

Heiner Hirblinger

## Die Gegenübertragungsreaktion im Unterricht

»Du glaubst zu schieben und du wirst geschoben.«  
(Goethe, Faust)

»Meine Meinung ist gar nicht, als wenn der Grund  
von allen Fehlern und Untugenden seiner  
Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge, sondern  
ich will nur, daß er ihn in sich suchen soll.«  
(Ch. G. Salzmann)

### 1. Übertragung und pädagogischer Bezug

Der pädagogische Bezug, also das Zentrum der pädagogischen Praxis und Reflexion, unterscheidet sich von einer therapeutischen Beziehung vermutlich nicht so grundlegend, wie dies lange Zeit angenommen wurde. Lehrer sind zwar im System ihres Rollenhandelns an einer künstlichen Inszenierung der Übertragungsneurose durch ihre Zöglinge nicht interessiert – kein Lehrer will bewußt »alle Libido in der Übertragung... sammeln« (Racker 1982, 23) –, dennoch kommt ein unvoreingenommener Blick auf das Klientel der Pädagogen an der Tatsache kaum vorbei, daß dieses eine verstärkte Neigung zur Reinszenierung früherer, unbewußter Konflikte spontan zeigt. Was sich im therapeutischen Setting künstlich entwickelt, entsteht in pädagogischer Interaktion sozusagen »naturwüchsig«. Vermutlich sind es sogar ganz überwiegend Übertragungskonflikte, die alle Erziehungsarbeit »so anstrengend« machen (Hoffmann 1985) und deren Sinn immer wieder gefährden. Der Sachverhalt läßt sich jedoch auch positiv wenden: »Übertragung und Gegenübertragung« erweisen sich, so Neidhardt, als der »fruchtbare Moment« (1986, 96 ff.) im Bildungsprozeß, dessen richtige Deutung eine Entwicklung gerade an biographisch bedeutsamen Schwellen erst möglich macht. – Letzteres allerdings würde voraussetzen, daß Lehrer gelernt haben, mit Übertragung und Gegenübertragung umzugehen.

Gemessen an der zu vermutenden Bedeutung von Übertragungspänomenen im Alltagsunterricht der Schulen fällt die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit bisher eher zurückhaltend aus. Das ältere, jedoch in der Seminarbildung für Referendare immer noch obligatorische Handbuch von W.J. Schraml »Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen...« (1968) erwähnt das Übertragungsproblem nur beiläufig im Kontext spieltheoretischer Ansätze. M. Muck widmet in seiner »Psychoanalyse der Schule« (1980) dem Abschnitt »Gegenübertragung« nicht ganz eine Seite, obwohl sich der Autor mit dem Thema andernorts sehr eingehend beschäftigt hat

(Muck 1977). Erst die neuesten Veröffentlichungen zur Psychoanalytischen Pädagogik von Bittner/Erte (1985), Trescher (1985), Reiser/Trescher (1987) wenden sich dem Übertragungsproblem explizit zu, wenngleich hier nicht zu übersehen ist, daß sich die Autoren fast ausschließlich auf den Erfahrungsbereich der heilpädagogischen Institutionen konzentrieren. Die unbewußte Dimension der alltäglichen Lehrer-Schüler-Interaktion in öffentlichen Schulen scheint sich auf rätselhafte Weise einer Erforschung zu entziehen. »Erziehung als Beziehungsprozeß« (Reiser/Trescher 1987, 199) ist vorerst bestenfalls Programm. Freuds geniale Einsicht, die Umkehrung der ursprünglich einseitig determinierten Arzt-Patient-Beziehung in einen »fördernden Dialog« (1987, 16), findet in die pädagogische Praxis kaum oder nur sehr mühsam Eingang. Die wirkliche Aneignung der Psychoanalyse durch die schulische Pädagogik fand noch nicht statt. Die im psychoanalytischen Konzept sehr wohl bekannten Erscheinungsformen einer »institutionellen Abwehr« (Mentzos 1976) treffen theoretische Ansätze der Psychoanalytischen Pädagogik offenbar besonders hart: Weiterhin vorherrschend ist eine Tendenz, psychoanalytisches Wissen im institutionellen Rahmen nur für Zwecke der Neurosenprophylaxe, also nur für eine psychoanalytisch verbrämte Variante von Stigmatisierung, zuzulassen. Zu schwer fällt der Abschied von der leitenden Vorstellung, Jugendliche seien letztlich doch nur Objekte pädagogischer Manipulation.

Tatsächlich führt dieser fast ungebrochen wirksame Mechanismus einer »institutionellen Abwehr« zu einer im Grunde paradoxen Situation im Bereich des theoretischen Diskurses. Mit dem durch die Narzißmus-Theorie (Kohut 1973) und durch Ich-Psychologie (Blanck 1980) erarbeiteten, vertieften Verständnis des Übertragungsgeschehens kam es im Bereich der psychoanalytischen Technik stillschweigend zur Einbeziehung von praxeologischen Orientierungen, deren Zuordnung zu einem pädagogischen Konzept kaum in Frage stehen dürfte. Das klassische Setting der psychoanalytischen Kur mit den Elementen Assoziation, Spiegelung, Deutung entspricht einem Niveau von Übertragungstendenzen bei relativ gut organisiertem Ich. Hier war eine weitgehende Abstinenz gegenüber einem aktiven, strategischen Interventionsstil noch indiziert. Im Bereich jener Übertragungsneigungen aber, die eine frühe, narzißtische Problematik erkennen lassen, gelingt Heilung hingegen nicht mehr ohne den Therapeuten als »reales Objekt« (Blanck 1980, 117 f.). Fürstenau (1979) kommt zu dem Ergebnis, daß im Falle einer »strukturellen Ichstörung« die klassisch-abstinente Haltung nichts anderes sei als eine Art von »Gegenübertragungsagieren« (1979, 50), das am Patienten vorbeiinterpretiere. Auch Thomä (1984) spricht von einem »Kampf um das »neue Objekt«, der zur »Anerkennung des »Subjektes« als Träger der theoriegeleiteten, teilnehmenden Beobachtung und Interpretation führen muß« (1984, 48). U. Finger-Trescher (1987) formuliert für den pädagogischen Bereich die Forderung nach »Identifikation mit einem Reizschutz gewährenden, haltenden toleranten und »unzerstörbaren«, d. h. nicht mitagierenden« Objekt (1987, 141), das den Symbolisierungsprozeß ermöglichen soll. Im Kernbereich des erweiterten Verständnisses von Übertragung muß sich der Therapeut also quasi wie ein pädago-

gisches Objekt »verwenden lassen« und soll doch zugleich »nicht mitagieren«; er muß die z. T. unkonturierte narzißtische Bedürftigkeit seines Klienten aushalten und gegebenenfalls genau in dem Umfang frustrieren, daß Ich-Bildung möglich wird. Mit anderen Worten: Ein vertieftes Verständnis des Übertragungsgeschehens läßt eine prinzipielle Grenzziehung zwischen psychoanalytischem und pädagogisch-förderndem Dialog nicht mehr zu; das Mit- und Nebeneinander von Psychoanalyse und Pädagogik hat gerade im Hinblick auf die Wurzeln gestörter Ich-Entwicklung eine gemeinsame Grundlage bekommen, selbst wenn Nacherziehung etwas anderes ist als Erziehung des Unfertigen (Trescher 1981, 10). Es geht in beiden Praxen um den Aufbau von Ich-Strukturen. Durch das vertiefte Verständnis der Übertragungs-Gegenübertragungs-Dynamik nähert sich die psychoanalytische Technik dem pädagogischen Handeln auf bedeutsame Weise an – ohne daß letzteres auch von ersterem bisher profitieren könnte. Ich möchte daher im folgenden wenigstens einen ersten Versuch unternehmen, die Relevanz der Gegenübertragungsreaktion für ein umfassendes Verständnis von pädagogischer Beziehung ein Stück weit zu klären.

## 2. »Konkordante« und »komplementäre Identifizierungen« im Unterricht

Die Gegenübertragungsreaktion, also die Entstehung und Ausbreitung von Tendenzen, die Wahrnehmung und Handeln im Sinne einer psychischen Abwehr beeinträchtigen, ist in der psychoanalytischen Konzeption ausgezeichnet erforscht (Freud 1912; Balint/ Balint 1939; Winnicott 1947; Kemper 1954/1969; Loch 1965; Sandler 1976; Cremerius 1977; Moeller 1977; Muck 1977; Peters 1977; Thomä 1981/1984; Dantlgraber 1982; Racker 1982; Müller- Pozzi 1985; Nerenz 1985; Thomä/Kächele 1985; de Folch 1988). Die beziehungsanalytische Bestimmung dessen, was Übertragung und was Gegenübertragung sei, ist jedoch im konkreten Fall nicht immer ganz einfach durchzuführen. Unter der Gegenübertragungsreaktion im Unterricht möchte ich im folgenden genau alle jene »Wahrnehmungsurteile«, »Phantasien«, »Interventionsimpulse«, »pädagogischen Strategien« und »didaktischen Strukturierungstendenzen« im pädagogischen Bezug verstehen, die der Lehrer als »Antwort« auf die Übertragungsneigungen von Schülern einsetzt, um selbst schmerzliche Erfahrungen aus früherem Erleben abzuwehren. Die Gegenübertragungsreaktion ist also eine nur in analytischer Reflexion ausgrenzbare »Teil-Übertragung« des Lehrers, in deren Folge es allerdings zu einer nachhaltigen Einschränkung der pädagogischen und didaktischen Handlungsflexibilität kommt. Die Gegenübertragungsreaktion soll in diesem Verständnis definitorisch abgegrenzt werden gegen eine totalistische Auffassung von Gegenübertragung (Balint/Balint 1939, Kemper 1969) sowie gegen eine zu bewußt-

seinszentrierte Auffassung (Moeller 1977). Solange die »komplementäre Identifizierung« (Racker 1982) durch eine bewußte Aktivität im Sinne der »gleichschwebenden Aufmerksamkeit« noch in Balance gehalten werden kann, kommt es nur zur Ausbildung einer Art »Gegenübertragungstendenz«, die durch das System der inneren Realitätsprüfung noch aufgefangen wird. Die eigentliche »Gegenübertragungsreaktion« tritt erst dann ein, wenn die »Gegenübertragungstendenz« sich ihrerseits mit tiefersitzenden Übertragungsneigungen des Lehrers verbündet, so daß das System der »gleichschwebenden Aufmerksamkeit« im pädagogischen Bezug zerstört wird und unbewußtes Agieren an seine Stelle tritt. Erst in diesem Augenblick verliert die Beziehung Lehrer-Schüler ihren exterritorialen Haltepunkt und verwandelt sich in ein neutrotisches System mit einem Realitätssinn eigener Art.

Wenn ein Kollegiat, zu dem ich bisher eine gute Beziehung zu haben glaubte, mich als Lehrer plötzlich und wiederholt auf eine sehr unspezifische Weise »angrinst«, so kann dieser Schüलगestus alle Momente einer Gegenübertragungsreaktion in mir in Bewegung bringen. »Grinsen« weckt als Ausdruck früherer Erfahrungen, die sicher auf sehr unterschiedlichen Stufen der Entwicklung liegen können, ein ziemlich breites Spektrum an Gefühlsreaktionen. Wir wissen oft nicht, handelt es sich um ein freundliches »Lächeln« oder eher um eine Art »Maske«, die durch Identifizierung mit einem Aggressor entstanden sein kann. Wenn ich mich auf diese Szene einlasse, so entstehen in mir zwangsläufig entsprechende Konnotationen, die meine Wahrnehmung, meine Urteile und mein Handeln von diesem Zeitpunkt an beeinträchtigen werden. In spontaner Teilhabe gibt es vermutlich für einen Lehrer in dieser Situation sehr unterschiedliche Tendenzen einer innerpsychischen Verarbeitung. Ich kann z. B. versuchen, das Grinsen – wie Wittgenstein schon vorschlägt – in mir nachzubilden, um es einfühlsam zu verstehen. Dann komme ich vielleicht zu der Einsicht, daß dieses Grinsen nur eine Art Verlegenheitsreaktion, ein Ausdruck für unspezifische Spannungen sein dürfte. Diesen Einfall gewinne ich auf dem Wege der »konkordanten Identifizierung« (Racker 1982, 159).

Ganz andere Phantasien dürften entstehen, wenn ich mich durch das Grinsen aggressiv herausgefordert fühle und aus solcher vermeintlicher Provokation bei der nächsten Klausur-Korrektur die – vielleicht fremdartige, aber nicht weniger drängende – Neigung verspüre, den Aufsatz dieses Schülers besonders genau »unter die Lupe« zu nehmen. Die Beziehung könnte sich auch dahin entwickeln, daß ich aus einem letztlich nicht zu klärenden Impuls heraus den Schüler gerne »loswerden« möchte, also mit einem rätselhaften Ausstoßungsbedürfnis das Problem zu lösen versuche. Mit solchen Phantasien habe ich zweifellos eine Rolle übernommen, die der des »sich rächenden Objektes« ähnelt, und bewege mich im emotionalen und affektiven Bereich einer »komplementären Identifizierung«. »Konkordante« und »komplementäre« Identifizierungen sind beide für das Verstehen bewußter und unbewußter Aspekte im Erleben des anderen bedeutsam: dies allerdings unter der Voraussetzung, daß wir sie im spannungsvollen Miteinander in uns abbilden können. »Es scheint, daß in dem Maße, wie der Analytiker an ihnen (den konkordanten Identifizierungen,

d.V.) scheitert und sie abwehrt, bestimmte komplementäre Identifizierungen sich verstärken.« (Racker 1982, 159)

Bereits das eben gegebene einfache Beispiel deutet darauf hin, daß von Lehrern in der Situation des Unterrichtens eine ganz besondere Haltung gefordert ist, über die man sich bisher vermutlich zu wenig Gedanken gemacht hat: Es kommt offenbar alles darauf an, auch im Rahmen eines strukturierten Lernprozesses, die durch Übertragung von außen induzierte Spannung im System innerer Identifizierungen aktiv nachvollziehen und als innere Realität einer Prüfung unterziehen zu können. »Störungen« im Bereich der Übertragung haben im Unterricht nur dann eine Chance, einer realitätsbezogeneren Lösung zugeführt zu werden, wenn sie auf eine Haltung des Pädagogen treffen, die der einer »gleichschwebenden Aufmerksamkeit« (Freud 1912) zumindest ähnlich ist. Racker spricht davon, daß die »konkordante Identifizierung« nur durch eine »sublimierte Übertragung« aufrechterhalten werden kann, wenn die Tendenz zur komplementären Identifizierung die Funktion einer Abwehr übernimmt (Racker 1982, 160). Die Gegenübertragungsanalyse ist also immer angewiesen auf einen »dritten Bereich« zwischen Selbst und Objekt (als der zugleich inneren und äußeren Realität), der hilft, die symbolische Struktur des gemeinsamen Verstehens notfalls wieder zu reparieren. Dann werde ich vielleicht das Grinsen des Schülers als Ausdruck einer vorerst ungeklärten Spannung deuten, die dieser Kollegiat aus früheren Erfahrungen hier und jetzt auf mich überträgt (konnotativer Aspekt), um in mir dieselbe Reaktion wie sein früheres Objekt auszulösen (projektive Identifizierung); gleichzeitig aber kann ich mich von dieser gemeinsamen inneren Szene – etwa der Begegnung eines Kindes mit einem überfreundlichen Vater, der kunstvoll jedem Konflikt grinsend ausweicht – auch wieder lösen, um die Differenz zwischen Damals und Jetzt innerpsychisch zu »realisieren« (denotativer Aspekt). Erst wenn die »gleichschwebende Aufmerksamkeit«, in der wir eine Art umfassender »widerstandsneutraler Form« der Gegenübertragung (Nerenz 1985, 510) zu sehen haben, aus den Fugen gerät, weil sich ein Gegenübertragungswiderstand (also die Gegenübertragungsreaktion im engeren Sinn) in die Beziehung einnistet, muß die eintretende Störung unter Beachtung der »Abstinenzregel« analysiert werden. Gelingt es einem Lehrer nicht, die Wechselbeziehung zwischen konkordanten und komplementären Identifizierungen in einer von Ich-Aktivitäten geleiteten Realitätsprüfung am Leben zu erhalten, so ist zu vermuten, daß sich seine in immer wiederkehrenden Situationen eintretende Gegenübertragungshaltung habituell verfestigt und er sich zu einer Art Gegenübertragungsfigur entwickelt. Die ursprünglich von außen oktroyierte Gefühlsreaktion wird dann dem eigenen Rollenentwurf ichtsynchron assimiliert. Die projektive Rollenübernahme (Sandler 1976) wird sozusagen zur »Rolle in der (funktionalen) Rolle«. Der Lehrer bildet sich zum »Original« aus, wobei narzißtische und aggressive Identifikationsangebote aus dem schulischen Umfeld bereitwillig für Zwecke der psychischen Abwehr übernommen werden. Das Berechenbare von sogenannten »Lehrerschrullen«, die Schüler dann entsprechend auszunutzen wissen, würde in diese Richtung weisen.

### 3. Zwei Fallbeispiele

Lehrer haben es in den seltensten Fällen nur mit der »Lächelreaktion« eines Schülers (oder einer Schülerin) zu tun, wenn sie aus dem Konzept geraten. Das gegebene Beispiel sollte mehr Hinweis darauf sein, daß die Gegenübertragungsproblematik im Unterricht stets gegenwärtig ist. Der gesamte Komplex erschließt sich dabei jedoch nicht einfach in Anwendung der psychoanalytischen Beziehungslogik auf die pädagogische Szene. Wir stehen hier noch ganz am Anfang, und es kann vorerst nur darum gehen, den Erscheinungsformen anhand von Fallbeispielen erste Einsichten abzugewinnen.

Das erste Fallbeispiel bezieht sich auf eine 7. Klasse, also auf Schüler im Alter zwischen 13 und 14 Jahren.

Die Klasse 7a fiel mir in den ersten Unterrichtswochen durch eine eindrucksvolle Szene zu Beginn der jeweiligen Stunde auf: Nach einer Phase des exzessiven Tobens in den oft kurzen Zwischenpausen konnten sich die Schüler ebenso ungewöhnlich rasch wieder selbst disziplinieren. Solange ich in der Pause vor der Türe stand, tobten die Schüler wild durch die Bänke, sobald ich jedoch den Raum betrat, stellten sich alle blitzschnell an ihre Plätze. Zauderer und Langweiler wurden von ihren Mitschülern durch böse Zwischenrufe sofort ermahnt. Erstaunlich war für mich dabei weder der eine noch der andere Zustand der Klassendisziplin, sondern der rasche – allzu rasche – Übergang, den ich in dieser Form bisher kaum erlebt hatte. Ich konnte mich lange Zeit ohne große Schwierigkeiten in beide »Zustände« einfühlen. Im Unterricht entstand jeweils rasch eine gute Arbeitsatmosphäre, so gut, daß ich wochenlang, ohne mir weitere Gedanken zu machen, im Frontalunterricht arbeitete und sozusagen den Dingen mehr oder weniger »ihren Lauf« ließ. Lediglich eine Szene begann mich nach einiger Zeit zu stören: Fast in jeder zweiten Stunde beklagten sich Schüler über ein zerbrochenes Lineal, ein absichtlich mit Tinte verschmiertes Federmäppchen oder einen kaputten Zirkel. Die Schüler kamen jeweils in einer für die 7. Klasse ungewöhnlich kindlich-petzenden Haltung zu Beginn der Stunde zu mir und trugen mir ihre Probleme vor. Dabei glaubte ich die Erwartung zu spüren, daß ich mich irgendwie »sehr mütterlich« um die Klasse kümmern müsse; mitunter entstand der Eindruck, ich solle als Lehrer auch so etwas wie die »Gerechtigkeit der Welt« wiederherstellen, also Vergeltung üben. Ich wußte nur nicht, gegen wen, denn ein »Täter« war nie zu finden.

Anlaß für eine ernsthaftere Form von Irritation nach wochenlangem sonst weitgehend positivem Arbeitsklima war eine sogenannte Klassen-Eltern-Konferenz, in der ich mich durch die kühle, fassadenhafte und kämpferische Haltung der Eltern an die Wand gedrückt fühlte. Ich erinnere mich noch sehr genau an die Kernszene, die an jenem Elternabend einen nachhaltigen Eindruck in mir hinterließ: Ich wollte nach einer einleitenden sehr positiven Schilderung der allgemeinen pädagogischen Situation in der Klasse zwei kurze Szenen erzählen, in denen sich für mich so etwas wie Spontaneität und Autonomie der Schüler im Ansatz zeigte. Die wiederum spontane Reaktion der Eltern, genauer: das Ausbleiben einer jeglichen emotionalen Reaktion von seiten der Eltern, ließ mir jedoch die Worte im Mund erstarben. Wenige Tage nach dieser Klassen-Eltern-Konferenz hatte ich einen Traum, den ich mit diesem Vorgang sofort in Verbindung brachte: Ich war mit der Klasse 7a unterwegs auf einem Wandertag; ein herrlicher Tag, und alle, ich eingeschlossen, waren bester Stimmung. Die

Szene glich sehr einem real erlebten Wandertag zu Beginn des Schuljahres, an dem ich mit der Klasse eine Bergwanderung unternahm. Nun standen wir vor einem Kiosk, der zugleich Fahrkartenschalter war, und holten unsere Fahrkarten für die Rückfahrt ab. Da erklärte mir der Kioskverkäufer, »mein Sarg« sei bereits am Zielort unserer Wanderung angelangt. Die Schüler hätten ihn bereits vorbestellt.

Dieser Traum beschäftigte mich in den folgenden Tagen und Wochen nachhaltig. Ich begann, die Klasse in Situationen besonders genau zu beobachten, in denen sie »Initiative« zeigte oder zeigen sollte. Aus meiner ursprünglich positiven und unbekümmerten Einstellung zur Klasse wurde eine eher kritische. Wiederholt fiel mir jetzt auf, daß Angebote zur Mitbestimmung im Unterricht und zur Lektüreauswahl von den meisten Schülern eher höhnisch abgewehrt wurden. Apathie und Langeweile, die sich in der sonst immer noch braven Klasse bei der Besprechung einer sehr interessanten Erzählung (»Der gelbe Vogel« von Levoy) ausbreiteten, bewirkten in mir eine deutliche Abkühlung meines Engagements. Als die Klasse die Erzählung dann in ein »Hörspiel« – und nicht, wie ich es erwartet hatte, in ein »Theaterstück« – umzuarbeiten gedachte (Rollenspiel und Aufführung trauten sich die Schüler nicht zu), verlegte ich kurzerhand das ganze Projekt auf das Ende des Schuljahres und erklärte, daß vorerst wichtigere Dinge zu erarbeiten seien.

Die Protokolle zu den folgenden Unterrichtsstunden, in denen die nächste Schulaufgabe vorbereitet wurde, möchte ich hier wörtlich einfügen:

17.11.

Die Stunde beginnt in guter Atmosphäre. Ich kann die Schüler rasch zum neuen Thema und zur neuen Aufsatzform hinführen. Wir lesen einen Zeitungsbericht, der von den Schülern dann in verschiedenen Perspektiven nacherzählt werden sollte: »13jährige Ufo-Bauer verwirren Oberbayern«. Der Text kommt gut an. Wir sprechen angeregt über das physikalisch-technische Problem. Nun aber sollen, so meine didaktische Zielsetzung, aus dieser Geschichte mehrere Erzählungen werden. Ich versuche, die Schüler mit dem Gedanken der Perspektiveübernahme vertraut zu machen, doch sie verstehen einfach nicht. Ich helfe mit einem Tafelbild nach, aber nun entsteht erst recht eine wachsende Zähigkeit. Ich spüre meine zunehmende Verkrampfung und halte meinen Ärger mühsam unter Kontrolle. »Brav, aber dumm«, geht mir durch den Kopf. – Schülerunmut dann beim Arbeitsauftrag, eine der vier möglichen Perspektiven in dieser Erzählung als Hausaufgabe zu bearbeiten. Erst nach der Stunde spüre ich, wie angespannt und aggressiv fordernd, wie rücksichtslos ich Kreativität von den Schülern erzwang.

27.11.

Das neue Projekt Lügengeschichten »Wir biegen die Balken ...« will ich (aufgrund der Erfahrungen in den letzten Stunden) langsamer vorbereiten. Ich riskiere sogar ein Rollenspiel, von dem ich ursprünglich glaubte, daß die Schüler dazu nicht bereit seien. Es gelingt zu meiner Überraschung. Der Wettbewerb mit Lügengeschichten wird ein voller Erfolg! Zu den selbstgewählten Themen »Eine Begegnung mit ...«, »Sportlicher Wettkampf« und »In einem anderen Land« produzieren die Schüler köstliche Erzählungen. Alle bestehen darauf, daß ihre Aufsätze vorgelesen werden. Unter dem Schutz einer literarischen Gattung können sich die bisher verdrängten Ängste Ausdruck verschaffen. Es ist sicher kein Zufall, daß in der Hälfte der Aufsätze von abgetrennten Gliedmaßen die Rede ist, die kühn wieder »angenäht« oder einfach »angeknöpft« werden. Sehr eindrucksvoll schilderte ein Schüler, wie er, nachdem ihm der Kopf durch die Guillotine abgetrennt worden ist, die Zuschauer frech anblinzelte. Ein weiteres Thema war das »Verschlungenwerden« von einem Ungeheuer.

11.12.

Am Ende des Projektes »Lügendgeschichten«, in dem sich eine grosse Zahl der Schüler mit wachsendem Erfolg in Formen des »kreativen Schreibens« erprobte, provoziert mich eine Schülerin in einer bis dahin in der Klasse unüblichen Weise. Die Schülerin hatte im sozialen Verband der Klasse eine dominierende Stellung (sie war Klassen-sprecherin), schnitt aber bei dem »Wettbewerb Lügendgeschichten« relativ bescheiden ab. In der letzten Stunde, in der verschiedene Schüler ihre »Werke« mit wachsender Begeisterung vorlesen, schreibt sie vor meinen Augen ein Briefchen an ihre Freundin: »Liebe G., der Deutschunterricht ist heute wieder ätzend langweilig; tut mir leid, aber ich kann das halt nicht...«. Ich falle auf diese Provokation herein, nehme das Zettelchen und ermahne die Schülerin ernsthaft, am Unterricht aktiver teilzunehmen.

Nach der Stunde gehen meine didaktischen Phantasien nun stark in Richtung »Diktate schreiben, Grammatik pauken« – Kreativität als Unterrichtsziel war sonderbar entwertet.

14.12.

Die Klasse spricht sehr positiv auf meinen Versuch an, sehr stark strukturierten Sprachunterricht zu halten (Diktate, Wörter unterstreichen, kurze, präzise Antworten). Jetzt melden sich auch Schüler, die bisher selten den Finger oben hatten. Ich versuche dennoch, die Rechtschreibregeln »menschlich« zu vermitteln. – Auch das kommt gut an! Ich bin mir natürlich im klaren, jetzt den »Pauker« zu spielen. Unverkennbar aber: Diese Form des Mitagierens des Lehrers bewirkt eine deutliche Entspannung in der Klasse – ja, es kommt zum Aufleben der früheren positiven Gefühle.

Die Ausbildung einer Gegenübertragungshaltung vollzieht sich in diesem Fallbeispiel in den ersten Wochen des Schuljahres. Die Klasse setzte zunächst ihr inneres Drama nur sehr versteckt in Szene: den raschen Wechsel zwischen extremer Ausgelassenheit und demonstrativer Selbstdisziplinierung. Später kam hinzu die fast komisch anmutende Situation einer gemeinsamen Suche nach einem »Bösewicht«, der jedoch nie zu finden war. Meine anfängliche Illusion, ich könne mich in die verschiedenen Erlebnisformen der Klasse gut einfühlen, wurde durch den »Sarg-Traum« zerstört. Tatsächlich war mein konkordantes Mitfühlen relativ blind gegenüber aggressiven und auch höhnischen Reaktionen in der Klasse. Der Traum begann sich nun wie eine verfremdende Kontrastfolie über die reale Unterrichtssituation zu legen. In diesem »Gegenübertragungstraum« (Zwiebel 1984; Altmann 1981) spiegelte sich zweifellos so etwas wie ein drohender Kompetenzverlust als zugleich traumatisches und reparatives Geschehen (Zwiebel 1984, 195). Den »Sarg« im Traum konnte ich dabei als Bild verstehen für meine eigene Neigung zur »projektiven Gegenidentifikation« (Ogden 1988, 19; Müller-Pozzi 1985). Ich geriet mehr und mehr durch das Verhalten der Schüler in jene Rolle, die man mir zuschrieb. Das Bild der Holzkiste steht dabei sowohl für die Begrenzung einer zwanghaften Ordnung als auch für ein mysteriöses Gefäß, das sich als Hohlraum füllen kann. Der entscheidende Einfall zu »Sarg« war dann: Die nun einsetzende »Vergiftung« des inneren »guten Objektes« könnte mit dessen Tod enden! Der Traum war also ein »böser Witz«, der den Übergang von einer allzu unbe-

kümmerten Einfühlung in eine rachsüchtige Identifizierung anzeigte. – Auf der Grundlage solcher Einsichten konnten sich nun auch die verschiedenen Bilder von der Klasse klären. Wie in einem Teleskop schoben sich dabei die Szenen ineinander: die Selbstdisziplinierung am Stundenbeginn, die kleinen »Wir-sind-das-Opfer-Szenen«, das fassadenhafte Verhalten der Eltern, die Angst der Schüler vor dem Rollenspiel. Der Sarg-Traum war hierzu ein »Gegenübertragungseinfall« (Racker 1982, 171) im besten Sinne des Wortes. Auf die Schüler bezogen: Die Freisetzung von Kreativität blieb in der Klasse angstbesetzt; eine eigentümliche »Urszene« deutete sich an, in der Aggression und Anpassung noch zu nahe beisammenliegen. Die Angst vor Kreativität wurde in der Klasse von einer manischen Unbekümmertheit abgewehrt, zu der ich auch meinen Teil beitrug. Eine aggressive Besetzung der Selbstrepräsentanz konnte offenbar in dieser Arbeitskult nur sehr flüchtig erfolgen und blieb auch dann brüchig. Hinter dem erkennbaren Mangel an Initiative verbarg sich vermutlich eine tief-sitzende Angst vor Abgrenzung gegenüber dem Lehrer.

Erst nachdem ich mir diese Dimension im Erleben der Schüler erschlossen hatte, war die Entwicklung frei für die Arbeit mit den »Lügendgeschichten«. Ganz anders als in der »Erlebniserzählung aus verschiedenen Perspektiven« erlaubt diese Aufsatzform eine Art ungenierter Darstellung der eigenen Größenphantasien (also des kindlichen Größenselbst). – Spätestens hier wird jedoch auch deutlich, daß die Delegation von Überich-Impulsen in einer 7. Klasse nur im Kontext der entsprechenden entwicklungspsychologischen Phase zu interpretieren und zu verstehen ist. Folgen wir der Literatur in diesem Punkt (Blos 1978), so ist sogar zu vermuten, daß die Gegenübertragungsreaktion im Dienste der pubertären Ablösungsproblematik steht. Indem die Schüler mich also immer wieder erneut zu ihrem aggressiven Beschützer und Verfolger machten, schützten sie sich selbst vor neuen Objekterfahrungen, die in dieser Klasse offenbar ängstlich abgewehrt wurden. Ich sollte das »alte Überich« (aus ihrer Kindheit) sein, das sie daran hindern würde, eine neue phasenentsprechende Form des Ich-Ideals aufzubauen.

Wenn der Gegenstand des Erziehungsprozesses darin zu sehen ist, daß wir Interaktionsformen »herstellen«, in denen sich der »Aufbau von Symbolisierungsfähigkeit« (Reiser 1987, 186) vollziehen kann, so ergibt sich für die Störungsbearbeitung in solchen Situationen der Grundsatz, »die Konfliktthemen aus dem Diktat des Wiederholungszwanges zu befreien« (ebenda, 193). Wenn es gelingt, durch das »Angebot an Lernstoffen die unbewußten Konfliktthemen« anzusprechen, wird erreicht, »daß die sinnlich-symbolische Gestaltung den Übertragungsdruck« (ebenda) verringert. Voraussetzung hierbei ist allerdings eine vertrauensvolle Atmosphäre, also das sogenannte »positive Arbeitsbündnis«. Sowohl die didaktische Struktur (und die assoziativ dabei entstehenden didaktischen Phantasien) als auch die Übertragung und Gegenübertragung entfalten sich als ein Gesamt von »Übergangsaktivitäten« und sind als Ganzes nur aufzufassen (Dantlgraber 1982, 198). Nur die Einheit von »didaktischer Phantasie und Gegenübertragung« kann metatheoretisch als »Übergangsobjekt« im Sinne Winnicotts aufgefaßt werden, d. h. der Lehrer muß – als Medium zwi-

schen Stoff, Struktur und persönlichen Beziehungen – die Eigenschaften eines »Übergangsobjektes« (Winnicott 1951) annehmen, um jene Umgestaltung zu ermöglichen, die als »Trennung und Konsolidierung von Selbst- und Objektrepräsentanzen ...« (Loch/Pohlmann 1977, 32; zit. nach Dantlgraber 1982, 207) Bildung im eigentlichen Sinne des Wortes ermöglicht. Herbart (1804) hatte dieses Postulat wohl als erster antizipiert, wenn er die »ästhetische Darstellung der Welt« als Hauptgeschäft der Erziehung zu einem didaktischen Problem machte. – Bleibt nur noch abschließend der Hinweis, daß die Klasse wenige Wochen nach der oben skizzierten Sequenz damit begann, mit der Sitzordnung zu experimentieren, so daß sich eine intensive »Pairing-Kultur« (Bion 1961) zu entwickeln begann. Die Angst vor Initiative aber war während des ganzen Jahres als wiederkehrende Szene jeweils zu Beginn eines neuen Unterrichtsprojektes deutlich zu spüren.

Ich möchte diesem Fallbeispiel zu einer Klasse aus der Phase der frühen Adoleszenz ein anderes gegenüberstellen, das die Gegenübertragungsreaktion in einem Kollegstufenkurs, also auf der Stufe der Postadoleszenz, erkennen läßt.

In einem Grundkurs Deutsch, dem 16 Schüler (13 Jungen und 3 Mädchen) angehörten, hatte sich, nach anfänglichen Zerfallstendenzen, die durch die Spaltung in zwei Untergruppen aus den ehemaligen 11. Klassen entstand, relativ rasch ein flexibles und sehr positives Arbeitsklima gebildet. Ich war selbst überrascht, wie schnell die anfänglichen Spannungen und Konflikte und das offenkundige Rivalisieren der beiden Cliquen von der Oberfläche verschwanden. Die Lerngruppe zeigte nicht nur sehr rasch ein erstaunliches Maß an Autonomie, was die Selbststeuerung von Arbeitsgesprächen betraf, sie ging auch auf jeden Vorschlag zum Wechsel von Arbeitsformen sehr positiv ein und zeigte bald durchgängig eine ungewöhnlich lebendige und interessierte Grundeinstellung. Insbesondere die offenen Diskussionen in der Großgruppe, in denen sich zahlreiche Schüler durch ausgezeichnete und engagierte Beiträge profilieren konnten, schienen die Kollegiaten regelrecht zu faszinieren. Eine Art »themenzentrierte Interaktion« schien möglich, obwohl ich die Regeln der Ruth Cohn mit keinem Wort erwähnt hatte. Als ich, meiner eigenen Wahrnehmung diesbezüglich mißtrauend, einmal in einer Art »Blitzlicht« die Schüler um eine kurze Stellungnahme zur Einschätzung der Arbeitsatmosphäre im Kurs bat, zeigte sich, daß sie selbst überrascht waren, wie engagiert sich alle am Gruppengespräch beteiligten. Mich selbst begann jedoch die sich ausbreitende euphorische Grundstimmung auch zu belasten; an der Lebendigkeit des Dialogs aber war für mich kein Zweifel.

Am Ende der Besprechung des zweiten Dramas in diesem Halbjahr (es ging um Lessings »Emilia Galotti«) zeigten sich, trotz der hohen Disziplin, mit der die Schüler weiter ihre Ansichten und Deutungen zur Diskussion stellten, erste Anzeichen einer sonderbaren inneren Distanz zum Text. Ich führte dies zunächst auf den Themenwechsel von Brecht zu Lessing zurück. Das Stück Lessings sei doch nur eine »Art Puppenspiel«. Die Schüler sprachen dann plötzlich von »Katharsis und Identifikation«, weil »ich das gerade doch wohl hören wollte«. Die Dynamik des ehemals lebendigen Lernsystems nahm sichtlich ab, gute Einzelbeiträge gingen dann in den letzten Stunden vor der ersten Klausur mitunter sogar in amüsierten Zwischenbemerkungen der übrigen Kursteilnehmer unter. Meinen eigenen Ärger nahm ich jedoch bis zu diesem Zeitpunkt immer noch nicht ernst.

Das Bild änderte sich blitzartig, als ich damit begann, die ersten schriftlichen Klausuren des Kurses zu korrigieren. Ich möchte die hier einsetzende Gegenübertragungsreaktion wieder unmittelbar aus dem Horizont der Stundenprotokolle heraus darstellen.

15.12.

Der Ärger beim Korrigieren der ersten Aufsätze zerstört das bisherige Bild vom Kurs rasch und nachhaltig; ein solches Ausmaß an fehlender Bereitschaft, sich mit den Texten wirklich auseinanderzusetzen, habe ich nicht erwartet. Die Tendenz zur »Selbstgenügsamkeit« der Schüler ist eine Katastrophe!

16.12.

Unter dem Einfluß andrängender Aggressionen reagiere ich im Unterricht zum Teil sehr »deutlich«. Ich unterrichte sozusagen auf einem »Dampfkessel mit wachsendem Druck«. Es gelingt mir auch nicht immer, den Ärger sehr »gekonnt« zu äußern. – Eine erstaunliche Wirkung in der Gruppe: Die Zerfallstendenzen und die Kaffeehaus-Atmosphäre der letzten Stunden vor der Klausur verschwinden. Der wachsende Ärger in mir entfaltet zu meiner Überraschung keine destruktive Dynamik in der Arbeitsgruppe.

21.12.

Unterricht und Aufsatzkorrektur entwickeln in gegenseitiger Verschränkung, was Wahrnehmung und Wahrnehmungsurteile betrifft, eine nicht zu übersehende Dialektik: In beiden Richtungen kommt es zu einer Art »Reinigung des Blicks«. Da ich die bisher abgespaltenen und in Verdrängung gehaltenen aggressiven Impulse nun offenbar in die Wahrnehmung und in das pädagogisch-didaktische Handeln integrieren kann, wird zwar der idealisierende Schein zerstört, aber erhalten bleibt doch eine aktive und engagierte Lerngruppe. Die Schüler halten sozusagen meiner projektiven Wut stand. Im gleichen Zeitraum korrigiert sich aber auch die Beurteilung der Aufsätze: Beim zweiten und dritten Lesen der Arbeiten entdecke ich hinter dem zum Teil fragmentierten Satzbau und der sprunghaften Gedankenführung doch eine Reihe wichtiger, sinnvoller gedanklicher Ansätze, die allerdings die durchschnittliche Versteherbereitschaft eines Lehrers wohl überfordert hätten.

13.1.

Ich versuche, bei der Rückgabe der Klausur so viel Verständnis wie möglich zu zeigen; zugleich aber möchte ich verdeutlichen, daß die langfristigen Konsequenzen einer solchen Schutzhaltung – des Sich-nicht-Riskierens in Situationen, die Auseinandersetzung fordern – nicht unbedenklich sind.

Ich möchte mich bei der Kommentierung dieses Fallbeispiels auf einige Hinweise beschränken. Nach einer kurzen, wohl von den Kollegiaten wegen der anfänglichen Tendenz zur Fragmentierung der gesamten Gruppe sehr bedrohlich erlebten Phase bildete sich offenbar eine Art »manischer Abwehr«, an der auch ich als Lehrer lange Zeit partizipierte. Durch ein fast als enthusiastisch zu bezeichnendes Diskussionsritual sollten – rückblickend ist das sehr deutlich zu erkennen – Ängste und Kränkungen im Leistungsbereich in Verdrängung gehalten werden. Das sich selbst steuernde freie Unterrichtsgespräch diente zweifellos auch zum Teil den narzißtischen Selbstbespiegelungstendenzen. Diese Illusion mußte in dem Augenblick zusammenbrechen,



als die Leistungskontrolle eine genauere Überprüfung des tatsächlichen Verständnisniveaus der Schüler erzwang. So entstand die Gefahr, daß ich mich aus der Sicht der Schüler von einem gruppenspezifischen »Idol« allzu rasch in einen von Rationalisierungen und Selektionsfunktionen gesteuerten »Racheengel« verwandeln würde. Das offene didaktische System im Kurs war also nicht auf echtes Vertrauen gegründet, sondern wurde auch benutzt, um latentes Mißtrauen zu bewältigen. Wäre ich in diese Gegenübertragungsfalle getappt, so hätte ich zweifellos durch den allzu raschen Wechsel vom Mitagieren zur kränkenden Rache bei einer Großzahl der Schüler die »Originalszene« wiederhergestellt. Tatsächlich mußte es mir unter diesen Bedingungen eher darum gehen, das Risiko der Kränkung in konkreter Interaktion als unreal – zumindest auf meine Person unreal – zu entlarven; d. h., jenes böartige, zum Teil unbewußte Objekt mußte eine Chance zur Realisierung in milder Form und ohne traumatische Nebenwirkungen bekommen. Die Schüler mußten den »Schmerz« einer solchen Objektbegegnung real aushalten, ihn erträglich finden können. Ich mußte die Schüler aus ihrer spätadoleszenten Selbstbezogenheit herauslocken und zugleich dazu ermuntern, sich in Auseinandersetzungen noch mehr zu riskieren, um neue Objekterfahrungen zu machen.

In beiden Klassen dient die Gegenübertragungsreaktion also zur Abwehr eines spezifischen, entwicklungspsychologisch bedingten Schwellenkonfliktes. Während jedoch die 7. Klasse den Lehrer in eine eher traditionelle Paukerrolle drängte, durch die sie glaubte, ihre Spätkindlichkeit noch einige Zeit konservieren zu können, spürte ich in der verehrungsvollen Distanz der Kollegiaten eine Art Fetischisierung des »Alternativ-Lehrers«. In beiden Fällen ging es um die Erhaltung des narzisstischen Gleichgewichtszustandes in der Gruppe auf Kosten realer und innovativer Objekterfahrungen. Im ersten Fall sollte die Auseinandersetzung mit der peer group vermieden werden, man nahm dafür unbewußt den altbekannten sado-masochistischen Clinch mit einer Autoritätsperson in Kauf; im zweiten Fall wurde die anstehende »Wiederannäherung« der Spätadoleszenten an die Erwachsenenwelt umgangen, dafür aber die wohltemperierte Interaktion mit den Mitschülern hochstilisiert. Die Delegation von Aspekten innerer Objekte an die Person des Lehrers signalisiert hier wie dort ein Schwellenproblem. Die Gegenübertragungsreaktion ist in der Tat der »fruchtbare Moment« im Bildungsprozeß und als Indiz der beste Wegweiser. In beiden Fallbeispielen ist die Rekonstruktion einer fiktiven Originalszene nur Mittel zum Zweck bei der Selbstaufklärung des Lehrers: Die Tendenz zur didaktischen Deformation fordert die Fähigkeit zur Ich-Regression heraus, und diese steht dabei ganz im Dienste der Methode.

#### 4. Versuch einer ersten Konzeptualisierung der Gegenübertragungsreaktion im Unterricht

Im Zustand »gleichschwebender Aufmerksamkeit« erleben wir unsere innere Wahrnehmungsaktivität als spannungsvolle Einheit in einer Art Figur-Grund-Dialektik. Dabei ist pädagogische Wahrnehmung weder ein bloß passiver noch ein bloß aktiver Vorgang, sondern eine je zu verantwortende Synthesis zwischen dem, was wir in einer Klasse beobachten, und den Gedanken, Urteilen, Assoziationen und Phantasien, die im Kontext der Unterrichtsszene entstehen. Die didaktischen Mittel-Ziel-Relationen können dabei den Grad der Offenheit und Unbestimmtheit der gleichschwebenden Aufmerksamkeit relativ stark einengen (wie dies das Deutungshandeln im psychoanalytischen Dialog ja auch tut, das nur gleichschwebend bleibt, solange es als mögliches Gedankenexperiment durchgespielt werden kann; vgl. Thomä 1984, 47) – die didaktische Strukturierung sollte nie die gleichschwebende Aufmerksamkeit und die trianguläre Basisstruktur der als »Übergangsaktivität« zu gestaltenden Beziehung gänzlich substituieren. Die Gegenübertragungsreaktion zeigt sich dort, wo die Figur-Grund-Dialektik als spannungsvolle Einheit infolge überfordernder Ambivalenzen oder Ambitendenzen zerbricht und unsere Wahrnehmungsaktivität an einer »Fassade« abzugleiten beginnt: Die freundliche Maske zeigt dann die Zähne nicht mehr, die sie gleichwohl hat und die unser Unbewußtes auch sehr genau spürt. Der Stoffwechsel zwischen bewußter und unbewußter Wahrnehmungsaktivität ist dann nachhaltig gestört; auch in exzentrischer Position gelingt es uns dann nicht mehr, eine verdinglichte Teilaktivität des Wahrnehmungsgeschehens in das Kontinuum der übrigen Ich-Aktivitäten zu integrieren.

Für ein praxeologisches Verständnis der Gegenübertragungsreaktion im schulischen Unterricht ist dabei zunächst von Bedeutung, daß bereits das Herstellen der Gegenübertragungsreaktion (also die Produktion eines bearbeitbaren Widerstandes) eine kaum zu unterschätzende positive Leistung darstellt. Das heillose Gegenstück zur Gegenübertragungsreaktion besteht nämlich darin, daß im Unterrichtsalltag die Übertragung der Schüler nur auf eine Übertragungsbereitschaft des Lehrers trifft. Dies dürfte etwa der Fall sein, wenn Schüler, im traditionellen Rollenverständnis befangen, ihr strenges Überich delegieren, der Lehrer aber, von der »Sehnsucht nach Wohlbefinden« (Ermer 1987, 1990) geplagt, sich weigert, in einen explizit triangulären Beziehungsmodus einzutreten. In dieser Konstellation kann nur noch der bekannte »Machtkampf« (Fürstenau 1964) das Feld beherrschen. Die Herstellung einer Gegenübertragungsreaktion im Unterricht ist demgegenüber insofern eine Leistung, als sie eine vorgängige Kontrolle der eigenen Übertragungsbereitschaft seitens des Lehrers bereits voraussetzt, die Öffnung zur Teilhabe und zur »Regression im Dienste der Beziehung« also bewußt vollzieht und jene Wahrnehmungsurteile vorübergehend suspendiert, in denen Irritation mitschwingt.

Ich möchte nun auf der Grundlage dieser Vorüberlegungen einen Vorschlag machen, wie sich die Gegenübertragungsreaktion im Unterricht als phasisches Geschehen idealtypisch konzeptualisieren ließe:

(1) Die Anfangsphase im Unterricht steht zunächst ganz im Zeichen der »konkordanten Identifizierung«. Der pädagogische Bezug muß vorerst als »Regression im Dienste der Beziehung« gestaltet werden. Sich »situieren« heißt für den Lehrer, frühere Modi der Objektbeziehungen seitens der Schüler wegen ihrer stabilisierenden (angstabwehrenden) Funktion zu akzeptieren. Man könnte auch von einer gemilderten Triangulierung sprechen, denn weder geht es darum, das eventuelle Störungspotential in der Klasse jetzt schon durch kluge Bemerkungen zu bearbeiten, noch darum, aus komplementärer Identifizierung das Bild der Schüler zu ergänzen (etwa nach dem Motto Brechts: »Was tun Sie . . ., wenn Sie einen Menschen lieben?« »Ich mache einen Entwurf von ihm« . . .). Es geht zunächst vor allem um die »Eröffnung eines symbiotischen Kanals« (Caruso 1980; Dantlgraber 1982). Diese Herstellung einer schöpferischen, gemeinsamen Atmosphäre ist die unverzichtbare Voraussetzung für »gemeinsame Übergangsaktivität« (Dantlgraber 1982, 198, 207). Der »symbiotische Kanal« und die gemilderte Triangulierung dienen nicht einer Flucht in einen dyadischen Interaktionsmodus, sondern sollen den Boden bereiten für die Suche nach neuen Objekterfahrungen. – Die Klippen, die bei der Herstellung von Vertrauen bereits jetzt zu umschiffen sind, sollte man dabei nicht unterschätzen: Zum einen warten auf den Lehrer »Begegnungen« in einem präsymbolischen Raum, also mit diffusen, nicht an unbewusste Repräsentanzen gebundenen Affekten; zum anderen zeigen sich schon in den ersten Unterrichtsstunden Provokationen, die komplementäre Identifizierungen im Sinne früherer Traumatisierung energisch in Szene setzen wollen.

(2) Gelingt es uns, eine auf Vertrauen begründete, kreative Arbeitsatmosphäre mit der Lerngruppe herzustellen, so kommt es nach einer Phase der sich stabilisierenden Abwehr häufig zu einer spontanen und noch naiven affektiven Reaktion des Lehrers aus der Position komplementärer Identifizierung, die zum Anlaß für das »Schließen eines libidinösen Stromkreises« (Dantlgraber 1982, 210) werden kann. Voraussetzung dafür ist, daß die affektive Reaktion des Lehrers weitgehend den pathogenen Reaktionsmustern der inneren Objekte seitens der Schüler entspricht. Dieses erste, meist blitzartige Hochschnellen eines Gegenübertragungswiderstandes kann verschiedene Voraussetzungen haben, die wir als Lehrer selten ganz verstehen. Eine naheliegende Erklärung wäre etwa, daß durch die Sammlung von Libido auf die Person des Lehrers sich eine Tendenz zur »globalen Identifizierung« (meist zunächst idealisierender Natur) ausbreitet, die automatisch zur Wahrnehmungstrübung und Nichtbeachtung von Konfliktsignalen führt. Diese Tendenz zur »globalen Identifizierung« kann vom Lehrer aber auch als unangenehmer symbiotischer Sog erlebt werden, dem er durch gegenläufige Identifizierung zu entgehen versucht. Oder aber Schüler unterbrechen die allzu große Harmonie durch Provokation. – Wie dem auch sei, unsere spontane Neigung, an dieser Stelle mit »Enttäuschung« zu reagieren, ist völlig verfehlt. Die Genese eines ersten hochvoltigen Übertragungs-Gegenübertragungs-Stromkreises ist nichts

anderes als der Hinweis darauf, daß spätestens von nun an die Atmosphäre des Vertrauens auf das flexiblere Niveau der »Triangulierung« ausdrücklich angewiesen ist. Das dyadische System wird durch einen sehr vitalen Prozeß gesprengt. Soll die bisherige gute Unterrichtsatmosphäre erhalten bleiben, so müssen nun verstärkt auch abgewehrte Impulse in die Szene eindringen können. Eine angemessene Antwort des Lehrers ist von nun an die bewußte Gestaltung des pädagogischen Bezugs als triangulärer Übergangsaktivität. Gehalten wird dieses Interaktionssystem nicht nur durch »Regression im Dienste der Beziehung«, sondern auch durch das bewußte Durchhalten eines »empathischen Drittbezuges« (Fürstenau 1979; Dantlgraber 1982, 214), also dadurch, daß der Lehrer fähig ist, das Niveau einer »triangulären Objektbeziehung« im Unterricht ganz bewußt zu realisieren. Während beim unvorbereiteten Lehrer nun in dieser Phase das Problem der didaktischen Strukturierung und Leistungsforderung mit den archaischen Modi komplementärer Identifizierung zu verschmelzen beginnt (und von hier aus zwangsläufig immer wieder an die alten Grenzen stößt), geht es im Falle engagierter Reflexion von nun an darum, durch bewußte Zurücknahme des »komplementären Rollenverhaltens« einen Prozeß der Selbständigkeit und Individuation auf seiten der Schüler in Gang zu bringen. Es kommt also gar nicht darauf an, daß wir ein »Bild« vom Schüler entwerfen, sondern darauf, daß wir uns von den fixierten bewußten und unbewußten Erwartungen an ein »Bild« lösen können. Diese Zurücknahme der komplementären Identifikation kann jedoch nur so weit gehen, daß die Schmerzgrenze der Angst vor einem erneuten Objektverlust nicht überschritten wird und das alte Trauma sich auf diese Weise erneuert. Der sogenannte »symbiotische Kanal« sollte also nur sehr einfühlsam »verengt« werden.

(3) Letzteres ist wohl bereits das zentrale Problem der nun einsetzenden Phase einer reflektierten Neugestaltung von Beziehungen und der in ihnen möglich werdenden Erfahrungsmodi. Das neue Verstehensniveau wird dabei durch neue Beziehungsformen freigesetzt. Die sich entfaltende Übergangsaktivität ist es, die neue Realität erzeugen kann; alte Identifizierungen können sich so auflösen und als neue Selbst-Objekt-Matrix symbolisches Verstehen fördern. In didaktischer Hinsicht sollte man in dieser Hinsicht von einer »Regression im Dienste der Methode« sprechen.

Sandler (1976) entdeckte im Zusammenhang mit der Gegenübertragungsreaktion die latente Bereitschaft zur »Rollenübernahme«, die jeweils mehr sei als bloße Reaktion auf »Projektionsneigung«, »Externalisierung« oder »projektive Identifikation«. Damit ist gemeint, daß sich diese psychischen Prozesse des »Teile-von-sich-selbst-auf-den-Analytiker-Verlegens« jeweils in einem Gesamt dynamischer Interaktion nur verwirklichen können. Die Rollenübernahme kommt sozusagen erst durch die synthetischen Leistungen des Subjekts zustande, in der die von außen kommende projektive Manipulation in ein von innen bestimmtes Wahrnehmungs-Handlungs-Gesamt integriert wird. Wir spüren zwar die Manipulation, aber wir handeln lange Zeit unter Umständen – eben auf der Grundlage der eigenen Disposition zur Rollenübernahme – im System einer Rolle, die uns subjektiv das Gefühl gibt, nicht »geschoben zu werden«, sondern »selbst zu schieben«. Auf die Schule bezogen wäre zu bedenken, daß



die durch Gegenübertragung induzierte Rollenübernahme das breite Spektrum funktionaler Rollenausübung erheblich einschränkt. Trescher (1981) spricht diesbezüglich sehr treffend von der »Gegenaktion« des Lehrers. Was im therapeutischen Dialog die Rollenübernahme ist, dürfte im Unterrichtsgeschehen die weitverbreitete Tendenz zur Bevorzugung bestimmter didaktischer Artikulations- und Strukturierungsformen sein. In dieser Hinsicht wird man, um nur ein Beispiel zu nennen, das allzu rigide Festhalten am »Frontalunterricht« zum Teil als strukturell verfestigten Gegenübertragungshabitus deuten müssen, der bewirkt, daß sich – objektpsychologisch gesehen – ein Maximum an Beziehungslosigkeit mit einem Optimum an Erfahrungsvermeidung verbinden kann; im Resultat kommt es zur Substitution von »Bildung« durch die Vermittlung von »Fertigkeiten«.

## 5. Ausblick und weiterführende Fragen

Ich möchte mit einer letzten Szene schließen, die sich in einem Raum abspielt, von dem bisher noch wenig die Rede war.

Ein Kollege spricht mich im Lehrerzimmer an, ob die 11. Klassen denn eine schriftliche Bemerkung über Mitarbeit und Verhalten ins Zeugnis bekämen. Ich weiß es zufällig. Doch dann ist zu spüren, daß diesen Lehrer noch etwas ganz anderes beschäftigt. »Also diese 11. Klassen..., da können Sie zu Beginn der Stunde eine Frage stellen, und wenn Sie dann warten, geben Sie nach 45 Minuten Schweigen am Ende selbst die Antwort.« Da ich durch diese sarkastischen Sätze an meine eigenen Gefühle in schwierigen Klassen erinnert werde, teile ich dem Kollegen meine Einfälle mit. In mir entstünde in solchen Phasen des hartnäckigen Schweigens oft eine ziemlich aggressive Wut... ja, eine Art von Ausstoßungsphantasie... Der Kollege widerspricht. Er erlebe das Schweigen der 11. Klasse ganz anders. In ihm entstünde »nur das Gefühl einer Leere«. Dann erklärt er ganz nebenher, die Klasse sei sowieso seit der ersten Stunde in diesem Schuljahr für ihn »tot«. Ich glaube nun zunächst, auch das wiederum sehr gut verstehen zu können, betone aber, daß mich solch dauerhaftes Schweigen »rachsüchtig« und »aggressiv« mache. Und dann setze ich etwas unvorsichtig hinzu: »Sie wollten ja wohl auch gerne »die richtigen« Bemerkungen in die Zeugnisse schreiben.« – Nun reagiert der Kollege sehr reserviert: Nein, »solche Rachegefühle« habe er seit seiner Referendarzeit nicht mehr. Jetzt »schwebe« er »über den Dingen«; er wollte nur »keine falschen« Bemerkungen ins Zeugnis schreiben, falls er überhaupt welche schreiben müßte, und deshalb habe er sich bei mir erkundigt. Aber die Klasse sei wirklich nun einmal zu passiv, und zwar so, wie er das »noch nie erlebt« habe. Im übrigen aber sei sie im Schriftlichen recht gut: Notendurchschnitt der letzten Schulaufgabe 2,7. – Nun spüre ich so etwas wie Irritation, und die Lust am Gespräch beginnt zu versiegen.

Auch dieser Lehrer schwebt, wie er sagt, »über den Dingen«. Eine Formulierung, die an die Grundregel der »gleichschwebenden Aufmerksamkeit« erinnern könnte. Doch hinter diesem Bild verbirgt sich eine gänzlich andere Einstellung. Durch die allzu enge

Verbindung dieses Schwebens mit dem Ich-Ideal der Lehrerrolle wird deutlich, daß dieser Lehrer eine recht große Abscheu empfindet, wenn der innere Komplex des sich »rächenden Objektes« in ihm plötzlich aktiviert wird. Die negativen Gefühle werden also abgewehrt. Für den Lehrer entsteht aus dem Verhalten der Schüler genau genommen auch kein Konflikt. Während des Zuhörens entstand in mir die Frage: »Was machen Sie bloß, wenn die Schüler so lange schweigen?« Aber ich spürte eigentlich keinerlei Interesse, diese Frage dann unter den gegebenen Bedingungen wirklich zu stellen. Das Wesen einer in dieser Weise unaufgelösten Gegenübertragungsreaktion zeigt sich so im Festhalten an kindlichen Idealisierungen (Racker 1982, 155), mit denen Schuldgefühle und Ängste der Lehrerrolle weiterhin in Verdrängung gehalten werden sollen. So wird die »Erbschaft weitergegeben« (ebenda) – der kindliche Mythos setzt sich in der Mythologie der schulischen Lebenswelt weiterhin durch. Wann, so wäre mit Racker zu fragen, lernen wir Lehrer, über unsere Kindheitsideale hinauszuwachsen und »bereitwillig hinzunehmen, daß wir auch als Erwachsene... doch immer noch Kinder und Neurotiker bleiben« (ebenda, 154)?

An der Tatsache, daß die Gegenübertragungsreaktion ganz erheblich an der Formung der Lehrerrolle mitbeteiligt ist, sollte man nicht länger zweifeln. Vermutlich ist das Erlebnis des in komplementärer Identifizierung sich einstellenden »libidinösen Stromkreises« eine der wichtigsten Ursprungsstellen für naive pädagogische Rezeptologien. Und doch bleiben viele Fragen offen. Die hier vertretene These, daß sich die Gegenübertragungsreaktion als didaktisches Problem und als Schwellenwiderstand in einem entwicklungspsychologischen Kontinuum deuten läßt, dürfte zudem nur für relativ kultivierte Formen von Störungen zutreffen. Man wird sich schwertun, das monatelange Schweigen einer 11. Klasse einfach als Delegation der postadoleszenten Ablösungsaggression an den Lehrer zu deuten. Das Schweigen dieser Klasse kann sehr viele Nuancen haben. Eine ganz andere Frage ist die, wie es denn zur Homogenisierung der individuellen Übertragungstendenzen in einer Lerngruppe kommen kann. Tatsächlich zeigt sich in schwierigen Klassen meist nach der Auflösung des Gesamtgruppenwiderstandes eine Restform von individuellem Agieren, das an der Illusion einer gemeinsamen Revolte weiterhin festhält. Nach meinen bisherigen Erfahrungen können Lehrer die individuellen Übertragungstendenzen meist dann erst differenziert wahrnehmen und beachten, wenn die Gesamtgruppen-Übertragung bereits relativ konstruktiv durchgearbeitet und bewältigt ist. Der dominierende dyadische Beziehungsmodus muß real durch eine in der didaktischen Struktur verankerte trianguläre Beziehungsform abgelöst werden, um Schüler als einzelne dann in ihren weiterhin existierenden dyadischen Beziehungswünschen frustrieren zu können. Schließlich wäre in diesem Zusammenhang zu klären, wann ein Lehrer als »Objekt« im beziehungsanalytischen Sinn wirklich »zerstört« ist.

## Literatur

- Altmann, L.L.  
1981 Praxis der Traumdeutung. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Balint, M., Balint, A.  
1939 Übertragung und Gegenübertragung. In: Balint, M., Balint, A.: Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Stuttgart (dtv) 1966, 214–222
- Bion, W. R.  
1961 Erfahrungen in Gruppen und anderen Schriften. Stuttgart (Klett) 1974
- Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.)  
1985 Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg (Königshausen und Neumann)
- Blanck, G. und R.  
1980 Ich-Psychologie II. Stuttgart (Klett)
- Blos, P.  
1978 Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart (Klett)
- Caruso, I. E.  
1980 Bemerkungen zum idealisierten Ich oder Die Falle des Idealichs. In: *Psychoanalyse* 1, 24–39
- Cremerius, J.  
1977 Übertragung und Gegenübertragung bei Patienten mit schwerer Über-Ich-Störung. In: *Psyche* 31, 879–896
- Dantlgraber, J.  
1982 Analysierbarkeit der Gegenübertragung. in: *Psyche* 36, 194–225
- Ermer, R.  
1987 Die Sehnsucht des Lehrers nach Wohlbefinden. Psychoanalytische Betrachtungen eines Lehrertagebuches. Diss. Frankfurt (Selbstdruck)
- 1990 Die Sehnsucht des Lehrers nach Wohlbefinden. In: Trescher, H.-G. und Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2. Mainz (Matthias-Grünwald)
- Finger-Trescher, U. D.  
1987 Trauma, Wiederholungszwang und projektive Identifizierung. In: Reiser, H., Trescher, H.-G.: Wer braucht Erziehung? Impulse Psychoanalytischer Pädagogik. Mainz (Matthias-Grünwald), 130–145
- de Folch, T.E. und P.  
1988 Die negative Übertragung: von der Spaltung zur Integration. In: *Psyche* 42, 689–708
- Freud, S.  
1912 Zur Dynamik der Übertragung. In: *GW*, Bd. VIII, 363–374
- Fürstenau, P.  
1964 Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: *Das Argument* 29, 65–78
- 1979 Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Stuttgart (Klett)
- Herbart, J. F.  
1804 Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Herbart, J.F.: Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. Asmus. Stuttgart (Klett) 1982, 105–120
- Hofmann, Chr.  
1985 Was macht Lehrarbeit so anstrengend? Einige psychoanalytische Aspekte zu Formen der Abwehr innerhalb der Lehrarbeit. In: Bittner, G., Ertle, Chr. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg (Königshausen und Neumann), 137–149
- Kemper, W. W.  
1954 Die Gegenübertragung, grundsätzliches und praktisches. In: *Psyche* 7, 593–626
- 1969 Übertragung und Gegenübertragung als funktionale Einheit. In: *Jahrbuch der Psychoanalyse* 6, Bern (Huber), 35–68
- Kohut, H.  
1973 Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen. Frankfurt (Suhrkamp)
- Loch, W.  
1965 Übertragung – Gegenübertragung. In: *Psyche* 19, 1–23
- Mentzos, St.  
1976 Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt (Suhrkamp)
- Moeller, M. L.  
1977 Zur Theorie der Gegenübertragung. In: *Psyche* 31, 142–166
- Muck, M.  
1977 Übertragung und Gegenübertragung. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 3, Zürich (Kindler), 1109–1124
- 1980 Psychoanalyse und Schule. Stuttgart (Klett)
- Müller-Pozzi, H.  
1985 Identifikation und Konflikt. Die Angst vor Liebesverlust und der Verzicht auf Individuation. In: *Psyche* 39, 877–904
- Neidhardt, W.  
1986 Übertragung und Gegenübertragung – oder: Der fruchtbare Moment der Unterrichtsstörung. In: Unterrichtsstörungen. *Friedrich Jahreshefte* V, 96–100
- Nerenz, K.  
1985 Zur Theorie der Gegenübertragung bei Freud. In: *Psyche* 39, 501–518
- Ogden, Th. H.  
1988 Die projektive Identifikation. In: *Psychoanalyse* 6, 1–21
- Peters, U. H.  
1977 Übertragung – Gegenübertragung. Geschichte und Formen der Beziehungen zwischen Psychotherapeut und Patient. München (Kindler)

- Racker, H.  
 1982 Übertragung und Gegenübertragung. Studien zur psychoanalytischen Technik. München (Ernst Reinhardt)
- Reiser, H.  
 1987 Beziehung und Technik in der psychoanalytisch orientierten themenzentrierten Gruppenarbeit. In: Reiser, H., Trescher, H.-G.: Wer braucht Erziehung? Mainz (Matthias-Grünewald), 181–196
- Reiser, H., Trescher, H.-G. (Hrsg.)  
 1987 Wer braucht Erziehung? Impulse Psychoanalytischer Pädagogik. Mainz (Matthias-Grünewald)
- Sandler, J.  
 1976 Gegenübertragung und Rollenübernahme. In: *Psyche* 30, 297–305
- Schraml, W. J.  
 1968 Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. Stuttgart (Klett) 1974
- Thomä, H.  
 1981 Vom spiegelnden zum aktiven Psychoanalytiker. Frankfurt (Suhrkamp)  
 1984 Der Beitrag des Psychoanalytikers zur Übertragung. In: *Psyche* 38, 29–62
- Thomä, H., Kächele, H.  
 1985 Zur Theorie und Praxis der Gegenübertragung. In: *Jahrbuch der Psychoanalyse*, Bd. 17, 175–210
- Trescher, H.-G.  
 1981 Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute. In: *Psychoanalyse* 2, 2–33  
 1990 Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Matthias-Grünewald)
- Winnicott, D. W.  
 1947 Haß in der Gegenübertragung. In: Winnicott, D. W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Frankfurt (Fischer) 1983, 77–90  
 1951 Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In: Winnicott, D. W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Frankfurt (Fischer) 1983, 300–319
- Zwiebel, R.  
 1984 Zur Dynamik des Gegenübertragungs-Traums. In: *Psyche* 38, 193–213