Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 8 (2002)
Heft: 2

Rubrik: Diskussion : Von der Psychologie zur Psychotherapie?

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Teacher Burnout

■ Elisabeth Hansot

Two images may suggest the complexity of teachers careers. The first, which I will call "dry out", was famously described by Willard Waller in 'Sociology of Teaching'. Waller describes the typical outcome of a teaching career in grim terms: as teachers become assimilated to the demands of their occupation, they become desiccated as persons. "We know," Waller argues, "that some occupations markedly distort the personalities of those who practice them, that there are occupational patterns to which one conforms his personality as to a Procrustean bed by lopping off superfluous members" (Waller 1932, p 375).

Responsibility for this dismal state of affairs lies not in the personality of the teacher but in the way the role of teacher is organized: the repetition of tasks, the isolation, the low status in the community, to cite only a few factors. It is not that "dry" people become teachers, but rather that teaching dries out the teacher.

The second image, of more recent provenance, is "teacher burnout". No one has yet chronicled this phenomenon with Waller's brilliance. Burnout may, perhaps, be best captured by seeing it as Waller psychologized. The image, interestingly, verges on the mechanistic: a light bulb is continuously running down with no adequate resources for renewal. Finally the bulb flickers out; by analogy the individual teacher, exhausted by the demands of teaching and no longer able to function, leaves or sputters along ineffectually. In both images the end state is depletion but the thrust has shifted from sociological to psychological.

Using another vivid image, "the firefly effect", Faye Crosby explores how sociological understandings may, in certain circumstances, give way to psychological ones. One firefly, seen on a dark night, is easily ignored. A multitude of fireflies, collected in a bottle, blaze out spectacularly and leave an indelible impression (Crosby 1982).

Crosby suggests our understanding of social phenomena may resemble the fireflies in a bottle: we understand phenomena collectively in a different way from the singular instance. We know, for instance, that workplace discrimination on the basis of gender is widespread and have no difficulty in believing in institutional explanations for its prevalence. Confronted with an isolated incident of gender discrimination, however, we often tend to psychologize the incident: the worker has a bad attitude or is lazy, etc. This shift of explanatory modes is widespread: we believe Congress is corrupt but notour Congress person; we know the schools are bad but not our local schools. We like to feel that our workplace, our schools, and our representatives are the exception, and by so believing we underscore our own privilege.

A serious consequence of our disinclination to see structural problems in our immediate environment is the poverty of our remedies. Rather than the time consuming and complex job of trying to reform institutions, we dismiss the issue as the person's bad character or suggest familiar remedies such as counseling. But, as Patricia Graham argues in her cogent article on teacher burnout, explanations for this phenomenon may be historical and sociological as well as psychological. We need to sort causes more carefully than any of the preceding metaphors invite.

Graham notes that about 50 percent of teachers in America leave during the first five years of teaching (Graham 1999, p 286). This attrition is not necessarily due to burnout. More career opportunities exist today for both women and men than a half century ago, and for some women reentry into teaching after time out to raise children equips them with multiple identities of wife, mother, and teacher, taking the pressure off any one identity to be totally fulfilling (Graham 1999, p 287).

Looking at teacher burnout historically, Graham notes that a woman who entered teaching twenty-five years ago would have chosen teaching just as a shift to greater professional opportunities for women was occurring. Also, public expectations for teachers have changed drastically since then. "For much of this period there was no serious expectation that all graduates would actually learn academic subjects. Less than half the high school population of the past twenty years has been enrolled in an academic program, the majority of the remainder in a "general" track in which academic content was low and vocational training nonexistent" (Graham 1999, p 289).

In the last decade, as Americans have become concerned that their children are not performing at "world-class standards," expectations for teachers have skyrocketed. Teacher burnout has given way to images of teacher malingering or just plain incompetence. And the new engine of reform is academic testing. As Graham notes, families and communities offer small support for increased academic performance. Little surprise that teachers who entered the profession a quarter of a century ago, with one set of expectations, might be tempted to leave it in the face of unprecedented demands for their singlehandedly improving academic performance (Graham 1999, p 290f.).

Graham shifts our attention away from easy psy-

chologizing to a consideration of the historical and political changes in teachers' role. This shift challenges school reformers and local communities to think through what teachers can reasonably be expected to accomplish and what structural supports they will need for those accomplishments.

Bibliography

Crosby, Faye: Relative Deprivation and Working Women. New York 1982

Graham, Patricia Albjerg: Teacher Burnout. In: Roland Vandenberghe/Michael Huberman (eds.): Understanding and Preventing Teacher Burnout. Cambridge 1999, p 285-291

Waller, Willard: The Sociology of Teaching. New York 1932

Subjektivationsprozesse in gesellschaftlichen Bewusstseinsformen

■ Kornelia Hauser

Die von Sabina Larcher und Daniel Tröhler formulierte These und ihre Herleitung sind so überzeugend, dass auf dem von ihnen abgesteckten Feld wenig hinzuzufügen ist. Das unterlegte Spannungsverhältnis von Ist (Lehrer- und Lehrerinnenausbildung und reflexive Psychologie) und Soll (gesellschaftlicher Auftrag von Schule) scheint mir jedoch zu idealtypisch abgebildet um den impliziten Herrschaftscharakter des Soll auszublenden.

War es nicht immer schon Aufgabe von Bildung zu selektieren, zur Halbbildung, zum Statussymbol, zur Fachidiotie zu werden, wie Adorno schrieb? Hatte sie nicht immer schon Zuliefer- und Zurichtungsfunktionen? Und war dies nicht auch ihr impliziter gesellschaftlicher Auftrag?

Unter einem solchen Blickwinkel gerät die skizzierte Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in ein etwas anderes Licht: In ihr werden Regulationsmodi für Subjekte bereitgestellt, in denen sich auch der historisch variable gesellschaftliche Auftrag der Bildungsinstitution vermittelt.

Als zentrale Tugenden werden in der 'Sprache des Selbst' "Autonomie, Selbsterfüllung und Wahl" (S. 101) ausgemacht. Sie können als oberste regulierende Ideen gefasst werden, aus denen sich die ideologischen Praxen ableiten lassen. Die Werte, die Orientierungen (Psychologisierung), die Praxen unter ideologiekritischen Aspekten anzusehen, würde bedeuten, sie in ihrer systemischen Funktionalität zu begreifen.

Subjektbeschreibungen

"Eine Neubeschreibung der Sphäre der psychischen Subjektivation ist erforderlich, um klarzumachen, wie gesellschaftliche Macht Modi der Reflexivität erzeugt, während sie zugleich die Formen der Gesellschaftlichkeit begrenzt" (Butler 2001, S. 25). Die leitenden Fragen heissen dann: Welche ideologische Subjektivität wird in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung bereitgestellt? Welches partialisierte Wissen über das mögliche eigene "Selbst" wird in welche Identität gefasst? Die genannten obersten Ideen lenken die gesamte Aufmerksamkeit auf die Kontrolle der "Arbeit an sich selbst" ("work on themselves", S. 101) und blenden die Kontrolle über die Handlungsbedingungen aus. Das Verhältnis zu den Verhältnissen wird in ein Selbst-Verhältnis aufgelöst. Innerhalb ideologietheoretischer Anordnungen lässt sich geradezu idealtypisch von einer Idealisierung der Realität mit der Haltung der verinnerlichten Unterwerfung unter das Idealisierungsresultat sprechen. Das "Projekt" des Selbst wird aufgeladen und kohärent gemacht durch Ideale, deren Resultate die Subjektivation wiederholen: Ich unterwerfe mich unter das was ich selbst vollendet habe, und die Unterwerfung ist die Anerkennung des Resultats, die mich wiederum zum gewünschten Subjekt werden lässt. Das Ich, das mich schafft, ist der ideologische Vorgang, der die Fremdverfügung sowohl des Ich als auch des Mich ausblendet.

Der Soziologe Alain Ehrenberg hat den veränderten Fokus der Psychologie so beschrieben: Sie richte "ihre Aufmerksamkeit nicht mehr hauptsächlich auf Konfliktbewältigung, Schuldgefühle und Angst, sondern auf psychisches Versagen, innere Leere und inneren Zwang" (Ehrenberg 2000, S. 103). Die Selbstdefinition der Individuen erfolge über die Identität und nicht mehr über die Identifikation – eine Identität, die aus inneren Ressourcen und Eigeninitiative bestehe.

Er begründet dies mit dem Verschwinden der Erfahrung von Konflikten zugunsten des Zwanges "zu genügen". Man kann seine Untersuchung über die Zunahme an Depressionen und die Abnahme von psychischen Erkrankungen, die auf Schuld gründen, als Umbau von fremdbestimmten Erfahrungen lesen: "Die Norm verletzen heisst von nun an weniger ungehorsam zu sein als vielmehr handlungsunfähig. Darin liegt eine andere Vorstellung von Individualität" (ebd., S. 104).

David Brooks hat den Lebensstil der neuen Elite – der bourgeoisen Bohemiens (Bobos) – in den USA beschrieben: ein Establishment, das den Stil der Subkultur übernommen hat. Brooks' Phänomenolo-

gie lässt sich einreihen in die aktuellen soziologischen Debatten um die "Wissensgesellschaft", von ihm selbst als "Informationszeitalter" betitelt, "in dem der ökonomische Erfolg auf Ideen und Wissen ebenso angewiesen ist wie auf natürliche Ressourcen und Investitionskapital" (Brooks 2001, S. 10f.). Brooks macht aus, dass für die neue Elite das Leben ein "einziges nie endendes Hauptstudium" (S. 21) sei. Das Studium – im deutschsprachigen Raum wird mit dem Begriff des "lebenslangen Lernens" operiert – bezieht sich auf die Inszenierung des Selbst. Es ist eine hybride Konstruktion auszumachen: Selbst- und Fremdzweck gehen ein ununterscheidbares Bündnis ein. Indem abstrakte – und dünn gewordene – moralische Prinzipien der 60er- und 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts in Handlungsweisen übersetzt werden, entspringen sie sowohl dem individuellen Bedürfnis nach Weltveränderung als auch befriedender Selbsteingelassenheit in Welt. Soziales Bewusstsein, Solidarität mit marginalisierten Gruppen, Rücksichtnahme gegen die aussermenschliche Natur lassen sich im Konsumverhalten, in der freiwilligen Selbstbescheidung – eben als Lebensstil – realisieren und gleichwohl als auf Dauer gestellten Lernprozess darstellen. Oder mit Brooks: Es ist jene Zone, "in der sich Kreativität und Kommerz überschneiden" (ebd., S. 47). Was anderen und sich selbst gezeigt werden soll, ist nicht der materielle Status, sondern eine innere Haltung zur Welt: "Kultivierte Menschen geben nur dann grosse Summen aus, wenn es notwendig ist" (ebd., S. 96). Der Nutzen einer Tat liegt in ihrem Wert, und der ist Haltung und Idee. Die herrschende Kulturleistung – die Kultur der Herrschenden – besteht also unter anderem darin, die sichtbare kausale Klammer zwischen Handeln und Werten zu liefern.

Wenn man noch einmal auf Weber zurückgeht, der in dem Buch 'Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus' die ethischen Prinzipien der Selbstdisziplin und der Selbsterzeugung in Beziehung setzte und mit dem Begriff der Verantwortung verband, der für den unauflösbaren Widerspruch, sich niemals der "Gnadenwahl" sicher sein zu können und dennoch so zu handeln, das Arbeitsethos anbot, wird die transitorische Notwendigkeit der kulturellen Klammer explizit; sie macht die Verschiebung deutlich. Webers protestantisches Individuum war gezwungen, "seine Handlungen beständiger Selbst*kontrolle* und der *Erwägung* ihrer ethischen Tragweite zu unterstellen" (Weber [1904/05] 1993, S. 78) – der Mensch war ein Getriebener auf der Suche nach Anerkennung durch andere und Selbstachtung. Immerhin potentiell war der Inhalt von Arbeit auch eine Bedingung moralischen Verhaltens, zum Beispiel der Stolz auf die körperliche Kraft in der Facharbeiterkultur war in der Arbeit und ausserhalb wichtig und sinnstiftend. Unter der Voraussetzung, dass "Immaterialität" in Arbeitsprozessen eine zunehmende Rolle spielt, ist die Möglichkeit, aus der Arbeit selbst die Fremdanerkennung und die Selbstachtung zu gewinnen, möglicherweise ein Zerreissungsprozess geworden. Sennett schreibt: "Bei Teamarbeit dieser immateriellen Art, wo gemeinsam an einem Image gearbeitet wird, ist der Akt der Kommunikation wichtiger als die dabei mitgeteilten Fakten" (Sennett 1998, S. 144). Sennett führt dies an Rico vor, dem Enddreissiger, der die Arbeitsprozesse, die Lebensweise, die Kommunikationsstrukturen als unverbindlich, geschichtslos und unerzählbar erfährt und nicht weiss, was er seinen Kindern vermitteln soll an Werten, was ihn in reaktionäre "zeitlose Werte" treibt. Wenn Ricos Geschichte – er würde wohl zu den Bobos zählen – verallgemeinerbar ist, dann wird die Funktion einer kulturellen Sinnstiftung, die die arbeitsethische Sinnstiftung – nach Weber – ersetzt, klar. Die Verschmelzung von Erwerbstätigkeit und Lebenstätigkeit – Ökonomie und Kultur – ist ein Transmissionsriemen, auf dem die Globalisierung auch betrieben und durch den ihre Erträglichkeit individuell angeeignet wird.

Was Brooks und Sennett beschreiben und was für Michél Houellebecq in seinen Romanen tatsächlich zur Depression führt, ist eine Beschleunigung aller Lebenskräfte, die von selbst mobilisiert werden und doch fremdverfügt sind. Es ist schwierig, gegen etwas zu kämpfen, das gleichzeitig als potentielle Handlungsfähigkeit mit all ihren Versprechungen gelebt wird und zugleich als ihr Gegenteil wahrnehmbar ist. "Diese Dynamik steigert sein [des Menschen, KH] Nicht-Festgelegt-Sein, beschleunigt die Auflösung von Beständigkeit, vervielfacht das Angebot von Anhaltspunkten und verwirrt zugleich" (Ehrenberg 2000, S. 124). Ehrenberg führt diese These mit dem Sucht-Phänomen eng, indem er den neuen Normen die Attraktivität von Drogen zuspricht, die das Selbst steigern und Bewusstseinszustände manipulieren; gleichzeitig ist die Einnahme von Drogen mit der Fähigkeit zu Aktivität verbunden, es gibt eine Intention und eine Handlung. "Die Abhängigkeit ist für Freiheit und Selbstbestimmung das, was der Wahnsinn für die Gesetze der Vernunft war" (ebd., S. 127).

Der theoretische Paradigmenwechsel bezieht sich auf den Begriff des Subjekts, der jetzt nicht mehr innerhalb der Disziplinargesellschaft – wie sie von Foucault analysiert wurde – theoretisch zu verorten ist, sondern in den gesellschaftlichen Institutionen des Selbst. "Die Verschiebung vom Gehorsam zum Handeln, von der Disziplin zur Autonomie, von der Identifikation zur Identität haben die Grenzen zwischen Bürger und Individuum bzw. zwischen Öffentlichkeit und Privatleben verwischt" (ebd., S. 137). Ehrenberg schlägt vor, die zu einfache soziologische Bestandesaufnahme einer "Psychologisierung der Gesellschaft" dahin gehend zu verändern, dass das Persönliche und Psychische wie nie zuvor als gesellschaftlicher Teil, als Regulations- und Bindekraft der Gesellschaft begreifbar werden. Der Titel von Nico Stehrs Buch 'Die Zerbrechlichkeit der Gesellschaft' (2000) gewänne so einen sozialpsychologischen Unterbau. Die Institutionen des Selbst

produzieren die auf Dauer gestellte An- und Aufforderung, sich selbst zu erfinden, zu handeln und handlungsfähig zu sein. Selbstverständlich kann dies der Reproduktion von Herrschaft ebenso dienen wie der Herstellung von widerstehenden Praxen.

Literatur

Brooks, David: Die Bobos. Der Lebensstil der neuen Elite. München 2001

Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main 2001

Ehrenberg, Alain: Die Müdigkeit, man selbst zu sein. In: Carl Hegemann (Hrsg.): Kapitalismus und Depression. Berlin 2000, S. 103-139

Sennett, Richard: Der Flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998

Stehr, Nico: Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums. Weilerswist 2000

Weber, Max: Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus (1904/05). Hain Hanstein 1993

Psychologisierung und Therapeutisierung der Lehrerbildung?

■ Heinz-Elmar Tenorth

Stimmt die Diagnose? Treffen die Ursachenbehauptungen zu? Wäre es wirklich ein Problem, wenn sich die Realität der Lehrerbildung nach dem Szenario formen würde, vor dem der Text von Sabina Larcher und Daniel Tröhler meint warnen zu müssen? Man sollte die unterschiedlichen Fragen deutlich trennen, bevor die Pädagogik auch in der Lehrerbildung wieder einem Muster der Wahrnehmung folgt, das früher mit "Kritik" und "Sorge" beschrieben wurde und heute gelegentlich und abwehrend als "Alarmismus" bezeichnet wird.

Wie ist die Situation, stimmt der Trend zur "Psychologisierung" in der inhaltlichen Orientierung der Lehrerbildung? Nahezu zwei Drittel des pädagogischen Lehrplans nehme in der Lehrerbildung (in Zürich) inzwischen ein Fachkonglomerat aus Psychologie und Allgemeiner Didaktik ein, eine Umkehrung der Verhältnisse gegenüber 1948, und zwar eine Umkehrung zu Lasten der "Allgemeinen Pädagogik". Ich will hier nicht kommentieren oder problematisieren, welche Inhalte die Lehrerbildung in Zürich anbietet und koordiniert (auch wenn ich Allgemeine Didaktik nicht mit der Pädagogischen Psychologie in einen Topf werfen würde), aber ich will wenigstens erwähnen, dass es in der deutschen Lehrerbildung anders aussieht, z.B. in Berlin: Grosszügig addiert, und die Fachdidaktiken eingerechnet, kommt ein Student in einem acht- bis neunsemestrigen Studium auf ca. 40 Semesterwochenstunden berufswissenschaftlich unmittelbar relevanter Lehre. Dazu zähle ich neben der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik auch die Pädagogische Psychologie. Sie muss sich ihren Anteil von maximal 8 Semesterwochenstunden aber mühsam erkämpfen; denn sie zählt gemeinsam mit der Soziologie, der Philosophie und der Politikwissenschaft zur Gruppe der "anderen Sozialwissenschaften", und die Studierenden konnten – früher – wählen, in welchem dieser Bereiche sie sich prüfen lassen wollten, heute, wo sie ihre Scheine erwerben (und auch dabei ist kaum mehr obligatorisch und wirklich nachweispflichtig als ein Anteil von ca. 4 Semesterwochenstunden). Die Sorgen der Schweizer möchte ich haben!

Offenbar können auch die deutschen Lehrer und ihre Ausbildung ganz gut mit einer solchen Situation leben, obwohl auch hier der Stress im Beruf manche Klage inspiriert (ohne dass bis heute ein "Zuwachs an Belastung" nachweisbar gemessen worden wäre oder auch nur jemand gezeigt hätte, wie man solche Differenzen der Belastung überhaupt messen kann). Von Therapeutisierung ist jedenfalls weit und breit nichts zu sehen. Das war vor ca. 15 bis 20 Jahren anders. Damals konnten Psychologen die Lehrer beunruhigen, indem sie über Ängste schrieben, und sie meinten nicht die Angst der Kinder,[1] sondern die der Lehrer: "Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler" (Brück 1978; Weidenmann 1978) war einer der Titel, mit denen ganze Generationen von westdeutschen Lehramtsstudierenden ihre Prüfungen bestritten haben. Damals wurde auch die "Lehrerpersönlichkeit" wieder einmal entdeckt (Gröschel 1980), als Referenzpunkt der Angst wie als Focus der Angst- und Stressbewältigung. Mir kam es schon damals wie eine etwas merkwürdige und zudem noch unprofessionelle Strategie vor, ganz unironisch auf alle methodischen Kompetenzen zu verzichten und mit dem geballten Gewicht der authentischen Persönlichkeit auf die armen Kinder zuzugehen, die doch nicht mehr als Unterricht wollen und im Übrigen jeden Schutz vor der Zudringlichkeit des Lehrers, gar vor Therapeutisierung, verdient haben.[2] Wenn man deshalb Lehrer bilden will, dann – hier stimme ich Larcher/Tröhler zu – sollte man die Methode und die pädagogische Kompetenz kultivieren, aber nicht die Illusionen der Psychologen nähren und auf Intervention, gar Therapie setzen. Schon das *setting* pädagogischer Arbeit ist anders.

Phantasien der Authentizität und ein Allmachts-

wahn des psychologisch gestützten Interventionismus sind heute in Deutschland zum Glück vorüber (aber sie mögen wiederbelebt werden, wenn der Erziehungsfuror und die Wertesehnsucht weiter anwachsen) – warum aber die aktuelle Karriere der Sorgen und Ängste in der Schweiz? Larcher/Tröhler haben anscheinend auch ein, nein zwei viel grössere Themen als nur die Lehrerbildung, und sie formulieren Thesen, die weit über den pädagogischen Alltag hinausgehen: Sie entdecken die Psychologie als Leitwissenschaft des 20. Jahrhunderts, wenn nicht der Moderne überhaupt, und sie sind auf der Suche nach den "realen Steuerungsgrössen des Bildungssystems". Das allerdings lohnt eine Diskussion und provoziert erneut die kritische Einrede.

Dabei kann ich die Argumente über die Rolle der Psychologie als Leitdisziplin einer individualitätszentrierten Welt zwar sehr gut nachvollziehen, schon weil Foucault uns nicht fremd ist und der bei Larcher/Tröhler viel zitierte Rose primär rekapituliert und zuspitzt, was an kulturkritischer Sorge über die Genese und öffentliche Funktion der Psychologie auch andernorts zu hören ist. Aber ich würde auch hier ein wenig mehr unterscheiden: zwischen den stilisierenden Selbstbeschreibungen, die in der Psychologie über ihre Wissenschaftsgeschichte und ihren gesellschaftlichen Kontext kursieren, auf der einen Seite, und der Rolle von Konzepten über Subjekt und Authentizität oder von psychologischen Theoriederivaten im Alltag auf der anderen Seite. Nicht erst die Literaten seit Arthur Schnitzler und Thomas Mann sorgen ja dafür, dass wir uns und den Menschen und seine Beziehungen, Ängste und Probleme in Bildern wahrnehmen, die der Psychologie und der Psychoanalyse entstammen. Aber auch trotz des – angesichts einer Auflage von knapp 100'000 im Grunde immer noch relativ bescheidenen – Erfolgs von 'Psychologie heute' muss man nicht den Spott der Gazetten zitieren und an Woody Allen erinnern, um gleichzeitig die Verachtung der Psychologie und die Karikatur ihrer Spekulationen als ein ebenso alltägliches Phänomen zu sehen, wie es nicht zuletzt ja auch am Missvergnügen der forschenden Psychologen über das öffentliche Bild ihres Faches bestätigt wird. Die Liebe zu dieser Wissenschaft und ihren Deutungsangeboten ist doch sehr milieuspezifisch geprägt. Mag sein, dass Lehrer zu den denkbaren und dankbaren Abnehmern zählen, als Leitdisziplinen gelten für mich andere Wissenschaften: die experimentellen Naturwissenschaften, vor allem die Physik, heute vielleicht die Biowissenschaften, eingeschlossen die Genetik, und für die Deutung langer Zeiträume würde ich immer noch die Geschichtswissenschaft befragen, gelegentlich die Soziologie, keinesfalls die Psychohistorie. Psychologen haben da doch wenig zu bieten; die Distanz der Lehrer bzw. ihre immer höchst selektive Rezeption der einschlägigen Theorien bestätigt den hier behaupteten durchaus begrenzten Wert der Psychologie.

Auf der Suche nach den "realen Steuerungsgrössen des Bildungssystems", zweites systematisches Thema von Larcher/Tröhler, haben sich die Lehrer in ihrer Professionsgeschichte jedenfalls auch nie allein oder gar primär auf die Psychologen verlassen. Neben der Allgemeinen Pädagogik, die zur Kultivierung ihres Berufsethos notwendig und beliebt war, wurde die Erziehungsphilosophie meist um die Variante des Wissens ergänzt, die unter dem Titel "Geschichte der Pädagogik" öffentlich zur Indoktrination und Mythenbildung umfunktionalisiert, aber bei Historikern in Misskredit war. Dazu kamen dann, damit man nicht allein die Psychologie sucht, Didaktiken aller Art und schliesslich professionelle Traditionen und Schemata, sowie, nicht zu vergessen, Muster der politischen Orientierung. Die Verbandsbildung innerhalb der Lehrerschaft ist ja gut untersucht, man sollte ihre Funktion für die professionseigene Wahrnehmung der beruflichen Alltagswelt in Erinnerung rufen, um den Wert der Psychologie speziell, der Berufswissenschaften im Allgemeinen richtig einzuschätzen. Stereotype der Wahrnehmung haben nämlich meist nur hier, in der verbandlich oder, aktuell, gewerkschaftlich gestützen Tradierung von Urteilen ihre Wurzel.

Zu diesen Stereotypen gehört die Selbststilisierung des Pädagogen als "Aschenputtel"[3] und die Deutung der Berufsgeschichte in Metaphern der Verelendung und der öffentlichen Missachtung: "Eselsarbeit für Zeisigfutter" schmückt heute als Titel eine Geschichte des Lehrers als Beruf (Walz 1988),[4] trotz der unbestreitbaren Tatsache, dass es im deutschen Sprachraum keine erstaunlichere Karriere einer ganzen Statusgruppe gegeben hat als die des Lehrers, und zwar schon seit dem 19. Jahrhundert.[5] Statuspolitik in der Wahrnehmung von Bildungssystem und -politik ersetzt hier, traditionellerweise, nicht allein die Psychologie, sondern auch die Bildungssoziologie, und sie bewahrt vor der Einsicht, dass eine der wesentlichen Steuerungsgrössen die erfolgreiche Statuspolitik der Lehrer selbst war; denn sie stellen z.B. den grössten Kostenfaktor dar, und sie haben – in Deutschland weiss man das seit langem – den höchsten Anteil am Zuwachs der Bildungsausgaben verbraucht. Schule ist tatsächlich ein Politikum, von dem man vielleicht innerhalb der Berufswissenschaften jenseits von Begriffen der Fachdidaktik oder der Lern-/Lehrpsychologie ungern spricht, aber es ist auch dieser Kontext, der damit ausgeblendet wird – wie andere Tatsachen, die nicht ins verbandspolitische Lehrerbild passen, z.B. der Mythos von der kleinen Klasse als notwendige Bedingung guten Unterrichts oder von der sachlichen und finanziellen Ausstattung als notwendige Voraussetzung qualitativ hochwertiger Lehrerarbeit. Zumindest den Mythos von der Nicht-Messbarkeit und der Nicht-Vergleichbarkeit der Leistungen der Schule und der Unterrichtsarbeit haben die PISA-Ergebnisse jetzt zerstört.

Sucht man nach den "realen Steuerungsgrössen des Bildungssystems" – und nicht nach den realen Steuerungsgrössen der schulischen Interaktion, die

für Lehrerbildung unmittelbar relevant sind –, wird man also anders fragen müssen. Die Opposition von Allgemeiner Pädagogik hier, Allgemeiner Didaktik und Psychologie dort ist dabei höchst unproduktiv; denn sie suggeriert schon eine eindimensionale Lösung, als könne man Wissen produzieren und in der professionellen Qualifizierung habitualisieren, indem Systembedingungen zugleich mit schulischen Interaktions- und Lehr/Lern-Bedingungen aufgeklärt werden. Das ist aber kaum möglich, weil in jedem Fall auch für pädagogische Arbeit und die Funktionsweise von Bildungssystemen die Differenz der Logik von Interaktionen und der Logik von Systemen gilt. Beide sind nicht nur nicht aufeinander reduzierbar, sie sind auch nur höchst schwer vermittelbar. Bildungssysteme haben andere Zeit- und Sozialmuster der Entwicklung als Lerngruppen; während diese pädagogisch gestaltbar sind, sperren sich jene anscheinend sogar noch langfristig relativ gut gegen politische Intervention. Lehrer sollten diese Differenz kennen, aber nicht mit der Illusion gespeist werden, als könnte ihnen z.B. die Allgemeine Pädagogik, Untergruppe historische und bildungssystembezogene Erkenntnisse, mehr als Orientierungswissen über Kontexte bieten. Das ist schon wichtig genug, weil es vielleicht zur Selbstkritik der Profession beiträgt, aber es ersetzt nicht das Handlungswissen für den Berufsalltag und die dadurch zu fördernde souveräne Disposition über die notwendigen – paradoxen – Technologien, mit denen dieser Alltag gestaltet werden muss.

Pädagogische Psychologie kann hier, für Orientierung und Handeln, ab und an hilfreich sein, weil sie Illusionen dem Realitätstest über Prozesse und Effekte aussetzt; als praktisches Regulativ in einem umfassenden Sinne, gar als Rezept ist sie völlig untauglich, weil systematisch überfordert. Die Pädagogischen Psychologen räumen das zum Glück ein,[6] deshalb sollten wir auch in der Lehrerbildung eher die Logik professioneller Arbeit zum Focus der Arbeit machen als die Erfindungen über die Seele, die uns aus der Forschungsküche der psychologischen Beobachter in raschem Wechsel der Theorien und Paradigmata angeboten werden.

1 Dies wurde selbstverständlich auch thematisiert, vgl. u.a. Zulliger 1981.
2 Für meine älteren Argumente, damals im Kontext der Sozialpädagogik entstanden, vgl. Tenorth 1986.
3 Hans Thiersch hat so die Lage bekräftigt, vgl. für den Kontext und die Tradition einer Topik der Klage Tenorth 1992.
4 Das ist ein Topos mit einer ehrwürdigen Geschichte, vgl. "Zwar Esels-Arbeit, aber nur Zeisgens-Futter" in der Klage der Lehrer des Katharineums Braunschweig für 1740 (zit. bei Tütken 1997, S. 122). Aber die Lehrer könnten auch in Braunschweig die Klage heute nicht mit Recht wiederholen.
5 Einschlägiges Material für die These von der privilegierten Stellung der deutschen Lehrer bieten neben aktuellen, weltweit vergleichenden Einkommensstatistiken für die Lehrer in historischer Perspektive schon Deppisch/Meisinger 1992.
6 Kurz, knapp und ehrlich bekennt das als Ertrag langer einschlägiger Forschung Weinert 1989, bes. S. 210f.

Literatur

Brück, Horst: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. München 1978

Deppisch, Herbert/Meisinger, Walter: Vom Stand zum Amt. Der materielle und soziale Emanzipationsprozess der Elementarlehrer in Preussen. Wiesbaden 1992

Gröschel, Hans (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht. München 1980

Tenorth, Heinz-Elmar: Aporien pädagogischen Handelns – "Persönlichkeitsbildung" als Ausweg. In: Angelika Ehrhardt-Kramer/Jürg Reiner Hoppe (Hrsg.): Persönlichkeitsförderung als Ausbildungsauftrag. Frankfurt am Main 1986, S. 28-61

Tenorth, Heinz-Elmar: Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise (29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel 1992, S. 129-140

Tütken, Johannes: Höhere und mittlere Schulen des Herzogtums Braunschweig-Wolfenbüttel, der Herrschaft Dannenberg und der Grafschaft Blankenburg im Spiegel der Visitationsprotokolle des Generalschulinspektors Christoph Schrader (1650-1666). Wiesbaden 1997

Walz, Ursula: Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers. Frankfurt am Main 1988

Weidenmann, Bernd: Lehrerangst. München 1978

Weinert, Franz E.: Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: Hermann Röhrs/Hans Scheuerl (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt am Main/Bern 1989, S. 203-214

Zulliger, Hans: Die Angst unserer Kinder. Frankfurt am Main 1981

The pernicious convergence of Psychology, Psychotherapy and Technologies of Gender

■ Erica Burman

Larcher and Tröhler's "provokative thesis" touches on key conceptual and political dilemmas facing educators, schools and learners alike. Drawing on Rose's (e.g. 1985, 1990) foucauldian analyses linking the emergence of the "psy complex" with the rise of modernity, they highlight how the project of education has become identified, or perhaps even charged, with the responsibility of producing the governable subjects of modern liberal democracies. Given such an uneviable task, especially in these times of crisis around the very viability of the modern state and its patent failure to live up to its promises of progress and social improvement for all, the arena for intervention becomes ever smaller and more privatized, in the form of "self-work". Small wonder, perhaps, that teacher stress and burnout have become so prevalent.

But let us look a little closer at the claims that Larcher and Tröhler make. For while they take pains to "provokatively" imply some correlation, they also – correctly in my view – claim only to indicate broader cultural conditions, rather than causal relations, that make such conditions possible. This is an important – if rather simple – methodological point that has consequences for our analysis of the structures of subjectivity we inhabit. For if we are to avoid the psychologistic omnipotent fantasy of the self-contained, agentic "self", we need an account of subjectivity that both expresses how we are produced by social relations and yet by virtue of this how we also act within and thereby alter them. So – contrary to the primary (and, it would seem, accelerating) discourses of western juridico-accountability – we are neither the victims nor the perpetrators of this state of affairs. Rather we are (in more than one sense) its beneficiaries; that is, we both suffer and benefit from its legacies.

This means we cannot merely point to specific individual theorists – say Bowlby or Piaget, for example – as the guilty parties in the construction of this developmental/therapeutic pedagogy. Indeed Larcher and Tröhler take care (I think) not to identify the critique they elaborate with any particular author or paradigmatic figure, for to do this would be to make precisely the psychologistic error of reducing social movements to individual actions that they seek to challenge. On this point, Denise Riley (1983) in her (now classic) historical analysis of the complex political and cultural circumstances that gave rise to the widespread subscription to notions of "maternal deprivation" and "child-centredness" in post-war Europe (and Britain in particular) is explicitly concerned to ward off such simple causal structures of blame or responsibility. (This was, for example, applied within some early second wave feminist analyses to Bowlby, for the closure of child care provision set up in Britain during the war when women were recruited into the paid labour force "for the war effort".) As Riley notes, the rise in popularity of such notions can neither be reduced to single factor conspiracy theories (linking individuals to state social policies – around child care, for example), nor do such convergences happen purely by accident. Rather, as they indicate, we have to elaborate broader and more complex analyses of the relations between the emergence of available forms of social explanation, to explore which phenomena become the object of prevailing social concern and to speculate also on why this has happened. This, then, is an epistemological project, with implications that include, but transcend, individuals.

But let us return for a moment to the individual experience that prompted Larcher and Tröhler's speculative analysis. What are "burnout" and "stress" about? Surely they are indicative of the modern condition of subjectivity, symptoms of the emotional costs of the burden of privatization of responsibility and individualization of agency. Larcher and Tröhler are effectively inviting us to regard these as diagnostic of our social as well as individual "ills". So, to link this further to the educational context, let me briefly highlight how the conditions for such subjective experiences might have come about.

In her celebrated analysis of her observations of 3 boys verbally harassing a young female teacher who tried to intervene when a little girl in her class was being bullied, Walkerdine (1980) highlighted the role of the teacher's subscription to a psychoanalytically informed child-centred pedagogy. Discussing the incident with Walkerdine, the teacher dismissed the boys' aggression as "natural" and, drawing on her account, Walkerdine explored how the incipient naturalization of children's behaviour (via normative developmental explanations) functioned together with a prescriptive psychoanalytic account that treated childhood events as potentially pathomorphic building blocks for future adult characterological problems. The effect of this was that the teacher felt she could not act authoritatively in her interventions for fear of interfering in some natural developmental, cathartic process, the thwarting of which would cause traumatic and long lasting damage. Add to this the project of moulding and modeling liberal democratic social subjects within the classroom, with which education has been invested from the 1930s onwards (for Piaget was writing on these lines even then, Piaget 1933) but intensified since World War 2, and we can begin to

see how the domains of the therapeutic and educational – with their contradictory temporal lines of (retrospective and prospective) focus and intervention – have become conflated within work with children (Burman 1997; 1998). But we can also appreciate how, by virtue of these commendable and orthodox professional commitments, the teacher was thereby put in the invidious position of feeling unable to act as a teacher, in the sense of managing her own classroom. This was because she was caught between, firstly, the proscription of (anything that might approach) authoritarianism; secondly, the internal incoherence of the child-centred pegdagogy and, thirdly, the absence of conceptual space within these frameworks to address the actual gender relations of educational interaction.

This is but one acute example of the paradoxes structured within "progressive education", which places the impetus and momentum for development within the self-regulating, maturing, individual child and thereby downgrades the position of the teacher as facilitator and moderator of the child's self-determined rhythms of development. In the early 1970s Sharp and Green, in the case study of a British primary school, highlighted the contradictions in theory and practice of progressive education, the scope this provided for variability of application, and in particular the polarizations this produced between home and school in the form of bolstering child and family-blaming accounts for school failure (Sharp/Green 1975). Later analyses, in the context of the "right turn" of British educational policy from the late 1980s, also highlighted how the individualism of "progressive education" has fostered some continuity of agendas and educational approach between these seemingly opposite models (Avis 1991).

There is, however, a further element highlighted by Walkerdine (and elaborated further in Walkerdine 1988) that is of particular relevance for Larcher and Tröhler's political analysis of the potent convergence of pedagogical and therapeutic discourses. Teaching is a feminised profession, and hence the little boys could be understood to subscribe to a discourse of masculine supremacy to counter and challenge their subordinated position as pupils within an educational discourse. To develop this gender analysis further, we need to note that psychotherapy too is a feminised profession (notwithstanding the male hierarchy of men as senior psychoanalysts and psychotherapists, as much as headteachers). Indeed the absence of men seems to be an enduring topic of concern within both psychology and psychotherapy trainings, to the extent that this is considered to threaten to devalue these professions. Yet is this feminisation not consistent with the rise within post-industrial societies of a service sector culture that promotes less confrontational and more "socially skilled" management techniques? Moreover, in Britain at least, "emotional literacy" is now emerging a new strategy for social development, so that being able to express and fulfil yourself is regarded as building a happier and safer society, while the wide publicity accorded the notion of "emotional intelligence" confirms a new sinister convergence of therapeutic and managerial technologies of the self directed at explicitly assessing and regulating this new domain of "feelings".

Yet even though it may draw upon the discourses of the "personal" that second wave feminism has done so much to politicize, this is far from a feminist project. Despite the necessary and perhaps inevitable convergence of feminist and therapeutic rhetoric in their joint attention to the role of individual subjectivity and change within broader social-political cultural shifts (c.f. e.g. Nicholson 1999), the current circulation of these notions in broader politically expedient discourses of labour market needs is ironic, to say the least. The notion of the feminisation of labour concerns the greater of impoverishment of men as well as women under conditions of work typically associated with women's positions in the industrial labour market – part-time, low-paid, casualised and home-working. These are now features of many people's working lives under late capitalism, with some (middle class) women as well as some men benefiting from the flexibility and mobility now required by current conditions of capital. The psychological and educational notion of "skills" (for accumulation and transfer) is a central term within the discourse of flexible labour, and teachers, as well as their pupils, have been subject to enormous pressures to generate the practices demanded of them by new curricula and educational philosophies imposed according to the current vocationalist and instrumentalist agendas. Paradoxically, amid this broader discourse of compulsory self-expression and development, reflective, critical and individualized teaching and learning practices have never seemed more remote.

Amid this general critique of therapeutic culture (c.f. Parker 1997), therefore, we should not underestimate the paradigmatic crisis to which therapeutic practices are also subject. Just as the market, but now state ratified, discourse of "lifelong learning" extends educational development beyond the temporal limits of compulsory schooling, so academic accreditation and status has infected therapeutic trainings, such that – alongside drives towards centralization and standardization wrought by the spectre of cross-national comparison – in the rush to claim equivalence or even transfer to university degrees psychotherapy training institutes are now (at least in Britain) being obliged to formulate their training practices in terms of the educational discourses with documents specifying their training in terms of learning aims, objectives and outcomes (see my discussion in Burman 2002). As such, even the notion of becoming aware of, and perhaps contesting, the implicit or non-transparent aspects of knowledge that is so central to psychotherapeutic

models is under threat of compromise.

It would seem perhaps that, rather than indicating a shift from psychology to psychotherapy, both educational and therapeutic practices are becoming rendered even more subject to precisely those technologies of subjectivity that the discipline of psychology seems to rush to provide. Clearly we need to critique the individualizing hold that concepts like "stress" and "burnout" have on limiting social conditions that give rise to distress and exploitation. But beyond this what is needed is collective mobilization to challenge those conditions. For even the technologies of subjectivity, that we live as our subjective realities, can reflect back upon themselves and be turned to more than regulatory ends.

References

Avis, James: The strange fate of progressive education. In: Cultural Studies University of Birmingham Education II (eds): Education Limited: Schooling and Training and the New Right since 1979. London 1991

Burman, Erica: Telling stories: psychologists, children, and the production of "false memories". In: Theory & Psychology 7(1997)3, p 291-309

Burman, Erica: Children, false memories and disciplinary alliances: tensions between developmental psychology and psychoanalysis. In: Psychoanalysis and Contemporary Thought 21(1998)3, p 307-334

Burman, Erica: Emotions in the classroom and the institutional politics of knowledge. In: Psychoanalytic Studies, 3(2002), p 313-324

Nicholson, Linda: The Play of Reason. Buckingham 1999

Parker, Ian: Psychoanalytic Culture. London 1997

Piaget, Jean: Social evolution and the new education. In: Education Tomorrow 4(1933), p 3-25

Riley, Denise: War in the Nursery: theories of mother and child. London 1983

Rose, Nikolas: The Psychological Complex. London 1985

Rose, Nikolas: Governing the Soul. London 1990

Sharp, Rachel/Green, Anthony: Education and Social Control. London 1975

Walkerdine, Valerie: Sex, power and pedagogy. Reprinted in Schoolgirl Fictions. London 1980

Walkerdine, Valerie: The Mastery of Reason. London 1988

Wie berechtigt ist die These von der Psychologisierung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung?

Überlegungen aus der Sicht der Pädagogischen Psychologie

■ Andreas Krapp

In der Pädagogischen Psychologie wird die Frage der Psychologieausbildung von Lehrerinnen und Lehrern dem Selbstverständnis der Disziplin entsprechend im Allgemeinen uneingeschränkt positiv beurteilt – vorausgesetzt, dass das "richtige Wissen" in angemessener Weise vermittelt wird. Kritische Überlegungen richten sich deshalb in erster Linie auf die richtige Auswahl und Aufbereitung psychologischer Theorien und Befunde für die Lehrerschaft (Wahl/Weinert/Huber 1997). Dass die Psychologieausbildung an sich eine Gefährdung darstellen könnte, weil zum Beispiel die "Psychologisierung" pädagogischen Denkens zu einer einseitig personenzentrierten Wahrnehmung und fehlerhaften Interpretation pädagogischer oder individueller Problemsituationen führt, erscheint aus pädagogisch-psychologischer Sicht ziemlich abwegig, obwohl sich die von Larcher und Tröhler entwickelte Argumentationslinie zum Teil auf Thesen und Vermutungen stützt, die auch in der Psychologie auf Zustimmung stossen. Dazu gehört die Auffassung, dass die Wahrnehmung der individuellen Befindlichkeit und der sozialen Realität als ein Konstruktionsprozess zu verstehen ist, der wesentlich durch subjektive Erklärungskonzepte und mehr oder weniger reflexiv genutzte Interpretationsmuster beeinflusst wird. Es ist eine Illusion zu glauben, der Mensch könne die Dinge und Ereignisse der Welt so wahrnehmen und beurteilen, wie sie tatsächlich sind. Das gilt für alltägliches "naives" Denken und Handeln ebenso wie für wissenschaftliche oder wissenschaftsbasierte Rekonstruktionen des täglichen Geschehens. So betrachtet, müssen sich auch Wissenschaftler immer wieder mit der Frage auseinander setzen, ob und auf welche Weise ihr spezifischer theoretischer und methodischer Zugriff "blinde Flecke" erzeugt.

Dennoch müssen aus psychologischer Sicht erhebliche Zweifel an der Gültigkeit der von Larcher und Tröhler entwickelten Argumentationslinie angemeldet werden. Sie enthält Prämissen und Schlussfolgerungen, die nach meiner Auffassung einer gründlichen Überprüfung nicht standhalten. Ich möchte mich insbesondere mit folgenden Fragen befassen:

(1) Welche Rolle spielen psychologische Inhalte in der Ausbildung der Lehrerschaft, und was ist von dem Vorwurf der "Psychologisierung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung" zu halten?

(2) Gibt es andere Anhaltspunkte für die These einer zunehmenden "Psychologisierung" des Denkens und Handelns in Bezug auf subjektiv wahrgenommene Problemsituationen, und ist tatsächlich

damit zu rechnen, dass psychologische Interpretationsmuster individualistische Fehlinterpretationen der sozialen Realität provozieren?
(3) Welche Folgerungen ergeben sich daraus für eine angemessene Psychologieausbildung von Lehrern und Lehrerinnen?

Der Stellenwert der Psychologie in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung und die Bedeutung psychologischen Wissens für pädagogisch-professionelles Handeln

Bislang fehlen gesicherte historisch-deskriptive Analysen über den Anteil psychologischer Inhalte in der Lehrerbildung seit sich die Psychologie als eine eigenständige, von Pädagogik und Philosophie unabhängige Disziplin etablierte. Eine umfassende Darstellung ist schon deshalb schwer zu erstellen, weil es zu keinem Zeitpunkt der Entwicklung einheitliche, für alle Lehrämter gleichermassen gültige Lehr- und Ausbildungspläne gegeben hat. Unabhängig von regionalen und epochalen Entwicklungstrends gibt es in allen Ländern deutliche Unterschiede hinsichtlich des Anteils psychologischer Inhalte in den Ausbildungsplänen für Lehrer unterschiedlicher Schulstufen (oder Schultypen). In der Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen oder in sogenannten Förderschulen spielen diese Inhaltsbereiche eine sehr viel grössere Rolle als in der Ausbildung für das Lehramt an Sekundarschulen. Bezogen auf die gesamte Palette der Studieninhalte eines künftigen Gymnasiallehrers haben psychologische Inhalte in allen Bundesländern nur ein verschwindend geringes Gewicht. Von daher ist es nicht gerechtfertigt, hier auch nur annäherungsweise von einer "Psychologisierung" der Lehrerausbildung zu sprechen. Daran ändern auch die thematisch anders gelagerten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen nichts, die ohnehin nur von relativ wenigen Lehrern regelmässig in Anspruch genommen werden.
Eine etwas andere Einschätzung ergibt sich in Bezug auf die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Grund- und Hauptschulen sowie für Förderschulen. Hier hat sich möglicherweise der Anteil von Lehrinhalten, die traditionell der Allgemeinen Pädagogik zugerechnet werden, tatsächlich zu Gunsten empirisch orientierter Themenbereiche der Lehr-Lernforschung verringert. Dennoch gibt es wenig Anhaltspunkte für die Behauptung, dass psychologische Inhalte und Theorien dominieren würden und alternative Konzepte (etwa aus dem Bereich der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und den Gesellschaftswissenschaften) kaum noch zur Geltung kommen würden. Wie wenig gesichert diese These ist, zeigen empirische Befunde aus Forschungsansätzen, die sich mit "handlungsleitenden Lehrerkognitionen" beziehungsweise "subjektiven Theorien" von Lehrern befasst haben (Rheinberg et al. 2001; Renkl 1996). Entgegen der in dieser These geäusserten Erwartung weisen die Daten darauf hin, dass die in der Ausbildung vermittelten psychologischen Konzepte nur sehr selten das alltägliche Denken und Tun der Lehrer bestimmen. Wenn man sich nicht davon beeindrucken lässt, was Lehrer und Lehrerinnen im Nachhinein zur Rechtfertigung ihrer unterrichtsbezogenen Entscheidungen heranziehen, sondern das konkrete Verhalten in spezifischen Handlungs- und Entscheidungssituationen beobachtet und die während des Handelns wirksam gewesenen Kognitionen rekonstruiert, dann stellt man regelmässig fest, dass sich Lehrer und Lehrerinnen in erster Linie an ihren naiven, alltäglichen Überzeugungen orientieren und nur relativ selten auf differenziertere wissenschaftliche Konzepte und Theorien der Pädagogischen Psychologie zurückgreifen (Wahl 1991; Bromme 1992).
Die These von der "Psychologisierung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung" steht also auf sehr wackeligen Beinen. Es mag zwar zutreffen, dass derzeit in manchen Bereichen der Lehreraus- und -weiterbildung anstelle traditioneller geisteswissenschaftlich orientierter Inhalte vermehrt pädagogisch-psychologische Themen angeboten werden. Aber bezogen auf das gesamte Inhaltsspektrum der Lehrer- und Lehrerinnenbildung muss man eher ein Defizit als ein Zuviel an psychologischer Ausbildung konstatieren. Wenn überhaupt von einer Tendenz zur "Psychologisierung" im Denken und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern die Rede sein kann, dann allenfalls im Sinne eines übergreifenden gesellschaftlichen Phänomens, als Begleiterscheinung veränderter intellektueller Strömungen, die den aktuellen "Zeitgeist" bestimmen. Dafür spricht die Tatsache, dass keineswegs nur Lehrer über zunehmende Belastung und Burnout klagen (Stöckli 1999). Soziale Helferberufe scheinen davon noch sehr viel stärker betroffen zu sein (Enzmann/Kleiber 1989).
Eine weitere Überlegung spricht eher gegen diese These: Würde es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen der Intensität oder dem Gewicht psychologischer Inhalte während der Ausbildung und der Intensität späterer beruflicher Belastungserfahrungen geben, müssten vor allem jene Berufs- und Lehrergruppen belastet sein, die eine besonders intensive psychologische Ausbildung erfahren haben (Klinische Psychologen, Lehrer mit schulpsychologischer Ausbildung, Beratungs- und Sonderschullehrer). Doch davon ist in der Literatur nicht die Rede, und es gibt meines Wissens auch keine gesicherten empirischen Belege, die in diese Richtung weisen.

Gibt es eine Psychologisierung durch öffentliche Medien und alltagspsychologische Ratgeberliteratur?

Die akademische Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen ist natürlich nicht die einzige Informationsquelle für den Erwerb psychologischen Wissens, und es ist deshalb nicht auszuschliessen, dass künftige Lehrer und Lehrerinnen mögli-

cherweise ausserhalb oder neben ihrer akademischen Ausbildung psychologisches Überzeugungswissen entwickeln, das nicht auf der Basis kritisch-wissenschaftlicher Auseinandersetzungen erworben wurde und deshalb tatsächlich die von Larcher und Tröhler postulierten Tendenzen unterstützt, nämlich eine verstärkte Bereitschaft, individuelle Belastungssitua- tionen mit psychologischen Kategorien zu interpretieren und in der Folge auch häufiger professionelle psychotherapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Sowohl alltägliche Erfahrungen als auch wissenschaftlich belegbare Trends scheinen die Gültigkeit dieses Interpretationsansatzes zu belegen. Psychologisch aufbereitete Schilderungen von Problemfällen und individuellen Schicksalsschlägen beziehungsweise Empfehlungen zur Gestaltung eines glücklichen und psychisch gesunden Lebens haben Hochkonjunktur in den Medien und in der Unterhaltungsliteratur. Das gilt nicht nur für die "Regenbogenpresse", sondern ebenso für seriöse Publikationsorgane, die sich teilweise explizit auf psychologisches Fachwissen stützen wie die international weit verbreitete Zeitschrift 'psychologie heute' ('psychology today'). Ähnliche Tendenzen sind im Bereich der öffentlichen Medien zu beobachten. Weiterhin ist auf den grossen Zuwachs an psychologischer Ratgeberliteratur zu verweisen, die eine bessere Bewältigung alltäglicher Schwierigkeiten in Familie, Schule und Beruf verspricht. Während Lehrer und Lehrerinnen – ganz im Gegensatz zu ihrem professionellen Selbstverständnis, Experten für Lehren und Lernen sein zu wollen – nur relativ selten originäre psychologische Fachbücher und/oder Fachzeitschriften lesen (Bohnsack 2000; Lorent 1992), richtet sich ein erheblicher Anteil ihres Interesses auf Publikationen und Medienberichte, die psychologisches Wissen als leicht verdauliche Kost anbieten (Plath 1998). Doch die dort angesprochenen Probleme und Erklärungsansätze stehen nur in lockerer Beziehung zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion, und schon aus marktstrategischen Gründen dominieren Themen, die in der Pädagogischen Psychologie nur am Rand behandelt werden, aber in der breiten Öffentlichkeit grosse Aufmerksamkeit finden wie Beziehungs- und Partnerprobleme, psychische Störungen und persönliche Krisen, beruflicher und ausserberuflicher Stress. Es ist damit zu rechnen, dass die kontinuierliche Rezeption dieser Informationsquellen allmählich zu einer Veränderung der Wahrnehmung und Deutung individueller und sozialer Probleme führt und bei Personen, die nicht in der Lage sind, diese Informationen auf ihre wissenschaftliche Gültigkeit hin kritisch zu hinterfragen, besteht sicher auch die Gefahr der Indoktrination. Ebenso wie neues medizinisches Wissen allmählich in das öffentliche Bewusstsein dringt und so die Einschätzung gesundheitlicher Risiken und das gesundheitsbezogene Verhalten breiter Bevölkerungsschichten verändert, führt auch die Verbreitung klinisch-psychologischer Konzepte und Theorien zu einer Veränderung der Deutungsmuster und Reaktionsbereitschaften in Bezug auf tatsächliche oder vermeintliche psychologische Störungen. Es steht auch zu vermuten, dass diese Tendenzen vor allem bei solchen Berufsgruppen verstärkt auftreten, die auf Grund der Aufgaben in ihrem Tätigkeitsfeld besonders starken psychologischen Belastungen ausgesetzt sind.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen gewinnt die These an Glaubwürdigkeit, dass die verstärkte Rezeption psychologischer Theorien und Interpretationsmuster in Verbindung mit anderen intellektuellen und sozialen Strömungen ganz generell dazu beigetragen hat, Symptome beruflicher Belastung stärker als früher als krankmachenden Stress oder "Burnout" wahrzunehmen und zur Bewältigung dieser Probleme auch professionelle psychotherapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Doch diese Überlegungen sind gegenwärtig reine Spekulation. Es bleibt eine letztlich nur empirisch zu klärende Frage, inwieweit diese Tendenzen mit einer "objektiven" Verschlechterung der sozialen, familiären und beruflichen Lebensbindungen erklärt werden können und ob die Verbreitung psychologischer Denkschemata und Interpretationsmuster tatsächlich mit einer Steigerung (fehlerhafter) psychologischer Ursachenzuschreibungen einhergeht. Solange darüber keine gesicherten Informationen vorliegen, ist die Gegenthese mindestens genauso plausibel, dass nicht ein "Zuviel", sondern ein "Zuwenig"an psychologischem Wissen für potentielle Fehlinterpretationen und unzureichende Formen der Problembewältigung verantwortlich ist. Die Vermittlung sachangemessener psychologischer Kenntnisse und Fähigkeiten führt einerseits zu einer Verbesserung der kritischen Urteilsfähigkeit und andererseits zu einer Steigerung der tatsächlichen und subjektiv erlebten Bewältigungskompetenz in konkreten kritischen Situationen. Beide Effekte würden nicht zu einer Erhöhung, sondern zu einer Reduktion des Erlebens von Überforderung, negativem Stress und Burnout führen.

Welche Art von psychologischer Ausbildung benötigen Lehrer?

Wenn man der hier vertretenen Auffassung folgt, dass die Dissemination psychologischen Wissens und der Aufbau handlungsrelevanter psychologischer Interpretationsschemata bei Lehrerinnen und Lehrern weniger durch die fachwissenschaftliche pädagogisch-psychologische Ausbildung als vielmehr durch die unkritische Rezeption der in öffentlichen Medien verbreiteten Informationen bestimmt werden, dann erscheint die Frage nach der realen beziehungsweise wünschenswerten Bedeutung der Psychologieausbildung in einem ganz neuen Licht. Soweit die von Larcher und Tröhler postulierten Trends überhaupt zutreffen, können sie nach meiner Auffas-

sung auf keinen Fall mit einer zu starken "Psychologisierung" der Lehrer- und Lehrerinnenbildung erklärt werden, die angeblich dazu geführt hat, dass sich Lehrer zu einseitig an individualpsychologischen Erklärungsansätzen orientieren und die Bedeutung sozialer und gesellschaftlicher Einflussfaktoren aus dem Blick verlieren. Neben den bereits erwähnten empirischen Befunden über den geringen Einfluss pädagogisch-psychologischer Fachinhalte auf ihre handlungsleitenden subjektiven Theorien muss hier auch darauf hingewiesen werden, dass die moderne Psychologie keineswegs dem von Larcher und Tröhler gezeichneten Bild entspricht. In allen Lehrbüchern wird mit grossem Nachdruck auf die Defizite von ausschliesslich individuumszentrierten psychologischen Erklärungsansätzen hingewiesen (vgl. die Diskussion über die Unzulänglichkeit des sogenannten "medizinischen Modells" im Kontext von Beratung und Therapie; Baumann/Perrez 1998). Daran knüpft sich die Forderung an, in pädagogisch-psychologischen Modellen und Erklärungsansätzen stets die sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit in Rechnung zu stellen (Krapp/Weidenmann 2001).

Insofern erscheint es nicht gerechtfertigt, der (Pädagogischen) Psychologie ganz generell zu unterstellen, sie würde die vielfältigen Bezüge zur Gesellschaft aus dem Blick verlieren. Gleichwohl liegt der Schwerpunkt psychologischer Analyse und Problemlösungsansätze im Bereich der individuellen Entwicklung und der sozialen Interaktionen. Von daher ist die Forderung sehr wohl berechtigt, psychologische Aussagen und Interpretationen durch die in anderen Forschungs- und Denkrichtungen gewonnenen Konzepte zu ergänzen und möglicherweise einer kritischen Neubewertung zu unterziehen. Eine richtig verstandene psychologische Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen muss sowohl die Chancen als auch die Grenzen und Gefährdungen psychologischer Denk- und Handlungsmuster deutlich machen, um die künftigen Lehrpersonen vor spekulativen Interpretationen des pädagogischen Geschehens und unwissenschaftlichen Indoktrinationen zu schützen (Brandtstädter 1979; Krapp/ Prenzel/Weidenmann 2001). Doch das kann nur mit einer soliden, das heisst wissenschaftlich fundierten Ausbildung erreicht werden, die neben den methodischen und methodologischen Grundlagen der für Lehrer und Lehrerinnen wichtigen Bezugswissenschaften (Fachdisziplinen, Psychologie, Pädagogik) sowie der Vermittlung grundlegenden Fachwissens auch das Problem des interdisziplinären Gedankenaustausches thematisieren muss.

In diesem Zusammenhang sollte man sich vor zu einfachen Klassifikationen der einschlägigen Wissens- und Forschungsgebiete hüten. Alt hergebrachte polarisierende Gegenüberstellungen wie Psychologie versus Pädagogik oder empirische versus geisteswissenschaftliche Forschung erweisen sich bei näherer Betrachtung als blosse Etikettierungen, die dem Grad der bereits erreichten Interdisziplinarität und Vernetztheit des wissenschaftlichen Denkens und Agierens nicht gerecht werden. Auch dafür ist die moderne Pädagogische Psychologie ein gutes Beispiel. Sie versteht sich zwar eindeutig als eine Teildisziplin der empirischen Psychologie, pflegt aber gleichzeitig enge Verbindungen zu genuin pädagogischen Problem- und Handlungsfeldern. Das gilt sowohl für die Bearbeitung grundlegender pädagogisch-theoretischer Fragestellungen (Theorie-Praxis-Problem in pädagogischen Handlungsfeldern oder Begründung und kritische Reflexion pädagogischer Normen; vgl. Groeben 1979; Beck/Krapp 2001) als auch für die Beteiligung und Mitwirkung in wissenschaftlichen Organisationen (DGfE), Fachzeitschriften (ZfPäd), Forschungszentren (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Leibnitz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften) oder Institutionen der Wissenschaftsförderung (Fachausschüsse für Pädagogik in der DFG).

Es gibt nach meinem Dafürhalten keinen Grund, dies in der akademischen Lehrerbildung anders zu handhaben. Anstatt darüber zu diskutieren, ob die eine oder die andere wissenschaftliche Disziplin zu Recht eine führende Rolle besitzt, sollte man die Auseinandersetzungen auf die Frage konzentrieren, wie das Gesamtpaket der wünschenswerten pädagogischen und psychologischen Kenntnisse und Fähigkeiten inhaltlich und didaktisch ausgestaltet sein sollte und wie der Vermittlungsprozess so optimiert werden kann, dass die verschiedenen Phasen der Aus- und Fortbildung für Lehrer und Lehrerinnen sinnvoll ineinander greifen.

Literatur

Beck, Klaus/Krapp, Andreas: Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001, S. 31-73

Bohnsack, Fritz: Staatliche Lehrerausbildung heute. In: Ders./Stefan Leber (Hrsg.): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 2000

Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern 1992

Brandtstädter, Jochen: Zur Bedeutung der Pädagogischen Psychologie für die Planung und Kritik der Erziehungspraxis. In: Ders. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart 1979, S. 79-102

Enzmann, Dirk/Kleiber, Dieter: Helfer-Leiden. Heidelberg 1989

Groeben, Norbert: Normkritik und Normbegründung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In: Jochen Brandtstädter u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart 1979, S. 51-77

Krapp, Andreas/Prenzel, Manfred/Weidenmann, Bernd: Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001, S. 1-29

Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Lehrbuch der Pädagogischen Psychologie. Weinheim 2001

Lorent, Hans-Peter de: Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. Pädagogik 44(1992) H9, S. 22-25

Plath, Ingrid: Probleme mit der Wissenschaft? Lehrerurteile über pädagogisch-psychologische Literatur. Baden-Baden 1998

Renkl, Alexander: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau 47(1996), S. 78-92

Stöckli, Georg: Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt. Pädagogisches Ausbrennen im Lehrerberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 46(1999), S. 293-301
Wahl, Diethelm: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim 1991
Wahl, Diethelm/Weinert, Franz E./Huber, Günter L.: Psychologie für die Schulpraxis. München [6]1997

Psychologie und Lehrer- und Lehrerinnenbildung – ein Fazit

■ Dietrich Eggert

Nach 31 Jahren als Psychologe in der Ausbildung von (Sonder-)schullehrern und -lehrerinnen ist mein persönliches Fazit, dass die Psychologisierung der Pädagogen und Pädagoginnen ihnen selbst wenig und der Schülerschaft so gut wie nichts gebracht hat.

Der "Psycho-Boom", der sich nach einer sehr starken Betonung der Rolle der Psychologie in der universitären Ausbildung ausgebreitet hat, hat viele Lehrer und Lehrerinnen in seinen Bann gezogen. Ich denke aber, dass der Profit der Teilnahme an TZI, Gruppendynamik-Trainings, Beziehungsübungen, Brain Gym, Edu-Kinesthetics usw. überwiegend auf die psychische Struktur der Teilnehmer bezogen blieb und die Schüler wenig davon profitierten. Dafür sprechen einerseits die grossen Zahlen von "Gruppen-Süchtigen", die Gruppe nach Gruppe besuchten, um dann festzustellen, dass für ihre spezifische Problematik noch keine Lösung gefunden werden konnte, und andererseits die weitere Zunahme von empfundener und realer Belastung im Beruf. Keine Frage, dass die berufliche Belastung von älter werdenden Lehrern und Lehrerinnen enorm ist und durch die offensichtlichen Probleme mit verhaltensauffälligen und unkonzentrierten Schülern noch stärker wird.

Meine Annahme ist jedoch, dass der Kern des Übels mehr in den Strukturen von Schule als System liegt und dass man mehr über das System Schule in seinen Auswirkungen auf die psychische Struktur der in ihr Tätigen wissen sollte, um besser darin leben zu können. Insofern sollte in der Ausbildung eher ein systemtheoretischer Ansatz verfolgt werden. Dieser systemische Ansatz könnte dann auch eine Information über "Psychismen" beinhalten.

Eine blosse Aneinanderreihung von (mehr oder weniger) kurzen Ausflügen in die Pädagogische Psychologie, die Allgemeine Psychologie, die Persönlichkeitspsychologie und andere originär psychologische Disziplinen ist aber aus meiner Beobachtung wenig sinnvoll, wenn den Studierenden nicht das verbindende Element und die Zielsetzung verdeutlicht wird. Zudem wird von Studierenden der Praxisbezug deutlich eingefordert. Und die Praxis des Lehrers oder der Lehrerin sind die Schule, der Unterricht und die Optimierung der Fähigkeiten der Schüler. Natürlich auch Persönlichkeitsbildung, aber es scheint mir besser zu sein, Psychologen in die Schule zu holen und ihnen dort praktische Aufgaben zuzuweisen, als die Lehrer und Lehrerinnen zu psychologisieren. Wo dies geschieht (England, Skandinavien), fühlen sich die Lehrer und Lehrerinnen deutlich entlastet und können sich den Aufgaben in der Unterrichtung und Erziehung aller Kinder besser widmen.