

Hinrich Lühmann

Die Schule, das Lehren und die Übertragung

Heute dominiert in den erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und bildungsadministrativen Diskursen die empirisch-pädagogische Forschung. Eine ihrer Aufgaben ist es, die Unterrichtsqualität zu messen und in Zahlen darzustellen. Damit befriedigt sie das öffentliche Interesse an einem Ranking der Schulleistungen im nationalen und internationalen Vergleich. Sie spielt einer auf Sparsamkeit bedachten Finanzpolitik in die Hände, die betriebswirtschaftliches Denken und Handeln im Bildungsbereich verlangt und dafür Daten braucht. Der Bildungspolitik ist sie unentbehrlich: Erfolge ihrer Reformen lassen sich nur nachweisen, wenn sie in Zahlen ausgedrückt werden können.

So ist eine flächendeckende Ökonomisierung in Gang gesetzt worden: die zweckrationale Durchdringung der Schulen nach Organisationsprinzipien der Wirtschaft mit dem Ziel einer kostengünstigen, im Hinblick auf Aufwand und Ertrag effizienten, in Zahlen darstellbaren Steigerung der Unterrichtsqualität. Diese Zweckrationalität erstreckt sich auf die Organisation, auf die Unterrichtsinhalte und auf das allgemeine Ziel der Schulen, nämlich eine bereits dort zu sichernde Berufs- und Arbeitsmarktbefähigung unserer Schüler.

Vor diesem Hintergrund wird Unterricht *sub specie* des als Ziel definierten „Outputs“ geplant und durchgeführt. Damit wird die den Gegenständen eigene Komplexität zugunsten

abfragbarer Eindeutigkeiten aufgegeben. Fragen, deren Antworten nicht eindeutig zu antizipieren sind, stören, weil sie auf Abwege führen könnten; zur Messung ungeeignete Fächer und Themen geraten in den Hintergrund.

In den Hintergrund gerät auch der Lehrer mit seinem je eigenen Wissen, seinen Interessen, seiner Erfahrung, seinem pädagogischen Eros. Von der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler und ihrer Entfaltung, von ihren individuellen Fragen, Nöten, Möglichkeiten ist nicht die Rede. Mit der Ausblendung der Subjekte verbinden sich methodische Strömungen, die den Lehrer auf die Rolle eines sich zurücknehmenden Organisators reduzieren, der nicht mehr lehrt, sondern selbstständiges Lernen der Schüler begleitet. Lehrervortrag oder fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch gelten als unprofessionell und veraltet.

Dieses Streben nach zweckrationaler Regulierung ist nicht nur durch das Bedürfnis motiviert, die Berufsfähigkeit der Schüler zu sichern, Schulen effektiver zu machen und Kriterien für das politische Handeln zu liefern. Ihm liegt vielmehr, vermute ich, eine Furcht vor dem Unberechenbaren zugrunde, vor dem, was als „irrational“ gilt und sich keiner eindeutigen Zweckbestimmung fügt. Noch schärfer und auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis bezogen: hier wirkt Angst vor dem Unberechenbaren der Affekte, vor offener Aggressivität sowohl der Schüler als auch der Lehrer und vor sublimierter Sexualität, die nun einmal mit Lehren und Lernen verbunden und deshalb in der Schule allgegenwärtig sind. Unbegriffen, unverstanden, selten thematisiert können sie in einer als zweckrational aufgefassten Schule nur als Störung wahrgenommen werden, für die dann entweder Fehler der Methodik oder außerschulische Ursachen verantwortlich ge-

macht werden. Als Unterrichtstechniker eingesetzte Lehrer sind auf sie nicht vorbereitet.

Mehr oder weniger offen begleiten Affekte jeden Unterricht – ob der Lehrer darum weiß oder nicht. Das wird keine noch so rationale und lernpsychologisch geschickte Organisation verhindern können. Sie zu unterbinden wäre auch töricht; denn Affekte sind Voraussetzung dafür, dass überhaupt etwas nachhaltig gelernt wird.

Im Folgenden soll versucht werden, diese Lehren und Lernen durchdringenden intersubjektiven Vorgänge besser zu verstehen und ihre Bildungsrelevanz herauszuarbeiten. Ich werde dabei den aus der psychoanalytischen Erfahrung gewonnenen Begriff „Übertragung“ nutzen.¹

Der wirksame Andere

Die Psychoanalyse kennt „Übertragung“ als einen „Irrtum in der Zeit“², insofern Triebimpulse, Affekte und Abwehrhaltungen, Wünsche, die sich auf eine Person der Vergangenheit beziehen, auf eine Person der Gegenwart verschoben werden – eine Wiederholung infantiler Konstellationen in der Gegenwart. Für Sigmund Freud ist Übertragung entscheidend für die Wirksamkeit psychoanalytischer Deutungen:

"Bei diesem Erziehungswerk spielt die bessere Einsicht des Arztes [lies: des Psychoanalytikers] kaum eine entscheidende Rolle; er weiß ja in der Regel dem Kranken nichts anderes zu sagen, als was diesem sein eigener Verstand sagen kann. Aber es ist nicht dasselbe, etwas bei sich zu wissen und dasselbe von anderer

¹ Zur ausführlicheren Analyse der Figuren des Lehrens in der Übertragung vgl. Lühmann, Hinrich: „Schule der Übertragung“. In: *Einführungen in die Psychoanalyse II* (...).Hg. von Karl-Josef Pazzini, Susanne Gottlob. Bielefeld: Transcript, 2006, S. 97-118.

² Greenson, Ralph R.: *Technik und Praxis der Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1973, S. 163.

Seite zu hören; der Arzt übernimmt diese Rolle dieses wirksamen Anderen; er bedient sich des Einflusses, den ein Mensch auf den anderen ausübt [...]; der Arzt bedient sich bei seinem Erziehungswerk irgend einer Komponente der Liebe." [...].³

"Ohne solche Übertragung [...] würde er [der Patient] den Arzt und dessen Argumente nicht einmal zu Gehör kommen lassen. [...] Argumente ohne solche Stütze [...] gelten bei den meisten Menschen niemals im Leben etwas. Der Mensch ist also im Allgemeinen auch von der intellektuellen Seite her nur insoweit zugänglich, als er der libidinösen Objektbesetzung fähig ist."⁴

Nur wenn „irgend eine Komponente der Liebe“, eine „libidinöse Objektbesetzung“ im Spiel ist, wirken „Argumente“, nur so wird der Arzt zum „wirksamen Anderen“, wird das, was er dem Patienten mitteilt, von diesem akzeptiert – aber nicht deswegen, weil er ihn durch kluges Argumentieren überzeugt hat. Dies ist eine Aussage, die der aufgeklärte Mensch sehr ungern hört – insbesondere dann, wenn er zur Kenntnis nehmen muss, dass Freud diese Abhängigkeit unseres Urteils vom Anderen nicht auf das Verhältnis von Arzt und Patienten beschränkt.

Damit diese Wirkung möglich ist, muss das Subjekt vor aller Argumentation dem „wirksamen Anderen“ einen bedenkenlosen Kredit einräumen, nämlich den, dass er über das von ihm erwartete Wissen verfüge. Er besetzt das ihm fehlende Objekt, das er im Anderen vermutet. Der dabei auftretende Affekt ist Verliebtheit.

³ Freud, Sigmund: „Einige Charaktertypen aus der psychoanalytischen Arbeit.“ In: GW X, S. 365 f. - Hervorhebung im Original.

⁴ Freud, Sigmund: „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. XXVII, Die Übertragung.“ In: GW XI, S.463.

„Im Grunde liebten wir sie sehr“

Freud begrenzt die Übertragung nicht auf die psychoanalytische Kur. Sie tritt überall dort auf, wo dem Anderen ein Wissen oder Können unterstellt wird, das dem Subjekt wichtig ist – zum Beispiel in der Politik, in den Sekten, in religiösen Gemeinschaften, in der ärztlichen Praxis und überall dort, wo gelehrt wird, also auch in Universität und Schule.

Ein kleiner Text Freuds illustriert diese These: Von seiner alten Schule, dem *"Leopoldstädter Kommunalreal- und Obergymnasium"*, aufgefordert, einen Beitrag zu einer Festschrift zum 50jährigen Bestehen dieser Anstalt zu leisten, schrieb er den Aufsatz *„Zur Psychologie des Gymnasialisten“*.⁵ Darin untersuchte er das Verhältnis der Schüler zu ihren Lehrern:

"Wir bewarben uns um sie oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, die wahrscheinlich nicht bestanden, studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auf-lehnungen hervor und zwangen uns zur vollständigen Unterwerfung; wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr, [...] ich weiß nicht, ob alle unsere Lehrer dies bemerkt haben. [...] Wir waren von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Hass, zur Kritik wie zur Verehrung gegen sie. [...] Diese Männer, die nicht einmal selbst Väter waren, wurden uns zum Vaterersatz. Darum kamen sie uns, auch wenn sie noch sehr jung waren, so gereift, so unerreichbar erwachsen vor.

⁵ Freud, Sigmund: „Zur Psychologie des Gymnasiasten.“ In: GW X, S. 203-210.

*Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre und dann begannen wir, sie zu behandeln wie unsere Väter zu Hause. Wir brachten ihnen die Ambivalenz [d.h. Liebe und Hass] entgegen."*⁶

Auch in der Schule steht Übertragung demnach im Zusammenhang mit einem unterstellten Wissen des „wirksamen Anderen“: *"Erwartungen von dem allwissenden Vater"* werden auf den Lehrer übertragen. Uns mögen die Formulierungen Freuds hinsichtlich eines allwissenden Vaters zeitgebunden–patriarchalisch erscheinen. Sehen wir von dieser Personifizierung ab, gilt gleichwohl: Das Kleinkind ist Erfahrungen ausgesetzt, die wirken, ohne dass sie von ihm sprachlich gefasst wurden, und die deshalb im Nachhinein nur umkreist, nie ganz getroffen werden können. Dieses Verfehlen macht uns zu Wunschwesen. Der Wunsch richtet sich zunächst an die Eltern. Sie sollen Garanten dafür sein, dass die undurchschaubare und zersplitterte Welt des eigenen Körpers und der Dinge um uns herum zu benennen und zu erklären, in Zusammenhang und Form zu bringen sind. In der Rede der Eltern wird ein *Mea res agitur* erwartet, als das, was ihm, dem werdenden Subjekt (noch) fehlt – und wonach es hungert.⁷ Nicht nur Liebe ist der begleitende Affekt. Verzweiflung, Hass und Aggressivität überfluten das Kind, wenn es Wissen erlangen will und dabei seine hilflose Abhängigkeit von dem Anderen und die Unzureichtheit der Sprache erfährt.

Zur Struktur des Subjektes wird fortan gehören, dass es von der Erfahrung der letztlichen Unzureichtheit des Sprechens und der Unausdrückbarkeit des ersehnten Wissens geprägt

⁶ A.a.O. S. 205 f.

⁷ Dies ist eine Quelle der alten Gleichsetzung von Wissen und Nahrung; vgl. *alma mater*, „nährendes Mutter“.

ist. Ihm bleiben die Erfahrung einer Leerstelle und das vergebliche Begehren, sie zu füllen. Diese fundamentale Abhängigkeit des *Infans*, das noch zur Sprache kommt, von seinen Eltern lebt in Übertragungssituationen, von Affekten begleitet, wieder auf.

Nun hatte Freud mit Breuer bereits vor seiner Entdeckung der Übertragung erkannt, dass das erwartete Wissen nicht beim Analytiker bereitliegt, sondern bereits in der Rede des Patienten enthalten ist. Ist eine Psychoanalyse in Gang gekommen, verschiebt sich damit der „Ort“ des erwarteten Wissens. Beim Analytiker bleibt als notwendige Unterstellung, er könne die entscheidenden Signifikanten wahrnehmen, sie hervorheben und für Konstruktionen verwenden, die er auch aus seiner Erfahrung speist. Deshalb spricht der Analysant und der Analytiker hört zu.

Unterschiede

Aus dem bisher Gesagten darf keine Gleichsetzung von Unterricht und Psychoanalyse abgeleitet werden. Zwar arbeiten Lehrer und Psychoanalytiker unter den Bedingungen der Übertragung, aber Handhabung und Ausrichtung ihrer Arbeit sind grundverschieden. Der Analytiker schweigt in der Kur; er ist, von seltenen Interventionen abgesehen, nur Hörender. Es gibt kein Wechselgespräch mit der Absicht einer „Klärung“. Anders der Lehrer: Seine Aufgabe ist es, Wissen vorzutragen, es zu erklären, die Beiträge der Schüler zu klären und sie so anzuleiten, dass sie Einsichten artikulieren. Wo der Analytiker schweigt und in „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ wartet, muss der Lehrer fordern und drängen oder ein Wechselgespräch fördern, in dem der Schüler seine Einfälle vorbringt. Wo der Analysant frei assoziieren soll,

muss der Schüler kohärent formulieren; das in der Analyse unerwünschte schnelle „Begreifen“, ein frühes, rationalisierendes Schließen der Einfallskette angesichts einer einleuchtenden Lösung, ist hier erwünscht.

Gleichwohl kann der Unterricht vom Phänomen der Übertragung und ihrer Produktivität profitieren. Wenn im Schüler die Erwartung entstanden ist, es gebe durch den Lehrer oder mit seiner Hilfe etwas zu wissen, führt dies in der Übertragung dazu, dass er „an seinen Lippen hängt“ oder selbst um die Artikulation eigenen Einsichten ringt. Insofern dieses Ringen, dieses Schließenwollen, von den Mechanismen des Psychischen gespeist wird, unterliegt es auch dessen Mechanismen (Verdichtung, Verschiebung, Rücksicht auf Darstellbarkeit) und tritt oft als überraschende Einsicht, weder deduktiv noch induktiv erschlossen oder vermittelt, „plötzlich“ zu Tage. Das dann in Rede und Wechselrede gewonnene Wissen ist eine momentane Verknüpfung, ein plötzliches Zusammenschießen in einer Situation, für die Friedrich Copei den Begriff "*fruchtbarer Moment*"⁸ geprägt hat. Seine Bedeutung erhält dieses „neue“ Wissen dadurch, dass es vorläufiger Statthalter eines fehlenden, ersehnten Wissens ist. Da dieses nie zu haben ist, wird ein solcher Diskurs nie enden und immer wieder neu einsetzen müssen.

Voraussetzung ist, dass der Lehrer erkennen lässt, dass das Lehrbuchwissen, das er präsentieren muss, kein letztes Wort ist, sondern überschritten werden kann und dass er an dieser Grenze weiterdenkt. Er zeigt damit sein eigenes Nichtwissen, sein Wissen um die Unabgeschlossenheit des Symbolischen. Die Erscheinungsseite dieses Nichtwissens kann die ansteckende Begeisterung eines Lehrers für sein

⁸ Copei, Friedrich: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Phil. Diss.: Leipzig 1924. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1960.

Fach sein – seine nicht ermattende Fähigkeit zum Staunen und zum Suchen neuer Antworten. Dann kann der Schüler etwas von ihm zu erwarten hoffen, das über das definierte Wissen und über die Welt der eindeutigen Informationen hinausgeht. Dies ist auch dann wirksam, wenn der Lehrer einen Stoff zu vermitteln hat, der wenig Freiraum für Einfälle und Spekulationen lässt und bei dem es immer nur „falsche“ oder „richtige“ Lösungen gibt. Auch hier wird der Lehrer zum Übertragungsobjekt, wenn die Schüler bei ihm erfahren, dass er selber jenseits dieses durchdefinierten Stoffes von weiter gehenden Fragen seiner Wissenschaft affiziert ist.

Ist dem Lehrer der Schulstoff nur wichtig unter dem Gesichtspunkt einer fachgerechten Portionierbarkeit (aber nicht als Thema seines eigenen Wissbegehrens) wird dem Schüler das, was er hört, nicht wichtig, es verspricht ihm nichts und er verspricht sich nichts davon.

„Wir studierten ihre Charaktere und bildeten [...] an ihnen unsere eigenen“

Ich möchte noch einen Schritt weiter gehen und vermuten, dass hier ein Ort der Bildung des Subjektes ist. Übertragung ist kein Akzidens, keine Komplikation, die zu einem simplen, technisch aufzufassenden Lehrverhältnis hinzutritt, es verwirrt oder befruchtet, sondern: sie ist die entscheidende Gegebenheit der schulischen Arbeit, die Voraussetzung ihrer Wirkung, in ihr vollzieht sich die Bildung des Subjekts.

Aus der Psychoanalyse wissen wir, dass Deutungen ein Subjekt verändern können.⁹ Ich nehme an, dass dies nicht nur

⁹ Vgl. Lacan, Jacques: *Les écrits techniques de Freud*. Paris (Editions du Seuil), 1975, (= Le séminaire 1), S. 127: "Dans son essence, le transfert (...) c'est tout simplement l'acte de la parole. Chaque fois qu'un homme parle à un

unter den besonderen Bedingungen der psychoanalytischen Kur, sondern in jeder Übertragungssituation der Fall sein kann. Etwas in der Rede des Lehrers greift in das Korpus der Signifikanten des Schülers ein und beeinflusst es durch eine neue Ausrichtung.

Dadurch kann sich die Position des Individuums in Bezug auf die Teilnahme und Teilhabe an einem symbolischen und imaginären Universum verändern; die aufgetauchte Einsicht kann es neu ausrichten, sein Interesse für neue Zusammenhänge wecken, kann es aus Dogmen befreien. Wir sind hier sehr nahe dem Bildungsbegriff Humboldts. Für ihn wirkt die Begegnung mit dem Wissen auf die Person zurück und hat Teil an ihrer Entwicklung.

„Wir waren von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Hass“

Dieser Vorgang setzt Affekte frei. Die in Freuds Aufsatz „Zur Psychologie des Gymnasiasten“ dargestellte Ambivalenz der Schüler im Verhältnis zu ihren Lehrern ist auch heute mit den Händen zugreifen. Jeder wird für die ersten Schuljahre bestätigen, dass Kinder ihre Lehrer „lieben“. Mit zunehmendem Alter der Schuljugend, in dem Maße auch, wie sich die Zahl der Lehrer vermehrt, denen der einzelne Schüler begegnet, werden solche Äußerungen seltener, sie bleiben aber nicht aus – konventionell als schwärmende Bewunderung dieses oder jenes Lehrers, um dessentwillen man ein Fach "liebt", es später vielleicht studiert. Abneigung, Hass, Aggressivität sind in gleichem Maße vertreten. In dem Maße, wie diese Affekte unbegriffen wirksam sind und nicht als

autre d'une façon authentique et pleine (...) il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence."

zwingend notwendiger Teil des Bildungsgeschehens verstanden werden, können sie nicht im Unterricht, in Gesprächen oder in Ritualen „gebunden“ werden und vagieren zum Beispiel als diffuse Aggressivität.

Gegenübertragung

Nun beobachten wir Liebe und Aggression nicht nur auf Seiten der Schüler, sondern auch bei den Lehrern. Denn auch sie „übertragen“ – auf ihre Schüler. Eine Art Verliebtheit treibt die Pädagogen an. Gilt es doch, das entwickeln zu helfen, was „in“ den Schülern als zu entfaltendes Potenzial ruht; sie sollen unter seiner Hand ein Ideal erreichen, das der Lehrer in ihnen sieht und realisieren helfen will – auch dies eine Unterstellung, auch dies eine notwendige Täuschung. Dieses Liebes-Verhältnis von Lehrern zu ihren Schülern ist als "pädagogischer Eros" gesellschaftlich akzeptiert – auch wenn dieser Ausdruck nur noch selten zu hören ist.

Es gibt dabei durchaus auch den Aspekt eines den Schülern unterstellten Wissens,¹⁰ an dem der Lehrer teilhaben will. Hier hat der Lehrer eine andere Rolle im Spiel der Übertragung. Er ist nicht der Wissensgarant, nicht der Meister, der vorgibt, über ein sicheres Wissen zu verfügen, das er austeilen will. Vielmehr: der Lehrer lässt zu und setzt ins Werk, dass er selbst jemand ist, der Wissen sucht und hofft, dass es bei den Schülern, von ihnen vielleicht artikuliert, in dem gemeinsamen Diskurs aufscheint. Dies sind Stunden, von denen er sagen wird, er habe mit oder sogar von seinen Schülern gelernt.

¹⁰ Vgl. Platon: *Menon*. Hg. von Klaus Reich. Hamburg (Felix Meiner) 1982, S. 39-49. – Interpretiert in: Lühmann, Hinrich, a.a.O., S. 105.

Dies also können die positiven Wirkungen der Übertragung sein: Interesse, Bildung des Subjektes, Wissensproduktion, fruchtbare Momente im Sinne Copeis. Wenn dies so ist, muss der Lehrer sie ansteuern und nutzen. Viele tun dies instinktiv, indem sie um die Liebe der Schüler werben, sich als „Meister“ in Szene setzen oder einen Diskurs führen, in dem das aufkommende Wissen der Schüler nicht nach „falsch“ und „richtig“ abgestempelt, sondern geachtet wird.

Wenn wir von solcher Fruchtbarkeit der Übertragung und von ihrer bildenden Wirkung sprechen, muss aber auch darauf hingewiesen werden, dass sie zwar willkommene Begleiterscheinung des Unterrichtes ist, dass sie aber kein Dauerzustand sein darf und immer wieder aufgehoben werden muss.

Geschieht dies nicht, friert sie gleichsam ein und man sitzt dem Irrtum auf, das Wissen sei in der bestehenden Konstellation, sei bei einem „Meister“ zu erhalten – Quelle allen Dogmatismus', Verharren in einer imaginären Welt, in der alles geklärt oder erklärbar zu sein scheint.

Es ist Aufgabe der Schule, die Eltern-Kind-Übertragung durch schulische Übertragungen abzulösen. Und desgleichen müssen die in der Schule wirkenden Lehrer-Schüler-Übertragungen aufgelöst werden. Der Lehrer muss den Schüler fortschicken, dorthin, wo es andere Orte, Personen, Quellen für sein Wissenwollen gibt. Diese Aufhebung ist eine elementare Erfahrung, die junge Menschen machen müssen, damit sie jede neue Übertragung, die entstehen wird, unter

dem Gesichtspunkt ihrer Auflösbarkeit und nicht als fatales Lebenslänglich erfahren.

Die große Versuchung jeder Übertragung ist es, dass der Lehrer sie persönlich nimmt und dass er sie genießt – sei es, dass er sich für einen Meister hält, dem die Schüler zu Füßen liegen, sei es, dass er ihnen liebend mehr zumutet, als sie einlösen können und dürfen. Aber er wird für seine Leistung bezahlt und nicht dafür, dass er genießt: Auch in der Sublimation ist er weder Erastes noch Eromenos seiner Schüler. Auch hier gilt das Inzestverbot.

Deshalb ist es das Ethos des Lehrers, die Übertragung zu nutzen, sie in der Schwebe zu halten und dann aufzulösen – das heißt: letztlich die angebotene Meisterrolle abzulehnen und sich ihr zu entziehen. Die Institution Schule ist auch aus diesem Grunde entstanden und notwendig: damit es keine „wilde“ Übertragung gibt, keine Gurus und keine klebende Verliebtheit. Institution gibt der Übertragung einen Rahmen, hebt ihre Privatheit auf, begrenzt sie von vornherein. Dadurch, dass der Lehrer qua Amt und nicht aus persönlicher individueller Zuneigung handelt, wird die Übertragungsliebe vor einen anderen Horizont gestellt. Zensierungen, tagtägliche organisatorische Strukturierungen, bis hin zur Skandierung im 45-Minuten-Takt, aber auch die Organisation im Klassenverband, schließlich die großen Prüfungen wie zum Beispiel das Abitur – all das entprivatisiert.

Der Lehrer ist damit in einer Doppelrolle, die eine Unmöglichkeit seines Berufes ausmacht: Er ist in Übertragungsverhältnissen, die er auch geweckt hat und eine Zeit lang nähren muss, und ist zugleich der Dritte, der als Sachwalter und Repräsentant der Institution die Übertragung aufheben muss. Die Schüler tun dies ohnehin; früher in den oft verlet-

zenden Abiturzeitungen, jetzt häufiger mit zum Ritual gewordenen Abiturstreichen, altbewährten Möglichkeiten, mit den Lehrern abzurechnen und die Übertragung loszuwerden.

Professionalität

Zur neuen Schule gehört auch die Forderung, dass die Lehrer endlich „professionell“ werden müssten – als hätten sie einige tausend Jahre nur dilettiert. Professionalität wird hier als Tauglichkeit verstanden, in der zweckrationalen Struktur zielführend zu handeln. Zu diesem Zweck werden neue Methoden entwickelt, alte wiederbelebt und in den Lehrerseminaren gelehrt. Aber: Eine Ausbildung, die unsere jungen Lehrerinnen und Lehrer in der Illusion der zielgerichteten Manipulierbarkeit des Lehrens wiegt, vermittelt ihnen eine falsche „Professionalität“, treibt sie in Situationen, in denen sie ein Mislingen der Stunden, Langeweile, Störungen, Aggressivität nur als Folge eigener technischer Fehler oder als Fehlverhalten ihrer Schüler auffassen können. Das mindeste, was in den pädagogischen Seminaren gelehrt werden sollte, ist ein Wissen um ungewollte "Nebenwirkungen in der Erziehung".¹¹ Das Wissen, dass der Lehrer in ein Gemisch von Übertragung und Gegenübertragung verwoben ist, ermöglicht ihnen, besser zu verstehen, was in ihren Stunden geschieht, und gibt ihnen die Chance, sich zu den Effekten der Übertragung zu verhalten, deren unbegriffenes Wirken einen großen Anteil am frühen *Burn out* hat.

¹¹ Spranger, Eduard : *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Heidelberg (Quelle & Meyer), 1962.