

Isca Salzberger-Wittenberg

Die emotionale Bedeutung des Lehrens und Lernens

Allgemeines Wissen und besondere Sachkenntnisse sind Grundvoraussetzungen des Lehrberufes. In der Ausbildung mag man sich besondere Lehrmethoden aneignen und man mag so manches über Erziehung und Psychologie erfahren.

Worüber man in Lehranstalten weniger spricht, worüber es in der Ausbildung von Lehrern – soweit ich weiß – kaum offene Diskussionen gibt, betrifft die Frage, was „Lehren“ für den einzelnen emotional bedeutet und unter welchem Druck man steht, wenn man den Lehrberuf ausübt. Ich denke dabei an die starken Gefühle, die im Lehrer erweckt werden, wenn er sich in der Rolle des Lehrers befindet; an Emotionen, die zum Teil seinem Inneren entstammen und die auch in der Begegnung mit seinen Schülern ausgelöst werden. Anfänger fühlen sich oft verwirrt, von Angst ergriffen oder auch niedergedrückt und überwältigt von der Wirkung, die Schulklassen auf sie haben; auch sind sie oft erstaunt über die Reaktionen, die sie selbst in ihren Schülern hervorrufen. Man kommt sich vielleicht selbst gar nicht so wichtig vor, man hat ein Bild von sich selbst als hilfreich und milde und kann gar nicht verstehen, wieso man den Schülern Angst einflößt oder weshalb man als sehr kritisch oder autoritär angesehen wird.

In einem Fortbildungskurs für Lehrer, den ich seit vielen Jahren an der Tavistock-Klinik leite, beschäftigen wir uns mit dem Thema der „Emotionalen Aspekte des Lernens und Lehrens“. An diesem Kurs, der dreißig Wochen lang dauert und jeweils drei Abendstunden umfaßt, nehmen bis zu fünfzig Lehrer teil, die sich dazu freiwillig gemeldet haben. Ein größeres Verständnis für das, was zwischen Lehrern und Schülern vorgeht, was Lehren und Lernen emotional bedeuten, kann das Lehren und Lernen erträglicher und kreativer machen und kann somit die Entwicklung von allen fördern, die an Lehr- und Lernprozessen beteiligt sind.

Ich will nun im folgenden der Frage nach der emotionalen Bedeutung des Lehrens und den Belastungen des Lehrberufes nachgehen. Noch ehe der Lehrer einer seiner Klassen begegnet, wird er einige Hoffnungen und Befürchtungen hegen, ob er sich dessen gewahr ist oder nicht. Er mag hoffen, daß seine Schüler seinem Fach Interesse entgegenbringen und daß sie überhaupt Interesse am Lernen hegen. Aber gleichzeitig werden auch beängstigende Gefühle in ihm wach. So muß jeder Lehrende mit seinen Befürchtungen zu Rande kommen, daß das, was er zu bieten hat, vielleicht als nicht interessant, als übertrieben, unverständlich, verrückt oder nicht zutreffend abgewiesen wird. Wäre dies der

Fall, so würden die Lernenden dies durch Langeweile, abweisende Gebärden wohl zeigen, und dies würde den Lehrer unsicher machen, so daß er sich dumm vorkäme.

Nehmen wir an, daß ein Lehrer dermaßen von sich überzeugt ist, daß ihn das, was um ihn herum geschieht, gar nicht berührt, so erhält er doch dauernd Rückmeldungen, die ihm zeigen, wie er von anderen aufgenommen wird. Dies beeinflußt dann sein Verhalten, seine Sicherheit oder seine Unsicherheit und schließlich seine Leistung. Und das ist grundsätzlich auch gut so, denn zu einem guten Lehrer gehört die Fähigkeit, Beziehungen zu seinen Schülern herzustellen, auf sie einzugehen und sie in das Denken hineinzuziehen.

Damit haben wir schon einige der emotionalen Erfahrungen des Lehrers skizziert: Er und andere erwarten, daß er immer einen Schritt voraus ist, daß er nicht nur etwas Neues bietet, sondern auch die Fähigkeit besitzt, das Interesse seiner Klasse zu wecken und sie derart in die Auseinandersetzung mit jenen Inhalten, die es zu erlernen gilt, zu verstricken, daß eine Atmosphäre hergestellt wird, die für alle Beteiligte anregenden Charakter hat. Nicht nur das Wissen und Können des Lehrers, auch seine menschliche Begabung stehen stets unter Beobachtung und werden kritisch oder günstig beurteilt. Gelangweilte Erwachsene mögen in solchen Situationen die Zeitung zur Hand nehmen oder auch nach der Uhr sehen. Ich habe einmal einen Lektor sagen hören, daß es ihn nicht störe, wenn Zuhörer von Zeit zu Zeit auf die Uhr schauen, aber als jemand die Armbanduhr schüttelte, um zu prüfen, ob sie nicht stehengeblieben sei, brachte ihn dies wahrhaftig aus dem Konzept.

Kinder und Jugendliche zeigen es einem mehr auf direkte Weise: „Oh, es ist so langweilig, langweilig, langweilig.“ Oder: „Das ist alles uninteressant, alles Unsinn.“, „Das ist mir schnuppe...“ – und derartige Bemerkungen können sehr irritieren. Kleine Kinder bringen ihre Gefühle in konkreter Weise zum Ausdruck – verschwinden z.B. unterm Tisch, kritzeln aufs Pult, schießen sich gegenseitig Pfeile zu etc., etc.

Ich weiß von Lehrern, die nach Ende des Unterrichts in Tränen ausgebrochen sind und auch sich so zerschmettert fühlten, daß sie sich fürchteten, in der nächsten Stunde der Klasse zu begegnen. Andere Lehrer sind voller Schuldgefühle, weil manche der Kinder sie irritieren, sie andere Kinder nicht mochten und sie ärgerlich angefahren hatten. Vielleicht kann ein geübter Lehrer das alles eher aushalten, aber ich glaube, daß ein Lehrer, der sich in der Konfrontation mit solch einer Gruppe von Schülern nicht berührt fühlt, eine Position erreicht hat, in der er solch starke Abwehr gegen Schmerzen und Kränkung entwickelt hat, daß er kaum noch in der Lage ist, den Emotionen seiner Schüler Verständnis entgegenzubringen. Ich meine, daß die Furcht vor Unzulänglichkeit, das Gefühl, aufgeben zu müssen, die Angst vor Kritik oder die Furcht, Kontrolle über sich oder andere zu verlieren, Teile der typischen emotionalen Strömungen darstellen, die zwischen Lehrenden

und Lernenden, zwischen Schülergruppen und zwischen Lehrern hin und her kursieren.¹

Ich möchte jetzt ein persönliches Erlebnis wiedergeben, um zu zeigen, wie stark diese Gefühle sind und wie der Lehrer die Emotionen, die in ihm aufkommen, nützen kann, um die Schwierigkeiten und schmerzhaften Gefühle seiner Schüler zu verstehen. Das Beispiel entnehme ich dem Unterricht mit Erwachsenen, dem eingangs erwähnten Abendkurs, den Lehrer besuchen, um sich mit der Frage der emotionalen Faktoren im Lehr- und Lernprozeß auseinanderzusetzen. Da ihr Lerninteresse auf diese Thematik gerichtet ist, nütze ich des öfteren die Gelegenheit, die Lehrer, die sich im Kurs in einer Lernsituation befinden, aufzufordern, über ihre eigenen Gefühle zu reflektieren. Die meisten sind bereit, sogar wenn ich sie gleich zu Anfang des Kurses bitte, zur Sprache zu bringen, was in ihnen vorgeht, wenn sie soeben in ein fremdes Gebäude eintreten und sich in einer großen Gruppe von fremden Kollegen und ihnen unbekanntem Lehrern befinden. Es überrascht sie immer wieder zu entdecken, wie viele Ängste und Befürchtungen da zum Vorschein kommen, obgleich man den Kurs doch freiwillig gewählt hat. Sie berichten von der Angst, sich einsam, verloren, konfus zu fühlen, dumm zu wirken, sie fürchten, daß die Lehrer streng und ohne Mitgefühl sein werden und daß die anderen in der Gruppe sie kritisieren und sie nicht leiden mögen usw. Wenn sie sich dieser Gefühle bewußt werden, dann erweitert sich aufgrund eigener Erfahrungen das Verständnis für das, was sich in den Köpfen ihrer Schüler abspielen mag, wenn diese in eine neue Klasse kommen oder gar in eine neue Schule eintreten. Wir sprechen dann über die Wurzeln dieser Gefühle in der Kindheit, werden unser aber gleichzeitig bewußt, daß solche Gefühle in der Tiefe lebenslang in uns allen weiterbestehen.

So bleibt auch eine gewisse Furcht neben der Freude über das Neue, Unbekannte, sowie die Hoffnung auf eine Idealfigur, Idealmutter bzw. Idealvater, die Hoffnung auf den idealen Lehrer, der einem jegliche Frustration ersparen sollte und jedes Unbehagen beseitigt. Und dann denken wir darüber nach, inwiefern wir Ängste und Unsicherheiten berücksichtigen, wenn Kinder eingeschult werden, wenn Lehrer wechseln, wenn Kinder in eine neue Schule eintreten oder von der Schule zur Universität gehen. So lernen wir aus eigener Erfahrung (oder besser gesagt: Wiedererfahrung), wie es uns und unseren Schülern gehen mag und wie man das Gelernte in der Praxis anwenden kann.

Am ersten und vielleicht auch am zweiten Abend des Kurses ist meine Lehrerklassse meist sehr willig, diese Dinge zur Sprache zu bringen; und darüber nachzudenken scheint ihnen sehr wertvoll zu sein. Aber spätestens am dritten Abend geht es dann anders zu. Es ist so, als ob

¹ Wir alle projizieren unerwünschte und unerträgliche Gefühle. Das Konzept der projektiven Identifizierung wurde von Melanie Klein entwickelt (vgl. Klein 1946, Rosenfeld 1971, Segal 1973).

man jetzt Hoffnung geschöpft hat, daß alle Probleme, die Lehrer belasten, eine Klärung finden werden. So wird mir von ganz schwierigen, unruhigen, dauernd Aufmerksamkeit suchenden Kindern, von Gewalttaten, von selbstmörderischen Jugendlichen erzählt. Dies sind alles sehr wichtige, dringende Themen, die ich hoffe, im Laufe der Zeit im Kurs zu besprechen; aber es sieht so aus, als ob die Lehrergruppe nicht bereit wäre zu warten. Statt dessen wollen die Kursteilnehmer sofortige Antworten auf eine Reihe von Fragen: „Wie werde ich mit den unbeherrschten, störenden Schülern in meiner Klasse fertig?“ – „Ich habe viele Kinder, die ein schwieriges Zuhause haben; wie kann ich die Einstellung der Eltern ändern?“ – „Es gibt viele junge Leute, die gar nicht mehr in der Schule sein wollen – ich meine, man sollte nicht annehmen, daß man sie akademische Fächer lehren kann.“ – „Die Klassen sind zu groß; ich meine, das ganze Schulsystem ist verkehrt. Was denken Sie, was ich dazu tun kann, es anders zu gestalten?“

Es ist, als ob ich einer langen Einkaufsliste von Problemen gegenüberstünde, und daß man erwartet, daß ich Antworten, Methoden, Vorgangsweisen so über den Ladentisch aushändigen würde.

Aber da gibt es auch andere Stimmen, die etwa sagen: „Eines der Kinder geht mir auf die Nerven; ich möchte ihn manchmal ohrfeigen, habe es auch schon getan. Wieso übt dieser Schüler solche Wirkung auf mich aus?“ Hier ist dann jemand, der nicht annimmt, daß alle Probleme nur außerhalb der Lehrperson liegen, sondern daß die persönliche Beziehung von Wichtigkeit ist. Vielleicht könnte das Verständnis des besonderen Falles zum Verstehen der größeren Probleme führen. Doch diese Stimme geht bald verloren, denn der Drang des Großteils der Gruppe richtet sich auf den Wunsch nach konkreten Lösungen, auf die sofortige Erleichterung oder Beseitigung der Schwierigkeiten.

Obwohl ich weiß, unter welchen Belastungen diese Lehrer stehen, und obwohl mir klar ist, daß sie sich oft in fast unerträglichen Situationen befinden, fällt mir doch auf, wie kindlich und unrealistisch ihre ungestümen Anforderungen an mich sind. Und welchen Effekt hatte diese fordernde Gruppe auf mich?

Zunächst fühlte ich einen enormen Drang, etwas zu bieten, was die Wünsche der Mitglieder der Gruppe befriedigen könnte, so etwas wie imposante Antworten auf ihre Fragen. Sie übten einen Druck auf mich aus, eine Art Technik, bestimmte Methoden und Verhaltensweisen zu produzieren, die alle Probleme lösen und schnelle Änderungen zum Besten mit sich bringen würden. Die Stimmung im Raum war aufgeregt und enthielt die Drohung, daß es einen Aufstand geben würde, wenn ich die Wünsche der Lehrer nicht erfüllte. Manche, so hatte es den Anschein, würden hinausgehen und den Kurs aufgeben. Obwohl mir bewußt war, daß ich keine Universalantwort besaß und daß es eine solche auch nicht gab, fühlte ich mich doch innerlich gezwungen, wenigstens einen brillanten, theoretischen Vortrag zu halten, der die Psychologie des Kindes erklärt. Die würde zwar nichts ändern, aber uns

doch zunächst überzeugen, daß wir theoretisch so viel verstehen und daß wir daher die praktischen Probleme unter Kontrolle hätten: Man könnte aufgrund dessen wieder beruhigt sein.

Ich wußte, daß eine solche Einschätzung aber nicht wahr ist, und doch schien die Gruppe entsprechende Aktivitäten zu verlangen und ließ mich spüren, daß ich in den Augen der Teilnehmer dumm sei und versagte, wenn ich nicht *die* Antwort, *die* Theorie produzierte. Die Gruppe wurde zusehends unruhig, die Leute sprachen untereinander bis schließlich eine Lehrerin fragte: „Wie fühlen Sie sich eigentlich bei all dem? Wenn ich einer feindseligen Klasse gegenüberstehe, da fühle ich mich völlig zerstört!“

Ich versuchte, die Emotionen, die in mir vorgingen, zu prüfen, und ich gebe sie hier wieder, weil ich glaube, daß uns dies helfen kann, zu verstehen, was so oft zwischen Schülern und Lehrern vorgeht. Diese Art von Selbstbeobachtungen können dazu führen, den dynamischen Vorgang besser zu begreifen, der Lehrer oft dazu treibt, vorzeitige Lösungen anzubieten, statt den Schülern zu helfen, über die zu beobachtenden „Daten“ nachzudenken und zu sehen, was man daraus wohl lernen mag. Was in mir vorging, war ungefähr dies: Ich fühlte mich versucht, das Ideal erfüllen zu wollen, das die Gruppe forderte. Darauf folgte sehr bald das Gefühl meiner Unzulänglichkeit, Ohnmacht, Hoffnungslosigkeit und der Wunsch, die Gruppe beim nächsten Mal einem meiner Kollegen zu überlassen, um mich auf diese Weise aus der schreckhaften Situation zu retten. Die Gefühle waren ganz real: Gefahr, Verzweiflung und Panik. Es war schwer, an dem Gedanken festzuhalten, daß ich unbeschadet meiner begrenzten Möglichkeiten doch etwas zu offerieren hatte, das ein Licht auf die vorgetragenen Probleme werfen könnte.

Nachdem ich mich zusammengerafft und in mir einen kleinen Raum zum Denken geschaffen hatte, wurde mir bewußt, daß ich, von meiner therapeutischen Arbeit herkommend, gelernt hatte, daß das Beobachten des Verhaltens von anderen und deren Wirkung auf mich von großer Bedeutung ist und uns Verständnis für die Art der jeweiligen Beziehungen eröffnen können. Dieser Gedanke, diese Einstellung zu dem, was um mich herum und in mir vorging, gab mir einen neuen Einblick: Es wurde mir klar, daß die Lehrer nicht nur ihre großen Erwartungen mir gegenüber zeigten, sondern daß sie gleichzeitig ganz unbewußt das auf mich übertrugen, was sie täglich erlebten: die Schwierigkeit einer Klasse gegenüber zu stehen, die ungeduldig, aggressiv, vorwurfsvoll ist, die keine Frustrationen ertragen kann. Die Gruppe ließ mich spüren, wie einem zu Mute ist, wenn man mit Kritik, Ablehnung, Langeweile, Unruhe, Chaos fertig werden muß. Hier also wurde meine Kapazität getestet, trotz alledem weiterdenken zu können. Dies scheint mir auch tatsächlich eine höchst wichtige Aufgabe des Lehrers zu sein: trotz der Verzweiflung, es nicht schaffen zu können, Hoffnung zu bewahren, Angst vor Versagen in Interesse am Vorhandenen oder in Information zu verwandeln und zu versuchen zu verstehen, worum es geht, was die

„Daten“ bedeuten. In diesem besonderen Fall richtete ich nun die Aufmerksamkeit auf das, was gerade geschehen war: Ich sagte, vielleicht sollte ich an mir erfahren, wie man sich fühlt, wenn man nicht mehr ein und aus weiß und wenn man fürchtet, völlig zu versagen. Dieses ermöglichte eine viel freiere Aussprache darüber, wie schwer es den Lehrern fiel, sich in diese Lernsituation hineinzufinden, die so ganz anders beschaffen war, als jene Lehrsituationen, die sie gewöhnt waren. Sie kamen sich dumm und ungeschickt vor, zumal sie meinten, daß sie all dies doch als Lehrer schon wissen sollten. Es wurde uns allen klar, daß die Lernsituation immer frühkindliche Gefühle der Abhängigkeit erwecken. Es ist so, als ob der Lernende von seinem Lehrer erwartet, daß dieser alles weiß, genau so, wie Kinder über ihre Eltern denken. Auch andere kindliche Gefühle werden wieder erweckt, z.B. eine enorme Sensitivität gegenüber dem Lehrer, ob er einen mag, einen beurteilt, abwertet, jemanden anderen vorzieht, diesen für klüger, interessanter, liebenswerter hält; ob er merkt, daß man nur so tut, als ob man etwas wüßte. Wenn diese Gefühle überhand nehmen, so gibt der Lernende leicht auf oder er mag diese unerträglich schmerzlichen Gefühle auf andere projizieren, in seine Mitschüler oder den Lehrer, der sie dann in sich spürt, ohne meist zu ahnen, daß sie auf ihn projiziert worden sind. Um diesen Zustand loszuwerden, mögen sich Lehrer leicht dazu verführen lassen, sich in Gefühlszustände von Omnipotenz oder Allwissenheit zu flüchten. Wenn dies geschieht, wird sich ein Lehrer zwar sehr wichtig vorkommen, aber seinen Schülern nicht helfen können, die Fähigkeit zu entwickeln, Frustration und Hilflosigkeit auszuhalten, um damit im Lernprozeß zu ringen.

Letzteres ist aber eine Grundbedingung des Lernens: Wir können nur aus eigenen Erfahrungen lernen, wenn wir die Angst, die mit Nichtwissen und Inkompetenz verbunden ist, lange genug aushalten können, um den eigentlichen Sinn des Neuen zu erfühlen und zu erfassen.

Der Dichter John Keat spricht davon, wenn er sagt: „To bear uncertainty, mystery, doubts without irritable reaching after fact and reaction“ (Ungewißheit, Geheimnis, Zweifel zu ertragen ohne hastig nach Gewißheit und Grund zu greifen“). Er nannte dies „negative capability“ – negative Fähigkeit. Dies ist natürlich auch der Fall, wenn wir andere Menschen verstehen wollen: Dem Anfangsstadium entspricht eine Einstellung von Nicht-Wissen: die Fähigkeit zu entwickeln, um zuzuhören, zu beobachten, empfängsbereit zu sein für die Mitteilungen, die verbal, oder aber auch nonverbal auf uns zukommen, und jede feste Meinung darüber aufzuschieben, bis uns vielleicht etwas Klärendes einfällt.

Ich möchte auf das Problem zurückgreifen, daß einer der Lehrer vorbrachte, als er sagte: „Da ist ein Kind, das mich so irritiert, daß ich es manchmal nicht aushalten kann.“ Es handelt sich um einen 11jährigen Buben, den ich Dieter nennen werde. Der Junge piffte oft während des Unterrichts und imitierte den schottischen Akzent des

Lehrers. Vor kurzem hatte der Lehrer versucht, ihn zu hindern, aus der Klasse zu gehen. Da hatte ihn Dieter obszön beschimpft.

Mit Mühe hielt sich der Lehrer zurück und sagte, er könne dieses Benehmen nicht zulassen. Dieter hatte dann versucht, die Türklinke aufzureißen, während der Lehrer ihn fest am Arm hielt. Da schrie der Junge: „Sie tun mir weh, sie verletzen mich – mein Vater wird sich mit Ihnen befassen.“ Dies machte den Lehrer so wütend, daß er nicht umhin konnte, seine Finger noch etwas tiefer in den Arm des Jungen zu graben. Er fühlte sich hinterher sehr schuldig. Als der Lehrer uns von diesen Vorgängen erzählte, fügte er hinzu: „Ich kann gar nicht verstehen, wie es dazu kommen konnte, ich bin sonst nie so, habe mich immer fest in der Hand.“ Am nächsten Tag erschien wahrhaftig der Vater des Jungen und beschwerte sich beim Rektor darüber, daß der Lehrer seinen Sohn angegriffen habe. Der Lehrer, der aus Furcht vor Kritik niemanden von dem Vorfall erzählt hatte, sah sich zum Rektor gerufen. Dort wurde ihm gesagt, daß sein Benehmen unerhört sei, und er wurde gewarnt, daß er mit Entlassung zu rechnen hätte, wenn so etwas wieder vorkäme. Als unserer Gruppe der Fall vorgetragen wurde, sagte Herr G., daß er sich zwar sehr schuldig fühlte, denn so etwas sollte keinem Lehrer passieren; aber dennoch fühle er, daß ihn der Rektor zu hart und unfair behandelt habe. Schließlich sei ja dem Jungen keinerlei Schaden zugefügt worden; er hatte ihn nur fest angefaßt. Die Mitglieder unserer Diskussionsgruppe waren geteilter Meinung: Die meisten waren wütend über das Benehmen des Rektors und auch das des Vaters des Buben; andere waren beschämt darüber, daß Lehrer die Selbstkontrolle verlieren können. – Was uns alle stutzig machte, war die Frage, wie sich aus einem verhältnismäßig unbedeutenden Vorfall eine solche Geschichte entwickeln konnte, die den Eindruck erweckte, als wäre beinahe ein Verbrechen geschehen, das Beschuldigung und Bestrafung nach sich zieht. Dies ließ uns darüber nachdenken, wie es dazu gekommen war und wie es wohl zu dem sich steigernden und provozierenden Benehmen des Kindes gekommen sein könnte, das ja beinahe auf Bestrafung ausgerichtet war.

Nach unserer Diskussion fand der Lehrer, Herr G., eine Gelegenheit zu einer Unterredung mit Dieter. Er sagte ihm, daß es ihm leid tue, ihn so schroff festgehalten zu haben, fester als er beabsichtigt hatte. Er habe aber das Gefühl, daß Dieter ihn dazu angetrieben habe. Herr G. fragte den Jungen nach seiner Familie und erfuhr so, daß er beim Vater wohnte. Als der Lehrer nach der Mutter fragte, antwortete Dieter mit niedergeschlagener Miene, daß sie bei einem Autounfall im vorigen Jahr umgekommen war, ja, in diesem Monat würde es genau ein Jahr her sein. Es stellte sich heraus, daß Dieter und sein Freund auf dem Rücksitz des Autos hin und her getanzt hatten. Der Vater hatte ihn deshalb mehrfach angefahren: „Es ist deine Schuld, daß Mutter nicht mehr bei uns ist: Hätte sie nicht nach euch schauen müssen, wäre sie jetzt noch am Leben!“ Jetzt konnten wir das herausfordernde Benehmen

des Jungen als unbewußten Versuch verstehen, Bestrafung und Verletzung auf sich zu ziehen, um seine Schuldgefühle zu lindern, die mit Mutters Tod verbunden waren.

Statt sich diesen schmerzhaften Gefühlen zu stellen, hatte er sie seinem Lehrer zugefügt, denn dieser war nun in der Situation des Angeklagten. Seine Schuldgefühle waren für Dieter unannehmbar, weil der Tod der Mutter zu eigenen Vorwürfen führte und all dies durch die Beschuldigungen des Vaters nochmals verstärkt wurde. Es ist interessant zu sehen, wie Dieters herausforderndes Benehmen sich zur Zeit des bevorstehenden Jahrestages von Mutters Tod zugespitzt hatte und wie die damit verbundenen Gefühle und Reaktionen abgeschoben wurden: vom Jungen auf den Lehrer, auf den Vater und den Rektor und wieder zurück auf den Lehrer: ungestümes Benehmen, Verletzung, Schuld, Strafe.

Das ist der Lauf der Dinge, wenn emotionaler Schmerz unannehmbar, unverstanden, unverarbeitet bleibt. Er wird weitergereicht.

Wir mögen uns fragen, wo all dies ein Ende hat? „Where does the buck stop?“, wie man auf englisch sagt. Unserer Erfahrung nach hört dieses Weiterprojizieren, dieses Abladen erst dann auf, wenn es einen Menschen gibt, der den Schmerz in seinem Inneren halten und ertragen kann.² Dies vermittelt dann das Gefühl, daß es jemanden gibt, der in der Lage ist, schmerzvolle Gefühle auszuhalten, sich ihnen zu stellen, ohne davon überrumpelt zu werden. All dies geschieht auf der Gefühlsebene, ohne Worte: Der Schmerz bleibt, es gibt dann die Hoffnung, daß er durch Liebe und Sorge gebunden werden kann. Dabei zu helfen ist Aufgabe eines hilfreichen Vaters oder einer hilfreichen Mutter. In Dieters Fall streute jedoch der Vater noch Salz in die Wunden des Jungen, wohl wegen seiner eigenen unaushaltbaren Trauer und wegen seiner Schuldgefühle.

Wie, so mag man fragen, kann ein ohnehin schon überforderter Lehrer die Kraft finden, mit soviel Angst und Schmerz, der ihm entgegenkommt, fertig zu werden? Was gibt es für ihn an Hilfe und Unterstützung? – Es ist klar, daß Herr G. weder Hilfe noch Verständnis von seinen Kolleginnen und Kollegen erwartete. So konnte er sich ihnen nicht mitteilen. Man könnte erwarten, daß Rektoren die Auffassung vertreten, es sei ihre Aufgabe, dem Lehrpersonal zu helfen, mit emotionalen Problemen ebenso wie mit fachlichen Aufgaben fertig zu werden. Ich kenne eine Rektorin, die regelmäßig mit ihren Lehrern und Lehrerinnen die Probleme, die sie selber mit den jugendlichen Schülern hat, bespricht und die so auch das jüngere Lehrpersonal ermutigt, die Schwierigkeiten, die Lehrer mit einzelnen Schülern oder mit Klassen haben, zu besprechen. Leider gibt es dies nur selten. Meist haben Lehrer Angst, daß sie als dumm, schwach, unzureichend angesehen werden,

wenn sie zugeben, Schwierigkeiten zu haben. Als ein Student während seines ersten Probejahres den Mut fand, mit dem Oberlehrer in Chemie über etwas, was in seiner Klasse schiefging, zu sprechen, wurde ihm gesagt, daß er das für sich behalten sollte: „Wir wollen doch nicht als jener Teil der Schule dastehen, der nicht unterrichten kann“, meinte der Oberlehrer. Es scheint, daß enorme Furcht vor Versagen, vor Kritik im ganzen Lehrberuf verbreitet ist und daß Lehrer daher kaum die Möglichkeit haben zusammenzukommen, um emotionale Probleme zu besprechen, sich gegenseitig zu stützen oder diesbezüglich voneinander zu lernen. Dies bedeutet, daß Lehrer mit ihrer Last und mit ihren Schwierigkeiten einsam und alleine sind und daß sie ihre Positionen verteidigen, in denen sie vorgeben, absolut tüchtig zu sein, stets bemüht sind, schnelle Antworten und Lösungen bereitzuhalten, ohne wirklich Verständnis für ihre Schüler und sich selbst zu entwickeln.

Die Beispiele, die ich angeführt habe, haben uns drei wichtige Gebiete der emotionalen Bedeutung des Lehrers gezeigt. Daraus ergeben sich folgende Gedanken über die Lehrerausbildung:

1. Es ist wichtig, sich bewußt zu werden, daß die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden Gefühle der Abhängigkeit und Hilflosigkeit in kleinerem oder größerem Maß auslösen. Dabei werden kindliche Hoffnungen und Befürchtungen erweckt. Ein Verstehen dieser Emotionen ist für den Lehrer notwendig, damit er Sympathie und Einfühlungsvermögen für diese so stark gefühlsbetonten Beziehungen entwickeln kann und damit er sich weder persönlich geschmeichelt fühlt, wenn er von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen angebetet wird, noch in jedem Fall persönlich angegriffen fühlt, wenn er auf Ablehnung stößt – um statt dessen darüber zu reflektieren, was es für Schüler bedeutet, wenn sie Ärger, Unzufriedenheit etc. zeigen. Denn meist rührt weder die eine noch die andere extreme Haltung von ihm her, da sie einen Versuch darstellt, sowohl den inneren Schwierigkeiten als auch der Frustration des Lernens zu entgehen. Wenn der Lehrer sich dieser Übertragungsreaktion nicht bewußt wird, kommt es leicht dazu, daß er einfach schnell reagiert und so in die inneren und unverarbeiteten Probleme des Schülers mit verstrickt wird, so daß es ihm unmöglich wird, dem Schüler andere Erfahrungen zu bieten, die zur Entwicklung von realistischerem Verhalten und reiferen Einstellungen führen können.
2. Lehrer sind es gewöhnt, von sich heraus zu geben und zu organisieren. Es ist wichtig, daß sie lernen zu beobachten und zuzuhören, das heißt empfänglich zu sein für die Gefühlsstimmungen und Mitteilungen ihrer Schüler. Dies wird zum Anhören von viel Schmerz und Elend, von Qual und Pein führen. Manchmal stammt dieses Leid von frühen Kindheitserfahrungen her, von Trennungen, Verlusten oder ungenügender Bemutterung. Es ist von größter Nützlichkeit, daß Lehrern während der Ausbildung Gelegenheit gegeben wird, eine fremde Familie eine Zeit lang zu beobachten und zu erfahren, wie

² Vgl. das Konzept des „containers“, das von W.R. Bion (1962) entwickelt wurde.

Kinder und Eltern aufeinander Einfluß haben und konstant hilfreiche und schmerzliche Gefühle beieinander auslösen. Auch in welcher Weise angeborene Fähigkeiten auf der einen Seite und die besonderen Lebensgeschichten auf der anderen Seite maßgebend für die Entwicklung des Kindes sind. Auch die Beziehungen zwischen Geschwistern und wie sie ineinander verstrickt sind, ist etwas, das man durch Beobachtungen für den Beruf lernen kann.

3. Es ist notwendig, daß solche Beobachtungen in einem Seminar regelmäßig besprochen werden, denn dort kann man sich bewußt werden, wie leicht man bereit ist, Eltern zu kritisieren und zu glauben, daß wir das alles besser tun können. Wie stark unser Wetteifern mit Eltern zu Überheblichkeit führt und sich im Lehrberuf ungünstig, ja schädlich bemerkbar macht, sieht man daran, daß man Lehrer z.B. oft sagen hört, daß sie sich die Eltern „mal kommen lassen werden“, als ob man von ihnen auf Befehl Unterwürfigkeit verlangen würde. Auch wollen Lehrer oft den Eltern „Bescheid sagen, über die Kinder“ – und dies enthält dann die Anklage, daß die Eltern ihre Kinder schlecht erzogen hätten. Statt dessen ist es wichtig, daß Lehrer und Eltern zusammen, als Partner, über die Probleme des Kindes oder des Jugendlichen nachdenken und sich mit der Frage beschäftigen, wie man da helfen kann. Auch wird zu oft angenommen, daß das, was ein Schüler von seinen Eltern erzählt, tatsächlich der Wirklichkeit entspricht, ohne zu fragen, ob dies vielleicht nur so empfunden wird und sich objektiv anders verhält.

Überhaupt werden bei den Familienbeobachtungen so manche Gegenübertragungsreaktionen auftauchen, die das Bild von Schülern verstellen können und über deren Vorhandensein man sich in seinem Berufsleben bewußt sein sollte. Ich denke da z.B. an die Eifersucht gegenüber den jüngeren, begabteren Geschwistern, deren Talent man dann unterdrücken will. All dies ist in der Beziehung zu Jugendlichen und auch jüngeren Kollegen von größter Wichtigkeit.

4. Weiterhin haben wir gesehen, daß die Furcht vor Kritik von Leitern, Kollegen, Lehrern hinderlich sein kann, dafür, daß Probleme besprochen werden, die Lehrer mit Schülern haben. Während der Ausbildung gibt es viele Gelegenheiten, die Beziehungen zu Mitstudenten in der eigenen und in anderen Gruppen zu beobachten und daraus zu lernen, anstatt sie, wie es meist geschieht, zu unterdrücken oder die Beziehung zu Kollegen hinter deren Rücken zu kommentieren. Es wäre sehr bereichernd, wenn darüber ganz offen diskutiert werden könnte, um im Anschluß daran auch andere Gruppensituationen besser verstehen zu können: Wie ist es z.B., wenn man sich dauernd mit anderen vergleicht, wenn man seine Fehler und Schwächen verbirgt, weil man den Hohn oder die Mißachtung der anderen fürchtet? Wie reagiert die Gruppe, wenn einer/eine der Lieblingsschüler oder die Lieblingsschülerin eines Lehrers ist oder wenn einer zum Opferlamm der Gruppe oder des Lehrers wird? Selbstverständlich

gehört dazu auch das Eingehen auf die Beziehung zu Autoritätspersonen. Wenn dem keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, so kann es leicht zu Schwierigkeiten führen. Ein angehender Lehrer, der immer gegen seine Dozenten kämpft, wird sich, wenn er Lehrer wird, vor den Angriffen seiner Schüler ganz besonders fürchten und sich, in Erwartung solcher Angriffe, von Anfang an in Abwehrstellungen begeben und vielleicht versuchen, seine Schüler dazu anzuhalten, gegen die Autorität des Rektors zu kämpfen. Offene Diskussionen all dieser Einstellungen während der Ausbildung erfordern, daß die Dozenten oder Lehrenden der in Ausbildung Stehenden Kritik entgegenkommen können. Wenn sie bereit sind, den Gefühlen der Gruppe offen gegenüber zu stehen, so wird dieses Erleben hier und jetzt eine große Quelle des Verständnisses für die Beziehungen von Lernen, Lernenden und Lehrern ergeben. Es wird auch als Modell dafür dienen, wie solche Probleme verstanden und behandelt werden können, – denn wir alle werden von den positiven und negativen Eigenschaften unserer Lehrer geformt und identifizieren uns mit ihnen. Wir brauchen Lehrer, die uns mit ihrem tiefen Interesse, ihrer Begeisterung für ihr Fach anstacheln und die uns den Mut geben, immer weiter zu forschen, so daß unser Verstehen und unsere Fähigkeiten trotz Frustrationen und Rückschlägen sich weiterentwickeln – Lehrer, die uns ermutigen, aufgrund unserer eigenen Erfahrungen zu lernen und Zweifel und Nicht-Wissen zu ertragen, auf der Suche nach der Wahrheit.

Literatur

- Bion, W.R.
1962 Lernen durch Erfahrung. Frankfurt (Suhrkamp) 1992
- Klein, M.
1946 Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen. In: Klein, M.: Das Seelenleben des Kleinkindes. Stuttgart (Klett-Cotta) 1991, 131-163
- Rosenfeld, H.
1971 Zur Psychopathologie psychotischer Zustände: Die Bedeutung der projektiven Identifizierung für die Ich-Struktur und die Objektbeziehungen des psychotischen Patienten. In: Spillius, E.B. (Hrsg.): Melanie Klein heute, Bd. 1. München und Wien (Verlag Internationale Psychoanalyse) 1990, 148-173
- Segal, H.
1973 Melanie Klein – Eine Einführung in ihr Werk. Frankfurt (Fischer) 1983