

Einleitung – Licht- und Schattenseiten der Angst im Schulalltag

Wenn wir Angst einmal *ohne Angst* in den Fokus nehmen, bekommen wir i. d. R. den Eindruck, dass sie einen Doppelaspekt hat. Einerseits kann sie uns zu Aktivitäten animieren, etwa um situative Problemlagen zu bewältigen, andererseits aber auch komplett lähmen (Buss, 2004). Dies stellte auch schon Riemann (2017, S. 9) fest. Es gibt demnach zwei Seiten der Medaille, anders gesagt eine Licht- und eine Schattenseite.

Doch was versteht man eigentlich unter dem Begriff *Angst*? Die Emotionspsychologie ordnet die Angst den sogenannten Basisemotionen zu (Kuhl & Kazén, 1997). Eine Emotion wird als psychophysiologischer reaktiver Prozess gesehen, ausgelöst durch eine Situation und/oder ein Objekt. In der Folge verändert sich sehr schnell die Wahrnehmung und kognitive Ebene, was sich z. B. durch (beobachtbare) Verhaltensänderungen äußert (Kampf-, Erstarrungs- bzw. Fluchttendenzen).

Das Problem: Es fehlt eine integrative Sicht auf Schüler*innen

Stang & Urhane (2018) gingen der Frage „Wie gut können Lehrkräfte Schüleremotionen einschätzen?“ auf den Grund und kamen u. a. zu dem Schluss, dass es an diesbezüglichen Forschungen und folglich auch an Forschungsergebnissen mangelt.

Populäre Emotionsmodelle und Angsttheorien erklären z. T. auf sehr unterschiedliche Art und Weise den Entstehungsprozess der Angst. Diese Modelle stützen sich u. a. auf verschiedene Paradigmen: Evolutionsbiologie (Darwin, Ekman, Plutchik), Psychoanalyse (Freud), Kognitionspsychologie (Lazarus, Schachter).

Für den Kontext Unterricht sind insbesondere die kognitiven Theorien zur Erklärung des Phänomens Angst von Bedeutung. Deren Kernaussage lautet wie folgt: Das Angsterleben ist nicht objektiv messbar. Es entsteht demnach nicht durch eine Situation oder Person, sondern erst durch die kognitive Bewertung derselben. Diese Bewertung – und hier erweitern wir unsere Perspektive durch aktuelle neurowissenschaftliche Befunde (Roth, 2016) – wird zeitgleich unbewusst durch emotionale Verarbeitungsprozesse von Umweltreizen beeinflusst bzw. generiert (Young et al., 2008).

Das in diesem Buch beschriebene Angsterleben und -verhalten im Schuljahresverlauf ist klar abzugrenzen von Angsterkrankungen bzw. -störungen (Damm, 2007). Diese sind, sofern die betroffene Person aktiv mitarbeitet, mit professioneller (verhaltens-)therapeutischer Unterstützung gut behandelbar.

Angst – zwei Seiten einer Medaille

Riemann legt in seinem Klassiker *Grundformen der Angst* den Fokus auf Erwachsene in psychotherapeutischer Behandlung. Im vorliegenden Werk stehen demgegenüber Schüler*innen (im Folgenden des Öfteren mit „SuS“ abgekürzt) mit Alltagsängsten im Klassenraum im Mittelpunkt, die sich größtenteils hinter bestimmten Verhaltensweisen verbergen. Wir nehmen entsprechend die tiefenpsychologische Perspektive ein und berufen uns vor allem auf unsere beruflichen Erfahrungen, wie oben schon erwähnt, und deren Reflexionen bzw. Interpretationen. An folgendem Einstiegsbeispiel wird die tiefenpsychologische Perspektive exemplarisch deutlich:

Claire (17) erledigt sämtliche Schulaufgaben zur vollsten Zufriedenheit ihrer Lehrkräfte und Eltern. Ihre Leistungen sind vorbildlich, und das schützt sie, so weiß sie aus Erfahrung, vor Kritik und disziplinarischen Maßnahmen. Sie vermeidet durch ihren Fleiß das Aufkeimen von negativen Emotionen und erlebt stattdessen positive Stimmungen, spürt eine Art Zufriedenheit, vor allem auch durch das zusage Feedback. Diese positiven Impulse können daher als die „Lichtseite“ ihrer Angst bezeichnet werden, um bei unserer Doppelperspektive zu bleiben. Oder anders formuliert: Die latent vorhandene Versagensangst (= Schattenseite) von Claire, die mehr unbewusst ihren Einfluss ausübt, und zwar als eine Art kompensatorische Kraft, wird durch die Ressource Fleiß und Perfektionismus (= Lichtseite) gewinnbringend kaschiert (quasi eine Coping-Strategie). Das Vermeidungsziel bzw. die Angst von Claire besteht darin, schulische Aufgaben vermeintlich fehlerhaft zu bearbeiten bzw. schlampig abzuliefern.

Man sieht: Hinter bestimmten Schülerverhaltensweisen, die bei genauerem Hinsehen lediglich „Sonnenseiten“ der Angst sind, stehen Schattenseiten, die erwünschte Eigenschaften junger Menschen in der Schule erst hervorbringen (Lammers 2015, S. 17). Ein wichtiger Befund!

Diesem Thema möchten wir uns in diesem Buch u. a. ausgiebig im Folgenden widmen, und zwar in Anlehnung an die schon erwähnten ausgewählten Persönlichkeitsstrukturen im psychoanalytischen Sinn (vgl. König, 2007; 2010).

Vier Grundbedürfnisse bzw. -anliegen und korrelierende Ängste: Das Riemann-Thomann-Modell

Die tiefenpsychologische Grundlage stellt für uns neben der psychoanalytisch basierten Charakter-Typologie Riemanns auch das schon erwähnte Riemann-Thomann-Modell dar, das u. a. von dem Psychologen und Paartherapeuten Christoph Thomann ausgeführt wurde (Thomann & Schulz von Thun, 2014). Hier geht es um

spezifische Grundstrebungen, die aus der Typologie Riemanns abgeleitet werden: Distanz, Nähe, Dauer und Wechsel.

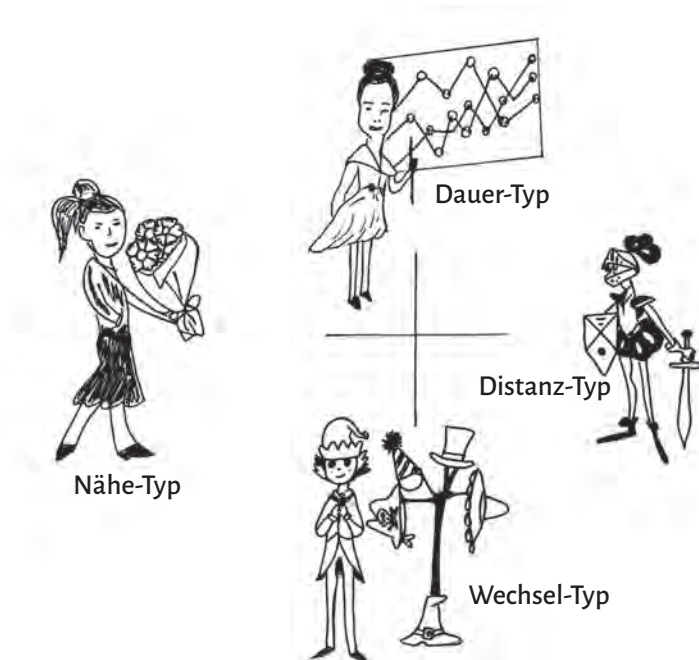


Abb. 1: Typologie des Riemann-Thomann-Modells

Der **Nähe-Typ** (in Riemanns Terminologie: der Depressive) ist weniger interessiert an zwischenmenschlichen Auseinandersetzungen, er präferiert demgegenüber enge, vertraute Beziehungen, in denen Harmonie und Verständnis wichtige Faktoren darstellen. Empathie ist seine Stärke, er braucht aber Anerkennung für sein soziales Engagement, was ihm aber nur selten bewusst, und falls ja, ihm schlecht anzusehen ist. Wenn das Thema zu extrem inszeniert wird, entsteht irgendwann Frust, denn nicht jeder Interaktionspartner ist an dieser engmaschigen Konstellation fortwährend interessiert. In solchen Fällen wirken die Betroffenen dann arrogant, weil sie sich moralisch überlegen fühlen (Stichwort: übertriebene Bescheidenheit), und sie sind u. U. nachtragend („Ihr seid undankbar!“). Darüber hinaus bleiben auch extreme Verlustängste und manchmal auch übertriebenes Selbstmitleid nicht aus.

Gegenüberliegend im erwähnten Persönlichkeits-Modell ist der **Distanz-Typ** verortet. Riemann würde sagen: die schizoide Struktur. Derart Strukturierte legen die Messlatte in Hinsicht auf die Selbstwertung sehr hoch, sie scheinen sich selbst voll und ganz „genug“ zu sein. Sie strahlen insgesamt vor allem Stärke und Unabhängigkeit aus. Man grenzt sich ab, hat – eine echte Kompetenz – eine hervorragende Scharfsinnigkeit und kann gut beobachten.

Vor allem der Blick für Oberflächlichkeit im Zwischenmenschlichen ist optimal ausgeprägt, was aber gleichzeitig dazu führt, dass man Flachheit und Gehaltlosigkeit nur sehr schlecht lange aushält. Ein Grund hierfür ist ein korrelierendes Faible für Ironie, Sarkasmus und Zynismus. Die Betroffenen wirken insgesamt einfach leicht bis mittelstark arrogant und geben zudem nur wenig von sich selbst preis, was zum Gesamtbild dann passt.

Falls doch ein entsprechendes Interesse vorliegt, so wird in sehr authentischer und klarer Art und Weise dieses und jenes Anliegen oder Bedürfnis kommuniziert. Distanz-Typen sind *sehr* authentisch; aber eben z. B. in einer Klasse, Gruppe usw., die kollektiv auf soziale Anpassung Wert legt, müssen sie wohl oder übel deshalb anecken.

Verkörpert wird dieser Typus grandios von der literarischen Figur Sherlock Holmes und der Serienrolle Mr. Spock („Raumschiff Enterprise“). Zudem würde ich (M.D.) an dieser Stelle beispielhaft den großen (und realen) Philosophen Arthur Schopenhauer nennen, der schizoider nicht sein konnte. An diesen Beispielen wird übrigens auch das typische schizoide Streben nach Autonomie, Freiheit und Unbeeinflussbarkeit sehr deutlich. Natürlich gibt es auch entsprechende Abgründe! Die zeigen sich dann im Extrem, wenn die Betroffenen völlig unempathisch und gnadenlos erscheinen, keine Kompromisse eingehen können oder wollen und einen unüberwindbaren Widerstand gegen alles und jeden inszenieren.

Klarheit, Zuverlässigkeit, Verantwortungsgefühl und Strukturiertheit sind Merkmale, die dem **Dauer-Typ** (zwanghafte Struktur) gerechtfertigter Weise zugeschrieben werden können. Man kann sich auf die betreffenden Charaktere verlassen, da wird kein sprichwörtliches X für ein U verkauft, das Gegenüber weiß, woran es ist. Verlässlichkeit ist ein hochgeschätzter Wert, der natürlich auch Vertrauen schafft, weil z. B. auch Absprachen auch gleichzeitig Gesetze sind, an die man sich hält. Dieser Mix an Motivationen bringt so manchen Vorteil im gesellschaftlichen Leben mit sich: Bodenständigkeit, Treue, Pünktlichkeit usw. Anders gesagt: Gäbe es diese Struktur überhaupt nicht, würde die Gesellschaft als solche gar nicht existieren können. Am Gewohnten und an Regeln wird festgehalten, denn es gilt das Motto: „Es war so, es ist so, es wird immer so sein!“. Dem „Neuen“ steht man entsprechend eher skeptisch gegenüber. In übertrieben ausgeprägter Form zeigt sich diese Struktur in einer Art Unflexibilität oder auch Pedanterie. Dann „kippt“ das ganze Konstrukt, die Betroffenen wirken langweilig, spießig, „altbacken“ usw.

Dieser Struktur steht der **Wechsel-Typ** diametral entgegen oder, um in der Diktion von Riemann zu bleiben: der hysterische Charakter. Hier haben wir ein Faible für Kreativität und Neugier vorliegen, anders gesagt für „neue Anfänge, denen ein Zauber innewohnt“ (um ein Wort von Hermann Hesse miteinzubeziehen, was übrigens Riemann auch seinem Kapitel über den „hysterischen Charakter“ so gehandhabt hat).

Derart strukturierte Personen sind charmant, sozial sehr kompetent, und sie bringen Emotionen in die zwischenmenschlichen Begegnungen! Sie sind *flirty* unterwegs, inszenieren den Augenblick und machen aus dem Hier und Jetzt etwas Besonderes. Das hat mitunter seinen Reiz. Rahmen, Vorgaben und Strukturen sind „langweilig“, „abturnend“ und werden deshalb gerne „gedehnt“ im niedrighschwelligem Bereich bzw. auch mal regelrecht gesprengt.

Regeln werden so oder so gebrochen, darauf können sich die Professionellen einstellen, wenn sie mit Wechsel-Typen zusammenarbeiten. Verspieltheit, Freiheit, Sinnlichkeit – das sind wichtige Anliegen des Wechsel-Typus, und sie werden auch regelrecht zelebriert. Es geht erstmal gar nicht anders.

Die Suche nach Selbstbestätigung ist eine Kernmotivation, was aber auch gleichzeitig eine fulminante Ressource darstellt. Man setzt sich gekonnt in Szene, ist entsprechend extrovertiert und fällt in einer Gruppe/Klasse auf. Wird über das Ziel hinausgeschossen, herrschen Egozentrik, Unordentlichkeit bis hin zum Chaosdrang und eine gewisse Theatralik vor, die zu zwischenmenschlichen Konflikten führen können. Es entsteht dann schnell ein Strohfeuer-Effekt – und am Ende sind alle anderen einfach nur noch genervt bzw. froh darüber, wenn diese eine Person nicht am Unterrichtstag XY anwesend ist. Die Dosis macht bekanntlich das Gift, sagt ein bekanntes Sprichwort.

Fazit

Die Arbeitsmodelle von Riemann, Thomann, Schulz von Thun zum Thema *Wie ticke ich und die anderen?* sind aus psychologischer Sicht verständliche, coole und schlussendlich außerordentlich attraktive Ansätze zur Förderung der Selbst- und Fremderkenntnis! Das Riemann-Thomann-Modell impliziert „vier Himmelsrichtungen der Seele“ (Schulz von Thun). Jede und jeder findet sich wohl mindestens in einem Bereich in Bezug auf Selbsterkenntnisprozesse – und das ist schon die halbe Miete („So ticke ich ein Stück weit!“).

Warum ist das so? Das Konzept basiert auf der Psychoanalyse, die bekanntlich wichtige Erkenntnisse in Bezug auf die Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre gewonnen und dargelegt hat; zudem sind diese Erkenntnisse zeitlos (nicht alle). Wir wissen aus der neurobiologischen (Roth, 2016) und schematherapeutischen Forschung (Young et al., 2008; Valente, 2021; Valente & Roediger, 2020), dass neuronal vernetzte Module (Schemata), die früh entstanden sind durch das nachhaltige Erleben von Beziehungsmustern mit den engsten Bezugspersonen, sich immer wieder im Erwachsenenalter in der Gegenwart „breitmachen“. Grund: sie fühlen sich bekannt an. Unser Gehirn strebt nach Kohärenz (Roth, 2016). D. h., die Vergangenheit „schiebt“ sich ins Hier-und-Jetzt (Roediger, 2016). Sigmund Freud nannte diesen Mechanismus folgendermaßen: „Das Kind ist der Vater des Erwachsenen.“

Durch die Erschließung dieser Modelle wird quasi ein „kognitives Bearbeitungsfenster“ für das Selbst- und Fremdverständnis geöffnet, und zwar für uns selbst, als Lehrkräfte, als auch für unser Schüler*innen. Hierbei ist der Weg das Ziel, sowohl für uns selbst als auch für die Heranwachsenden, die wir alltäglich bilden, erziehen und betreuen.

Auf eins möchten wir zu Beginn noch einmal ausdrücklich hinweisen: Das Riemann-Thomann-Modell ist *nicht* als Schubladenmodell zu verstehen („Der ist schizoid, die ist hysterisch, der ist zwanghaft, sie ist depressiv! – bzw. ich bin vielleicht nur so und so!“). Wir möchten erstmal „nur“ das Modell für den Schulalltag fruchtbar und nutzbar machen. Und: Es geht um Persönlichkeitsentwicklung, d. h. um das Projekt: „Erfahre deinen Gegenpol und nutze ihn!“.

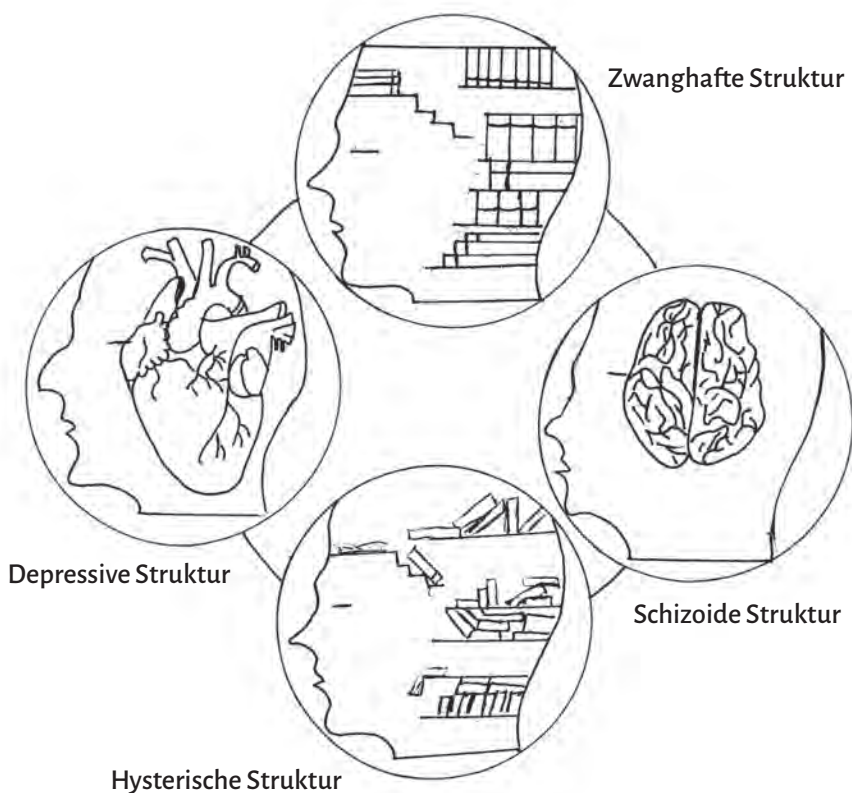


Abb. 2: Typologie Fritz Riemanns (in Anlehnung an die Psychoanalyse Sigmund Freuds)

Aufbau des Buches und allgemeine Bemerkungen

Zunächst (erster Abschnitt) werden, ausgehend vom Konzept der sog. Persönlichkeitsstile (Oldham & Morris 2017; Fiedler & Herpertz 2016), unsere vier ausgewählten Schülertypen und ihre Eigenarten und idealtypischen Licht- und innerpsychischen Schattenseiten im Klassenraum ganz allgemein vor- und dargestellt. Noch einmal: Die Auswahl der „Typen“ erfolgt nicht durch Zufall. Wie im Vorwort schon erwähnt, möchten wir an das Werk Riemanns anknüpfen und unsere Erfahrungen entsprechend in Zusammenhang mit seinem Konzept und seinen wichtigsten Entdeckungen bringen, die auch heute noch in psychoanalytischen (König, 2010) und kommunikationspsychologischen (Fleisch, 2020) Kreisen gelten.

Wir werden, wie ebenfalls bereits erwähnt, ressourcenorientiert von Empathen, Einzelgängern, Schauspielern und Perfektionisten sprechen. Riemann würde wie erwähnt folgende Begrifflichkeiten präferieren: Depressive, Schizoide, Hysterische und Zwanghafte (erster Abschnitt).

Selbstverständlich existieren Mischformen sowie auch weitere Persönlichkeitstypen (Oldham & Morris, 2017; Damm, 2019a; 2019b), die aber aus Gründen der vorliegenden Konzeption beispielhaft nur am Rande erwähnt werden (zusammenfassend: Damm 2012a; 2012b; 2012c).

Im zweiten Abschnitt begleiten wir, liebe Leserin, lieber Leser, die im vorliegenden Rahmen relevanten Persönlichkeitsstrukturen (Emily, Eike, Per-Henrik und Holly) und deren Sonnen- und Schattenseiten (Ängste) quasi im Zeitraffer durch die Meilensteine eines kompletten Schuljahres. An allen „Haltepunkten“ werden pädagogische Handlungsempfehlungen ausgeführt, die die Stärken der jeweiligen Struktur fördern und die Schattenseiten methodisch in Form einer Win-Win-Situation „beleuchten“ sollen. Wir verstehen uns da als eine Art „Entwicklungshelfer“ und möchten den jeweiligen Gegenpol, anders gesagt Gegenstreben triggern und für die oder den Betreffenden erfahrbar machen. Das ist schon mal eine Aufgabe für sich, denn: „Zu jeder Streben gehört die Angst vor der Gegenstreben.“ (Riemann, 2019, S. 17) D. h. man stößt auf Widerstände.

Der Motor einer Art des „Ganz-Werdens“ ist – so viel wollen wir schon mal vorausschicken – eine jeweils bedürfnisangepasste Beziehungsgestaltung; sie wird im Kontext der Klärungsorientierten Psychotherapie „komplementäre Beziehungsgestaltung“ genannt (Sachse, 2014).

Die Reise startet am ersten Schultag (Kennenlernphase) und führt sodann u. a. vorbei an bevorzugten Platzierungen im Klassenraum, der Auswahl des Freundeskreises, am präferierten Umgang mit mündlichen und schriftlichen Leistungsfeststellungen. Ein weiterer Stopp beleuchtet (Fach-)Exkursionen, Ausflüge und Klassenfahrten, gefolgt von Praktikumsfragen, Beratungs- und Entwicklungsgesprächen. Die Reise findet ihr Ende beim Thema *Zeugnisausgaben und Abschlussfeiern*. Sämt-

liche Reise-Etappen werden durch anonymisierte Praxisbeispiele veranschaulicht, die jeweils die Licht- und oder Schattenseite der jeweiligen „Schüler-Angst“ aufzeigen.

Im anschließenden dritten Abschnitts erfolgt der Blick auf die Psychodynamik, Ressourcen und Interaktionsstrategien der vier ausgewählten Schülertypen sowie konstruktive Umgangsformen, die wir Lehrkräften empfehlen, um Entwicklungsprozesse anzustoßen.

Impulse und Unterrichtsideen zum Beziehungsaufbau und zur Inneren Teile-Arbeit sind Kern des vierten Abschnitts. Hier wird das grundlegende didaktisch-methodische Konzept, die Arbeitsweise und Zielsetzung der Schemapädagogik vorgestellt. Diverse unterrichtserprobte Arbeitsmaterialien zur Hauptthematik dieses Buches runden dieses Kapitel ab.

Abschließend werden als Pendant zu den Schülertypen die gängigsten Lehrertypen, auch wieder anonymisiert und fallbasiert anhand des Schuljahresverlaufs, konstruktiv-kritisch unter die Lupe genommen (fünfter Abschnitt).

Wir wünschen Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser, viele Aha-Momente und methodische Inspirationen!

1. Schülertypen im Unterricht – das Konzept der Persönlichkeitsstile

Persönlichkeit – oder: Jedes Ich hat viele Teile

Im vorliegenden Buch geht es um spezifische Persönlichkeitsstrukturen, genauer gesagt -stile auf Schülerseite. Die Beschreibungen werden sicherlich hin und wieder den Eindruck von zugespitzten Idealtypen auf Sie machen, liebe Leserin, lieber Leser. Dieser Effekt bleibt gar nicht aus. Dennoch, und darauf möchten wir noch einmal explizit hinweisen, haben wir solche Persönlichkeiten mit den jeweils dominanten Kognitionen und Verhaltensweisen kennen- und als „Projekte“ im Klassenraum schätzenlernen dürfen (mitsamt ihren Sonnen- und Schattenseiten) – und das waren nicht wenige. Wir treffen auf sie jedes Schuljahr aufs Neue. Möglicherweise kommen Sie nach der Lektüre dieses Buches zu demselben Schluss.

Das Erstellen der Typologie im vorliegenden Rahmen hat u. a. den Vorteil, dass Sie Ihre eigenen Erfahrungen mit Empathen, Einzelgängern, Schauspielern und Perfektionisten schneller abgleichen und verorten können. Mit solchen Voraussetzungen lässt sich dann zukünftig schneller ziel-, d. h. bedürfnisorientiert vorgehen, um effizient mit den Charakteren arbeiten zu können.

Bevor wir jedoch auf die Thematik (*Schüler-)*Persönlichkeitsstile eingehen, möchten wir fachlich auf den Begriff *Persönlichkeit* eingehen, damit der vorliegenden Darstellung ein adäquater Rahmen gegeben werden kann.

Eine passende Definition stammt von Fiedler & Herpertz (2016, S. 22): „Jeder Mensch hat seine ganz eigene und unverwechselbare Art und Weise zu denken, zu fühlen, wahrzunehmen und auf die Außenwelt zu reagieren. Die individuellen menschlichen Eigenarten stellen eine einzigartige Konstellation von Gefühlen, Gedanken und Verhaltensweisen dar, die man als Persönlichkeit bezeichnet.“

Vertreter aktueller Konzepte der Persönlichkeitspsychologie gehen im Rahmen der Spezifizierung des Persönlichkeitsbegriffs davon aus, dass unsere Persönlichkeit, unser „Ich“ aus zahlreichen gedanklich-emotional basierten Ich-Anteilen und vor allem aus mehreren Persönlichkeitsfacetten besteht (Peichl, 2010; Young et al., 2008; König, 2010; Roth et al., 2020; Mentzos, 2015). Es lohnt sich erfahrungsgemäß, diese Perspektive im vorliegenden Rahmen miteinzubeziehen bzw. auf dieser aufzubauen.

Was ist ein Persönlichkeitsstil?

Jede Person offenbart, wie in der Definition oben angedeutet, spezifische Eigenarten, Vorlieben, Abneigungen, sprich: unterschiedlich gelagerte und gewichtete Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster, Interessen und Bedürfnisse. Liegt eine

bestimmte Kombination vor, kann von einem ganz spezifischen persönlichen Stil gesprochen werden. In vielen Fällen gibt es Überschneidungen mit einem wissenschaftlich anerkannten Persönlichkeitsstil. Es liegen zahlreiche Veröffentlichungen zu diesem Thema vor (s. u.). Sehr gute Übersichten und Beschreibungen liefern Oldham & Morris (2017), Fiedler & Herpertz (2016), Kuhl (1997), Sachse (2019a; 2019b) und Lelord & André (2017). Einige Beispiele für bekannte Persönlichkeitsstile (die *nicht* die in diesem Buch berücksichtigte Auswahl an Stilen betreffen) möchten wir kurz nennen und punktuell beschreiben:

- *Narzisstischer Stil*: Personen, die von dieser Tendenz beeinflusst sind, neigen – im Extremfall – zu übertriebenem Egoismus, zur Selbstdarstellung und zum Diskreditieren anderer, zudem sind sie häufig überempfindlich gegenüber Kritik (Damm, 2019a)
- *Antisozialer Stil*: Entsprechend geprägte Menschen sind meistens ausbeuterisch in Beziehungen, manipulativ bis unberechenbar, und sie wirken einschüchternd (falls die Tendenz übermäßig vorhanden ist). Sie halten sich nicht an gesellschaftliche Normen, offenbaren wenig bis keine emotionale Empathie und haben ein Faible fürs Sensation-Seeking (Damm, 2012a; Sachse & von Franqué, 2019)
- *Selbstschädigender Stil*: Personen mit dieser Tendenz benachteiligen sich selbst. Sie generieren häufig Situationen, die zu einer negativen Wahrnehmung seitens des sozialen Umfelds führen (Resch, 2017). In vielen Fällen ist Masochismus in allen möglichen Variationen eine Begleiterscheinung.
- *Borderline-Stil*: Dieses Phänomen impliziert ein enormes Potenzial! Die Betroffenen haben häufig ein starkes Bedürfnis, sich „spüren“ zu wollen. Beziehungen werden sehr emotional eingefärbt, oft werden daraus sog. Achterbahn-Beziehungen. Die Betroffenen haben i. d. R. eine großzügig ausgeprägte Empathie, interpretieren Aktionen ihres sozialen Umfeldes aber mitunter individuell, was dann zu Konflikten führen kann. Die Tendenz zu Selbstverletzungen kann mitschwingen, muss aber nicht (Damm, 2019c).

Vor dem Hintergrund dieser Perspektive kann man sich Persönlichkeit als einen Mix aus vielen Persönlichkeitsstilen mit entsprechenden Ich-Anteilen vorstellen.

Im Folgenden möchten wir Ihnen die hier relevanten Schüler-Persönlichkeitstypen einführend vorstellen.

Die Lehrkraft im Netz von Beziehungen und Schülertypen

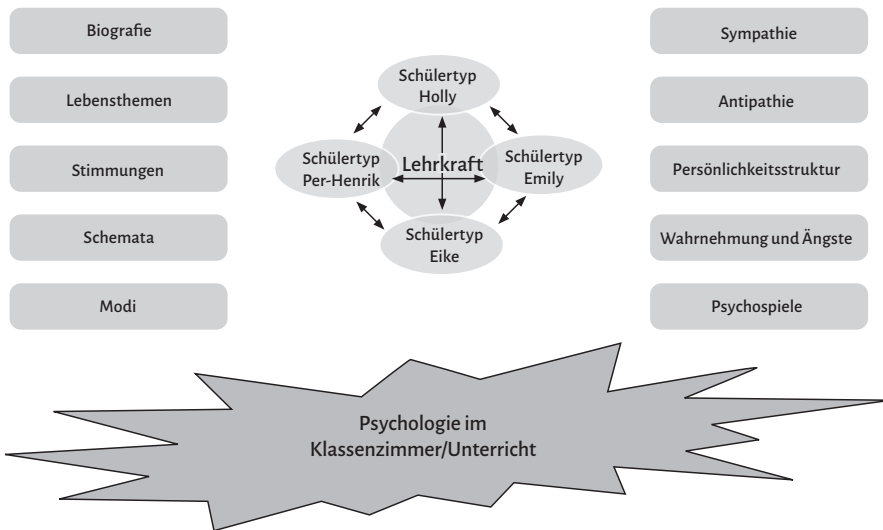


Abb. 3: Psychodynamische Prozesse im Praxisfeld Schule

1.1 Empathen

SuS mit ausgeprägten Helfereigenschaften fallen im Klassenverband i. d. R. bereits zu Beginn positiv auf, schon in der Kennenlernphase. Sie generieren zwischenmenschliche Wärme und inszenieren aktiv Beziehungen, in denen Vertrauen, Wärme und Innigkeit im Schuljahresverlauf von großer Bedeutung sein werden (Damm, 2019a, S. 21). Empathen wirken äußerlich oft bescheiden und treten altruistisch auf. Meistens wird im Umgang mit der Lehrerschaft Gleichklang durch Anpassung angestrebt. Die Umsetzung dieser Motivation gelingt zumeist spielend leicht, da die betreffenden Heranwachsenden geradezu „chamäleonartig“ auf die Anliegen und Bedürfnisse ihrer Interaktionspartner eingehen können. Sie erspüren die innerpsychischen Prozesse der anderen mit ihren fein eingestellten „zwischenmenschlichen Antennen“.

Nicht jeder hat natürlich Interesse an einer solchen Konstellation, was natürlich in diesen Fällen der Persönlichkeitsstruktur des Gegenübers geschuldet ist. Einzelgänger- (Abschnitt 1.2) oder auch Perfektionismus-Facetten (Abschnitt 1.4) anderer SuS machen dem Projekt „Beziehungsaufbau“ tendenziell bis vollständig einen Strich durch die Rechnung.

Empathen findet man verhältnismäßig in größerer Anzahl in sozialpädagogischen, gesundheitlichen, pflegerischen und auch hauswirtschaftlichen Ausbildungsgängen (Damm, 2019c; Bohus, 2002), wo sie ihre prosozialen und fürsorglichen Impulse gewinnbringend ausleben können. Später in der anschließenden Berufspraxis steht dann dem Schema *Fürsorge für andere* (Damm, 2019a, S. 51ff.) nichts mehr im Wege. Aber auch an allgemeinbildenden Einrichtungen (Grund-, Real-, Gesamtschule) stoßen Lehrkräfte selbstredend auf SuS, die sich gerne, weil intrinsisch motiviert um das Wohlergehen der anderen kümmern.

Rollenverteilung – Harmoniebedürfnis – Achillesfersen

Zwischenmenschliche Distanz wird aufgrund des gewöhnlich stark ausgeprägten Bedürfnisses nach zwischenmenschlicher Nähe auf Dauer nicht lange ausgehalten. Es braucht Interaktionspartner, die sich gefühlsspezifisch anstecken (triggern) lassen. „Sie [die depressiv Strukturierten] sind mehr als andere auf einen Partner angewiesen“, sagt entsprechend Riemann (2019, S. 69). Anders gesagt: Man will ganzheitlich wahrgenommen und gespiegelt werden (Bauer, 2008a).

Die Interaktionspartner bekommen im Rahmen des gewöhnlich inszenierten Geschehens (aus Sicht der Initiatorin) unbewusst einen sog. „Überwert“ angedichtet (ebenda, S. 78). D. h. es stehen die Bedürfnisse, Interessen, Stimmungen, Belange usw. des Gegenübers im Vordergrund, nicht die eigenen.

Sehr fürsorglich strukturierte SuS registrieren intuitiv die Stimmungen des Gegenübers bzw. des Kollektivs und kommentieren sie je nach Sachlage der Motivation („Herr Damm, es geht Ihnen heute nicht so gut, gell? Das sieht man Ihnen an!“; „Leute, ich weiß, es ist Montag, und wir müssen alle erstmal ankommen hier, wir sind noch im Wochenende-Modus.“). Dazu hat Riemann eine Erklärung (2019, S. 69): „Wenn nun ein Mensch einen anderen so dringend braucht, wird er danach streben, die trennende Distanz zwischen sich und ihm soweit wie möglich aufzuheben.“

Die Etablierung einer solchen Fürsorge-für-andere-Beziehungskonstellation impliziert natürlich die Gefahr des Ausgenutzt-Werdens, die Betroffenen ziehen eine Vielzahl ihrer Mitschüler*innen in den engeren Kreis – und dort gibt es i. d. R. einige schwarze Schafe, die fortwährend Fürsorge und Engagement einfordern und entsprechend hohe Erwartungen an die „Klassentherapeutinnen“ stellen.

Empathen haben darüber hinaus ein exorbitantes Harmoniebedürfnis. Möglichst alle sollen sich gut miteinander verstehen, Lehrkräfte wie Mitschüler*innen, einander einfühlsam zuhören und gegenseitig gute Noten gönnen können usw.

Konflikte, die sich in Schulklassen immer mal wieder ergeben, werden nicht lange toleriert. Sehr empathische SuS schalten sich in solchen Fällen sogleich aktiv ein und versuchen zu intervenieren, zu schlichten usw. Das stößt nicht immer auf

Gegenliebe seitens der Streitparteien (O-Ton: „Wir klären das jetzt unter uns, Klassenmutter, wir sind ja schon groß, gell?!“). Es liegt dann in der Professionalität von Lehrkräften, extrem „mütterlich“ auftretenden Heranwachsenden klarzumachen, dass Konflikte zwischen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor allem Chancen zur Persönlichkeitsentwicklung in Bezug auf die Beteiligten darstellen. Dies zu vermitteln, ist aus unserer Erfahrungsperspektive heraus aber häufig eine echte Herkulesaufgabe – es herrscht nämlich erfahrungsgemäß ein starkes Verantwortungsgefühl für die Klasse im Gesamten und für Einzelne im Speziellen vor.

Mit einem herausragendem Harmoniebedürfnis geht meistens auch eine gewisse Scheu vor Auseinandersetzungen einher, wie oben schon angedeutet wurde. Dies kann sich u. a. im Umgang mit autoritär auftretenden Lehrkräften in der Art ausdrücken, dass sich Empathen bereitwillig unterordnen, also gewissermaßen devot auftreten, und sich vorseilend anpassen. Ferner bieten sie sich recht häufig als „verlängerter Arm“ der Lehrkraft an und übernehmen entsprechend bereitwillig Ämter und Anliegen im Rahmen der Organisation des Unterrichts bzw. der Verwaltungsaufgaben. Im extremer Ausprägung offenbaren Empathen das sogenannte Helfersyndrom, was sich z. B. in einer Art zwanghaften Helfen-Müssens offenbaren kann (Schmidbauer, 2007).

Nach unserer Erfahrung lassen sich, zusammenfassend gesagt folgende Phänomene bei Empathen häufig beobachten:

- *Ein starkes Interesse am Du:* Der Interaktionspartner steht überwiegend im Mittelpunkt der Kommunikation und Wahrnehmung. Es werden zudem Offenheit und Authentizität vom Gegenüber erwartet. Diese Erwartung richtet sich an Mitschüler wie auch an Lehrkräfte.
- *Ausgeprägte Motivation, positive Beziehungen zu inszenieren:* Man fühlt sich emotional mit dem Gegenüber schnell verbunden. In erster Linie „funk“ es mit Charakteren, die ebenso das Herz auf der Zunge tragen, oder etwa auch mit Personen mit Borderline- (Damm, 2019c) oder narzisstischen Facetten (Damm, 2019b). Schnell entsteht dann Sympathie, manchmal schon auf den ersten Blick. Die Strukturen festigen sich erfahrungsgemäß rasch.
- *Anpassungsfähigkeit:* Viele Empathen beweisen im Umgang mit Lehrkräften ihre Sensitivität und schmiegen sich professionell an die Erwartungen, Unterrichtsgestaltung und das Classroom Management des Unterrichtsgestalters an; dadurch können sie zeitig Sympathiepunkte sammeln.
- *Aggressionshemmung:* Die Betreffenden präferieren die Harmonie. Sie haben zumeist kein dickes Fell, auftauchende Probleme bzw. Schuldgefühle müssen schnellstens aus der Welt geschafft werden. Meistens haben die Betreffenden nicht gelernt, zwischenmenschlich Grenzen zu ziehen und sie selbstbewusst zu verteidigen. Die Symbiose fühlt sich hingegen bekannter an.

Und die Angst dahinter?

Die starke Motivation, Nähe und Bindung mit dem Interaktionspartner zu inszenieren, fortwährend Gleichklang spüren zu wollen usw., hat natürlich biografische Ursachen. So können etwa sehr symbiotische wie auch gänzlich gegenteilige Verhältnisse, etwa emotional distanzierte (frühkindliche) Beziehungskonstellationen mit den Hauptbezugspersonen, die Entstehung und Ausprägung dieser Charakterfacette grundlegen und ausprägen (Riemann, 2019, Young et al., 2008).

Aber auch das Phänomen Parentifizierung (Forward, 2000) kann je nach Einzelfall eine Rolle spielen. Im Rahmen dieses Geschehens wird das Kind von Familienmitgliedern in elterliche Rollen gedrängt (etwa Übernahme von Pflegetätigkeiten, hauswirtschaftlichen Aufgaben, Miteinbezug in die Erziehung des Geschwisterkindes usw.). PS: Dies ist ohne Wertung gemeint! Manchmal geht es einfach nicht anders.

Wie dem auch sei: Die Angst besteht schlussendlich darin, von anderen nicht gesehen zu werden, d. h. im Leben von anderen keine bedeutende Rolle zu spielen. Um diese Angst aktiv anzugehen, werden eben die beschriebenen Ressourcen und Kompetenzen genutzt, von denen die Betroffenen insgeheim wissen, dass sie i. d. R. auf Gegenliebe stoßen.

Kompetenzen

Das Interesse an Mitmenschen, an ihren Bedürfnissen sowie ein entgegenkommendes, fürsorgliches und empathisches Wesen – dieser Mix kommt, wie oben schon erwähnt, bei vielen SuS und auch Lehrkräften sehr gut an. Empathen stärken häufig das Gemeinschaftsgefühl, engagieren sich vor allem für schwächere Mitschüler und sehen sich oft als Bindeglied zwischen Klassenlehrer und Gruppe. Aktiv wirken sie bei Gruppenaktivitäten, Ausflügen und Feiern mit. Wahrscheinlich offenbaren sie, etwas salopp formuliert, eine große Anzahl an Spiegelnervenzellen, die die neuronale Grundlage der Empathie darstellen (Bauer, 2008a).

Im Umgang mit extrem einfühlsam veranlagten SuS ist darauf zu achten – das schicken wir gerne voraus –, dass Lehrkräfte sich in Bezug auf die Ausübung ihrer Berufsrolle klar abgrenzen. Gibt man dieser Klientel nämlich zu viel Raum, fordern sie zu viel Machtfülle im Klassenraum ein (zu oft auf Stuhlkreise pochen, den Ersatz-Lehrer mimen usw.).

Im persönlichen Gespräch unter vier Augen kann die Lehrkraft die Verhältnisse bei Bedarf wertschätzend zurechtbiegen, d. h. die Rollen noch einmal klar verständlich kommunizieren. Auf der anderen Seite lassen sich die Potenziale von Empathen gut ins Classroom Management integrieren (Übernahme des Klassensprecher*innen-

Amtes, Ansprechpartnerin Nr. 1 für die Klassenlehrerin usw.). Auf weitere Möglichkeiten gehen wir unten ein.

Aber es geht auch anders.

1.2 Einzelgänger

Die Inszenierung von Beziehungen zu SuS und Lehrkräften liegt demgegenüber eher weniger im Interesse von Lernenden, die nicht empathisch, sondern gegensätzlich, nämlich schizoid – so der psychoanalytische Fachausdruck – gestrickt sind (Damm, 2012b). Sie leben die Ich-Abgrenzung „überwertig“ (Riemann, 2019, S. 22).

Beziehungen im Klassenraum werden im Zuge dessen eher versachlicht, man hält sich im Allgemeinen gefühlsspezifisch zurück. Außerdem herrscht ein tendenzielles bis stark ausgeprägtes Autonomiebedürfnis vor, welches sich nicht nur im Klassenraum, sondern auch in anderen Lebensbereichen zeigt (Sachse & Sachse, 2017). Eine weitere Kompetenz liegt gewöhnlich im Wahrnehmen und Einschätzen von Situationen und zwischenmenschlichen Beziehungen. Einzelgänger präferieren die Sachebene und zeigen ihre Stärken zumeist in der Fachkompetenz.

„Auf die Umwelt wirken solche Menschen fern, kühl, distanziert, schwer ansprechbar, unpersönlich bis kalt“, stellt Riemann fest (ebenda, S. 22).

Außenseiter-Mentalität – Beobachtungsgabe – hohe Abstraktionsfähigkeit

Aus der Perspektive der Lehrkraft gehen introvertierte Einzelgänger zu Beginn des Schuljahres leicht unter. Sie sind gewöhnlich unsichtbar, treten aber nach wenigen Tagen mit ihrem starken Bedürfnis nach Abstand schließlich doch in Erscheinung, und zwar in vielerlei Hinsicht (extrovertierte Einzelgänger kommunizieren eher offen, dass sie keine Motivation an sozialen Kontakten und Sozialformen aller Art bei Arbeitsaufträgen verspüren). Zu diesem Thema stellt Riemann fest (ebenda, S. 29): „Das einzige, was schizoiden Menschen wirklich gehört und ihm einigermaßen bekannt ist, ist er selbst ...“

Das typische Desinteresse an Bekannt- und Freundschaften mit mehreren Mitschülern kann also, je nach Art des Umgangs mit schizoiden Anteilen, „still“ aber auch „laut“ vermittelt werden, etwa durch Abwertung anderer bzw. einen schroffen, ungelenk wirkenden Umgang, der „ätzend“ wirkt und entsprechende Reaktionen provoziert („Mit dem Eike wollen wir nix zu tun haben, der dreht sich am liebsten um sich selbst!“).

Einzelgänger haben häufig charakterliche Ecken und Kanten (was auf manche einen starken Reiz ausübt), sind „stachelig“ bzw. pflegen Hobbys, die nicht gang und

gäbe sind. Umgangssprachlich gesagt wirken sie manchmal „schrullig“ und irritieren durch die beschriebenen Phänomene die anderen SuS sowie die in der Klasse eingesetzten Lehrkräfte. Die Rolle des Einzelgängers übernehmen sie bereits zu Schuljahresbeginn gerne und nutzen hierzu zahlreiche typische Interaktionsstrategien, die uns in Abschnitt 4 beschäftigen werden.

Das beschriebene „crinichige“ Auftreten von Einzelgängern sorgt u. a. auch dafür, dass Lehrkräfte die meistens vorhandene sehr gute Beobachtungsgabe und die oben schon erwähnte hohe Reflexions- und Abstraktionsfähigkeit nicht wahrnehmen (können). Ausnahme: Man unterrichtet Einzelgänger in naturwissenschaftlichen Fächern, wo sie nach unserer Einschätzung aus dem Klassenverband durch gute bis sehr gute Leistungen vorseilend hervorstechen.

Zusammenfassend gesagt lassen sich folgende Phänomene bei Einzelgängern i. d. R. beobachten (was natürlich je Einzelfall bezüglich des „Mixes“ und der schizoïden Ausprägung variieren kann):

- *Geringer Gefühlsausdruck*: SuS mit Einzelgänger-Mentalität offenbaren eine eher schwach ausgeprägte Fähigkeit, Gefühle zu zeigen (insbesondere Freude).
- *Bevorzugung von Einzelaktivitäten*: Die betreffenden SuS machen ihr eigenes Ding im Klassenraum und bevorzugen die Außenseiterrolle. Einzelarbeits-sind für sie angenehmer als Gruppenarbeitsphasen. Ist die schizoïde Grundstruktur akkurat ausgeprägt, zeigt sich dieses Streben auch in anderen Lebensbereichen (Faible fürs Angeln, Wandern in der freien Natur, Sammeln von Figuren, Karten, Exponaten usw., für Fotografie, Tennis, Aussteigerfilme und -bücher).
- *Resilienz gegenüber Feedback*: Lehrkräfte können solche Charaktere für Leistungen oder Verhaltensweisen loben und/oder kritisieren – beides „perlt“ tendenziell ab und führt zu keinerlei Reaktionen. D. h., der Interaktionspartner zeigt sich meistens von beiden pädagogischen Vorgehensweisen unbeeindruckt, was die Lehrkraft stark irritieren bis verunsichern oder auch zu weiteren pädagogischen Projekten motivieren kann. Eventuell fühlt sie sich infolgedessen dazu aufgerufen, sich um den betreffenden Schüler mehr zu kümmern, als dies eine professionell ausgestaltete Lehrerrolle eigentlich zulässt (vgl. Abschnitt 5.2). Hierzu wollen wir noch anmerken: Selten bringt das was!

Und die Angst dahinter?

Meistens verbirgt sich hinter dem starken Bedürfnis nach Abstand schlicht und einfach eine Furcht vor zwischenmenschlicher Nähe; sie wird darüber hinaus allzu sehr generalisiert und in viele weitere Lebensbereiche übertragen.

Welche Erfahrungen können die Angst vor Nähe in der Kindheit grundlegen und schrittweise befeuern? Aus psychoanalytischer (König, 2010) bzw. bindungstheoretischer (Bowlby, 2016; Haney, 2020) Perspektive ist das Neugeborene zunächst einmal schutz- und hilflos und auf die Fürsorge seines sozialen Umfeldes angewiesen. Das angeborene „Bindungssystem“ des Säuglings sorgt für ein fundamentales Interesse an Bindung. In etwa 60% aller Fälle – so die allgemeinen Schätzungen – inszenieren die Hauptbezugspersonen eine sog. „sichere Bindung“, im Rahmen derer u. a. ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz inszeniert wird.

Schizoid strukturierte Personen berichten meistens (wenn es um das Thema *frühkindliche Erfahrungen* geht) von mindestens einer der folgenden Konstellationen: 1. Es wurden symbiotische, d. h. zu enge, quasi erdrückende Erziehungskonstellationen erlebt und entsprechend als unangenehm empfunden; 2. Es herrschte zu Hause ein eher kühles Klima vor, auf Emotionen, Körperkontakt usw. wurde eher wenig Wert gelegt. Im Falle der schizoiden Struktur wird also entweder Konstellation 1 kompensatorisch verarbeitet („Bitte keine Nähe, es war damals schon *too much!*“) oder aber Konstellation 2 („So sind Beziehungen eben – deswegen brauche ich keine!“) im Jugend- bzw. Erwachsenenalter als „normale Konstellation“ inszeniert, weil man es nicht anders kennt.

Kompetenzen

Einzelgänger reden (wenn sie denn mal reden) nicht lange um den heißen Brei und schauen den wahren Verhältnissen direkt und unverhohlen ins Gesicht. Darin liegt eine besondere Stärke. Oberflächliche Kommunikation ertragen sie nicht lange, sie kommen lieber schnell zu des Pudels Kern. Entscheidungsproblematiken sind ihnen im Gegensatz zu Empathen und Perfektionisten fremd. Sie haben meistens, wie oben schon angedeutet, eine gute Auffassungs- und Beobachtungsgabe. Eine feinsinnige Ironie und ein scharfer Sarkasmus können wahre „interaktionelle Waffen“ sein, die im schizoiden Persönlichkeitsinventar auf ihren Einsatz warten. Auf Schizoide trifft auch häufig das Sprichwort „Stille Wasser sind tief“ zu.

Lehrkräfte sollten sich bewusst machen, dass das Bedürfnis nach emotionalem Abstand über Jahre hinweg herangereift ist und eine Art „frühkindlicher Lösungsversuch“ für bestimmte familiäre Konstellationen darstellt. Bekanntlich scheut das „gebrannte Kind“ das Feuer – ein Leben lang. Wenn es Lehrkräften gelingt, auf der Beziehungsebene einen Fuß in die Tür zu bekommen, z. B. über den Austausch über ein bestimmtes Thema, das beide Parteien positiv triggert, kann ein sehr tragfähiger Kontakt im Klassenraum heranreifen.