

Jörg Steitz-Kallenbach

Lehrerinnen und Lehrer im Beziehungsgeflecht des Unterrichts

Überlegungen zu Aufgaben und Perspektiven der Lehrerausbildung

1. Einleitende Bemerkungen

In einer Sitzung eines Seminars zur Vorbereitung des Allgemeinen Schulpraktikums (ASP) im Sommersemester 1991 an der Oldenburger Carl-von-Ossietzky-Universität, in dem ich als Mitwirkender Lehrer eine Gruppe von zehn Lehrerstudenten für das Lehramt an Gymnasien betreute, ging es um den Einstieg in die Behandlung des Jugendbuchklassikers von Kurt Kläber, alias Kurt Held, „Die rote Zora“. Nach einer sehr heftig und kontrovers geführten Diskussion über Vor- und Nachteile einer eher engen und einer eher offenen Unterrichtsform bemerkte ein Student am Ende der Sitzung: „Das mit dem Fachwissen und der Didaktik, das stelle ich mir eigentlich gar nicht so schwierig vor. Das kann man sicher lernen. Aber das mit der Beziehung zwischen Schülern und Lehrern, die notwendige Beziehungskompetenz des Lehrers, wo lernt man das eigentlich?“

Noch immer fristet die Beschäftigung mit der „pädagogische(n) Beziehungsarbeit“ (Lotz 1987) im Bereich der Ausbildung von Pädagogen und Pädagoginnen¹ in Grund-, Haupt- und vor allem Realschulen und Gymnasien ein Schattendasein. Der Erfolg unterrichtlicher Interaktion im Sinne der Orientierung an der Utopie des mündigen Subjekts (Kant 1784, Adorno 1969) wird aber mehr und mehr vom Grad des Bewußtseins abhängen, das Lehrer über die Psychodynamik des Unterrichts haben. Lehrer in diesem Sinne als erzieherisch Handelnde (Lotz 1987) zu qualifizieren, muß zu einem wesentlichen Aspekt der Ausbildung werden.

Diese These möchte ich im folgenden erläutern. Dazu werde ich zunächst Beispiele für die Wirkung unbewußter Wünsche bei Studenten, Lehrern und Schülern schildern, die die Bedeutung der Beziehungsproblematik untermauern sollen. Im weiteren Verlauf meiner Darstellung werde ich diesen Beispielen psychodynamische Aspekte der Unterrichtstätigkeit zu entnehmen versuchen, um abschließend Konsequenzen für die Aus- und sicher auch die Weiterbildung zu formulieren.

¹ Weibliche Sprachformen gelten im folgenden ebenso für Männer und männliche Sprachformen für Frauen, es sei denn eine geschlechtsspezifische Pointierung wird im Text unmittelbar beabsichtigt.

2. Wünsche, Phantasien und Bilder: Wo Gefühle in der Schule wirken

Das Arbeitsfeld Schule ist ein in hohem Maße von Phantasien und Wunschbildern durchsetztes Gebilde, der Inhalt dieser Phantasien läßt die schulische Realität oft blaß erscheinen. Drei kurze Streiflichter für Studenten, Lehrer und Schüler sollen dies veranschaulichen.

2.1. Studenten: An der Schwelle zur Schule

Unvermittelt und offen heraus artikulieren Lehrerstudenten in Vorbereitungsseminaren auf Praktika ihre Erwartungen und Hoffnungen an Schule. Da schwingt immer auch Skepsis mit, denn man kennt Schule ja aus der Perspektive von 'jenseits der Barrikade', aber die geheimen Wünsche liegen offen da.

Im Verlauf einer Diskussion am Anfang der schulformbezogenen Gruppenarbeit eines ASP-Seminars diskutierten und spielten wir nach Szenen aus der eigenen Schulzeit. In einem Fall ging es um schroff ablehnende Reaktionen von Lehrern, wenn Schüler Unterrichtsstoff nicht verstanden haben und nachfragen. Die von einer Studentin erinnerte Szene war in der Tat von recht massiver Aggressivität seitens des Lehrers geprägt, und ich fragte die Studenten, was denn die Gründe des Lehrers für diese Reaktion sein könnten. Die Studenten wichen zunächst mit Schuldzuweisungen an die Schülerin aus. „Die hat sich sicher seit Jahren nicht mehr für Mathe interessiert.“ – „Mathe ist in sich logisch aufgebaut, das versteht man, oder man versteht's halt nicht.“ Meinem Insistieren auf meiner Frage nach den Motiven für die Lehrerreaktion wurde nur mit Widerwillen entsprochen. Eine Studentin vermutete dann, daß sich der Lehrer durch die Rückfrage in seinem Selbstwertgefühl angegriffen gefühlt und mit Abwehr reagiert habe.

Diese studentische Vermutung faßte ich in der etwas provozierenden Vermutung zusammen: „Wollen Lehrer also von ihren Schülern nur bestätigt, vielleicht sogar geliebt werden, und wenn Bestätigung und Liebe nicht kommen, reagieren sie ablehnend und aggressiv?“ In der nun folgenden, sehr lebendigen Diskussion wurde nicht etwa mein Deutungsvorschlag abgelehnt. Es ging auch nicht mehr um jenen Lehrer aus dem Beispiel der Studentin, sondern um die eigenen Wünsche und Erwartungen an das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Mit Einschränkungen hinsichtlich des Begriffs „Liebe“ konnten sich alle Studenten ungeachtet ihrer Fächer mit der folgenden Aussage identifizieren: „Als Lehrer möchte ich von meinen Schülern gemocht und akzeptiert werden. Ich möchte ja etwas zurückbekommen von den Schülern für das, was ich ihnen gebe. Gemocht und akzeptiert zu werden, erwarte ich als Lohn für mein Engagement.“ Ohne Einschränkungen wurde guter Unterricht, wurde eine gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis mit Harmonie und Wohlbefinden gleichgesetzt. Ich hatte mich in der vorausgegangenen Seminar-Sitzung in einer Spielszene als empathischer, schülerorientierter Lehrer präsentiert, was die Studenten offensichtlich dazu veranlaßt hat,

ihrerseits Bedürfnisse nach Harmonie und Wohlbefinden mir gegenüber zu äußern, denn die Vehemenz, mit der plötzlich von Gefühlen und Gefühlsansprüchen im Unterricht gesprochen wurde, hat ihre Parallele ja auch im Seminar selbst: Auch das Seminar hat ja Unterrichtsstruktur, auch hier sitzen ja letztlich Schüler und ein Lehrer. Meine jetzt folgende Weigerung, die Rolle des Ja-sagenden, Harmonie herstellenden Lehrers zu übernehmen, führte zunächst zu sichtlicher Irritation. Ich hatte nämlich auf den Aspekt der Entlohnung eingeworfen, daß ich nicht verstehe, warum von den Schülern Entlohnung in Form von Gefühlen erwartet werde, wo man doch ein Gehalt bekomme, das gar nicht so schlecht sei. Es sei doch wohl nicht die Aufgabe der Schüler, die Lehrer zu entlohnen oder gar deren Bedürfnisse zu befriedigen. Sachte, aber deutlich vernehmbar, wurde ich nun angegriffen: Was denn auf einmal los sei, ob ich das mit den Bedürfnissen denn für falsch hielte etc. Die Reaktion des Widerstands gegen mein Abrücken von den vermeintlich berechtigten Bedürfnissen der Lehrer im Unterricht unterstreicht noch einmal die Bedeutsamkeit der sichtbar gewordenen Gefühle und Wünsche für unterrichtliche Interaktion.

2.2. Lehrer: Harmonie und Wohlbefinden in der Schule

„So ist das halt, wenn man noch studiert!“ kommentieren Lehrer solche Szenen oft, wenn ihre Abwehr normal funktioniert. „Das verliert sich in der Realität der Schule“, reagieren Lehrer meist enttäuscht auf diese von Studenten so unverhohlen geäußerten Wünsche, die ja auch einmal die eigenen waren. Nur „waren“? Sogenannte etablierte Lehrer träumen gar nicht so sehr andere Träume von der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Der Unterschied zu denen der Studenten besteht einzig darin, daß die etablierten Lehrer ihre Träume in Kenntnis der Realitäten in den Bereich der Utopie auslagern müssen. Die folgende Sicht auf die Schule von Morgen ist das Ergebnis einer Phantasiereise, die Lehrer verschiedener Schulstufen und -formen sowie verschiedenen Alters auf einer Fortbildung gemeinsam unternommen und zusammenfassend als Lern-Tivoli bezeichnet haben.

In diesem als Lern- und Angebotspark strukturierten Tivoli bildet ein großes Biotop den Mittelpunkt. Um dieses Biotop herum finden sich kleine Häuser, Labors, Bibliotheken und Sportplätze, auf bzw. in denen sich Schüler, frei ihren jeweiligen eigenen Bedürfnissen folgend, aufhalten, bedienen und betätigen können. Lehrer stehen, die Schüler mit Sympathie beobachtend, abseits, ohne abwesend zu sein, drängen sich nicht auf, werden ratsuchend hinzugezogen. Für sie selbst gibt es an der Peripherie des Parks einen nicht näher erläuterten, allerdings vorhandenen Rückzugsbereich. Alle Orte dieses Lustparks des Wissens und des Lernens sind Begegnungsräume, an denen jeder mit jedem ohne Zwang kommunizieren kann. Eine Aura der Harmonie liegt über diesem Tivoli. Widerspruch und Differenz, Streit und Aggression, Trennung und Grenzen, Schmerz und Zwang sind in diesem Bild der Schule von Morgen signifikant abwesend. In den Erläuterungen gingen die Teilnehmer immer wieder auf den Zwangscharakter der derzeitigen Regelschule ein, in deren Wesen sie

Fremdbestimmtheit und darin die Ursache für Gleichgültigkeit, Aggression und Zerstörung sahen.

Mit einer gewissen Berechtigung läßt sich dieses Lern-Tivoli als repräsentativ für Lehrerphantasien ansehen und daher folgern: Schule spiegelt sich in den Träumen und Phantasien der Lehrer als Mangelgebilde. Der Realität, die oft nur erlitten wird, mangelt es an Situationen, die Erfüllung und Harmonie versprechen. Für ein solches erfülltes und harmonisches Aufgehobensein in der Schule, einem Beziehungswunsch also, phantasieren Lehrer architektonisch-organisatorische Lösungen, z.B. jenes Lern-Tivoli.

Auffallend ist, daß sich die Lehrer ganz deutlich aus ihrer traditionellen Rolle verabschiedet haben. Sie strukturieren nicht mehr, sind nicht mehr Motor, explizite Verantwortung ist kein Problem, weil scheinbar alles von selbst und selbstbestimmt läuft. Wohlgemerkt, hier waren keine Phantasten am Werk; es handelte sich um gestandene Kolleginnen und Kollegen, um engagierte und interessierte Pädagogen. Auch da, wo sie vordergründig politische, didaktische und pädagogische Begründungen vorweisen können, enthalten unsere Träume von einer anderen Schule als Kritik an der gegenwärtigen sehr persönliche Bedürfnisse und Wünsche an Schule und an die Schüler-Lehrer-Beziehung. Die Funktion der Lehrer erstreckt sich in solchen utopischen Szenen ganz und gar auf die der Berater, derer sich Schüler, besser Lernende, bedienen können. Hier ist u.a. der Wunsch wirksam, daß die Ansprache durch Schüler freiwillig und mit Lust, mit eigenem Wollen geschieht und nicht aufgrund anderer Bedingungen, daß Lehrer also das frei gewählte Objekt in einer Beziehung sind, die von Schülern ausgeht. Während der Diskussion des Lern-Tivolis auf jener Fortbildung bemerkte eine Teilnehmerin aus dem Bereich der Jugendtherapie Parallelen zu ‚Wünschen ihrer Klienten nach flüssiger Nahrung‘ und bemerkte eine Harmoniesucht und das Fehlen von Biß. Dieser Wunsch nach Harmonie in den Beziehungen, nach einer Atmosphäre des Sich-Wohlfühlens, des Eins-Seins, der Symbiose scheint mir sehr eng verbunden mit vielen Projektideen zur Gestaltung von Schule, vom selbstgestalteten Klassenzimmer, über die polstermöblierte Pausenhalle bis zum Öko-Innenhof. Viele pädagogische Innovationen sind von solchen versteckten Wünschen gespeist und scheitern nicht selten daran, daß diese Wünsche nur unbewußt wirken und nicht bewußt erfahren und bearbeitet wurden.

Die Produktion von Phantasien der beschriebenen Art sowie die sie speisenden Bedürfnisse und Wünsche, die mir selbst nicht fremd sind, stellen nichts Pathologisches einzelner Lehrersubjekte dar. Sie sind vielmehr Strukturmerkmal unseres Berufs, wirken in uns allerdings weitgehend unbewußt. Als Strukturmerkmal unseres Berufs muß eine Beschäftigung mit ihnen allerdings Eingang in die Ausbildung finden.

2.3. Schüler: Eigene Identität und Krisen

Mein drittes und letztes Streiflicht gilt den Schülern. Die bereits eingangs erwähnte siebte Klasse hatte sich als Lektüre „Die rote Zora“ gewählt. Die Wahl war unter mehreren Büchern auf dieses gefallen, nachdem sich die Schüler kurz über den Inhalt der zur Auswahl stehenden Bücher informiert hatten. Helds Jugendbuchklassiker machte das Rennen, weil, so meine Deutung des Tenors der Entscheidung, das kindlich-jugendliche Autonomiestreben, das der Klappentext als wesentlichen Inhalt des Buchs in Aussicht stellte, faszinierte und neugierig machte. In der ersten Stunde der Beschäftigung mit dem Buch schilderten die Schüler ihre Lektüreerfahrungen. Eine grundsätzlich positive Stimmung war von deutlichen und energisch vorgetragenen kritischen Einwänden begleitet. Das Buch sei an vielen Stellen „langweilig und doof“. Aus Rückfragen ergab sich, daß sich diese Haltung auf ganz bestimmte Passagen des Buchs bezog und daß alle Schüler gegenüber diesen Passagen dieselben Einwände hatten. Dieser Eindruck bestätigte sich, nachdem die Schüler sie beeindruckende Szenen aus dem Buch gemalt und mit kurzen Kommentaren versehen hatten.

Ein Einwand galt gleich dem Anfang. Branko, einer der männlichen Protagonisten des Buchs, verliert zu Beginn seine Mutter, ihr Tod und die Beerdigung sind Thema des ersten Kapitels. Brankos Vater, ein herumziehender Musiker, ist für Branko nicht erreichbar. Die Schilderung von Brankos Schicksal ist objektiv nicht länger als andere Kapitel des Buchs. Dennoch, im Bewußtsein der Schüler ist dieses Kapitel nicht nur sehr lang, sondern ein entscheidender Stolperstein auf dem Weg in die fiktionale Welt der roten Zora und ihrer Bande hinein. Ein Schüler, nennen wir ihn Georg, ist über diesen Romananfang beim Lesen gar nicht hinausgekommen, so etwas Langweiliges wolle er nicht lesen. Nur langsam gab er im Verlauf der Arbeit an dem Buch seinen Lektürewiderstand auf.

Daß, und dies gilt für die Reaktion der Klasse insgesamt, neue Identität auch mit Krise und Trennung zusammenhängt, ist eine unangenehme Erkenntnis, sie wird zunächst abgewehrt. Die Selbständigkeit der Kinder in der „roten Zora“, die ja das Faszinierende an dem Buch ist, basiert eben auf ihrem Status als Waise, als von Erwachsenen Unabhängigen. Identitätsgewinn und Lösung, Identität und Krise, Attraktion und Abwehr sind auch im Unterricht untrennbar miteinander verbunden.

3. Kritische Auseinandersetzung mit den Bildern und Phantasien

Meine drei Streiflichter sollten gezeigt haben, daß schulbezogene Phantasien von Lehrern und Schülern ein beredtes Zeugnis für das sind, was im Arbeitsfeld Schule neben Curricula, Lern- und Lehrzielen,

Rahmenrichtlinien, didaktischen und methodischen Überlegungen etc. entscheidend wirkt: Gefühle und Wünsche, die weitgehend unbewußt ihre Dynamik in der Beziehung zwischen den an Schule Beteiligten entfalten. Dabei lassen sich vier als für die Professionalisierung von Lehrern wichtige Elemente unterscheiden: erstens die Lehrperson selbst, zweitens die Schüler und Schülerinnen, drittens die unterrichtliche Dynamik sowie viertens die Unterrichtsgegenstände.²

3.1. Die Lehrer und ihre Wünsche

Im Kern der beschriebenen Lehrer(Studenten)phantasien und -wünsche finden sich Strategien des Lustgewinns und der Unlustvermeidung. Sie sind Ausdruck des Widerstands gegen die für den Lehrerberuf und -stand typische Struktur vermehrter Über-Ich-Anforderungen und des Wunsches nach Wiederherstellung eines Zustandes kindlichen Einsseins mit der Welt.

Lehrer arbeiten in einer Institution, in der eine wesentliche Forderung an sie die der Vorbildlichkeit ist (Brunns 1991). Das Beamtenrecht räumt dem Aspekt der Vorbildlichkeit einen so breiten Raum ein, daß es die Trennung zwischen privater und beruflicher Existenz nicht zuläßt und eine allumfassende, konforme Verhaltensweise der Beamten fordert. Gerade in den Urteilen zur Problematik der Berufsverbote, die ja überwiegend im Schulbereich griffen, wurde deutlich, daß die Beamten u.a. wegen ihres Vorbildcharakters auf bestimmte Persönlichkeitsrechte verzichten, also Eingriffe in ihre Identität hinnehmen müssen. Die juristische Argumentation, die Konformität an die Grundrechte und ihre Einhaltung bindet, hat ihre psychodynamische Parallele in der Wirkung des Über-Ichs im psychischen Apparat der einzelnen Lehrersubjekte. Wellendorf beschreibt das „Tun und Lassen in der Schule (als) in besonderer Weise durch Über-Ich-Forderungen bestimmt, die aggressive und libidinöse Triebimpulse strukturieren – sei es in Form von Geboten und Verboten, sei es in Gestalt elaborierter Ich-Ideale.“ (Wellendorf 1991, 10)

Inbesondere „elaborierte Ideale“ wirken auf Lehrer, ihr Selbstverständnis und ihr Sich-Erleben im Alltag sehr intensiv, denn die Sozialisation der Lehrer, so Wellendorf, sei der „Prozeß der Internalisierung von Über-Ich-Forderungen“ (ebenda). Vor diesem Hintergrund wirken die beschriebenen Phantasien einerseits wie Übererfüllungen der Anforderungen (Schüler verhalten sich in der Schule selbstreguliert normengerecht – Lehrer sind in der Beziehung abstinent), gleichzeitig enthalten sie aber Wünsche, die auf narzißtische Anteile verweisen, die ob der Stärke der Über-Ich-Forderungen in der Realität kein Recht mehr

² Diese Auflistung stellt weder einen Anspruch auf Vollständigkeit noch eine Hierarchisierung dar.

haben. Die extreme Außensteuerung der Selbstwahrnehmung der Lehrer sowie der Beurteilung ihres Tuns führt zu Konflikten zwischen jenen Über-Ich-Forderungen und originären Ich-Forderungen. Das Scheitern ist eine naheliegende Konsequenz dieser Widersprüche.

„Die Kehrseite hoher und differenzierter ‚pädagogischer‘ Ansprüche sind tiefe Gefühle der Ohnmacht, des Versagens, der Scham und Schuld. Aus meiner Arbeit mit Pädagogen (so Wellendorf) habe ich den Eindruck bekommen, daß Pädagogen oft Menschen sind, die aufgrund der eigenen Lebensgeschichte unter einem besonderen Über-Ich-Druck stehen und unter schmerzhaften Über-Ich-Konflikten leiden“ (ebenda).

Die beschriebenen Lehrerphantasien sind also durchaus als Reaktionen auf Über-Ich-Forderungen zu verstehen, die den Wunsch enthalten, in der Schule doch einmal auch mit der ureigenen Bedürftigkeit zum Zuge zu kommen. In diesem Sinne sind sie Ausdruck des Konflikts zwischen den Forderungen der Gesellschaft und der Institution Schule an die Lehrer einerseits und den jeweiligen Bedürfnissen des Ichs andererseits. Bruns stellt die „Elaborierung von Über-Ich- und Ich-Idealforderungen“ (1991, 101) als für Lehrer charakterologisch typisch dar und vertieft den Aspekt des lebensgeschichtlichen Zusammenhangs dieser berufsspezifischen Disposition am Beispiel der Lehrerfamilien. Seine Ausführung verweisen auf die Kindlichkeit des Lehrers selbst. Es gehört zu den grundlegenden Erkenntnissen der Psychoanalytischen Pädagogik, daß das Generationenverhältnis, das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in der pädagogischen Interaktion zweimal vorhanden ist. Einmal, das ist offensichtlich, existiert es im Verhältnis zwischen Schülern und Lehrer bzw. Lehrerin. Diese aber tragen ihre eigene Kindlichkeit mit und in sich, so daß innerhalb des Lehrers selbst das Verhältnis Erwachsener-Kind noch einmal vorhanden ist. Siegfried Bernfeld, einer der großen Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik aus den zwanziger Jahren, hat diese „Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers“ (Brück 1978) auf klassische Weise in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ formuliert (Bernfeld 1925, 140f.) und dabei die Bedeutung der Spezifik, mit der die ödipale Problematik erlebt und verarbeitet wurde, hervorgehoben. Sie bestimmt daher unsere Fähigkeit zum Umgang mit Über-Ich-Forderungen und prägt die Fähigkeit der Lehrer zur Bewältigung ihres beruflichen Alltags. Krisen verweisen daher nicht selten genau auf biographische Zusammenhänge, die etwas mit der Dreiecksstruktur Mutter-Vater-Kind zu tun haben.

Ein für die klassische Psychoanalytische Pädagogik wichtiger Bereich der Sozialpsychologie war das Problem des autoritären Charakters. Auch für die Analyse der Schulwirklichkeit spielte dies insofern eine Rolle, als Über-Ich-Konflikte im wesentlichen als Autoritätskonflikte mit dem überstarken Vater (= Staat) gesehen wurden. Eine der wenigen direkten Äußerungen Sigmund Freuds selbst zur Psychodynamik der Schule spiegelt die Fixierung der frühen Psychoanalytischen Pädagogik

auf diese Thematik. Freud schreibt in seinem Aufsatz „Zur Psychologie des Gymnasiasten“:

„In dieser Phase der Entwicklung des jungen Menschen (gemeint ist die Pubertät, J.S.) fällt sein Zusammentreffen mit den Lehrern. (...) Diese Männer, die nicht einmal alle selbst Väter waren, wurden uns zum Vaterersatz. Daher kamen sie uns, auch wenn sie noch sehr jung waren, so gereift, so unerreichbar erwachsen vor. 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, die wir in der Familie erworben hatten, und mit Hilfe dieser Einstellung rangen wir mit ihnen, wie wir mit unseren leiblichen Vätern zu ringen gewohnt waren.“ (S. Freud 1914, 240)

Die Schule hat sich seit den Zeiten Freuds in wichtigen Punkten verändert, nicht nur weil Frauen und Mädchen als Lehrerinnen und Schülerinnen das Erscheinungsbild der Schule heute entscheidend prägen und Koedukation die Regel ist. Für die Generation der in den siebziger und achtziger Jahren eingestellten Lehrer sowie für die heutigen Studenten hat sich die klassische Problematik des Ödipuskonflikts gerade hinsichtlich der Autoritätsthematik in wichtigen Aspekten verändert. Und genau das spiegelt sich als eigene Bedürftigkeit in unseren Schulphantasien wider, als Beziehungswunsch an Schüler. Thomas Ziehe hat mit seinem Buch „Pubertät und Narzißmus“ (Ziehe 1975) vor nunmehr 17 Jahren diesen Wandel sozialpsychologisch insofern als bedeutsam zu deuten versucht, als er in ihm Anzeichen für ein neues Muster der Sozialisation zu sehen glaubte. Sehr verkürzt zeichne sich dieses neue Sozialisationsmuster dadurch aus, daß bereits die Auflösung der Mutter-Kind-Dyade nicht vollständig gelingt und daher wesentliche Elemente des Ichs narzißtisch geprägt seien. Der klassische Autoritätskonflikt verliere an Bedeutung, das Ich behalte sich wesentliche Elemente einer kindlichen Bedürftigkeit, die sich als Bedürfnis nach symbiotischen Strukturen und Zusammenhängen äußerten. Der enorme Erfolg der Bücher von Alice Miller hat gezeigt, daß die Bedeutung dieser Thematik weit über den Kreis der Jugendlichen hinausgeht, die Ziehe im Auge hatte. Sie trifft vermutlich bereits weitgehend auf die Generation der in den vierziger und fünfziger Jahren Geborenen zu, also der großen Mehrheit der heute im Schuldienst tätigen.

Diese Tendenz muß gerade für Lehrer zunehmend krisenhaft wirken, denn die Über-Ich-Anforderungen, sprich die Erwartungen an Lehrer, sind nicht gesunken, im Gegenteil. Eine der wesentlichen Veränderungen der Schule seit Mitte der sechziger Jahre ist ihre zunehmende Verbürokratisierung, ein Prozeß, der mit einem Verlust der klassischen schulischen Aura einhergegangen ist. Dieser Verlust wird begleitet vom Niedergang des Autoritätsmythos des Berufsstands Lehrer. Ziehe und Stubenrauch folgern hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrer: „ist

die Schule erst einmal auf Grund von gesamtulturellen Veränderungsprozessen ihrer Aura verlustig, dann fällt die gesamte Verantwortung für eine ‚Atmosphäre‘ auf die individuelle Anstrengung des Lehrers zurück. Er soll nun durch eigene Persönlichkeit, durch eigene Fähigkeiten, durch eigenes Handeln eine symbolische Wirklichkeit produzieren, die früher sozusagen durch die Gratisproduktion der Aura gewährleistet war. Auch bezogen auf den Lehrer kann man sagen, daß viele Handlungsanforderungen an ihn, die früher in kulturelle Selbstverständlichkeiten eingebunden waren, nun ein unverdeckt offenliegendes Moment von Anstrengung, wenn nicht von Überanstrengung bekommen haben.“ (1982, 132)

Das bedeutet natürlich nicht, daß die alte Schule mit ihrer institutionellen Aura, wie sie sich in ihrer Karikatur etwa in den Schul- und Lehrerfilmen der 50er und 60er Jahre findet, die erstrebenswerte Alternative zum Status Quo sei. Sie war eine Institution, in der Subjektivität und Individualität eine sehr geringe Rolle spielten. Allerdings bezahlen Lehrer und Schüler einen Preis für die, so Ziehe und Stubenrauch, „Ausweitung des subjektiven Dispositionsspielraums“, nämlich den, „daß der psychische Anteil der Arbeit in einer Institution wie Schule für beide Seiten eklatant zugenommen hat.“ (ebenda)

Da Lehrer aber in ihrer eigenen Lebensgeschichte von tendenziell der gleichen psychischen Dynamik betroffen sind, die im sozialpsychologischen Bereich in der beschriebenen institutionellen Veränderung der Schule ihre Parallele hat, scheint die Krise vorprogrammiert. Die Anforderungen an die Lehrer steigen, sie steigen gerade im Bereich ihrer pädagogisch-psychischen Kompetenz, während sie doch selbst zunehmend Über-Ich-Konflikten ausgesetzt sind und eine vermehrte narzißtische Bedürftigkeit an den Tag legen. Unsere tagtäglichen Phantasien gleichermaßen von Flucht und pädagogischer Utopie sind Ausdruck dieses Konflikts. Ausbildung und Professionalisierung muß hier wirksam werden.

3.2. Die Schüler

Erinnern wir uns des Beispiels Georgs, der die Lektüre der „roten Zora“ verweigerte. Welche professionelle Kompetenz schützt Lehrer davor, angesichts solcher Erfahrungen mit Repression zu reagieren, die die Lektüre erzwingen soll, oder sich angesichts der Kritik gegenüber dem mit eigenem Engagement eingebrachten Unterrichtsgegenstand enttäuscht abzuwenden? Aspekte einer solchen Professionalität bestehen u.a. darin, Schüler in ihrer je eigenen Individualität ernst zu nehmen und Unterrichtsinteraktion vor dem Hintergrund dieser Individualität zu verstehen und als Lehrer empathisch zu handeln.

In Georgs Fall ist es interessant zu wissen, daß Georgs Vater nach einer langjährigen Affäre mit einer anderen Frau die Familie verlassen hat, die Mutter im Bewußtsein der Verlassenen und Leidenden lebt und

Georg, ihren Jüngsten, sehr an sich bindet. Der Verlust der Mutter scheint für Georg selbst als Fiktion nicht ertragbar zu sein.

Georgs Weigerung kann also als jenseits der unterrichtlichen Interaktion begründet gesehen werden. Die literarische Szene wird ihm zur Wiederbelebung einer Erinnerung an den unbearbeiteten eigenen Verlust, muß daher zunächst abgewehrt werden (Lorenzer 1983). Dieses Wissen entlastet den Lehrer, befähigt ihn aber gleichzeitig pädagogisch sinnvoll zu handeln und dem Schüler Möglichkeiten zu eröffnen, sich in der Auseinandersetzung mit der literarischen Reinszenierung seines Konflikts gleichsam wie im Spiegel mit sich selbst zu beschäftigen.³ Viele alternative methodische Ansätze, die seit einiger Zeit in den Schulen angewendet werden, nutzen die Tatsache, daß unsere Interaktionserfahrungen als Szenen abgelagert sind und als solche durch szenische Anreize reaktiviert werden können. Insbesondere wären hier die Methoden des Standbilds, des szenischen Spiels, dramenpädagogische Verfahren im Fremdsprachenunterricht, kreatives Schreiben, projektive Verfahren anhand von Bildstimuli u.a.m. zu nennen. Im Zusammenhang von Schülerorientierung und identitätsrelevantem Lernen finden diese Methoden ihre Begründung und ihren Platz im Unterricht und verändern dabei die traditionelle Dynamik zwischen Schülern und Lehrern. Damit ist der Aspekt der Verantwortung im Lehrerhandeln angesprochen, der sich nicht auf Datenschutz im Sinne der Erlasse zum Schutz der persönlichen Daten von Schülern beschränken läßt. Diese Verantwortlichkeit muß eine bewußte Haltung der Abstinenz als Teil einer Ethik des Lehrerberufs sein. Zu ihr gehört damit auch ein ganz wesentliches Element der Selbst-Erfahrung der Lehrer und Lehrerinnen.

3.3. Dynamik des Unterrichts

Seine Realität als Interaktion findet das, was bisher über Lehrer und Schüler gesagt worden ist, im Unterricht. Oben wurde bereits angedeutet, daß wie jede Interaktion auch die unterrichtliche ganz wesentlich von den lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Interaktionsteilnehmer v.a. hinsichtlich dessen abhängt, was an Beziehungsfähigkeit in der Kindheit in der Beziehung zu Mutter, Vater und gegebenenfalls Geschwistern gelernt wurde. Im Sinne Mario Mucks (Muck 1978) verstehe ich die unterrichtliche Interaktion daher als von Prozessen der Übertragung und Gegenübertragung bestimmtes Geschehen. Die Schule ist dabei sicher eine jener Institutionen, die Übertragungen befördern, weil von der „Realität des Anderen“ (Muck 1978, S. 214) wenig bekannt ist. „Wissenslücken werden in diesem Fall mit Gefühlen, Phantasien

³ Was unterrichtliche Interaktion dabei von therapeutischer unterscheidet, ist die Tatsache, daß die Ähnlichkeit zwischen Spiegelbild und Betrachter (Schüler) nicht explizit thematisiert wird.

und Affekten gefüllt, die aus unbewußt gewordenen Gefühlen stammen.“ (ebenda)

Ich möchte dies mit einem weiteren Beispiel aus meiner Unterrichtstätigkeit in einer siebten Klasse veranschaulichen. Ich unterrichtete die betreffende Klasse als Klassenlehrer und als Fachlehrer für Deutsch und Englisch, in einer solch intensiven Kombination erlebte ich dies zum erstenmal. Ich wußte, daß die Schüler den Übergang von der Orientierungsstufe (OS) auf das Gymnasium als schwierig und angstbesetzt empfinden. Zudem sehen sich die Schüler mitunter mit Haltungen bei ihren Lehrern konfrontiert, die grundsätzlich davon ausgehen, daß die Schüler mit Defiziten aus der OS kommen und nun gymnasial ‚zugerichtet‘ werden müßten. Schulische Schwierigkeiten realschulempfohlener Schüler werden oft als Bestätigung der Tatsache gesehen, daß die Schüler auf dem Gymnasium nichts verloren hätten, während ähnliche Schwierigkeiten gymnasialempfohlener als Ausrutscher gesehen werden. Ich nahm mir vor, grundsätzlich anders zu verfahren, Ängste und Befürchtungen zu thematisieren und der Bearbeitung der Probleme beim Übergang Raum zu geben. In Deutsch stellte ich daher eine Einheit „Geschichten erzählen“ an den Anfang der Arbeit, Themen waren dann genau der Übergang von der OS ins Gymnasium, die neue Klasse, die neuen Lehrer etc. Szenische Interpretation der eigenen Geschichten, szenische Aufbereitung von Alltagserlebnissen in der Schule sowie deren anschließende „literarische Verarbeitung“ bis hin zur Veröffentlichung in der Schülerzeitung bestimmten meine Vorschläge zur Vorgehensweise. Die Gestaltung des gemeinsamen Klassenraums unterstützte das Gefühl intensiver Gruppenzugehörigkeit. Es entstand eine sehr harmonische, angstfreie Atmosphäre, in der sich sowohl die Schüler als auch ich mich sehr wohl fühlten. Bei Problemen mit anderen Kollegen kamen die Schüler zu mir, ich fühlte mich gebraucht und nahm die beschützende Rolle gern an, die mir die Schüler andienten. In der Zeit zwischen den Herbstferien und Weihnachten brachen erste massivere Konflikte unter den Schülern auf, Rivalitäten in der Klasse wurden mittels der Streberproblematik thematisiert. Mein Bemühen, die Konflikte nicht zu verschweigen, sondern zum Thema auch von Unterricht zu machen, fruchtete weitgehend. Die Klassensprecherin allerdings, eine sehr gute Schülerin, wurde zunehmend stiller und bedrückt. Ich deutete das Verhalten als Situation der Prima in der Klasse und legte für mich das Problem damit ad acta, daß ich es zu beobachten gedächte, ansonsten aber meinte, daß eine herausragende Schülerin lernen muß, mit den Gefühlen der Konkurrenz und des Neids umzugehen. Gelegentliche aggressive Untertöne in den mündlichen Beiträgen schrieb ich auch diesem Neid zu.

Diese Reaktion war eine klare Projektion meinerseits gewesen, denn ich deutete die Situation vor dem Hintergrund meiner eigenen Thematik seit Schülerzeiten. Der Mechanismus der Projektion zeigt sich hier als einer der Möglichkeiten der Abwehr und des Widerstands, denn offensichtlich war mir nicht daran gelegen, die auch für mich harmonische Situation zu hinterfragen. Ich ging gar nicht der Möglichkeit nach, daß es andere Gründe für die Befindlichkeit der Schülerin geben könnte, Gründe, die in Konflikten innerhalb der mir doch als so harmonisch erscheinenden Gruppe hätten begründet sein können. Die Gruppenübertragung mit dem Auftrag an mich, zu schützen und eine symbiotische Einheit gegen das möglicherweise Bedrohliche der neuen Situation am Gymnasium herzustellen, wurde von mir mit der entsprechenden Gegenübertragung beantwortet. Ich konnte Störungen dieser Einheit selbst nicht mehr zulassen, wobei zu sagen ist, daß die inhaltliche Arbeit weiterhin gut lief. Anlässlich eines gemeinsamen Frühstücks am Ende des ersten Halbjahres fragte ich die Schüler, wie sie denn nun das erste halbe Jahr in der neuen Schule empfunden hatte, und wurde durch die Aussage der Klassensprecherin ziemlich betroffen, die sagte, daß zwar alles so ganz gut, die Atmosphäre in der Klasse aber miserabel sei. Es herrsche keine gute Klassengemeinschaft. Ich spürte in mir Betroffenheit, aber auch Unwillen, die

Erkenntnis von der Zerstörung der vermeintlichen Harmonie zuzulassen, nahm mir vor, den Elternsprechtag zu nutzen, mit den Eltern das Problem zu besprechen, vermied es aber, mit der Schülerin direkt darüber zu sprechen. Die Mutter, selbst Lehrerin, war am Elternsprechtag verhindert, erst zu Beginn der Osterferien kam ein Gespräch zustande, in dem mir allerdings auch nur angedeutet wurde, was sich in der Zeit um Dezember herum abgespielt hatte. Ich weiß bis heute nicht genau, was passiert ist, nur so viel weiß ich, daß die Klassensprecherin massiv von einer Mitschülerin bedrängt und verleumdet wurde und sich hinter der Bühne regelrechte Dramen abgespielt haben müssen. Die Klassensprecherin war selbst in der Lage, die Mitschülerin schließlich zur Rede zu stellen, und die Klassenfahrt, die im Februar stattgefunden hatte, hatte zudem zu einer Bereinigung der Situation geführt.

Wichtig an dieser Phase der pädagogischen Arbeit in meiner Klasse ist im Zusammenhang dieser Darstellung, daß die pädagogische Begleitung des Schulwechsels zu einer Situation führte, in der das Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen die unterrichtliche Dynamik blockierte. Der Wunsch der Schüler, beschützt und behütet zu werden, traf sich mit meinem Wunsch, zu beschützen und zu behüten. Mit der Zeit wurde diese Harmonie kontraproduktiv, denn für die Identitätsentwicklung der Schüler ist es wichtig, auch ohne meinen Schutz, die Anstrengungen des schulischen Alltags, verschiedene Lehrercharaktere und unterrichtliche Anforderungen auszuhalten und Konflikte selbständig austragen zu können. Für mich als Lehrer ist es wichtig, Kinder und Jugendliche, die ich einen Teil ihres Wegs unterstützend begleite, loslassen zu können. Immer dann jedoch, wenn ich in der unterrichtlichen Dynamik die Triangulierung betonte, leisteten die Schüler Widerstand, und auch ich spürte ganz deutlich die vermehrte Anstrengung, die nötig war, um im Sinne der Triangulierung zu handeln. Störungen im Unterricht häuften sich, gerade in Phasen intensiverer Arbeit. Probleme mit anderen Lehrern wurden immer häufiger auch dann ausgebreitet, wenn die Schüler selbst bereits mit dem Kollegen zu einer Lösung gekommen waren. Dem Rollenangebot der Schüler begegnete ich nach wie vor mit großem Entgegenkommen, gleichzeitig jedoch mit zunehmendem Unmut. Meine wiedergewonnene pädagogische Handlungsfähigkeit basiert auf der Auseinandersetzung mit meinen Gegenübertragungen. Das Verständnis für die Wirkungsweise der Übertragungen und Gegenübertragungen, ihrer libidinösen wie ihrer aggressiven Anteile ist für den Erfolg unterrichtlicher Tätigkeit von großer Wichtigkeit, weil unverstandene Übertragungs-Gegenübertragungsprozesse Verhaltensprobleme und damit auch Lernstörungen stabilisieren und intensivieren können.

3.4. Dynamik der Unterrichtsgegenstände

Das Beispiel der „roten Zora“ hat u.a. auch deutlich gemacht, daß der Unterrichtsgegenstand nicht außerhalb der Dynamik des Unterrichts steht, sondern als Auslöser für Szenen unmittelbar Teil dieser Dynamik ist. Diese Qualität der Unterrichtsgegenstände ist auch der traditionellen Didaktik bekannt, auch wenn sie weit davon entfernt ist, Gegenstän-

de als Teil der Unterrichtsdynamik zu definieren. Vielmehr sieht sie methodisch angeleiteten und strukturierten Umgang mit Welt als Strategie der Beherrschung des Irritierenden des Gegenstands sowie der Schüler-Lehrer-Interaktion. Traditionelle Didaktik und Methodik versuchen die identitätsbedrohenden Aspekte der unterrichtlichen Gegenstände damit „in den Griff“ zu bekommen, daß sie die altersgemäße und sachangemessen portionierte Aufbereitung der Gegenstände zu ihrer Hauptforderung gemacht haben. Widerstand läßt sich aber nicht weg-portionieren und weg-methodisieren, sondern muß in der konkreten Unterrichtsinteraktion vom Lehrer reflektiert werden. Zudem zeigt sich die Verknüpfung von Gegenstand und Beziehung auch bereits in der didaktisch-methodischen Vorbereitung des Lehrers. Denn die Entscheidung darüber, was der Lehrer und wie seinen Schülern zumuten kann, ist hinsichtlich der Frage der Identität immer auch die unbewußte Frage danach, was er glaubt dem Kind in sich zumuten zu können.

4. Konsequenzen für die Aus- (und Weiter-)bildung

4.1. Offener Unterricht und die Kompetenz der Lehrer als Beziehungsarbeiter

Qualität im Lehrerberuf heißt v.a., in der schulischen und unterrichtlichen Realität offen auf Kinder, Jugendliche und nicht zuletzt auf sich als Lehrer selbst zugehen zu können. Offener Unterricht, und ich unterstelle, daß ein Unterricht, der sich an der Utopie des mündigen Subjekts orientiert, ein offener Unterricht ist, hat wie jeder traditionelle Unterricht auch seine Gegenstände und Methoden, die sich an den je spezifischen subjektiven und objektiven Bedürfnissen der Schüler orientieren. Aber schülerorientierte Inhalte und alternative Methoden sind nur eine Seite dessen, was Offenheit ausmacht. Lehrer sind eben nicht nur Übermittler von Wissen und Kulturtechniken. Sie sind dies übrigens auch nicht in einem Unterricht, der den Beziehungsaspekten keinerlei bewußte Beachtung schenkt. Die Tatsache, daß Lernen, auch und gerade kognitives Lernen, immer eine emotionale Komponente hat, die sich innerhalb einer Beziehung realisiert, diese Tatsache findet derzeit in der Lehrerbildung noch zu wenig Beachtung. Die bewußte Einbeziehung der Beziehungsaspekte in die unterrichtliche Tätigkeit der Lehrer befruchtet pädagogisches Handeln sinnvoll und eröffnet so erst die Möglichkeit, kognitive, emotionale und soziale Lernziele zu integrieren. In gleichberechtigter Ergänzung des inhaltlichen Aspekts von Unterricht läßt sich daher feststellen, daß die Fähigkeit, offen zu unterrichten, neben der didaktisch-methodischen Kompetenz eine entsprechende Beziehungskompetenz erfordert. Offenheit in diesem Sinne beinhaltet auch die Bereitschaft zur Selbst-Erfahrung (Wallrabenstein 1991, 162ff.). Schüler müssen von ihren Lehrern daher erwarten dürfen,

daß sie ihre professionelle Tätigkeit in kritisch-reflektierter Distanz zu ihrer eigenen Subjektivität und Lebensgeschichte ausüben. Was heißt das praktisch?⁴

4.2. Wissen und Erfahrung um Unterricht als Beziehungsgefüge

Die Ausbildung muß ein differenziertes Wissen um Unterricht als Interaktion vermitteln. Beziehungskompetenz bedeutet zunächst, daß Unterricht als Interaktion begriffen und erfahren wird, an der die interagierenden Schüler und Lehrer mit biographisch je verschiedenen Voraussetzungen beteiligt sind. Sie erfordert eine theoretische Reflexion der Prozesse der menschlichen Individuation sowie selbsterfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit den berufsrelevanten Anteilen der eigenen Biographie. Die Hochschule muß durch ein entsprechendes Veranstaltungsangebot entsprechende Kenntnisse vermitteln und Erfahrungen ermöglichen.

Dabei ist allerdings derzeit nicht einmal davon auszugehen, daß die etablierte Unterrichtsforschung bereits ein umfassendes Bild der Interaktion Unterricht aus psychoanalytischer Sicht besitzt. Gerade die Übertragung der in der therapeutischen Situation gewonnenen Erkenntnisse auf nicht-therapeutische Unterrichtssituationen bedarf wissenschaftlicher Erforschung. Die Begegnung von Psychoanalyse und Pädagogik ist keine bloße Addition ihrer jeweiligen Erkenntnisobjekte und Methoden, sie hat als originäres Objekt die Interaktionsform „Unterricht“ im institutionellen Setting der Schule. Institutionsanalyse, Psychoanalyse und Gruppendynamik gehen in der Psychoanalytischen Pädagogik eine wissenschaftliche Verbindung ein, deren Ergebnisse Teil der Lehrerausbildung sein müssen.

Die Prozesse der Übertragung und Gegenübertragung sind die wesentlichen Mechanismen, die Beziehungen im Unterricht regeln. Diese Vorstellung basiert auf der Erkenntnis, daß Lehrer für Schüler weniger als reale Personen, als reale Beziehungsobjekte, sondern als Repräsentanten der Eltern und ihrer psychischen Bedeutung fungieren. Ein bewußtes Annehmen der dem Lehrer angedienten Rolle, der Übertragung also, eröffnet neue Möglichkeiten des pädagogischen Handelns gerade an „biographisch bedeutsamen Schwellen“ (Hirblinger 1990, 7), derer eine Schullaufbahn mehrere aufweisen kann. Dies bedeutet jedoch, daß auch für den Lehrerberuf eine modifizierte Abstinenzregel aufzustellen wäre, wie sie für die psychoanalytische Praxis gilt. D.h. daß Lehrer die ihnen entgegengebrachten Gefühle in aller Regel als Übertragungsgefühle behandeln müssen und sie nicht als reale Gefühle beantworten dürfen. Die Problematik, die sich aus einer Nicht-Beachtung einer modifizierten Abstinenz ergibt, zeigt Ermer in seiner

⁴ Die folgenden Überlegungen sind als Ideen und Fragmente zu einer an Aspekten der Psychoanalytischen Pädagogik orientierten Aus- und Weiterbildung zu verstehen.

Analyse der „Sehnsucht des Lehrers nach Wohlbefinden“ (Ermer 1990). Ausbildung muß mit den angesprochenen Zusammenhängen theoretisch, aber auch praktisch vertraut machen. Die eigene Biographie, Lehrerinterviews, Unterrichtsmitschnitte und -beobachtungen, aber auch die Seminar- und Hochschulsituation selbst stehen hier als Material zur Verfügung.

4.2.1. Die Schüler (Prozesse der Übertragung)

Schüler gestalten ihren Beitrag zum Beziehungsgefüge Unterricht vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Objektbeziehungen, v.a. derer zu Mutter, Vater und Geschwistern. Sie übertragen bisherige Beziehungserfahrungen auf die schulischen Beziehungsangebote. Die Schule muß ihr Tun vor dem Hintergrund solcher Zusammenhänge bestimmen, will sie einen emanzipativen Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler leisten. Daher benötigen Lehrer ein professionelles Wissen um die Prozesse und die Bedeutung der Übertragung sowie die Fähigkeit, vor dem Hintergrund dieses Wissens pädagogisch zu handeln.

Wie eine solche Vermittlung aussehen könnte, hat Horst Brück in seinem Buch „Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ dargestellt (Brück 1978). Selbst ohne dem Brückschen Modell in allen Details zu folgen, ist unverkennbar, daß die Interaktion auch in Hochschulseminaren von Prozessen der Übertragung gekennzeichnet sind. Ihr Wirken kann hier also nicht nur demonstriert, sondern im Sinne einer handlungsorientierten Ausbildung der Umgang mit ihnen erlernt werden.

In den Seminaren zur Einführung in das ASP führten wir, ein Hochschullehrer, ein Lehrer und zwei Lehrerinnen, den schulpraktischen Teil des Seminars in schulformbezogenen Arbeitsgruppen durch. Ich betreute dabei die acht Studenten für das Lehramt an Gymnasien. Wir hatten beschlossen, eine Unterrichtsstunde, basierend auf einer Erzählung, vorzubereiten und dann auch durchzuführen. Ich leitete das Gespräch nach der Lektüre der Erzählung mit zwei Fragen an die Studenten ein:

Was denkt ihr, kann man mit dieser Geschichte im Unterricht machen?

Was denkt ihr, wie werden die Schüler auf die Geschichte reagieren?

Ich schlug vor, Ergebnisse gerade zur zweiten Frage schriftlich festzuhalten, um sie so später mit den tatsächlichen Reaktionen der Schüler zu vergleichen. Ein Student, ich nenne ihn hier Manfred, wurde im Verlauf der Sitzung zunehmend unruhig, begann sich mit seinem Nachbarn zu unterhalten und bezog sich deutlich auf meine Art der Leitung der Sitzung. In der nächsten Sitzung, deren Thema der konkrete Stundeneinstieg war, wiederholte sich das gleiche Spiel. Manfred mockierte sich zunehmend über mein Tun, ohne daß er seinen Unmut zum Thema machte. Da wir in dieser Sitzung auch Stundeneinstiegsszenen gespielt hatten und ich ohne lange Diskussion Studenten aufgefordert hatte, Rollen zu übernehmen, gab ich am Ende der Sitzung Gelegenheit zu einer Metarunde zu Gefühlen während des Spiels und zur Sitzung allgemein. Die Reaktionen waren engagiert auch die von Manfred, der pünktlich zum Sitzungsende den Raum verließ und im Abgang deutlich vernehmbar seinen Unmut vor sich hin murmelte, sich einer Diskussion aber entzog. Ich nutzte die nächste Sitzung, um Manfred Gelegenheit zu geben, seine Kritik offen zu äußern. Er kritisierte mein Verhalten und faßte seine Aussagen in dem Satz zusammen: „Wenn ich, um Lehrer zu werden, so werden muß, wie Du bist, möchte ich kein Lehrer werden.“ Die anderen

Studenten konnten Manfreds Kritik nicht teilen, ich machte ein paar Bemerkungen zum Problem Verantwortlichkeit der Lehrer für Lernprozesse und -situationen, woraufhin wir mit der Stundenvorbereitung fortfuhren. Nach dem Seminar allerdings stieß ich im Gang nahezu auf die vollständige Studentengruppe, die mit Manfred äußerst engagiert die, so Manfred, ‚beschissene Atmosphäre‘ im Seminar diskutierte. Mein Erscheinen ließ alle verstummen, ich versicherte der Gruppe aber, daß ich mich der Kritik stellen würde, woraufhin noch einmal die Seminarsituation und die Frage der Strukturierung, der Verantwortlichkeit, der Dominanz u.ä. diskutiert wurden. Manfred wiederholte seine sehr emotionale Ablehnung gegen mich. In der Seminarsitzung der folgenden Woche ging es um eine unterrichtliche Phase spontaner Schüleräußerungen, die der Lehrer dann an der Tafel sammeln und strukturieren sollte. Auch hier spielten wir mögliche Unterrichtsszenen und arbeiteten an dem Problem der Strukturierung von Unterricht, dem Problem enger und offener Unterrichtskonzeptionen. Wieder war die Situation sehr intensiv, zum Teil sehr emotional, diesmal aber zwischen den Studenten. Manfred hielt sich zurück. Ich beendete die Seminarsitzung, nachdem wir bereits eine Viertelstunde überzogen hatten. Ich war der letzte, der den Seminarraum verließ, und traf im Gang wieder auf die Studenten, die noch nicht bereit waren auseinanderzugehen. Manfred war wieder aktiv dabei, und als ich dazu kam, verhielt er sich mir gegenüber wieder äußerst gereizt. Der starke Affektgehalt von Manfreds Reaktion ist nicht nur aus dem Kontext der Seminarsituation heraus zu verstehen. Anscheinend spricht die „Szene“, die im Seminar wiederholte Lehrer-Schüler-Interaktion, in ihm einen unbewußten ungelösten Konflikt an, den er in der Beziehung zu mir erlebt. Er überträgt also die Erfahrung einer alten Beziehungskonstellation auf mich und reagiert dabei äußerst heftig. Dabei könnte es sich um einen ungelösten Vaterkonflikt handeln, den Manfred in seinem Umgang mit Lehrerautorität reinszeniert. Diese Vermutung veranlaßte mich – sicher etwas ungenau – zu folgender Intervention. Ich sagte zu Manfred: „Ich habe den Eindruck, daß Autoritätskonflikte Dein Thema sind. Könnte das sein?“ Manfreds subjektives Wohlbefinden im Seminar hat sich seit diesem Abend positiv verändert. Ich will nicht unerwähnt lassen, daß dies auch eine Reaktion der erneuten Unterwerfung unter die bekämpfte Autorität sein kann. Meine Intervention war zudem insofern nicht unproblematisch, weil die Grenze zwischen einem universitären Seminar und einer Supervisionssituation überschritten wurde, ohne daß eine entsprechende gegenseitige Vereinbarung über das Setting bestanden hätte. Das Beispiel zeigt aber, daß Übertragungen im Seminar wirksam sind und dort erfahrbar gemacht werden können.

4.2.2. Die Lehrer (Prozesse der Gegenübertragung)

Das gleiche gilt für die Gegenübertragungen, mit denen Lehrer die Übertragungsangebote ihrer Schüler beantworten. Sie sind ein wichtiger Indikator für den Zustand des Beziehungsgefüges „Unterricht“, weshalb ihre Analyse die Lehrer zu pädagogischem Handeln befähigt. Auch hierzu ein Beispiel aus dem gleichen Seminar.

Wir hatten auf der Basis eines Unterrichtsprotokolls (Meyer 1987b, 283ff) vor, eine entsprechende Unterrichtsszene zu spielen. Ein Student spielte den Lehrer, der im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch einen bestimmten Begriff „erraten“ lassen sollte. Eine Gruppe von Studenten spielte die Schüler mit von ihnen selbst zu bestimmenden Verhaltensweisen, eine andere hatte Beobachtungsaufgaben. Eine Studentin, nennen wir sie Franziska, hatte sich die Rolle der mit dem Nachbarn schwätzenden und störenden Schülerin ausgesucht und sie kompetent agiert. Nachdem der Hochschullehrer das Spiel beendet hatte und zur Auswertung übergehen wollte, „störte“ Franziska auf gleiche Weise wie vorher weiter, indem sie sich recht laut mit ihrem Nachbarn unterhielt. Der Hochschullehrer fuhr sie dann recht barsch an und sagte: „Das Spiel ist

jetzt zu Ende, Franziska. Du brauchst nicht mehr die Schülerin zu sein.“ Der „Lehrer“ hatte in dieser Situation mit seinen Gefühlen die ihm von Franziska zugeschriebene Rolle des bösen und autoritären Lehrers für einen Moment angenommen und entsprechend reagiert, scheinbar humorvoll zwar, aber doch von Franziskas Verhalten deutlich verärgert.

Wie in Manfreds Beispiel hat die Reaktion des „Lehrers“ auch hier einen szenischen Zusammenhang: sie ist unbewußt, verweist auf eigene ungelöste Konflikte und zeigt verdeckte aggressive Gefühle. Das Verständnis der Gegenübertragungen als der unbewußten Reaktion auf Reinszenierungen alter Beziehungskonstellationen von seiten der Schüler ist für Unterricht, insbesondere für das, was sich als sog. Unterrichtsstörung manifestiert, eminent wichtig. Ihr unverstandenes Wirken im Unterricht kann letztlich Lernprozesse entscheidend behindern.

4.3. Handlungskompetenz gewinnen

Die Seminarsituation hat keinen bloßen Selbstzweck, sondern soll zur Handlungskompetenz und Professionalisierung der Studenten und zukünftigen Lehrer beitragen. Die Praktika, ihre Vor- und Nachbereitung sind sicher der herausragende Ort innerhalb des universitären Teils der Ausbildung, an dem Praxiserfahrungen theoretische Kompetenz erst fruchtbar machen, und umgekehrt Praxiserfahrung theoretische Neugier weckt. Praktika machen in ihrer je spezifischen Ausrichtung als Allgemeines Schulpraktikum (ASP) oder als Fachpraktikum (FP) mit Unterricht bekannt, sie dürfen sich dabei aber nicht bloß auf Probleme der Unterrichtsplanung, der Didaktik und der Methodik beschränken. Sie müssen vorrangig das Beziehungsgefüge „Unterricht“ berücksichtigen. Dabei ist dem bewußten Schritt von der Schüler- in die Lehrerrolle sowie seinen psychodynamischen Aspekten besondere Aufmerksamkeit zu schenken, wie ich dies in den obigen Beispielen anzudeuten versucht habe.

Die geschilderten theoretischen Zusammenhänge sowie die Seminarynamik selbst können Themen der universitären Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen zu den Praktika sein. Auch für andere Seminare mit schulpraktischen Anteilen ergibt sich so eine neue Perspektive auf Unterricht. Auch in solchermaßen ausgerichteten Veranstaltungen steht Unterricht selbst, seine Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung weiterhin im Zentrum der Arbeit. Für die Besprechung dieses Unterrichts bietet das Medium der Videoaufzeichnung eine sinnvolle Hilfe. Deren Objektivität macht die Besprechung intensiver, ehrlicher und effektiver. Diese Intensität läßt Unterrichtsbesprechungen mitunter den Charakter von Supervisionen annehmen, für die Lehrer selbst als kompetente Praktiker nicht qualifiziert sind. Supervisionsangebote müssen daher die Begleitung der Ausbildung durch Hochschule und Schule ergänzen.

Der Lehrerberuf scheint der letzte der sozialen und beratenden Berufe zu sein, in dem sich die Erkenntnis breit macht, daß Supervision eine wichtige berufsbegleitende Angelegenheit ist. Nur auf Grund privater Initiativen und mit dem Griff in die eigene Tasche nutzen Kolleginnen und Kollegen derzeit die Möglichkeit der Supervision. Vor allem für die Phase der Praktika an den Schulen sollten die Chancen der Ausbildungssupervision genutzt werden. Für den Grad der Verbindlichkeit, mit der solche Veranstaltungen in die Ausbildung integriert werden, gibt es verschiedene Modelle und Erfahrungen (Pühl 1991, 143-162). Es ist an der Zeit, in beiden Phasen der Lehrerausbildung Supervision als festen Bestandteil zu verankern.

5. Schule heute und morgen – neue Anforderungen an zukünftige Lehrer

Eine die Beziehungsdynamik zwischen Lehrern und Schülern reflektierende Sicht des Unterrichts wird in vielen Schulen, v.a. den Gymnasien, mit sehr viel Skepsis und offenem Widerstand bedacht. Wir befinden uns aber, wie oben bereits angedeutet wurde, in einem gesellschaftlichen Veränderungsprozeß, der auch die Bildungsweisen menschlicher Identität betrifft. Beck und Beck-Gernsheim stellen in ihrem Buch „Das ganz normale Chaos der Liebe“ zu diesem Prozeß fest: „Die Entdeckung und Überwindung von Normierungen im eigenen Leben und Denken wird auf Dauer gestellt, wird selbst zu einem individuellen und sozialen Lernprozeß. An die Stelle der bislang vorherrschenden festen Menschenbilder tritt ein offenes, auch in Abhängigkeit von der Selbstveränderung des Menschen veränderbares Menschenbild.“ (Beck-Gernsheim/Beck 1990, 63)

An diesem „individuellen und sozialen Lernprozeß“ hat Schule Teil und wird zunehmend daran teilhaben. Da es dabei vorrangig um Prozesse der Identitätsbildung und des Erwerbs der Fähigkeit zum Aushandeln von Identitäten in Interaktionen geht, steigen die Anforderungen an die psycho-soziale Kompetenz der Lehrer. Ohne eine entsprechende Qualifikation werden sie dem Ziel der Orientierung des Unterrichts an der Utopie des mündigen Subjekts nicht gerecht werden können. Dieses Verständnis von Erziehung als „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1969) macht gleichzeitig deutlich, daß ich unter sozialpsychologischer Kompetenz der Lehrer anderes verstehe als eine Sozialtechnologie, die helfen soll, soziale Konfliktstoffe bereits in der Schule zu entschärfen (vgl. Wellendorf 1991). Die Veränderungen in der Schülerpopulation, die derzeit allseits ins Bewußtsein rücken, gehen auf grundsätzliche gesellschaftliche Veränderungen zurück, die auch das traditionelle System der Familie und damit den Ort der primären Sozialisation nicht unberührt lassen. An die Schule wachsen daher die Anforderungen, die sich nur mit einer steigenden sozialpsychologischen und psychoanalytischen Kompetenz erfüllen lassen.

Literatur

- Adorno, T.W.
1969 Erziehung zur Mündigkeit. In: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, hrsg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main ⁸1982
- Beck-Gernsheim, E./ Beck, U.
1990 Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main
Bernfeld, S.
1925 Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main ⁴1981
- Brück, H.
1978 Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell. Reinbek ³1979
- 1980 Das Kind vor dem Lehrer und das Kind im Lehrer. Psychoanalytische Aspekte von Lehrerängsten. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 1/1980, 8-13
- 1986 Seminar der Gefühle. Lernen als Abenteuer in der Gruppe. Reinbek
Bruns, G.
1991 Vorbildlichkeit als Auftrag. Selbstidealisierung und neurotische Störungen in Lehrerfamilien, In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hg.) 1991, 93-109
- Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hg.)
1991 Psychoanalyse und schulische Konflikte. Mainz
Devereux, G.
1967 Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München
Erdheim, M.
1984 Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit: eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. Frankfurt am Main ³1990
- Erikson, E. H.
1966 Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main ⁷1981
- Ermer, R.
1990 Die Sehnsucht des Lehrers nach Wohlbefinden. Zur seelischen Problematik progressiver Lehrer. Psychoanalytische Interpretation eines pädagogischen Textes (Lehrer-Tagebuch). In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hg.) 1990, 27-53
- Freud, A.
1936 Das Ich und die Abwehrmechanismen. In: Schriften Band I 1922-1936. Frankfurt am Main 1987, 191-355
- Freud, S.
1914 Zur Psychologie des Gymnasiasten, In: Studienausgabe Band IV: Psychologische Schriften, hrsg. von A. Mitscherlich u.a., Frankfurt am Main ²1970, 235-240
- Füchtner, H.
1979 Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik. Frankfurt am Main/New York
- Fürstenau, P.
1964 Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, *Das Argument* 29, 65-78
- Habermas, J.
1973 Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt am Main
1974 Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: Habermas, J./Henrich, D.: Zwei Reden. Frankfurt am Main, 25-84
- Hirblinger, H.
1990 Die Gegenübertragungsreaktion im Unterricht, In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hg.) 1990, S. 7-26
- Hofmann, C.
1991 Psychoanalytische Aspekte der Lernstörungen und Lernverweigerung. In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hg.) 1991, 36-50

- Hopf, H. H.
 1976 Der Lehrer als Objekt für Übertragungen. Beispiele für den Umgang mit unbewußten affektiven Einstellungen des Schülers. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 11/1976, 620ff
- Kant, I.
 1784 Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. In: Werke Bd. 9 Schriften zur Anthropologie. Hrsg. v. W. Weischedel, Darmstadt 1975, S. 53-61
- Laplanche, J./Pontalis, J.B.
 1972 Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt am Main 41980
- Lorenzer, A.
 1983 Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. *Psyche* 2/1983 S. 97-115
- Lotz, W.
 1987 Vom interagierenden zum handelnden Erzieher. Überlegungen zur Tiefenhermeneutik pädagogischer Interaktion. In: Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hg.) 1987, S. 161-180
- Meyer, H.
 1980 Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 41981
 1987a Unterrichtsmethoden, I. Theorieband, Frankfurt am Main 31990,
 1987b Unterrichtsmethoden, II. Praxisband, Frankfurt am Main 21989
- Miller, A.
 1979 Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt am Main
- Muck, M.
 1978 Psychoanalytische Überlegungen zur Struktur menschlicher Beziehungen. *Psyche* 3/1978, S. 211-228
- 1991 Psychoanalyse und Schule, In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hg.) 1991, 24-35
- Münch, W.
 1984 Leiden und Lust an der Schule. Psychoanalytische Selbsterfahrung und Supervision in Lehrergruppen. Frankfurt am Main
- Neidhardt, W.
 1987 Übertragung und Gegenübertragung – oder: Der fruchtbare Moment der Unterrichtsstörung. In: Unterrichtsstörungen, Friedrich Jahresheft V/1987, 96-100
- Pühl, H.
 1991 Supervision in der Ausbildung: Bindeglied zwischen Theorie und Praxis. In: Pühl, H./Schmidbauer, W. (Hg.): Supervision und Psychoanalyse. Selbstreflexion der heilenden Berufe. Frankfurt am Main, 143-162
- Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hg.)
 1987 Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz 31992
- Rumpf, H.
 1976 Unterricht und Identität. Perspektiven für humanes Lernen, München 21982
- Scheller, I.
 1981 Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie, Königstein
 1989 Wir machen unsere Inszenierung selber, 2 Bde. Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg
- Trescher, H.-G.
 1985 Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz 31992
- Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hg.)
 1990 Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 2. Mainz 1990
- Wallrabenstein, W.
 1991 Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer, Reinbek 21991

- Watzlawick, P./Beavin J.H./Jackson D.D.
 1969 Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Toronto 71985
- Wellendorf, F.
 1973 Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, Weinheim 1979
- 1991 Die Macht der Institution Schule und die Psychoanalyse. In: Büttner, C./Finger-Trescher, U.(Hg.) 1991, 10-23
- Wellner, K.
 1989 Der Klassenlehrer im Beziehungsgeflecht zu Schülern: Psychoanalytische Aspekte. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 9/1989, 15-19
- 1991 Möglichkeiten und Grenzen der Selbstaufklärung von Pädagogen. Ein Praxisbericht, In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hg.) 1991, 128-143
- Ziehe, T.
 1975 Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert?, Frankfurt am Main 21978
- Ziehe, T./Stubenrauch, H.
 1982 Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Reinbek bei Hamburg