

**„Lebensfreude, Lehr- und Lernfreude in der Schule und anderswo.**

**Oder: Warum Tausendfüßler keine Vorschriften brauchen.“**

Eröffnungsvortrag der Pädagogischen Sommerakademie in Stuttgart am 24.07.08

Siehe auch: [www.slh-moordorf.de](http://www.slh-moordorf.de)

Meine Damen und Herren,

aus unserer stationären Arbeit mit Eltern und Kindern in unserem Familientherapeutischen Zentrum im Rahmen unserer Abteilung für Psychosomatische Medizin am Christlichen Krankenhaus Quakenbrück wissen wir, wie bedeutsam beziehungsorientierte Lernprozesse für das Lernen selbst und wie hilfreich für die Entfaltung der Persönlichkeit spielerisch-schöpferische Intermediärräume sind. Es sind eben die Freiräume, in denen die Spielregeln im Sinne eines Fairplay sich aus der schöpferischen Entfaltung heraus entwickeln und nicht normativ vorgegeben werden. Der Satz gilt insbesondere auch für den Unterricht als schöpferische Entfaltungsweise der Lehrenden. Wird deren schöpferische Entfaltung durch wuchernde Normen abgewürgt, führt dies auf Dauer zu Frust, Verdrossenheit und Krankheit.

Damit all das keine plakativen Sätze bleiben, muss ich Ihnen zunächst ein bisschen von den neueren Ergebnissen der Gedächtnisforschung, insbesondere im Hinblick auf das implizite Beziehungswissen erzählen, ebenso von der Säuglingsforschung und der Neurobiologie.

Um aber nicht in der Theorie „abzusaufen“, habe ich Ihnen vorerst eine kleine Geschichte aus der Autobiografie von Astrid Lindgren mitgebracht:

„Als ich noch in die Vorschule ging, fragte die Lehrerin eines Tages, wozu Gott uns die Nase gegeben habe, und ein Knäblein antwortete treuherzig: ‘um Rotz darin zu haben’. Ach, Albin, wie konntest du nur so etwas Dummes sagen, hast du denn wirklich nicht gewusst, dass die Nase dazu da ist, damit wir uns gleich jungen Hunden durch unser Kinderleben schnupfern und schnüffeln und Seligkeiten entdecken?“

Und wie werden die Seligkeiten entdeckt? Spielend!

Bild: Bruegel

Gemeint ist von Astrid Lindgren ein Spielen - wie auf dem Bruegel-Bild - im Sinne von paidia (griechisch: kindliches Spielen) oder play (altsächsisch: plegan = pflegen), und das bedeutet leibhaftige Welterfahrung mit allen Sinnen, einschließlich des Bewegungssinnes sowie der Gefühle (wir sprechen von Affektus-Sensumotorik).

Diese leibhaftige Welterfahrung wird als implizit-prozedurales Wissen gespeichert. Es handelt sich um ein Wissen, das weitgehend ohne Worte auskommt. Der Anschluss an Worte ist jedoch in unterschiedlicher Weise möglich und sinnvoll, manchmal aber sehr schwer und auch nicht immer zweckmäßig. Beschreiben Sie mal mit Worten für andere nachvollziehbar, welche einzelnen Fingerbewegungen Sie ausführen, wenn Sie zum Beispiel Ihre Schuhe mit einer Schleife zubinden. Dies wird Ihnen nur sehr schwer gelingen.

Unsere leibhaftigen, affektus-sensumotorischen Erfahrungen können als implizites Wissen im Dialog Anschluss an unser sprachgebundenes explizit-deklaratives Wissen finden, lassen darüber die Bilder unserer Fantasie für ein inneres (Probe-) Handeln und Erleben besonders lebendig werden. (Soldt, 2006). Die Lebendigkeit unseres Denkens speist sich aus diesen Bildern, die unsere vormaligen Sinneserfahrungen in jeweiligen Kontexten aktuell vergegenwärtigen.

Hierfür ein Beispiel:

Der alte Herr, den ich aus dem Küchenfenster beobachte, wie er sich im Herbst unter dem großen Baum bückt, etwas aufhebt und seiner Frau gibt, die es dann in der Hand hin und her bewegt, hat offensichtlich keinen Euro gefunden sondern – Sie ahnten es schon – eine Kastanie. Diese spontane Vorwegnahme beim Hören dieser kleinen Geschichte ist aber nur denjenigen möglich, die selbst einmal die „handschmeichlerische“ Glätte einer frischen Kastanie in der Hand gespürt haben.

Unser Innenleben wird reich, wenn wir als Kinder die Chance haben, uns wie auf dem Bruegel-Bild mit all unseren Sinnen und unserer motorischen Kompetenz zu entfalten.

Jedoch – wie wir alle wissen – spielen Kinder heute kaum noch „auf der Straße, auf der Wiese, im Wald ...“

Im Gegenteil, sie verpassen sich selbst freiwillig das, was zu meiner Jugendzeit noch das Allerschrecklichste war, nämlich Stubenarrest! (Renate Zimmer)

Bild: „Klaus“

Klaus hat kein starkes Kohärenzgefühl. Er frisst Süßigkeiten und Pommes, trinkt Cola, lernt schlecht, wird dümmer und immer trauriger.

Und das Traurigste: Klaus kann dann zehn bis fünfzehn Jahre später auch mit seinen Kindern nicht mehr spielen.

Bedrückend ist, dass viele Eltern zu ihrer *eigenen* Kinder- und Jugendzeit abenteuernde Welterfahrung mit allen Sinnen gegen diesen freiwilligen Stubenarrest eingetauscht haben. Sie haben dann als Erwachsene jetzt immer mehr Schwierigkeiten das Spiel ihrer Kinder zu fördern, da sie selber schon nicht mehr über ein implizites und explizites Spielwissen verfügen. Das Gleiche gilt leider auch für viele Erzieherinnen am Anfang ihrer Ausbildung – so die sorgenvolle Mitteilung von Fachschulleiterinnen auf einer Fachtagung in Erfurt im November 2007. Die jungen Frauen mussten im ersten Jahr ihrer Ausbildung sich nicht mit Theorie beschäftigen, sondern mit dem praktischen Spielen mit dem „Selber-Tanzen und Singen“, von dem sie aus ihrer eigenen Erfahrung heraus leider nichts wussten.

Was braucht unser Klaus wirklich? Klaus braucht jemanden, der ihn in die Intermediärräume des Spielens und des Dialoges entführt.

Bild: Flyer: „Nehmen Sie sich Zeit“

Die Intermediärräume sind die schönsten Räume der Welt, die ich kenne. Leider sind es auch Räume, die sehr schnell beschädigt werden können.

Die Intermediärräume, wörtlich übersetzt: Zwischenräume, sind nicht sichtbar, aber erlebbar. Gemeint sind die Zwischenräume, die sich im Spielen wie im Dialog und natürlich auch im spielerischen Dialog oder dialogischen Spiel eröffnen. Es sind die Räume zwischen der Fantasie des Kindes und z. B. dem Sandhaufen vor dem Kind wie auch die Räume zwischen zwei Menschen, die im Dialog vertieft sind. In den Spielintermediärräumen wie in den dialogischen Intermediärräumen kann man sich verlieren – und bereichert aus ihnen zurückkehren. Und das, was man für sich in diesen Intermediärräumen spielend an Schätzen entdecken kann, sind Lebens- bzw.

Lernfreude und Friedensfähigkeit. Man kann aber noch viel mehr darin entdecken: z.B. seine eigene Kreativität und Gesundheit. Das klingt fast nach einem fernen Wunderland mit vielen Geheimnissen.

Eines dieser Geheimnisse ist vor sechs Jahren von der neurobiologischen Forschung gelüftet worden. Kinder, aber auch Erwachsene (Lehrer!), die in den Intermediärräumen spielen, wo es also mehr um den Spielprozess als um das Produkt, das Ergebnis, den Sieg, geht, produzieren im Gehirn die BDNF-Wachstumsfaktoren (brain derived neurotropic factor), die eine notwendige biologische Voraussetzung für das erfolgreiche Lernen darstellen. Verkürzt: nur Kinder, die auf diese Weise spielen können, können auch erfolgreich lernen.

Und es gibt noch ein weiteres Geheimnis, das in seinen neurobiologischen Aspekten vor kurzem gelüftet worden ist. Nämlich die Frage, warum Menschen, die zusammen in Intermediärräumen spielen, ein Gruppenklima mit einer Haltefunktion erzeugen. Diese Haltefunktion schreibt man sonst in der Psychologie einer liebevollen Mutter zu (holding function).

Dieses Wohlbefinden, das wir in der Gruppe empfinden, wenn wir mit anderen zusammen in Intermediärräumen spielen und sprechen, hat also auch sein neurobiologisches Korrelat. Denn es wird im Gehirn vermehrt das hochwirksame Oxytocin ausgeschüttet, das dafür sorgt, dass wir uns in liebevollen und freundschaftlichen Beziehungen wohlfühlen, worüber eben diese Beziehungen stabilisiert werden.

Weiterer Exkurs zum Oxytocin...

Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass bereits die ersten Begegnungen zwischen Mutter und Kind sich in spielerisch-dialogischen Intermediärräumen abspielen. Für den Außenstehenden wird diese spielerisch-dialogische Begegnung noch deutlicher, wenn das Kind im Alter von zwei Monaten im Kontakt zu lächeln beginnt, die kindlichen Laute nuancenreicher werden, Wohlbehagen und Freude sowie Ärger und Spannung unterscheidbarer werden lassen, die Bewegungen immer zielgerichteter werden. Die Mutter (oder der Vater) nimmt die Gesten und Laute des Kindes auf, wiederholt diese variierend. Kind und Bezugsperson stellen sich dabei in ihrer Körpermotorik und Lautbildung so aufeinander ein wie zwei, „die gemeinsam freudig tanzen“<sup>1</sup> oder im Duett singen.

---

<sup>1</sup> Milch, W. (2000): Kleinkindforschung und psychosomatische Störungen. Psychotherapeut, 45, 18-24.

Diese aktivierende Kraft der spielerisch-dialogischen Begegnung erspüren wir jedoch nicht nur bereits schon in den ersten Tagen des menschlichen Lebens, sondern auch noch an dessen Ende: gehen wir in ein Altersheim, befreien wir die stumpfsinnig vor der Glotze hängenden Alten von diesem Medium, singen wir mit ihnen, tanzen wir mit ihnen – und wir staunen immer wieder neu, wie rege, fröhlich und Geistesgegenwärtig diese Menschen sich auf einmal zeigen können.

Über das Musizieren im Allgemeinen sowie über das Singen im Besonderen werden im Gehirn über die Ausschüttung von Neurotransmitter Prozesse aktiviert, die für das Lernen von größter Bedeutung sind.

Im Frontalhirn wird das Dopamin ausgeschüttet, das sowohl für die gute Laune wie auch für die Konzentration und die Impulsregulierung zuständig ist, im zentralen Höhlengrau sind es die Endorphine, die für Angstfreiheit, Beruhigung und Schmerzmilderung sorgen. Diesen Effekt des Singens kannten noch die alten Volksschulpauker, die acht Jahrgänge in einer Klasse hatten. Wenn es um zwölf Uhr in der Klasse etwas kribbelig wurde, dann ließen sie ihre Schülerinnen und Schüler aufstehen und singen. Danach ging es eine halbe Stunde wieder konzentriert und ruhig weiter.

Und wegen der genannten Neurotransmitterausschüttung insbesondere beim Singen gibt es Wiegen- und Gutenachtlieder, haben wir gesummt und gepfiffen, wenn wir früher im Keller Angst hatten und deswegen haben die Menschen früher in Not nicht nur gebetet, sondern auch gesungen.

Aber stellen Sie sich vor:

An einem sommerlichen Montagmorgen stehen Sie – nicht alkoholisiert – an einer Straßenbahnhaltestelle. Sie aktivieren Ihr körpereigenes Dopamin-Belohnungssystem, indem Sie nicht den MP3-Player einschalten, sondern laut und freudig singen: „Geh aus mein Herz ...“ Neben den diagnostischen Erwägungen seitens der Mitwartenden werden Sie vermutlich auch noch ein allgemeines Peinlichkeitsgefühl auslösen.

Anders hingegen die Reaktion noch im Grundschulunterricht meiner Frau, in dem diese gerade eines neues Lied einübt. Die kleine Sonja meldet sich: „Das Lied kenne ich schon aus dem Kindergarten. Soll ich es mal vorsingen?“ „ Oh ja, gern!“. Die anderen Kinder hören aufmerksam und anerkennend zu. Keine hämische Bemerkung; niemand lacht.

Das, was die kleine Sonja aus dem Kindergarten mitbringt, ist eine kostbare, immer seltener werdende salutogenetische Ressource. Diese ermöglicht ein starkes Kohärenzgefühl.

In dem Konzept zur Gesundheitsentstehung, dem Salutogenese-Konzept von Aaron Antonovsky ist das Kohärenzgefühl die entscheidende Grundlage von Gesundheit.

Kohärenz kommt aus dem Lateinischen und das bedeutet ebenso viel wie Zusammenhang, Zusammenhalt, einen inneren und äußeren Halt haben. Sich innerlich und äußerlich getragen, gehalten fühlen und sich auch selber innerlich und äußerlich Halt verschaffen können. Das Kohärenzgefühl kann sich auf eine Einzelperson beziehen, aber auch auf ein Paar. Ebenso kann sich das Kohärenzgefühl jedoch auf eine Gruppe von mehreren Menschen beziehen wie z. B. auf eine Familie, eine Schulklasse, einen Betrieb oder eine ganze Schule. Das Kohärenzgefühl entsteht immer aus sozialen Beziehungen heraus. Wie das Kohärenzgefühl einer ganzen Schulklasse aussieht, dafür habe ich Ihnen ein Foto mitgebracht.

Es geht hier um eine bildnerische Gemeinschaftsproduktion eines zweiten Schuljahres, innerhalb derer die Kinder auf einer 1 x 1 Meter großen Leinwand jeweils eine Blume malen konnten. Keine Blume wurde übermalt. Die Kinder entdeckten, dass ihre Blume *zusammen* mit den anderen jeweils viel schöner aussah, als wenn sie *alleine* auf der Leinwand zu sehen gewesen wäre ...

Ohne viel Worte wurden für die Kinder die Grundregeln des Fairplay klar, nämlich, den anderen sich nach seinen Möglichkeiten entfalten lassen, nicht ausschalten, nicht übermalen, nicht zur Seite drängeln müssen, sondern ihn in seiner Darstellungsweise gelten lassen. Dies ermöglichte dann nicht nur eine wunderbare schöpferische Produktion der ganzen Klasse, sondern auch ein gutes Gefühl, nämlich das Kohärenzgefühl in einer Gruppe: zusammen sind wir stark, gemeinsam gestalten wir etwas Wunderbares, Sinn- und Bedeutungsvolles.

Die Kinder wussten dabei aber immer noch, welche Blume sie jeweils selber gestaltet hatten. Der Einzelne ging nicht verloren, sondern war in seiner Identität in dem Gesamtbild „gut aufgehoben“.

Die Freude der Kinder am gemeinsamen Wahrnehmen und Gestalten zeigt auch das Bild, das anlässlich des Besuches einer Hundertwasser-Ausstellung in Quakenbrück entstanden ist. Jedes Kind zeichnete ein kleines Detail aus einem Hundertwasser-Bild seiner Wahl ab und malte um dieses Detail herum sein eigenes „Hundertwasser-

Bild“, das seinen eigenen Einfällen und Gestaltungsoptionen entsprach. Die Bilder beeindruckten die Ausstellungsorganisatoren so sehr, dass sie sie im Foyer der Ausstellungsräumlichkeiten aufhängen ließen. Mit dabei war auch das Bild einer Schülerin, die zwischen den beiden Stunden, in denen die Bilder hergestellt wurden, erkrankte und deswegen ihr Bild nicht selber fertig malen konnte. Dies übernahm ein Mitschüler, dessen „Vollendung“ des Bildes von der erkrankten Schülerin freudig akzeptiert wurde. Der Herstellungsprozess der Bilder sowie die Präsentation in den Ausstellungsräumen führte zu einer intensiven Kommunikation zwischen den Schülern einerseits sowie den Schülern und deren Eltern andererseits. Letztere wurden von den Schülern in die Ausstellung mitgenommen und konnten sich nur noch wundern, was die Schüler von dem Maler und dessen Werk alles wussten. Dialogisch verdichtete sich situativ das Kohärenzgefühl zwischen den Schülern und zugleich auch zwischen den Schülern und Eltern, indem diese sonntagnachmittags eben nicht nur vor dem Fernseher saßen, sondern intensiv ein gemeinsames Thema verfolgten.

Bild: Hundertwasserausstellung, Schulklasse mit Lehrerin

Das Kohärenzgefühl in der Gruppe kann auch über Gemeinschaftsproduktionen in der Schule oder anderenorts gefördert werden, wie auf den folgenden Bildern unschwer zu erkennen ist. Diese hat mir Herr Haist von der Stiftung Eigen-Sinn, Freudenstadt, freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

Bilder: Schöpferische Projekte

*Ebenso kann auch Kohärenzgefühl in einem Lehrerkollegium über Projektarbeit in diesem Kollegium gefördert werden!*

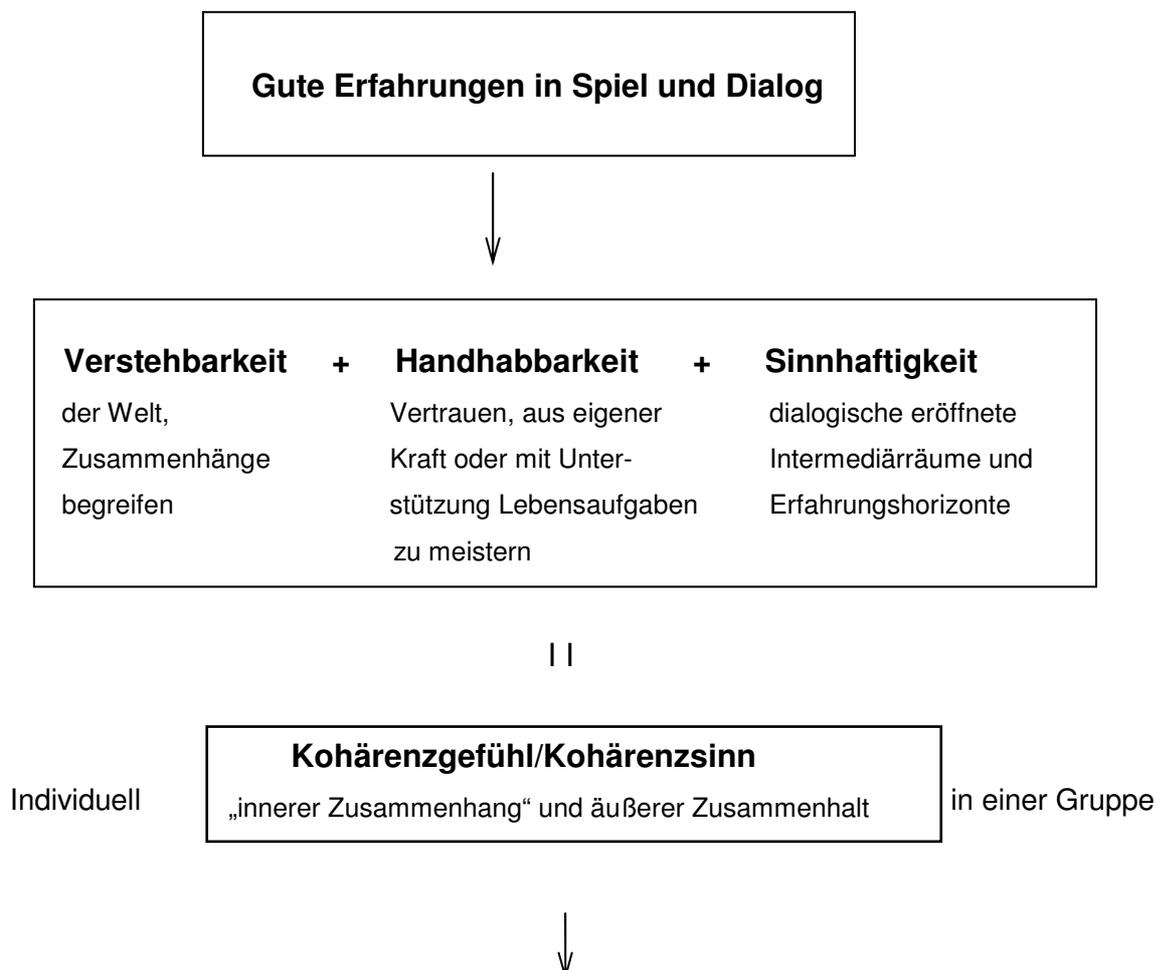
Das Kohärenzgefühl, beziehungsweise der Kohärenzsinn meinen einen Welt- und Selbstbezug, in dem die eigene Existenz als sinnvoll, Probleme und Aufgaben als verstehbar und handhabbar erlebt werden.

Um das Kohärenzgefühl bzw. den Kohärenzsinn geht es im wesentlichen in meinem Vortrag. Die These, die ich Ihnen heute mitgebracht habe, ist die, dass insbesondere aus den Freiräumen des Spielens und des schöpferischen Handelns sowie aus den Freiräumen des Dialoges heraus sich ein starkes Kohärenzgefühl entwickeln kann.

Vorschriften, Normen und Kontrollen lassen das Kohärenzgefühl eher schrumpfen. Das gilt auch für Lehrerinnen und Lehrer.

Das Kohärenzgefühl ermöglicht uns Gesundheit auch bei Behinderungen und Krankheit. In dem Salutogenese-Konzept von Antonovsky stellt dies keinen Widerspruch dar.

Das Kohärenzgefühl meint eine Grundstimmung oder Grundsicherheit, innerlich zusammengehalten zu werden, nicht zu zerbrechen und gleichzeitig auch äußeren Halt und äußere Unterstützung zu finden. Der Kohärenzsinn beschreibt eine mit diesem Gefühl einhergehende und an gedankliche Aktivitäten geknüpfte Weltsicht: Meine Welt ist verständlich, stimmig, geordnet; auch Probleme und Belastungen, die ich erlebe, kann ich in einem größeren Zusammenhang begreifen (Dimension der Verstehbarkeit). Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann. Ich verfüge auch über innere und äußere Ressourcen, die ich, um mein Leben zu meistern, einsetzen kann (Dimension der Handhabbarkeit). Für meine Lebensführung ist Anstrengung sinnvoll. Es gibt Ziele und Projekte, für die es sich zu engagieren lohnt (Sinndimension).



## Gesundheit

Kohärenzgefühl und Kohärenzsinn bewirken eine verminderte Lebensangst und mehr Gelassenheit bei Belastungen. Dies hat auf unsere Gesundheit (und auch Lernfähigkeit) einen entscheidenden Einfluss. Denn bei einem starken Kohärenzgefühl sind es vergleichsweise nur wenige akute Belastungsreaktionen, in denen das Stresshormon Cortisol dauerhaft deutlich vermehrt ausgeschüttet wird.

Die Ausschüttung des Cortisols bei stark empfundenen Stress ist zunächst sinnvoll, weil dadurch die Kampf- und Fluchtreaktion des Gesamtorganismus heruntergeregelt wird. Wenn jedoch aufgrund einer starken Ängstlichkeit bei mangelhaftem Kohärenzgefühl eine Kampf-/Fluchtreaktion auf die andere folgt, bleibt der Cortisolspiegel dauerhaft erhöht. Hierdurch wird dann wegen der gewebs- und zelldeaktivierenden Wirkung des Cortisols zum Beispiel das Immunsystem unterdrückt, wodurch wir für Infekte, aber auch für Krebserkrankungen, anfälliger werden. Die Wundheilung verzögert sich, der Knochen wird abgebaut. Besonders aber wird auch das Hirngewebe als hochaktives „Umbaugewebe“ in seiner Aktivität, bzw. Ausbildung gebremst. Dadurch bleiben unsere Lernbemühungen erfolglos. Denn wir lernen dauerhaft nur, wenn sich im Gehirn die Verknüpfungen unter den Nervenzellen verdichten.

Ich sagte nun eingangs, dass durch Spiel und Dialog ein starkes Kohärenzgefühl entsteht, wodurch die Lebensangst weniger und die Gelassenheit gestärkt wird.

Kinder sind mit ihren kreativ-kommunikativen Ausdrucksformen identifiziert. Es sind ihre jeweils eigenen Produktionen und keine Re-Produktionen, wie zum Beispiel die korrekte Lösung einer Rechenaufgabe. Wird das Lied oder das Bild, die Geschichte oder die turnerische Übung schlecht bewertet, wird auch das Kind entwertet. Und zwar viel stärker als bei einer schlechten Mathematikarbeit, denn diese ist nicht das eigene Produkt, sondern eine Re-Produktion. Von daher ist eine Distanzierung viel eher möglich als von einem entwerteten Bild.

Die ersten kreativ-kommunikativen Darstellungsweisen des Kindes sind dessen Lächeldialoge.

Hierauf freuen sich die Eltern eines jeden Kindes, sofern sie das Lächeln nicht schon vorher verlernt oder selbst nie erfahren haben. „Bis zum Alter von sechs Monaten gibt es unter normalen Umständen bis zu dreißigtausend solcher

Lächelbegegnungen (...). Es sind dies keine Affektansteckungen sondern echte Dialoge (...). Mit jeder der dreißigtausend Lächelbegegnungen wächst ein Stück Wissen, dass das entstehende Selbst die Quelle der mütterlichen Freude ist. Das Kind weiß nun, dass es für die anderen ein Geschenk ist.“<sup>2</sup>

Das erste Lächeln des Kindes erfolgt spontan im Schlaf und wird dann im wachen Dialog durch das antwortende Lächeln der Eltern verstärkt, was wiederum deren Lächeln und Freude fördert. Hier findet sich die Grundform eines positiven selbstverstärkenden Zirkels zur Lebensfreude. Solche selbstverstärkenden Zirkel zur Lebensfreude können späterhin überall da entstehen, wo ein Kind im Spiel schöpferisch etwas hervorbringt und als Geschenk präsentieren möchte – z. B. sein Bild. Entscheidend ist dann das annehmende Lächeln und: die aufmerksame Wahrnehmung des Bildes. Denn das Bild ist das Kind. –

Schade, ja geradezu tragisch, wenn dann jemand Vorschriften macht und sagt: „Aber, das ist doch gar kein Hund, der hat doch keinen Schwanz...“ Wir alle, große wie kleine, brauchen weniger Vorschriften als zur Zeit allgemein gedacht wird. Das schließt nicht aus, dass an einigen Stellen Vorschriften sehr sinnvoll sind, ich denke da z. B. an das Bankgewerbe oder die Konstruktionssicherheit von Atomkraftwerken. Aber das steht hier nicht zur Debatte, es geht mehr um unseren lebenspraktischen Alltag mit all seinen möglichen oder verunmöglichten Bildungsprozessen.

Fangen wir bei den Erwachsenen an...

In uns steckt unglaublich viel Wissen! Wir können darüber augenblicklich ohne längeres angestregtes Nachsinnen für unser intuitives Erkennen, Urteilen und Handeln verfügen. Zu den Anwendungs- und Erscheinungsweisen dieses Wissens gehören die spontanen Improvisationen und der rettende Einfall sowie auch Lösungen bei schwierigen Entscheidungen und anderweitigen Problemen. Letzteren kann zwar durchaus ein längeres Nachsinnen vorausgegangen sein, was dann oftmals scheinbar ergebnislos abgebrochen worden ist. Dennoch geht es „irgendwie“ im Untergrund weiter. Die bewusstseinsfähige Lösung kündigt sich meist nicht lange an, taucht nach einem nächtlichem Überschlafen plötzlich auf: unter der Dusche, beim Frühstück oder beim Radeln auf dem Wege zur Arbeit. Oder die Lösung zeigt sich vor dem Einschlafen. Manchmal ist sie aber auch tagsüber mit anderweitigen, eher beiläufigen Gedanken und Wahrnehmungen ohne weitere Geburtswehen

---

<sup>2</sup> Krause, R. (2001): Affektpsychologische Überlegungen zur menschlichen Destruktivität. *Psyche – Z Psychoanal*, 55, 934-960.

augenblicklich präsent: der Text des schwierigen Briefes, die Raumaufteilung des neuen Hauses, die Partnerwahl ...

In diesen Augenblicken profitieren wir von dem schon genannten implizit-prozeduralen Wissen, das wir in unserem Leben in einer bestimmten Weise angesammelt haben und das sogar um das sozial vererbte Wissen unserer Eltern und Großeltern bereichert werden kann. Es handelt sich dabei größtenteils um ein Erfahrungswissen. Es ist ein Wissen um das Wie etwas geschieht. Dies im Unterschied zum Wissen, Was es und Dass es dieses oder jenes gibt. Bei Letzterem handelt es sich um das bewusste und wortgebundene explizite Wissen.

Geradezu paradox mag es uns erscheinen, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass das Grammatikwissen um die Regeln unserer Muttersprache zu unserem impliziten Wissen gehört. Dies im Unterschied zu dem expliziten Wissen um die Grammatikregeln, die wir im Fremdsprachenunterricht an der Schule erwerben. Wenn wir dann aber diese Sprache – wie zum Beispiel während eines Auslandsaufenthaltes – häufig genug sprechen, dann wird aus dem expliziten Wissen ein implizites Wissen, das uns mit großer Sicherheit und Schnelligkeit unsere Sätzen bilden hilft. Diesen Umwandlungsprozess vom expliziten Wissen in implizites Wissen kann man Internalisierung nennen.

Elemente aus dem implizit-prozeduralen Wissensschatz unseres ganzen Lebens – und das ist unglaublich viel – können grundsätzlich in jedem Augenblick für uns bedeutsam werden. Alles, was wir zum Beispiel an Eindrücken „gesammelt“, das heißt auf einer nicht bewussten Wahrnehmungsebene gesehen, geschmeckt, gerochen, gefühlt und auch an Wortklängen und Satzmelodien gehört haben, kann sich wahlweise je nach Zusammenhang bis ins hohe Alter augenblicklich aktualisieren. So erkennen wir schon aus der Ferne, ohne genauere Einzelheiten zu sehen, bereits an den Umrissen, dem Gang und dem Lachen, das zu uns herüberweht, wie jetzt mitten zwischen vielen anderen Menschen unser Jugendfreund die Straße entlang kommt. Augenblicklich sind wir im Bilde! Aber nur schwerlich könnten wir mit Worten vermitteln aufgrund welcher Einzelheiten wir den Freund von anderen Passanten auf der Straße eindeutig unterscheiden können.<sup>3</sup>

Vermöge unseres impliziten Wissens können wir aber in der Regel nicht nur auf die Ferne hin unseren Freund von anderen unterscheiden, sondern wir spüren auch,

---

<sup>3</sup> Was nun von diesem Wissen jeweils aktualisiert wird, hängt von den augenblicklichen Gegebenheiten ab: Wenn wir unseren Freund freudig erwarten, so erkennen wir diesen auch schon von Ferne und zwar viel früher als bei einem unerwarteten, nur zufälligen Treffen in der Stadt. Allerdings können unsere Gefühle uns auch einen Streich spielen und zwar insbesondere dann, wenn sie sehr heftig sind. Beispielsweise bei einer Verabredung mit der „ersten großen Liebe“: warten vor dem Kino. Da vorn – das muss sie sein! Cool bleiben und gelassen entgegen gehen ... Und jetzt ist genau zu erkennen, sie ist es – leider nicht.

wenn wir mit ihm sprechen, was in ihm vorgeht, indem wir seine wechselnden Reaktionen auf das, was wir sagen, wahrnehmen.

„Unser Nervensystem ist so konstruiert, dass es vom Nervensystem anderer Menschen ‚verstanden‘ werden kann; aus diesem Grund können wir andere nicht nur mit unseren eigenen Augen wahrnehmen, sondern auch so, als ob wir in ihrer Haut steckten. Potentiell steht uns eine Art emotionaler Pfad offen, der direkt in den Anderen hinein führt; wir nehmen an seinem Erleben teil und lassen es in uns widerhallen, und umgekehrt das Gleiche.“<sup>4</sup> Gemeint sind damit die Funktionen der Spiegelneuronen. Diese helfen uns auch, schnell und mit großer Treffsicherheit zu erfassen, wie es um die bestellt sein mag, mit denen wir gerade Kontakt aufnehmen wollen wie zum Beispiel unseren Freunden, Kollegen, Patienten und Schülern...

Es geht dabei um das implizite Beziehungswissen, dessen Bedeutung in der Säuglings- und Kleinkindforschung gerade entdeckt und von da aus auch für die Psychosomatische Medizin fruchtbar gemacht worden ist, in den Kultusministerien und Institutionen wie dem „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ allerdings völlig unbekannt zu sein scheint.

Zurück zu den Spiegelneuronen als anatomischer Grundlage des impliziten Beziehungswissen.

Die Entdeckung der Spiegelneuronen im Jahre 1996 in Parma durch die Hirnforscher Vittorio Gallese und Giacomo Rizzolatti war eine ausgesprochene wissenschaftliche Sensation.

Es begann aber mit den Spiegelzellen zunächst ganz unspektakulär. Schon seit geraumer Zeit ermittelte die Forschergruppe um Gallese und Rizzolatti über intrazelluläre EEG-Ableitungen weitere Einzelheiten der prämotorischen Hirnregion. Diese Hirnregion ist für zielgerichtete Handlungen zuständig, sie beherbergt die Zellen für die motorischen Handlungskonzepte. Erwartungsgemäß „feuerten“ diese für die Handlungen zuständigen Zellen ihre elektrischen Erregungspotentiale, wenn von dem Affen selbst bestimmte Handlungen intendiert und ausgeführt wurden – wie zum Beispiel nach einer Erdnuss greifen. Und dann kam die Sensation:

Eines Tages, als der (Versuchs-)Affe etwas gelangweilt in seinem Käfig saß, sich nicht bewegte und nur den Versuchsleiter Rizzolatti beobachtete, wie der sich eine der herumliegenden Erdnüsse nahm und aufknackte, feuerten einige Zellen in der prämotorischen Region des Affengehirns. Der Affe hatte sich aber nicht bewegt, nur der Mensch vor ihm, der hatte etwas getan, was der Affe schon einige hundert Male selbst getan hatte: nämlich nach einer Erdnuss greifen und diese aufessen. Giacomo Rizzolatti dachte nach: da gibt es also Zellen, für diese ist das Beobachten einer Handlung das gleiche, wie wenn man es selbst tun würde. Wenn nun ein Affe beobachtet, dass sein Versuchsleiter vor ihm nach einer Nuss greift, bleiben die meisten der prämotorischen Zellen erwartungsgemäß inaktiv. Das ist auch so zu erwarten, da diese Neurone für aktive Handlungskonzepte zuständig sind

---

<sup>4</sup> Stern, D. N. (2005): Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel (S. 89).

und nicht für die Wahrnehmung der äußeren Welt, zu der auch der Versuchsleiter gehörte. Eine kleine Gruppe dieser prämotorischen Neurone bildet aber eine Ausnahme: sie feuern sowohl, wenn der Affe (selber, E. S.) die Erdnuss ergreift, als auch, wenn er dem Versuchsleiter beim Greifen der Erdnuss zusieht und auch, wenn er nur das Geräusch der knackenden Nuss hört. Diese Zellen ‚spiegeln‘ somit das Verhalten seines Gegenübers wieder, d. h. der Affe versteht, was der andere tut, indem er die Handlung im Kopf gewissermaßen wie in einem Spiegel zeitgleich nachvollzieht – daher der Name ‚Spiegelneurone‘.<sup>5</sup>

Nach dem heutigen Stand der Forschungsergebnisse können wir davon ausgehen, dass es auch beim Menschen ein komplex verschaltetes System von Spiegelneuronen gibt. So gibt es nicht nur die Spiegelneurone in dem Bereich der handlungskompetenten Nervenzellen, sondern auch dort, wo es um die körperlichen Empfindungen wie auch die Gefühle geht.

Wenn wir jemanden mit hängenden Schultern und schleppendem Gang gehen sehen, dann spüren wir dessen Müdigkeit und Bedürfnis, sich sobald als möglich zu setzen. Und indem wir jemandem zuschauen, dem im Rahmen einer kleinen Operation ein Finger- oder Fußnagel entfernt wird, dann haben zumindest medizinische Laien ein sehr unangenehmes Gefühl, so als ob uns gleich selber ein Nagel entfernt wird. Hier werden Spiegelzellen aktiv, die uns die emotionale Seite des Schmerzes spontan nachempfinden lassen. Das Gefühl des anderen wird in uns hineingespiegelt. Die Spiegelneurone werden also aktiv, wenn wir selber Gefühle erleben, aber ebenso auch, wenn wir uns in die Verfasstheit eines anderen Menschen einfühlen. Und die Spiegelneurone sind es, die uns als Beifahrer auf eine nicht vorhandene Bremse treten lassen, wenn wir eine Situation als kritisch erleben oder wenn der Vater beim Füttern seines Kindes so entzückend den Schnabel aufreißt.

Die Spiegelneuronen stecken auch dahinter, wenn ein Säugling das Lächeln oder die Laute der Mutter nachahmt, im Laufe der Zeit Gestik, Mimik, Sprachmelodie und Sprache der Kinder derer ihrer Eltern immer ähnlicher werden. Über die Spiegelneurone lernen wir also auch das Sprechen und die Sprachen.

Und viel schneller lernen wir ebenso ein Musikinstrument oder ein Fahrrad zu beherrschen, wenn wir den Umgang damit bei einem Modell (Lehrer) wahrnehmen.

Auch das, was unter Resonanzverhalten zu verstehen ist, hat mit den Spiegelneuronen zu tun: Gähnen, Lachen, Weinen, bestimmte Körperhaltungen im

---

<sup>5</sup> Peichl, J. (2006): Traumaerfahrung und Balint-Gruppe oder die Rolle der Spiegelneurone beim intuitiven Verstehen. Balint-Journal, 7, 49 – 54.

Gespräch wirken einfach ansteckend, wenn wir nicht bewusst versuchen gegenzusteuern.

Die Spiegelneuronen sind also für implizites Beziehungswissen zuständig, das uns ermöglicht, andere intuitiv zu verstehen.

Allerdings meist nur in dem Umfange, in dem wir selber erfahren haben, verstanden zu werden. Wir können uns auf diese Weise auf unser Gegenüber einstellen, von ihm auch vieles erfahren, was sich eben nicht so ohne weiteres explizit, d. h. mit Worten, erklären lässt. Ohne dieses Wissen könnten wir beispielsweise uns kaum in einer belebten Fußgängerzone bewegen, ohne mit Anderen ständig zusammenzustoßen. Dann brauchten wir tatsächlich auf das Pflaster gemalte Leitlinien, die uns zugewiesen würden und von denen wir keinen Finger breit abweichen dürften.

In vielen Lebenssituationen und Berufsfeldern, in denen wir mit Menschen zu tun haben, sind wir mit diesem impliziten Wissen bestens ausgerüstet. Trotzdem gibt es gegenwärtig immer mehr Leit- oder Richtlinien, Standards, Tests und Manuale, die uns vorschreiben wollen, was wir zu tun haben. Hierzu fügt sich auch der Bestsellererfolg eines Buches mit dem Titel „Lob der Disziplin“.<sup>6</sup> Dessen Verfasser fordert die „Macht als Autorität anzuerkennen“. Nach Abzug der Schnörkel heißt das im Klartext, Befehl und Gehorsam als durchgängiges Kommunikationsmuster zu praktizieren! Im Elternhaus, Kindergarten und in der Schule... Die Folge dessen wäre dann späterhin tatsächlich – z. B. im Berufsleben - eine weitgehende Abhängigkeit von expliziten Leitlinien.

Dabei kann explizit vieles gar nicht mit Worten erfasst werden, was implizit ohne Schwierigkeiten umgesetzt werden kann. Die spontanen Entscheidungen und Improvisationen, die intuitiv, d. h. aus dem impliziten Wissen heraus, entstehen, sind ungemein „wirtschaftlich“. Sie sind schnell und treffsicher, bedürfen nur eines Augenblicks. Sie bedürfen aber auch der Bereitschaft und Fähigkeit zum expliziten Dialog, um sie bei Bedarf kritisch zu reflektieren. Dieser Dialog kann mit anderen, aber auch in uns selbst stattfinden. Die Dialogbefähigung wird von Eltern und anderen Vorbildern – dialogisch – vermittelt. Aber wohl kaum im Befehlsmonolog.

Implizites Wissen ist an unsere eigene Erfahrungsgeschichte gebunden, ist sehr eng mit dem Wie unserer Beziehungs- und Selbsterfahrung verknüpft, insbesondere auch mit unseren Gefühlen und unserer Leibhaftigkeit, d. h. mit allen unseren Sinneserfahrungen.

---

<sup>6</sup> Bueb, B. (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List.

Hierin sind auch motorische Fertigkeiten und Gewohnheiten mit eingeschlossen. Das implizite Wissen hat damit Einfluss auf einen Großteil dessen, was unsere Persönlichkeit ausmacht.

Das Wissen und die Kompetenz, die wir aus unserer Welterfahrung, insbesondere aus der intersubjektiven Erfahrung heraus angesammelt haben, zeigen wir durch unsere Lebendigkeit in jedem Augenblick. Insofern vermitteln wir diese stets auch an ein wahrnehmendes Gegenüber. So „vererben“ wir sie insbesondere unseren Kindern, aber auch unseren Patienten, Schülern ... – ob wir es wollen oder nicht. Gleich auch, ob es gute oder schlechte Erfahrungen sind.

Vieles aus unserem impliziten Wissensschatz heraus ist ungemein nützlich und „zeitökonomisch“. Unseren Vor-Annahmen, Vor-Urteilen und Handlungsmustern liegen stets auch unsere schnellaktualisierten impliziten Erfahrungen zugrunde. Die guten wie die schlechten. Damit nun aus den Vor-Urteilen nicht das wird, was wir üblicherweise darunter verstehen, nämlich ein Verklemmen geistiger Prozesse, oft auch eine Erstarrung oder ein Einrosten, bedarf es auch hier der Bereitschaft zu einem inneren und äußeren Dialog über diese Vor-Annahmen und Vor-Urteile.<sup>7</sup> Dann kann der Augenblick auch Weisheit im Sinne einer reflektierbaren und reflektierten Intuition freisetzen. Beispiel: König Salomon.

Das Wissen um die „Chancen und Risiken“ von Intuition und Spontaneität kann sehr erfrischend sein. Es ermöglicht spontane, aber dennoch bedarfsweise reflektierte Lebensentfaltung ohne Korsetttagen – letztere in Form von Qualitätsmanagement, Leitlinien, ausufernden Dokumentationsanforderungen oder sonstigen Normierungen. Das Subjekt wird dann nicht zur besseren Verwaltbarkeit auf ein Normalmaß gebracht, sondern kann sich im dialogischen Kontext seinem eigenen Wesen nach entfalten. Ein guter Ort für die dialogische Reflexion intuitiver Prozesse wäre die kollegiale Intervision oder auch die Balintgruppe.

Erst seit Ende des vergangenen Jahrhunderts wird auch immer deutlicher, dass implizite Informationsverarbeitungsprozesse, das heißt implizites Lernen und Wissen

---

<sup>7</sup> Kurioserweise finden wir immer wieder auch bei Wissenschaftlern, die explizite Leitlinien – zum Beispiel für ärztliches Handeln – zusammenstellen, eine eher mangelhafte Bereitschaft, diese impliziten Vorannahmen zu bedenken. So werden die unterschiedlichen Menschenbilder, die konkurrierenden Therapieverfahren zugrunde liegen – beispielsweise bei ADHS oder Depressionen – kaum reflektiert. Dadurch werden auch die so genannten Leitlinien-Konsensuskonferenzen oftmals zu einem politischen Gerangel, indem der sich mit seinem Konzept durchsetzt, der am besten taktiert.

dem expliziten Modus eindeutig überlegen sind. Eine erfahrene Grundschullehrerin weiß sehr bald, wie sie einen Schüler oder eine Schülerin in ihren Stärken und Schwächen einzuschätzen hat. All dies aber auch nur annäherungsweise zutreffend und nachvollziehbar schriftlich zu vermitteln, bzw. zu dokumentieren, würde trotz eines Maximalaufwandes an „Text“ scheitern müssen.

Es zeigt sich eine Kluft zwischen dem intuitiv Erfassbaren und dem mit begrifflicher Genauigkeit Beschreibbaren. Letzteres lässt sich dokumentieren. Ersteres nicht ohne weiteres – jedenfalls nicht immer als sinnvolle Übung.

In Niedersachsen zum Beispiel wurde vor einigen Jahren für die Erstklässler der sogenannte ILEA-Test eingeführt. Über diesen sollen die individuellen Fähigkeiten der Schüler, die sie zu Beginn ihrer Schullaufbahn mitbringen, erfasst werden. Dieser Test soll in den ersten sechs Unterrichtswochen abgeschlossen sein. Auf dem Foto können Sie erkennen, welcher organisatorischer Aufwand betrieben werden muss, um die Testkabinen für die Schüler herzurichten.

Der Testaufwand ist ungeheuer. In die Unterlagen schaut nach Durchführung des Testes aber keine einzige Lehrerin mehr hinein. Und das, was der Test vermitteln sollte, weiss jede halbwegs erfahrene Lehrerin aufgrund ihres impliziten Welt- und Beziehungswissens spätestens am Ende des ersten Halbjahres.

Schade um die schöne Zeit – was hätte man da alles mit den Kindern zusammen machen können. Zum Beispiel: Singen oder – rechtzeitig – das Herbstlaub anschauen, das dann leider nur noch vor sich hin trocknete ...

Vielen der zeitgenössischen Normier- und Kontrollbestrebungen – wie immer auch sie begründet sein mögen – haftet sofort ein Geburtsfehler an, wenn sie implizite Prozesse explizit erfassen wollen. Es gelingt hier eben nicht das, was vor 250 Jahren Immanuel Kant als das Erfolgsrezept der Naturwissenschaftler beschrieb: nämlich reproduzierbare (wiederholbare) und damit – von anderen – überprüfbare Erkenntnisse zu gewinnen, indem die Natur vom Wissenschaftler genötigt wird, nur auf die Fragen zu antworten, die der Wissenschaftler ihr im Experiment stellt ... („Originalton“ Kant)

Eben dieses Schema gilt auch für die industrielle Re-Produktion: unter definierten und damit kontrollierbaren Bedingungen wird zwar keine Herstellung identischer und damit überprüfbarer Erkenntnisse, aber die Herstellung gleicher Produkte bewirkt.

Egal an welchem Ort von welchen Menschen unter eben denselben Bedingungen reproduziert wird.

Es könnte in diesem Zusammenhang gefragt werden, ob das, was in den letzten Jahren unter der Flagge Qualitätsmanagement, Controlling oder Einführung von definierten Standards auch auf eine Industrialisierung zwischenmenschlicher Beziehung in Institutionen wie Arztpraxen, Krankenhäusern, Schulen, Kindergärten und Universitäten abzielt. Zitat: „Vieles, was so unter dem Titel der Effizienzsteigerung zur Reform des Bildungswesens unternommen wird, gehorcht schlicht dem Prinzip der Industrialisierung.“<sup>8</sup> .- So Klaus-Peter Liesmann in: „Theorie der Unbildung“ (2006).

Implizites Wissen lässt sich (aber) nicht industrialisieren. Vielmehr kann es sogar im Industrialisierungsprozess dem Subjekt wieder Bedeutung verleihen.

Schulunterricht stellt in vielen Aspekten einen – dialogisch-kreativen - Prozess dar, in dem das implizite Welt- und Beziehungswissen auf einer nichtbewussten, aber dennoch hochwirksamen Weise den Unterrichts- und Lernprozess ungemein positiv beeinflussen kann. So fühlt sich der Schüler auf dieser Ebene verstanden und wahrgenommen, wodurch das Kohärenzgefühl des einzelnen Schülers wie auch das Kohärenzgefühl der gesamten Klasse gestärkt wird. Und in einer Klasse mit einem starken Kohärenzgefühl wird auch das Kohärenzgefühl der Lehrerinnen und Lehrer gefördert – wie Sie eben auf dem Foto mit der Schulklasse und deren bildnerischen Gemeinschaftsproduktion sehen konnten.

Und ein starkes Kohärenzgefühl (Sie erinnern sich) bedeutet nach dem Modell nach Aaron Antonovsky – auch im Schulunterricht – gesund zu bleiben.

„Kam das Gespräch auf Schule, sprudelte Petra Sperfeld stets los, erzählte von Cem, Ceyda, Kevin.

Die dankbar sind, wenn ihnen jemand fünf Minuten zuhört, weil es zu Hause niemand tut. Und gern zur Schule kommen, weil das der einziger Ort ist, wo es etwas anderes gibt als Playstation oder Fernsehen. (...)

Nadelstreifenanzug, rosa Hemd, Krawattennadel, die Haare akkurat mit Gel frisiert: Schulrat Peter Schneiderhan erinnert an einen Manager, der Betriebe saniert. So ähnlich versteht er seine Arbeit. (...)

---

<sup>8</sup> Liesmann, K.-P. (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Zsolnai, S. 41

Vier Lehrer versagten in den Augen der Inspektoren. ‚Minderleister‘ nennt man sie im Essener Schulamt. (...)

Und Frau Sperfeld? ‚Tragisch, dass die Frau sich alles so zu Herzen genommen hat‘, sagt Schneiderhan. Lehrer brauchen eben ein dickes Fell, (...). ‚Ich habe mir nichts vorzuwerfen, weder fachlich noch menschlich‘, sagt Schneiderhan.“

*Ende einer Dienstzeit*

Martin Spiewak in DIE ZEIT Nr. 7, 8. Februar 2007

Als ich in der ZEIT den Bericht zum „Ende einer Dienstzeit“, nämlich der der Lehrerin Petra Sperfeld<sup>9</sup> las, dachte ich an die Lehrerinnen und Lehrer, die in den letzten dreißig Jahren zu mir als Patienten in das Krankenhaus gekommen waren. Die meisten von ihnen waren eben keine „faulen Säcke“ oder „Minderleister“, sondern hochengagierte, feinfühlig Menschen – ungefähr so, wie Petra Sperfeld in dem ZEIT-Bericht geschildert wird. Auch in ihrer Verletzbarkeit ähnelten sie dieser: Irgendein Anlass führt dazu, dass sich Eltern oder Schulbehörde, manchmal auch beide Parteien zusammen, auf eine Lehrerin oder einen Lehrer einschließen. Diese geraten unter Druck und bekommen Angst. Angst blockiert aber insbesondere die Spiegelneurone, die die intuitive Sicherheit der Lehrerinnen und Lehrer in der komplexen Unterrichtssituation gewährleisten.

Darunter sind freilich auch Lehrerinnen und Lehrer, denen es nur sehr schwer oder gar nicht gelingt, eine Beziehung zu Kindern herzustellen. Im Unterschied zur finnischen Lehrerausbildung, innerhalb derer die Studenten vom ersten Studientag an eine Hospitationsklasse zugeordnet bekommen, die sie dann über mehrere Jahre begleiten, ist bei uns eine frühe Konfrontation mit der Lehrersituation und eine damit verknüpfte Reflexion bezüglich der persönlichkeitsgebundenen Eignung zum Lehrerberuf nicht vorgesehen. Nicht wenige bekommen aus der späten Erkenntnis, für den Lehrerberuf von der Persönlichkeitsstruktur her nicht geeignet zu sein, Suchtprobleme mit dem Alkohol. Allerdings sind bei Alkoholproblemen primär oft auch Partnerschaftskonflikte oder Selbstwertkrisen zu erkennen. Ebenso können sich Konflikte auch aus der eigenen frühen Biographie in der Begegnung mit den Kindern aktualisieren und zur psychosomatischen Symptombildungen und/oder Ängsten und Depressionen führen.

Insbesondere engagierte und um Veränderung bemühte Lehrerinnen und Lehrer reflektieren (allerdings) kaum, dass sie sich mit dem, was sie ändern wollen, über 13 Schuljahre identifiziert haben – dies auch im Sinne einer Identifizierung mit dem Aggressor. Vor diesem Hintergrund sind sie dann als Lehrer in ein System

---

<sup>9</sup> Namen von der ZEIT-Redaktion geändert.

eingespannt, das sie zwar ändern wollen, dessen äußerer Druck aber zusammen mit dem inneren Identifizierungsdruck dagegen wirkt. Burn-out hat eben nicht nur mit äußeren Belastungen zu tun sondern auch mit narzisstischer Verletzbarkeit und einer ambivalenten Motivation.

Psychosomatische Symptombildungen bzw. psychische Symptome wie Depressionen und Ängste nehmen mit 45 % den ersten Rangplatz bei den Frühpensionierungsleiden von Lehrern ein. „So wird im Freistaat Bayern annähernd jede zweite Lehrkraft am Gymnasium aufgrund eines derartigen Leidens vor der Regelaltersgrenze dienstunfähig“.<sup>10</sup>

Petra Sperfeld hatte, dem ZEIT-Bericht folgend, keine eigene Familie. Ihre Familie war ihre Schule. Diese war auch, wenn man so will, ihre ökologische Nische der Intersubjektivität. Und hier leistete sie Hervorragendes.

Aufgrund der vorausgegangenen Auseinandersetzungen, in denen das Lehrerkollegium sich dagegen gewehrt hatte, in seinem Tun durch eine Kurzevaluation bewertet zu werden, hatte sich offensichtlich eine Front aufgebaut, die es beiden Seiten verunmöglichte, in einen Dialog zu treten. Vermutlich hatte sich das Kollegium auch in einer ängstlichen Erwartungshaltung eingebunkert, die dann durch das Auftreten der Schulbehörde als Inquisitionsbehörde voll bedient wurde. Hier ging es nicht mehr um hilfreiche Rückmeldungen im Kontext der Evaluation, sondern nur noch um Sieg oder Niederlage. So wurde der Besuch bei Petra Sperfeld von dieser auch als traumatogen vorweggenommen. Denn für sie stand alles auf dem Spiel. Ihr Lebensinhalt und –sinn, ihre Familie ...

Petra Sperfeld hatte vor der Vorführstunde, so heißt es in dem ZEIT-Bericht, große Angst. Sie habe sich in der Unterrichtsstunde nervös präsentiert. Die Stimmung sei von Beginn an gereizt gewesen. Auch den Kindern sei die Anspannung nicht verborgen geblieben. Ein Junge sei ausgetickt, habe sich nicht beruhigen lassen, woraufhin die Lehrerin barsch wurde, was ihr dann ein verheerendes Urteil der Aufsichtsbeamten eintrug. Insbesondere traf Petra Sperfeld das Urteil, dass „jede Sympathie mit den Kindern vermisst worden sei“.

Bei Petra Sperfeld mehrten sich dann aufgrund der zunehmenden Angstblockierung der Spiegelneurone insbesondere bei weiteren Unterrichtskontrollen die Patzer. Diese wurden selbstverständlich wieder gegen die Lehrerin verwendet. Am Ende stand dann der Zusammenbruch, der Tod.

---

<sup>10</sup> E. u. H. Schiffer ( 2004): LernGesundheit. Lebensfreude und Lernfreude in der Schule und anderswo. Weinheim und Basel: Beltz.

Wenn es zutrifft, dass Petra Sperfeld an einer Lungenembolie oder einem Herzinfarkt verstorben ist, dann kann – unbeschadet aller gebotenen Zurückhaltung bei Ferndiagnosen – schon vermutet werden, dass aufgrund der erhöhten Blutgerinnungstendenz unter Stress die Situation am Arbeitsplatz ihren Tod mitverursacht hat. Voraus ging eine psychosoziale Folter. Petra Sperfeld wurde als Minderleisterin eingestuft. Ein fataler Begriff, der bestenfalls mangelnde Sprachsensibilität, schlimmstenfalls faschistische Denk- und Handlungsmuster vermuten lässt: Minderwertige, die nichts leisten, sollen auch nicht essen. Und nur wir bestimmen, wer minderwertig ist oder nicht. Und da fügt sich auch widerspruchslos die Tendenz, endlich mal gründlich aufzuräumen und ein Exempel zu statuieren.

### **Improvisieren**

Daniel Stern (2001), Säuglingsforscher und Psychoanalytiker, hatte einen genialen Einfall. Er untersuchte das Geschehen zwischen Therapeut und Patienten einerseits sowie Mutter, bzw. Vater und Kind andererseits auf mögliche Gemeinsamkeiten hin. Dabei gelangte er zu folgender Erkenntnis: „Der Mikroprozess innerhalb einer therapeutischen Sitzung scheint sich in einer Art Improvisation zu vollziehen, in der kleine Schritte, die notwendig sind, um ein Ziel zu erreichen, unvorhersagbar sind; das Ziel selbst ist auch nicht ganz klar und kann sich ohne Ankündigung verändern, wie dies auch aus Beobachtungen von Mutter-Kind-Interaktionen bekannt ist.“<sup>11</sup>

Mit anderen Worten: das, was sich in der Therapie wie auch zwischen Eltern und Kind abspielt, ereignet sich in kleinen unvorhersehbaren Schritten. Die Eltern wie auch die Therapeuten bedürfen einer ausgeprägten Intuition, um zu erfassen, was ungefähr dem Kind, bzw. dem Patienten in den jeweiligen Augenblicken des Geschehens gut tun könnte. Zugleich bedürfen sie einer munteren Improvisationslust, um ihre Ahnung dann auch zeitnahe im aktuellen Beziehungsgeschehen umsetzen zu können. Intuition und Improvisation speisen sich weitgehend aus dem impliziten Beziehungswissen.

Nun leuchten in diesem improvisierten Beziehungsprozess nicht ständig solche Highlights auf wie das „Flötenkonzert“. Vielmehr ereignet sich überwiegend ein saches wechselseitiges Sich-aufeinander-

---

<sup>11</sup> Stern, D. N. et al. (2001): Die Rolle des impliziten Wissens bei der therapeutischen Veränderung. Einige Auswirkungen entwicklungspsychophysiologischer Beobachtungen für die psychotherapeutische Behandlung Erwachsener. *Psychother. Psych. Med.*, 51, 147-152.

Einstimmen. Dieses bezeichnet Daniel Stern als Vorangehen oder moving along. Es besteht aus aneinandergereihten Augenblicken oder Gegenwartsmomenten. Bei dem Vorangehen handelt es sich um ein spontanes Geschehen. „Der Therapeut kann nicht genau wissen, was der Patient in Kürze sagen wird, oder was er selbst als Nächstes sagen wird. Dies weiß er erst, wenn er es sagt.“<sup>12</sup> Dasselbe gilt auch für die Eltern in der Begegnung mit ihren Kindern.

„Weil (aber, E. S.) der Prozess (...) von Schritt zu Schritt weitgehend spontan und unvorhersagbar ist, kommt es (auch, E. S.) zu (...) Fehl Abstimmungen, Entgleisungen, Missverständnissen und Unschärfen. Diese ‚Fehler‘ machen einen Korrekturprozess erforderlich.“<sup>13</sup> Selbst in wirklich gelungenen Passagen zwischen Eltern und Säugling kommt es in jeder Minute zu Missverständnissen oder „Schrittfehlern“, die zumeist jedoch von einem oder beiden der Beteiligten rasch wieder korrigiert werden. Stern hat diese Ausrutscher mit „Schrittfehlern beim Tanzen“ verglichen. Diese Schrittfehler seien „ungemein wertvoll“, weil die Art und Weise wie Korrekturen ausgehandelt würden, als implizites Beziehungswissen uns im späteren Leben zur Verfügung steht, wenn es darum geht, Schrittfehler „beim Tanzen“ zu korrigieren: in der Partnerschaft, der Begegnung mit unseren Kindern, Freunden, Nachbarn, Kollegen, Schülern (...)

### **Lob der Ungenauigkeit**

Die Stolperschritte beim Tanzen resultieren aus der Ungenauigkeit, mit der sich zwei – oder auch mehrere – aufeinander einstimmen. Diese sollte jedoch nicht als ein Fehler oder ein „Knirschen“ im System betrachtet werden. Diese Ungenauigkeit bringe zwar unerwartet neue und häufig auch chaotische Elemente in das dialogische Miteinander ein. Hierüber kann sich jedoch eine unglaubliche Kreativität entfalten, sofern die Grundabsicht der Dialogpartner auf Verständigung ausgerichtet ist. Ebenso wie andere ungeplante Vorgänge ermöglicht dann die Ungenauigkeit überraschende Entdeckungen, die einer (spielerisch-) dialogischen Beziehung „ihre unverwechselbare Einzigartigkeit verleihen. Sie zählt zu den potentiell kreativsten Elementen. Das blanke Gerüst, das die Theorie zu Verfügung stellt, wird durch die Ungenauigkeit und das plötzlich durchbrechende (...) Material mit Leben erfüllt.“<sup>14</sup> Zugleich betont Stern allerdings auch, dass Ungenauigkeit nur dann potentiell kreativ sei, wenn sie sich innerhalb eines festen Rahmens abspiele.

---

<sup>12</sup> Stern, D. N. (2005) S. 163.

<sup>13</sup> Stern, D. N. (2005) S. 164.

<sup>14</sup> Stern, D. N. (2005) S. 166.

Diese Aussage, die sich aus dem Vergleich der Prozesse zwischen Therapeut und Patient bzw. dem Spielen zwischen Mutter und Kind ergab, können Sie in den ersten zwei Schuljahren eins zu eins auf den Unterricht übertragen, aber auch späterhin ist dieses Moment für einen lebendigen Unterricht unabdingbar. Und nur ein lebendiger Unterricht ist gesundheitsförderlich!

Standardisierte Lernziele und Methoden würgen eines mit Sicherheit ab, nämlich die dialogische und schöpferisch-spielerische Entfaltung. Aber genau diese sind notwendig, damit in den Schülergehirnen der Nervenwachstumsfaktor BDNF ausgeschüttet wird. Und eben dieser Wachstumsfaktor stellt gewissermaßen den zwingend notwendigen „Dünger“ für erfolgreiche Lernprozesse dar. Und für die Lehrerin und Lehrer ist die spielerisch-schöpferische Entfaltung ihres Unterrichtsentwurfes eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass sie gesund bleiben.

Ärzte in den Vereinigten Staaten, die weitaus häufiger als ihre Kollegen in Deutschland genötigt sind, standardisierte Therapien umzusetzen, erkranken noch häufiger als ihre deutschen Kollegen an einem Burn out.

„Geben Sie Gedankenfreiheit, Sire ....!“ Lässt Schiller den Marquis de Posa in seinem Don Carlos ausrufen. Da können wir nur – wie die Hamburger Bürger vor 221 Jahren bei der Uraufführung - laut applaudieren.

Und wenn Schiller uns in seinen Briefen zur „Ästhetischen Erziehung“ sagt, dass „nur im Spiel der Mensch ganz Mensch (ist)“ dann sollten wir uns im Zusammenhang mit den Ergebnissen der beobachtenden Säuglingsforschung immer wieder daran erinnern und nicht nur mit den Schülern schöpferisch tätig sein, sondern im Kollegium selbst. Verwenden Sie Ihre nächste schulinterne Lehrerfortbildung für eine schöpferische Aktivität. Ich darf Ihnen verraten: Es ist nicht nur gesund, sondern macht auch Spaß.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!