten unter anderem zu dem folgenden Ergebnis:

„The pedagogical lessons here are many. Jasmine’s goal in life is to get married. She must have a man to look after her, and therefore must be handed over ceremonially from father to husband. Also she cannot become the ruler or queen of the kingdom on her own. Only her marriage, preferably to a prince, will ensure that she becomes ruler.” (Kasturi 2002, 49)

Und auch wenn Disney über die Jahre versucht hat, das Image seiner weiblichen Protagonistinnen aufzupolieren, zeigen die oben angesprochenen Trends von #tradwife und #alphamale, wie langlebig solche Narrationen sind und wie schnell sie in Zeiten von Verunsicherung wieder an Boden gewinnen.

⁷⁴ Vgl. zu Kernbergs Modell der Entstehung des Narzissmus S. 90ff.

Dies zeigen auch modernere TV-Produktionen, die die gleiche Narration übernehmen. So sucht seit nun mehr 15 Staffeln ein gutaussehender Mann als „Der Bachelor“ die entsprechende Frau, indem er aus zwischen 20 und 30 Bewerberinnen „die Richtige“ zu finden versucht. Die Rollenverteilung ist dabei klischeehaft, auch wenn die Berufe der Frauen nahelegen, dass sie durchaus selbständig und selbstbewusst auftreten könnten (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Bachelor)⁷⁵. Als Belohnung versprechen Einzeldates mit dem Bachelor klischeehaft-romantische Stunden in traumhaften Kulissen.

Bei „Germanys next top model“ casted Heidi Klum seit 20 Staffeln Deutschlands angeblich hübschestes Gesicht des Jahres. Auch hier werden Frauen – und inzwischen auch Männer – auf stereotype Images reduziert. Sie dienen hauptsächlich als schönes Anschauungsobjekt, um letztlich, gewissermaßen zur Prinzessin gekürt oder als heldenhafter Sieger im Wettkampf über den Laufsteg flanieren zu dürfen. Eigene Meinungen, Bedürfnisse und Ansichten werden von der selbsternannten „Model-Mama“ Heidi Klum im Keim vernichtet. Ideen und kritisches Denken sind hier alles andere als erwünscht. Erfolg hat, wer funktioniert und nicht fragt.

Doch auch wenn es immer wieder Vertreter gibt, die der Ansicht sind, wenn die Frauen nur zu Hause blieben, sei für das Kindwohl alles getan, birgt auch diese Konstellation mögliches narzisstisches Potential. So schreibt Mitscherlich bereits 1973, dass

„[...]eine Unterbrechung der Arbeitstätigkeit, [als; usm]eine Schwächung der Wirtschaftskraft der Familie [wahrgenommen wird; usm]und [...] die Mutter wieder in größere finanzielle Abhängigkeit [bringt; usm]. Damit erfährt sie aber, gemessen am gesellschaftlichen Trend zur Bestimmungsfreiheit (in Freizeit und Konsum), Bindungen, die sie als hartes, oft ungerechtes Opfer empfindet. Das Kind wird mehr oder weniger zum Objekt, an dem sie ihre Unlustspannungen auslässt.“ (Mitscherlich 1973, 77)⁷⁶

Ist dies der Fall, ist die von Maaz definierte „Mutterbedrohung“ (Maaz 2012, 175) denkbar, die dann entstehe, wenn das Kind die Frage „Bin ich gewollt“ (ibid.) intuitiv verneine⁷⁷. Dies könne sich aufgrund indirekter oder offener Ablehnung oder einer gar feindseligen Haltung dem Kind gegenüber ereignen (vgl. ibid., 119) und werde vom Kind als „höchste Lebensbedrohung“ (ibid.) wahrgenommen, da es ja völlig abhängig von der Mutter und der durch das Primärobjekt erfahrenen Versorgung ist.

Als weitere Möglichkeit, den Alltag einer Supermom zu gestalten, beobachten Hochschild und Machung die Möglichkeit, Arbeitsbereiche nach außen abzugeben. Dies könne häusliche Aufgaben wie Putzen oder die Wäsche, aber auch die Kinderbetreuung umfassen (vgl. Hochschild und Machung 2012, 228). Mit diesem Schluss belegen die Autorinnen, was Lasch bereits 1982 festhielt, wenn er schreibt, dass die Familie „[...] viele ihrer erzieherischen Funktionen verliert“ (Lasch 1982, 26) und „[...] Männer und Frauen ihre Kinder nicht einmal mehr ohne die Hilfe diplomierter Fachleute“ (ibid.) zu erziehen in der Lage seien. Seien diese Arrangements gut organisiert, so Hochschild und Machung weiter, könnten sie aber eine echte Entlastung

⁷⁵ Zuletzt abgerufen am 12.01.2025 um 20:43 Uhr.

⁷⁶ Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass Mitscherlich in seiner Monographie „Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft“ die Rolle des Vaters als gesellschaftliche Autoritäten bzw. Setzungen oder Gesetze versteht.

⁷⁷ Vgl. zur Mutterbedrohung S. 108.

bieten⁷⁸. Im schlechtesten Falle jedoch litten die Kinder darunter (vgl. Hochschild und Ma-
chung 2012, 231). Dies bestätigt Maaz anhand des Muttermangels⁷⁹, der z.B. auch bei Berufs-
tätigkeit der Mutter (Maaz 2012, 120) empfunden werden könne. Weiterhin sei dieser Lö-
sungsweg nur gangbar, wenn entsprechende finanzielle Ressourcen zur Verfügung stünden.
So halten z.B. Garsoffky und Sembach fest, dass eine Vollzeitstelle und eine Familie nur dann
möglich seien, wenn das Einkommen der Frau hoch genug sei, um zusätzliche Kinderbetreu-
ung zu finanzieren (vgl. Garsoffky und Sembach 2014, 11), oder wenn andere Ressourcen wie
zum Beispiel Großeltern zur Verfügung stünden.

Um diesen Herausforderungen und der Sorge um die Angemessenheit solcher Arrangements
zu entgehen, wählen viele Frauen eine dritte Variante, um Familie und Beruf zu vereinen,
nämlich die Teilzeitbeschäftigung. Hinz betrachtet dieses vorrangig von Frauen genutzte Er-
werbsmodell und zeigt zunächst auf, dass die Frauenerwerbstätigkeit von 1995 bis 2008 zu-
genommen habe. Dies sei allerdings vom Ausbildungsniveau abhängig und die Betrachtung
müsse unbedingt auch das Erwerbsverhalten über einen Lebenslauf hinweg sowie Arbeitszei-
ten und -volumina berücksichtigen (vgl. Hinz 2009, 45). So sei die Teilzeitarbeit eine typische
Domäne weiblicher Beschäftigung (vgl. *ibid.*, 46), „[...] da mehrheitlich Frauen teilzeitbe-
schäftigt sind.“ (*ibid.*, 47) Sie nutzten diese Möglichkeit vorrangig, „[...] um so berufliche und
familiäre Verpflichtungen vereinbaren zu können“ (*ibid.*), während Männer hauptsächlich zu
Beginn und am Ende ihrer Erwerbsbiographie auf dieses Mittel zurückgriffen (vgl. *ibid.*). Dar-
über hinaus, so Hinz weiter, gebe es einen deutlichen Unterschied zwischen den Berufs- und
Entwicklungschancen von Frauen im Vergleich zu Männern (vgl. *ibid.*, 52). Neben nach wie vor
geschlechterbezogenen Berufswahlentscheidungen (*ibid.* und *ibid.*, 53) sei insgesamt zu be-
obachten, dass Frauen weniger „[...] in hierarchisch hohen Positionen und prestigeträchtigen
Berufsfeldern“ (*ibid.*, 57) zu sehen seien als Männer. Dies sei auf verschiedene Faktoren zu-
rückzuführen, von denen die häufigere Teilzeitarbeit der Frauen ein relevanter sei (vgl. *ibid.*,
58).

Diese Strategie ruft allerdings neben den Kritikern der arbeitenden Mutter auch die erfolgrei-
chen, weil unter sehr spezifischen Umständen agierenden Supermoms auf den Plan, wenn
Autorinnen wie z.B. Sheryl Sandberg nicht nur ihre eigene beeindruckende Karriere in die
Waagschale werfen, sondern in Veröffentlichungen wie „Lean In“ propagieren, dass Frauen
sich einfach mehr anstrengen müssten, um die gleichen ökonomischen Leistungen zu erbrin-
gen, gleiche Erfolge zu verbuchen und dieselben Führungspositionen inne zu haben wie die
Männer. Wollten Frauen dies erreichen, müssten sie sich – so Sandberg – den geltenden, also
von Männern gemachten und an Männern orientierten Prinzipien unterordnen und nach den
gleichen Regeln spielen. Dass Frauen aber aufgrund der existierenden Einstellung der Gesell-
schaft zum Thema Care nach diesen Regeln eben nicht spielen können, findet in Sandbergs
Ausführungen keine Berücksichtigung, die über das Zugeständnis eines Parkplatzes für
Schwangere näher am Gebäude hinausgehen würde (vgl. Sandberg 2013, 3f). Stattdessen wird
eine Schwangerschaft zum leistungssteigernden Mittel umgedeutet:

⁷⁸ Vgl. zur Fremdbetreuung S. 31 und 34ff.

⁷⁹ Vgl. zum Muttermangel S. 108.

„For some women, pregnancy does not slow them down at all, but rather serves to focus them and provides a firm deadline to work toward. My childhood friend Elis Scheck looks back fondly on being pregnant, saying she has never felt so productive.” (Sandberg 2013, 97)

Aus dem Berufsleben ganz oder in Teilen auszusteigen, ist damit für Frauen in dieser Narration keine gesellschaftlich propagierte Verhaltensweise, auch wenn sie oberflächlich immer wieder als akzeptierte Entscheidung dargestellt wird (vgl. z.B. Sandberg 2013, 3ff) und Sandberg hält enttäuscht fest:

„My generation fought so hard to give all of you choices. We believe in choices. But choosing to leave the workforce was not the choice we thought so many of you would make.” (Judith Rodin zitiert nach Sandberg 2013, 14)

Hier spricht die Stimme des Über-Ichs, die mahnend fordert, mehr Leistung zu erbringen und sich auch für emotionale Erpressung nicht zu schade ist.

Wenn aber Teilzeitbeschäftigung nicht erwünscht ist, weil die Arbeitnehmerin nicht ihr volles Leistungspotential ausschöpft und der organisatorische und finanzielle Aufwand den Arbeitgeber die Stirn runzeln lässt und bei Vollzeit die Familie vernachlässigt wird und die eigene Gesundheit leidet, dann bleibt nur noch die Wahl für das eine und gegen das andere (vgl. Garsoffky und Sembach 2014, 145 bzw. 144). Dass diese Entscheidung zur Realität wird, spiegelt sich z.B. in Befragungen für die Shell-Studie, die feststellt, dass zwar immer noch 63 % der befragten Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren in Deutschland der Ansicht sind, dass man eine Familie brauche, um glücklich zu sein, sich diese Zahl aber von 76 % im Jahr 2010 deutlich verringert habe (vgl. Leven, Quenzel et al 2015, 56f). Dieser Tatbestand bleibt auch unverändert, wenn man ihn nach Geschlechtern aufteilt. Es zeigt sich, dass Familie für die jungen Frauen wichtiger ist als für die jungen Männer, jeweils sind auch hier die Zahlen aber gesunken. So haben in 2015 70 % der weiblichen Befragten angegeben, dass ihnen Familie wichtig sei, während es in 2010 noch 81 % waren. Bei den männlichen Befragten waren es 2015 57%, während die Zahl 2010 noch bei 71 % lag (vgl. *ibid.*).

In der Shell-Studie von 2019 zeigt sich, dass sich 71% der weiblichen und 64% der männlichen Befragten Kinder wünschen (vgl. Wolfert und Quenzel 2019, 140). Gleichzeitig wurde hier aber auch deutlich, dass die weitaus größte Zahl der Befragten weiterhin das oben beschriebene Familienmodell favorisiert, bei dem der Mann der Hauptverdiener ist, während die Frau in Teilzeit arbeitet. So gaben 41 % der männlichen Probanden an, Vollzeit arbeiten zu wollen und 40 % der weiblichen Befragten wollten ca. 20 Stunden arbeiten. Von ihren Partnern und Partnerinnen wünschten sich 40 % der Männer, dass ihre Frauen ca. 20 Stunden arbeiten, aber nur 5%, dass sie in Vollzeitarbeit. Bei den Frauen wünschten sich 51%, dass ihre Männer in Vollzeit arbeiten und nur 11% wünschten sich 20 Stunden (vgl. Wolfert und Quenzel 2019, 145).

Auch die Shell-Studie von 2024 zeigt, dass mehr weibliche als männliche Befragte Kinder wünschen, nämlich 71% der Frauen im Vergleich zu 66% der Männer (Wolfert und Quenzel 2024, 143), aber auf die Frage, was gegen Kinder sprechen könnte, sagen 55% der Frauen und 50% der Männer, dass es schwierig sei, Karriere und Kinder zu vereinbaren (vgl. *ibid.*, 148). Damit zeigt sich, dass diese Herausforderung noch immer eine größere Rolle bei den weiblichen Befragten spielt. Verschärft wird diese Beobachtung, wenn es um die Frage der Aufteilung der

Erwerbsarbeit in einer Partnerschaft mit Kinderwunsch geht. Hier geben 40% der männlichen Jugendlichen an, 40 Stunden in der Woche arbeiten zu wollen, während es im Jahr 2019 noch 46%. Aber nur 6% der weiblichen befragten äußern diesen Wunsch (bei 8% im Jahr 2019) (vgl. ibid. 150). Die Frage, wie viele Stunden der Partner oder die Partnerin arbeiten solle, beantworten 5% der männlichen Befragten mit Vollzeit und 41 mit 20 Stunden, aber 37% der weiblichen Jugendlichen wünschen sich eine Vollzeitbeschäftigung für ihren Partner und 41% hoffen auf 30 Stunden (vgl. ibid.). Diese Zahlen zeigen deutlich, dass auch im Jahr 2024 die oben beschriebenen Verteilungen für die Geschlechterrollen ihre Gültigkeit noch nicht verloren haben und dass es noch immer die Frauen sind, die in einer Partnerschaft mit Kindern die Erwerbstätigkeit reduzieren und damit auch eine schlechtere Altersversorgung in Kauf nehmen. Es bedeutet auch, dass die bestehenden Narrationen weiter wirksam bleiben und Familien in die berufliche und die häusliche Sphäre spalten.

Narzisstisch geprägte und prägende Narrationen finden sich aber nicht nur im beruflichen Umfeld, sondern werden auch medial heroisiert. Eines der erfolgreichsten Beispiele liefert der Film „Frozen“ (Disney 2014). In diesem Animationsfilm geht es um die Schwestern Anna und Elsa, von denen die letztere nach dem Tod der Eltern Königin des Phantasielandes Arendel wird. Ihre magische Begabung, alles in Eis verwandeln zu können, empfindet Elsa als Fluch und hat sich deshalb von der Gemeinschaft zurückgezogen, um allein auf einem Berg zu leben. Dort erschafft sie, gekleidet in High-Heels und ein zartes Glitzerkleid, ein riesiges Schloss aus Eis, auf dessen Balkon sie das legendär gewordene Lied „Let it go“ zum Besten gibt, in dem sie ihre selbstgewählte Einsamkeit zelebriert:

„The snow glows white on the mountain tonight, not a footprint to be seen.

A kingdom of isolation and it looks like I’m the queen.

The wind is howling like this swirling storm inside. Couldn’t keep it in, heaven knows I’ve tried.

Don’t let them in, don’t let them see. Be the good girl you always have to be. Conceal, don’t feel, don’t let them know. Well, now they know.

Let it go, let it go. Can’t hold it back anymore. Let it go, let it go. Turn away and slam the door. I don’t care what they’re going to say. Let the storm rage on. The cold never bothered me anyway.

It’s funny how some distance makes everything seem small and the fears that once controlled me can’t get to me at all.

It’s time to see what I can do to test the limits and break through. No right, no wrong, no rules for me. I’m free. [...] You’ll never see me cry. [...]” (Anderson-Lopez und Lopez 2013)

In diesem Lied bringt Elsa die Einsamkeit und Selbstentfremdung der narzisstischen Persönlichkeit auf den Punkt. Sie trennt sich zumindest zeitweise von ihrer Familie, lebt nicht in einer Beziehung und dass sie heiraten und Kinder bekommen könnte, schließt sie kategorisch aus. Letztlich kommt sie zu der Entscheidung, alle Werte zurückzuweisen und ihre absolute Freiheit von diesen zu zelebrieren. Eigentlich eine traurige Geschichte, das spürt Elsa selbst, doch wenn man bedenkt, dass der Film mit Einspielergebnissen von 1.276 Milliarden US-Dollar (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Eiskönigin_-_Völlig_unverfroren) der damals „weltweit bisher erfolgreichste Animationsfilm überhaupt“ (vgl. Wittmann 2018) gewesen sein soll⁸⁰,

⁸⁰ Frozen 2, die Fortsetzung des Films aus dem Jahr 2019, soll diesen Erfolg noch überboten haben.

scheint Elsas Charakter einen Nerv getroffen zu haben, was vor dem Hintergrund der oben zitierten Studien schlüssig erscheint.

Die Szene ist im Hinblick auf narzisstische Narrationen interessant, weil sie die Copingstrategie der postulierten Unabhängigkeit von allem und allen heroisiert. Elsa erschafft mit dem Eisschloss eine kalte, aber passende Kulisse für ihr Idealich, in der sie endlich auch ihre „schlechten“ Seiten akzeptieren kann. Der Gegenentwurf dazu ist Arendel, das Königreich, in dem sie funktionieren soll, es aber nicht kann und das Gefühl hat, ihre wahre Identität verbergen zu müssen. Bemerkenswert ist, dass Elsa am Ende zurückkehrt und einen Weg findet sich, zu integrieren und ihre Aufgaben zu übernehmen. Das Lied aber, das die Abkehr von der Gesellschaft zelebriert und heroisiert, war ein Verkaufsschlager, der mit mehrfachen Platinauszeichnungen und einem Oscar geehrt wurde (vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Let_It_Go_\(Disney-Lied\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Let_It_Go_(Disney-Lied))). Was individualpsychologisch als Problematik bezeichnet wird, nämlich narzisstische Verhaltensweisen, die nicht nur die Integration in die Gesellschaft erschweren bzw. unmöglich machen, sondern auch einen individuell empfundenen Leidensdruck verursachen, wird so zu einem erstrebenswerten und heroischen Ideal umgedeutet und leistet gleichzeitig der narzisstischen Störung einer ganzen Gesellschaft Vorschub:

„Die den Marktgesetzen gehorchenden medialen Angebote beschleunigen den Wertewandel, schwächen das Ichideal als individuelle und kollektive Wertsetzung und begünstigen die Bildung eines fantastischen Idealichs, das stets labil geschichtet ist (wie ‚Second Life‘ und das österreichische Fernsehprogramm ‚Starmania‘ erkennen lassen.“ (Zima 2009, 115f)⁸¹

Betrachtet man abschließend die hier beschriebenen gesellschaftlichen narrativen Muster, wird allein unter Berücksichtigung der Narration zur Rolle von Frauen und Müttern deutlich, dass sie von narzisstischen Bestandteilen durchzogen sind. Die Narration der Supermom existiert und wird medial vervielfacht. Verhaltensweisen, die individualpsychologisch Besorgnis erregen würden, werden wie in einem Kaleidoskop aufgespalten und in Form fröhlich bunter Farbstücke durch Filme, TV-Formate, Songs etc. zurück in die Welt gespiegelt.

In den oben gemachten Erläuterungen wurde zudem gezeigt, dass diese Narrationen auf allen Ebenen des psychologischen Strukturmodells wirken. Die Narration der Supermom bedient und stützt ein pathologisches Größenselbst: Versagen und Scheitern sind in den Narrationen nicht vorgesehen und werden verdrängt, während das Über-Ich zwischen archaisch-verfolgend und heroisierend keine wirkliche Orientierung mehr bietet, weil ökonomische Leistung zum einzigen Wertmaßstab deklariert wurde, an dem der persönliche Wert von Müttern gemessen wird. Die Medien tragen zu dieser Entwicklung in erheblichem Ausmaß bei und kommen als „Stütze individueller Autonomie kaum noch in Frage“ (Zima 2009, 37), da die durch sie propagierten Ideale nicht als positive Vorbilder im Sinne des Ichideals betrachtet werden

⁸¹ Konsum kann damit dazu beitragen, auf vordergründige Art und Weise eine defizitäre Ich-Struktur zu stabilisieren, doch steht dieser Weg nur einem Teil der Gesellschaft offen, so dass Armut einerseits und der wachsende Wunsch nach Konsum andererseits ein sekundäres Spannungsgefüge entstehen lassen, das nur schwer zu ertragen ist (vgl. Hurrelmann 2005 zitiert nach Hurrelmann / Albert 2006, 77) und die Spaltung in der Gesellschaft weiter verschärft. Hinzu kommt, dass diese Mechanismen nur bedingt tragfähig sind und:

„Die Fassaden von Wohlstand, Konsum und Glimmer täuschen oft darüber hinweg, wie nah der Absturz schon ist. Der falsche Beruf oder die falsche Branche, dazu die privaten Unglücksspiralen von Scheidung, Krankheit, Wohnungsverlust – Pech gehabt! heißt es dann.“ (Beck und Beck-Gernsheim 1994, 13)

können, sondern als Inszenierung narzisstischer Persönlichkeitsanteile des Idealichs. Eine differenzierte Sicht auf die „Mom“ findet sich in der gesellschaftlichen Narration nur schwerlich und wird als so bedrohlich erlebt, dass man sie gar anhand von „family myths“ (Hochschild und Machung 2012, 18ff) unter den Teppich kehrt.

Gleichzeitig fallen positive Aspekte wie die unglaubliche Leistung, die hinter dem Begriff der „second shift“ steckt, die Kreativität und Flexibilität sowie massive Belastbarkeit, die Frauen in der Neudefinition ihrer Rolle über die letzten Jahrzehnte bewiesen haben, und auch das über die Jahre zeitlich gewachsene Engagement für die Kinder (vgl. Sandberg 2013, 134) unter den Tisch. Anerkennung und Wertschätzung werden zugunsten von immer höheren Leistungserwartungen eingespart. Für die Gesellschaft ist dies hoch effizient, denn sie löst praktisch und kostengünstig das gesamtgesellschaftliche Careproblem für Kinder und pflegebedürftige Menschen, denn Angehörige können als „der größte Pflegedienst der Nation“ (Buchmann 2011, 267) verstanden werden. Gleichzeitig maximiert sich so aber auch das Erwerbspotential. Dieses geschieht jedoch auf den Schultern der betroffenen Frauen und auch ihrer Familien. Erstere werden von verschiedenen Seiten unter massiven Druck gesetzt und verlieren Unabhängigkeit und faire Entlohnung, was sich insbesondere bei der Altersversorgung bemerkbar macht. Zum zweiten leiden die Familien und insbesondere die Kinder unter der Gesamtanlage der Narrationen, die einen Beitrag zur narzisstischen Prägung der Gesellschaft leistet.

Eine Lösung für diese Situation zu finden, wird nicht einfach sein und kann nicht darin bestehen, den oben als hoch spezifisches und idealisiertes Idyll identifizierten Begriff von Familie zu propagieren. Vielmehr muss es darum gehen, übersteigerte Anforderungen aufgrund von ökonomischen und politischen Unbeweglichkeiten zurückzuweisen und neue Modelle der Beschäftigung zu entwickeln, die neben der Tätigkeit in einem Beruf auch die Bereiche der Care stärker in den Blick nehmen (vgl. Buchmann 2011). Neben unzähligen negativen Aspekten hat uns die Corona-Krise verdeutlicht, wie wichtig dieser Bereich ist und dass flexible Lösungen in der Berufswelt möglich sind, wenn die Notwendigkeit dafür akzeptiert wird. Die Erziehung von Kindern zu psychisch stabilen und glücklichen Erwachsenen sowie die psychische Gesundheit von Eltern sollten als solche genauso anerkannt werden wie die physische Gesundheit in Zeiten von Corona.

Autoritätsperson, Witzfigur und Superdad – Narrationen über Männer und Väter

Die Rolle der Frau lässt sich – das zeigen die oben gemachten Ausführungen – nicht definieren, ohne die Rolle des Mannes mitzudenken, da eine als gravierend beschriebene Herausforderung der unterschiedliche Rollenwandel ist. Bertram beobachtet z.B., dass ein wirklich modernes Bild von Elternschaft erst entstehen könne, wenn es gelänge, „[...] neben dem Neuentwurf der Mutterrolle auch einen neuen Entwurf der Vaterrolle zu entwickeln.“ (Bertram 2017, 66) Dies deckt sich mit der Beobachtung von Hochschild und Machung, die schreiben:

„These marital clashes reflect a broader social tension – between faster-changing women and slower-changing men. Because changing economic opportunities and needs influence women more powerfully than men, women differ more from their mothers than men differ from their fathers.“
(Hochschild und Machung 2012, 202)

Aber auch vor dem Hintergrund der kindlichen Entwicklung muss dem Vater in dieser Arbeit ein Abschnitt gewidmet sein, denn die Existenz des Vaters ist bereits früh von großer

Bedeutung für das Kind und ermöglicht ihm die Lösung von der zunächst als allmächtig wahrgenommenen Mutter⁸². Studien belegen dies explizit. So schreibt Kreppner:

„Unter einer Perspektive, die die Familie als ganz und ihre Entwicklung berücksichtigt, kann man – wenn man die Gruppe der ‚sicheren‘ Jugendlichen herausgreift – die Väter als sensible Gestalter und Fortentwickler des familialen Beziehungssystems betrachten, die in kritischen Zeiten kindlicher Entwicklung Veränderungen in den Eltern-Kind-Beziehungen einführen und durch diese Veränderung einen wichtigen Anpassungsprozeß innerhalb der Familie leisten.“ (Kreppner 2002, 371f)

Väter, so Kreppner weiter, seien damit „[...] ein wichtiger Sozialisationsfaktor [...]“ (ibid.) und böten „[...] zusätzlich zu den sozialisatorischen Aktivitäten der Mütter den Kindern ein eigenständiges Modell für Umgangsformen und Kommunikationsmodi [...]“ (ibid.).

Diese differenten Kommunikationsweisen und die Präsenz des Vaters seien aber nicht nur für die Identitätsentwicklung von Kindern sehr bedeutsam, sondern auch für Jugendliche, zeige sich doch,

„[...] daß die Interaktion der Jugendlichen mit ihren Vätern und nicht die mit ihren Müttern ausschlaggebend für die Vermittlung von Selbstvertrauen und Verantwortungsgefühl ist.“ (ibid., 363)

Ursachen hierfür, so Kreppner weiter, seien die positive Bestätigung durch den Vater in Gesprächen und Diskussionen sowie die aktive Unterstützung von Selbstständigkeitsbestrebungen, die eher durch den Vater als die Mutter erfolgten und sich positiv auf das Selbstbild und die Ich-Stärke sowohl von Mädchen als auch von Jungen auswirkten (vgl. ibid.). Zudem zeigten sich differierende Umgangsformen darin, dass bei kleinen Kindern Mütter eher pflegerisch tätig, während Väter häufiger in körperbetonten Spielen beteiligt seien (ibid., 372f). Dies setze sich auch im Jugendalter fort, so dass die Väter für die jugendlichen Kinder stärker als Herausforderer agierten als die Mütter, aber in der Zeit zwischen Kindheit und Jugend auch deutlich früher damit begannen, die Beziehungen zu ihren Kindern egalitärer auszugestalten (vgl. ibid.).

Um so mehr überrascht es, dass es lange gedauert hat, bis dem Vater in den Sozialwissenschaften seine Rolle zugestanden wurde. Erst seit etwa der zweiten Hälfte der 70er Jahre (vgl. ibid., 349) bzw. seit den frühen 1980er Jahren sei „[...] eine zunehmende Beschäftigung mit den Vätern“ (Walter 2002, 15) zu beobachten. Dann jedoch wurde die Rolle des Vaters zunächst häufig „[...] als die eines von vornherein Nicht-Beteiligten: [...]“ (Aigner 2002, 39) oder „[...] als die eines durchgehend despotischen Herrschers“ (ibid., 41) verstanden. Dies jedoch, so Aigner weiter, seien Bilder, die es zu korrigieren gelte (vgl. ibid.), da es immer wieder historische Phasen gegeben habe, in denen die Ausgestaltung der Vaterrolle durchaus anders ausgelebt worden sei, denn:

„Die aufklärerischen Erziehungsideale und -empfehlungen, wonach Kinder als höchster Ausdruck der Liebe des Elternpaares anzusehen waren, erforderten eine bewußte erzieherische Zuwendung, innerhalb derer der Vater, nicht die Mutter, eine herausragende Position einnahm – allein schon wegen der (angeblichen) ‚Charakterfestigkeit‘ und ‚Verstandesbegabung‘ des Mannes! [...] Diese Dominanz des Vaters in aufklärerischen Erziehungskonzeptionen ließ die Mutter vielfach nur als eine Art Vollstreckerin und ausführendes Organ des Vaters erscheinen.“ (ibid., 42)

⁸² Vgl. zur Vaterrolle S. 49ff.

Vor diesem Hintergrund sei es z.B. in der Epoche der Aufklärung durchaus üblich gewesen, dass Väter aktiv die Schwangerschaft begleiteten (vgl. *ibid.*), sich am Bett ihrer kranken Kinder einfanden (vgl. *ibid.*) und über deren frühzeitiges Versterben trauerten (vgl. *ibid.*, 43).

„Wurde also väterliche Macht infolge des Rousseauschen Erbes zugunsten der väterlichen Liebe in den Hintergrund gerückt, so ging es dabei gemäß dem aufklärerischen Weltbild um eine pädagogische Grundhaltung des natürlichen ‚Wachsenlassens‘. Eine vordringliche väterliche Pflicht dabei war, die schädlichen Einflüsse der Gesellschaft von den Kindern fernzuhalten und die Kinder zum Sozialen und Mitmenschlichen hinlenken [sic; usm]. Prügeln und Züchtigung wurden nun abgelehnt, Vorbildhaftigkeit, das Hinführen zu Höherem mit aller Zuwendung wurde großgeschrieben[...].“ (*ibid.*, 43)

Damit hatte der Vater bereits früh eine durchaus aktive Rolle in der Erziehung der Kinder, und zwar teilweise dominanter als die Mutter (vgl. *ibid.*, 42f). Aigner belegt diese These mit Beispielen aus der Aufklärung und der bürgerlichen Familie des 19. Jahrhunderts (vgl. *ibid.*). Den Vater dabei aber auf die Rolle des despotischen Herrschers zu reduzieren, bezeichnet er als ein „[...] anderes, über die Jahrhunderte hinweg vertretenes Klischee, das der Korrektur bedarf, [...]“ (*ibid.*, 41), denn:

„Die Auswirkung väterlicher Empfindsamkeit reichte dabei bis hinein in alltägliche Fürsorgepflicht – etwas, was uns heute als eher mühsam zu erreichendes Ideal ‚neuer Väterlichkeit‘ erscheint: so überließ der Vater Pflegeaktivitäten und Kleinkindererziehung keineswegs allein der Mutter, sondern mischte sich tatkräftig ein!“ (Aigner 2002, 43f)

Allerdings hält Aigner auch fest, dass der Umgang der Väter je nach Geschlecht der Kinder differierte und die Söhne eine wesentlich höhere Wertschätzung erfuhren als die Töchter (vgl. *ibid.*, 42) und sich die hier beschriebene Herangehensweise an die Kindererziehung auf eine Bevölkerungsschicht beschränkte, nämlich auf die „[...] der ‚tonangebenden‘ Schicht des Bürgertums“ (*ibid.*).

Trotz dieser Beobachtungen zur historischen Entwicklung und der beschriebenen unterschiedlichen Gestaltungen der Vaterrolle wird die Frage der Kindererziehung heute primär als eine mit den Müttern verbundene Thematik⁸³ behandelt. Dies zeigt sich z.B. in der Vergabe des Sorgerechts bei Scheidungen (vgl. *ibid.*, 39), aber auch in der Gestaltung des Alltags. Hildenbrand attestiert hierzu:

„Familiale Beziehungen können jedoch auch jenseits des Alleinerziehens so konstelliert sein, daß der Vater abwesend ist in dem Sinne, daß er als bedeutsame Figur im Sozialisationsprozeß teilweise oder ganz ausfällt.“ (Hildenbrand 2002, 745)

Und auch Zima beobachtet:

„[...] Die affektive Abwesenheit des Vaters wurde immer wieder von Forschern der modernen Familie beobachtet. Aus unserer Sicht besteht ihre Bedeutung darin, daß eine wichtige Einschränkung des kindlichen Allmachtswahns wegfällt. Unsere Kultur schwächt nicht nur die Eindämmung dieser Illusion, sondern gibt der Illusion durch die kollektive Schimäre einer Generationsgleichheit Auftrieb.“ (Zima 2017, 269)

⁸³ Vgl. hierzu Durst nach dem Vater auf S. 104f.

Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn Väter kontinuierlich von zu Hause abwesend sind, wenn sich der Großteil des kindlichen Alltags ereignet. Auch Garsoffky und Sembach sehen dies als Problem, denn:

„Während Väter früher ihre Kinder in das Leben einführten, ihnen handwerkliche Fähigkeiten beibrachten oder sie bei Grenzgängen ermutigten, fallen sie heute als Vermittler dieses Wissens weitgehend aus. Welcher Vater, der sich tagsüber mit IT-Problemen beschäftigt, nimmt abends noch die Säge zur Hand und zieht mit seinen Söhnen in den Wald?“ (Garsoffky und Sembach 2014, 138)

Auch wenn das Bild, das hier von Vätern gezeichnet wird, holzschnittartig anmutet, schließt es nach zwölf Jahren noch nahtlos an Aigners Beobachtung an:

„Vaterlosigkeit‘ – also das Schwinden der Instanz des Vaters als bedeutsame (positive) Bezugsperson im Sozialisationsprozeß – ist zwar schon ein älteres, zumindest seit dem monumentalen Werk Alexander Mitscherlichs (1973) gebräuchliches Schlagwort. Als über den soziologisch-psychoanalytischen Diskurs hinaus bedeutendes gesellschaftspolitisches Thema scheint es aber erst mit großer Verspätung so richtig ‚fruchtbar‘ geworden zu sein; nun aber wissen scheinbar alle: Die Väter sollten nach landläufiger Auffassung im Prozeß von Erziehung und Sozialisation für den ‚Nachwuchs‘ stärker präsent sein und sich mehr engagieren, als es in der derzeitigen Gesellschaft mit ihrer Arbeits-, Freizeit- und Familienorganisation der Fall ist.“ (Aigner 2002, 24)

Was das aber konkret bedeutet, wie diese stärkere Präsenz im Alltag auszugestalten ist, ist noch immer eine Frage, die in einem breiten und allgemeingesellschaftlichen Spektrum relativ selten thematisiert wird, wurde doch in Bezug auf die Mütter gezeigt, dass z.B. die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf nach wie vor eher eine weibliche Domäne zu sein scheint und auch innerhalb der Familien eher in Bezug auf die Mutter diskutiert wird als in Bezug auf den Vater. So beobachtet Kudera, dass auch in den Beziehungen, in denen die Frau der Hauptverdiener ist und der Mann zu Hause bleibt, nicht von einem einfachen Tausch der Zuständigkeiten die Rede sein könne:

„Denn aufgrund konsensueller egalitärer Prinzipien und praktizierter Großzügigkeit folgt daraus zum einen keine Hierarchisierung und einseitige Abhängigkeit, die für die traditionelle Konstellation üblich ist. Zum anderen wird dieses Schema der Arbeitsteilung nicht als naturwüchsige Selbstverständlichkeit übernommen, sondern reflexiv in bewußter Abstimmung der wechselseitigen Bedürfnisse und Fähigkeiten ausgestaltet. Zwar entwickelt sich auch in diesem Fall rasch eine feste Verteilung von Zuständigkeiten und entsprechenden Routinen, sie wird aber je nach Bedarf flexibel gehandhabt und ist durch Ab- und Aussprachen jederzeit revidierbar.“ (Kudera 2002, 176)

Darüber hinaus, so Kudera weiter, sei dieses Modell der vertauschten Geschlechterrollen aufgrund „[...] seiner Privilegiertheit nicht unbedingt als Normalmodell der Zukunft“ (ibid., 178) zu verstehen, denn es sei nicht nur auf „Enthierarchisierung und wechselseitiges Einverständnis in Bezug auf ein bewußt gemeinsam geplantes und gemeinsam entschiedenes Lebenskonzept“ (ibid., 179) angewiesen, sondern auch das Vorhandensein ausreichender Ressourcen in Form eines finanziellen, aber auch menschlichen Netzwerks (ibid., 181) sei eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung (vgl. ibid., 178). Er fasst zusammen:

„Das Interesse des Beitrags gilt Bedingungen, die es Männern ermöglichen oder erschweren, ‚väterliche‘ Väter zu sein. Solche Bedingungen liegen, wie gezeigt wurde, im Bereich der Erwerbsarbeit als materieller Grundlage und zeitlichem Taktgeber familialen Lebens. Sie liegen im Bereich von kulturellen Traditionen, Wertvorstellungen, Leitbildern als zentralen Handlungsregulativen. Sie liegen in

individuellen Dispositionen und eingeübten Selbstverständlichkeiten, Relevanzstrukturen und Lebenskalkülen der beteiligten Personen. Und sie liegen schließlich in den Anforderungsstrukturen und Handlungsspielräumen der konkreten Arrangements von alltäglicher Lebensführung, die sich – lebensphasenspezifisch – in einer gemeinsamen Lebenspraxis als Modus der Regulierung wechselseitiger Bedürfnisse und Erwartungen herausbilden.“ (ibid., 181f)

Gänzlich statisch hat sich die Vaterrolle aber nicht entwickelt. Auch wenn sie sich langsamer wandeln mag als die der Mutter, wird inzwischen doch seit nahezu 20 Jahren vom „neuen Vater“ (ibid., 145ff) gesprochen, der sich z.B. von vorherigen Generationen in der Selbstverständlichkeit unterscheidet, mit der er „Partnerschaftlichkeit, Zuwendung und Zärtlichkeit zum Ausdruck“ (ibid., 181) bringe.

Bambey und Gumbinger sehen sogar gerade die väterliche Rolle einem besonders starken Wandlungsprozess unterworfen (Bambey und Gumbinger 2017, 195). Während die Frauen in ihren emanzipatorischen Prozessen jedoch eine relativ klare Vision zu haben schienen, in welche Richtung ihre Entwicklung gehen sollte (Gleichberechtigung), sei es für die Männer scheinbar schwerer, eine positive Definition dessen zu finden, was und wie sie sein wollten und sollten, denn: „Für Männlichkeit scheint es keine sozial akzeptierten Bilder zu geben“ (Bergmann 2009, 60), was laut Bambey und Gumbinger zu einem großen Maß an Unsicherheit führen könne (vgl. Bambey und Gumbinger 2017, 194). Sie halten mit Verweis auf Meuser 1998 diesbezüglich fest:

„Nicht nur dem väterlichen, auch dem männlichen Selbstverständnis – dies belegen eine Vielzahl von Studien – sind tradierte Sicherheiten verlorengegangen, die sich an einem Verlust maskuliner Selbstverortung in den fraglosen Evidenzen männlicher Geschlechtsidentität ablesen lassen.“ (ibid., 194)

Kudera führt umfassende gesellschaftliche Veränderungsprozesse an, die von Macht und Autorität im privaten Bereich aufgrund von „Verfüugungsmacht über Ressourcen“ (Kudera 2002, 147) als Alleinernährer der Familie bis hin zum biologischen Überflüssigwerden durch künstliche Befruchtung reichten. So gut wie alle Aufgaben, die der „alte Vater“ (ibid., 146) noch innehatte, würden inzwischen neu verhandelt, hinterfragt und umgestaltet (vgl. ibid.). Bambey und Gumbinger bezeichnen dies als „Enttraditionalisierung“ (Bambey und Gumbinger 2017, 195), und damit, so Kudera, „[...] verschwindet eine bisher stabile Richtgröße sowohl für die Biographiekonstruktion als auch für die Organisation des alltäglichen Lebens.“ (Kudera 2002, 148) Aigner beobachtet bereits mit Beginn des 20. Jahrhunderts einen Verlust der Relevanz des konkreten Vaters aufgrund der Weltkriege (vgl. Aigner 2002, 48) und der zeitgleich verlaufenden Übernahme von Versorgungsleistungen durch den Staat, während gleichzeitig „[...] die Mutter und ihre ‚natürliche‘ Liebe zum Kind immer mehr in die erzieherische Verantwortung genommen [...]“ (ibid., 48) worden seien. Parallel zu diesem Autoritätsverlust hätten jedoch in der Gesellschaft patriarchale Strukturen weiterbestanden (vgl. ibid.). In der Folge seien Väter stark auf ihren beruflichen Erfolg fokussiert, während die Betreuung der Kinder die Aufgabe der Mutter sei (vgl. ibid., 36). Damit bestätigt Aigner die Feststellung von Hochschild und Machung und sieht als Folge eine „Art pädagogischer Vaterentbehmung“ (ibid., 24) als möglich an, die auch in der christlich-abendländischen Kultur wurzele, in der die Rolle des

Vaters „[...] die eines von vornherein Nicht-Beteiligten“ (ibid., 39) sei. Bestätigt würde diese Prämisse auch in heutigen Zeiten von vielseitigen Familienbildern und -gestaltungsmöglichkeiten durch Gerichtsurteile, die bei Trennungen von vornherein das Mütterliche bei der Vergabe des Sorgerechts in den Vordergrund stellten (vgl. ibid.). Aigner fasst zusammen:

„Trotz aller Heterogenität von Vaterwirklichkeiten sind in den Diskursen über Väterlichkeit in jüngster Zeit Tendenzen zur (wie auch immer berechtigten) Liquidierung der Vatergestalt und der Reduktion väterlicher Funktionen bemerkbar, ebenso wie Tendenzen zur gehässigen Entwertung von Vaterschaft (z.B. als massenhaft sexuell mißbrauchend – ‚Väter als Täter‘ bei Kavemann / Lohstüter 1984): Vaterschaft gerät also eher in den Geruch gesellschaftlichen Unbehagens denn positiver Wertschätzung.“ (ibid., 49f)

Begonnen habe dieser Prozess bereits im Nachhall der französischen Revolution, die „[...] die diversen autoritären Vaterinstanzen radikal von ihren Sockeln geholt [...]“ (ibid., 44) und neben der Rollenbeschreibung des Vaters auch die des Mannes im Allgemeinen stark beeinflusst und somit zu einem hohen Maß an Verunsicherung beigetragen habe (vgl. ibid., 45). Weiteren Einfluss habe dann die Industrialisierung⁸⁴ genommen, die nicht nur die sozioökonomischen Verhältnisse umgewälzt, sondern auch die Rollen neu definiert habe, die Männer und Frauen in der Gesellschaft einzunehmen hatten:

„Die Selbstwahrnehmung bzw. Selbstdefinition von Männern als Vater änderte sich durch die sozioökonomischen Umwälzungen der beginnenden Industrialisierung rasch wieder: als Ausdruck des kulturell und ökonomisch bedingten Anforderungsprofils von Männern trat nun der strenge, disziplinierende, Gehorsam und Leistung einfordernde Mann-Vater zutage.“ (vgl. ibid., 45)

Habe in der Aufklärung noch offen zum Ausdruck gebrachte Emotionalität auch zum männlichen Rollenbild gehört (vgl. ibid.), so seien mit der Industrialisierung Werte wie „emotionale Distanziertheit, Strenge, Ernsthaftigkeit und andere wenig ‚kindliche‘ Verhaltensrepertoires“ (ibid., 45) relevant geworden.

Gleichzeitig postuliert Aigner aber auch die von Horkheimer festgestellte „Tendenz zur ‚sozial bedingte(n) Schwäche des Vaters“ (ibid., 46), die z.B. darauf zurückzuführen sei, dass die Großindustrie durch die Unterwanderung von Kleinunternehmen auch die Autorität des Vaters unterlaufen habe (vgl. ibid.), der nun in der Rolle des Angestellten habe tätig sein müssen. Dies habe

„[...]einen Vaternotypus hervor[gebracht; usm], mit dem sich die Söhne nicht mehr identifizieren können (ein Prozeß übrigens, der sich in einer Art potenziierter Neuauflage auch im Rahmen der Globalisierung abzuspielen scheint).“ (ibid., 46)

Um diesem Autoritätsverlust im privaten, aber auch im öffentlichen Leben bewusst oder unbewusst entgegenzusteuern, sei „die alte Prügelpädagogik“ wiederaufgelebt (vgl. ibid., 47). Mit der Nachkriegszeit seien jedoch diese Vaterbilder durch neue ersetzt worden, die das Vaterideal des Bürgertums mit seinen klassischen Werten wie Triebaufschub und Akzeptanz traditioneller Strukturen obsolet gemacht hätten. An ihre Stellen seien, argumentiert Aigner ähnlich wie Zima und Beck⁸⁵, uneinheitliche und verhandelbare Wertekonstellationen getreten:

„Die Horkheimer / Adornosche ‚Kulturindustrie‘ (1982; im Orig. 1944) übernimmt die Angebotspalette an Lebenssinn und Lebensstilen, während in den letzten Jahrzehnten die Auflösung bzw.

⁸⁴ Zum historischen Hintergrund und der Entwicklung des Familienbegriffs vgl. S. 53ff.

⁸⁵ Vgl. zur Spaltung der Gesellschaft S. 22ff.

Brüchigkeit von Familienkonstellationen (und damit der persönlichen Vorbilder) weiter zunimmt – was zu sogenannten ‚Bastelbiographien‘ (Beck-Gernsheimer 1996) führt; ein Lebenslaufmuster, das die betroffenen Kinder zu flexiblen, anpassungsfähigen und von Trennungserlebnissen quasi ‚abgehärteten Experten‘ macht.“ (ibid., 49)

Die in dieser Entwicklung entstehenden Leerstellen würden, so Aigner weiter, durch eine ökonomisch motivierte und politisch propagierte Konsumhaltung zum Teil gefüllt. Ergänzend kann Zima angeführt werden, der beobachtet, dass:

„Diese Kritik [an der Sprache der Väter durch Baudelaire, Proust oder Kafka; usm] [...] in der Spätmoderne die gegen die väterliche Ordnung revoltierende Regression in den mütterlich-imaginären Bereich ein/leitet; usm].“ (Zima 2017, 270)

Die Funktion der Werte für das Über-Ich könne jedoch weder durch die eine noch durch die zweite Kompensationsstrategie ersetzt werden (vgl. Aigner 2002, 49) und auch die zur gesunden Entwicklung notwendige Idealisierung werde erschwert:

„Und es fragt sich heute mehr denn je, inwieweit der ‚psychosoziale Status‘ von Vätern (Beruf und soziale Klasse, qualifizierte Arbeit und das daraus bezogene Selbstbewußtsein usw.) im ‚postmodernen‘ Zeitalter der Individualisierung, der Globalisierung von Wirtschaftsmacht und der Auflösung längerfristiger Verbindlichkeiten und Orientierungen einer Idealisierung des Vaters überhaupt noch ausreichend Nahrung gibt.“ (ibid., 194)

Diese Defizite aber – ein mangelnd ausgeprägtes Über-Ich bei gleichzeitig fehlenden Idealisierungsmöglichkeiten – führe nicht nur in der Kindheit zu Problemen, sondern auch in der Adoleszenz:

„Weil die Auseinandersetzung mit den durch Väter repräsentierten Traditionen als Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz angesehen werden kann, die eine halbwegs stabile Identitätsbildung der nunmehr Erwachsenen zum Ergebnis haben soll, bedingt der Ausfall solcher Vaterfunktionen heute eine tendenziell ständig neue, flexible Anpassungsfähigkeit (v.a. der Söhne): Identitätsfindungsprobleme werden somit weit über die Adoleszenz hinaus zu einem ‚Grundkonflikt aller Individuen in der Kultur‘ (Grieser 1998, S. 257).“ (ibid., 50)

Diese Konflikte könnten einerseits die mangelnde Integration in die Gesellschaft mit sich bringen oder andererseits Überangepasstheiten, die zu einer

„[...] Art Doppelleben führen müssen – oder sie [die Jugendlichen; usm] mußten, wie Winnicott (1979) sagen würde, mit einem ‚falschen Selbst‘ leben, das nie spontan und unbekümmert sein und sich entfalten hat dürfen.“ (ibid., 198)

Fünfzehn Jahre später haben sich die Autoren Andrea Bambey und Hans-Walter Gumbinger erneut mit der Frage „Neue Väter?“ (2017) beschäftigt⁸⁶ und unterschiedliche Typen von Vätern herausgearbeitet. Dabei bestätigen sie einige der von Aigner bereits 2002 beobachteten Aspekte, denn die Autoren geben einen Überblick über den aktuellen Stand der Vater- und Männerforschung und stellen dabei heraus, dass die meisten Konzepte zur Rolle des Vaters sich zwischen den Polen „traditionell“ und „modern“ verorteten, manche Autoren jedoch stärker vom traditionellen Vater ausgingen, andere eher vom modernen (vgl. Bambey und Gumbinger 2017, 21ff). Insgesamt sei aber zu beobachten, dass die traditionelle Rolle „[...] keine Leitbildfunktion“ (ibid., 27) mehr habe, auch wenn sie auf „[...] der Ebene der faktischen

⁸⁶ Die Veröffentlichung der Autoren bezieht sich auf eine von ihnen zu Beginn der 2000er durchgeführte Studie zu eben dieser Fragestellung.

Normgebung noch vorhanden“ (ibid., 28) sei. Ein neues Leitbild sei jedoch bisher nicht entstanden. Stattdessen hätten sich in ihrer Studie „[...] typenspezifische Wege der Integration einer fürsorglichen Väterlichkeit [...]“ (ibid., 271) gezeigt und eine aktive Vaterschaft könne je nach Vater-Typus auch in das vorhandene Bild der Männlichkeit integriert werden (vgl. ibid., 276). Eine einheitliche Entwicklung sei allerdings nicht zu beobachten (vgl. ibid., 271). Anders verhalte es sich jedoch mit der Übernahme von Arbeiten im Haushalt. Hier verweisen die Autoren auf frühere Befunde, die noch immer aktuell seien und besagten, dass Fürsorgearbeit zwar übernommen und integriert werden könne, die Übernahme von Haushaltsaufgaben jedoch als Verweiblichung empfunden werde (vgl. ibid., 269). Damit bestätigen sie die Beobachtungen von Born und Krüger aus dem Jahr 2002, die festhalten, dass

„Aktivitäten der Betreuung der Kinder, wie Füttern, Spielen, zu Bett bringen, den Vätern näherliegen als Aktivitäten ihrer Versorgung, wie Aufräumen, Waschen und Kochen für sie.“ (Born und Krüger 2002, 118f).

Diese Arbeiten übernehmen, das haben auch Hochschild und Machung herausgearbeitet, im Normalfall die Frauen in der Second Shift.

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung ist es bemerkenswert, dass bei vier der sechs Cluster, die Bambey und Gumbinger hergeleitet haben, in Bezug auf die kindliche Entwicklung problematische Inhalte mitschwingen. Diese vier Typen bewegen sich zwischen der größten Gruppe, dem „egalitären Vater“ mit 28,5 % und dem „partnerschaftlichen Vater“ mit 6,0 % und machen insgesamt 65,5 % - also nahezu 2/3 – der Vatern typen aus (vgl. Bambey und Gumbinger 2017, 44).

Die mit 24,7 % größte, vertretene Gruppe in diesem Spektrum bezeichnen die Autoren als den „fassadenhaften Vater“ (ibid., 65ff). Dieser Vatern typus verfüge über keine Vorstellung davon, wie er als Vater sein wolle. Diese Unsicherheit lege er aber nicht für einen Diskurs offen, sondern verberge sie hinter einer Fassade der Nachdenklichkeit und „[...] einer klaren familialen Positionierung“ (ibid., 101). Im Alltag führe dies dazu, dass kein intentionales Handeln in eine bestimmte Richtung vorliege, sondern lediglich „[...] ein sozialer Mechanismus, der die Begrenzung von Fähigkeiten und die begrenzte Realisierung einer Normvorstellung zur Vaterschaft [...]“ (ibid.) verdecken solle. Diese Normvorstellung beinhalte, so die Autoren weiter, die Bezugsvorstellung, dass man Vaterschaft aktiv und bewusst gestalten und nach einer emotionalen Beziehung zu seinem Kind streben solle, um pädagogisch wirksam zu sein (vgl. ibid., 98). Da jedoch gleichzeitig Leitbilder, Bambey und Gumbinger nennen sie „Rollenskripte“ (ibid.), fehlten, habe sich ein enormer Druck auf die Eltern entwickelt, die Familie in irgendeiner Weise intentional zu gestalten (vgl. ibid.). Damit würden extrem hohe Anforderungen an die Reflexivität der Eltern gestellt und Typen wie der fassadenhafte Vater müssten als „Bewältigungsformen“ (ibid., 99) gesehen werden. Bambey und Gumbinger halten schließlich fest:

„Bezugspunkt für den fassadenhaften Vater ist also nicht sozialwissenschaftliches Wissen über Lebensformen, sondern vielmehr die gesellschaftliche Norm väterlichen Engagements. Die Wirksamkeit der sozialen Norm einer engagierten Vaterschaft zeigt hier, im Vergleich zu den anderen Typen, bei denen diese Wirksamkeit ebenfalls in hohem Maße feststellbar war, besondere Bewältigungsformen beziehungsweise soziale Anpassungsmuster, auch wenn, beziehungsweise gerade weil die Identifikation mit einer aktiven Vaterrolle eher oberflächlich bleibt.“ (ibid., 101)

Den fassadenhaften Vater sehen Bambey und Gumbinger dann auch in den Forschungen anderer Wissenschaftler vertreten. So teile er z.B. Charakteristika wie „[...] den verstellten emotionalen Zugang zu sich selbst, das vergleichsweise geringe Engagement und die Zuweisung der Hauptverantwortung für die Kinder an die Mutter“ (ibid., 99) mit dem „oberflächlich engagierten Vater“ von Abel und Abel (vgl. ibid.). Sie verweisen weiterhin auf das „[...] Fehlen der notwendigen Rahmenbedingungen in der Erwerbstätigkeit“ (ibid., 99), was sich mit den Beobachtungen von Garsoffky und Sembach deckt. Jurczyk und Lange schließlich hätten diesbezüglich festgehalten,

„[...] dass das Bild des Vaters als ‚provider und carer‘ (CRFR 2007) nicht der Praxis entspricht, [...] Männer sind ihnen zufolge in dem Dilemma befangen, ein höheres familiales Engagement zu wünschen (vgl. ebd.: 20), aber gleichzeitig am beruflichen Engagement wenig ändern zu wollen. Diese Ambivalenz und die Barrieren im Beruf sind wesentlich verantwortlich für die Differenz zwischen Einstellung und Praxis bei den Vätern.“ (ibid., 100)

Diese Ambivalenz führe schließlich dazu, dass fassadenhafte Väter nur mangelhaft in der Lage seien, die als wünschenswert postulierte emotionale Bindung zu ihrem Kind herzustellen (vgl. ibid., 100) und sich die dafür notwendigen Fähigkeiten anzueignen (ibid., 99). Stattdessen bezögen sich diese Väter häufig auf doppelt unrealistische Erwartungen:

„Mit anderen Worten, es sind Bilder und Vorstellungen sowohl von Vaterschaft als auch von den Kindern wirksam, die unrealistisch, aber handlungsleitend sind.“ (ibid., 100)

Die nächstgrößere Gruppe nach dem fassadenhaften Vater ist in der Studie von Bambey und Gumbinger der distanzierte Vater mit 17,8 % (vgl. ibid., 44). Diesen beschreiben die Autoren als einen Vater der „[...] zu geschlechtsstereotypen Einstellungen in Bezug auf Partnerschaft und Familienleben [neigt].“ (ibid., 170). In der Konsequenz sähen diese Väter z.B. eher die Mutter als zuständig für die Kinderbetreuung (vgl. ibid.), was sich besonders deutlich z.B. in Zeiten der Krankheitsbetreuung für die Kinder zeige, die hauptsächlich von den Müttern übernommen werde (vgl. ibid., 166f). Dies lasse sich einerseits damit begründen, dass Väter dieses Typs der Ansicht seien, dass Frauen „[...] kompetenter in Erziehungsfragen“ (ibid., 168) und besser in der Bewältigung von Konflikten mit den Kindern seien (ibid., 165), das „[...] Durchsetzen von Regeln“ (ibid.) aber Aufgabe der Väter sei. Hinzu komme, dass distanzierte Väter die Sicherung des Familienunterhalts als ihre wichtigste Aufgabe erachteten (vgl. ibid., 166). Vor dem Hintergrund weiterer Fragen kommen die Autoren schließlich zu dem Ergebnis, dass Väter dieses Typs grundsätzlich sehr an Geschlechtsstereotypen ausgerichtet seien (vgl. ibid., 170), was sich letztlich auch in der Beziehung zu den Kindern widerspiegele:

„Der Vater-Sohn-Beziehung wird – im Unterschied zur Mutter-Sohn- oder Mutter-Tochter-Beziehung – ein erheblicher symbolischer Wert beigemessen. Entsprechend schließt dieser Vätertypus – anders als die übrigen Väter – eine größere Nähe zwischen Vätern und Söhnen sowie zwischen Müttern und Töchtern nicht aus und stimmt der Einstellung zu, dass sich ein Sohn stärker am Vater orientieren sollte als eine Tochter.“ (ibid., 165).

Mit 12,8 % umfasst die nächste Gruppe den unsicheren Vater (vgl. ibid., 44). Dieser sei zwar in seiner männlichen Identität relativ gefestigt (vgl. ibid., 200) und fühle sich auch von einer emanzipierten Frau nicht bedroht (vgl. ibid.), leide aber deutlich unter der sich ändernden

Rolle des Vaters. Aufgrund der oben beschriebenen, sich wandelnden gesellschaftlichen Situation und Rollenbeschreibung des Vaters habe dieser Vater keine Leitbilder, denen er folgen könne und auch die Erfahrungen mit den eigenen Eltern, insbesondere mit dem Vater, dienten nicht als positive Vorlage, da die eigenen Väter eher als negative Vorbilder eingeschätzt würden (vgl. *ibid.*, 196). In der Folge schilderten die Väter

„[...] ihre Verunsicherung angesichts veränderter Erwartungen an die väterliche Rolle und berichten gleichzeitig auch von angespannten, oftmals unangemessenen Reaktionen gegenüber ihren Kindern.“ (ibid.)

Dem Kind gegenüber empfänden die unsicheren Väter häufig Gefühle wie Anspannung, Unduldsamkeit und „[...] Unlust, auf das Kind einzugehen“ (*ibid.*, 198) bei gleichzeitiger Sorge darum, sich ausreichend mit dem Kind zu beschäftigen (*ibid.*, 199). Der Erziehungsstil sei von einer mehr oder weniger offensichtlichen Aggressivität geprägt:

„Als erzieherische Maßnahme lehnt dieser Vaternotypus auch eine Ohrfeige nicht grundsätzlich ab. Er hält sein Kind zudem für ‚eher schwierig‘ und bestreitet nicht, dass dieses Eigenschaften besitzt, die es ihm besonders schwermachen, mit ihm zurechtzukommen. Die Väter beschreiben, dass sie oft mit der Beherrschung ringen.“ (ibid., 199)

Der randständige Vater umfasst 10,2 Prozent der Kohorte und

„[...] lehnt traditionelle Geschlechtsrollenorientierungen etwas stärker ab als der Durchschnitt des Gesamtamples, bringt jedoch leichte Vorbehalte gegenüber der Emanzipation der Frau zum Ausdruck.“ (ibid., 129)

Er fühle sich durch die Mutter weniger akzeptiert und „[...] hinsichtlich seines väterlichen Engagements und Verhaltens durch die Mutter erheblich in Frage gestellt.“ (*ibid.*) Gleichzeitig vermute der Vater dieses Typs aber, dass die Mutter des Kindes ein höheres Engagement von ihm erwarte. In der Familienkonstellation sehe sich der randständige Vater eher außen vor, während Mutter und Kind in seiner Wahrnehmung ein übermäßig enges Verhältnis hätten. In der Folge komme es verhältnismäßig häufig zu Konflikten bezüglich Erziehungsfragen (vgl. *ibid.*).

Fasst man die Ausführungen zu den unterschiedlichen Vaternotypen zusammen, zeigt sich für den fassadenhaften Vater, dass nur eine oberflächliche Identifikation mit der Rolle des Vaters vorliegt und Väter dieses Typus sich durch ein relativ geringes Engagement in der Fürsorge für die Kinder auszeichnen. Unsichere Väter erleben Unlustgefühle, wenn es um ihre Kinder geht. Randständige Väter würden sich ggf. gerne mehr engagieren, sehen sich in der Familienkonstellation aber eher außen vor, während die distanzierten Väter die Sicherung des Familieneinkommens als ihre vorrangige Aufgabe verstehen.

Damit lässt sich im Zusammenhang dieser Arbeit argumentieren, dass die hier beschriebenen Vaternotypen bestimmten Narrationen darüber folgen, wie Väter sein sollen, ohne sich dieser Tatsache bewusst zu sein bzw. die Narrationen zu reflektieren. Deshalb können sie – wie auch die Mütter, wenn sie innerhalb entsprechender Narrationen agieren – potentiell die narzisstische Entwicklung ihrer Kinder begünstigen, denn allen diesen Vaternotypen ist gemein, dass ihre

Bindung zu den Kindern tendenziell schwächer ist, was man als Vaterflucht⁸⁷ bezeichnen kann, auch wenn die Väter real in der Familie anwesend sind. Durch ihre mangelnde Präsenz stehen diese Väter den Kindern nicht ausreichend zur Verfügung, um als tragfähige Alternative zum Primärobjekt wahrgenommen zu werden. Damit wird die Symbiose mit der Mutter wenig gestört und das zweite Objekt, das sich vom Primärobjekt deutlich unterscheidet, eigene Verhaltensmuster in die Zweiheit von Mutter und Kind einführt und dieses in Teilen auch ausschließt, fehlt, so dass letztlich die Spiegelillusion nicht endet, und der Durst nach dem Vater nicht gestillt wird⁸⁸. In der Folge verbleibt das Kind in seiner narzisstischen Allmachtsphantasie der ersten Phase verhaftet:

„Die affektive Abwesenheit des Vaters wurde immer wieder von Forschern der modernen Familie beobachtet. Aus unserer Sicht besteht ihre Bedeutung darin, daß eine wichtige Einschränkung des kindlichen Allmachtswahns wegfällt. Unsere Kultur schwächt nicht nur die Eindämmung dieser Illusion, sondern gibt der Illusion durch die kollektive Schimäre einer Generationsgleichheit Auftrieb.“
(Zima 2017, 269)

Als Konsequenzen könnten sich eine defizitäre Beziehungsfähigkeit sowie eine mangelnde Fähigkeit zur Realitätsprüfung entwickeln und es erleben

„[...] vor allem solche [Kinder; usm.] mit einem definitiven Väterverlust mehr oder minder schwere Einbußen in ihrer Ich-Entwicklung [...]“ (Petri 2002, 87)

Durch die zu geringe Besetzung des sekundären Objekts kann der Vater zudem auch eine wichtige Schutzfunktion nicht übernehmen, nämlich dann, wenn das Kind durch Verhaltensweisen der Mutter frustriert wird. Er hilft somit nicht dabei, die Aufspaltung in „gut“ und „böse“ zu überwinden und die Entwicklung realistischer Objektwahrnehmungen, bei denen negative und positive Anteile integriert sind, kann nicht erfolgen. Letztlich geht das Kind dann dazu über, das reale Objekte zu entwerten und die aggressiven Anteile in sein Über-Ich einzubauen.⁸⁹

Schließlich ist auch festzuhalten, dass der Vater für die männlichen Kinder nicht als Rollenvorbild dienen kann, wenn er real oder gefühlt abwesend ist. Dann bewahrheitet sich, was Bergmann festhält:

„Alle kleinen Jungen müssen das Kinderparadies verlassen, doch sie scheuen vor dem ‚Abschied von der Kindheit‘ zurück. Sie wollen ein männliches Selbst entwickeln, wissen aber weniger als jemals eine Generation zuvor, was Männlichkeit eigentlich bedeutet.“ (Bergmann 2009, 60)

Als Folge, so Bergmann weiter, erschienen die Jungen „[...] heute oft sensibler, introvertierte, mehr auf sich selber bezogen, [...]“ (ibid., 64). In der Folge sei es möglich, dass stereotype Beschreibungen, die sich ja auch in den oben beschriebenen Vater-Typen finden lassen, weiter genutzt würden, die wiederum dazu führten, dass

„[...] das Beenden von Beziehungen, der Statusverlust durch Kündigung des Arbeitsplatzes und ähnliche Ereignisse insbesondere für Männer mit einem ‚Gesichtsverlust‘ einhergehen. Die damit verbundene Demütigung ist aus der Sicht sozial isolierter, junger Männer dramatischer als für Frauen und könnte zu stärkeren Rachegeanken und –fantasien sowie Verzweiflungsreaktionen führen.“
(Scheithauer und Bondü 2011, 44)

⁸⁷ Vgl. zum Begriff der Vaterflucht S. 108.

⁸⁸ Vgl. zum Begriff des Dursts nach dem Vater S. 104f.

⁸⁹ Vgl. hierzu die Grundannahmen zum Narzissmus bei Kernberg auf S. 93ff.

Diese Reaktionen könnten gravierend ausfallen, so dass im

„[...] Zusammenhang mit Amoktaten immer wieder diskutiert [wird], ob ein Überwiegen von Männern als Täter mit der Verletzung von ‚Männlichkeit‘ zusammenhängen könnte (z.B. Lübbert, 2002)“ (ibid., 43).⁹⁰

Reagieren die Väter dann noch mit aggressiven Verhaltensweisen, wie es z.B. beim unsicheren Vater der Fall ist, der Gewalt nicht grundsätzlich ablehnt, fehlt nicht nur eine gute Bezugsperson, sondern es kann auch „Vaterterror“⁹¹ (Maaz 2012, 122) existieren, der eine „[...] schwere Hypothek für die narzisstische Regulation“ (ibid.) der Kinder darstelle. Wie bei der Muttervergiftung werde jeder Versuch des Selbstausdrucks des Kindes mit Strafe belegt (vgl. ibid.) und es sei sehr wahrscheinlich, dass sich solche Verhaltensweisen in besonderem Maße hinderlich auf die Entwicklung einer gesunden Psyche auswirkten. Erlebe sich das Kind nämlich als Ursache der väterlichen Bedrohung, reagiere es mit der Abspaltung der als böse verstandenen, die Bedrohung auslösenden Selbstrepräsentanzen. Die übrigbleibenden, positiven Selbstrepräsentanzen fänden kein milderndes Gegenüber im Größenselbst, so dass es zu einer pathologischen Entwicklung komme. Parallel dazu speisten die väterlichen Verhaltensweisen auch die Spaltung des väterlichen Objekts in „gut“ und „böse“. Die negativen Anteile verblieben dabei beim Objekt, das entwertet werden müsse, während die positiven Anteile dem eigenen Größenselbst zugeschlagen würden, dessen pathologische Entwicklung somit weiter begünstigt werde.

Auch die unrealistischen Erwartungen des fassadenhaften Vaters können Probleme verursachen und somit als Vatermissbrauch⁹² deklariert werden. Da für diesen Vattertypus bestimmte Erwartungen handlungsleitend sind, diese aber nicht reflektiert werden, bringen sie das Kind in eine beständige Situation des möglichen Versagens, wenn es den impliziten Anforderungen des Vaters nicht gerecht werden kann. Wiederum sind die Auswirkungen insbesondere in der Adoleszenz zu sehen, weil gerade hier die Interaktion mit dem Vater von großer Relevanz ist. Da sich diese Phase durch ein zerbrechliches Selbst bei gleichzeitig hohen Ansprüchen an sich selbst auszeichnet⁹³, ist es wahrscheinlich, dass Kränkungen – auch äußerst subtile, vielleicht nicht ausgesprochene – sich massiv auf das sich rekonstituierende Selbst⁹⁴ auswirken. Um dieses zu stabilisieren, erfolgt in Kränkungssituationen eine Entwertung des Objekts, während gleichzeitig die positiven Anteile des Selbst und des Objekts in das pathologische Größenselbst integriert werden. Dies könnte sich z.B. auch ereignen, wenn Töchter des distanzierten Vaters

⁹⁰ Dieser Gedanke lässt sich auch an Influencern nachweisen, die eine neue Männlichkeit propagieren wie Maximilian Krah oder Andrew Tate. Letzterer Influencer hatte zeitweise Millionen von Followern, bevor seine Account z.B. auf Instagram geschlossen wurde, weil seine Botschaften frauenfeindliche und -verachtende Inhalte hatten. Die Rolle des neuen Mannes, die hier, zum Teil auch in einem dialektischen Verhältnis mit Influencerinnen, die die Trad Wife, propagiert wird, ist in hohem Maße von Aggressivität und Unterwerfungsgedanken gezeichnet. Hier könnten sich zahlreiche weitere Forschungen im Hinblick auf narzisstische-autoritäre Strukturen anschließen.

⁹¹ Vgl. zum Begriff des Vaterterrors S. 108.

⁹² Vgl. zum Begriff des Vatermissbrauchs S. 108f.

⁹³ Vgl. zum Begriff der Adoleszenz S. 109f.

⁹⁴ Vgl. zum Zusammenhang der Zuschreibung und des Selbstbildes S. 94ff.

erleben, dass die männlichen Kinder favorisiert werden, was zusätzlich noch zu einer aggressiven Aufladung des Über-Ich führen könnte.

Die hier beschriebenen und analysierten Coping-Mechanismen für ein nicht existentes Rollenscript haben alle gemeinsam, dass sie, wenn auch auf unterschiedlichen Wegen, zu einer umfassenden narzisstischen Prägung der sie erlebenden Kinder führen können. Und die Frage, wie er nun aussehen soll, dieser „neue Vater“, ist noch lange nicht geklärt, auch wenn Bambey und Gumbinger als eine Voraussetzung die Überwindung des „dualistischen Nebeneinanders mütterlicher und väterlicher Rollenkonzepte“ (Bambey und Gumbinger 2017, 30) sehen, gleichzeitig aber postulieren: „Der präsente Vater ist der Vater, der sich engagiert und unterscheidet und abgrenzt.“ (ibid., 31)

Wie diese Forderungen zu vereinen und konkret zu füllen sind, bleibt jedoch weiterhin jedem Vater selbst überlassen, und somit behält Gültigkeit, was Kudera beobachtet:

„Was [...] jeweils ‚Vatersein‘ heißt, und wie es praktiziert wird, entwickelt sich im Spannungsfeld von individuellen Ansprüchen und Fähigkeiten der beteiligten Personen, von normativen Vorgaben und Lebenskalkülen, von Aushandlungsprozessen und verfügbaren Ressourcen.“ (Kudera 2002, 182)

Die medialen Narrationen leisten bei der Suche nach tragfähigen Rollenscripten über Männer jedenfalls keine Hilfe, denn sie folgen sehr speziellen Erzählsträngen. So spielen Väter in erfolgreichen Hollywood-Filmen meist nur eine randständige Rolle. Steht aber tatsächlich die Vaterrolle im Mittelpunkt der Erzählung, wird diese häufig auf komödiantischen Situationen reduziert (vgl. z.B. Mrs. Doubtfire 1993, The Game Plan 2007, mit Einschränkungen auch die Serie „Modern Family“ 2009 – 2020). Ansonsten folgen die Vater-Figuren den bis dato bekannten Klischees: häufig verstehen sie ihre Kinder nicht; sie sind wenig empathiefähig, haben keine Zeit, weil sie Karriere machen wollen oder müssen (The Pursuit of Happyness 2006) und oft werden sie auch völlig unerwartet mit ihrem Nachwuchs konfrontiert, weil das Kind aus einem One-Night-Stand oder eine längst gescheiterten Beziehung hervorgegangen ist. Alternativ retten Väter die Welt für ihre Kinder (Interstellar 2014, mit Einschränkungen auch Logan 2017), die Kinder vor großen Katastrophen (Die Hard 4.0 2007) oder opfern sich auf, um das Leben ihres Kindes zu retten (Armageddon 1998). Diese wenigen Beispiele deuten bereits in die Richtung einer narrativen Struktur, in der der anwesende Vater zur Witzfigur stilisiert, der abwesende oder anderweitig nicht zugängliche Vater aber heroisiert wird.⁹⁵

Jenseits von Hollywood ist klar, dass real oder emotional abwesende Väter bereits in der frühkindlichen Entwicklung einen Ballast für das Kind darstellen, und so hat das Land Nordrhein-Westfalen eine App mit dem Titel „Superdad“ veröffentlicht. Die „[k]ostenlose mobile App begleitet junge Väter während der Schwangerschaft und in den ersten Lebensmonaten“ (praeventionskonzepte.nrw.de), denn:

„Die Nachricht, Vater zu werden, stürzt viele Männer ins Gefühlschaos. Freude, Angst, Stolz oder Unsicherheit sind normale Reaktionen in Anbetracht sich wandelnder Lebensumstände. Gerade für

⁹⁵ Auch hier würde sich – ähnlich wie im vorangegangenen Abschnitt über Frauen und Mütter – eine genauere Analyse moderner Filme im Hinblick auf die narrativen Inhalte zu Männern und Frauen und deren Rollen als Väter und Mütter anbieten.

junge Männer stellt dies oftmals eine große Herausforderung dar. [...] Die App greift die für den werdenden Vater veränderte Lebenssituation und damit verbundenen Unsicherheiten auf. Sie hilft dem jungen Vater, sich seiner Rolle bewusst(er) zu werden und ein positives Vatergefühl zu entwickeln.“ (ibid.)⁹⁶

Die Features der App sind laut der Website dann z.B.:

- „• die Countdown-Anzeige bis zur Geburt,
- der Namensfinder,
- die Entwicklung des Babys in Bildern,
- die Checkliste für Super Dads Kliniktasche,
- eine Anleitung zum Wickeln und Anziehen und
- das Widget zur App.“ (ibid.)

Weiterhin gebe es „wöchentlich wechselnde Tipps“ zu Themen wie „Untersuchungstermine, die Anmeldung zur Geburt oder die ‚Pinkelparty‘“ (ibid.).

Zu finden ist die App in dem Bereich „Kinder- und Jugendgesundheit“ unter dem Punkt „Gesundheit von Mutter und Kind (und Vater)“ und ihr explizites Ziel ist es, niederschwellig gezielt „[...] junge Männer auch aus sozial benachteiligten Gruppen“ (ibid.) anzusprechen, um so bereits vor der Geburt einen Beitrag dazu zu leisten, „[...] ungleich verteilte Gesundheitschancen“ von Babys und Kleinkindern zu verbessern⁹⁷.

Die Absichten der App sind damit sicherlich positiv und unterstützenswert. Dennoch wird hier allein durch Positionierung und Anlage der App die Narration fortgeschrieben, die sich bei den Hollywood-Filmen abzeichnet und sich auch in der Studie von Bambey und Gumbinger findet: Allein durch die Verwendung der Klammern in der Überschrift wird der Vater zum Randständigen, der gewissermaßen als Anhängsel in der Mutter-Kind-Beziehung fungiert. Zum zweiten wird suggeriert, dass bestimmte Vatertypen an der Erziehung und dem Wohlergehen ihrer Kinder nur wenig interessiert sind und mittels Technologie in Form einer App für dieses Thema motiviert werden müssen⁹⁸. Darüber hinaus wirft die Themenwahl Fragen auf, wenn Väter auf das Ausfüllen von Dokumenten und die Pinkel-Party reduziert werden. Die Hauptverantwortung für das physische und psychische Wohlergehen scheint nach wie vor bei der Mutter zu liegen, die damit scheinbar auch besser umgehen kann, denn eine vergleichbare App für Mütter gibt es nicht.⁹⁹ Mit diesen unterschwelligen Aussagen wird aber tradiert, was sich in der Studie von Bambey und Gumbinger als ein narrativer Strang zeigt, nämlich dass Väter häufig glauben, ihre Partnerinnen seien besser für die Kindererziehung geeignet als sie selbst und hätten aufgrund ungenannter Quellen eine höhere Expertise. Die App „Superdad“ tradiert diese Vermutung und trägt damit nur sehr bedingt dazu bei, junge Väter in ihrer Rollenfindung zu unterstützen und eine hilfreiche Narration für sie zu entwickeln.

⁹⁶ Zuletzt abgerufen am 25.03.2023 um 14:17 Uhr.

⁹⁷ Zuletzt abgerufen am 15.02.2023 um 17:02 Uhr.

⁹⁸ Hier könnte sich eine interessante statistische Auswertung ergeben, wenn man erfragt, bei wie vielen der jungen Männer sich aufgrund der App tatsächlich eine langfristige Einstellungsänderung dem Kind gegenüber ergeben hat.

⁹⁹ Hier kann argumentiert werden, dass es für Mütter Untersuchungen, die Hebammen und Vorbereitungskurse etc. gibt. Adressiert man aber die gleiche Zielgruppe wie bei den Männern, nämlich Mütter aus sozial schwachen Milieus, kann nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass diese Angebote auch genutzt werden. Ein einfacher Ausweg wäre es, die Superdad-App zur Eltern-App umzufunktionieren.

Das andere Extrem in der Narration über Väter zeigt sich in den sozialen Medien, z.B. bei Instagram. Hier haben die Hashtags „Superdad“ und „Superdaddy“ zu Beginn des Jahres 2025 zusammen circa 850.000 Einträge erreicht, der Hashtag „dadsofinstagram“ kommt auf 1,7 Millionen und Väter mit Accounts wie „father_of_daughters“ und „daringtoday“¹⁰⁰ präsentieren sich als die neuen Familienhelden. Letzterer wurde nach seiner Scheidung gar zum „Dad Coach“ und macht damit die Verunsicherung über die Vaterrolle zum ökonomischen Einkommenskonzept. In Deutschland besetzt z.B. der Nutzer „dominic_and_the_gang“ diese Sparte, dessen Profil im Folgenden kurz exemplarisch betrachtet werden soll¹⁰¹. Von Dominic, dem Vater der „Gang“ erfährt man, dass er ein Blogger aus Berlin, „Daddy of 2 Girls and 1 boy“ und „happily married to @randa_and_the_gang“ ist. Das Familienleben wird in diesem Account aus seiner Perspektive¹⁰² für alle zum Mitverfolgen inszeniert: Die Noten der Töchter (in Spanisch eine 1 und in Englisch eine 2+) werden ebenso gepostet wie das gemeinsame Plätzchenbacken (in der aufgeräumten und weihnachtlich dekorierten Küche wird der fröhlich lachende Vater von seiner Tochter mit Mehl angeschmiert) und der Sprung von einer Mauer an Papas Hand. Dabei freut sich der Papa ständig über sein Leben, „die Liebe seines Lebens“ und seine „tollen Minimäuse“.

Wendet man nun die „Characteristics of Narcissists Using Social Media“ (Sheldon, Rauschnabel und Honeycutt 2019, 31) auf diesen Account an, stellt sich schnell heraus, dass mindestens fünf der dort gelisteten Items auf dieses Profil zutreffen. Diese fünf Items umfassen „Pretending perfection [...], Visual socialization [...], Self-centeredness [...], Vanity [...]“ (ibid.) und vor allem „Family members are pictured as minor actors in which the self is the lead. [...]“ (ibid.)¹⁰³ Wie auch bei dem Profil von „bluebirdkisses“¹⁰⁴ zeigt sich, dass der Vater seine Kinder instrumentalisiert, um eine bestimmte Narration über seine Vaterschaft in Form von Instagram-Posts zu erzeugen. Dies ist, wie bereits im Kapitel über die „Supermom“ geschrieben wurde, in höchstem Maße problematisch, denn es handelt sich um eine Form von Vaterterror und -missbrauch¹⁰⁵. Maaz schreibt hierzu:

„Das wesentliche Kriterium einer narzisstischen Elternschaft ist die Tatsache, dass die Eltern die Kinder für ihre Bedeutung und Stabilität brauchen. Somit sind sie keine Eltern, die für ihre Kinder da sind, sondern die Kinder müssen für ihre Eltern da sein. Die Kinder werden also nicht um ihrer selbst willen angenommen, bestätigt und geliebt, sondern sie müssen lernen, all das zu tun, was die Eltern wollen und brauchen [...]“ (Maaz 2012, 139)

¹⁰⁰ Der Account ist seit dem 31.01.2023 nicht mehr aktiv, existierte aber am 25.03.2023 noch.

¹⁰¹ Zuletzt abgerufen am 17.11.2025, 15:46 Uhr.

¹⁰² Die komplementäre Sicht seiner Frau findet sich auf @randa_and_the_gang.

¹⁰³ „May prefer Twitter [...], Online trolling [...], Higher frequency of status updates [...], Write more autobiographical information about themselves[...] Use more profane and antisocial words in posts [...]“ sind die anderen fünf Items, für deren Anwendung man über einen längeren Zeitraum eine genauere Analyse unter Berücksichtigung möglicher anderer Accounts, Interaktionen mit anderen Usern und auch alter Postings durchführen müsste.

¹⁰⁴ Vgl. zu „bluebirdkisses“ und der Instrumentalisierung der Kinder bei Instagram S. 67f.

¹⁰⁵ Vgl. zu Vaterterror und -missbrauch S. 108f.

Und leider ist „dominic_and_the_gang“ kein Einzelfall, sondern – wie bereits gesagt – als Beispiel zu verstehen, denn wenn man die Hashtags „Superdad“, „Superdaddy“ oder „Dads-ofinstagram“ aufruft, manifestiert sich in den Übersichten überdeutlich eine bestimmte Narration. In unendlichen Variationen wird die immer gleiche Kernbotschaft inszeniert: Wir sind eine glückliche Familie und ich bin der perfekte Vater, der niemals schimpft, immer Zeit hat und sich selbstverständlich an der second shift beteiligt.

Um dieses Bild zu vermitteln, tun Väter alles: sie kochen, backen, putzen Zähne, nehmen die Kinder mit ins Bett, schlafen neben ihnen ein und lassen sich mit Kinderschminke das Gesicht bemalen. Deutlich weniger repräsentiert sind dabei aber jene Inhalte, die vor einiger Zeit noch als typisch männlich beschrieben wurden wie Fußballspielen, Hütten im Wald bauen, sich dreckig machen oder an einem Auto schrauben. Das wäre kein Problem, wenn sich diese Items nun unter dem Hashtag „Supermom“ finden würden. Doch auch hier werden solche Aktivitäten nicht thematisiert, so dass man festhalten muss, dass sich die Narration über den Vater, aber auch die Narration über die Eltern auf einen Erzählstrang reduziert, nämlich den der Supermom.

Analysiert man nun diese Narrationen im Hinblick auf ihr narzisstisches Potential, ergeben sich gravierende Befunde, denn die in ihnen angelegten Strukturen wirken sich auf verschiedenen Ebenen der Psyche aus und befördern aufgrund ihrer medialen Reichweite nicht nur im Einzelfall, sondern auf gesamtgesellschaftlicher Ebene problematische Entwicklungen befördern. Dieser Prozess beginnt mit der gesellschaftlichen Spaltung der Vaterfigur in den traditionellen und den neuen Vater. Die Vorstellung vom traditionellen Vater wird dabei auf die als „böse“ empfundenen Aspekte reduziert und deshalb aus dem gesellschaftlichen Ich und der Narration über den Vater verdrängt. Bereits mit diesem ersatzlosen Entfall tradiert, bürgerlicher Vaterbilder kann ein erstes Problem entstehen, weil damit nach Aigner auch die „[...] Normen des Triebaufschubs und der Unterwerfung unter traditionelle Überlieferungen“ (Aigner 2002, 49) wegfielen, was wiederum zur Entstehung eines „Über-Ich-Vakuum“ (ibid.) führen könne und dann der Entwicklung narzisstischer Verhaltensweisen Vorschub leiste.

Diese Problematik verschärft sich, wenn man nun betrachtet, aus welchen Bestandteilen die Narration um den Superdad konstruiert ist. Als erstes fällt auf, dass es sich ausschließlich um als „gut“ empfundenen Bestandteile handelt. Streit, Auseinandersetzung und Aggression spielen keinerlei Rolle, denn das Leben wird als perfekt dargestellt. Die negativen Bestandteile eines Familienlebens werden abgespalten und verdrängt. Im besten Fall werden Auseinandersetzungen mit den Kindern auf deren „kleine Macken“ geschoben und so verharmlost und als alleinige Fehler der Kinder markiert. Die Narration über den Vater reduziert sich somit auf die Selbstinszenierung als „Ideal-Objekt“¹⁰⁶ Kernbergs (Kernberg 1980, 303), welches sich aus den „[...] Phantasien von einer unablässig gebenden, grenzenlos liebenden und akzeptierenden Elternfigur“ (ibid.) herleitet.

Zweitens ist dann auch zu beobachten, dass Idealisierungen der Mutternarration in die Narration um den Vater eingebaut werden, denn die Väter nehmen sich in der Narration genauso

¹⁰⁶ Vgl. zur Rolle des Ideal-Objekts in der Entstehung des Narzissmus S. 93f.

viel Zeit wie die Mütter, sind zu Hause vergleichbar präsent und kümmern sich ebenfalls vorrangig und liebevoll um die Kinder. Die von Bambey und Gumbinger postulierte notwendige Abgrenzung und Unterscheidung des Vaters von der Mutter findet in dieser Narration keinen Platz mehr. Damit existiert de Facto ein Zustand, den Maaz als Vaterflucht¹⁰⁷ bezeichnet. Diese liege vorrangig dann vor, wenn der Vater abwesend sei, aber z.B. auch dann, wenn der Vater nicht ausreichend Andersartigkeit repräsentiere und somit z.B. im Triangulationsprozess nicht als dritte Instanz wahrgenommen werden könne (vgl. Maaz 2012, 124). Als Konsequenz seien „[...] die vaterlosen Kinder oftmals muttergebunden und mutterabhängig. Die Folgen davon sind zunehmend unangemessene Bequemlichkeit, mangelnde Anstrengungsbereitschaft und fortgesetzte Versorgungswünsche, die im ‚Hotel Mama‘ kultiviert werden.“ (ibid.)

Insgesamt vermittelt die Narration um den Superdad damit ein Selbstbild, das durch eine Struktur charakterisiert ist, die Kernberg als ein hochgradig pathologisches Größenselbst (vgl. Kernberg 1980, 270) bezeichnet. Bezieht man sich nun auf die Ausführungen Zimas zu Beginn dieses Kapitels, zeigt sich hier, dass für die Väter ein wertebasiertes Ichideal fehlt und diese Leerstelle durch das Idealich des Superdads ersetzt wurde¹⁰⁸.

Doch auch wenn die aktuellen Copingstrategien von Vätern und die in diesem Zusammenhang kursierenden Narrationen nicht unproblematisch sind, darf der tiefsitzende Wunsch vieler Männer, nicht nur gute, sondern hervorragende Väter für ihre Kinder zu sein, nicht übersehen werden. Vielmehr sollte es sich die Gesellschaft zur Aufgabe machen, dieses Ansinnen zu unterstützen und entsprechende Freiräume und Möglichkeiten zu schaffen. Wesentlich flexiblere Arbeitszeitregelungen für Väter und Home-Office-Lösungen können hier ein Anfang sein, sie ersetzen jedoch nicht die Notwendigkeit, gesamtgesellschaftlich der Rolle des Vaters wieder mehr Anerkennung zukommen zu lassen, denn gute Väter sind für glückliche Kinder eine unerlässliche Voraussetzung.

Der narzisstische Sozialcharakter als hegemoniales Repräsentanzmodell

Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, dass die Situation für Familien schwieriger geworden ist, wenn es darum geht, Kinder mit einem gestärkten Ich in die Welt zu entlassen. Neben den Familien stehen auch deren einzelne Akteure – Väter, Mütter und Kinder – vor Herausforderungen der modernen Welt, die struktureller Natur sind und sich durch rasante Transformationsprozesse ergeben, aufgrund derer einstmals existierende Autoritäten, Werte und Richtlinien obsolet geworden sind. Die so entstandenen gesellschaftlichen Leerräume bieten idealen Nährboden für narzisstische Coping-Strategien, die in Form von Narrationen¹⁰⁹ zwar oberflächliche Identifikationsangebote machen, de facto aber die Spaltungen in der Gesellschaft befördern. Sie machen damit den narzisstischen Sozialcharakter zu einem so wirksamen Repräsentanzmodell, dass er inzwischen als hegemoniale Subjektkultur im Sinne Reckwitz' verstanden werden kann. Dabei handelt es sich um ein als „[...] ein allgemeingültiges, universales, scheinbar alternativloses und dabei attraktives [...]“ (Reckwitz 2020, 82) Modell, das dem

¹⁰⁷ Vgl. zum Begriff der Vaterflucht S. 108f.

¹⁰⁸ Zum fehlenden Ichideal und dessen Ersatz durch das Idealich vgl. S. 26ff.

¹⁰⁹ Dabei stellen die hier betrachteten Narrationen nur einen Ausschnitt dar und weitere wie z.B. aus dem Bereich der Digitalisierung (vgl. hierzu Fußnote 5 auf S. 3) wären anführbar. Dabei könnten z.B. Selbst- und Fremdstilisierungen in Computerspielen und generell die Gaming Culture in den Blick genommen werden.

Ausdruck des Idealichs diene (vgl. *ibid.*, 83), was zu einem „passionate attachment“ (*ibid.*) führe. Der so etablierte Allgemeingültigkeitsanspruch dieser hegemonialen Subjektkultur, so argumentiert Reckwitz weiter, zeige sich

„[...]expansionistisch als Verkörperung ‚des‘ allgemeinen Subjekts mit den Merkmalen avancierter Modernität. Die hegemoniale Kultur strebt damit nach einer quantitativen Verbreitung.“ (ibid.)

Die Folge ist nicht ein gestärktes Ichideal, sondern ein Idealich, das auf den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bühnen nach möglichst hoher Außenwirkung und Bestätigung sucht.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage „Wovon sollen wir träumen?“ aus dem zu Beginn des Kapitels zitierten, gleichnamigen Lied (Bosse, Cassel et al 2011) für alle, für Mütter, Väter und Kinder gleichermaßen, relevant, denn diese Frage vermittelt zwei für diese Zeit typische Inhalte:

Zum einen wird hier die Orientierung am Außen deutlich: Träume und Visionen entstehen nicht mehr im Inneren, sondern man sucht sie in externen Quellen. In Zeiten, in denen die Persönlichkeit zum Projekt wird, (Selbst)Optimierung bereits in Babyalter anfängt¹¹⁰ und Perfektion und überragende Leistungen die Messlatte darstellen, fällt es zunehmend schwer, eigene Visionen zu entwickeln, Fehler und Scheitern in Kauf zu nehmen und etwas zu riskieren. Man fühlt sich „beschissen“ (Bosse, Cassel et al 2011), wenn man es nicht „hinkriegt“ (*ibid.*) und vermeidet diesen Zustand, indem man sich von der Außenwelt sagen lässt, wovon man träumen soll. Mögliches Scheitern ist dann entlastet, denn man trägt nicht selbst Schuld und hat vermutlich vorher auch keine intensive Bindung an das zu Erreichende gehabt.

Gleichzeitig bringt die Frage aber auch die Ratlosigkeit zum Ausdruck, die entsteht, wenn es einer Gesellschaft nicht mehr gelingt, ein Rahmenwerk für Sinnstiftung anzubieten, weil Eltern z.B. aufgrund von hoher Belastung und Stress sowie häufiger Abwesenheit nicht als „idealisierte Eltern-Imago“ (Zima 2009, 91) dienen können, da sie real oder imaginiert nicht zugänglich sind. Die wichtigste Sozialisationsinstanz der Gesellschaft leidet somit unter Narrationen, die zwar ökonomisches Wachstum generieren mögen, gleichzeitig aber auch dazu führen, dass Kinder in der Gesellschaft übersehen, emotional und psychisch allein gelassen oder im schlimmsten Fall für das Idealich der Eltern instrumentalisiert werden können. Damit werden diese Kinder es schwerer haben, die Herausforderungen, die das Leben mit sich bringt, sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene sinnstiftend zu bewältigen. Von einem Happy End kann also vor dem Hintergrund dieser Narrationen nicht die Rede sein.

An dieser Stelle könnte die Schule als zweite große Sozialisationsinstanz nach den Eltern prädestiniert sein, narzisstische Prägungen wenn nicht aufzuheben, so doch zu mildern. Im gemeinsamen Alltag mit Gleichaltrigen, aber auch jüngeren und älteren Lernenden, in Auseinandersetzung oder Zusammenarbeit mit Lehrkräften böte sich hier die Möglichkeit, Erkenntnisse über sich zu gewinnen, eine eigene Identität zu entwickeln, die Stärken schätzt und

¹¹⁰ Besonders extrem ist hier die Geschichte der Töchter von Amy Chua, deren Kindheit im Buch „Battle Hymne of a Tiger Mother“ (Chua 2011) beschrieben wird. Amy Chua erläutert hier, wie sie mit harschen Methoden ihre Töchter zum Klavierspielen, Lernen und Üben zwang, während Freizeitbeschäftigungen und Übernachtungspartys als Zeitverschwendung deklariert wurden.

Schwächen akzeptiert – kurz eine integrierte Persönlichkeit. Buchmann und Bylinski konkretisieren diese Zielperspektive folgendermaßen:

„Der verfassungsrechtlich verankerte öffentliche Auftrag des Bildungswesens [...] bezieht sich generell auf:

- *den Stand der technisch-ökonomischen Entwicklung, die Qualifizierung aller für Erwerbsarbeit, öffentliche und private Reproduktionsarbeit;*
- *die Entwicklung und Befähigung zu eigenverantwortlichen, sachlich und wissenschaftlich aufgeklärten Entscheidungen und Reflexionen;*
- *die Befähigung zu rationalem Diskurs und zur Kooperation sowie*
- *die Sicherung des sozialen Friedens durch Erziehung zu Toleranz und sozial-integrativen Einstellungsmustern.“ (Buchmann und Bylinski 2013, 155)*

Im historischen Rückblick zeige sich jedoch, dass Schule ihren Bildungsauftrag nur in Teilfunktionen realisiert habe:

„So haben historisch insbesondere Selektions-, Allokations- und Qualifikationsfunktion unterschiedlich dominiert, was erheblichen Einfluss

- a) auf das Selbstverständnis und damit das Professionswissen und -handeln der pädagogischen Akteure sowie*
- b) die pädagogische Arbeitsteilung mit Blick auf Institutionen und Personen hat(te).“ (ibid. 148; Hervorhebung durch die Autorinnen)*

Dies lässt sich z.B. auch in den Ausführungen von Hermann Giesecke feststellen, der in seiner Monographie „Wozu ist die Schule da?“ aus dem Jahr 1996 eine Vision von Schule entwickelt, die die Lehrkraft auf die Rolle des Fachvermittlers reduziert, welche sich durch Distanz und wenig Verständnis für Abweichungen jeder Art auszeichnet. Giesecke attestiert in seiner Argumentation zudem verschiedene Grundprobleme des aktuellen Bildungssystems, nämlich:

„[...] die Entdeckung ‚der Gesellschaft‘ als Ursache aller persönlichen Übel, de[n] psychologisierenden Subjektivismus als ‚Betroffenheitskult‘ (Stephan), die Relativierung der individuellen Verantwortlichkeit und – nicht zuletzt – die Aushöhlung der Institutionen, ihre ‚Intimisierung‘ (Sennet).“ (Giesecke 1996, 133.)

Besonders scharf kritisiert Giesecke in diesem Zusammenhang den „psychologischen Zeitgeist“ (ibid., 127), der u.a. für ihn zu sogenannten „plausiblen Irrtümern“ führe. Diese seien:

- „[...] 1. daß **Täter** immer auch Opfer ihrer Umstände sind;*
- 2. daß man also nach allgemeinen **Ursachen** für die Taten Ausschau halten muß;*
- 3. daß man diese Ursachen beseitigen bzw. schon ihre Entstehung **vorbeugend** verhindern muß;*
- 4. daß dabei insbesondere die unmittelbare persönliche Beziehungsebene eine wichtige Rolle spielt;*
- 5. daß dabei wiederum die **emotionale Dimension** einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf.“ (ibid. 161f; Hervorhebungen durch den Autor)*

Allein anhand dieses Zitates zeigt sich, wie Lernende und auch die Gesellschaft in Gruppen aufgespalten werden, nämlich z.B. in Täter und Opfer und in Unterrichtende und Fühlende. Dass alle diese Dimensionen durchaus in ein und derselben Person vereint sein könnten, darf nach Gieseckes Argumentation in der Schule keine Rolle spielen. Für ihn scheint die Aufgabe von Lehrenden zu sein, den Stoff zu vermitteln, und die der Institution, bei abweichendem Verhalten die Folgsamkeit mittels Strafe wieder herzustellen.

Auf individualpsychologischer Ebene führen die autoritären Strukturen, die in dieser Narration gefordert werden, zurück zu Mitscherlichs Ausführungen. Statt für neu gesellschaftliche

Konstellationen auch neue Bewältigungsmuster zu entwickeln, greift Giesecke auf die Struktur von „anerkannten Autoritäten“ zurück, die Mitscherlich jedoch als obsolet auffasst¹¹¹. Seine Lösungsstrategie, ein starkes Ich in den Individuen der Gesellschaft hervorzubringen, die in der Lage sind, Sachverhalte zu reflektieren und sich begründet zu positionieren, scheint durch Gieseckes Strategie nicht realisierbar. Vielmehr scheint es wahrscheinlich, dass das weitere Schrumpfen der Ichleistung durch die angelegte Spaltung begünstigt wird¹¹². Diese nämlich fördern nicht das kritische Denken, sondern den Machterhalt aufgrund von Schuldangst und einer Dressur aus Lohn und Strafe.

Trotzdem hält sich die Narration von der psychologischen Enthaltensamkeit, dem Lehren auf emotionale Distanz, standhaft. So schreibt Nina Himmer in ihrem Artikel mit dem bezeichnenden Titel „Wenn Lehrer Therapeuten spielen“:

„Wenn Lehrer Methoden aus der Psychologie anwenden, können sie damit massive Schäden anrichten. Experten warnen vor Kompetenzüberschreitung.“ (Himmer 2015)

Psychotherapeutin Eva Wilke schlägt auf ihrer Website in die gleiche Kerbe:

Kein Lehrer würde bei einer körperlichen Verletzung auf die Idee kommen, selbst einen medizinischen Eingriff vorzunehmen. Aber bei seelischen Dingen wird gern mal etwas versucht – mitunter mit fatalen Folgen.¹¹³

Auch hier wird eine Aufspaltung von Kindern deutlich, die im realen Leben kaum haltbar ist. So, wie die Lehrkraft ein verletztes Kind auf dem Schulhof erstversorgt, bis ggf. der Krankenwagen vor Ort ist, so muss sie sich auch der psychischen Verfasstheit von Kindern zuwenden, wenn diese im Schulalltag relevant werden. Kinder kommen als ganze Menschen in den Unterricht¹¹⁴ und müssen auch als solche behandelt werden. Die Psychologie abzuspalten und Lehrkräfte auf die reine Vermittlung von Sachinhalten zu beschränken, kann in diesem Verständnis von Lernenden als ganzen Menschen nicht funktionieren.

Welche gravierenden Auswirkungen eine solche Aufsplitterung und Reduktion auf Teilfunktionen auf den einzelnen Schüler hat, zeigt sich eindrücklich in den Erinnerungen von Roger Waters, an seine Schulzeit, die er unter anderem im Album *The Wall*¹¹⁵ verarbeitet. In einem Interview aus dem Jahr 1979 sagt er:

*„My school life was very like that. Oh, it was awful, it was really terrible. [...] I'm not... it's not meant to be a blanket condemnation of teachers everywhere, but the *bad* ones can really do people in and there were some at my school who were just incredibly bad and treated the children so badly, just putting them down, putting them down, you know, all the time. Never encouraging them to do things, not really trying to interest them in anything, just trying to keep them quiet and still, and crush them into the right shape, so that they would go to university and 'do well.'“ (Vance 1979)*

¹¹¹ Vgl. zu Mitscherlichs Ausführungen hierzu S. 22ff.

¹¹² Vgl. hierzu die Ausführungen zum Narzissmus in Kapitel drei.

¹¹³ Zuletzt abgerufen am 12.01.2025 um 13:18 Uhr.

¹¹⁴ Vgl. zur Konkretisierung dieser Aussage die Interviews in Kapitel fünf.

¹¹⁵ Das Album erzählt in mehreren Songs die Geschichte des imaginären Charakters „Pink“. Dieser durchläuft unterschiedliche Stationen in seinem Leben, die alle dazu beitragen, dass Pink sich zunehmend hinter einer emotionalen Mauer verschanzt. Die beschriebenen Ereignisse haben dabei stark autobiographischen Charakter und greifen Erlebnisse von Roger Waters auf. Dass Schule in seinem Werdegang eine relativ große Rolle zu spielen scheint, ist daran zu erkennen, dass neben „Another brick in the wall“ ein zweiter Song – „The happiest days of our lives“ – ebenfalls negative Erinnerungen von Waters an seine Schulzeit aufgreift.

Dieser Bericht beschreibt die Engführung des Lehrerhandelns auf die im Zitat genannten Funktionen auf eindrückliche Weise. Es wird deutlich, dass die emotionale und psychologische Enthaltsamkeit von Lehrkräften, ihre Reduktion auf Fachvermittler und Strafende sowie Erziehung mit dem Werkzeug der Schuldangst ganz eigene Gefahren in sich birgt, die ungleich größer zu sein scheinen als die psychologisch fundierte Intervention. Psychologisch fundiert allerdings muss sie sein, denn es ist auch denkbar, dass das Verhalten von Kindern als krankheitswertig eingestuft wird, sich de facto aber z.B. mit einem gewissen Entwicklungsstand erklären ließe¹¹⁶. Um solche Unterscheidungen treffen zu können, ist ein differenziertes Wissen notwendig, das in der Ausbildung von Lehrkräften bis dato noch nicht in ausreichendem Umfang vermittelt wird. Die Konsequenz, die sich ergeben kann, wenn solche Kenntnisse fehlen, fasst Waters im Lied „Another Brick in the Wall“ zusammen:

*„We don't need no education.
We don't need no thought control.
No dark sarcasm in the classroom.
Teacher, leave them kids alone.
Hey, teacher, leave them kids alone.“*

Die Narration der psychologischen Enthaltsamkeit, die letztlich nichts anderes ist als eine Segmentierung des ganzen Menschen, erscheint damit nicht als tragfähiger Ansatz, um mit der Hegemonialstellung des narzisstischen Sozialcharakters umzugehen. Das komplexe Wesen „Mensch“ wird hier zergliedert in „fühlend“ und „denkend“, in Lebensbereiche, in Opfer und Täter und bildet damit eine Form der „Entmischung“ (Buchmann 2005, 163f). Buchmann bezieht diesen Begriff auf den Bereich der Berufsbildung und der Ökonomie, er kann aber auch im hier beschriebenen Setting Anwendung erfahren. Buchmann schreibt:

„In diesen Prozessen, die im Rahmen der berufsbildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung mit der Kategorie Entmischung gefasst werden, lösen Unternehmen heute fast immer die bestehenden, institutionell verfassten Arbeitsstrukturen bzw. -komplexe auf und es entstehen neuartige Organisationsformen von Arbeit.“ (Buchmann 2005, 205)

Die oben beschriebene Narration zur Schule zeigt diese Bestrebung nach Entmischung deutlich. Aber auch neuere Entwicklungen in der Schulpolitik greifen diese Problematik auf, wenn z.B. Schulsozialarbeiter und UBUS-Kräfte standardmäßig an Schulen verortet sind, um dort mit den durchaus zahlreichen außerunterrichtlichen Herausforderungen umzugehen, die sich im täglichen Leben an Schulen ergeben. Fakt ist auch, dass unterrichtliche Arbeit heute nahezu unmöglich wäre und Lehrkräfte noch wesentlich stärker überlastet wären, wenn es diese Unterstützung nicht gäbe. Auch hier ist also Buchmann zuzustimmen:

„Diese Prozesse (der Entmischung) verlaufen nicht standardisiert, sondern sind als Reaktionen auf spezifische (ökonomische) Anliegen und in diesem Sinne als marktlagengerechte Bedürfnisbefriedigungsstrategien zu interpretieren.“ (Buchmann 2005, 164).

Abstrahiert man hier vom Begriff des Marktes und der Ökonomie, wird deutlich, dass diese Aussage durchaus auf die Schule zutrifft, denn die zunehmende Zergliederung der Aufgaben ist eine Reaktion auf die immer komplexer werdende Aufgabe der Schule, die weit über die

¹¹⁶ Vgl. zur Schwierigkeit von narzisstischen Störungen und narzisstischen Verhaltensweisen während der Adoleszenz S. 109ff.

reine Fachvermittlung im Sinne Gieseckes hinausgeht. Somit ist Reckwitz im Hinblick auf den narzisstischen Sozialcharakter zuzustimmen, wenn er auch die Bildungseinrichtungen als Vermittler der hegemonialen Repräsentanzmodelle bezeichnet (vgl. Reckwitz 2020, 83).

Soll dieser Entwicklung entgegengewirkt werden, ist eine zunehmende Professionalisierung von Lehrkräften unerlässlich, denn:

„Die Notwendigkeit, über die Professionalisierung des pädagogischen Personals [...] neu nachzudenken, kann zweifach begründet werden – neben der allseitigen Präsenz dieser (kaum reflektierten) Forderung im Alltag und der damit einhergehenden Aufklärungsbedarfe:

- **bildungspolitisch**, weil die neue Steuerungslogik im Bereich öffentlicher Dienstleistungen eine Überprüfung der Aufgabenerfüllung im Bildungssystem erzwingt und
- **bildungstheoretisch**, weil das Ziel des mündigen Bürgers/der mündigen Bürgerin als Output des Berufsbildungssystems angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen handlungstheoretisch – und praktisch nur durch hohe Professionalität der pädagogischen Akteure zu erreichen ist.“ (Buchmann und Bylinski 2013, 156; Hervorhebungen durch die Autorinnen)

Um die Frage zu klären, wie dies im Handlungsfeld Schule zu leisten ist, ist zunächst ein genauer Blick auf die Ausprägungen des narzisstischen Sozialcharakters zu werfen, denn anhand der Auseinandersetzung mit diesen muss sich pädagogische Professionalität beweisen. Daher wird im folgenden Kapitel der Narzissmus aus individualpsychologischer Sicht in den Blick genommen, den Diamond als charakteristisch für die Postmoderne erachtet, denn die

„[...] Gesellschaft entfaltet ihren Einfluss im Individuum, das nach den jeweiligen gesellschaftlichen Vorstellungen und Anforderungen geformt wird, in dem jedoch gleichzeitig gesellschaftliche Prozesse zu intrapsychischen Strukturen umgewandelt werden, die einer eigenen Sprache und Gesetzmäßigkeit unterliegen.“ (Diamond 2006, 172)

Zu analysieren, wie dieser Umwandlungsprozess aussieht und welche Sprache und Gesetzmäßigkeiten er hervorbringt, soll daher Gegenstand des nächsten Kapitels sein.

Kapitel drei – Narzissmus: Ursachen, Entstehung und Folgen

*Once upon a time there was a guy
Who thought life is a joyride of ladies and red wine
He was so sure he'd get the prizes and the glory with his rhymes
He'd never need no one to be there beside him
Now they're all surrounding me and I feel lonely
So lonely*

(Samu Haber, Jukka Baklund: Welcome to my life)

Manifestation eines Sozialcharakters

Im vorausgegangenen Kapitel wurden gesellschaftliche Implikationen¹¹⁷ in Form von Narrationen herausgearbeitet, die die Formation eines narzisstischen Sozialcharakters begünstigen. Diesen nur aus der gesellschaftlichen Perspektive zu begründen, ohne die Konstellationen zu beleuchten, die sich auf individualpsychologischer Ebene ergeben, würde jedoch nicht ausreichen, um die Frage nach einem möglichen Mismatch zwischen Professionalisierung von Lehrkräften und den konkreten Lernenden zu beantworten. Dafür ist es notwendig, die Entwicklung des Narzissmus mit seinen Symptomen und Copingstrategien aufzuzeigen. Dies ist insbesondere notwendig, da es sich beim narzisstischen Sozialcharakter nicht um eine Erkrankung handelt, sondern bestimmte Grundzüge so weit verbreitet sind, dass sie u.U. gar nicht mehr als bemerkenswert gelten bzw. vorrangig mit anderen Begriffen in Verbindung gebracht werden. Das Magazin Geo publizierte im Jahr 2012 ein eBook mit der Frage „Werden wir zur Gesellschaft auf dem Ego-Trip?“ und auch große Tageszeitungen wie die Frankfurter Allgemeine Zeitung greifen dieses Thema inzwischen auf (vgl. Hummel 2016 und Mühl 2016)¹¹⁸. Im Schulalltag kommt hinzu, dass neben generellen Aussagen wie „Auffälligkeit“ oder „Regulationshindernis“ (Krause et al. 2013, 104ff) eine Vielzahl von Einzeldiagnosen steht, die von Hochbegabung bis zu AD(H)S reichen und z.B. im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen ein breites Spektrum an Krankheiten, Störungen und Diagnosen benennen. Auch die Frage nach der Distanzierungsfähigkeit von Lehrkräften kommt immer wieder auf (vgl. z.B. Hillert 2013 statt vieler), wobei die Grenzüberschreitungen von Lernenden, die im ersten Moment in einem positiven Gewandt daherkommen, dennoch aber das Gegenüber zu manipulieren suchen, häufig nicht berücksichtigt werden. Alle diese Aspekte lassen sich unter dem Schlagwort des Narzissmus finden, auch wenn der Begriff oft auf ein aggressives Machtstreben der narzisstischen Person verkürzt wird. Dabei verfügen narzisstische Personen häufig nicht nur über ein

¹¹⁷ Vgl. zum Begriff der Implikation S. 158.

¹¹⁸ Interessante Beobachtungen zu diesem Thema stellt auch Susan Cain in ihrem 2012 erschienen Buch „Quiet“ an. Sie argumentiert hier bezüglich der US-amerikanischen Geschichte, dass sich in den 1920er Jahren das nationale gesellschaftliche Ideal von der „Culture of Character“ (Cain 2012, 21) zu einer „Culture of Personality“ (ibid.) gewandelt habe. In letzterer seien Ansehen und Anerkennung – also externe Bestätigung – zentral, wohingegen die früheren Werte eher innere Werte gewesen seien.

erhöhtes Maß an Aggression, sondern z.B. auch großen Charm und hohe Fähigkeiten zur Manipulation.

Die Publikationen, die die Bedeutung dieser Implikationen für die Schule untersuchen, sind rar, womit sich die Aussage von Krause et al. aus dem Jahr 1976 noch immer bestätigt, dass

„Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen (Rubrik 1) noch selten im direkten Zusammenhang mit Lehrerbeltung betrachtet [werden].“ (Krause et al. 2013, 76)

Zwar untersuchte 1983 Cordelia Fertsch-Röver-Berger „Narzisstische Kränkbarkeit und Leistungsverweigerung“ (Fertsch-Röver-Berger 1983) und knappe zehn Jahre später thematisierte Walter den allgemeinen Zusammenhang zwischen „Narzißmus und Schule“ (Walter 1992). Dabei gehen beide jedoch speziell auf die Haupt- und Realschule ein. Im Jahr 2012 veröffentlichte Martin Zelazny unter dem Titel „Narzissmus und Unterricht. Kommunikationsstörung in der Lehrer-Schüler-Beziehung“ einen abrissartigen Aufsatz über die Frage, wie sich narzisstisches Lehrerverhalten auf Schülerinnen und Schüler auswirkt. Hier jedoch bleibt die Auseinandersetzung oberflächlich und bedürfte der methodischen und inhaltlichen Überarbeitung.

Das Gegenstück zur Problematik, nämlich die Frage, wie sich narzisstisches Verhalten Lernender auf Lehrkräfte auswirkt, wie damit umgegangen wird und welche professionellen Verhaltensweisen bei der Bearbeitung solcher Situationen zum Einsatz kommen, wurde bisher noch nicht untersucht. Wie in Kapitel eins dargestellt wurde, geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass hier ein Mismatch zwischen Anforderungssituation und State oft he Art des Ausbildungsstandes vorliegt, den es zu bearbeiten gilt.

Um dies zu leisten und eine klare Perspektive für die Bildungsbemühungen¹¹⁹ professioneller Lehrkräfte abzuleiten, ist es aber auch nötig, die gesunde Entwicklung einer Persönlichkeit zu beschreiben. Das ist der Fall, weil dieses Wissen dabei hilft, das Handeln von Lehrkräften differenzierter im Hinblick daraufhin zu betrachten, ob es zu Verfügungserweiterung und Weltaufschluss beiträgt. Zudem hilft die genaue und nicht allein auf Störungen bezogene Kenntnis der narzisstischen Persönlichkeitsstruktur auch dabei, die Verhaltensweisen der Lernenden differenzierter zu betrachten und so im Sinne einer Theorie-Praxis-Kopplung¹²⁰ deren individuelle Fallstrukturen¹²¹ präziser herauszuarbeiten.

Vom Jüngling am See zur Populärdiagnose – Zur Etymologie des Narzissmus-Begriffs

Auch wenn der Begriff des Narzissmus landläufig und gerade nach schockierenden gesellschaftlichen Traumata wie Amok-Läufen immer wieder schnell in aller Munde ist, bringt seine Verwendung bei genauerer Betrachtung gewisse Schwierigkeiten mit sich, denn er hat wie „[...] kaum ein anderes Begriffskonzept der Psychoanalyse [...] eine überaus bewegte und wechselvolle Geschichte“ (Gast 2006, 132).

Häufig wird auf die erste literarische Gestaltung in den Metamorphosen Ovids verwiesen (vgl. Roth 1990, 17f), wo sich der Knabe Narziss in sein Spiegelbild verliebt, das er im See erblickt¹²²

¹¹⁹ Vgl. zum zugrunde gelegten Bildungsverständnis insbesondere die Ausführungen zum Bildungsbegriff von Lisop und Husinga auf S. 126ff.

¹²⁰ Vgl. zur Theorie-Praxis-Kopplung in der professionellen Handlungslehre von Buchmann S. 147ff.

¹²¹ Vgl. zur individuellen Fallstruktur S. 14, 158ff und 132ff.

¹²² Vgl. zur Behandlung des Mythos von Narziss in Literatur und bildender Kunst Roth 1990, 17ff.

(vgl. Ovid 2004, 141ff). Basierend auf dieser Erzählung habe sich das Laienverständnis des Begriffs geprägt (vgl. Grunberger 1977, 7), das latent existiere und besage, „[...] daß ein Narzißt jemand ist, ‚der sich selbst liebt.‘“ (ibid.) Der Komplexität des Begriffs im psychologischen und sozialwissenschaftlichen Bereich widerfährt mit dieser Definition jedoch keine Gerechtigkeit, denn die Problematik beginnt bereits mit der Frage, wer den Begriff in die Psychoanalyse einführte. Hier wird häufig Freud genannt (vgl. Petri 2002, 143 statt vieler), vermutlich, weil er 1914 einen Aufsatz mit dem Titel „Zur Einführung des Narzißmus“ veröffentlichte. Doch bereits hier beginnt die Unübersichtlichkeit¹²³, denn Grunberger z.B. sieht J. Sadger als den Verantwortlichen, der 1908 den Begriff im Zusammenhang mit der Psychoanalyse gebrauchte (vgl. Grunberger 1977, 7). Gast attestiert, dass Freud ab 1909 begonnen habe, den Begriff gedanklich zu umreißen (vgl. Gast 2006, 132), wohingegen Altmeyer schreibt, dass vor „1910 [...] der Narzißmus-Begriff von Freud nicht verwandt“ (Altmeyer 2000, 42) worden sei, danach aber sehr wohl (vgl. Grunberger 1986, 73). In „Totem und Tabu“ habe er erste umfassendere Gedanken hierzu entwickelt (vgl. Roth 1990, 34), bevor er ihm schließlich im Jahr 1914 den Artikel „Zur Einführung des Narzißmus“ widmete. Freud selbst allerdings verweist gleich zu Beginn seiner Erläuterungen darauf, dass der Begriff auf P. Näcke und das Jahr 1899 zurückgehe, und ergänzt später auch den Namen von Havelock Ellis (vgl. Freud 1975, 41).

Nun ist die Urheberschaft eines Begriffes unter Umständen nachrangig, wenn hinreichend klar ist, was der Begriff umfasst bzw. beschreibt. Doch auch hier gestaltet sich die Situation vielschichtig, um nicht zu sagen schwierig. Bereits vor der Verwendung durch Freud erlebt der Begriff verschiedene Deutungen. Hatte Ellis den „[...] Ausdruck ‚narcissus-like‘ 1898 zur Beschreibung einer bestimmten seelischen Einstellung gebraucht [...]“ (ibid.), nutzte Näcke ihn 1899 „[...] zur Beschreibung einer sexuellen Perversion“ (ibid.). Freud führt dann in seinem Artikel ein neues Verständnis des Narzissmus ein, indem dieser als „primär und normal“ (Freud 1975, 41f) bezeichnet wird. Darüber hinaus hat Freud

„[...] narzißtische Verhaltensweisen beschrieben, das Fortbestehen des Narzißmus festgestellt [...] und zwischen narzißtischer Libido und Objektlibido unterschieden.“ (Grunberger 1986, 73)

Doch auch die Verwendung des Begriffs „primärer Narzissmus“ kennzeichne „[...] eine durchgehende Ambivalenz [...]“ (Altmeyer 2000, 46), die Altmeyer schließlich auf zwei Basiskonzepte¹²⁴ Freuds zurückführt. So sei Freuds Narzissmus-Konzept einerseits

„[...] entwicklungspsychologisch vor der Trennung von Subjekt und Objekt angesiedelt. In dieser Variante ist er nach dem Vorbild der intrauterinen Welt konzipiert, deren ökonomische Funktion in der Mutter-Kind-Dyade fortgesetzt wird, welche die umfassende Versorgung des Säuglings sichert. Er erlebt sich in einer Einheit mit der Mutter in einem entgrenzten ‚ozeanischen‘ Selbstgefühl. Das Objekt, obgleich existenziell notwendig, wird nicht als Objekt erlebt, sondern als Teil des Subjekts, eine Differenzierung hat noch nicht stattgefunden.“ (ibid.)

Diese Definition bezieht sich auf den oben als primären Narzissmus bezeichneten Zustand (vgl. Grunberger 1986, 73). Auf der anderen Seite jedoch definiere Freud eben jenen Primärnarzissmus

¹²³ Vgl. zu einer umfänglichen Darstellung der Begriffsgeschichte bei Freud Roth 1990 und Altmeyer 2000.

¹²⁴ In seinen Ausführungen zu „Narzissmus und Objekt“ erläutert Altmeyer diese „Ambivalenz“ (Altmeyer 2000, 46) ausführlich.

„[...] als libidinöse Besetzung des Ich gegenüber der Besetzung des Objekts. Damit wird der Narzißmus metapsychologisch in einen Gegensatz zur Objektbeziehung gebracht und seine ‚Objekt-losigkeit‘ als wesentliche Qualität festgeschrieben. Ein abgegrenztes libidinös besetztes Subjekt, für das die Realität außen prinzipiell unlustvoll und feindlich ist, richtet einen Teil seiner libidinösen Energie auf Objekte, besetzt sie mit Libido, wenn sie Befriedigung versprechen, und zieht diese Libido wieder zurück.“ (Altmeyer 2000, 46f)

Damit, so Altmeyer, schwanke Freud zwischen einer umweltbezogenen Definition, die keine Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt treffe oder die Triebe ausdifferenziere (vgl. *ibid.*, 47), und einer „[...] monadischen Definition, die gerade diese Differenzierung voraussetzt.“ (*ibid.*) Später jedoch ändert er die Definition, so dass noch nicht einmal im Werk eines einzelnen Wissenschaftlers Einigkeit über den Begriff besteht. Altmeyer weist nicht weniger als vierzehn unterschiedliche begriffliche Verwendungen allein bei Freud nach (vgl. *ibid.*, 42ff) und auch Zima verweist darauf,

„[...] dass Freud für die Entstehung des Narzissmus verschiedene Erklärungen parat hält, die aufgrund ihrer Heterogenität nicht ohne weiteres auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind. Auf kollektiver Ebene geht der Narzissmus aus dem Egoismus (der bürgerlich-individualistischen Gesellschaft) hervor; auf individueller Ebene kann er als Hypochondrie aus einer körperlichen oder (im Rahmen von narzisstischen Neurosen oder Psychosen) psychischen Krankheit hervorgehen.“ (Zima 2009, 21)

Neben die Arten des Narzissmus, die Freud beschreibt, treten dann andere Konzepte, wie z.B. das des Psychologen G. Ammon, der vier Stadien des Narzissmus unterscheidet. Auch bei ihm ist der primäre Narzissmus der frühkindliche Narzissmus, der nicht weiter auffällig ist. Der reaktive, sekundäre Narzissmus trete auf, wenn es zu Objektenttäuschungen kommt. Der tertiäre oder Defekt-Narzissmus, entstehe, wenn der primäre Narzissmus nicht erfolgreich verlaufe und somit die Ich-Struktur gestört werde. Schließlich nennt Ammon noch den quartären Narzissmus, der sich auf eine vollständige, lückenlose Ich-Struktur beim Kind oder Erwachsenen beziehe. (G. Ammon zitiert nach Walter 1992, 29).

Dieses letzte Beispiel zeigt, dass mit fortschreitender Verbreitung der Psychoanalyse auch Freuds Gedanken zum Narzissmus immer wieder aufgegriffen wurden, so dass sich aus dem Ringen um die Definition eines Begriffs schließlich unterschiedliche Schulen entwickelten. In der Konsequenz ist „[...] eine aussagekräftige Anwendung angesichts dieser Diversifikation ohne einen präzisen Ausweis des jeweiligen theoretischen Bezugssystems kaum mehr möglich [...]“ (Gast 2006, 132), auch wenn die Ansicht existiert, dass sich

„[...] ungeachtet beachtlicher Fortschritte und wichtiger Revisionen in der psychoanalytischen Theoriebildung seit Freud dessen Narzißmus-Konzeption von 1914, [...], im wesentlichen gehalten hat.“ (Altmeyer 2000, 41).¹²⁵

Diese Konzeption zeichnet sich u.a. durch zwei Aspekte aus. Zum einen ist gemäß seiner Triebtheorie auch der Narzissmus bei Freud triebtheoretisch verankert, denn er leitet den Narzissmus aus der Libido und dem Aggressionstrieb her. Beide Triebe zielen auf Befriedigung. Erfolgt diese nicht, so wird die Libido zurückgezogen:

¹²⁵ Von einer Ausnahme sei hier abzusehen, so Altmeyer, nämlich von Kohuts „[...] zur Selbstpsychologie mutierten Narzißmus-Theorie“ (Altmeyer 2000, 41). Sechs Jahre später allerdings revidiert Altmeyer diese Ansicht und postuliert das „Ende der Amöbensage“.

„Man erinnert sich an den Vergleich mit der Amöbe, die ihre Pseudopodien ausschickt (Objektbesetzung), wobei die von den Objekten zurückfließende Libido der sekundäre Narzißmus ist. Der primäre Narzißmus (zweite Begriffsbildung) hat sein Urbild im intrauterinen Leben (Freud, 1921).“ (Grunberger 1986, 73)

In dieser Zusammenfassung Grunbergers zeichnet sich bereits der zweite zentrale Aspekt ab: Ausgangspunkt für Freuds Überlegungen ist das Subjekt, das er in den Mittelpunkt seiner Gedanken stellt (vgl. Walter 1992, 24ff) und somit die Argumentationslinie begründet, die später als Subjektorientierung¹²⁶ bezeichnet werden sollte. Diese wurde von anderen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen wie zum Beispiel Adler und Jung (vgl. Roth 1990, 59ff) aufgenommen und in Ferenczis Arbeiten

„[...]verdichtet sich das spannungsgeladene diskursive Feld des historischen Dreiecks (scil.: Freud – Adler – Jung), insofern dessen Revisionen des Narzissmus-Begriffs in einer kongenialen Form der Antizipation und Rezeption des freudschen Denkens wesentliche Versatzstücke jungscher und adlerscher Provenienz in das psychoanalytische Denken integrierten, ohne dass diese zu ihren geistigen Vätern jemals in Bezug gesetzt worden wären.“ (Gast 2006, 145)

Aus diesem Grund bezeichnet Gast¹²⁷ die Verwendung des Narzissmus-Begriffs durch Ferenczi als „ahistorisch“ (ibid.), weil er die theoretischen Ursprünge verleugne. Gleichwohl sei Ferenczi zu einer einflussreichen Persönlichkeit in den weiteren Diskursen geworden und habe neben der „Ich-Psychologie“ von Heinz Hartmann auch die neufreudianische Schule von Karen Horney und Erich Fromm sowie die Objektbeziehungstradition von Balint „nachhaltig bestimmt“ (ibid.).

Gast verfolgt die Umwandlung des Narzissmus-Begriffs dann weiter und markiert „[...] den erzwungenen Exodus der psychoanalytischen Gemeinschaft in ihr US-amerikanisches und englisches Exil“ (ibid., 146) als wichtigen Punkt. Während in den USA das

„[...] der freudschen Psychoanalyse innewohnende spannungsreiche und erkenntnistheoretisch fruchtbare Verhältnis von Theorie und Praxis [...] zugunsten einer eher psychotherapeutisch strukturierten und verengten relevanzorientierten Praxistheorie harmonisiert wurde“ (ibid., 147),

habe sich die Perspektive des theoretischen Diskurses in England von den die Psyche strukturierenden Triebkonflikten hin zur Einflussnahme durch äußere Objekte verschoben (vgl. ibid., 150). Einer der prominentesten Vertreter dieses Konzepts sei Michael Balint, der davon ausgeht, dass die ersten Lebensmonate des Kindes nicht narzißtisch im Sinne Freuds seien, sondern das Kind durchaus auf ein Objekt bezogen sei, wobei diese Beziehung „passiven Charakter“ (Altmeyer 2000, 62) habe, da das Kind nur geliebt werden wolle und die Erfüllung seiner Bedürfnisse erwarte (vgl. ibid.).

Damit waren zwei Schulen – die Subjekttheorie und die Objekttheorie – begründet, die sich in den folgenden Jahren in häufigen Auseinandersetzungen gegenüberstehen sollten. Neben diese Debatte innerhalb des eigenen wissenschaftlichen Feldes traten dann auch noch die

¹²⁶ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Bildungsbegriff auf S. 126ff.

¹²⁷ Gasts wichtigster Kritikpunkt ist, dass im Laufe des Diskurses die Narzissmustheorie von der Libidotheorie Freuds abgekoppelt wurde und sich damit der „[...] Narzissmus-Begriff von einer weichenstellenden erkenntnislogischen Vertiefung der freudschen Metapsychologie in einen Brückenkopf der Banalisierung des Diskurses“ (Gast 2006, 144) verwandelt habe.

Dispute mit anderen Forschungsrichtungen. So war es lange eine heiß diskutierte Frage in der Psychoanalyse, ob diese Ergebnisse aus der Säuglings- und Kleinkinderforschung, der Entwicklungspsychologie oder auch der Hirnforschung und Neurobiologie berücksichtigen dürfe. Internationale Größen wie Andre Green und Heinz Kohut haben dies vehement mit der Begründung zurückgewiesen, dass der Patient in seiner aktuellen Verfasstheit das einzig Bedeutsame für den Psychoanalytiker zu sein habe.

Neuere Forschungsergebnisse legen jedoch nahe, dass eine solche Trennung nicht nur wenig sinnvoll, sondern gar arbiträr ist. Die Ausführungen von Nicole Strüber und Gerhard Roth zur Frage „Wie das Gehirn die Seele macht“ (Roth und Strüber 2014) belegen dies auf eindrückliche und faszinierende Weise, so dass Otto Kernberg zuzustimmen ist, wenn er schreibt:

„Neben der weiteren Verfeinerung der Diagnostik der Persönlichkeitsstörungen und der therapeutischen Ansätze in diesem Bereich fällt der Psychoanalyse die Aufgabe zu, die Beziehung zwischen den Befunden der psychoanalytischen Exploration und denen der damit in Zusammenhang stehenden Bereiche der Entwicklungspsychologie, der klinischen Psychiatrie, der Affekttheorie und der Neurobiologie gründlich zu erforschen.“ (Kernberg 2006a, 41)

Bereits nach diesem kurzen etymologischen Abriss wird offensichtlich, dass Gast Recht zu geben ist, wenn sie eine deutliche Verortung argumentativer Standpunkte für notwendig hält, sollen Ausführungen zu diesem Thema dem Anspruch genügen, schlüssig und überprüfbar zu sein¹²⁸. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit wurden die Theorien von Otto Kernberg zugrunde gelegt, denn er ist Fonagy zufolge

„[...]der am häufigsten zitierte lebende Psychoanalytiker. Seine herausragende Stellung ist ein Hinweis auf die bemerkenswerte Kohärenz, die er bei der Schaffung einer strukturellen Objektbeziehungstheorie erreicht hat.“ (Fonagy 2003, 119)

Dabei ist es Kernberg auch gelungen, seine Theorien unter Berücksichtigung immer neuer Forschungsergebnisse aus Nachbardisziplinen zu aktualisieren „[...] und großen Einfluß [...] in der Diskussion um die Objektbeziehung [...]“ (Cashdan 1990, 31) zu nehmen. Seine Darlegungen ermöglichen

„[...]einen weiten und einzigartigen Blick auf Ursprünge und Wesen des relationalen Selbst und auf die Verinnerlichung, die zu seiner Entwicklung beitragen.“ (ibid., 31f)

In der Folge erklärt sein Werk äußerst plausibel,

„[...]wie die Objektbeziehungstheorie dazu dienen kann, bestimmte pathologische Zustände zu erklären.“ (ibid., 35)

Hinzu kommt, dass Kernbergs Ausführungen äußerst zeitgemäß sind, da es ihm gelingt, seine sehr fundierte tiefenpsychologische Theorie mit Erkenntnissen der modernen Neurobiologie zu verknüpfen. Die Argumentationsweise leistet somit einen wichtigen Beitrag zu der in Kapitel eins geforderten modernen Sozialforschung.

Dies soll genutzt werden, um den Bereich des Narzissmus genauer zu betrachten, auch wenn in der vorliegenden Arbeit nicht das individualpsychologische Störungsbild den Kern der Argumentation bildet, sondern wie in Kapitel eins dargestellt, der narzisstische Sozialcharakter.

¹²⁸ Vgl. zur Überprüfbarkeit in wissenschaftlichen Arbeiten auch S. 157f.

Dennoch sind die folgenden Ausführungen relevant für die Argumentation, weil sich einerseits zeigen wird, wie die in Kapitel zwei dargestellten Narrationen konkret auf das Kind wirken. Zum zweiten ist es eine Hypothese der Arbeit, dass die Ausprägung dieses Sozialcharakters in der persönlichen Interaktion zwischen Lernenden und Lehrkräften z.B. anhand von antisozialen Verhaltensweisen¹²⁹ sichtbar wird. Diese Einschränkung ist wichtig, denn es geht nach wie vor nicht darum, dass Lehrkräfte krankheitswertige Leiden therapieren sollen, die in Kernbergs Theorie eine zentrale Rolle spielen, differenziert er den Narzissmus doch in einem Spektrum aus, das bei milden neurotischen Verhalten seinen Anfang nimmt, aber auch die Störungen und gar den malignen Narzissmus umfasst. Die Ausführungen in Kapitel zwei der vorliegenden Arbeit haben aber herausgearbeitet, wie narzisstische Prägungen anhand weitverbreiteter Narrationen den aktuellen Sozialcharakter in der gesellschaftlichen Breite und Tiefe beeinflussen und in der Konsequenz die entsprechenden Manifestationen als normal und im Sinne des in Kapitel zwei beschriebenen hegemonialen Repräsentanzmodells gar als erstrebenswert angesehen werden. Sie werden daher nicht als normabweichend oder gar als krankheitswertiges Leid (vgl. Hillert 2013, 138) empfunden¹³⁰. Dennoch wirken aber die antisozialen Züge des Narzissmus gesamtgesellschaftlich und so befinden sich sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler in einem ideologisch verfestigten, aber auch veränderbaren Abhängigkeitsverhältnis (vgl. Habermas 1965, 1147), denn sie bewegen sich in den Strukturen eben dieses Repräsentanzmodells, die aber latent sind. Diesen Zusammenhang gilt es aufzuklären und so der Bearbeitung zugänglich zu machen, wenn das emanzipatorische Erkenntnisinteresse der Arbeit realisiert werden soll. Deshalb wird im Folgenden Kernbergs Theorie zum Narzissmus vorgestellt, wobei jedoch darauf hinzuweisen ist, dass die hier thematisierten energetischen Beziehungen hoch komplex sind und deren Darstellung im Rahmen der vorliegenden Arbeit notwendigerweise vereinfacht werden muss.

Kernbergs Theorie der Persönlichkeitsentwicklung

Was sich nach der Geburt ereignet, zeichnet Otto Kernberg in seiner Theorie der Persönlichkeitsentwicklung nach, die normal oder in Abweichung von dieser Normalität¹³¹ verlaufen könne. Dies sei für das Verständnis des Narzissmus relevant, denn:

„Es ist ein neuer Aspekt dieses Modells, daß die Schwere der Persönlichkeitsstörungen an diesen Vorstellungen einer normalen Persönlichkeitsstruktur gemessen wird.“ (Engels ohne Datum, 3)

Die normale psychische Struktur entstehe einerseits durch ein sich im Subjekt individuell entwickelndes Zusammenspiel von Temperament, Charakter, ethischen und moralischen Einstellungen und Haltungen sowie den kognitiven Fähigkeiten (vgl. Kernberg 2006a, 20ff). Aber:

„Wie die meisten Objektbeziehungstheoretiker sieht Kernberg in der Mutter-Kind-Beziehung den Schlüssel zum Verständnis von Art und Richtung psychischen Wachstums. Für ihn ist der Kern dieser Beziehung in den ‚bipolaren intrapsychischen Repräsentanzen‘¹³² enthalten – das ist Kernbergs

¹²⁹ Vgl. zu den unterschiedlichen Ausprägungen auch die Grundannahmen zum Narzissmus auf S. 87ff.

¹³⁰ Vgl. zum Begriffsverständnis auch S. 89ff.

¹³¹ Vgl. zum Begriffsverständnis von Normalität S. 78.

¹³² Diese Repräsentanzen bestehen dabei aus drei Bestandteilen. Sie beinhalten die Vorstellungen, die der Säugling von sich selbst hat, den Vorstellungen und Zuschreibungen, die er von anderen hat bzw. vornimmt und „[...] einer affektiven Tönung“ (Cashden 1990, 32) der Situation. Wie diese Bestandteile im Einzelnen entstehen und miteinander interagieren, wird weiter unten genauer erläutert. Vgl. hierzu S. 83ff.

Ausdruck für die inneren relationalen Entsprechungen der zwischenmenschlichen (d.h. es selbst und andere einbeziehenden) Erfahrungen des Kindes. In der kindlichen Psyche als eine Art relationale Enklave eingelagert, beeinflussen diese bipolaren Repräsentanzen nicht nur, wie das Kind die Welt wahrnimmt, sondern wirken als Schablone für das, was in späteren Beziehungen stattfindet.“ (Cashdan 1990, 32)

Damit kommt der Mutter eine zentrale Rolle in der frühen Entwicklung des Kindes zu. Ein simplizistisches und eindimensionales Erklärungsmuster, das psychologische Störungen – wie es bei Cashdan anklingt und z.B. von Wardetzki aufgenommen wird (vgl. Wardetzki 1994, 39f) – allein auf die Mutter-Kind-Beziehung als Schlüssel allen Unbills zurückführt, kann man ihm jedoch nicht unterstellen, denn zur Ätiologie der Psyche gehörten diverse Faktoren, aber z.B. auch frühe traumatische Erlebnisse (vgl. Kernberg 2012, 53), die beeinflussten, ob eine Prädisposition zur Fehlsteuerung von starken negativen Affekten bestünde (vgl. Kernberg 2006a, 9). Er hält fest:

„Ein großes Problem liegt im Verständnis der Psychopathologie dieser Störungen, d.h. in unserem Verständnis davon, wie die verschiedenen Verhaltensmerkmale einer beliebigen Persönlichkeitsstörung (etwa Boderline-Störung, der narzisstischen oder der antisozialen Persönlichkeitsstörung) und der sie bedingenden und verursachenden Faktoren zueinander in Beziehung stehen. Empiriker, die sich auf eine bestimmte Persönlichkeitsstörung konzentrieren, haben versucht, die ätiologischen Faktoren zu präzisieren, mußten jedoch häufig feststellen, daß offenbar bei jeder Persönlichkeitsstörung multiple Faktoren im Spiel sind; [...]“ (ibid., 17)¹³³

Damit sieht er die Ursachen für psychische Störungen wie andere Autoren auch als multikausal¹³⁴. Das Temperament spiele dabei eine wichtige Rolle in der Beziehung zwischen dem Innen und der Umwelt des Subjekts. Unter diesem Begriff versteht er die

„[...]durch die Konstitution vorgegebene Veranlagung eines Menschen, die angeboren und weitgehend genetisch determiniert ist. Das Temperament eines Menschen zeigt sich in seinen Reaktionen auf Umweltreize, insbesondere in der Intensität, dem Rhythmus und dem Schwellenwert seiner affektiven Reaktionen. [...] Zum Temperament gehören auch die angeborenen Dispositionen für die kognitive Organisation und das Bewegungsverhalten, Unterschiede der kognitiven Funktionen, die dem Einfluß des Hormonspiegels (vor allem Testosteronspiegels) unterliegen, sowie Aspekte der Geschlechtsrollenidentität, [...]“ (ibid., 20f)

Das Temperament beschreibt also die individuelle Art, in der Kinder auf Reize – auch emotionaler Natur – reagieren (vgl. Roth und Strüber 2014, 178) und es sei bereits früh im Leben deutlich zu spüren, zum Teil argumentieren Forscher gar, dass es bereits vor der Geburt¹³⁵ zu erkennen sei (vgl. ibid.). Diese Reaktion wiederum sei keine rein psychische:

„Meiner Ansicht nach ist die angeborene Aktivierungsschwelle für positive (lustvolle, belohnende) Affekte wie auch für negative (schmerzliche, aggressive) Affekte das eigentliche Verbindungsglied zwischen psychologischen und den biologischen Determinanten der Persönlichkeit.“ (Kernberg 2006a, 21)

¹³³ Damit bestätigt sich, was in Kapitel eins auf S. 12f im Hinblick auf die Belastungssituation von Lehrkräften thematisiert wurde, nämlich dass eine einfache und monokausale Erklärung von Leid durch Stressor der Komplexität der Realität nicht gerecht werden kann. Vgl. zu den multikausalen Einflüssen auch S. 89ff.

¹³⁴ Vgl. z.B. Hillert 2013 statt vieler.

¹³⁵ Zu möglichen, die narzisstische Prägung beeinflussenden Faktoren vor der Geburt vgl. z.B. Grunberger 1986, Battegay 2008 und Roth und Strüber 2014.

Die Wahrnehmung von Reizen führt also zur Ausprägung einer psychischen und biologischen Struktur, die weitere Reaktionen prägt, was zu der Vermutung führt, dass nicht nur die Fürsorglichkeit und emotionale Zuwendung der primären Bezugsperson relevant sind, sondern auch die Fähigkeit und Art und Weise des Kindes, diese Zuwendung überhaupt wahrzunehmen (vgl. Battegay 2006, 35).

So entwickle sich eine bestimmte Interaktion mit der Welt, die über die Lebensdauer von relativ hoher Beständigkeit sei (vgl. Roth und Strüber 2014, 179) und aus der sich der Charakter entwickle. Dieser beschreibe die

*„[...]dynamische Organisation der Verhaltensmuster, in denen sich Organisationsgrad und -niveau dieser Muster widerspiegeln. [...] Aus der Perspektive der Psychoanalyse sollte meiner Meinung nach der Begriff **Charakter** auf die Verhaltensmanifestationen der Ich-Identität angewandt werden: Die subjektiven Aspekte der Ich-Identität – die Integration von Selbstkonzept und dem Konzept von signifikanten Bezugspersonen – stellen die intrapsychischen Strukturen dar, die die dynamische Organisation des Charakters determinieren.“ (Kernberg 2006a, 21f; Hervorhebung durch den Autor)*

Als zweite Instanz einer normalen psychischen Struktur nimmt Kernberg gemäß der tiefenpsychologischen Theorie die Entstehung von „[...] verschiedenen Schichten des Über-Ichs [...]“ (ibid., 22) an. Verlaufe diese Entwicklung normal, bestehe das Über-Ich aus einem individuellen Set an Werten, Regeln und Anspruchshaltungen, die nicht zu stark durch Reglementierungen aus der Kindheit geprägt seien (vgl. ibid., 23). Sei eine individuelle Anpassung dieser Normen und Werte erfolgt, ermögliche das Über-Ich realistische Selbstkritik und die Übernahme von Verantwortung, persönliche Integrität, gleichzeitig aber auch ein gewisses Maß an Flexibilität im Umgang mit ethisch-moralischen Entscheidungen vor dem Hintergrund von kulturell geltenden Standards und Idealen (vgl. ibid.).

Die dritte Komponente des tiefenpsychologischen Strukturmodells, das Es, bezeichnet Kernberg als das „dynamische Unbewusste“ (ibid., 24). Darunter versteht er:

„[...]die Summe aller verdrängten, dissoziierten und projizierten Objektbeziehungen, die in hochintensiven Affektzuständen internalisiert wurden und für das Bewußtsein inakzeptabel sind.“ (ibid.)

Auch wenn diese Bewusstseinsinhalte abgespalten oder verdrängt und damit ins Unbewusste verschoben worden seien, hält Kernberg das Es für „[...] das dominante und potentiell konfliktträchtige Motivationssystem der Persönlichkeit“ (ibid.).

Im Kräftefeld dieser Einflussfaktoren bestimmt Kernberg den Begriff der „Normalität“ anhand des Umfangs, in dem „[...] die sublimierende Integration von Es-Impulsen in das Ich und in die Über-Ich-Funktionen stattgefunden hat.“ (ibid., 22). Diese Sublimation wiederum wirke in verschiedenen Teilen der Persönlichkeit. Als erstes nennt Kernberg hier die Ich-Identität, die vorliegt, wenn auf ein „[...] integriertes Selbstkonzept und ein integriertes Konzept von wichtigen Bezugspersonen zurückgegriffen werden kann.“ (ibid.). Diese Integration mache es möglich,

„[...]auch im Moment extremer Affekte relativ normal zu reagieren. Wir wissen dann, dass wir jetzt rasend sind, sehr glücklich oder auch voller Angst.“ (Kernberg 2012, 53).

Die entsprechende Person bleibe trotz hoher Emotionalität fähig, die Situation und die eigenen Gefühle realistisch einzuschätzen und agiere sie nicht ungebremst aus (vgl. *ibid.*). Zudem ermögliche das integrierte Selbstkonzept Selbstkohärenz, die sich z.B. in einem normalen Selbstwertgefühl, der Fähigkeit zur Entwicklung von Kreativität und des eigenen Potentials zeige (vgl. *ibid.*), aber auch in der Fähigkeit, mit anderen Menschen mitzufühlen und diese emotional zu besetzen, so dass ein gesundes Maß an Abhängigkeit bei gleichzeitiger Wahrung der eigenen Autonomie entwickelt werden könne (vgl. Kernberg 2006a, 22f)¹³⁶.

Als Antagonist oder Begrenzer für die Ich-Identität fungiert in Kernbergs Konzept das Über-Ich. Besteht ein Kräftegleichgewicht zwischen diesen beiden psychischen Instanzen, können sich Ich-Stärke und Impuls-Kontrolle entwickeln. Erstere zeige „[...] sich in einem breiten Spektrum von Affektdispositionen [...]“ (Kernberg 2006a, 23), aber auch in der „[...] Fähigkeit zur Sublimierung der Triebe in Arbeit und Wertvorstellungen [...]“ (*ibid.*). Die Impuls-Kontrolle hingegen gebe Auskunft darüber, inwiefern mit aggressiven und libidinösen Impulsen auf angemessene Art und Weise umgegangen werden könne (vgl. *ibid.*). Zusammenfassend schreibt Kernberg:

„Eine normale Persönlichkeitsstruktur beinhaltet die Fähigkeit zur Sublimierung in Form von Selbstbehauptung, das heißt die Persönlichkeitsstruktur hält einem Angriff stand, ohne exzessiv zu reagieren; die Reaktion dient allein dem Schutz, und die Aggression richtet sich nicht gegen das Selbst. Zu diesem Gleichgewicht tragen, wie hier nochmals betont werden soll, Ich- und Über-Ich-Funktionen bei.“ (ibid.)

Die Affekte bei Kernberg

Bereits an der verwendeten Terminologie ist zu erkennen, dass Kernberg seine Theorie auf dem Strukturmodell Freuds aufbaut, weshalb sie auch als „Erweiterung der Psychoanalyse“ (Cashdan 1990, 31) bezeichnet wird. Dabei hält er aber

„[...] viel treuer an Freuds Vermächtnis fest als Kohut, indem er die Überzeugung vertrat, menschliches Verhalten werde weitgehend durch Sexualität und Aggression bestimmt. Wie Freud, [sic; usm] sah auch er den Menschen als siedenden Kessel von Lust und Animosität an, der von den dunkelsten und oft grausamsten Leidenschaften befeuert wird.“ (Malkin 2015, 43)

Gleichwohl gibt es auch zwei wichtige Abweichungen, was den bei Freud zentralen Begriff der Triebe angeht. Die erste Differenz diesbezüglich zeigt sich in Kernbergs Ansicht, dass die Triebe als solche nicht primär existent sind, sondern sich aus lustvollen und aversen Affekten entwickeln (vgl. Kernberg 2012, 55). Diese definiert er:

„[...] als angeborene Dispositionen, die charakterisiert sind durch eine gewisse subjektive – positive oder negative – Stimmung, neurovegetative und psychomotorische Begleitelemente, [sic; usm] und der Vorstellung der kompletten Situation, in der der Affekt auftritt, also eines primitiven kognitiven Rahmens, der diesen Affekt kennzeichnet.“ (ibid., 44)

Diese Dispositionen, Kernberg spricht auch von „[...] instinktiven Komponenten des menschlichen Verhaltens“ (Kernberg 2006a, 21), treten mit Beginn des Lebens auf und sind bei allen Menschen gleich, unabhängig davon, welcher Kultur sie angehören (vgl. Kernberg 2012, 44). Sie „[...] entsprechen dem subjektiven Empfinden und dem Gesichtsausdruck“ (*ibid.*) und

¹³⁶ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Subjekt-Objekt-Dialektik auf S. 126ff.

machen durch „[...] denselben Ausdruck [...] die subjektive Disposition sofort klar“ (ibid.). Im Verlauf der Zeit organisieren sich die Affekte dann in Triebe, von denen es wie bei Freud zwei Ausprägungen gibt, nämlich „[...] im Positiven zur Libido, im Negativen zur Aggression [...].“ (ibid., 55) In dieser Beschreibung werden Triebe somit als die „[...] hierarchisch übergeordnete Organisation der Affekte“ (ibid., 46) verstanden.

Das Vorhandensein dieser Affekte erklärt Kernberg mit menschlichen Gehirnstrukturen und bestimmten neurobiologischen Prozessen:

„In der frontalen Gehirnrinde findet die kognitive Kontextualisierung und Kontrolle von Affekterregungen statt. Der Hypothalamus kontrolliert die fundamentalen Funktionen des Essens, der Angst und Aggressivität, des Schlafs und der Sexualität sowie die biologischen Manifestationen dieser Funktionen. Er steht in Verbindung mit der Amygdala, einem zentralen Organ des limbischen Systems, das negative Affekte, Angst, Ärger und Wut aktiviert. Positive Affekte stehen unter der Kontrolle des mesenzephalischen Tectums. Unter negativen biologischen Umständen kommen durch Informationen aus diesem Zusammenspiel in der Amygdala negative Affekte zum Ausdruck, die sofort in Verbindung mit der frontalen Hirnrinde und dem Vorderteil des Cingulums eine kognitive Prägung und Kontrolle erfahren, die unter Umständen unterentwickelt sein kann.“ (ibid., 51f)

In Bezug auf die neurobiologischen Prozesse¹³⁷ führt er dann weiter aus:

„Aus vielen anderen Forschungen wissen wir auch, dass bestimmte Neurotransmitter zur Aktivierung aller Affekte wichtig sind. Allgemeine Affektentlastung wird durch bestimmte Neuroamine bedingt. Spezielle Neurotransmitter (Neuropeptide) sind mit einzelnen Emotionen verbunden – aggressiven, liebevollen, sexualisierten Funktionen – und mit der genetischen Disposition zu respektiven abnormalen Entwicklungen. Störungen des serotonergen Systems führen zum Beispiel zu exzessiver Aggression und Impulsivität.“ (ibid., 52)

Affekte sind „also biologische Strukturen“ (ibid., 56), die sich auf die Psyche auswirken bzw. sie gestalten, denn sie

„[...] enthalten das subjektive – positive wie negative – Empfinden, sie haben einen psychomotorischen Ausdruck sowie eine neurovegetative Abfuhr mit hormonellen Aspekten und spezifischen Neurotransmittern, die die Aktivierung der Affekte kontrollieren und die genetisch bestimmt sind.“ (ibid.)¹³⁸

Jene Affekte, die als „schmerzlich/aversiv“ (Kernberg 2006a, 26) empfunden würden, speisten die Aggression und die sich daraus ergebenden Sekundäraffekte von Wut, Ärger, Schreck, Angst und Ekel (vgl. Kernberg 2012, 56). Der Kernaffect der Aggression bleibe jedoch die Wut (vgl. Kernberg 2006a, 26). Dies sei unter normalen Umständen durchaus hilfreich, richte sich die Aggression doch darauf, etwas Negatives oder Störendes zu beseitigen. Unter

¹³⁷ Zu weiteren Ausführungen darüber, wie die frühe Interaktion zwischen primärer Bezugsperson und Baby sich auf die Gehirnentwicklung auswirken kann, vgl. Strüber 2016 und Roth und Strüber 2014. Hier wird neben zahlreichen anderen Prozessen z.B. auch die Rolle des Hormons Oxytocin erläutert, dessen Ausschüttung in Bindungssituationen erfolgt (vgl. Roth und Strüber 2014).

¹³⁸ Die Psychoneuroendokrinologie hat sich als Wissenschaft in den letzten Jahren deutlich weiterentwickelt und liefert beständig neue Erkenntnisse über dieses Zusammenspiel und z.B. auch Auswirkungen auf das Immunsystem und die Entstehung von Autoimmunerkrankungen. Vgl. hierzu z.B. Straub 2022 und die Ausführungen zur Entstehung pathologischer Objektbeziehungen auf S. 90ff.

pathologischen Umständen jedoch entstünden so die bei schweren Persönlichkeitsstörungen dominierenden Gefühle von Neid und Hass (vgl. *ibid.*)¹³⁹.

Was als „lustvoll/belohnend“ (Kernberg 2006a, 26) empfunden werde – z.B. „[...] Überraschung und Freude und der Affekt der sexuellen Erregung“ (Kernberg 2012, 56) – werde im Entwicklungsverlauf in die Libido integriert. Dabei seien „[...] die frühkindlichen sinnlichen Reaktionen auf intime Körperkontakte [...] das beherrschende Element bei der Libidoentwicklung“ (*ibid.*, 27). Battegay sieht dies ähnlich, wenn er schreibt:

„Die Berührung mit der warmen Haut und das optische Erkennen der – warmen – Mutter scheinen primär zumindest ebenso wichtig wie die orale Erfahrung der Mutterbrust zu sein. Die Annahme, dass dem Hautkontakt zur Umgebung in der frühesten Kindheit überragende Bedeutung zukommt, wird auch dadurch gestützt, dass der Fötus im Mutterleib in einer Umgebung von Körpertemperatur, also in einem ‚warmen‘ Milieu aufwächst.“ (Battegay 2008, 26)

Aus der auf dieser Basis „[...] durch den Säugling empfundenen freudigen Erregung [...]“ (Kernberg 2006a, 27) kristallisiere sich dann als Kernaffect der Libido die sexuelle Erregung heraus.

Insgesamt stellen die Affekte laut Kernberg „[...] vor allem im Zustand hoher Intensität, kritische Determinanten der Persönlichkeitsorganisation dar.“ (*ibid.*, 21) Mit dieser fundamentalen Rolle, die er den Affekten zuspricht, geht er in seiner Argumentation „[...] weit über die klassischen analytischen Vorstellungen hinaus [...]“ (Engels ohne Datum, 4) und integriert „[...] Erkenntnisse der modernen Affektforschung“ (*ibid.*), wenn er festhält:

„Diese traditionelle Theorie, wonach es also unbewusste Konflikte zwischen Impuls und Abwehr gibt, wurde in der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie in dem Sinne verändert, dass Impulse, wie auch die Abwehr gegen sie, von primitiven internalisierten Objektbeziehungen bestimmt werden, die sich in der Interaktion zwischen dem Baby und seiner Mutter und dann auch zwischen dem Baby und anderen Mitgliedern der Familie entwickeln.“ (Kernberg 2012, 47)

In dieser Organisation sind die Affekte somit Ursprung, gleichzeitig aber auch „Signal der Triebe“ (vgl. *ibid.*).

Die Aufgabe der Affekte beschreibt Kernberg hauptsächlich als Kommunikationsfunktion (vgl. *ibid.*, 45 und 56). So würden die Affekte immer dann aktiviert, wenn sich eine normale Situation verändere (vgl. *ibid.*, 44f), und lenkten die Aufmerksamkeit der Mutter auf die aktuellen Bedürfnisse des Kindes (vgl. *ibid.*). Damit werde eine Kommunikationserfahrung geschaffen, die das gesamte Leben über wirksam bleibe (vgl. *ibid.*, 56). Gleichzeitig eröffneten die Affekte dem Kind durch Selbstbeobachtung (vgl. *ibid.*, 45) jedoch auch Einsichten über sich selbst, weil das Baby z.B. anhand von Missempfindungen und darauffolgenden Affekten lerne, wann es Unterstützung benötige. Dritte Funktion der Affekte sei schließlich die Motivation, denn sie regten das Kind dazu an, sich positiven Erfahrungen zu- und von negativen oder schmerzlichen Erfahrungen abzuwenden (vgl. *ibid.*).

¹³⁹ In diesem Kontext könne dann auch das Konzept des von Freud angenommene Todestriebes als „klinisch nützlich“ (Kernberg 2012, 54) verwandt werden, die Existenz eines angeborenen Todestriebes lehnt Kernberg jedoch ab, weil im Normalfall des integrierten Selbst positive und negative Affekte genügend kontrolliert würden (vgl. *ibid.*). Der Todestrieb könne somit pathologische Aggression erklären, aber nicht als angeboren angenommen werden (Kernberg 2012, 55).

Aktivator der Affekte in Kernbergs Theorie sind im Anfangsstadium physiologische und physische Erfahrungen, später seien es die Objektbeziehungen (vgl. Kernberg 2006a, 26 und 2012, 46). Daher könne die spezifische Anordnung der Affekte als Repräsentanz eben jener ursprünglichen Objektbeziehung verstanden werden, die zur Organisation maßgeblich beigetragen habe und sich in späteren Jahren als Übertragung auswirken könne (vgl. Kernberg 2006a, 27). Dies sei der Fall, weil der Säugling in dieser Objektbeziehung bestimmte Bilder von sich selbst und seinem Gegenüber erlebe und internalisiere. Kernberg verdeutlicht dies am Beispiel des Stillens, einem Moment, in dem das Baby „[...] ein glückliches Selbst in Verbindung mit einem idealen Objekt“ (Kernberg 2012, 47f) wahrnimmt. Dieses Erleben werde im Gehirn abgespeichert und so zu einer kognitiven Struktur, „[...] zur inneren Repräsentanz eines idealen Selbst in Verbindung mit einem idealen Objekt [...]“. ¹⁴⁰ (ibid., 48) Für das Baby bedeute das Stillen somit nicht mehr nur Nahrungsaufnahme, sondern löse auch den Wunsch aus, diese ideale Situation wiederzuerleben (vgl. ibid.).

Gleichmaßen intensiv verlaufe die Affektaktivierung aber auch, wenn der Wunsch des Kindes nach dem Stillen nicht erfüllt werde. Dann entwickle sich für das Baby die Selbstrepräsentanz eines „verzweifelten Selbst“ (ibid.), die im Zusammenhang gesehen werde

„[...] mit einem fantasierten, jedoch nicht anwesenden, schlechten Objekt, das es toleriert, dass das Baby in dieser entsetzlichen Situation ist. Primitive Wut, Angst und Verzweiflung entwickeln sich somit in einer verzweifelten Selbstrepräsentanz in Verbindung mit einer frustrierenden, erschreckenden Objektrepräsentanz.“ (ibid.)

Somit würden also in dieser ersten sozialen Beziehung die Affekte ausgedrückt und in Beziehung umgewandelt (vgl. ibid., 56): ein Prozess, bei dem Selbst- und Objektrepräsentanzen sowie die Beziehungen zwischen ihnen „[...] wesentliche Bausteine der psychischen Struktur“ (ibid.) würden.

Damit kommt den Affekten und den mit ihnen verbundenen Selbst- und Objektrepräsentanzen eine fundamentale Rolle bei der Entwicklung der psychischen Struktur zu, denn bei einer normalen Persönlichkeit handelt es sich laut Kernberg

„[...] um die Internalisierung der miteinander verschmolzenen Selbst- und Objektrepräsentanzen unter dem herrschenden Einfluß von hochintensiven positiven oder negativen Affektzuständen, deren Ergebnis die Verschmelzung einer ‚nur guten‘ oder ‚nur bösen‘ Selbst- und Objektrepräsentanz ist.“ (Kernberg 2006a, 24)

Darüber, in welchem Stadium sich diese Verschmelzung ereignet, gibt es bei Kernberg jedoch zwei Aussagen. So bezieht er sich in der Sammlung „Hass, Wut, Gewalt und Narzissmus“ von 2012 auf Melanie Kleins Modell von den frühen Phasen der Entwicklung und dort vor allem auf die „paranoid-schizoide“ und die „depressive Position“ (Kernberg 2012, 48). Hierzu schreibt er:

„Vom Beginn des Lebens an bringt uns die Aktivierung positiver wie auch negativer Affekte in Beziehung zu anderen. Die zwei wichtigen Phasen der Entwicklung internalisierter Objektbeziehungen

¹⁴⁰ Roth und Strüber erklären das Entstehen dieser kognitiven Struktur z.B. durch die Ausschüttung des Hormons Oxytocin, das in Momenten der innigen Bindung sowohl bei der Mutter als auch beim Kind ausgeschüttet wird. Vgl. hierzu Roth und Strüber 2017.

*sind die komplette Trennung der positiven dyadischen und der negativen dyadischen Bausteine, in denen die Selbst- und Objektrepräsentanz immer durch einen bestimmten Affekt miteinander verbunden sind. Diese Phase, die **paranoid-schizoide Position** der frühen Entwicklung, wandelt sich langsam zur **depressiven Position**, in der es zur Integration positiver und negativer internalisierter Objektbeziehungen kommt.“ (ibid., 56f; Hervorhebungen durch die Verfasserin)*

In seiner Monographie „Narzissmus, Aggression und Selbstzerstörung“ von 2006 geht er ebenfalls von der Verschmelzung positiver und negativer Affekte aus, bezieht sich jedoch wesentlich detaillierter auf das Phasenmodell von Margaret Mahler, was im Folgenden im Zusammenhang mit Kernbergs Entwicklungsmodell dargestellt werden soll.

Erstes Entwicklungsstadium

Grundsätzlich unterteilt Kernberg die Entwicklung der Psyche in drei Entwicklungsstadien, die er parallel zum Phasenmodell Mahlers anlegt. Fundament dieser Entwicklung sei wie oben beschrieben „[...] die früheste Internalisierung der Interaktion mit wichtigen Bezugspersonen – anders gesagt: die Internalisierung der Objektbeziehung“ (Kernberg 2006a, 24).

Das erste Entwicklungsstadium entspricht der Phase von Mahlers Symbiose (vgl. ibid., 24)¹⁴¹. Mahler beschreibt sie folgendermaßen:

„Vom 2. [sic; usm] Monat an beginnt mit dem verschwommenen Gewahrwerden des bedürfnisbefriedigenden Objekts die Phase der normalen Symbiose, in der der Säugling sich so verhält und seine Funktion ausübt, als ob er und seine Mutter ein allmächtiges System darstellten – eine Zweierheit innerhalb einer gemeinsamen Grenze.“ (Mahler 1978, 62)

Mahler geht weiterhin davon aus, dass im Kind Libido und Aggression noch vermischt vorliegen (vgl. ibid., 63) und der Säugling eine „[...] **omnipotente** Fusion mit der Mutter und insbesondere die illusorische Vorstellung einer gemeinsamen Grenze der beiden in Wirklichkeit getrennten Individuen“ (ibid., 63f, Hervorhebung durch die Autorin) imaginiere. Somit lebe das Kind

„[...] mit seinen archaischen Gefühlen, die in seiner Beziehung zu der wichtigsten Pflegeperson auftreten, ohne daß es in der Lage ist, sich bewußt klar zu machen, wer dafür verantwortlich ist. Das Kind ist außerstande, Ursprung und Bedeutung von Gefühlszuständen zu verstehen. Erfahrungen werden gewissermaßen als ganze einverleibt und erhalten eine positive oder negative Wertigkeit.“ (Cashdan 1990, 33)

Auch wenn Kernberg grundsätzlich Mahlers Modell folgt, formuliert er an dieser Stelle wichtige Abweichungen, denn er kommt im Rahmen seiner Untersuchungen „[...] zu dem Schluß, daß die frühesten psychischen Vorstellungen des Kleinkindes schon das Paar ‚Selbst und Objekt‘ beinhalten (Abelin 1986, 51). Die autistische Phase aus Mahlers Modell, die die ersten acht Lebenswochen nach der Geburt¹⁴² umfasst, existiert somit bei ihm nicht. Vielmehr schreibt er:

¹⁴¹ Cashden bemerkt, dass Kernberg diese Phase auch als die „Introjektion“ (Cashdan 1990, 33) bezeichne, der dann die „Identifikation“ (Cashdan 1990, 34) folge.

¹⁴² Bei Mahlers autistischer Phase handelt es sich im Prinzip um eine Verlängerung des intrauterinen Lebens, während derer der Schlaf des Kindes nur unterbrochen werde, um grundlegende Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Mahler 1975, 59). Zu Beginn geht Mahler von acht Wochen aus, reduziert den Umfang dieser Phase später aber auf drei bis vier Wochen (vgl. Dornes 1993, 50). Zu einer umfassenden Darstellung der Begrifflichkeiten bei Mahler vgl. Dornes 1993.

*„Vom **Beginn des Lebens**¹⁴³ an bringt uns die Aktivierung positiver wie auch negativer Affekte in Beziehung zu anderen.“ (Kernberg 2012, 56; Heraushebungen durch die Verfasserin)*

Beziehung wiederum ist nur unter der oben zitierten Prämisse möglich, dass es ein Selbst und ein Gegenüber gibt. Mit dieser Annahme wird dann auch der Symbiose-Begriff in Frage gestellt beziehungsweise relativiert. Kernberg geht nicht davon aus, dass die **gesamte** Erfahrung des Kindes in den ersten Lebenswochen eine symbiotische ist, aber er attestiert „symbiotische Phasen“ (Kernberg 2006a, 24). Um das Auftreten dieser zu erklären, führt er eine für sein Modell grundlegende Annahme ein: Er differenziert zwischen Momenten mit starker Affektaktivierung und solchen mit geringer Affektaktivierung und je nach Affektintensität ergäben sich andere Einflüsse auf die psychische Struktur.

In Momenten mit hoher Affektaktivierung ereigne sich demnach für den Säugling tatsächlich symbiotisches Erleben. Dann verinnerliche der Säugling tatsächlich eine verschmolzene Selbst- und Objektrepräsentanz, wie Mahler sie beschreibt, was zur Entstehung der Basisstruktur des dynamischen Unterbewussten, dem ES, führe (vgl. Kernberg 2006a, 24).

In Momenten mit geringer Affektaktivierung geht Kernberg aber davon aus, dass die Wahrnehmung der symbiotischen Verschmelzung „[...] mit anderen Formen der Internalisierung einer **differenzierten** Selbst- und Objektrepräsentanz“ (ibid., 24; Hervorhebungen durch die Verfasserin) abwechsele. Hierbei „[...] kristallisieren sich positive Selbstobjektrepräsentanzen in Abgrenzung von negativen Selbstobjektrepräsentanzen heraus [...]“ (Resch und Möhler 2006, 40). So würden in der Psyche bereits jetzt die Grundsteine für „[...] normale internalisierte Modelle der Interaktion zwischen dem Selbst und dem anderen, [...]“ (Kernberg 2006a, 24) gelegt, indem

„[...] sich die Selbstrepräsentanzen ebenso wie die Objektrepräsentanzen aus einer undifferenzierten Matrix von affektiv-kognitiven Reaktionsbereitschaften [entwickeln; usm].“ (Resch und Möhler 2006, 38)

Eine graphische Darstellung dieser Phase könnte sich folgendermaßen gestalten:

Phase	Affektintensität	Reaktion auf ein Ereignis	Funktionsniveau
erstes Entwicklungsstadium: erstes bis drittes Lebensjahr (Symbiose nach Mahler)	Affektzustände niederer Intensität	Internalisierung einer differenzierten Selbst- und Objektrepräsentanz	normale, internalisierte Modelle der Interaktion zwischen Selbst und anderen
	Affektzustände hoher Intensität	Internalisierung verschmolzener Selbst- und Objektrepräsentationen	Entstehung des ES – Basisstruktur des dynamischen Unbewussten

Abb. 1: Das erste Entwicklungsstadium nach Kernberg 2006a, 24ff.

Zweites Entwicklungsstadium

Der beschriebenen symbiotischen Phase, in der Selbst und Objekt verinnerlicht werden, folgt in Kernbergs Modell das zweite Entwicklungsstadium. In dieser Phase, die Mahler als

¹⁴³ Bedauerlicherweise bleibt an dieser Stelle offen, ob Kernberg als den Beginn des Lebens die Geburt oder die Zeugung betrachtet, denn die moderne pränatale Forschung legt nahe, dass Kinder bereits im vorgeburtlichen Stadium viele Eindrücke aufnehmen und somit im Idealfall einen vorgeburtlichen Narzissmus gemäß den Äußerungen von Grunberger erwerben.

„Loslösungs- und Individuationsprozess“ (Mahler 1978, 67) bezeichnet, komme es zu einer „[...] allmählichen Differenzierung zwischen Selbst- und Objektrepräsentanzen [...]“ (Kernberg 2006a, 24). In Augenblicken der geringen Affektaktivierung entstünden im Säugling bereits Modelle realistischer Beziehungen (vgl. *ibid.*, 25). Cashdan beschreibt diese Phase folgendermaßen:

„Durch seine [des Säuglings; usm] kognitive Reifung tritt an die Stelle undifferenzierter Reaktionen ein Erkennen der dyadischen, wechselseitigen Interaktionen zwischen Selbst und Objekt. Jetzt hat das Kind die Fähigkeit, sich in einer bestimmten Rolle zu sehen und den ‚anderen‘ als einen anderen Menschen zu betrachten, der diese Rolle ergänzen kann.“ (Cashdan 1990, 34)

Dieser Entwicklungsschritt sei zentral, denn er ermögliche erst die „Realitätsprüfung“ (Kernberg 2006a, 32). Hierbei

„[...] geht es um die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Selbst und Nicht-Selbst; zwischen intrapsychischen Wahrnehmungen und Reizen und externen Stimuli. Es geht auch um die realistische Einschätzung des eigenen Verhaltens im Hinblick auf normale soziale Kriterien.“ (ibid.)

Somit würden in dieser Phase weitere Grundsteine für die spätere psychische Gesundheit gelegt und bei geringer Affektaktivierung werde die Beziehungen zunehmend realistisch gesehen. Bei hoher Affektaktivierung bediene sich der Säugling jedoch des Mittels der Spaltung, d.h., er teile wahrgenommene Interaktionen sowohl bezüglich der Selbst- als auch der Objektrepräsentanz in „nur gut“ (*ibid.*, 24) und „nur böse“ (*ibid.*) ein und in

„[...] dieser Phase ist noch keine Synthese der Repräsentanzen mit widersprüchlichen emotionalen Gehalten gelungen.“ (Resch und Möhler 2006, 40)

Dies geschehe zu diesem Zeitpunkt lediglich, weil das frühkindliche Ich noch keine gänzliche Integration leisten könne und sich auf diese Weise vor Konflikten schütze, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht angemessen verarbeitet werden könnten (vgl. Kernberg 1980, 45). Mit der in dieser Phase erfolgten Differenzierung werde aber die Basis für die Ich-Es-Matrix und die Anlage des Über-Ichs gelegt, denn die durch die Objektrepräsentanz vermittelten „nur bösen“ Wahrnehmungen z.B. in Form von Verboten oder Versagungen trügen zur Entstehung einer ersten Schicht des Über-Ichs bei (Kernberg 2006a, 25), während die „nur guten“ Wahrnehmungen der Selbst- und Objektrepräsentanz zu Idealen, der zweiten Schicht des Über-Ichs, würden (*ibid.*). Generell zeichne sich dieses Stadium somit durch „abgespaltene Teilobjektbeziehungen“ (*ibid.*) aus. Graphisch kann diese Phase folgendermaßen dargestellt werden:

Phase	Affektintensität	Reaktion auf ein Ereignis	Funktionsniveau
zweites Entwicklungsstadium: drittes bis fünftes Lebensjahr (Separation-Individuation nach Mahler)	Affektzustände niederer Intensität	Entstehung realistischer Beziehungen	
	Affektzustände hoher Intensität Spaltungsmechanismen	Objektrepräsentanz nur böse	Entstehung der Objektkonstanz 1. Schicht des Über-Ichs (Verbote)
		nur gut	2. Schicht des Über-Ichs (Ideale)
		nur böse	Entstehung der Ich-Identität
			-> Integration und realistisches Bild des Objekts -> Integration und realistisches Bild des Selbst

Abb. 2: Das zweite Entwicklungsstadium nach Kernberg 2006a, 24ff.

Drittes Entwicklungsstadium

Schließlich beginnt im dritten Entwicklungsstadium, dem Stadium der Objektkonstanz (ibid.), die Integration der konträren Wahrnehmungen. Kernberg bezeichnet dies als „Triebneutralisierung“ (ibid., 29). Nun würden

„[...] reife Selbstrepräsentanzen, die positive und negative Anteile enthalten, ausgebildet und den reifen Objektrepräsentanzen mit positiven und negativen emotionalen Erfahrungsgelalten gegenübergestellt.“ (Resch und Möhler 2006, 40).

In Bezug auf das Objekt führe diese Integration zu Bindungsfähigkeit und der Fähigkeit, ein gewisses Maß an Ambivalenz in der Beziehung zum Objekt auszuhalten (vgl. Kernberg 2006a, 26). In Bezug auf das Selbst könne nun ein realistisches Bild entstehen. Die Integration von negativen und positiven Selbstrepräsentanzen führe zu der Erkenntnis, dass das Selbst sowohl von „[...] Impulsen der Liebe wie des Hasses durchdrungen [...]“ (ibid., 25) sei. Damit entwickle sich das gesunde Ich, das zu autonomem Verhalten fähig (vgl. ibid., 26) und Voraussetzung für eine Ich-Identität sowie die dritte Schicht des Über-Ichs (vgl. ibid., 25) sei:

„Eine normale Integration der Ich-Identität führt zu einer leichteren Integration des Über-Ich, d.h. zum erfolgreichen Abschluß des Prozesses der Integration der ältesten Schicht der verfolgenden Über-Ich-Vorläufer, der späteren Schicht der idealisierten Über-Ich-Vorläufer, der noch späteren Schicht der realistischen Über-Ich-Vorläufer in der ödipalen Phase, auf die zuletzt der Prozeß der Depersonifizierung, Abstrahierung und Individualisierung des Über-Ich folgt.“ (ibid., 89f)

Ausprägungen von sexuellen und aggressiven Regungen, die von diesem Über-Ich nicht mehr akzeptiert werden könnten, würden mittels des Verdrängungsmechanismus in das Es verschoben (vgl. *ibid.*). Die Ereignisse dieser Phase lassen sich folgendermaßen darstellen:

Phase	Affektintensität	Reaktion auf ein Ereignis	Funktionsniveau
drittes Entwicklungsstadium (Stadium der Objekt-konstanz bei Mahler)	Affektzustände niederer Intensität	Integration „nur guter“ und „nur böser“ Selbstrepräsentanzen	realistische Vorstellung eines potentiell von Impulsen der Liebe und des Hasses durchdrungenen Selbst -> Ich
			Fähigkeit zur Autonomie 3. Schicht des Über-Ichs
	Affektzustände hoher Intensität	Integration „nur guter“ und „nur böser“ Repräsentanzen der wichtigsten Bezugspersonen	Fähigkeit zur Bindung Fähigkeit zum Aushalten ambivalenter Beziehung Objektkonstanz
		Verdrängungsmechanismus eliminiert extreme Manifestationen sexueller / aggressiver Impulse, die nicht mehr toleriert werden können	Abspaltung ins ES

Abb. 3: Das dritte Entwicklungsstadium nach Kernberg 2006a, 24ff.

Ist es gelungen, dieses Stadium abzuschließen, sind die Grundlagen der normalen Persönlichkeit nach Kernberg gelegt und die erworbenen Strukturen wirken sehr stabil auch in künftigen Beziehungen und Interaktionen mit Menschen weiter.

Grundannahmen zum Narzissmus in Kernbergs Theorie der psychischen Störungen

Verläuft die Kindheit jedoch derart, dass sich die oben beschriebenen Strukturen nicht altersgemäß entwickeln können, kann es in Kernbergs Modell zu „[...] schweren Persönlichkeitsstörungen“ (Kernberg 2012, 57) kommen. Diese klassifiziert er auf Basis bestimmter Merkmale, und zwar nach

„[...] der Schwere der Pathologie, dem Grad der Dominanz der Aggression und danach, wie stark pathologische affektive Dispositionen die Entwicklung der Persönlichkeit beeinflussen, sowie nach den Auswirkungen der Entwicklung der pathologischen Struktur eines grandiosen Selbst und dem potentiellen Einfluß eines bestimmten Temperaments auf die Faktoren Extraversion / Introversion.“
(Kernberg 2006a, 39)

Zu den so zu klassifizierenden Persönlichkeitsstörungen¹⁴⁴ zählt Kernberg die paranoide Persönlichkeitsstörung, die Borderline-Persönlichkeitsstörung und auch das Spektrum der

¹⁴⁴ Mit der Betonung der Vielschichtigkeit der Problematik bestätigt Kernberg den Störungsbegriff der Weltgesundheitsorganisation, für die „[...] das Problem prägnanter Definitionen in diesem heiklen Gebiet darin [liegt; usm], dass diese, je prägnanter sie klingen, meist umso problematischer sind. Da eine Krankheit typischerweise

narzisstischen Persönlichkeitsstörungen (vgl. Kernberg 2012, 57). Störungen dieses letzten Spektrums seien schon „[...] im Alter von fünf bis sieben Jahren [...]“ (ibid., 62) zu diagnostizieren und machten ca. „[...] ein Drittel der schwer persönlichkeitsgestörten Patienten“ (Kernberg 2006a, 10) aus. Als grundlegende Definition des pathologischen Narzissmus schreibt Kernberg 1980:

„Nichtsdestoweniger gibt es eine Gruppe von Patienten, deren Hauptproblem in einer Störung ihres Selbstwertgefühls im Zusammenhang mit spezifischen Störungen in ihren Objektbeziehungen zu bestehen scheint und bei denen man geradezu von einem pathologischen Narzißmus in Reinkultur sprechen könnte.“ (Kernberg 1980, 261)

Später bezeichnet er die hier benannten Aspekte als „Pathologie der Selbstwertregulation“ (Kernberg 2006a, 77) sowie pathologische Objektliebe und fügt diesen noch das pathologische Über-Ich (vgl. ibid., 74) hinzu. Insgesamt geht er von der Existenz einer „abnormen Selbststruktur“ (ibid., 77) aus, hält aber fest, dass beim Narzissmus im Gegensatz zur Borderline-Störung „[...] die Ichgrenzen bereits stabilisiert sind [...]“ (Kernberg 1980, 266), der Patient verfüge also über funktionsfähige Teilbereiche des Ich. Deshalb siedelt Kernberg die Entstehung der narzisstischen Störungen im zweiten Entwicklungsstadium (vgl. Kernberg 2006a, 34), also in einem „[...] Alter zwischen 3 und 5 Jahren [...]“ (ibid., 79f), an¹⁴⁵. In diesem Alter habe zwar bereits die Differenzierung zwischen Selbst und Objekt stattgefunden und positive sowie negative Erlebnisse mit sich selbst und dem Objekt würden getrennt wahrgenommen, doch herrsche noch die oben beschriebene Übergeneralisierung der Spaltung, nicht nur in Selbst und Objekt, sondern auch in „nur gut“ und „nur böse“, die bei „[...] einer nicht gelungenen Auflösung der Separations-Individuations-Phase“ (ibid., 88) erhalten bleibe und zu

„[...] einer pathologischen Fixierung auf eine frühe Entwicklungsstufe [führt; usm], d.h. auf einen Zeitpunkt, wo der kindliche Geist beglückende und schmerzliche Erfahrungen in seiner Erinnerung radikal voneinander trennt.“ (ibid., 9)

Eng mit dieser Spaltung von Erfahrungen verbunden sei ein zweites Kriterium, das helfe, die Stärke der narzisstischen Störung einzuschätzen und die Symptome gleichzeitig von anderen Pathologien abzugrenzen: die Fähigkeit zur Realitätsprüfung. Diese meint:

„[...] die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Selbst und Nicht-Selbst, zwischen intrapsychischen Wahrnehmungen und Reizen und externen Stimuli. Es geht auch um die realistische Einschätzung des eigenen Verhaltens im Hinblick auf normale soziale Kriterien.“ (ibid., 32)

Bei geringer Affektaktivierung sei es den Patienten z.B. durchaus möglich, relativ normal zu erscheinen und sich ihren Realitätssinn zu erhalten (vgl. Kernberg 2012, 59). Diese Patienten

durch das Zusammenspiel von Ursache und Symptomatik charakterisiert ist, die meisten seelischen Erkrankungen aber von Mensch zu Mensch anders akzentuierte Ursachen-Konstellationen haben, hat sich die Weltgesundheitsorganisation darauf geeinigt, hier nicht von Krankheiten, sondern von seelischen Störungen zu sprechen. Diese wiederum sind definiert als „krankheitswertige‘ mit Leiden für den Betroffenen und/oder seine Umwelt einhergehende Normabweichung.“ (Hillert 2013, 138) Da aber nicht jede narzisstisch geprägte Aktion oder Reaktion auch krankheitswertig ist, wird in dieser Arbeit in Abgrenzung zu krankheitswertigen Störungen auch der Begriff des narzisstischen Verhaltens gebraucht.

¹⁴⁵ Gleichzeitig verweist er jedoch auch darauf, dass die Entwicklung der narzisstischen Persönlichkeitsstörung nicht linear verlaufe (vgl. Kernberg 2006a, 79), die oben beschriebene Zeitspanne aber die kritische bei der Verschmelzung der Selbst- und Objektrepräsentanzen sei (Kernberg 2006a, 80).

hätten dann ein vergleichsweise hohes Funktionsniveau erreicht und könnten sich gut an die für sie existierenden sozialen Gegebenheiten anpassen (vgl. Kernberg 2006a, 76). Das Krankheitsbild verursache bei dieser Gruppe zunächst keine nennenswerten Störungen im Alltag, sie seien gut angepasst und bereit, eine Behandlung aufzunehmen, wenn sie durch die Störung verursachte Probleme wahrnehmen (vgl. *ibid.*). Die Aktivierung starker Affekte könne dagegen zu einem Verlust vernünftiger Verhaltensweisen führen (Kernberg 2012, 59). Je stärker und häufiger dies geschehe, umso gravierender sei das Maß der Persönlichkeitsstörung einzustufen:

„Wir alle kennen Affektentladungen, in denen wir ziemlich unklug handeln. Das sind aber seltene, nur kurz andauernde Zustände. Bei schweren Persönlichkeitsstörungen jedoch beherrschen sie das tägliche Leben, kontrollieren und schädigen es.“ (ibid., 59)

Damit sind die Ich-Stärke und die Fähigkeit zur Realitätsprüfung zwei zentrale Kriterien in Kernbergs Theorie, die nicht nur helfen, den Narzissmus gegenüber anderen Störungen abzugrenzen, sondern es auch ermöglichen, individuelle Ausprägungen einzelner Erscheinungsbilder unter dem Oberbegriff des pathologischen Narzissmus (vgl. Kernberg 2006a, 85) in einem Kontinuum anzuordnen, das „[...] die antisoziale Persönlichkeit, das Syndrom des malignen Narzißmus und die narzißtische Persönlichkeitsstörung“ (Kernberg 2006a, 40) umfasst. In den schwereren Ausprägungen zeigten sich dann zunehmend Ich-Schwäche z.B. in Form von mangelhafter Angsttoleranz, Impulskontrolle und Triebkanalisierung sowie primärhaftem Denken (vgl. Kernberg 1980, 305) und Mängeln in der Realitätsprüfung, signalisiert durch chronische Wut und paranoide Verzerrung (vgl. Kernberg 2006a, 76f).

Wie aber kommt es zur Entstehung solcher pathologischen Strukturen? Wie bereits weiter oben angedeutet, versteht Kernberg die Genese als multifaktoriell (vgl. Kernberg 2012, 53). So zählte er eine „[...] genetisch determinierte Disposition zu negativer Hyperreaktivität, einem hypersensiblen Temperament“ (*ibid.*, 52) und „[...] zu geringer Angsttoleranz in Bezug auf aggressive Impulse“ (Kernberg 1980, 270) als wichtige Aspekte auf und hält 2006 fest:

„Die affektiven Aspekte des Temperaments scheinen indessen bei der Ätiologie der Persönlichkeitsstörungen von fundamentaler Bedeutung zu sein.“ (Kernberg 2006a, 21)

2012 wird er konkreter, wenn er bezüglich des negativen Segments in der Psyche schreibt:

„Dieses ist genetisch disponiert und zeigt sich in der abnormalen Entwicklung fundamentaler Neurotransmitter, die die negativen Affekte so verstärken, dass das Temperament von Geburt an hypersensitiv ist, impulsiv, [sic; usm] und negative Affekte leicht ausgelöst werden.“ (Kernberg 2012, 59f)

Eine weitere wichtige Rolle spielten neben der genetischen Disposition „[...] schwere traumatische Erfahrungen im frühen Lebensalter“ (Kernberg 1980, 270), weil sie zu einer „Überentwicklung des negativen Segments innerer Erfahrung beitragen.“ (Kernberg 2012, 52 und 59f). Vor allem sei hier die Erfahrung von „[...] frühem schweren körperlichen Schmerz“ (Kernberg 2006a, 28) zu nennen. Das Ausmaß der pathologischen bzw. traumatischen Einflüsse, aber auch die Frage, zu welchem Zeitpunkt der psychischen Entwicklung sie sich ereignet hätten, beeinflusse, welches Funktionsniveau die Patienten erreichten (vgl. Kernberg 2012, 59f).

Doch obwohl Kernberg alle diese ätiologischen Faktoren aufzählt und anerkennt, ist und bleibt er Objektbeziehungstheoretiker, weshalb die Art der Beziehung zwischen Kind und primärer Bezugsperson für ihn ein zentrales Kriterium darstellt. Aus diesem Grund sollen die Interaktionsmechanismen dieser Beziehung im Hinblick auf die Entstehung des Narzissmus im Folgenden detaillierter betrachtet werden.

Die Entstehung pathologischer Objektbeziehungen¹⁴⁶

Die Objektbeziehung ist bei Kernberg ein zentraler Baustein sowohl in der normalen als auch in der pathologischen psychischen Entwicklung, weil er von einem „[...] Wechselspiel zwischen der Internalisierung der Objektbeziehungen und der Ausbildung affektiver Reaktionen“ (Kernberg 2006a, 40) ausgeht. Zu letzteren

„[...] gehören immer eine kognitive Komponente, eine sehr angenehme oder sehr unangenehme subjektive Erfahrung, Phänomene neurovegetativer Entladung, psychomotorische Aktivierung und – ganz entscheidend – ein bestimmtes Muster des Gesichtsausdrucks, ursprünglich entstanden aus der Kommunikation mit der Bezugsperson.“ (ibid.)

Die Interaktion mit der Bezugsperson prägt also die affektive Entwicklung des Kindes auf zentrale Weise. In Bezug auf seine narzisstischen Patienten beobachtet Kernberg in den Familien diesbezüglich folgendes:

„Was den Familienhintergrund dieser Patienten anbetrifft, so stößt man sehr häufig auf kaltherzige Elternfiguren mit einem starken Maß an verdeckter Aggression. Auf Grund einer Reihe derartiger Fälle, die ich selbst untersucht oder über längere Zeit behandelt habe, habe ich den Eindruck gewonnen, daß es in solchen Familien ziemlich regelmäßig eine Elternfigur gibt, und zwar meist die Mutter oder eine andere Mutterfunktion ausübende Person, die äußerlich gesehen ‚gut funktioniert‘ und für ‚geordnete Verhältnisse‘ sorgt, aber alles mit einem gewissen Zug von Härte, Indifferenz und unausgesprochener mürrischer Aggression.“ (Kernberg 1980, 270)

Neben dieser Härte und Kälte jedoch sei es auch ein häufiges Merkmal, dass alle Patienten

„[...] irgendeine bestimmte Eigenschaft gehabt haben, die objektiv dazu geeignet war, bei anderen Bewunderung, aber auch Neid zu erwecken. Eine außergewöhnliche körperliche Attraktivität zum Beispiel oder irgendeine besondere Begabung [...]“. (ibid.)

So legten die primären Bezugspersonen ein für das Kind verwirrendes Verhalten an den Tag, indem sie einerseits eben kaltherzig, dominierend und selbst narzisstisch seien (vgl. ibid., 315), andererseits aber als „[...] überfürsorgliche Mutterfiguren“ (ibid.) aufträten, letztlich das Kind jedoch für ihre „narzißtischen Zwecken“ (ibid.) nutzten¹⁴⁷.

Weiterhin seien auch nicht alle Bezugspersonen in der Lage, angemessen mit den Emotionen ihrer Kinder umzugehen. Eine wünschenswerte konkordante und markierte Reaktion auf einen negativen Affekt des Kindes beinhalte, dass die Mutter zwar verständnisvoll reagiere, aber deutlich mache, dass sie ihn nicht teile (vgl. Kernberg 2012, 50). Reagiere die Mutter jedoch mit dem gleichen Affekt, werde dieser im Kind verstärkt (vgl. ibid.) und bei Beständigkeit dieses Verhaltens prägten sich die negativen Affekte stärker aus (vgl. ibid., 50f). Dies sei auch der Fall, wenn die Mutter gleichgültig auf ein Verhalten reagiere (vgl. ibid., 51).

¹⁴⁶ Vgl. zur Rolle der Eltern auch die Ausführungen zum Familienbild und der Rolle von Supermom und Superdad in Kapitel zwei.

¹⁴⁷ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu bluebirdkisses auf S. 37ff sowie zum Attachment-Parenting auf S. 40f.

Kohut¹⁴⁸ formuliert einen ähnlichen Ansatz, den er unter dem Begriff des Spiegels eingeführt hat¹⁴⁹. Spiegeln bedeute in diesem Zusammenhang, dass die Bezugsperson die vorhandenen Emotionen des Kindes wahrnehme und durch ihren eigenen Gesichtsausdruck, aber auch z.B. die Stimme oder die Körperhaltung zum Ausdruck bringe. Auf diese Weise spiegele sie dem Kind dessen Emotionen und mache sie so für es sichtbar.

„Die wichtigsten Interaktionen zwischen Mutter und Kind liegen gewöhnlich im visuellen Bereich: Das Kind bietet seinen Körper der Mutter dar, und sie reagiert darauf mit einem Aufglänzen ihres Auges. [...] Das Annehmen des kindlichen Körpers [...] durch taktile Reaktionen führt unter günstigen Umständen zu einem Grundgleichgewicht im Bereich der narzißtischen Besetzung eines kohärenten Körpersebst.“ (Kohut 1973, 142)

Als Konsequenz einer solchen gelungenen Interaktion mit dem Kind führt er weiter aus:

„Wir können daraus schließen, daß die glückliche Reaktion der Mutter auf das ganze Kind (wenn sie es z.B. beim Namen nennt, während sie sich in seiner Gegenwart und an seinem Tun freut) in der entsprechenden Phase der Entwicklung vom Autoerotismus zum Narzißmus unterstützt – von der Stufe des fragmentierten Selbst (der Stufe der Selbstkerne) zur Stufe des kohärenten Selbst – d.h. zum Wachstum der Wahrnehmung des Selbst als einer körperlichen und geistigen Einheit, die räumlich zusammenhängt und zeitlich fort dauert.“ (ibid., 143)

Ein Zitat, das in diesem Zusammenhang häufig verwandt wird, ist das vom „Glanz im Auge der Mutter“ (ibid., 141) und tatsächlich ist die visuelle Interaktion von großer Bedeutsamkeit. Das angemessene Spiegeln geht im obenstehenden Zitat jedoch über den reinen Blickkontakt hinaus und schließt z.B. auch Körperlichkeit und Stimme mit ein. Erst, wenn diese anderen Faktoren nicht zur Verfügung stehen, wird das Kind versuchen

„[...] durch das Anschauen der Mutter und das Angeschautwerden durch sie nicht nur die narzißtischen Befriedigungen zu bekommen, die der visuellen Modalität entsprechen, sondern es versucht auch, die Enttäuschungen im Bereich des (oralen und taktilen) Körperkontaktes auszugleichen.“ (ibid., 142)

Das Spiegeln ist sehr bedeutsam für das Kind (vgl. Wardetzki 1994, 37), denn

„Diese Interaktionen, die unzählige Male zwischen Mutter und Kind ablaufen, werden generalisiert und repräsentiert als Interaktionsstrukturen. Solche Austauschprozesse werden in der psychoanalytischen Literatur als ‚mirroring‘ beschrieben (Kohut 1971; Winnicott 1971). [...] Demnach kann das Kind sein Selbst nur wahrnehmen, wenn dieses durch die Mutter zurückgespiegelt wird. Dies hängt wiederum davon ab, wie die Mutter das Kind sieht. Das Kind sucht im anderen sich selbst.“ (Resch und Möhler 2006, 50)

Finde das Mirroring in angemessenem Umfang statt, „[...] entsteht bereits zwischen dem 2. und 6. Lebensmonat das prärepräsentationale Kern-Selbst. Nach Bohleber bildet dieses die Basis unseres Identitätserlebens“ (ibid., 54), so dass es nachvollziehbar ist, wenn Altmeyer die Spiegelfunktion gar als zentralen Aspekt in seiner Definition von Narzissmus versteht, die lautet:

„Der Narzißmus ist nicht einfach Selbstliebe; er kann – so mein Vorschlag – als ein über das Objekt vermittelter Blick auf das Selbst verstanden werden. Er konstituiert sich erst über die Spiegelfunktion

¹⁴⁸ Auch wenn Kohut und Kernberg sich zum Teil markante Auseinandersetzungen und Dispute geliefert haben müssen (vgl. Dammann 2018, 1), ist Kernberg durchaus bereit, auch Ähnlichkeiten in den Theorien anzuerkennen und ihm als passend erscheinende Begrifflichkeiten zu übernehmen.

¹⁴⁹ Vgl. hierzu auch Knapp 1988, 218ff.

des Objekts: ohne Zuschauer, ohne Publikum, ohne den Anderen, ohne ein reales, internalisiertes oder virtuelles Objekt kein Narzißmus – und auch keine narzißtische Störung. [...] Der Narzißmus ist nicht die einsame Beschäftigung des Subjekts mit sich selbst, [...]. Er wird zwischen Selbst und Objekt angesiedelt und läßt sich als reflexive, im Spiegel von Objektbeziehungen erworbene Selbstbeziehung definieren.“ (Altmeyer 2000, 227f)

Roth und Strüber führen die Bedeutsamkeit des Spiegels auf die Beeinflussbarkeit des Gehirns gerade in jungen Jahren zurück. So erläutern sie z.B. die Funktion des Hormons Oxytocin, das in der emotionalen Interaktion zwischen Mutter und Kind ausgeschüttet werde und diese überhaupt erst möglich mache. Bei Oxytocin handele es sich um ein Hormon, das nicht nur die Bindungsfähigkeit zwischen Eltern und Kind positiv beeinflusse, sondern es habe:

„[...] einen allgemein förderlichen Effekt auf prosoziales Verhalten, Einfühlungsvermögen, Vertrauen und Empathie, auch wenn dieser Effekt komplizierter zu sein scheint, als in der Öffentlichkeit dargestellt, und unter anderem abhängig vom Geschlecht, von frühen Erfahrungen und von psychischen Erkrankungen ist.“ (Roth und Strüber 2014, 125)¹⁵⁰

Weiterhin hemme Oxytocin die Freisetzung des Stresshormons Cortisol (vgl. *ibid.*, 122), so dass Kinder, die in Stresssituationen mit der Mutter kommunizieren bzw. körperlichen Kontakt zu ihr haben könnten, mit einer geringeren Ausschüttung von Cortisol reagierten als solche, die die Situation allein bewältigen müssten (vgl. *ibid.*). Roth und Strüber fassen daher zusammen:

„Eine hohe mütterliche Fürsorge kann hiernach bei den Nachkommen eine erhöhte Oxytocinfunktion auslösen, ebenso wie eine verminderte mütterliche Fürsorge die Funktionsweise des Oxytocinsystems langfristig verringert.“ (ibid., 127; Hervorhebungen durch die Autoren)

Wie stark die Ausschüttung von Oxytocin und seine Wirksamkeit im Körper seien, hänge dabei aber auch von genetischen Dispositionen ab (vgl. *ibid.*, 126), denn diese beeinflussten neben der „[...] Effektivität positiver sozialer Interaktion als Schutzmechanismus vor stressreichen Erfahrungen“ (*ibid.*, 127) auch die Fähigkeit zur Verarbeitung von Hormonen. Die Folgen dieser Entwicklungen in jungen Jahren seien jedoch langfristig, denn die

„[...] hemmende Wirkung des Oxytocins auf das Stresssystem tritt auch in späteren Jahren auf. [...] Auf der Verhaltensebene weisen Personen mit einer höheren Aktivität des parasympathischen Systems eine stärkere Tendenz zu positiven Emotionen und einen Sinn für Verbundenheit auf.“ (ibid., 123)

Zeichnet sich die Beziehung des Kindes zum primären Objekt also durch Widersprüchlichkeiten, Kälte und Beziehungsarmut aus, entstehe für das Kind ein hohes Maß an Spannung zwischen Real-Selbst und Real-Objekt einerseits und Ideal-Selbst und Ideal-Objekt andererseits (vgl. Kernberg 1980, 226). Damit komme es zu einem starken Zuwachs an „[...] oraler Frustration, Groll und Aggression“ (*ibid.*), der schließlich pathologischen Umfang annehmen könne

¹⁵⁰ Gleichwohl darf Oxytocin nicht als „Glücks- und Liebeshormon per se“ verstanden werden, da es durchaus auch negative Eigenschaften wie Neid und Schadenfreude verstärken [kann; usm], eventuell über die Steigerung von Aufmerksamkeit gegenüber sozialen Signalen.“ (Roth und Strüber 2014, 125) Darüber hinaus könne sogar ein Zusammenhang zwischen den „Polymorphismen des Oxytocinrezeptors“ (Roth und Strüber 2014, 127) mit antisozial-psychopathischem sowie stark aggressivem und empathielosem Verhalten nachgewiesen werden (vgl. *ibid.*).

(vgl. *ibid.*, 270). Diese Erlebnisse könnten so stark sein, dass sie die „[...] integrierten positiven Gefühle überschwemmen“ (Kernberg 2012, 57). Damit sei der Weg nicht nur für einen starke Aggressionstrieb und eine geringe Angsttoleranz geebnet (vgl. Kernberg 1980, 269f), sondern auch für ein pathologisches Neidgefühl, Affekte des negativen Segments also. Damit ist die „[...] abnormale Bindung ein wichtiges ätiologisches Element für die chronische Prädominanz des aggressiven Sektors bei der Entwicklung einer inneren Welt.“ (Kernberg 2012, 51)

Narzissmus als Coping-Strategie im Rahmen der pathologischen Selbst-Struktur

Aufgrund der pathologischen Selbststruktur entstehen negative Empfindungen, die Spannung im Individuum verursachen. Um unter diesen nicht zusammenzubrechen, müssten die negativen Gefühle beständig abgewehrt werden (vgl. Kernberg 1980, 270). Möglichkeiten, diese Abwehr zu erreichen, seien in diesem Stadium die Abspaltung (vgl. Kernberg 2006a, 79), Verschmelzung (vgl. Kernberg 2012, 53), Dissoziation, Unterdrückung, die Projektion (vgl. Kernberg 2006a, 79), aber auch Allmachtsphantasien sowie die Entwertung oder Idealisierung von Objekten (vgl. Kernberg 1980, 263).

Die Abspaltung funktioniere gemäß der zweiten Entwicklungsstufe derart, dass Aspekte von Selbst und Objekt in „gut“ und „böse“ geschieden würden, weshalb es bei der Abwehr „[...] zu chronischen Spaltungen in idealisierende und verfolgende Aspekte der früheren Erfahrungen [...]“ (Kernberg 2012, 52) komme. Das Coping setze in dem Moment ein, in dem das Kind alle positiven Aspekte, auch die Idealisierungen andere, in sein eigenes Selbst einbaue. Hierbei werde auf Erlebnisse der Besonderheit als positive Bestandteile des Real-Selbst, eigene Vorstellungen des Ideal-Selbst (Kernberg 1980, 266) sowie „[...] Phantasien von einer unablässig gebenden, grenzenlos liebenden und akzeptierenden Elternfigur“ (*ibid.*, 303) als „Ideal-Objekt“ (*ibid.*) zurückgegriffen. Zeitgleich fänden aber auch Projektionen und Verdrängung (*ibid.*, 266) statt, mittels derer das Kind negative Aspekte nach außen verlagere (vgl. Kernberg 2012, 62). Dadurch komme es zu „[...] der so entscheidenden pathologischen Verschmelzung von Idealselbst-, Idealobjekt- und Realselbstrepräsentanzen“ (Kernberg 1980, 270) an deren Ende „[...] ein integriertes, wenn auch hochgradig pathologisches Größen-Selbst“ (*ibid.*) stehe, das „[...] das normale Selbst ersetzt (vgl. Kernberg 2006a, 37)¹⁵¹.

¹⁵¹ Vor diesem Hintergrund sind die Ausführungen von Battegay kritisch zu betrachten, demnach Kernberg den gesunden Narzissmus als „libidinöse Besetzung des Selbst“ (Battegay 2008, 161) definiere, während er „[...] einen pathologischen Narzissmus dann als gegeben an[sieht; usm], wenn das Selbst pathologische identifikatorische Prozesse in einem solchen Ausmaß entwickelt habe, dass es vorwiegend durch das internalisierte pathogene Objekt bestimmt werde, während wichtige Aspekte des Selbst, wie beispielsweise die Beziehung zu einem solchen Objekt, auf Objektrepräsentanzen und äußere Objekte projiziert worden seien.“ (*ibid.*).

An dieser Darstellung lässt sich kritisieren, dass sie Kernbergs Verständnis der Beziehung zwischen Selbst und Objekt zu stark vereinfacht. Bei Kernberg ist die Grundlage des Narzissmus nicht allein die Spaltung in Selbst und Objekt, bei der das Objekt internalisiert wird. Vielmehr geht es um die nicht überwundene Spaltung in „gut“ und „böse“ von **beiden** Instanzen: dem Selbst und dem Objekt. In der Konsequenz vereinnahmt das pathologische Größen-Selbst die positiven Aspekte nicht nur des Objekts, sondern auch des Selbst, während die negativen Repräsentanzen beider Instanzen projiziert werden. Lediglich von einer Internalisierung des Objekts zu sprechen, greift daher zu kurz und geht auch eigentlich am Kern der Theorie vorbei. Gleiches kann auch von der von Battegay formulierte Folge gesagt werden, die darin bestehe, dass die „[...] Abgrenzung zwischen Selbst und Objekten in der Realität des Alltagslebens“ (*ibid.*) mangelhaft sei. Dies ist zwar korrekt, vernachlässigt aber den breiten Umfang an weiteren affektiven Störungen, die Kernberg ausführt (vgl. Symptome ab S. 97ff).

In Bezug auf das Coping habe diese pathologische Selbst-Struktur¹⁵² für das Kind in diesem Moment zwei Vorteile. Erstens könne es ein „Gefühl einmaliger Grandiosität“ (Kernberg 2012, 62) erleben und so „[...] einen kompensatorischen Ausgleich für die mangelhafte Integration des normalen Selbstkonzeptes [...]“ (Kernberg 1980, 304) genießen. Gleichzeitig könne es sich aber auch vom – tatsächlich oder nur so wahrgenommenen – enttäuschenden Real-Objekt unabhängig machen:

„In der Phantasie identifizieren sich diese Patienten mit ihrem eigenen Idealselbstbild und versuchen auf diese Weise, die normale Abhängigkeit von äußeren Objekten und von den verinnerlichten Repräsentanzen solcher äußeren Objekte zu verleugnen.“ (ibid., 266)

Um diese Unabhängigkeit zu konsolidieren, erfolge eine „[...] Entwertung und Auslöschung von Objekten – und zwar nicht nur äußeren Objekten, sondern auch verinnerlichten Objekt-imagines – [...]“ (Kernberg 1980, 267).

Gleichzeitig helfe dieses Unabhängigkeitsgefühl jedoch auch beim Umgang mit Neid, den Kernberg als „schlimmer“ (Kernberg 2012, 62) erachtet als den Hass, denn Hass richte sich gegen etwas als böse Empfundenes, während der Neid zu zerstören suche, was man selbst begehre, aber nicht erlangen könne. Als Copingstrategie entstehe dann das „[...] perfekte Selbst, das pathologische grandiose Selbst.“ (Kernberg 2012, 62)

Diese Strategie ist einerseits eine innerpsychische, sie wird aber dadurch gestärkt, dass narzisstische Patienten häufig Elternfiguren hatten, die die Abwertung anderer als angemessenes Verhalten suggerierten (vgl. Kernberg 1980, 270) und vorlebten. In der Konsequenz realisiert sich das pathologische Selbst dann nicht nur durch grandioses Verhalten und Selbstdarstellung, sondern auch

„[...] in einem Empfinden von Überlegenheit, in Rücksichtslosigkeit sowie in einer Ambitioniertheit, die bei weitem das übersteigt, was sie [die Patienten; usm] tatsächlich erreichen können.“ (Kernberg 2006a, 74)

Da diese Entlastungsstrategien zum Zeitpunkt ihrer Entstehung jedoch durchaus funktionieren, bleiben sie u.U. bis ins Erwachsenenalter erhalten, ohne dass der Patient darunter leidet. Im späteren Leben werde es jedoch zur Qual, denn dann begannen die Patienten häufig, unter der sogenannten „Identitätsdiffusion“ (Kernberg 2006a, 33) zu leiden und die „[...] fehlende Integration eines Selbstkonzeptes in Kombination mit der nicht erfolgten Integration des Konzepts wichtiger Bezugspersonen [...]“ (ibid., 89) führe zu Krisen mit sich selbst und Menschen im Umfeld. Aufgrund des so empfundenen Leidensdrucks sei die Prognose der Behandlung dann häufig besser seien als bei jüngeren Patienten (vgl. Kernberg 2012, 63).

¹⁵² Dieser Begriff der „pathologischen Selbststruktur“ ist für Kernbergs Theorie zentral, markiert er doch einen der gravierenden Unterschiede zwischen Kernberg und Kohut. Kohut geht von einer Fixierung auf einem dem Entwicklungsstand nicht mehr angemessenen, weil übermäßig kindlichen Selbst aus, das aber im Grunde genommen ein **normales** Selbst ist, normal nämlich für eine frühere Entwicklungsstufe. Kernberg hingegen grenzt den kindlichen Narzissmus detailliert vom pathologischen Narzissmus ab (vgl. Kernberg 1980, 309ff) und kommt zu dem Schluss, dass „[...] wir es hier mit einer pathologischen Struktur zu tun haben, die sich eindeutig vom normalen kindlichen Narzissmus unterscheiden lässt (so meine Auffassung).“ (Kernberg 1980, 304)

Dennoch übernimmt Kernberg Kohuts Begriff des Größen-Selbst für diese Form der Ich-Konfiguration (vgl. Kernberg 1980, 304), „[...] weil er meines Erachtens die klinischen Implikationen dieses Selbstanteils, der von mir schon früher als ‚pathologische Selbststruktur‘ [...] beschrieben worden ist, noch am besten wiedergibt.“ (ibid.)

Die Vereinnahmung der idealen Repräsentanzen für das pathologische Größen-Selbst führe jedoch noch zu einer weiteren Problematik, in diesem Falle im Bereich des Über-Ichs, das unter den oben beschriebenen Umständen ebenfalls defizitär ausgeprägt werde (vgl. Kernberg 1980, 291), weil alle positiven Aspekte in der pathologischen Verschmelzung der Ideale gefangen seien (vgl. Kernberg 2012, 64). Das Über-Ich verarme daher (vgl. Kernberg 2006a, 74), denn der harschen, kontrollierenden ersten Stufe des Über-Ichs, Kernberg beschreibt sie als „[...] Abkömmlinge primitiver, aggressionsgeladener Elternimages [...]“ (Kernberg 1980, 291), stünden keine sublimierenden, idealen Anteile gegenüber. Deshalb verharre das Über-Ich auf dieser verfolgenden Stufe (Kernberg 2006a, 37). Vor diesem Hintergrund sei das Innenleben des Patienten von starken, negativen Emotionen geprägt, denn die vom Größen-Selbst aufrecht erhaltene Imagination der eigenen Perfektion oder wenigstens Zulänglichkeit werde durch das verfolgende Über-Ich gefährdet (vgl. Kernberg 2012, 64). Dies münde darin, dass der oben bereits erwähnte Abwehrmechanismus der Projektion aktiviert werde und die negativen Gedanken des verfolgenden Über-Ichs in die Umwelt verlagert würden (vgl. *ibid.*). Dies wiederum führe zu einer teilweise überstarken, nach außen getragenen Anpassung (Kernberg 1980, 404), die jedoch nicht durch innere moralische Überzeugungen oder Werte gestützt werde (vgl. Kernberg 2006a, 75), sondern durch die Angst vor Kritik einerseits sowie die Suche nach externer Anerkennung andererseits (vgl. Kernberg 2012, 63). Die Folgen dieser Situation seien problematisch. Zum einen seien Narzissten nicht fähig, reife Selbstkritik zu üben (vgl. *ibid.*, 64). Zum zweiten seien die Betroffenen schwer in der Lage, bei einer unredlichen Handlung Schuld zu empfinden. Der hier vorherrschende Affekt sei die Scham (vgl. Kernberg 2006a, 75), weshalb sie – drittens – häufiger als andere Menschen zu antisozialem (vgl. *ibid.*, 37), kriminell oder gewalttätigem Verhalten neigten (vgl. Kernberg 2012, 64) und letztlich ihre Sicht auf ihre Mitmenschen holzschnittartig bleibe und sie sie in einer „[...] übertriebenen Art als Idole, Feinde oder Idioten“ (Kernberg 2006a, 83) wahrnahmen, was im Falle des malignen Narzissmus sogar zu paranoiden Symptomen führen könne (*ibid.*, 76) und dann den Übergang zur antisozialen Persönlichkeit markiere (vgl. *ibid.*). Allerdings ist hier darauf zu verweisen, dass es sich bei der zuletzt beschriebenen Persönlichkeitsstruktur bereits um gravierende Ausprägungen der narzisstischen Störung handelt. In schwächer ausgeprägten Fällen verfügten Patienten

„[...] über genügend konfliktfreie Bereiche, die es ihnen ermöglichen, gewisse Ich-Funktionen auszubilden, das Über-Ich zu integrieren und sich auf Intimität einzulassen; desgleichen finden wir die Fähigkeit, die positiven Wirkungen reifer Formen von Abhängigkeit zu erleben und sich besser ins Arbeitsleben einzufügen.“ (Kernberg 2006a, 33f)

Sie seien in diesem Fall in der Lage, ihr Verhalten ethisch-moralisch zu reflektieren (vgl. *ibid.*, 84), auch wenn sie unter „[...] einem chronischen Gefühl der inneren Leere oder Langeweile und einem übermäßigen Bedürfnis nach Bestätigung und Erfolg [...]“ (*ibid.*, 76) litten.

Unter Berücksichtigung der bis hierher gemachten Ausführungen lässt sich die Entstehung der narzisstischen Störung anhand folgender Graphik, wenn auch deutlich vereinfacht, visualisieren:

Phase	Affektintensität	Reaktion auf ein Ereignis	mögliche Auswirkungen auf die psychische Struktur
Separation- Individuation	niedrig		Entstehung realistischer Wahrnehmungen
	hoch		negative Anteile
	Objektrepräsentanz nur böse	Abspaltung, Dissoziation, Unterdrückung, Projektion	<ul style="list-style-type: none"> - Entwertung realer Objekte - Über-Ich mit ausschließlich aggressiven Anteilen
	nur gut nur gut	Pathologische Objektliebe Pathologische Selbstliebe	Pathologisches Größenselbst Integration des Über-Ichs wird erschwert = Abschwächung des Reifeprozesses
	nur böse Selbstrepräsentanz	Abspaltung, Dissoziation, Unterdrückung, Projektion	<ul style="list-style-type: none"> - entleerte, innere Welt

Abb. 4: Entstehung narzisstischer Störungen nach Kernberg 2006a, 74ff.

Symptome des Narzissmus

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass narzisstische Patienten ihre Störung zunächst nicht unbedingt mit Leidensdruck in Verbindung bringen²¹⁰, sich dies im Verlauf des Lebens jedoch ändern kann, denn selbst wenn die Patienten ein relativ hohes Entwicklungsniveau der Psyche erreicht haben, gesellschaftlich funktionsfähig sind und so u.U. „[...] sehr effektive soziale Anpassung zustande gebracht haben [...]“ (Kernberg 1980, 301), bleibt als wichtigster, die Lebenszufriedenheit beeinflussender Aspekt die Identitätsdiffusion bestehen und kann bei Aktivierung negativer Affekte „[...] zu einer schwerwiegenden Verzerrung der Realität [...]“ (Kernberg 2012, 53) führen.

Eine zweite Konsequenz der pathologischen Selbststruktur sei ein ständiges, unauflösbares Spannungsverhältnis, denn die pathologische Selbstliebe

„[...] geht mit einer übermäßigen Abhängigkeit von der Bewunderung durch andere einher, ohne dafür ein Gefühl der Dankbarkeit zu entwickeln.“ (Kernberg 2006, 265)

Gleichzeitig jedoch seien Narzissten völlig unfähig, Abhängigkeit von anderen zu akzeptieren (vgl. Kernberg 2006b, 265).

Dritter Faktor, der Einfluss auf das eigene Glück und die Interaktion mit anderen nehme, seien starke „[...] Affekte pathologischer Entwicklung der Aggression“ (Kernberg 2012, 56) wie pathologischer Neid (vgl. *ibid.*, 63) und Hass (vgl. *ibid.*, 56).

Vor diesem Hintergrund wundert es nicht, dass die Beziehungen zu sich selbst und den Mitmenschen problembeladen sein können. In der Folge könne man, so Kernberg, diverse Symptome wie zum Beispiel eine „[...] chronische Unsicherheit und Unzufriedenheit mit sich selbst [...]“ (Kernberg 1980, 302) bei gleichzeitigem „starkem Ehrgeiz“ (*ibid.*) und „Größenphantasien“ (*ibid.*) beobachten. Auf der emotionalen Ebene zeigten sich diese Patienten verflacht und als unfähig, komplexe Gefühle bei sich oder anderen zu verstehen (vgl. Kernberg 1980, 263) oder einzuschätzen (Kernberg 2012, 58). Stattdessen gebe es emotionale Strohfeuer, die schnell in sich zusammenfielen und vor allem

*„[...] das Fehlen echter Gefühle von Traurigkeit, Sehnsucht, Bedauern; das Unvermögen zu echten depressiven Reaktionen²¹¹ ist ein Grundzug narzisstischer Persönlichkeiten.“ (Kernberg 1980, 263 und *ders.* 2012, 64)*

Diese Emotionen träten auch nicht auf, wenn der Narzisst verlassen würde, denn dann seien Gefühle wie „[...] Wut, Empörung und Rachebedürfnis“ (*ibid.*, 263) von vorrangiger Bedeutung, auch wenn sich diese nach außen wie eine Depression äußern könnten. Grundsätzlich leide der Narzisst jedoch eher an Empfindungen der Leere und Langeweile (vgl. Kernberg 1980, 302), habe eine „[...] Intoleranz in Bezug auf Angstzustände“ (Kernberg 2012, 58) sowie den Hang zu einer „allgemeinen Impulsivität“ (*ibid.*).

²¹⁰ Vgl. hierzu S. 76 ff.

²¹¹ Kernberg setzt diese mit der Fähigkeit, einen Verlust zu betrauern, gleich und sieht sie als „[...] Voraussetzung für die emotionale Entwicklung, besonders für die Verbreiterung und Vertiefung des Gefühlslebens [...].“ (Kernberg 1980, 272f)

Um diese, aus der Identitätsdiffusion sich ergebenden Probleme zu kompensieren, wende sich der Narzisst an seine Umwelt, zu der die Beziehungen jedoch nicht weniger pathologisch (vgl. Kernberg 2006a, 10) seien als zu sich selbst. Hauptsächlicher Motivationspunkt der Kontaktaufnahme sei die Suche nach Bewunderung von anderen, denn die Narzissten „[...] brauchen keine Liebe, aber sie brauchen Bewunderung.“ (Kernberg 2012, 63) Um diese sicherzustellen, seien sie zu vielem bereit, z.B. auch zur Unterwerfung (vgl. Kernberg 1980, 267). Bleibe sie aber aus, „[...] kann sich die Grandiosität plötzlich in Unsicherheit und schwere Minderwertigkeitsgefühle wandeln.“ (Kernberg 2012, 63)

Um den Zwiespalt zwischen dieser starken und schwer zu ertragenden (vgl. Kernberg 1980, 271) Abhängigkeit von anderen und die gleichzeitige übergroße Angst davor zu überbrücken, gestalteten Narzissten Beziehungen emotional oberflächlich (vgl. Kernberg 2012, 63), mit einem großen Mangel an Empathie und Verbindlichkeit (vgl. Kernberg 2012, 63) und in hohem Maße selbstbezogen (vgl. Kernberg 1980, 261 und 301f), sodass sie gar einen „[...] ausbeuterischen und zuweilen sogar parasitären Charakter [...]“ (ibid., 262) annehmen könnten. Bei genauerer Betrachtung zeige sich hier der Niederschlag der ersten Objektbeziehungen:

„In den scheinbar beziehungslosen Interaktionen dieser Patienten spiegeln sich sehr intensive primitive verinnerlichte Objektbeziehungen von bedrohlichem Charakter und gleichzeitig das Unvermögen, sich auf gute verinnerlichte Objekte zu verlassen.“ (ibid.)

Damit liege am

„[...] Grunde dieser beiden Beziehungsversionen [...], tief abgewehrt, noch eine andere Vorstellung von Beziehungen, nämlich genau diejenige, gegen die der Patient alle diese anderen pathologischen Beziehungsstrukturen hat aufrichten müssen: es ist das Bild eines ausgehungerten, wütenden, innerlich leeren Selbst in seinem ohnmächtigen Zorn über die ihm zugefügten Frustrationen und in ständiger Furcht vor der Welt der anderen, die der Patient als genauso haßerfüllt und rachsüchtig empfindet wie sich selbst.“ (ibid., 268)

Letzteres lasse sich auch mit dem defizitär ausgebildeten Über-Ich erklären, aufgrund dessen negative Gedanken und Erwartungen nach außen, also auf andere projiziert würden (Kernberg 2012, 64). Dort, wo ein sublimiertes Wertesystem zu finden sein sollte, würden eher Dinge „[...] wie Schönheit, große Autos und gute Kleidung [...], die Bewunderung versprechen [...]“ (ibid.) idealisiert. Eine ausgereifte Persönlichkeit finde sich nicht und so fehle auch die sublimierte Form der Autonomie, die Selbstkontrolle (vgl. ibid., 56). Gemäß diesem Weltbild nähmen Narzissten einen Großteil der sie umgebenden Menschen nur als „[...] leblose Schatten oder Marionetten [...]“ (Kernberg 2012, 64) wahr, über die sie Macht ausüben könnten (vgl. ibid., 56). Relevante Personen hingegen würden in eine von zwei Gruppen abgespalten, nämlich die Ideale oder die gefürchteten Feinde (vgl. ibid.). In die erste Gruppe gelangten dabei Menschen, von denen narzisstische Belohnung zu erwarten sei. Sie würden idealisiert, die Narzissten jedoch „[...] erleben diese Person nur als eine Erweiterung ihrer selbst [...]“ (Kernberg 1980, 271) und degradierten damit das Gegenüber zur Leinwand für die „[...] Projektion eigener überhöhter Selbstbilder [...]“ (Kernberg 2012, 64). Um aufrichtige Bewunderung für das reale Gegenüber gehe es somit nicht, sondern darum, sie narzisstisch zu benutzen (vgl. Kernberg 1980, 271). Zudem könne die Idealisierung schnell ins Gegenteil umschlagen. Menschen, „[...] von denen nichts (oder nichts mehr) zu erwarten ist [...]“ (ibid., 268), aber auch

„[...] wenn Objekte plötzlich sehr mächtige oder bedrohliche Züge [...]“ (ibid.) annehmen, komme es zur sofortigen Entwertung, die aber auch ohne „besonderen Grund“ (Kernberg 2012, 59) vorgenommen werden könne. Dann würden Mitmenschen völlig überzogen als „[...] Feinde oder Idioten [...]“ wahrgenommen (Kernberg 2006a, 75). Gerade diese Entwertung anderer sei es jedoch, die Patienten interessanterweise häufig in die Therapie zu führen scheine, denn missglückte Liebesbeziehungen stünden an der Tagesordnung (vgl. Kernberg 2012, 63). Auch wenn narzisstische Menschen im Gegensatz zu z.B. antisozialen Personen in der Lage seien, Beziehungen zu anderen aufzunehmen (vgl. ibid., 65), versuchten sie z.B. zwischen Liebe und Erotik zu trennen (ibid., 58f). Früher oder später müsse es aber auch zur Entwertung des zuvor idealisierten Gegenübers kommen, selbst und gerade, wenn es der perfekte Partner wäre (ibid.), um mit dem „chronischen heftigen Neid“ (vgl. Kernberg 2006b, 265) umgehen zu können, den andere auslösten (Kernberg 2012, 63) und der bei narzisstischen Patienten ein großes Ausmaß annehmen (vgl. ibid.) sowie eine große innere Leere mit sich bringen könne (vgl. Kernberg 2006a, 76). Weitere Strategien bezüglich des Neids seien „[...] omnipotente Kontrolle und narzißtischer Rückzug [...]“ (Kernberg 1980, 302), aber auch „[...] Mangel an Interesse an anderen, an deren Arbeit oder Interessen sowie in Form von Verachtung“ (Kernberg 2006a 76 und 80), während auf der unbewussten Ebene ausufernde Gier und ein Gefühl besonderer Berechtigung dazu führten, dass andere regelrecht ausgenommen würden (vgl. ibid., 75).

So zeichne sich das Leben der Narzissten durch „[...] eine reduzierte Fähigkeit zu intimen und beglückenden Beziehungen zu anderen sowie verarmende Erfahrungen mit dem eigenen Selbst“ (Kernberg 2006a, 10 und 2012, 58) aus. Letzteres wiederum könne zu Krisen im Beruf oder bezüglich der eigenen Lebensplanung und deren Sinnhaftigkeit führen (vgl. Kernberg 2012, 58). Zudem lebten narzisstisch gestörte Menschen in einem ständigen, unauflösbaren Spannungsverhältnis, denn:

„Das ist eben die Tragik dieser Menschen, daß sie so bedürftig sind und so viel von anderen brauchen, aber das, was sie bekommen, gar nicht anerkennen können, weil es sie sonst zu neidisch machen würde; deshalb fühlen wir uns ja immer von ihnen so ausgewrungen und entleert.“ (Kernberg 1980, 273)

Die Narzissmustheorie in Bezug auf Kinder und Jugendliche

Nach der Geburt sind die Eltern bzw. die Erzieher die Menschen, die den höchsten Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nehmen²¹². Dies beginne z.B. schon bei der Einstellung der Eltern zum Geschlecht des Kindes (vgl. Maaz 2012, 113), sei sie doch „[...] eine wesentliche Ursache für narzisstische Bestätigung oder Verunsicherung“ (ibid.). Die Beeinflussung des Kindes durch ausgesprochene oder unausgesprochene Botschaften erfolge dabei relativ unabhängig davon, ob sie richtig oder falsch seien (vgl. Petri 2002, 63). Diese Zuschreibungen beeinflussten aber

„[...] die frühen Selbstbilder des Kindes entscheidend mit und färben seine Selbstrepräsentanzen dauerhaft in eher positiver oder negativer Weise ein. Die Art der Zuschreibung bleibt nicht ohne

²¹² Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Familie und den einzelnen Elternrollen in Kapitel zwei.

Einfluss auf die Beschaffenheit des Selbst-Wertes und, von ihm ausgehend, auf die Integration höher entwickelter, gemeinschaftsorientierter Werte.“ (ibid.)

Mit anderen Worten: Die Familie ist nicht nur für die körperliche Versorgung das „wichtigste Stellwerk“ (Berth 2011, 17), sondern auch „[...] für die psychische Entwicklung und die Charakterbildung besonders wichtig [...]“ (Lemp 2012, 76).

Grundsätzlich kann man Kernberg nicht die Vernachlässigung dieses Aspekts nachsagen, geht er doch als Objektbeziehungstheoretiker von der prägenden Bedeutung des ersten Objekts für die Entwicklung der Affekte aus und beschreibt kaltherziges, uneindeutiges Elternverhalten als Hintergrund der narzisstischen Entwicklung seiner Patienten. Auch der Einfluss des familiären Umfelds auf das mögliche Übersehen einer narzisstischen Störung wird erwähnt (vgl. Kernberg 2006b, 281). Insgesamt bleibt die Betrachtung der familiären Interaktion als Konkretisierung des theoretisch umfangreich thematisierten Objektes jedoch überraschend knapp. So finden wichtige Eigenschaften wie „[...] Selbstliebe, Zufriedenheit, Ehrlichkeit und Authentizität“ (Maaz 2012, 15) der Eltern, die sich bereits früh positiv auf das Kind auswirken können, keine Beachtung bei Kernberg. Gleiches gilt auch für die Beziehung, die die künftigen Eltern miteinander führen (vgl. Aigner 2002, 158) und welche generellen Erwartungshaltungen sie bezüglich des Kindes (vgl. Resch und Möhler 2006, 52) und ihrer Rolle in seinem Leben (vgl. Aigner 2002, 158) haben. Diese jedoch seien bedeutsam, denn sie prägten nicht nur die spätere Selbstwahrnehmung des Kindes (vgl. Petri 2002, 63), sondern:

„Wir haben allen Grund zur Annahme, dass bereits während der Schwangerschaft die Einstellung der Mutter zum Kind, ob sie sich darauf freut, ob sie diesbezüglich Ängste und Befürchtungen hegt oder gar das werdende Kind ablehnt, entscheidend für dessen psychophysisches Gedeihen und dessen späteres Aufwachsen ist.“ (Battegay 2008, 17)

Resch und Möhler sehen die Haltung der Mutter vor allem auch als für das Neugeborene relevant an, da die Mutter ihr Verhalten permanent auf das von ihr interpretierte Verhalten des Kindes ausrichtet und dieser Interpretationsschritt laut Dornes einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzeptes nehme (vgl. Resch und Möhler 2006, 52). Battegay verweist weiterhin darauf, dass Kinder, deren Mütter ihnen in der Schwangerschaft nicht genügend emotionale Wärme entgegenbringen konnten, unter Entwicklungsverzögerungen litten (vgl. Battegay 2008, 17).

Der Vater²¹³ spielt in Kernbergs Ausführungen eine untergeordnete Rolle. Aigner verweist jedoch darauf, dass – wenn der Vater offen und konfliktfähig in seiner Persönlichkeit und in seiner Beziehung zur Mutter des Kindes sei, eine differenzierte Vorstellung von dem künftigen Kind habe, sich als wichtige Bezugsperson für das Kind sehe und diese Einstellungen durch eigene Sozialisation kohärent in seine Persönlichkeit integriert habe, – „[...] viermonatige Säuglinge [...] bereitwilliger mit beiden Elternteilen („Trilog“) [kommunizierten].“ (Aigner 2002, 158) Umso überraschender mutet es an, dass die Psychoanalyse und auch Kernberg dem Vater bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt haben. So kritisiert Aigner bereits 2002:

²¹³ Vgl. hierzu auch S. 48ff.

„Die psychoanalytische Entwicklungstheorie jedenfalls behandelt Väter vielfach als solche ‚Nicht-Kommunizierenden‘, die ‚einfach nicht da sind, obwohl sie da sind!‘“ (ibid., 18)

Blaß erläutert diesbezüglich in seinem Artikel über die mentalisierende Rolle des Vaters drei verschiedene psychoanalytische Positionen. Er sieht hier auf der einen Seite jene Vertreter, die „[...] von der relativen Bedeutungslosigkeit des realen Vaters für die Entwicklung der psychischen Struktur des Kindes [...]“ (Blaß 2006, 44) ausgingen. Diese Bedeutungslosigkeit sei der Fall, „[...] weil das Kind sein Vaterbild hauptsächlich über die Mutter entwickle.“ (ibid.) Daneben existiere das mittlere Spektrum, in dem man annehme, dass sich die Wahrnehmung des Vaters etwa bis zum dritten Lebensjahr „[...] aus der Beziehung zur Mutter ergebe.“ (ibid.) Da die Beziehung zur Mutter symbiotisch sei, das Kind sich also nicht als getrennt von der Mutter erlebe, stelle der Vater die erste Fremderfahrung dar und werde zum ersten Objekt in der kindlichen Entwicklung (vgl. ibid.). Die dritte Strömung sieht den Vater als in seiner Bedeutung unabhängig von der Mutter an. Aigner verweist z.B. darauf, dass

„[...] rein dyadische Vorstellungen der Beziehung zwischen Kind und Primärobjekt (Mutter) zunehmend in Frage zu stellen [sind; usm], während die Beziehung zwischen Vater und Mutter und deren Internalisierung durch das Kind stärker beachtet werden muß.“ (Aigner 2002, 118)

Dornes geht davon aus, dass Kinder bereits mit einem Verständnis der eigenen Grenzen zur Welt kämen und deutlich zwischen der Mutter und anderen Personen unterscheiden könnten. So seien

„Neugeborene [...] ab fünf bis sechs Tagen in der Lage, den mütterlichen Geruch von dem einer anderen Frau zu unterscheiden, und bevorzugen den Geruch der Mutter.“ (Dornes 1993, 42)

Sie könnten Farben und verschiedene Muster unterscheiden und es gebe Vorzüge für bestimmte Reize gegenüber anderen (vgl. ibid., 39). Das Hören entwickle sich bereits im Mutterleib und erworbene Eindrücke blieben dem Neugeborenen erhalten, so dass es z.B. die Stimme der Mutter von anderen unterscheiden könne (vgl. ibid., 41). Auch kreuzmodale Wahrnehmungen seien möglich, so dass z.B. Sehen und Fühlen als Wahrnehmungen miteinander verknüpft würden (vgl. ibid., 43ff). Schon sehr früh nehme das Kind Ganzheiten wahr, in die es Einzelheiten integriert (vgl. ibid., 47). Altmeyer bestätigt dies, wenn er schreibt:

„Das Vorhandensein von differenzierten Sinnesfunktionen, Präferenzreaktionen und Wahrnehmungsleistungen lässt auf präfigurierte Ich-Funktionen beim Säugling schließen, die bereits den Kern eines frühen Selbst ausmachen – entgegen der Annahme einer ursprünglichen Selbst-Objekt-Fusion. Die beiden Ausgangsfragen jedenfalls, nämlich was der Säugling bereits kann und wie er sich in seiner Umwelt vermutlich erlebt, können unter Berücksichtigung dieser Forschungsergebnisse so beantwortet werden: Er kann sehr viel, jedenfalls mehr und anderes als die These vom primären Narzissmus ihm zutraut; und er handelt von Anfang an objektbezogen und im Rahmen einer Welt, in der er sich vom anderen unterscheiden kann.“ (Altmeyer 2006, 80)

Auch Battegay versteht die Fähigkeit des Kindes, verschiedene Sinnesreize und seine Umwelt wahrzunehmen, durchaus als aktive Haltung des Kindes in der Mutter-Kind-Beziehung²¹⁴ und erachtet den Begriff der Symbiose daher als unzureichend (vgl. Battegay 2008, 29f). Diese

²¹⁴ Aus diesem Grund kritisiert Battegay auch die Umstände, in die Kinder heute in der industrialisierten Welt geboren werden als „[...] eine physikalisch und emotional kühle Umgebung“ (Battegay 2008, 21). Natur-Völker wie die Inuit ließen im Gegensatz dazu die Kinder länger bei den Müttern, so dass längerer und intensiverer Hautkontakt bestehen bleibe (Battegay 2008, 21f).

frühkindlichen Fähigkeiten gewinnen vor allem, so Dornes, auch in Zustände mit geringer Spannungsintensität an Relevanz, denn:

„Die Säuglingsforscher meinen, daß die alltägliche, oft undramatische und relativ spannungsfreie Interaktion von ebenso großer Bedeutung ist, ja vielleicht sogar von größerer als die kurzen Augenblicke hoher Spannung. Dies wird ‚low-tension-learning‘ genannt, und ein guter Teil der normalen und auch der pathologischen Interaktion zwischen Mutter und Kind, aber auch ein guter Teil der explorativen Aktivität des Kindes findet in solchen Zuständen niederer Spannung statt.“ (Dornes 1993, 71)

Weiterhin sei es wichtig, dass der Säugling die Möglichkeit habe, sich als Urheber seiner Handlungen zu erkennen. Dass das Kind dazu in der Lage ist, zeigt die Säuglingsforschung, denn Harold Blum verweist auf folgendes:

„The concept of symbiosis has become controversial, since the neonate appears to function as a separate organism. The neonate is in fact preadapted to differentiate self from non-self, and shows emergent functional capacities for perception, cognition, and affectomotor communication.“ (Blum 2016, 539).

Zum Begriff der symbiotischen Phase

Mit seinem Konzept der symbiotischen Phase argumentiert Kernberg ähnlich wie Dornes, der in seiner Monographie über den kompetenten Säugling den Symbiose-Begriff generell aufarbeitet. Auch Dornes sieht die Symbiose nicht als ständige Perspektive des Säuglings an, sondern als

„[...] Bezeichnung für einen kurzzeitigen Erlebnismodus innerhalb einer Beziehung (neben anderen), der aber wegen seiner vermuteten Intensität besonders wichtig ist.“ (Dornes 1993, 71)

Weiterhin erläutert auch dieser Autor die Relevanz der Unterscheidung zwischen niedriger und hoher Affektintensität. Erst wenn dem Kind in Phasen niedriger affektiver Aktivierung ein Freiraum gewährt würde, sei es für den Säugling möglich, viel „[...] über das Selbst und die Welt der Objekte“ (Dornes 1993, 72) zu lernen, wie zum Beispiel zwischen sich und dem Objekt zu unterscheiden oder – mit Kernbergs Worten – differenzierte Selbst- und Objektrepräsentanzen aufzubauen. Resch und Möhler bestätigen diese Sichtweise:

„Neben der Regelmäßigkeit interaktioneller Strukturen ist jedoch in dieser Lebensphase ein zweiter, oft vernachlässigter Aspekt zur Konstituierung des Kern-Selbst wesentlich. Interaktionen lassen beim Säugling zwischen zwei und sechs Monaten häufig noch ein Gefühl der Unsicherheit zurück, wer denn eigentlich der Initiator ist. Aus diesem Grund benötigt der Säugling ebenso notwendig wie Interaktionen Phasen, in denen er innere Empfindungen oder Impulse als eindeutig seine eigenen wahrnehmen kann, sodass diese zum personalen Erlebnis (Winnicott 1971) werden. Dazu ist eine temporäre Entflechtung zwischen Mutter und Kind, im Sinne des Ruhens von Interaktionen, notwendig: günstigerweise zu einem Zeitpunkt, während sich der Säugling im Zustand einer ‚alert inactivity‘ befindet, also wach ist und nicht von körperlichen Spannungen beeinträchtigt wird.“ (Resch und Möhler 2006, 56)

Ist dieser Spielraum nicht gegeben, weil z.B. die primäre Bezugsperson ihn nicht einräumt oder das Kind ihn nicht angemessen nutzen kann, kann sich dies langfristig auf die Psyche auswirken:

„Eine mögliche Konsequenz dieser Betrachtungsweise ist, daß das Vorherrschen von Triebbedürfnissen sowohl beim Kind als auch in der analytischen Situation nicht unbedingt eine Bestätigung der

Triebtheorie ist, sondern das pathologische Resultat einer Entwicklung sein kann, in welcher der Spielraum für die freie Entfaltung des Selbst zu klein war. Die Labilität des Selbstgefühls und die Heftigkeit der Triebe und Affekte, so charakteristisch für das klinische Bild von narzißtischen und Borderline-Patienten, sind die Folge eines auf mangelhaft regulierenden Objektbeziehungen beruhenden pathologischen Ich-Selbst-Systems und einer daraus resultierenden Unfähigkeit, Triebe und Affekte als dynamisch zu empfinden, und dennoch sicher zu integrieren und zu genießen.“ (Dornes 1993, 73)

In der Folge, so argumentiert Dornes weiter, müsse das Verständnis des Trauma-Begriffs neu gedacht werden, weil unter der oben gemachten Prämisse eben nicht mehr nur dramatische Ereignisse eine pathogene Wirkung auf die Psyche haben können, sondern ebenso Erfahrungsmuster, die sich als „[...] chronische, subtile, auf den ersten Blick kaum wahrnehmbare Verzerrung der Interaktion“ (ibid., 74) darstellen. Auch diese Aussage leuchtet im Hinblick auf Kernbergs Modell ein, wenn man davon ausgeht, dass es bei negativen Routinen zu einer entsprechenden Beeinflussung der internalisierten Selbst- und Objektrepräsentanzen kommt. Als ein Beispiel sei hier das Experiment des Psychologen und Neurowissenschaftlers Charles Nelson von der Harvard Universität angeführt. Im Rahmen seiner Forschung über die Auswirkungen von Umständen auf die kognitive Entwicklung von Kindern etablierte er im Jahr 2000 eine Studie in rumänischen Waisenhäusern. Dabei wurden 136 Kinder im Alter von 0,5 bis 3 Jahren zufällig zwei Gruppen zugeordnet, von denen eine im Waisenhaus verblieb, während die zweite in Pflegefamilien untergebracht wurde (vgl. Brinck 2012, 2). Die Kinder im Waisenhaus erfuhren die übliche Behandlung, indem man sie zwar körperlich versorgte, ihnen aber keine besondere Zuwendung oder Ansprache zuteilwerden ließ (vgl. ibid., 1). In regelmäßigen Abständen wurden die Kinder dann besucht und ihre Entwicklung verfolgt. Schon vor der Studie waren ein verminderter IQ, Bindungsstörungen und wesentlich geringere Gehirnaktivität bei den Kindern im Waisenhaus festgestellt worden (ibid.). Die weiteren Ergebnisse belegten und verstärkten diesen erschreckenden Befund: körperliche Entwicklung, Intelligenz und Sprachfähigkeit waren bei den Waisenhauskindern deutlich geringer ausgeprägt als bei der Referenzgruppe in Pflegefamilien. Psychiatrische Probleme wie Angst, Depression, AD(H)S und oppositionelles Trotzverhalten traten deutlich häufiger auf. Und auch die Zellstruktur der Waisenhauskinder schien betroffen zu sein, denn ihre Chromosomen waren verkürzt, was auf mögliche psychische und mentale Probleme in der Zukunft hinweisen kann (vgl. ibid., 2).

Roth und Strüber bestätigen dies:

„Aus neurobiologischer Sicht wird dieser prägende Effekt früher Erfahrungen von einer starken Beeinflussbarkeit der Organisation neuronaler Verschaltungen vermittelt. Frühe Erfahrungen bewirken hiernach eine Festlegung auf eines von vielen möglichen neuronalen Verbindungsmustern. Dies geht während kritischer Perioden mit einer deutlichen Veränderung in der dendritischen und axonalen Verzweigung einher. Derartige schnelle und nachhaltige Veränderungen sind später nicht mehr in solchem Umfang möglich.“ (Roth und Strüber 2014, 156)

Auch vor diesem Hintergrund spielen somit frühkindliche Erfahrungen – auch wenn sie nicht Erinnerungsfähig sind – eine wichtige Rolle²¹⁵ (vgl. Roth und Strüber 2014, 155), da

„Erfahrungen von Nähe und Zuwendung während dieser Periode nötig [sind; usm], um eine normale psychische Entwicklung zu gewährleisten. Sind solche Erfahrungen nicht gegeben, so scheint dies einen langfristigen und tiefgreifenden Einfluss auf psychische Entwicklung zu haben.“ (Roth und Strüber 2014, 156)

Somit bleibt festzuhalten, dass die angemessene Ausgestaltung von Nähe und Distanz dem Kind im Idealfall beides ermöglicht: immer wieder die Befriedigung seiner „[...] Bedürfnisse nach Einheit, Schutz und Anerkennung“ (Petri 2002, 60) durch die primäre Bezugsperson in Phasen hoher Affektaktivierung, um so „[...] das Gefühl des ‚Selbst-Wertes‘“ (Petri 2002, 60) entwickeln zu können, aber andererseits auch Phasen der schwachen Affektaktivierung, in denen es für seine individuelle Psyche angemessenen Freiraum und förderliche Routinen erleben kann. Dabei besteht ein wichtiger Aspekt dieser Routinen „[...] in der Angemessenheit der zu bewältigenden Aufgabe, die möglichst in der proximalen Zone der gegenwärtigen Möglichkeiten des Säuglings liegen sollte.“ (Hartmann 2006, 15). Ist diese Gesamtkonstellation gegeben, wird bereits in diesem frühen Entwicklungsstadium „[...] eine Voraussetzung zu einem gesunden Narzissmus und zu unbeeinträchtigten Objektbeziehungen geschaffen [...]“ (Battegay 2008, 27f).

Battegay verweist zudem auf die Bedeutsamkeit der taktilen Empfindungen (vgl. *ibid.*, 25), durch die Wärme, Zuwendung etc. vermittelt würden. Zugleich erfahre das Kind hier aber auch, wo der eigene Körper ende und dass sich der Körper der Mutter anders anfühle und rieche als der des Vaters. Roth und Strüber stellen schließlich fest:

„Es scheint, dass warmherziges mütterliches Verhalten ebenso wie die liebevolle Stimulation des Kindes durch den Vater die Freisetzung von Oxytocin bei den Nachkommen erhöhen und hierdurch die Ausschüttung von Stresshormonen reduzieren kann.“ (Roth und Strüber 2014, 122)

Damit spielt mit Beginn des Lebens nicht nur die Mutter eine Rolle, sondern auch der Vater. Der Psychologe Ernst Abelin, den Blaß der dritten Strömung zuordnet (vgl. Blaß 2006, 43), hat bereits Mitte der 80er Jahre darauf verwiesen, dass der Vater lange vor dem Ödipus-Konflikt bedeutsam wird. Er entwickelte „[...] das Konzept der frühen Triangulierung [...]“ (*ibid.*). Hier postuliert Abelin, dass das Kind den Wunsch nach Bindung an den Vater²¹⁶ als „[...] quasi triebhaften ‚Durst nach dem Vater‘“ (Abelin 1986, 53)²¹⁷ empfinde. Dieser Durst, so Abelin, könne „[...] nur durch eine trianguläre Identifikation mit dem Vater gelöscht werden [...], das heißt: durch dessen Einbau in die Struktur des Ich.“ (*ibid.*) Nur dann sei es möglich, die psychische Strukturbildung normal zu vollziehen. Er verweist in diesem Zusammenhang auf Spitz’ „[...] zweiten Organisator im Alter von etwa acht Monaten“²¹⁸ (*ibid.*, 57), den man „[...] an

²¹⁵ Somit muss die Kritik an Nelsons Studie als berechtigt erachtet werden, die die Anlage als forschungsethisch problematisch erachtet, weil wehrlose Kinder potentiell gesundheitsschädigenden Umständen ausgesetzt wurden (vgl. von Balluseck 2014).

²¹⁶ Abelin schreibt allerdings bereits 1966, dass es sich hierbei nicht um den leiblichen Vater handeln muss, sondern um ein zweites Objekt in der Beziehung, das sich hinreichend von der Mutter unterscheidet (vgl. Abelin 1986, 59).

²¹⁷ Vgl. hierzu auch S. 51ff.

²¹⁸ Aigner setzt die Bedeutung sogar noch früher an, nämlich um den vierten Monat.

der Angst vor Fremden“ (ibid.) erkenne. Hier reagiere das Baby auf das Verschwinden der Mutter mit Antriebslosigkeit, ohne jedoch genau zu wissen, was ihm fehle (vgl. ibid.). In Bezug auf den Vater ergänzt Abelin dann:

„Ich möchte dieses Schema für den Menschen nun dahingehend ergänzen, daß das Kleinkind im typischen Fall auch den Vater als ein Bindungsobjekt besetzt, und zwar nicht als einen Ersatz für die Mutter, sondern als eine anders geartete Elternperson“ (ibid.)

Diese Entwicklung schreibe sich „[...] im ersten und besonders anfangs des zweiten Lebensjahres [...]“ (ibid., 53) fort, weil sich das Kind dann

„[...] gleichzeitig an seine Mutter und an seinen Vater bindet. Dabei wird der Vater deutlich als Mann unterschieden, wirkt irgendwie a priori mehr positiv anregend und hat auch mehr Autorität als die Mutter.“ (ibid.)

Kindler, Grossmann und Zimmermann kommen 2002 zu einem ähnlichen Ergebnis, als sie den väterlichen Erziehungsstil folgendermaßen beschreiben:

„Wir sehen als Gemeinsamkeit in den aufgezählten väterlichen im Vergleich zu mütterlichen Verhaltensweisen, daß Väter sich eher als Herausforderer kindlicher Kompetenzen zu verstehen scheinen, indem sie mehr von ihren Kindern in den Bereichen Selbstregulation, Exploration, Kommunikation, Verhaltenskontrolle und Selbständigkeit verlangen.“ (Kinder, Großmann und Zimmermann 2002, 710)

Mag man solche geschlechtsspezifischen Zuschreibungen über Autorität und Anregung inzwischen auch kritisch sehen, so ist diese Grundkonstellation zweier Objekte, die nicht nur mit dem Kind, sondern auch miteinander in einer Beziehung stehen, doch von gravierender Bedeutung, denn durch sie werde dem Kind die Erkenntnis vermittelt, dass es nicht das einzige Objekt der Mutter sei, sondern

„[...] es einer anderen wichtigen Beziehung (z.B. zu seinem Vater) entstammt. So führt die Mutter den psychischen Ort des Vaters ein und bereitet so die triadische Struktur und damit – wenn man so will – einen neuen inneren Raum in der Welt des Kindes vor.“ (Aigner 2002, 148f)

In der Konsequenz verstehe das Kind nun auch, dass es ein „Ich“ und ein „Nicht-Ich“ (vgl. Petri 2002, 63) gebe, die sich durchaus unterscheiden. Erst im Anschluss dran könne es begreifen, an sich selbst gerichtete Zuschreibungen darüber zu formulieren, wer es sei (vgl. ibid.). Somit werde aber nicht nur ein wichtiger Schritt in Richtung auf Identität unternommen, sondern auch die Grundlage für die Fähigkeit der „Realitätsprüfung“ (Kernberg 2006b, 32) gelegt. Dabei

„[...] geht es um die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Selbst und Nicht-Selbst, zwischen intrapsychischer Wahrnehmung und Reizen und externen Stimuli.“ (ibid.)

Werde diese Erkenntnis ermöglicht, könne

„[...] die komplexere ‚frühe Triangulation‘ [...] von oben her‘ einen Ausweg aus der narzißtischen Sackgasse weisen, indem sie zu einer Selbstvorstellung führt, die Ähnlichkeiten und Unterschiede in sich vereint und dadurch die Kastration ertragbar machen kann.“ (Abelin 1986, 55)

Damit, so Kreppner, werde

„Dem Kind [...] durch die prinzipielle Möglichkeit der Erfahrung nicht nur des Unterschieds zwischen mütterlichen und väterlichen Kommunikationsmodi in der Mutter-Kind- oder Vater-Kind-Dyade, sondern auch der elterlichen Lösungsstrategien für Konflikte untereinander eine Lernerfahrung höherer Ordnung in der Familie geboten, die Bateson (1973) als ‚Kontext-Lernen‘ bezeichnet hat. Dies

*ist eine Lernform, die gerade für den Erwerb sozialer Sensibilität besonders wichtig erscheint.“
(Kreppner 2002, 372)*

Wichtige Voraussetzung dafür sei, so Abelin, dass das oben beschriebene Spiegeln²¹⁹ und damit die Illusion der Spiegelbildlichkeit (Abelin 1986, 50) ein Ende finde. Dies sei nur „[...] über ein drittes Objekt“ (ibid.) möglich, denn:

„Um sich den Ursprung des Verlangens anzueignen – um sich die Liebe als Wunsch innerhalb seiner selbst vorzustellen –, müßte das Kind sozusagen seinen eigenen Nachahmungstrieb nachahmen. Dies ist nur durch eine Triangulation der Liebesbeziehung möglich, [...]“ (ibid.)

In der Zweiheit der Symbiose werde sich das Kind so eines dritten Akteurs bewusst und mit ihm der „Urkonstellation“ (ibid.). Durch diese Erkenntnisse erlebe das Kind zum einen, dass das zweite Objekt eigene, von der Mutter verschiedene Verhaltensmuster und Interaktionsformen anbiete (vgl. Köhler 1995, 101). Zum zweiten aber halte das zweite Objekt einen Schock für das Kind bereit, nämlich die Erkenntnis, dass die Mutter mit einem Dritten²²⁰ interagiere und das Kind selbst ausgeschlossen bleibe. Doch auch dieser Schock sei notwendig, denn in

„[...] einem plötzlichen Aha-Erlebnis ordnet sich seine Welt um. ‚Es muß hier ein Ich geben, das nach ihr verlangt, so wie er dort!‘“ (Abelin 1986, 50)

Dieser Epiphany-Moment begründe die Beziehungsfähigkeit des Kindes, weil sich „[...] das Kind einfühlsam mit der Liebe des einen seiner Objekte zu seinem anderen Objekt identifiziert“ (ibid.). Und auch die sich gleichzeitig einstellende Eifersucht sei notwendig für die Entwicklung der Psyche, denn sie

„[...] bietet einen glaubhaften Beweggrund für den Sprung aus dem Narzissmus, der gegenseitigen Spiegelbeziehung - [...] - in die existenzielle Einsamkeit des Selbst.“ (ibid., 55)

Laut Grunberger helfe dies dem Kind, die in der Symbiose erlebten, widersprüchlichen Gefühle zu verarbeiten und in seine psychische Struktur zu integrieren. Der Vorteil der väterlichen Imago sei dabei, dass sie weniger mit frustrierenden Erfahrungen in Verbindung gebracht werde als die der Mutter (vgl. Grunberger 1988, 203). Auf diese Weise entstehe bereits zu diesem frühen Zeitpunkt eine Bindung des Kindes nicht nur an die Mutter, sondern auch an seinen Vater. Damit sei die Möglichkeit gegeben, sich mit zwei unterschiedlichen Menschen auseinanderzusetzen, was „[...] der schrittweisen Verinnerlichung von ausreichend tragfähigen, aber auch ambivalenten Beziehungen zu den Elternfiguren“ (Aigner 2002, 98) den Weg ebnete. Dabei verkörpere der Vater einerseits die Unabhängigkeit von der Mutter, aber auch Schutz vor einem regressiven Zurückfallen in die Phase der Symbiose mit der primären Bezugsperson (vgl. ibid., 119). So biete er Handlungsalternativen an, denn:

„Der vom Vater gebotene ‚Halt‘ besteht [...] nicht nur in dieser Bindungsauflösung, sondern auch im Vorleben einer (halbwegs) unabhängigen Beziehung zur Mutter – natürlich nur, wenn er selbst so strukturiert ist, daß er nicht in der Partnerbeziehung die Mutterbindung wiederholt und möglicherweise gar mit dem Kind um die Zuneigung der Mutter rivalisiert.“ (ibid.)

²¹⁹ Vgl. zum Spiegeln S. 90.

²²⁰ Dieser „Dritte“ müsse dabei, so Abelin, kein Übervater sein, denn es brauche „[...] nicht mehr als eine durchschnittliche Familie, in der der Vater regelmäßig nach Hause kommt und von der Mutter mehr oder weniger willkommen geheißen wird.“ (Abelin 1986, 53)

Die Interaktion mit dem Vater bedeute somit nichts weniger als die „[...] Einführung der sozialen Dimension“ (Petri 2002, 62) in die Welt des Kindes, während er es gleichzeitig befähigt, „[...] die eigene Welt zu gestalten“ (Maaz, 2012, 13). Dabei habe der Vater zweierlei Funktionen. Er sei wichtige, schützende Bezugsperson, aber auch Initiator, den Weg aus der Symbiose zu ermöglichen:

„Gute Väterlichkeit hilft dem Kind, allmählich von der Mutter loszukommen, unabhängiger zu werden, die eigenen Möglichkeiten zu entfalten, Begrenzungen zu erleben und annehmen zu lernen [...]“ (ibid., 123)

Erst wenn das Kind beide Möglichkeiten erfahre, Nähe und Unabhängigkeit, „[...] sind die Voraussetzungen der schrittweisen Verinnerlichung von ausreichend tragfähigen, aber auch ambivalenten Beziehungen zu den Elternfiguren gegeben“ (Aigner 2002, 98), damit das Kind die von Kernberg beschriebenen Abspaltungen in „nur gut“ und „nur böse“ zunächst ertragen und später verarbeiten könne (vgl. ibid.). Erfolge dies in normalem Umfang

„[...] bleibt die sensorimotorische Liebesbeziehung zum Vater wie jene zur Mutter während der ganzen Kindheit bei beiden Geschlechtern die immer fließende Quelle von Realität, aus der das semiotische System dann seine aufeinanderfolgenden Identifikationen und Objekte schöpft.“ (Abelin 1986, 51)

Mit Köhler (vgl. Köhler 1995, 93) könnte das Durchlaufen dieser Phase als Entwicklungsaufgabe²²¹ bezeichnet werden. Das Kind wird dazu befähigt, sich zunehmend von den Erwartungen zu distanzieren, die die Symbiose mit sich bringt. Sich altersangemessen der Verbindung zur Mutter und gleichzeitig auch deren Limitationen gewahr zu werden sowie eine wie auch immer geartete Erkenntnis über die Anwesenheit eines Dritten sind nur Teile dieser Herausforderungen. Sie ermöglichen dem Kind jedoch die fundamental bedeutsame Erkenntnis, dass es in einer Beziehung mit anderen Menschen lebt, ohne dass es dies ausdrücklich denken würde (vgl. Altmeyer 2006, 72).

Wird diese Entwicklungsaufgabe aber nicht erfolgreich beendet, kann also das Kind seine symbiotischen Bedürfnisse oder den Drang nach Freiheit nicht erfüllen, weil es ein Objekt hat, das sich entweder kaltherzig oder überbehütend zeigt, so kann das Selbst bereits hier Deformationen erfahren, die das Erreichen des nächsten Funktionsniveaus zumindest erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen, weil dann keine normalen, internalisierten Modelle der Interaktion zwischen dem Selbst und der Umwelt entstehen können und auch das Es als Grundstruktur des Unbewussten nicht entsprechend ausgebildet werden kann.

Als Auslöser für diese Problematik spricht Kernberg in seinen Beobachtungen von kaltherzigen Elternfiguren²²², während Kohut auf „[...] traumatische Enttäuschungen von dem bewundernten Erwachsenen“ (Kohut 1976, 46) verweist, in deren Folge es zu „[...] schwere[n] narzisstische[n] Traumen [...]“ (ibid.) kommen könne. Beide Autoren bleiben jedoch auf einer relativ abstrakten Ebene. Die modernere Literatur wird an dieser Stelle konkreter und so kommt Maaz zu verschiedenen Formen problematischen Erziehungsverhaltens, die er anhand von

²²¹ Vgl. Havighurst 1952 zu grundsätzlichen Gedanken über die Entwicklungsaufgabe.

²²² Vgl. zu diesen Elternfiguren S. 90f.

sechs Fragen umreißt, bei denen er zwischen mütterlichem und väterlichem Erziehungsstil unterscheidet. Bezüglich der Mutter sind dies die Fragen:

„Bin ich gewollt? (evtl. Mutterbedrohung)

Bin ich ausreichend geliebt? (evtl. Muttermangel)

Darf ich so werden und sein, wie ich wirklich bin? (evtl. Muttervergiftung)“ (Maaz 2012, 175)

Werde die erste Frage vom Kind intuitiv verneint, empfinde es Mutterbedrohung²²³. Diese könne sich durch indirekte oder offene Ablehnung oder gar feindselige Haltung dem Kind gegenüber zeigen und werde vom Kind als „höchste Lebensbedrohung“ (vgl. *ibid.*, 119) wahrgenommen, da es völlig abhängig von ihr und der durch das Primärobjekt erfahrenen Versorgung sei.

Werde die zweite Frage negativ beantwortet, liege Muttermangel²²⁴ vor. Dabei handele es sich um „[...] die wesentliche Ursache für narzisstische Störungen“ (*ibid.*, 120). Muttermangel könne dabei aufgrund einer real vorliegenden Abwesenheit der Mutter empfunden werden. Das Empfinden von Muttermangel könne aber auch auftreten, wenn die innere Einstellung der Mutter dazu führe, dass sie ihr Kind nicht bedingungslos lieben könne. (*ibid.*).

Die Muttervergiftung²²⁵ schließlich sei die Reaktion auf die Verneinung der letzten Frage. In dieser Konstellation erfahre das Kind nur „[...] interessierte Zuwendung [...], wenn es so ist, wie die Mutter es sich wünscht, und wenn es ihre Erwartungen und Vorstellungen an seine Existenz gut erfüllt.“ (*ibid.*, 121) Dies führe zur Selbstentfremdung des Kindes, weil es nicht sein dürfe, wie es seinem Inneren tatsächlich entspräche (vgl. *ibid.*). In der Konsequenz werde die „narzisstische Regulation [...] von der Selbstwahrnehmung auf eine Fremdwahrnehmung verlagert.“ (*ibid.*).

Bezüglich väterlicher Verhaltensweisen²²⁶ entwickelt Maaz dann die drei Fragestellungen:

„Darf ich mich entwickeln und entfalten? (evtl. Vaterterror)

Werde ich ausreichend unterstützt und gefördert? (evtl. Vaterflucht)

Wird meine Begrenzung akzeptiert? (evtl. Vatermissbrauch)“ (ibid., 175)

Der Vaterterror²²⁷ stelle dabei eine „[...] schwere Hypothek für die narzisstische Regulation“ (*ibid.*, 122) dar, weil wie bei der Muttervergiftung jeder Versuch des Selbstausdrucks mit Strafe belegt sei (vgl. *ibid.*). Statt Selbstentfaltung zu fördern, werde der „natürliche Expansionsdrang gehemmt“ (*ibid.*), sodass das Kind nicht die Möglichkeit von eigeninitiativem Handeln erfahren könne. In der Konsequenz entwickle das Kind eine Parallelwelt und suche ggf. Vaterfiguren in anderen Settings (vgl. *ibid.*).

Vaterflucht²²⁸ bezeichne das andere Extrem und entspreche dem Muttermangel. Der Vater sei nicht als Vorbild vorhanden, biete keine Reibungsfläche und könne z.B. im

²²³ Vgl. zur Mutterbedrohung S. 44.

²²⁴ Vgl. zum Muttermangel S. 44.

²²⁵ Vgl. zur Muttervergiftung S. 40.

²²⁶ Vgl. zur Rolle des Vaters auch S. 48ff.

²²⁷ Vgl. zum Vaterterror S. 59 und 63.

²²⁸ Vgl. zur Vaterflucht S. 58 und 64.

Triangulationsprozess keine Rolle übernehmen (vgl. *ibid.*, 124). Im Idealfall gelänge es der Mutter in dieser Situation, die Rollenanteile des Vaters zu übernehmen. Dies sei aber häufig schwer, weshalb

„[...] die vaterlosen Kinder oftmals muttergebunden und mutterabhängig [bleiben; usm]. Die Folgen davon sind zunehmend unangemessene Bequemlichkeit, mangelnde Anstrengungsbereitschaft und fortgesetzte Versorgungswünsche, die im ‚Hotel Mama‘ kultiviert werden.“ (ibid.)

Letztlich sei noch der Vatermissbrauch²²⁹ möglich. In dieser Konstellation gehe es darum, das Ansehen beim Vater durch Leistung zu erarbeiten. Um eine solche Leistung zu erbringen, strenge sich das Kind über die Maßen an, nutze ggf. aber auch Tricks, um die gewünschten Höchstleistungen zu erzielen (vgl. *ibid.*).

Insgesamt kommt Maaz zu folgenden Schlussfolgerungen:

„Das wesentliche Kriterium einer narzisstischen Elternschaft ist die Tatsache, dass die Eltern die Kinder für ihre Bedeutung und Stabilität brauchen. Somit sind sie keine Eltern, die für ihre Kinder da sind, sondern die Kinder müssen für ihre Eltern da sein. Die Kinder werden also nicht um ihrer selbst willen angenommen, bestätigt und geliebt, sondern sie müssen lernen, all das zu tun, was die Eltern wollen und brauchen [...]“ (ibid., 139)

Narzissmus in der Adoleszenz

Die Beschreibung narzisstischer Kinder und Jugendlicher, die für das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung ist, deckt sich bei Kernberg weitestgehend mit denen der Erwachsenen. Mangelnde Dankbarkeit, der Wunsch nach omnipotenter Kontrolle sowie Egoismus und fehlende Objektbesetzungen zeichneten diese Kinder aus (vgl. Kernberg 2006b, 278). Je früher die Störung auftrete, umso schwerwiegender sei sie entwickelt (vgl. *ibid.*). In Bezug auf die Diagnostik sei aber vor allem in der Adoleszenz besondere Sorgfalt anzuwenden, da dieser Lebensabschnitt generell mit sich bringe, bestehende Strukturen in Frage zu stellen und existierende Verhaltensmuster neu zu organisieren²³⁰. So komme es sowohl auf der körperlichen als auch auf der emotionalen und kognitiven Ebene zu Veränderungen. Bestehende Wertesysteme würden hinterfragt und kritisiert, Jugendliche seien in dieser Phase auf der Suche nach einer neuen „[...] Bestimmung von Identität und Selbstwert“ (Resch und Möhler 2006, 60). Die schützenden Routinen der Kindheit würden dabei zunehmend außer Kraft gesetzt. In dieser Phase könne es daher zu als normal zu erachtenden Identitätskrisen kommen, wenn die Idealvorstellungen von sich selbst nicht erfüllt würden. Dies sei gerade in der Adoleszenz wahrscheinlich, weil „[...] ein fragiles Selbsterleben mit hohen Ambitionen, Neigung zu Idealisierung und Abwertung von Nicht-Erreichbarem, verstärkter Kränkbarkeit und Wuterleben“ (*ibid.*) einhergingen. Krisen stünden damit an der Tagesordnung und seien Teil eines normalen Entwicklungsprozesses, weshalb es wichtig sei, diese präzise von der Identitätsdiffusion des Narzissmus abzugrenzen (vgl. Kernberg 2006b, 272). Hierzu könne es z.B. dienlich sein, jugendliche Patienten zu einer Selbstbeschreibung aufzufordern. Sei diese chaotisch oder sehr starr, könne von einer Identitätsdiffusion ausgegangen

²²⁹ Vgl. zum Vatermissbrauch S. 60ff.

²³⁰ Vgl. hierzu auch die humane Ontogenese im pädagogischen Arbeitsbündnis auf S. 144.

werden, da Jugendliche normalerweise in der Lage seien, ein differenziertes und farbenfrohes Bild von sich selbst zu zeichnen (vgl. *ibid.*, 273).

Ein zweiter Indikator sei, wenn „[...] die Integration eines Konzepts bedeutsamer anderer ganz offensichtlich fehlt.“ (*ibid.*) In diesem Zusammenhang sei es z.B. auch aussagekräftig, inwiefern ein Patient oder eine Patientin sich verlieben bzw. andere romantisch idealisieren könne (vgl. *ibid.*, 274).

Drittens sei zu überprüfen, ob die Patienten bei Realitätsprüfungen zu realistischen Ergebnissen gelangten (Kernberg 2006b, 275f), da dieser Aspekt helfen könne, eine narzisstische Störung von möglichen Wahnvorstellungen abzugrenzen (vgl. *ibid.*, 276f).

Schließlich sei auch das Ausmaß der Integration des Über-Ichs ein aussagekräftiger Faktor, denn normalerweise seien Jugendliche durchaus bereit und in der Lage, sich für altruistische Werte einzusetzen. Bei narzisstischen Patienten jedoch

„[...] existiert ein erstaunlicher Mangel an derartig besetzten Wertesystemen. Je ausgeprägter die Unreife des Über-Ichs, desto manifester kann das antisoziale Verhalten sein [...].“ (ibid.)

In der Folge stünden bei einer leichteren Ausprägung eher infantile Werte wie die ausufernde „[...] Beschäftigung mit physischer Attraktivität, Kleidung, Besitz und konventionellen Prestigeobjekten [...]“ (Kernberg 2006b, 280) im Vordergrund. Bei einer schweren Ausprägung der Über-Ich-Problematik komme es zu „[...] antisozialem Verhalten [...] in Form Ich-syntoner sadistischer, autoaggressiver, selbstverstümmelnder oder suizidaler Verhaltensweisen“ (*ibid.*), die letztlich in das Syndrom des malignen Narzissmus oder der schwersten Ausprägung des Narzissmus, der antisozialen Persönlichkeitsstörung, mündeten (vgl. *ibid.*). Letztere wiederum sei in zwei Typen zu unterteilen, nämlich den aggressiven und den passiv-parasitären Typus (vgl. *ibid.*). Vor allem die letztere Ausprägung werde aber häufig nicht erkannt, wenn z.B. das soziale Umfeld der Desorganisation des Patienten entspreche (vgl. *ibid.*, 281). Der aggressive Typ dagegen errichte schon früh eine „wahre Schreckensherrschaft“ (*ibid.*) zunächst innerhalb der Familie, später aber auch außerhalb und ende schließlich in kriminellm Verhalten (vgl. *ibid.*, 282). Beiden Ausprägungen gemeinsam sei aber das oben bereits beschriebene Fehlen von ethisch-moralischen Empfindungen wie Reue oder Scham (vgl. *ibid.*, 283). Wichtig sei auch bezüglich dieser Teilstörung die saubere Abgrenzung von möglichen anderen Störungen (vgl. *ibid.*, 284).

Im Großen und Ganzen überträgt Kernberg damit die diagnostischen Kriterien für die unterschiedlichen Ausprägungen der narzisstischen Störung auf Jugendliche. Allerdings gibt es auch Parameter, die er aufgrund der spezifischen Situation der Adoleszenz bei Jugendlichen als weniger aussagekräftig erachtet. So hätten

„[...] primitive Abwehrmechanismen, wie sie typisch sind für eine Borderline-Persönlichkeitsorganisation im Erwachsenenalter, während der Adoleszenz sehr viel weniger diagnostische Relevanz.“ (ibid., 275)

Aufgrund der oben beschriebenen krisenhaften Umwandlung bestehender Strukturen, hormoneller Veränderungen und der allgemeinen Bestrebung, sich vom Elternhaus zu lösen, sei es durchaus möglich, dass von der primitiven bis zur reifen Abwehr alles aktiviert würde (vgl. *ibid.*). Allerdings sei bei nicht narzisstischen Jugendlichen im Gespräch zu beobachten, dass

mit wachsendem Vertrauensverhältnis zunehmend weniger auf die primitiven Abwehrmechanismen zurückgegriffen werde (vgl. *ibid.*).

Auch die Symptome ähnelten denen des erwachsenen Patienten, würden aber durch Schulversagen als „[...] ein vorherrschendes Symptom [...]“ (*ibid.*, 279) ergänzt, was Kernberg damit erklärt, dass das Lernen ein Eingeständnis des eigenen Nicht-Wissens bedeute und somit in Konflikt mit dem Größen-Selbst gerate. In der Konsequenz könnten intelligente narzisstische Jugendliche ein höchst disparates Leistungsbild zeigen:

„Verfügt der narzisstische Jugendliche über eine hohe Intelligenz, dann kann er exzellente schulische Leistungen vollbringen, solange er nichts dafür tun muss. Oftmals kommt es zu einer Mischung von herausragenden Leistungen in Fächern, in denen er sich leicht tut, und völligem Versagen in jenen, in denen er sich anstrengen müsste. Sich anstrengen und der unbewusste Neid, der dadurch hervorgerufen wird, werden als Beleidigung erlebt. Eine sekundäre Entwertung jener Fächer, in denen sie schlecht sind, mündet so in einen Teufelskreis von schulischem Versagen.“ (Kernberg 2006b, 279)

Ihr Auftreten gegenüber anderen könne dabei einerseits in der ersten Begegnung von Charme und Freundlichkeit geprägt sein, Verhaltensweisen, hinter denen sich jedoch eine Haltung von Überheblichkeit und Selbstherrlichkeit verberge (vgl. *ibid.*). Andererseits gebe es jedoch auch Narzissten, die sich durch große Unsicherheit und Schüchternheit auszeichneten, was auf der Angst beruhe, „[...] die eigene Überlegenheit zu gefährden oder das Bedürfnis nach Bewunderung unerfüllt zu sehen.“ (*ibid.*).

Maaz bezeichnet diese unterschiedlichen Oberflächenphänomene als Größenselbst- und Größeklein-Narzisst (Maaz 2012, 68f). Der Größenselbst-Narzisst sei durch übermächtige und stark an Leistung orientierte Eltern geprägt und präsentiere sich nach außen als starke Persönlichkeit, Gewinnertyp und Selbstdarsteller, der Leistung erbringen könne, sich damit aber auch in den Vordergrund spiele. Gleichzeitig sei seine Kritikfähigkeit jedoch gering ausgebaut, Fehler würden verneint und Schwächen nicht zugegeben (vgl. Maaz 2012, 68). Die im Falle eines negativen Erlebnisses wahrgenommene Aggression gebe diese Art der Narzissten durch Gewalt nach außen ab (vgl. *ibid.*, 202).

Der Größeklein-Narzisst dagegen habe seine Eltern als unsicher und handlungsschwach erlebt und so von sich ein Selbstbild des Opfers (vgl. *ibid.*, 32), das kritisiert, belehrt und überschätzt werde. Gleichzeitig erwarteten Narzissten dieser Ausprägung viel Bestätigung von außen, weil diese „[...] von der Wahrnehmung des narzisstischen Defizits ablenkt [...]“ (*ibid.*, 121), sie führe jedoch nie zu einer Änderung der Selbstwahrnehmung und könne die Leerstellen des Ichs nicht füllen (vgl. *ibid.*, 23). Vielmehr spiele der Misserfolg eine wesentlich wichtigere Rolle, weil er emotionale Muster bediene und dazu motiviere, weiterzukämpfen, um so der emotionalen Realität nicht ins Auge sehen zu müssen (vgl. *ibid.*, 118). Aggressionen würden bei dieser Art des Narzissmus häufig nach innen gerichtet (vgl. *ibid.*, 202).

Die Schule als Raum für narzisstische Kränkungen

Im Hinblick auf das Forschungsinteresse der Arbeit ist es unerlässlich, neben den prägenden Einflüssen von Eltern auch die der zweiten großen sozialisatorischen Instanz im Leben eines Kindes in den Blick zu nehmen, nämlich die der Schule. In Kapitel zwei wurde allerdings bereits herausgearbeitet, dass auch die Schule, ähnlich wie Familien und Eltern, mit Narrationen

konfrontiert ist, die für die Bearbeitung narzisstischer Prägungen wenig hilfreich sind. Zwar haben Marsh, Craven und Debus (vgl. dies. 1998) in einer Studie mit Kindergartenkindern erhoben, dass deren Selbstkonzept mit zunehmendem Alter grundsätzlich realistischer wird, aber nach den Ausführungen von Kernberg ist davon auszugehen, dass narzisstische Prägungen aus dem Elternhaus langlebig sind und insbesondere auch in der Schule relevant werden. Dies wird evident, wenn man bestehende schulische Strukturen mit einer Aussage Lowens über narzisstische Menschen in Beziehung setzt. Lowen schreibt:

„Narzißtische Menschen haben als Kinder erlitten, was Analytiker als schwere narzißtische Kränkung bezeichnen, einen Schlag gegen ihre Selbstachtung, der ihre Persönlichkeit entstellt und formt. Diese Kränkung bringt Demütigung mit sich, insbesondere das Erlebnis machtlos zu sein, während ein anderer Mensch Macht und Herrschaft über einen ausübt.“ (Lowen 1986, 92)

Wer als Kind früh diese Art der Machtlosigkeit erfahren hat, dem bieten sich in der Schule vielfältige Gelegenheiten, dieses Gefühl zu reaktivieren, befinden sich Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern gegenüber doch in einer Position der institutionalisierten Macht. Diese zeigt sich z.B. darin, dass es die Lehrenden sind, die Fehlverhalten definieren und dementsprechend bestrafen oder durch Noten und Leistungsbewertung die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe mitbeeinflussen. Ein in diesem Zusammenhang mögliches Leistungsversagen führt Petri als mögliche Quelle narzisstischer Kränkung auf:

*„Zu den wichtigen traumatischen Erfahrungen gehören schwere Krankheiten und Unfälle, Trennung der Eltern – oft verbunden mit dem endgültigen Verlust eines Elternteils –, Misshandlung, sexueller Missbrauch, Gewalt und Suchterkrankungen in der Familie, Arbeitslosigkeit des Vaters, Isolation in der Kindergruppe – oft gekoppelt mit der Rolle des Sündenbocks und Prügelknaben –, **das Scheitern in Schule**, Ausbildung oder Beruf und das dauerhafte Misslingen von Freundschaften und sexuellen Partnerschaften. Psychologisch lösen alle diese Erfahrungen verschiedene Ängste und Affekte von Hass, Kränkung, Minderwertigkeit, Scham und Schuld aus. Wegen ihrer Bedrohlichkeit und Schmerzhaftigkeit werden sie meistens verdrängt und können dadurch seelische und psychosomatische Erkrankungen und dissoziales Verhalten bedingen.“ (Petri 2002, 175; Hervorhebungen durch die Verfasserin)*

Damit ist der Boden für Auseinandersetzungen im schulischen Kontext bereitet und häufig reicht schon eine Kleinigkeit, um verdrängte Erinnerungen an narzisstische Kränkungen zu aktivieren und so einen massiven Konflikt herbeizuführen. Lowen schreibt:

„Die aktuelle Provokation mag geringfügig sein, wie bei Mastersons Patienten, aber sie läßt im Unbewußten des Betreffenden die Erinnerung an eine frühere Kränkung anklingen, auf die er, als sie sich ereignete, nicht reagieren konnte. Die Bezeichnung narzißtische Wut sagt uns, daß die Kränkung das Selbstgefühl des Betreffenden anging, daß es eine narzißtische Kränkung war. Das Erlebnis war eines der Demütigung, der Machtlosigkeit.“ (Lowen 1986, 111)

Die ursächliche narzisstische Kränkung, so Lowen weiter, führe dazu, dass betroffene Menschen nach Macht strebten²³¹, denn:

²³¹ Im Zusammenhang mit dieser Argumentation muss auch die Frage danach gestellt werden, aus welchen Beweggründen sich Menschen für den Lehrberuf entscheiden, denn die institutionelle Zuschreibung von Macht könnte diesen Beruf für narzisstisch geprägte Personen besonders attraktiv machen. Folgerichtig wird dies an der Universität Siegen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zurzeit im Hinblick auf den narzisstisch-autoritären Sozialcharakter untersucht. Vgl. hierzu auch S. 238ff sowie die Ausführungen bei Helsper 2021.

„Sie glauben, durch Macht könnten sie die Kränkung auslöschen. Jedes Infragestellen ihrer Macht oder ihres Image droht ihnen das Gefühl der Machtlosigkeit zu geben und ruft die Furcht hervor, gedemütigt zu werden.“ (ibid., 111f)

Erleben die Betroffenen nun das Ende ihrer Macht, was in schulischen Kontexten wie oben beschrieben durchaus der Fall sein kann²³², kann dies zu mehr oder weniger massiven Konflikten führen, bei denen Emotionen gegen sich und andere gerichtet werden²³³. So kann sowohl selbst- als auch fremdverletzendes Verhalten seine Ursache in narzisstischen Kränkungen und einem Gefühl der Machtlosigkeit haben.

Hinzu kommen die Herausforderungen der Pubertät, die eben nicht nur körperlicher Natur sind, sondern auch einen großen Einfluss auf die Psyche nehmen. Die Instanzen des Über-Ichs und auch des Ichs durchlaufen dabei gravierende Umbauprozesse, die eine vorübergehend erhöhte Kränkbarkeit mit sich bringen, bevor sich die Strukturen wieder stabilisieren können (vgl. Resch und Möhler 2006b, 60).

Hierbei können auf verschiedene Weisen Krisen entstehen. Zum einen gehören auf dem Weg zum Erwachsenwerden diese unabdingbar als Entwicklungsschritte dazu²³⁴. Zum zweiten können aber im Sinne Oevermanns auch Verhaltensweisen, die vormals eine dienliche Funktion hatten, mit sich verändernden Situationen ihre Funktionalität verlieren²³⁵. Der Mensch erlebt dann diesen Mismatch²³⁶ unter Umständen als das Ende seiner Handlungsfähigkeit oder als Konflikt mit sich oder anderen. Ist er nicht in der Lage, diese Krise für sich selbst zu lösen, bedarf es u.U. der Hilfe von außen durch entsprechende Experten²³⁷, um Verhaltensweisen anzupassen und so den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern. Insbesondere im Kinder- und Jugendalter ist dabei davon auszugehen, dass die Heranwachsenden sich ihrer Rollen und der spezifischen Sozialbeziehungen in jüngeren Jahren noch nicht bewusst sind, so dass es die Aufgabe der Lehrenden ist, sich dem „[...] Beziehungsgemisch spezifischer und diffuser Sozialbeziehungen beruflich kompetent“ (Ilien 2005, 50) zu widmen und „[...] dieses aufzunehmen und pädagogisch zu bearbeiten“ (ibid.), auch wenn diese Aufgabe häufig implizit bleibe. Dieses Implizitbleiben einerseits sowie die Narration, dass sich Lehrkräfte streng jeglicher psychologischen Intervention²³⁸ zu enthalten hätten andererseits begünstigen, dass zu wenige explizite Handlungsmuster und Strategien im Werkzeugkasten von Lehrkräften zu finden sind, um mit solchen Situationen professionell umzugehen. Daher wird im nächsten Schritt ein kurzer Blick auf die therapeutischen Möglichkeiten geworfen, die Kernberg für die narzisstische Pathologie entwickelt hat, um vor diesem Hintergrund später einen Blick auf Ansätze zur Professionalisierung von Lehrkräften zu werfen²³⁹.

²³² Sei es durch Lehrkräfte und schwer zu meisternde Stoffe, sei es durch Mitschülerinnen und Mitschüler oder Peergroups, in denen ein anderer mächtiger ist – die Möglichkeiten zum Machtverlust in der Schule sind vielfältig.

²³³ Vgl. hierzu die Auswertung der Interviews in Kapitel fünf.

²³⁴ Vgl. zu Krisen als normalem Bestandteil der Adoleszenz S. 109f.

²³⁵ Vgl. zum Begriff der Krise bei Oevermann S. 123ff.

²³⁶ Vgl. zum Mismatch S. 148f und S. 224ff. sowie Buchmann 2011.

²³⁷ Vgl. zu Oevermanns Auffassung von Professionalität, in der die Krise eine zentrale Rolle spielt, S. 124ff.

²³⁸ Vgl. zu dieser Forderung S. 67f.

²³⁹ Dabei ist wichtig in Erinnerung zu behalten, dass es in Schule nicht um Therapie geht, wohl aber um Erziehung und Entwicklung von Subjekten. Um dieser Unterscheidung gerecht zu werden, werden im nächsten Schritt für die Schule relevante Aspekte als Beobachtungskriterien für die Auswertung der Interviews abgeleitet.

Der therapeutische Ansatz der übertragungsfokussierten Therapie

Im Hinblick auf die Therapie der narzisstischen Persönlichkeitsstörung formuliert Kernberg differenzierte Prognosen. Während er die schwerste Form dieses Störungskreises, die Antisoziale Persönlichkeitsstörung, als nahezu unbehandelbar ansieht (vgl. Kernberg 2006b, 705), ließen die „[...] mildesten, ‚neurotisch‘ anmutenden Fälle [...] normalerweise eine Psychoanalyse als indiziert erscheinen.“ (ibid., 706) Die Spezifika der Übertragungen und Gegenübertragungen in Beziehungen zu einem Narzissten führten jedoch dazu, dass der Patient häufig als nicht behandelbar empfunden werde oder sich dazu mache (vgl. ibid., 708ff), weil diese Patienten dem Therapeuten „[...] gegenüber durchwegs ein ‚narzißisches Desinteresse‘ [bewahren; um], das jede analytische Arbeit verhindere.“ (Kernberg 1980, 284). Diese Annahme entspreche allerdings nicht den Tatsachen, denn:

„In Wirklichkeit entwickelt sich [...] bei diesen Patienten eine sehr intensive Übertragung von der Art, wie ich sie oben bereits beschrieben habe; was hier oberflächlich besehen als Distanziertheit und Desinteresse erscheint, erweist sich bei eingehender Analyse als ein aktiver Prozeß ständiger Entwertung und Zerstörung der Beziehung.“ (ibid., 284f)

Dieses destruktive Verhalten sei für narzisstische Patienten notwendig, um die Abhängigkeit von anderen, in diesem Falle der Therapeutin oder dem Therapeuten, weiter verleugnen zu können (vgl. ibid., 282).

Diese Problematik aufgreifend entwickelt Kernberg in den 1980er Jahren in Zusammenarbeit mit Clarkin und Yeamans am Personality Disorder Institut der Cornell Universität die Transference Focussed Psychotherapie (TFP), die Übertragungsfokussierte Psychotherapie (vgl. Dammann, Buchheim et al ohne Datum, 462 und 464). Die TFP setzt genau an dem oben problematisierten Punkt an, macht sie doch die Prämisse,

„[...] daß die Schwierigkeiten des Patienten als im Hier-und-Jetzt erfolgende unbewußte Wiederholungen von pathologischen, internalisierten Beziehungen aus der Vergangenheit zu verstehen sind. Dabei bleiben unbewußte Konflikte in Form von Objektbeziehungen in der Persönlichkeit des Patienten eingebettet. Dadurch sind diese bis in die Gegenwart nicht nur wirksam, sondern werden in Form einer vom Patienten erlebten Realität immer wieder nachvollzogen (Wiederholungszwang).“ (ibid., 462).

Die TFP nimmt diesen Wiederholungszwang zum Ausgangspunkt und zielt darauf ab, die dabei entstehenden Übertragungen nutzbar zu machen. Kernberg bezeichnet diese Therapieform als sehr effektiv, „[...] besonders bei der narzisstischen Persönlichkeit“ (Kernberg 2012, 78), wenn auch langwierig (vgl. ibid., 71). Die TFP nutze dabei exakt auf die Problemlage des Patienten abgestimmte Maßnahmen (vgl. ibid., 74), um in einem langfristig angelegten Therapie-Setting die Ziele der Therapie zu verfolgen (vgl. ibid., 71). Als diese Ziele formulieren Kernberg et al:

- die Veränderung jener relevanten Objektbeziehungen des Patienten, die zu Verhaltensauffälligkeiten sowie affektiven und kognitiven Maladaptationen führen (vgl. Dammann, Buchheim et al ohne Datum, 461),
- die Hinführung zu einem höheren Funktionsniveau (vgl. ibid., 462),
- damit einhergehend die Aufhebung der Identitätsdiffusion (vgl. Kernberg 2012, 70) sowie

- die Aufhebung der Spaltung in Partialobjekte (vgl. Dammann, Buchheim et al ohne Datum, 462)

Gelingende dies, so Kernberg, könnten die Patienten

„[...] Ich-Stärke gewinnen, ihre Objektbeziehungen normalisieren und vertiefen und nachfolgend die sekundären Symptome lösen, die sehr oft bei schweren Persönlichkeitsstörungen auftreten, insbesondere chronische Angstgefühle, chronische, charakterologisch bedingte Depressionen, Konversionssymptome und phobische Symptome.“ (Kernberg 2012, 70)

Dann begannen die Patienten, Mitgefühl und Rücksicht für andere und Toleranz für die eigenen Schuldgefühle und Depressionen zu entwickeln (Kernberg 1980, 285). Im Idealfall könne sich sogar das pathologische Neidgefühl, das so charakteristisch für narzisstische Patienten sei, in Dankbarkeit verwandeln (vgl. Kernberg 2006b, 710).

Das Vorgehen, das Kernberg et al empfehlen, legt besonderes Augenmerk auf „[...] die Ausarbeitung der Kontraktphase“ (Dammann, Buchheim et al ohne Datum, 465) sowie das Auftreten „[...] von typischen klinischen Problemsituationen“ (ibid.) und sei in der konkreten Therapiegestaltung stark individualisiert. Insgesamt laufe der Prozess jedoch vor dem Hintergrund eines standardisierten Vorgehens ab, dessen Einhaltung durch Supervisionsgruppen überprüft werden solle (vgl. ibid., 474f).

Grundsätzlicher Mechanismus der Behandlung sei das Aktivieren und Deuten²⁴⁰ von Übertragungen des Patienten, anhand derer sich „[...] ihre abgespaltenen, primitiven, internalisierten Objektbeziehungen [...]“ (Kernberg 2012, 71) sowie die „[...] unbewusste Identifikation mit dem Selbst wie auch dem Objekt [...]“ (ibid., 73) zeigten. Diese lösten zunächst Angst aus, weshalb sie eigentlich verdrängt würden, die Therapie solle jedoch den Patienten dazu befähigen, zu erkennen, „[...] dass es sich um eine ‚innere‘ Pathologie handelt, die er immer wieder aktiviert, obwohl er glaubt, sie komme von außen.“ (ibid.) Aufgabe der Therapeutin sei es, diese Situation zunächst aufzuzeigen (vgl. ibid.). In einem zweiten Schritt sei der Patient dann dazu zu führen, diese Situation zu tolerieren und zu erkennen, „[...] dass er sich innerlich mit beiden Rollen [Selbst und Objekt; usm] identifiziert.“ (ibid., 71). Dabei müsse der Rollentausch anhand der Übertragung auf die Therapeutin genau betrachtet und analysiert werden, „[...] welches der Selbstaspekt des Patienten ist und welches der Objektaspekt.“ (ibid.). Auf diese Weise werde die „normale Identität“ (ibid., 81) langsam herausgearbeitet und störungswürdige Charakterzüge würden aufgelöst (vgl. ibid.). Kernberg bezeichnet diesen Schritt auch als „systematische Übertragungsanalyse“ (ibid.) und verweist darauf, dass sie viele Male wiederholt werden müsse, um vom Patienten in seiner psychischen Konstellation realisiert werden zu können (Kernberg 2012, 73). In einem dritten Schritt könne der Patient dann die Spaltung der „[...] positiven und negativen internalisierten Objektbeziehungen“ (ibid.) erkennen, indem man „[...] die aktivierten, verfolgenden Beziehungen mit den entgegengesetzten, idealisierten Übertragungsbeziehungen deutend zusammen“ (ibid.) bringe, um auf diesem Weg dem

²⁴⁰ „Deutung“ definiert Kernberg als das Aufstellen von „[...] Hypothesen über die unbewusste Bedeutung der Entwicklungen in der Übertragung [...], die schrittweise untersucht und dann genutzt [werden; usm] dem Patienten sein unbewusstes Leben im Rahmen dieser Mitteilung verständlich zu machen.“ (Kernberg 2012, 81)

Patienten zu zeigen, „[...] dass die entgegengesetzten Selbstaspekte verschiedene Teile seines eigenen Selbst sind, die er nur schwer zusammen tolerieren kann“ (ibid., 73). Sei diese Einsicht erreicht, könnten die abgespalteten Bestandteile des Selbst und des Objekts integriert werden (vgl. ibid.). Zeichen für das Entstehen dieser Integration seien z.B. eine zunehmende Fähigkeit, negative Affekte wie Hass aushalten zu können, ohne sie nach innen zu richten, eine wachsende Toleranz für Phantasie und die Fähigkeit, Deutungen durch die Therapeutin etwa bezüglich primitiver Abwehrmechanismen tolerieren und integrieren zu können (vgl. Dammann, Buchheim et al ohne Datum, 477).

Diese drei Schritte formuliert Kernberg als grundsätzlich für das Vorgehen in der Therapie (vgl. Kernberg 2012, 71), sie liefen jedoch bei weitem nicht so sachlich ab, wie ihre sprachliche Darstellung nahelege. Zum einen müsse sich die Therapeutin darauf vorbereiten, gegen einen starken Übertragungswiderstand anzuarbeiten, der sich z.B. durch Unehrlichkeit bzw. Verschweigen von Übertragungen (vgl. ibid., 77), aber auch durch „omnipotente Kontrolle“ (Kernberg 2006b, 708) oder Idealisierung (vgl. ibid., 709) darstellen könne.

Dieser Widerstand existiere, weil der Patient „[...] eine Abwehr gegen die Wiederbelebung primitiver Objektbeziehungen [...]“ (Kernberg 1980, 360) aktiviert habe, die z.B. in Form von extremen Gefühlen der Angst und des Hasses „[...] einer bedrohlich aggressiven Mutterimago“ gegenüber präsent sein könnten (ibid., 296). Um die mit diesen Erinnerungen verbundenen Affekte wie Schmerz und Neid (Kernberg 2006b, 708), aber auch die Abhängigkeit von der Therapeutin (vgl. ibid.) zu vermeiden, existierten Abwehrmechanismen, die aber überwunden werden müssten, wenn die Therapie Erfolg zeitigen solle.

Gelinge dies, „[...] so treten typischerweise starke paranoide Tendenzen, Misstrauen, Haß und Neid in den Vordergrund.“ (Kernberg 1980, 285) Dies geschehe häufig auf subtile Weise z.B., indem der Patient die Fähigkeit der Therapeutin in Frage stelle, versuche, sie zu kontrollieren, oder sich als alleinverantwortlich für mögliche Erfolge darstelle (vgl. ibid., 283). Hier seien „arrogante, grandiose und herrschsüchtige“ (ibid., 262) Verhaltensweisen typisch, denn auf diese Weise könne der Patient die Therapeutin als Erweiterung der eigenen Person erleben oder sich umgekehrt als Teil der Analytikerin sehen (vgl. ibid., 272). Erklärungsmuster für dieses Verhalten seien die Abspaltung und Vereinnahmung von idealisierten Bestandteilen in das krankhafte Größenselbst (vgl. ibid.). In der negativen Variante identifiziere sich der Patient mit als negativ erlebten Objekten, deren Aggression er gegen sich richte, indem er die Therapeutin instrumentalisieren und Angriffe der Analytikerin auf sich selbst provoziere (vgl. Kernberg 2012, 76). Bei Patienten mit einer schwächeren Ausprägung des Ichs könne es nach Überwindung des Widerstands sogar zu psychotischen Phasen kommen (ibid., 77). Es seien auch offene Wutausbrüche möglich, je nachdem, welche individuelle Vorgeschichte der Patient mit in die Behandlung bringe (vgl. Kernberg 1980, 306). So könne es z.B. zu selbstverletzendem, suizidalem oder aggressiven Verhalten anderen gegenüber kommen (vgl. Kernberg 2006b, 708). Grundsätzlich seien auch diese Verhaltensweisen auf ihren Übertragungsgehalt zu

hinterfragen²⁴¹. Bei der Wut z.B. sei zu unterscheiden, ob sie als Übertragungswiderstand eingesetzt werde oder ob sie bereits eine Übertragung darstelle (vgl. Kernberg 1980, 307f). Erstere habe zum Ziel, die Abhängigkeit von der Analytikerin und die damit verbundenen negativen Affekte zu vermeiden, letztere könne wie andere Übertragungen auch gedeutet werden (vgl. *ibid.*, 307).

Bei geringeren Ausprägungen der Störung sei z.B. auch zu „[...] beobachten, wie die Übertragung schließlich paranoide Züge annimmt und Gefühle von innerer Leere, Wut und Angst vor Angriffen auftauchen.“ (Kernberg 1980, 269) Solche Patienten sähen sich selbst „[...] als wertlos, verarmt und leer, als jemand der ,immer draußen bleibt, verzehrt von seinem Neid auf alle, die das haben, was er so entbehrt: Nahrung, Glück und Ruhm.“ (*ibid.*) Deswegen müsse es ein Hauptanliegen der Therapie sein, dem Patienten diese Problematik bewusst zu machen (vgl. Kernberg 2012, 66).

Bereits durch die der überblicksartigen Darstellung möglicher Übertragungen wird deutlich, dass die TFP hohe Ansprüche an die behandelnde Therapeutin stellt. Im Gegensatz zu Kohut geht Kernberg dabei grundsätzlich von einer „technischen Neutralität“ aus, die er folgendermaßen beschreibt:

„Wir zeigen dem Patienten gegenüber eine besorgte Objektivität. Diese Haltung ist objektiv, da wir versuchen, ihm dabei zu helfen zu erkennen, was er an sich selbst und seinem Verhalten nicht tolerieren kann. Sie ist besorgt, da wir dies aus einer Einstellung heraus tun, in der das Schicksal des Patienten, der Wunsch ihm zu helfen, Vorrang hat.“

*Man kann dieses Vorgehen psychologisch stützend nennen, aber es ist kein stützendes therapeutisches Verhalten, denn wir geben dem Patienten weder einen Rat noch versuchen wir alle Enttäuschungen und Traumatisierungen seines Lebens wieder gutzumachen. Wir nehmen dem Patienten gegenüber keine mütterlich helfende Position ein, sondern eine objektive, erwachsene, besorgte und helfende.“ (*ibid.*, 81)*

Wichtigstes Mittel der Analytikerin, um dies leisten zu können, sei zunächst der Patient selbst. Anhand von verbaler Kommunikation, aber auch nonverbalem Verhalten erhebe die Therapeutin Daten und Informationen (vgl. *ibid.*, 75), aus denen die in der gegebenen Situation relevanten Affekte und in der Folge auch die durch den Affekt ausgedrückten Beziehungen zwischen bedeutsamen Objekten und Selbst erschlossen werden könnten (vgl. *ibid.*). Neben diese zwei Kanäle trete dann eine weitere Informationsquelle, die Kernberg als sehr wichtig und aufschlussreich ansieht (vgl. Kernberg 1980, 70): die Gegenübertragung. Er folgt mit seinem Verständnis einer umfassenderen Definition, die die Gegenübertragung zunächst als „[...] die gesamte emotionale Reaktion des Psychoanalytikers auf den Patienten in der Behandlungssituation“ (*ibid.*, 68) versteht. Er erweitert diesen Begriff jedoch noch, indem er ergänzt:

*„Nicht nur die Übertragungen des Patienten, sondern auch seine Realität (sowohl in der analytischen Situation als auch in seinem Leben außerhalb der Analyse) kann beim Analytiker starke Gefühlsreaktionen auslösen, die als völlig adäquat gelten können.“ (*ibid.*, 70)*

²⁴¹ Die TFP verweist im Umgang mit suizidalen Gedanken, Selbstverstümmelung und habitualisiertem Therapieabbruch auf sehr konkrete Maßnahmen, die auch den Sekundärgewinn solcher Verhaltensweisen berücksichtigen und zu minimieren suchen (vgl. hierzu Dammann, Buchheim et al 2002).

Angemessen seien diese, weil Kernberg davon ausgeht, dass derselbe Patient mit schwerer Regression und Desorganisation bei unterschiedlichen Therapeutinnen ähnliche Gegenübertragungsgefühle auslöse (vgl. *ibid.*, 74) und diese

„[...] insofern wesentlich mehr von den Problemen dieses Patienten widerspiegeln als von irgendeinem speziellen Problem aus der eigenen Vorgeschichte des betreffenden Analytikers.“ (*ibid.*)

Graphisch könnte der Prozess der TFP folgendermaßen dargestellt werden:

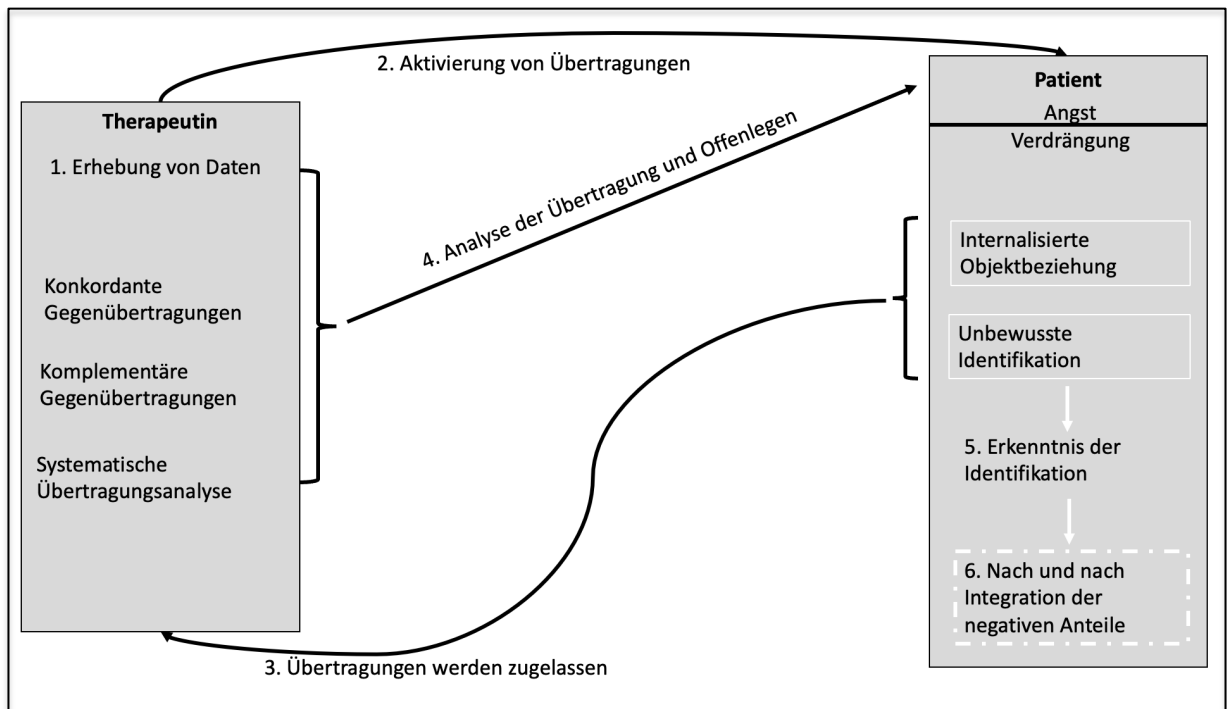


Abb. 5: Modell der übertragungsfokussierten Therapie (TFP) nach Kernberg 1980.

In dieser Darstellung wird unmittelbar augenfällig, dass diese Form der Therapie hohe Anforderungen an die Therapeutin stellt. So sei es z.B. wichtig, sich die Gegenübertragungen als solche bewusst und in der Therapie nutzbar zu machen (vgl. Kernberg 2012, 82). Dabei gebe es zwei Varianten der Gegenübertragung, nämlich die konkordante und die komplementäre Form (vgl. *ibid.*). Bei der konkordanten Gegenübertragung empfinde die Analytikerin Empathie mit dem Patienten, bei der komplementären Form mit den Objektrepräsentanzen, die sich in der Übertragung des Patienten manifestierten (vgl. *ibid.*). Gerade die konkordante Gegenübertragung werde jedoch zu selten überhaupt als Gegenübertragung erkannt, da man sie häufig als gute Beziehung zum Patienten missverstehe (Dammann, Buchheim et al ohne Datum, 473). Ähnlich unangemessen verstanden werden könne auch die Suche des Patienten nach Nähe zur Therapeutin, wobei sich dann letztere häufig wundere, wie einfach ein Patient sich bei der kleinsten Kränkung unvermittelt aus der Beziehung zurückzöge (vgl. Kernberg 1980, 272). Um solchen Problemen vorzubeugen bzw. die Gegenübertragungen möglichst umfangreich sicht- und für den analytischen Prozess systematisch nutzbar zu machen (*ibid.*, 283), sei es als Therapeutin notwendig, regelmäßig alle zwei Wochen an einer Supervision teilzunehmen (vgl. Dammann, Buchheim et al ohne Datum, 474f). Weiterhin formuliert Kernberg als Anforderung an die Analytikerin, dass diese über „innere Selbstsicherheit“ (Kernberg 1980,

308) und die Überzeugung verfüge, dem Patienten sinnvoll helfen zu können, um in Phasen der Abwertung entschieden auftreten und sich von den Kontrolltendenzen des Patienten abgrenzen zu können (vgl. *ibid.*). Trotz allem hält Kernberg aber abschließend fest:

„Es empfiehlt sich, nicht zu viele solcher Patienten gleichzeitig zu behandeln, da sie enorm anspruchsvoll und belastend sind.“ (Kernberg 1980, 284)

Zusammenfassung

Wie zu Beginn festgehalten²⁴², zeichnet sich Kernbergs umfassendes Werk durch eine bewundernswerte Kohärenz und Differenziertheit aus. Zahlreiche Einflussfaktoren wie genetische Dispositionen, Charakter und Temperament werden in der Ätiologie des Narzissmus berücksichtigt, so dass es nicht zu einfachen Schuldzuweisungen an die Mutter bzw. das primäre Objekt kommt. Gleichzeitig macht Kernberg aber auch die überaus große Bedeutsamkeit dieser ersten Beziehungserfahrungen deutlich. Verlaufen diese für das Kind nicht positiv, kann die für die normale psychische Entwicklung notwendige Integration von zunächst gespaltenen positiven und negativen Selbst- und Objektrepräsentanzen nicht erfolgen. Stattdessen bleiben Abwehrmechanismen bestehen, die zur pathologischen Selbst-Struktur des Narzissmus führen.

Die Ausprägung des Narzissmus erstreckt sich auf einem Kontinuum von einer leichten narzisstischen Prägung bis hin zum malignen narzisstischen Syndrom. Als hauptsächliche Unterscheidungsmerkmale zwischen diesen Ausprägungsstufen dienen das Ausmaß der Identitätsdiffusion und die Fähigkeit zur Realitätsprüfung. Anhand dieser Kriterien stellt Kernberg fest, welches psychische Funktionsniveau erreicht ist.

Er formuliert weiterhin klar die mit dem pathologischen Narzissmus verbundenen Symptome und hat basierend auf diesen Erkenntnissen und Beobachtungen die übertragungsfokussierte Therapie als probates Mittel postuliert, um auch Narzissten mit starken Abwehrfunktionen behandeln zu können. Lachmann wirft Kernberg dabei vor, dass es in der Therapie Ziel sei,

„[...] das Liebesbedürfnis des Patienten durch die Konfrontation mit seinem narzisstischen Verhalten zu lösen und zu befreien, damit es in Objektbeziehungen, insbesondere mit dem Therapeuten, investiert werden kann.“ (Lachmann 2014, 28)

Dem ist entgegenzuhalten, dass Kernberg es durchaus als wichtig erachtet, die Abwehrfunktionen des Patienten zu neutralisieren, da sie einen Übertragungswiderstand darstellen. Das Ziel ist jedoch nicht vorrangig, das Liebesbedürfnis des Patienten in die Objektbeziehung zur Therapeutin zu investieren, sondern die Integration von Abspaltungen. Um diese bewusst zu machen und zu deuten, stellt sich die Therapeutin als Übertragungsobjekt zu Verfügung, hält aber gleichzeitig strikt den Standpunkt der technischen Neutralität ein. Den im obigen Zitat unterstellten Wunsch, vom Patienten geliebt zu werden, würde Kernberg vermutlich als Gegenübertragung in einer Supervisionsrunde analysieren lassen, um ihn für weitere Sitzungen mit dem Patienten nutzbar zu machen.

Eine weitere Kritik, die an Kernbergs Theorie geübt wird, thematisiert seine grundsätzliche Einstellung zum Narzissmus als pathologischem Phänomen. Im Gegensatz zu Kohut ist

²⁴² Vgl. zur Kohärenz in Kernbergs Werk S. 75.

Kernberg nicht der Ansicht, dass die narzisstische Grundstruktur positive Aspekte haben könnte, sondern hält sie ab einer gewissen Schwere der Ausprägung klar für behandlungswürdig. Entsprechend gestaltet sich seine Darstellung. Malkin jedoch übertreibt in seiner Beschreibung von Kernbergs sprachlichem Tun, wenn er behauptet:

„Die gefährlichsten Narzissten werden laut Kernberg sogar mit zu viel Aggression geboren; sie sind furchterregende Mutanten, die einen viel stärkeren Impuls verspüren, ihre Mitmenschen zu beneiden, anzugreifen oder zu vernichten, wenn sie sich gekränkt beziehungsweise verletzt fühlen. Weil ihnen im Kindesalter das Gefühl vermittelt wurde, sie seien wertlos, treibt ein Übermaß an Hass sie dazu, den Rest der Menschheit aus Rache niederzumachen, indem sie andere zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse benutzen und anschließend fallen lassen. Die schlimmsten Exemplare dieser Art bezeichnet Kernberg als ‚maligne‘, also ‚böartige‘ Narzissten.“ (Malkin 2015, 43)

Begriffe wie „Mutantentum“ und „niedermachen“ in Zusammenhang mit seinen Patienten kann man bei Kernberg lange suchen, bedient er sich doch nicht nur einer differenzierten Sichtweise, sondern auch einer ebensolchen Darstellungsweise. Tatsächlich stellt Kernberg deutlich heraus, dass nicht jeder Mensch über gleichstarke Affekte verfügt und hält fest, dass bestimmte ungünstige Grundkonstellationen im frühen Kindesalter zur Verstärkung negativer Affekte führen könnten. Gleichzeitig unterstreicht er aber auch, dass die Entstehung von Narzissmus multikausal ist und die von starken Ausprägungen betroffenen Menschen durchaus einen hohen Leidensdruck erleben können. Die Entwicklung einer Therapie für Patienten, die zum Teil als nicht therapierbar gelten, zeigt weiterhin, dass er betroffene Patienten nicht aufgibt und die von ihm beschriebenen Fallbeispiele zeugen von Respekt und einem tiefen Interesse am Mitmenschen, auch wenn es in gravierenderen Fällen häufig notwendig wurde, sich klar abzugrenzen und Kernberg auch keinen Hehl daraus macht, dass er nicht jedem Patienten gleichermaßen helfen kann. Malkins Kritik kann daher als wenig überzeugend eingestuft werden.

In Verbindung mit der in den ersten zwei Kapiteln entwickelten Argumentation lässt sich vielmehr zeigen, wie aktuell Kernbergs Ausführungen sind. So gelingt es ihm, den in Kapitel eins geforderten, modernen Forschungsansatz²⁴³ zu realisieren, da er das tiefenpsychologische Strukturmodell der Psyche von Freud in Beziehung zu modernen Forschungsergebnissen setzt und zu zeigen vermag, welche derzeitige Brisanz das Strukturmodell und das Konzept des Narzissmus haben. Weiterhin ließ sich zeigen, dass gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen und Herausforderungen sich mit Kernbergs Theorie schlüssig erklären lassen. Die im zweiten Kapitel analysierten Narrationen bieten hier diverse Anknüpfungspunkte, was anhand der zahlreichen Verweise deutlich wurde. Einige wenige Beispiele sind:

- die Instrumentalisierung von Kindern für die Inszenierung eines mütterlichen und auch väterlichen Idealichs bei Instagram,
- die für das Größenselbst relevante Narration, dass berufstätige Frauen sowohl Vollzeitarbeit als auch das Mutterdasein und vieles mehr vereinbaren könnten, wenn sie sich nur genügend anstrengen,

²⁴³ Vgl. zu dieser Forderung nach moderner Sozialforschung S. 15

- das Fehlen eines positiven Rollenverständnisses für Männer, das es erschwert, in der Phase der Triangulation einen akzeptierten Gegenentwurf gegen die Mütterlichkeit zu leben.

Kapitel zwei und drei haben in der Gesamtschau gezeigt, wie diese und die anderen aufgezeigten Zusammenhänge in Form von Narrationen gesamtgesellschaftlich als Sozialcharakter wirken und sich so auch in den psychischen Strukturen kommender Generationen manifestieren. Daher ist davon auszugehen, dass die damit einhergehenden Manifestationen des narzisstischen Sozialcharakters auch in der Schule eine zunehmende Rolle spielen. Aus diesem Grund soll im nächsten Schritt ein Modell für pädagogischer Professionalität unter den Gegebenheiten des narzisstischen Sozialcharakters entwickelt werden.

Kapitel vier – Pädagogische Professionalität unter dem Paradigma des narzisstischen Sozialcharakters

*Just a scar somewhere down inside of me
Something I cannot repair
Even though it will always be
I pretend it isn't there (this is how I feel)
I'm trapped in yesterday (just a memory)
Where the pain is all I know (this is all I know)*

*And I'll never break away (can't break free)
'Cause when I'm alone*

*I'm lost in these memories
Living behind my own illusion
Lost all my dignity
Living inside my own confusion*

(Linkin Park: Lost)

In der Zusammenschau ergibt die in Kapitel zwei und drei entwickelte Argumentation, dass das aktuelle, hegemoniale Repräsentanzmodell als narzisstischer Sozialcharakter beschrieben werden kann. Es wurde gezeigt, wie sich dieser anhand von Narrationen stabilisiert und tradiert, so dass nun begründet davon ausgegangen werden muss, dass Kinder und Jugendliche zum Medium dieser spezifischen gesellschaftlichen Strukturen werden. Damit einher geht eine für die narzisstische Prägung typische erhöhte Kränkbarkeit, die sich dann einstellt, wenn Idealisch und Ich-Ideal voneinander abweichen. Weiterhin wurde erläutert, inwiefern schulische Strukturen als Trigger für solche Kränkungen wirken können, so dass sich nun die Frage stellt, wie in der Schule Bildungsprozesse so angelegt werden können, dass mit den Herausforderungen des narzisstischen Sozialcharakters bildungsförderlich umgegangen werden kann. Die Notwendigkeit dafür ergibt sich zum einen aus der individuellen Krise des Kindes, die es zu bearbeiten gilt, um Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Zum zweiten aber kann Schule damit bei der Bearbeitung der gesamtgesellschaftlichen Problematik des narzisstischen Sozialcharakters positiv wirken. Voraussetzung hierfür ist allerdings, wie in Kapitel drei bereits angesprochen, eine entsprechende Professionalität der Lehrkräfte²⁴⁴, die diese Aufgaben auf individualpsychologischer, aber auch gesellschaftlicher Ebene kompetent in den Blick nimmt. Für die Ausgestaltung dieses Anspruchs wird im Folgenden eine Perspektive entwickelt. Dabei ist ein professionstheoretischer Blickwinkel zu wählen, der die zuvor gemachte Prämisse aufnimmt, dass Gesellschaft und Subjekt zueinander in einem implikativen Verhältnis stehen, so

²⁴⁴ Der Fokus der Arbeit führt zu einer Beschränkung auf Lehrkräfte, grundsätzlich ist aber der Professionalisierungsbedarf nicht auf diese Gruppe zu beschränken, sondern schließt das gesamte pädagogische Personal insgesamt ein. Da die Bedarfe hier jedoch u.U. andere sind, fokussiert sich die weitere Argumentation auf die Lehrkräfte.

dass auf eine strukturtheoretisch verortete Professionalisierungstheorie Bezug genommen wird. Diese wurde für die Pädagogik im Wesentlichen von Ulrich Oevermann entwickelt (vgl. Koring 1999, 321), weshalb seine Theorie als Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen gewählt wurde und im Zusammenspiel mit der Subjekt-Objekt-Dialektik den Rahmen für das Professionsverständnis der Arbeit legitimiert.

Lehrkräfte als Krisenhelfer

Die Forschung zu Fragen der Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften ist Teil einer Professionsforschung, die in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen hat²⁴⁵ und aus der sich drei große Schulen herausgebildet haben: der biographische Ansatz, der kompetenzorientierte Ansatz und der strukturtheoretische Ansatz (vgl. Terhart 2011, 205f). Letzterer geht davon aus,

„[...] dass es Berufe gibt, die weder durch den Markt noch durch Bürokratie regelbar sind, sondern eine eigene Strukturlogik besitzen (vgl. Parsons, 1968).“ (Helsper 2014, 216)

Hinzu komme, dass diese Berufe auch eine gesellschaftliche Funktion einnehmen, da sie Bereiche tangieren, die zentrale gesellschaftliche Wertebezüge thematisierten (vgl. *ibid.*, 62). Zu diesen Berufen gehörten zum Beispiel die des Arztes, des Rechtsanwalts oder des Geistlichen (Garz und Raven 2015, 105), aber auch der der Lehrkraft zählt als „[...] eine der vier klassischen Professionen [...]“ (Kurtz 2009, 45) dazu, auch wenn es bei der letzten Gruppe einige Einschränkungen bezüglich der Kriterien für Professionen gibt. So verfügten Lehrkräfte z.B. nicht über eine gemeinsame, verbindliche Berufsethik und ihre Entscheidungsspielräume würden durch die Vorgaben von Verwaltung und Curricula eingeschränkt (vgl. Lisop und Huisinga 2011, 55).

Grundsätzlich sind für den Lehrberuf jedoch die Strukturen einer Profession gegeben²⁴⁶, die sich in besonderer Art ausprägen. Diese Ausprägung beschreibt Terhart folgendermaßen:

„Die grundlegenden beruflichen Aufgaben und Anforderungen an Lehrer werden von strukturtheoretischen Ansätzen als in sich widersprüchlich dargestellt. Lehrer stehen vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische, also: in sich widersprüchliche Struktur aufweisen.“ (Terhart 2011, 206)

Hinzu kommt, dass es für das System Unterricht keine allgemeingültigen Reproduktionsregeln gibt. Aufgrund der Komplexität der Situation ist Unterricht immer eine Entscheidung unter Unsicherheit. Lisop und Huisinga thematisieren diese Problematik unter der Überschrift „Didaktik als Kombinatorik“, wenn sie schreiben:

„Kombinatorische Zuordnungsverfahren bei einer Vielzahl von Faktoren, die eine vollständige Enumeration und damit eine vollständige Lösung ausschließen, werden in der Heuristik behandelt. In der Heuristik geht es um logische Verfahren, die eine hinreichend gute Lösung ermöglichen sollen. Hinreichend deshalb, weil es ‚die eine‘ Lösung nicht gibt. Die Entscheidungen müssen zielbezogen, im Faktorgefüge stimmig, folgerichtig und sinnvoll sein. Sie haben aber immer vorläufigen, versuchsweisen Charakter. [...] Daher bedarf es in der Didaktik außer der Planung auch einer permanenten,

²⁴⁵ Zu einer generell kritischen Auseinandersetzung mit der Frage, ob der Professionsbegriff in pädagogischen Berufen heute bereits obsolet geworden ist, vgl. Reh 2004.

²⁴⁶ An verschiedenen Stellen wird aufgrund dieser Zwischenposition der Lehrberuf als semi-professionell bezeichnet. Vgl. z.B. Kurtz 2009 und die Diskussion dazu bei Lisop und Huisinga 2004.

den Lehr- und Lernprozess begleitenden Analyse durch Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden in Kommunikation mit den Lernenden.“ (Lisop und Huisinga 2004, 167)

Und auch, wenn dies der Fall sei, so Helsper, bleibe das Handeln anfällig für Fehler und sogar das Scheitern, weil es

„[...] nicht auf Schema-F-Mustern und kausalen Rezepten beruht, sondern als komplexes soziales, sinnstrukturierendes interaktives Geschehen störanfällig, situativ und fallspezifisch gelagert und damit fragil ist [...].“ (Helsper 2021, 56)

Diese Fragilität sei auch nicht aufhebbar, sondern „[...] unumgänglicher Bestandteil der Professionellen-KlientInnen-Dynamik.“ (ibid., 100)

Einen weiteren Aspekt der Strukturpolitik formuliert Schütze, der darauf verweist, dass sich Klienten und Professionelle immer in einem nicht aufzulösenden Gefälle der Macht befänden. Dieses entstehe durch den Wissensvorsprung, den die professionelle Person dem Klienten gegenüber habe. Gleichzeitig ergebe sich aber auch die Situation, dass die Problemlösung nur mittels Mitwirkung der Klienten erzielt werden könne (vgl. Schütze 1996). Konsequenzen seien die Vertrauensparadoxie und strategisches Kalkül. Beides entsteht z.B., wenn eine Lehrkraft Lernenden etwas beibringen möchte, diese aber als erwünscht vermutetes und nicht notwendigerweise ehrliches Verhalten an den Tag legen, um eine gute Note zu bekommen.

Als „gesellschaftliche Funktion“ (Ilien 2005, 47) der Professionen identifiziert Oevermann „interventionspraktische Prozeduren“ (Oevermann 2003, 55), die er genauer charakterisiert, und zwar als Dienstleistungen,

„[...] denen gemeinsam ist, dass sie auf eine expertenhafte stellvertretende Krisenbewältigung für die primäre Lebenspraxis hinauslaufen.“ (ibid., 54)

Dies sei bei Ärztinnen, Pfarrern oder Rechtsanwältinnen die Regel, die dann zu Rate gezogen würden, wenn das Individuum seine Probleme nicht mehr selbst lösen könne und sich somit in der Krise befände:

„Da für Krisen konstitutiv ist, dass sie im Moment ihrer Virulenz nicht durch bereits bestehende und bewährte Schemata der Berechnung oder Rechtfertigung aufgelöst werden können, aber dennoch mit Anspruch auf Begründbarkeit auf sie reagiert werden muss, lassen sie sich routinisiert und deshalb auch nach standardisierten Verfahren grundsätzlich nicht bewältigen.“ (ibid., 56)

Die Krise bezeichnet also das Ende von Handlungsrouninen, was Oevermann jedoch nicht ausschließlich negativ betrachtet. Im Gegenteil brächte dieses Ende „[...] ein manifestes Wiederöffnen der Zukunft“ (vgl. Oevermann 1999, 75) mit sich. Und nur auf diese Weise könne die Individuierung des Subjekts erfolgen:

„Solange ein Handeln und eine Praxis sich in der Reproduktion von Routinen vollzieht, wie es beispielsweise der ‚Rational Choice‘-Ansatz vorsieht, verdampft die Subjektivität als Subjektivität in der reellen Subsumtion unter diese Routinen und ist nicht bei sich selbst. Natürlich sind Routinen für die Lebensführung wichtig und unverzichtbar, aber das Subjekt als Subjekt, die Lebenspraxis als Lebenspraxis werden als eigenlogischer Zusammenhang eines gültigen Lebens unverkürzt erst manifest, wenn es um die Bewältigung von Krisen geht, die im Scheitern von Routinen bestehen.“ (Oevermann 2009, 48)

Krisen solcher Art träten in jedem Lebenslauf immer wieder auf und für Oevermann ist deshalb die „[...] Krise der Normalfall, den es zu bewältigen gilt“ (Oevermann 1999, 75)²⁴⁷. Die spezifische Ausprägung individueller Krisenbewältigung trage fundamental dazu bei, die eigene Persönlichkeit auszuprägen und sich als Individuum zu entwickeln, was Oevermann als Individuierung bezeichnet:

„Dieser Prozess ist zugleich der Prozess einer sich durch Krisenbewältigung vollziehenden Individuierung, so wie die Autonomie des Subjekts sich durch die selbständige Bewältigung seiner fallspezifischen Krise konstituiert.“ (Oevermann 2009, 48)²⁴⁸

Garz und Raven unterscheiden drei Formen der Krise bei Oevermann, nämlich (a) die Traumatisierungskrise (vgl. Garz und Raven 2015, 40), (b) die Krise durch Muße (ibid., 41) und (c) die Entscheidungskrise (vgl. ibid., 40). Die Traumatisierungskrise entstehe durch

„[...] die plötzlich und unerwartet über das Subjekt hereinbrechenden Ereignisse (brute facts), denen sich Betroffene stellen müssen, ob sie wollen oder nicht.“ (ibid.)

Die Krise durch Muße entstehe, wenn man durch Zeit zur Betrachtung zu neuen Erkenntnissen gelange (vgl. ibid.), es ist gewissermaßen die Erleuchtung nach einer Phase der Kontemplation. Die Entscheidungskrise sei laut Oevermann der „Prototyp der Krise“ (ibid.). Hier sei das Subjekt dazu aufgefordert, sich zu einer bestimmten Situation auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten, wobei aus mehreren Möglichkeiten ausgewählt werden müsse, ohne dass es zuverlässige Entscheidungskriterien gebe (vgl. ibid., 64). Es handelt sich also um Entscheidungen unter Unsicherheit, bei denen nicht auf Routinen zurückgegriffen werden kann (vgl. Oevermann 1999, 77).

Die Bewältigung einer solchen Krise erfolge unter verschiedenen Rahmensetzungen und Prämissen. Zum einen stünden dem Subjekt unterschiedliche Wahlmöglichkeiten zur Verfügung. Diese seien jedoch einerseits durch im gesellschaftlich-historischen Kontext existierende Regeln limitiert. Zum zweiten begrenze aber auch die Fallstrukturgesetzlichkeit die Wahlmöglichkeiten. Die Fallstrukturgesetzlichkeit umfasse dabei

„[...] das Gesamt der Dispositionen einer konkreten Lebenspraxis, also ihre bewußten und unbewußten Wünsche, Erwartungen, Absichten, Zielvorstellungen, Wertorientierungen, Motive und Vorlieben [...]“ (ibid., 76f)

²⁴⁷ Dass solche Krisen in der Gesamtschau eines Lebens und auch beim Vergleich unterschiedlicher Lebensläufe als „normal“ bezeichnet werden können, bedeutet nicht, dass ihnen das krisenhafte Moment abhandenkommt. Vielmehr konstituiert sich dieses durch die Wahrnehmung des Individuums in einer spezifischen Situation, in der die eigenen Handlungsmuster als nicht mehr ausreichend angesehen werden, um die gegebene Situation bewältigen zu können.

²⁴⁸ Oevermanns Ansatz erinnert hier an das Konzept der Entwicklungsaufgabe (developmental task) von Robert Havighurst. Dieser entwickelte 1952 die Idee, dass es in jedem Leben zu gewissen krisenhaften Momenten komme, deren erfolgreiche Bewältigung notwendig für einen weiteren glücklichen Lebenslauf sei. Er schreibt hierzu:

„A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.“ (Havighurst 1952, 2)

Seiner Ansicht nach sind es diese herausragenden Krisen, die die Entwicklung des Individuums ausmachen, denn:

„The path of learning is not one long slow uphill climb with something to learn every new day, but consist of steep places, where the learning effort is severe, interspersed with plateaus where one can speed along without effort.“ (Havighurst 1952, 1)

Mit anderen Worten gesagt, steht nicht jeder Person in der gleichen Situation auch das gleiche Set an Reaktionsmöglichkeiten zur Verfügung. So muss das Subjekt aus dem sich für es manifestierenden Set von Möglichkeiten eine auswählen, wobei diese Auswahl

„[...] grundsätzlich als begründbar bzw. als vernünftig gelten muß, weil anders das Überleben in den Sphären von Natur und Kultur gleichermaßen nicht möglich ist, [...]“ (ibid., 77)

Die spezifische Bewältigung von Krisen ist somit für Oevermann Dreh- und Angelpunkt einer individuellen und gelingenden Lebenspraxis:

„Eine Lebenspraxis konstituiert sich nun genau in dem Maße als eine autonome, d.h. nicht auf anderes reduzierbare, in dem sie in der Lage ist, ihre Krisen selbständig zu bewältigen.“ (Oevermann 2003, 57)

Mit Ausnahme der Lehrkräfte sei es Aufgabe der Vertreterinnen und Vertreter von Professionen, Menschen zu unterstützen, wenn sie nicht mehr in der Lage seien, Krisen selbständig zu bewältigen. Die Aufgabe von Lehrkräften dagegen sei es, in der Antizipation solcher Krisen Lernende zu befähigen, künftig damit umzugehen:

„Pädagogisches Handeln ist also unter dem Aspekt seiner objektiv gegebenen therapeutischen Dimension ein prophylaktisches Handeln im Hinblick auf sein Potential der Weichenstellung der Biographie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie.“ (Oevermann 1999, 149)

Diese Aufgabe bezeichnet Oevermann als „implizit therapeutische“ (ibid., 146), und erachtet sie als zentral, sie sei jedoch

„[...] zwar objektiv strukturgesetzlich gegeben – allerdings fehle das angemessene öffentliche oder berufliche Bewusstsein dieser Gegebenheit.“ (Ilien 2005, 48)

Dabei sei diese Funktion des pädagogischen Handelns eigentlich unumgänglich, denn sie

„[...] ergibt sich schlicht daraus, daß im Zuge der Wissens- und Normenvermittlung am sozialen Schulort zwangsläufig eine Interaktionspraxis mit den Schülern eröffnet wird, die [...] objektiv folgenreich für deren spätere personale Integrität ist.“ (Oevermann 1999, 146)

Diese Interaktionspraxis müsse Schülerinnen und Schülern also nicht nur Lernchancen in Form von inhaltlichem Wissen eröffnen, sondern sie dazu befähigen, mit Krisen im Sinne Oevermanns produktiv umzugehen. Anhand der Ausführungen im zweiten Kapitel erhält diese Forderung besonders hohe Relevanz, wurde dort doch herausgearbeitet, wie bestehende Narrationen narzisstische Strukturen befördern, die das Auftreten von hochemotionalen Krisen in der individuellen Biographie, aber auch auf gesellschaftlicher Ebene sehr wahrscheinlich machen. Umso wichtiger wird es, der oben formulierten Forderung an die Interaktionspraxis nachzukommen und in Schulen Bildungsprozesse zu initiieren, die die Lernenden befähigen, zwischen ihrer Position als gestaltendem und gewordenem Subjekt zu vermitteln.

Bildung als Werkzeug zur Entfaltung von Autonomie – zum Bildungsbegriff von Huisinga und Lisop

In ihrer Monographie über die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ entwerfen Lisop und Huisinga auf der Basis der Mensch-Natur-Dialektik (vgl. Lisop und Huisinga 2004, 78)

„[...] einen Plan für die Entwicklung einer Lehr- und Lerntheorie [...], die kognitive, psycho-soziale und somato-psychische Aspekte integriert [...]“ (ibid., 5)

und damit einen Ausgleich zwischen den Leitbildern der Subjektbildung und Qualifizierung zu schaffen sucht (vgl. *ibid.*). Bildung definieren sie dabei als:

„[...] die Entwicklung und Entfaltung von Wissen und Können, von Denken, Fühlen und Wollen, von menschlichem Miteinander sowie von wertender Formgebung der gesellschaftlichen Prozesse durch Arbeit²⁴⁹.“ (Huisinga und Lisop 1999, 176)

Es geht Lisop und Huisinga also um nichts weniger als um die „Entwicklung und Entfaltung des Subjekts“ (Lisop und Huisinga 2004, 429), womit sie sich in eine lange Tradition stellen, denn seit „[...] der Aufklärung ist der Subjektbegriff Teil des Nachdenkens über Menschen und Gesellschaft, Erziehung und Bildung.“ (Huisinga und Lisop 1999, 172)

Die Tatsache, dass Individuum und Gesellschaft wechselseitig verbunden sind und als sich gegenseitig Beeinflussende gedacht werden, erklärt, warum dieser Bildungsbegriff für die vorliegende Arbeit gewählt wurde, ist dies doch eine grundsätzliche Annahme der hier entwickelten Argumentation. Für Lisop und Huisinga hat Bildung immer eine Subjekt- und eine Objektkomponente und zielt darauf ab, „[...] individuellen, wie gesellschaftlich allgemeinen Sinn“ (*ibid.*, 175) zu schaffen. Damit lehnen sie zum Beispiel einen konstruktivistischen Bildungsbegriff ab, der zwar die individuelle Perspektive in den Blick nehme, aber hier verharre, so dass „[...] Sinn und Information lediglich individuell produziert werden.“ (*ibid.*) Sozialität sei aber ebenso wie Reflexivität eine Grundkomponente der menschlichen Gattungsspezifik und werde bereits früh im Sozialisationsprozess zuerst mit der Mutter bzw. der ersten Bezugsperson, dann den Eltern und schließlich auch der Gesellschaft²⁵⁰ bewusst und unbewusst angeeignet und damit werde auch die Sinnggebung beeinflusst. Huisinga und Lisop verweisen insbesondere auf die sprachliche Sozialisation (vgl. Huisinga und Lisop 1999, 178), der unbestritten eine zentrale Bedeutung zukommt, die aber auch durch verschiedene weitere Faktoren ergänzt wird²⁵¹.

Das im Bildungsprozess entfaltete Subjekt entspricht idealiter der

„[...] Leitidee des selbstbestimmten, aktiven, die ihn umgebende Welt und die Geschichte gestaltenden wie sich selbst durch Arbeit entfaltenden Menschen.“ (Lisop und Huisinga 2004, 440)

Dies leisten zu können, ergebe sich jedoch nicht einfach so aus den das Subjekt umgebenden Realitäten, sondern sei „[...] Ergebnis von Wissen und Reflexionsfähigkeit, die erlernt werden müssen.“ (Huisinga und Lisop 1999, 172) Außerdem ermögliche Arbeit im oben definierten

²⁴⁹ Das von Lisop und Huisinga verwendete Verständnis des Begriffs „Arbeit“ ist ein denkbar weites, umfasst es doch „[j]egliche, auch spielerische Tätigkeit, jedoch stets im Sinne der Gestaltung der bloß vegetativen Erscheinungsform von Leben. In diesem weiten anthropologischen Verständnis ist Arbeit eine erziehungswissenschaftliche Grundkategorie und zugleich Medium wie Ziel von Subjektbildung“ (Lisop und Huisinga 2004, 428) und beinhaltet die Erwerbs- und die Reproduktionsarbeit, aber auch die öffentliche Arbeit (z.B. in Parteien, Organisationen, Vereinen etc. (vgl. Lisop und Huisinga 1996, 623)). Auf Basis dieses weiten Arbeitsbegriffes entwickeln Lisop und Huisinga die Theorie der Arbeitsorientierten Exemplarik, die die „Gesamtqualifikation der Menschen für alle Lebensbereiche“ (Lisop und Huisinga 1996, 630) in den Blick nimmt und der es „[...] um (dialektische) Einheit von Bildung und Qualifizierung, Aufklärung und Training, von allgemeinem, erwerbsarbeitsbezogenem und politischem Wissen und Können“ geht. Weiterhin sei es Ziel des Konzepts, neben „[...] der Komplexitätsbewältigung und der neuartigen systematischen Berücksichtigung der Subjektseite [...] mittels eines weiten Arbeitsbegriffs die Entgegensetzung von Allgemeinbildung und Berufsbildung zu überwinden. Es handelt sich daher um einen Ansatz, der in wirtschafts- und berufspädagogischen ebenso wie in allgemeinen Bildungszusammenhängen genutzt werden kann.“ (Huisinga und Lisop 1999, 278)

²⁵⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Narrationsbegriff auf S. 29f sowie zur Objektbeziehungstheorie auf S. 76ff.

²⁵¹ Vgl. hierzu z.B. die Einflussfaktoren in der Persönlichkeitsentwicklung, die auf S. 76ff dargestellt werden.

Sinne dem Subjekt vor seinem individuellen sozialisatorischen Hintergrund die Umwelt auf seine ganz spezifische Weise zum Objekt seiner Entwicklung zu machen, wobei „[...] seine Kräfte des Denkens, Fühlens, Wollens und Gestaltens vergegenständlicht (objektiviert)“ (Lisop und Huisinga 1996, 622) werden. Dem Subjekt werde somit ein Objekt gegenübergestellt, das es zu gestalten gelte. Allerdings schränkt Huisinga die Erwartungen ein, wenn er schreibt:

„Es wird deutlich, daß weder Aufklärung noch Subjektbildung in Richtung auf unbegrenzte Einsicht, Erkenntnis und Macht zu verstehen sind. Einen solchen Anspruch hat Aufklärung – gleichgültig in welcher Epoche – nie gehabt. Wohl aber den, Funktions-, Struktur- und Sinnzusammenhänge sowie Folgewirkungen so weit zu erfassen – und zu bewerten –, daß tendenziell eine autonome Gestaltung der Mensch-Natur-Dialektik gelingt.“ (Huisinga 1996, 16f)

Bei der weiteren Verwendung des Autonomiebegriffs in dieser Arbeit ist im Folgenden diese Präzisierung mitzudenken, denn der Bildungsbegriff von Lisop und Huisinga zielt nicht darauf, ein einzelnes Individuum zu schaffen, wie es im zweiten Kapitel am Beispiel der Eiskönigin dargestellt worden ist²⁵². Vielmehr geht es um einen Ausgleich zwischen „Nichtverfügbarkeit“ (Lisop und Huisinga 2004, 108) in Form von Autonomie, kritischer Distanz und Widerständigkeit (vgl. *ibid.*) und Bindungsfähigkeit. Die Theorie berücksichtigt somit das fundamentale Spannungsverhältnis, in dem der Mensch steht, wenn er zum einen als Subjekt einer zu objektivierenden Welt gegenübersteht, sich gleichzeitig aber auch in gewisse Zwänge dieser Welt fügen muss und somit nicht nur Subjekt, sondern zugleich auch Objekt ist (vgl. Lisop und Huisinga 1999, 12).

In dieser Subjekt-Objekt-Dialektik befindet sich der Mensch in einem nicht zu überwindenden, wohl aber zu moderierenden Spannungsverhältnis, in dem sowohl das Individuum als auch die Umwelt²⁵³, die nach bestimmten Logiken²⁵⁴ funktioniert, bedacht werden müssen (vgl. Lisop und Huisinga 2004, 245). Dabei ist es unerlässlich, dass es auch zu Krisen im oben definierten Sinn kommt, wenn die Gegebenheiten der Umwelt die aktuellen Handlungsgrenzen des Subjekts aufzeigen und gleichzeitig ggf. die Chance eröffnen, diese Grenzen zu verschieben oder Einfluss auf die gesellschaftlichen Logiken zu nehmen.

Der Faktor, der dies ermöglicht, ist die Bildung, die eine Vermittlungsfunktion zwischen dem Subjekt- und dem Objektstatus des Individuums erfülle, indem dieses Spannungsverhältnis bewusstgemacht und zur Reflexion und in Bearbeitung gebracht, in Teilen aber auch Akzeptanz diesbezüglich hergestellt werde (vgl. Huisinga und Lisop 1999, 173). Das Subjekt, das sich unter diesen Bedingungen entwickle, sei also „tendenziell selbstbestimmt“ (Lisop und Huisinga 2004, 38) und tendenziell aufgeklärt (vgl. Huisinga und Lisop 1999, 173). Ziel

„[...] ist der selbstbestimmte, aktive, die ihn umgebende Welt und die Geschichte reflektiert und bewußt gestaltende wie sich selbst entfaltende Mensch.“ (Lisop und Huisinga 1996, 662)

Diesem Ziel entgegen stehe jedoch die Entfremdung, weil sie diesen Entwicklungsprozess hindere (vgl. *ibid.*, 628). Als Faktoren, die Entfremdung verursachen, nennen Lisop und

²⁵² Vgl. zur Eiskönigin S. 46f.

²⁵³ Die beides umfasst, die natürliche sowie auch die soziale / gesellschaftliche Umwelt.

²⁵⁴ Diese müssen nicht explizit sein, sondern können auch als mehr oder weniger explizite und reflektierte Sinnstrukturen ihre Wirkung entwickeln, wie im zweiten Kapitel gezeigt wurde.

Huisinga Machtlosigkeit, Sinnlosigkeit, Normlosigkeit und Selbstentfremdung (vgl. *ibid.*, 623) und definieren sie folgendermaßen:

- „*Machtlosigkeit im Sinne des Ausgeliefertseins an sogenannte Sachzwänge, die sich verselbständigt und verabsolutiert haben;*
- *Sinnlosigkeit im Sinne der Ausweglosigkeit, weil keine Möglichkeit der Einsicht in Zusammenhänge besteht und die Folgen von Entscheidungen im Dunkeln bleiben;*
- *Normlosigkeit aufgrund sozialer Desintegration der Individuen wie von Desintegriertheit des Sozialgefüges selbst, häufig bei gleichzeitiger Isolierung gesellschaftlicher Gruppen und deren Normen;*
- *Selbstentfremdung im Sinne der Außenlenkung und des Manipuliertwerdens des Menschen, der Verkrüppelung der Autonomie bis hin zur Sinnentleerung der Arbeit, ja des Lebens, indem das eigene Sein zu einem entäußerten und veräußerlichten Objekt gerät, ja im Extremfall auf seine bloß vegetative Erscheinungsform zurückzusinken droht.“ (ibid.)*

Alle diese Faktoren führten zu Entfremdung, weil sie es dem Individuum unmöglich machten oder zumindest erschwerten, seine Krisen im Rahmen seines eigenen Sets an Möglichkeiten selbständig zu bewältigen und somit eine autonome Lebenspraxis zu entwickeln.

Wie dieser Entfremdungsprozess sich aktuell gestaltet, wurde in Kapitel zwei und drei herausgearbeitet. Dort wurde gezeigt, dass narzisstische Konstellationen alle diese Probleme mit sich bringen und sich aus diesen Problemen heraus narzisstische Dispositionen wiederum verstärken und vermehren. Sich daraus ergebende Konsequenzen für den einzelnen, aber auch die Gesellschaft fassen Buchmann und Bylinski zusammen:

- *„Bei vielen Menschen tritt eine strukturelle Orientierungslosigkeit ein, die als kognitive und emotionale Verunsicherung aufgefasst werden kann;*
- *historisch bedingte Deutungen und Bewertungsmaßstäbe unterliegen einer Erosion²⁵⁵ und folgen dem Muster der Mismatches;*
- *der Vergesellschaftungsprozess offenbart die Lücken an formaler Bildung als Passungsproblematik, die durch die gängigen Bildungsinstitutionen kaum ausreichend gelöst werden können. Denn breite gesellschaftliche Schichten lassen sich nicht mehr im Sinne des Teilnahme- bzw. Aktivierungsgedankens des SGB integrieren, womit Exklusionsentwicklungen eintreten.“ (Buchmann und Bylinski 2013, 157f)*

Damit hat die Beobachtung Huisingas von 1996 noch immer Bestand, als er schrieb:

„Die Differenzierung der Lebensformen durch die Dynamik der in alle Lebensbereiche hineinwirkenden technisch-ökonomischen Entwicklung, die Bestimmung der Lebensformen durch die Ware und deren rapiden Umschlag, nicht zuletzt die Veränderung der sozialmoralischen Milieus beeinflussen die Identitätsentwicklung.“ (Huisinga 1996, 32)

Soll in Schule Bildung stattfinden, sind somit narzisstische Entwicklungen in Prägungen sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene in ihrem implikativen Gesamtzusammenhang zu berücksichtigen, um angemessen und im Sinne von Subjektbildung damit umgehen zu können.

²⁵⁵ Vgl. zur Erosion von tradierten Deutungen und Bewertungen sowie zur Fragmentierung von Wertesystemen S. 22ff.

Didaktische Implikationen der Subjektorientierung

Wenn es nun Aufgabe von Schule ist, **passgenaue** Bildung zu ermöglichen, um diese Entfremdungstendenzen aufzufangen, ist zu fragen, welche Lösungsansätze Lisop und Huisinga formulieren. Diesbezüglich gehen sie davon aus, dass im Bildungsprozess mehrere Drei-Einheiten anzustreben sind. Diese sind:

„Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz; Entfaltung der Kultur des Denkens, Fühlens und Wollens; Handlungs-, Gestaltungs- und Kommunikationsfähigkeit, die aus dem Bewusstsein der Gattungsmäßigkeit, der Geschichtlichkeit und Sozialität sowie der Individualität ebenso erwächst wie aus Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Verarbeitungsfähigkeit, Besetzungsfähigkeit und Reflexivität. Bildung ist bezogen auf technische Erfordernisse. Hierunter verstehen wir die herstellende und kritische Effizienz in allen Lebensbereichen, in Erwerbsarbeit, öffentlicher Arbeit und Reproduktionsarbeit. Bildung ist auch bezogen auf historische Erfordernisse insofern gesellschaftliche Entscheidungen aus zeitlichen Kausalbeziehungen heraus und unter Folgenabschätzungen gefordert sind. Schließlich bezieht sie sich auf ästhetische Belange, worunter wir die wertende Formgebung unserer geistigen und seelischen Kräfte (d.h. die Kultur des Denkens, Fühlens und Wollens), des menschlichen Miteinanders wie der uns umgebenden Welt verstehen.“ (Lisop und Huisinga 2004, 429f)

Allerdings realisiere sich dieser

„[...] öffentliche Bildungsauftrag [...] heute nicht mehr pädagogisch nebenbei, sozusagen als mitlaufendes Ergebnis. Es bedarf dazu einer expliziten Zielsetzung und entsprechend ausgelegter Inhalte und Methoden.“ (Lisop und Huisinga 2011, 85)

Diese Inhalte und Methoden müssten als Repräsentationen von Welt und der dort wirkenden Logiken diese in den Unterricht holen. Dort sei es Aufgabe der Lehrkraft, diese so aufzuarbeiten und zu entschlüsseln, dass zwischen Subjekt und Welt vermittelt und Denken, Fühlen und Wollen in Bearbeitung gebracht würden, damit die Subjekte Weltaufschluss erlangten, der zu Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität führe (vgl. Lisop und Huisinga 2004, 225) und so die Subjekte befähige, als Gestalter ihrer Welt aktiv zu werden, was graphisch folgendermaßen dargestellt werden kann:

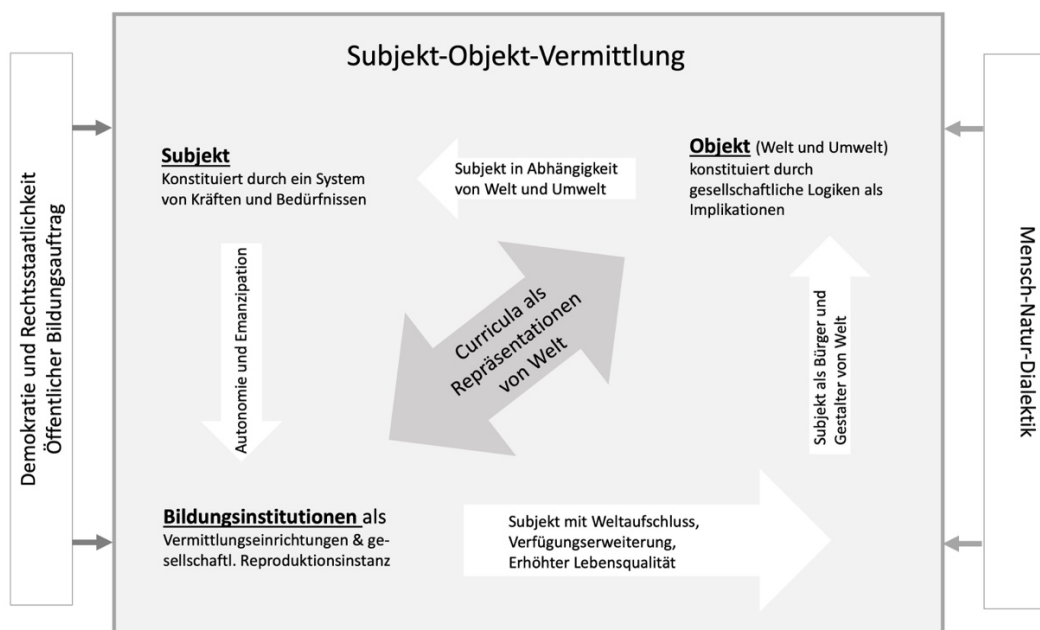


Abb. 6: Subjekt-Objekt-Vermittlung (in Anlehnung an Huisinga in Buchmann 2020b, 135).

Um die Auswahl dessen, was als Repräsentation von Welt gilt, begründet treffen zu können, entwickeln Lisop und Huisinga unter anderem den gesellschaftlichen Implikationszusammenhang. Dieser

„[...] dient der systematischen Analyse, Planung und Entscheidung in interpersonalen psychischen und gesellschaftlich vermittelten Prozessen dort, wo diese für Lehren und Lernen bzw. für Erkenntnisgewinnung und -strukturierung sowie für die Bewältigung von Veränderungsprozessen aufbereitet werden müssen.“ (Lisop und Huisinga 2004, 201)

Der gesellschaftliche Implikationszusammenhang betrachtet die zwei Sektoren der Produktionsformen und setzt sie miteinander sowie mit dem gesellschaftlichen Bewusstsein und den für eine Gesellschaft spezifischen Verkehrsformen in Beziehung. Das gesellschaftliche Bewusstsein fungiere als Speicher der „[...] Ergebnisse intellektueller und emotionaler Lebensprozesse“ (ibid., 204), die sich auf diverse Weise manifestieren könnten, so zum Beispiel in Denkweisen, Gefühlsmustern, aber auch in Überzeugungen und Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung (vgl. ibid.). Die gesellschaftlichen Verkehrsformen brächten dann mittels Sprache, aber auch auf anderen Kommunikationswegen dieses gesellschaftliche Bewusstsein zum Ausdruck²⁵⁶.

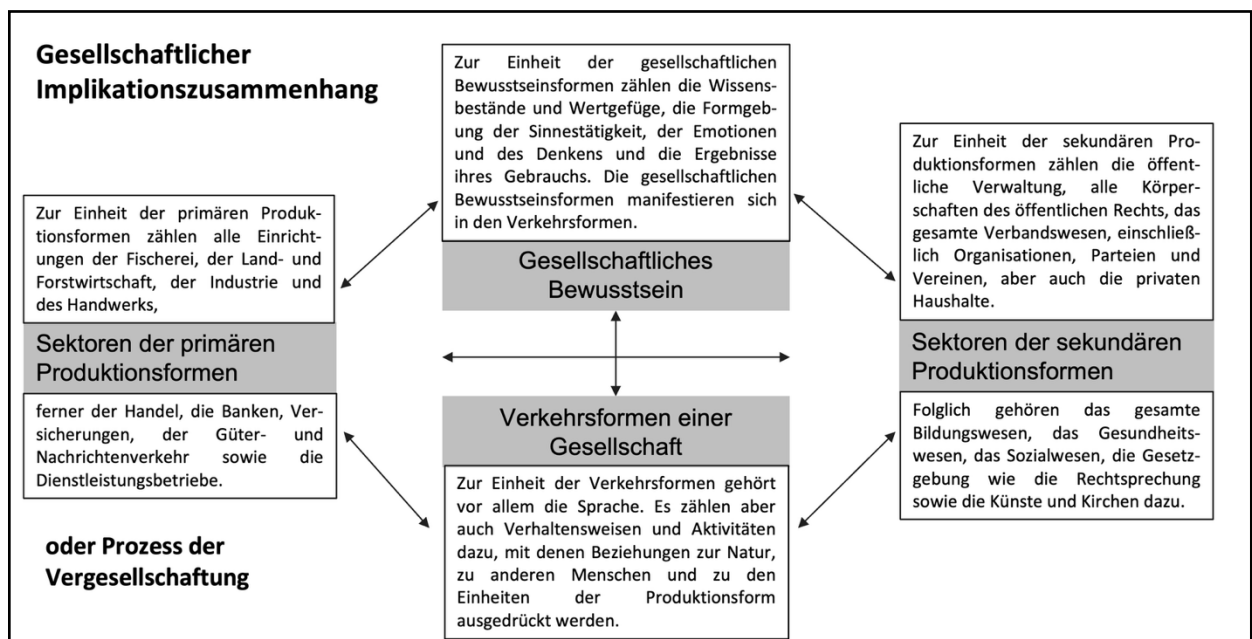


Abb. 7: Der Gesellschaftliche Implikationszusammenhang von Lisop und Huisinga (Lisop und Huisinga 2004, 203).

Sollen Curricula nun der Funktion gerecht werden, zwischen Individuum und Gesellschaft zu vermitteln, und im Sinne des prophylaktischen Handelns bei Oevermann²⁵⁷ bedeutsam sein, bieten sich jetzt, aber für ein Subjekt möglicherweise auch erst künftig relevante

²⁵⁶ In Kapitel zwei werden anhand unterschiedlicher Narrationen sowie deren Repräsentation in den (sozialen) Medien aktuelle Verkehrsformen aufgegriffen und anhand dieser verdeutlicht, wie sie durch das gesellschaftliche Bewusstsein geprägt werden, dieses spiegeln und gleichzeitig auch darauf zurückwirken.

²⁵⁷ Vgl. zum prophylaktischen Handeln der Lehrkraft S. 126 und S. 144.

exemplarische²⁵⁸ Artefakte der Verkehrsformen als Ausgangspunkt an, um von dort in die Logiken des gesellschaftlichen Bewusstseins und der Produktionsformen einzudringen und diese für die Lernenden zu erschließen. Was aber im Sinne der Subjektbildung jetzt oder künftig relevant ist, ergibt sich nicht nur aus den gesellschaftlichen Strukturen, sondern auch aus den dem Subjekt innewohnenden Strukturen, seiner konkreten Fallstruktur²⁵⁹. Diese fassen Lisop und Huisinga unter dem Begriff der Konkreszenz.

Lernen – Veränderung der Konkreszenz

Folgt man Lisop, so zeichne sich „[...] die pädagogische Professionalität von Lehrenden“ (Lisop 2008, 375) dadurch aus, dass sie „[...] die hohe Kunst der Didaktik“ (ibid.) beherrschten, den Lehrplan und die gesellschaftlichen Realitäten mit den Lernbedarfen der Schülerinnen und Schüler in Einklang zu bringen. Um diese Vermittlungsfunktion leisten zu können, müsse die Konkreszenz der Lernenden beschrieben werden, da sich aus dieser die Lernbedarfe ergäben, weil Lernen nichts anderes sei als „[...] das Angebot, die Konkreszenz zu verändern.“ (Lisop und Huisinga 2004, 227). Sie definieren Konkreszenz dabei als:

„[...] die zur Einheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz verschmolzenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten; der Grad ihrer Habitualisierung, aber auch der Grad des bewussten Verfügens darüber; die Klarheit, Dimensioniertheit und Flexibilität von Einstellungen und Haltungen, Emotionalität, Bedürfnisse und Zielvorstellungen“ (ibid., 225)

Die Notwendigkeit und auch der Wille des Subjekts, die Konkreszenz zu ändern und verändern zu lassen, könne sich, wie Oevermann formuliert, aus der vorhandenen Neugierde und dem Wissensdrang, der bei Kindern natürlich existiere (vgl. Oevermann 1999, 153), ergeben. Baumert und Kunter bezeichnen dies als die „epistemische Neugierde“ (Baumert und Kunter 2006, 470) des Kindes. Derartige Lernprozesse, so Oevermann, seien die Hauptaufgabe von Schule, denn

„Normalform institutioneller Erziehung ist die Funktion der Wissensvermittlung – wozu die Vermittlung vor allem von Erfahrungswissen, Traditionswissen, Kulturtechniken, Praktiken etc. gehört – [...]“ (Oevermann 1999, 144; Hervorhebungen durch den Autor)

Hierbei ist aber zu bedenken, dass auch in Situationen der Wissensvermittlung das Sinnessystem und somit der ganze Mensch beteiligt ist:

„Dabei spielen die biologische und die emotionale Bewertung eine zentrale Rolle. Insbesondere sind Emotionen als wertende Instanz Mittler zwischen dem jeweils biologischen System und der Außenwelt.“ (Lisop und Huisinga 2004, 223)

Dies wird zum Beispiel deutlich, wenn es um die Bewertung in Form von Noten oder auch Rückmeldung zu Arbeitsergebnissen geht. So schreiben Lisop und Huisinga:

„Aus Sicht von Subjektbildung weisen insbesondere die Beurteilungsformen weit über den kognitiven Wissenserwerb hinaus. Lob und Tadel, in welcher Form auch immer, treffen stets die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden. Deswegen ist hier die Professionalität in besonderem Maße gefordert.“ (ibid., 241)

²⁵⁸ Das Prinzip der Exemplarik definieren Lisop und Huisinga als ein Erkenntnisprinzip, das darauf abziele, durch die Auswahl von Lerninhalten Muster und Konstitutionslogiken einer Sache oder eines Themas aufzuzeigen (vgl. Lisop und Huisinga 2004, 434). Sie verweisen hier auch auf Wagenschein, der diesen Begriff geprägt hat.

²⁵⁹ Vgl. zur Fallstruktur S. 14 und 186f.

Die Auswertung der Interviews wird empirisch belegen, wie zutreffend und relevant diese Aussage für den Unterricht ist und welches Konfliktpotential²⁶⁰ sich ergeben kann, wenn diese Prämisse im Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden nicht berücksichtigt wird.

Darüber hinaus muss vor dem Hintergrund der Ausführungen zum narzisstischen Sozialcharakter die von Oevermann postulierte „epistemische Neugierde“ kritisch betrachtet werden, erfordert diese doch das eigenständige Anerkennen von Grenzen in Form von Nichtwissen. Bezieht sich die Selbstnarration von Lernenden jedoch zunehmend auf ein Idealich, das im Sinne eines Perfektionsanspruchs konstruiert wird, ist das Zugucken eben dieser Grenzen nicht opportun. Nichtwissen wird hier nicht als Chance verstanden, sondern als Defizit, das das Idealich in Frage stellt. Damit droht eine narzisstische Kränkung, die das Subjekt um jeden Preis zu vermeiden sucht.

Diese Haltung bedeutet auch, dass es selbst bei als unspektakulär erachteten Lernanlässen zu Lernstörungen kommen kann, wenn diese alte narzisstische Kränkungen triggern oder neue zu verursachen drohen. Ist dies der Fall, entstehen auf Seiten der Lernenden Abwehrhaltungen, die zu Störungen des Unterrichts in unterschiedlichem Ausmaß führen können.

Entgegen der üblichen Haltung, solche Störungen repressiv aus der Welt zu schaffen, erachten Lisop und Huisinga sie als Zeichen dafür, dass Lerninhalte im Subjekt arbeiten und die Konkreszenz auf einer tieferliegenden und somit einflussreichen Ebene des psychischen Apparats angesprochen wird. Weil die Lernangebote diese zentralen Teile der psychischen Struktur tangierten, komme es zu Abwehrhaltungen, die in Lernstörungen resultierten. Solche Verhaltensweisen seien also tatsächlich nicht als widerspenstig zu werten, sondern

„[...] als das Signal eines inneren Prozesses, welcher nach einer individuell angemessenen Einmündung des Lehrangebotes in das eigene Denken, Fühlen und Wollen sucht.“ (ibid., 188)

Damit verändert sich der Blick auf solche „Störungen“ grundlegend, denn entsprechendes Verhalten wird nicht mehr „[...] als schülerseits steuerbar und nur als Abweichung vom planungsgerechten Verlauf angesehen.“ (ibid., 187). Vielmehr zeigten Störungen individuelle Lernchancen auf, weil sie durch das Lernangebot verursachte Dysbalancen zum Ausdruck brächten. Dieser Prozess könne anhand von vier Schritten (vgl. ibid., 188f) beschrieben werden.

Ausgangspunkt sei die relative Stabilität der tieferliegenden psychischen Strukturen, die darauf abziele, mit einer möglichst effizienten Kombination der bestehenden Angebote die Befriedigung von Lebensbedürfnissen und Lebenskräften zu erreichen (vgl. Huisinga und Lisop 1999, 186). Lebensbedürfnisse und -kräfte ergäben sich dabei aus dem „Lebensprozeß“, der „[...] zugleich körperlicher, emotionaler und geistiger, wie individueller und sozialer Prozeß“ (Huisinga und Lisop 1999, 14) sei. Durch das Freisetzen von Lebenskräften und die Befriedigung der Lebensbedürfnisse „[...] verwirklichen sich Sinn, Identität und Selbstvergewisserung.“ (ibid.) Daher stelle der

„[...] Implikationszusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen [...] ein ganz spezifisches menschliches Produktivkraftpotenzial dar. Ihm verdanken wir, was wir Kultur nennen. Indem wir dieses Potenzial durch Bildung und Arbeit²⁶¹ realisieren, entfalten wir unser Mensch-Sein.“ (Lisop und Huisinga 2004, 186)

²⁶⁰ Vgl. auch S. 113 zur Krise in der Ontogenese sowie die Ausführungen zur Adoleszenz auf S. 140ff.

²⁶¹ Vgl. zum Verständnis von Arbeit bei Lisop und Huisinga 127f.

Solle dieser Implikationszusammenhang nun mittels eines relevanten Lernangebots verändert werden, bringe dies die spezifische Ausprägung von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen in ein Ungleichgewicht, was an den grundlegenden psychischen Strukturen des Subjekts rühre und weil es „[...] in der Sozialisation immer auch um Normen und Wertigkeiten geht, sind zugleich positive und negative Sanktionen im Spiel“ (ibid., 189), die Unlust oder gar Angst auslösten (ibid.), es kommt zu Krisen im Sinne Oevermanns²⁶².

Die Reaktion darauf, so argumentieren Lisop und Huisinga weiter, seien typische Abwehrhaltungen, „[...] ohne dass therapiebedürftige Verhaltensmuster vorlägen.“ (ibid.) Trotzdem sei es notwendig, diese Abwehrhaltungen zu überwinden, da erst dann grundlegende Umbau- oder Erweiterungsprozesse bestehender Strukturen stattfinden könnten, die schließlich als persönlichkeitsbildend im Sinne der Subjektbildung zu werten seien. So fassen die Autoren zusammen:

„Lernen als Subjektbildung bedeutet Überwindung. Neue Ebenen der Entwicklung und Entfaltung zu erlangen, setzt nämlich voraus, Blockierungen von Wirkungskraft aufzuheben. Dies deshalb, weil Lernen immer auch an frühere Modalitäten von Befriedigung, anders ausgedrückt, weil es an Versagung erinnert.“ (ibid., 188)

Aufgabe einer professionellen Lehrkraft sei es daher, diejenigen Fragestellungen und Verknüpfungen zu identifizieren, anhand derer die Auseinandersetzung mit der eigenen Konkreszenz und deren mögliche Neuordnung möglichst angstfrei verlaufen können (vgl. ibid., 149). Um dies leisten zu können, ist es u.a. nötig den sachstrukturellen Entwicklungsstand der Lernenden (vgl. Lisop 2008, 373) zu erheben und als „[...] Lernmaterial ernst zu nehmen“ (Lisop und Huisinga 2004, 238). Dieser umfasse neben dem Vorwissen in Form des abfragbaren Wissens z.B. auch Erfahrungen, Denk- und Urteilsstrukturen (vgl. ibid.). Daneben spiele aber auch der ‚locus of control‘ eine Rolle, der die äußere und innere Instanz umfasse, „[...] die über die Bedeutung des Gelernten und das heißt auch seine Anwendung entscheiden.“ (Lisop 2008, 373). Letztlich sei auch zu bedenken, dass unterrichtlicher Erfolg um so wahrscheinlicher sei, je motivierender und anregender das Angebot sei und

„[...] je stärker in der Eingangsphase einer Unterrichtssequenz die Möglichkeit geboten wird, Vorwissen, Interessen, Bedürfnisse, Assoziationen (aller Art!) zu aktivieren und zu artikulieren.“ (Lisop und Huisinga 2004, 149)

Somit ist eine genaue Kenntnis der Konkreszenz, der konkreten Fallstrukturen der Lernenden, eine zentrale Voraussetzung für professionelles Handeln von Lehrkräften. Wie aber sollen Lehrkräfte diese komplexen Zusammenhänge in einem per se schon vielschichtigen Unterrichtsgeschehen erfassen, systematisieren und analysieren? Als „Auslegungs- und Planungsinstrument“ (ibid., 184) für diese Herausforderung führen Lisop und Huisinga den psychodynamischen Implikationszusammenhang ein.

Psychodynamische Implikationen der Subjektbildung

Nach den Ausführungen über den engen Zusammenhang von außerpsychischer Wahrnehmung und innerpsychischer Verarbeitung²⁶³ (vgl. ibid., 179ff) ist es schlüssig, dass der

²⁶² Vgl. zum Krisenbegriff S. 124ff.

²⁶³ Vgl. zur engen Verknüpfung von außerpsychischen Einflüssen und innerpsychischer Verarbeitung S. 67.

psychodynamische Implikationszusammenhang die „[...] biologischen, psychischen (inkl. kognitiven) und sozialen“ (Huisinga und Lisop 1999, 186) Sphären in Form einer Lemniskate miteinander in Beziehung setzt.

Bei der Entwicklung des Modells legen Lisop und Huisinga das Sinnes-System von Rudolf Steiner zugrunde, das Sinneswahrnehmungen in drei Gruppen teile und dabei über die üblicherweise genannten fünf Sinne hinausgehe. So seien zum Beispiel auch Lebenssinn, Wortesinn oder Gedankensinn als Sinneswahrnehmungen zu klassifizieren (vgl. Lisop und Huisinga 2004, 182), die bei der Aufnahme von Reizen aus der Welt genutzt würden. Gerade diese Sinne mitzuberücksichtigen, ist schlüssig, wenn man bedenkt, welche herausragende Bedeutung der sprachlichen Sozialisation bei Lisop und Huisinga zukommt²⁶⁴. Die Begriffe des Wort- und Gedankensinns machen die Vermitteltheit von Gedanken wesentlich deutlicher klar, als es die reine Sinneswahrnehmung „Hören“ leisten könnte.

Die Impulse aus der Umwelt werden über das Nerven-Sinnes-System wahrgenommen, verarbeitet und auf bestimmte Weise interpretiert, was letztlich zu einer Belegung mit Lust oder Unlust bzw. Behagen oder Unbehagen, zu Zuwendung oder Abwendung führe (vgl. *ibid.* 180)²⁶⁵. Die zwei Seiten der Lemniskate entstehen durch die Unterscheidung der Erscheinungsformen des Menschen in somato-psychische und psycho-soziale Lebenskräfte und -bedürfnisse (vgl. Huisinga und Lisop 1999, 186), die Lisop und Huisinga jedoch als „zwei Seiten einer Dynamik“ (vgl. *ibid.*) auffassen.

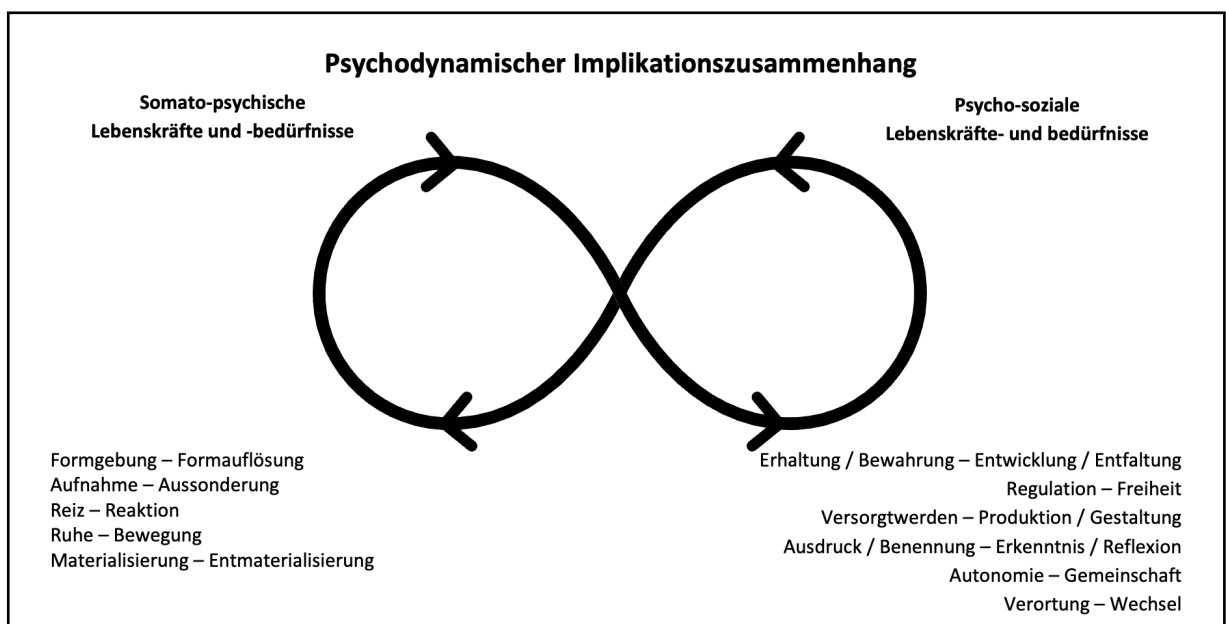


Abb. 8: Der psychodynamische Implikationszusammenhang (Lisop und Huisinga 2004, 180).

Die somato-psychischen Lebensbedürfnisse und -kräfte realisierten sich dabei auf organischer Ebene, und zwar durch das „Stoffwechsel-Gliedmaßen-System, das Nerven-Sinnes-System und das rhythmische System“ (*ibid.*, 188) und wirkten in physiologischen und affektiven Vorgängen (vgl. *ibid.*). Alle diese Vorgänge werden schließlich in den fünf Paaren von Formgebung –

²⁶⁴ Vgl. zur sprachlichen Sozialisation bei Lisop und Huisinga S. 131.

²⁶⁵ Vgl. zu den Affekten bei Kernberg S. 77ff.

Formauflösung, Aufnahme – Aussonderung, Reiz – Reaktion, Ruhe – Bewegung und Materialisierung – Entmaterialisierung (vgl. Lisop und Huisinga 2004, 180) zusammengefasst.

Neben der somato-psychischen Bewegungsseite der Identität steht die psycho-soziale Bewegungsseite, die sich „[...] als produktive und reflexive, als entäußernde und aneignende Tätigkeit“ (Huisinga und Lisop 1999, 188) realisiere. Die hier relevanten Lebenskräfte und -bedürfnisse zeigten sich in den Paaren von Erhaltung / Bewahrung – Entwicklung / Entfaltung; Regulation – Freiheit; Versorgtwerden – Produktion / Gestaltung; Ausdruck / Benennung – Erkenntnis / Reflexion; Autonomie – Gemeinschaft; Verortung – Wechsel / Orientierung (vgl. Lisop und Huisinga 2004, 180).

Die je spezifische Realisierung dieser Paare, ihr Zusammenspiel und auch das der einzelnen Bewegungsseiten gäben schließlich Aufschluss über Motivationsmuster und -richtungen, aber z.B. auch über Gefühle und machten die Identität des Subjekts aus, über die Lisop und Huisinga festhalten:

„Insgesamt kann sich eine Balance, aber auch eine Disbalance [sic; usm] ergeben. Jede Konfiguration wird individuell als Identität wahrgenommen, sei sie ausgewogen oder nicht.“ (ibid., 184)

Diese Identität im Sinne der Subjektbildung in Richtung auf tendenzielle Autonomie und Aufgeklärtheit hin zu beeinflussen, ist nach Auffassung dieser Arbeit eine zentrale Aufgabe von professionellen Lehrkräften, denn – das haben die Ausführungen bis hierher dargestellt und werden die Interviews belegen – diese Dysbalancen nehmen sich – zum Teil eruptiv – Raum und haben durchaus krisenhaften Charakter für die beteiligten Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrkräfte.

Wie in solchen Situationen konkret reagiert werden kann, erläutert Oevermann anhand des therapeutischen Arbeitsbündnisses, das er später für den pädagogischen Kontext adaptiert. Diese Bearbeitungsperspektiven sind für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, denn:

*„Das Anliegen, dem Oevermann beachtlich nahekomm, liegt in der Rücksichtnahme auf die psychische Verletzbarkeit des Heranwachsenden, die er psychoanalytisch-entwicklungspsychologisch fasst. Daraus ergibt sich für ihn nicht nur ein, sondern entscheidend **das** Professionsmerkmal des Lehrers.“ (Ilien 2005, 47; Hervorhebung durch den Autor)*

Gerade vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit zentralen Dysbalance der narzisstischen Veranlagung können diese Ausführungen also hilfreich sein, wenn es darum geht, Prozesse der Subjektbildung anzustoßen und Entfremdungstendenzen entgegenzuwirken.

Professionelles Setting: das pädagogische Arbeitsbündnis von Oevermann

Ist das Subjekt nicht in der Lage, sein Autonomiepotential zu realisieren, entstehen Krisen, bei deren Bewältigung, so wurde oben erläutert, die Vertreterinnen der Professionen ihren Klienten helfen. Damit dies gelingen kann, müsse laut Oevermann ein „Arbeitsbündnis“ (Oevermann 1999, 115) eingegangen werden, das er zunächst im Rahmen der Beziehung zwischen Therapeutin und Patient entwickelt, weil er dies als „Kern-Modell professionalisierten Handelns“ (ibid.) versteht. Tatsächlich besitzt das Modell aber Geltung „[...] für **alle** Formen stellvertretender Krisenbewältigung, nicht nur im psychoanalytischen Therapiesetting [...]“ (Garz und Raven 2015, 127; Hervorhebung durch die Verfasserin). Daher ist es sinnvoll, dieses Arbeitsbündnis kurz zu umreißen, um das Verständnis für das für diese Arbeit wichtige

pädagogische Arbeitsbündnis grundzulegen. Graphisch lassen sich die einzelnen Aspekte des Settings folgendermaßen darstellen:

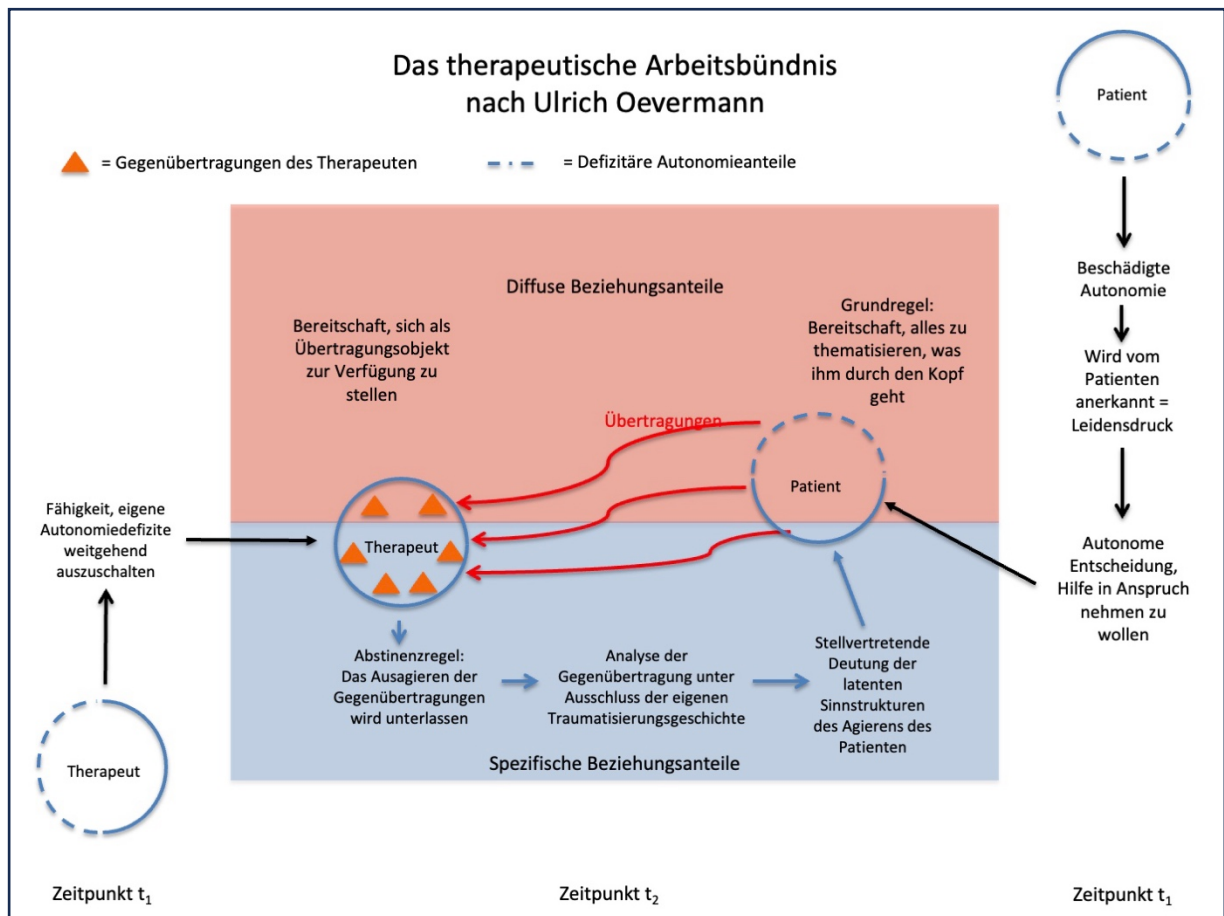


Abb. 9: Das therapeutische Arbeitsbündnis nach Oevermann 1999, 110ff.

Wichtigster Punkt des Arbeitsbündnisses sei, dass der Patient sich über sein Autonomiedefizit im Klaren sei und deshalb die Initiative zum Aufnehmen des Bündnisses ergreife.

Sein Leidensdruck sei also „[k]onstitutiv für das Arbeitsbündnis [...]“ (Oevermann 1999, 115), weshalb es auch der Entscheidung des Patienten unterliegen müsse, wann das Arbeitsbündnis wieder zu beenden sei. Beides, Aufnahme und Beendigung der Therapie, basierten dabei auf der Aktivierung intakter Autonomieteilen des Patienten (vgl. *ibid.*, 115f).

Habe der Patient sich so auf die Therapie eingelassen, müsse er dort der Grundregel folgen, rückhaltlos

„[...] alles zu thematisieren, was ihm durch den Kopf geht und ihm einfällt, vor allem eben auch das, was er für ganz unwichtig hält und was ihm eher peinlich ist.“ (ibid., 116)

Er zeige sich seiner Therapeutin gegenüber auf eine Art und Weise, in der man sich sonst nur in „[...] einer gelingenden diffusen Intimbeziehung unter der Bedingung ihres bedingungslosen Vertrauens [...]“ (*ibid.*, 118) präsentiere und deshalb erlebe der Patient eine „[...] Beteiligung als ganzer Mensch“ (*ibid.*, 136). Seine Rolle sei somit diffus (vgl. *ibid.*, 116).

Dies sei so wichtig, weil durch die diffuse Art der Beziehung Übertragungen des Patienten aktiviert würden, die Aufschluss über die krankhaften Komponenten früherer Beziehungen gäben (vgl. *ibid.*, 117), denn die Übertragung

„[...] vollzieht sich auch außerhalb einer therapeutischen Situation naturwüchsig immer dann, wenn in einem Konflikt eine daran beteiligte Person nicht in der Lage ist, im Umfang mit den dafür vorgesehenen Regelungsverfahren den Konflikt rational zu bearbeiten und zu bewältigen; statt dessen – die Abgrenzungen und Distanzen der aktuellen, im Konflikt befindlichen spezifischen Beziehung niederreißend – Emotionen aus anderen, früheren Konfliktkonstellationen überträgt und so die früheren, krankmachenden oder traumatisierenden Konfigurationen re-inszeniert.“ (ibid., 119)

Für die Therapeutin würden Übertragungen so zum wichtigsten Ansatzpunkt, um das Autonomiedefizit der Patientin oder des Patienten zu identifizieren und in der Folge dann auch zu bearbeiten.

Um diese problematischen Beziehungskonstellationen in möglichst großem Umfang zu erfassen, bewege sich auch die Therapeutin im diffusen Bereich der Beziehung. Diese erkläre sich nämlich bereit, sich als Übertragungsobjekt zur Verfügung zu stellen und die bei ihr entstehenden Gegenübertragungen in Form von Emotionen und Gedanken zuzulassen.

„Es handelt sich [bei der Gegenübertragung; usm.] um denselben Vorgang [wie bei der Übertragung; usm.]. Das Präfix ‚Gegen-‘ kennzeichnet lediglich die Asymmetrie der therapeutischen Beziehung, weist der Übertragung des Therapeuten im gemeinsamen Arbeitsbündnis die Position der Bedingtheit durch den Patienten zu und trägt damit der Voraussetzung Rechnung, daß nicht die Probleme des Therapeuten, sondern des Patienten analysiert werden.“ (ibid., 120)

Dann jedoch kommt es zum entscheidenden Unterschied zwischen Therapeutin und Patient, der Ursache dafür sei, dass sich die Therapeutin wesentlich mehr im Bereich mit spezifischen Beziehungsanteilen bewegt: die „Abstinenzregel“ (ibid., 117). Diese besagt, dass die Therapeutin die in ihr aufsteigenden Gegenübertragungen nicht ausagiert oder an den Patienten weitergibt. Professionalität zeige sich in dieser Situation nun dadurch, dass die Therapeutin diese Gefühle (1) zulasse (vgl. ibid., 120), (2) sorgfältig zwischen dem Verhalten des Patienten und möglichen eigenen Übertragungen unterscheide und (3) die eigenen Emotionen beherrsche, statt sie sofort an den Patienten weiterzugeben. Im nächsten Schritt müsse die Therapeutin sich dann auf der Meta-Ebene der Analyse ihrer „Gegenübertragungsgefühle“ (ibid.) zuwenden, um aus ihnen „[...] intuitiv die Sinnkonfiguration der Traumatisierungsgeschichte des Patienten und die Sinngestalt seiner Krankheit“ (ibid.) zu destillieren. Wichtige Voraussetzung für all dies sei, dass die Therapeutin die eigenen Autonomiedefizite weitgehend unberücksichtigt lasse. Um dies leisten zu können, sei es unerlässlich, dass der Therapeut „[...] in einer sehr häufig auf einer eigenen Heilanalyse aufruhenden Lehranalyse Einsicht in sein eigenes verdrängtes Unbewußtes gewonnen und seine Traumatisierungsgeschichte durchgearbeitet“ (ibid.) habe.

Dabei berücksichtig Oevermann jedoch, dass auch bei der Therapeutin eine gänzliche Bewusstwerdung von unbewussten Strukturen und Gegenübertragungen „[...] ein faktisch nie erreichbares, kontrafaktisches geltendes Ideal“ (ibid., 121) bleiben müssen. Wo diese psychischen Konstellationen der Therapeutin zum Problem würden, sei sie daher ethisch gehalten, diese entweder durch Supervision o.ä. aufzuarbeiten oder aber die Zusammenarbeit mit dem Patienten einzustellen (vgl. ibid.).

Gelinge dies, sei das Verhalten der Therapeutin während der Therapie „[...] von unpersönlicher Rollenhaftigkeit“ (ibid., 136) geprägt, während sie gleichzeitig adäquat auf die diffusen Beziehungsanteile ihres Gegenübers reagieren könne:

„Aber das muss so geschehen, daß dabei jene Distanz nicht wieder verlorengeht, sondern grundsätzlich erhalten bleibt und dennoch das dieser Distanz diametral entgegengesetzte Moment der diffusen Sozialbeziehung zum Klienten im Arbeitsbündnis wie selbstverständlich übernommen werden kann.“ (ibid., 125)

Diesen Widerspruch vermitteln zu können, sieht Oevermann als die primäre Voraussetzung für professionelles therapeutisches Handeln (vgl. ibid., 115), formuliert gleichzeitig aber auch Maßnahmen, die dies dem einzelnen ermöglichen. Als erstes müssten professionelle Personen sich „[...] den professionalisierten Habitus einer unpraktischen Forschung“ (ibid., 125) aneignen, weil dieser Distanz²⁶⁶ schaffe (vgl. ibid.). Die Bedeutung einer universitären und wissenschaftlichen Ausbildung kann daher bei Oevermann kaum überschätzt werden. Doch sie allein reiche nicht aus, um die einzelfallspezifischen Aspekte einer konkreten Biographie zu verstehen. Dieses Vorgehen könne „[...] **nicht durch theoretische Indoktrination und den Erwerb von Buchwissen erlernt werden, [...]**“ (ibid., 123; Hervorhebungen durch den Autor), sondern man müsse Praxiserfahrungen ermöglichen, die Teil einer „Enkulturation in eine Habitusformation“ (ibid., 119) darstellen. Nur so werde das Verstehen einer fallspezifischen Pathologie einerseits und ihre Erklärung anhand der kohärenten Gesetzmäßigkeit eines Modells andererseits möglich. „Verstehen“ und „Erklären“ bezeichnet er dabei als „**zwei polar zueinander stehende kognitive und methodische Operationen**“ (ibid., 126; Hervorhebungen durch den Autor). Weitere Antinomien seien dann Rekonstruktion und Subsumption, also die Berücksichtigung einer Lebenspraxis im Gegensatz zu sich aus dem Modell ableitenden Maßnahmen (vgl. ibid., 126f) und zur explanativen Fallrekonstruktion gegenüber empirischer Generalisierbarkeit (vgl. ibid., 127f).

In der Konsequenz dieser Antinomien:

„[...] ist die interventionspraktische Anwendung dieses Wissens grundsätzlich nicht standardisierbar, weil sie sich als Dienstleistung auf die stellvertretende praktische Bewältigung von Krisen eines Klienten richtet.“ (Oevermann 2008, 57)²⁶⁷

Deswegen und um die Antinomien der spezifischen Rollenbeziehung, die von der Therapeutin gefordert wird, sowie die diffuse Rollenbeziehung, die der Patient mitbringen muss, auszuhalten und aufrecht zu erhalten, müsse die Ausbildung von Professionellen unbedingt beide oben angesprochenen Teilbereiche des Arbeitsfeldes abdecken, nämlich die Wissenschaft in Form der universitären Ausbildung (Oevermann 2003, 56f) und die Praxis, denn:

„An der therapeutischen Praxis wird somit der Klientenbezug – das konkret-personale Arbeitsbündnis – für die Professionalisierung zum wesentlichen Ansatzpunkt.“ (Oevermann 1999, 125)

Als vierte Dichotomie hält Oevermann dann noch das Spannungsverhältnis zwischen angestrebter Autonomie und Abhängigkeit von der professionalisierten Expertin fest und bezeichnet dies als eine „Paradoxie des Helfens“ (Oevermann 2003, 58). Um diese aufzulösen, sei es

²⁶⁶ Zur großen Bedeutung des wissenschaftlichen Habitus bei Oevermann vgl. Oevermann 1999, 88ff und 95ff.

²⁶⁷ Vgl. zur Krise insbes. S. 124ff.

notwendig, die intakten Autonomieanteile des Klienten zu nutzen und diesen „aktiv an seiner Wiederherstellung zu beteiligen.“ (ibid.)

Prämissen des pädagogischen Arbeitsbündnisses

Der obige Abschnitt hat sich mit dem Arbeitsbündnis zwischen Therapeuten und Patientin so ausführlich beschäftigt, weil sich viele Grundannahmen von dort auf das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrkraft, auf das „pädagogische Arbeitsbündnis“ (Oevermann 1999, 203), übertragen lassen.

Schule und Unterricht, das wurde oben erläutert, sollen die Lernenden auf dem Weg zum tendenziell aufgeklärten und autonomen Subjekt²⁶⁸ begleiten. Man könnte also sagen, dass die Autonomie der Lernenden unvollständig ist. Im Gegensatz zu einer Patientin, die einen Therapeuten aufsucht, weil sie aufgrund ihres Autonomiedefizits Leidensdruck verspürt, ist das Autonomiedefizit von Lernenden zunächst kein krankhaftes, sondern dem Entwicklungsstand geschuldet (vgl. Oevermann 1999, 149). Oevermann attestiert, dass der Lehrkraft „[...] allein deshalb schon eine therapeutische Funktion faktisch zuwächst, [...]“ (ibid., 147), weil er davon ausgeht, dass gerade Kinder vor dem Abschluss der Pubertät:

„[...] noch nicht wie ein Erwachsener nach Abschluß der Adoleszenzkrise in der Lage sind, widersprüchliche Rollenzumutungen und -verpflichtungen der Gesellschaft auf der Basis eines gefestigten Entwurfs von Einzigartigkeit und personaler Identität so zu übernehmen, daß sie daran nicht krank werden.“ (ibid., 146)

Scheidepunkt sei die „Adoleszenzreife“ (ibid.), der „Abschluss der Pubertät“ (ibid.). Vor Abschluss dieser Phase handele es sich bei den Lernenden um Kinder, danach um junge Erwachsene. Lernende vor Abschluss dieser Phase – als deren Kern Oevermann die Latenzphase sieht – könnten der Lehrkraft nur als ganzer Mensch gegenüberreten, denn:

„Aufgrund ihres sozialkognitiven Entwicklungsstandes können sie noch nicht umfassend zwischen diffuser und spezifischer Handlungslogik unterscheiden – Bewertungen und Haltungen von Lehrkräften greifen noch auf die ganze Person von Kindern aus.“ (Helsper 2014, 219)²⁶⁹

Deshalb sei es nicht nur theoretisch, sondern auch faktisch Aufgabe der Lehrkräfte, sich diesem „[...] Beziehungsgemisch spezifischer und diffuser Sozialbeziehungen beruflich kompetent“ (Ilien 2005, 50) zu widmen, „[...] dieses aufzunehmen und pädagogisch zu bearbeiten“ (ibid.), auch wenn diese Aufgabe häufig implizit bleibe²⁷⁰.

Somit bezieht sich der therapeutische Anteil der Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden in Oevermanns Modell nicht auf ein sich krankhaft manifestierendes Autonomiedefizit, sondern auf ein normales. Die Lehrkraft müsse jedoch darauf achten, nicht die künftige Entwicklung des Kindes negativ zu beeinflussen, was eine wichtige Anmerkung ist, denn:

„Der Schüler ist außerhalb der Familie an keinem weiteren sozialen Ort von einer solchen folgenreichen Interaktionspraxis betroffen.“ (Oevermann 1999, 146)

Diesen Gedanken verfolgt auch Himmer, die in ihrem Artikel „Wenn Lehrer Therapeuten spielen“ schreibt:

²⁶⁸ Vgl. zum Begriff des tendenziell aufgeklärten Subjekts S. 128ff.

²⁶⁹ Vgl. hierzu Proband eins.

²⁷⁰ Vgl. hierzu Proband vier.

„Wenn Lehrer Methoden aus der Psychologie anwenden, können sie damit massive Schäden anrichten. Experten warnen vor Kompetenzüberschreitung.“ (Himmer 2015)

Die nach diesem Statement folgende Schilderung über einen Schüler im „psychischen Ausnahmezustand“ (ibid.) zeigt allerdings nur, wie notwendig und wichtig es wäre, Oevermanns Ausführungen im Professionsverständnis von Lehrkräften zu verankern. So zitiert Himmer den Schulpsychologen Stefan Drewes. Dieser sehe die Ursachen für solches Verhalten u.a.

„[...] in den weit verbreiteten Wochenendseminaren und Workshops, in denen Lehrer psychologische Methoden erlernen, die aber natürlich keine fundierte Ausbildung ersetzen können.“ (ibid.)

Dieses falsche Verständnis der Lehrerrolle kann sogar noch weiterreichen, denn Drewes berichtet u.a. von dem

„[...] Fall eines Neuntklässlers an einer Gesamtschule, dessen Lehrer sich in seiner Freizeit für Psychotherapie interessierte und auf diesem Bereich fortbildete. Schließlich begann der Pädagoge, die Probleme des Jungen in psychotherapeutischen Gesprächen zu erkunden. Erst in der Schule, später auch nachmittags in der Eisdielen. ‚Nicht nur, dass damit ein Abhängigkeitsverhältnis entsteht und der Lehrer seine Rolle verlässt – die Schule und die Eltern wussten auch lange nichts davon‘, sagt Drewes.“ (ibid.)

Diese Beispiele verdeutlichen verschiedene Aspekte. Zum einen wird klar, dass psychologische Interaktion in jeder Schule jeden Tag stattfindet und Lehrkräfte offensichtlich ein Bedürfnis nach Erweiterung ihrer Wissensbestände diesbezüglich haben. Daraus ergibt sich zum zweiten die Erkenntnis, dass ein Verbot solcher Methoden in der Schule oder ein Schüren von Angst wenig sinnvoll ist. Vielmehr muss es darum gehen, Lehrkräfte auszubilden und zu einem professionellen Verständnis ihrer Rolle zu bringen, das die strukturellen Spezifika des Lehrberufs, zu denen die Beziehungsebene unumstößlich gehört, mitdenkt und im Sinne des pädagogischen Arbeitsbündnisses zu gestalten versteht. Sinnstiftender als Verbote und Angstmacherei wäre daher eine entsprechende Gestaltung der Ausbildung, nicht nur um Probleme zu vermeiden, sondern auch um Chancen der Subjektbildung nutzbar zu machen²⁷¹. Eine Ausbildung, die professionelle Lehrkräfte hervorbringen soll, plädiert somit nicht

„[...] für ein Pathos des pädagogischen Heldentums, sondern kann auf extreme pädagogische Habitusformationen verweisen (Technokrat versus Elternersatz), die gerade die Vermittlungsaufgabe des Pädagogen verdeutlichen und Vereinseitigungen als Krisenerscheinungen erkennen lassen.“ (Koring 1999, 323)

Diese Worte machen deutlich, dass es im pädagogischen Arbeitsbündnis nicht darum geht, ein Versuchsfeld für Laienpsychologie zu eröffnen, sondern um eine ausgewogene, reflektierte Position, die auf wissenschaftlicher Fundierung fußen muss. Ist dies gewährleistet, kann der Umgang mit dem Verhalten von Lernenden in all seinen Facetten professionalisiert und zwischen den Extremen von reiner Fachvermittlung, wie Giesecke sie beschreibt, und übergriffigem Herumdoktern an Schutzbefohlenen, wie es aus Himmers Artikel hervorgeht, ein sinnvoller Weg gefunden werden, um Lernende bei ihrer Subjektentfaltung zu begleiten. Koring fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Oevermann wollte die therapeutische Funktion ins Zentrum gestellt wissen, die mittels einer Form der stellvertretenden Deutung realisiert werde, die Wissenschaftsbezug und Fallbezug ins

²⁷¹ Vgl. die Interpretation der Interviews in Kapitel fünf.

Gleichgewicht bringe und so weder zum reinen Expertenhandeln im Sinne einer Dienstleistung noch zum Handeln im Sinne eines Elternersatzes werde.“ (ibid., 322)

Akzeptiert man die therapeutische Funktion als Teil der Lehrprofession, wird zunächst deutlich, warum Oevermann pädagogische Berufe als „semi-professionell“ (Oevermann 1999, 144) bezeichnet. Es liegt daran, dass die therapeutische Funktion der Lehrkraft zwar immer mit-schwingt, in normalen Situationen aber nicht offenbar wird. In solchen Situationen könne die Lehrkraft rollenspezifisch Wissen vermitteln. Die unspezifischen Beziehungsanteile spielten jedoch unterschwellig immer eine Rolle (vgl. ibid., 155) und müssten mitgedacht werden (vgl. ibid., 146), weil aufgrund des Alters der Kinder eine normale Unfähigkeit zu rollenspezifischem Verhalten bestehe, die jederzeit relevant werden könnte.

Somit steht die Lehrkraft in einem ähnlichen Spannungsverhältnis wie es sich aus dem oben beschriebenen asymmetrischen Verhältnis zwischen Therapeuten und Patientin ergibt. Auch die Lehrkraft muss den Einzelfall wahrnehmen und würdigen, ihn aber gleichzeitig in Erklärungsmodelle einordnen können.

Doch Oevermann geht noch weiter und formuliert eine zweite, umstrittene Prämisse für ein gelingendes pädagogisches Arbeitsbündnis: die Abschaffung der Schulpflicht. Dabei ist er sich im Klaren darüber, dass

„[...] sich von vornherein in uns alles, was unseren gesunden Menschenverstand gewissermaßen habituell ausmacht, dagegen sträubt, die Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht auch nur als Möglichkeit ins Auge zu fassen.“ (Oevermann 2003, 54)

Dennoch kann er unter Rückbezug auf das therapeutische Arbeitsbündnis überzeugend herleiten, warum die Schulpflicht im pädagogischen Arbeitsbündnis eigentlich überflüssig sein sollte, denn sie stelle ein weiteres Paradoxon im Verhältnis von Lehrkraft zu Lernendem dar, nämlich das

„Paradox des pädagogischen Handelns [...], das in seiner Funktion der Wissensvermittlung den Schüler zu einem abhängig Geführten macht und damit das Ziel der Autonomisierung, dem die Wissensvermittlung letztlich dienen sollte, wieder zuschüttet.“ (ibid., 62).

Während nämlich die Patientin aufgrund des selbstempfundenen Leidensdrucks die Therapie in Anspruch nehme, würden Kinder aufgrund von staatlich institutionalisiertem Druck in die Schule gezwungen. Um hier ein ähnlich tragfähiges Arbeitsbündnis etablieren zu können wie in der Therapie, müssten die Kinder aber eigentlich eine Art von Leidensdruck empfinden, der aufgrund der natürlich vorhandenen Neugierde²⁷² und dem existierenden Wissensdrang entstünde und sie motiviere, die Schule freiwillig aufzusuchen²⁷³ (vgl. Oevermann 1999, 153).

Im pädagogischen Arbeitsbündnis wird die versehrte Autonomie der Klientin also durch die epistemische Neugierde (vgl. Baumert und Kunter 2006, 470) des Kindes ersetzt und bereits vorhandene Wissensbestände werden zur gesunden Autonomie gezählt. Damit entstünde – wie zwischen Therapeuten und Klientin – eine Beziehung mit einem Gefälle, auf der einerseits die Lehrkraft stünde, die wisse, wie das Autonomiedefizit zu beheben sei, und andererseits

²⁷² Vgl. zur epistemischen Neugierde und deren Grenzen auch S. 132f. Vor diesem Hintergrund wären die Ausführungen Oevermanns zur Abschaffung der Schulpflicht unter anderen Prämissen zu betrachten.

²⁷³ Oevermann führt in seinem Aufsatz zu diesem Thema ausführlich aus, dass sich aus der Prämisse des pädagogischen Arbeitsbündnisses die Fehlerhaftigkeit der Schulpflicht aus verschiedenen Gründen ergebe.

das Kind in seiner aufgrund seines Alters, aber auch aufgrund seines deklarierten Nichtwissens diffusen Sozialbeziehung:

„Die diffusen Komponenten der Sozialbeziehung bestehen darin, daß sich dieses Kind dem Lehrer in der Ungeschütztheit seines Nichtwissens als ganze Person so anvertrauen kann, daß der Lehrer aus diesem Nichtwissen nicht eine gegen das Kind gerichtete negative Einschätzung, Ablehnung oder Verspottung macht, sondern es zum Anlaß nimmt, dem Kind ein schlüssiges Angebot zu machen, wie es diesen ‚Mangel‘ beheben kann.“ (Oevermann 1999, 153)

Somit gestalte sich die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden als „[...] Mischung zwischen diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten [...]“ (ibid., 155) und müsse deshalb von der Lehrkraft aufmerksam gestaltet werden, was im Idealfall der Professionalisierung bedeutet, dass der Lehrer:

„[...] sich komplementär in einer widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Anteilen seines Handelns an der Kooperation mit dem Schüler beteiligt und so der naturwüchsigen, passage-renen ‚Unentschiedenheit‘ der Mischung von einerseits der Familie und der peer-group-zugehörigen Formen des Gemeinschaftslebens zwischen ganzen Personen und andererseits der Distanziertheit und Selektivität von Rollenbeziehungen zugehörigen Abgrenzung die Dignität einer eigenständigen Praxisform verleiht.“ (ibid.)

Helsper bezeichnet diesen Aspekt als die Antinomie zwischen Nähe und Distanz (Helsper 1999, 530), bei der die Lehrkraft Pole der menschlichen Zuwendung bei gleichzeitig geltendem Neutralitätsgebot miteinander vereinbaren müsse²⁷⁴.

Werde mit dieser professionell im Sinne Oevermanns umgegangen, sei die Lehrkraft fähig, auch in „[...] widerspenstigem Schülerverhalten“ (Oevermann 1999, 156) keinen Angriff auf sich selbst, sondern einen „[...] authentischen Ausdruck [...]“ (ibid.) zu sehen und im Sinne der prophylaktischen Arbeit angemessen darauf einzugehen.

„Diese Verständnis erlaubt es ihm, vor einer einfachen, in sich agierenden Zurechnung und Zuschreibung vermeintlich feindlicher Absichten und ablehnender Haltungen ebenso bewahrt zu sein wie vor der strukturverlogenen, kumpaneienhaften, anbietenden Solidarität des ‚Müsli‘-Lehrers.“ (ibid.)

Wie Lisop und Huisinga versteht Oevermann damit Störungen nicht als persönlichen Angriff auf die Lehrkraft, sondern als ein Symptom, das eine Lernchance markieren kann.

²⁷⁴ Weitere Antinomien sind: Subsumtion vs. Rekonstruktion (Helsper 1999, 531): Diese Antinomie bezieht sich auf die Herausforderung, die Lernenden einerseits als Subjekte ihrer Bildungswege mit einer individuellen Lernbiographie sowie ihren Besonderheiten und den daraus resultierenden „Strukturgesetzmäßigkeiten“ (Oevermann 1999, 77) zu sehen, ihnen aber gleichzeitig Regeln, Normen und ggf. auch Routinehandlungen und die gesellschaftliche „Lebenspraxis“ (Garz und Raven 2015, 26) zu vermitteln, die dem Alltag und der Klassensituation geschuldet sind.

Die Antinomie „Einheit vs. Differenz“ ergebe sich aus einer wachsenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft mit „moderner Ambivalenz und Pluralität“ (Helsper 1999, 534) einerseits und „[g]egenmodernistische[r; usm] Einheitsvisionen“ (ibid.) andererseits, zwischen denen sich die Lehrkraft verorten müsse.

Die Erziehung des Subjekts zur Eigenverantwortlichkeit geschehe in der Schule „[...] mit Zwang und instrumenteller Selbstbehauptung [...]“ (Helsper 1999, 536), was dem Ziel situativ zuwiderlaufe. Daraus ergebe sich die Antinomie von „Autonomie vs. Heteronomie“.

Diese Antinomien, so vermutet Helsper, verstärkten sich mit Fortschreiten der Modernisierung (vgl. ibid.) und er beobachtet, dass „[...] zweckrationale Ordnungsstrukturen in ein immer deutlicheres Spannungsverhältnis zu den kommunikativen professionellen Erfordernissen getreten sind (Helsper 1999, 538).

Ausgestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses

Was bedeuten Oevermanns Prämissen nun, wenn es um die konkrete Ausgestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses geht? Grundsätzlich geht es Oevermann auch hier um „[...] die Notwendigkeit ‚der Hilfe zur Selbsthilfe [...]‘“ (ibid., 152), also darum, die Lernenden auf dem Weg in die Autonomie zu unterstützen und zu begleiten. Dies sei notwendig, weil sich:

„[...] wohl kaum etwas Krisenhafteres denken [lässt; usm] als die humane Ontogenese bis zu diesem Lebensabschnitt. Sie ist geradezu der Prototyp für die systematische Erzeugung des Neuen, [...]“ (Oevermann 2003, 59)

Besonders relevant sei dabei die Entwicklungsphase bis zu Adoleszenzkrise, weil Kinder in diesem Zeitabschnitt entwicklungsbedingte Autonomiedefizite hätten, die sich deutlich von den Autonomiedefiziten eines Erwachsenen unterschieden, woraus sich Konsequenzen für die Gestaltung des Arbeitsbündnisses ergäben. Erstens könnte bei einem Kind zwischen bereits existierenden Teilen von Autonomie und noch existenten „[...] Teilen der Heteronomie [...]“ (Oevermann 1999, 152) nicht so klar getrennt werden, wie dies bei einem Erwachsenen möglich sei (vgl. ibid.). Zweitens spielten aus eben diesem Grund auch die Eltern eine wichtige Rolle, denn das ständig notwendige Bewältigen von Krisen und die kontinuierliche Integration von Neuem

„[...] würde nicht möglich sein, wenn es nicht aus dem sicheren und verlässlichen Schutz einer Symbiose mit der Herkunftsfamilie heraus geschehen könnte.“ (Oevermann 2003, 59).

Die Familie bietet im Idealfall Schutzraum und Sicherheit in den Krisen des Erwachsenwerdens und begleitet auf dem Weg vom abhängigen Kind zum selbständigen Individuum. Damit verbunden sind jedoch auch das altersangemessene Loslassen und Gewähren von Freiräumen. Ähnlich, wie bei Patient und Therapeutin die Paradoxie des Helfens vorliegt, stehen auch Eltern einer Paradoxie gegenüber. Ein unter anderem Goethe zugeschriebener²⁷⁵ Satz fasst dies schlicht zusammen: „Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel.“ Was hier so poetisch klingt, verbindet sich in der Realität aber mit „schwersten Ablösungskrisen“ (ibid.). Diese zu bewältigen sei aber eben ein wichtiger Teil der Individuierung, den die Familie durchaus zu leisten vermag, ohne dabei auf professionelle Hilfe angewiesen zu sein (vgl. ibid., 60). Die therapeutische Funktion der Lehrkraft²⁷⁶ beziehe sich daher vorrangig auf Wissensdefizite (vgl. Helsper 2014, 218) in einer hoch differenzierten Wissensgesellschaft (Oevermann 2003, 60). Dies ist es, was Oevermann als den „[...] zentralen Ausgangspunkt von Schule“ (ibid.) definiert, weil alles andere „[...] automatisch die Familie als autonome sozialisatorische Praxis in Frage stellen“ (ibid.) würde und somit eine Pathologie unterstellt wäre, die durch therapeutische, sonderpädagogische und rechtspflegerische Experten zu bearbeiten sei (ibid., 61). Dies sei der Fall, auch wenn die Schule inzwischen faktisch viel mehr und teilweise andere Aufgaben übernommen und zugeschrieben bekommen habe, was er äußerst kritisch betrachtet, denn damit sei

²⁷⁵ Tatsächlich ist bisher nicht belegt, in welchem Zusammenhang Goethe dies gesagt haben soll. Eine weitere Zuschreibung benennt den Pfarrer Henry Ward Beecher, aber auch andere Quellen finden Erwähnung. Vergleiche hierzu statt vieler: <https://quoteinvestigator.com/2014/08/12/roots-wings/>

²⁷⁶ Vgl. zur implizit therapeutischen Funktion S. 126.

„[...] eine empirisch häufig anzutreffende Konstellation klar als Abweichung bzw. als Pervertierung sofort zu erkennen: daß nämlich die Eltern an die Schule bzw. die Lehrer ihre eigenen sozialisatorischen Funktionen delegieren und diese für die Folgen ihres eigenen Versagens haftbar machen [...]“ (Oevermann 1999, 175f)

Die sozialisatorische Funktion der Eltern könne im Normalfall aber nicht abgegeben werden²⁷⁷ und das therapeutische Arbeitsbündnis mit zwei Akteuren wird deshalb zum pädagogischen Arbeitsbündnis mit drei Akteuren erweitert: Neben die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden tritt „[...] ein Arbeitsbündnis zwischen Schule und Elternhaus [...]“ (ibid., 175). Dies gestalte sich so, dass

„[...] die Eltern bzw. das naturwüchsige Sozialisationssystem im Hintergrund immer in die Dynamik eines solchen Arbeitsbündnisses mit einbezogen sein müssen, obwohl sie andererseits aus dessen konkreter interaktiver Realisation in der Schule weitgehend ausgeschlossen sein müssen.“ (ibid., 152)

Daher sei es integraler Bestandteil dieser Beziehung, dass Lehrkräfte nicht nur die ihnen anvertrauten Lernenden wahrnehmen und in ihrer Individualität sähen, sondern auch die Herausforderungen für die Eltern wertschätzten:

„Sie [die Lehrkräfte; usm] müssen dabei insbesondere die Fragilität der Vertrauensherstellung und -sicherung als eine ganz entscheidende Aufgabe sehen und wahrnehmen.“ (ibid., 175)

Gleichzeitig sei es aber auch Aufgabe der Eltern, den Lehrkräften einen Vertrauensvorschuss zu leisten, dass auch sie eine positive Entwicklung für die Kinder wünschten (vgl. ibid., 175).

Um in diesem Verhältnis mit drei Akteuren angemessen reagieren zu können, wirft Oevermann schließlich noch einen Blick auf die Verfasstheit der Lehrkraft, was gerade im Hinblick auf narzisstische Schülerinnen und Schüler ein sehr wichtiger Aspekt ist, da hier die Beziehung zum Besetzungsobjekt, zu dem die Lehrkraft in gewissem Umfang werden soll, problematisch sein kann.

Ähnlich wie bei der Therapeutin ist es auch die Aufgabe der Lehrkraft, die eigenen Autonomiedefizite möglichst weitgehend zu reflektieren und auszuschalten, um sich dann für Übertragungen zur Verfügung zu stellen, wobei diese im pädagogischen Arbeitsbündnis nicht wie im therapeutischen von vornherein problembeladen oder gar krankhaft sein müssen. Die Relevanz, die Oevermann der Übertragung zukommen lässt, erinnert an die übertragungsfokussierte Therapie des Narzissmus bei Kernberg²⁷⁸, weshalb das pädagogische Arbeitsbündnis, das Oevermann entwickelt, im Hinblick auf die beschriebenen, zunehmenden narzisstischen Prägungen von Kindern und Jugendlichen besonders passend erscheint, um Lehrerhandeln professionell zu gestalten. Zwar geht Oevermann davon aus, dass die wenigsten Übertragungen in der Schule pathologischen Charakter hätten, weshalb diese Situationen von der Lehrkraft nicht als Normalfall erwartet, aber als Grenzfall mit bedacht werden sollten (vgl. ibid., 161). Die beiden anderen Konstellationen – nämlich, dass Lernende Inhalte und Verhaltensweisen intuitiv angemessen einordnen könnten oder aufgrund eines bisher noch vorhandenen, natürlichen Autonomiedefizits bestimmte Dinge und Motive falsch verstünden und

²⁷⁷ Eine Ausnahme ist für Oevermann dann denkbar, wenn „manifest pathologische Sozialisationsverläufe“ (Oevermann 2003, 60) vorliegen, also dann, wenn Eltern und die Familie *nicht* in der Lage sind, die ihnen eigenen Aufgaben und Funktionen angemessen auszuführen.

²⁷⁸ Vgl. zur übertragungsfokussierten Therapie S. 114ff.

entsprechend reagierten – seien die weitaus häufigeren. Dennoch habe die Lehrkraft wie die Therapeutin die Aufgabe, die Gefühle der Gegenübertragung wahrzunehmen und zuzulassen, diese aber ebenfalls nicht auszuagieren. Auch für Lehrende gelte das Abstinenzgebot (vgl. *ibid.*, 159).

Überträgt man diese Anmerkungen auf Abb. 10 und passt sie entsprechend an, ergibt sich für das pädagogische Arbeitsbündnis die folgende Abbildung:

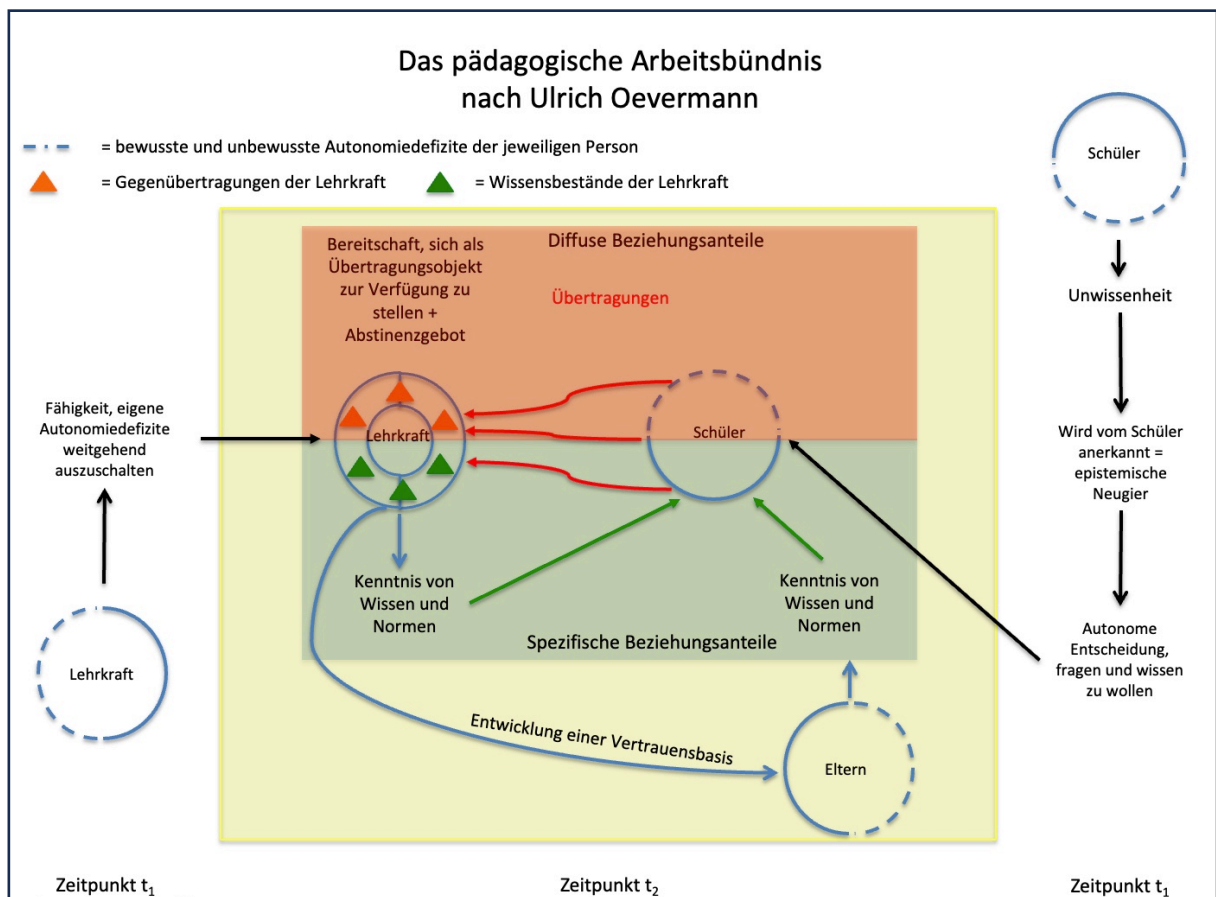


Abb. 10: Das pädagogische Arbeitsbündnis nach Ulrich Oevermann

Sind so die Grundstrukturen des pädagogischen Arbeitsbündnisses geklärt, müsse noch berücksichtigt werden, dass sich die Lehrkraft nicht nur im Arbeitsbündnis mit einer Person befinde, sondern eine Klasse zu unterrichten habe. Dieser Situation solle Rechnung getragen werden, indem die Lehrkraft zunächst ein pädagogisches Arbeitsbündnis mit jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler der Klasse eingehe, gleichzeitig aber der Notwendigkeit folge:

„[...] die Eigenständigkeit dieser kollektiven Praxis anzuerkennen, ihre innere Strukturiertheit genau zu registrieren und die Stellung jedes einzelnen Schülers in dieser Binnenstruktur für die Ausgestaltung des individuellen Arbeitsbündnisses mit ihm in Rechnung zu stellen.“ (ibid., 176)

Neben der individuellen Fallanalyse für alle Lernenden, für die Oevermann eine Orientierung an Fallkonferenzen und Supervisionen in anderen Professionen fordert (vgl. Helsper 2014, 220), müsse deshalb die Fallgesetzlichkeit der Klasse Berücksichtigung finden.

Würden alle diese Aspekte realisiert, so könne die mæeutische bzw. sokratische Pädagogik (vgl. Oevermann 1999, 156) als Unterrichtsprinzip für die gemeinsame Arbeit von Lehrkraft und Lernenden zum Einsatz kommen, bei der sich die Auswahl der Themen an den Lernenden und an für sie relevanten Problemen orientiere, die dann in hohem Maße eigenständig, aber keineswegs allein bearbeitet werden könnten. Die Rolle der Lehrkraft, aber auch leistungsstärker Schülerinnen und Schüler sei hier die einer Hebamme, die einzelnen angemessen zur Seite stehe und Erkenntnis zu gewinnen helfe (vgl. *ibid.*, 177).

Den hier gemachten Ausführungen wird künftig vor dem Hintergrund des narzisstischen Sozialcharakters eine deutlich erhöhte Relevanz zu kommen. Davon ist auszugehen, weil Menschen mit narzisstischer Prägung schneller gekränkt sind und schlechter damit umgehen können, Fehler zu machen und Perfektionsansprüchen nicht entsprechen zu können. Sind Lehrkräfte hierauf nicht vorbereitet, ist es möglich, dass sich Übertragungen und Gegenübertragungen in einem äußerst problematischen Verhältnis gegenseitig verstärken. Um dem entgegenzuwirken, ist also ein professionelles Selbstverständnis notwendig, das sich anhand der professionellen Handlungslehre von Buchmann explizieren lässt.

Professionelles Selbstverständnis – Die Professionelle Handlungslehre von Buchmann

Soll das von Oevermann entwickelte Setting des professionellen Arbeitsbündnisses umgesetzt werden, bedürfe es eines bestimmten Habitus, der zunächst für alle Professionellen gleich sei, Oevermann bezeichnet ihn als den „professionalisierten Habitus einer unpraktischen Forschung“ (*ibid.*, 125). Dieser beinhalte „[...] das rekonstruktive Verstehen konkreter Fallstrukturen [...]“ (Ilien 2005, 51) und für Koring erfüllen Professionen:

„[...] ihre Aufgabe hauptsächlich im Modus der sogenannten ‚stellvertretenden Deutung‘, bei der wissenschaftliches, systematisches Fachwissen und hermeneutisches, fallbezogenes Erfahrungswissen so aufeinander bezogen werden, daß die Probleme des Klienten stellvertretend gedeutet und in Kooperation mit ihm bearbeitet werden. Im Rahmen der stellvertretenden Deutung werden also universalistische und partikularistische Komponenten austariert.“ (Koring 1999, 322)

Diese Leistung sei nicht standardisierbar (vgl. Oevermann 2003, 55f), weshalb es besonders wichtig sei, dass die Professionellen die Problemsituation genau beschrieben und sich so in die spezifische Situation ihrer Klientinnen und Klienten einarbeiteten, denn es müsse

„[...] die Struktur des jeweiligen beruflichen Handlungsproblems (rekonstruktionslogisch) mit geeigneten Verfahren (Objektive Hermeneutik) aufgeschlossen werden. Genau an dieser Stelle setzt Oevermanns krisentheoretisch untermauerte Vorstellung einer revidierten, strukturalen Theorie professionalisierten Handelns an. Diese sucht und identifiziert den eigentlichen Grund für die Sonderstellung von Professionen unter den Berufen in der Strukturlogik der Handlung, die trotz Verschiedenheit der Handlungsprobleme immer gleich ist.“ (Garz und Raven 2015, 110)

Die „[...] selbständige[...] Analyse von Fällen, Situationen oder Gegebenheiten im Hinblick auf zu erreichende Ziele und die selbständige Entscheidung über entsprechende ‚Maßnahmen‘ als ‚gegebenes Mittel der Wahl [...]“ (Lisop und Huisinga 2004, 70) werden damit zur

fundamentalen Aufgabe professioneller Lehrkräfte und Heinrich, Urban und Werning ergänzen, dass ein „[...] adaptiver Umgang mit differenten individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen [...] eine zentrale Anforderung an professionelles Handeln von Lehrkräften“ (Heinrich, Urban und Werning 2013, 84) darstelle. Dieser adaptive Umgang kann nur gewährleistet werden, wenn die einzelnen Fallstrukturgesetzmäßigkeiten in ihrer Individualität hinreichend genau analysiert werden.

Dabei sind jedoch nicht nur die individuellen Voraussetzungen zu bedenken, sondern – wie bereits mehrfach erläutert – auch die Tatsache, dass sich in dynamischen Gesellschaften ständig Veränderungen ereignen, vor deren Hintergrund Unterricht und Bildung ablaufen und die in diesen Prozess hineinwirken. Um diese analysieren zu können, hat Buchmann das Risikolagenmodell entwickelt, das verschiedene Wirkgefüge, nämlich Antinomien, Mismatches, Entmischung und Technikentwicklung, zusammenführt und in ihren problematischen Auswirkungen auf die Gesellschaft analysiert. Unter Antinomien versteht Buchmann „ambivalente Kräfte“ (Buchmann 2020b, 137), nämlich

„Freiheit versus Zwang, Nähe versus Distanz, Organisation versus Interaktion und Einheitsentwürfe versus kulturelle Vielfalt.“ (ibid.)

Mismatches, also Passungsproblematiken, entstünden zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem, der öffentlichen Arbeit und auch der privaten Reproduktionsarbeit²⁷⁹, weil u.a. Prozesse der Freisetzung und Vergesellschaftung dazu führten, dass Arbeitsschneidungen sich änderten (vgl. Buchmann und Huisinga 2006, 4f). Freisetzung umfasst hier das Obsoletwerden früherer gesellschaftlicher Sach- und Sinnzusammenhänge (ibid., 2), während Vergesellschaftung die Neukonstitution solcher Zusammenhänge beschreibe, in der

„[...] sich alte, veränderte und neue Sachkomplexe und Werte aufgrund der Konstitutionslogik erneut, aber verändert“ (ibid., 2)

zusammenfügten.

In Prozessen der Kategorie ‚Entmischung‘ werden Veränderungen in der Arbeitsschneidung gefasst. Im Sinne der Optimierung von Gewinnchancen

„[...] lösen Unternehmen heute fast immer die bestehenden, institutionell verfassten Arbeitsstrukturen bzw. -komplexe auf und es entstehen neuartige Organisationsformen von Arbeit. Diese neuen Organisationsformen implizieren auch eine neue Form der Arbeitsschneidung und damit neuartige Wissensstrukturen.“ (Buchmann 2011, 205)

Dieser Prozess wurde in Kapitel zwei am Beispiel der Arbeits- und Careorganisation in Familien dargelegt²⁸⁰. Dort wurde gezeigt, dass Familien sich tatsächlich gemäß diesem Prinzip verhalten, wenn es darum geht, zu entscheiden, wer die Kinderbetreuung übernimmt. Die Abkehr von der Narration der „Super Mom“ führt häufig zu arbeitsteiligen Konstellationen, in denen die Frau zu Hause bleibt, weil sie ein geringeres Einkommen hat und sich damit der ökonomische Verlust der Familie reduziert. Buchmann hält zwar fest, dass Entmischungsprozesse „[...] vor allem dort auf[treten; usm], wo günstige Bedingungen zur Gewinnerzielung gegeben sind“ (Buchmann 2020b, 138), sie erstrecken sich aber auch in den privaten Bereich, der damit

²⁷⁹ Buchmann folgt dabei dem gleichen weit gefassten Arbeitsbegriff wie Lisop und Huisinga. Vgl. hierzu S. 127.

²⁸⁰ Vgl. zur Entwicklung der Familie S. 30ff.

jedoch das gleiche Ziel verfolgt, nämlich eine Optimierung der Einkommensstruktur, hier mit dem Ziel, finanzielle Verluste zu minimieren.

Die Technikentwicklung schließlich berücksichtige die „Technisierung aller gesellschaftlichen Bereiche“ (ibid., 139), was dazu führe, dass sich eine Verwissenschaftlichung dieser ergebe (ibid.), sich aber die gesellschaftliche Teilhabe aufgrund fehlender technisch-ökonomischer Grundbildung nicht angemessen mitentwickeln könne (vgl. ibid.).

Alle diese Transformationsprozesse ereigneten sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bewusstseinsformen und institutioneller Ausprägungen, „[...] die der Komplexität der gesellschaftlichen Praxis nicht (mehr) gerecht werden.“ (vgl. ibid.). Als Reaktion auf diese Diagnose, so Buchmann, habe die Politik nach dem New Public Management die Inklusion als regulative Idee auf den Weg gebracht (ibid., 140), die dazugehörige „[...] Reorganisation und Erweiterung von Wissensbeständen im Hinblick auf das notwendige Verfügungswissen“ (ibid.) sei jedoch ausgeblieben. Als Forschungsdesiderata seien daher unter anderem Themenbereiche offen, die das Subjektwissen der Lehrkräfte z.B. über Adoleszenz in Transformationsprozessen sowie die Entstehung von Lernwiderständen betreffen, aber z.B. auch an der methodischen Leitfrage orientiertes, curriculares Wissen sowie Netzwerkwissen. Die Interpretation der Interviews wird empirisch zeigen, dass diese Probleme real existieren. Sie tangieren neben der wissenschaftlichen Frage nach guter (Aus)Bildung auch Gesundheit und Zufriedenheit von Lernenden und Lehrenden auf sehr konkreter Ebene und Bildungsprozesse verlaufen suboptimal bzw. werden Chancen zur Subjektbildung aufgrund dessen verpasst.

Um diese Veränderungsprozesse gesellschaftlich bewältigen zu können, sieht Buchmann eine Orientierung an der regulativen Idee der Inklusion als zentral an. Unter dieser versteht sie:

„[...] einen offenen Prozess im Kontext von Freisetzung und Vergesellschaftung, der einen Bedarf von gesellschaftlicher Neubewertung und Reorganisation des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft dokumentiert [...]“ (ibid., 141)

Solle dieser Bedarf erfüllt werden, seien u.a. neue Wissensarchitekturen im Bereich des pädagogischen Handelns notwendig (ibid.), die eine Neuorganisation bestehenden Verfügungswissens notwendig machten. Der berufliche Habitus, um mit diesen Problemen angemessen umzugehen, basiere auf einer professionellen „Theorie-Praxis-Kopplung jeweils in Bezug auf den konkreten Fall bzw. das pädagogische Setting“ (ibid., 142). Buchmann visualisiert diese in ihrer professionellen Handlungslehre folgendermaßen:

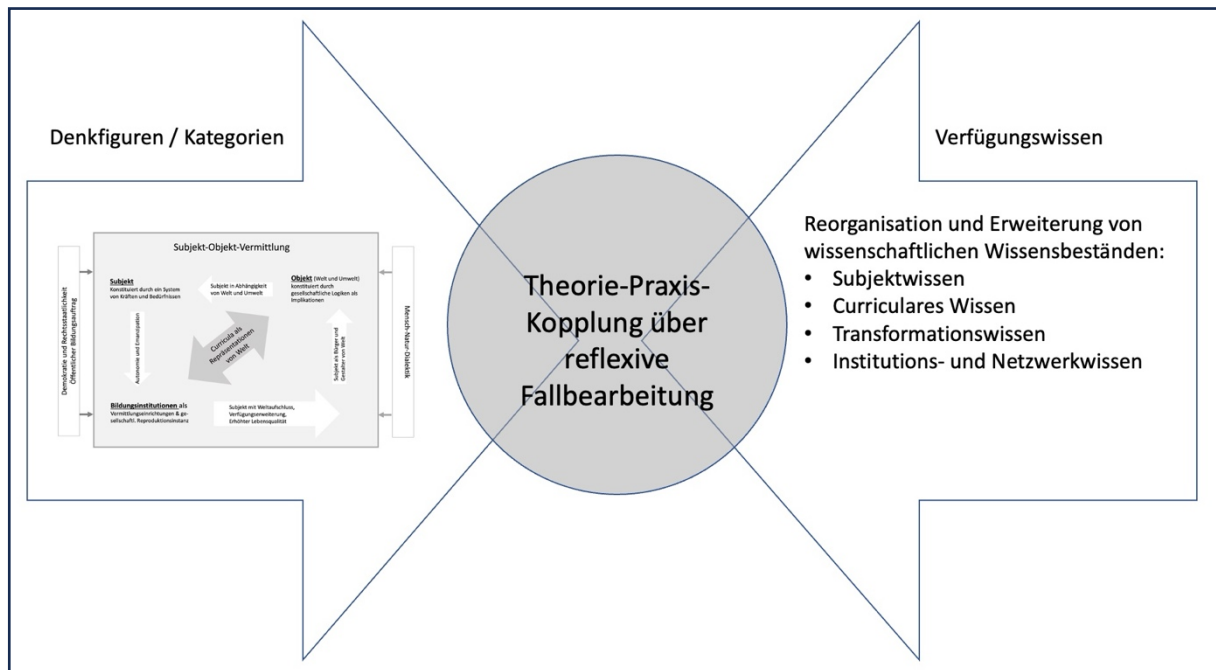


Abb. 11: Die professionelle Handlungslehre nach Buchmann (Buchmann 2020b, 143)

Die Wissensbestände auf der rechten Seite beziehen sich dabei auf das sogenannte Verfügungswissen. Dieses kann mit Jürgen Mittelstraß verstanden werden als

*„[...] Wissen, das die Verfügungsgewalt des Menschen über seine Welt vergrößert. [...] **Verfügungswissen** ist ein **positives** Wissen, ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel, [...]. Verfügungswissen konstituiert in wesentlichen Aspekten die moderne Welt, nämlich in Form von rationalen, technischen Kulturen; [...]“ (Mittelstraß 1989, 19; Hervorhebungen durch den Autor)*

Bezieht man diese Definition auf den Aktionsrahmen von pädagogischen Akteuren, ergeben sich mit Buchmann und Bylinski die vier Wissensbestände des Subjektwissens, curricularen Wissens, Transformationswissens sowie Institutions- und Netzwerkwissens als die relevanten, um in diesem Feld Entscheidungen zu treffen.

Diesem Verfügungswissen gegenüber, aber nicht entgegengesetzt, sondern zur Seite gestellt, stehen Denkfiguren und Kategorien als Repräsentanz von Wissenschaft und letztlich Orientierungswissen, das „[...] diesem verfügbaren Wissen geeignete, gemeint ist immer: begründete Orientierungen verschafft.“ (ibid.).

Werde diese Kopplung aus Verfügungs- und Orientierungswissen umgesetzt, speise sich Professionalität aus

„[...] einer systematisch-reflexiven, fallbezogenen Zusammenführung der gesicherten erziehungswissenschaftlichen Theoriebezüge und des erweiterten Verfügungswissens im Hinblick auf Subjekte, Curricula, Transformationen, Institutionen und Netzwerke.“ (Buchmann 2020b, 142)

Dann müssten Professionalisierungsbestrebungen, so Buchmann weiter, die „[...] Einbindung in das pädagogische Arbeitsbündnis als Lehrkunst im Sinne einer neuen Didaktik“ (ibid., 143) anstreben, die die

„[...] positivistisch-strukturelle Orientierung am ‚idealen Schüler‘ oder den ‚Kriterien guten Unterrichts‘ zugunsten einer kompetenzstärkenden Fehler-, Störungs- und Widerstandskultur aufzugeben“ (ibid.)

hätte.

Sollten Lehrkräfte mittels dieses Modells arbeiten, müsse bereits im Studium eine angemessene und zielführende Wissensarchitektur angelegt werden, die jedoch aufgrund von Freisetzung und Vergesellschaftung immer wieder aktualisiert werden müsse. Um dies leisten zu können, seien spezifische Kompetenzen von Nöten, die Buchmann und Bylinski bereits 2013 in ihrem Aufsatz über die „Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Bildung“ (Buchmann und Bylinski 2013) dargestellt haben. Dort beobachten sie, dass sich die Anforderungen an Lehrkräfte wandeln und sich diese Änderungen

*„[...] sowohl auf ihre originäre Tätigkeit beziehen als auch auf ein vielfach erweitertes Aufgabenspektrum: also auf **subjektbezogene pädagogische Interventionen** und eine **individuelle Bildungsbegleitung** junger Menschen sowie auf **notwendige Kooperationen bzw. Vernetzungen der beteiligten Professionen auf institutioneller und regionaler Ebene.**“ (ibid., 186; Hervorhebungen durch die Autorinnen)*

Diese Veränderungen seien dabei nicht nur auf der Struktur- oder Systemebene nötig, sondern auch im Bereich des pädagogischen Handelns und der dafür notwendigen Kompetenzen (vgl. ibid.). So sei es z.B. unerlässlich

„[...] Früherkennung und Diagnose systematisch zu betreiben und darauf bezogen eine Kompetenzförderung mit Blick auf die risikobehafteten Statuspassagen (Schule-Ausbildung, Ausbildung-Erwerbsarbeit) leisten zu können.“ (ibid., 186f)

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wäre hier auch der Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz als solcher Übergang zu nennen, versteht Oevermann diesen Prozess doch als besonders krisenhaft und auch Kernberg stellt heraus, dass in dieser Phase viele innerpsychische Strukturen massiven Umbauprozessen unterliegen, die sich auf gravierende Art manifestieren könnten, ohne pathologisch zu sein²⁸¹.

Zusätzlich zu dieser individualpsychologischen Perspektive seien jedoch auch

„[...] ebenso fachliche Kenntnisse zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen, den spezifischen und heterogenen Problemlagen Jugendlicher, zu den lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern sowie zu Fördermöglichkeiten und gesetzlichen Rahmenbedingungen“ (ibid., 187)

notwendig, was sich durch die Dialektik von Individuum und Gesellschaft²⁸² logisch ergibt. So verweisen Buchman und Bylinski darauf, dass im Kontext der aktuellen Vergesellschaftungsprozesse auch „[...] die Frage einer professionellen pädagogischen **Diagnosefähigkeit**“ (ibid., 167; Hervorhebung durch die Verfasserin) neu zu stellen sei, um von einer Defizitorientierung zu einer konsequenten „Potenzialorientierung“ (ibid., 184) zu gelangen.

Als weitere unerlässliche Kompetenz für Lehrkräfte erachten die Autorinnen dann eine hohe **Reflexionsfähigkeit**:

„Als zentrale Dimension von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu betrachten, weil das Hinterfragen der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata notwendige Voraussetzung für die Inszenierung subjektorientierter Bildungsprozesse ist, damit die eigene Interpretationsfolie (vgl. dazu bspw. Bylinski 1996) und ‚unhinterfragte Selbstverständlichkeiten‘ (Vester 2008, S. 85) nicht zur Exklusion führen und junge Menschen ihre Potenziale nicht entfalten können.“ (ibid., 186)

²⁸¹ Vgl. zur Adoleszenz S. 54, S. 109f und S. 140ff.

²⁸² Vgl. zu dieser Dialektik die Ausführungen in Kapitel zwei und drei.

Bedenkt man, welche große Bedeutung bei Oevermann der Reflexion eigener Autonomiedefizite sowie Übertragungen und Gegenübertragungen zukommt²⁸³, ist diese Fähigkeit tatsächlich das Fundament, auf dem sich jeder Versuch der Subjektbildung abspielen muss. Buchmann und Bylinski fügen dem dann noch die Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften hinzu, denen „[...] für den Erfolg von Unterricht wesentliche Bedeutung zugesprochen“ (ibid., 181) wird.

Neben der Fähigkeit zu reflektieren spielen aber auch die Art und Weise eine Rolle, wie dies geschehe, und für die Autorinnen konstituiert sich Professionalität durch „[...] **wissenschaftsrückbezogene** pädagogische Entscheidungen“ (ibid., 166; Hervorhebung durch die Verfasserin). Dies sei jedoch aufgrund mangelnder erkenntnistheoretischer Ausbildung bereits im Studium schwierig, weil dort z.B. „der Bildungsbezug der Fachwissenschaften“ (ibid.) zu wenig herausgestellt werde und das Verhältnis von „Bildungs- und Fachwissenschaften“ generell ungeklärt sei (vgl. ibid.) Hinzu komme, dass sich auch die Auswahl der Repräsentationen von z.B. Verkehrsformen aufgrund der „Dynamik moderner Transformationsgesellschaften“ (Buchmann 2020b, 136) ständig anpassen müsse, was in „[...] verwissenschaftlichen Produktions- und Dienstleistungsgesellschaften nur unter Bezugnahme auf gesichertes Wissen und somit auf wissenschaftliche Expertise“ (ibid.) erfolgen solle.

Als vierten Kompetenzbereich führen Buchmann und Bylinski die **Kooperation** ins Feld, die unter den Lehrkräften umgesetzt werden sollte, aber auch unter den verschiedenen im und mit dem Schulsystem agierenden Professionen, hier „[...] vordringlich zwischen den allgemeinbildenden Lehrkräften und den Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen.“ (Buchmann und Bylinski 2013, 179f), so dass neben den direkten schulischen Zusammenhängen darüber hinaus auch andere Interaktionszusammenhänge in den Blick genommen werden könnten (vgl. ibid., 166), da sich die je spezifischen Sichtweisen dieser Multiperspektivität auf Problem- und Fragestellungen sinnvoll ergänzen könnten (vgl. ibid., 179f). In diesem Zusammenhang sei auch die kollegiale Fallberatung unerlässlich und sollte bereits im Studium als „[...] konstitutiver Bestandteil von Professionalität“ (ibid., 168) vermittelt und eingeübt werden.

Ergänzt werden können diese Aspekte noch durch eine Komponente, die insbesondere im Umgang mit narzisstischen Schülerinnen und Schülern Relevanz hat. Lisop und Huisinga formulieren dies im Hinblick auf Teilnehmenden eines universitären Seminars folgendermaßen:

„Beim ‚ödipalen Typ‘ stellt sich für den Lehrenden das Problem, Autoritätsängste und Unterlegenheitsgefühle abbauen zu helfen. Im anderen Fall (narzisstischer Rückzug) werden die Autoritäten nicht so sehr als Übermacht empfunden. Dagegen sind Schwierigkeiten vorhanden, Personen als fassbare und kontinuierliche wahrzunehmen. Pädagogisch erfordert dies, sich verstehend auf die Teilnehmer zu beziehen und Solidarität zu vermitteln: ‚Ich bin fassbar für dich, ich bin immer derselbe, ich bin jemand, auf den du dich konkret beziehen kannst (könntest).‘“ (Lisop und Huisinga 2004, 161)

²⁸³ Vgl. hierzu S. 138f und 145f sowie die übertragungsfokussierte Therapie bei Kernberg auf S. 114ff.

In diesen Worten zeigt sich die Notwendigkeit einer **authentizitätsbasierten Adaptivität** im Umgang mit Lernenden. Auf der einen Seite machen die unterschiedlichen psychischen Verfasstheiten es notwendig, unterschiedlich auf sie zu reagieren, um ihnen angemessen Rechnung zu tragen. Dies muss jedoch auf dem Auftreten als „ganzer Mensch“ (ibid., 162) fußen, um als „[...] Gegengewicht zu einer arbeitsteiligen Wahrnehmung“ (ibid.) fungieren zu können, die für die narzisstische Verfasstheit so grundlegend ist.

Professionalisierung als Schlüssel zum Umgang mit dem narzisstischen Sozialcharakter

Das vorangegangene Kapitel hat Möglichkeiten aufgezeigt, pädagogisch professionell mit den Herausforderungen des narzisstischen Sozialcharakters in der Schule umzugehen. Wichtigster Ausgangspunkt war dabei die Definition eines Bildungsbegriffs, der im Sinne der Subjekt-Objekt-Dialektik die tendenzielle Autonomie und Aufgeklärtheit des Subjekts avisiert. Diese sind im Hinblick auf narzisstische Prägungen besonders relevant, weil im dritten Kapitel gezeigt wurde, dass unter dem narzisstischen Sozialcharakter die psychischen Strukturen von Subjekten in unterschiedlichem Ausmaß, aber mit zunehmender Wahrscheinlichkeit auf einem frühen Niveau verharren²⁸⁴ und spätere Integrationsleistungen nicht verlässlich erfolgen. Damit kann das Subjekt in Strukturen verhaftet bleiben, die in seinem späteren Leben sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene²⁸⁵ Probleme verursachen können. Das dem Kapitel vorangestellte Zitat stellt diese eindrücklich dar. Dort beschreibt sich das lyrische Ich als in schmerzhaften Strukturen verfangen, die es selbst nicht reparieren kann. Verdrängungsstrategien haben ihre Wirksamkeit verloren und die Illusion des Größenselbst wird brüchig. Was bleibt, sind Verwirrung und der Verlust der Würde.

Um solchen Umständen entgegenzuwirken und den oben definierten Bildungsanspruch zu realisieren, ergeben sich für den Unterricht zwei gravierende Herausforderungen: Zum einen geht das pädagogische Arbeitsbündnis Oevermanns von der epistemischen Neugierde des Kindes aus, aufgrund derer es freiwillig die Lehrkraft über seine Autonomiedefizite informiert, um diese zu bearbeiten. In einer Gesellschaft mit narzisstisch geprägtem Sozialcharakter ist dieses Verhalten bei Lernenden aber nicht wahrscheinlich. Wurden nämlich die narzisstischen Strukturen in die eigene Psyche integriert, erfolgen Spaltungen, aufgrund derer alle Idealisierungen in das eigene Selbst eingebaut werden, um es zu stabilisieren. Entsteht durch ein expliziertes Autonomiedefizit nun eine offensichtliche Differenz zwischen dem so entstandenen Größenselbst und der Realität, wird dies als massive Bedrohung empfunden. Die wahrscheinlichste Verhaltensweise ist dann die Flucht in die üblichen Abwehrstrategien wie Verdrängung oder Projektion²⁸⁶. Für den Unterricht ist daher eher davon auszugehen, dass Lernende mit allen Mitteln versuchen werden, ihre Autonomiedefizite zu verbergen. Werden

²⁸⁴ Vgl. hierzu die Ausführungen zur Entstehung des Narzissmus auf S. 87ff und insbesondere zur Entstehung pathologischer Objektbeziehungen auf S. 90ff.

²⁸⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel zwei.

²⁸⁶ Vgl. zu den narzisstischen Copingstrategien S. 93ff.

diese dann von außen thematisiert, erhöht sich das Potential der narzisstischen Kränkung um ein Vielfaches.

Ein weiteres Problem, das sich aus den dargestellten Strukturen für den Unterricht ergibt, ist die reduzierte Besetzungsfähigkeit narzisstisch geprägter Schülerinnen und Schüler. Dies ist anzunehmen, weil alle positiven Anteile auch von Objekten in die eigene Ich-Struktur integriert werden, während alle negativen Anteile in das Außen verlagert werden. Die Fähigkeit, ein Objekt zu besetzen, sinkt dann, während die Neigung zur aggressiven Abwehr steigt. Im Unterricht kann dies u.a. zu eruptiven Ereignissen etwa in Form von harschen Angriffen auf die Lehrkraft, aber auch zu einer grundsätzlichen Lernverweigerung führen.

Um mit solchen Manifestationen des narzisstischen Sozialcharakters umzugehen, bietet der psychodynamische Implikationszusammenhang einen Referenzrahmen, um psychische Strukturen aufzuschlüsseln. Auch wenn dies selbstverständlich nicht in Gänze möglich ist, entsteht so doch für die Lehrkraft ein Raum, in dem auftretende Konflikte nicht mehr als Angriff auf die eigene Person interpretiert werden müssen. Vielmehr können sie nun als Ausdruck einer spezifischen Konkreszenz begriffen werden, in der psychische Strukturen durch ein gemachtes Lernangebot in Bewegung geraten sind. Damit kann man das Angebot als wirksam erachten und bei richtiger Anlage entspricht es auch der implizit therapeutischen Funktion bei Oevermann.

Soll dieser letzte Anspruch eingelöst werden, ergeben sich jedoch weitere Konsequenzen für die pädagogische Professionalität:

Erstens stellt sich die Frage nach der angemessenen Auswahl von Lerninhalten. Hier wird es zunehmend wichtig, Repräsentationen von Welt auszusuchen, die für Lernende zugänglich sind, ohne von vorneherein Abwehrhaltungen zu aktivieren. Gleichzeitig sollen sie aber auch dazu beitragen, dass die Lernenden perspektivisch als Bürger und Bürgerinnen sowie Gestaltende von Welt agieren können sowie für sich Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhte Lebensqualität erlangen. Der gesellschaftliche Implikationszusammenhang bietet hier einen weiteren Referenzrahmen, der die Auswahlentscheidung zu strukturieren hilft.

Zweitens bedarf es einer besonderen professionellen Haltung der Lehrkräfte, um den oben formulierten Anspruch zu realisieren. Dabei handelt es sich um einen Habitus, der Theorie und Praxis durch die Bearbeitung individueller Fallstrukturen verbindet, so dass „[...] wissenschaftlich zu begründende Problemlösungen in der Praxis“ (Oevermann 1996, 80) zum Einsatz kommen können. Hier bietet die professionelle Handlungslehre von Buchmann ein Modell, das auf Basis einer aktuellen Analyse von Risikolagen und Vergesellschaftungsprozessen relevantes Verfügungs- und Orientierungswissen identifiziert, mit disziplinären Denkfiguren korreliert und zusammenführt. Damit ist ein wichtiges Werkzeug gegeben, um die individuelle Struktur eines Falls mit einem entsprechenden professionellen Habitus zu bearbeiten. Darüber hinaus werden relevante Kompetenzbereiche identifiziert, die für die Umsetzung dieses Habitus relevant sind. Buchmann und Bylinski weisen hier neben der Diagnosefähigkeit, der Kooperationsfähigkeit und der Fähigkeit, wissenschaftsbasierte Entscheidungen zu treffen, die Reflexionsfähigkeit als die zentrale Dimension von Professionalität aus.

Dies deckt sich mit der Forderung Oevermanns, dass Lehrkräfte unbedingt auch ihre eigenen Autonomiedefizite analysieren und bearbeiten müssen, um im pädagogischen Arbeitsbündnis dem Abstinenzgebot nachkommen zu können. Die Handlungslehre von Buchmann eröffnet hier Möglichkeiten, strukturiert auf eigene Wissensbestände zu blicken. Zwar kann auch so das Auftreten von blinden Flecken in der Selbstreflexion nicht ausgeschlossen werden, weil dies unmöglich ist. Mittels des Modells kann aber der Bereich, welcher der bewussten Reflexion zugänglich ist, systematisiert und ausgeweitet werden.

Insgesamt hat das vierte Kapitel somit relevante Theoriebestände der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zusammengeführt, um ein Konzept pädagogischer Professionalität zu entwickeln, das unter den Bedingungen des narzisstischen Sozialcharakters Subjektbildung initiieren und insofern bildungsförderlich wirken kann. Im folgenden Kapitel soll nun untersucht werden, ob und wie die bis hierher entfalteten Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Subjekt und pädagogischer Professionalität in der Realität zum Ausdruck kommen und welchen Einfluss sie auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern nehmen können.

Kapitel fünf – Narzisstische Kränkungen in der Schule

The silicon chip inside her head

Gets switched to overload.

[...]

And daddy doesn't understand it.

He always said she was as good as gold.

[...]

Tell me why?

I don't like Mondays!

(Bob Geldof: I don't like Mondays)

Die vorangegangenen Kapitel zwei und drei führten in das Konzept des Narzissmus ein. Die Ausführung dieses Konzeptes als gesellschaftliche Narration einerseits und individualpsychologischer Vorgang andererseits ermöglichte, die Kopplung sozialer Strukturen und individueller Verhaltensweisen zu präzisieren. Anhand des Konzepts des Narzissmus kann nachvollzogen werden, wie die Vermittlung zwischen Sozio- und Psychogenese zustande kommen kann, auf die Lehrkräfte seit geraumer Zeit stoßen und der sie weitgehend ohnmächtig gegenüberstehen. Das ist gemeint, wenn Habermas von der Kolonialisierung der Lebenswelt spricht, eben dass die Lebenswelt durch die Systemwelt gefährdet wird. In Absicht einer hermeneutischen Rekonstruktion der Lebenswelt kann Lowen deshalb erklären:

„Narzißtische Menschen haben als Kinder erlitten, was Analytiker als schwere narzißtische Kränkung bezeichnen, einen Schlag gegen ihre Selbstachtung, der ihre Persönlichkeit entstellt und formt. Diese Kränkung bringt Demütigung mit sich, insbesondere das Erlebnis machtlos zu sein, während ein anderer Mensch Macht und Herrschaft über einen ausübt.“ (Lowen 1986, 92)

Sollte diese Erklärung Bestand haben, steht man im Bildungssystem vor einem strukturellen Dilemma, weil Lehrkräfte eo ipso formalrechtlich auf der Seite der Systemwelt stehen und somit Macht ausüben, gleichzeitig aber pädagogisch zu anderem, nämlich der Entwicklung und Entfaltung des menschlichen Humanvermögens mit Blick auf die Sicherung von Demokratie, berufen sind. Dieses prinzipielle Dilemma wurde bereits in der traditionellen Rollentheorie diskutiert, allerdings ohne Rücksicht auf die Spezifik eines narzisstischen, sondern zeitgemäß unter dem Aspekt des Konzeptes eines autoritären Sozialcharakters.

Folgt man Lowen weiter, wäre davon auszugehen, dass narzisstisch geprägte Kinder auch während der Schulzeit unter dieser psychologischen Prämisse agieren²⁸⁷. Hierbei können auf verschiedene Weise Krisen entstehen. Zum einen gehören auf dem Weg zum Erwachsenwerden

²⁸⁷ Marsh, Craven und Debus (1998) haben in einer Studie mit Kindergartenkindern erhoben, dass das Selbstkonzept mit zunehmendem Alter realistischer wird. Dieses Ergebnis muss jedoch nicht im Widerspruch zur oben gemachten Aussage stehen, denn bei narzisstischen Prägungen, die hier bewusst von der narzisstischen Störung abgegrenzt werden, handelt es sich nicht um permanent ausagierte Verhaltensweisen oder Beeinflussungen der Wahrnehmung. Vielmehr kommt es, wie in Kapitel drei erläutert wurde, in emotionalisierten Situationen zu einem Auseinanderfallen von ansonsten ggf. durchaus integrierten Persönlichkeitsanteilen. Demnach kann ein

Krisen unabdingbar als Entwicklungsschritte dazu. Zum zweiten können aber im Sinne Oevermanns²⁸⁸ auch Verhaltensweisen, die vormals eine dienliche Funktion hatten, mit sich verändernden Situationen ihre Funktionalität verlieren. Der Mensch erlebt dann diesen Mismatch²⁸⁹ unter Umständen als das Ende seiner Handlungsfähigkeit oder als Konflikt mit sich oder anderen. Ist er nicht in der Lage, diese Krise für sich selbst zu lösen, bedarf es u.U. der Hilfe von außen durch entsprechende Experten, um Verhaltensweisen anzupassen und so den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern.

Hinzu kommt, dass die Schule prädestiniert dazu ist, bestimmte Krisen nicht nur bei Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei Lehrkräften zu triggern. Dies ist bereits in der Einleitung deutlich geworden, die sich auf persönliche Krisenerfahrungen der Verfasserin, gleichzeitig aber auch auf die weitverbreiteten Krisenerfahrungen junger Menschen bezog, die im schlimmsten Falle einen ähnlichen Umgang mit ihren persönlichen Herausforderungen wählten wie Brenda Ann Spencer²⁹⁰. Bemerkenswert ist dabei, wie häufig sich diese Aggressionen gegen Schule und dort Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrkräfte richten, was mit den Ausführungen zu narzisstischen Kränkungen in der Schule im dritten Kapitel zumindest in Teilen erläutert wurde.

Auf der anderen Seite bietet die angemessene Bearbeitung gerade dieser Krisen auch Chancen, nicht nur für inhaltliches Lernen, sondern für die gesamte Entwicklung, wenn man sich die Krise nicht vorrangig als Scheitern vergegenwärtigt, sondern als den „Strukturort der Entstehung des Neuen“ (Helsper 2020, 103f). Damit soll das persönliche Leid, das mit solchen Krisen einhergeht, keinesfalls in Abrede gestellt oder beschönigt werden. Die Interviews werden zeigen, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler unter solchen Situationen leiden, sondern auch die Lehrkräfte, die außerdem in den allermeisten Fällen das Ansinnen haben, ihren Beruf „gut zu machen“. Die zum Teil unerwartet und explosiv auftretenden Auseinandersetzungen mit ihren Schülerinnen und Schülern führen zu dem Punkt, ihr professionelles Handeln zu hinterfragen und nach neuen Lösungsansätzen zu suchen. Welche Ressourcen bereits vorhanden sind, aber auch welche Chancen der Weiterentwicklung sich hier bieten, soll anhand der Interpretation der Interviews im Folgenden herausgearbeitet werden.

Die Suche nach latenten Sinnstrukturen – Verständnis einer modernen Sozialforschung

Um dieses anspruchsvolle Ansinnen zu realisieren, musste ein methodisches Vorgehen geplant werden, das den argumentativen Setzungen der bisherigen Ausführungen gerecht wird. Die grundlegendste Entscheidung, nämlich die Verortung des Forschungsvorhabens im argumentativen Kontext der kritischen Theorie, wurde oben bereits erläutert²⁹¹. Die folgenden

Kind in einem nicht emotionalen Zustand durchaus eine zunehmend integrierte Sicht auf sich haben und in emotional belastenden Situationen dennoch unter der Prämisse der narzisstischen Kränkung agieren.

²⁸⁸ Vgl. zum zugrunde gelegten Krisenbegriff die Ausführungen zu Oevermann auf S. 124ff.

²⁸⁹ Vgl. zum Mismatch S. 148 und 157.

²⁹⁰ Brenda Ann Spencer erschoss am 29. Januar 1979 in einer Schießerei an einer Grundschule wahllos zwei Personen und verletzte weitere. Sie beging damit den ersten Amok-Lauf der neueren Zeit. Bob Geldof verarbeitete dieses Ereignis in dem Lied „I don't like Mondays“.

²⁹¹ Vgl. hierzu S. 2f.

methodischen Erläuterungen haben nun zum Ziel, den Forschungsgang und die in diesem Prozess erlangten Erkenntnisse nachvollziehbar zu machen und auch Raum zur Selbstreflexion (vgl. Habermas 1965, 1150f) zu eröffnen. Zusätzlich soll die Anforderung von Brüsemeister erfüllt werden,

„[...] zentrale Forscherentscheidungen in den Phasen der Konzeption, Erhebung, Auswertung sowie Darstellung im Sinne einer ‚argumentativen Interpretationsabsicherung‘ (Mayring 2002, 119) in Ergebnisberichten zu dokumentieren.“ (Brüsemeister 2008, 32f)

Da im Falle der vorliegenden Arbeit die Forschungsfrage die Interaktion zwischen Menschen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen betrachtet, also einen Teil „[...] der sozialen Welt [...]“ (Gläser und Laudel 2010, 24) zu erklären sucht, bewegt sie sich im Bereich der Sozialforschung (ibid.). Diese basiert „[...] auf Akten der Deutung, erarbeitet und bezieht sich auf verstehensmäßig konstituierte Daten und gewinnt ihre Erklärungen durch Dateninterpretation.“ (Soeffner 2014, 37) Somit „[...] zielt [sie; usm] ab auf die Erkenntnis der Konstitutionsbedingungen für ‚Wirklichkeit‘, auf die Entzauberung gesellschaftlicher Konstruktionen“ (Soeffner 2012, 168). Damit hat die soziologische Perspektive

„[...] den pädagogischen Professionen und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in mehreren Hinsichten etwas zu bieten: zunächst reflektiert die Berufs- bzw. Professionensoziologie die Einbettung der pädagogischen Professionen in die Gesellschaft und beschreibt deren soziale Struktur.“ (Koring 1999, 318)

Grundlagen dieses Prozesses können nach Brüsemeister dreierlei Art sein, nämlich „[...] Daten aus Beobachtungen, Befragungen und Dokumenten.“ (Brüsemeister 2008, 14) Beobachtungen, die irritieren, sieht er dabei häufig als Ausgangspunkt eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses (ibid.), was auch auf die vorliegende Arbeit zutrifft, die die Beobachtung der eigenen professionellen Grenzen an den Anfang stellt.

Wie dieser Prozess gestaltet wurde und warum bestimmte Entscheidungen auf die eine und nicht andere mögliche Art gefällt wurden, soll im nächsten Unterkapitel dargestellt werden. Im Sinne der Verständlichkeit wurde hierzu eine lineare Darstellungsweise gewählt, die sich allerdings vom tatsächlichen Erkenntnisprozess der Verfasserin deutlich unterscheidet, war letzterer doch durch viele Schleifen, Pausen und Momente unvermittelter Erkenntnis geprägt, so dass

„[...] dem Erkenntnisprozess kein schablonenartiges Forschungsdesign, dem treu Folge geleistet werden konnte“ (Bächler 2020, 117),

zugrunde gelegt werden konnte.

Kreative Forschungslogik – Herleitung und Anlage des Untersuchungsdesigns

Um dies zu klären, waren zugrundeliegende Implikationszusammenhänge, also „Gefüge wechselseitiger Einbezüge“ (Lisop und Huisinga 2004, 435) in den Blick zu nehmen, die zwischen aktueller gesellschaftlicher Situation, individueller Konkreszenz²⁹² von Subjekten und dem State of the Art in der Pädagogik bestehen. Die Natur dieser wechselseitigen Einbezüge

²⁹² Konkreszenz: „[...] die zur Einheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz verschmolzenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten; der Grad der Habitualisierung, aber auch der Grad des bewussten Verfügens darüber; die Klarheit, Dimensioniertheit und Flexibilität von Einstellungen und Haltungen, Emotionalität, Bedürfnissen und Zielvorstellungen.“ (Lisop und Huisinga 2004, 225) Vgl. hierzu auch S. 132ff.

machte es dabei erforderlich, Erkenntnisse und Methoden aus den unterschiedlichen Forschungsbereichen der Soziologie, der Psychologie und der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung in Form einer modernen Sozialforschung sinnstiftend miteinander in Beziehung zu setzen²⁹³. Allerdings konnte ein rein theoretischer Zugriff hier nicht zielführend sein, da die spezifischen Formen des Selbstverstehens und der Selbstinterpretation (Reckwitz 2020, 58) nur durch konkrete Äußerungen von konkreten Menschen zum Ausdruck kommen können, weshalb sich die Notwendigkeit für ein empirisches, rekonstruktives Forschungsdesign²⁹⁴ mit dem „[...] Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2012, 14), ergab.

Dabei wurde vor dem Hintergrund der kritischen Sozialtheorie davon ausgegangen, dass die individuellen Handlungen von Menschen zugleich als Ausdruck von deren Weltsicht und als Ausdruck von zunächst unsichtbaren gesellschaftlichen Strukturen, „latenten Strukturen“ (Reichert 2016, 23) also, verstanden werden müssen, die als „Tiefenstruktur“ (ibid.)²⁹⁵ dem Handeln der Befragten und Beteiligten unterliegen. Oevermann bezeichnet diese als „[...] die in der äußeren Realität nicht feststellbaren pragmatischen Erfüllungsbedingungen“ (Oevermann 1981 15), die als gemeinsamer Referenzrahmen in einer Kommunikation existieren und auf die sich die Kommunikationspartner beziehen müssen, um gegenseitiges Verständnis bzw. nachvollziehbare Handlungen oder Verhaltensweisen verwirklichen zu können. Somit offenbart die Analyse von spezifischen Fallstrukturen zwar deren individuelle Ausformung und die innere Realität einer Person (ibid.). Diese könne jedoch nicht als unabhängig von der umgebenden Gesellschaft erachtet werden, denn:

„Es wäre nun ein bedauerliches Mißverständnis, wenn dieser Exkurs als Beweis dafür gehalten würde, daß hier letztlich ein Strukturbegriff eingeführt würde, der auf die autonome Konstruktions-tätigkeit des Individuums sich reduziert. Daß dies nicht der Fall ist, mag allein schon daraus hervorgehen, daß dieses Subjekt nur als sozial konstruiert gedacht werden kann und damit der Primat der objektiven sozialen Strukturen vorausgesetzt wird.“ (Oevermann 1981, 33)

Auf Basis dieser Überlegungen wird es so möglich, individuelle Fallstrukturen zu rekonstruieren, die eine verallgemeinerbare Aussage offenlegen, da sie auf die objektiven sozialen, ggf. auch pathologischen Strukturen²⁹⁶ verweisen. Der produzierte Text wird in der objektiven Hermeneutik in diesem Zusammenhang „[...] als das Material oder Medium genommen, in dem soziale Strukturen erzeugt werden und sich konstituieren.“ (Oevermann 1981, 48) Abweichungen zwischen äußeren und inneren Erfüllungsbedingungen können somit aufgedeckt

²⁹³ Wie gewinnbringend ein solches Herangehen sein kann, zeigt sich bereits bei der Wahl für die theoretischen Grundlegungen im Bereich der Narzissmusforschung. Hier ist es ein großer Verdienst Otto Kernbergs, die harsche Trennung tiefenpsychologischer Theorien und biologischer und neurobiologischer Erkenntnisse überwunden zu haben, indem er Ergebnisse aus der Neurobiologie heranzieht, um Theorien der Tiefenpsychologie zu belegen, ohne dabei den eigentlichen tiefenpsychologischen Standpunkt aufzugeben.

²⁹⁴ Vgl. Reichert 2016, 24ff zu einer kritischen Betrachtung des Begriffs der qualitativen Forschung.

²⁹⁵ Während sich Kapitel zwei und drei detailliert mit der Entstehung und Darstellung dieser Tiefenstruktur sowie ihrer Konsequenzen unter dem Begriff des „narzisstischen Sozialcharakters“ beschäftigt haben, nutzt das vorliegende Kapitel den Begriff der Tiefenstruktur, um zu analysieren, wie der narzisstische Sozialcharakter in pädagogische Konfliktsituationen wirksam wird.

²⁹⁶ Vgl. Oevermanns Begriff der pathologischen Handlung auf S. 14f sowie 224f.

werden. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass sich diese Abweichungen als Mismatch der pädagogischen Professionalität²⁹⁷ äußern und daher

„[...] besteht die Aufgabe in der Rekonstruktion von auf den Fall bezogenen Deutungsmustern, Handlungsorientierungen und Wissensbeständen bestimmter Akteursgruppen.“ (Kelle/Kluge 1999, 14f, zitiert nach Brüsemeister 2008, 20)

Diese Akteursgruppe sind Lehrkräfte, die tagtäglich um pädagogische Professionalität bemüht sind und sich in den entsprechenden Sinnstrukturen bewegen, aber auch als deren Träger und Vermittler und damit in der Rolle von Experten²⁹⁸ als Bindeglied zwischen Gesellschaft und Lernenden fungieren. Deswegen soll diese Arbeit

„[...] zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick et al. 2012, 14),

indem im Sinne des oben formulierten emanzipatorischen Erkenntnisinteresses²⁹⁹ überprüft wird, inwiefern die aktuelle Ausgestaltung dieser Vermittlungsfunktion adäquat ist oder auf den oben vermuteten Mismatch hinweist.

Die häufig gestellte Frage, „[...] wie man denn glaube, von der zwar interessanten und durchaus anregenden Einzelfallbeschreibung zu verallgemeinernden Aussagen gelangen zu können“ (Oevermann 1981, 1), ist damit beantwortet und Oevermann hält sogar fest,

„[...] daß Verallgemeinerungen der Ergebnisse von Einzelfallstudien [...] nicht nur als Strukturgeneralisierung möglich und anderen Verfahren der Generalisierung überlegen sind, sondern daß in der Methodologie der objektiven Hermeneutik durchgeführte Fallrekonstruktionen Strukturgeneralisierungen erlauben, mit denen

- *eine strukturtheoretisch gerichtete soziologische Analyse [...] empirisch adäquat überhaupt erst durchgeführt werden kann; [...].“ (Oevermann 1981, 2)*

Soll dies zuverlässig geleistet werden, seien jedoch „Vorkehrungen“ (Oevermann 1981, 2) zu treffen. So setzte der Strukturbegriff der objektiven Hermeneutik voraus,

„[...] daß die Abgrenzung einer Handlungseinheit, eines Handlungszentrums oder eines sozialen Gebildes, dessen Struktur analysiert werden soll, zumindest heuristisch problemlos möglich ist.“ (Oevermann 1981, 8)

Diese Forderung wird in der Erhebung eingelöst, denn sie ist „[...] ohne Schwierigkeiten erfüllt, wenn es sich um konkrete Personen“ (ibid.) handelt. Die betroffenen Akteure sind Lehrkräfte, aus deren Gesamtheit eine Gruppe, bestehend aus vier Lehrkräfte an einem Gymnasium, ausgewählt wurde.

Diese Einschränkung auf eine klar zu definierenden Handlungseinheit ist notwendig, weil es in der objektiven Hermeneutik nicht um ein subsumtionslogisches Arbeiten geht, sondern darum, die individuelle *Fallstruktur* herauszuarbeiten (vgl. Oevermann 1981, 5), es geht also um

„[...] ein erschließendes Nachzeichnen der fallspezifischen Strukturgestalt in der Sprach des Falles selbst, also um die schlüssige Motivierung eines Handlungsablaufs in Begriffen des konkreten Handlungskontextes“ (ibid.).

²⁹⁷ Vgl. zur argumentativen Herleitung des Mismatch S. 14f sowie S. 148.

²⁹⁸ Vgl. zum Expertenstatus S. 160f.

²⁹⁹ Vgl. zum emanzipatorischen Erkenntnisinteresse S. 2f und S. 13f.

Die Beschreibung der persönlichen Erlebnisse lässt Fälle³⁰⁰ entstehen, die in ihrer Sinnstiftung und deren Grenzen untersucht werden sollen, um die von Brüsemeister angesprochenen Muster, Orientierungen und Bestände herauszuarbeiten. Gläser und Laudel gehen noch weiter und verweisen auf „Kausalmechanismen“:

„Eine zweite, ganz andere Strategie lässt sich in den als ‚qualitativ‘, ‚induktiv‘ oder ‚theoriegenerierend‘ bezeichneten Forschungen identifizieren. Diese Strategie sucht nach den Kausalmechanismen, die unter bestimmten Bedingungen bestimmte Effekte hervorbringen. Das schließt natürlich die Identifizierung von Ursachen und Wirkungen ein.“ (Gläser und Laudel 2010, 26)

Diese zeigten sich in den umgangssprachlichen Niederschriften von Interviews und es sei die Aufgabe der Forschenden aus diesen „[...] die Voraussetzungen konkreter Handlungsabläufe, über das Bewußtsein der Handelnden selbst davon hinaus“ (Oevermann 1981, 8) herauszupräparieren und mit dem theoretischen Wissensbestand in Beziehung zu setzen.

Soll dies geleistet werden, wird es zu einer weiteren Voraussetzung, dass diese theoretischen Wissensbestände bekannt sind. Dies widerspricht dem von Strauss und Corbin eingeführten „Prinzip der Offenheit“:

„Das Prinzip der Offenheit fordert diesen Wissenschaftlern zufolge, dass die Untersuchung durch den Untersuchungsgegenstand, das heißt durch die im empirischen Material enthaltenen Informationen strukturiert werden soll. Die Untersuchung soll also nicht durch Vorüberlegungen strukturiert werden.“ (Gläser und Laudel 2010, 30)

Ein so gestalteter Forschungsprozess wird von Brüsemeister folgendermaßen beschrieben:

„Ohne feste Hypothesen zu besitzen, die man überprüfen könnte, müssen sich qualitative ForscherInnen in ein Untersuchungsfeld begeben. Dort müssen sie sich von Entdeckungen überraschen lassen, die sie auf der Basis von Beobachtungen, Interviews oder Dokumenten machen. Zentrale Stichworte sind das ‚Prinzip der Offenheit‘ und ‚Sensibilisierung‘ (vgl. zu Letzterem Strauss/Corbin 1996, 25ff.).“ (Brüsemeister 2008, 23f)

Das hieße in der logischen Fortführung, „[...] dass Vorwissen unnütz, gar schädlich ist für offene Untersuchungsformen, wie sie typisch für qualitative Verfahren sind.“ (Bogner et al. 2014, 13).

Derartige Anforderung an die qualitative Forschung aus einer poststrukturalistischen, konstruktivistischen Position heraus sind an verschiedenen Stellen (vgl. Meinefeld 2012, 265ff) aufgenommen und mit dem Ergebnis diskutiert worden, dass „[...] solch radikale Forderung nach Offenheit noch nicht einmal durch alle qualitativen Untersuchungen erfüllt wird.“ (Gläser und Laudel 2010, 30). Es zeigt sich vielmehr die Unmöglichkeit, diese Forderung überhaupt zu erfüllen, weil bereits vorhandenes Wissen stets seinen Eingang in die verschiedenen Stadien der Forschung findet. So stelle bereits „[...] die erste Konstitution von Daten [...] eine aktive Leistung des Forschers [...]“ (Meinefeld 2012, 269) dar und finde sich auch in der folgenden Anlage und Auswertung des Datenmaterials wieder:

„Was die Praxis im Umgang mit ‚Vorwissen‘ und ‚Hypothesen‘ betrifft, so zeigt sich, in welch hohem Maß das Forschungshandeln insbesondere am theoretischen, aber auch am alltagsweltlichen Wissen der Forscher³⁰¹ orientiert war und wie sehr diese Vorstellungen, indem sie die Sammlung und

³⁰⁰ Vgl. zum Begriff „Fall“ S. 132ff.

³⁰¹ Dies wird sich auch in der Auswertung der Interviews zeigen, in denen neben den Einstellungen der Probandinnen und Probanden auch die der Interviewenden zu Tage tritt.

Strukturierung des Datenmaterials erst ermöglichten, den Ertrag ihrer Arbeiten bestimmt haben.“ (ibid., 267)

Damit, so Meinefeld weiter, sei die

„[...] in der qualitativen Methodologie gelegentlich zu findende Idealisierung der ‚Unvoreingenommenheit‘ des Forschers und der Vorstellung einer ‚direkten‘ Erfassung der sozialen Realität [...] erkenntnistheoretisch nicht zu halten.“ (ibid., 269)

Objektivität wird somit anders verstanden als bei den Konstruktivisten und meint nicht mehr lediglich die Pseudo-Auslöschung des forschenden Subjekts, sondern die „[...] Offenlegung der Auslegungsverfahren und des in sie eingehenden Vorwissens³⁰² [...]“ (Soeffner 2014, 44) und zudem

„[...] die Analyse des sozial ‚objektiv‘ Wirksamen, auf gesellschaftliche Institutionen sowie deren historisch objektivierten Sinn als Handlungsdeterminanten und auf die ‚objektivierte‘ intersubjektiv fundierte Sinnstruktur sozialen Handelns.“ (ibid.)

Diese Überprüfbarkeit wird jedoch nur möglich und ihr Erfolg wahrscheinlicher, wenn die Verfasserin einer Arbeit ihre ohnehin vorhandenen Vorkenntnisse, Einstellungen und kognitiven Konstrukte so weit wie möglich offenlegt (vgl. Steinke 2012, 324f) und damit dem Diskurs anheimstellt. Bogner et al. attestieren sogar „eine Fiktion“ (Bogner et al. 2014, 31), würde man behaupten, man hätte über ein Untersuchungsfeld keinerlei Vorkenntnisse, denn selbst wenn noch keinerlei wissenschaftliche Forschung stattgefunden habe, habe man doch gewisse Grundkenntnisse und Wahrnehmungen, die schließlich dazu geführt hätten, überhaupt einen zu bearbeitenden Aspekt in diesem Feld gefunden zu haben³⁰³. Dabei könne es sogar sinnvoll sein, vorher Arbeitshypothesen zu formulieren, um die eigene Position zunächst sich selbst zu vergegenwärtigen, aber auch der wissenschaftlichen Gemeinde offenzulegen (vgl. ibid.). Reichertz fasst dies prägnant zusammen:

„Offenheit bedeutet in dieser Präzisierung, nicht vorweg das untersuchte Feld mit fixen Hypothesen zu überziehen, es bedeutet, offen für das möglicherweise Neue zu sein und zu bleiben. Offenheit in der qualitativen Forschung heißt jedoch nicht, dass Forschende im Hinblick auf den untersuchten Gegenstand, die Methodologie und die Methode bewusst ‚dumm‘ bleiben, sich vorab also nicht informieren.“ (Reichertz 2014, 94)

Reichertz führt zur Verdeutlichung den von Hitzler geprägten Begriff der „künstlichen Dummheit“ (ibid.) ein, der besage, dass man zwar über umfängliches Wissen zur Sache und zur Methode verfüge und so gut begründbare Entscheidungen treffen könne, dieses Wissen jedoch phasenweise ausklammere, um offen auch auf unerwartete, gegensätzliche oder widersprüchliche Informationen aus den Daten zu bleiben. Es scheint dabei leichter, bewusste Hypothesen z.B. intentional mit gefundenen Daten zu kontrastieren und auf ihre Belastbarkeit zu prüfen, als intuitive Eindrücke einem solchen Stresstest zu unterziehen. Zudem betont Brüsemeister die Nützlichkeit von Hypothesen, da sie Strukturierung und Unterscheidung überhaupt erst ermöglichten (vgl. Brüsemeister 2008, 24). Flick et al. bezeichnen ein solches Vorgehen als ein „weiteres Kennzeichen qualitativer Forschung“, nämlich,

³⁰² Vgl. zur Offenlegung von Vorwissen zur Theorie des Narzissmus auch Kapitel drei.

³⁰³ Im konkreten Fall der vorliegenden Arbeit zeigt sich dies in besonderem Ausmaß, da die Verfasserin durchaus Wissen über das zu untersuchende Feld mitbringt und die Untersuchung ohne diese Kenntnisse und die enge Berührung mit dem Untersuchungsfeld gar nicht zustande gekommen wäre.

„[...] dass die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden wird.“ (Flick et al. 2012, 23)

Das Prinzip der Offenheit realisiert sich demnach also nicht durch eine vorgegebene Naivität des Forschenden, sondern durch ein aufgeklärtes Abstrahieren und Hinterfragen des eigenen Erkenntnisstandes, denn:

„Die Offenheit für das Neue hängt gerade nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht haben, sondern davon, in welcher Weise wir die Suche nach dem Neuen methodisch gestalten.“ (Meinefeld 2012, 272).

Vor dem Hintergrund dieses Diskurses und mit dem Ziel des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses bleibt die vorliegende Arbeit somit der Tradition der Hermeneutik verbunden, was auch den literaturwissenschaftlichen Hintergrund der Verfasserin im Umgang mit Texten widerspiegeln mag. Textinterpretationen stützen sich dort auf Erschließungsverfahren, die sich durchaus auf theoretische Hintergründe beziehen, die aber nicht „die theoretischen Aussagen naiv auf Sachverhalte“ (Habermas 1965, 1145) beziehen. Ein solches Vorgehen

„unterschlägt [...] den transzendentalen Rahmen, innerhalb dessen sich der Sinn solcher Aussagen erst bildet. Sobald die Aussagen relativ zu dem vorgängig mitgesetzten Bezugssystem verstanden werden, zerfällt der objektivistische Schein und gibt den Blick auf ein erkenntnisleitendes Interesse frei.“ (ibid.)

Stattdessen richte sich Sinnverstehen „[...] seiner Struktur nach auf möglichen Konsensus von Handelnden im Rahmen eines tradierten Selbstverständnisses.“ (ibid., 1147) Dieses Sinnverstehen bezeichnet Habermas als praktisches Erkenntnisinteresse, bei dem das

„[...] leitende Interesse an der Erhaltung und der Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung“ (ibid.)

orientiert sei. Dieses grenzt er vom oben als für diese Arbeit handlungsleitend formulierten emanzipatorischen Erkenntnisinteresse³⁰⁴ ab. Im Sinne einer Theorie-Praxis-Kopplung³⁰⁵ (vgl. Buchmann 2020b, 143) markiert dies aber keinen Widerspruch für die vorliegende Arbeit, denn die Voraussetzungen, die die Erweiterung der Intersubjektivität für die konkrete Nutzung von pädagogischen Professionalisierungschancen überhaupt erst formulierbar werden lassen, ergeben sich eben aus den theoretischen Erkenntnissen, die im Rahmen des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses erarbeitet werden.

Wird dieses Vorgehen ernstgenommen, wird die Erschließung eines gegebenen Textes in seiner spezifischen Eigenart das Ziel. Diese Eigenart kann sich sowohl durch Parallelen als auch Abweichungen zu bestehenden Theorien auszeichnen, so dass die Theorien und das Bewusstsein über sie genutzt werden, um den Text zu erschließen, gleichzeitig aber auch der Text genutzt wird, um bestehende Theorien zu prüfen bzw. zu erweitern. Das Material bildet so den Ausgangspunkt für neue Hypothesen und deren „empirische und theoretische Begründung“ (Gläser und Laudel 2010, 31).

³⁰⁴ Zum emanzipatorischen Erkenntnisinteresse vgl. S. 2f und 13f.

³⁰⁵ Zur Theorie-Praxis-Kopplung vgl. die professionelle Handlungslehre von Buchmann auf S. 147ff.

Um dies zu leisten, ist Theoriekenntnis unerlässlich. Für die Sozialwissenschaft formuliert Oevermann dies mit folgenden Worten:

„In der Sprache des Falles ein soziales Phänomen zu analysieren, ist bei genauerer Betrachtung nur für diejenigen theoretisch voraussetzungslos, der von der Absurdität ausgeht, die Umgangssprache enthalte keine theoretischen Vorannahmen über die Struktur der physikalischen, biologischen und sozialen Welt, oder der doch zumindest eine prinzipielle erkenntnislogische Differenz zwischen wissenschaftliche Theorie und umgangssprachliche Artikulation der Alltagserfahrung legt.“ (Oevermann 1981, 5)³⁰⁶

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die Grundannahmen der Verfasserin zu den drei zentralen Säulen der Arbeit – der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schülerinnen und Schülern heute, dem Narzissmus als Sozialisationscharakter und zur Professionalität von Lehrkräften – offenzulegen und zu erläutern sind. Dies geschieht in den Kapiteln zwei, drei und vier, bevor die dort dargestellten Ergebnisse mit den aus den Interviews generierten Erkenntnissen korreliert werden. Damit soll dem „Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens“ (Gläser und Laudel 2010, 31, Hervorhebungen durch die Autoren) entsprochen werden. Bei aller Offenheit ist es unerlässlich, dass die hervorgebrachten Ergebnisse bereits existierendes Wissen berücksichtigen. „Die genaue Kenntnis bestehender Theorien ist [...] unverzichtbar“ (Hildenbrand 2012, 33), auch wenn „[...] der Umgang mit ihnen [...] eher respektlos“ (ibid.) stattfindet. Auf diese Weise, so Reichertz, „[...] erspart [man; usm] sich dann später auch die leidigen Diskussionen über das, was als ‚akzeptiert‘ gilt.“ (Reichertz 2014, 94)

Forschungsethik, Feldzugang³⁰⁷ und Auswahl der Probandengruppe

Nachdem die grundsätzlichen Positionierungen der Arbeit so begründet worden sind, sind die sich daraus ergebenden Entscheidungen im Bereich der Datenerhebung zu thematisieren. Die erste und wohl auch relevanteste Fragestellung ist die nach dem ethischen Umgang mit den teilnehmenden Personen und den erhobenen Daten. Diese ergibt sich aus dem gewählten Forschungsfeld „Schule“, in dem im Umgang mit personenbezogenen Daten vor dem Hintergrund von Abhängigkeitsverhältnissen und der Schutzfunktion aller dort Arbeitender gegenüber den Lernenden sowie des Arbeitgebers gegenüber den Lehrenden eine besondere Sensibilität an den Tag gelegt werden muss, während gleichzeitig auch Ansprüchen an wissenschaftliche Integrität (vgl. Bächler 2020, 106) gewahrt werden müssen. Dies führt in besonderem Maße dazu, dass forschungsethische Grundsätze zu beachten sind und sich entsprechende Fragen

„[...] in allen Phasen des Forschungsprozesses – von der Themenwahl und Zielsetzung über das Studiendesign, den Zugang zum Feld, Verfahren der Datenerhebung und Auswertung bis hin zu Fragen der Publikation und Verwertung von Forschungsergebnissen [...]“ (Unger 2014, 16)

³⁰⁶ Zu einer weiteren Auseinandersetzung mit den Grenzen des „Prinzips der Offenheit“ vgl. auch Gläser und Laudel 2010, Meinefeld 2012 und Bogner et al 2014 statt vieler.

³⁰⁷ Der Begriff wird in Anlehnung an Stephan Wolff verwendet, der den Begriff „Feldzugang“ dem des Einstiegs vorzieht, denn dieser „[...] hebt nicht nur den Tätigkeits- bzw. Prozesscharakter des gemeinten Geschehens stärker hervor, er kommt auch ohne eine strikte Drinnen-draußen-Unterscheidung [sic; usm] aus.“ (Wolff 2012, 335)

stellen. Einer der wichtigsten Aspekte sei dabei „[...] der Schutz von Forschungsteilnehmenden“ durch „Vertraulichkeit und Anonymisierung“ (Bächler 2020, 109). Bächler zieht in ihrer Monografie basierend hierauf den Schluss, dass im Sinne einer „ernsthaften Anonymisierung“ (ibid.) von einer Veröffentlichung von Dokumenten wie Transkripten von Feldgesprächen und Interviews abzusehen sei. Diesem Vorgehen schließt sich die vorliegende Arbeit an, auch wenn zum Zeitpunkt der Veröffentlichung die interviewten Lehrkräfte bereits in den Ruhestand versetzt worden sind. Begründen lässt sich dies durch die Tatsache, dass zum Teil gravierende Situationen aus Schülerbiografien aufgegriffen werden, die eine Veröffentlichung nicht nur im Hinblick auf die Probanden, sondern auch im Hinblick auf Personen, auf die sie referenzieren, aus ethischen Gründen ausschließen³⁰⁸. Stattdessen werden relevante Aspekte aus den Interviews zitiert und entsprechend so codiert, dass die Anonymität als gewährleistet gelten kann. Eine Komponente, die jedoch für die Interpretation der Interviews relevant ist und daher nicht verborgen bleiben kann, ist das Geschlecht der Teilnehmenden, da sich hierdurch unterschiedliche Übertragungskonstellationen ergeben werden.

Ein zweiter grundsätzlicher Aspekt bei der Erhebung von Daten im Feld ist die Frage der Zugänglichkeit zu diesem Feld. Dabei dient die

„[...] Beschäftigung mit dem Weg ins Feld nicht nur methodologischen oder forschungspragmatischen Zwecken. Sie eröffnet darüber hinaus Einblicke in Strukturen und Abläufe der Forschung als einer sozialen Veranstaltung und in das untersuchte Handlungsfeld.“ (Wolff 2012, 336)

Diesen sozialen Aspekt sollte man in seiner Relevanz nicht unterschätzen, beeinflusst er doch maßgeblich die „[...] Bereitschaft der Akteure, sich untersuchen zu lassen“ (Gläser und Laudel 2010, 100), mit der der Erfolg einer Feldstudie steht und fällt. Bestünde diese Bereitschaft nicht, würde die Untersuchung unmöglich. Bereitschaft bezeichnet dabei aber nicht nur zwei Extrempunkte von „vorhanden“ und „nicht vorhanden“, sondern bewegt sich auf einem Kontinuum. Der Verlauf der Untersuchung wird also auch maßgeblich davon mitbestimmt, wie interessiert die Probanden an der Studie sind³⁰⁹ (ibid.).

Drittens hängt der Erfolg der Datenerhebung davon ab, ob es der Forscherin gelingt, ihre Fragen und Gesprächsanliegen so zu formulieren, dass sie für die Probanden verständlich sind und als Gesprächsanlass dienen, denn

„[u]m sein Informationsziel zu erreichen, muss der Interviewer deshalb sein Erkenntnisinteresse in Fragen übersetzen, die dem kulturellen Kontext des Gesprächspartners angemessen sind.“ (Gläser und Laudel 2010, 112).

Schließlich ist es auch wichtig, sich als Forschende selbst im Feld zu verorten. Fragestellungen und Probanden lassen sich erst finden, wenn man bereits eine gewisse Einsicht in das Feld und seine Strukturen hat, Informationen werden erst mitgeteilt, wenn man in der Probandengruppe ein gewisses Maß an Vertrauen besitzt, was relevanter wird, je sensibler und persönlicher die Fragen sind. Dies würde nahelegen, Probanden auszuwählen, zu denen bereits eine enge Verbindung besteht, also z.B. Freunde und nahestehende Kollegen zu befragen. Dieses

³⁰⁸ Vgl. zur Dokumentation und Auswertung der Interviews auch S. 184ff.

³⁰⁹ Dieser Punkt stellte für das hier beschriebene Forschungsprojekt keine Herausforderung dar. Im Gegenteil musste schließlich aus den vorliegenden Interessenten gezielt ausgewählt werden, um eine angemessene Auswertung möglich zu machen. Vgl. hierzu auch S. 170f.

Vorgehen birgt jedoch Probleme, denn zum einen würde die Fallauswahl sich nicht am Gegenstand orientieren, sondern an einer methodischen Entscheidung. Zum Zweiten warnen Gläser und Laudel ausdrücklich vor einem solchen Vorgehen, denn:

„Bereits vorhandene persönliche Beziehungen verändern die Interviewsituation. Der Interviewer wird anders fragen, und der Interviewte wird die Fragen anders interpretieren und beantworten, als das beim Interviewen von Fremden der Fall ist.“ (Gläser und Laudel 2010, 118)

Somit befindet sich die Verfasserin in einem Spannungsverhältnis aus „going native“ (Flick 2007, 293), also dem Positionswechsel in das zu beobachtende Feld hinein „[...] aus der heraus Verstehen resultiert [...]“ (ibid.) und der Distanziertheit, „[...] aus der heraus Verstehen erst wissenschaftlich nachprüfbar wird.“ (ibid., 294). In der spezifischen Situation der hier vorgelegten Arbeit ergab sich zudem für die Verfasserin die Frage nach beamtenrechtlichen und Loyalitätsgrenzen dessen, was geschrieben bzw. veröffentlicht werden kann und darf, so dass in diesem Zusammenhang immer wieder Gespräche z.B. auch mit dem Schulleiter bzw. Kontakt zum zuständigen Schulamt und Kultusministerium gesucht wurden.

Vom Extrem „[...] **des unsichtbaren Feldforschers**, der sich gleichsam mit einer Tarnkappe ins Feld schleicht und dort unbemerkt seinen Beobachtungen nachgeht, [...]“ (Wolf 2012, 339; Hervorhebungen durch den Autor) kann für diese Arbeit somit bei weitem nicht die Rede sein, es gilt allerdings inzwischen auch als überholt. Stattdessen wurden „Mischformen“ (Brüsemeister 2008, 73) der Beobachtung eingeführt, um sowohl den Feldzugang als auch die wissenschaftliche Objektivität zu gewährleisten.

„Denn in den in sich widersprüchlichen Rollen des Teilnehmers-als-Beobachter sowie des Beobachters-als-Teilnehmer, welche bezüglich der Teilnahme am Feldgeschehen nur andere Schwerpunkte setzen, ansonsten aber ähnlich sind, lassen sich die Vorteile der Informationsbeschaffung durch Teilnahme nutzen, ohne dass die Rolle eines um Distanzierung bemühten Wissenschaftlers ganz aufgegeben werden muss.“ (ibid.)

Brüsemeister weist ferner darauf hin, dass eine teilnehmende Beobachtung nicht weniger objektiv und wissenschaftlich wertvoll sein muss als eine nicht-teilnehmende, da er den Forschungsprozess in unterschiedliche Phasen einteilt. Demnach befindet sich der Forscher zunächst in einer Situation der Datenerhebung, aber zeitlich getrennt davon „[...] in Text-Situationen, in denen [...] auch die eigene Involviertheit in einer Beobachtungssituation untersucht werden [kann und muss].“ (ibid., 74) Soeffner bestätigt dies, wenn er auf die Unterschiedlichkeit zwischen der Kommunikationssituation des Gesprächs und der des wissenschaftlichen Textes verweist, wobei letzteres das Arbeitsfeld „hermeneutischer Schriftgelehrter“³¹⁰ (Soeffner 2014, 50) konstituiert und durch die Verformung der face-to-face-Kommunikation in einen Text „[...] eine grundlegende Distanz zum Leben und Erleben“ (ibid.) schaffe. Die Schriftlichkeit ermögliche zudem „[...] die permanente Überprüfung des ‚Texterlebens‘, des Prozesses der Deutung und der erarbeiteten Lesart, [...]“ (ibid.) Unerlässlich hierfür ist jedoch eine gute und zuverlässige Dokumentation:

„Wenn die ForscherInnen ihre Verfahrensschritte, die ihr Beobachtungsobjekt und ihr eigenes Handeln in der Erhebungssituation betreffen, anhand von Protokollen kritisch reflektieren, ist dies methodisch – und die Beobachtung für die Auswertung verwendbar, selbst wenn sie ‚nur‘ zufällig und

³¹⁰ Vgl. zum Begriff der Hermeneutik S. 159ff.

teilnehmend war.“ (Brüsemeister 2008, 80f)

Damit hat die „Angst vor der Reaktivität“ zwischen Feld und Forscher der Erkenntnis Platz gemacht,

„[...] dass derartige Effekte im Grunde als Zeichen für die ‚Natürlichkeit‘ der Untersuchung zu werten sind, die es zu reflektieren und gegebenenfalls sogar als Erkenntnisquelle zu nutzen gilt.“ (Wolff 2012, 339)

Aus den oben gemachten Anmerkungen ergab sich für die vorliegende Arbeit die forschungspragmatische Entscheidung, dass die Probanden aus der Schule der Verfasserin stammen sollten. Auf diese Weise wurde der Feldzugang deutlich erleichtert. Gespräche ließen sich mit geringem Aufwand für alle Beteiligten realisieren, was die Hemmschwelle der Probanden, an der Untersuchung teilzunehmen, deutlich senkte. Die Durchführung war erleichtert, weil ein gemeinsamer sprachlicher und systemischer Referenzrahmen bestand. Aufgrund der bereits bestehenden Vertrauensbasis konnte zudem der Schritt der „soziale[n] Verortung“ (Wolff 2012, 340) deutlich abgekürzt und auch über emotionale Erlebnisse berichtet werden. So konnte die Durchführung der Interviews insgesamt ökonomisch und effektiv dem Forschungsvorhaben angepasst werden, lieferte gleichzeitig aber auch Einsicht in persönlich tiefgreifende Belastungssituationen.

Um jedoch den Einfluss des oben beschriebenen „going native“ oder in diesem Fall des „being native“ zu minimieren, wurde das Forschungsvorhaben außerhalb der Interviewsituationen und ihrer Vorbereitung nicht thematisiert. Dafür bedurfte es keiner künstlichen Redeverbote oder Themenzensuren. Für die Probanden ergab sich diese Trennung durch die zeitlichen Abstände zwischen den einzelnen Interviews und deren Interpretation, durch Ferien, Pausen und den schnelllebigen Schulalltag, der Themen rasch in Vergessenheit geraten lässt. Die Schulleitung stand der Untersuchung und den Ergebnissen offen und sehr unterstützend gegenüber und es ergaben sich keinerlei Situationen, in denen das Arbeitsvorhaben „[...] für partikuläre Zwecke funktionalisiert [...]“ (Wolff 2012, 340f) werden sollte. Gleichwohl war bei der Interpretation der Interviews das Problem der sachlichen Distanz der Fragestellerin umso präsenter und zeigte sich z.B. in zum Teil stark normativ gestellten Fragen, die die Zugehörigkeit der Interviewerin zum Feld und dessen Denkweisen und Konventionen³¹¹ deutlich werden ließen.

Für die Definition der Probandengruppe war zu überlegen, welche Personen am besten „[...] als Informanten über den gewählten Forschungsstand Auskünfte [...]“ (Bogner et al. 2014, 34f) würden geben können. Diese Fragestellung diente der Festlegung einer Probandengruppe bei gleichzeitiger Vermeidung einer möglichen Auswahl-Bias.

Für die vorliegende Arbeit wurden Lehrkräfte in Betracht gezogen, die sich noch im aktiven Schuldienst befinden, aber bereits auf umfangreiche Erfahrungen als Lehrkraft zurückblicken. Auf diese Weise sollte einerseits ein reicher Erfahrungsschatz gewährleistet werden, andererseits aber noch eine größtmögliche Vielfalt an Aussagen zu finden sein, bevor Frühpensionie-

³¹¹ Vgl. hierzu die Interpretation der Interviews in diesem Kapitel.

rungen und andere Ruhestandsregeln zu einer Selektion führten. Von Lehrkräften im Ruhestand, die sicherlich den größten Erfahrungsschatz vorzuweisen hätten, wurde gänzlich abgesehen, da hier zu befürchten war, dass Verklärung oder Verdrängung in stärkerem Maß als bei aktiven Lehrkräften die Berichterstattung färben würden. Das andere Extrem – nämlich sehr junge Lehrkräfte zu befragen – schien im Zusammenhang der Arbeit weniger interessant, denn der sogenannte „Praxisschock“ und die Professionalisierungsschritte von Lehrkräften während und kurz nach dem Berufseinstieg werden umfangreich erforscht³¹². Hinzu kommt, dass die jüngsten Lehrkräfte altersmäßig zum Teil fast der gleichen Generation angehören wie die ältesten Schülerinnen und Schüler und somit Veränderungen über Generationen hinweg nicht beschreiben können, weil sie sie a) nicht erlebt haben, aber b) u.U. von ihnen betroffen sind³¹³. Zudem ist auf die Feststellung von Keller-Schneider sowie Schaarschmidt und Kieschke zu verweisen, die beobachtet haben, dass ältere Lehrkräfte eher durch Beanspruchungssituationen herausgefordert werden als jüngere³¹⁴. Letztlich ist außerdem nur schwer abzusehen, welche Erfahrungen einen Menschen als Lehrkraft langfristig prägen werden, so dass ein gewisser zeitlicher Abstand zu den beschriebenen Ereignissen notwendig war.

Auf Basis dieser Überlegungen wurde die zum Interview eingeladene Gruppe auf Lehrerinnen und Lehrer in den letzten fünfzehn Jahren vor der Pensionierung festgelegt. Die so definierte Gruppe umfasste sechzehn Personen, so dass sich die Frage stellte, wie umfangreich die Studie werden sollte, d.h., wie viele Interviews geführt werden sollten. Grundsätzlich ergibt sich dabei die Zahl der zu untersuchenden Fälle durch ein Zusammenspiel von drei Parametern, nämlich a) der „[...] Zahl geeigneter Kandidaten [...]“ (Gläser und Laudel 2010, 100f), b) der „[...] Variation wichtiger Variablen [...]“ (ibid.) und c) spielen „forschungspraktische Gründe [...]“ (ibid.) eine Rolle. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass in der qualitativen Forschung aus den Daten keine durch Menge belegte Aussagen gemacht werden, sondern man „[...] notwendig exemplarisch arbeitet“ (Soeffner 2014, 43) oder „[...] das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle“ (Flick et al. 2012, 14) nutzt³¹⁵. Deshalb kommt die Forschung in diesem Rahmen „[...] mit erheblich kleineren Fallzahlen“ (Brüsemeister 2008, 19) aus. Für die vorliegende Arbeit erschien im Vorfeld eine Zahl von circa fünf Probanden als machbar, was sich mit der Aussage von Gläser und Laudel deckt, wenn sie schreiben:

„Eine Rekonstruktion sozialer Sachverhalte mit Experten erfordert außerdem eine Tiefe der Analyse, die wegen des Aufwandes nur für wenige Fälle zugleich überhaupt realisierbar ist.“ (Gläser und Laudel 2010, 37)

Im nächsten Schritt galt es nun, die Schulleitung über das geplante Forschungsvorhaben zu informieren und die Zustimmung einzuholen. Dies geschah in einem persönlichen Gespräch, in dem der Schulleiter über die Forschungsfrage und deren Hintergründe informiert wurde.

³¹² Vgl. hierzu u.a. den Modellversuch PeBe in Hessen.

³¹³ Vgl. zur Bedeutung des narzisstischen Sozialcharakters für Lehrkräfte auch die Forschungsdesiderata auf S. 238f.

³¹⁴ Vgl. zum Belastungserleben jüngerer Lehrkräfte im Vergleich zu älteren S. 7.

³¹⁵ Vgl. zu Grundsatzfragen der qualitativen Forschung auch S. 161ff.

Gleichzeitig wurde jedoch darauf geachtet, die Kriterien für die Auswahl der Probanden nicht explizit zu benennen, um jegliche Störung des Arbeitsverhältnisses zwischen Schulleitung und möglichen Probanden zu vermeiden. Die Schulleitung stimmte dem Vorhaben unter dem Vorbehalt zu, dass auch der Personalrat der Schule informiert würde und etwaige Einwände berücksichtigt würden. Mittels einer E-Mail wurde dieser Forderung nachgekommen. Dabei galt es, besonders darauf zu achten, dass sich Außenstehende zwar ein nachvollziehbares und verlässliches Bild vom geplanten Vorhaben machen konnten, aber keine Informationen weitergegeben wurden, die potentielle Probanden schon vor Beginn der Studie beeinflussen konnten. Das Ergebnis dieser Überlegungen war die folgende Mail:

Lieber Personalrat!

Ich schreibe Euch heute nicht vorrangig als Kollegin an der XXSchule, sondern weil ich Euch nach einem Gespräch mit Herrn W [Schulleiter der Schule; usm] kurz über ein Forschungsvorhaben informieren und Eure Zustimmung einholen möchte.

In Zusammenarbeit mit der Universität [Schwärzung] arbeite ich zurzeit an einem Projekt, das sich mit Lehrerbiografien beschäftigt. Im Rahmen dieses Projektes würde ich gerne an unsere Schule Interviews mit ca. 5 bis 6 Kollegen und Kolleginnen führen, die sich in den letzten 15 Jahren vor dem Ruhestand befinden.

Da es sich um eine wissenschaftliche Forschungsarbeit handelt, würden die erhobenen Daten natürlich gemäß geltender Grundsätze verschlüsselt. Auch der Name der Schule würde nicht erwähnt, sondern die Schule lediglich allgemein beschrieben (grundständiges Gymnasium in einer Kleinstadt etc.)

Die Teilnahme an den Interviews ist logischerweise freiwillig und im Interview hätte jeder Proband die Möglichkeit, Fragen nicht zu beantworten. Da es sich um narrative Interviews handelt, haben die Probanden ohnehin die Gesprächsführung in weiten Teilen in der Hand.

Wie gesagt, habe ich bereits mit Herrn W über die Studie gesprochen und er sieht keine Gründe, warum sie nicht an der XXSchule durchgeführt werden sollte, bat mich aber, den Personalrat zu informieren und mögliche Bedenken und Ideen abzufragen. Dies möchte ich hiermit tun und würde mich freuen, von Euch eine Rückmeldung zu bekommen. Gerne kann ich auch in eine Sitzung kommen, um weitere Fragen zu beantworten.

Mit freundlichen Grüßen

Ulrike Stahl-Matena

Der Personalrat reagiert nach der nächsten Personalratssitzung und signalisierte, dass es weder Fragen noch Bedenken gebe, so dass der Kontakt zur Gruppe der möglichen Probanden hergestellt wurde, um einerseits über das Vorhaben zu informieren und andererseits im Sinne

³¹⁶ Die Schwärzung erfolgte im Sinne des Datenschutzes.

der sekundären Selektion (vgl. Merkens 2012, 289) und des Befragungsumfangs eine Auswahl aus den sechzehn Kollegen zu treffen. Bei der Formulierung des Schreibens war wiederum darauf zu achten, dass die möglichen Probanden zwar eine hinreichend genaue Vorstellung vom Forschungsvorhaben und der von ihnen erwarteten Leistung bekommen, gleichzeitig aber nicht durch zu konkrete Aussagen in ihrem Antwortverhalten beeinflusst würden (vgl. Gläser und Laudel 2010, 54). Zudem galt es, Einstiegsbarrieren so niedrig wie möglich zu halten, dabei aber keinen emotionalen Druck auf die potentiellen Probanden auszuüben. Aus diesen Überlegungen ergab sich der folgende Text:

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

für ein Forschungsvorhaben in Zusammenarbeit mit Prof. [REDACTED] von der Universität [REDACTED] [REDACTED] suche ich in Absprache mit Herrn W und dem Personalrat an unserer Schule Probanden für Interviews.

Bei der Arbeit geht es um den Einfluss von Schülerverhalten auf Lehrerbiographien und die Frage, welche Rolle narzisstische Schüler im Schulalltag spielen.

Für das Interview suche ich nun ca. 5 gestandene Lehrerpersönlichkeiten, die auf möglichst zahlreiche Jahre der Berufserfahrung zurückblicken können. Die Interviews wären Einzelinterviews und würden ca. 45 Minuten dauern. Natürlich werden die Interviews in der Arbeit so kodiert, dass keine Namen genannt werden und nicht zurückverfolgt werden kann, von wem die einzelnen Aussagen kommen.

Ich würde mich sehr freuen, wenn ich die eine oder den anderen für ein Gespräch gewinnen könnte. Falls Interesse besteht, bitte ich um kurze Rückmeldung per Mail oder persönlich.

Im Voraus herzlichen Dank und noch einen schönen Tag!

Ulrike Stahl-Matena

Bemerkenswert war an dieser Stelle, dass von den sechzehn kontaktierten Personen nur zwei auf die E-Mail antworteten und ihre Bereitschaft signalisierten, an der Befragung teilzunehmen, in persönlichen Gesprächen, die sich im Anschluss an die Mail spontan z.B. auf dem Flur ergaben, die Bereitschaft aber wesentlich höher war. Diese informellen Angebote wurden ebenso angenommen, um zu sicherzustellen, „[...] dass der Fall facettenreich erfasst wird.“ (Merkens 2012, 291) Bogner et al. verweisen sogar darauf, dass möglichst *alle* unterschiedlichen Aussagen zu einer Fragestellung erhoben werden sollten (vgl. Bogner et al. 2014, 37). Um dies zu gewährleisten, wurde die Auswahl der Probanden zirkulär angelegt, so dass nach den ersten zwei Gesprächen die Inhalte und Kriterien überprüft und dann die nächsten zwei Probanden interviewt wurden (vgl. Brüsemeister 2008, 26).

³¹⁷ Die Schwärzungen erfolgen im Sinne des Datenschutzes.

Die Erhebungsmethode der teilstrukturierten Interviews mit Lehrkräften als Experten

„Die Dokumentation der Erhebungsmethoden und des Erhebungskontextes beinhaltet die konkrete Angabe der jeweils verwendeten Verfahren (z.B. Leitfadeninterview sowie Informationen darüber, wie sie entwickelt wurden)“ (Steinke 2012, 325),

weshalb im Folgenden die Entscheidung für teilstrukturierte Interviews mit Lehrkräften begründet werden soll.

Als erste Frage in diesem Zusammenhang stand im Raum, wer zu befragen sei, und die Antwort konnte nur auf betroffene Lehrerinnen und Lehrer verweisen, sind diese doch als **Experten** ihrer Biografie zu betrachten. Gleichzeitig sind Lehrkräfte jedoch auch Experten im Bereich der schulischen Bildung und zeichnen sich als solche durch folgende, von Bogner et al. definierten Aspekte aus: Experten

- haben eine Funktion inne (vgl. Bogner et al. 2014, 4),
- folgen bestimmten „Handlungs- und Professionslogiken“ (ibid.),
- verfügen über Kenntnisse, Wissen und Einstellung, die „[...] in besonderem Maße praxiswirksam“ (ibid., 13) werden und
- strukturieren durch ihre Einstellungen, Wissen und Einschätzungen die Handlungsbedingungen andere Akteure entscheidend mit (vgl. ibid.).

Basierend auf diesen Feststellungen handelt es sich bei den Befragten also nicht nur um Experten in einem auf sie selbst bezogenen, sondern auch um Experten in einem gesellschaftlichen Sinne. Beide Aspekte spielen für die vorliegende Untersuchung eine Rolle, denn aus den individuellen Handlungs- und Professionslogiken ergeben sich Verhaltensweisen und Wirkmechanismen, die praxisrelevante und damit gesellschaftlich bedeutsame Auswirkungen³¹⁸ haben. Bogner et al. schreiben hierzu:

Das Besondere am Expertenwissen besteht nicht nur in dessen besonderer Reflexivität, Kohärenz oder Gewissheit, sondern auch insbesondere darin, dass dieses Wissen in besonderer Weise praxiswirksam und damit orientierungs- und handlungsleitend für andere Akteure wird.“ (ibid., 13f)

Allerdings weicht die Verfasserin von der Definition Gläfers und Laudels ab, die Experten nur als „ein Medium“ sehen, „[...] durch das der Sozialwissenschaftler Wissen über einen ihn interessierenden Sachverhalt erlangen will.“ (Gläser und Laudel 2010, 12). Deshalb würden die

„[...] Gedankenwelt, die Einstellungen und Gefühle der Experten [...] nur insofern [interessieren; usm], als sie die Darstellung beeinflussen, die die Experten von dem uns interessierenden Gegenstand geben.“ (ibid.)

Diese strikte Trennung ist in der Lehrprofession und der vorliegen Fragestellung nicht möglich und auch nicht sinnvoll, denn die emotionale Verfasstheit der Lehrkraft, ihre Einstellungen und Gedankenkonstrukte sind untrennbar mit dem Unterricht verbunden und haben direkten Einfluss auf die Beschaffenheit und Art des Unterrichts (Rothland 2013, 12). Brüsemeister definiert das so abgefragte Wissen als „Deutungswissen“, das in den Mittelpunkt rücke, wenn „[...] die Experten selbst der zentrale Forschungsgegenstand [...]“ (Brüsemeister 2008, 106) seien.

³¹⁸ Vgl. hierzu auch S. 2f.

Hieran schloss sich nun die Frage an, wie Daten zur Bearbeitung dieser Thematik erhoben werden sollten, denn Daten bieten sich Forschenden in der Welt in vielfältigster Form, z.B. in Dokumenten, in Beobachtungen und in Befragungen. Brüsemeister definiert als ein Gütekriterium der qualitativen Forschung „[...] die gegenstandsbezogene Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden“ (ibid., 32f). Häufig bietet sich z.B. die Möglichkeit einer triangulierten Studie (Flick 2007, 93f), also eines Forschungslayouts, bei dem verschiedene Forschungsmethoden und -quellen (vgl. Gläser und Laudel 2010, 117) zur Datenerhebung herangezogen werden. Anhand der Leitfragen von Gläser und Laudel fiel die Entscheidung jedoch gegen Videografie oder Unterrichtsbeobachtungen und zugunsten des Interviews mit betroffenen Lehrkräften aus, denn die interessierenden Daten sind vermutlich nur bruchstückhaft im Verhalten von Lehrenden beobachtbar und gezeigtes Verhalten müsste stark interpretiert werden (Gläser und Laudel 2010, 103), sie können aber „[...] durch Akteure des Feldes verbalisiert werden“ (ibid.)³¹⁹. Somit wurde die Entscheidung getroffen, Daten im Gespräch, also im **Interview** zu erheben, wobei das Interview zum Ziel hat, „[...] für die umrissene Fragestellung genügend Material zu generieren [...]“ (Bogner et al. 2014, 32), welches später ausgewertet wird. Zudem bezeichnet Hopf das qualitative Interview vor allem in z.B. Studien „[...] zu beruflicher Sozialisation“ (Hopf 2012, 350) als gebräuchlich, was Gläser und Laudel unterstützen, wenn sie das Interview als unabdingbar definieren, um Daten aus der Vergangenheit zu erheben (vgl. Gläser und Laudel 2010, 103). Ein Grund dafür liege in der Kommunikationsform der biographischen Erzählung, die „[...] zu einer mimetischen Darstellung von Erfahrungen [...]“ (Flick 2012, 162) werde. Letztlich ging es auch nicht um einen objektivierbaren Anspruch an eine richtige oder falsche Darstellung von Inhalten, sondern um eine Untersuchung in der „[...] soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen, [...]“³²⁰. (Gläser und Laudel 2010, 13; Hervorhebungen durch die Autoren) Erkenntnisziel sind somit bestimmte Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster, die nur durch die Probanden zu leisten sind, denn:

„Durch die Rekonstruktion des Lebens unter einer besonderen Fragestellung wird eine Version der jeweiligen Erfahrungen konstruiert und interpretiert. Inwieweit das Leben und die Erfahrungen in der berichteten Form tatsächlich stattgefunden haben, ist dabei nicht nachprüfbar. Jedoch lässt sich feststellen, welche Konstruktion das erzählende Subjekt von beidem präsentiert und auch welche Version in der Forschungssituation entsteht. Spätestens in der Darstellung der Ergebnisse dieser Rekonstruktion sollen diese Erfahrungen und die Welt, in der sie gemacht worden sind, in einer bestimmten Weise präsentiert und gesehen werden – etwa in Form einer (neuen) Theorie mit Geltungsansprüchen.“ (Flick 2012, 162)

³¹⁹ Auch das Verhältnis von Aufwand und Ertrag in Bezug auf die gegebene Fragestellung sprach für Interviews, auch wenn der Dienstherr, das Land Hessen, Videoaufnahmen zum Zweck der Unterrichtsverbesserung im hessischen Schulgesetz explizit berücksichtigt und diese unter Erfüllung bestimmter Vorgaben erlaubt sind (vgl. Hessisches Schulgesetz § 83 Abs. 5). Dennoch hätten die Einverständniserklärungen von einer Großzahl von Lernenden oder deren Erziehungsberechtigten eingeholt werden müssen. Zudem hätte sich die auszuwertende Datenmenge vervielfacht, ohne unbedingt vielfältige neue Ergebnisse zu generieren, was zeitlich aufwändig gewesen wäre und nicht im Verhältnis zum zusätzlichen Beobachtungsertrag gestanden hätte (vgl. Gläser und Laudel 2010, 103).

³²⁰ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur objektiven Hermeneutik auf S. 159ff.

Nun stellte sich die methodische Frage, wie die Interviews zu gestalten sind. Für die vorliegende Arbeit wurden sie in **narrativer**, aber **teilstrukturierter** Form geführt. Zur narrativen Struktur lässt sich sagen, dass sie sich besonders für biographische Fragen eignet (vgl. Flick 2012, 161), was Brüsemeister noch weiter expliziert:

*„Bestimmte qualitative Methoden wie das **narrative Interview** können soziale Prozesse besonders gut untersuchen, berücksichtigt dieses Verfahren doch Erzählenden, welche per se Prozesslogiken implizieren. Erzählungen sind von ihrer Natur her auf die Darstellung eines Prozessverlaufs ausgerichtet, in den ein Akteur involviert ist; Situation, Selektion und Konstellationen werden fallbezogen dargestellt.“ (Brüsemeister 2008, 43; Hervorhebungen durch die Verfasserin)*

Inhaltlich beschäftigten sich solche Interviews häufig mit „Identitätsveränderung [...], welche im Kontext von Handlungssituationen geschildert wird.“ (ibid., 105). Nichts anderes thematisiert die Forschungsfrage, wenn sie den Einfluss narzisstischen Schülerverhaltens auf den Professionalisierungsprozess in Lehrerbiografien hinterfragt.

Vor diesem Hintergrund war der Einsatz strukturierender Elemente wie z.B. eines Interview-Leitfadens sorgfältig abzuwägen. Gegen den Einsatz solcher Werkzeuge spricht, dass standardisierte Fragen „[...] das besondere Wissen der Experten über ihren Fall abschneiden.“ (Gläser und Laudel 2010, 37) Hinzu kommt, dass sich

„[...] die Lebensgeschichte als ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt [erweist], das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert.“ (Marotzki 2012, 179).

Diese Fülle zu reduzieren, widerspricht zunächst der Intuition und dem Interesse der Forschenden, da sich in ihr die individuelle Fallstruktur³²¹ manifestiert. Andererseits wird aber die Notwendigkeit der Forschungseffizienz z.B. von Gläser und Laudel umfangreich dargelegt (vgl. Gläser und Laudel 2010, 100f). Sie verweisen auch darauf, dass das Leitfadeninterview im Vergleich zu gänzlich offenen Formen Vorteile aufweist:

„Da es um die Rekonstruktion von sozialen Sachverhalten geht, ist es zweckmäßig, über eine Fragenliste sicherzustellen, dass der Gesprächspartner zu allen wichtigen Aspekten Informationen gibt.“ (ibid., 43)

Bogner et al. gehen sogar so weit zu sagen, dass Experteninterviews „stets“ (Bogner et al. 2014, 27) teilstrukturierte Interviews sind „[...] und zwar ganz unabhängig von ihrer Stellung im Forschungsprozess (als explorative, systematisierende oder theoriegenerierende Interviews).“ (ibid.)

Hinzu kommt, dass die Fragen eines Interview-Leitfadens nicht standardisierten Vorgaben entsprechen müssen und sie deshalb in flexibler Reihenfolge gestellt werden können, um „[...] das Interview so weit wie möglich an einen natürlichen Gesprächsverlauf anzunähern [...]“ (Gläser und Laudel 2010, 42). Gleichzeitig werden so auch Sondierungs- und Vertiefungsfragen möglich (vgl. Roth und Holling 1999, 154). Dies scheint vor allem dann relevant und hilfreich, wenn – wie bei der Verfasserin – noch wenig Erfahrung mit der Durchführung von Interviews besteht und der Leitfragen die Flexibilität erhöht hat, sich auf Unvorhergesehenes einlassen zu können, ohne befürchten zu müssen, dass relevante Befragungsaspekte aus den

³²¹ Vgl. zur individuellen Fallstruktur S. 14f, 125f und 159ff.

Augen verloren werden.

Letztlich war für die vorliegende Arbeit bedeutsam, dass die Forschungsfrage klar umrissen war. In der Konsequenz sind nicht alle biographischen Erlebnisse der befragten Experten überhaupt von Relevanz für die Untersuchung, andere Inhalte, die vermutlich nicht angesprochen werden, aber sehr wohl. Gläser und Laudel schreiben zum sinnvollen Einsatz von Leitfaden-Interviews:

„Diese Form des Interviews empfiehlt sich immer dann,

- *wenn in einem Interview mehrere unterschiedliche Themen behandelt werden müssen, die durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten des Interviewpartners bestimmt werden, und*
- *wenn im Interview auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen.“ (Gläser und Laudel 2010, 111)*

Herleitung und Begründung des Interviewleitfadens

Welche Fragen im Interview wann gestellt werden, ist auch beim leitfadengestützten Interview eine bedeutsame Planungsaufgabe und ein „[...] wichtiger Grundsatz lautet [...], alle Schritte, die bei der Konstruktion eines Interviewleitfadens gegangen werden, zu dokumentieren, um die Operationalisierung zumindest nachvollziehbar zu machen.“ (ibid., 115)

Als Ziel des Experteninterviews formulieren Bogner et al. zudem:

„Es geht im Experteninterview dann in erster Linie darum, Gesprächssituationen herzustellen, in denen die Befragten zu Schilderungen angeregt werden, in denen sie ihre Relevanzen und Einschätzungen entwickeln und offenlegen können – und zwar in Bezug zu bestimmten, in der Forschungsfragestellung konkretisierten Themen. Der Forschungsprozess ist allerdings so offen gestaltet, dass sich diese Fragestellung fortentwickeln und verändern kann.“ (Bogner et al. 2014, 32)

Um diese Gesprächssituation entstehen zu lassen, sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Die erste ist dabei die Wahl des Ortes, an dem das Interview geführt werden soll³²². Im vorliegenden Fall wurden alle Gespräche im Sinne der Chicago-School in der Schule der Probanden geführt, denn diese Forschungsrichtung forderte bereits in den 1920er bis 1940er Jahren, „[...] dass sich ForscherInnen ähnlich wie Reporter an natürliche Schauplätze begeben, d.h. Akteure dort befragen und beobachten, wo sie leben und nicht in künstlichen Laborsituationen [...]“ (Brüsemeister 2008, 71). Und auch Flick fordert: „Daten werden in ihrem natürlichen Kontext erhoben [...]“ (Flick et al. 2012, 23). Dabei ist jedoch nicht nur die Anpassung an die räumlichen Gegebenheiten gemeint, sondern vor allem auch die an die kulturellen, denn:

„Hintergrund eines solchen natürlichen Settings ist es, Routinen sowie Wissensbestände der Akteure in denjenigen sozialen Milieus kennen zu lernen, welche den Akteuren vertraut sind.“ (Brüsemeister 2008, 71)

Diese Besonderheiten sind in Erfahrung zu bringen und bei der Gestaltung des Interviewleitfadens, aber auch bei der späteren Auswertung des Interviews zu berücksichtigen, um ein effizientes Ergebnis zu erzielen:

³²² Vgl. zur Wahl des richtigen Ortes für Interviews S. 184.

„Ein leitfadengestütztes Experteninterview zu führen, heißt also, einen Kommunikationsprozess zu planen und zu gestalten, der an den kulturellen Kontext der Befragung angepasst ist und alle Informationen erbringt, die für die Untersuchung benötigt werden.“ (Gläser und Laudel 2010, 114)

Die Planung und Gestaltung im Vorfeld schlagen sich in der Entwicklung des Interview-Leitfadens nieder, der dabei eine doppelte Funktion hat, denn er dient

„[...] der Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung sowie als konkretes Hilfsmittel in der Erhebungssituation. Leitfäden sind also bereits vor der Erhebung ein wichtiges Instrument im Forschungsprozess; zugleich übernehmen sie in der Interviewsituation eine zentrale Orientierungsfunktion.“ (Bogner et al. 2014, 27f)

Die gedankliche Antizipation von Fragen und möglichen Antworten darauf hilft dabei, die Fragen so zu formulieren und zu strukturieren, dass die oben beschriebene, vertrauensvolle Situation entstehen kann (vgl. Gläser und Laudel 2010, 114), die Probanden überhaupt „zum Reden“ (Bogner et al. 2014, 28) gebracht werden und tatsächlich Informationen abgefragt werden, die für die bestehende Forschungsfrage von Interesse sind (vgl. *ibid.*). Dabei gibt es Fragen, die in ähnlicher Form in jedem Interview gestellt werden müssen (*ibid.*, 29), und solche, die sich aus dem spezifischen Interview unter Berücksichtigung des theoretischen Referenzrahmens³²³ ergeben (vgl. *ibid.*). Dies verweist bereits darauf, dass im Interview selbst der Leitfaden nicht sklavisch abzuarbeiten ist (vgl. *ibid.*), sondern eben als Leitmedium in einem Gespräch dient, es bleibt also wichtige Aufgabe der Forscherin, während der Gespräche flexibel auf die unterschiedlichen Aussagen zu reagieren und ggf. spontan vertiefende Fragen zu stellen³²⁴. Bogner et al. halten gar fest, dass der Leitfaden seine wichtigste Funktion, nämlich die der inhaltlichen und methodischen Vorbereitung der Erhebung, bereits erfüllt habe, wenn sich das Gespräch ereigne (vgl. *ibid.*, 28).

Im Sinne der oben geforderten Vertrauensbasis ist es zielführend, den Probanden die Gelegenheit zu geben, sich an die Situation zu gewöhnen. Dafür sind bereits bei der Erstellung des Leitfadens verschiedene Interview-Phasen einzuplanen, die man als Begrüßung, Warm-Up, Hauptteil und Ende / Verabschiedung bezeichnen kann. Je nachdem, in welcher Phase man sich befindet, sind die Fragen und deren Formulierung anzupassen (vgl. *ibid.*, 59). Hinzu kommt, dass sich die narrative Struktur der Erzählung Standardisierungen entzieht und stattdessen die oben beschriebene Prozesslogik abbilden muss, die ja zum zentralen Untersuchungsgegenstand werden kann. Andererseits ist es jedoch wünschenswert und für qualitative Forschung geradezu unerlässlich, Erfahrungswerte aus vorangegangenen Interviews fruchtbar zu machen, um z.B. einer Auswahl-Bias³²⁵ vorzubeugen und das eigene Vorgehen beständig zu verbessern. Aus diesem Grund wurden die während der Interviews gestellten Fragen individuell angepasst, um die gegebene Gesprächssituation weiter zu explorieren. Dennoch blieben bestimmte strukturelle Bestandteile bestehen. So begann jedes Interview mit

³²³ Vgl. hierzu Kapitel zwei bis vier.

³²⁴ Vgl. die Auswertung der Interviews zur Reflexion des Gesprächsverhaltens.

³²⁵ Vgl. zur Auswahl-Bias S. 167.

einer **Begrüßung**. Diese dient nicht vorrangig dem Gewinnen von inhaltlich relevanten Daten, sondern hauptsächlich dem Etablieren einer angemessenen Kommunikationssituation:

„Insbesondere der Einstieg ins Interview erfordert einige besondere Überlegungen. Die Anfangspassage, noch vor dem Stellen der ersten Frage, ist für die Herausbildung einer bestimmten Interaktionskonstellation mit bestimmten Wahrnehmungen, Zuschreibungen und vermuteten Kompetenzen gegenüber der Interviewerin von besonderer Bedeutung. Kann Vertrauen aufgebaut werden?“ (Bogner et al. 2014, 59)

Im vorliegenden Fall war eine grundsätzliche Vertrauensbasis schon vorhanden, weil Probanden und Verfasserin sich bereits kannten. Darüber hinaus war auch die Rollenverteilung vermutlich schon vor dem Interview festgelegt, und die Verfasserin als „Co-Experte“ (ibid., 60) verbucht, da die Probanden

„[...] einen gemeinsam geteilten Vorrat an Kenntnissen und Wissen voraus [setzen konnten; usm], auf den zurückgegriffen werden kann, ohne dass er im Detail expliziert werden muss. Die (zumeist impliziten) handlungspraktischen Voraussetzungen der eigenen Orientierungen werden nicht ausdrücklich dargestellt. Thematisiert wird nur, was nicht als gemeinsames Wissen unterstellt wird.“ (ibid., 52)

Dass auf diesen gemeinsame Referenzrahmen Bezug genommen wird, zeigt sich in den Interviews z.B. durch die Verwendung einer gewissen Fachsprache, wenn u.a. von Kursen oder Punkten die Rede ist, auf eine Erläuterung hinsichtlich der besonderen Organisationsform der Oberstufe aber verzichtet wird.

Unabhängig von diesem gemeinsamen Bezugssystem wurden grundsätzliche Informationen diese Phase betreffend erläutert, um einen entsprechenden Gesprächsrahmen zu setzen. Diese sind laut Bogner et al.:

*„**Dank für die Gesprächsbereitschaft** [...]. **Vorstellung der Interviewerin**; [...] **institutioneller Kontext**; [...] **Erläuterung des Themas der eigenen Untersuchung**; [...] **Klärung des zeitlichen Interviewrahmens**; [...] evtl. auch **Erläuterung des Interviewablaufs bzw. ‚erwünschter Antwortformen‘**; [...] **Bitte um die Erlaubnis zur Tonbandaufzeichnung, ggfs. Anonymitätssicherung.**“ (ibid., 60; Hervorhebungen durch die Autoren)*

Zum Teil wurden diese Aspekte allerdings in die versandte E-Mail ausgelagert, um schon bei der Gewinnung der Probanden mögliche Besorgnis zu zerstreuen und somit Hemmnisse für die Teilnahme möglichst zu minimieren (vgl. Gläser und Laudel 2010, 114f).

Für die **Warm-up-Phase** wurden teils geschlossene, teils offenere Fragen formuliert, die „[...] leicht zu beantworten, am besten ‚positiv‘ zu beantworten [...]“ (Bogner et al. 2014, 60) waren. Auf diese Weise erhoffte die Verfasserin, eine positive Grundstimmung für das Interview zu schaffen, die Probanden zum Sprechen zu bringen, aber noch keine für die Datenerhebung grundsätzlichen Themen anzusprechen. Aus diesen Überlegungen ergaben sich die folgenden Fragen:

Wie lange sind Sie schon Lehrkraft?

Die einfache Frage nach dem Dienstalter lässt eine konkrete, eng umrissene Antwort erwarten, die vermutlich leicht zu beantworten ist (vgl. Roth und Holling 1999, 154). Gleichzeitig ermöglicht sie aber eine Einschätzung der Erfahrungsspanne der Befragten.

Warum sind Sie Lehrkraft geworden?

Die Frage nach der Motivation kann relativ oberflächlich beantwortet werden, regt aber dennoch zu einer etwas umfangreicheren Antwort an. Sie ist „[...] nicht zu allgemein gehalten, um die Erzählkompetenz des Befragten nicht gleich zum Einstieg zu stark zu strapazieren.“ (Bogner et al. 2014, 61). Gleichzeitig ermöglicht sie eine grundsätzliche Einschätzung über die Einstellung der Probanden zu ihrer Profession. So lässt sich hier ggf. erkennen, ob z.B. eher idealistische oder materialistische Gründe die Berufswahl beeinflussten, was ggf. Rückschlüsse auf die später gemachten Aussagen ermöglicht.

Wie viele Jahre planen Sie noch zu arbeiten?

Auch die Frage nach dem geplanten Ende der Arbeitszeit lässt einschätzen, welche Haltung der Profession gegenüber besteht, und kann im Zusammenhang zur vorherigen Frage gesehen werden.

Was schätzen Sie an Ihrem Beruf?

Durch die ausdrückliche Erwähnung von positiven Aspekten soll eine Öffnung des Antworthorizonts erreicht und einer einfachen Klagekultur entgegengewirkt werden, um nicht nur negative Aspekte, sondern ggf. z.B. auch positive Auswirkungen des Narzissmus auf Unterricht in Erfahrung bringen zu können.

Im **Hauptteil** war bei der Formulierung der Fragen darauf zu achten, dass sie a) leicht verständlich und b) offen genug formuliert werden, denn:

„Offene Fragen zu stellen ist eine Aufgabe, die direkt aus dem methodologischen Prinzip der Offenheit³²⁶ folgt. Sie ist durch das Anliegen begründet, das Wissen des Interviewpartners und die Bedeutungen, die er diesem Wissen gibt, im Interview zu erfassen.“ (Gläser und Laudel 2010, 131)

Es werden in diesem Teil des Interviews also hauptsächlich „erzählungsgenerierende Fragen“ (Bogner et al. 2014, 62f) eingesetzt³²⁷. Diese sind besonders geeignet, um das Deutungswissen des Probanden zu erheben:

„Bewertungen und Stellungnahmen sind gerade für deutungswissensorientierte Experteninterviews besonders relevant, also dann, wenn es uns um Interpretationen, Bewertungen, um normative Orientierungen geht (und weniger um Faktenwissen). Insgesamt ist unsere Empfehlung aber: Normative Bewertungen, Leitvorstellungen usw. lassen sich besser und valider in der Interpretation aus erzählenden und beschreibenden Passagen rekonstruieren. Vorrang sollten also zunächst erzählungsgenerierende Fragen erhalten, die anschließend durch Bewertungsfragen ergänzt und präzisiert werden.“ (ibid., 65f)

³²⁶ Vgl. zum Prinzip der Offenheit S. 161ff.

³²⁷ Vgl. zur Reflexion des eigenen Gesprächsverhaltens die Interpretation der Interviews.

Weiterhin müssen Fragen eine Operationalisierung des Forschungsinteresses leisten, also die für die Forschung interessanten Inhalte in eine dem Probanden verständliche und zugängliche Sprache übersetzen, denn:

„Ein typischer Fehler in qualitativen Interviews besteht darin, die Notwendigkeit von Übersetzungen zu ignorieren und die Forschungsfrage an das ‚Untersuchungsobjekt‘, das heißt den Interviewpartner, weiterzurreichen.“ (Gläser und Laudel 2010, 113)

Dies ist problematisch, weil Mündlichkeit durch

„[...] die unmittelbare Teilhabe der Gesprächspartner an einer Interaktionsgemeinschaft und auch das primär auf diese Interaktionsgemeinschaft und ihre Gesprächssituation bezogene, begrenzte Sinnpotenzial der sprachlichen Äußerungen“ (Soeffner 2014, 50)

charakterisiert ist. Wird die Operationalisierung vernachlässigt, riskiert man also, dass der Proband die Fragen nicht versteht, ungenau beantwortet oder sich auf sein eigenes Wissen oder sprachliche Codes bezieht, die nicht unbedingt mit denen der Forscherin übereinstimmen müssen. Durch die Operationalisierung wird „[...] dem Interviewten die Möglichkeit gegeben, seinem Wissen und seinen Interessen entsprechend zu antworten.“ (Gläser und Laudel 2010, 115) Sie unterstütze damit auch das Prinzip der Offenheit (vgl. *ibid.*). Im Ergebnis sollen Fragen dann „[...] mindestens offen, neutral, einfach und klar formuliert sein.“ (*ibid.*, 122) Darüber hinaus empfiehlt es sich, Fragen thematisch zu Blöcken zu ordnen, so dass der Proband nicht zwischen Themen wechseln muss und ggf. die Erzähllogik unterbrochen wird (vgl. Bogner et al. 2014, 29f).

Um dies zu erreichen, gleichzeitig aber genügend Flexibilität in den Interviews wahren zu können und die Übersicht zu behalten, wurde bei der Entwicklung der Fragen für den Hauptteil das transaktionale Stressmodel von van Dick (zitiert nach: Rothland 2013, 237) zugrunde gelegt, das folgendermaßen aussieht:

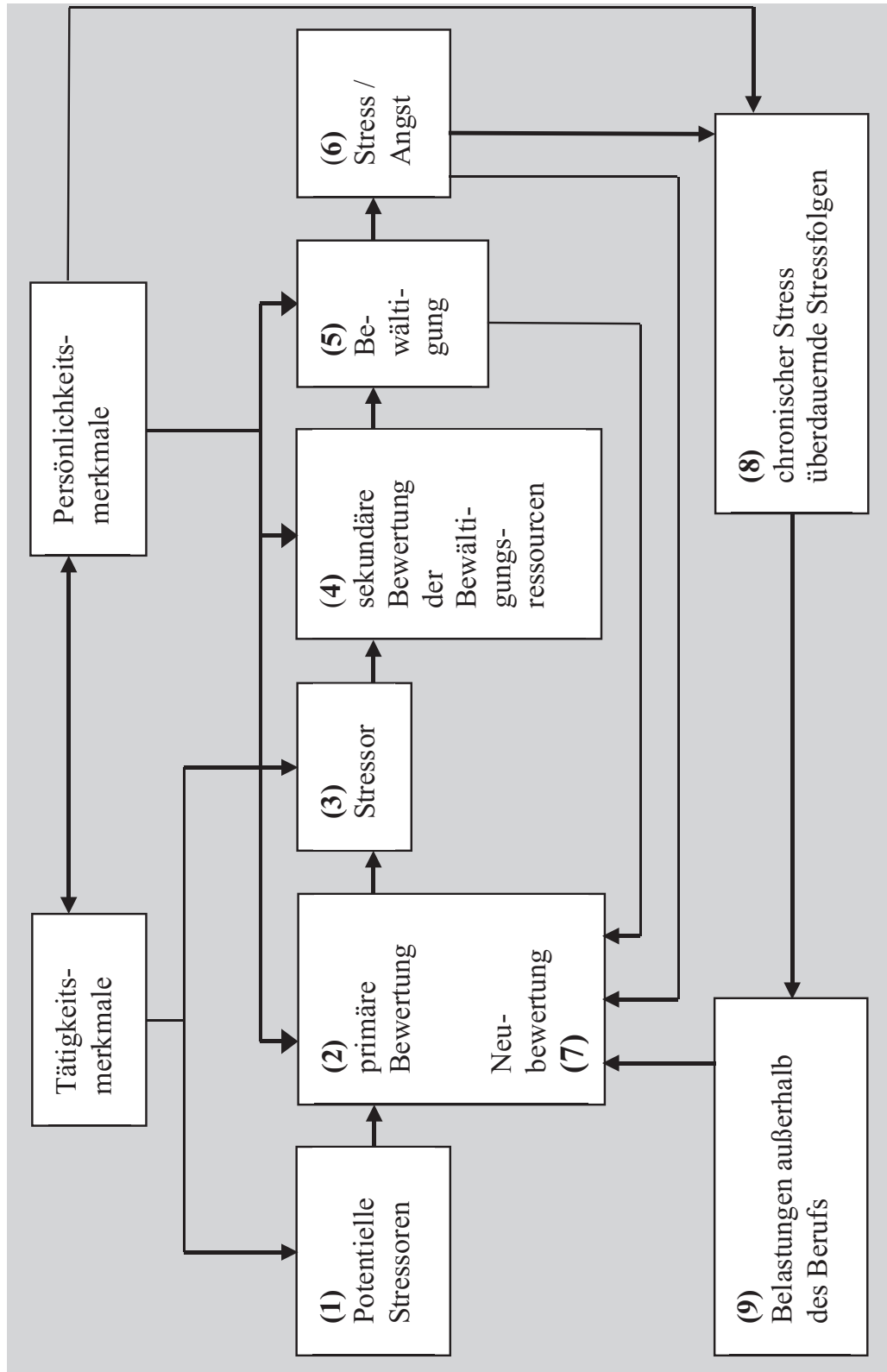


Abb. 12: Das transaktionale Stressmodell von van Dick (zitiert nach: Rothland 2013).

Dieses Modell geht davon aus, dass bestimmte Situationen für bestimmte Personen Stress verursachen, für andere aber nicht. Der Unterschied zwischen den Personen liegt dabei nicht im potenziellen Stressor 1, sondern in der primären Bewertung begründet. Wird der potenzielle Stressor als negativ erlebt, verwandelt er sich in einen tatsächlichen Stressor, demgegenüber das Individuum dann die eigenen Strategien und Ressourcen zur Bewältigung überprüft und versucht, mit der Situation umzugehen. Bei Defizit-Erleben der eigenen Ressourcen – im Kontext dieser Arbeit und vor dem Hintergrund der Ausführungen zu Belastungssituationen von Lehrkräften²²³ ist hier insbesondere der Professionalisierungsstand zu berücksichtigen – entstehen dann Angst und Stress. Bei Effizienzerleben kommt es in einer ähnlichen Situation zu einer Neubewertung. Beeinflusst werde dieser Prozess dabei von Merkmalen der Persönlichkeit, der Tätigkeit und Belastungen außerhalb der Profession.

Die Fragen des Leitfadens sind in einer Trichterform angelegt, die vom Allgemeinen zum Speziellen und vom Sachlichen zum Emotionalen verläuft, um den Probanden durch einen weniger fordernden Start den Einstieg in das Interview zu erleichtern. Deshalb wird in Teil A zunächst die Situation in der Schule allgemein betrachtet, bevor in Teil B auf Erlebnisse mit speziellen Lernenden eingegangen wird. Als Frageform in diesem Abschnitt wurden hauptsächlich erzählungsgenerierende Fragen eingesetzt, die sich auf „[...] bestimmte zeitliche abgrenzbare Prozesse oder spezifische erlebte Ereignisse, also auf ‚spezifische Episoden‘“ (Bogner et al. 2014, 62) beziehen, so dass die folgenden Fragen²²⁴ entstanden sind.

A – Generelle Einschätzung

Beobachten Sie über die Jahre hinweg Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern im Umgang miteinander und der Lehrkraft gegenüber? (ggf.: Können Sie diese Veränderungen genauer beschreiben oder Beispiele geben? Ggf. Nachfragen zu Unterricht, Voraussetzungen, Leistungsbereitschaft, auch auf positive Aspekte hinweisen)

Die Frage ist zunächst sehr allgemein gestellt und soll den Probanden die Gelegenheit geben, ihre individuelle Sicht zu beschreiben, bevor durch weitere Fragen der Verfasserin Wahrnehmungen und Aussagen gelenkt werden (vgl. *ibid.*, 63). Dabei bewegt man sich ggf. noch auf einem relativ rationalen Niveau, auf dem sich die Probanden bemühen, die Situation möglichst objektiv²²⁵ zu beschreiben.

Wie erleben Sie Unterricht unter diesen Veränderungen?

Bei der Beantwortung dieser Frage wird die subjektive Sicht der Probanden stärker in den Vordergrund gestellt. Mögliche Belastungsfaktoren, aber auch positive Aspekte können hier genannt werden.

²²³ Vgl. zur diesen S. 5ff.

²²⁴ Zu weiteren Formen der Frage und ihren unterschiedlichen Wirkungen auf den Befragten vgl. Bogner et al. 2014, aber auch Gläser und Laudel 2010.

²²⁵ Der Begriff der Objektivität ist hier nicht zu verstehen als eine tatsächlich vom Individuum unabhängige Wahrheit, sondern als eine Wahrnehmung, die die Probanden in der Interviewsituation für unabhängig von sich selbst halten.

Welche Konsequenzen haben sich aus diesen Veränderungen für Ihr unterrichtliches Handeln und die Arbeit in der Schule ergeben?

Über methodische und professionelle Auswirkungen von Schülerverhalten zu sprechen, dürfte den Probanden relativ leichtfallen, da methodische Anpassungen zum alltäglichen Handwerk einer Lehrkraft zählen.

Im ersten Interview fiel jedoch auf, dass der Proband ausschließlich auf methodische Anpassungen im Unterricht einging. Um möglichst unwahrscheinlich zu machen, dass dies in der Fragestellung begründet liegt, wurde sie in folgenden Gesprächen in zwei einzelne Fragen aufgeteilt und mit der allgemeineren Fragen nach der Arbeit in der Schule begonnen. Dies ist möglich, weil

„[...] wir uns bei systematisierenden Interviews ein Gesamtbild unseres Forschungsfeldes auf Basis verschiedener „Informationsquellen“ nach und nach zusammensetzen. Unser Kenntnisstand wächst hier mit jedem Gespräch, so dass wir bestimmte Fragen bereits geklärt haben, während andere hinzukommen. Der Leitfaden entwickelt sich auf diese Weise im Forschungsprozess kontinuierlich weiter. Nicht selten haben wir in Forschungsprojekten also genauso viele Leitfäden wie Interviewpartner.“ (Bogner et al. 2014, 30)

Welche Auswirkungen haben diese Veränderungen auf Sie persönlich? (Verhalten, Einstellungen, Empfindungen?)

Die persönlichste Frage dieses Abschnitts wurde zuletzt gestellt, um den Probanden eine möglichst lange Vorbereitungszeit zu geben, ein angenehmes Gesprächsklima zu schaffen und somit die möglichen emotionalen Herausforderungen des kommenden Abschnitts langsam vorzubereiten.

B – Prägende Ereignisse

Stressor:

Hatten Sie ein Erlebnis mit einem Schüler / einer Schülerin, das Ihre Berufslaufbahn langfristig und prägend beeinflusst hat? – Können Sie darüber ein wenig erzählen? → Erzählen Sie über ein Erlebnis mit einem Schüler / einer Schülerin, das Ihre Berufslaufbahn prägend beeinflusst hat.

An dieser Stelle ist die Formulierung bewusst neutral gehalten, um auch positiven Erlebnissen Raum zu lassen. In den Interviews hat sich jedoch gezeigt, dass automatisch auf negative Erlebnisse zurückgegriffen wurde. Zudem wurde die Frage für weitere Interviews prägnanter formuliert. Der Schritt von der Entscheidungsfrage zu einer Frage, die ein solches Erlebnis voraussetzt, ist dabei bewusst gegangen worden, da im ersten Interview die Frage zunächst komplett verneint wurde, der Proband sich dann aber doch an zwei Ereignisse erinnerte. Durch die Unterstellung, dass ein solches prägendes Erlebnis für jedes Lehrerleben vorausgesetzt werden kann, soll es den Probanden erleichtert werden, sich diesbezüglich zu öffnen. Gleichzeitig haben sie jedoch auch die Möglichkeit, die Unterstellung zurückzuweisen, also zu verneinen, dass es jemals ein prägendes Erlebnis gegeben habe (vgl. Gläser und Laudel 2010, 133), und werden somit nicht in eine bestimmte Antwortrichtung gedrängt.

Primäre Bewertung

Warum war dieses Ereignis ein Einschnitt für Sie? (ggf. spezifizieren: Wie haben Sie vorher über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler gedacht? Wie haben Sie vorher über Ihre Rolle als Lehrer gedacht? Und nachher?)

Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Stressmodells ermöglicht diese Frage eine Bewertung darüber, ob es sich bei der beschriebenen Situation um ein großes oder eher geringes Stresserlebnis gehandelt hat. Dies ist von Bedeutung, um klar herauszuarbeiten, ob es sich bei dem möglichen Stressor auch um einen tatsächlichen Stressor gehandelt hat und welche emotionalen Konsequenzen dieser mit sich brachte, durch die das Ereignis zu einem prägenden Erlebnis wurde.

Weiterhin werden hier emotionale Aspekte angesprochen, die im Rahmen der im vierten Kapitel zugrunde gelegten Professionalisierungstheorien grundlegend eine Rolle spielen. Oevermann verweist darauf, dass sich Lehrkräfte über eigene Autonomiedefizite sowie Übertragungen und Gegenübertragungen bewusst sein müssen, um im pädagogischen Arbeitsbündnis²²⁶ professionell handeln zu können. Durch die Frage nach den Emotionen kann herausgearbeitet werden, welche tiefenpsychologischen Mechanismen in den Konfliktsituationen unter Umständen eine Rolle gespielt haben könnten.

Bewältigung

Wie haben Sie die Situation bewältigt? Welche Unterstützung / Ressourcen hätten Sie sich gewünscht, gebraucht?

Die Frage nach dem Umgang mit der Belastungssituation stellt den Kern der Untersuchung dar. Hier sollen die Probanden über ihren Umgang mit dieser prägenden Situation sprechen und ihre Bewältigungsstrategien offenlegen. Dabei wird sich zeigen, auf welches Verfügungswissen, welche möglichen bewussten und unbewussten Überzeugungen und professionellen Muster die Probanden in ihrer Arbeit zurückgreifen²²⁷. Gleichzeitig können die Probanden aber auch als Experten mögliche Unterstützungswünsche formulieren, die zu einer verbesserten Bewältigung von Krisensituationen beitragen könnten.

Stress

Welche Auswirkungen hatte dieses Erlebnis auf Sie und Ihre Arbeit in der Schule?

Das krisenhafte Erleben kann gemäß dem Modell zur Bewältigung, aber auch zu langfristigem Stress führen. Dieser Impuls soll die Möglichkeit geben, zunächst die „subjektive Problemsicht“ (Bächler 2020, 134) offenzulegen und die gemachte Erfahrung zu reflektieren. Die Interpretation der Aussagen ermöglicht dann eine Einordnung in den Bereich der Bewältigung (5) oder Stress / Angst (6) und darauf basierend ggf. die Ableitung von Chancen für eine weiterführende Professionalisierung.

²²⁶ Vgl. zum pädagogischen Arbeitsbündnis nach Oevermann auf S. 136ff.

²²⁷ Vgl. zum Verfügungswissen die professionelle Handlungslehre von Buchmann auf S. 147ff.

Neubewertung

Nehmen Sie Schüler jetzt anders wahr? Inwiefern?

Während die vorangegangene Frage die Lehrkräfte selbst in den Blick nimmt, richtet sich dieser Impuls auf die Wahrnehmung der Lernenden, die ebenfalls Teil einer Neubewertung sein kann und gewissermaßen die zweite Seite der Medaille in der Krisensituation ausmacht. Im Zusammenspiel mit der vorangegangenen Frage kann sich hier zeigen, ob die Neubewertung tatsächlich von einer Bewältigung der Situation ausgeht oder sich eher auf den Bereich von Stress und Angst bezieht. Wie oben können hier auch Abwehrhaltungen²²⁸ manifest werden, die der Professionalisierung entgegenstehen können.

Neubewertung

Wenn Sie heute mir Ihrem damaligen Selbst in dieser Situation sprechen könnten, welche Empfehlungen / Ratschläge würden Sie sich selbst geben?

Durch den zeitlichen Rückblick führt diese Frage eine Distanz der Probanden zu sich selbst ein. Sie können gewissermaßen losgelöst von ihrem damaligen Selbst, das die Krise erlebt hat, über Erfahrungszuwächse reflektieren. Dies ist hilfreich, weil es das Eingeständnis möglicher eigener Fehler oder Professionalisierungslücken erleichtert. Zudem kann es auch leichter fallen, sich aufgrund der zeitlichen Distanz von aktivierten Emotionen zu distanzieren. Dies ist wichtig, da als nächstes bereits die Schlussphase des Interviews einsetzt und die Probanden möglichst nicht in negativen Gefühlen verfangen aus dem Gespräch in den Alltag zurückkehren sollen. Daher wurde die Frage gezielt so formuliert, dass sie den Probanden die Möglichkeit gibt, selbstwirksam und positiv zurückzublicken.

C – Schlussphase des Interviews

Gab es Fragen, die schwer zu verstehen oder zu beantworten waren?

Gibt es etwas, was Sie gerne gesagt hätten, der Fragebogen aber nicht abdeckt?

In der Schlussphase des Interviews wird den Probanden gemäß der Forderung von Bogner et al. die Möglichkeit eröffnet, eine Rückmeldung zum Fragebogen zu geben. Damit soll gewährleistet werden, dass alles gesagt werden konnte, was sie für relevant halten, aber auch wichtige Informationen für das Führen des nächsten Interviews nutzbar gemacht werden können (vgl. Bogner et al. 2014, 61). Bei der Durchführung zeigte sich diesbezüglich auch, dass die Autoren recht behalten, wenn sie darauf verweisen, dass „[...] dem offiziellen Ende des Gesprächs – ausgedrückt durch den abschließenden Dank oder das Abschalten des Aufnahmegeräts - [...] in der Regel noch ein informeller Gesprächsteil [folgt; usm], der ausgesprochen ergiebig ist.“ (ibid.). Diese Inhalte wurden nach dem Gespräch sofort in „Post-Interview Memos“ (ibid.) festgehalten.

Durchführung

Die Durchführung der Interviews erstreckte sich auf einen Zeitraum von Juni bis Dezember 2016. Die scheinbar unverhältnismäßige zeitliche Ausdehnung dieser Phase ergab sich zum

²²⁸ Zu Abwehrhaltung vergleiche die Ausführungen zum Narzissmus auf S. 93ff und S. 109ff sowie den psychodynamischen Implikationszusammenhang von Lisop und Huisinga auf S. 135f.

einen aus der Notwendigkeit, dass „[...] jedes Experteninterview einer individuellen Vorbereitung bedarf, [...]“ (Gläser und Laudel 2010, 95) und zudem jedes Interview zunächst ausgewertet wurde, um für das nächste Gespräch relevante Fragen oder Themen herauszuarbeiten und in den Fragebogen mit einfließen zu lassen (vgl. Bogener et al. 2014, 30). Auf diese Weise konnten die Fragen das Feld immer tiefer und detaillierter erschließen.

Die Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und einer guten Stunde. Diese Zeiteinteilung ergab sich daraus, dass die Gespräche während des Arbeitstages in der Schule der Probanden durchgeführt wurden und in Freistunden oder der Mittagspause stattfanden²²⁹. Als Ort wurde ein Klassenraum gewählt²³⁰, der zum einen eine deutlich ruhigere Atmosphäre ermöglicht als das Lehrerzimmer, zum anderen aber nicht den offiziellen Charakter eines Besprechungsraums hat. Zudem war dies effizienter, weil lange Wege vermieden werden konnten.

Dokumentation und Auswertung der Interviews

Zuletzt bleiben noch einige Bemerkungen zur Dokumentation der Interviews zu machen.

Die erste Frage, die sich stellte, war, wie die flüchtige Gesprächssituation des Interviews dokumentiert werden sollte. Hier boten sich verschiedene Möglichkeiten wie das direkte Transkribieren des Gesprächs in Auszügen und das spätere Anfertigen eines Gesprächsprotokolls an. Aber auch das Aufnehmen oder Filmen waren Möglichkeiten, die zur Auswahl standen. Letztlich fiel die Entscheidung für die Tonaufnahme, denn: „Nicht nur eine Unter-, sondern auch eine Überdokumentation ist zu vermeiden, [...]“ (ibid., 39), um Forschung effektiv und effizient zu gestalten. Zudem belasten Videoaufnahmen die Gesprächssituation und liefern mehr Datenmaterial als im Rahmen dieser Arbeit ausgewertet werden könnte (vgl. ibid., 41). Auf der anderen Seite bestand die Befürchtung, dass bei einer reinen Mitschrift die Formulierungen der Verfasserin die Aussagen der Probanden bereits zu einem frühen Zeitpunkt interpretativ beeinflussen würde und damit die Offenheit der Untersuchung gefährdet sein könnte. Diese Möglichkeit behielt sich die Verfasserin jedoch für Situationen vor, falls der Tonbandaufnahme des Gesprächs durch einen Probanden nicht zugestimmt werden sollte (vgl. ibid., 40).

Nach der Durchführung der Interviews wurden die Mitschnitte transkribiert. Bei einem Transkript handelt es sich um

„[...] die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen.“ (Kowal und O’Connell 2012, 438)

Sie verfolgen das Ziel, das flüchtige gesprochene Wort „dauerhaft verfügbar“ (ibid.) zu machen und

„[...] die geäußerten Wortfolgen (verbale Merkmale), häufig aber auch deren lautliche Gestaltung z.B. durch Tonhöhe und Lautstärke (prosodische Merkmale) sowie redebegleitendes nichtsprachli-

²²⁹ Dadurch ergaben sich natürlicherweise Beschränkungen, die mit einem Termin außerhalb der Arbeitszeit hätten aufgehoben werden können. Da sich aber bei der Durchführung der ersten Interviews zeigte, dass der zeitliche Rahmen ausreichend war, wurde davon abgesehen, einen Termin außerhalb der Schulzeit vorzuschlagen, um die zeitliche Belastung der Teilnehmenden nicht zu erhöhen.

²³⁰ Vgl. zur Wahl des Ortes die Ausführungen zur Chicago-School auf S. 174.

ches Verhalten (sei es vokal wie Lachen oder Räuspern – parasprachliche Merkmale – oder nichtvokale wie Gesten oder Blickverhalten – außersprachliche Merkmale) möglichst genau auf dem Papier darzustellen, sodass die Besonderheiten eines einmaligen Gesprächs sichtbar werden.“ (ibid.)

Die so entstandenen Texte²³¹ ermöglichten zum einen eine bessere Bearbeitung und Vergleichbarkeit, denn die qualitative Forschung ist

„[...] trotz der zunehmenden Bedeutung visueller Datenquellen wie Fotos oder Filme überwiegend eine Textwissenschaft. Sie produziert Daten als Texte – etwa transkribierte Interviews oder ethnographische Feldnotizen – und ist für die Mehrzahl ihrer (hermeneutischen) Interpretationsverfahren auf das Medium des Textes als Arbeitsgrundlage angewiesen.“ (Flick et al. 2012, 24)

Ein weiterer Grund, der für die Umformung von Gesprächsdaten in Texte spricht, ist die weiter oben gemachte Beobachtung, dass damit eine Distanz der Interpretierenden zum Gespräch geschaffen wird²³² und somit ein Mindestmaß an Sachlichkeit vorausgesetzt werden kann. Letztlich können Auszüge aus den Transkripten als Zitate herangezogen werden, um so die Interpretation der Verfasserin für Leserinnen und Leser der Arbeit nachvollziehbar zu machen, so dass

„[...] aufgrund dieser dokumentarischen Diskursivität des Interpretationsgegenstandes die Interpretation sowie deren Methoden ihrerseits kontrolliert, verifiziert oder falsifiziert werden können.“ (Soeffner 2014, 41)

Gleichzeitig sind hier jedoch die Erläuterungen zum ethischen Umgang mit Felddaten²³³ zu berücksichtigen, die dazu führten, dass die Transkripte nicht vollumfänglich dargestellt werden und außerdem aus den vorhandenen Interviews ausgewählt werden mussten, denn es zeigte sich ein großes Interesse an dem Forschungsprojekt und dementsprechend fanden in vielen Kontexten Gespräche statt, die sich zum Teil spontan auf dem Flur ereigneten, aber auch Interviewcharakter hatten. So stand die Verfasserin nach der anfänglichen Befürchtung, nicht genügend Daten generieren zu können, nun vor der Aufgabe, eine sinnvolle Auswahl zu treffen. Die herangezogenen Kriterien hierfür umfassten sowohl Fragen der Forschungsethik als auch der Methodik unter Rückbezug auf die theoretischen Referenzen inhaltlicher Art. Zunächst wurde die Auswahl auf Kolleginnen und Kollegen begrenzt, die sich am dichtesten vor dem Ruhestand befanden. Zwar war und ist nicht von Repressalien durch Vorgesetzte auszugehen, doch die Inhalte der Interviews exponieren die Lehrkräfte teilweise sehr, so dass hier auch auf eine Veröffentlichung im Rahmen der Arbeit verzichtet wurde, da nicht zu kontrollieren ist, ob z.B. Schülerinnen oder Schüler Zugriff nehmen würden. Ein zweiter wichtiger Aspekt waren die Inhalte der Interviews. So empfehlen Gläser und Laudel, „typische Fälle“ (Gläser und Laudel 2010, 98) zu suchen, die im weiteren Verlauf der Untersuchung durch „Extreme, Abweichungen, Krisen, anomische Situationen und andere ‚Anomalitäten‘“ (Willems 2012, 45) ergänzt werden, so dass eine „Untersuchung des Normalen durch das Anormale“ (Drew und Wotton zitiert nach Willems 2012, 45) erfolgt. Dabei soll die „Auswahl nicht nach

²³¹ Zu den Implikationen, die die Tatsache mit sich bringt, dass so die Realität hauptsächlich über Texte interpretiert wird, vgl. Flick 2012, 157f.

²³² Vgl. zur Dokumentation von Interviews in Texten S. 159ff und S. 163.

²³³ Vgl. zur Forschungsethik und zum verantwortungsvollen Umgang mit Daten S. 164ff.

statistischen Überlegungen, sondern gemäß theoretischen Befunden, die [...] aus Felddaten gewonnen“ (Brüsemeister 2008, 21) wurden, erfolgen.

Auswertungsverfahren

Durch die Nutzung des Transaktionalen Stressmodells von van Dick für die Befragung ergaben sich automatisch auch erste grundsätzliche Kategorien, auf deren Basis die Interviews ausgewertet werden konnten, da es grundsätzlich um die Beschreibung einer Stresssituation, deren Bewertung und ihre Verarbeitung geht.

Die weitere Beschäftigung mit der Thematik und Suche nach spezifischeren Kategorien in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, aber auch unter Rückbezug auf die Literatur machte in den Augen der Verfasserin jedoch eine deutliche Differenzierung der Kategorien notwendig, so dass bestehende Konzepte zum Begriff von Professionalität im spezifischen Hinblick auf Schule immer relevanter wurden. In der Folge ergaben sich aus den neu erschlossenen, theoretischen Hintergründen Veränderungen, Ergänzungen und Zuspitzungen von Auswertungskriterien, die schrittweise Eingang in die Interpretation der Daten fand und in einem zirkulären Interpretationsverfahren zu einer zunehmenden Vertiefung der Analyse führten.

Mit der Verschriftlichung der Interviews wurde den Beobachtungen im Gespräch eine Textgrundlage zur Seite gestellt, deren Auswertung hermeneutischen Regularien²³⁴ zu folgen hatte. Damit einher gehen dann auch die üblichen Herausforderungen der Hermeneutik wie z.B. die Mehrdeutigkeit von Wörtern oder Sätzen, auch wenn sie kontextualisiert sind. Daher geht die Verfasserin der Arbeit nicht davon aus, dass die von ihr vorgenommenen Interpretationen die einzig wahren/wirklichkeitsangemessenen Deutungen sind. Vielmehr sollen im fünften Kapitel **mögliche** Deutungen vorgenommen werden, die sich vor den in den Kapiteln zwei bis vier grundgelegten theoretischen Hintergründen als schlüssige Interpretationen ergeben und somit die individuelle Fallstruktur erkennbar machen, denn:

„Das analytische Interview versucht vor allem, soziale Sachverhalte zu erfassen. Der Forscher analysiert und beschreibt die Äußerungen des Befragten aufgrund theoretischer Überlegungen und Konzepte.“ (Lamnek und Krell 2016, 317)

Andere Interpretationen unter anderen Schwerpunktsetzungen würden daher zu anderen Ergebnissen gelangen, so dass es, wie bereits oben dargelegt²³⁵, nicht der Anspruch sein kann, die einzig richtige Interpretation erarbeiten zu wollen, sondern eine solche, die sich nachvollziehbar begründen lässt.

Eruptive Ereignisse – Die Interpretation der Interviews

Die so formulierten methodischen Ansprüche wurden in der Planung der Interpretation aufgegriffen, was zu einer Dreischrittigkeit im Umgang mit den zur Verfügung stehenden Daten geführt hat. In einem ersten Schritt werden die Interviews im Hinblick auf ihre individuelle Fallstruktur analysiert. Dafür werden zunächst Beweggründe der Lehrkräfte für ihre Berufs-

²³⁴ Vgl. zur Hermeneutik S. 159ff und S. 163f.

²³⁵ Vgl. zur individuellen Fallstruktur S. 14f sowie S. 132ff.

wahl aufgegriffen, aus denen gemeinsam mit weiteren Äußerungen im Interview ein Selbstbild der Lehrkraft erhoben wird, das Rückschlüsse auf subjektive Narrationen über sich selbst und den Lehrberuf zulässt.

Im zweiten Schritt wird die Wahrnehmung der Lehrkraft von Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet und interpretiert. Auch hier geht es darum, narrative Strukturen nachzuvollziehen, die sich ggf. auch auf gesellschaftliche Konstellationen beziehen. Im Zusammenspiel mit den Narrationen über das Selbst könnten hier bereits erste Mismatches anklingen, die im dritten Schritt anhand von einem als prägend erlebten Ereignis und mittels der Theoriebestände zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen und dem aktuellen Stand der Professionalisierung weiter herauspräpariert werden.

In einem letzten Schritt schließlich ist zu untersuchen, inwiefern sich aus den Interviews Erkenntnisse ergeben, die über die einzelne Lehrkraft hinausgehend Gültigkeit besitzen, woraus sich schließlich Chancen und ggf. auch Notwendigkeiten für die weiterführende Professionalisierung von Lehrkräften unter dem Paradigma einer zunehmenden narzisstischen Prägung der Gesellschaft bieten. Analog zu Imbke Behnken und Manuela du Bois-Reymond ist bei diesem Vorgehen zu berücksichtigen, dass es nicht um:

„[...] die Rekonstruktion von Gesprächsverläufen [geht; usm], dies hätte eine ganz andere Methodik erfordert. Sondern wir benutzen die Aussagen unserer Gesprächspartner selektiv und exemplarisch für Diskurse, wie sie geführt wurden (Rückblick!) und geführt werden (gegenwartsbezogen).“ (Behnken und Bois-Reymond 2020, 115)

Die geführten Diskurse ergeben sich dabei aus den im Theorieteil in Kapitel zwei bis vier dargestellten Denkfiguren und Kategorien und es wird abschließend festzustellen sein, welche Exemplariken sich in den Interviews gezeigt haben und wie sie das Verständnis von Professionalität in der Schule beeinflussen.

Proband 1 – Zwischen Ratio und Emotio ...

Die im ersten Interview befragte Lehrkraft ist zum Zeitpunkt des Gesprächs seit „[...] mindestens 25 Jahren“ (Interview 1, S. 1, Z. 24) im Schuldienst und steht vier Jahre vor der Pensionierung (vgl. *ibid.*, S. 2, Z. 49). Zwischen Referendariat und fester Stelle habe der Proband jedoch „[...] schon irgendwelche Jobs“ (*ibid.*, S. 1, Z. 30) gehabt, die aber in den 25 Jahren nicht inkludiert seien.

Die Ausdrucksweise des Probanden legt bereits hier eine Bemühung um Distanz nahe, da er von „Job“ spricht und nicht von „Beruf“ oder gar von „Profession“. Das Indefinitpronomen „irgendwelche“ kreiert zudem den Eindruck von Wahllosigkeit oder Gleichgültigkeit.

Als Gründe für die Berufswahl gibt die Lehrkraft an:

„Ähm. Ich habe mir das tatsächlich schon in der zwölften Klasse als Schüler überlegt. Äh, eine gewisse Rolle hat auch, äh, die Tatsache gespielt, dass man den Eindruck hat als Schüler, dass Lehrer eine gewisse Menge an Urlaub und Ferien haben, ne? Das hat sich allerdings als wenig realistisch herausgestellt.“ (ibid., S. 2, Z. 35 – 41)

Hier wird die Narration der Gleichgültigkeit weiter ausformuliert, denn bei der Berufswahl geht es in diesem Zusammenhang nicht um hehre Ideale. Stattdessen wird das Klischee des

Lehrers aktiviert, der viel Freizeit habe, auch wenn dieses später enttäuscht worden sei. Dann aber werden diese Ausführungen durch die folgende Aussage konterkariert:

„Und ansonsten dachte ich eigentlich vielleicht, äh, man könnte vielleicht was besser machen als die eigenen Lehrer (.....), die man hatte.“ (ibid., Z. 41 – Z. 44)

Dieser letzte Erzählstrang zieht sich weiter, als der Lehrer auf die Frage, was er an seinem Beruf schätze, antwortet:

„Also die Arbeit mit den Schülern ist prima, ja? Das ist spannend, das ist interessant, äh, zu sehen, ob, wenn man, ähm, die Schüler über mehrere Jahre unterrichtet, oder auch wenn mal eine Pause dazwischen ist, man hat sie als Kleine und später wieder als Große, zu beobachten, wie die sich verändern, vor allem wie ihr Denken sich verändert. Das ist eine Sache, die sehr spannend und interessant ist.“ (ibid., Z. 54 – Z. 62)

Zwar verweist der Proband als weitere Gründe auch auf die Sicherheit des Beamtenstatus und das Gehalt, den weitaus größeren Umfang nimmt aber die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ein. Bemerkenswert ist hier die Wortwahl, denn die Formulierung „spannend und interessant“ wird nahezu identisch zweimal verwendet (vgl. ibid., Z. 55 und Z. 61), insgesamt ist die Ausführung emotional aber eher zurückhaltend und ein besonderer Schwerpunkt liegt darauf, wie sich das Denken der Schülerinnen und Schüler verändere (vgl. ibid., Z. 60). Eine der letzten Aussagen des Probanden ist am Ende des Interviews:

„Bin eher ein Pessimist geworden.“ (ibid., S. 13, Z. 412 – 413)

Dann distanziert er sich aber sofort wieder von dieser Aussage, indem er sagt:

„Also des ist jetzt net, dass mich das persönlich runterzieht. Nicht. Ich schaue es mir halt an und denke mir dazu ja, hm, so ist es halt.“ (ibid., S. 14, Z. 424 – Z. 426)

Betrachtet man diese Aussagen in der Gesamtschau, ergibt sich ein ambivalentes Bild des Probanden, der zwar einerseits mit Idealismus (besser sein als die eigenen Lehrer) und Interesse²³⁶ an den Schülerinnen und Schülern in seinem Beruf agiert, dann aber eine Entwicklung zum Pessimisten bei sich attestiert, von der er sich aber sofort wieder zu distanzieren sucht und die eigene emotionale Beteiligung abwehrt.

In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler stellt der Proband als eine für ihn gravierende Änderung fest, dass die Lernenden z.B. in der sechsten Klasse „unkonzentrierter“ (ibid., S. 3, Z. 84) sowie generell viel „unruhiger“ (ibid.) und „hibbeliger“ (ibid. Z. 87) geworden seien und die Spanne, in der Konzentration gehalten werden könne, sich deutlich verkürzt habe (vgl. ibid., Z. 85 – Z. 86). Diese Entwicklung sieht er in der Oberstufe fortgeschrieben, über die er sagt:

„Und das ist eigentlich etwas, was man inzwischen auch in der Oberstufe beobachten kann, dadurch, dass die Schüler auch jetzt ein Jahr jünger sind²³⁷, wenn sie in die Oberstufe kommen, müssen sie sich häufig... häufig mit Dingen beschäftigen, für die sie eigentlich noch gar nicht reif genug sind. In Deutsch fällt mir das besonders auf, äh, und in Kunst ist es ähnlich, äh, wenn man da ein Bild zeigt und die Schüler fangen an zu kichern, und dann merkt man, okay, das ist vielleicht doch nicht

²³⁶ Neben der Betonung des Interesses in den eigenen Aussagen zeigt sich dies auch dadurch, dass er sich z.B. an besondere Hobbies erinnern kann (vgl. hierzu S. 191).

²³⁷ Das Interview wurde zu einer Zeit geführt, als an hessischen Schulen noch flächendeckend G8 umgesetzt wurde.

das so ganz Richtige oder da fehlt's halt noch, auch wenn man die Bilder Jahre vorher schon erfolgreich und sinnvoll eingesetzt hat.“ (ibid. S. 3, Z. 87, S. 3 – S. 4, Z. 99)

Bei der Analyse dieser Situation zeigt sich, dass die Lehrkraft das veränderte Verhalten der Schülerinnen und Schüler bemerkt, die Ursachen aber eher in Umständen sucht, die nicht in den Verantwortungsbereich der Lernenden fallen, sondern auf die schulorganisatorische Reduktion von neun auf acht gymnasiale Lernjahre und die damit verbundene veränderte Reife der Lernenden zurückführt. Als positive Entwicklung sieht sie zwar die gestiegene Medienkompetenz, die dort wahrgenommenen Inhalte entsprächen jedoch nicht dem, was sie „[...] irgendwie dann lieber mit äh, mit ihnen machen würde.“ (ibid., S. 4, Z. 117 – Z. 118)

Ein zweites Problem, das der Proband eher gesellschaftlich verortet, sei das wachsende Ausmaß an Banalisierung (vgl. ibid., S. 12, Z. 378), denn es

„[...] bemüht sich niemand mehr darum, äh, sich in irgendetwas mal einzuarbeiten oder einzudenken oder sich selbst mal einen Bereich zu erschließen. Das sieht man zum Beispiel auch an den Hobbies oder so. Ja, also, was sind die Hobbies heute? Shoppen, Filme gucken, Musik hören oder so. Da gibt es keinen mal, der sagt: ‚Jo, ich interessiere mich für Briefmarken. Ich habe mich da in die Briefmarken von Sumatra ganz besonders eingearbeitet‘, oder sonst irgendetwas. Findet man kaum noch. Das ist auch bei den Schülern so. [...] Und damit entwickeln die auch ihre Fähigkeiten nicht. Also, dran bleiben an einer Sache, sich konzentrieren und das fehlt uns dann auch in der Schule.“ (ibid. S. 12, Z. 381 – S. 13, Z. 401)

Diese Beschreibung erinnern stark an die Ausführungen von Reckwitz dazu, wie audiovisuelle Medien²³⁸ die Wahrnehmungsstruktur des Subjekts dahingehend beeinflussen, dass die Welt und die Mitmenschen unter dem Aspekt des Bildhaften perzipiert werden.

In Bezug auf die Leistungsbereitschaft stellt der Proband dann fest, dass es zwar viele Lernende, er bezeichnet sie als das Gros, gebe, die mit minimalem Aufwand passable Ergebnisse erzielen wollten (ibid., S. 4, Z. 12 – S. 5, Z. 130), aber

„[...] bei einigen Schüler, würde ich sagen, geht's fast zur Verbissenheit, äh, die wollen unbedingt irgendwie was leisten und schaffen.“ (ibid., S. 4, Z. 124 – Z. 126).

Damit benennt der Proband Verhaltensweisen, die der in Kapitel zwei beschriebenen ökonomischen Ratio folgen, denn beide Schülergruppen lernen nicht aus Interesse, um eigene Fragen zu beantworten oder sich zu entwickeln, sondern um in einem Belohnungssystem das Minimal- bzw. das Maximalprinzip²³⁹ zu realisieren. Weiterhin ist die von Reckwitz attestierte Orientierung an Sichtstrukturen²⁴⁰ erkennbar, die er z.B. auf die Ausrichtung am Konsum sowie „[...] die Allgegenwärtigkeit der technisch reproduzierten Visualität“ (Reckwitz 2020, 470) der Postmoderne führt.

²³⁸ Vgl. zu diesem gesellschaftlichen Transformationsprozess S. 26f.

²³⁹ Beide Prinzipien stammen aus der Betriebswirtschaftslehre und beschreiben den Einsatz von Produktionsmitteln im Verhältnis zum Ertrag. Beim Minimal-Prinzip geht es darum, ein gegebenes Ziel mit einem möglichst geringen Mitteleinsatz zu erreichen. Das Ziel ist also fix, der Mittelaufwand variabel. Beim Maximalprinzip geht es darum, aus den bestehenden Mitteln das Maximum herauszuholen. Hier sind die Mittel gegeben und der Output variabel.

²⁴⁰ Vgl. zu Einflüssen auf den existierenden Sozialcharakter S. 21ff.

Der Proband selbst zieht jedoch keinen dieser Theoriebestände heran, um die Verhaltensweisen seiner Schülerinnen und Schüler zu erklären oder einzuordnen, und verbleibt somit auf einer rein beschreibenden Ebene, die, wenn es um die Konsequenzen für seinen Unterricht geht, zu einer bedienenden Schlussfolgerung führt, nämlich dem häufigeren Wechsel der Methoden und Sozialformen, aber auch der Vorentlastung von Materialien wie z.B. längeren Texten. Gerade letztere seien schwer zu bearbeiten und hier werden als Ursachen fehlende Allgemeinbildung (vgl. *ibid.*, S. 5, Z. 151) und fehlende sprachliche Variabilität (vgl. *ibid.*, Z. 152,) genannt. In der Konsequenz nehme der „[...] Grad an Genervtheit [...]“ (*ibid.*, S. 6, Z. 161) bei der Lehrkraft zu.

Diese Aussage bietet einen unmittelbaren Anschluss an die Beobachtungen in Kapitel eins, in denen es um die Entstehung von psychischen Belastungssituationen ging. Hier war festgehalten worden, dass Stressoren unmittelbar einem Symptom zugeordnet wurden, ohne die intersubjektiven Verarbeitungsmöglichkeiten mit besonderem Blick auf Professionalisierungschancen zu berücksichtigen²⁴¹. Dieses Verhalten spiegelt sich hier. Die Situation wird beschrieben (fehlende Allgemeinbildung und Wortschatz) und ihr direkt ein Symptom (Genervtheit) zugeordnet. Eine theoriebasierte Analyse der Situation, die zielführende Bearbeitungsmöglichkeiten eröffnen könnte, erfolgt nicht.

Was die Eltern angeht, ist der Proband der Ansicht, dass sie ihre Kinder zu häufig und zu umfangreich verteidigten und dass sie „[...] zu wenig kritische Distanz zu ihren Kindern“ (*ibid.*, S. 11, Z. 334 – 335,) hätten. In der Folge und auch aufgrund von Zeitmangel würden häufig Konflikte, die eigentlich zu Haus ausgetragen werden müssten, in die Schule verlagert und dort mit den Lehrkräften verhandelt (vgl. *ibid.* S. 14, Z. 436 – 441).

Hier zeichnet sich eine strikte Trennung zweier Sphären ab, die sich daran festmachen lässt, dass es Aufgaben gibt, die klar der Schule zuzuordnen sind und solche, die klar im Bereich des Elternhauses zu vertreten sind. Eine gemeinschaftliche Arbeit an der Erziehung des Kindes im Sinne des pädagogischen Arbeitsbündnisses²⁴² wird hier nicht thematisiert.

Bereits in diesem ersten Abschnitt wird deutlich, dass Diskrepanzen zwischen inneren und äußeren Erfüllungsbedingungen der Lehrerhandlungen vorliegen. Diese Abweichungen werden zwar beschrieben, nämlich dahingehend, dass Kinder heute anders in die Schule kommen als früher. Es wird aber nicht reflektiert, inwiefern dies gesellschaftlichen Transformationsprozessen geschuldet ist, die in der Schule im Hinblick auf die Subjektbildung anhand von entsprechend gewählten Inhalten thematisiert und aufgearbeitet werden müssten²⁴³, um dem Bildungsauftrag von Schule nachzukommen. Stattdessen reduziert die Lehrkraft ihre Reaktionen auf methodische Entscheidungen, also auf die Sichtebeine ihres Unterrichts und spiegelt damit das an den Schülerinnen und Schülern kritisierte Verhalten. Ziel ist es dabei außerdem nicht,

²⁴¹ Vgl. hierzu die Argumentation auf S. 5ff.

²⁴² Vgl. zum pädagogischen Arbeitsbündnis S. 136ff.

²⁴³ Vgl. hierzu die didaktischen Implikationen der Subjektbildung auf S. 126ff.

Transformationen aufzunehmen, sondern die frühere Qualität von Unterricht wiederherzustellen. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass es in dieser Form des Unterrichts keinerlei Bildungschancen geben kann, aber der Bildungsgehalt könnte optimiert werden.

Ein weiterer Hinweis auf eine „pathologische Handlung“ im Sinne Oevermanns²⁴⁴ lässt sich mit der möglichen Abwehrhaltung der Lehrkraft begründen, die im Gespräch zu Tage tritt. Aus den ersten Äußerungen lässt sich schließen, dass der Proband zumindest mit einem großen Interesse an seiner Schülerschaft in den Beruf gestartet ist. Seine Wahrnehmung ist differenziert, er erinnert sich an Hobbies, die Schülerinnen und Schüler früher hatten, und empfindet es als positiven Anteil in seinem Beruf, die Entwicklung von Lernenden mitverfolgen zu können. Im Verlauf der Berufsbiographie ist es jedoch zu Frustrationen gekommen, die mit einer hohen analytischen Distanz und einer stark rationalisierten Weltsicht dargestellt werden. Eine emotionale Beteiligung wird vermieden, was die oben angeführte Abwehrhaltung vermuten lässt (vgl. Lowen 1986, 91). Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn der Proband auf die Frage, ob es Ereignisse zwischen ihm und Lernenden gegeben habe, die seine Berufslaufbahn langfristig prägend beeinflusst hätten, antwortet:

„Nö.... Tut mir leid. Ich habe schon mal darüber nachgedacht, weil du es ja schon mal angesprochen hast.“ (ibid., S. 6, Z. 170 – 176).

Im Anschluss berichtet er dann aber sogar von zwei Ereignissen, die ihn in unterschiedlichem Ausmaß belastet hätten. Hier könnte eine Spaltung vorliegen, die darauf zielt, die eigene emotionale Betroffenheit im Allgemeinen zu verdrängen. Die dann folgende Beschreibung der Konflikte zeigt jedoch deutlich die Grenzen dieser Strategie auf.

Fallbeschreibung 1 – Lehrerrolle vs. Elternrolle

Im ersten Konflikt war das Gegenüber des Probanden ein Schüler, vermutlich in der Jahrgangsstufe zwölf, da der Unterricht in Hauptfächern an der Schule des Probanden in jüngeren Klassen nicht in Kursen erteilt wird. Da der Proband das Geschehen als „vor ganz langer“ Zeit beschreibt, ereignete es sich auf jeden Fall vor G8. Daher ist davon auszugehen, dass der beteiligte Schüler zum beschriebenen Zeitpunkt circa 17 Jahre alt war. Die auslösende Situation war eine Bewertungssituation, die bei dem Schüler zu einer narzisstischen Kränkung im bereits erläuterten Sinne²⁴⁵ geführt haben könnte, wofür die Heftigkeit seiner Reaktion spricht. Der Proband erinnert sich mit folgenden Worten daran:

„Also, es hat mal ein Erlebnis gegeben, vor ganz langer Zeit, das war sogar hier in diesem Raum, da hat' ich einen Schüler in Deutsch, der war über eine Bewertung so ... wenig einverstanden mit einer Bewertung, dass der mich richtig gehasst hat. Und ich war halt einfach über die Heftigkeit seiner Reaktion überrascht, aber das hat mich nachhaltig nicht irgendwie beeinflusst.“ (ibid., S. 6, Z. 176 – 183,)

Auf die Frage, wie er mit dieser Welle von negativen Emotionen umgegangen sei, antwortet er:

²⁴⁴ Vgl. zum spezifischen Verständnis des Begriffs der pathologischen Handlung bei Oevermann S. 14f und 159f.

²⁴⁵ Vgl. zur Schule als Raum für narzisstische Kränkungen S. 109ff.

„[...] Joa, mei, das hat nicht lang angehalten, äh, der hat dann die Jahrgangsstufe wiederholt, das heißt, der war nach einem Jahr aus meinem Deutschkurs raus und da war ich ihn los und wenn wir uns auf dem Gang begegnet sind, hat er mich grimmig angeguckt, aber – Gott – damit kann man leben.“ (ibid., S. 7, Z. 193 – Z. 198)

Auch diese Äußerungen des Probanden könnten auf die Existenz einer Abwehrhaltung hinweisen, denn er beschreibt, dass ihn zwar die Stärke der Emotion, die er sogar als Hass bezeichnet, überrascht, sie ihn in der Folge aber nicht weiter beeinflusst habe. Gleichzeitig wird das Ereignis aber auf die Frage nach prägenden Momenten in der Lehrerlaufbahn zur Sprache gebracht. Zudem suggeriert die Formulierung „dann war ich ihn los“ eine gewisse Erleichterung darüber, dass der Konflikt mitsamt dem Schüler aus dem Kurs verschwunden war. Auch die Tatsache, dass der Proband die „grimmigen“ Blicke des Schülers weiter wahrgenommen hat, spricht dafür, dass es sich nicht um eine genuine Gleichgültigkeit, sondern um eine Verleugnungsreaktion²⁴⁶ handelt. Hinzu kommt, dass die Situation den Probanden offensichtlich zum Nachdenken angeregt hat, denn er erzählt im Anschluss an das Interview noch folgendes:

„Ein Problem ist noch, dass wir als Lehrer immer vor Augen haben müssen, dass wir als Lehrer in der Schule psychologische Kämpfe austragen müssen, die die Schülerinnen und Schüler eigentlich mit ihren Eltern austragen müssten. Aber weil die Eltern zu Hause keine Zeit dafür haben, machen sie das mit uns. Wenn ich gewusst hätte, dass dieser Knabe von mir als Ersatzvater gehätschelt werden will, hätte ich das auch anders rübergebracht. Das ist ein Aspekt, der auch in der Lehrerrolle eine Rolle spielen sollte, dass wir also quasi die Ersatzeltern sind.“ (ibid., S. 14, Z. 436 – Z. 446)

Das hier geschilderte Ereignis zeigt, dass der Proband über theoretische Wissensbestände verfügt, die er im Nachhinein in Teilen nutzbar macht. So erkennt er eine mögliche Übertragung, indem er sich als „Ersatzvater“ bezeichnet. Hätte ihm diese Erkenntnis früher zur Verfügung gestanden, hätte er sich nach eigenen Aussagen anders verhalten und er empfindet diese Erkenntnis als so wichtig, dass er sie generalisiert, indem er sagt, dass es Bestandteil der Lehrerrolle sein sollte, als Ersatzeltern zu fungieren. Damit erreicht die Reflexion des Probanden über sein professionelles Tun durchaus eine inhaltliche Metaebene, indem er Teile von Oevermanns pädagogischem Arbeitsbündnis formuliert. Durch den verwendeten Konjunktiv im Wort „sollte“ klingt gleichzeitig aber auch an, dass die Realität anders aussieht und Lehrkräfte sich nicht als Übertragungsobjekt verstehen oder sich dieser Aufgabe nicht bewusst sind.

Mit der Formulierung, dass es sich um Konflikte handele, „[...] die die Schülerinnen und Schüler eigentlich mit ihren Eltern austragen müssten“, formuliert der Proband, was Oevermann als Delegieren sozialisatorischer Funktionen der Familie²⁴⁷ bezeichnet. Auch die daraus sich ergebende faktische Notwendigkeit, sich als Übertragungsobjekt zur Verfügung zu stellen²⁴⁸, beschreibt der Proband ex post. Eine gänzliche Durchdringung des Arbeitsbündnisses erfolgt jedoch nicht. Denn sich als Übertragungsobjekt zur Verfügung zu stellen, ist im pädagogischen Arbeitsbündnis integraler Bestandteil der Lehrerrolle, weil Schülerinnen und Schülern auf-

²⁴⁶ Diese definieren Lisop und Huisinga u.a. als ein Verhalten, bei dem „unliebsame, Unlust oder Angst erzeugende Anreize [...] durch Gedanken oder Verhalten wegphantasiert [...]“ (Lisop und Huisinga 2004, 190) werden.

²⁴⁷ Vgl. zu Oevermanns Argumentation diesbezüglich S. 144f.

²⁴⁸ Vgl. hierzu das pädagogische Arbeitsbündnis auf S. 136ff.

grund ihres entwicklungsbedingten Autonomiedefizits die Einsicht in verschiedene Zusammenhänge noch fehlt. Hier sinnstiftend tätig zu sein und auch unangepasstes und unangemessenes Verhalten als Lernchance in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu sehen, ist Aufgabe der professionellen Lehrkraft²⁴⁹ und wird von Oevermann als „implizit therapeutische“ Aufgabe bezeichnet²⁵⁰. Diese werde zwar häufig vergessen, sei aber von hoher Bedeutung für die Zukunft der Lernenden. Gemeint ist damit die altersangemessene Begleitung in eine umfänglichere, wenn auch nicht gänzliche Autonomie, die die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, ihr Leben – und damit auch die darin unumgänglichen Konflikte – sinnvoll zu bearbeiten.

Im Hinblick auf den beschriebenen Fall kann argumentiert werden, dass der Proband durch sein Festhalten an der Benotung die möglicherweise auf narzisstischen Größenphantasien des Schülers beruhende Selbsteinschätzung sinnvoll begrenzt hat und somit der implizit therapeutischen Anforderung intuitiv gerecht geworden ist. Allerdings erfolgte dieses Verhalten der Lehrkraft nicht auf Basis einer Analyse der Situation, sondern, weil er als Lehrer „natürlich“ an seiner Note festgehalten habe. Die eigenen Gegenübertragungen auf den Schüler spielen dabei nur eine geringe Rolle. So sagt die Lehrkraft zwar, dass sie überrascht von der Intensität der Emotionen gewesen sei, die durch Gegenübertragungen ausgelösten Gefühle werden jedoch nicht thematisiert. Daher stellt sich die Frage, ob das oben als „natürlich“ beschriebene Festhalten an der Note eine bewusst getroffene Entscheidung war, um ein mögliches Größenselbst zu beschränken, oder ob es sich um eine von eigenen Übertragungen gesteuerte Abwehrstrategie des Probanden handelte, um z.B. seine Macht zu erhalten. Im Ergebnis ist die Beziehung jedenfalls so gestört, dass ein gemeinsames Arbeiten unmöglich geworden zu sein scheint. Dies stellt vordergründig kein Problem dar, weil der Schüler schließlich aus dem Kurs ausscheidet, die Kränkung besteht aber fort, was man am Verhalten im Flur erkennen kann, sie wurde also nicht bearbeitet und die Lernchance für den Schüler, ein realistischeres Selbstbild zu entwickeln, bleibt ungenutzt.

Insgesamt wird in diesem Fallbeispiel deutlich, dass der Proband der Narration Gieseckes²⁵¹ folgt und sich als Vermittler von Fachinhalten sieht. Ein Einlassen auf der Beziehungsebene wird durch Abwehrhaltungen vermieden. Damit ist der Zugang zu Gegenübertragungen verstellt, die somit auch nicht reflektiert und interpretiert werden können. Sowohl auf Seiten des Schülers als auch auf Seite des Lehrers werden somit Strategien sichtbar, die der Spaltung dienen können.

Fallbeschreibung 2 – Privatheit vs. Öffentlichkeit ...

Der zweite von diesem Probanden beschriebene krisenhafte Moment ereignete sich ebenfalls in einem Gespräch über eine Bewertung, und zwar mit:

²⁴⁹ Vgl. hierzu die Erläuterungen zur „Störungen“ als Lernchance auf S. 133

²⁵⁰ Vgl. zur implizit therapeutischen Funktion S. 140.

²⁵¹ Vgl. zur Perspektive Gieseckes auf die Aufgaben von Schule S. 66.

„[...]einer Schülerin, die stand dann neben mir und ich hab ihr dann vorgelesen und erklärt, was ich mir so überlegt hatte, eh, a, als Bewertung für ihre praktische Arbeit und dann fallen Tropfen auf den Tisch. Und dann hat die einfach still das Weinen angefangen.“ (ibid., S. 7, Z. 211 – 217)

Auch in diesem Fall ist zu vermuten, dass die Schülerin sich in der 12. oder 13. Klasse – also in der Oberstufe und streng genommen jenseits der Adoleszenzkrise – befindet. Die Schülerin scheint neben dem Tisch des Lehrers zu stehen. Dieser liest ihr die Rückmeldung vor und bemerkt den gefühlsmäßigen Zustand der Schülerin erst, als deren Tränen auf den Tisch fallen.

Als Ursache des Konflikts identifiziert der Proband folgendes:

„Die Arbeit war nicht so besonders gut, ähm, dann muss man das halt sagen, aber das Problem war halt, dass das einfach einen Punkt berührt hat, wo sie was sehr Persönliches in die Arbeit gelegt hat und das konnte ich halt nicht wissen. Und die hat sich dann halt, ähm, nicht kritisiert gefühlt für... quasi in der technischen Ausführung und in den handwerklichen Fähigkeiten, die sie hatte, sondern im Inhalt, den sie mir präsentiert hat.“ (ibid., S. 8, Z. 226 – 234)

Interessant ist an dieser Stelle zunächst die Beobachtung, dass der Proband das Produkt im Fach Kunst stark auf die handwerklichen Fähigkeiten begrenzt und nicht von sich aus davon ausgeht, dass ein selbst erstelltes, kreatives Arbeitsprodukt per se einen persönlichen Anteil in sich trägt. Auch hier ist die Situation von Seiten des Probanden also zunächst durchaus eher rational-kognitiv ausgerichtet: Es gibt messbare Kriterien für die technische Ausführung. Die Bewertung erfolgt auf einer Sachebene und die Rückmeldung wird monologisch vorgelesen. Die Beziehungsebene bleibt in dieser Episode zunächst völlig ausgespart. Das ändert sich erst, als der Proband bemerkt, dass die Schülerin weint. Im Vergleich zum ersten Fall reagiert er auf diese Situation deutlich emotionaler. Dies zeigt sich an der Wortwahl, der Suche nach Worten und der Zunahme von Füllgeräuschen, denn er beschreibt das Erlebnis folgendermaßen:

„Jo. Das, jo, auch, auch die Tatsache, dass mir das jetzt noch geläufig ist, das hat mich schon sehr, ähm, zp, ähm sehr be-, also beeinträchtigt in dem Augenblick. Das hat mir unheimlich leidgetan.“ (ibid., S. 8, Z. 222 – S. 9, Z. 225).

An anderer Stelle klassifiziert er den Vorfall gar als „[...] ein ganz fürchterliches Erlebnis für mich“ (ibid., S. 7, Z. 217).

Bemerkenswert ist jedoch auch hier der Umgang mit den unangenehmen Emotionen. Statt sie zur Kenntnis zu nehmen und im Sinne der Übertragungsanalyse Oevermanns zu nutzen, kommt der Proband auf die Frage, ob er sich Hilfestellungen vorstellen könnte, die die Situation für ihn entlastet hätten, zu folgendem Schluss:

*„Nee. Also ich denke, da muss man einfach durch. Das ist halt, ich meine, das ist halt unser **Job**, die Schüler zu bewerten, das ist, und zu beurteilen. Es ist der **Job** der Schüler, das zu ertragen. Natürlich kann man das **verbal quasi optimieren**, das wäre vielleicht schon sinnvoll, aber, mein Gott, man kann nicht jedes Wort auf die Goldwaage legen und nicht jedes Mal, wenn ich eine Bewertung irgendwie abgeben muss, kann ich mir da lange Gedanken drüber machen, ob ich irgendjemanden **damit persönlich verletzen** könnte oder so. Meine, man sollte generell vorsichtig sein, **neutral** in seiner Wortwahl, die, dass **die Schüler nicht in irgendwelchen persönlichen Dingen ansprechen oder die da mit reinnehmen**, sondern klar machen, es geht jetzt hier um eine bestimmte Sache, um einen konkreten Bereich, über den reden wir, und **sie selber sind da einfach auch draußen**. Und die dann auch in Ruhe lassen.“ (ibid., S. 9, Z. 269 – 286, Hervorhebungen durch die Verfasserin)*

Die Passage ist bemerkenswert, weil die Schlussfolgerungen die vom Probanden angestellten Beobachtungen über die eigentliche Ursache der Krise völlig außeracht lassen. Wie bereits

oben beobachtet, wird ein Problem attestiert, dieses aber nicht in die Lösung mit einbezogen. Statt zu erwägen, beim nächsten Mal nach persönlichen Anteilen in der Arbeit zu fragen, diese bewusst zu thematisieren und ggf. sprachlich zu markieren, dass sie von der Bewertung ausgenommen sind, kommt die Lehrkraft zu dem Schluss, noch unpersönlicher vorgehen zu wollen und den privaten Bereich der Schülerinnen und Schüler noch konsequenter auszusparen und persönliche Aspekte hier auch explizit nicht zu berücksichtigen.

Dies zeigt sich auch in der Beschreibung des Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrendem. Dieses wird auf einen Job mit einer klaren Arbeitsteilung reduziert, nämlich auf die, dass ein Akteur den Job hat zu bewerten, während der andere den Job hat, die Bewertung anzunehmen. Die Lernsituation wird damit in einer Austauschsituation eingeführt, die durch Begriffe wie „Job“, „verbal optimieren“ und „neutral“ in die Nähe eines ökonomischen Produktionsprozesses rückt und somit wiederum Strukturelemente der ökonomischen Ratio²⁵² aufweist.

Dass diese Weltsicht jedoch für die Schülerin nicht funktional ist, zeigt sich an ihrer Reaktion des stillen Weinens. Es wird deutlich, dass Lehrer und Schülerin von unterschiedlichen Prämissen ausgehen. Der Proband erwartet eine dem Rollenumfeld angepasste, unpersönliche Arbeit der Schülerin zur Dokumentation ihrer technischen Fertigkeiten. Seine Rückmeldung bezieht sich auf die Defizite in diesem Bereich und somit im weitesten Sinne auf ein Wissensdefizit im Sinne Helspers, dessen Bearbeitung dieser auch als primäre Aufgabe der Schule erachtet. Emotionale Aspekte sollen hier für den Moment hinter Sachinhalten zurücktreten.²⁵³

Die Schülerin aber tritt dem Lehrer als „ganzer Mensch“ gegenüber und die Bewertung wirkt sich auf die ganze Persönlichkeit aus²⁵⁴²⁵⁵. Dabei kommt die Frage auf, was das eigentliche Ziel der Bewertung ist, wenn die Lernenden dabei Außenvor bleiben sollen, denn eigentlich soll Bewertung den Entwicklungsstand der Lernenden einordnen und eine positive Perspektive für die Weiterentwicklung bieten. In diesem Fall wäre zudem eine Entwicklungschance der Schülerin gewesen, zu lernen, die Sachebene in ihre Weltsicht zu integrieren. Durch die als Kränkung erlebte Kritik ist davon auszugehen, dass stattdessen eine Abwehrhaltung eingenommen wurde (auch wenn diese andere Formen annimmt als die des Schülers), weil die Lehrkraft auf der reinen Sachebene verbleibt.

Betrachtet man diesen zweiten Fall nun aus der Metaperspektive, kann man im Verhalten erneut eine Strategie der Spaltung vermuten. Diese bezieht sich zum einen auf die Sachinhalte, die in der Schule angesprochen werden können, und den privaten Bereich, den es zu schützen gilt. Darin lassen sich zwei der in Kapitel zwei beschriebenen narrativen Stränge erkennen. Zum einen kommt – wenn auch eher unterschwellig – die Narration der gefährlichen Intervention zum Tragen. In der Wahrnehmung der Lehrkraft ist der persönliche Bereich eine Zone,

²⁵² Vgl. zur ökonomischen Ratio auch S. 189.

²⁵³ Vgl. zu den Grenzen dieses Gedankens die Diskussion auf S. 132.

²⁵⁴ Vgl. zur diffusen Beziehung im Pädagogischen Arbeitsbündnis S. 136ff.

²⁵⁵ Grundsätzlich stellt sich im Fach Kunst und nicht nur dort die Frage, inwiefern Rückmeldungen zu Arbeitsergebnissen vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern, aber auch in der Oberstufe *nicht* die ganze Persönlichkeit betreffen könnten.

die es zu schützen und zu respektieren gilt. Bei dieser scharfen Trennung zwischen schulischem und privatem Bereich könnte es sich um eine Gegenübertragung des Probanden auf die Lernenden handeln. Natürlich kann es nicht Anliegen von Lehrkräften sein, sich aufzudrängen und in einen von Lernenden als privat markierten Bereich einzudringen, wie Oevermann dies für den „Müsli-Lehrer“²⁵⁶ beschreibt. Vielmehr geht es darum, das Verhalten der Lernenden als „authentischen Ausdruck“ (Oevermann 1995, 156) einzustufen und situationsangemessen auf divergierende Bedürfnisse von Nähe und Distanz einzugehen, um das „Denken, Fühlen und Wollen“²⁵⁷ der Schülerinnen und Schüler im Sinne ihres Bildungsprozesses zu berücksichtigen, so dass langfristig ein Beitrag zur Entwicklung hin zu einem Subjekt mit Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität²⁵⁸ geleistet werden kann. Zum zweiten ist auch eine deutliche Spaltung in Ratio und Emotio zu beobachten. Der Rückzug auf den vorrangig rationalen Bereich könnte dem Probanden als Schutzfunktion dienen, um derart fürchterliche Emotionen wie in der Begegnung mit der Schülerin zu vermeiden. In der Folge realisiert er eine ökonomische Ratio, eine Grundhaltung, die an das Entmischungskonzept von Buchmann²⁵⁹ erinnert, da nicht mehr der ganze Mensch in den Lernprozess einbezogen wird, sondern lediglich ein als öffentlich definierter Teilbereich, Schülerinnen und Schüler werden in eine private und eine öffentliche Person aufgespalten, um keinen Schaden anzurichten. Der eventuell existierende Wunsch nach Beziehung und ggf. einer ganzheitlicheren Betrachtung wird nicht berücksichtigt. Damit folgen nicht nur die oben beschriebenen Schülerinnen und Schüler einer ökonomischen Ratio, sondern auch der Proband selbst. Schule wird zum Produktionsort von operationalisierbarem, prüfbarem und messbarem Wissen. Dies wird noch deutlicher, wenn der Proband sich darum bemüht, noch mehr aus der Beziehung zu gehen. Er formuliert:

„Ähm, vielleicht sollten wir uns als Lehrer öfter mal ermahnen, die Schüler nicht so sehr zu mögen, also nicht so sehr eine emotionale Verbindung irgendwie zu ihnen zu haben. Das lässt sich im Umgang mit Menschen ganz, ganz schlecht vermeiden, aber, ehm, ich habe so in der Breite manchmal das Gefühl, dass die Schüler insgesamt mit zu viel Nachsicht und Verständnis in der Breite behandelt werden.“ (ibid., S. 10, Z. 306 – Z. 314)

Die Narration Gieseckes wird hier explizit formuliert und die Grenzen derselben gleich mit ausgesprochen. Da die Narration Lehrkräften davon abrät, sich auf einer emotionalen Beziehungsebene auf die Schülerinnen und Schüler einzulassen, gerät die Lehrkraft in starke Spannungssituationen, denen sie nur mit Verleugnung und Spaltung begegnen kann, die sich z.B. in der strikten Trennung von Privatleben und Schulleben sowie den Aufgaben von Eltern und Lehrkräften zeigen. Letztere weicht der Proband sprachlich auf und führt die neue Notwendigkeit, sich als Übertragungsobjekt zur Verfügung zu stellen, auf eine veränderte Elternrolle zurück. Er beschreibt damit gesellschaftliche Transformationen, ohne allerdings wissenschaftliche Theoriebestände zur Durchdringung heranzuziehen. Zwar klingen hier gewissen Kenntnisse aus dem Bereich der Psychologie an, sie werden jedoch nicht in dem Umfang genutzt,

²⁵⁶ Vgl. zu diesem Begriff S. 143.

²⁵⁷ Vgl. zu dieser Implikation S. 127.

²⁵⁸ Vgl. zu diesem Ziel S. 130f.

²⁵⁹ Vgl. hierzu S. 147ff.

wie es die professionelle Handlungslehre von Buchmann nahelegt und wie es sinnvoll wäre, um zu neuen, handlungsleitenden Erkenntnissen zu kommen. Mögliche Lernchancen gehen dabei sowohl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkraft verloren und es zeigt sich, dass das Ausblenden psychologischer Zusammenhänge in der Schule nicht zielführend ist.

Und auch der argumentative Fehler Gieseckes, der Beziehung mit Nachsicht und psychologisches Einfühlen mit alles entschuldigendem Verständnis gleichsetzt, zeigt sich in diesen Worten. Wird diese Haltung nicht aufgearbeitet und reflektiert, realisieren sich Lernchancen der Subjektbildung, die eben nicht nur das Denken, sondern auch das Fühlen und Wollen miteinbeziehen, höchstens zufällig und die Negation der Verflechtung von emotionalen und kognitiven Verfasstheiten kann eine Reduktion der Professionalität zur Folge haben.

Probandin 2 – Gesunde Distanz!?

Die hier interviewte Probandin ist zum Zeitpunkt des Interviews nahezu seit 30 Jahren im Schuldienst. Sie berichtet, dass sie eigentlich gar nicht Lehrerin habe werden wollen. Da es aber als Chemikerin für Frauen damals wenige Berufschancen gegeben habe, habe ein Professor ihr angeraten, Lehrerin zu werden, was sie „schweren Herzens getan“ (Interview 2, S. 1, Z. 28 – Z. 29) habe. Im Referendariat habe sie jedoch gemerkt, „dass das genau das richtige“ (ibid., S. 1, Z. 29 – Z. 30) für sie sei. Als Gründe für diesen Meinungsumschwung gibt sie an:

„Der Umgang mit Schülern, der Umgang mit Kollegen; ich hatte einen super Ausbilder in Chemie, der auch immer wieder vermittelt hat, dass das genau das richtige für mich ist und ich dann gemerkt habe ‚Ja, ich bin in der Welt richtig.‘“ (ibid., S. 2, Z. 34 – Z. 36)

Die ersten Berufserfahrungen als Lehrerin hatten damit einen sinnstiftenden Einfluss für die Lehrkraft. Doch trotz der Erfahrung, „richtig in der Welt zu sein“, plant die Probandin, den aktiven Schuldienst früher als nach der Regelarbeitszeit zu verlassen.

In ihrer Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sei „eine ganz gesunde Distanz da.“ (ibid., S. 12, Z. 365). Auch potenziell herausfordernde Situationen wie z.B. die Frage, wie man auch stillere Schülerinnen und Schüler in den Unterricht integrieren könnte, belasteten sie nicht in „stärkerer Weise“ (ibid., S. 4, Z. 111) in ihrer „Freizeit oder Wochenenden abends“ (ibid., Z. 110) und verursachten ihr „keine schlaflosen Nächte“ (ibid., Z. 115).

Insgesamt lässt sich hieran eine deutliche Trennung zwischen dem privaten und dem beruflichen Leben erkennen. Gleichzeitig zeigt die Probandin jedoch ein hohes Interesse an den Schülerinnen und Schülern, wenn sie z.B. sagt:

„Es ist einmal – wo man es als Lehrer zuerst merkt, ist die mündliche Mitarbeit und wenn man dann mit Schülern ins Gespräch kommt, wo man dann halt auch hört ‚Zu Hause, nee, weiß ich auch nicht, mach ich nichts‘ und ‚Bist du im Verein oder machst du Sport oder so etwas?‘ ‚Nee, eigentlich nicht‘, also wo man merkt, soziale Kontakte sind nicht immer vorhanden [...]“ (ibid., S. 3, Z. 67 – Z. 71)

Hier zeigt sich, dass die Lehrkraft durchaus darum bemüht ist, Schülerinnen und Schüler ganzheitlich zu betrachten und deren Verhalten in ihrem Unterricht vor dem Hintergrund individueller Ausgangslagen zu kontextualisieren.

Bezüglich der Leistungsbereitschaft hat die Lehrkraft beobachtet, dass es schon über einen langen Zeitraum sehr stille Schülerinnen und Schüler gebe, die nur schwer zur Teilnahme am Unterrichtsgespräch im Plenum zu bewegen seien:

„Das heißt, es kommt ja dann immer auch sofort so dieser Satz ‚Ja, ich beteilige mich nicht, ich hab‘ Angst ich mache ‘n Fehler.‘ Also heißt es ja eigentlich, diese Schüler ‘n bisschen aus der Reserve zu locken und das ist oft ganz, ganz schwierig. Was, äh, schwierig ist bis zu dem hin, wo ich sagen würde, das gelingt einfach uns in der Schule nicht, wenn man noch 25 in der Klasse sitzen hat. Man kann zwar mit denen reden und die versprechen auch ‚Ich werd‘ mich ab nächste Stunde melden und ich werde das tun‘, aber ich glaube ‘n Schüler, der dieses Verhalten hat, kann das auch nicht einfach abstellen.“ (ibid., Z. 85 – 92)

Sie beobachtet weiterhin:

„Also, Leistung zu erbringen, ja, so lange sie das für sich selbst machen können, also sprich Hausaufgaben, etwas schriftlich verfassen, ja, aber das Vortragen oder Fehler – sie melden sich ja eigentlich nie oder sind ... oder selten, weil sie gerade Angst haben, Fehler zu machen und das vor der Klasse sich Eingestehenmüssen ‚Ich mache Fehler.“ (ibid., Z. 77 – 80)

Als Reaktion auf dieses Verhalten formuliert die Probandin, dass es notwendig sei, die Schülerinnen und Schüler „aus der Reserve zu locken“:

„[...]also ich versuch zum Beispiel die dann in kleinen Gruppen ... oder lass mir Hausaufgaben geben oder les‘ mir das durch und positive Verstärkung, dass ich einfach sag‘ ‚Mensch, das hätts‘t de auch vor der Klasse vortragen können, das ist gut.“ (ibid., S. 4, Z. 97 – 100)

Die Probandin analysiert die Situation unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte und formuliert das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als deren Vermeidungshaltung im Hinblick auf narzisstische Kränkungen, indem sie auf die große Schwierigkeit beim „Eingestehenmüssen, ‚Ich mache Fehler“ verweist. Sie verweist auch auf die Stabilität dieser Haltungen, die nicht einfach abzustellen seien, auch wenn die Schülerinnen und Schüler dies versprechen. Als pädagogische Konsequenz bemühe sie sich darum, den stilleren Lernenden Alternativen anzubieten, indem sie z.B. Hausaufgaben lese und „positive Verstärkung“ (ibid., S. 4, Z. 99) gebe. Gleichzeitig attestiert sie aber auch, dass dies schwierig sei, „wenn man noch 25 in der Klasse sitzen hat.“ (ibid., S. 3, Z. 90 – Z. 91)

Hier könnte sich die Vermutung bestätigen, dass die epistemische Neugierde von Lernenden nicht mehr vorausgesetzt werden kann, denn die Lernenden wollen ihr Autonomiedefizit gerade nicht offenlegen²⁶⁰. Sie geben der Lehrkraft aber trotzdem Aufgaben ab, obwohl diese sicherlich viel eher in der Lage ist, die Fehler zu erkennen als die Peer Group. Daher bedarf die Situation einer genaueren Betrachtung:

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in den Kapiteln zwei und drei kann davon ausgegangen werden, dass die Peer Group besondere Relevanz in der Aufrechterhaltung des Idealichs der Lernenden hat und im Zusammenhang mit der Modellierung der Identität die Peer Group ab einem bestimmten Alter eine wichtige Rolle spielt. Bringt man den befürchteten Fehler nun mit dem Scheitern vor der Peer Group in Verbindung, werden Aussagen und Verhalten, die zunächst widersprüchlich wirken, nachvollziehbarer, denn es ist möglich, dass die Peers aufgrund der gesellschaftlichen Prägung bewusst oder unbewusst von einem Subjekt ausgehen,

²⁶⁰ Vgl. hierzu die Anmerkungen auf S. 534.

das in der Selbstpräsentation bestimmten, zurzeit erwarteten Konventionen der visuellen Oberfläche zu entsprechen vermag²⁶¹. Scheitern oder Erfolg hängen dann weniger von inhaltlich richtigen Äußerungen ab und mehr von der angemessenen Präsentation der eigenen Person. Die stillen Lernenden vermeiden, sich in diesem Kontext zu exponieren, weil sie möglicherweise befürchten, von aktuellen Erfordernissen des hegemonialen Repräsentanzmodells abzuweichen, was ihr Idealisch bedrohen könnte. So entsteht die von der Lehrkraft vermutete Abwehrhaltung, an Plenumsgesprächen teilzunehmen. Die Bemühungen der Probandin, die entsprechenden Schülerinnen und Schüler für das Plenumsgespräch zu motivieren, sind vor diesem Hintergrund wenig erfolgversprechend, was sie selbst realisiert, wenn sie festhält, dass man ein solches Verhalten auch nicht einfach abstellen könne.

Das Abgeben der Aufgaben bei der Lehrkraft dagegen könnte als Stabilisierung für das Idealisch wirken, weil die Lehrerin positive Bestärkung gibt. Eine weitere mögliche Interpretation könnte aber auch sein, dass die Lernenden sich hier sicher genug fühlen, um ihre Autonomie-defizite offenzulegen. Dann könnte sich z.B. auch herausstellen, dass die Lernenden eine Rückmeldung erhalten, die für integriertes Ich-Ideal funktional sein könnte. Als dritter Ansatzpunkt wäre auch zu überlegen, dass die entsprechenden Schülerinnen und Schüler eher eine nach innen gerichtete Art haben zu lernen²⁶², weil sie „Leistung erbringen [...] solange sie dies für sich selbst tun können“.

Grundsätzlich ist damit festzuhalten, dass die im Interview erhobenen Daten an dieser Stelle nicht ausreichen, um hier eine schlüssige Erklärung zu liefern. Um dies zu leisten, hätten während des Gesprächs vertiefende Fragen z.B. über die genaue Art der Aufgabenstellung, aber auch der auftretenden Fehler und der gegebenen Rückmeldung gestellt werden oder im Sinne einer Triangulation weitere Datenquellen herangezogen werden müssen.

Für den Kontext der Arbeit ist aber die Erkenntnis wichtig, dass dieser Zusammenhang mit seinen unterschiedlichen Möglichkeiten so nicht reflektiert worden ist. Dennoch lässt sich die Lehrkraft intuitiv auf introvertierte Subjektpraktiken ein und ermöglicht in diesem Rahmen individuellen Lernfortschritt.

Auf der anderen Seite legt sie jedoch auch Gruppenarbeiten an, die die Orientierung am Außen in Form der Peer Group fördern und damit der Entwicklung der individuellen Konkreszenz dieser Schülerinnen und Schüler möglicherweise eher zuwiderlaufen, als sie zu fördern. Die Möglichkeit, dass es sich bei der introvertierten Verhaltensweise der Schülerinnen und Schüler um eine Form der Persönlichkeit handelt, die zu akzeptieren und nicht notwendigerweise abzuerziehen ist, wird nicht in Betracht gezogen. Damit kann vermutet werden, dass die Lehrkraft bestimmten unbewussten Narrationen vom postmodernen kreativen Arbeitssubjekt folgt. Dieses Argument würde sich u.U. durch die Aussagen über mangelnde soziale Interaktion der Schülerinnen und Schüler am Nachmittag stärken lassen. Die Übertragung, dass Kinder ein bestimmtes Maß an sozialen Aktivitäten in einem bestimmten Kontext notwendigerweise realisieren müssen oder sollten, um „normal“ zu sein, wird nicht reflektiert.

²⁶¹ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur „performance“ auf S. 27.

²⁶² Vgl. hierzu Reckwitz' Ausführungen zur Romantik bei Reckwitz 2020. Hier könnte diskutiert werden, inwiefern das Verhalten als Gegenbewegung gegen den aktuellen Sozialcharakter verstanden werden könnte.

Dabei soll hier die Tatsache nicht abgestritten werden, dass für Kinder und Jugendliche mit zunehmendem Alter Freundschaften und Peers immer wichtiger werden und sicherlich gibt es Kinder, denen Anregung und der Kontakt zu Gleichaltrigen fehlen. Welche Probleme daraus entstehen können, hat die Corona-Pandemie deutlich gemacht.

Die Beschreibung der Lehrkraft, dass es stille Schülerinnen und Schüler schon ganz lange und immer wieder gebe, legt aber auch nahe, dass es sich nicht um solche Extremfälle handeln muss. An dieser Stelle wäre also eine genaue Analyse der subjektiven Fallstrukturgesetzlichkeit²⁶³ von Nöten, um zu entscheiden, ob wirklich eine Integration in eine bestimmte Gruppe erzwungen werden sollte. Um diesen Ansatz jedoch weiter zu verfolgen, hätten im Interview explorative Fragen zum Beispiel nach der Relevanz entsprechender Narrationen gestellt werden müssen.

Neben der Schülerseite adressiert die Probandin in ihren Ausführungen weiterhin den Bereich der Elternarbeit. Zeigten sich bei Schülerinnen und Schülern Konflikte (vgl. *ibid.*, S. 9, Z. 277 – 282) oder Schwierigkeiten in der Schule, sei es ihr wichtig, früh die Eltern anzusprechen und gemeinsam mit ihnen nach Lösungen zu suchen (vgl. *ibid.*, S. 11, Z. 320 – Z. 324). In den meisten Situationen sei ein solches Gespräch bereits hilfreich (vgl. *ibid.*, Z. 339) und in der Konsequenz habe sie nicht „das Problem [...], dass ich in irgendeiner Weise negative Erfahrungen mit Eltern gemacht habe.“ (*ibid.*, S. 9, Z. 281) Sie begründet dies damit, dass sie „[...] immer versuche, dass wir gemeinsam zum Wohle des Kindes handeln“ (*ibid.*, S. 9, Z. 283). Auch die sogenannten Helikoptereltern, die das Handeln von Schule und Lehrkräften eng überwachten, könne sie gut einbinden, indem sie sie z.B. bei schulischen Veranstaltungen involviere, da diese Eltern „unheimlich gern Aufgaben übernehmen und glücklich damit sind.“ (*ibid.*, S. 10, Z. 310)

Implizit zeigt sich hier ein Verständnis für das pädagogische Arbeitsbündnis im Sinne Oevermanns, das die Beziehung zu und Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen durch das „Arbeitsbündnis zwischen Schule und Elternhaus“²⁶⁴ ergänzt. Es gelingt der Lehrkraft intuitiv, die Eltern mit in dieses Bündnis hineinzuholen und ein gemeinsames Ziel zum Wohle des Kindes zu verfolgen. Gleichzeitig formuliert sie aber auch klar jene Grenzen, die Oevermann in seinem Modell ebenfalls aufzeigt, wenn sie beschreibt, dass sich nicht alle Eltern in der Lage sähen, die in Gesprächen formulierten Erwartungen (vgl. *ibid.*, S. 11, Z. 328) auch zu erfüllen. Hier distanziert sich die Lehrkraft vom Geschehen, wenn sie sagt:

„Auf der anderen Seite müssen wir, wenn’s nicht Konflikte zwischen Schülern sind, auch irgendwo dann mal auch wirklich ‘nen Strich machen und sagen: ‚Jetzt ist nicht mehr die Zeit. Jetzt sind die Eltern halt dran mit Erziehung.‘“ (ibid., S. 12, Z. 356 – 358)

Solche Bereiche seien „Aufgabe der Eltern“ (*ibid.*, S. 11, Z. 338). Gleichzeitig beobachtet die Probandin jedoch auch, dass „Dinge, die ja eigentlich irgendwie verständlich auch in der Erziehung zu Hause sein sollten“ (*ibid.*, S. 12, Z. 353), stärker in die Schule ausgelagert würden (vgl. *ibid.*, S. 11, Z. 349). Diesbezüglich hält die Lehrkraft fest, dass Lehrerinnen und Lehrer:

²⁶³ Vgl. zur Fallstruktur S. 132ff.

²⁶⁴ Vgl. zu diesem Teil des pädagogischen Arbeitsbündnisses S. 144.

„[...] immer mehr auch so dieses – ähm, also Kindern, mh, oder Jugendlichen mehr ein gewisses... Alltäglichkeiten mitvermitteln müssen. Insofern werden die in die Schule verlagert, also sei es, äh, dass man, ich komme ja gerade aus dem Kino, im Kino nicht spricht, im Kino auch das Handy aushat, obwohl das vorher gesagt wurde. Also, solche Dinge, die ja eigentlich irgendwie verständlich auch in der Erziehung zu Hause sein sollten. Oder wie man einen Tisch deckt oder sonstige Dinge. Äh, es fehlt vielen Kindern heutzutage, solche Dinge. Ähm, da wird was in die Schule vielleicht verlagert, in der Hinsicht.“ (ibid., Z. 349 – 355)

Die „sozialisatorische Funktion“²⁶⁵ des Elternhauses spielt damit eine Rolle in den Erwartungen der Lehrerin, wobei hier einschränkend anzumerken ist, dass die Formulierung „hineinverlagert“ durch die Frage der Verfasserin vorgegeben war und damit m.E. mehr über deren zu diesem Zeitpunkt unbewusste, innere Narrationen aussagt als über die der Befragten. Diese verweist allerdings darauf, dass sie eine Mutterrolle für ihre Schülerinnen und Schüler nicht innehat, sondern eine „gesunde Distanz“ (ibid., S. 12, Z. 365). Bezüglich der Rollen von Elternhaus und Schule geht die Probandin somit von einer Arbeitsteilung aus, die jedem Bereich eigenen Aufgaben zuweist und die sie auch selbst realisiert, wenn sie sich deutlich abgrenzt. Damit entspricht sie den Grenzen, die Oevermann postuliert und auch deutlich verteidigt.

Gleichzeitig formuliert die Lehrkraft jedoch auch explizit die Grenzen dieses Herangehens und im Zusammenhang mit den im zweiten Kapitel beschriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozessen ergibt sich hier die Frage, inwiefern Oevermanns Modell an seine Grenzen gerät, denn es setzt voraus, dass Eltern die von ihm formulierten Aufgaben übernehmen und erfolgreich bewältigen können. In Kapitel zwei wurde jedoch herausgearbeitet, dass Familien z.B. unter ökonomischen, aber auch gesellschaftlichen Zwängen agieren, die dazu führen, dass Erziehungsaufgaben nicht immer in der Familie erfüllt werden können, obwohl Eltern sich durchaus intensiv darum bemühen²⁶⁶.

Mit Rückblick auf diese Ausführungen lässt sich zusammenfassen, dass die Probandin sich um einen differenzierten Blick auf Schülerinnen und Schüler bemüht, wenn sie offenkundiges Verhalten durch psychologische Motivationen wie Angst zu erklären sucht. Die Analyse verbleibt in der Beschreibung im Interview dabei jedoch auf einer verallgemeinernden Ebene, ohne spezielle Fallstrukturen und gesellschaftliche Transformationen sowie den zunehmenden narzisstischen Sozialcharakter in ggf. auch multiperspektivischen Interpretationen zu berücksichtigen.

Fallbeschreibung 1 – „... dass mich jemand so ungerecht behandelt“

Auf die Frage nach einem in ihrer Lehrerbiographie prägenden Ereignis erinnert sich die Probandin an einen Zwischenfall in der Sekundarstufe I²⁶⁷. Auch hier existiert – wenn auch sprach-

²⁶⁵ Vgl. zu Oevermanns Ansicht hierzu S. 144.

²⁶⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen zu Copingstrategien in einer gespaltenen Gesellschaft auf S. 28ff.

²⁶⁷ Davon kann ausgegangen werden, weil sie die mündliche Note in Ziffern und nicht in Punkten angibt.

lich schwächer formuliert als bei Proband I – zunächst eine Abwehrhaltung, denn die Probandin antwortet auf die Frage, ob sie übertrieben großspuriges oder übertrieben sensibles Verhalten im Unterricht beobachtet:

„Ähm... Joah, kommt sicherlich beides vor im Unterricht, wobei ich jetzt spontan für dieses Großspurige im Moment gar niemanden direkt vor Augen habe, für das andere eigentlich für diesen Größenkleinnarzisst eher schon, wo ich sage, Schüler, die eigentlich sich selbst nichts zutrauen, die immer wieder an sich zweifeln, äh, habe ich schon Beispiele vor Augen, ja.“ (ibid., S. 2, Z. 51 – 55)

Wenig später erläutert sie dann aber auf die Frage nach einem prägenden Erlebnis nach einer längeren Pause:

„(.....) Ja, ich habe einen Schüler gehabt, der aber jetzt gar nicht in dieses Schema reinpasst, wo wir jetzt gerade von gesprochen haben, sondern der eigentlich dann eher so dieses andere Schema war – Größenselbst – ähm – der schon immer von sich selbst überzeugt war, der auch nicht kritikfähig war, in keinsten Weise, und mir irgendwann vorgeworfen hat, ich sei rassistisch, weil er kam aus den... aus dem russischen, äh, Raum. Und hat mir also Rassismus vorgeworfen, weil ich ihn nicht genügend beachte. Und das fand ich sehr schlimm – dieser Vorwurf eines Schülers, äh, und der war regelrecht wütend mit mir und mit dem bin ich auch damals, das ist einer der ganz wenigen oder ich glaube mit der einzige, wo ich wirklich die Schulleitung dann eingeschaltet habe und wo ich mit dem zur Schulleitung hoch bin. (ibid., S. 5, Z. 123, S. 4 – Z. 130)

Somit hat es auch im Leben dieser Lehrkraft ein prägendes Erlebnis gegeben, in diesem Fall mit einem Schüler, das die Probandin mit den Worten „Mich hat er auf jeden Fall sehr gekränkt.“ (ibid., S. 6, Z. 160 – Z. 161) subsumiert. Die bewusste Auseinandersetzung mit dieser Kränkung im Rahmen des Interviews erfolgt aber erst nach der Überwindung der Abwehrhaltung.

Wie auch in den ersten beiden Fällen hat sich die Krise aufgrund einer Bewertungssituation ergeben, in der sich in diesem Falle der Schüler nicht ausreichend beachtet gefühlt habe. Diese Perspektive habe er „dann lautstark vor der Klasse verkündet“ (ibid., S. 5, Z. 141 – 142) und der Lehrerin vorgeworfen, dass sie ihn bewusst übersehe, weil sie rassistisch sei (vgl. ibid., S. 5, Z. 142).

Im Nachhinein gelingt es der Probandin, die Ereignisse auf einer Meta-Ebene zu reflektieren und sie erkennt auch psychologische Mechanismen:

„Nee, das war schon, ich glaube, so im ersten Moment war ein richtiges Wutgefühl da, dass mich jemand so ungerecht behandelt. Der Auslöser eigentlich bei dem Schüler, das hab' ich mir später auch klar gemacht: Er fühlte sich ungerecht von mir behandelt, hat mir was vorgeworfen und ich fühlte mich dann von ihm wieder ungerecht behandelt, also so diese Zwickmühle.“ (ibid., S. 6, Z. 182 – Z. 186)

Damit beschreibt sie intuitiv den Spiegelmechanismus mit Übertragung²⁶⁸ und Gegenübertragung, wenn sie erläutert, dass der Schüler bei ihr das gleiche Gefühl verursacht habe wie sie bei ihm. Eine Wahrnehmung und Bearbeitung des Gefühls im Sinne von Oevermanns pädagogischem Arbeitsbündnis findet jedoch nicht statt.

²⁶⁸ Vgl. hierzu S. 81f und 114ff sowie zum Spiegeln S. 91.

Eine weitere, äußerst relevante Komponente des Konflikts bleibt zudem hier unerwähnt, nämlich die mögliche Übertragung des mütterlichen Ideals auf die Lehrkraft. Zima schreibt hierzu über narzisstische Prägungen:

„Aus dem narzisstisch-inzestuösen Verlangen im Imaginären geht allerdings kein Ichideal hervor, sondern ein Idealich (moi idéal), das Lacan vom Ichideal (idéal du moi) unterscheidet. Er fasst dieses Idealich als Produkt der Regression ins Mütterlich-Imaginäre auf. Diese Regression führt dazu, dass das narzisstische Subjekt so bewundert und geliebt werden will, wie es von seiner Mutter geliebt wurde: d.h. unabhängig von gesellschaftlichen Wertsetzungen und eigenen Leistungen.“ (Zima 2014, 154f)

Auf Basis von Zimas Feststellung könnte der Konflikt dahingehend systematisiert werden, dass bei dem Jugendlichen durchaus narzisstische Grundprägungen vorgelegen haben, denn die Lehrkraft beschreibt ihn als „Größenselbst“ (Z. 123, S.4), das „[...] schon immer von sich selbst überzeugt war, der auch nicht kritikfähig war, in keinsten Weise [...]“ (ibid., S. 4, Z. 123f). Diese Verhaltensweisen sprechen in der Tat für die Existenz eines Idealichs, dessen Kränkung durch die Bewertung mit einer befriedigenden Leistung (vgl. ibid., S. 5, Z. 137) dann die Regression ins Mütterlich-Imaginäre aktiviert und in einer Übertragung ausagiert wird. Dies zeigt sich daran, dass der Schüler nach der Mitteilung seiner mündlichen Note, mit der „er nicht so ganz zufrieden“ (ibid., Z. 138) war, der Probandin den Vorwurf macht, dass sie ihn gar nicht drannehme (vgl. ibid., Z. 135 und Z. 140). Hier sind zwei Mechanismen zu vermuten. Zum einen bringt der Schüler eine Abwehrhaltung zum Ausdruck, denn er kann für sich nicht hinterfragen, ob seine Leistungen tatsächlich so gut sind, wie er es vermutet. Dies wäre vor dem Hintergrund der durch die Probandin beobachteten fehlenden Kritikfähigkeit ein stringentes Verhalten im Sinne einer Abwehrreaktion. Zum zweiten ist die vom Schüler als unangemessen empfundene Leistungsbewertung für ihn ein Auslöser, sich von der Lehrkraft nicht genügend beachtet (Z. 126, S. 4) und anerkannt zu fühlen, was die Enttäuschung aufgrund der fehlenden mütterlichen Bewunderung zum Ausdruck bringt. In der Konsequenz kommt es zu einer emotionalen Explosion, in der das Ausmaß der gefühlten Kränkung erfolgreich gespiegelt wird, denn die Probandin empfand den Vorwurf des Rassismus als „sehr schlimm“ (vgl. ibid., S. 4, Z. 127).

Die möglicherweise stattfindende Aktivierung des Mütterlichen und die dadurch ausgelösten Übertragungen vermag die Lehrkraft zwar zu benennen, jedoch nicht zu interpretieren, denn sie lehnt die Übernahme der Mutterrolle ja ab, wenn sie sich auf eine „[...] ganz gesunde Distanz“ (ibid., S. 12, Z. 365) beruft. Gleichzeitig attestiert sie aber auch, dass Lehrkräfte Aufgaben von Eltern übernehmen, wenn es z.B. um das Benehmen in der Öffentlichkeit oder um Mitarbeit im häuslichen Bereich wie das Tischdecken (vgl. ibid., Z. 352ff) gehe.

Insgesamt zeigt sich an diesen Erläuterungen, dass die Lehrkraft davon ausgeht, dass es eine auch für die Schüler deutlich zu erkennende Trennung zwischen Elternhaus und Schule gibt. In der Realität wird jedoch beobachtet, dass sich diese Sphären z.B. in Form von Übertragungen durchaus überschneiden, ohne dass die Lehrkraft darauf in Form von psychologischen Modellen vorbereitet wäre, so dass bestimmte Verhaltensweisen wie die unbewusste Übertragung als Erklärungsansatz nicht strukturiert nutzbar gemacht werden können.

Ebenfalls nicht thematisiert wird das Gefühl der Machtlosigkeit in dieser Konstellation. Der Schüler sieht in der Konfliktsituation alle Macht bei der Lehrerin, denn sie allein entscheidet, ob sie ihn beachtet oder nicht und welche Note erteilt wird. Auch dieses Gefühl hat der Schüler dann durch Spiegelung weitergegeben, was die Probandin mit der Formulierung „[...] dass mich jemand so ungerecht behandelt“ (vgl. *ibid.*, S. 6, Z. 183) ausdrückt. Diese Machtlosigkeit der Lehrkraft führt schließlich dazu, dass sie mit dem Schüler den Schulleiter aufsucht und damit eine Vaterfigur in die Konstellation einführt. Dieser vermag den Streit beizulegen und der Schüler entschuldigte sich im Anschluss an das Gespräch bei der Lehrkraft (vgl. *ibid.*, S. 5, Z. 157).

Durch den Machtverlust der Lehrkraft konnte somit für den Schüler möglicherweise sein inneres Gleichgewicht wiederhergestellt werden. Das, was der Schüler zu Beginn der Krise äußerte, nämlich, dass er nicht ausreichend beachtet würde (vgl. *ibid.*, S. 4, Z. 128), wurde durch die Betroffenheit der Lehrkraft, deren Beteiligung an der Konfliktlösung und ihre Entscheidung, den Schüler nicht in eine andere Klasse zu schicken²⁶⁹ (vgl. *ibid.*, S. 6, Z. 176), gewissermaßen aufgehoben, so dass der Schüler später in der Klasse normal mitarbeitet; die Lehrkraft beschreibt den Fortgang im Rückblick sogar positiv mit den Worten: „[...] und wir hatten eigentlich späterhin, nach Wochen, ein gutes Verhältnis.“ (*ibid.*, Z. 177)

Vor dem Hintergrund von Kernbergs Narzissmustheorie lässt sich hier beobachten, wie Emotionen, die im Normalfall integriert sind, bei starker negativer Emotionalisierung auseinanderfallen. Im vorliegenden Fall ist der Schüler, der bis zur Notenbesprechung zwar besonders selbstsicher aufgetreten sei, aber sich ansonsten unauffällig verhalten habe, durch die Verkündung einer für ihn nicht akzeptablen Note plötzlich stark emotionalisiert. Diese starke Aktivierung führt dazu, dass Emotionen, die im Normalfall relativ stabil integriert sind, nun auseinanderfallen und nicht mehr verarbeitet werden können. In der Folge werden die aktivierten Aggressionen nach außen gewendet und münden in dem massiven Vorwurf, aufgrund von Rassismus übersehen zu werden. Dieser Rückfall in das Mütterlich-Regressive wiederum hat dem Schüler – wenn auch nicht die bessere Note – so doch ein maximales Maß an Aufmerksamkeit nicht nur von der kritisierten Lehrerin, sondern auch von dem ihr vorgesetzten Schulleiter sowie seiner Peergroup in der Klassengemeinschaft eingebracht.

Gleichzeitig konnte das Gefühl der eigenen Wirkungslosigkeit nach außen abgegeben werden, indem die Lehrerin an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit gebracht wurde. Auf diese Weise konnte der Schüler die erlebte Kränkung verarbeiten, was aber letztlich vermutlich eher zu einer Stabilisierung von nicht funktionalen Coping-Strategien geführt hat.

²⁶⁹ Die Zuweisung in eine Parallelklasse oder in eine andere Lerngruppe (§82, Abs. 2, Satz 4 HSchG) ist eine Ordnungsmaßnahme, die das hessische Schulgesetz vorsieht. Es zeigt sich aber im vorliegenden Fall, dass diese Strafe weder für den Schüler noch für das ungestörte Lernen der Klasse nötig war. Die Einschätzung darüber blieb aber allein der Intuition der Lehrkraft überlassen.

Während der Schüler für die Bewältigung der empfundenen Kränkung eine möglichst öffentliche Bühne suchte, bearbeitete die betroffene Lehrerin sie in weiten Teilen in ihrem privaten Umfeld. Sie berichtet:

„Da habe ich eigentlich zu Hause auch mit meinem Umfeld oder auch mit meinen Freunden oder mit meinem Mann darüber gesprochen, äh, wo mir dann jeder so nach dem Motto, es ist ein Vorfall in der Schule. Lass es.“ (ibid. Z. 170 – 172)

Die Bearbeitung erfolgte also nicht in einem professionellen Umfeld z.B. in Form einer Fallberatung oder einer Supervision. Der erteilte Rat beschränkt sich darauf, den Konflikt in der Schule zu belassen. Die aktivierten Emotionen werden nicht angesprochen und validiert oder hinterfragt, sondern vom Umfeld die Abspaltung und Verdrängung empfohlen. Ein Gespräch auf der Meta-Ebene über mögliche Konstellationen, die zum Verhalten des Schülers geführt haben könnten, sowie Handlungsoptionen scheint nicht erfolgt zu sein. Stattdessen geht es darum, dass Erlebnis möglichst schnell abzuarbeiten, um die eigene Funktionsfähigkeit aufrecht zu erhalten:

„Ja es, es hat, ich sage mal, fast zwei Wochen oder so gedauert und dann war das auch wieder... ich ... dann war das wieder vorbei. Zumal ich ja den Schüler auch – ich hatte ihn ja auch weiterhin in der Klasse und musste ihn weiterhin unterrichten.“ (ibid., Z. 172 – 175)

Dies habe sie auch getan und Abstand davon genommen, den Schüler einer anderen Klasse zuweisen zu lassen. Im Anschluss an die Auseinandersetzung sei das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler dann wieder gut²⁷⁰ gewesen.

Oberflächlich scheint mit diesem Ende „alles gut“ geworden zu sein: Die Funktionsfähigkeit des Systems Schule ist wieder hergestellt, der Unterricht kann wieder ungestört ablaufen. Die oben erläuterten Wirkmechanismen legen jedoch auf einer Tiefenstruktur nahe, dass für den Schüler möglicherweise eine Stabilisierung von narzisstischen Strategien erfolgt ist, weil das Projizieren seiner Aggression nach außen dazu geführt hat, die von ihm vermisste Aufmerksamkeit zu generieren.

Und auch auf Seiten der Lehrkraft bleiben Chancen ungenutzt. Zwar gelingt es der Probandin den Konflikt beizulegen und die Funktionsfähigkeit des Unterrichts wiederherzustellen, wozu sie fragmentarisch psychologische Grundsätze heranzieht. Diese Theorien werden aber im Sinne einer klaren Arbeitsteilung von Schule und Elternhaus nicht weiter exploriert, so dass es nicht zu einer tiefgreifenden Bearbeitung des Konfliktes kommt und die eigene Professionalität im Rahmen der Reflexionen nicht erweitert wird. Stattdessen zeigt sich eine Tendenz zur Aufspaltung in schulische und private Belange und die kognitive Überzeugung, diese trennen zu können, obwohl die Probandin tatsächlich erlebt, wie sich diese Bereiche in ihrem Leben überlagern, weil es in Krisensituationen eben nicht gelingt, in der Schule zu lassen, was sich in der Schule ereignet. Auch hier zeigt sich somit die Grenze davon, psychologische Interaktion in der Schule durch Lehrkräfte abzulehnen. Ein kompetentes Verfügen über psychologische Grundkonstellationen hätte in dieser Situation durchaus helfen können, den Konflikt umfänglicher zu bearbeiten und individuelle Entwicklungschancen besser zu nutzen.

²⁷⁰ Vgl. zu der märchenhaft anmutenden Wendung, dass am Ende alles gut gewesen sei, auch S. 211 und S. 221.

Proband 3 – Kein Psychologe!

Der Proband des dritten Interviews ist die Lehrkraft mit der längsten schulischen Erfahrung, da das Interview circa zwei Monate vor seiner nahezu regulären Pensionierung stattfand. Vielleicht lässt sich dieser Umstand des „Durchhaltens“²⁷¹ bis zur Pensionierung mit der Aussage der Lehrkraft begründen, dass es „die beste Entscheidung“ (Interview 3, S. 1, Z. 25) war, Lehrer zu werden. An die genauen Beweggründe kann der Proband sich nicht mehr erinnern, aber er habe „[...] diese Perspektive damals gut [...]“ (ibid.) gefunden. Der Blick der Lehrkraft auf den Beruf ist auch nach über 40 Jahren im Beruf durchaus von positiven Emotionen geprägt.

Die Narration über die Schülerinnen und Schüler ist nicht unkritisch, denn im Bereich der schriftlichen Leistungen beobachtet der Proband eine Vermeidungshaltung, wenn es um die Übernahme von Verantwortung für die Lernergebnisse geht. Er sagt hierzu:

„Ich habe viele Schüler, da hab' ich das Gefühl, ähm, sie wollen das nicht auf sich beziehen, sondern sagen auch: ‚Da hatte ich einen schlechten Tag.‘ Also nicht: ‚Ich konnte das nicht so gut‘, sondern: ‚Es lag an irgendwelchen äußeren Umständen‘, ja? So, was weiß ich: ‚Schlecht geschlafen‘ oder (...) keine Ahnung, ja? Also, das empfinde ich, ähm, sehr häufig so, dass die Schüler also nicht sagen: ‚Nee, ich hätte mehr lernen müssen, ich habe nicht alles verstanden, aber ich habe auch nicht nachgefragt‘, sondern so versuchen, das so ein bisschen wegzuschieben.“ (ibid., S. 4, Z. 92, S. 3 – Z. 98)

Solche Situationen seien ihm besonders aufgrund seiner Erlebnisse in Schülergesprächen nach schlechten Arbeiten bewusst geworden. Kurz zuvor beschreibt er noch folgendes:

„Also, ich habe Schüler schon kennengelernt, die zum Beispiel bei der Rückgabe einer Arbeit wirklich in Tränen ausgebrochen sind. Laut geheult haben...“ (ibid., S. 3, Z. 76 – 77)

Vor dem Hintergrund der oben gemachten Ausführungen zu narzisstischen Kränkungen in der Schule²⁷² legen diese Beobachtungen nahe, dass die schlechten Noten bei den Schülerinnen und Schülern zu narzisstischen Kränkungen geführt haben könnten. Im Gegensatz zur Fallbeschreibung von Probandin zwei tragen die Schülerinnen und Schüler aber nicht Aggression nach außen, sondern die Verletzung, was dann dazu führte, dass von anderen Lernenden Trost gespendet wird. Der Proband hält sich hier nach eigenen Aussagen eher zurück,

„Denn für mich ist es schwierig, da, äh, dann Trost zu spenden. Ich finde, das kommt bei den Schülern nicht gut an. Ja? Ich halte mich dann gerne zurück, ähm, sage lieber gar nichts dazu, äh, spreche lieber dann vielleicht einen Tag oder zwei später mit denen noch mal.“ (ibid., S. 3, Z. 79 – Z. 82)

Im weiteren Verlauf beschreibt er dann die Abwehrreaktion in Form einer Verlagerung nach außen und kommt zu dem Schluss: „[...] sie wollen das nicht auf sich beziehen, [...] sondern so versuchen, das so ein bisschen wegzuschieben.“ (ibid., S. 3, Z. 92f und S. 4, Z. 98) Damit wird die Ursache der Kränkung aus dem Ich nach außen verlagert und befindet sich somit in einem Bereich, der für die Lernenden nicht steuerbar und damit auch nicht verantwortbar ist. Der Proband beschreibt hier den Prozess der Projektion²⁷³ sehr präzise, schließt die Beobachtung aber nicht an entsprechende Theorien an und zieht für sich keine weiterführenden

²⁷¹ Der Proband hätte noch drei Monate bis zu seinem 65. Geburtstag arbeiten müssen, schied aber zum Halbjahreswechsel aus. Im Vergleich zur wachsenden Zahl von Lehrkräften, die Vorruhestandsregelungen und Sabbatjahre am Ende der Berufszeit nutzt, hat dieser Proband die Profession also vergleichsweise lange ausgeübt.

²⁷² Vgl. hierzu S. 111ff.

²⁷³ Vgl. zu diesem Prozess S. 93ff.

Schlüsse. In den von ihm beschriebenen Gesprächen nach der Klausur scheint es eher um die fachlichen Zusammenhänge zu gehen, die Chancen zur Individuierung durch ein Aufzeigen der eigenen Verantwortung scheinen hier nicht adressiert zu werden.

Ein ähnliches Verhalten zeigt sich auch bei der Beobachtung von mündlicher Mitarbeit im Unterricht, bezüglich derer die Lehrkraft unterschiedliche Gründe für eine zurückhaltende Beteiligung ins Feld führt:

„[...] Ähm, jetzt gibt es dabei natürlich, äh, große Unterschiede. Ähm. Also ich kenne Schüler, die würde ich so beschreiben, die sind so introvertiert, die melden sich eigentlich nie. Nicht, weil sie nichts wüssten, sondern weil sie das eigentlich von Natur aus gar nicht mögen, ja? Ähm, dann gibt es Schüler, die melden sich erst, wenn sie sagen, ich bin mir hundertprozentig sicher. Und das dauert manchmal zu lange, also kommen sie auch nicht zum Zuge, ja? Ähm, dann hab' ich natürlich auch Schüler, die nicht vernünftig mitarbeiten. Das kommt natürlich auch vor. (Lacht) Aber, ähm, von meinem Unterricht her würde ich sagen, das ist aber ganz selten, ja.“ (ibid., S. 7, Z. 198 – 205)

Damit zeigt sich ein relativ differenzierter Blick auf die Lernenden, der zum Beispiel auch anerkennt, dass sich nicht alle Lernenden gleichermaßen extrovertiert im Klassenverband darstellen wollen. Dieser Tatsache trägt der Proband dadurch Rechnung, dass bei Aufgaben mit einem entsprechenden Schwierigkeitsgrad zwar Partnerarbeit ermöglicht, aber auf Gruppenarbeit aus fachdidaktischen Gründen bewusst weitestgehend verzichtet wird (vgl. ibid. S. 8, Z. 228). Gerade im Hinblick auf die Ausführungen zur „performance“-Kultur der Postmoderne²⁷⁴ wird hier ein interessanter Kontrapunkt gesetzt, denn es geht der Lehrkraft ausdrücklich nicht darum, die Schülerinnen und Schüler aus sich herauszulocken, sondern darum, ihnen eine Chance zu geben, sich bestmöglich in den Unterricht einzubringen. Interessanterweise spielen aber alternative Formate wie das Abgeben einer Hausaufgabe o.ä. in den Darstellungen des Probanden keine Rolle²⁷⁵, denn er bezieht sich ausschließlich auf das Unterrichtsgespräch. Zudem werden auch die Hintergründe nicht weiter reflektiert, obwohl die Lehrkraft angibt, ausführlich über Unterricht nachzudenken und sich auf der Suche nach Optimierungsmöglichkeiten tage- und sogar wochenlang mit diesen beschäftigen:

„Das nehm' ich mit. Ähm, manchmal, wenn es gravierende Dinge sind, dann geht das auch über Tage oder Wochen, ja, und man versucht, darüber zu reflektieren, aber prinzipiell, ähm, ist es mir eigentlich immer wichtig gewesen, den Unterricht nicht mit dem Gong abzuschließen, sondern auch über den eigenen Unterricht und auch das, was dann so zwischenmenschlich läuft zu reflektieren. Ja? Also auch fachlich drüber zu reflektieren, was könnte man besser machen, anders machen oder so, was ist gut gelaufen, aber auch ‚Wie war das so mit dem einen Schüler X oder Y, der sich mal wieder seltsam benommen hat‘, ja? Wo man dann auch ja sofort reagiert und nicht erst, indem man groß überlegt, wie würde man denn reagieren, ja?“ (ibid. S. 15, Z. 469 bis S. 16 Z. 477)

Die Haltung des Probanden den Lernenden gegenüber charakterisiert sich somit insgesamt durch ein großes Interesse, Verständnis und Wohlwollen. Dabei sieht er sich selbst als „[...] eigentlich generell immer positiv den Schülern gegenüber eingestellt [...]“ (ibid., S. 16, Z. 484). Zudem war es für ihn von Relevanz, dass

²⁷⁴ Vgl. zu diesem Begriff S. 27.

²⁷⁵ Auch hier hätten u.U. explorative Fragestellungen erfolgen können.

„[...] ich nicht nur Stoff vermitteln“. Auch das war mir wichtig, dass ich auch wirklich was vermitteln und nicht die Zeit rumbringe, aber dass ich auch versucht habe, ähm, 'n Verhältnis mit meinen Schülern zu bekommen.“ (ibid., Z. 485 – 487)

Damit ist für ihn explizit die Verbindung von fachlicher Vermittlung und persönlicher Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ein wichtiger Bestandteil seiner Selbstnarration.

Auf die Frage, ob sich Lernenden im Verlauf seiner Dienstzeit verändert hätten, antwortet der Proband nach einer längeren Pause:

„Ja. Aber vielleicht nicht so, dass man sagen könnte, sie sind als Persönlichkeiten, als Personen ganz anders geworden, aber natürlich durch die Umwelt geprägt.“ (ibid., S. 2, Z. 46 – Z. 48)

Konkret bezieht er dies auf eine kürzere Konzentrationsspanne und eine gesunkene Frustrationstoleranz, die er auf das Fernsehen (vgl. ibid., Z. 55) bzw. die Medien generell (vgl. ibid., S. 3, Z. 65) und damit auf äußere Umstände zurückführt.

„Also, wenn ich mal von meinen Fächern Mathematik und Physik ausgehe – sie sind oft nicht mehr in der Lage oder vielleicht auch willens über einen längeren Zeitraum an einem Problem dran zu bleiben. Ähm, sich mit den verschiedenen Aspekten zu beschäftigen, so, also am liebsten bisschen so wie im Fernsehen, ich, ähm, hab einen kleinen Klipp, der dauert 20 Sekunden und danach kommt das nächste. Ja?“ (ibid., S. 2, Z. 52 – 56)

Implizit kritisiert diese Lehrkraft damit wie Proband eins die Oberflächenorientierung der „nachbürgerlichen Praktiken des Konsums und der audiovisuellen Medien“ (Reckwitz 2020, 384)²⁷⁶. Gleichzeitig wiegelt er jedoch ab, denn:

„[...] ich kann den vielen Klagen nicht viel abgewinnen. Ja. Natürlich, Schüler sind so von der ganzen Art her mal 'n bisschen anders, das ist normal, die Gesellschaft verändert sich 'n bisschen, aber...“ (ibid., S. 10, Z. 290 – Z. 292)

Weiter auf diese Veränderung befragt, führt der Proband aus, dass die „Verhaltensauffälligkeiten“ (ibid., S. 11, Z. 317) zugenommen hätten und es inzwischen vermehrt Kinder gebe

„[...] die eigentlich nicht vernünftig ruhig sitzen können und wir erwarten, dass sie das am besten sechs Stunden machen á 45 Minuten, wenn wir reinkommen, dass die gleich loslegen.“ (ibid., Z. 317 – Z. 319).

So lernten die Kinder in der Schule nur das Sitzen und ein normaler Bewegungsdrang würde ihnen zu früh abgewöhnt (vgl. ibid., S. 10, Z. 322 – 323). Auch das Verhalten auf den Gängen falle mitunter etwas raubeiniger aus (vgl. ibid., Z. 297 – 304), als das vor zehn oder zwanzig Jahren der Fall gewesen sei. Gleichzeitig sei es ihm aber auch passiert, „[...] dass ich über'n Gang gehe und da hält mir 'n Schüler die Tür auf. Das passiert heute auch.“ (ibid., Z. 304 – 306) Aus diesem Grund wolle er durchaus zu bemerkende Veränderungen nicht überbewerten.

Besonderes Verständnis zeigt die Lehrkraft im Umgang mit Leistungsdruck aus dem Elternhaus. So habe der Proband, wenn er im Unterricht Lernende mit einem sehr hohen Leistungsanspruch an sich selbst wahrgenommen habe, versucht, „intuitiv“ (ibid., S. 5, Z. 133) zu han-

²⁷⁶ Vgl. zu diesem Transformationsprozess S. 27f.

deln, damit man „[...] den Druck nämlich nicht noch aufbaut.“ (ibid., Z. 129) Angewandte Strategien hierfür seien gewesen, zu loben, die Noten einzuordnen und auch von der eigenen Schullaufbahn zu erzählen, in der der Proband niemals eine Note besser als 2 in Mathematik gehabt habe (vgl. ibid., Z. 133 – Z. 136) und „auch mal ‘ne 3 oder so [...]“ (ibid., Z. 144).

Zieht man hier Kernbergs Erläuterungen zu einem von Verarmung bedrohten Über-Ich²⁷⁷ heran, das auf Elternimages beruhe, die er mit Begriffen wie „harsch“ (Kernberg 1980, 291), „kontrollierend“ (ibid.) und „aggressionsgeladen“ (ibid.) beschreibt, fügen sich die Beobachtungen und das gewählte intuitive Verhalten schlüssig zusammen. In der Beschreibung wird deutlich, dass das Über-Ich auf der ersten Ebene verhaftet geblieben sein könnte und ihm daher keine sublimierenden Anteile gegenüberstehen, die die harsche Verurteilung abmildern würden. Intuitiv tritt die Lehrkraft dem entgegen und übernimmt diese Aufgabe, indem sie von außen positives Feedback gibt und Relativierungen vornimmt. Damit übernimmt der Proband in bestimmten Situationen die Aufgabe der Eltern bzw. der ersten Objekte, die eigentlich neben Regeln und Verboten auch einen Beitrag zur Sublimierung des Über-Ich leisten sollen. Dies tut er in Teilen auch bewusst, denn er antwortet auf die Frage, ob er sich manchmal wider Willen in der Vaterrolle für die Lernenden sehe:

„Äh, das Nicht-Wollen will ich gar nicht so unterstreichen, weil ich, äh, finde, wenn man mit den Kindern zu tun hat, ähm, hat man sie auch immer in dieser Form, dass man, äh, mit denen, interagiert. Und äh, damit natürlich auch, dass man, äh, versucht, Einfluss zu nehmen, und in dem Sinne würde ich das beschreiben, ja?“ (ibid., S. 13, Z. 403 – 406)

Obwohl die gestellte Frage alles andere als neutral ist, distanziert sich der Proband von der evozierten Äußerung, dass er die Vaterrolle nicht übernehmen *wolle*, und beschreibt, dass diese in Schule in Form von Einflussnahme immer auch mitschwinge. Der Proband formuliert damit in seinen Worten klar die Akzeptanz eines Erziehungsauftrags, der über die fachlichen Fragen hinausgeht, auch wenn in seinen Ausführungen Unterricht und Schule immer als Ausgangspunkt von solchen Bemühungen dargestellt werden. Daher kann man argumentieren, dass sich in der Interaktionspraxis des Probanden subjektbezogene pädagogische Verhaltensweisen realisieren, die Buchmann und Bylinski im Kontext aktueller Transformationsprozesse als notwendig erachten²⁷⁸.

Der Proband beschreibt sein Verhalten jedoch selbst als intuitiv. Dies muss in der eigentlichen Situation nicht problematisch sein. Es wird jedoch auch im Nachgang nicht vor dem Hintergrund theoretischer Bezüge reflektiert. Damit ist die Gefahr nicht gebannt, dass durch das positive Verstärken, das Relativieren, aber auch die väterlich-tröstende Grundhaltung Co-Abhängigkeiten zur Lehrkraft aufgebaut werden. Diese können umso stärker ausfallen, je fordernder Elternhäuser sind, da die idealisierten Übertragungen dann auf die Lehrkraft gerichtet werden. Damit erfolgt ebenso eine Externalisierung wie bei den von der Lehrkraft beschriebenen Schuldzuweisungen.

²⁷⁷ Vgl. zu dieser Argumentation S. 95ff.

²⁷⁸ Vgl. zur Herleitung S. 149f.

Die gleiche Problematik zeichnet sich auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern ab. Diese beschreibt die Lehrkraft durchaus positiv und auf wertschätzende Weise. So sei die Mitarbeit der Eltern bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen „meistens ganz toll“ (ibid., S. 12, Z. 360) gewesen und sie hätten sich „meistens unheimlich engagiert“ (ibid.) Die Eltern wiederum schätzen die Erziehungsbemühungen des Probanden offenbar sehr, denn es habe immer wieder Situationen gegeben, in denen die Eltern den Probanden um Unterstützung gebeten hätten, wenn die häusliche Situation mit dem eigenen Kind schwierig geworden sei. Dieser Bitte sei der Proband nachgekommen und er sagt hierzu:

„Und das war meistens einfacher für mich und auch für die Kinder und oft auch glücklicherweise positiv.“ (ibid., S. 15, Z. 446 – Z. 447)

Wenn Eltern so viel Vertrauen zu den Lehrkräften ihrer Kinder haben, dass sie sich in Krisen an sie wenden, scheint eine wichtige Grundlage für eine gelingende Kooperation gelegt zu sein. Das von Oevermann als grundsätzlich erachtete Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Elternhaus zeigt sich hier tragfähig. Eltern sind bereit, das Ende der eigenen Handlungsfähigkeit zu markieren und um Hilfe in der Vermittlung zu bitten. Damit erweitern sich allerdings auch die Aufgaben für den professionellen Umgang mit solchen Bitten, denn plötzlich ist der Proband nicht mehr nur Professioneller im Umgang mit Lernenden, sondern auch mit Eltern, die Klientel hat sich damit erweitert. In diesem Zusammenhang stellt sich dann zudem die Frage, wie der Proband den Begriff „positiv“ genau ausformulieren würde. Dies wurde im Gespräch nicht weiter erläutert und auch nicht nachgefragt, obwohl es im Nachhinein relevant gewesen wäre. So bleibt offen, ob sich unter dem Adjektiv verbirgt, dass wie in der vorhergehenden Fallbeschreibung die Funktionsfähigkeit der Schülerin oder des Schülers wieder hergestellt wurde, oder ob z.B. auch Co-Abhängigkeiten bei den Eltern gefördert wurden. Im besten Fall beschreibt das Wort „positiv“ allerdings die Erweiterung der Autonomie der Lebenspraxis (vgl. Helsper 2020, 104) für die Lernenden und vielleicht auch deren Eltern und die Lehrkraft. Gleichwohl zeichnet sich auch hier eine Chance der Professionalisierung ab, nämlich im Hinblick auf die Elternarbeit. Giesecke schreibt hierzu:

„Deshalb reagieren Eltern auf Vorhaltungen von Lehrern oft mit dem resignierten Hinweis, sie könnten da wenig ausrichten, und je weniger sie dies können, um so mehr erwarten sie alles pädagogische Heil von den Lehrern.“ (Giesecke 1996, 204)

Die Lehrkraft bestätigt diese Beschreibung mit den Worten:

„[...] aber was ich immer wieder feststelle – das fand ich früher eigentlich nicht so, dass Eltern sagen, auch bei relativ jungen Kindern ‚Ich komm nicht mehr an die ran und die machen, was die wollen und wir können nix tun.‘“ (ibid., S. 13, Z. 385 – 388)

Nun kann man weiter argumentieren, wie Giesecke es tut, nämlich, dass es aber Aufgabe der Eltern sei, „[...] daß der Schüler den Schulzweck akzeptiert und eine hinreichende Lernfähigkeit und Lernwilligkeit mitbringt.“ (ibid.) Dies soll auch nicht in Abrede gestellt werden, denn „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ (Art. 6 Abs.2 GG). In Kapitel zwei wurde aber herausgearbeitet, dass das von Giesecke zugrunde gelegte Familienbild starken Veränderungen unterworfen ist und die Ausführungen des Probanden belegen, dass die damit einhergehenden Herausforderungen auch in Schule relevant sind. Diese Herausforderungen abzulehnen, würde dafür sorgen, dass

Probleme nicht bearbeitet werden, was dem in Kapitel vier formulierten Bildungsauftrag von Schule zuwiderlaufen würde.

In einem Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die Narration dieser Lehrkraft sie als eine Person mit einem von Eltern und Lernenden offensichtlich geschätzten Einfühlungsvermögen zeigt, die die ihr anvertrauten Lernenden in ihrer menschlichen Dimension und als Teil von Familienkonstellationen und Freundesgruppen wahrnimmt und wertschätzt. Auch narzisstische Wirkmechanismen werden beschrieben und daraus potentielle Entwicklungschancen wie die Übernahme von Verantwortung oder die altersangemessene Selbstregulation abgeleitet. Das eigene Tun im Zusammenhang mit den Schülerinnen und Schülern wird zum Teil sehr umfangreich hinterfragt.

Alle diese Aspekte sind durchaus positiv zu bewerten. Sie bleiben jedoch mehr oder weniger implizit und werden nicht miteinander und dem eigenen Lehrauftrag in Verbindung gebracht. Stattdessen wird mit den Worten „Bin leider kein Psychologe“ (ibid., S. 3, Z. 67) eine Abwehrhaltung deutlich, die an Himmers Narration²⁷⁹ erinnert, dass die psychologische Intervention von Lehrkräften zu traumatischen Erlebnissen bei Schülerinnen und Schülern führen könne. Entwicklungschancen bei Schülerinnen und Schülern werden somit häufig implizit realisiert oder bleiben ungenutzt. Theoriebestände werden nicht herangezogen, um die Reflexion des eigenen Tuns zu erweitern. Damit bleiben Lernchancen möglicherweise ungenutzt, was sich auch anhand des vom Probanden beschriebenen, prägenden Erlebnisses zeigen lässt.

Fallbeschreibung 1 – „Eine der ganz extremen Erfahrungen“

Der Proband kann sich zunächst noch gut an dieses Erlebnis erinnern, auch wenn es zum Zeitpunkt des Interviews schon „viele Jahre her“ (ibid., S. 12, Z. 363) gewesen sei. Er bezeichnet die Situation als „[...] eine ganz spezielle Situation, die mich sehr geprägt hat, im Kopf [...]“ (ibid., S. 12, Z. 362 – Z. 363) und beschreibt sie folgendermaßen:

„[...] und zwar hab' ich 'ne Schülerin gehabt, schon viele Jahre her, und äh, ich habe 'ne Arbeit zurückgegeben. Und ich habe meistens 'n gutes Gedächtnis, aber an das kann ich mich nicht erinnern – ich soll eine Bemerkung gemacht haben gegenüber der Schülerin: ‚Das ist nur 'ne Drei.‘ So. Die Schülerin hat das scheinbar tief getroffen, hat aber nichts gesagt.“ (ibid., S. 12, Z. 363 – Z. 366)

Im Unterschied zu den ersten Interviews ist der Konflikt hier zunächst nicht öffentlich geworden, denn die Schülerin habe geschwiegen. Im weiteren Verlauf habe aber die Mutter das Gespräch gesucht, um den Probanden zu informieren und mit ihm über die Situation zu sprechen. Im Anschluss an dieses Gespräch habe der Proband sich dann dazu entschieden, sich vor der Klasse bei der Schülerin zu entschuldigen, weil auch die Kränkung in diesem Rahmen stattgefunden habe (vgl. ibid., Z. 371 – Z. 372), auch wenn ihm dies nicht leichtgefallen sei (vgl. ibid.). Die Schülerin habe diese Entschuldigung angenommen und „[...] dieses Verhalten so bewertet, dass sie anschließend viel mehr Freude an Mathematik hatte“ (ibid., Z. 375 – Z. 376), so dass das Funktionieren des Unterrichts wieder gewährleistet war.

²⁷⁹ Vgl. hierzu die Darstellungen auf S. 67f.

Für den Probanden stellte das Ereignis gleichwohl ein gravierendes Erlebnis dar, denn er beschreibt die Situation „[...] als eine der ganz extremen Erfahrungen [...]“ (ibid., S. 13, Z. 380). Dies zeigt sich auch an der nicht durch Fragen evozierten Äußerung, dass er „[...] naja, keine schlaflose Nacht gehabt, aber länger drüber nachgedacht [...]“ (ibid. S. 12, Z. 369 – Z. 370) habe. Auch wenn der Proband die schlaflosen Nächte negiert, wird hier deutlich, dass diese im Bereich des Denkbaren gelegen haben. Dies passt schlüssig zur oben gemachten Äußerung, dass er tage- und auch wochenlang über „gravierende Dinge“ (ibid., S. 15, Z. 469) nachdenke. Aus diesen Äußerungen lässt sich somit eine starke, emotionale Beteiligung schließen, auch wenn die Erzählung selbst eher sachlich erfolgt und der Proband darauf verweist, dass die Episode ihn im „Kopf“ geprägt habe, was eigentlich auf eine kognitive Verarbeitung hinweisen soll, gleichzeitig aber deutlich macht, dass das Denken, Fühlen und Wollen nicht voneinander zu trennen sind.

Zudem lässt sich hier eine Verdrängungsleistung beobachten, die sich allerdings nicht wie in den vorherigen Verleugnungen auf das gesamte Ereignis erstreckt, sondern nur auf die eigene Äußerung, denn die Lehrkraft hat in diesem Fall völlig vergessen, was sie in der Situation gesagt haben soll und kann sich „[...] an das nicht mehr erinnern“ (ibid., S. 12, Z. 364 – Z. 365), obwohl sie „meistens `n gute Gedächtnis“ (ibid.) habe. Diese Verdrängung bleibt auch weiter bestehen, denn der Proband kann sich auch nach der Auflösung des Konflikts nicht mehr daran erinnern, was er tatsächlich gesagt hat, sondern nur an das, was er gesagt haben soll.

Die Auflösung des Konflikts hat jedoch abschließend zur positiven Bewertung eines vom Probanden zunächst als „extreme Erfahrung“ beschriebenen Ereignisses geführt. Er sagt:

„Und das fand ich ganz toll. Ja? Äh, das war so eine der ganz extremen Erfahrungen für mich jetzt, wo ich das Gefühl habe, das hilft[...].“ (ibid., S. 11, Z. 330 – 331)

Mit diesen Worten beschreibt die Lehrkraft eine starke positive Empfindung, die auf die Auflösung des Konflikts und das damit verbundene eigene Wohlfühl zurückzuführen ist. Daraus lässt sich positiv ableiten, dass es dem Probanden ein großes Anliegen war, die narzisstische Kränkung aus dem Weg zu räumen. Auch, dass die Entschuldigung tatsächlich dazu führte, dass die angenommene Schuld erlassen wurde, dürfte zu dieser fast euphorischen Einschätzung geführt haben.

Die spürbare Erleichterung darüber, dass dann wieder alles gut war, zeigte sich bereits in der Beschreibung des Falls von Probandin zwei²⁸⁰ und eine genauere Analyse bringt noch weitere Erkenntnisse hervor. So zeigen sich z.B. auch Parallelen zu den Ausführungen des Probanden eins. Wie dort in der zweiten Fallbeschreibung ereignete sich die dargestellte Konfliktsituation zwischen einer männlichen Lehrkraft und einer Schülerin in einer Bewertungssituation. Ebenfalls ähnlich wie dort reagiert die Schülerin passiv, in diesem Falle sogar noch stärker, da sie ihre Befindlichkeit nicht selbst ausdrückt, sondern dies durch die Mutter geschieht.

Da der Proband die Schülerin altermäßig zwischen „[...] siebter und neunter Klasse“ (ibid., S. 13, Z. 389) einordnet, kann vermutet werden, dass die Adoleszenzkrise noch nicht überwunden ist und daher ein durchgehend rollenangemessenes Verhalten noch nicht vorausgesetzt

²⁸⁰ Vgl. hierzu S. 205.

werden kann. Vielmehr befindet sich die Schülerin zur Zeit des Zwischenfalls in einer Phase auch der psychischen Reorganisation²⁸¹, die „[...] ein fragiles Selbsterleben mit hohen Ambitionen [...]“ (Resch und Möhler 2006b, 60) mit sich bringen kann. Der Proband ist sich dessen auch zumindest in Teilen bewusst, wenn er die Schülerin als „[...] in `nem schwierigen Alter, wo `ne Bemerkung ja tief treffen kann [...]“ (Interview 3, S. 13, Z. 390) beschreibt.

Hier zeigen sich Ähnlichkeiten zu dem von Probandin zwei geschilderten Fall. Auch dort befand sich der Schüler in der Phase der Adoleszenzkrise und empfand eine schwere narzisstische Kränkung durch die Verhaltensweise der Lehrkraft. Wie dort bemüht sich Proband drei um die zwischenmenschliche Klärung des Konflikts und kann die Wogen glätten.

Unbearbeitet bleibt aber die Hilflosigkeit der Schülerin im Umgang mit der Situation. Ihre Mutter hat stellvertretend für sie die Klärung herbeigeführt, die dann in der Entschuldigung der Lehrkraft mündete, so dass im Prinzip der Konflikt zwischen Lehrer und Mutter bearbeitet wurde. Eine im Sinne der Reifung positiv zu bewertende Integration des Mädchens in das Gespräch erfolgte gemäß der Erzählung nicht. Somit ist davon auszugehen, dass die Schülerin z.B. nicht lernen konnte, auf welche Weise sie auch außerhalb der Familie und gegenüber von Autoritäten angemessen für sich einstehen kann. Stattdessen erfolgt durch die öffentliche Entschuldigung lediglich eine Spiegelung der narzisstischen Kränkung, die zwar – wie in Interview zwei und unter Umständen auch berechtigt – das verletzte Idealich oberflächlich heilen kann, die eigentliche Entwicklungschance zur Individuation, die in diesem Falle auch nur mit dieser konkreten Lehrkraft hätte realisiert werden können, jedoch verstreichen lässt. Dieser Umstand findet auch keinen Eingang in die Reflexionen des Probanden, denn er schlussfolgert abschließend, dass er für sich aus dieser Situation gelernt habe,

„[...] in solchen Fällen auch eher zurückzustecken und nicht zu sagen, so wie man das vielleicht gerne mal sagt: ‚Wir haben sowieso recht (lacht), ja, wir wissen alles besser. Und, äh, dass man sagt: ‚Nein, da hab‘ ich mich nicht korrekt verhalten. Das ist... tut mir leid‘ und das wurde sehr positiv gesehen.“ (ibid., S. 13, Z. 381 – Z. 385)

Statt auf mögliche Entwicklungschancen der Schülerin zu sehen, formuliert er die plakative Behauptung, dass Lehrer häufig der Ansicht seien, immer recht zu haben. Diese Aussage passt nicht zur Situation, da es in der beschriebenen Situation ja gar nicht vorrangig um „Rechthaben“ oder etwas „besser wissen“ ging. Hier wird vielmehr durch die Generalisierung, dass „**man** vielleicht gerne mal sagt“, ein Teil der Übertragungen der Lehrkraft deutlich, denn de facto kann der Proband höchstens von sich und der vielleicht bei ihm bestehenden Neigung zum Rechthaben ausgehen. Diese Übertragung wird aber nicht reflektiert. Stattdessen erfolgt eine ebenso übergeneralisierte Schlussfolgerung, in solchen Fällen eben zurückzustecken. Alternative Verhaltensweisen werden nicht eruiert, so dass es ggf. nicht zu Bearbeitung der zugrundeliegenden Lernchancen kommt. In diesem Falle wäre z.B. die Frage zu stellen, ob die Schülerin ggf. für sich selbst den Eindruck hat, „nur“ eine Drei geschrieben zu haben, denn die Äußerungen des Probanden zum Umgang mit solchen Bewertungen hatte sich in den eigenen Ausführungen ganz anders dargestellt. Bei einer Lehrkraft, die Schülerinnen und Schüler bewusst entlasten will und selbst keine Note besser als 2 und „auch mal ‘ne 3“ (ibid., S. 5, Z. 144)

²⁸¹ Vgl. zur Krisenhaftigkeit der Ontogenese S. 144f.

gehabt hat, mutet die beschriebene Äußerung relativ untypisch an. Der Proband kann sich auch nicht daran erinnern, dies gesagt zu haben. Er nimmt die Beschreibung der Schülerin, kolportiert durch die Worte der Mutter, aber sofort als wahr an.

Ein direktes Gespräch über die Situation mit der Schülerin hätte hier u.U. relevante Erkenntnisse über deren Selbstbild, aber ggf. auch die Erwartungen der Eltern erbringen können. Gerade in der beschriebenen Altersspanne hätte dies zur Autonomie der Schülerin beitragen können, denn es ist, wie in Kapitel drei dargestellt wurde, ein wichtiger Teil der Adoleszenz, bisher angeeignete Strukturen des Über-Ichs in Frage zu stellen²⁸² und neue zu integrieren. Die Abnabelung von den Eltern gehört zu diesem Prozess zwingend dazu, um nicht in einer archaischen Form des Über-Ichs verhaftet zu bleiben, sondern eigene Sets von Werten zu entwickeln. Gerade in diesem Zusammenhang können Lehrkräfte wichtige Angebote machen. Proband drei hätte hier vermutlich hilfreiche Angebote machen können, denn er beschreibt, dass es ihm in solchen schwierigen Situationen in der Vergangenheit häufiger gelungen sei, erfolgreich zu vermitteln. Durch den Verweis, kein Psychologe zu sein, distanziert er sich jedoch von den hier ausgeführten Möglichkeiten, Individuierungsprozesse anzustoßen.

In der Rückschau auf das Interview lassen sich zahlreiche Übereinstimmungen, aber auch interessante Abweichungen mit den ersten beiden Gesprächen aufzeigen. Auch dieser Proband formuliert eine Trennung zwischen fachlichem Unterrichten und psychologischen Fragen, indem er sich deutlich vom Beruf des Psychologen abgrenzt. Gleichzeitig akzeptiert er jedoch Überschneidungen in Erziehungsfragen, weil er die auf ihn übertragene Vaterrolle sowie erzieherische Aufgaben für sich akzeptiert und sogar darüber hinaus geht, wenn er in Krisensituationen in Familien vermittelnd tätig wird. Damit realisiert der Proband die implizit therapeutische Funktion des Lehrerberufs im Schulalltag. Gleichzeitig wird aber auch das von Illien festgestellte, fehlende „öffentliche oder berufliche Bewusstsein“ (Illien 2005, 48)²⁸³ deutlich. Der Proband verwendet das Wort „intuitiv“ und auch bei den von ihm beschriebenen Überlegungen zu Situationen in der Schule scheinen solche theoretischen Bestände eher eine untergeordnete Rolle zu spielen, da sie an keiner Stelle herangezogen werden, um Entscheidungen zu begründen.

Proband 4 – Pflichterfüllung

Ähnlich wie Proband drei steht auch dieser Lehrer kurz vor der Pensionierung. Ihn trennen zur Zeit des Interviews noch circa sechs Monate vom Ruhestand, so dass er dann 40 Jahre im Schuldienst gewesen sei. Als Begründung, warum er diesen Beruf ergriffen habe, gibt der Proband nach einer längeren Pause an:

„(.....) Das hat mich als Schüler schon angesprochen, diese Tätigkeit, was der da vorne macht. Mein Wissen weiterzugeben, das macht mir Freude.“ (Interview 4, S. 1, Z. 25 – Z. 26)

²⁸² Vgl. hierzu Kernbergs Ausführungen zur Persönlichkeitsentwicklung auf S. 76ff sowie zum Narzissmus in der Adoleszenz auf S. 109ff.

²⁸³ Vgl. zur implizit therapeutischen Funktion von Lehrkräften S. 126.

Aus dem Zitat geht eine klare Orientierung an der Wissensvermittlung hervor. Die Beziehung zwischen Lehrer und Lernenden zeichnet sich als eher distanziert ab, was sich aus der Formulierung „der da vorne“ schließen lässt, da zum einen eine räumliche Distanz ausgedrückt wird, zum zweiten aber auch der Artikel „der“ statt z.B. eines Namens oder der Berufsbezeichnung verwandt wird. Es folgt auch keine Erinnerung an eine spezifische Situation und die Beziehung zu „der“ wird nicht weiter thematisiert. Stattdessen führt der Proband den Begriff des Wissens ein. Somit lässt sich vermuten, dass die Beziehung, die der Proband als Schüler selbst zu seinen Lehrkräften hatte, eher von Distanz und Wissensvermittlung geprägt war und die Beziehungsebene, wenn überhaupt, eine untergeordnete Rolle spielte. Diese Wahrnehmung verstärkt sich, wenn man zur nächsten Begründung für die Berufswahl kommt. Der Proband sagt:

„Ich habe meinen Beruf ergriffen, um mein täglich` Brot damit zu verdienen.“ (ibid., S. 2, Z. 53)

Neben die Vermittlung des eigenen Wissens tritt nun ein rein funktionaler Aspekt, der weiter betont wird, wenn der Proband ausführt:

„Deshalb war es für mich völlig logisch, dass ich sofort anfangen zu arbeiten. Und dann auch die komplette Zeit bis zum Ende. Mit Spaß oder nicht Spaß hat der Zeitpunkt nix zu tun. Es war für mich selbstverständlich, dass ich vom ersten möglichen bis zum letzten möglichen Tag arbeite.“ (ibid., Z. 53 – Z. 57)

Freude an der Arbeit wird in dieser Beschreibung als Maßstab explizit abgelehnt, was sich auch dadurch belegen lässt, dass der Proband bereits die Tage bis zum endgültigen Ausscheiden aus dem Dienst zählt (ibid., S. 1, Z. 28 – 30). Als Ursache gibt er unter Verwendung einer ähnlichen Wortwahl wie Proband eins an:

„Also, ich wollte Lehrer werden, ich wollte nie was anderes werden und war in dem Beruf auch glücklich, aber mit zunehmender Zeit haben natürlich bestimmte Dinge genervt und immer mehr genervt und irgendwann hat man das Gefühl, jetzt nervt es mich langsam zu viel, so dass ich zu dem Schluss komme, ich bin froh, wenn es jetzt langsam zu Ende geht.“ (ibid., S. 3, Z. 75 – 78)

Somit zeigt sich bereits hier Pflichterfüllung als ein wichtiger Teil der Narration über das Selbst, auch wenn das Lehrersein der Wunschberuf war und der Proband auch glücklich in diesem Beruf war.

Die Narration der Lehrkraft über Schüler ist eher von negativen Aspekten geprägt. So hält der Proband fest, dass „[...] die Schüler [...] immer schlechter“ (ibid., Z. 85) würden, er aber nicht genau erklären könne, woran das liege. In der Folge stellt er dann aber doch verschiedene Vermutungen an. Die erste bezieht sich auf die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium besuchen:

„Ich glaube, da gibt es Verschiebungen in Wertstellungen, ähm, ja es gibt natürlich auch, also in, als ich Schüler war, ich glaube, da waren wir ungefähr so 20 % eines Jahrgangs auf dem Gymnasium und heute sind es, glaube ich, so um die 50 %, genaue Zahlen weiß ich da aber nicht, es sind so Dinge, die man immer mal irgendwo hört. Und das führt natürlich dazu, dass das Niveau sinkt.“ (ibid., Z. 90 – 94)

Auffällig in dieser Beschreibung ist das Wort „Wertstellungen“, das eigentlich aus der Buchführung stammt und den Tag bezeichnet, an dem auf einem Konto ein Geldein- oder -ausgang verbucht wird. Diese ökonomische Betrachtungsweise zeigt sich weiterhin auch in den Prozentangaben von 20 und 50 %, die der Proband in den Raum stellt. Gleichzeitig relativiert er

seine Aussage aber mit dem Verweis, dass er es nicht genau wisse, sondern nur gehört habe. Die Schlussfolgerung, die aus dieser ungenauen Datenlage gezogen wird, nämlich, dass das Niveau sinke, wird jedoch mit hoher Überzeugung formuliert, was durch das Wort „natürlich“ deutlich wird. Dies wird dadurch untermauert, dass der Proband erklärt, dass die Lernenden die „Arbeiten von vor einigen Jahre nicht mehr lösen“ (ibid., S. 4, Z. 123) könnten. Als Erklärung bietet er zwei Ansätze an. Zum einen beobachtet er, „[...] dass die Anforderungen in der Gesellschaft sich verändert haben und dass daraus auch Dinge erwachsen.“ (ibid., S. 3, Z. 90 – 96)

Diese angesprochenen Veränderungen verdeutlicht der Proband anhand des Einsatzes von Taschenrechnern. Dabei wird deutlich, dass er sich weniger auf gesellschaftlichen Wandel und mehr auf Vorgaben durch das Schulsystem bezieht, „die nicht erst zu Ende gedacht werden“ (ibid., S. 4, Z. 117). Transformationsprozesse als solche spielen in den Ausführungen eine untergeordnete Rolle bzw. werden auf mangelnden Respekt²⁸⁴ reduziert.

Der zweite Erklärungsansatz bezieht sich auf die Zusammensetzung der Lerngruppen, denn:

„Da haben sich schon Dinge im Unterricht verändert, die ich heute anders mache als früher, ähm, aber ich habe immer Wert darauf gelegt, dass das, was ich verändere (.....), ähm, also Schwachstellen zu verbessern und Stärken aber zu belassen und nicht zu verändern. Das war mir immer wichtig. Von daher kann es nicht am Unterricht liegen, wenn die Schüler, also meine ich zumindest, dass es nicht am Unterricht liegen kann, wenn die Schüler schlechter werden und dann muss es wohl eher an der Zusammensetzung liegen.“ (ibid., S. 5, Z. 141 – 147)

Die Lehrkraft positioniert sich mit dieser Beschreibung als differenziert in der Wahrnehmung, denn zum einen wird die Bereitschaft signalisiert, Unterricht zu verändern, und zum zweiten geschehe dies durch das reflektierte Betrachten von Stärken und Schwächen gleichermaßen. Diese optimiere die Lehrkraft nach ihren Vorstellungen, aber ohne Berücksichtigung der Lernenden und deren Lernausgangslage.

Diese Beobachtung bestätigt sich, wenn der Proband im weiteren Verlauf des Interviews eine Situation im Abitur beschreibt. Hier habe ein Schüler die mündliche Prüfung mit 0 Punkten abgelegt und die Möglichkeit zu einer Nachprüfung in Anspruch genommen. Der Proband habe dann

„[...] die Prüfung so schwer gemacht, wie sie den Anforderungen entspricht, mit der Überlegung ‚Wahrscheinlich besteht er das nicht, ist aber nicht schlimm.‘ Ich habe sie nicht so schwer gemacht mit der Absicht ‚Achtung, so kann der die nicht bestehen‘. Das... Das war nicht mein Ziel. Mein Ziel war, die Anforderungen so zu setzen, wie sie verlangt sind.“ (ibid. S. 17, Z. 514 – 518)

Es zeigt sich hier deutlich, dass für den Probanden die Erreichung von vorgegebenen Anforderungen die Bezugsnorm ist und nicht die Lernentwicklung des Lernenden. Diese Anforderungen, so der Proband, ergäben sich für ihn aus den Lehrplänen und den gesetzlichen Vorgaben (ibid., S. 18, Z. 564). Dies kulminiert in der Aussage:

„Und mir war das egal, ob der besteht oder nicht. Er muss die Anforderungen erfüllen. Wenn er Anforderungen erfüllt, besteht er. Das schafft er wahrscheinlich nicht, dann besteht er halt nicht.“ (ibid., S. 17, Z. 526 – 529)

²⁸⁴ Vgl. S. 224.

Auf die Frage, ob er dies als „schlimm“ einschätze, hält der Proband fest, dass ihm das „[...] doch egal sein“ müsse (ibid., S. 541)

An dieser Episode ist zu erkennen, dass für den Probanden der Leistungsaspekt stark im Vordergrund steht und er sich ausschließlich auf eine sachliche Bezugsnorm bezieht, die durch den Lehrplan vorgegeben werde.

Deutet man die Aussagen des Probanden positiv, könnte man interpretieren, dass für ihn der Wert einer Person nicht von einer bestandenen oder nicht bestandenen Abiturprüfung abhängt. Dies könnte sich auf das lapidare „dann besteht er halt nicht“ ebenso beziehen wie auf die Aussage, dass es ihm „egal sein“ müsse, wenn Lernende das Abitur nicht bestehen.

Im Zusammenhang mit weiteren Ausführungen des Probanden zum Thema der Gleichgültigkeit ergibt sich aber ein komplexeres Bild:

„Also, ich habe heute in der Q1 festgestellt, dass weit mehr als die Hälfte, wahrscheinlich waren es fast Dreiviertel, keine Hausaufgaben gemacht haben. Und dann habe ich versucht, ihnen deutlich zu machen, dass wir demnächst eine Kursarbeit schreiben, dass die erste Kursarbeit nicht gut ausgefallen ist, eher schlecht ausgefallen ist, und wenn sie so weiter machen, dann fällt die nächste wieder schlecht aus und dann werden wir sie zur Not im Januar wiederholen in Q1 und, ähm, wenn sie keine Hausaufgaben machen wollten, das wäre mir dann egal, dann würde ich mich um die, die keine Hausaufgaben machen, einfach nicht mehr kümmern. Sollen sie seh’n, wo sie bleiben. Das sind so meine Reaktion darauf. Was das Unterrichtliche anbelangt, ja, ich mein’, diejenigen, die nichts machen und nichts können, bremsen ja den Kurs und das geht zu Lasten derer, die was können und was machen. Und das kann ich nicht gutheißen und nicht einsehen. Denn ich möchte die Guten unterstützen, indem ich dann die Schlechten einfach vernachlässige, von mir aus fallen sie dann halt durch.“ (ibid. S. 7, Z. 184, S. 6 – Z. 196, S. 7)

Die Erläuterung beginnt mit der Beschreibung, dass die Hausaufgaben nicht erledigt werden. Auch hier werden wie bei der Beschreibung der Schülerschaft Relationen benutzt, auch hier sind sie nicht präzise. Daher stellt sich die Frage, ob die Lehrkraft tatsächlich erhoben, also messbar festgestellt hat, dass die Lernenden keine Hausaufgaben gemacht haben, oder ob es eher eine Vermutung ist. Im ersteren Fall wäre es vermutlich möglich, eine genaue Zahl zu nennen. Dies geschieht hier nicht.

Der Umgang der Lehrkraft mit der Herausforderung der fehlenden Hausaufgaben gestaltet sich derart, dass die Funktionalität der Aufgaben für das Ausfallen der Klausur stark betont wird. Die Funktion der Hausaufgaben, um den eigenen Lernfortschritt zu sichern, mögliche Schwierigkeiten zu erkennen oder Fragen zu formulieren, wird nicht angesprochen. Hier kann argumentiert werden, dass das Ergebnis der Klassenarbeit durchaus mit den zuletzt benannten Aspekten zusammenhängt. Der Proband jedoch bringt diesen Bereich nicht zur Bearbeitung ein, denn er fragt z.B. nicht nach Herausforderungen oder Ursachen. Auch in der Erklärung, die er selbst für die fehlenden Hausaufgaben hat, spielen mögliche Probleme bei der Bearbeitung keine Rolle. Berücksichtigt man die in Kapitel vier dargestellten Ausführungen zu Lehrkräften als Krisenhelfern²⁸⁵ wäre aber gerade hier ein Ansatzpunkt, um einen Zuwachs

²⁸⁵ Vgl. hierzu das gleichnamige Kapitel auf S. 123ff.

an Autonomie der Lebenspraxis zu ermöglichen, selbst wenn es sich vielleicht nicht um fachliche Schwierigkeiten, sondern um Fragen des Zeitmanagement, der Selbstregulation o.ä. handelt.

Statt diese Lernchancen zu erwägen, diagnostiziert die Lehrkraft eine Zunahme von Respektlosigkeit, die sich nicht nur auf die menschliche Ebene beziehe, sondern auch auf den Umgang mit dem Unterricht und die „[...] Zuverlässigkeit, Dinge zu erledigen“ (ibid., S. 5, Z. 155). Er berichtet:

„Also, ich meine, wir haben als Schüler früher auch manchmal keine Hausaufgaben gemacht, aber dann hatten wir ein schlechtes Gewissen. Wir haben versucht, das irgendwie zu verbergen, vielleicht haben wir noch mal was abgeschrieben, damit man dann doch was vorweisen kann. Das ist denen ja heute ... das brauchen die ja gar nicht. Ich habe halt keine Hausaufgaben gemacht. Macht doch nichts.‘ Ja? Und ... und diese Einstellung, wenn die überhandnimmt, dann ist das stärker als das, was wir an Nachlässigkeiten früher hatten. Glaube ich zumindest.“ (ibid., S. 5, Z. 155 – S. 6, Z. 161)

Mit dieser Erläuterung beschreibt der Proband eine gleichgültige Haltung den Hausaufgaben, aber auch dem Unterricht und letztlich sich selbst gegenüber. Während er selbst ein schlechtes Gewissen gehabt habe, wenn er seine Hausaufgaben nicht erledigte hatte, sei das heute nicht mehr nötig.

Setzt man diese Beobachtung nun in Beziehung zu den Äußerungen des Probanden, dass es ihm egal sein müsse, ob jemand das Abitur bestehe oder nicht, dass er die schwächeren Lernenden zugunsten der stärkeren vernachlässigen wolle und dass erstere dann eben durchfielen, zeigt sich im Hinblick auf das Wort „Gleichgültigkeit“ ein komplexer Mechanismus von Übertragung und Gegenübertragung²⁸⁶: auf der einen Seite stehen Lernende, die Gleichgültigkeit zum Unterricht zum Ausdruck bringen. Auf der anderen Seite bringt die Lehrkraft eine ebensolche Gleichgültigkeit dem Lernfortschritt der „schwachen“ Schülerinnen und Schüler gegenüber zum Ausdruck. Dies geschieht auf der verbalen Ebene, aber auch durch die oberflächliche Diagnose in Form einer Schätzung darüber, wer die Hausaufgaben nicht gemacht hat. Zum dritten entfällt jegliches Nachforschen nach Ursachen und Gründen. Schwächeren Schülerinnen und Schülern könnten dies als Signal verstehen, dass ihr Verhalten irrelevant ist. Dem Konflikt könnte eine weitere Übertragungen ursächlich zugrunde liegen, denn neben der Gleichgültigkeit, die gespiegelt wird, zeichnet sich auch ab, dass es um Macht und Ohnmacht gehen könnte. Durch seine Schilderung über die fehlenden Hausaufgaben verdeutlicht der Proband seine eigene Machtlosigkeit. Wenn Lernende keine Hausaufgaben machen, kann man dem in der Oberstufe nur noch wenige erzieherische Maßnahmen entgegensetzen. Die Lernenden bringen damit den Probanden also in eine Situation der Machtlosigkeit, die sie u.U. selbst im Unterricht empfinden. Die Lehrkraft wiederum empfindet diese Machtlosigkeit, bearbeitet sie aber nicht durch Reflexion, sondern, so kann argumentiert werden, durch Verkehrung ins Gegenteil, indem sie zum Ausdruck bringt, dass es ihr „egal“ sei. Damit gewinnt sie in einer Situation, in der das eigentlich Gewollte nicht erreichbar ist, ihre Selbstwirksamkeit zurück. Wie diese Situation dann gespiegelt wird, lässt sich am nächsten Zitat zeigen, in dem der Proband sagt:

²⁸⁶ Vgl. zum Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung S. 114ff.

„Ja, das ist, also, es gibt sicherlich eine Reihe Schüler, ob jetzt die hier zutrifft, weiß ich nicht, die sagen sich ‚Och, am Ende wird es schon klappen.‘ Und zur Not gibt der Lehrer auch nach, ja? Aber ich nicht. (lacht)“ (ibid., S. 7, Z. 215 – 217)

Der Lehrer interpretiert das Verhalten als Sorglosigkeit der Lernenden. Am Ende läuft es aber darauf hinaus, dass der Lehrer seine Position durchsetzt und nicht nachgibt, also seine eigene Machtposition aufrechterhält. Dieses Verhalten sei

„[...] anstrengend, ja, weil man ist ja nicht gerne böse. Ich habe keinen Spaß dran, böse zu sein. Aber wenn ich das Gefühl habe, das muss ich jetzt, dann bin ich bereit, es zu tun.“ (ibid., Z. 221 – 222)

Woraus sich das Gefühl des „Müssens“ ergibt, wird im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht klar, so dass hier zwei Interpretationen möglich sind, die in ähnlicher Form auch in Bezug auf das Interview mit Probanden eins²⁸⁷ schon dargestellt wurden. Zum einen könnte es sich um eine als notwendig eingeschätzte Begrenzung eines Fehlverhaltens handeln, die gerade im Hinblick auf narzisstisch geprägte Grundhaltungen und das narzisstische Größenselbst²⁸⁸ durchaus ihren Wert haben kann. Für diese Interpretation spricht die Darstellung, dass der Proband sich als „böse“ bezeichnet. Im Prinzip wird hier das von Kernberg dargestellte Muster²⁸⁹ beschrieben, bei dem bei hoher Affektintensität das Subjekt Objektrepräsentanzen als nur böse wahrnimmt, während alle positiven Eigenschaften sowohl des Objekts als auch des Subjekts ins Idealisch verschoben werden. Die Folge sind Coping Strategien wie Abspaltung, Dissoziierung, Unterdrückung und Projektion. Alle führen zu einer Entwertung realer Objekte. Wird der Lehrer nun als der „Böse“ identifiziert, kann das Ablaufen dieses Prozesses beim Gegenüber vermutet werden.

Diese Möglichkeit wird jedoch vom Probanden nicht reflektiert. Insbesondere im Bereich der Hausaufgaben bleibt der Proband auf der beschreibenden Ebene, leitet aber für sich keine weiteren Handlungsschritte ab. Gleiches geschieht auch bei der Beschreibung seines eigenen Verhaltens als „böse“. Er benennt hier eine mögliche Einschätzung seines Verhaltens aus Schülersicht, nutzt diesen Punkt aber nicht als Ansatz für weitere Reflexionen zum Beispiel unter Berücksichtigung von Übertragung und Gegenübertragung, um narzisstische Prägungen über die Begrenzung hinaus in Bearbeitung zu bringen.

Der zweite Interpretationsansatz lässt auf eine Wahrung der eigenen Machtposition schließen. Damit spiegelt die Lehrkraft das Gefühl der Machtlosigkeit an die Lernenden zurück, so dass sich eine Verhaftung beider Seiten in einer narzisstisch geprägten Pattsituation ergibt. Da diese aber nicht reflektiert und mittels der entsprechenden Theoriebestände in Bearbeitung gebracht wird, verfestigt sie sich.

Für diesen Interpretationsansatz spricht auch die Diktion der Spaltung, die sich in den hier referierten Darstellungen erkennen lässt. Die Lehrkraft unterscheidet zum Beispiel zwischen „gut“ und „schlecht“ und „schwach“ und „stark“, ohne Mittelwerte in die Darstellung miteinzubeziehen. So gibt es in ihrer Wahrnehmung die Lernenden, „die nichts machen und nichts können“ und die, „die was können und was machen“.

²⁸⁷ Vgl. hierzu S. 200.

²⁸⁸ Vgl. zum Größenselbst S. 96f und 111ff. S.

²⁸⁹ Vgl. zum Narzissmus als Coping-Strategie S. 93ff.

Tatsächlich könnte in beiden Interpretationen die Kenntnis von Kernbergs Modell der narzisstischen Coping-Strategie sowie Oevermanns Abstinenzregel²⁹⁰ im pädagogischen Arbeitsbündnis helfen, bestehende Abwehrhaltungen bei den Schülerinnen und Schülern zu erkennen und zu thematisieren sowie eigene Übertragungen und auch Abwehrhaltungen zu reflektieren, um Lernen wieder für mehr Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

In Bezug auf stillere Schülerinnen und Schüler weicht die polarisierende Darstellung der Lerngruppe dann sprachlich und auch inhaltlich auf. Anfangs geht er Proband auch hier zunächst von negativen Bildern in der Kategorie „Können – Nicht-Können“ aus, denn:

„Ähm, da habe ich dann am Anfang erst mal den Verdacht, dass sie nichts können, [...]“ (ibid., S. 8, Z. 235)

Er frage dann aber gezielt nach und bemühe sich, die Lernenden aus der Reserve zu locken:

„Ja, mit den Schwachen gehe ich natürlich auch so vor, dass ich sage ‚Entweder du willst Punkte haben, dann musst du jetzt was tun‘ äh, und dann sage ich ‚Okay, sage mal was zur Hausaufgabe.‘ ‚Habe ich nicht gemacht.‘ Bei nächster Gelegenheit ‚Dann sage jetzt hier was zu.‘ ‚Weiß ich nicht. Habe ich nicht verstanden.‘“ (ibid., S. 10, Z. 300 – 303)

Erneut spielen die nicht gemachten Hausaufgaben eine Rolle und bemerkenswert ist zudem, dass auch hier – wie bei den Hausaufgaben – keine Ursachenforschung erfolgt. Intrinsische Faktoren finden somit keinerlei Berücksichtigung. Stattdessen argumentiert die Lehrkraft anhand der ökonomischen Ratio²⁹¹ „Punkte gegen Beteiligung“ und gibt den Tipp, sich an den Stellen zu melden, an denen sie das Gefühl hätten, etwas zu wissen (vgl. ibid., Z. 307). Ein Schüler habe dann in einer Folgestunde sogar „geglänzt“ (ibid., Z. 312).

Wie es dem Schüler gelungen ist, nach anfänglich wenigen Punkten eine so positive Bewertung zu erreichen, bleibt offen, die Ursachen werden nicht analysiert. Dabei wäre diese Analyse wichtig, um den nächsten Schritt zu planen, den der Proband mit folgenden Worten beschreibt:

„Das ist jetzt mein nächster Job, den dazu zu bringen, dass er das häufiger macht, aber das war richtig klasse.“ (ibid., Z. 314 – 315)

Die Frage, was der Schüler genau häufiger machen soll, kann nicht geklärt werden, ohne den Prozess und die spezifische Fallstruktur im Sinne Oevermanns zu rekonstruieren²⁹². Hier könnte sich eine echte Bildungschance eröffnen. Zum einen wäre es auch unter der Prämisse des narzisstischen Sozialcharakters möglich, hier ein Gespräch zu führen, denn es geht um die Reflexion eines Erfolges. Die idealisierte Vorstellung des Ichs würde hier nicht angegriffen, so dass von geringen Abwehrhaltungen auszugehen ist. Wenn es dann zweitens gelingen würde, gemeinsam mit dem Schüler zu reflektieren, wie er seine Leistungen so verbessert hat, könnte dies einen konkreten Beitrag zum Weltaufschluss des Subjekts und zu einer erhöhten Verfügungserweiterung²⁹³ führen. Dies wäre der Fall, weil durch die Reflexion ein möglicherweise intuitives oder zufälliges Verhalten bewusst gemacht und damit der intentionalen Nutzung

²⁹⁰ Vgl. zur Abstinenzregel S. 138f.

²⁹¹ Vgl. hierzu S. 189.

²⁹² Vgl. hierzu S. 14f und 132ff.

²⁹³ Vgl. hierzu die didaktischen Implikationen der Subjektorientierung auf S. 130f.

zugänglich gemacht würde. Der Zuschreibung des eigenen Erfolgs auf die Zufälligkeit oder eine Ausnahme würde damit entgegengewirkt und die Lehrkraft könnte auch in zunehmendem Maße die Verantwortung auf den Schüler übertragen, den eigenen Lernerfolg intentional zu gestalten.

In Bezug auf die Elternarbeit gibt auch diese Lehrkraft an, wenig Beschwerden von Seiten der Eltern zu erleben (vgl. *ibid.*, S. 19, Z. 574 – 575). Sie vermutet, dass es „einen bestimmten Prozentsatz“ (vgl. *ibid.*, Z. 575 – 576) gebe, der sich nicht wehren könne, aber der Proband wisse es nicht und könne dazu auch nichts sagen (vgl. *ibid.*) Die Beziehung zu den Eltern scheint damit nahezu nicht existent. Auf die Frage, ob Elternaufgaben in die Schule verlegt würden, antwortet der Proband allerdings sehr klar mit „Ei ja, natürlich. Erziehungsaufgaben schon, ja.“ (vgl. *ibid.*, Z. 580). Er beschreibt darauf hin, dass Lernende z.B. nicht mehr grüßten oder die Tür für den nächsten aufhielten (vgl. *ibid.*, Z. 584 – 586) und im Unterricht nach der Pause mit dem Essen und Trinken begannen (vgl. *ibid.*, S. 20, Z. 606 – 607).

Auch hier spielt wieder das Thema der Respektlosigkeit eine Rolle, denn die Lernenden würden auch in normaler Lautstärke und ungeniert miteinander reden, so dass der Unterrichtsbeginn sich um fünf bis zehn Minuten verzögere. Die Ursache für dieses Verhalten sieht der Proband in der Erziehung, aber

„[...] da hat auch die Schule ein gut‘ Stück mit Schuld, wenn es viele Lehrer gibt, die das völlig hinnehmen und gutheißen.“ (ibid., S. 20, Z. 609 – 610)

Gerade aus dieser letzten Äußerung lässt sich schließen, dass die Lehrkraft durchaus Erziehungsaufgaben auch in der Schule sieht, und zwar insbesondere im Hinblick auf Benehmen und respektvolles Verhalten Erwachsenen gegenüber. Auch hier stellt sich jedoch die Frage, ob es sich bei dem als abwertend empfundenen Verhalten nicht um eine Spiegelung handelt, denn Proband drei beschreibt zwar auch ein raubeiniges Benehmen auf dem Flur, aber auch, dass es immer wieder Lernende gebe, die auch die Tür aufhalten würden.

Fallbeschreibung 1 – „... weil man sich da ein bisschen zurückziehen konnte.“

Auf die Frage nach dem prägenden Erlebnis beschreibt der befragte Proband zunächst eine Situation, in der er als Klassenleitung tätig war. Der Fall liege schon circa 15 bis 20 Jahre zurück und zu dieser Zeit habe er in seiner Klasse ein Mädchen gehabt, das von den Eltern stark unter Leistungsdruck gesetzt worden sei:

„Die war die Beste in allen Fächern und die hatte zu Hause ständig Stress, weil sie nicht gut genug sei. Und das hat diese Schülerin irgendwann nicht mehr aushalten wollen und dann wollte sie sich umbringen.“ (ibid., S. 11, Z. 349 – Z. 351)

Ausgangspunkt der narzisstischen Kränkung ist in dieser Beschreibung nicht das Verhalten der Lehrkraft in der Schule, sondern das der Eltern, weil sie dem Kind vermittelt hätten „nicht gut genug“ zu sein. Mit diesen Worten beschreibt die Lehrkraft die Urform aller narzisstischen Traumata²⁹⁴. Die Formulierung „das hat diese Schülerin irgendwann nicht mehr aushalten wollen“ ist in diesem Zusammenhang auffällig, weil es klingt, als hätte die Schülerin eine rationale

²⁹⁴ Vgl. zu traumatischen Einflüssen auf die Entwicklung der psychischen Struktur S. 77f sowie S. 90 zur kaltherzigen Elternfigur.

Entscheidung getroffen. Die besondere Situation, in der sich Jugendliche aufgrund der Pubertät und Adoleszenzkrise befinden, wird hier nicht berücksichtigt. Auch das Ausmaß der Kränkung wird durch den Probanden nicht verdeutlicht, wenngleich er festhält:

„Und die Eltern waren aber geprägt davon, von starker Disziplin und hoher Leistung und die haben ihre Tochter überfordert. Wenn die Zweien nach Hause brachte, gab es ein Drama.“ (ibid., S. 11, Z. 347 – 349)

Schließlich habe das Mädchen sich vor einen Zug werfen wollen, dies im letzten Moment aber doch nicht getan (vgl. ibid. S. 12, Z. 352 – 353). Diese Informationen seien in die Schule gelangt und

„[...] dann haben wir das zum Anlass genommen, das mit der Schulpsychologin und die hat noch irgendjemand von irgendeinem Gremium wo mitgebracht, äh, da haben wir einen Projekttag gemacht, und mit dem einen Tag war es auch noch nicht erledigt, da haben wir versucht, das aufzugreifen und zu über... zu bearbeiten.“ (ibid., Z. 355 – Z. 359).

Kurze Zeit später habe dann ein Mitschüler aus derselben Klasse ebenfalls Suizid begehen wollen, weil seine häusliche Situation durch einen Unfall stark belastet gewesen sei. Wie seine Mitschülerin habe auch er dann aber selbständig Abstand von seinem Vorhaben genommen. Auch dieser Selbstmordversuch sei durch einen Projekttag aufgearbeitet worden. Der Proband beendet seinen Bericht mit den Sätzen:

„Da ist dann aber dann, irgendwann ist das dann im Sande verlaufen. Es war alles wieder gut. Also bei den beiden Fällen.“ (ibid., Z. 376 – 377)

Zwar wird hier der Wunsch deutlich, dass alles „gut“²⁹⁵ werden soll, die Beschreibung bleibt jedoch auch plakativ wie in einem Märchen, denn in der Realität ist nicht davon auszugehen, dass sich nach so kurzer Zeit eine „gute“ Situation für eines der Kinder eingestellt haben könnte. Die Eltern des Mädchens werden vermutlich ihre Erwartungshaltungen und ihren Erziehungsstil nicht innerhalb kürzester Zeit ändern können, auch wenn die Arbeit mit einer Psychologin dies ggf. angestoßen hat, und die häusliche Situation des Schülers sowie die Belastung durch eine auf den Unfall folgende Pflegesituation klingen ebenfalls nach einer langfristigeren Belastungssituation, deren Verarbeitung für den Jungen nicht durch eine einmalige Intervention in der Schule abschließend geleistet werden kann. Damit zeigt sich hier wie auch bereits oben ein eher mechanistisches Verständnis von psychologischen Konstellationen.

Die Frage, ob ihn diese Erlebnisse verändert hätten, beantwortet der Proband mit

„Auf Dauer nicht, nee. Dass, dass man sich hilflos fühlt, man weiß nicht, was man machen soll, ähm, man will auch nichts falsch machen.“ (ibid., S. 13, Z. 383 – 384)

Neben der Hilflosigkeit wird auch hier die Narration Himmers²⁹⁶ durch die Angst, etwas falsch machen zu können, zum Ausdruck gebracht. Insgesamt jedoch erscheint der Proband im Vergleich zu anderen Beschreibungen deutlich distanzierter. Die Darstellung der Krise ist nicht durch den sprachlichen Ausdruck von Emotionen, Füllwörter und nur wenige entsprechende Aussagen geprägt. Die Bearbeitung der Situation durch das multiprofessionelle Team war für

²⁹⁵ Vgl. zur hierzu auch S. 205 und 211.

²⁹⁶ Vgl. zur Narration der psychologischen Enthaltsamkeit S. 67f.

ihn ausreichend, und die Frage, ob er sich mehr Unterstützung gewünscht hätte, beantwortet er klar:

„Nee. Nee, dafür war ich viel zu ahnungslos, was man ... um eine eigene Idee zu haben, was man da am besten machen kann.“ (Z. 398 – 399, S. 13)

Vergleicht man diese Krise mit den zuvor beschriebenen, fällt die wesentlich geringere emotionale Beteiligung des Probanden deutlich auf, obwohl die beschriebenen Zwischenfälle sowohl in der Tragweite als auch der engen zeitlichen Anordnung wesentlich gravierender sind als die in den vorherigen Beschreibungen. Grund dafür könnte sein, dass die Ursache nicht in der Schule bzw. in der eigenen Interaktion mit den betroffenen Jugendlichen gesehen wird, sondern im heimischen Umfeld. In der Folge muss der Proband auch wesentlich weniger negative Energien verarbeiten. Durch das Einschalten eines multiprofessionellen Teams kann er die Bearbeitung zu einem großen Teil in die Hände von Experten abgeben. In der Retrospektive

„[...] waren die Hilfen von außen schon hilfreich, weil man sich da ein bisschen zurückziehen konnte, aber so auf Dauer gesehen dann, als es vorbei war, war es für mich vorbei.“ (ibid., Z. 383 – Z. 386)

Betrachtet man die gesamte Auswertung des Interviews, zeichnet sich die Perspektive dieser Lehrkraft auf die Lernenden dadurch aus, dass das Einhalten von Regeln als äußerst wichtig empfunden wird und Lernende sich diesen unterordnen müssen. Das Erreichen von Zielen wird als alleinige Aufgabe der Schülerinnen und Schüler und als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt. Die Rolle der Lehrkraft bezieht sich weniger auf die Lernenden und darauf, deren Entwicklung im Hinblick auf Bildung zu fördern. Stattdessen fokussiert sich die Lehrkraft stark auf die Darstellung von Fachinhalten gemäß eigener Wirksamkeitsüberzeugungen, die unabhängig von der Lerngruppe formuliert werden. Gleiches nimmt der Proband auch für sich in Anspruch, wenn er darauf verweist, dass auch ihm die Regeln durch Lehrpläne, Gesetze und auch Vorgesetzte vorgegeben werden. So nimmt er die Rolle eines „Schiedsrichters“ ein, der lediglich über die Einhaltung von bestehenden Vorgaben entscheidet. Diese dienen in der Beschreibung des Probanden auch als Grundlage von Leistungsüberprüfungen. Dabei kommt es in der Darstellung der Lerngruppen zu deutlichen Spaltungen der Lernenden in die „guten“ und die „schlechten“.

Psychologische Erklärungsmuster werden nahezu gar nicht berücksichtigt und auch nicht planvoll z.B. im Sinne einer Diagnose bestimmter Verhaltensweisen eingesetzt, so dass die Lernchancen der Schülerinnen und Schüler zum Teil nicht genutzt werden. Krisen im Verständnis von Oevermann²⁹⁷ werden nicht bearbeitet. Als Beispiel kann hier die oben entfaltete Konstellation von Übertragung und Gegenübertragung herangezogen werden. Es zeigt sich, dass Übertragungen auf jeden Fall stattfinden. Wäre dies dem Probanden bewusst, hätte er sich intentional als Übertragungsobjekt zur Verfügung stellen können. Dies hätte dann der Ausgangspunkt sein können, um zunächst die eigene Frustration über eine gleichgültige Haltung zum Unterricht zu reflektieren und dann die Haltung der Lernenden und mögliche Lern-

²⁹⁷ Vgl. zum Krisenbegriff S. 124ff.

hindernisse in Bearbeitung zu bringen. Auch die eigene Einstellung zum Thema der Funktionalität des schulischen Settings hätte einen möglichen Ansatzpunkt geboten, um Übertragungen zu analysieren. Wenn der Proband eingangs formulierte, dass er den Beruf ergriffen habe, um Geld zu verdienen und dann auch den Lernenden die Funktionalität der Hausaufgaben nicht für ihren Lernfortschritt, sondern für die Punktzahl in der Klausur vor Augen hält, beschreibt er ökonomische Tauschbeziehungen. Diese spiegeln sich im effizienten Verhalten der Lernenden, nur das Nötigste zu tun und dann zu hoffen, dass sie trotzdem bestehen.

Die emotionale Beteiligung stellt der Proband eher gering dar, was sich durch Formulierungen wie „[...] von mir aus fallen sie dann halt durch“ und „das wär‘ mir halt egal“²⁹⁸ zeigt. Gleichwohl sagt er aber auch, dass er im Lehrberuf glücklich gewesen sei, auch wenn ihn bestimmte Dinge nervten (vgl. S. 3, Z. 75 – 78). Dieser Widerspruch führt zu der Frage, ob tatsächlich keine emotionale Beteiligung besteht oder ob der Proband sie zu verdrängen sucht, indem er immer wieder formuliert, dass ihm alles „egal“ sei. Auch dieser Tatbestand wird nicht reflektiert.

Gerade die emotionale Distanz kann unter Umständen jedoch auch eine Ressource im professionellen Umgang mit dem narzisstischen Sozialcharakter darstellen. Eine Prämisse dafür ist jedoch, dass sie echt ist und nicht die unreflektierte Abwehrreaktion auf eine Verletzung. Ist diese Voraussetzung gegeben, besteht die Möglichkeit, sich von den Strategien emotionaler Beeinflussung zu distanzieren, die narzisstische Prägungen mit sich bringen und darauf beruhen, dass das Gegenüber idealisiert wird, um es für den Aufbau des eigenen, unrealistischen Selbst zu nutzen²⁹⁹. Besteht eine zu geringe emotionale Unabhängigkeit, kann dies sehr schnell zu einer Ko-Abhängigkeit führen, wenn z.B. die Lehrkraft unbedingt von den Lernenden gemocht werden will³⁰⁰.

Eine zweite Ressource ist die Bereitwilligkeit, die eigenen Grenzen anzuerkennen und externe Hilfe hinzuzuziehen, wie es im vorliegenden Interview beschrieben wird. Die durch eine gravierende Situation in der Klasse ausgelöste Krise der Lehrkraft, verstanden als das Ende von Handlungsrouniten, wurde von dieser erkannt und akzeptiert. Zudem bestand eine Bereitschaft, Hilfe in Person von anderen Professionellen heranzuziehen, in diesem Fall die Schulpsychologin und die Schulleitung. Die Krise konnte somit stellvertretend bearbeitet werden, was zu einer deutlichen Entlastung der Lehrkraft führte. In der Folge war die emotionale Belastung deutlich geringer und die Situation aus Perspektive der Lehrkraft wesentlich schneller bearbeitet, als dies in den anderen beschriebenen Krisensituationen der Fall gewesen ist.

Einem Mismatch auf der Spur – Die Auswertung der Interviews

Im ersten Kapitel der Arbeit war als Zielsetzung formuliert worden, dass im Sinne des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses „festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse“ (Habermas 1965, 1147) einer Bearbeitung zugeführt werden sollen. Um

²⁹⁸ Vgl. hierzu S. 216ff.

²⁹⁹ Vgl. hierzu die Ausführungen zur pathologischen Objektbeziehung auf S. 90ff und zur pathologischen Selbststruktur auf S. 93ff.

³⁰⁰ Vgl. zu den von Werner Helsper formulierten Antinomien des Lehrprofession S. 134.

welche Abhängigkeitsverhältnisse es sich in der vorliegende Argumentation handelt, wird deutlich, wenn man sich an die ebenfalls dort formulierte Hypothese erinnert: Es wurde vermutet, dass zwischen dem Handeln von Lehrkräften und gesellschaftlichen Herausforderungen aufgrund des narzisstischen Sozialcharakters ein Mismatch besteht, der sich in Form einer pathologischen Handlung nach Oevermann manifestiert³⁰¹. Dies soll nun anhand der Ergebnisse konkretisiert werden, die im Hinblick auf das implikative Verhältnis der Interaktionsdynamik verschiedener Prozesse in den Krisen in der nachfolgenden Graphik dargestellt werden.

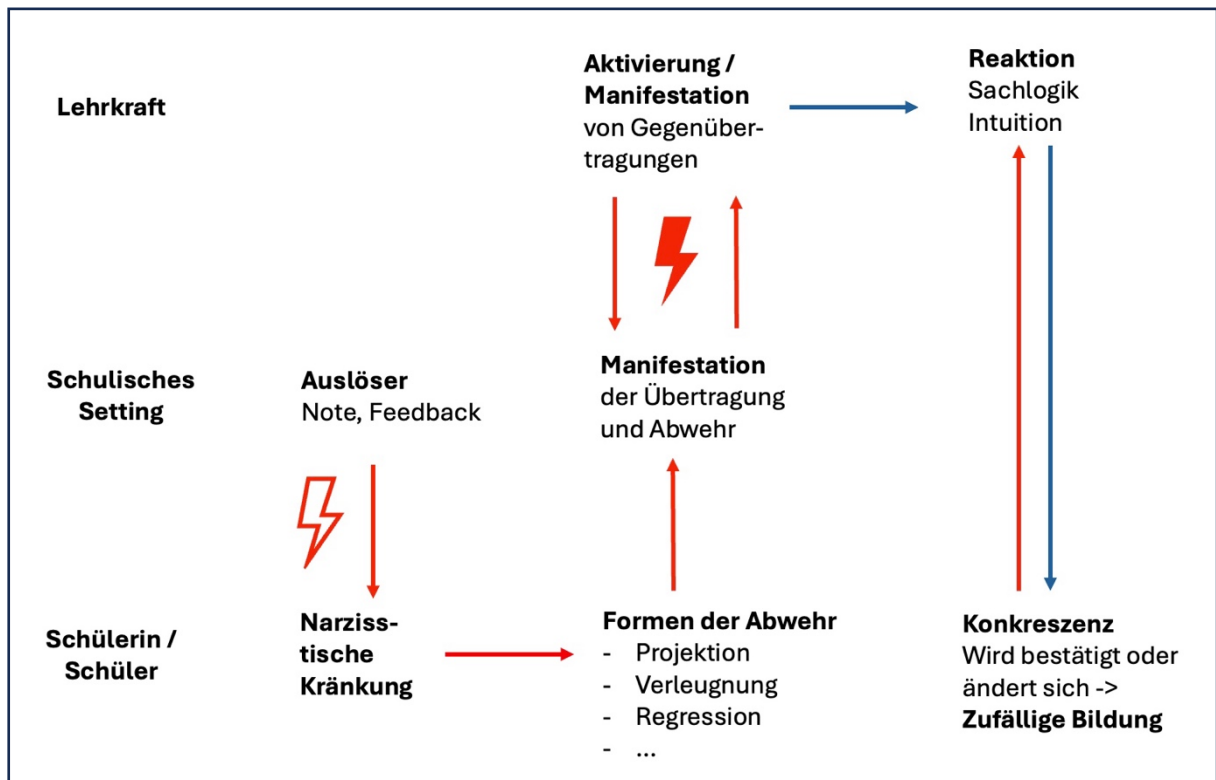


Abb. 13: Die Interaktionsdynamik narzisstischer Implikationen im Unterricht.

In dieser Darstellung begegnen sich die Lehrkraft und die Lernenden in einem schulischen Setting, wie die Probanden es beschrieben haben. Durch einen **Auslöser**, der in allen Interviews im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung steht, kommt es bei den Lernenden zu einer Verletzung. Die Art der Mitteilung ist unterschiedlich und rangiert von dem Mitteilen einer sachlichen Rückmeldung bis hin zur angeblichen Kränkung vor der Klasse. Als Gemeinsamkeit in allen Fällen konnte aber herausgearbeitet werden, dass der schulische Leistungsaspekt nur das Vehikel darstellt, um eine tiefere Kränkung zu thematisieren, nämlich das Gefühl des Nicht- bzw. Falsch-Gesehen-Werdens. Die Reaktion hierauf war in allen Fällen eine starke Emotionalisierung, auch wenn diese sich auf unterschiedliche Weisen entäußerte, nämlich in einem Spektrum von stiller Gleichgültigkeit bis zum offenen Wutausbruch.

³⁰¹ Vgl. zur pathologischen Handlung S. 14f und 159f.

Analyse der narzisstischen Krise

Vor dem Hintergrund von Kernbergs in Kapitel drei dargelegten Verständnis des Narzissmus und hier insbesondere der gemachten Ausführungen zu narzisstischen Kränkungen in der Schule kann man begründet argumentieren, dass es sich in diesen Situationen um **narzisstische Kränkungen** und ihre Folgen handeln kann. Dann ist davon auszugehen, dass in einem Moment hoher emotionaler Aktivierung durch als negativ empfundene Inhalte in Form der Note der Persönlichkeitskern geschützt werden muss. Dies ist der Fall, weil durch die Rückmeldung die Idealvorstellung, die die oder der Betroffene von sich hat, in Frage gestellt wird. In Kapitel zwei wurde hergeleitet, dass Leistungsaspekte sowie das gesellschaftliche Ansehen und Dazugehören massiv an Bedeutung gewonnen haben, während gleichzeitig die Segmentierung der Gesellschaft immer stärker wird. In Zeiten von Risikolagen und Transformationsprozessen bietet die Gruppe daher eine Sicherheit. Hinzu kommt eine zunehmende Orientierung an der visuellen Oberfläche, die Zeichen eine wachsende Bedeutung zumisst. Die Orientierung am Innen dagegen hat abgenommen.³⁰² Dies führt dazu, dass die narzisstisch gespaltenen Idealisierungen sich nicht mehr vorrangig auf innere Werte und Charakterzüge einer Person richten, sondern auf die Repräsentanz dieser Idealvorstellung durch äußere Zeichen. Neben komplexeren Zeichenstrukturen wie in der Bildsprache von Instagram kann dies auch in Form eines Zeugnisses auftreten. Die als schlecht empfundene Note wird damit zur Bedrohung des idealisierten Selbst und dies gilt für jede Note, denn jede Ziffer liefert einen Beitrag zu dieser Repräsentanz. Damit wird es auch zunehmend schwierig, zwischen Noten zu unterscheiden, die der Schülerin oder dem Schüler wichtig sind, weil das Fach einen besonderen Stellenwert einnimmt, und solchen, die weniger wichtig sind. Jede Note hat das Potential, das pathologische Größenselbst zu bedrohen und kann narzisstische Kränkungen auslösen. Eine zweite Bedrohung kann von der Beziehungsebene zwischen Lernenden und Lehrkraft ausgehen. Die Note wird in dieser Konstellation dann nicht als Rückmeldung für die rein fachliche Leistung verstanden, sondern als Bewertung der gesamten Person auf der Beziehungsebene und verursacht ebenfalls eine tiefgreifende Kränkung. Diese beiden Prozesse werden im Schaubild durch den rot-weißen Pfeil ausgedrückt.

Die so entstandene Kränkung wird von der Schülerin oder dem Schüler unbewusst als massive Bedrohung empfunden, die bewusst als Stress wahrgenommen wird. Ist dies der Fall, können ansonsten möglicherweise bereits integrierte Persönlichkeitsanteile auseinanderfallen und sich in „nur gute“ und „nur böse“ Anteile aufspalten. Um mit diesem psychischen Ausnahmezustand umzugehen, werden **Formen der Abwehr** aktiviert, die z.B. dazu führen können, dass die als „böse“ empfundenen Anteile nach außen projiziert werden, aber auch Verleugnung, Regression und diverse andere sind denkbar (vgl. Lisop und Huisinga 2004, 190).

Die **Manifestation dieser Abwehr** erfolgt in den Interviews auf hochemotionale Weisen, die zunächst völlig unangemessen und zudem gänzlich unterschiedlich scheinen mögen. Es wurden stilles Weinen, Gleichgültigkeit, Wutausbrüche und Hass beschrieben. Zum Teil wurden

³⁰² Vgl. zur innen- und außergeleiteten Persönlichkeit bereits Riesman (1968): Die einsame Masse sowie S. 26f.

die Konflikte auf die Bühne vor der Klasse gezogen oder zumindest mit weiteren Vertrauenspersonen thematisiert.

Unter den hergeleiteten Mechanismen des narzisstischen Sozialcharakters sind diese verschiedenen Verhaltensweisen aber funktional für die Betroffenen. Auf dem einen oder anderen Weg gelingt es den Lernenden, in einer Situation, in der sie machtlos sind, ihre Selbstwirksamkeit wieder herzustellen. Es gelingt den narzisstisch gekränkten Schülerinnen und Schülern, ihre Gefühle zu spiegeln und damit in einer Rolle der Unterlegenheit das Blatt plötzlich zu wenden. Die negativen Gefühle, die sie haben, geben sie nun an die Lehrkräfte weiter. Die Wahl der Mittel für diese Spiegelung basiert dabei auf früheren Objektbeziehungen, die zu Übertragungen in der konkreten Situation führen. Die unbewusste Erwartungshaltung dabei ist, dass diese Art, den Konflikt zu lösen, erfolgreich sein wird, weil sie bei früheren Objekten erfolgreich gewesen ist. Die Betroffenen versuchen also, eine Selbstwirksamkeit zu erlangen, deren Ziel es ist, das beschädigte Selbst wieder zu stabilisieren. Die darin enthaltene Spiegelung der Krise führt zu einem Interaktionskomplex, der sich durch Übertragungen und **Gegenübertragungen** auszeichnet und typisch für narzisstische Beziehungen ist. Sowohl auf Seiten der Lernenden als auch Seiten der Lehrenden besteht nun eine hohe emotionale Aktivierung, die in der Graphik durch den gänzlich roten Pfeil dargestellt wird.

Reaktion der Lehrkraft

In den vorliegenden Beispielen waren die Lehrenden nicht auf das plötzliche Auftreten solcher starken, emotionalen Reaktionen und der darauf folgenden Krisen vorbereitet und deren Manifestationen lösten in ihnen so starke negative Gefühle aus, dass sie die beschriebenen Situationen auch Jahre später noch als Krisensituationen einordnen. Dies beobachten sie zwar, es kommt aber zu keiner Reflexion darüber, warum die jeweilige Manifestation so extrem verlaufen ist. Als **Reaktion** überdenken die Befragten ihr eigenes Verhalten, statt die Rolle Schülerinnen und Schülern als Interaktionspartner in die Analyse mit einzubeziehen, und kommen zu dem Schluss, dass sie die Formulierung der Noten noch besser vorbereiten und objektiver gestalten wollen (blauer Pfeil).

Damit zeigen sich die Probanden durchaus selbstkritisch und an der Optimierung ihres pädagogischen Handelns interessiert. Mehr Kenntnis um die hohe emotionale Reaktivität – gerade bei narzisstischen Kränkungen – hätte den Lehrkräften hier aber helfen können, die Situation besser einzuschätzen und sich selbst zu entlasten. Gleichzeitig hätten sie präziser auf den eigentlichen Beschwerdegrund der Schülerinnen und Schüler reagieren können. Die Noten noch genauer zu durchdenken, scheint in diesen Situationen weder notwendig noch hilfreich, denn es adressiert die Problematik auf einer Sachebene, während die Lernenden sich auf der Selbst- und der Beziehungsebene bewegen. Dies zeigt sich z.B. auch daran, dass zum Teil eine Verbesserung der Beziehung zu den betroffenen Lernenden im Anschluss an den Konflikt beobachtet werden konnte, obwohl die Noten nicht geändert wurden.

Und auch das Wissen um die altersbedingte diffuse Handlungslogik bei den Lernenden hätte hilfreich sein können, weil die Prämisse, dass Lehrkräfte Noten geben und Lernende diese akzeptieren, von einer klaren Rollenauffassung ausgeht, die bei den Schülerinnen und Schülern,

wie in den Interviews deutlich wird, so nicht vorausgesetzt werden kann. Mit der Kenntnis dessen und Oevermanns Verständnis von Krise hätten hier jedoch Lernprozesse auf Ebene der Selbstkompetenz erkannt werden können.

Diese haben zwar vermutlich auch so stattgefunden, sind aber eher ein Zufallsprodukt als Ergebnis einer systematischen, fallanalytischen Betrachtung unter Rückbezug auf wissenschaftliche Professionsbestände im Sinne von Buchmanns professioneller Handlungslehre. Hier hätte die implizit therapeutische Aufgabe von Lehrkräften, die Oevermann postuliert, realisiert werden müssen, ohne die Schülerinnen und Schüler im eigentlichen Sinne zu therapieren. Gemeint ist damit vielmehr, dass die oben beschriebenen, bestehenden Autonomiedefizite auf Seiten der Lernenden in Bearbeitung hätte kommen können. So wäre es u.U. sinnvoll gewesen, die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler mit diesen gemeinsam zu thematisieren und z.B. zu hinterfragen, warum die Mutter für die Tochter sprechen musste (Interview drei) oder was der persönliche Inhalt war, der der Schülerin so bedeutsam war (Interview eins).

Was geschieht, wenn diese emotionale Hinwendung nicht erfolgt, zeigt sich bei Probanden vier, der mehrfach äußert, dass ihm Erfolg oder Misserfolg von Lernenden egal sei, und auch im Fall 1a, in dem die Lehrkraft nicht auf die Beschwerden des Schülers eingeht. Hier werden die Konflikte nicht ausgetragen und das Verhalten der Lernenden verändert sich nicht. Lernen sowohl auf fachlicher als auch auf persönlicher Ebene kann nicht stattfinden. Proband eins reflektiert sein Verhalten zwar im Nachhinein, er entwickelt aber keinen abstrahierten, transferfähigen Erklärungsansatz, der künftig in ähnlichen Situationen handlungsleitend sein könnte.

Ein weiterer Aspekt, der im professionellen Repertoire bereits vorhanden ist, im Hinblick auf die hier dargelegten Zusammenhänge aber theoretisch weitergedacht und zur Erklärung komplexer Interaktionsstrukturen in pädagogischen Settings beitragen könnte, ist die Kategorie der Übertragung. Kernberg hat seine gesamte Therapie des Narzissmus auf den Begriff der Übertragung aufgebaut und sie „übertragungsfokussierte Therapie“ genannt³⁰³. Dies soll nicht implizieren, dass Lehrkräfte sich nun als Therapeuten verstehen und die Lernenden zu therapieren versuchen sollen. Die Übertragung ist aber in Beziehungen von narzisstisch geprägten Individuen zentral und das Wissen um die Funktionsweise der Übertragung hätte in den beschriebenen Fällen ein professionelleres Verständnis für die Reaktionsweise der Lernenden ermöglichen können. Schon in den einzelnen Interpretationen hat sich gezeigt, dass Wissen ansatzweises zu hilfreichen Einsichten geführt hat. Proband eins formuliert explizit, dass er sich im Fall 1a anders verhalten hätte, wenn ihm die Übertragung des Schülers klarer gewesen wäre. Er führt weiter aus, dass Lehrkräfte häufig an Stelle der Eltern Auseinandersetzungen auszukämpfen hätten. Damit formuliert er, was Oevermann in seinem pädagogischen Arbeitsbündnis fordert, wenn er sagt, dass Lehrkräfte sich als Übertragungsobjekte zur Verfügung stellen müssten. Es zeigt sich, dass diese Übertragungen einfach stattfinden, ob die Lehrkräfte

³⁰³ Vgl. zur Übertragungsfokussierten Psychotherapie S. 114ff.

nun wollen oder nicht. Probandin zwei lehnt für sich die Mutterrolle als Lehrkraft explizit ab, die mit dieser Übertragung verbundene Krise bleibt ihr aber dennoch nicht erspart, so dass man sagen kann, dass eine höhere Sensibilität für diese Übertragungen und ihre Unaufhaltbarkeit eine Chance für die Professionalisierung von Lehrkräften sein kann.

Ebenfalls bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist die Beobachtung von Probandin zwei und Proband drei, dass die Beziehung zu den Lernenden nach dem Konflikt besser war als zuvor und sich auch das Interesse am Fach verstärkt habe.

Unter Bezugnahme auf den Übertragungsbegriff in Oevermanns pädagogischem Arbeitsbündnis kann dies damit erklärt werden, dass sich die Lehrkräfte als Übertragungsobjekte zur Verfügung gestellt haben. Beide Lehrkräfte haben sich in ihrer Selbstwahrnehmung als eher distanziert dargestellt, wurden aber durch die Konflikte und ihre emotionale Beteiligung gewissermaßen in eine „echte“ Beziehung gezwungen. In diesem Zusammenhang könnte das Ausbrechen eines Konflikts gewissermaßen als Beziehungsherleitung verstanden werden. Der Schüler in Interview zwei fühlte sich nicht gesehen, also in seinem Bedürfnis nach Übertragungsmöglichkeiten nicht wahrgenommen und hat diese dann für sich selbst hergestellt. In Fall 1a im Interview eins dagegen erfolgte kein Beziehungsangebot durch die Lehrkraft, so dass der Konflikt bestehen blieb, der Proband diesen Zusammenhang aber später selbst reflektiert. Damit können die hier beschriebenen prägenden Momente als Wunsch nach Beziehung verstanden werden, die gleichzeitig auch Entwicklungschancen für die Lernenden mit sich bringen, wenn ihre individuelle Verfasstheit genauer berücksichtigt und ggf. auch thematisiert wird.

Interessant ist auch, dass gerade Probandin zwei trotz ihrer bewussten Ablehnung von Übertragungen ihre eigenen Gefühle nutzt und damit zu einer hilfreichen Erkenntnis gelangt. Sie benennt ihre Empfindungen – Wut ausgelöst durch ein Gefühl der Ungerechtigkeit – und erkennt daran, dass sich der Schüler ebenso von ihr behandelt gefühlt haben könnte. Damit formuliert sie den Prozess der Spiegelung (ohne ihn benennen zu können) und erschließt sich einen weiteren Teilbereich von Oevermanns pädagogischem Arbeitsbündnis, nämlich den der Gegenübertragung. Ähnliches ist auch bei den Probanden drei und eins im Fall 1b zu beobachten.

Die Bedeutsamkeit dieses Teilbereichs wird in Interview vier besonders deutlich. Hier moniert die Lehrkraft, dass den Schülerinnen und Schülern der Unterricht mehr oder weniger egal sei, und reagiert mit der Aussage, dass ihm dann auch Erfolg oder Misserfolg der Schülerinnen und Schüler egal sei. Der Zusammenhang zwischen diesen Haltungen wird aber über diese einfache Kausalität hinaus nicht reflektiert. Möglich könnte auch sein, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Übertragung der Lehrkraft reagieren und dieses Verhalten spiegeln. Diese Option wird jedoch nicht angedacht, so dass der Konflikt bestehen bleibt und sich weder das Verhalten der Lernenden noch der Lehrkraft verändert. Das Verständnis von den Mechanismen der Übertragung und Gegenübertragung hätte in diesem Kontext aber neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen können.

Damit belegt gerade das letzte Beispiel, wie wichtig dieser Teil des pädagogischen Arbeitsbündnisses ist, um eigene Grundannahmen und Verhaltensweisen zu Tage zu fördern und so als Lehrkraft auch Einblick in die eigenen psychischen Verfasstheiten gewinnen zu können. Sind diese einmal bewusst geworden und ihre möglichen Trigger und Gegenübertragungen identifiziert, können eigenen Reaktionsweisen hinterfragt und bei Bedarf durch Alternativen ersetzt werden. Für Lehrkräfte besteht so die Möglichkeit, die eigene emotionale Beteiligung und den damit verbundenen Stress besser verstehen, regulieren und möglich Krisensituationen im Hinblick auf ihre innere Logik begreifen zu können. Insbesondere im Hinblick auf die eigenen Bewältigungsstrategien kann dies effizienter sein als die beschriebenen Strategien wie z.B. das langwierige, wenig zielgerichtet Umwälzen von Problemen, die von Unbeteiligten empfohlene und auch in den Interviews nachweisbare Verleugnung oder Verdrängung oder ein noch stärkeres Optimieren des eigenen Tuns. Damit ließe sich der Handlungsspielraum für die Lehrkräfte langfristig und auf effizientere Weise erweitern, weil statt noch mehr Desselben neue Optionen nutzbar gemacht werden könnten, gleichzeitig aber das Verhalten authentisch bleiben kann.³⁰⁴

Zum Mismatch von pädagogischem Erfordernis und pädagogischer Qualifikation

Mit einem letzten Aspekt beginnt der Kreis dieser Arbeit sich zu schließen und die Grundsatzfragen nach dem Bildungsauftrag der Schule, die bereits in Kapitel vier thematisiert worden ist, kommt wieder in den Blick. Bereits dort wurde gezeigt, dass Schule einen Beitrag zur Sinnstiftung im Rahmen der Subjekt-Objekt-Dialektik zu leisten hat. Krisen und auf weniger starkem Niveau Auseinandersetzungen spielen in diesem Zusammenhang immer auch eine Rolle. Das Für-sich-Eintreten, sich Gehörverschaffen sowie Anerkennen und möglicherweise Vermitteln unterschiedlicher Standpunkte sind wichtige Kompetenzen im Sinne einer demokratischen Erziehung. Die krisenhaften Momente, die die Lehrkräfte in ihren Interviews beschrieben haben, sind hierfür exemplarisch, können aber in diesem Sinne aufgrund des Status Quo des Professionsverständnisses keine Wirksamkeit entfalten. Die Lehrkräfte bemühen sich sehr, die Störungen auszuräumen und dafür zu sorgen, dass möglichst schnell alles wieder „gut“ ist. Die Lernchancen für die Schülerinnen und Schüler und ggf. auch die eigenen werden dabei aber nicht vollumfänglich erkannt und somit auch nicht systematisch genutzt. Vielmehr geht die Reflexion in die Richtung, wie solche Krisen künftig noch besser vermieden werden können. Die oben gemachten Ausführungen zeigen aber, dass deren Auftreten zunehmend wahrscheinlich ist, denn die narzisstische Grundkonstellation reagiert eben sensibel auf kritische Rückmeldungen, auch wenn diese angebracht sind. Ziel im Sinne der Subjektbildung und auch im Hinblick auf die Sache kann aber nicht die Konsequenz sein, auf solches Feedback zu verzichten. Vielmehr stellt sich die Frage, wie Rückmeldungen zu erfolgen hätten, ohne dass

³⁰⁴ Das ist nicht immer der Fall, wenn z.B. rezeptartig Verhaltensweisen ausprobiert werden, die bei Kolleginnen und Kollegen angeblich ganz hervorragend funktionieren. Auch der Satz „Bei mir ist die Person völlig anders und auch ganz unauffällig“ hat dann nichts mit dem eigenen „Versagen“, sondern mit unterschiedlichen Übertragungen zu tun.

vorhandene Abwehrmechanismen aktiviert werden und das Feedback somit unwirksam gemacht wird bzw. wie entsprechende Abwehrhaltungen in Bearbeitung gebracht werden können.

Schlüssel zu dieser Problematik ist die Konkreszenz der Lernenden vor dem Hintergrund ihrer narzisstischen Prägungen, um die Lernchancen zu eröffnen, die sich im Zusammenspiel von spezifischen Lernenden, passenden exemplarischen Repräsentationen und relevanten Lernstoffen im Sinne der Exemplarik entstehen. Erst dann wird es möglich, individuelles Potential zu entfalten. Auf einer solchen Basis ist dann das Auftreten von möglichen Kränkungen nicht ausgeschlossen. Das muss es aber auch nicht sein, denn auch der Umgang mit narzisstischen Kränkungen bietet Entwicklungschancen, den Objektstatus, den die narzisstische Grundkonstellation mit sich bringt, zu erkennen und in Bearbeitung zu bringen.

Um dieses Ziel zu erreichen, muss der Umgang mit den empfundenen Kränkungen ein anderer werden. In den oben beschriebenen Fällen ist zu sehen, dass die Lehrkräfte darum bemüht sind, den Konflikt schnellstmöglich aus der Welt zu schaffen, damit der Unterricht wieder „normal“ verlaufen kann. Dieser Handlungsdruck ist unter den aktuellen Gegebenheiten von Schule nachvollziehbar und zeigt auch, dass zumindest die Lehrkräfte, die in den Interviews zu Wort kamen, weitestgehend an einer guten Beziehung zu den Lernenden interessiert sind. Sie sind weit von den Schreckensbildern entfernt, die z.B. im vierten Kapitel evoziert werden, wenn sich Roger Waters an seine Schulzeit erinnert. Sie kümmern sich um die gekränkten Schülerinnen und Schüler, bemühen sich aber gleichzeitig darum, gewisse Grenzen zu ziehen und ihrem Erziehungsauftrag gerecht zu werden.

Die Probanden verfolgen aber keine Strategien, die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden systematisch zu planen und voranzutreiben. So wird der Schüler im Interview zwei als chronisch von sich selbst eingenommen beschrieben, die Schülerin in Interview drei lässt ihre Mutter für sich sprechen. Beide Verhaltensweisen böten konkrete Ansätze für Entwicklungsmöglichkeiten und -aufgaben, um mögliche narzisstische Grundkonstellationen zu bearbeiten. Laut den Interviews wird dies aber nicht thematisiert. Die Problematik ist in dem Moment abgeschlossen, in dem der Schüler und die Schülerin wieder unterrichtsfähig sind. Auch in anderen Fällen wird zwar beobachtet, dass es immer Lernende gebe, die sich eher in den Vordergrund rücken und solche, die eher schüchtern seien. Dies wird aber nur in Ansätzen analysiert und ggf. bearbeitet. Proband vier geht dann sogar zunächst davon aus, dass die betreffenden Personen einfach „schlecht“ in seinem Fach seien. Die in diesem Zusammenhang betriebene Diagnose reduziert sich auf die schriftlichen Leistungsnachweise. Der gleiche Proband beschreibt sich aber, als in seiner Klasse das Thema Suizid auftaucht, als besorgt, dass man etwas falsch machen könne. Auch Proband eins bringt klar zum Ausdruck, dass er in das Privatleben der Lernenden nicht eingreifen wolle und in seiner Formulierung wird deutlich, dass er diesen Bereich als zu schützenden versteht.

Hier zeigt sich eine deutliche Angst, übergriffig oder „falsch“ vorzugehen, was zu einer recht großen emotionalen Distanziertheit führt. Die Interpretationen der hier beschriebenen Krisen

jedoch zeigen, dass zumindest in diesen Situationen mehr Beziehung gefragt war, als zunächst stattgefunden hat. Um die damit aufgeworfene Entscheidungssituation professionell zu analysieren und zu bearbeiten, sind wissenschaftlich fundierte Kenntnisse über psychologische Konstellationen notwendig, die weit über rudimentäre Bausteine der Lerntheorie hinausgehen müssen. Damit zeichnen sich neue Professionalisierungserfordernisse für Lehrkräfte ab. Die Gründe dafür sind dabei nicht bei einzelnen Personen zu suchen. Den Probanden war es ein großes Anliegen, ihren „Beruf“ ihrem Verständnis nach gut und richtig auszufüllen. Die Gründe finden sich vielmehr im aktuellen Stand des Professionsverständnisses von Lehrkräften:

Erstens sahen sich die Probanden für bestimmte Erziehungsaufgaben als nicht zuständig an und bezogen sich damit auf existierende Narrationen über die Aufgaben von Lehrkräften, was durch das Herstellen entsprechender Bezüge (Giesecke und Himmer) deutlich gemacht werden konnte. Zudem fühlten sie sich für die Bearbeitung der Tiefenstruktur auch nicht kompetent, was anhand von Aussagen darüber, zu unbedarft oder kein Psychologe zu sein, deutlich wurde.

Im Kontrast dazu beschrieben die Lehrkräfte aber auch, wie sie in unterschiedlichen Situationen immer wieder Erziehungsaufgaben übernehmen und nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern zum Teil auch Eltern beraten. Damit agieren sie tagtäglich in der „implizit therapeutische Funktion“ (Oevermann 1999, 146), die im Hinblick auf die mit dem narzisstischen Sozialcharakter verbundenen Bildungsnotwendigkeiten um so wichtiger wird, wenn die Lernenden von heute in der Zukunft kompetent und kreativ zur gesellschaftlichen Reproduktion nicht nur im beruflichen, sondern auch im familialen Bereich beitragen sollen. Die befragten Probanden haben sich darum intensiv bemüht, ihre Entscheidungen dabei aber häufig intuitiv getroffen, weil das notwendige Wissen und die entsprechenden Kompetenzen den Lehrkräften nicht zur Verfügung stehen. Die bildende Einflussnahme dieser Interventionen verläuft daher zufällig bzw. kann nicht ihre volle Wirkung entfalten oder auch gar nicht realisiert werden, so dass davon auszugehen ist, dass sich narzisstische Copingstrategien verfestigten.

Hier entsteht also eine Reibungsfläche, weil die Realität zeigt, dass sich die „Arbeitsschneidung“ (Buchmann 2011) von Lehrkräften zum jetzigen Zeitpunkt gewandelt hat. Auch wenn die vorrangigen Rechte und Pflichten von Eltern im Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder nach wie vor Gültigkeit haben, ist festzuhalten, dass die Aussage, die Übertragung von elterlichen Sozialisationsfunktionen in die Schule als eine „Pervertierung“ (Oevermann 1999, 157f) zu betrachten sei, so nicht mehr funktional ist, denn die Aussage rekuriert auf „[...] frühere gesellschaftliche Sach- und Sinnzusammenhänge“ (Buchmann und Huisinga 2006, 2).

Die hier beschriebenen Zusammenhänge lassen sich folgendermaßen zusammenfassen und visualisieren:

Sichtstruktur	Auslöser	Coping		Reaktion
	Note bzw. Feedback	Stilles Weinen Gleichgültigkeit Wutausbrüche Hass		Appeasement und / oder Wahrung des Stand- punkts
	Reibungsfläche: Entstehung von Belastung und Stress			
Tiefen- struktur ³⁰⁵	Kränkung des Ideali- sierten Selbst Bedrohung des Status in der Peer Group Bedrohung der Bezie- hung zur Lehrkraft	Schutz des Größen- selbst durch: <ul style="list-style-type: none">• Herstellung der eigenen Wirksam- keit• Wiederherstel- lung des Images Erlangung von Unab- hängigkeit		Konsolidierung der narzisstischen Prä- gung und / oder (intuitive) teilweise Bearbeitung
	Narzisstische Krise	Coping- Strategien	Interven- tions- möglich- keit	Ergebnis
	Bildung im Sinne eines Subjekts mit Weltaufschluss, Verfügungserweite- rung und erhöhter Lebensqualität realisiert sich im Hinblick auf die nar- zisstische Verfasstheit der Lernenden eher zufällig und beiläufig			

Abb. 14: Die Tiefenstruktur narzisstischer Implikationen im Unterricht.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen kann damit die in Kapitel eins aufgestellte Hypothese³⁰⁶, dass ein Mismatch hinsichtlich des aktuellen Standes der Professionalisierung von Lehrkräften und aktuellen pädagogischen Erfordernissen vorliegt, als schlüssig erachtet werden.

Diese Passungsproblematik ist auf eine Divergenz zwischen internen und externen Erfüllungsvoraussetzungen zurückzuführen und somit handelt es sich um eine im Sinne Oevermanns pathologische Situation³⁰⁷, die sich zum Teil beträchtlich auf das Wohlbefinden und das Stressempfinden aller Beteiligten auswirkt und – wie in Kapitel eins dargestellt wurde – umfangreiche Konsequenzen für die langfristige Gesunderhaltung von Lehrkräften birgt. Da diese Zusammenhänge nun aber offengelegt und analysiert wurden, konnte dem anfangs postulierten

³⁰⁵ Vgl. zum Begriff der Tiefenstruktur auch S. 159.

³⁰⁶ Vgl. zu den Hypothesen der Arbeit 14f.

³⁰⁷ Vgl. zur pathologischen Handlung S. 14f und 159.

emanzipatorischen Erkenntnisinteresse³⁰⁸ entsprochen werden, und es besteht die Chance auf Heilung, die Oevermann als realitätsgerecht Anpassung von zuvor divergierenden Erfüllungsvoraussetzungen im Innen und Außen versteht³⁰⁹. Vor dem Hintergrund der Verantwortung, die das Bildungssystem für die darin agierenden Akteure, aber auch gesamtgesellschaftlich trägt, ist die schnelle und umfassend Realisierung dieser Chance auch als dringende Notwendigkeit zu verstehen.

³⁰⁸ Vgl. zum emanzipatorischen Erkenntnisinteresse S. 2f.

³⁰⁹ Vgl. zum Begriff der Heilung S. 14.

Kapitel sechs – Perspektiven für die Professionalisierung von Lehrkräften

*Krise ist ein produktiver Zustand.
Man muss ihr nur den Beigeschmack der Katastrophe nehmen.*

(Max Frisch)

Emanzipatorische Erkenntnisse – Ergebnisse des Forschungsvorhabens

Eine lange Reise geht zu Ende, ein Projekt, das sich mehr als zehn Jahre in Arbeit befand, findet seinen Abschluss. Damit ist der Zeitpunkt gekommen, zurückzuschauen und zu evaluieren, ob die für diese Forschungsarbeit gesetzten Ziele erreicht, die aufgeworfenen Fragen beantwortet werden konnten. Dabei sind verschiedene Ebenen zu berücksichtigen.

In der Einleitung wurde der Forschungsgegenstand der Arbeit aus einer sehr persönlichen Motivation, einer persönlichen Betroffenheit hergeleitet, die Fragen an die eigene Professionalisierung aufwarf. Wenn die Schullaufbahn einer Lehrkraft mit dem schlimmsten anzunehmenden Ereignis – dem Suizid von Lernenden beginnt – hinterlässt das Spuren. Diese zu erkennen, zu verstehen und aufzuarbeiten, war Ursprung der vorliegenden Arbeit. Der im Laufe der Bearbeitung gewonnen Zuwachs an Erkenntnissen und Kompetenzen hat dabei einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Verfasserin geleistet, was auf individueller Ebene als emanzipatorisch im Sinne von Habermas gewertet werden kann. Breuer schreibt:

Eine Bewegung der Emanzipation ist für Habermas ein „Akt der Selbstreflexion, der »ein Leben ändert«“ (a.a.O., 261). Diese emanzipative Selbstreflexion, die ein Leben ändert, beziehe sich immer auf einen Lebenszusammenhang, der zugleich auch ein Interessenzusammenhang sei (vgl. a.a.O., 257), wodurch sich wiederum der Bildungsprozess als ein an den kontingenten Bedingungen der subjektiven wie der objektiven Natur hängender offenbare (vgl. a.a.O., 259).“ (Breuer 2023, 105)

Damit wird klar, dass der subjektive Anspruch allein nicht reicht und es auch darum gehen muss, einen über das Individuum hinaus zielenden, gesellschaftlich relevanten Beitrag zum wissenschaftlichen Stand im Forschungsfeld zu leisten. Dieser Anspruch wurde darüber erfüllt, dass die vorliegende Arbeit eine seit langem bestehende Forschungslücke³¹⁰ schließt, indem sie in Form einer empirischen Studie theoretische Wissensbestände mit Praxiserfahrungen aus der Schule koppelt und die „interaktive Basis“ (Helsper 2021, 96) der Professionalisierung von Lehrkräften detailliert analysiert. Um diese eingehende Analyse zu leisten, waren verschiedene Thesen aufgestellt worden, die zum Abschluss in den Blick genommen werden sollen.

³¹⁰ Vgl. dazu die Aussagen von Helsper auf S. 4.

Die erste These besagte, dass Individuum und Gesellschaft sich in einem dialektischen Verhältnis auf vielfältige Weise gegenseitig beeinflussen und dies zu einem spezifischen Sozialcharakter führt, der gegenwärtig als ein narzisstischer bezeichnet werden kann.

Diese These konnte durch die in Kapitel zwei und drei gemachten Ausführungen argumentativ gestützt werden. In Kapitel zwei wurde hierfür auf Basis von Theoriebeständen und anhand von aktuellen gesellschaftlichen Befunden gezeigt, dass die Voraussetzungen für narzisstische Prägungen aufgrund spezifischer gesellschaftlicher Narrationen als gegeben angesehen werden können. Sie fördern das Größenselbst sowie die Inszenierung des Idealichs bei einer gleichzeitigen Schwächung des Über-Ichs, das in archaischen Strukturen verhaftet bleibt. Die Narrationen zeigen sich in unterschiedlichsten Kontexten, nämlich beispielsweise in den (sozialen) Medien, dem Fernsehen, aber auch in den Narrationen, die die Familie und die einzelnen Rollen der Eltern betreffen. In der Folge kann es zu Spaltungserscheinungen kommen, die in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft und folglich auch für Individuen in der Gesellschaft relevant werden.

Aufgrund dieser Feststellungen war es sinnvoll, das Konzept des Narzissmus genauer zu betrachten, um offenzulegen, wie sich dieser im individualpsychologischen Verhalten manifestieren kann. Daher setzte sich Kapitel drei intensiv mit entsprechenden Theorien auseinander und stellte detailliert die Entstehung, Symptomatik und Behandlung dieser Störung dar. Dabei war es wichtig, herauszustellen, dass narzisstische Prägungen nicht automatisch mit narzisstischen Störungen gleichzusetzen sind, sondern auch bei normalerweise integrierten Persönlichkeiten z.B. in Situationen mit hoher emotionaler Belastung zu Spaltungen führen können, ohne dass ein Krankheitswert vorliegen muss.

In Kapitel vier wurden die so gewonnene Erkenntnisse herangezogen, um relevante Wissensbestände der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu identifizieren. Diese wurden zusammengeführt, um ein Verständnis von Professionalität zu umreißen, das unter den Bedingungen des narzisstischen Sozialcharakters Schülerinnen und Schülern bildungsförderliche Lerngelegenheiten bieten kann. Dabei zeigte sich, dass das Verständnis von Lehrkräften als Krisenhelfer zielführend sein kann, um im Rahmen der Subjekt-Objekt-Dialektik Bildungsprozesse zu gestalten, die das Subjekt bei der Erlangung von Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität unterstützen. Das pädagogische Arbeitsbündnis nach Oevermann³¹¹ gab diesbezüglich konkrete Anregungen, welche Rolle die Lehrkraft, die Lernenden und auch die Eltern in einem solchen Setting einnehmen können. Allerdings waren hier auch neue Fragen aufzuwerfen, denn es konnte gezeigt werden, dass die von Oevermann vorausgesetzte epistemische Neugierde des Kindes, wegen der er gar die Schulpflicht abschaffen möchte, in Zeiten eines narzisstischen Sozialcharakters nicht ohne weiteres erwartet werden kann. Dies ist darauf zurückzuführen, dass wirkmächtige Abwehrhaltungen auftreten, wenn das Idealich durch das Eingestehen von Entwicklungsnotwendigkeiten gefährdet wird.

Der implizit therapeutischen Funktion, die Oevermann für Lehrkräfte formuliert, war jedoch eine gestiegene Relevanz zu attestieren, da die psychosoziale Normalität der Lernenden durch zahlreiche Implikationen in Richtung des narzisstischen Sozialcharakters beeinflusst wird. Hier

³¹¹ Vgl. zum pädagogischen Arbeitsbündnis S. 175ff.

wird es zentral, die bestehende Konkreszenz von Lernenden zu analysieren; dafür kann der psychodynamische Implikationszusammenhang als Referenzrahmen dienen.

In diesem Zusammenhang bot die professionelle Handlungslehre von Buchmann³¹² relevante Theoriebezüge für die Präzisierung der Lehrerrolle. Hier dient der konkrete Fall als Ausgangspunkt, um theoretische Denkfiguren und Verfügungswissen systematisch und planvoll zu verknüpfen. So kann die von Oevermann beschriebene individuelle Fallstruktur herauspräpariert und im Rahmen der Theorie-Praxis-Kopplung einer Bearbeitung im Sinne des Bildungsanspruchs von Schule zugänglich gemacht werden. Dies ist unter der Prämisse des narzisstischen Sozialcharakters unbedingt hilfreich, denn die professionelle Handlungslehre ermöglicht, die einzelnen Komponenten eines Falls, der sich auch anhand einer komplexen Krisensituation konkretisieren kann, zu explizieren und schlüssig in Beziehung zu setzen. Das Verfügungswissen der Lehrkräfte fasst dabei unter der Kategorie des Subjektwissens nicht nur das relevante Wissen über Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Kenntnis seiner selbst. Dies wiederum bildet die zentrale Voraussetzung für die von Oevermann geforderte Analyse eigener Autonomiedefizite und Gegenübertragungen bei Lehrkräften.

In Kapitel fünf, dem empirischen Teil der Arbeit, fanden die bisher dargestellten Theoriebestände im Sinne der Theorie-Praxis-Kopplung Anwendung, um die zweite These der Arbeit zu überprüfen. Diese ging davon aus, dass das hohe Belastungserleben und der hohe Krankenstand von Lehrkräften, die im ersten Kapitel aufgezeigt wurden, auf ein Mismatch im Bereich der pädagogischen Professionalität hinweisen könnten. Im Kontext der Arbeit wurde vermutet, dass die beschriebenen Implikationen auf gesellschaftlicher und individualpsychologischer Ebene zu Herausforderungen für Lehrkräfte führen, da diese tagtäglich mit Lernenden interagieren, in deren Verhalten sich der narzisstische Sozialcharakter manifestiert. Die sich so ergebenden Herausforderungen sowie der professionelle Umgang mit ihnen spielen in der Ausbildung von Lehrkräften aber keine prominente Rolle, so dass sich pathologische Handlungen im Sinne Oevermanns³¹³ ergeben, bei denen interne und externe Erfüllungsvoraussetzungen voneinander abweichen. Somit wäre ein Mismatch zwischen pädagogischem Bedarf und pädagogischem State of the Art zu attestieren.

Um diese Hypothese zu prüfen, wurden in Interviews beschriebene, exemplarische Repräsentationen von professionellem Handeln genutzt, um den aktuellen State of the Art des Professionsverständnisses von Lehrkräften zu erschließen und mit den in den vorherigen Kapiteln dargestellten Theoriebezügen abzugleichen.

Es zeigte sich dabei, dass die Lehrkräfte zwar zum Teil auf theoretische Grundannahmen zurückgriffen, die Bearbeitung der Krisensituationen jedoch nicht auf einer hinreichend theoriebasierten Analyse der Ausgangssituation fußte und häufig intuitiv erfolgt. Die von den Lehrkräften formulierten Erfüllungsvoraussetzungen der Professionalität ließen sich nach eigenen Aussagen nicht mehr funktional mit dem koppeln, was als Realität in der Klasse beschrieben wurde. Die durch den narzisstischen Sozialcharakter geprägten Implikationen konnten zwar in Teilen erkannt werden, wenn durch die Gesprächsführung auf sie hingewiesen wurde; sie

³¹² Vgl. zur professionellen Handlungslehre S. 178ff.

³¹³ Vgl. zur pathologischen Handlung S. 14.

wurden aber nicht initiativ zur Entfaltung der Probleme herangezogen, tieferliegende Zusammenhänge wie z.B. die Prägung durch spezifische Narrationen wurden nicht berücksichtigt. Stattdessen wurde in den expliziten Äußerungen der Probanden immer wieder deutlich, dass von einer strikten Trennung des schulischen Alltags und des Privatlebens der Lernenden ausgegangen wird. Die beschriebenen Handlungsweisen zeigten aber wiederholt auf, dass diese Trennung in Krisensituationen nicht einzuhalten ist und deren Aufhebung durchaus zu positiven Ergebnissen führen kann, während die Einhaltung dieser Trennung tatsächlich die Empfindung narzisstischer Kränkungen verschärfte.

Anhand der Interviews und auf Basis der dort gewonnenen Erkenntnisse ließ sich so argumentieren, dass das in Kapitel eins angenommene Mismatch³¹⁴ zwischen dem, was als professionell verstanden wird, und dem, was die aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten als Qualifikation für einen professionellen Umgang mit dem narzisstischen Sozialcharakter erforderlich machen, tatsächlich gezeigt werden kann. Es wurde ebenfalls deutlich, dass die dargestellten Krisen sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden für eine nicht unerhebliche Belastung sorgten. Die Bearbeitung erfolgte zwar mittels für Lehrkräfte üblicher Strategien, diese waren aber auf eine Bearbeitung der Oberflächenstruktur ausgerichtet und adressierten das tieferliegende Problem nicht systematisch. Da außerdem mit zunehmender narzisstischer Prägung davon auszugehen ist, dass solche Krisen sowohl in der Zahl als auch im Ausmaß weiter zunehmen werden, kann die Notwendigkeit festgestellt werden, das Professionsverständnis für Lehrkräfte anzupassen, um die Gesundheit von Lehrkräften zu schützen und die Qualität von Unterricht zu gewährleisten.

Mit der Darstellung der Transformationsprozesse, die zu den oben beschriebenen Erkenntnissen führten, wurde schließlich auch das emanzipatorische Erkenntnisinteresse der Arbeit eingelöst, denn die dem Mismatch zugrundeliegenden Strukturen konnten u.a. durch die Verwendung des Narrationsbegriffs als Forschungskategorie offengelegt und damit auch der Bearbeitung, also der Heilung im Sinne Oevermanns³¹⁵, zugänglich gemacht werden.

Forschungsdesiderata

Im Verlauf der vorliegenden Studie wurde immer wieder ein Punkt erreicht, an dem eine Fokussierung auf die im ersten Kapitel aufgeworfenen Fragestellungen notwendig wurde. Auch wenn diese Einschränkungen im Sinne der argumentativen Stringenz sinnvoll waren, wäre es wünschenswert, wenn einige dieser aufgetauchten Fragen in künftigen Forschungsarbeiten aufgegriffen und bearbeitet würden.

Die wichtigste dieser Fragen bezieht sich erneut auf Lehrkräfte. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, wie Kinder und Jugendliche durch bestimmte Narrationen narzisstisch geprägt werden. Da der narzisstische Sozialcharakter aber gesamtgesellschaftlich wirkt, müsste in einem nächsten Schritt untersucht werden, wie dieser Sozialcharakter sich bei Lehrkräften

³¹⁴ Vgl. zu dieser Annahme S. 14 und 46f.

³¹⁵ Vgl. zum Begriff der Heilung in diesem Zusammenhang S. 14.

manifestiert. In der Interpretation der Interviews ist bereits angeklungen, dass auch Lehrkräfte entsprechenden Narrationen folgen könnten. Wie sich dies ausgestaltet, welcher Einfluss sich auf das Lehrerhandeln ergibt und welche Konsequenzen sich z.B. für die Ausbildung von Lehrkräften offenbaren, sind Fragen, die es wissenschaftlich zu erforschen gilt. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Siegen beschäftigen sich bereits zwei Dissertationsvorhaben mit entsprechenden Fragestellungen. Die Problematik bietet jedoch insgesamt ein weites Feld für Forschungsfragestellungen, z.B. mit Fokus auf den Werbekampagnen der Länder für das Lehramt oder auch auf den Qualifikationsstrukturen für Quereinsteiger.

Ein zweiter spannender Untersuchungsbereich ist die mehrphasige Lehrkräftebildung. Das Referendariat in Hessen setzt seit der Novellierung des hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes gezielt auf die Professionalisierung von Lehrkräften und macht in diesem Kontext die Entwicklung der Selbstreflexivität stark. Damit erlangen zentrale Begriffe der Professionalisierung eine prominente Stellung im Ausbildungsprozess. Hier wäre sowohl theoretisch als auch empirisch zu erforschen, wie Bildungsangebote gestaltet sind und wie sie es ggf. sein müssten, damit sie nicht die Performance der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst schulen, sondern zu einer authentischen Praxis der Selbstreflexion sowie der Befähigung anleiten, angemessen mit Übertragungen umzugehen. Hier sind neben Fragen des Kompetenzerwerbs im Hinblick auf die Selbstthematisierung auch die entsprechenden didaktischen Konzepte weiter zu erforschen. Das Konzept der übertragungsfokussierten Therapie könnte im Hinblick auf die implizit therapeutische Funktion der Lehrkräfte Ansatzpunkte liefern, die ggf. auch für die dritte Phase der Lehrerbildung, die Fort- und Weiterbildung von etablierten Lehrkräften, relevant werden könnten. Hier werden beispielsweise inzwischen zahlreiche Fortbildungen zu den unterschiedlichsten psychischen Störungsbildern angeboten, aber die Qualität differiert stark, die Teilnahme ist freiwillig und hängt häufig von pragmatischen Entscheidungen wie dem Wunsch, Unterrichtsausfall zu vermeiden oder Klausuren zeitnah zu korrigieren, ab. Auch der Umgang mit Belastungssituationen wird nach wie vor eher als Individualaufgabe verstanden. Moratorien oder regelhafte Unterstützungsangebote wie Supervisionen sind nicht verbreitet. Dies ist bemerkenswert, weil zumindest letzteres gerade in sozialen Berufen inzwischen üblich ist. Daher ist es in Bezug auf das Lehramt wünschenswert, die Mechanismen zu untersuchen, die solchen Professionalisierungstendenzen entgegenstehen. Ein Ansatzpunkt könnten die (Selbst-)Narrationen von Lehrkräften sein, die dazu beitragen, solche Angebote nicht wahrzunehmen, weil man ggf. von sich selbst behauptet, „keine Probleme“ zu haben, „dicht an den Schülerinnen und Schülern dran“ zu sein oder das „nicht mein Job ist“ etc. So könnte die Theorie-Praxis-Kopplung auch hier helfen, sinnvolle Angebote zu entwickeln und die Professionalisierung von Lehrkräften voranzubringen.

Didaktische Fragen ergeben sich auch aus dem Zitat zu Beginn des Kapitels. Bereits in Kapitel vier wurde herausgearbeitet, dass Lehrkräfte auch Krisenhelfer sind. Hier stellen sich diverse Fragen sowohl auf pädagogischer als auch auf didaktischer Ebene. So wäre beispielsweise zu klären, ob es in pädagogischen Zusammenhängen möglich ist, den Umgang mit Krisen im gesellschaftlichen Kontext des narzisstischen Sozialcharakters in einem vernünftigen Maß zu

routinisieren, und wie dies realisiert werden könnte. Auch die Gestaltung von Unterricht bei Abwesenheit der epistemischen Neugierde und gleichzeitiger Existenz von Abwehrhaltungen wirft insbesondere im Transformationsprozess der Digitalisierung didaktische Fragen auf.

Es zeigt sich damit, dass das Feld der Professionalität von Lehrkräften noch viele Möglichkeiten der Entfaltung bietet. Jeder Beitrag hier ist von großer Bedeutung, und zwar nicht nur für die von Lehrerhandeln betroffenen Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Gesunderhaltung der Lehrkräfte.

Literaturverzeichnis

Abelin, Ernest L.: *Die Theorie der frühkindlichen Triangulation. Von der Psychologie zur Psychoanalyse.* In: Stork, J. (Hrsg.): Das Vaterbild in Kontinuität und Wandlung. Zur Rolle und Bedeutung des Vaters aus psychopathologischer Betrachtung und in psychoanalytischer Reflexion. Stuttgart-Bad-Cannstatt: frommann-holzboog 1986. S. 45 - 72.

Aigner, Josef Christian: *Der ferne Vater. Zur Psychoanalyse von Vatererfahrung, männlicher Entwicklung und negativem Ödipuskomplex.* Bibliothek der Psychoanalyse hrsg. von Hans-Jürgen Wirth. Gießen: Psychosozial-Verlag 2002.

Altmeyer, Martin: *Narzissmus und Objekt: ein intersubjektives Verständnis der Selbstbezogenheit.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2000.

Altmeyer, Martin und Thomä, Helmut (Hrsg.): *Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse.* Stuttgart: Klett-Cotta 2006.

Altmeyer, Martin: *Narzissmus-Theorie und Säuglingsforschung – ein Beitrag zur interdisziplinären Verständigung.* In: Kernberg, O.F. und Hartmann, H.-P. (Hrsg.): Narzissmus. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie. Stuttgart, New York: Schattauer 2006, S. 71 – 94.

Altmeyer, Martin: *Ein Akt der grandiosen Selbsterschaffung.* www.martinaltmeyer.de, zuletzt abgerufen am 13.11.2012, 13:47 Uhr.

Anderson-Lopez, Kristen und Lopez, Robert: *Let it go.* Disney: Frozen Original Motion Picture Soundtrack 2014.

Arnold, Rolf: *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus.* Heidelberg: Carl Auer 2012. 2. Auflage.

Backlund, Jukka und Haber, Samu: *Welcome to my Life.* Sony: Popgasm 2009. Zitiert nach: <https://www.musixmatch.com/lyrics/Sunrise-Avenue/Welcome-To-My-Life>, zuletzt abgerufen am 08.01.2023, 11:39 Uhr.

Bächler, Liane: *Teilnahme an Arbeit durch technische Assistenz. Eine Feldstudie in einer Werkstatt für behinderte Menschen.* Siegen: universi – Universitätsverlag Siegen 2020.

Bambey, Andrea und Gumbinger, Hans-Walter: *Neue Väter?: Rollenmodelle zwischen Anspruch und Wirklichkeit.* Frankfurt und New York: Campus 2017.

Bambey Andrea und Gumbinger, Hans-Walter: *Neue Väter – andere Kinder? Das Vaterbild im Umbruch – Zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und realer Umsetzung.* In: Forschung Frankfurt 4 / 2006. S. 26 – 31. Zitiert nach: <https://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050492/forschung-frankfurt-ausgabe-4-2006-neue-vater-andere-kinder-vaterbild-im-umbruch.pdf>. Zuletzt abgerufen am 31.12.2020, 14:51 Uhr.

Bartmann, Sylke; Fehlhaber A.; Kirsch, Sandra und Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): *Natürlich stört das Leben ständig. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

Battegay, Raymond: *Narzissmus und Objektbeziehungen. Über das Selbst zum Objekt.* Bern: Hans Huber 2008.

Beck, Ulrich und Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften.* Frankfurt: Suhrkamp 1994.

Bergmann, Wolfgang: *Ich bin der Größte und ganz allein. Der neue Narzißmus unserer Kinder.* Düsseldorf: Patmos 2009.

Berkemeyer, Nils; Järvinen, Hanna; Otto, Johanna und Bos, Wilfried: *Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken.* In: Helsper, W. und Tippel, R. (Hrsg.): **Pädagogische Professionalität.** Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz 2011, S. 225 – 247.

Bernhard, Armin: *Aussicht auf Befreiung. Zur konstitutiven Bedeutung pädagogischer Beziehungsverhältnisse in der Bildungstheorie Heinz Joachim Heydorns.* In: D. Stederoth et al. (Hrsg.): Die Befähigung des Menschen zum Menschen. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2020. S. 95 – 109.

Berth, Felix: *Die Verschwendung der Kindheit. Wie Deutschland seinen Wohlstand verschleudert.* Weinheim und Basel: Beltz 2011.

Bertram, Hans: *Kinder – Mütter -Väter: Care im Wandel – 80-Stunden-Woche, Supermom, normierte Kindheit und Marginalisierung der Väter.* In: Schlemmer, Elisabeth, Lange; Andreas und Kuld, Lothar (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Weinheim und Basel: Beltz Juventa 2017, S. 44 – 71.

Biermann, Horst (Hrsg.): *Inklusion im Beruf.* Stuttgart: Kohlhammer 2015.

Blaß, Heribert: *Erwachsene Liebesbeziehungen und die mentalisierende Rolle des Vaters.* In: Dammasch, F. und Metzger, H-G. (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters. Psychoanalytische Perspektiven. Frankfurt: Brandes und Apsel 2006, S. 42 – 71.

Blossfeld, Hans-Peter: *Globalisierung, wachsende Unsicherheit und der Wandel der Arbeitsmarktsituation von Berufsanfängern in modernen Gesellschaften.* In: Warwas, Julia und Sembill Detlef (Hrsg.): Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 12 – 28.

<https://www.bluebirdkisses.com/about/> zuletzt abgerufen am 08.12.2024, 20:54 Uhr.

Blum, Harold: *Separation-individuation theory and attachment theory.* In: **Journal of the American Psychoanalytic Association.** September 17, 2016 (52/2). S. 535 – 552. Zitiert nach: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1000.445&rep=rep1&type=pdf>. Zuletzt abgerufen am 12. September 2018, 09:14 Uhr.

Bördlein, Ingeborg: *Das krankmachende Problem der Arbeitswelt.* In: **Ärzte-Zeitung online** vom 02.10.2012 unter: www.aerztezeitung.de/extras/druckansicht. Zuletzt abgerufen am 23.11.2012, 17:48 Uhr

Bogner, Andreas et al: *Interviews mit Experten.* Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2014.

Born, Claudia und Krüger, Helga: *Vaterschaft und Väter im Kontext des sozialen Wandels. Über die Notwendigkeit der Differenzierung zwischen strukturellen Gegebenheiten und kulturellen Wünschen.* In: Walter, Heinz (Hrsg.): Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie. Gießen: Psychosozial 2002, S. 117 – 144.

Bosse, Axel; Cassel Julian; Süggelere Alina et al.: *Wovon sollen wir träumen?* Warner Music Group Central 2011.

Brenner, Charles: *Grundzüge der Psychoanalyse.* Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag 1978.

Breuer, Jan: *Subjektbildung im Kontext von Digitalisierung.* Siegen: Universitätsbibliothek der Universität Siegen 2023. Abrufbar unter: <https://dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/2622>

Brinck, Christine: *Die Folgen der Isolation.* In: **Die Zeit online.** Nr. 51/ 2012 vom 27.12.2012. Zitiert nach: <https://www.zeit.de/2012/51/Isolation-Kinder-Waisenhaus-Rumaenien>. Zuletzt abgerufen am 28. August 2019, 08:01 Uhr.

Bromme, Rainer: *Lehrerexpertise: eine psychologische Konzeption für die Entwicklung und Erforschung des Wissens und Könnens von Lehrern.* In: Schneider, W. und Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern et al.: Hogrefe 2008, S. 159 – 167.

Bründel Heidrun und Hurrelmann, Klaus: *Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation.* Weinheim und Basel: Beltz 2017.

Brüning, Ludger und Saum, Tobias: *Zur Problematik der Sicht- und Tiefenstruktur lernwirksamen Unterrichts.* In: **Seminar – Lehrerbildung und Schule. BAK-Vierteljahresschrift.** H. 2, 2023, 29. Jahrgang, S. 124 - 139

Brüsemeister, Thomas: *Qualitative Forschung. Ein Überblick.* Wiesbaden: GWV Fachverlage 2008.

Buchmann, Ulrike und Huisinga, Richard: *Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis für eine nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung.* In: Büchter, Karin und Gramlinger, Franz (Hrsg.): **Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung.** Ausgabe Nr. 11, November 2006. Zitiert nach: http://www.bwpat.de/ausgabe11/buchmann_huisinga_bwpat11.pdf, zuletzt abgerufen am 31.08.2023, 11:18 Uhr.

Buchmann, Ulrike: *Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung.* Frankfurt / Main: G.A.F.B. 2011.

Buchmann, Ulrike und Bylinski, Ursula: *Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung.* In: Döbert, Hans und Weishaupt, Horst (Hrsg.) Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster et al: Waxmann 2013, S. 147 – 202

Buchmann, Ulrike und Huisinga, Richard: *Curriculumforschung und -entwicklung.* In: Rauner, Felix und Grollmann, Phillipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv Media gmbH 2018, S. 465 – 471.

Buchmann, Ulrike: *Die 20. Hochschultage Berufliche Bildung 2019 – zwischen Rückblende und Zukunftsbedeutsamkeit.* In: Buchmann, Ulrike und Cleef, Maria (Hrsg.): Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten. Bielefeld: wbv 2020, S. 15 – 27. (Buchmann 2020a)

Buchmann, Ulrike und Cleef, Maria (Hrsg.): *Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten.* Bielefeld: wbv 2020a.

Buchmann, Ulrike: *Inklusion heißt Transformation – Konsequenzen für eine professionelle Handlungslehre.* In: Münk, Dieter und Scheiermann, Gero (Hrsg.): Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Detmold: Eusel 2020, S. 135 – 146. (Buchmann 2020b)

Bundesagentur für Arbeit: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistische-Analysen/Analyse-in-Grafiken/Jaehrliche-Zeitreihen/Jaehrliche-Zeitreihen-Nav.html>. Zuletzt abgerufen am 23.01.2020, 11:06 Uhr.

Cannella, Gaile S. und Kincheloe, Joe L. (Hrsg.): *Kidworld. Childhood Studies, Global Perspectives, and Education.* New York et al: Lang 2002.

Cashdan, Sheldon: *Sie sind ein Teil von mir. Objektbeziehungstheorie in der Psychotherapie.* Köln: Edition Humanistische Psychologie 1990.

Chua, Amy: *Battle hymn of the tiger mother.* Ohne Ort: Bloomsbury Paperbacks 2012.

Clarkin J.F., Yeomans F.E. und Kernberg O. (Hrsg.): *Psychotherapie der Borderline-Persönlichkeit. Manual zur psychodynamischen Therapie.* Stuttgart: Schattauer 2002.

Combe, Arno und Helsper, Werner: *Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen.* In: Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999, S. 9 – 48. 3. Auflage.

Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999.

Cunliffe, Barry et al.: *The Penguin illustrated history of Britain and Ireland.* London: Penguin 2004.

Dammann, Gerhard; Buchheim Peter et al.: *Einführung in die übertragungsfokussierte, manualisierte psychodynamische Therapie der Borderline-Störung.* Ohne Ort, ohne Datum. Zitiert nach: https://www.geps.info/downloads/publikationen/kernberg_03_02.pdf. zuletzt abgerufen am 08.09.2019, 15:04 Uhr.

Dammann, Gerhard: *Otto F. Kernberg: Der Unentwegte.* In: Ärzteblatt 17, 2018. S. 509.

Dering, Heinz (Hrsg.): *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung.* München, Wien: Oldenbourg 1996.

Diamond, Diana: *Narzissmus als klinisches und gesellschaftliches Phänomen.* In: Kernberg, Otto F. und Hartmann Hans (Hrsg.): *Narzissmus. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie.* Stuttgart und New York: Schattauer 2006, S. 171 – 204. (Kernberg 2006b)

Döbert, Hans und Weishaupt, Horst (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen.* Münster et al: Waxmann 2013.

Dornes, Martin: *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag 1993.

Dornes, Martin: *Der kompetente oder der omnipotente Säugling? Einige Bemerkungen zu Bernd Ahrbecks Kritik der Säuglingsforschung.* In: Eggert-Schmidt, Noerr et al. (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung der primären Bezugsperson für die kindliche Entwicklung. Gießen: Psychosozialverlag 2007.

Dornes, Martin: *Die Modernisierung der Seele. Kind – Familie – Gesellschaft.* Frankfurt am Main: S. Fischer 2012.

Eakin, Paul John: *How our lives become stories.* Ithaca: Cornell University Press 2019.

Ehrenberg, Alain: *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart.* Frankfurt und New York: Campus 2015.

Engels, Franz: *Die Klassifikation der Persönlichkeitsstörung nach Otto Kernberg.* In: Psychiatriegespräch. Das Forum für Psychiatrie und Psychotherapie. Zitiert nach: https://psychiatrie-gespraech.com/ressourcen/textsammlung/f_engels_klassifikation_persoeneichkeitsstoerungen_kernberg/. Zuletzt abgerufen am 07.05.2019, 15:32 Uhr.

Faber, Barry A.: „Burnout“ bei Lehrern. Annahmen, Mythen. Probleme. In: E. Terhart (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln und Wien: Böhlau 1991, S. 217 – 230.

Ferguson, Niall: *The House of Rothschild. Money's Prophets.* London: Penguin 1998.

Fertsch-Röver-Berger, Cordelia: *Narzisstische Kränkbarkeit und Leistungsverweigerung. Die Entwicklung diagnostischer Instrumente zum Erfassen der beiden Konstrukte und die theoretische Interpretation der Leistungsverweigerung mit Hilfe der psychoanalytischen Theorie des narzißtischen Systems.* Gießen: ohne Verlag 1983.

Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996.

Flick, Uwe: *Konstruktivismus.* In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 150 – 164.

Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst und Steinke, Ines: *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick.* In: Diesselben (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 13 – 29.

Flick Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowolth 2012.

Follmann, Silvia: *Nora Imlau: Die Grundidee von Attachment Parenting stürzt Mütter nicht ins Unglück.* In: <https://editionf.com/interview-nora-implau-attachment-parenting/#>. Zuletzt abgerufen am 26.07.2020, 10:08 Uhr.

- Fonagy, Peter:** *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta 2003.
- Fonagy, Peter und Target, Mary:** *Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta 2006.
- Freud, Sigmund:** *Psychologie des Unbewussten*. Frankfurt am Main: S. Fischer 1975. Studienausgabe Band 3.
- Garsoffky, Susanne und Sembach, Biritta:** *Die Alles ist möglich-Lüge. Wieso Familie und Beruf nicht zu vereinbaren sind*. München: Pantheon 2014.
- Gast, Lilli:** *Metamorphosen des Narzissmus. Ein Beitrag zur psychoanalytischen Ideen- und Begriffsgeschichte*. In: Kernberg, Otto F. und Hartmann, Hans (Hrsg.): Narzissmus. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie. Stuttgart und New York: Schattauer 2006, S. 132 – 157.
- Gesetz** zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern des Bundes. Zitiert nach: <https://www.gesetze-im-internet.de/beamstg/BJNR101000008.html>. Zuletzt abgerufen am 03.01.2025, 17:25 Uhr.
- Giesecke, Hermann:** *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta 1996.
- Giesecke, Hermann:** *Das ‚Ende der Erziehung‘. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung?* In: Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999. S. 391 – 403.
- Giesinger, M.; Haller M.M. und Schneider, J.:** *Wenn sie tanz*. Big Me Entertainment 2016.
- Gläser, Jochen und Laudel, Grit:** *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS Verlag 2010. 4. Auflage.
- Glinka, Hans-Jürgen:** *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim und München: Juventa 2009. 3. Auflage.
- Goodmann, Nelson:** *Ways of worldmaking*. Ohne Ort: Hackett 1978.
- Grob, Alexander und Jaschinski Uta:** *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim u.a.: Beltz PVU 2003.
- Grunberger, Béla:** *Vom Narzißmus zum Objekt*. Frankfurt: Suhrkamp 1977.
- Grunberger, Béla:** *Narziß und Ödipus. Eine Kontroverse*. In: Stork, J. (Hrsg.): Das Vaterbild in Kontinuität und Wandlung. Zur Rolle und Bedeutung des Vaters aus psychopathologischer Betrachtung und in psychoanalytischer Reflexion. Stuttgart-Bad-Cannstatt: frommann-holzboog 1986. S. 73 – 91.
- Habermas, Jürgen:** *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt / Main: Suhrkam 1973.
- Haller, Michael:** *Das Interview. Ein Handbuch für Journalisten*. Konstanz: UVK 2001. 3. Auflage.
- Hartmann, Hans-Peter:** *Narzisstische Persönlichkeitsstörungen – Ein Überblick*. In: Kernberg, Otto F. und Hartmann, Hans (Hrsg.): Narzissmus. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie. Stuttgart und New York: Schattauer 2006, S. 3 – 36.

Hascher, Tina und Krapp, Andreas: *Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden.* In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 365 – 375.

Havighurst, Robert: *Developmental tasks and education.* New York: David McKay Company 1952. 2. Ausgabe.

Helsper, Werner: *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit.* In: Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999, S. 521 – 569. 3. Auflage.

Helsper, Werner: *Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrg., Heft 4/2007, S. 567-579.

Helsper, Werner: *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf.* In: Terhart, E.; Bennewitz, H. und Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster und New York: Waxmann 2014, S. 216 bis 240. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.

Helsper, Werner: *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung.* Barbara Budrich: Opladen und Toronto 2021.

Hericks, Uwe: *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Herriger, Norbert: *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung.* Stuttgart: W. Kohlhammer 2020.

Hertel, Silke; Bruder, Simone und Schmitz, Bernhard: *Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften.* In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 117 – 128.

Hesse, Hermann: *Stufen.* In: Ranicki-Reich, M. (Hrsg.): Frankfurter Anthologie. Bd. 27. Frankfurt: Insel 2004, S. 105.

Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch vom 18. Dezember 2006. Zitiert nach: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-KJHGHEV33IVZ>, zuletzt abgerufen am 09. März 2026, 13:16 Uhr.

Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen: www.werde-lehrer-in-hessen.de. Zuletzt abgerufen am 12.08.2024, 17:12 Uhr.

Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005, zuletzt geändert durch Gesetz am 24. März 2015. Zitiert nach: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lesefassung_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_zweispaltig_stand_20170116_0.pdf. Zuletzt abgerufen am 13. Juli 2017, 11:12 Uhr.

Hildenbrand, Bruno: *Anselm Strauss.* In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 32 – 42.

Hildenbrand, Bruno: *Der abwesende Vater als strukturelle Herausforderung in der familialen Sozialisation.* In: Walter, Heinz (Hrsg.): Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie. Gießen: Psychosozial-Verlag 2002, S. 743 – 782.

Hillert, Andreas: *Psychische und Psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze.* In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer 2013, S. 137 – 154. 2. Auflage.

Himmer, Nina: *Wenn Lehrer Therapeuten spielen.* In: Magazin Schule vom 14.10.2015. Zitiert nach: <http://www.magazin-schule.de/magazin/wenn-lehrer-therapeuten-spielen/>. Zuletzt abgerufen am 10. Juli 2017, 10:31 Uhr.

Himmer Nina: *Schnitte auf der Seele.* In: Magazin Schule vom 11.01.2017. Zitiert nach: <https://www.magazin-schule.de/magazin/ritzen-schnitte-auf-der-seele/>. Zuletzt abgerufen am 11.03.2023, 16:44 Uhr.

Hinz, Silke K.B.: *Heim und Herd oder Beruf und Karriere? Frauen zwischen Mutterrolle und Berufstätigkeit.* Tönning, Lübeck und Marburg: Der andere Verlag 2009.

Hitzler, Ronald und Eberle, Thomas S.: *Phänomenologische Lebensweltanalyse.* In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 109 – 118.

Hitzler, Ronald: *Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen ‚qualitativen‘ Sozialforschung.* In: Mey, G. und Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer 2014, S. 54 – 72.

Hochauf, Renate: *Die therapeutische Arbeit mit pränatalen existenziellen Erfahrungen.* In: Reiter, Alfons (Hrsg.): Vorgeburtliche Wurzeln der Individuation. Heidelberg: Mattes 2005, S. 97 - 107.

Hochschild, Arlie und Machung, Anne: *The second shift. Working families and the revolution at home.* New York: Penguin 2012.

Holm-Hadulla, Rainer M.: *Der kalte Hass des Narzissten.* In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13.04.2015, Nr. 85, S. 11.

Hopf, Christel: *Qualitative Interviews – ein Überblick.* In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 349 – 360.

Huisinga, Richard: *Bildung und Zivilisation. Vorstudien in theoretischer und forschungspraktischer Absicht.* Frankfurt: Verlag der Gesellschaft arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1996.

Huisinga, Richard und Lisop Ingrid: *Wirtschaftspädagogik: ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch.* München: Franz Vahlen 1999.

Huisinga, Richard: *Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der Phase des Berufseinstiegs. Zur versäumten Professionalisierung eines Berufsstandes.* In: Busian, A.; Drees, G. und Lang, M. (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf: Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum: Projekt-Verlag 2004, S. 37 – 57.

Huisinga, Richard und Lisop, Ingrid: *Die neue Stufe der Schulentwicklung. Wege kollegialer Erfolgssicherung.* Frankfurt: Verlag der Gesellschaft arbeitsorientierter Forschung und Bildung 2011.

Huisinga, Richard: *Berufsbezogene Lehr- und Lernprozesse unter Inklusionsanspruch.* In: Biermann, Horst (Hrsg.): *Inklusion im Beruf.* Stuttgart: Kohlhammer 2015, S. 57 – 117.

Huisinga, Richard: *Veränderungen in der Reproduktionsstruktur moderner Gesellschaften: Digitalisierung. Zu einem zentralen Bezugspunkt pädagogischen Denkens und Handelns.* In: Buchmann, U. und Cleef, M. (Hrsg.): Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten. Bielefeld: wbv 2020, S. 47 – 71.

Hummel, Kathrin: *Viele Kinder von heute werden totale Narzissten.* In: **Frankfurter Allgemeine Zeitung** vom 21.04.2016 zitiert nach: <http://www.faz.net/-gum-8fpn2>. Zuletzt abgerufen am 21.04.2016, 15.31 Uhr.

Hurrelmann, Klaus und Quenzel, Gudrun: *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* Weinheim: Beltz Juventa 2012.

Imlau, Nora: <https://www.nora-implau.de/blog/>

Kasturi, Sumana: *Constructing Childhood in a Corporate World: Cultural Studies, Childhood, and Disney.* In: Cannella, Gaile S. und Kincheloe, Joe L. (Hrsg.): Kidworld. Childhood Studies, Global Perspectives, and Education. New York et al: Lang 2002, S. 39 – 58.

Kaube, Jürgen: *Lasst doch mal alles so, wie es ist.* In: **Frankfurter Allgemeine Zeitung** vom 04.09.2014 zitiert nach: www.faz.net/aktuell/feuilleton/gegen-den-andauernden-reformwahn-im-bildungssystem13133990.html. Zuletzt abgerufen am 04.09.2014, 22:28 Uhr.

Keller-Schneider, Manuela: *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen.* Münster: Waxmann 2010.

Kernberg, Otto F.: *Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus.* Frankfurt: Suhrkamp 1980.

Kernberg, Otto F.: *Narzißmus, Aggression und Selbstzerstörung. Fortschritte in der Diagnose und Behandlung schwerer Persönlichkeitsstörungen.* Stuttgart: Klett Cotta 2006. (Kernberg 2006a).

Kernberg, Otto F. und Hartmann, Hans (Hrsg.): *Narzissmus. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie.* Stuttgart und New York: Schattauer 2006. (Kernberg 2006b).

Kernberg, Otto F.: *Die narzisstische Persönlichkeit und ihre Beziehung zu antisozialem Verhalten und Perversion – pathologischer Narzissmus und narzisstische Persönlichkeit.* In: Kernberg, Otto F. und Hartmann, Hans (Hrsg.): Narzissmus. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie. Stuttgart und New York: Schattauer 2006, S. 263 - 307.

Kernberg, Otto F.: *Der nahezu unbehandelbare narzisstische Patient.* In: Kernberg, Otto F. und Hartmann, Hans (Hrsg.): Narzissmus. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie. Stuttgart und New York: Schattauer 2006, S. 705 – 727.

Kernberg, Otto F.: *Hass, Wut Gewalt und Narzissmus.* Stuttgart: Kohlhammer 2012.

Kinder, Heinz; Großemann, Karin und Zimmermann, Peter: *Kind-Vater-Bindungsbeziehungen und Väter als Bindungspersonen.* In: Walter, Heinz (Hrsg.): Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie. Gießen: Psychosozial-Verlag 2002, S. 685 – 742.

Knapp, Guntram: *Narzißmus und Primär-Beziehung. Psychoanalytisch-anthropologische Grundlagen für ein neues Verständnis von Kindheit.* Berlin et al: Springer-Verlag 1988.

Köhler, Lotte: *Ursachen späterer Konflikte im ersten Lebensjahr.* In: Buchheim, P.; Cierpka, M. und Seifert, Th. (Hrsg.): Konflikte in der Triade. Spielregeln in der Psychotherapie. Weiterbildungsforschung und Evaluation. Berlin et al: Springer 1995, S. 91 – 102.

Kohut, Heinz: *Narzißmus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 1973.

Kohut, Heinz: *Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen.* Frankfurt: Suhrkamp 1976.

Kohut, Heinz: *Die Heilung des Selbst.* Frankfurt: Suhrkamp 1979.

Koring, Bernhard: *Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht.* In: Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999, S. 303 – 339.

Kowal, Sabine und O'Connel, Daniel: *Zur Transkription von Gesprächen.* In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 437 – 447.

Krapp, Andreas und Hascher, Tina: *Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden.* In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 377 – 387.

Krause, Andreas; Dorsemagen, Cosima und Baeriswyl, Sophie: *Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern.* In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer 2013, S. 61 – 80. 2. Auflage.

Kreppner, Kurt: *Väter in ihren Familien. Differentielle Aspekte für die Sozialisation.* In: Walter, Heinz (Hrsg.): Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie. Gießen: Psychosozial 2002, S. 345 – 380.

Kresse, Karl-Heinz: *Aufmerksamkeitsstörung und das Leib-Seele-Problem. Versuch eines empirisch-sozialwissenschaftlichen Zugangs.* Göttingen: Cuvillier 2011.

Krumm, Volker: *Elternarbeit und die Wirkung auf professionelles Handeln der Lehrenden.* In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 589 – 600.

Kudera, Werner: *Neue Väter, neue Mütter – neue Arrangements der Lebensführung.* In: Walter, Heinz (Hrsg.): *Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie.* Gießen: Psychosozial 2002, S. 145 – 186.

Kurtz, Thomas: *Professionalität aus soziologischer Sicht.* In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung.* Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 45 – 48.

Lachmann, Frank M.: *Psychotherapie und Selbstpsychologie – die Behandlung von pathologischem Narzissmus.* In: *Psychotherapie 19. Jahrgang, 2014.* Zitiert nach: <https://cip-mediendien.com/wp-content/uploads/02.-Lachmann.pdf>. Zuletzt abgerufen am 05.07.2019, 17.23 Uhr.

Lamnek, Siegfried und Krell, Claudia: *Qualitative Sozialforschung.* Weinheim und Basel: Beltz 2016. 6. Auflage.

Lasch, Christopher: *Das Zeitalter des Narzißmus.* München: Deutscher Taschenbuchverlag 1982.

Lempp, Reinhart: *Generation 2.0 und die Kinder von morgen.* Stuttgart: Schattauer 2012.

Lessenich, Stephan und Nullmeier, Frank: *Deutschland – eine gesplante Gesellschaft.* Frankfurt und New York: Campus 2006.

Leven, Ingo; Quenzel, Gudrun und Hurrelmann, Klaus: *Familie, Bildung, Beruf Zukunft: Am liebsten alles.* In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch.* Frankfurt: Fischer Taschenbuch 2015, S. 47 – 111.

Lisop, Ingrid und Huisinga, Richard: *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung.* In: Dering, Heinz (Hrsg.): *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung.* München, Wien: Oldenbourg 1996, S. 621 – 636.

Lisop, Ingrid und Huisinga, Richard: *Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität.* Frankfurt / Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 2004.

Lowen, Alexander: *Narzißmus. Die Verleugnung des Selbst.* München: Kösel 1984.

Lowen, Alexander: *Narzißmus. Die Verleugnung des wahren Selbst.* München: Kösel 1986.

Luczak, Hania: *Narzissmus – werden wir zur Gesellschaft auf dem Ego-Trip?* In: *Geo* 09 / (2012).

Lukesch, Helmut und Stahl, Nicola: *LASI – Lehrer-Angst- und Stressinventar.* Göttingen et al: Hogrefe 2010.

Maaz, Hans-Joachim: *Die narzisstische Gesellschaft. Ein Psychogramm.* München: C.H. Beck 2012.

Mahler, Margaret: *Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation.* Frankfurt am Main: S. Fischer 1978.

Malkin, Craig: *Der Narzissten-Test. Wie man übergroße Egos erkennt... und überraschend gute Dinge von ihnen lernt.* Köln: Dumont 2015.

Marotzki, Winfried: *Qualitative Biographieforschung*. In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 175 - 186.

Mehrgardt, Michael: *Psychotherapie mit Lehrern: Oftmals schwierige Patienten*. In: **Deutsches Ärzteblatt** PP 19, 02/2020, S. 66. Zitiert nach: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/212434/Psychotherapie-mit-Lehrern-Oftmals-schwierige-Patienten>. Zuletzt abgerufen am 2.01.2022, 10:23 Uhr.

Meinefeld, Werner: *Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung*. In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 265 – 275.

Merkens, Hans: *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion*. In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 286 – 299.

Mey, Günther und Mruck, Katja (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreff*. Wiesbaden: Springer Verlag 2014.

Minnameier, Gerhard: *Kognitive Voraussetzungen der Entwicklung von pädagogischer Professionalität*. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 333 – 344.

Mitchell, Stephen: *The Wings of Icarus – Illusion and the problem of narcissism*. In: **Contemporary Psychoanalysis (1986) 22, S. 107 – 132**. Zitiert nach: <http://www.sakkyndig.com/psychologi/artvit/mitchell1986.pdf>. Zuletzt abgerufen am 29.10.2018, 17:10 Uhr.

Mittelstraß, Jürgen: *Glanz und Elend der Geisteswissenschaften*. Oldenburger Universitätsreden. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1989. Zitiert nach: <http://oops.uni-oldenburg.de/1192/1/ur27.pdf>, abgerufen am 13.06.2023, 10:35 Uhr.

Mitscherlich, Alexander: *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. München: Piper 1973.

Mitscherlich, Alexander: *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. München: R. Piper 1976.

Morgan, Kenneth et al: *The Young Oxford History of Britain and Ireland*. Oxford: Oxford University Press 1996.

Mühl, Melanie: *Ich kam, ich sah, ich wirke!* In: **Frankfurter Allgemeine Zeitung** vom 24.02.2016, zitiert nach: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/narzissmus-ist-das-krankheitsbild-unserer-zeit-13443497.html>. Zuletzt abgerufen am 15.09.2016, 06:17 Uhr.

Münk, Dieter und Scheiermann, Gero (Hrsg.): Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen: Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsbildung. Detmold: Eusel 2020.

Nünning, Ansgar: *Making Events – Making Stories – Making Worlds: Ways of Worldmaking from an Narratological Point of View*. In: Ders.; Nünning Vera und Neumann, Birigit (Hrsg.): Cultural Ways of Worldmaking. Berlin: Walter De Gruyter 2010, S. 191 – 213.

Nünning, Ansgar; Nünning Vera und Neumann, Birigit (Hrsg.): *Cultural Ways of Worldmaking*. Berlin: Walter De Gruyter 2010.

o.A.: *Die wesentlichen Elemente des TZI-Konzepts*. Zitiert nach: <https://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html>. Zuletzt abgerufen am 04. Januar 2022, 16:17 Uhr.

o.A.: *Lexikon der Psychologie. Stichwort Narration*. Zitiert nach: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/narration/10309>. Zuletzt abgerufen am 31.12.2020, 15:03 Uhr.

o.A.: *Was hinter dem Hype um die Dubai-Schokolade steckt*. Zitiert nach: <https://www1.wdr.de/nachrichten/dubai-schokolade-pistazien-trend-100.html#Begehrt>. Zuletzt abgerufen am 12.01.2025, 11:20 Uhr.

o.A.: https://www.lzg.nrw.de/ges_foerd/kindergesundheit/index.html. Zuletzt abgerufen am 15.02.2023, 17:02 Uhr.

o.A.: *„Einzelgängerthese“ nicht bestätigt. Studie zu Amoklauf-Risiken: Viele Täter hatten Schulstress*. In: **Siegener Zeitung** vom 28.08.2014, S. 15.

o.A.: <http://www.centeredlearning.de/.lernen-lernen/lernforschung/dreyfus-modell/#1>. Zuletzt abgerufen am 05.04.2017, 11:26 Uhr.

Oevermann, Ulrich: *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*. In: Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999, S. 70 – 182.

Oevermann, Ulrich: *Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung?* In: **Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft** (30). 2003, S. 54 – 70.

Oevermann, Ulrich: *Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung*. In: Bartmann, Sylke et al (Hrsg.): Natürlich stört das Leben ständig. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 35 – 56.

Olk, Thomas: *Kindheit im Wandel. Eine neue Sicht auf Kindheit und Kinder und ihre Konsequenzen für die Kindheitsforschung*. In: Prengel, Annedore (Hrsg.): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim und München: Juventa 2003, S. 103 – 121.

Oser, Fritz und Heiner, Sarah: *Die Entwicklung eines Qualitätskonstrukts zur advokatorischen Erfassung der Professionalität*. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S.167 - 179.

Ovid: *Metmorphosen*. Hrsg. und übersetzt von Gerard Fink. Düsseldorf und Zürich: Artemis und Winkler 2004.

Petri, Horst: *Der Verrat an der jungen Generation. Welche Werte die Gesellschaft Jugendlichen vorenthält*. Freiburg: Herder 2002.

Prengel, Annedore (Hrsg.): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim und München: Juventa 2003.

Prensky, Marc: *Digital Natives, Digital Immigrants*. In: **On the Horizon**. Vol. 9 No. 5, October 2001. Zitiert nach: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Zuletzt abgerufen am 22.11.2019, 18:24 Uhr.

Prenzel, Manfred und Fischer, Claudia: *Lehrkräfte lernen in Gruppen und Organisationen*. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 577 - 588.

Rauner, Felix und Grollmann, Phillipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv Media gmbH 2018.

Reale Bildung in Deutschland hrsg. vom Verband Deutscher Realschullehrer und Verband der Lehrer und Lehrerinnen an Schulen im Sekundarbereich. Juni 2013, Jahrgang 121. Pfaffenhofen: Humbach und Nemzal 2013.

Reckwitz, Andreas: *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Berlin: Suhrkamp 2020.

Reh, Sabine: *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität*. In: **Zeitschrift für Pädagogik** 50 (2004) 3, S. 358 – 372.

Reichert, Jo: *Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung*. In: Mey, G. und Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer 2014, S. 86 – 102.

Reichert, Jo: *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS 2016.

Reich-Ranicki, Marcel: Frankfurter Anthologie. Bd. 27. Frankfurt: Insel 2004.

Reinke, Tanja: *Der Krankenstand bei Lehrkräften. Ausmaß, Ursachen und Erklärungsansätze*. Frankfurt: Peter Lang 2007.

Reiter, Alfons: *Vorgeburtliche Wurzeln der Individuation*. Heidelberg: Mattes 2005.

Resch, Franz und Möhler, Eva: *Entwicklungspsychologie des Narzissmus*. In: Kernberg, Otto F. und Hartmann, Hans-Peter (Hrsg.): Narzissmus. Grundlagen, Störungsbilder, Therapie. Stuttgart, New York: Schattauer 2006, S. 37 – 70.

Rissman, David: *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlung des amerikanischen Charakters*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1968.

Röhr, Heinz-Peter: *Narzissmus. Das innere Gefängnis*. München: dtv 1999.

Roth, Erwin und Holling, Heinz: *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München: Oldenbourg 1999.

Roth, Gerhard und Strüber, Nicole: *Wie das Gehirn die Seele macht*. Stuttgart: Klett-Cotta 2014.

Roth, Hans Joachim: *Narzißmus. Selbstwerdung zwischen Destruktion und Produktivität.* Weinheim und München: Juventa 1990.

Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen.* Wiesbaden: Springer 2013. 2. Auflage.

Sandberg, Sheryl: *Lean In. Women, Work, and the Will to lead.* New York: Knopf 2013.

Schaarschmidt, Uwe: *Burnout im Lehrerberuf.* In: Schneider, W. und Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen und Bern et al.: Hogrefe 2008, S. 197 – 209.

Schaarschmidt, Uwe und Kieschke, Ulf: *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie.* In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer 2013. 2. Auflage.

Scheithauer, Herbert und Bondü, Rebecca: *Amoklauf und School Shooting. Bedeutung, Hintergründe und Prävention.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.

Schlemmer, Elisabeth: *Jugend im demografischen Wandel – eine Trendanalyse zu Familie, Bildung, Berufswahl und Lebenszeiten.* In: Schlemmer, Elisabeth; Lange, Andreas und Kuld, Lothar (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Weinheim und Basel: Beltz Juventa 2017, S. 626 – 656.

Schlemmer, Elisabeth; Lange, Andreas und Kuld, Lothar (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Weinheim und Basel: Beltz Juventa 2017.

Schneider, W. und Hasselhorn, M.: *Handbuch der pädagogischen Psychologie.* Göttingen, Bern et al.: Hogrefe 2008.

Scott, Dominic: *What are Beanie Babies teaching our children?* In: Cannella, Gaile S. und Kincheloe, Joe L. (Hrsg.): Kidworld. Childhood Studies, Global Perspectives, and Education. New York et al.: Lang 2002, S. 59 – 74.

Sears, William: https://www.askdrsears.com/topics/parenting/attachment-parenting_2020. Zuletzt abgerufen am 26.07.2020, 09:57 Uhr.

Sheldon, Pavica; Rauschnabel, Philipp A. und Honeycutt, James M.: *The Dark Side of Social Media. Psychological, Managerial, and Societal Perspectives.* London et al.: Elsevier 2019.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2006: eine pragmatische Generation unter Druck.* Frankfurt: Fischer Taschenbuch-Verlag 2006.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch.* Frankfurt: Fischer Taschenbuch 2015.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort.* Weinheim und Basel: Beltz 2019 (e-book).

Shell Deutschland GmbH (Hrsg.): *Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrössenheit und gelebter Vielfalt.* Weinheim und Basel: Beltz 2024 (e-book).

Shulman Lee S.: *Those who understand: Knowledge growth in teaching.* Stanford: Ceras School of Education Stanford University 1986.

Shulman Lee S.: *Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern.* In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln und Wien: Böhlau 1991. S. 145 – 160.

Soeffner, Hans Georg: *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik.* In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 164 – 175.

Soeffner, Hans-Georg: *Interpretative Sozialwissenschaft.* In: Mey, G. und Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer 2014, S. 34 – 53.

Sosnowsky-Waschek, Nadja: *Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens.* In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer 2013. 2. Auflage.

Sparda Bank (Hrsg.): *Kinder und Geld. Finanzverhalten und Finanzkompetenz im Wandel der Werte und der familiären Lebenswelten.* Ohne Ort: Akademie für Management und Kommunikation 2011.

Stederoth, D. et al. (Hrsg.): *Die Befähigung des Menschen zum Menschen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien 2020.

Steinke, Ines: *Gütekriterien qualitativer Forschung.* In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 319 – 331.

Stern, Elsbeth: *Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern.* In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 355 – 364.

Stoessinger, Michael und Streck, Michael: *Klassenkampf.* In: Stern 38 / 2009. S. 56 – 66.

Stork, Jochen (Hrsg.): *Das Vaterbild in Kontinuität und Wandlung. Zur Rolle und Bedeutung des Vaters aus psychopathologischer Betrachtung und in psychoanalytischer Reflexion.* Stuttgart-Bad-Cannstatt: frommann-holzboog 1986.

Straub, Rainer H.: *Frühe Traumata und der Ursprung von chronischer Entzündung. Eine psychoneuroimmunologische Perspektive.* o.O.: Springer 2022.

Strauss, Anselm L. und Corbin, Juliet: *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz 1996.

Strauss, Anselm L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.* München: Wilhelm Fink 1994. 2. Auflage.

Strüber, Nicole: *Die erste Bindung. Wie Eltern die Entwicklung des Gehirns prägen.* Stuttgart: Klett-Cotta 2016.

Suchtbeauftragte der Bundesregierung (Hrsg.): Drogen- und Suchtbericht 2017 der Bundesregierung (hrsg. von der Suchtbeauftragten der Bundesregierung). Ohne Ort. Zitiert nach: https://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Drogenbeauftragte/4_Presse/1_Pressemitteilungen/2017/2017_III_Quartal/Drogen- und Suchtbericht_2017_V2.pdf. Zuletzt abgerufen am 08.10.2018, 09:31 Uhr.

Symington, Neville: *Narzissmus. Neue Erkenntnisse zur Überwindung psychischer Störungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag 1999.

Tenorth, Heinz-Elmar: *Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis*. In: **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, 9. Jahrgang; Heft 4 / 2006, S. 580 - 597.

Terhart, Ewald (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln und Wien: Böhlau 1991.

Terhart, Ewald: *Lehrberufe und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: Helsper, W. und Toppel, R. (Hrsg.): **Pädagogische Professionalität**. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz 2011, S. 202 – 224.

Terhart, E.; Bennewitz, H. und Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann 2014. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.

Tinniswood, Adrian: *The long weekend. Life in the English Country House 1918 – 1939*. New York: Basic Books 2016.

Tronick, Edward: *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. New York: W.W. Norton & Company 2007.

Tucholsky, Kurt: *Danach*. 1930. Zitiert nach: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/frankfurter-anthologie/marcel-reich-ranicki-in-der-frankfurter-anthologie-danach-von-kurt-tucholsky-12633890.html>. Zuletzt abgerufen am 23.12.2020, 13:44 Uhr.

Unfried, Natascha: *Bilder als Halt und Bindungsmöglichkeit am Abrißpunkt – dem Fokus höchsten Schmerzes und größter Einsamkeit*. In: Reiter, Alfons (Hrsg.): **Vorgeburtliche Wurzeln der Individuation**. Heidelberg: Mattes 2005, S. 89 – 96.

Unger, Hella: *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer 2014.

Unterbrink, Thomas et al: *Improvement in School Teachers' Mental Health by a Manual-Based Psychological Group Program*. Basel: Karger 2010. Zitiert nach: <http://content.karger.com/Article/Abstract/315133>. Zuletzt abgerufen am 05.04.2016, 17:36 Uhr unter

Vance, Thomas: *The Wall – song by song – 1979*. Zitiert nach: <http://www.pink-floyd.org/artint/98.htm>. Zuletzt abgerufen am 09.03.2026, 12:39 Uhr.

Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung oder Behinderung in der Fassung vom 15.05.2012. zitiert nach <https://kultusministerium.hessen.de/Unterricht/Schule-Gesundheit>. Zuletzt abgerufen am 05.01.2022, 08.36 Uhr. (VOSB)

Vogt, Sylvia: Lehrer klagen über Probleme mit der Gesundheit. In: **VDL informiert**. Hrsg. vom Verband der Lehrer Hessen. Wiesbaden: Chmielorz 2013.

Wahl, Wilhelm: *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2013.

Walter, Heinz (Hrsg.): *Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie*. Gießen: Psychosozial-Verlag 2002.

Walter, Karl-Friedrich: *Narzißmus und Schule. Zur Aktualisierung der Theorie vom exemplarischen Lehren und Lernen*. Frankfurt: Peter Lang 1992.

Wardetzki, Bärbel: *Weiblicher Narzißmus. Der Hunger nach Anerkennung*. München: Kösel 1994. 5. Auflage.

Warwas, Julia und Sembill Detlef (Hrsg.): *Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008

Waters, Roger: Another brick in the wall. Harvest Records et al. 1979.

Werner, Christoph und Langmeyer Arnold: *Die Bedeutung der frühen Kindheit*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2006.

Werner, Rainer: *Ich habe mit dem Bekenntnis zu einer konservativen Pädagogik keine Probleme*. Zitiert nach: <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article201680742/Unterricht-Ich-habe-mit-dem-Bekenntnis-zu-einer-konservativen-Paedagogik-keine-Probleme.html> vom 18.11.2019. Zuletzt abgerufen am 09.03.2026, 15:00 Uhr.

Wikipedia: Die Eiskönigin – Völlig unverfornen. Zitiert nach: https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Eiskönigin_-_Völlig_unverfornen. Zuletzt abgerufen am 24.07.2020, 11:12 Uhr.

Wikipedia: Let it go. Zitiert nach: [https://de.wikipedia.org/wiki/Let_It_Go_\(Disney-Lied\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Let_It_Go_(Disney-Lied)). Zuletzt abgerufen am 13.01.2025, 09:10 Uhr.

Willems, Herbert: *Erving Goffmans Forschungsstil*. In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 42 – 51.

Wittmann, Martin: *Die-Anna-und-Elsa-Formel*. In: **Süddeutsche Zeitung** vom 02.11.2018, zitiert nach https://www.sueddeutsche.de/kultur/eiskoenigin-disney-erfolg-1.4157853_vom_02. Zuletzt abgerufen am 24.07.2020, 11:13 Uhr.

Winnicott, D.W.: *Babies und ihre Mütter*. Stuttgart: Klett-Cotta 1990.

Wolfert, Sabine und Quenzel, Gudrun: *Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft*. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim und Basel: Beltz 2019, S. 133 – 162.

Wolfert, Sabine und Quenzel, Gudrun: *Jugendliche Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Freundschaften und Freizeit.* In: Shell Deutschland GmbH (Hrsg.): Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz 2024, S. 131 – 166.

Wolff, Stephan: *Wege ins Feld und ihre Varianten.* In: Flick, U.; von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996, S. 334 – 349

Yeomans, Frank E., Clarkin John F. und Kernberg, Otto F.: *Übertragungsfokussierte Psychotherapie für Borderline-Patienten.* Stuttgart: Schattauer 2018.

Zeitchik Steven: *‘Modern Family’ has an incredible legacy. There may never be another show like it.* In: **The Washington Post** vom 06.02.2019. Zitiert nach: <https://www.washingtonpost.com/business/2019/02/06/modern-family-has-an-incredible-legacy-there-may-never-ever-be-another-show-like-it-again/>. Zuletzt abgerufen am 28.12.2020, 16:36 Uhr.

Zelazny, Martin: *Narzissmus und Unterricht. Kommunikationsstörung in der Lehrer-Schüler-Beziehung.* Ohne Ort: Grin 2009.

Zima, Peter V.: *Narzissmus und Ichideal. Psyche – Gesellschaft – Kultur.* Tübingen: Francke Verlag 2009.

Zima, Peter V.: *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Post-moderne.* Tübingen: A Francke Verlag 2017.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung.* Weinheim und Basel: Beltz 2009.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al: *Perspektiven auf „Lehrerprofessionalität“.* In: Dieselben (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 13 – 32.