

Schule und Existenz

Existenzanalytische Untersuchung des Zusammenhangs schulischer Erfahrungen mit Burnout-Erkrankungen

Franz Scheßl

Trägt Schule dazu bei, die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern so zu fördern, dass sie ihr weiteres Leben frei und eigenverantwortlich gestalten und sich gegen Burnout-Gefahren schützen können, oder unterstützt sie die Entwicklung von Glaubenssätzen und Verhaltensmustern, die früher oder später in eine existentielle Krise und entsprechende Erkrankung führen? Diese Frage versuchte ich im Rahmen meiner Dissertation zu klären. Die Darstellung in diesem Heft beschränkt sich auf eine Zusammenfassung des theoretischen Teils, einige Anmerkungen zu Forschungsdesign und -methode sowie auf die Darstellung der Forschungsergebnisse.

Schlüsselwörter: *Burnout, Pädagogik, Schule*

School and Existence

An existential analytical study concerning the ties between school experiences and Burnout-Syndroms

Does schooling contribute to the development of pupils to stimulate them in such a way that they build their lives in a free and self dependent manner? And does this protect against burnout? Or does schooling lead to the development of beliefs and behavior patterns, which sooner or later lead to an existential crisis and corresponding disorders? This is the question I tried to answer upon in my thesis. This paper contains a summary of the theoretical part, the research design as well as the results.

Keywords: *burnout, pedagogy, school*

1. Zusammenfassung des theoretischen Teils dieser Arbeit

Im einführenden Kapitel über Existenzanalyse (EA) und Logotherapie wurde ein anthropologisches und psychotherapeutisches Konzept vorgestellt, welches zeigt, dass für ein erfülltes Leben die Erfüllung existentieller Grundbedingungen notwendig ist, wie sie Alfred Längle (Längle & Holzhey-Kunz 2008) Zusammenhang mit der Personalen Existenzanalyse (PEA) und den vier personal-existentiellen Grundmotivationen (GM) beschreibt.

Durch eine philosophische Reflexion der EA konnte ich aufzeigen, dass eine Sinnmöglichkeit, die eine bestimmte Person in einer konkreten Situation entdecken kann, nicht nur im Außen festgelegt ist, sondern dass im inneren Dialog zu prüfen ist, ob sie sich als notwendig und sinnvoll erweist. Ein vorwiegend rationales Sinn-Verständnis, durch welches alternative Entscheidungen vorschnell als Unsinn verworfen werden, kommt einer Beschneidung der Entscheidungsfreiheit gleich und liegt Burnout-Erkrankungen häufig zugrunde.

Das Entschiedene entspricht keinem absoluten, vorgegebenen Sinn. Die Entschiedenheit selbst kann gerade dadurch erst Sinn machen, dass sie nicht vorbestimmt ist. Dies be-

deutet eine Öffnung der Existenz hin zu einer Pluralität. Wie die Entscheidung in einer Situation nicht vorbestimmt ist, so kann auch eine Person nicht eindeutig festgelegt werden. In pädagogischer Beziehung entspricht dies der Haltung einer Lehrperson, die der Verschiedenheit des Kindes gerecht zu werden versucht. Ein Kind muss nicht immer nur brav sein und sehr-gute Leistungen erzielen, um anerkannt und gewertschätzt zu werden. Eine Person *muss* nicht so oder so sein, sondern *kann* so und so sein. Entscheidend für den Existenzvollzug einer Person ist deren Entschiedenheit in Verantwortung gegenüber sich selbst und der Welt. Solche Entscheidungen, getroffen in Abwägung der erscheinenden Differenzen, schützen vor der Gefahr einer Beliebigkeit ebenso wie vor dem Verfall in eine Opferrolle.

Nach dieser postmodernen Betrachtung des Existenzbegriffs, die ich im Einklang fand mit dem Doppelten Dialog nach Längle in Verbindung mit den 4 GM und der Bedeutung der Emotionalität, untersuchte ich den Zusammenhang und die existentielle Bedeutung von Krankheit, Not und Gesundheit. In der historischen Abfolge der Menschheitsentwicklung zeigen sich vier Seinsweisen des Menschseins, die immer noch als menschliche Grundbedürfnisse präsent sind und mit den personal-existentiellen Grundmotivationen nach Längle in Einklang gebracht werden können. (Genauereres darüber ist

in der Dissertation unter dem Kapitel „Gegenwärtigkeit historischer Seinsweisen“ nachzulesen.) Die Offenheit für die Pluralität, die sich unter anderem aus diesen unterschiedlichen Bedürfnissen ergibt, sowie die Möglichkeit des Menschen zur Selbstdistanzierung, Stellungnahme und Entschiedenheit bilden die Kriterien eines existenzanalytischen Gesundheitsbegriffs, der die „Existentiale“ „Gesundsein“ und „Kranksein“ umfasst. Die Notwendigkeit einer Entschiedenheit gilt besonders hinsichtlich moderner Mythen, die, sofern sie unreflektiert wirksam sind, im existentiellen Sinne krankmachen können, selbst wenn sie Gesundheit, Wohlstand und dergleichen propagieren.

Diese aufgezeigten Zusammenhänge weisen wieder zurück auf die Grundbedingungen menschlicher Existenz. Insofern diese nämlich nicht erfüllt sind, führt dies zu Copingstrategien oder -reaktionen, die zwar der Bewältigung einer Notsituation dienen, dabei jedoch den Lebensvollzug, insbesondere die Entscheidungsfreiheit, einschränken. Solche Einschränkungen personaler oder sozialer Kompetenzen können früher oder später zu psychischen oder psychosomatischen Erkrankungen, insbesondere zu Burnout, führen und zu einem existentiellen Leid, wenn eben durch diese Einschränkungen kein Ausweg aus dieser Not aus eigener Kraft gefunden werden kann.

Die Untersuchung der Not an Schulen machte deutlich, dass diese umfassend und vielfältig erscheint. Schwierigkeiten im Unterricht werden größer und komplexer. Weder Schulreformen noch Fortbildungen, Ratgeber oder das Delegieren von Problemen an Professionisten konnte bislang genügend Abhilfe schaffen. Viele Lehrkräfte fühlen sich überfordert und am Ende ihrer Kräfte, „brennen aus“ und scheiden mehr und mehr vorzeitig aus. Ebenso leiden viele Schülerinnen und Schüler, knapp ein Fünftel der Gesamtzahl, unter psychischen Störungen. Diese Störungen bilden eine Hauptursache für psychische Erkrankungen im Erwachsenenalter.

2. Forschungsdesign

2.1 Auswahl der Forschungsfrage

Als zentrale Forschungsfrage wählte ich folgende:

Welchen Einfluss haben schulische Erfahrungen auf künftige Lebensmuster, welche Auswirkungen haben sie dadurch auf den weiteren Lebensverlauf, und wie können diese Zusammenhänge durch die Existenzanalyse verstanden werden?

Durch diese Frage wollte ich die Bedeutung und Notwendigkeit der Existenzanalyse für die Pädagogik klären. Die gewonnenen Erkenntnisse sollten dann die Grundlage bieten für die Klärung weiterer Fragen hinsichtlich einer Integration der Existenzanalyse in die Pädagogik.

Die gewählte Forschungsfrage gliederte ich in eine Haupt- und drei Unterfragen:

Hauptfrage:

- Inwieweit lässt sich die im wissenschaftlichen Teil begründete Annahme, dass die EA insbesondere hinsichtlich existentieller Grundbedingungen (PEA, GM) Kriterien für einen gelingenden Lebensvollzug bietet, durch die Auswertung und Interpretation von Erinnerungen an schulische Erfahrungen bestätigen oder widerlegen?

Unterfragen:

- Inwieweit lassen sich Beziehungen zwischen positiven schulischen Erfahrungen und existenzanalytischen Kriterien herstellen? Inwieweit haben sich diese Erfahrungen auch entsprechend positiv im weiteren Leben ausgewirkt? Inwieweit wird durch diese positiven Erfahrungen bestätigt oder widerlegt, dass Kriterien der existenzanalytischen Anthropologie Gültigkeit haben?
- Inwieweit lässt sich nachweisen, dass bei negativen schulischen Erfahrungen existenzanalytische Kriterien nicht erfüllt bzw. von pädagogischer Seite missachtet worden sind und welche Auswirkungen auf spätere Lebensmuster sind erkennbar?
- **Inwieweit zeigt es sich, dass sich auch schulische Erfahrungen, die als positiv bewertet werden, in der späteren Zeit durch die Beeinflussung bestimmter Lebensmuster als problematisch herausgestellt haben? Inwieweit lässt sich nachweisen, dass auch bei diesen vermeintlich positiven schulischen Erfahrungen existenzanalytische Kriterien nicht oder in zu geringem Maße Berücksichtigung gefunden haben?**

Die letzte Unterfrage schien mir von größter Relevanz und Brisanz zu sein, da sie möglicherweise ein Tabu bricht. Vielleicht ist das der Grund dafür, dass sie meinem Kenntnisstand nach bislang wissenschaftlich nicht genügend erörtert wurde. Sie rüttelt nämlich an der Behauptung, dass der klassische, durch Zensuren bestätigte Schulerfolg unbedingt positiv zu bewerten sei. Dieser Kritik liegt die Vermutung zugrunde, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler, die während ihrer Schulzeit psychische Probleme erleiden mussten, sondern auch diejenigen, die gesund und erfolgreich durch die Schulzeit gegangen sind, in ihrem weiteren Leben durch schulische Erfahrungen nachhaltig beeinträchtigt sein können. Dies würde dann zutreffen, wenn Verhaltensmuster, die sich für die Schule zwar bewährt und die vielleicht sogar zu besten schulischen Erfolgen geführt haben, bei der Bewältigung des späteren Lebens nicht ausreichen oder sich sogar als hinderlich und krankmachend erweisen. Ich hielt es für eine wesentlichste Aufgabe, mit meiner Forschungsarbeit einen Beitrag zur Klärung dieser Zusammenhänge zu leisten zu versuchen.

2.2 Erkenntnisinteresse und gesellschaftliche Relevanz

Von den Forschungsfragen ließen sich Erkenntnisinteresse und gesellschaftliche Relevanz als wesentliche Kriterien der Wissenschaftlichkeit der Forschungsarbeit ableiten:

Mein persönliches Erkenntnisinteresse war es, durch die

Forschungsarbeit einen Beitrag zu leisten

1. zur Bestärkung und Förderung positiver Tendenzen an unseren Schulen,
2. zur Linderung der dortigen Not,
3. zur Vermeidung schädlicher schulischer Einflüsse, die im weiteren Leben zu einer Burnout-Erkrankung führen können, sowie
4. zur Verbesserung der Lebensqualität der Lehrkräfte.

Mit dieser Forschungsabsicht war die wissenschaftliche Forderung nach einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung und einem entsprechenden forschungsleitenden Erkenntnisinteresse erfüllt. (Eberhard 1999, 15f sowie Hug 2001, 14ff) Dieses ließ sich entsprechend der Dreigliederung von Kurt Eberhard (Eberhard 1999, 17ff) in folgende Interessensbereiche differenzieren, von denen entsprechende Forschungsaufgaben abgeleitet wurden:

- phänomenales Erkenntnisinteresse: Erhebung schulischer Erfahrungen,
- kausales Erkenntnisinteresse: Erschließen der Zusammenhänge zwischen schulischen Erfahrungen und dem weiteren Lebenslauf,
- aktionales Erkenntnisinteresse: Schlussfolgerungen für die Schule durch eine Bestärkung positiver Tendenzen oder durch Aufzeigen notwendiger Konsequenzen.

Existenzanalyse diente, wie schon erwähnt, zur Orientierung bei der Konzeptuierung dieser drei Aufgabenbereiche. Darüber hinaus ließ sich aus der gestellten Hauptforschungsfrage ein weiteres Erkenntnisinteressensgebiet erschließen, das ich bezeichnete als

Meta-Erkennntnisinteresse: Überprüfung der Nützlichkeit der EA für die Pädagogik hinsichtlich

- Verständnis für Schülerverhalten und dessen Ursachen,
- Verständnis für pädagogisches Verhalten und dessen Folgen,
- geeigneter Methoden, um Schülerinnen und Schülern, auch den so genannten „schwierigen“, gerecht werden zu können,
- Psychohygiene für Lehrkräfte.

2.3 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Die Interviewten Personen (IP) waren Patientinnen und Patienten der „Rehabilitationsklinik für Seelische Gesundheit in Klagenfurt“, an der ich als Psychotherapeut arbeite. Die von den IP besuchten Burnout-Gruppen fanden in der Zeit vom Juni 2007 bis Februar 2008 statt. Das Interview-Vorhaben wurde meist zu Beginn der fünften Aufenthaltswoche kurz vorgestellt. Das Thema Schule trat im Rahmen der Gruppensitzungen oder Einzeltherapien kaum oder gar nicht in Erscheinung.

2.4 Soziodemographische Daten

Von den 24 IP waren 17 weiblich (70,8%) und 7 männlich (29,2%). Dies entspricht in etwa der Geschlechterverteilung, die aus der Reha-Statistik¹ für das Jahr 2007 her-

vorgeht: 65% Patientinnen zu 35% Patienten.

Das Durchschnittsalter stimmt ziemlich genau mit der allgemeinen Statistik überein: 43,7 Jahre (allgemein 2007: 43,03 Jahre).

Verteilung der Hauptdiagnosen nach ICD-10:

- F2 – Schizophrenie, schizotype und wahnhaftige Störungen: 3 IP (12,5%);
- F3 – Affektive Störungen: 13 IP (54,2%);
- F4 – Neurotische-, Belastungs- und somatoforme Störungen: 8 IP (33,3%).

Weitere zusätzliche Nebendiagnosen:

- F1 – Psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen;
- F6 – Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen.

Diese Daten konnten selbstverständlich aufgrund der geringen Anzahl (IP 24) nicht als repräsentativ gelten, doch zeigten sie eine Tendenz an, die durchaus mit größeren Vergleichsgruppen korrelierte: So verteilten sich die Patientinnen und Patienten im Zeitraum von 2002 bis 2006 auf die diagnostischen Kategorien wie folgt: F2: 10%, F3: 59%, F4: 25% und sonstige 7%.

Diese demographischen Daten sollten lediglich einen Überblick über die Art und Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe verschaffen. Da es sich dabei ausnahmslos um psychisch erkrankte Menschen handelte, konnten von den Forschungsergebnissen keine allgemeingültigen Schlüsse insbesondere hinsichtlich einer Kausalität schulischer Erfahrungen und Auswirkungen auf das Erwachsenenleben getroffen werden. Qualitative Sozialforschung kann laut Rosenthal keine Aussagen über Verteilungen und Repräsentativität ihrer Ergebnisse leisten. (Rosenthal o.J., 7) Qualitative Sozialforschung kann dagegen neue Hypothesen hervorbringen oder schon vorhandene bestätigen oder modifizieren und dadurch für die soziale Praxis, im Falle der vorliegenden Arbeit also für die Schule, einen bedeutenden Gewinn erbringen.

3. Forschungsmethode

Im Sinne einer „Qualitativen Sozialforschung“ entschied ich mich dazu, durch problemzentriertes Leitfaden-Interview Daten zu erheben und zu analysieren.

3.1 Interview-Leitfaden

Der Interview-Leitfaden wurde konstruiert auf der Basis bedeutsamer Elemente, von denen die Titel der einzelnen Fragen-Komplexe (FK A bis FK G) sowie entsprechende Fragen abgeleitet wurden. Diese bezogen sich auf die Grundmotivationsebenen. Im Folgenden sind die Themen der Fragen-Komplexe sowie entsprechende Hauptfragen mit Begründun-

¹Vgl. Reha-Klinik für Seelische Gesundheit. Tätigkeitsbericht 2007. Turnusse 41 bis 57. Erstellt von Birgit Senft (Feber 2007).

gen angeführt; auf die Darstellung differenzierender Unterfragen musste aus Platzgründen verzichtet werden. Bei Interesse können diese in der Dissertation nachgelesen werden.

FK (A): Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit

- Welche *Vorstellungen* tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

Durch diese offene Einstiegs- oder Sondierungsfrage sollte möglichst unvoreingenommen, frei und spontan die primäre Erinnerung zutage treten, die der Interviewte in sich trägt. Diese „Eröffnung“ versprach, vergleichbar mit dem Erstgespräch in der Psychotherapie, wesentliche persönliche Aspekte (thematische wie emotionale) zu offenbaren.

FK (B): Bedeutende Bezugspersonen

- Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

Hier wurden wichtige Beziehungen während der Schulzeit und deren persönliche Bedeutung untersucht. Im Interesse standen vornehmlich die Rollen der Lehrenden, aber auch der Eltern, der Schülerschaft oder anderer Bezugspersonen. Ad-hoc-Fragen sollten Beziehungsqualitäten vertiefen bzw. weitere Beziehungserfahrungen anfragen.

FK (C): Lernverhalten

- Wie haben Sie gelernt, leicht oder schwer, mühsam oder lustvoll?

Hier wurde angefragt, wie leicht oder schwer das Lernen fiel und inwieweit ein persönliches Mögen, das heißt ein eigenes Lerninteresse, oder ein Müssen, ein Lerndruck von außen, erlebt wurde. Bei den Fragen nach dem Lernverhalten wurde auch schon der folgende Fragenkomplex angesprochen, indem geklärt werden sollte, ob sich die IP in ihrer Schulzeit beim Lernen als eigenständige Personen mit eigenen Gefühlen, Interessen und Fähigkeiten respektiert fühlten, oder ob sie ihr Lernverhalten nur anzupassen hatten.

FK (D): Wertschätzung der Person

- Inwieweit hatten Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

Durch FK (D) sollte geklärt werden, inwieweit sich die IP im familiären Umfeld und in der Schule als ganze Person respektiert und wertgeschätzt fühlte und sich selbst annehmen und wertschätzen konnte.

FK (E): Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven

- Inwieweit fühlten Sie sich, vom heutigen Standpunkt aus betrachtet, durch die Schule befähigt, Ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?
- Welche *Zukunftsperspektiven* hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?
Inwieweit haben sich diese Zukunftsperspektiven später erfüllt?

Hier sollten die IP einschätzen, inwieweit sie sich am Ende

der Schulzeit befähigt sahen, das weitere Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen. Die Frage nach Zukunftsperspektiven konnte kombiniert werden mit der Frage, inwieweit sich selbige erfüllt oder geändert haben.

FK (F): Lebensmaximen

- Welche *Lebensmaximen* wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

Die hier angefragten Lebensmaximen entsprechen verdichteten Botschaften oder Glaubenssätzen, die sich bis zum Ende der Schulzeit eingeprägt hatten und das weitere Leben, Lebensmuster und Verhaltensweisen entscheidend beeinflussten. Diese Lebensmaximen sind wirksam wie Mythen oder Dogmen, solange sie nicht bewusst gemacht und kritisch hinterfragt werden. In diesem Sinne kam der FK (F) einem psychotherapeutischen Impuls gleich.

FK (G): Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungswünsche

- Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit Ihres *Reha-Aufenthalts* als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?
- Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine *gute Schule* auszeichnen, die Sie sich selbst als Kind bzw. Jugendlischer gewünscht hätten bzw. eigenen Kindern oder Enkelkindern wünschen würden?

Durch diesen Fragenkomplex sollten ehemalige Schülerinnen und Schüler mit ihren vielseitigen positiven und negativen Erfahrungen als Schulexpertinnen und -experten ernst genommen werden. Der erste Teil tanzt zugegebenermaßen aus der Reihe, war aber bewusst gesetzt. Durch die Frage nach den aktuellen Erfahrungen während des Aufenthalts in der Rehabilitations-Klinik für Seelische Gesundheit sollten die IP aus der Beschäftigung mit ihrer schulischen Vergangenheit wieder in die Gegenwart zurückgeholt werden. Aus dieser Distanz zur früheren Schulzeit heraus und im Bewusstsein der zwischenzeitlich gewachsenen Lebenserfahrung und -kompetenz sollte die Frage nach Schulverbesserungswünschen geklärt werden. Ohne dieses Zurückholen in die Aktualität hätte die Gefahr bestanden, dass die IP in einer Schüler-Opferrolle verharren blieben. Genau genommen hatte der FK (G) psychotherapeutische Relevanz, indem die IP eventuelle Missstände ihrer Schulzeit durch emotionale und gedankliche Eigenaktivität imaginativ zu überwinden versuchten: (vgl. Chopich/Paul 2005, Reddemann 2004).² Selbstverständlich kann im Rahmen dieses Interviews nur von einem ersten Schritt einer psychotherapeutischen Aufarbeitung schulischer Erfahrungen gesprochen werden.

FK (H): Nach-Fragen

Nach Abschluss der eigentlichen Fragenkomplexe sollte die Möglichkeit bestehen, allfällige offene Fragen nochmals aufzugreifen.

² Vgl. Chopich/Paul (2005): Aussöhnung mit dem inneren Kind; Reddemann (2004): Imagination als heilsame Kraft.

3.2 Kritische Reflexionen zur Interviewpraxis

3.2.1 Freier Dialog

Die geforderte Offenheit und Modifizierbarkeit des problemzentrierten Interviews erlaubte in Ergänzung zum vorgegebenen Leitfaden bei Bedarf eine freiere Dialogform, was die Gefahr einer Manipulation und Suggestion in sich barg. Hier kann auf das wissenschaftliche Kriterium der Nachvollziehbarkeit einer sinnvollen Entwicklung der Fragestellungen entsprechend des Forschungsvorhabens verwiesen werden. Die Audio-Aufzeichnungen sowie die Transkription der Interviews mögen die wissenschaftliche Qualität bestätigen.

Einräumen möchte ich meine persönliche Erfahrung, dass ich nach den Interviews immer auch das eine oder andere erkannte, was ich hätte besser machen können. Bspw. brachte ich in den ersten Interviews teilweise noch eigene Gedanken ein, auf die ich im Weiteren mehr und mehr verzichtet hatte. Die Interviewfolge bedeutete für mich einen stetigen Lernprozess. Dies hing unter anderem mit der schlichten Tatsache zusammen, dass die interviewten Personen nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Art und Weise ihres Antwortens sehr unterschiedlich in einen Dialog mit mir traten, was immer wieder Neues, neue Aufgabenstellungen für mich und neue Facetten des untersuchten Themas zutage brachte. (Lamnek 1995, 74) Mein Anspruch an mich selbst konnte dabei nicht „absolute Perfektion“, sondern – ganz im Sinne meines psychotherapeutischen Berufsethos – „bestes Bemühen“ lauten.³

3.2.2 Psychotherapeutische Beziehung

Zwischen meinen InterviewpartnerInnen und mir bestand stets eine psychotherapeutische Beziehung, die sich über ein bis vier Wochen entwickelt hatte. Dies bedeutete beiderseits eine bestehende Vertrauens- und Verständnisbasis – nach Pierre Bourdieu wurde dadurch eine wesentliche Voraussetzung erfüllt, um dem Forschungsgegenstand, d.h. der interviewten Person und der untersuchten Sache, gerecht werden zu können. (Bourdieu 1997, 787) Auch Mayring hebt als einen Grundgedanken für das problemzentrierte Interview eine „Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten“ hervor. Er fordert, „[...] eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen Interviewer und Befragten zu begründen. Der Interviewte soll sich ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen.“ (Mayring 2002, 69)

4. EA als Forschungskriterium und Forschungsgegenstand

Die Überprüfung der Nützlichkeit der EA für die Pädagogik durch methodisch angewandte Existenzanalyse barg die Gefahr einer Tautologie. Dies wäre meines Erachtens dann der Fall gewesen, wenn die EA als Vorwissen dominant in die Untersuchung eingeflossen wäre. Das für die EA wesentliche Kriterium der phänomenologischen Haltung der Epoché sah ich als Auftrag, auch die EA selbst immer wieder durch

Distanzierung oder Einklammern für neue Einsichten zu öffnen (vgl. Abb. 1).

4.1 Zusammenfassung der Analyse-Ergebnisse FK (A-G)

Die Analyse-Ergebnisse der FK (D) und (F) stimmen darin überein, dass in beiden die vorrangige Bedeutung von Leisten-Können für die Bestimmung des jeweiligen Selbstbildes und Lebenskonzeptes der IP zum Ausdruck kommt nach dem Motto: Ich leiste, also bin ich.

Die Analyse des FK (B) ergab keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen familiären und schulischen Einflüssen und leistungsfixierten Prägungen. Eine Überbetonung der Erwartungen an schulische Erfolge verbunden mit entsprechenden Erziehungsstilen und leistungsabhängiger Wert- bzw. Gering-schätzung konnte zwar vielfach nachgewiesen werden, daneben standen aber, wenngleich in geringerem Ausmaß, Schilderungen über Erfahrungen mit Bezugspersonen, die nicht nur auf Leistungen aus waren, sondern der ganzen Person Wertschätzung entgegenbrachten. So konnte ein differenziertes Bild über die als positiv erfahrenen Lehrkräfte gezeichnet werden hinsichtlich Berufsverständnis, persönlicher Eigenschaften und pädagogischen Verhaltens, das sich weitgehend mit den Schulverbesserungswünschen des FK (G) deckte.

Die offenen Fragen und Widersprüche, die sich nach der ersten Analyse ergeben hatten, konnten vielfach durch eine erweiterte existenzanalytische Untersuchung geklärt werden. Dabei erwiesen sich die Zusammenhänge der vier personal-existentiellen Grundmotivationen nach Längle und entsprechender Copingreaktionen als sehr hilfreich. Weitere Erklärungsansätze, die später im Rahmen einzelner Fallskizzen noch näher erörtert werden, konnten aus der aktuellen Bindungs- und Traumaforschung gewonnen werden.

Im Rahmen des FK (C) wurden weniger individuelle, an einzelne Personen gebundene, sondern vorwiegend institutionelle Einflüsse untersucht, denen auch die Lehrerschaft ausgesetzt ist. Durch die Ergebnisse wurde deutlich, dass die IP in der Schule kaum Freiräume oder Möglichkeiten erfahren haben, ihren Lernprozess selbst bestimmen, ein Lernangebot ablehnen oder zumindest mitreden zu können. Ebenso war es überwiegend verpönt, Gefühle zu äußern, die nicht dem Bild eines freudig strebenden Schulkindes entsprachen. Angst und Traurigkeit, Müdigkeit und Erschöpfung, Lust an anderem als dem aufgegebenen Lerngegenstand oder die Befriedigung des Bewegungs- oder Mitteilungsbedürfnisses, Frust und Desinteresse sowie Ärger und Aggression fanden so gut wie keinen Anklang im Unterricht, waren verboten und wurden geahndet. Motivation wurde von außen gesteuert und schwand vielfach mit zunehmendem Schulalter. Wieder konnte durch die Existenzanalyse unter Einbeziehung der Bindungs- und Traumaforschung das Ausmaß der schädlichen Auswirkung

³ Vgl. BM für soziale Sicherheit und Generationen (1993) S. 7: Präambel zum Berufskodex für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten; des Weiteren ist das „beste Bemühen der Psychotherapeutin oder des Psychotherapeuten um seelische Heilung“ im „Behandlungsvertrag“ nach BGB §§ 611 ff. festgeschrieben.

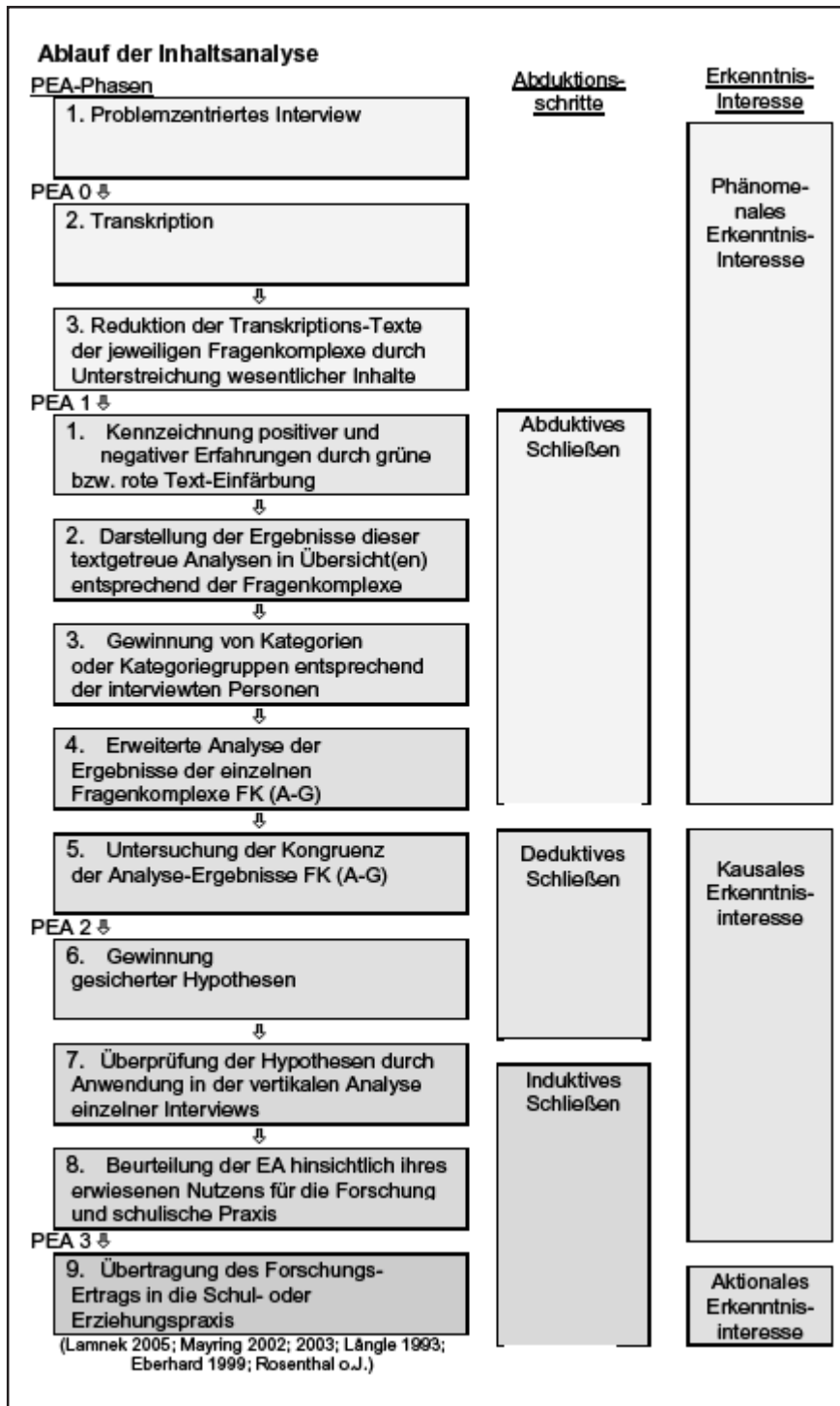


Abb. 1: Ablauf der Inhaltsanalyse

gen solcher Erfahrungen aufgezeigt werden: Wer nicht erfährt, dass persönliche Gefühle und Bedürfnisse einen Wert für das eigene Wohlergehen haben, wer sogar erfährt, dass diese gefährlich sind, der wird unweigerlich die Fähigkeit zum inneren Dialog verlieren. Use it or loose it. Dies ist besonders tragisch bei beziehungsgestörten und traumatisierten Kindern, die gerade durch positive Beziehungserfahrungen in der Schule neue Lebenssicherheit gewinnen und in ihrer persönlichen Entwicklung nachreifen könnten. So aber verkümmert die Beziehungsfähigkeit zusehends. Dies hat schwerwiegen-

de Auswirkungen auf die Fähigkeit, Eigenverantwortung in der Schule wie im späteren Leben zu tragen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln, wie es die Ergebnisse des FK (E) zum Ausdruck bringen.

Die Forschungsergebnisse der FK (B) bis (G) bestätigen das spontane Erinnerungsbild der IP über deren schulische Erfahrungen, das durch die Einstiegsfrage FK (A) ermittelt wurde. Auch die erweiterte Analyse, durch die aus existenzanalytischen Überlegungen heraus die positiven Aussagen der ersten Kategoriegruppen hinterfragt wurden, konnte durch die weiteren Untersuchungen bestätigt werden. Somit scheint die Kongruenz sämtlicher Forschungsergebnisse dieser qualitativen Inhaltsanalyse gewährleistet zu sein.

Die ermittelten Zusammenhänge zwischen Bedingungen in der Kindheit und Schulzeit und späteren, einseitig leistungsorientierten Lebensmustern dürfen jedoch nicht als allgemeingültige Kausalitäten verstanden werden. Dies würde dem existenzanalytischen Aspekt der potentiellen Freiheit eines Menschen widersprechen und es gäbe genügend Beispiele von Menschen, die sich trotz widriger familiärer oder schulischer Voraussetzungen unbeschadet entwickelt haben und die erschwerende Lebensumstände sogar in Lebenskompetenz und -weisheit verwandeln konnten.⁴ Das Aufzeigen von Kausalitäten kann nur dem Verständnis der konkreten Form einer Entwicklungsmöglichkeit dienen, nicht zuletzt mit dem Ziel, durch angemessene pädagogische Interventionen weitere Schäden zu vermeiden.

4.2 Gewonnene Hypothesen

Nach der Analyse der Untersuchungsergebnisse konnten folgende gesicherte Hypothesen aufgestellt und nachfolgend durch die vertikale Untersuchung sämtlicher Fallskizzen bestätigt werden:

- Einseitig leistungsorientierte schulische Erfahrungen unter Vernachlässigung anderer existentieller Bedürfnisse wirken sich prägend und nachhaltig auf Lebens- und Verhaltensmuster aus. Die eingeschränkte Annahme und Wertschätzung der Person kann einen Zwang verursachen, sich fortwährend durch Leistungen beweisen zu müssen, und zu einer Unfähigkeit führen, vermeintliche Schwächen anzunehmen, was früher oder später in einer Persönlichkeitskrise, insbesondere im Burnout, enden kann.
- Sind die Bedingungen der vier personal-existentialen Grund-

⁴ Gerhard Prause hat in seinem Buch „Genies in der Schule“ (1976) eine Fülle entsprechender Lebensgeschichten zusammengestellt.

motivationen nach Längle in erheblichem Ausmaß nicht erfüllt, dann kann ein Kind, sofern es selbst keine Verbesserung seiner Situation bewirken kann, die gegebenen Missstände nur durch Coping-Reaktionen bewältigen. Diese können sich für seine Lernfähigkeit und Lernerfolge sowie für die Entwicklung seiner personalen und sozialen Kompetenzen als störend erweisen. Störungen, die durch familiäre Einflüsse verursacht wurden, können sich durch unangemessenes pädagogisches Verhalten in der Schule verstärken und sich zu bleibenden Verhaltensmustern verfestigen.

- Bindungsstörungen der frühesten Kindheit können ein zusätzliches Beziehungsbedürfnis wecken.
- Leistung kann Ausdruck einer Störung sein. Leistung ist nicht gleich Leistung, darf also nicht nur positiv gesehen werden, sondern kann auch Ausdruck einer Copingreaktion und eines dahinter liegenden Leids sein.
- Körperliche und psychische Gewalt wie bspw. Bloßstellungen können nachhaltig traumatisierende Auswirkungen haben.
- Ein Dialog, in dem die Möglichkeit verwehrt wird, Gefühle und persönliche Bedürfnisse auszudrücken, ist mangelhaft und lässt die Dialogfähigkeit, insbesondere die Fähigkeit zum inneren Dialog, verkümmern.
- Die Vernachlässigung persönlicher Werte kann zur Verminderung des Wertempfindens und in Folge zu Werteverarmung führen. Dies beeinträchtigt die Fähigkeit, persönliche Stellungnahmen und Entscheidungen treffen zu können.
- Die einseitige Ausrichtung schulischer Anforderungen auf abrufbares kognitives Wissen vernachlässigt andere menschliche Seinsweisen und schränkt dadurch die Möglichkeiten einer ganzheitlichen Persönlichkeits-Entwicklung ein.
- Ohne Freiräume und Möglichkeiten, Eigenverantwortung zu tragen, kann Eigenverantwortlichkeit nur schwer erlernt werden. Dadurch kann die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen unterbunden oder gemindert werden.
- Je geringer die Fähigkeit ausgebildet ist, mit sich selbst und der Welt in Dialog zu treten und eigenverantwortliche Entscheidungen treffen zu können, umso geringer ist die Chance, ein sinnerfülltes Leben führen zu können.

Durch die vertikale Untersuchung sämtlicher Fallskizzen konnten die gewonnenen Hypothesen bestätigt werden. Dabei hatte sich die Existenzanalyse für die Interpretation als besonders hilfreich erwiesen.

5. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung können wie folgt zusammengefasst werden:

- Werden durch die Schule die Grundbedingungen menschlicher Existenz, wie sie in Zusammenhang mit den perso-

nal-existentiellen Grundmotivationen beschrieben werden, nicht erfüllt, so können durch entsprechende Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler Verhaltens- und Glaubensmuster geprägt werden, die die Gefahr in sich bergen, im weiteren Leben an Burnout zu erkranken.

- Existenzanalyse (EA) in der Erweiterung durch Alfred Längle und ergänzt durch die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit hat sich in verschiedener Hinsicht als nützlich erwiesen.

EA kann dabei helfen und dazu anregen,

- ein Kind, wie auch immer es sich verhält, besser zu verstehen,
- die Bedingungen zu analysieren, die ein Kind für seine ge-
deihliche Entwicklung benötigt, um entsprechend pädago-
gisch-therapeutisch intervenieren zu können,
- mit einem Kind in angemessener Weise in Dialog zu treten,
- die Bedeutung des inneren Dialogs zu erkennen und diesen
entsprechend zu fördern,
- Kinder darin zu fördern, ihre eigenen Gefühle und Be-
dürfnisse zu beachten, um entsprechend Stellung bezie-
hen und eigenverantwortliche Entscheidungen treffen zu
können,
- die verschiedenen Seinsebenen zu berücksichtigen und
das So-und-So-Sein bei einem Kind wie auch bei sich
selbst besser akzeptieren zu können,
- zu erkennen, dass es für die Lehrpersonen nicht nur wich-
tig ist, sich um das Wohl der Kinder, sondern auch um das
eigene zu kümmern; d. h., dass es wichtig ist, auch die
eigenen Gefühle und Bedürfnisse ernstzunehmen, entspre-
chende Grenzen wahrzunehmen und nach außen zu ver-
treten, um dadurch mit sich selbst wie mit den Kindern
(bzw. Kolleginnen und Kollegen oder Eltern) in einen frucht-
baren Dialog treten zu können, was meines Erachtens die
beste Burnout-Prophylaxe darstellt,
- durch diesen doppelten Dialog wieder Sinn und Erfüllung
im Lehrberuf zu entdecken – oder eventuell den Impuls
für eine Neuorientierung zu bekommen.

Existenzanalyse kann in der Schule sinnvoll eingesetzt werden als

- Prävention, um defizitäre Grundbedingungen menschlicher Existenz nach Möglichkeit nicht aufkommen zu lassen,
- Intervention, um Defizite auf den Ebenen der vier GM auszugleichen,
- pädagogische Therapie mit dem Ziel, Störungen, die sich schon manifestiert haben, zu lindern oder zu heilen,
- pädagogische Therapie mit dem Ziel, einen möglichst stimmigen Umgang mit Störungen zu finden, bei denen eine Linderung kaum oder gar nicht zu erwarten ist.⁵

⁵ Nach einer alternativen Terminologie entsprechen die ersten beiden Punkte der Prophylaxe I, der dritte Punkt der Prophylaxe II und der letzte der Prophylaxe III.

6. Umsetzung der Forschungsergebnisse

Bei folgenden Überlegungen zur Umsetzung der Forschungsergebnisse können die einzelnen Themen nur knapp angerissen werden. Jedes Thema würde sich meines Erachtens als neuerliches Forschungsthema anbieten. Teilweise wurde darüber schon geforscht und publiziert. Neben der bereits angeführten Literatur bietet die Homepage der Gesellschaft für Existenzanalyse (www.existenzanalyse.org) einen Überblick über bisherige Veröffentlichungen, aktuelle Forschungsaktivitäten sowie über Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten.

6.1 Pädagogische Therapie

Auch wenn dieser Begriff schon existiert, meist unterschiedlich verwendet für spezifische Nachhilfeangebote, so verwende ich ihn in seiner allgemeinen Bedeutung für eine Pädagogik, die dadurch, dass sie den Bedürfnissen eines Kindes gerecht zu werden versucht, therapeutisch im Sinne von heilsam ist.

Selbstverständlich kann und darf Pädagogik keine Psychotherapie ersetzen. Nichtsdestoweniger kann das Konzept der Existenzanalyse die Pädagogik bereichern, und zwar in dem Maße, in dem es sich für die Analyse einer pädagogischen Situation und für die Schulpraxis als nützlich erweist; nach den erzielten Forschungsergebnissen trifft das insbesondere zu auf das Wissen über die Grundbedingungen menschlicher Existenz entsprechend der vier GM bzw. auf das Wissen über die entsprechenden Coping-Reaktionen.

6.2 Aus- und Fortbildung

Das Konzept der EA in der Erweiterung durch Alfried Längle sollte als fester Bestandteil in die pädagogische Aus- und Fortbildung integriert werden. Wie die Untersuchungsergebnisse vielfach bestätigt haben, sind die personal-existentiellen Grundbedingungen menschlicher Existenz den Bedingungen, die ein natürliches Lerninteresse aufrecht erhalten und nachhaltige schulische Erfolge fördern können, weitgehend gleichzusetzen. Dies trifft besonders dann zu, wenn unter dem schulischen Lehrauftrag nicht nur Wissensvermittlung, sondern eine umfassende Förderung und Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen verstanden wird. Eine Lehrperson, die durch ihre Unterrichtspraxis derartige ganzheitliche und nachhaltige Erfolge erzielt, wird aller Wahrscheinlichkeit nach ihren Beruf als sinnvoll empfinden können. Darüber hinaus helfen existenzanalytische Kenntnisse auch dabei, die eigene Berufs- und Lebenspraxis immer wieder kritisch zu reflektieren, um (selbst-)schädigende Verhaltensmuster, die sich im Laufe der Zeit einschleichen können, wahrnehmen und korrigieren zu können.

Grundsätzlich kann gesagt werden: Nur eine Lehrperson, die ihre eigenen Bedürfnisse und Grenzen beachtet, kann auf längere Sicht ihrer Aufgabe und somit den ihr anvertrauten Kindern gerecht werden.

6.3 Selbsterfahrung und Supervision

Die existenzanalytisch ausgerichtete pädagogische Aus- und

Fortbildung müsste als wesentlichen Bestandteil ein angemessenes Maß an Selbsterfahrungsstunden mit einschließen, die in der späteren Schulpraxis durch Supervisionsstunden fortgesetzt werden sollten. Um die eigenen Verhaltensmuster, Mythen und Glaubenssätze reflektieren zu können, braucht es meist den Anstoß von außen. Dieser kann durch den Dialog einer Selbsterfahrungs- oder Supervisionsstunde bewirkt werden. Selbsterfahrung bedeutet hier die Gewinnung von allgemeinen Einsichten und Erkenntnissen über die eigene Person, um dadurch geistig und emotional freier zu werden für authentische Stellungnahmen und einen eigenverantwortlichen Umgang mit sich selbst und der Welt. Supervision setzt ihren Fokus auf die Berufspraxis mit dem Ziel, durch persönliche Einsichten allfällige Schwierigkeiten zu klären und nach Möglichkeit zu bewältigen. Ohne diese durch Selbsterfahrung oder Supervision gewonnenen Einsichten würde die Schulpraxis selbst den Anstoß für notwendige Veränderungen geben. Solche Erfahrungen sind meist leidvoller, für sich selbst wie für andere. Wenn die verursachenden Denk- und Verhaltensmuster nicht durchschaut werden können, verfestigen sich Copingstrategien oder Copingreaktionen, die das verursachte Leid nur noch verstärken.

Es wäre interessant zu untersuchen, inwieweit das System Schule über die Jahrhunderte von solchen Copings geprägt wurde.

6.4 Elternschule

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit konnten durch die horizontale Analyse, besonders aber durch die Interpretation der Fallskizzen die starken Auswirkungen familiärer Einflüsse auf die schulischen Erfahrungen und Erfolge eines Kindes klar ermittelt werden. Umso wichtiger erscheint es mir, mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten in einen konstruktiven Dialog zu treten. Dieser darf nicht als Belehrung oder gar Bevormundung missverstanden werden.

Eltern und Lehrpersonen haben grundsätzlich das gleiche Ziel, nämlich die Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern, selbstverständlich bei unterschiedlicher Rollenverteilung. Auf dieser gemeinsamen Basis kann ein fruchtbarer Austausch der Erfahrungen auch bei unterschiedlichen Meinungen und Erziehungsstilen zumindest versucht werden.

EA könnte sowohl hinsichtlich der Gesprächsführung als auch des Gesprächsinhalts eine Bereicherung darstellen. Die Klärung der Frage, was ein Kind braucht, um sich gut entwickeln und erfolgreich lernen zu können, könnte die Bedeutung der Geborgenheit, der sicheren Bindung, des Sich-Angenommen-Fühlens usw. hervorheben. Dadurch könnte Druck von den Schultern der Eltern und dadurch auch von den Kindern genommen werden. Eltern sollten Eltern sein dürfen und sich nicht als Hilfslehrer instrumentalisieren lassen. Zumindest sollte Schule nicht den überwiegenden Anteil des Familienlebens bestimmen.

6.5 Schulpolitik und Lehrplangestaltung

Im Kapitel „Schule in Not“ wurde schon angeschnitten,

wie verhängnisvoll es ist, wenn sich Schulpolitik nur an zu optimierenden messbaren Leistungen ausrichtet. Schon § 2 des Schulorganisationsgesetzes drückt aus, dass Schule nicht nur abprüfbares Wissen und Können, sondern auch die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen fördern soll, die jedoch kaum messbar sind. Um diese Art von umfassender Bildung zu erzielen, müssten meines Erachtens alle Seinsweisen des Menschen in der Schule, im Lehrplan und im Unterricht, Berücksichtigung finden. Gegenwärtig scheint sich leider der seit langem anhaltende Trend einer Intellektualisierung und Technisierung des Unterrichts auf Kosten praktisch-musischer Fächer und erlebnisorientierter Unterrichtsphasen fortzusetzen.

Durch die Existenzanalyse sollte auch die Situation der Lehrerschaft kritisch analysiert werden mit dem Ziel einer Verbesserung ihrer Arbeitssituation. Wie mag sich bspw. eine sogenannte „Junglehrerin“ im Alter von knapp vierzig Jahren fühlen, die wie seit Jahren zu Beginn des Schuljahrs einer Schule zugewiesen wird, die fast hundert Kilometer von ihrem Wohnort entfernt liegt – ohne jegliches Mitspracherecht, mit der Aussicht, sich nach einem Jahr wieder von den Kindern und der Kollegenschaft verabschieden zu müssen, ohne Sicherheit, danach eine erneute Anstellung für ein Jahr zu bekommen?

Meist ist es nicht die Überlastung allein, die Lehrerinnen und Lehrer ins Burnout treibt. Schwerwiegender ist meistens die empfundene Hilflosigkeit und Ohnmacht. Dies kann sich bis zur beruflichen Sinnkrise steigern mit entsprechenden psychischen und somatoformen Störungen. Wie soll eine Lehrperson, die sich selbst in einer existentiellen Krise befindet, ein Kind dazu befähigen, mehr und mehr selbst die Verantwortung für seine Existenz zu übernehmen?

Die EA könnte meines Erachtens einen großen Beitrag leisten bei der Neugestaltung schulischer Bedingungen, unter denen eine eigenverantwortliche und erfüllende Ausübung des Lehrberufs wieder möglich werden kann.

6.6 Gesellschaftliche Aufklärung

Die modernen Mythen der ewig sich steigenden Leistungsfähigkeit, der immer währenden Fitness und Jugend und der machbaren absoluten Gesundheit verdrängen die Grundängste, von denen Sartre, Heidegger und Binswanger sprechen, und vereiteln eine konstruktive Auseinandersetzung mit ihnen. Diese zeitgeistigen Normen vermindern die Beziehungs- und Dialogfähigkeit der Menschen, was wiederum die Coping-Reaktionen des „Leisten-Müssens“ verstärkt. Dadurch werden scheinbar die gesellschaftlichen Erwartungen sowohl erfüllt als auch deren Berechtigung bestätigt. Die EA kann darüber aufklären, dass diese Entwicklung einem Teufelskreis gleicht, der die Gefahr des Burnouts in sich birgt. Die aktuelle Finanzmarkt-, Wirtschafts- und Umweltkrise scheint dies weltweit zu bestätigen.

Die Zeit scheint reif zu sein, um solche Zusammenhänge durch die Existenzanalyse beleuchten und publik machen zu können. Verschiedene Rückmeldungen der IP, die in den Fall-

skizzen angeführt sind, beweisen zumindest in Hinblick auf den einzelnen Menschen, dass ein Wiederaufgreifen des inneren Dialogs und ein entsprechendes Umdenken und Umorientieren der eigenen Lebensweise möglich sind.

6.7 Korrektur schulischer Glaubenssätze

Solange der aktuelle leistungsfixierte Zeitgeist Einfluss und Wirkung auf den schulischen Alltag ausübt, erscheint es mir notwendig, Schülerinnen und Schülern während, spätestens aber am Ende ihrer Schulzeit existenzanalytische Beratungsgespräche anzubieten. Dadurch hätten sie die Möglichkeit, rechtzeitig fragwürdige Glaubens- und Verhaltensmuster zu durchschauen und gegebenenfalls zu korrigieren, um ihr weiteres Leben wirklich selbstbestimmt und eigenverantwortlich in die Hand nehmen zu können. Geschieht dies nicht, kann die nachschulische Karriere in einen Leidensweg münden, der wie in den geschilderten Fällen im Burnout endet.

7. Schlussbemerkungen

Durch die vorliegende Forschungsarbeit konnte bestätigt werden, dass das psychotherapeutische Konzept der Existenzanalyse in der Erweiterung durch Alfried Längle geeignet ist

- für die Schulpraxis, um den existentiellen Bedingungen, die für eine gedeihliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler notwendig sind, Rechnung zu tragen,
- für die Analyse schulischer Bedingungen, um Mängel frühzeitig erkennen und beseitigen zu können, sowie
- für die Therapie bei psychischen und somatoformen Störungen während und nach der Schulzeit, ungeachtet dessen, ob sie durch schulische Erfahrungen oder andere Einflüsse verursacht wurden.

Dieses Ergebnis stimmt überein mit meinen persönlichen Erfahrungen während der Zeit, in der ich als Lehrer tätig war und parallel zu meiner psychotherapeutischen Ausbildung die gewonnenen existenzanalytischen Erkenntnisse und Fähigkeiten immer gleich in die Unterrichtspraxis einfließen lassen konnte. Dadurch wuchs nicht nur mein Verständnis gegenüber den Schülerinnen und Schülern, sondern ebenso mein Verständnis gegenüber mir selbst und meinen eigenen Bedürfnissen, und durch beides zusammen auch meine Dialog- und Konfliktfähigkeit. Trotz enormer Zusatzbelastungen, bedingt durch die Ausbildung und erforderliche nebenberufliche Tätigkeiten, kann ich rückblickend sagen, dass es mir immer besser gelang, durch ein angemessenes Selbst- und Zeitmanagement den Herausforderungen gerecht zu werden. Dabei musste ich selbst eine Krise überstehen, die durchaus Burnoutverdächtig war, aus der ich aber Wesentliches lernen konnte. Im Großen und Ganzen verminderte sich aber meine Tendenz zur Selbstüberforderung, dagegen wuchs mein Interesse an der Arbeit mit Menschen und ich konnte meine Tätigkeit und mein Leben zunehmend als erfüllend und sinnvoll empfinden. EA erfuhr ich für mich als die beste Form der Selbsthygiene. Dies sei all jenen gesagt, die sich vor einer Mehrbelastung durch eine entsprechende Aus- oder Weiterbildung fürchten. Eine Überlastung muss nicht sein, es kann das Gegenteil zutreffen.

Existenzanalyse kann für die Schule sehr hilfreich und bereichernd sein. Sie darf aber nicht als Allheilmittel missverstanden werden. Es gibt auch andere psychotherapeutische und anthropologische Konzepte, die aus ihrer jeweiligen Perspektive einen spezifischen Zugang zum Menschen suchen und finden. Deren Berechtigung und Gleichwertigkeit im Vergleich zur Existenzanalyse erlebe ich Tag für Tag an meiner gegenwärtigen Arbeitsstelle, der Reha-Klinik für Seelische Gesundheit in Klagenfurt, wo im Team verschiedene medizinische und therapeutische Richtungen vertreten sind. Diese ergänzen und bereichern sich meiner Erfahrung nach gegenseitig durch die gelebte Offenheit und Wertschätzung sowie durch das gemeinsame Bemühen um das Wohl der Patientinnen und Patienten. Freilich werde ich weiterhin von der Richtung der EA her sprechen und argumentieren, in der ich ausgebildet bin und mich kompetent fühle – alles andere wäre meines Erachtens unangemessen.

Auch hinsichtlich der Schule möchte ich für eine Pluralität plädieren. Möge bitte jede Lehrperson ihren eigenen Zugang zum Menschen finden und ihr persönliches Menschenbild kreieren, von dem sie ihr Berufsverständnis ableitet.⁹ Kinder haben das Recht, in der Schule einer Vielfalt von Vorbildern mit ihren individuellen Lebensentwürfen und Verhaltensmustern zu begegnen, um sich durch diese Orientierungsauswahl selbst finden zu können.

Verwehren möchte ich mich gegen eine Tabuisierung von Gewalt. Nicht nur körperliche, sondern auch psychische und strukturelle Gewalt sollte stets an geeignetem Ort zu geeigneter Zeit thematisiert werden können. Hierzu zähle ich auch die pädagogische Haltung einer Reduktion des Unterrichtens auf reine Stoffvermittlung: Erziehung sei Aufgabe der Eltern, das Seelenheil der Kinder Aufgabe der Ärzte oder Psychologen. Dabei handelt es sich um eine absichtliche und scheinbar pädagogisch begründbare Beziehungsverweigerung.

Selbstverständlich wird es immer Lehrkräfte geben, die leichter mit Kindern in eine persönliche Beziehung treten können, und andere, denen dies besser über den Unterrichtsstoff gelingt. Auch dies sehe ich im Sinne der oben genannten Pluralität nur von Vorteil. Dennoch sollte das Klima einer jeden (!) Schule geprägt sein von einer Überzeugung, wie sie in einem Artikel der Süddeutschen Zeitung über die pädagogischen Forschungsergebnisse des Bindungsforschers Karl Heinz Brisch zum Ausdruck kommt:

- „Bindung kommt vor Bildung“
- „Wenn Kinder eine sichere emotionale Basis haben, lernen sie besser – das hat sich erwiesen. Daher plädieren Forscher für eine Schule, die neben der Vermittlung von Lernstoffen auf Beziehungsarbeit setzt.“ (Ustorf 2008, 30)

Ich denke, dass ich durch die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit die Berechtigung dieser Forderung untermauern konnte. Insgesamt hoffe ich, dadurch einen wenigstens

bescheidenen Beitrag zur Linderung der Not, die in vielseitigen Facetten an unseren Schulen herrscht und über die Schulzeit hinaus wirksam ist, beigetragen zu haben. Ich bin mir darüber im Klaren, dass durch den erzielten Forschungsertrag letztendlich nur die Basis gelegt und ein Feld eröffnet wurde, auf dem die beschriebenen Einsatzmöglichkeiten für die Existenzanalyse weiter ausgearbeitet werden könnten. Ich bin überzeugt davon, dass sich diese Fortsetzung lohnen würde.

Literatur

- Antonovsky A (1997) Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dgvt
- Bauer J (2007) Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Brisch K H (2005) Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Theorie. Stuttgart: Klett-Cotta, 6°
- Bourdieu P (1993) Das Elend der Welt. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz
- Burisch M (2006) Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Heidelberg: Springer Medizin, 3°
- Chopich E J, Paul M (2005) Aussöhnung mit dem inneren Kind. o.O.: Ullstein, 19°
- Eberhard K (1999) Einführung in die Erkenntnis und Wissenschaftstheorie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 2°
- Frankl V E (1998) Logotherapie und Existenzanalyse – Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Gudjons H (2003) Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 8°
- Hug T (Hg) (2001) Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Lamnek S (1995) Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz, 3°
- Lamnek S (2005) Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz, 4°
- Längle A (Hg) (1991) Das Kind als Person. Entwicklung und Erziehung aus existenzanalytischer Sicht. Tagungsbericht Nr. 1/1990. Wien: GLE
- Längle A (1993) Praxis der Personalen Existenzanalyse. Tagungsbericht 2/1993 der GLE. Wien: GLE
- Längle A (1997) Burnout – Existentielle Bedeutung und Möglichkeiten der Prävention. Existenzanalyse 14,2,11-19
- Längle A, Holzhey-Kunz A (2008) Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: UTB, facultas WUV
- Mayring P (2002) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz, 5°
- Prause G (1976) Genies in der Schule. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Reddemann L (2004) Psychodynamisch imaginative Traumatherapie. Pitt das Manual. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta
- Rosenthal G (o.J.) Einführung in die empirische Sozialforschung. Was leistet qualitative Sozialforschung. Vorlesungs-Skript
- Sartre J P (1977) Sartre über Sartre. Autobiographische Schriften Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Schessl F (2009) Schule und Existenz. Existenzanalytische Untersuchung des Zusammenhangs schulischer Erfahrungen mit Burnout-Erkrankung. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Dissertation
- Ustorf A E (2008) Psychologie. „Bindung kommt vor Bildung“. Interview mit Karl Heinz Brisch. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 56 vom 06.03.2008

Anschrift des Verfassers:

Franz Scheßl

Mageregger Str. 196/2,

A-9020 Klagenfurt

franz.schessl@existenzanalyse.com

⁹ Nach dem Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons liegt jeder Pädagogik ein Menschenbild zugrunde, ungeachtet dessen, ob sich eine Lehrkraft desselben bewusst ist oder nicht. (Gudjons 2003, 175ff)