

Noch einmal: Übertragung im Unterricht¹

Meine Damen und Herren,

vor einem Jahr las ich in der Süddeutschen Zeitung den folgenden Text des Journalisten Alex Rühle:

„Achte Klasse, harte Zeit. Plötzlich [...] sprudeln die Hormone [...]. Schule ist in dieser Entwicklungsphase wirklich der alleruninteressanteste Lebensbereich. Und falls es noch eine Steigerung dieses alleruninteressantesten Superlativs geben kann, dann ist das Latein. Aber dann kam Herr Bauer. [...]

Herr Bauer brachte erst mal Licht ins Dunkel, er räumte wochenlang in unseren Köpfen auf: Das hier ist ein Ablativ; so funktioniert eine Partizipialkonstruktion; und bis morgen bitte die Semideponentia. Streng. Klar. Konzentriert.

Das war aber nicht das Besondere. Hinter seiner Strenge leuchtete etwas. Ich weiß noch, wie er einmal vorne am Pult saß, ruhig über den Rand des Roma-IV-Buchs schaute, und sagte: "Ich seh' dich." Ich war gerade dabei, einen Zettel für meinen Freund Leo zu schreiben, weil wir ja am Nachmittag [...] zum Baden wollten, als Herr Bauer plötzlich diesen einen Satz sagte: "Ich seh dich." [...]

War es aus Scham? [...] Jedenfalls traf mich das. Der sieht mich. Und die lateinischen Sätze, die fingen in den Wochen darauf nach und nach von innen zu leuchten an. Wer hätte gedacht, dass ich mal grammatikalische Konstruktionen als schön empfinden würde? [...]

Oder Herr Uwer: ein kleiner dünner Mann in abgewetzten Cordhosen, der im Unterricht die Pfeife im Mund behielt. Uwer scherte sich recht wenig um den Lehrplan, brachte in der neunten Klasse Dostojewskis "Brüder Karamasow" in den Griechischunterricht, las daraus vor und fragte dann, zum Fenster hinausschauend: "Was ist der Mensch?" Das Wunder war, dass seine Klasse daraufhin nicht fragte, ob dieser Uwer grob einen an der Waffel habe, sondern grübelte, was nun den Menschen vom Tier unterscheidet. Ob wir's rausgekriegt haben, weiß ich nicht mehr, aber ich erinnere mich, wie dieses namenlose Staunen durch den Raum ging: seltsam, wir sind ja anders."²

Jeder von uns erinnert sich wohl an vergleichbare Momente seiner Schülerzeit. Ein Schüler oder auch eine ganze Klasse ist durch einen Satz ihres Lehrers so angefasst worden, dass sie Satz und Lehrer ihr Leben lang nicht vergessen können und ernsthaft zu denken und zu arbeiten beginnen – bei Herrn Bauer sogar Freude am langweiligen Latein entwickeln. Sein „*Ich sehe Dich*“ führt dort zwei Subjekte ein, wo es eigentlich nur um trockene Sachverhalte geht. Die Frage von Herrn Uwer „Was ist der Mensch?“, *seine* Frage, wird die Frage auch seiner Schülerinnen und Schüler.

Ich unterstelle, dies sind Interventionen, wie wir sie auch aus der Analyse kennen als, warum wissen wir nicht, wirksame Setzung von Signifikanten, die die Subjekte neu ausrichten.

Ich will heute der Frage nachgehen, ob das, was hier als Einzelfall erinnert wird, etwas ist, das hin und wieder mal bei besonders begnadeten, besonders wirksamen Lehrerinnen oder Lehrern als eine Art *Surplus* vorkommen kann, oder ob es etwas Strukturelles ist: das heißt, ob es jedem Unterricht zugrundeliegt. Gewiss nicht immer in dieser extremen anekdotenfähigen Kenntlichkeit, wohl aber in verschiedenen Schattierungen.

¹ Vortrag Karlsruhe 2014.- Kongress: Die Transmission und das Unsagbare.

² SZ vom 16.02.2013

Die Beispiele werfen ein Schlaglicht auf „Bildung“ – dies meine sehr traditionelle Definition – als prägende Interaktion von Lehrern, Schülern und Gegenstand. Aber: dieses Verständnis von „Bildung“ ist in Deutschland aus der Mode gekommen. An ihre Stelle trat *Employability*: das ist die Befähigung der jungen Leute für den Arbeitsmarkt, für den sie in der Schule definierte, komplex hierarchisierte und testfähige *Kompetenzen* erwerben sollen. *Alltagsbewältigung statt Persönlichkeitsbildung*.

Die Ausrichtung der Schule am Arbeitsmarkt ist verbunden mit einer an guten Testergebnissen ausgerichteten Umstrukturierung des Unterrichtes nach Prinzipien, die der Wirtschaft abgeguckt worden sind. Wie bei einem Wirtschaftsunternehmen geht es um den messbaren *Output* – das Wirtschaftswort „Output“ ist zum offiziellen bildungspolitischen Terminus geworden. Damit werden wichtige Elemente der Bildung ausgeblendet: die den Gegenständen eigene Bedeutung, die sich jeder Testung entzieht; die Persönlichkeit des Lehrers, seine Geschichte, seine Geschichten, die Persönlichkeit der Schüler, die unplanbaren und unerwarteten Resultate ihrer Interaktion. Genährt wird eine Illusion: die der Handhabbarkeit des Wissens, der Glaube an die Manipulierbarkeit der Subjekte.

Dieses Streben nach zweckrationaler Regulierung des Unterrichtes ist nicht nur durch das Bedürfnis motiviert, die Schüler berufsfähig zu machen. Sondern: hier wirkt auch Angst vor dem Unberechenbaren der Affekte, vor offener Aggressivität sowohl der Schüler als übrigens auch der Lehrer und vor sublimierter Sexualität, die in der Schule allgegenwärtig sind, sich aber jeder Planung entziehen. Deshalb werden sie ausgeblendet.

Ich denke, dass die prägende Wirkung des Unterrichts und seine begleitenden Affekte in das Feld der Übertragung gehören, mit der wir es in der psychoanalytischen Praxis tagaus, tagein zu tun haben.

Die Psychoanalyse kennt „Übertragung“ als einen „Irrtum in der Zeit“ – eine Wiederholung infantiler Konstellationen in der Gegenwart. Für unseren Zusammenhang ist eine zunächst nur auf die psychoanalytische Kur bezogene Bemerkung Freuds wichtig, die einen Zusammenhang zwischen *Übertragung* und *Überzeugung* herstellt:

"Bei diesem Erziehungswerk [lies: in der psa Kur] spielt die bessere Einsicht des Arztes 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 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

Freud verallgemeinert: Die kognitive Schlüssigkeit einer Aussage, ihre Triftigkeit, ist unter der Übertragung sekundär. Erst im Übertragungsverhältnis wird sie zur Überzeugung. Nur wenn „irgend eine Komponente der Liebe“ [...], im Spiel ist, wirken „Argumente“. Wir aufgeklärten Verstandesmenschen hören das nicht so gerne.

Damit diese Wirkung möglich ist, muss das Subjekt vor aller Argumentation dem „wirksamen Anderen“ einen Kredit einräumen, nämlich den, dass dieser über das von ihm erhoffte, erwartete, gefor-

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

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

derte Wissen verfüge. Das Subjekt besetzt das ihm fehlende Objekt, das er im Anderen vermutet und dessen Erscheinungsform das ersehnte Wissen sein kann.

Nun stellen sich solche Abhängigkeit in der Übertragung und die damit verbundenen Affekte nicht allein in der psychoanalytischen Kur her, sondern begegnen uns – Freud zufolge – in unterschiedlichen Abstufungen in allen zwischenmenschlichen Beziehungen.⁵ 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 natürlich überall dort, wo gelehrt wird, also auch und vor allem in der Schule.

Ein kleiner Text Freuds illustriert diese These: Von seiner alten Schule aufgefordert, einen Beitrag zu einer Festschrift zum 50jährigen Bestehen zu leisten, schrieb er den Aufsatz „Zur Psychologie des Gymnasiasten“.⁶ Darin untersucht 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 [...], studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. [...] Im Grunde liebten wir sie sehr, [...] 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 [d.h. Liebe und Hass] entgegen.“⁷

Auch in der Schule steht Übertragung demnach im Zusammenhang mit einem unterstellten Wissen des „wirksamen Anderen“. Mit Freuds Worten: "Erwartungen von dem allwissenden Vater" werden auf den Lehrer übertragen.

Ein Schlüsselsatz des Textes erhellt die Entstehung der Übertragung: „*Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre*“ heißt es da. Jedes 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 lebenslang zu Wunschwesen. Der Wunsch richtet sich zunächst an die Eltern, hier an den „allwissenden Vater“. Sie sollen Garanten 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.

Aus der Rede der Eltern wird ein *Mea res agitur* erwartet, als das, was ihm, dem werdenden Subjekt (noch) fehlt – und wonach es hungert.⁸ 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 Unzulänglichkeit der Sprache erfährt.

Zur Struktur des Subjektes wird fortan gehören, dass es von dieser Erfahrung geprägt ist. Ihm bleiben die Erfahrung einer Leerstelle und das vergebliche Begehren, sie zu füllen. Diese fundamentale Abhängigkeit des *Infans*, das zur Sprache kommt, von seinen Eltern lebt in Übertragungssituationen, von Affekten begleitet, wieder auf.

Aber: man beachte auch, dass diese Struktur des Verfehlens keineswegs ein Unglück ist, sondern: Das Einfangen-Wollen des Ausständigen ist eine produktive Seite der Übertragung – sei es dadurch, dass

⁵ „Glauben Sie übrigens nicht, dass das Phänomen der Übertragung [...] durch die psychoanalytische Beeinflussung geschaffen wird. Die Übertragung stellt sich in allen menschlichen Beziehungen ebenso wie im Verhältnis des Kranken zum Arzte spontan her, sie ist überall der eigentliche Träger der therapeutischen Beeinflussung, und sie wirkt um so stärker, je weniger man ihr Vorhandensein ahnt.“

⁶ Freud, Sigmund: „Zur Psychologie des Gymnasiasten.“ In: GW X, S. 203-210

⁷ A.a.O. S. 205 f.

⁸ Dies ist eine Quelle der alten Gleichsetzung von Wissen und Nahrung; vgl. *Alma Mater*, „nährende Mutter“, als Bezeichnung der Universität.

der „Wirksame Andere“ – zum Beispiel der Analytiker, zum Beispiel der Lehrer – es versucht, sei es dadurch, dass das Subjekt zu sagen versucht, was ihm fehlt, und dabei zu Formulierungen gelangt, so vorläufig sie sein müssen.

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 den Pädagogen an. Schüler sollen unter seiner Hand ein Wissens- und Könnens-Ideal erreichen, das er in ihnen sieht und das er realisieren helfen will – eine Unterstellung, oft genug eine Täuschung. Es gibt dabei – Platon hat dies im *Menon* gezeigt – durchaus den Aspekt eines den Schülern unterstellten Wissens,⁹ an dem der Lehrer teilhaben will. Im „Menon“ erwartet Sokrates von einem unwissenden Knaben die Lösung des mathematischen und philosophischen Rätsels seiner Zeit: das der irrationalen Zahlen. Etwas, das damals noch zum Unsagbaren gehörte. Hier hat der Lehrer eine andere Rolle im Spiel der Übertragung. Er ist da nicht der Wissensgarant, 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, vielleicht von ihnen artikuliert, in dem gemeinsamen Diskurs aufscheint. Dies können Stunden sein, von denen er sagen wird, er habe selbst gelernt – mit oder sogar von seinen Schülern. Glauben Sie mir, das kommt vor.

Lacan hat diesen Vorgang erhellt. Ich denke vor allem an seine Untersuchung des Verhältnisses zwischen Sokrates und Alkibiades. Diese Untersuchung dient Lacan dazu, die Position des Analytikers zu bestimmen, aber ich denke, dass sie auch jene des Lehrers zu verstehen helfen kann, für die eine Zeitlang im Deutschen der, wie wir wissen, im Grundsatz missverstandene¹⁰ und dann auch übel missbrauchte Begriff des *Pädagogischen Eros* verwendet wurde.

Wenn Lacan im Zusammenhang mit der Übertragung am Beispiel von Sokrates und Alkibiades das Verhältnis von *Eromenos* und *Erastes* untersucht, dann, um es sogleich aufzubrechen. Ja, es geht um Begehren: Der Erastes begehrt, mithin fehlt ihm irgendetwas; der Eromenos wird begehrt, weil er darüber verfügt. Aber wir müssen gleich einschränken: darüber zu verfügen scheint. Mit den Worten Lacans: *“Ce qui manque à l’un n’est pas de ce qu’il y a, caché, dans l’autre. C’est là tout le problème de l’amour”*¹¹ So soll der Lehrer Sokrates zum *Eromenos* werden, weil ihm Wissen unterstellt wird, er über etwas zu verfügen scheint, das der Schüler haben möchte. Objekt dieses Begehrens ist etwas anderes als die begehrte Person. Die Liebe attachiert sich der dem andren gestellten Frage, was er uns geben kann - dem Begehren geht’s um das Objekt, nicht um ein Subjekt.

Hier ereignet sich der Kurzschluss des missverstandenen pädagogischen Eros. Wer auch immer Eromenos ist – er ist nur als Träger, Hülle, *box* des Agalma, ist also nicht wirklich als *diese* Person mit ihrem schönen Körper oder klugen Sätzen im Spiel. Sokrates ist, was das Wissen angeht, nur der Briefumschlag des eigentlichen Objektes des Begehrens des Alkibiades. Sokrates verweist ihn deshalb an Agathon und folgt ihm nicht ins Bett. Was es des Weiteren mit Sokrates' Begehren auf sich hat, werden wir nachher betrachten.

Meine grundlegende These ist nun, dass wir das, was uns Lacan in seiner Analyse des Symposions ausgearbeitet hat, als Grundlage für die Unterrichtssituation nehmen können. Denn hier wie dort

⁹ Vgl. Platon: *Menon*. Hg. Klaus Reich. Hamburg (Felix Meiner) 1982, S. 39-49. – Interpretiert u.a. in: Lühmann, Hinrich, *Schule der Übertragung*. In: Pazzini, Karl-Josef und Gottlob, Susanne (Hg.): *Einführungen in die Psychoanalyse II*, Bielefeld (Transcript) 2006, S. 104 f.

¹⁰ Ulrich Herrmann: *Reformpädagogik: Impulse und Wirksamkeit im 20. Jahrhundert – neue Herausforderungen im 21. Jahrhundert*.- Eröffnungsvortrag auf dem Symposium „Bildungsreform und Reformpädagogik. Eine kritisch-praktische Auseinandersetzung“, am 19. März 2014 an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in Feldkirch (erweiterte Version): <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?p=385> (Abruf: 13.05.2014)

¹¹ Lacan, *Le Transfert*, 53.

geht es um „Wissen“, das eine entscheidende Rolle bei der Entstehung von Übertragung spielt. Hier wie dort geht es um ein Verhältnis von *Erastes* und *Eromenos*. Freilich nicht in der Form, wie wir diesem Verhältnis in der Literatur oder in der Variante des pädagogischen Eros der deutschen Land-schulheimbewegung bis hin zu den Missbrauchsfällen in der Odenwaldschule vorfinden: in denen eine Liebesbeziehung kultiviert wurde, die bis ins Körperliche reichte. Dort wurde genau das verfehlt, was uns die Lacansche Lektüre als Merkmal der Übertragung zeigt.

Unsere Tagung steht unter der Überschrift: *Die Transmission und das Unsagbare*. Ich denke, dass es gerade *das Unsagbare*, das verfehlt Objekt ist, das die Übertragung in Gang hält, insofern es stets darum geht, etwas zu fassen, das dem Anderen in der Übertragung, hier dem Lehrer, in der Gestalt des Wissens unterstellt wird. Die Übertragung bleibt bestehen, weil dieses Begehren nun einmal nicht zu stillen, das Objekt nun einmal nicht zu haben ist und uns zu immer neuen Anläufen nötigt, zu immer neuen Annahmen, Unterstellungen und Artikulierungen. Wenn im Schüler die Erwartung entstanden ist, es gebe durch den Lehrer oder mit seiner Hilfe etwas zu wissen, ist er aufmerksam, „hängt an seinen Lippen“ oder ringt selbst um die Artikulation eigener Einsicht – was sich manchmal als heftiges Fingerschnippen zeigt.

Insofern dieses Ringen, dieses Schließen-Wollen, von den Mechanismen des Psychischen gespeist wird, unterliegt es auch dessen Mechanismen (Verdichtung, Verschiebung, Rücksicht auf Darstellbarkeit), und tritt als überraschende Einsicht, „plötzlich“ zu Tage. Das dann gewonnene Wissen ist eine momentane Verknüpfung, ein plötzliches Zusammenschießen in einer Situation, für die Friedrich Copei den Begriff „fruchtbarer Moment“¹² geprägt hat.

Vereinfacht gesagt, gibt es nun zwei Figuren des Unterrichtes: Die erste besteht in der Präsentation definierten Wissens. Ihre Formen können der – zurzeit in Deutschland verdammt – Lehrervortrag oder auch Gruppenarbeit sein oder Stillarbeit, bei der der Lehrer das zu erlangende Wissen in den ausgeteilten Materialien versteckt hat. Die zweite Figur möchte ich die performative nennen. Ihr Wesen ist das Unterrichtsgespräch, bei dem in der lebendigen Rede und Gegenrede ein Gedanke entwickelt und eine Einsicht gewonnen werden kann, die keineswegs jene ist, die der Lehrer als definiertes Wissen vorbereitet hatte.

In beiden kann der fruchtbare Moment sich ereignen, in der zweiten Figur allerdings besteht die Chance, dass größere Anteile des den Schüler eigenen Wissen-Wollens zu Erscheinung kommen und als Formulierung eine vorläufige Sprachgestalt gewinnen.

Freuds Text *Zur Psychologie des Gymnasiasten* behandelt nicht nur die Affekte, die beim schulischen Wissenstransfer auftreten, sondern er weist uns darauf hin, dass die von Affekten begleitete Übertragung die Subjekte „bildet“: „Wir studierten ihre Charaktere und bildeten [...] an ihnen unsere eigenen.“

Für mich ist „Bildung“ jener Vorgang, bei dem der Erwerb von Wissen mit einer Änderung, Entwicklung des „lernenden“ Subjektes verbunden ist. Das in der Übertragung angenommene Wissen verändert das Subjekt.¹³ Etwas in der Rede des Lehrers greift in das Korpus der Signifikanten des Schülers ein und beeinflusst es durch eine neue Ausrichtung. Wir sind hier sehr nahe dem Bildungsbegriff eines Wilhelm von Humboldt.

¹² Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Phil. Diss.: Leipzig 1924. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1960.

¹³ 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 autre d'une façon authentique et pleine, il y a, au sens propre, transfert, transfert symbolique. Il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence.“

Dies geschieht nicht durch die Mechanik der Deduktion oder Induktion, sondern als ein Drittes: in der Überraschung, der plötzlichen Einsicht. Reden in der Übertragung kann sich in Formulierungen schließen, die den Charakter einer Emergenz, eines intuitiven Auftauchens haben. Das ist kein wertloses Delir. Sciacchitano¹⁴ spricht da von einem „Prinzip der Fruchtbarkeit“. Eine so entstandene Formulierung muss nicht logisch bewiesen, induziert, deduziert sein, um fruchtbar zu sein, das heißt, um anstoßend zu wirken und etwas Neues hervortreten zu lassen.

Das bedeutet aber auch, dass eine gezielte Bildung, ein gewolltes Formen der Heranwachsenden auf diesem Wege nicht möglich ist. Es geht um ein Bereitstellen der Umstände, in denen sich Bildung ereignet. Mit einem glücklichen Wort *Pazzinis* geht es um die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit von Bildung.¹⁵

In der so verstandenen Bildung wird eine eigene Produktivität des Schülers ausgelöst. Deshalb ist sie keine Identifikation, kein „*Wie er sich räuspert, wie er spuckt, hat er ihm glücklich abgeguckt.*“¹⁶ Das wäre die Mausefalle inzestuöser Lehre, die sich an einem Meister ausrichtet und ihn zu sehr bei Wörtern nimmt, die zum Zitat geronnen sind – auf Kosten der eigenen Produktivität des Subjekts.

Vorhin bin ich auf Lacans Lektüre des Symposions, auf das Verhältnis von Alkibiades und Sokrates eingegangen. Dass Sokrates die Werbung des Alkibiades ablehnt, sich ihm entzieht und ihn an Agathon verweist, hängt auch damit zusammen, dass er weiß: das, was Alkibiades in ihm, dem Lehrer, sucht, gibt es so nicht – er verfügt nicht über Wissen und Weisheit, die jener ihm zuspricht und von ihm zu erlangen hofft. Sokrates' Begehren bleibt in gewisser Weise verhüllt, ex-zentrisch, nicht zu verorten, atopisch, draußen vor. Dies allerdings macht ihn zum wirklichen Übertragungs-Anderen. „*Plus il désire, plus il devient lui-même désirable*“, heißt es bei Lacan – weil er und je mehr er sein unverortetes Begehren, ein Begehren nach etwas anderem zeigt: „*Désir d'autre chose*“. Damit hält er den Status des Unsagbaren aufrecht – ich erinnere noch einmal an das Thema der Tagung.

Wenn wir also dem Anderen Wissen unterstellen, dann ist sein Faktenwissen nur die Erscheinungsseite seiner Suche nach etwas Ausständigem. Die Hoffnung, dass es dieses gibt, wird durch sein kenntliches Begehren angezeigt. Wenn Lacan von Seminar XI an sagt: « *l'analyste n'est pas seulement un sujet supposé savoir, il est aussi un sujet supposé désir*, dann gilt dies auch für den in der Übertragung wirksamen Lehrer.

Voraussetzung ist, dass in seiner Rede hörbar ein Begehren mitläuft; wenn 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 – vielleicht auch nur, indem er zeigt, dass es für ihn andere Interessen als das Lehrbuchwissen gibt. Das geht nur, wenn der Lehrer ein Jenseits seines Idealbildes öffnet – indem er sich als Mangelhafter, als Begehrender, Strebender zeigt.

Dann kann der Schüler etwas von ihm zu erwarten hoffen, das über das definierte Wissen und über die Welt eindeutiger 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 nur „falsche“ oder „richtige“ Lösungen gibt.

Das heißt, Wissen erwirbt sich in Verschwisterung mit dem Begehren. Der Suche der Lehrer antwortet die Suche der Schüler; die Stärke der Lehrer ist, dass sie ihre Schüler zu ihrer Suche und zur eigenen Produktion ermuntern und nötigen und nicht in Endlichkeiten ersticken.

¹⁴ 2008, Riss Band 68

¹⁵ Z.B.: <http://mms.uni-hamburg.de/blogs/pazzini/?p=78> [abgerufen 22.5.2014] und öfter.

¹⁶ Abgewandelt nach: Schiller, Wallensteins Lager, 6. Auftritt

Die Handhabung der Übertragung hängt ganz entscheidend auch davon ab, welches Menschenbild, welches Erziehungsziel, welchen Bildungsbegriff der Lehrer hat.

Mein Ziel ist der aufgeklärte, nicht den Dogmen, nicht den großen und kleinen Glaubensregeln verfallende Schüler, ja, der Schüler, der nichts für endgültig, nichts für unumstößlich gegeben hält.

Deshalb muss unser Erziehungsziel sein: Die Fähigkeit der jungen Menschen, die jeweilige Übertragung aufzugeben – dann „wenn einem die Brüche kommen“ und danach – warum nicht – erneut übertragen zu können, für eine gewisse Zeit, aber niemals auf ewig. Es geht um „Beweglichkeit“ der Übertragung. Von einer Figur zur nächsten. Niemals kleben bleiben.

Der privilegierte Ort, das zu erfahren und einzuüben ist die Institution Schule – übrigens ersetzt diese deshalb ganz notwendig unsere primordiale Übertragungsstätte: die Familie.

Aus diesem Bildungsziel leiten sich Grundsätze für die Handhabung der schulischen Übertragung ab. Die Übertragung ist zwar stützende und unvermeidbare Begleiterscheinung des Unterrichtes, darf aber kein Dauerzustand sein und muss immer wieder aufgehoben und schließlich endgültig verlassen werden. Der Lehrer kann sie nicht meiden, er muss sie nutzen. Aber: Er darf sich den Wirkungen der Übertragung nicht einfach ausliefern, geschweige denn, sie genießen. Sondern: er muss sie handhaben. Seine Gratwanderung ist es, mit dem Begehren der Schüler zu arbeiten, selbst zu übertragen und sich der Übertragung auszusetzen – und sich zugleich dessen bewusst zu sein, Distanz zu wahren und – wie Sokrates – sich zu entziehen und die Schüler fortzuschicken wie Sokrates den Agathon: dorthin, wo es andere Orte, Personen, Quellen für ihr Wissenwollen gibt.

Diese Aufhebung – warum nicht: Aufhebung im Hegelschen Sinn (*negare, elevare, conservare*) – 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. Gelingt die Aufhebung nicht, friert die Übertragung gleichsam ein und man sitzt dem Irrtum auf, das Wissen sei in der bestehenden Konstellation, sei bei einem „Meister“ oder einer Korporation zu erhalten – Quelle allen Dogmatismus!, Verharren in einer Welt, in der alles geklärt oder erklärbar zu sein scheint.

Auch hier gilt, was für die Analyse gilt: «Le trajet de la cure est un mouvement qui va de la supposition à la désupposition». Deswegen ist es keineswegs eine Schande, sondern ein Erfolg, wenn die frisch gebackenen Abiturienten sich mit bösen Streichen von ihren Lehrern abnabeln und fröhlich behaupten, sie hätten alles fürs Abitur Gepaukte gleich wieder vergessen.

Aber: Viele Lehrer nehmen die Übertragungs-Situation unreflektiert hin, nehmen deren Effekte persönlich, verkennen ihren eigenen Platz in der Struktur, und erwarten aus der Ausübung ihres Berufes eine zu große narzisstische Befriedigung: Sei es als Gockel, der sich in der Anbetung der Schülerinnen und Schüler sonnt, sei es, indem er sich als grausames Überich genießt (statt sich als Repräsentant zu verstehen, glaubt er das Gesetz zu verkörpern), sei es, indem er sich selbst zum Berufsjugendlichen und seinen Schülern gleich macht und so der Differenz, seiner symbolischen Rolle entkommen will. Und zahllose Paukerfilme jeden Niveaus arbeiten mit einer verlogenen Identifizierung mit einem Lehrer-Führer-Ich.

Zur neuen Schule gehört auch die Forderung, dass die Lehrer endlich „professionell“ werden müssten – als hätten sie einige tausend Jahre nur dilettiert. Professionalität wird heute als Tauglichkeit verstanden, in der zweckrationalen Struktur zielführend zu handeln. Zu diesem Zweck werden neue Techniken entwickelt, alte wiederbelebt und in den Lehrerseminaren gelehrt. Sie sind nicht falsch. Aber: Eine Ausbildung, die unsere jungen Lehrerinnen und Lehrer in der Illusion der zielgerichteten Manipulierbarkeit des Lernens wiegt, vermittelt ihnen eine falsche „Professionalität“, treibt sie in

Situationen, in denen sie ein Misslingen der Stunden, Langeweile, Störungen, Aggressivität nur als Folge eigener technischer Fehler oder als Fehlverhalten ihrer Schüler auffassen können oder ungewarnt in die Liebesfalle gehen.

Das mindeste, was in den pädagogischen Seminaren gelehrt werden sollte, ist ein Wissen um ungewollte "*Nebenwirkungen in der Erziehung*".¹⁷ Das Wissen, dass der Lehrer in ein Gemisch von Übertragung und Gegenübertragung verwoben ist, ermöglicht ihnen, besser zu verstehen, was in ihren Stunden geschieht, was sich auf sie als Person bezieht und was ihrer Funktion geschuldet ist, und gibt ihnen die Chance, sich zu den Effekten der Übertragung zu verhalten, deren unbegriffenes Wirken einen großen Anteil am frühen *Burn out* hat und Quelle mancher Aggressivität ist.

¹⁷

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