

Meine Damen und Herren,

Ich war Schulleiter des Berliner Humboldt-Gymnasiums, *nomen sit omen*, war und bin als Psychoanalytiker tätig. Daraus ergibt sich das Konzept meines Vortrages:

Ich werde im ersten Teil, der unter dem Titel „Hamlet stört den Unterricht“ steht, meine Wahrnehmung des funktionalen Bildungsbegriffes und der Ökonomisierung der Schule darstellen. Im zweiten Teil des Vortrags will ich zeigen, wie sehr damit der Mensch aus dem Blick geraten ist. Dabei will ich heute nicht noch einmal mein Humboldtsches Bildungsideal beschwören. Das hieße, vermute ich, in unserem Kreis Eulen nach Athen tragen. Sondern: ich werde ein Phänomen darstellen, das aus der Lehrer-Schüler-Beziehung nicht wegzudenken ist und das Sigmund Freud einst in anderen Zusammenhängen untersucht hat; er nennt es: Übertragung.

Meine Damen und Herren: Hamlet stört. Wie sehr und auf welche Weise, das verrät uns in schöner Offenheit ein „Fachbrief“<sup>2</sup> der Berliner Senatsschulverwaltung; dabei geht es um neue Aufgabenformate für Grund- und Leistungskurse Englisch im schriftlichen Abitur. Ich zitiere:

*„[...] Wir haben] uns daran gewöhnt, dass unsere Schülerinnen und Schüler sehr gezielt auf die Aufgabenstellungen im Abitur vorbereitet werden und diese daher auf einem vergleichsweise hohen Niveau bearbeiten. Doch diese Spezialisierung kostete ihren Preis: [...] der Unterricht befähigte sie nicht dazu, Texte im Kontext ihres realen Lebensumfelds zu analysieren und zu erstellen.*

*Das Verfassen eines Essays über ein literarisches Werk stellt beispielsweise eine außerhalb der Schule äußerst seltene Anforderung dar, wohingegen Briefe [...] immer wieder verlangt werden.*

*Vor allen Dingen kommt es bei den Anforderungen, mit denen unsere Schülerinnen und Schüler in Ausbildung und Beruf konfrontiert sein werden, darauf an, dass sie in der Lage sind, sich schnell zu orientieren und über aktuelle Zusammenhänge zu recherchieren. Diese Fähigkeit lässt sich nicht durch die Vermittlung eines Wissenskanons erzeugen, denn dieser hat in unserer Zeit bekanntlich nur kurz Bestand.*

*Stattdessen benötigen sie Kompetenzen und Grundkenntnisse, die als eine Art Fundament für den Erwerb der jeweils benötigten Spezialkenntnisse in den unterschiedlichsten Bereichen dienen.*

*[...] Anspruchsvolle Klausuren [stellen] keine [...] Vorbereitung dar auf eine Welt, in der Flexibilität und die Fähigkeit zum schnellen Erwerb von Wissen überlebensnotwendig sind. [Daher setzt sich] das [neue] Zentralabitur zum Ziel zu überprüfen, ob die Prüflinge [...] Aufgabenstellungen gerecht werden, die sich an realen Anforderungen orientieren.“*

*„Es sei hier auch noch einmal darauf verwiesen, dass die wenigsten unserer Schülerinnen und Schüler, die am Englisch-Unterricht teilnehmen, ein Literaturstudium anstreben. Die meisten von ihnen werden voraussichtlich in ihrem weiteren Leben Englisch als Verkehrssprache [...] nutzen.“*

Das leuchtet ein: da sich kaum jemand sich auf Literatur „spezialisieren“ wird, braucht man auch keine zu lesen. „Hamlet“ stört solchen Unterricht.

---

<sup>1</sup> Unter dem Titel: „Zur Handhabbarkeit von Bildung - Output-Phantasien“ vorgetragen auf dem Kongress „Irrwege der Unterrichtsreform“, Frankfurt, Goethe Universität, 24. März 2012.-

<sup>2</sup> Aus: Fachbrief Englisch Nr. 11, 27. November 2006, S.11, Hg.: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung / Landesinstitut für Schule und Medien.

In *nuce* finden wir hier das Gegenbild zum überkommenen Bildungsbegriff. Im Einzelnen:

1. Dem traditionellen Unterricht wird zugestanden, dass er zu Leistungen auf hohem Niveau führe. Das „hohe Niveau“ wird aber als „Spezialisierung“ verstanden, nicht als Vertiefung. Die Verfasser sehen nicht, dass vertiefte Beschäftigung mit einem Thema sehr viel mehr zur Folge haben kann als „Spezialisierung“: nämlich *Einsicht* und damit auch Wirkung auf Denken und Handeln der Schüler, also das, was wir „Bildung“ nennen. Vielmehr: Für die Verfasser wird „hohes Niveau“ mit Hilfe des Etiketts „Spezialisierung“ zu etwas Unerwünschtem.
2. Begründet wird dies mit der kühnen Behauptung, Unterricht auf hohem Niveau befähige nicht dazu, „Texte im Kontext“ des „realen Lebensumfeldes“ zu analysieren. Mithin ist, wer Hamlet liest, ist für jeden Geschäftsbrief verloren.
3. Den Verfassern geht es nicht um Menschenbildung, sondern um *employability*, um die „realen Anforderungen der Berufswelt“. Entscheidend sind deshalb „reale Anforderungen“ – im Gegensatz zu Problemen und Fragen zum Beispiel der Literatur. Deshalb: Wer Englisch lernt, kann, wie in Berlin geschehen, die geforderten Kompetenzen mit der Besprechung aktueller Wetterkatastrophen erwerben. Diese Reduktion des Realitätsbegriffes ist albern. Die Fiktion eines großen Dramas ist realitätshaltiger als die wirkliche Realität – aber das entgeht dem Nützlichkeitsdenken.
4. Die Verfasser plappern den modernen Topos von der Schnellebigkeit unseres Wissens nach und stellen das „schnelle Recherchieren“ – wer hört da nicht „Wikipedia“ – dem überflüssigen „Wissenskanon“ entgegen. Welch ein Unsinn. Dort, wo die Wissenschaften sich rasend entwickeln – ich denke an Biologie und Physik –, dort wird nur derjenige „flexibel“ mitkommen und *Wikipedia* richtig verwenden, der an gründlich behandelten Gegenständen die Fähigkeit zum Verständnis von Modellen, zur Strukturbildung und zum Erkennen von Strukturen entwickelt hat. Mir hat bisher niemand erklären können, was an den Hauptsätzen der Thermodynamik“ oder an Goethes Faust veralten sollte.  
Menschliche Gemeinschaft definiert sich über Form gewordene Erfahrung, auf deren Grundlage wir kommunizieren und mit deren Hilfe wir unsere Welt wahrnehmen und deuten. Es ist eine Schande, wenn wir unsere Kinder von dieser Erfahrung fernhalten.

Zusammenfassend kann man sagen: dieses ministerielle Rundschreiben spiegelt ein funktionales Denken, ausgerichtet an angeblichen Anforderungen des Arbeitsmarktes, dem die Schule zuarbeiten müsse. Wer so denkt, fällt zweihundert Jahre zurück und gesellt sich zu jenen *Philantropen*, die das „Gelehrtenwissen“ für „unnützlich“ erklärt hatten. Insofern ist dieses Rundschreiben ein Sprung zurück hinter die einst exemplarisch vorgelebte und artikulierte Bildung der Brüder Humboldt, es ist nicht modern, sondern schlicht reaktionär.

Diese Abwendung von den Inhalten, die Hinwendung zu nützlichem Alltagswissen, das der „Output“ unserer Schulen sein soll, verdanken wir, Sie wissen es, einer einseitigen Interpretation der PISA-Resultate. PISA hat durch die Art der Fragestellung einen „funktionalen Bildungsbegriff“ (Jahnke), die Fixierung auf *Employability*, Gemeingut werden lassen und hat Teile der pädagogischen Wissenschaft, der Öffentlichkeit und vor allem die Bildungspolitikern genötigt, schulische Handlungsmodelle zu entwickeln, deren Erfolg sich in Zahlen messen lässt.

In dieser Situation: *great expectations* ohne Geld in den Kassen, haben Unternehmensberater den entscheidenden Tipp geliefert: ökonomisiert die Schule, leitet sie wie ein Unternehmen. Die Betriebskosten bleiben gleich, das Produkt wird besser: **Effizienz** endlich auch in der Bildung!

Gesagt, getan. Ein **betriebswirtschaftlicher Begriffsnebel** hat sich über uns gelegt. Zur neuen Schule gehören seither: **Corporate identity, Output-Orientierung, Normierung, Controlling, Qualitätsmanagement**. Ein **Leitbild** muss her und ein **Schulprogramm**. Eine **Steuerungsgruppe** formuliert nach **Bestandsaufnahme** und **Stärken-Schwächen-Analyse Entwicklungsziele. Zielvereinbarungen** binden Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrer in ein Geflecht von Anforderungen, die sie gemeinsam unter Anwendung infantilisierender **Moderationsmethoden** entwickelt haben. Wer nicht mitzieht, der wird in einem von *gegenseitiger Wertschätzung*

getragenen **Mitarbeitergespräch** vom rechten Weg überzeugt. So werden Lehrer endlich **professionell**. Der Schulleiter, einst administrativ dilettierender *Primus inter pares*, übernimmt **Ergebnisverantwortung**; er wird **Vorgesetzter** und regiert **top down**: ist **Manager**, nur nebenher noch Pädagoge. Wo einst ein fahles Humboldtbild die Lehrerzimmer zierte, strahlen heute quietschbunte Zahlen und Figuren: **Säulendiagramme** illustrieren die **datengestützte Bewertung der Qualität** einer Schule. Denn die **Schulinspektion** war da, die alle paar Jahre für drei Tage einfällt, jeden Lehrer für ganze zwanzig Minuten besucht; ein hochkomplexes Zahlenwerk, sortiert in neunzig Kategorien, Lob und Tadel und gute Besserungswünsche hinterlässt – in dem Glauben, dass man **Unterrichtsqualität** ohne Ansehen der Individuen beurteilen könne, und nun der einzelne Lehrer aufgrund der **akkumulierten** Zahlen der ganzen Schule einen besseren Unterricht geben werde und dass es dem **Management** der Schule jetzt gelinge, alle zu neuen Ufern zu führen.

So wurde in eine Perfektionierungsphantasie investiert, statt in die wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung der Lehrerschaft und vor allem: statt in die kindliche Früherziehung, wo nach allem, was wir wissen, die Grundlagen für den Bildungsgang unserer Kinder gelegt werden.

### **Ich nenne drei Konsequenzen dieser Fehlentwicklung:**

Erstens: sie hat Folgen für die Gegenstände, denen der Schüler begegnet. In der neuen Schule interessieren sie nicht mehr wegen der ihnen innewohnenden Problematik, sondern im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit zur Einübung von Kompetenzen. Sinn wird ersetzt durch Funktion, Wissen durch Information.

Humboldts Bildung dagegen blickte auf die Inhalte. Mit ihnen setzten sich die Schüler auseinander und haben sich in dieser Auseinandersetzung entwickelt – gewiss doch: der eine mehr, der andere weniger, mancher gar nicht, von Fach zu Fach verschieden, je nach Entflammbarkeit seines Interesses, je nach Begabung, je nach Engagement und Fähigkeit des Lehrers.

Zweitens: die outputorientierte Schule hat Folgen für die Menschen.

Die funktionale Output-Orientierung hat das Funktionieren der am Lehr-Lernprozess Beteiligten im Blick, aber nicht deren Persönlichkeit, weder die der Schüler noch die der Lehrer. Das Subjekt und das Subjektive stören.

Dass die Persönlichkeit „Lehrer“ aus der Sache herausgehalten werden soll, zeigt sich zum Beispiel an der Verteufelung der Instruktion, des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs und des Lehrer-Vortrages – der ja, ich gebe es zu, nicht immer prickelnd ist („Wenn alles schläft und einer spricht, das nennt man Unterricht“). Der neue Lehrer organisiert und begleitet den Lernprozess organisiert, ist nur noch Coach ist. Zwischen Lehrer und Schüler tritt der Arbeitsbogen – in den Worten eines klugen Kollegen: „Papiersteuerung statt Lehrersteuerung“.<sup>3</sup>

Die alte Schule akzeptierte Bildung in einer Spannung von selbstverständlich notwendiger Planung und Beachtung des Individuellen. Die neue ist blind für das Subjekt; sie überlässt die Persönlichkeitsbildung dem Zufall, hat ein Konzept der leeren Kompetenz und lässt die Jugend allein.

Drittens: die outputorientierte Schule lässt keinen Bildungsbegriff erkennen.

Gewiss, wir haben durch die Jahrhunderte wechselnde Bildungsbegriffe gesehen. Das ist auch selbstverständlich im Wandel der sozialen und ökonomischen Kontexte. Diese Einsicht in die Wechselgestalt des Bildungsbegriffes kann aber nicht bedeuten, dass wir ihn nun aufgeben und den Schüler als einen auf sein Funktionieren im Arbeitsmarkt reduzierten Träger von berufstauglichen Grundkenntnissen und Kompetenzen betrachten.

Zum Glück für Humboldts Bildung geht die Theorie der neuen Schule so sehr an der pädagogischen Wirklichkeit vorbei, ist so inkommensurabel mit unserem Alltag, dass sie Outputphantasie bleibt. Dazu trägt bei, dass einige Kompetenzdefinitionen und Rahmenlehrpläne in einem wolkigen Neusprech formuliert wurden, dessen

---

<sup>3</sup> Michael Felten in <http://www.sueddeutsche.de/karriere/was-guten-schulunterricht-auszeichnet-auf-die-lehrer-kommt-es-an-1.1240241>

gedanklicher Kern sich auch dem Gutwilligen schwer und oft gar nicht erschließt. Auf den totalen Heilsanspruch des Neuen reagiert der Vernunftbegabte ohnehin mit Skepsis. So wird, hoffe ich, das Beharrungsvermögen einer ihren Beruf liebenden Lehrerschaft, der es um Bildung und Erziehung ihrer Schülerinnen und Schüler geht, trotz der harten Aufwandsbelastung durch den betriebswirtschaftlichen Humbug, Humboldts Bildung über die heutige Mode hinwegretten.

Meine Damen und Herren,

„Outputphantasien“ – ich denke, aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass ich den Ansatz, der uns vorhin im Text der Berliner Bildungsverwaltung begegnet ist, und der sich so wacker rational gibt, für irrational, für eine Phantasie halte, weil er an der tatsächlichen Lehrsituation vorbeigeht – und, hört man auf die Arbeitgeber, auch das selbstgesetzte Ziel der *employability* wohl nicht erreicht.<sup>4</sup>

Dies den Vertretern der neuen Schule mitzuteilen ist sehr schwierig; denn letztlich sind alte und neue Bildungsvorstellung bereits sprachlich inkommensurabel, denn die Bildung eines Subjektes ist in Messwerten nicht darzustellen. Wer in den Kategorien der Humboldtschen Bildung denkt, kann innerhalb der Sprache der Messenden keine Beweise führen, die sie akzeptieren – man kann höchstens zeigen, dass in ihrer Welt der Zahlen die Rechnung nicht aufgeht.

Da hilft nun die *List der Vernunft*, wenn gerade mit den Mitteln der empirischen Pädagogik in einer weltweiten Metauntersuchung viele Schlussfolgerungen, die aus dem Outputdenken gezogen wurden, ad absurdum geführt werden: ich meine die *Hattie* – Studie „*Visible Learning*“. Ich zitiere aus einem Referat der Ergebnisse – übrigens in einer GEW-Zeitung, man höre und staune: „*Hatties Befunde belegen den absoluten Vorrang personaler vor strukturellen Einflussfaktoren. [...] Der gute Lehrer als leidenschaftlicher Erzieher und Erklärer, der seine Schüler ernst nimmt - er vermag ihre Perspektive als Lernende einzunehmen, und er verdeutlicht ihnen die seinige als Unterrichtender.*“<sup>5,6</sup>

Wer nun als Lehrer schon Jahrzehnte im Weinberg des Herrn schuffet, nimmt das achselzuckend zur Kenntnis: Mein Gott, eine Meta-Studie diesen Ausmaßes, nur um das zu erfahren, was wirksame Lehrer schon immer gewusst und nach Vermögen praktiziert haben? Warum eigentlich, frage ich mich deshalb, wurde über dieses allgemein verbreitete, auf Lebenserfahrung beruhende Praktiker-Wissen so hinweggegangen?

Gewiss, unsere Zeit ist zahlensüchtig. Zahlen erfassen, wollen wir glauben, das, was ist. Sie versprechen Sicherheit und liefern auch im Pädagogischen mit einem Wort *Jahnkes* eine Art *quasinaturnwissenschaftlicher Dignität*. Zahlen nähren unseren Machbarkeitswahn, geben uns die Illusion, dass wir uns mit ihrer Hilfe der Dinge, eben auch der Bildung, bemächtigen, sie verstehen und steuern könnten.

Dazu kommt, dass die Bildungspolitik kaum anders kann. Sie ist in der Falle des Ranking-Spieles und ist – um Erfolge vor Presse und Wählern dokumentieren zu können – auf Messwerte angewiesen.

Aber ich glaube, dem Mess- und Regulierungsbedürfnis liegen im pädagogischen Feld nicht nur Zahlengläubigkeit und politischer Rechtfertigungszwang zugrunde, sondern auch eine tiefe Furcht vor dem Unberechenbaren und dem (aus Warte der Planer) Irrationalen der Pädagogik zugrunde. Hier wird ein großer Verdrängungsaufwand betrieben. Verdrängt wird das Affektive in seiner offenen oder sublimierten Form, das nun einmal vom Lehren und Lernen nicht zu trennen ist.

Wir betreten damit ein heikles Gebiet, nämlich das des Pädagogischen Eros. Dieser Begriff ist durch seinen kriminellen Missbrauch diskreditiert worden. Gleichwohl dürfen wir, wenn wir über Bildung und Erziehung reden,

<sup>4</sup> Vgl.: H.P.Klein und J.Krautz: Soll Qualität wirklich durch Notendumping gesichert werden? in: FAZ, 15. 3.2012, S. 8.

<sup>5</sup> Michael Felten. Berliner Lehrerzeitung, Februar 2012.- Zuerst in: DIE ZEIT, 3.12.2011.

<sup>6</sup> Zum Scheitern der Hoffnungen, die in den USA auf das Messen der Lernergebnisse gesetzt worden sind, vgl. vor allem: Diane Ravitch, The Wallstreet Journal, 09.03.2010. <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748704869304575109443305343962.html> Von der gleichen Autorin. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Basic Books.2010.

das Affektive nicht verwerfen, sondern müssen uns stattdessen bemühen, seinen Status, seinen Einfluss und seine Grenzen genauer zu bestimmen. Nur, wenn wir seine Mechanismen verstehen, können wir mit ihm arbeiten.

Ich schlage nun vor, für diesen Bereich, der der Berechenbarkeit entgeht, auf Sigmund Freud zurückzugreifen. Seine Begriffe machen es uns, hoffe ich, möglich, neben diese Rationalität eine andere Ratio zu setzen.

Freud spricht von drei unmöglichen Berufen: „...als da sind: Erziehen, Kurieren, Regieren“<sup>7</sup>

Wenn er vom Erziehen spricht, werden wir dem Verdikt der Unmöglichkeit gerne zustimmen, wenn wir damit die Grenzen der charakterlichen Beeinflussbarkeit der Heranwachsenden meinen. Aber: das weitet sich aus. Sobald wir zu der Auffassung gelangen, dass Schule mehr leistet als das geschickte Einlöffeln von Informationen, sondern den Schüler beeinflusst, sind wir genau in einem Bereich des Unmöglichen, das heißt nicht zu Berechnenden, aber sich gleichwohl Ereignenden, dem sich der Lehrer stellen muss, dem er nicht ausweichen kann.

Ich schlage vor, für diese aus dem Blick geratenen, aber gleichwohl vorhandenen Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung den Freudschen Begriff der **Übertragung** zu verwenden.

Sie kennen Übertragung als einen "Irrtum in der Zeit", insofern Triebimpulse, Affekte und Abwehrhaltungen, Wünsche, die sich auf eine Person oder Situation der Vergangenheit beziehen, auf die Gegenwart verschoben werden. Dadurch gehören zur Übertragung: unbewusste Wünsche, damit verknüpfte Signifikanten, Phantasien und begleitende Affekte, die nun in der Übertragungssituation wirksam werden und artikuliert sein wollen.

Nun begrenzt Freud das Auftreten der Übertragung keineswegs auf die psychoanalytische Kur, obwohl sie dort von ihm entdeckt worden ist. Sie ist nichts, was man will oder nicht will, sie entsteht spontan und hat ihren eigenen Willen:

*"Glauben Sie übrigens nicht, dass das Phänomen der Übertragung (...) durch die psychoanalytische Beeinflussung geschaffen wird. Die Übertragung stellt sich in allen menschlichen Beziehungen [...] spontan her, sie ist überall der eigentliche Träger der [...] Beeinflussung, und sie wirkt umso stärker, je weniger man ihr Vorhandensein ahnt."*<sup>8</sup>

Und weiter heißt es:

*„Argumente ohne solche Stütze [...] gelten bei den meisten Menschen niemals im Leben etwas. Der Mensch ist ... im Allgemeinen auch von der intellektuellen Seite her nur insoweit zugänglich, als er der libidinösen Objektbesetzung fähig ist.“*<sup>9</sup>

Die Übertragung ist Voraussetzung dafür, dass eine Aussage angenommen und wirksam werden kann. Dem geht logisch voraus, dass dem Anderen unterstellt wird, dass er über das erwartete Wissen auch verfüge. Diese von Affekten begleitete Erwartung oder Unterstellung ist die Übertragung.

Sie haben sicherlich die Verallgemeinerung bemerkt: Übertragung tritt nicht nur in der psychoanalytischen Kur, sondern überall dort auf, wo ein dem Anderen unterstelltes Wissen im Spiel ist, wo ein Wissen wirken soll, wo gelehrt wird, also auch und vor allem in der Schule.

Ein kleiner Text Freuds illustriert diese Behauptung: Von seiner alten Schule, dem "Leopoldtstädter Kommunalreal- und Obergymnasium" aufgefordert, einen Beitrag zu einer Festschrift zu leisten, schrieb Freud den Aufsatz "Zur Psychologie des Gymnasiasten".<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> 1925 Aichhorn, "Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung". Und 1937, Endliche und unendliche Analyse

<sup>8</sup> Sigmund Freud: Über Psychoanalyse [...]. GW VIII, S. 55.

<sup>9</sup> Sigmund Freud: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. XXVII, Die Übertragung.- In GW XI, S.463.

<sup>10</sup> Sigmund Freud: Zur Psychologie des Gymnasiasten.- GW X, S.203-210.

Darin heißt es:

*"Wir bewarben uns um sie [unsere Lehrer] oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, [...], studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor und zwangen uns zur vollständigen Unterwerfung; wir spähnten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr, [...]"<sup>11</sup>*

*Diese Männer, die nicht einmal selbst Väter waren, wurden uns zum Vaterersatz. [...] 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 entgegen [...]"<sup>12</sup> Nämlich: Liebe und Hass.*

Der Text gibt uns einen Einblick in das Zustandekommen der Übertragung, die Freud in einen Zusammenhang mit dem Wissen stellt. Er sieht sie als Reaktion auf erhofftes Wissen: *"Erwartungen von dem allwissenden Vater"*, heißt es.

Ich bitte Sie, diese Aussage, die in ihrer zeitbedingten patriarchalischen Orientierung hinterfragt werden müsste, so zu verallgemeinern: Es gehört zur Übertragung die Unterstellung, es gebe jemanden, der alles wisse, der Antwort hat auf die Fragen des Subjektes. Mit dieser Annahme treten Affekte auf.

In die Position dessen, dem dieses Wissen unterstellt wird, kann jeder Mensch geraten, der anderen Bedeutung formuliert. Übertragung wirkt bei Menschen, die von Berufs wegen ein besonderes Wissen repräsentieren – das sind Ärzte zum Beispiel, Pfarrer, Professoren und selbstverständlich: die Lehrer. Verstärkt wird dies, wenn Institutionen wie Kirche, Universität und Schule sie beherbergen und ihnen Amtsautorität, gleichsam ein Güte-Siegel: *der weiß was*, verleihen.

Und so wird jeder für die ersten Schuljahre bestätigen, dass kleine Kinder ihre Lehrer "lieben". Mit zunehmendem Alter werden solche Äußerungen seltener, sie bleiben aber nicht aus – konventionell als schwärmende Bewunderung dieser oder jener Lehrerin, dieses oder jenes Lehrers, für die man lernt, um derentwillen man ein Fach "liebt", es später vielleicht studiert.

Zur Übertragung des Schülers auf den Lehrer gehört wie in der psychoanalytischen Kur auch die Gegenübertragung – ich habe das an anderer Stelle ausgearbeitet – hier nur so viel: auch der Lehrer kann bei seinen Schülern ein Wissen platzieren, dessen Artikulation er zum Beispiel im gemeinsamen Unterrichtsgespräch erhofft. Ich erinnere Sie an die erste überlieferte Lehrprobe der Geschichte, den „Menon“, in der Sokrates absurderweise von einem unwissenden Knaben oder Sklaven die Antwort auf ein zu seiner Zeit ganz unlösbares Rätsel, das Problem der irrationalen Zahlen, erhofft. Und auch diese Übertragung der Lehrer auf ihre Schüler ist von Affekten begleitet. Man lausche den Gesprächen im Lehrerzimmer, wenn von Schülern geschwärmt oder über sie geflucht wird.

Nun ist diese Leidenschaft, sind diese Affekte nicht nur lästige oder angenehme Begleiterscheinungen des Lehrens und Lernens, sondern Voraussetzung des Gelingens. Sie sind produktiv.

Verkürzt dargestellt: der Wunsch, beim anderen das dort vermutete Wissen zu erlangen – im Jargon der Psychoanalyse: ein *Begehren* – verlangt nach Artikulation, nach Formulierung eines Ergebnisses. Die Übertragung nötigt beide, Lehrer wie Schüler, in ihrem Reden Sinn zu produzieren. Das ist das Produktive der Übertragung.

---

<sup>11</sup> A.a.O. S. 205 f.

<sup>12</sup> A.a.O. S. 206

Dies geschieht in den vom Lehrenden gegebenen Materialien. Im Reden zum Beispiel mit dem Material des Faust-Monologs, in seinem Gewande, können sich die eigenen Fragen der Schüler artikulieren und sind nicht mehr Aufzählung der Studiengänge Fausts – wie sie der Kompetenzenunterricht verlangen würde.

Ich möchte nun noch einen Schritt weiter gehen und nicht nur behaupten, dass in der Übertragung, im Material des jeweiligen Unterrichtes, ein für den Fragenden neues Wissen produziert werden kann, sondern auch vermuten, dass hier der Ort einer Bildung des Subjektes ist.

Was da geschieht, lässt sich verstehen als Sprachgebung in dem Sinne, dass dem unbewussten Wünschen neues Sprachmaterial gegeben wird, das es ihm ermöglicht, sich produktiv zu artikulieren. 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 „Welten“ wecken, kann es aus bisher regierenden Dogmen befreien.

Wir sind hier sehr nahe dem Humboldtschen Bildungsbegriff. Für Humboldt wirkt die Begegnung mit dem Wissen auf die Person zurück, hat Teil an ihrer Entfaltung. Meine These ist, dass wir mit Hilfe des Übertragungsbegriffes diese Hoffnung Humboldts stützen können.

Nun war Übertragung, so wie Freud sie geschildert hat, in früheren Zeiten selbstverständlicher als heute. Heute wird sie vielfach subvertiert. Der Lehrer ist nicht mehr die einzige Quelle für Informationen, (ich sage wieder: „Wikipedia“), er hat geringe Amtsautorität, und eine Methodik, die ihn aus dem unmittelbaren Lehrer-Schüler-Verhältnis raushalten und die Begegnung mit von ihm vermittelten Inhalten erschweren will, tut ein übriges. Dies bedeutet aber nicht, dass es keine Übertragung mehr gibt, sondern dass die Strukturen, in denen sie praktiziert und kanalisiert werden konnte, schwächer geworden sind. Und so kehrt sie denn unbegriffen und oft zerstörerisch zurück: *Naturam expellas furca tamen usque recurret.*

Desto wichtiger ist es, dass der Lehrer von diesem elementaren Vorgang weiß, ihn nutzt und ihm Struktur gibt; und desto mehr hängt von der Leidenschaft des Lehrers und davon ab, dass er den Schülern sein eigenes Wissensbegehren zeigt und sie einladen kann, es zu teilen.

Wie nun umgehen mit dieser Übertragung und ihren Affekten, die *volens nolens* alles Lehren grundieren, obwohl es sie amtlich nicht gibt? Dies ist eine ethische Frage.

Denn die Übertragung ist auch eine Gefahr. Nicht nur wegen der manchmal unterrichtstörenden oder belastenden Begleitaffekte. Sondern immer dann, wenn sie nicht als Effekt begriffen, sondern unreflektiert für bare Münze genommen wird: als wirkliches Liebesverhältnis, als wirklicher Hass, als wirkliche und endgültige Verortung des Wissens bei einem Meister. Übertragung ist dann negativ, wenn die Subjekte sie nicht aufheben können und einmal gefundene Bindungen und Wahrheiten nicht aufgeben, nicht erneut befragen wollen, und sie als fatales Lebenslänglich weiter bestehen. Quelle allen Dogmatismus', Verharren in einer imaginären Geschlossenheit.

Die große Versuchung jeder Übertragung ist es, dass der Lehrer sie persönlich nimmt und dass er sie genießt – aber: er wird für seine Leistung bezahlt und nicht dafür, dass er genießt. Es gilt das Inzestverbot. So muss der Lehrer seine Schüler: „fort – weisen“, an andere Instanzen, dorthin, wo es andere Orte, Personen, Quellen für sein Wissenwollen gibt.

Meine Damen und Herren,

zur neuen Schule gehört auch die Forderung, dass die Lehrer nun endlich „professionell“ werden müssten. Professionalität wird hier als Tauglichkeit verstanden, in der zweckrationalen Struktur zielführend zu handeln.

Aber nach meinem Verständnis gehört zu seiner Professionalität, dass der Lehrer sich der Übertragung bewusst ist, sie durchschaut und sie in der Schwebe halten kann, damit er nicht in ihr ersäuft, damit er sie auflösen kann, wenn es an der Zeit ist.

So ist er in einer Doppelrolle, die eine der Unmöglichkeiten seines Berufes ausmacht: Er ist in Übertragungsverhältnissen, die er eine Zeitlang nähren muss, und ist zugleich der Dritte, der als Sachwalter und Repräsentant der Institution und im Interesse der Schüler die Übertragung aufheben muss. Die Schüler tun dies ohnehin in fröhlicher Brutalität – zum Beispiel in den oft verletzenden und bössartigen Abiturzeitungen oder in Facebook: einer altbewährten Möglichkeit, mit den Lehrern abzurechnen und die Übertragung loszuwerden.

Eine Ausbildung, die unsere jungen Lehrerinnen und Lehrer in der Illusion der zielgerichteten Manipulierbarkeit des Lernens wiegt, treibt sie in Situationen, in denen sie ein Misslingen der Stunden, Langeweile, Störungen, Aggressivität nur als eigenen technischen Fehler oder als Fehlverhalten ihrer Schüler auffassen können. Das mindeste, was in den pädagogischen Seminaren gelehrt werden sollte, ist ein Wissen um solche „ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“<sup>13</sup> – so der treffende Titel eines Werkes von Eduard Spranger.

Dann ermöglichte ihnen das Wissen, dass der Lehrer in ein Gemisch von Übertragung und Gegenübertragung verwoben ist, besser zu verstehen, was in ihren Stunden geschieht, und gäbe ihnen die Chance, sich zu den Effekten der Übertragung zu verhalten, deren unbegriffenes Wirken einen großen Anteil auch am frühen *Burn out* hat.

Die eigene Psychoanalyse könnte zu solcher Professionalität verhelfen.<sup>14</sup> Aber das ist nicht zwingend. Freuen wir uns, dass es viele Menschen gibt, die zu einer Professionalität der engagierten Distanz in der Übertragung fähig sind.

Hoffen wir, dass die Bildungsminister und die ihnen zuarbeitenden Theoretiker eines Tages wieder verstehen, woran der Schüler sich bildet: nicht an Informationen, sondern am Anderen in der Übertragung.

Noch einmal: Übertragung ist kein Akzidens, keine Komplikation, die zu einem simplen, technisch aufzufassenden Lehrverhältnis hinzuträte und es verwirrt, sondern: sie ist die entscheidende Gegebenheit der schulischen Arbeit, sie ist ein Werkzeug, ist die Voraussetzung ihrer Wirkung, in ihr vollzieht sich die Bildung des Subjekts.

Meine Damen und Herren!

Es war mein Anliegen, Ihnen aus der Sicht des Praktikers eine entscheidende Konsequenz des funktionalen Bildungsbegriffs und der outputorientierten Schule zu zeigen: die Entpersonalisierung. Dem ist zunächst der Anspruch eines traditionellen Bildungsdenkens entgegenzuhalten, das sich auf die Auseinandersetzung mit den Inhalten als Input konzentriert. Aber vor allem lag mir daran, unter Rückgriff auf psychoanalytisches Grundwissen eine Begrifflichkeit für jenen dunklen Bereich des Interpersonalen anzubieten, der, wird er ausgeblendet, wie es jetzt geschieht, die Lehrerschaft alleine lässt, in Enttäuschung treibt, weil sie das Affektive ihres Geschäftes nur als irrationalen Einbruch und als Unterrichtsstörung verstehen kann; Unterrichtsstörungen übrigens auch und oft durch die Lehrer – denn auch sie unterliegen schließlich der Übertragung.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

---

<sup>13</sup> Eduard Spranger: *„Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“*; Heidelberg (Quelle & Meyer) 1962.

<sup>14</sup> *„Die einzig zweckmäßige Vorbereitung für den Beruf des Erziehers ist eine gründliche psychoanalytische Schulung. Am besten ist es, wenn er selbst analysiert worden ist.“* - Sigmund Freud: *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. - GW, Bd. 15, S.161.