

Schule der Übertragung

Pisas Wirkungskraft

Wer heute von Bildung spricht, muß sich auf PISA beziehen. Das vertraute Begriffsinventar der Pädagogik, zu dem ›Bildung‹ und ›Entfaltung der Persönlichkeit‹ gehören, ist zurückgedrängt, wurde durch das Vokabular der Statistiker ergänzt und um Konzepte wie ›Standards‹ und ›Kompetenzen‹ erweitert, die ohne PISA kaum zur Wirkung gelangt wären. Die Wirkungskraft des Zahlenwerks hat drei Gründe.

Erstens offenbart und belegt PISA Mißstände, die zuvor zwar bekannt, aber nicht nachgewiesen waren und von der Politik nicht zur Kenntnis genommen wurden: das Scheitern von Kindern aus bildungsfernen Familien, die mißlungene Integration vieler Migrantenkinder, dramatische Niveauunterschiede zwischen den Bundesländern, die Unfähigkeit Fünfzehnjähriger, mathematische und physikalische Elementarkenntnisse für die Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben einzusetzen, erstaunliche Schwächen selbst der Gymnasiasten bei dem, was PISA *Lesen* nennt: der Entnahme von Informationen aus Texten und Tabellen. Vergessen wird: die PISA-Diagnostik hat auch Grenzen; erfaßt sie doch kaum die Fähigkeit unserer Schüler, Texte zu analysieren und zu problematisieren, Subtexte zu entdecken, Aussagen zu übertragen, Muster und Strukturen zu begreifen.

Zweitens wirkt PISA verführerisch, weil es in der Sprache der Zahlen artikuliert ist. Zahlen und Figuren suggerieren gesicherte Erkenntnis. Vergessen wird: worüber wir mit Hilfe der Statistiken verfügen, ist eine in Zahlen ausgedrückte Beschreibung, keine Analyse der Ursachen, die ohnehin nur zum Teil in der Schule zu suchen wären.

Drittens verleitet PISA zu der Hoffnung, daß – wohl in Analogie zu betriebswirtschaftlichen Verfahrensweisen – aus der zahlengestützten Beschreibung der Defizite auch Methoden abzuleiten seien, die zu einer ›besseren‹ Schule führten. Die so gewonnene neue Qualität könne dann wieder gemessen und in Zahlen dargestellt werden. Wird, so die Hoffnung, dermaleinst der deutsche Lehrer ›professioneller‹¹ handeln, dann wird man günstigere Zahlenwerte messen und nach PISA-Kriterien im internationalen Vergleich besser sein als heute. Zwar waren Deutschlands Lehrer gewiß nicht unprofessionell; aber im Gefolge der PISA-Debatte wurde Professionalität neu definiert. Der professionelle Lehrer verfügt über eine ausgefeilte Instruktionstechnik und ist Organisator eines Lernprozesses, in dem seine Schüler möglichst selbständig die als Standards definierten Kompetenzen erwerben. Vergessen wird: Unterricht ist kein planungsrationales Geschehen, sein Gelingen hängt nur zu einem kleinen Teil von der Instruktionstechnik und zu einem großen von Faktoren ab, die in der Persönlichkeit der Lehrer und Schüler liegen. Der Moment, in dem ein Schüler etwas lernt und annimmt, ist zwar anzu- steuern (und dafür gibt es erlernbare, oftmals altüberlieferte Techniken), aber daß er die Lehre überhaupt annimmt, daß er behalten will und auch behalten kann, daß er denken will und auch denkt – das entzieht sich weitgehend der Planung und rationalen Durchdringung.

Handhabbarkeit

Der aktuelle Professionalitätsbegriff geht von einer vollständigen Handhabbarkeit des Lernprozesses aus. Dafür gibt es ein reichhaltiges Methodenrepertoire. Nun gibt es aber Lehrer, die nutzen diese Methoden nicht und machen alles ›falsch‹, sie dozieren Stunde um Stunde, daß es einen graust – dennoch: die Schüler hängen an ihren Lippen, und nachweisbar ist: sie lernen etwas. Und umgekehrt: Es gibt Lehrer, die machen alles ›richtig‹, kunstvoll und stühleschurrend finden sich ihre Schüler in wechselnden Expertengruppen, bilden Außen- und Innenkreise, malen ein Plakat nach dem anderen, es powerpointet, daß die Augen tränen, aber nachweisbar ist: sie lernen nichts.

Erfolg oder Mißerfolg hängen offensichtlich nur zum Teil davon ab, ob der Unterricht ›lehrerzentriert‹, ›fragend-entwickelnd‹, in Gruppenarbeit, als entdeckendes Lernen oder gar nicht organisiert ist. Auch Verhaltensweisen des Lehrers, die noch vor aller Methode wichtig und wirk-

sam sind – wie zum Beispiel Klarheit der Ziele, sicheres Auftreten und regelmäßiges Wiederholen –, garantieren keinen Erfolg.

Etwas nicht Faßbares ist im Spiel. Wir neigen dazu, es in der ›Lehrerpersönlichkeit‹ zu suchen und dann die Achseln zu zucken, weil es ohnehin aussichtslos ist, die zu ändern. Jeder Schulleiter kennt die Grenzen der Beeinflußbarkeit von Kollegen, deren Unterricht kritisiert wird. Sie sind durch kein ›Mitarbeitergespräch‹, keine ›Zielvereinbarung‹ und durch keine Fortbildung wirklich zu bessern.² Nicht, weil sie nicht willens wären, sondern weil ihre Schwächen unabänderlich in der Person liegen. Das ist triviales Alltagswissen aller Eltern, Schüler, Lehrer und Schulleiter.

Wenn Menschen einander belehren, dann ist dies kein neutrales Verhältnis geschickter Manipulation wie vielleicht zwischen Handwerksmeister und Werkstück. Sondern: Zwischen den Beteiligten entsteht eine Beziehung besonderer Art, die sich der berechnenden Steuerung und der Messung entzieht. Diese Erfahrungstatsache ist verstörend, weil sie uns die planende Verfügung über den Unterrichtserfolg nimmt. Deshalb taucht sie heute in der Rechnung der Bildungstheoretiker und der Bildungspolitik nicht auf. Sie widerspricht dem Glauben an die Manipulierbarkeit der auf Bedürfnisse reduzierten Subjekte. Die aktuelle Bildungspolitik verkennt die Menschen, die als Lehrer und als Schüler in ihrer Besonderheit am pädagogischen Diskurs teilhaben. Was der einzelne Lehrer weiß, was er auf Grund seines Bildungsganges und seiner Lebenserfahrung will und für wichtig hält, sein Bildungsverständnis, sein Ethos, sein Menschenbild interessieren nicht³ oder allenfalls unter dem Gesichtspunkt, ob sie förderlich oder störend im Hinblick auf seine Vermittlerfunktion sind. Es scheint, daß es darum geht, der Schule die unbe-rechenbare Subjektivität ihrer Individuen auszutreiben und sie durch das Rationale, Planbare, Evaluierbare, durch klare Durchschaubarkeit und Reinheit zu ersetzen. Das Unheimliche, Anrühige, ja, Schmutzige der Pädagogik, ihre Aggressivität und sublimierte Sexualität sollen verschwinden – dorthin, wo sie uns nicht mehr beunruhigen, dorthin, wo man sie in Ruhe genießen kann, in den Paukerfilm – *O Captain, my Captain* –, in die Literatur, warum nicht: nach *Hogwarts*. Aber was verworfen wird, kehrt haltlos wieder – als Unterrichtsstörung durch den Schüler oder als Unterrichtsstörung durch den Lehrer, als Aggression des Schülers oder als Aggression des Lehrers, als innere und äußere Schuldistanz der Schüler, als innere und äußere Schuldistanz ihrer Lehrer.

Übertragung

Für die Beziehung besonderer Art, die dann entsteht, wenn gelehrt und gelernt wird, hat die Psychoanalyse einen Begriff: *Übertragung*. Ihr Auftreten begrenzt Freud keineswegs auf die psychoanalytische Kur, obwohl sie dort von ihm entdeckt worden ist. Sie ist nichts, was man will oder nicht will, sie entsteht spontan und hat ihren eigenen ›Willen‹:

»Glauben Sie übrigens nicht, daß das Phänomen der Übertragung [...] durch die psychoanalytische Beeinflussung geschaffen wird. Die Übertragung stellt sich in allen menschlichen Beziehungen ebenso wie im Verhältnis des Kranken zum Arzte spontan her, sie ist überall der eigentliche Träger der therapeutischen Beeinflussung, und sie wirkt um so stärker, je weniger man ihr Vorhandensein ahnt.«⁴

Für Freud stehen die Wirksamkeit ärztlicher Bemühung und die Wirksamkeit der Psychoanalyse in Zusammenhang mit der Übertragung. Dabei geht es ihm um die Wirksamkeit der Deutungen, das heißt, um Effekte der Mitteilung von Wissen – eines Wissens, das, schon immer in der Rede des Analysanten enthalten, ihm vom Analytiker zugesprochen wird. Damit es akzeptiert werden kann, bedarf es der Übertragung.

»Bei diesem Erziehungswerk [!] spielt die bessere Einsicht des Arztes kaum eine entscheidende Rolle; er weiß ja in der Regel dem Kranken nichts anderes zu sagen, als was diesem sein eigener Verstand sagen kann. Aber es ist nicht dasselbe, etwas bei sich zu wissen und dasselbe von anderer Seite zu hören; der Arzt übernimmt diese Rolle dieses wirksamen anderen; er bedient sich des Einflusses, den ein Mensch auf den anderen ausübt [...], der Arzt bedient sich bei seinem Erziehungswerk irgend einer Komponente der Liebe.«⁵

Noch deutlicher:

»Ohne solche Übertragung [...] würde er [der Patient] den Arzt und dessen Argumente nicht einmal zu Gehör kommen lassen. [...] Argumente ohne solche Stütze [...] gelten bei den meisten Menschen niemals im Leben etwas. Der Mensch ist also im allgemeinen auch von der intellektuellen Seite her nur insoweit zugänglich, als er der libidinösen Objektbesetzung fähig ist.«⁶

Vereinfacht gesagt, nur wenn »irgend eine Komponente der Liebe« im Spiel ist, wirken die Argumente, nur so wird der Arzt zum »wirksamen anderen«. Dabei wird die Übertragung als Stütze gesehen, als Voraussetzung dafür, daß eine Aussage angenommen werden kann. Dem geht jedoch logisch (nicht zeitlich) als ein Moment voraus, daß einem Sub-

jekt unterstellt wird, daß es über Wissen verfüge. Diese Unterstellung ist die Übertragung. Sie tritt überall dort auf, wo unterstelltes Wissen im Spiel ist, also auch und vor allem in der Pädagogik.

Von seiner alten Schule, dem *Leopoldtstädter Kommunalreal- und Obergymnasium* aufgefordert, einen Beitrag zu einer Festschrift zum 50jährigen Bestehen zu leisten, schrieb Freud einen kleinen Text unter dem Titel »*Zur Psychologie des Gymnasiasten*«. Darin heißt es:

»Wir warben um sie [unsere Lehrer] oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, die wahrscheinlich nicht bestanden, studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor und zwangen uns zur vollständigen Unterwerfung; wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr [...]; ich weiß nicht, ob alle unsere Lehrer dies bemerkt haben. [...] Wir waren von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Haß, zur Kritik wie zur Verehrung gegen sie. [...]

Diese Männer, die nicht einmal alle selbst Väter waren, wurden uns zum Vaterersatz. Darum 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 [...].«⁷

Freud berührt hier das Phänomen der Gleichzeitigkeit von Liebe und Haß in der Übertragung. Aber der kleine Text leistet mehr. *En passant* gibt er uns einen Einblick in das Zustandekommen der Übertragung, die er wie bei der ärztlichen Übertragung in Zusammenhang mit dem Wissen stellt. Er sieht sie als Reaktion auf erhofftes Wissen: »Erwartungen von dem allwissenden Vater«, heißt es. Dem entnehmen wir, daß der Vater für das Kind allwissend sein, über alles Wissen verfügen, eine Totalität des Wissens besitzen soll. Es ist ein unterstelltes, erwartetes Wissen all dessen, was dem Kinde noch an Wissen fehlt. Der Schatz des Wissens, über den der Vater verfügen soll, steht unter dem Anspruch, daß er seine Vollständigkeit erweise. Es ist noch ausständig; es besteht die Erwartung, es sei ein noch auszufolgendes, zu erlangendes, dem Kind, das es erlangen will, zu übertragendes Wissen. Wir werden auch deshalb zu diesen Annahmen geführt, weil in allem, was dem Kinde vom ersten Tag an zugesprochen wird, aufgrund der Struktur der Sprache ein Überschuß, eine Öffnung zu einem Noch-Mehr enthalten ist – ein Versprechen. Der Ort, wo dieses Versprechen eingelöst werden

kann, muß ein Repräsentant des Anderen, das die Sprache ist, sein. So gehört zur Übertragung die Unterstellung, es gebe ein Subjekt, das alles wisse. Damit ist das Subjekt von vornherein in der Täuschung. In Freuds Text zeigt sie sich darin, daß selbst die Junglehrer, denen Wissen unterstellt wird, in einem Akt der Verblendung als älter eingeschätzt werden: sie kamen den Schülern, »auch wenn sie noch sehr jung waren, so gereift, so unerreichbar erwachsen vor«.

Uns mögen die Formulierungen Freuds hinsichtlich eines allwissenden Vaters zeitgebunden patriarchalisch erscheinen. Vielleicht sind sie akzeptabler, wenn wir die Sache strukturell betrachten: als notwendige Kindheitsvorstellung, daß es ein Wissen gibt, das das Subjekt erst erwerben muß, und daß es eine Person gibt, die darüber verfügt und die es hergibt oder nicht. Diese Person ist nicht minder Seinsgarant als die nahrungsgebende Person der frühen Kindheit. Sie ist Garant dafür, daß die undurchschaubare und zersplitterte Welt des eigenen Körpers und der Dinge um uns herum zu benennen und zu erklären, in Zusammenhang und Form zu bringen sind. Die uralte Gleichsetzung von Wissen und Nahrung hat hier eine Quelle, desgleichen die fundamentale Abhängigkeit des jungen Menschen von seinen Eltern, die in Übertragungssituationen lebenslang als Abhängigkeit von anderen Personen wieder aufleben kann. Und nicht nur Liebe ist der dabei wahrgenommene Affekt, sondern auch Haß und Aggressivität überfluten das Kind, wenn es Wissen erlangen will und hilflose Abhängigkeit von der steinernen Regelmäßigkeit des Anderen und der Willkür seines Repräsentanten und der Unzureichendheit der Sprache erfährt.

In die Rolle, Träger dieser Unterstellung zu sein, können wechselnde Personen geraten. Dies sind zunächst die Eltern; aber nach und nach erweist sich, daß andere ihren Platz einnehmen können. Dieser Wechsel ist notwendig. Die Übertragbarkeit der Übertragung von einer Person auf eine andere und dann wieder auf eine andere und so fort ist eine Voraussetzung für ein funktionierendes Begehren und ist das, was Kastration auch bedeutet: nämlich die Aufgabe der ersten, Wissensfülle versprechenden Figuren, nachdem die Begrenztheit ihres Wissens erkannt worden ist, ihre Ersetzung durch andere und weitere.

In die Position dessen, dem dieses Füllewissen unterstellt wird, kann jeder Mensch geraten, der anderen Bedeutung formuliert. Nicht jeder beliebige. Es gibt individualgeschichtliche Anknüpfungspunkte, die diesen oder jenen Menschen Übertragungsobjekt zu sein ermöglichen, und andere, die genau dies ausschließen.

Neben den individualgeschichtlichen Anknüpfungspunkten gibt es professionelle. Sie wirken bei Menschen, die von Berufs wegen ein besonderes Wissen repräsentieren – Ärzte zum Beispiel. Verstärkt wird dies, wenn Institutionen wie Kirche, Universität und Schule sie beherbergen und ihnen Amtsautorität verleihen. Die Institutionen entsprechen dem Bedürfnis nach Sicherheit, daß die Dinge ›in Ordnung‹ sind; ihre Examina und Diplome sind illusionäre, aber notwendige Garantien, daß das Wissen bei jemandem ist und damit: daß es überhaupt existiert und daß es verfügbar ist. Dabei ist es für das Entstehen der Übertragung zunächst gleichgültig, wie viel der Betreffende wirklich weiß und kann.

Übertragung ist auch ohne Amtsautorität mit einfachen Mitteln künstlich herzustellen. Wer öffentlich, begleitet von Gesten der Sicherheit, sein Wissen zur Schau stellt, wird andere finden, die sich gerne in die Übertragung begeben. Dieser Mechanismus wird gebraucht und mißbraucht in der Politik, von Gurus, aber auch von Institutionen aller Arten. Inwieweit er zur Einleitung der psychoanalytischen Kur unverzichtbar ist, und wenn dies so ist, ob und wann er dort wieder aufgehoben werden muß, ist eine Frage, die sich jedem Psychoanalytiker, aber auch jedem Lehrer stellt: auch er muß die Übertragung handhaben; er ist verpflichtet, ihre Aufhebung zu ermöglichen.

Daß die Hoffnung auf Wissen, über das ein anderer verfügen und das er ausgeben soll, Verliebtheitseffekte hat, bedarf der Erklärung: Das Ausstehende wird als unverzichtbarer Teil des Subjektes, als ein zu seiner Vollständigkeit erforderliches Objekt aufgefaßt. Wissen kann für das Subjekt *eine* Erscheinungsseite, kann ihm die erhoffte Greifbarkeit des ausständigen Objektes sein.

Von dem der anderen Person unterstellten Allwissen, Füllewissen wird angenommen, es sei das, was dem Subjekt zu seiner ersehnten Vollständigkeit fehlt. Als Effekt dieser Konstellation stellt sich ein Affekt ein: Verliebtheit. Sie ist das Sehnen nach dem zur Gänze Haben dessen, was am Ort des unterstellten Wissens sich verspricht. Sie ist eine Täuschung. Sie ist Täuschung, insofern es aufgrund der Struktur des Symbolischen eine Totalität des Wissens nicht geben kann. Das Subjekt, das dem Fülleversprechen aufsitzt, steckt in der Falle des Imaginären. Und wer sich als Meister auf diesen Liebesanspruch einläßt, täuscht sich selbst und er täuscht, denn er gibt etwas, über das er in Wirklichkeit nicht verfügt, da unser Wissen nie ganz und nie ungekränkt sein kann. Auch deshalb ist Liebe nach einem Diktum Jacques Lacans, ›Geben, was man nicht hat‹, und zum Lehren gehört ganz analog: ›Sagen, was man nicht weiß‹.

Es gibt eine gesellschaftliche Akzeptanz dieses Liebes-Verhältnisses, wenn es in der Schule auftritt. Jeder wird für die ersten Schuljahre bestätigen, daß Kinder ihre Lehrer ›lieben‹. Mit zunehmendem Alter der Schuljugend, in dem Maße auch, wie sich wegen des Fachunterrichtes die Zahl der Lehrer vermehrt, denen der einzelne Schüler begegnet, werden solche Äußerungen seltener, sie bleiben aber nicht aus – konventionell als schwärmende Bewunderung dieses oder jenes Lehrers, um dessentwillen man ein Fach ›liebt‹, es später vielleicht studiert. Aber nicht nur im Falle der manifesten Verliebtheit, sondern auch im Unterrichtsalltag wirkt Übertragung in der affektiv stilleren Form der Anerkennung und ist Voraussetzung dafür, daß ein Wissen nicht nur mechanisch gepaukt, sondern angenommen wird.

Wo keine Übertragung zustande kommt, dort herrscht Langeweile – egal, welcher Unterrichtstechnik sich die Lehrer bedienen – mit oder ohne Powerpoint. Natürlich wird auch etwas behalten, aber der Stoff berührt die Schüler nicht und fällt bei erster Gelegenheit wieder von ihnen ab.

Gegenrichtung der Übertragung

Freud zeigt auch, daß Übertragung in beide Richtungen wirkt. Dies bedeutet, daß wir Analytiker unseren Analysanten ein Wissen unterstellen, daß sie über etwas verfügen, das wir begehren. Dies ist keine Symmetrie im Verhältnis von Analytiker und Analysant – erwarten wir doch ganz im Gegenteil vom Analytiker, daß er diesem Versprechen nicht erliegt, sondern sich dem Mangel, der es nährt und erhält, zu stellen vermag. Diese Richtung der Übertragung ist auch im Verhältnis von Lehrern und ihren Schülern im Spiel. Wir beobachten nicht nur die von Freud dargestellte Bewunderung, die Lehrer durch ihre Schüler erfahren, sondern sehen eine Verliebtheit von Lehrern in ihre Schüler. Sie treibt die Pädagogen an. Gilt es doch, das entwickeln zu helfen, was ›in‹ der Schülerin, ›in‹ dem Schüler als zu entfaltendes Potential ruht; sie sollen unter unserer Hand ein Ideal erreichen. Wir sehen in den Heranwachsenden also weniger das, was sie sind, als das, was sie sein werden, nach unserem Bilde sein sollten – eine Verkennung. Dieses Liebes-Verhältnis von Lehrern zu ihren Schülern ist, solange es im harmlosen Modus des Futurums steht, als ›pädagogischer Eros‹ gesellschaftlich akzeptiert.

Diese Gegenrichtung der Übertragungsliebe ist besser zu verstehen, wenn wir bedenken, daß Wissen nur eine Erscheinungsseite des Fülle versprechenden Objektes ist. Die Liebe der Eltern zu ihren Kindern hat sehr viel damit zu tun, daß sie ihre Kinder als solche Fülle-Objekte, als ihr Komplement sehen – im Alltag ist uns dies als die narzißtische Komponente der Elternliebe sehr vertraut. Es kann ein Kennzeichen des Lehrers sein, daß er dazu bereit ist, in diese Figur einzutreten und Kinder und Jugendliche an die Stelle des Objektes einzusetzen – sie zeitweise zu dem von ihm begehrten Fülle-Objekt zu machen. Zwar nicht als seine Kinder, aber als »meine Schüler« sind sie dann Objekte seiner Übertragung, die darin besteht, sie als Fülleversprechen wahrzunehmen.

Es gibt durchaus auch den Aspekt eines den Kindern unterstellten Wissens. Diese Möglichkeit wird bereits in der ältesten Lehrprobe deutlich, die uns überliefert ist: In Platons *Menon* findet sich eine Unterweisung, die Sokrates einem unwissenden Knaben, einem Sklaven zuteil werden läßt.⁸ Eine Lehrprobe ist dieser Textabschnitt, weil die Unterweisung vor den Augen eines Anderen, Menon, stattfindet. Eine Unterweisung ist sie, weil, wie bei heutigen Lehrproben, das zu Begreifende eindeutig in Lernzielen formulierbar ist – hätte es einen Athener Rahmenplan gegeben, wären die Ziele dieser Stunde so zu lesen: Der Sklave soll selbständig lernen, daß die Diagonale eines Quadrats die Grundlinie des doppelt so großen Quadrats ist. Damals war nur eine zeichnerische Lösung des Problems möglich. Diese wird dem Sklaven von Sokrates aus der Nase gezogen – allerdings unter dem Anspruch, der Junge hätte alles selber herausgefunden (ein Schelm, wer sich an heutige Stundenentwürfe erinnert fühlt, auf deren Umschlag »entdeckendes Lernen« steht).

Nun verraten des Sokrates Formulierungen aber, was ihn eigentlich beschäftigte: nicht das *Zeichnen*, sondern das *Ausrechnen* der Länge dieser Diagonalen; er will eine Zahl. Aber im Zahlensystem der rationalen Zahlen war die Länge dieser Strecke nicht auszudrücken, die irrationalen Zahlen waren noch nicht erfunden. Zur Zeit Platons war dieser existentielle Riß im Weltgebäude der ganzen Zahlen erkannt worden, im System war keine Zahl zu finden, die diesen Riß heilen konnte. Des Sokrates fast flehentlicher Appell, das wiederholte: »Sage mir, Knabe!«, sein »Rechne mir aus!« ist nichts weniger als ein Anspruch an den Jungen, er möge ein Wissen produzieren, das eben diese Lücke im Denken Platons und seiner Zeit flickt. Ein absurder Appell, gewiß, dennoch der Antrieb dieser Lektion.

Sie zeigt, daß der Lehrer hier von einem Begehren getrieben wird, deren Ziel ein neues Wissen ist, und daß dieses Begehren Substrat seiner im vertrauten Wissen angesiedelten Fragen mit den vorberechneten eindeutigen Antworten ist. Mit anderen Worten: das, wonach Platon seinen Lehrer Sokrates in dieser Lehrprobe streben läßt, ist etwas, das ein Zer-rissenes heilen, eine Ganzheit herstellen soll. Nichts anderes, nicht Größeres und nichts Geringeres als das, was wir mit Freud als Agens der kindlichen Wißbegier und ihres Anspruches an den allwissenden Vater ausgemacht haben.

Offensichtlich ist in dieser Figur der Übertragung das Generationen-verhältnis aufgehoben. Der Schüler hat seinen Part nicht als zu unter-weisendes Kind, sondern als Gleichberechtigter, der in den Prozeß der Wissenssuche aufgenommen wird. Insofern unterstellt, übt und bewirkt dieser Diskurs Mündigkeit der Schüler – ob sie zehn oder achtzehn oder dreißig Jahre alt sind. Dies ist, denke ich, das entscheidende Momentum, das die Wirksamkeit des Lehrers in der Übertragung auf den Schüler möglich macht: der Lehrer drängt ihn in die Bewegung dessen hinein, der Wissen nicht übernehmen, sondern produzieren soll.

So arbeiten, ob sie wollen oder nicht, Lehrer und Schüler in der Übertra-gung. Das bedeutet: Übertragung ist kein Akzidens, keine Komplikation, die zu einem simplen, technisch aufzufassenden Lehrverhältnis hinzuträ-te und es verwirrt, sondern: sie ist die entscheidende Gegebenheit der schulischen Arbeit, die Voraussetzung ihrer Wirkung, in ihr vollzieht sich die Bildung des Subjekts.

Erosion der Übertragung

In Deutschland sind in den letzten Jahrzehnten jene Strukturen, die der schulischen Übertragung von alters her Halt und Struktur geben, erodiert – in dreierlei Hinsicht. Der Lehrer ist nicht mehr Repräsentant einer Obrigkeit, der Lehrer ist nicht mehr alleiniger Repräsentant eines ver-bindlichen Wissens, der Prozeß des Lernens wird entpersonalisiert, vom Lehrer abgelöst.

Zu Freuds Zeiten war es selbstverständlich, daß sich der Lehrer als Teil der Institution, als ihr Repräsentant verstand und ihre Rituale und An-sprüche durchsetzte – autorisiert vom monarchischen Staat. Wie Freud es beschreibt, nahm er in seiner Bartpracht die Rolle des allwissenden Vaters ein. Die Institution erwartete dies von ihm und stützte ihn darin.

Die Gesellschaft respektierte die Schule als Institution und es war Konsens, daß mit ihr der Lehrer respektiert werden mußte – auch dann, wenn er ein unwürdiger Vertreter seines Standes war. Damit war eine wichtige Voraussetzung der Übertragung gegeben, eine Herausforderung zur Übertragung ›von Amts wegen‹. Das hat sich gründlich geändert. Die meisten Schulen werden zwar nach wie vor staatlich alimentiert und unser Grundgesetz legt im Artikel 7 fest: »Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates«; sie verstehen sich aber nicht mehr als den Staat repräsentierende Institutionen, sie geben sich herrschaftsfrei, zwar gesetzestreu, selbstverständlich, aber nicht mehr als Obrigkeit.

Das ist nicht zu ändern und es ist gut so – die jeweilige rationale Legitimierung von Autorität ist eine Errungenschaft der Aufklärung; Autorität, insofern sie nur Amtsautorität ist, kann uns nicht gefallen, wir wollen sie nicht dulden. Das Prinzip der Rechtsstaatlichkeit unterwirft potentiell nahezu jede schulische Entscheidung einer juristischen Überprüfbarkeit. Freilich beträgt sich seit einigen Jahren die ganze Republik⁹ wie eine Kinderhorde, die feixend und erleichtert jemanden umtanzt, der ihr zuvor Angst gemacht hat, jetzt aber entzaubert am Boden liegt. Es scheint, daß Deutschland in der Herabsetzung seiner Schulen und der Verächtlichmachung seiner Lehrer einen späten Abschied vom Obrigkeitsstaat feiert, den es nicht aus eigener Kraft losgeworden ist. Lehrerbashing ist Volkssport geworden. Jemand, damals immerhin Ministerpräsident, später Kanzler, warb im Wahlkampf um Volkes Stimmen, als er pöbelte: »Lehrer sind faule Säcke«. *In nuce* sehen wir hier den Wandel der Position von Schule und Lehrer im Staat.

Daß es heute nur noch eine geringe Amtsautorität des Lehrers gibt, hat zur Folge, daß er die Position dessen, auf den übertragen wird, erst erwerben, sich verdienen muß. Dies wiederum wird durch die häusliche Tageskritik am langweiligen Lehrer und durch den Presse-Dauerlutscher ›früh pensionierter Studienrat‹ nicht erleichtert.

Ein zweiter Aspekt der Erosion der Übertragung ist, daß die Kinder der Informationsgesellschaft Informationen aus tausend Quellen schlucken. Die Verführung ist groß, sie bereits für Wissen zu halten. Die Konkurrenz der allwissenden Medien ist in jeder Schulstunde zu spüren. Das Wissen ist nicht mehr allein beim Lehrer, es geht nicht mehr notwendig durch seine Stimme, durch seinen Tafelanschrieb, durch seine Lehrbücher, sondern durch Bild und Ton der Medien – anschaulicher, netter, nicht so elend systematisch, weniger öde und abstrakt. Jeder Lehrer, der sein Lehren als Informations-Ausgabe versteht, ist damit in Konkur-

renz zu diesen Medien und hat eine weitere Möglichkeit der Übertragung verloren; denn die Verfügung über die Informationen wird nicht ihm alleine unterstellt, sondern oft den konkurrierenden Medien. Freilich ist es genau dies, was seit PISA von den Schulen verlangt wird: die Reduktion von Wissen auf lebenspraktische Informationen, die, das wird nicht bedacht, woanders auch und billiger und lustiger zu haben sind.

Die didaktischen Modeströmungen tragen dem Rechnung. Der Lehrer wird nunmehr als Moderator gesehen, als jemand, der den Unterricht vorbereitend arrangiert, die Materialien zusammenträgt, die Lernstationen ausrüstet, die Gruppenarbeit plant. Es zählt nicht, was er weiß und sagt, nicht sein je besonderes Wissen, nicht seine Wißbegier. Er soll gar nicht Auskunft geben, wenn die Schüler etwas wissen wollen, sondern sie auf das Internet oder bereit stehende Lexika verweisen; das heißt, er lehrt nicht, das heißt: er darf die Rolle der Übertragungsfigur gar nicht annehmen. Am konsequentesten ist hier das aktuelle Konzept des »E-Learning«, das auch einen garantiert übertragungsfreien Menschentypus generiert: die »E-People«.

Diese dreifache Erosion der überkommenen Formen der Übertragung schafft freilich die Übertragung nicht aus der Welt – sie nimmt ihr nur die bisherigen Formen, in denen sie sich kanalisieren und kenntlich manifestieren konnte, bearbeiten, ertragen und wieder aufheben ließ. Dadurch, daß es in der Schule um Wissen geht, bleibt aber ein Übertragungspotential vorhanden und die begleitenden Affekte stehen nach wie vor im Raum. Wenn Personen und Strukturen fehlen, an die sie zu binden sind, dann vagieren sie. Hier, so vermute ich, ist eine der Quellen der diffusen Aggressivität in vielen Schulen. Ursache ist nicht ein Zuviel an Struktur und Ordnung, sondern ein Zuwenig: Erosion der die Affekte bindenden Übertragungsfiguren.

Ausrichtung der Übertragung

Wissensübermittlung ist, weil Übertragung im Spiel ist, zugleich ein pädagogischer Prozeß. Es wäre schon viel gewonnen, würden die Lehrerinnen und Lehrer sich dessen bewußter sein, als sie es heute sind. Das mindeste, was in den pädagogischen Seminaren gelehrt werden sollte, ist ein Wissen um solche ungewollten »Nebenwirkungen in der Erziehung«¹⁰. Eine Ausbildung, die die jungen Lehrerinnen und Lehrer in der Illusion der zielgerichteten Manipulierbarkeit des Lehrens wiegt, treibt

sie in Situationen, in denen sie Störungen nur als eigenen technischen Fehler oder als Fehlverhalten ihrer Schüler auffassen können. Dagegen ermöglicht ihnen das Wissen, daß Lehrer und Schüler in Übertragung verbunden sind, besser zu verstehen, was in ihren Stunden geschieht, und gibt ihnen die Chance, sich zu den Effekten der Übertragung zu verhalten, deren unbegriffenes Wirken einen großen Anteil am frühen *Burn out* hat.

Bis zu einem gewissen Grade kann der Lehrer die Übertragung handhaben. Zwar werden wir nie jene Herren des Prozesses sein können, die die Unterrichts-Technologien zu sein hoffen; nie werden wir berechnen können, wie sich der einzelne Schüler entwickeln, was genau er wann lernen und vor allem behalten wird. Aber wir können im Bewußtsein und in der Handhabung der Übertragung darauf Einfluß nehmen, wie er dem Wissen begegnet, das wir für ihn repräsentieren.

Das bedeutet, daß unser Verhalten eine Ausrichtung haben muß. Diese Ausrichtung will ich so umreißen: der Heranwachsende soll in der Übertragung in einer Entwicklung gestützt werden, die ihn von der Verhaftung an das Lustprinzip – ich will Spaß und zwar sofort – durch die Engpässe des Symbolischen und die Härte seiner Strukturen zu der Fähigkeit führt, halbwegs frei von Verführungen des Imaginären und im fruchtbaren Ertragen der Sinnverfehlungen und Sinnproduktionen des Symbolischen seine je besonderen Lebensziele zu verfolgen. Im Jargon der Psychoanalyse: er soll zu begehren wagen. Denn es ist unser Ziel der Enkulturation, daß an die Stelle des Wunsches nach sofortiger Triebabfuhrung nicht die stumpfe Unterordnung, sondern das Begehren tritt. Begehren setzt die Akzeptanz der symbolischen Ordnung voraus; dahin zu gelangen ist nur in ihrer Durchquerung, die eine Entfremdung von dem bedeutet, was das Subjekt zunächst als seinen Lebenszweck will oder zu erfassen meint. Gegen den Widerstand des Subjektes müssen zunächst die Strukturen des Symbolischen von ihrer Regelseite erfahren und akzeptiert werden – so wie die Härte des (väterlichen) Gesetzes hat erfahren und ertragen werden müssen. Der privilegierte Ort dafür ist die Institution Schule.

Des weiteren ist es die besondere Aufgabe der Schule, auch jene Sinnstiftungen zu zerschlagen, die als Versuchungen des Imaginären die offene Struktur des Symbolischen zu ersparen versprechen und mit süßer Zufriedenheit locken. Man begehrt nicht durch fragloses Sich-Hingeben an Bilder – so betrachtet, sättigen sie nur –, sondern durch Zeichen. Bildung heißt auch: an Stelle der Bilder Zeichen einführen, auf daß begehrt

werde. Wir müssen den nur genießenden Begegnungen mit einem Gegenstand, ob Buch, ob Bild, ihre Zeit lassen, sie dann aber durchbrechen und Kriterien, Strukturen, Begriffe bereitstellen, die sie aufheben. Im schulischen Alltag bedeutet dies, daß wir stets und ständig Faszinationen, die sich zwischen Schüler und Sache gebildet haben, nachdem wir ihr Zustandekommen befördert haben, wieder dadurch aufheben, daß wir sie begrifflich machen. Dies ist ein notwendiges Unterbrechen des Genießens. In welcher Haltung wir dies tun, ist auch für den Erfolg des Lehrens entscheidend. Wenn der Lehrer selbst nur schwärmt und genießt, wird dies nicht gelingen, er muß als Mentor (nicht als Guru) die Möglichkeit des begehrenden Diskurses vorleben und die Schüler in diesen Diskurs mit einbeziehen.

Zwei Formen des Wissens

Die schulische Entwicklung des Subjekts zum Begehren geschieht in der Übertragung und in der Auseinandersetzung mit dem Wissen. Ich unterscheide vereinfachend zwei Formen des Wissens, die, obwohl sie in der Realität kaum isoliert auftreten, den Unterricht unterschiedlich prägen und die der Schüler durchqueren muß. Ich nenne sie Konventionswissen und Redewissen.

Beide sind wichtig auf dem Weg zum Adulten. Das eine Wissen erzwingt die Erfahrung des Symbolischen in seiner Härte und Dogmatik, es unterstützt die aufhebende Benennung. Das andere Wissen kennzeichnet das Feld, in dem im Reden Wissen entsteht und wieder aufgehoben wird.

Konventionswissen

Schule ist dazu da, daß die Kinder etwas lernen. *Stadt, Land, Fluß*, immer wieder: Fakten und Regeln. Alle Fächer enthalten einen Kanon der Kenntnisse und Methoden, mehr oder weniger entfaltet, staatlich festgeschrieben oder in den Lehrbüchern aufgelistet, manchmal im Gebrauch der unterschiedlichen Schultraditionen von Haus zu Haus ein wenig verschieden. *Raison d'être* jeder Schule. Eine Generation muß die nachfolgende auf Inhalte und Fertigkeiten verpflichten, die sie für lebensnotwendig hält. Das funktioniert nur mit Gesichertem, das katalogisiert

werden kann. Dieses Wissen bezeichne ich als Konventionswissen. Es beruht auf Übereinkunft. Es sind »abgemachte Kenntnisse«¹¹ (Wilhelm von Humboldt), sie werden von keinem vernünftigen Menschen in Frage gestellt.

Dieses Wissen ist ein lebens- und gesellschaftsnotwendiges Wissen, es ist die Voraussetzung jeder Wissenschaft, aber es ist auch imaginär. Nicht weil es sachlich falsch wäre, ist es imaginär, sondern weil es dazu einlädt, es als abgeschlossene, in sich heile Antwort, als Ganzheit zu verstehen, was eine Täuschung wäre. Imaginär ist das dem Konventionswissen inhärente Versprechen auf eine zu erlangende Geschlossenheit und Vollständigkeit, die Präntention, daß es auf der Ebene der schulischen Kenntnisse keine offenen Fragen kennt. Das Kasussystem des Lateinischen, Mendels Gesetze, die Lösung von Gleichungen mit einigen Unbekannten bereiten zwar Schwierigkeiten, aber sie sind lösbar; der Lehrer wird dafür bezahlt, daß er die Lösung kennt und die Wege weist. Dort sind alle Fragen, die gestellt werden, lösbare Fragen. Jene Fragen, die auch das differenzierteste und eleganteste System hinsichtlich seiner Grundannahmen aufwirft, sind ausdrücklich nicht Gegenstand der Lehre.

Dies bedeutet nicht, daß es ein zu verachtendes oder ein schlechtes Wissen sei. Vielmehr ist es Teil der Tradition, die erworben werden muß; ein Schatz formulierter Erfahrungen, die Voraussetzung von Verständigung und kultureller Gemeinsamkeit. Und: es ist notwendig als Erzieher des Subjektes. Hier ist der Schüler gezwungen, das Lustprinzip aufzugeben; er wird der Systematik des Wissens unterworfen und soll akzeptieren, daß dessen Verknüpfungsregeln und strikten Methoden gelten; er muß seine frei vagierenden Einfälle und phantasiegebundenen Wunscherfüllungen, die Tagträume, zurückstellen. Am entschiedensten geschieht dies in der Grundlagenmathematik, aber auch in den harten Anteilen des Fremdsprachenerwerbs, der Grammatik. In dieser Hinsicht ist das Konventionswissen notwendig entfremdend und diese Entfremdung ist notwendig. Auch im Literaturunterricht gibt es diesen harten Anteil gesicherter Kenntnisse und Methoden, deren Aufgabe auch (nicht nur, aber auch) darin besteht, Faszination und Identifikation in Terminologie und Abstraktion aufzuheben.

Die dem Konventionswissen entsprechenden Unterrichtsmethoden sind Techniken der Mangelvermeidung. In sogenannten guten Stunden hat der Planende der Schüler Fragen antizipiert und die Stunde so manipuliert, daß eben diese Fragen, das heißt: seine, und nicht die des Schülers,

gestellt werden. Es sind nur Fragen zulässig, die die Logik des Systems erlaubt und die aus dem System heraus beantwortet werden können. Der Durchschaubarkeit und Regierbarkeit des zu verabfolgenden Wissens entspricht, daß man es in bekömmliche Portionen aufteilt. In regelmäßigen Abständen kann gemessen werden, wie erfolgreich die Wissensverabfolgung war. War sie es nicht, so muß durch geeignete Maßnahmen der Erfolg verbessert werden – im Idealfall hin zu *Input = Output*.

Das Konventionswissen ist die härteste Zumutung an das Lustprinzip und die Quelle aller Flüche, die auf die Institution Schule seit jeher geschleudert werden. Bezogen auf das Konventionswissen und seine notwendige Funktion sind alle frommen Wünsche: ›Schule möge Spaß machen‹ rührend, aber völlig obsolet. In weiten Regionen Deutschlands ist die mit dem Konventionswissen verbundene Härte geschwunden, weil narzißtisch gestimmte Eltern es nicht ertragen können, daß ihre Kinder so unter Druck gesetzt werden. Man suchte nach weicheeren Formen der Wissensvermittlung – und fand zum Beispiel das ›entdeckende Lernen‹. Aber auch hier sollen die Schüler letztlich das entdecken, was zum Konventionswissen gehört; ihnen bleibt die scheinbare Freiheit des Weges, bei dem man hofft, daß er die Schüler motiviert. Ganz falsch ist dies nicht, Eigentätigkeit führt zu eigenen Fragen. Gleichwohl landet der Schüler bei der gleichen Geschlossenheit und antizipierten Eindeutigkeit der Ergebnisse¹² bei den gewünschten Antworten, die nachträglich seine Fragen als eben nicht mehr seine denunzieren; und auch hier ist die Folge in der Regel: Langeweile und die herzliche Bitte der Schüler, endlich nicht mehr in Gruppenarbeit entwickelte Plakate malen zu müssen und statt dessen einen anspruchsvollen Lehrervortrag hören zu dürfen.¹³

Neben einer Ablehnung des Konventionswissens, die auf dessen Negierung des Lustprinzips beruht, gibt es eine zweite, anders begründete Ablehnung. Sie beruht darauf, daß der Heranwachsende zu erfahren beginnt, daß die symbolische Ordnung offen ist, daß nichts in ihr endgültig hält. Mit dieser Erfahrung werden ihm alle Systeme obsolet, die Geschlossenheit prätendieren. Wenn junge Menschen sich der Verbindlichkeit und Stringenz des Konventionswissens entziehen wollen, dann geschieht dies nicht nur, weil sie das Lustprinzip behaupten wollen, sondern auch, weil sie fürchten müssen, daß es als ein geschlossenes System ihrem Begehren, das sich realisieren will, konträr entgegengesetzt ist. Diese jungen Leute erreichen eine andere Stufe – neben das ›Ich will Spaß und zwar sofort‹ – Prinzip tritt die Einsicht, daß die Wunscherfül-

lung ›nicht alles‹ ist; sie wollen die Offenheit des Symbolischen, seinen Mangel spüren.

Dies bedeutet einen oftmals schwer zu ertragenden Widerspruch – von allen Seiten mit Fürsorge und Konventionswissen gefüttert, ist für viele Lernverweigerung der einzige Weg, etwas vom aufkommenden Begehren zu retten. Sie flüchten sich in ›Wissensanorexie‹. Die, sagen wir, körperliche Anorexie, der wir immer häufiger bei den jungen Leuten begegnen, hat etwas damit zu tun, daß sie bereits in einer angeblich rißlosen Welt des totalen Anspruchs, aber auch der totalen Bedürfnisbefriedigung leben, die das Begehren zu ersticken droht. Damit das Begehren nicht erlischt, entzieht sich das anorektische Kind der Befriedigung, es hungert, um das Begehren zu retten. Während der Sammler den Mangel durch das fehlende, potentiell erwerbbares Sammlerstück kontrollieren will, will der Anorektiker in einer Welt der rißlosen Fülle den Mangel nicht beheben, sondern sich spürend vergewissern, daß es ihn gibt: er hungert. Diesen Vorgang können wir auf das Lernen in einer als Füllewelt verstandenen Unterweisung übertragen – daß die jungen Menschen jenes Füllewissen, das ihnen das Begehren zu versperren droht, verweigern, weil sie in der Schule keinen Ort finden, wo sie ihr Begehren anhängen können. Sie begehren nicht das, was im Konventionswissen gelehrt wird, weil dort im Mangellosen nichts ist, wo ihr Begehren sich einhaken könnte.

Redewissen

Nun entspricht das Konventionswissen zwar dem papiernen und organisatorischen Niederschlag von Schule; nur in diesem Register kann sie administrativ artikuliert und PISA-gemäß evaluiert werden. Die Wirklichkeit ist aber anders. Denn Schule kann nicht nur Ort von Unterweisung im Konventionswissen sein; das ist schlicht unmöglich; *bon gré mal gré* ist sie von einem radikal anderen Wissen durchzogen, das die Gleichsetzung von Wissen und Gewußtem stets und ständig konterkariert, das seinem Wesen nach nicht regulierbar und nicht in die Fixierungen der Rahmenlehrpläne zu gießen ist.

Denn es wird geredet. Wenn wir reden (und wähten wir uns auch in dem schönsten Klarheitsdiskurs gesicherten Wissens), entfährt uns mit der einen eine zweite Rede, von der wir Redenden wenig oder gar nichts wissen und ahnen, die aber von anderen gehört wird und ihre Effekte

macht. Diese Rede läuft auch bei der striktesten Unterweisung mit, ist dort aber nicht erwünscht und wird selten beachtet.

Es gibt Stunden, in denen sie zugelassen ist. Unfruchtbar sind diese Stunden, wenn sie die Form eines unverbindlichen und ergebnislosen Daherredens annimmt; aber es gibt auch Stunden, in denen die nicht unterweisende, nicht unmittelbar am Lernziel orientierte Rede Ziel und Form hat und überraschendes Wissen entsteht. Was hier gesagt wird, ist ungesichert, ist riskiert und ist niemals zu antizipieren. Damit artikuliertes Wissen aus dem Redewissen entsteht, muß es von dem Wunsch nach einem Schließen getrieben sein. Insofern steht das Sprechen unter einer Nötigung, wie sie uns Kleist in seinem Aufsatz *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden* geschildert und in *Der zerbrochne Krug* mit den Lügenreden seines Dorfrichters Adam illustriert hat. Kleist schildert, wie, ausgelöst durch die drängende Präsenz einer anderen Person, ein Wissen formuliert wird, das bei Beginn der Rede noch nicht zuhanden war. Dieses Reden steht in der Not, am Ende einen haltbaren Satz zu produzieren – das heißt, im Medium der Sprache eine »gelungene« Form zu erzeugen, die ein neues Wissen ist. Dies ist gebunden an die Präsenz anderer Personen; welche der Personen, ob nun der Lehrer oder seine Schüler, das Wissen produziert, ist nicht zu antizipieren.

Dieses neue in der Rede gewonnene Wissen ist eine momentane Verknüpfung, ein plötzliches Zusammenschießen in einer Situation, für die Friedrich Copei einst den Begriff »fruchtbarer Moment«¹⁴ geprägt hat. Ob diese momentane Stimmigkeit – die dem Register des Imaginären angehörte, wenn sie als abschließende Weisheit daherkäme – ein haltbares Wissen ist, ganz neu, eine unerwartete Bestätigung von bereits Bekanntem, eine Täuschung, das muß sich erst erweisen.

Die dem Redewissen entsprechenden Unterrichtsmethoden sind Techniken der Öffnung mit der drängenden Forderung, nicht Wissen zu repetieren, sondern Wissen zu produzieren. Auch wenn sich das im Diskurs entstandene Wissen letztlich als hinfällig, als erneut zu öffnendes Wissen erweisen muß, haben die Schüler etwas Wichtiges gelernt: nicht sich an Gewißeiten zu klammern, sondern sich dem in der Rede lebenden Begehren zu stellen. Damit vermögen sie, dem Imaginären der endgültigen Antworten zu entkommen, und sie öffnen den Raum für eigenes Begehren.

Ich habe vereinfachend zwei Wissensformen unterschieden. Dabei kann es nicht darum gehen, sie gegeneinander auszuspielen. Aber vielleicht

ist ein Dilemma des Lehrerberufes etwas besser zu verstehen. Wir kommen um die ›Fütterung‹ mit endlichem Wissen nicht herum. Doch in der Vermittlung der Kulturtechniken und des Standardwissens muß in Anlehnung an das Kantsche ›Wage zu wissen!‹ ein zweites Ziel verfolgt werden: ›Wage zu begehren!‹. Nur so werden die jungen Leute nicht der fatalen Illusion von Endlichkeit und Handhabbarkeit erliegen.

Übertragung, Redewissen, Konventionswissen

Beide, Redewissen und Konventionswissen, sind mit Übertragung verbunden. Wenn zur Übertragung die Unterstellung eines Mehrwissens gehört, dann muß dieses Mehrwissen in beiden Wissensformen in je spezifischer Weise erscheinen. Soll Übertragung zustande kommen, dann darf sich das Wissen des Lehrers nicht in der Endlichkeit der stündlich erreichten Lernziele erschöpfen. Wer *una hora doctior* ist, wird dies nicht können. Wir wollen hoffen, daß die aktuelle Neuorganisation und Entwissenschaftlichung der Lehrerstudiengänge nicht genau zu diesem fatalen Ergebnis führt und den oben genannten drei Erosionen der Übertragung als vierte das Halbwissen der Lehrer hinzufügt.

Im Konventionswissen gilt das Schülerinteresse in der Regel¹⁵ nicht diesem geschlossenen Wissen selbst, dem Kasussystem des Lateinischen zum Beispiel, sondern einem Überschuß an Wissen, das in der Rede des Lehrers zu hören ist. Dies hat zur Voraussetzung, daß dieser Lehrer selbst sich als begehrender Lehrer zu erkennen gibt. Das bedeutet, daß er weit über den aktuellen Stoff hinaus Kenntnisse verkörpert, und zwar auf eine Weise verkörpert, die seine Suche, sein Interesse erahnen läßt. Die Erscheinungsform seiner Suche ist die Begeisterung, mit der er seinen Stoff vermittelt. Sie lädt zur Übertragung ein und kann im guten Sinn Verführung sein.

Anders liegen die Dinge bei der Übertragung im Redewissen, weil es nicht mehr um ein vom Lehrer aus zu folgendes, sondern ein in der Wechselrede zu erlangendes Wissen geht. Hier hat der Lehrer eine andere Rolle im Spiel der Übertragung. Er ist nicht der Wissensgarant, nicht der Meister, der vorgibt, über ein sicheres Wissen zu verfügen, das er austeilen will. Zwar nährt sich auch hier die Übertragung aus der Erwartung eines Mehrwissens, es ist aber nicht einer Person zugeordnet, die es herausrücken soll, sondern es ist im sich entwickelnden Diskurs verborgen. Hatten wir es zuvor mit einem Subjekt zu tun, dem Wissen unter-

stellt wird, so gilt für das Redewissen, daß dem Diskurs Wissen unterstellt ist, das noch entbunden werden muß. Die Übertragung gilt der Person, die als Mentor die Gewißheit verkörpert, daß in der Wechselrede Wissen entstehen wird, daß es möglich ist und ertragen werden kann, auf den Gängelwagen gesicherten Wissens zu verzichten.

Die Leistung des Lehrers besteht darin, daß er bereit ist, dem standzuhalten, eine Rede zu unterhalten, die nicht Konventionswissen austeilt. Seine Stärke ist, daß er den Weg des Begehrens mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam geht. Dies sind Stunden, von denen der Lehrer sagen wird, er habe mit oder sogar von seinen Schülern gelernt.

Aufhebung der Übertragung

Die große Versuchung jeder Übertragung ist es, daß der Lehrer sie persönlich nimmt und daß er sie genießt – sei es, daß er sich für einen Meister hält, dem die Schüler zu Füßen liegen, sei es, daß er den Schülern liebend mehr zumutet, als sie einlösen können und dürfen. Auch hier gilt das Inzestverbot. Die pädagogische Übertragung muß aufgehoben werden. Wie in der Psychoanalyse ist die Aufhebung des Übertragungsverhältnisses ein Hinweis auf die Wirksamkeit der zurückliegenden gemeinsamen Arbeit. Diese Aufhebung ist eine elementare Erfahrung, die junge Menschen machen müssen, damit sie jede neue Übertragung, die entstehen wird, unter dem Gesichtspunkt ihrer Auflösbarkeit und nicht als ein fatales »lebenslänglich« erfahren.

Eben aus diesem Grunde ist Schule nichts Heimisches, nichts, das den Eltern oder Privatlehrern überlassen ist; sie ist Institution, um den Mißbrauch zu unterbinden und um die Aufhebung zu ermöglichen. Institution gibt der Übertragung einen Rahmen, hebt die Privatheit auf, begrenzt die Übertragung von vornherein. Dadurch, daß der Lehrer qua Amt und nicht aus persönlicher individueller Zuneigung handelt, wird die Übertragungsliebe vor einen anderen Horizont gestellt. Zensierungen, tagtägliche organisatorische Strukturierungen, bis hin zur Skandierung im 45-Minuten-Takt, aber auch die Organisation im Klassenverband, schließlich die großen Prüfungen wie zum Beispiel das Abitur – all das entprivatisiert.

Der Lehrer ist damit in einer Doppelrolle, die eine Unmöglichkeit seines Berufes ausmacht: Er ist in Übertragungsverhältnissen, die er auch geweckt hat, und ist zugleich der Dritte, der als Sachwalter und Repräsen-

tant der Institution die Übertragung aufheben muß. Die Schüler tun dies ohnehin in fröhlicher Brutalität – zum Beispiel in den oft verletzenden und böartigen Abiturzeitungen: einer altbewährten Möglichkeit, mit den Lehrern abzurechnen und die Übertragung loszuwerden.

Professionalität der Lehrer?

Die hier geforderte Handhabung der Übertragung ist die eigentliche Professionalität, die vom Lehrer zu erwarten ist. Aber es besteht wenig Hoffnung, daß in Zukunft mehr Menschen als heute darüber verfügen werden. Sie ist erfahrbare, ob sie lehrbar ist, ist ungewiß. Die eigene Psychoanalyse könnte zu dieser Professionalität verhelfen; in der Tat forderte Freud, daß die Erzieher eine Psychoanalyse machen sollten.¹⁶ Wer die psychoanalytische Erfahrung hat, von dem ist anzunehmen, daß er freier, offener und bedachter, warum nicht: weiser, mit den Alltagsphänomenen des Unterrichtens und Erziehens umgeht, nicht in alle Fallen des Imaginären tappt, sich nicht in eine Zwangsordnung flüchtet.

Aber die Forderung nach einer Psychoanalyse der Lehrer widerspricht heute nicht minder dem Zeitgeist als zu Freuds Zeiten; die Zahl der Pädagogen, die eine Psychoanalyse gemacht haben, ist gering. Vielleicht wäre schon einiges gewonnen, wenn die angehenden, aber auch die routinierten Lehrer in Supervisionsgruppen jene Distanzierung vom Alltag erfahren, die es ihnen erlaubt, sich bewußt zur Übertragung zu verhalten. Freuen wir uns, daß es Menschen gibt, »geborene Lehrer«, deren eigene Entwicklung, glücklicheren Zufällen unterworfen, sie von vornherein zu dieser Professionalität befähigt. Glauben wir nicht, daß die Lehrerschaft insgesamt je eine andere, je »besser« sein kann als gestern und heute. Hoffen wir, daß die aktuellen Erosionen der Übertragung ein Ende finden, sich möglicherweise neue zeitgemäße Übertragungsstrukturen entwickeln, vor allem: daß Bildungsminister und die ihnen zuarbeitenden Theoretiker wieder verstehen, woran der Schüler sich bildet: nicht an Informationen, sondern am Anderen in der Übertragung.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zum Beispiel Dieter Lenzen, zuletzt in »Wirtschaft und Schule«, 15.11.2004, <http://www.wirtschaftundschule.de>.
- 2 Die Schulleiter mehrerer Bundesländer sind nunmehr zu Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen als Mittel der Personalführung verpflichtet.
- 3 Heute ist ein Ansatz, wie er im Titel *Die Seele des Erziehers* (vgl. Georg Kerschensteiner, Leipzig 1921) zu erkennen ist, undenkbar.
- 4 Sigmund Freud: »Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen, gehalten zur 20jährigen Gründungsfeier der Clark University in Worcester, Mass., September 1909«, in: ders., *Gesammelte Werke* [GW] I-XVIII Bde. und Nachtragsband, Frankfurt am Main 1976ff., hier GW VIII, 55.
- 5 Freud, »Einige Charaktertypen aus der psychoanalytischen Arbeit«, GW X, 365f., Hervorhebung im Original.
- 6 Freud, »Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. XXVII. Die Übertragung«, GW XI, 463.
- 7 Freud, »Zur Psychologie des Gymnasiasten«, GW X, 203-210, hier 205ff.
- 8 Vgl. Platon: *Menon*. Griechisch-deutsch, auf der Grundlage der Übersetzung von Otto Apelt in Verbindung mit Else Zekl, neu bearbeitet und herausgegeben von Klaus Reich, Hamburg 1982, 39-49.
- 9 Dies gilt für die alten Bundesländer mehr als für die neuen, für den Norden eher als für den Süden der Republik.
- 10 Eduard Spranger: *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*, Heidelberg 1962.
- 11 »Die Schule [hat] es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun«. Wilhelm von Humboldt: »Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin«, in: ders., *Werke*, I-V Bde., Andreas Flitner, Klaus Giel (Hg.), Darmstadt 1964, 256.
- 12 Dies ist gut zu studieren in den Kompendien des zur Zeit erfolgreichsten Methodenpraktikers Klippert. Zum Beispiel: Heinz Klippert: *Methodentraining*, Weinheim 1994, (2004 in 14. Auflage erschienen). Vgl.: http://www.weinreichpeter.de/schule/www-didaktik/stoevesand_klippertkritik.html.
- 13 Nicht in jeder Phase der kindlichen Entwicklung wird das Konventionswissen so als Härte empfunden wie vor allem in den ersten Jahren der Oberschule. Zunächst wird das Faktenwissen nicht in seiner Endlichkeit wahrgenommen, sondern als eine zu erobernde *terra incognita*. Man denke an die Lern- und Sammellust der Kinder, die mit der Fiktion der Vollständigkeit des Wissens spielt.
- 14 Friedrich Copei: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß*, Phil.Diss. Leipzig 1930, Heidelberg 1960.
- 15 Es würde hier zu weit führen, die zwangsneurotischen Aspekte einer Systemgenügsamkeit, die es bei Lehrern wie Schülern geben kann, darzustellen.
- 16 »Die einzig zweckmäßige Vorbereitung für den Beruf des Erziehers ist eine gründliche psychoanalytische Schulung. Am besten ist es, wenn er selbst analysiert worden ist.« Zitiert aus Freud, »Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse«, GW XV, 161.