**Gerhard Vinnai**

Für Johannes Beck

# Andere Wirklichkeiten - Zur Psychoanalyse schulischer Bildungsprozesse

(Zuerst erschienen in: Pädagogische Rundschau, Heft 3, 61. Jahrgang, Frankfurt am Main 2007)

Die Psychoanalyse hat in der Wissenschaft, ebenso wie in den Massenmedien, an Einfluss verloren. Auch im Bereich des pädagogischen Denkens ist ihr ohnehin niemals besonders großer Einfluss geschwunden. Sie gilt vielen als veraltet. Aber Manches, was als veraltet gilt, erscheint vielleicht nur deshalb so, weil es auch einen Fortschritt zum Schlechteren gibt. Die folgenden Ausführungen wollen die nach wie vor aktuelle Bedeutung der Psychoanalyse für die Erziehungswissenschaft demonstrieren. Sie wollen mit Hilfe der Psychoanalyse auf psychologische Probleme hinweisen, in die Lehrer und Schüler in ihrem Verhältnis zueinander verstrickt sind und zeigen, wie diese sich auf Lernprozesse auswirken können. Aufgrund ihres speziellen, beschränkten Erkenntnisinteresses lässt sich sicherlich allein aus der Psychoanalyse keine sinnvolle Bildungstheorie entwickeln. Aber sie kann dabei helfen, das Bewusstsein für die psychologischen Aspekte von Bildungsprozessen zu schärfen, die diese auf entscheidende Weise zu fördern oder zu hemmen vermögen. Die folgenden Ausführungen versuchen keine systematische, möglichst umfassende Darstellung der Psychoanalyse der Erziehung. Sie wollen auf verschiedenartige Problemzonen hinweisen, auf die die Psychoanalyse Licht werfen kann. Thesenartig formuliert können sie hoffentlich ein weiteres Nachdenken anregen.

## Angst und Lernen

Alle schulischen Lernprozesse sind mit Gefühlen verbunden, die als eine Art gelebter Bewertung von inneren und äußeren Realitäten wirksam werden. Eine besondere Bedeutung hat ihre Beziehung zur Angst. Die Angst kann zur Irrationalisierung des Denkens und zur bewusstlosen Anpassung an bedrohliche Verhältnisse drängen, aber sie kann auch ein Denken und Handeln motivieren, das auf notwendige Veränderung zielt, die das schmerzliche Gefühl der Angst hinfällig werden lassen. Schulische Lernprozesse können durch irrationale Ängste vor äußeren und inneren Zwängen blockiert werden, aber sie können auch eine befreiende Kraft aus dem Willen beziehen, ängstigende Realitäten mit kritischem Bewusstsein zu bearbeiten. Die Angst kann starr und dumm machen, sie kann die Beziehungs- und Arbeitsfähigkeit untergraben, aber sie kann, bei einer entsprechenden Stärke des Ich, auch klug machen und Engagement provozieren, indem sie dazu nötigt, Gefahren ins Auge zu fassen und an ihrer Überwindung zu arbeiten. Die als traumatisch erlebte Angst, die das Ich zu überwältigen droht, macht nach Freud die Verdrängung, welche an eine unbewältigte Vergangenheit oder Gegenwart fixiert und das Ich dazu drängt, existierende bedrohliche Realitäten zu leugnen. Andererseits kann die Angst das Überleben sichern, indem sie Signale liefert, die die Aufmerksamkeit im Hinblick auf drohende Gefahren zentrieren können: Ohne Angstbereitschaft würden wir vielfältigen Gefährdungen zum Opfer fallen. Wo Angst auftritt und welche Wirkungen sie zeitigt, hängt von unserem Wissensstand und unseren Machtgefühlen gegenüber der Realität ab. Wer wenig weiß, wo Wissen als notwendig erscheint, und sich zugleich ohnmächtig fühlt, droht ihr besonders zu verfallen.

Die Psychoanalyse interessiert sich nicht nur für verständliche Realängste, sondern auch für unverständlich erscheinende, irrationale Ängste, deren Sinn ihr zufolge im Unbewussten verborgen ist. Alle Ängste haben für sie mit aktuellen realen oder bloß phantasierten

Bedrohungen zu tun, die sich in der Psyche auf verschiedene Art mit früheren und dabei besonders mit frühkindlichen Bedrohungen verknüpfen können. Unverjährte frühkindliche Ängste können aktuelle Ängste aufladen, wie umgekehrt aktuelle Ängste frühkindliche zu reaktivieren vermögen. Die Angst stiftet so eine bewusste und unbewusste lebensgeschichtlichen Kontinuität. Angsterfahrungen haben eine Art Modell an infantilen Angsterfahrungen, sie sind immer mit den Urängsten in der Kindheit verwandt. Die Angst vor der psychischen Hilflosigkeit, die zur Unreife des frühen Ich gehört, die Angst vor dem Liebesentzug, die in der besonderen Abhängigkeit des Kindes von den Eltern wurzelt, oder die Angst vor der Zerstörung des Körpers, die mit dessen kindlicher Schwäche verbunden ist, liefert ein Vorbild für spätere Angsterfahrungen. Bei „Gesunden“ hat die Stärkung des Ich während der psychischen Reifung diese Urängste abgebaut und entwertet; bei „Neurotikern“ haben sie, als verdrängte, unbewusste, ihre ursprüngliche Macht behalten und heften sich undurchschaut auf vielfältige Art an gegenwärtige äußere und innere Bedrohungen. Wo sich das Ich übermäßig bedroht fühlt, kann das eine Regression zu früheren Formen der Angstverarbeitung mit sich bringen, die es nicht zulassen, sich Realitäten auf eine der Gegenwart angemessene Art zu stellen. Schülerinnen und Schüler, die sich schulischen Anforderungen gegenüber als hilflos erfahren, die sich der schulischen Notenkonkurrenz nicht gewachsen fühlen oder davon bedroht sind, die Anerkennung von Lehrern und Mitschülern zu verlieren, können auf infantile Abwehrmechanismen zurückgeworfen werden, die bedrohliche Kränkungen mit Hilfe von Realitätsflucht und Realitätsverleugnung abzuwehren suchen. Der Zwang zur Abwehr übermäßiger Ängste kann dazu nötigen, die eigenen kognitiven Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen zu zerstören

Die Überwindung von Ängsten, die es nicht zulassen, sich mit Bedrohungen vernünftig auseinanderzusetzen, ist an die Stärkung des Ich gebunden. Diese ist von sicherheitsstiftenden Beziehungen abhängig, die verinnerlicht werden können. In der Kindheit liefert eine liebevolle und Schutz gewährende Eltern-Kind-Beziehung dem frühen Ich die Kraft, Ängsten Herr zu werden. In der psychoanalytischen Therapie gibt es nur Fortschritte, die immer an die Überwindung von Ängsten gebunden sind, wenn durch sie „positive Übertragungen“ hergestellt werden können, die Elemente solcher Beziehungen in sich aufnehmen. Nur die Erfahrung kontinuierlicher Zuwendung und des Mittragens von Angstaffekten verleihen dem Ich die Kraft, einen gekonnteren Umgang mit ihnen zu erlernen. Davon lässt sich in der Schule lernen! Es kann nicht die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern sein, in ihrer Klasse alle Ängste von Schülern fernzuhalten, aber sie können sich darum bemühen, zusammen mit diesen Beziehungen herzustellen und eine Atmosphäre zu schaffen, die es erlauben, Ängste zu bearbeiten. Die Arbeit an sicherheitsstiftenden, haltenden Beziehungen, die Regressionen verhindern, und das Bemühen um wechselseitige Anerkennung, in einer gemeinsamen Praxis, kann dabei helfen, bedrohliche Emotionen gemeinsam zu erleben und zu bearbeiten. Nur in gelingenden Beziehungen können irrationale Ängste abgebaut werden. Dadurch kann im Ich die Kraft freigesetzt werden, sich mit den sozialen Ursachen von Realängsten bewusster und kritischer auseinanderzusetzen.

## Konflikte, Schuldgefühle und Lernen

Beziehungen zwischen Menschen sind meist mit Konflikten behaftet. Das gilt auch, und das besonders, für die im Bereich der Zwangsinstitution Schule. Der gekonnte Umgang mit Konflikten und die Fähigkeit, diesen den Heranwachsenden zu vermitteln, zeichnen gute Erzieherinnen und Erzieher aus. Die Konflikte in äußeren sozialen Beziehungen sind immer mit inneren psychischen Konflikten verknüpft. Beider Bearbeitung ist entscheidend für das Gelingen oder Misslingen von Bildungsprozessen. Die Psychoanalyse versteht sich als Konfliktpsychologie, sie geht davon aus, dass nahezu alle seelischen Prozesse konflikthafte Züge zeigen und die Harmonie im Seelenleben eine Ausnahme darstellt. Seelische Reife

besteht für sie nicht in innerer Konfliktfreiheit, sondern in der Fähigkeit, auf emanzipierte Art mit seelischen Konflikten umzugehen. Die Psychoanalyse vermag deshalb wichtige Einsichten in die Qualität seelischer Konflikte und ihre Auswirkungen auf die Beziehungen zwischen Menschen zu vermitteln.

Schülerinnen und Schüler, ebenso wie Lehrerinnen und Lehrer sind, wie die Psychoanalyse aufzeigen kann, z.B. immer in Konflikte zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen Bewusstem und Unbewusstem oder zwischen dem Streben nach Lust und den Anforderungen der Realität verstrickt. Die Konflikte zwischen Männlichem und Weiblichem verschaffen sich nicht nur in den Beziehungen zwischen den Geschlechtern Geltung, sie wirken auch in jedem Individuum, egal ob weiblichen oder männlichen Geschlechts. Aufgrund der konstitutionellen Bisexualität des Menschen und Identifikationen mit weiblichen und männlichen Erziehungspersonen bei beiden Geschlechtern, findet der Geschlechterkampf zwischen den Geschlechtern innerhalb der Psyche beider Geschlechter seine Fortsetzung. Was Mütter und Väter oder der was Lehrerinnen und Lehrer als Identifikationsobjekte in der Psyche von Heranwachsenden hinterlassen haben, ist üblicherweise unterschiedlicher Art und kann deshalb zu innerpsychischen Spannungen führen, die Lernprozesse zu blockieren vermögen. Die Konflikte zwischen Mutter und Vater, denen ein Kind ausgesetzt ist, können als innere Zerrissenheit in ihm fortwirken. Vor allem verinnerlichte Erfahrungen mit einem sich liebenden Elternpaar schaffen eine Voraussetzung für spätere gelingende Liebesbeziehungen.

Der Psychoanalyse zufolge sind alle seelischen Prozesse mit Konflikten zwischen den psychischen Instanzen verknüpft, die das Seelenleben bestimmen. Für sie existieren in der Psyche die drei Kraftzentren, das des Es, das des Ich und das des Über-Ich, die sich immer auf konflikthafte Art beeinflussen. Die Anforderungen der Triebhaftigkeit, die sich vom Es ausgehend Geltung verschaffen, treten leicht in Konflikt mit den Anforderungen des Über-Ichs, in dem sich gesellschaftliche Normen niedergeschlagen haben, ebenso wie mit den beschränkenden Anforderungen der sozialen Realität. Was die Moral mit Hilfe des Über-Ichs fordert, entspricht nicht dem, auf das ein dem Lustprinzip verfallenes Begehren drängt. Dieses ist immer nur sehr mühsam, in konfliktreichen Prozessen, an das Realitätsprinzip zu ketten, das den Anforderungen bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse Rechnung trägt. Das Ich hat, der Psychoanalyse zufolge, die schwierige Aufgabe zwischen den Anforderungen des Es, des Über-Ich und der äußeren Realität zu vermitteln und dabei Vernunft und Selbsterhaltung zur Geltung zu bringen. Wo es daran scheitert, halbwegs gangbare Kompromisse zwischen den seelischen Instanzen zustande zu bringen, treten seelische Störungen auf, die die Lern- und Beziehungsfähigkeit untergraben.

Alle Lernprozesse in der Schule sind mit dem Konflikt der Generationen verknüpft. Eltern und Lehrer müssen, als Agenten der Gesellschaft, den Heranwachsenden gegenüber die Anforderungen der bestehenden sozialen Ordnung zur Geltung bringen. Sie treten diesen als Repräsentanten gesellschaftlicher Macht entgegen, was zu ständigen Konflikten mit den Wünschen und Interessen der Kinder und Jugendlichen führt. Deren Begehren ist nicht konfliktfrei mit dem in Einklang zu bringen, was Eltern und Erzieher ihnen als Realitätsanforderungen vermitteln. Die Heranwachsenden müssen in konflikthaften Prozessen lernen, sich weitgehend diesen Anforderungen zu fügen. Deren Ich entwickelt sich aber nicht nur durch die erzwungene Anpassung an die geltende Realität, sondern auch im Konflikt mit dieser. Nur die Entwicklung der Fähigkeit, sich ihr unter Umständen auch zu widersetzen, erzeugt die Basis des Vermögens, für eigene Wünsche und Lebensinteressen einzutreten.

Das konfliktbeladene Verhältnis zwischen den Generationen ist immer mit Schuld verknüpft. Eltern und Erzieher werden im Verhältnis zu Kindern und Jugendlichen schuldig und Kinder und Jugendliche können nur heranwachsen, indem sie diesen gegenüber Schuld auf sich

laden. Die Erzieher, die Heranwachsende zur Unterwerfung unter geltende soziale Realitäten zwingen, tun ihnen damit immer auf irgendeine Art Gewalt an. Zugleich kann Erziehung von ihnen niemals ganz ohne Fehler und Ungerechtigkeiten bewerkstelligt werden. Ein reifer Erwachsener sollte fähig sein, sich den damit verbundenen Schuldproblematiken zu stellen. Kinder und Jugendliche können sich nur entwickeln, wenn sie sich bemühen, den Wünschen von Eltern und Lehrern gerecht zu werden. Aber zugleich können sie nur Subjekte werden, wenn sie sich mit zunehmendem Alter immer mehr diesen Wünschen verweigern und ihre eigenen Wege suchen. Heranwachsende müssen viele Wünsche ihrer Eltern und Erzieher notwendig enttäuschen, sie würden sonst, als bloße Verkörperungen dieser Wünsche, nicht zu eigenständigen und damit überlebensfähigen Subjekten. Dass sie sich diesen Wünschen widersetzen müssen, um ihre eigene Identität zu finden, erzeugt bei ihnen notwendig Schuldgefühle. Wie sie mit diesen und den mit ihnen verbundenen Trennungsproblematiken umgehen, bestimmt entscheidend ihre Entwicklungschancen.

In der frühen Kindheit haben die Eltern zuerst als äußere Mächte das kindliche Verhalten kontrolliert. Diese äußerlichen Kontrollinstanzen wurden im Laufe der kindlichen Entwicklung als Über-Ich, als Gewissen verinnerlicht und wirken dann als eine Art innere Polizei in der Psyche fort. Die Spannungen zwischen den im Über-Ich verinnerlichten Erziehungsmächten und dem, was das Ich unter dem Einfluss des eigenen Begehrens anstrebt, werden als Schuldgefühl erlebt. Schuldgefühle sind also Ausdruck der Angst, die Liebe der im Über-Ich verinnerlichten Elterninstanzen zu verlieren, indem man sich ihren Anforderungen widersetzt. Die mit der Aufrichtung des Über-Ichs entstehende Schuldfähigkeit verknüpft sich in späteren lebensgeschichtlichen Phasen mit Konflikten mit der älteren Generation oder auch mit Altersgenossen. Wer zu viele, der Realität unangemessene Schuldgefühle zeigt, kann als neurotisch bezeichnet werden, wer keine Schuldgefühle hat, wenn er anderen etwas Schlimmes antut, zeigt eine psychopathische Unreife. Psychische Reife bedeutet, für das eigene Verhalten Verantwortung zu übernehmen, und damit notwendig, bei einem Versagen anderen gegenüber, Schuldgefühle zu erfahren. Wer Schuld immer nur anderen Menschen oder den Verhältnissen zuschiebt, verweigert das Ringen um eigene Autonomie. Lehrer und Schüler sind in der Schule immer in Schuldzusammenhänge verstrickt. Dass Pädagogen darüber häufig zu wenig nachdenken, ist Ausdruck einer Realitätsverleugnung, an der ein Bildungswesen krankt, dem es an Bildung mangelt.

## Triebhaftigkeit und Lernen

„Das Ich ist vor allem ein körperliches“[1], heißt es bei Sigmund Freud. Die Erfahrung des eigenen Selbst ist entscheidend über die Erfahrung der eigenen Leiblichkeit vermittelt, die wiederum mitbestimmt, wie die äußere Realität erfahren wird. Freud bezeichnet Denken als „Probehandeln“, jedes Denken weist also, entwicklungspsychologisch betrachtet, eine Nähe zum mit dem Körper gebundenen Handeln auf. Das Denken eines Kindes ist noch eng mit seinen körperlichen Aktivitäten verknüpft, erst mit dem Heranwachsen kann beides, wie vor allem Piaget außerhalb der Psychoanalyse aufgezeigt hat, stärker voneinander abgetrennt werden. Die Verwandtschaft von Denken und Tun kann aber nie ganz aufgehoben werden, sie zeigt sich während des Unterrichts noch darin, dass Inhalte, die intellektuell bearbeitet werden, auch in Handlungen unbewusst inszeniert werden. Das, womit man sich intellektuell auseinandersetzt, verschafft sich immer in Beziehungsprozessen in der Klasse unterschwellig Geltung. Wenn im Unterricht über Aggressionen geredet wird, gibt es dort notwendig Streit. Wenn die Körperlichkeit thematisiert wird, verschaffen sich körperliche Bedürfnisse Geltung. Wenn Ängste untersucht werden, bestimmen sie die Verhaltensweisen mit.

Der psychoanalytische Triebbegriff verweist auf die Verknüpfung von Körperlichem und Psychischem. Der Trieb repräsentiert im Bereich der Psyche die Anforderungen des Körpers an die Seele, von seiner körperlichen Quelle her liefert er der Psyche ihre Antriebsenergie. Auch ein scheinbar völlig entsinnlichtes seelisches Geschehen ist, zumindest unbewusst, vom triebhaft Körperlichen abhängig. Der mit dem Leib verbundenen Triebhaftigkeit ist nie zu entkommen, sie kann allenfalls bearbeitet und kultiviert werden. Sie muss, wie Freud aufgezeigt hat, im Interesse sozialer Ordnungen eingeschränkt und diszipliniert werden, was zu unvermeidlichen Konflikten zwischen kulturellen Anforderungen und Triebregungen führt. Die Erziehung muss in konfliktreichen Prozessen dem unmittelbar sinnlichen Begehren Energien entziehen, die in den Dienst der Kultur gestellt werden können. Der Körper wird z.B. in der Schule durch das Stillsitzen neutralisiert, damit im Bereich der intellektuellen Entwicklung bestimmte Energien wirksam werden können. Die Gesellschaft unterwirft Triebregungen mit Hilfe von Zwangsmitteln, um ihre Energien in den Bereich der Arbeit umzulenken. Die kindliche, noch ungezügelte Triebhaftigkeit ist stets auf dem Sprung, gegen solche, vom Lehrer im Auftrag der Gesellschaft geltend gemachte Zurichtung zu rebellieren. Das bringt es mit sich, dass Disziplinprobleme das Schulleben immer entscheidend bestimmen.

Für Erzieher ist es schwierig, eine Balance zwischen notwendig triebeinschränkenden Ordnungen im Interesse von Lern- und Arbeitsleistungen und einer Triebtoleranz zu finden, die auch die Sinnlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu ihrem Recht kommen lässt. Bemühen sie sich zu wenig, notwendige Ordnungen herbeizuführen, kommen Arbeitsleistungen leicht zu kurz und es werden regressive Tendenzen bei den Heranwachsenden begünstigt. Gehen sie davon aus, dass Kinder und Jugendliche sich vor allem selbst disziplinieren sollten, überfordern sie leicht das Vermögen von deren Ich und Über-Ich und produzieren dadurch Gefühle des Versagens und der Schuld. Fallen ihre Disziplinforderungen hingegen so streng aus, dass sie nur mit Hilfe von massiven Drohungen durchgesetzt werden, so sorgt die durch diese Drohungen hervorgerufene Angst häufig bloß für eine Verdrängung von Triebregung, die sich dann, als unbewusst gewordene, der Bearbeitung entziehen. Die bloß durch ängstigende Strafandrohung abgewehrten Triebregungen tendieren dazu, sich immer wieder in Gestalt asozialer Triebdurchbrüche Geltung zu verschaffen. Übermäßiger Druck zwingt die Heranwachsenden außerdem, zu viele Energien für die Abwehr ihrer Triebhaftigkeit einzusetzen, die ihrem Ich dann für Lernleistungen und soziales Engagement fehlen. Die Erziehung sollte nur Triebeinschränkungen fordern, die für soziales Verhalten und notwendige Arbeitsleistungen unabdingbar sind, fordert sie mehr, raubt sie den Kindern ihre Lebendigkeit und produziert damit zugleich insgeheim ein Potential, das pädagogische Bemühungen untergräbt. Notwendige Versagungen können für Schülerinnen und Schüler dadurch erträglicher gemacht werden, dass für sie Belohnungen und Kompensationen an anderer Stelle vorgesehen sind. Sie sind für Schüler eher zu ertragen, wenn die Zuwendung, zu der ein Lehrer fähig ist und die Sympathie, die ihm entgegengebracht wird, sie leichter zu verarbeiten erlauben. Wenn unter Angsteinfluss Triebregungen bloß verdrängt werden, können sie, als unbewusst gewordene, keine Befriedigung finden. Als bewusst gebliebene können sie hingegen mit Hilfe der Symbolisierung sublimiert werden und dadurch in ihrer Qualität so verändert werden, dass sie einer sozial akzeptierten Befriedigung zugänglich sind. Triebregungen, die als bewusst bearbeitete und dadurch in Ihrer Qualität veränderte, mit sozial akzeptierten Objekten verknüpft werden können, können für befriedigende Erfahrungen sorgen.

Die Gratwanderung zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig an schulischen Ordnungen wird dem Lehrer mit seiner Schulklasse dadurch schwierig gemacht, dass die vielfältigen Zwänge, die in der Struktur der Institution Schule verankert sind, die Räume für die gemeinsame Gestaltung von Regeln massiv begrenzen. In der bestehenden Schule wirksame

Machtverhältnisse erzwingen nicht nur Triebeinschränkungen, auf die eine vernünftige organisierte Gesellschaft angewiesen sind, sie sorgen darüber hinaus auch für ein Potential an Triebfeindlichkeit, das einzig der Aufrechterhaltung von vordemokratischen Zuständen dient, die unsere Gesellschaft an vielen Orten noch keineswegs überwunden hat.

Nicht nur äußere institutionelle Zwänge, auch eine misslingende Konfliktverarbeitung in der Psyche der Lehrenden kann dafür sorgen, dass ein angemessener Umgang mit der Triebhaftigkeit von Schülerinnen und Schülern misslingt. Der Lehrer soll im Laufe seines Lebens halbwegs gelernt haben, seine Triebhaftigkeit den Anforderungen der bestehenden Gesellschaft entsprechend unter Kontrolle zu bringen. Er hat nämlich die Aufgabe, den Schülern gegenüber die Formen der Ordnung und Disziplin zu repräsentieren, die zum geltenden Realitätsprinzip gehören. Diese nie ganz gelingende Bindung an das Realitätsprinzip wird durch die triebhaften Versuchungen, die für den Lehrer von Kindern und Jugendlichen ausgehen, immer wieder in Frage gestellt. Die Sinnlichkeit der Heranwachsenden, die noch weniger domestiziert ist als die der Erwachsenen, bedroht deren Selbstkontrollen. Der Lehrer erfährt sich in der Klasse - oft eher unbewusst als bewusst - immer auch als einsam, als auf schmerzliche Art aus der Gruppe der Schüler ausgeschlossen. Er muss in dieser Position immer wieder die Versuchung bekämpfen, sich von ihrer Lebendigkeit anstecken zu lassen und dadurch aus der ihm zugewiesenen Rolle zu fallen. Dem Essen und Lutschen verfallene Schüler können die orale Gier der Lehrperson provozieren, ihre Schmierereien wecken leicht seine abgewehrten analen Strebungen, die erotische Attraktivität von Adoleszenten provoziert sexuelle Regungen. Allen derartigen Verführungen darf er nicht nachgeben, ihm sind die meisten körperlichen Berührungen verboten, die Schülern noch erlaubt sind. Er darf nicht mit den Kindern toben. Nur wenn der Lehrer über ausreichende verinnerlichte Selbstkontrollen verfügt und in der Lage ist, außerhalb des Berufs genügend Triebbefriedigung zu erleben, ist er fähig, mit solcher Versuchung auf gelassene Art umzugehen. Wo ihn hingegen die unreglementiertere Triebhaftigkeit von Schülern zu sehr bedroht, tendiert er dazu, sie auf irrationale, übersteigerte Art zu bekämpfen.

Die Psychoanalyse hat vor allem am Beispiel von Zwangskranken deutlich gemacht, dass ein erstarrtes, übermäßig ritualisiertes Denken und Verhalten in die Abwehr von triebhaften Verführungen verstrickt ist. Der innere Zwang zur Ritualisierung von Beziehungsformen kann dazu dienen, die Angst vor bedrohlichen Triebregungen und den damit verknüpften Emotionen abzuwehren. Bestimmte schulische Ordnungsrituale können ein für Lernprozesse notwendiges Maß an Disziplin auf sinnvolle Art absichern helfen; wo Ordnungsrituale aber eine übermäßige Bedeutung erlangen, vertreiben sie auf neurotisierende Art das Maß an Spontaneität, das für lebendige soziale Prozesse erforderlich ist und blockieren eine affektive Besetzung von Objekten, die für eine interessierte Auseinandersetzung mit ihnen notwendig ist. Die Schule ist noch voll von Ordnungsritualen, die keineswegs nur dazu nützlich sind, eine notwendige Arbeitsdisziplin abzusichern, die vielmehr, wegen ihrer Starrheit, eine lebendige Beziehung zum eigenen Selbst wie zur Welt verkümmern lassen können.[2] Ordnungsrituale, die solche Konsequenzen zeitigen, lassen sich freilich nicht nur aus ihren psychologischen Ursachen ableiten. Sie sind nicht zuletzt Ausdruck von die Menschen in ihren Beziehungen und Verhältnissen verdinglichenden institutionellen Strukturen, die vor allem der Übermacht einer immer totalitärer wirksam werdenden Ökonomisierung der Gesellschaft entspringen.

Das zwanghaft ritualisierte und ritualisierende Verhalten, dem Lehrer verfallen können, dient nicht nur dazu, die triebhaften Versuchungen abzuwehren, die für sie von Schülern ausgehen können. Die bedrohlichen Wünsche und Triebregungen, die mit seiner Hilfe bekämpft werden sollen, können zugleich, auf verdeckte Art, verbunden mit Ritualen ausgelebt werden. „Die

Psychoanalyse versteht Zeremonien und Rituale nicht nur als Strategien der Triebabwehr und Affektbewältigung, sondern zugleich als Formationen, in denen das Abgewehrte und Vermiedene unerkannt, weil entstellt intensiv wiederkehrt. Sie hat uns sehen gelehrt, dass das Praktizieren von Ritualen und Zeremonien, der Umgang mit Menschen in stark stilisierter Form, selbst bestimmte triebhafte Bedürfnisse befriedigt, außerdem zu einer Fixierung an diese Bedürfnisse und Befriedigungsweisen verführt und auf die Partner einen Anreiz zu ähnlicher Fixierung ausübt.“[3] Der ritualisierte Unterricht begünstigt in besonderem Maß die Befriedigung latent aggressiver Regungen. Das Durchsetzen von Ordnungen kann auf der unbewussten psychischen Ebene leicht die Bedeutung einer lustvollen Machtausübung gegenüber Gruppen von Abhängigen erlangen. Das unbeirrte Durchziehen eines Pensums, ohne Rücksicht auf Interessen und Wünsche von Schülern, ebenso der Drang zum übermäßig pedantischen Einhalten von Regeln und Ordnungen kann undurchschaut vom Motiv des Quälens von Schülern durchsetzt sein. Unterschwellige Aggressivität kann überall Einfluss erlangen, wo es darum geht, Ordnungen zu schaffen, aufrecht zu erhalten und wieder zur Geltung zu bringen. Die Bindung der Aggressivität an scheinbar unabdingbare formalisierte Regelungen erlaubt es, sie auf kaschierte Art sadistisch abzuführen. Besonders im leidenschaftlichen Ordnungskampf gegen aggressive Schüler können Lehrer heimlich lustvoll ihre Aggressivität so ausleben, dass sie die Aggressivität ihre Zöglinge begünstigten, anstatt sie zu hemmen.

Das Ritual, das der Abwehr von Aggressivität dienen soll, kann zugleich unbewusst in den Dienst der Aggressivität treten. Was in Bezug auf aggressive Regungen gilt, kann in ähnlicher Weise für die Beziehung von Ritualen zu libidinösen Regungen gelten. Der Lehrer, der seine Klasse übermäßig zwanghaft kontrolliert, kann dabei insgeheim darauf aus sein, sich die erotische Sinnlichkeit von Kindern und Jugendlichen gefügig zu machen: Er kann dabei auf verborgene Weise eine Art obszöner Zudringlichkeit ausleben. Es ist auffällig, dass heute in der Pädagogik sehr viel über Gewalt in der Schule diskutiert wird, aber sehr wenig über die Bedeutung, die der Liebe und Erotik dort zukommt. Dabei kann die Psychoanalyse aufzeigen, dass Gewalt und Sexualität häufig eng miteinander verbunden sind. Das über die Erotik verhängte Tabu verweist auf ihre verleugnete große Bedeutung.

Der Mechanismus der Ritualisierung kann nicht nur bei Schülern, die ihm durch Lehrer ausgesetzt sind, fatale Konsequenzen zeitigen. Er hat auch prekäre Konsequenzen für die Möglichkeiten des Lehrers. „Fällt ein Lehrer diesen eigentümlichen Formen triebhaften Verhaltens anheim, hat das beträchtliche Auswirkungen auf seine seelische Struktur. Es führt zu einer wesentlichen Einschränkung seiner schöpferischen, gestaltenden Fähigkeiten, seiner Initiative und geistigen Elastizität. Immer mehr geraten alle seine geistigen Fähigkeiten mitsamt seinem Wissen und seiner Phantasie, ferner seine emotionalen Möglichkeiten menschlicher Anteilnahme und Einfühlung in den Dienst seiner sich als Selbstbehauptung missverstehenden Machtausübung. Auch die Realitätseinschätzung und -prüfung wird stark geschädigt. Die Akzentuierung des Unbedeutenden, Unwichtigen, Trivialen zerstört sein Rang- und Maßgefühl, affektive Momente entstellen und verzerren die Wahrnehmung der mitmenschlichen Realität und trüben folglich auch die Beziehung zu Schülern.“[4] Rituale, die die Erfahrung von Zusammengehörigkeit stiften und die psychische Sammlung erleichtern, können sinnvoll sein, um chaotische Regungen abzuwehren. Wo aber das Ritual zum neurotisch aufgeladenen Zwangsritual wird, besorgt es die Lähmung des Denkens und die Einschränkung des Verhaltens und kann so fatale Wirkungen zeitigen. Nur Lehrerinnen und Lehrer, die in Lage sind, ihre Lebendigkeit und Sensibilität auch gegen die normierende Macht der Institution Schule zu behaupten, sind in der Lage, solche Deformationen an sich selbst wahrzunehmen und zu bekämpfen.

## Übertragung und Lernen

Besonders für die neuere Psychoanalyse ist die Psyche das Produkt der Verinnerlichung von in sozialen Beziehungen gemachten Erfahrungen. Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen, die mit Phantasien, Wünschen und Emotionen verbunden sind, bringen ihr zufolge die menschliche Subjektivität hervor. Die Psychoanalyse ist vor allem eine Theorie des Unbewussten, viele Niederschläge, die soziale Beziehungen in der Psyche hinterlassen haben, bleiben nach ihrer Einsicht dem Bewusstsein entzogen. Sie gehören nach Freud einem „inneren Ausland“ an, das uns lebt, aber der Kontrolle unseres Ich entzogen ist. Vor allem frühkindliche Beziehungserfahrungen, die die Basis der Psyche hervorgebracht haben, sind später immer nur partiell dem Bewusstsein zugänglich. Sie wurden zu großen Teilen verdrängt oder wurden nie, vor allem in den frühesten Lebensphasen, durch die Verbindung mit der Sprache bewusstseinsfähig. Die unbewussten Beziehungserfahrungen können wiederkehren, indem sie auf aktuelle Beziehungen übertragen werden. Was früher in Begegnungen mit Anderen erlebt wurde, kann unbewusst in die aktuelle Kommunikation eingelagert werden und bestimmt so deren Qualität entscheidend mit. Vor allem frühere Erfahrungen mit Eltern und Geschwistern werden später in der Schule auf Lehrerinnen, Lehrer und Mitschüler übertragen und bestimmen so mit, wie diese erlebt werden. Männliche Lehrer können unbewusst mit einem kindlichen Vaterbild gleichgesetzt werden, der Lehrerin kann unbewusst eine frühere mütterliche Position zugewiesen werden, die Beziehung zu Mitschülern kann in ihrer Qualität wesentlich durch frühere Beziehungen zu Geschwistern mitbestimmt sein. Solche Übertragungen können als positive einen fördernden Einfluss auf soziale Kontakte und damit verbundene Lernmöglichkeiten ausüben. Als negative können sie hingegen prekäre Barrieren gegen sie aufrichten. Der Schüler, der unbewusst seinen Lehrer mit einem überstrengen oder teilnahmslosen Vater gleichsetzt, auch wenn dies der Persönlichkeit des Lehrers nicht entspricht, hat Schwierigkeiten, mit diesem ein sinnvolles Arbeitsbündnis einzugehen. Die Schülerin, die unbewusst in ihrer Lehrerin eine liebende Mutter sucht, verwechselt die Schule mit ihrer Familie und handelt sich dadurch schmerzliche Enttäuschungen ein. Wer Mitschüler unbewusst mit Geschwistern gleichsetzt, die früher von den Eltern bevorzugt wurden, kann besondere Schwierigkeiten dabei bekommen, sich in der schulischen Notenkonkurrenz zu behaupten. Prekäre Konsequenzen können Übertragungen auch bei weiblichen und männlichen Lehrern haben, z.B. wenn sie ihre Klasse unbewusst mit einer kalten, versagenden Mutter gleichsetzen. Das kann dazu führen, dass sie sich in einem endlosen, masochistisch gefärbten Ringen um die Liebe ihrer Klasse aufreiben müssen. Je massiver unbewusste Übertragungen von Früherem auf Gegenwärtiges stattfinden, desto mehr kann dessen Erleben verzerrt werden. Das Bewusstmachen von Übertragungen kann ihnen ihre irrationale Macht rauben und dafür sorgen, dass man der Gegenwart und der Zukunft nicht mehr durch ungelöste Fixierungen an die Vergangenheit entfremdet bleibt. Da Lehrer bei einer fehlenden psychoanalytischen Ausbildung nicht oder nicht zureichend in der Lage sind, sich ihre Übertragungen bewusst zu machen, sollten sie wenigstens ein Bewusstsein davon haben, dass es sie gibt. Sie sollten zumindest wissen, dass Vieles, was Schüler an sie herantragen, wenig mit ihrer individuellen Besonderheit zu tun hat, sondern oft nur der Niederschlag von deren Beziehungen zu anderen Menschen ist. Nicht jeder Angriff auf den Lehrer gilt seiner Person und eine schwärmerische Verliebtheit, die ihm entgegengebracht wird, braucht nicht viel mit ihm selbst zu tun zu haben. Auch wie Lehrerinnen und Lehrer in bestimmten Konstellationen ihre Klassen erleben, ist häufig bloß das Resultat von Emotionen, die aus anderen sozialen Situationen ins Klassenzimmer verschoben werden. Jede Übertragung erzeugt als Reaktion eine Gegenübertragung, die auf die Übertragung antwortet. Wer diese Gegenübertragung durchschaut, kann daraus Schlüsse auf die Qualität der Übertragung ziehen. Wer ihr hingegen blind verfällt, kann ein Opfer der psychischen Verstrickungen werden, die durch die Übertragung der Schüler und die eigene irrationale Antwort auf sie ausgelöst werden.

In Übertragungen des Lehrers auf seine Schüler geht immer das ein, was er selbst als Schüler erfahren und verinnerlicht hat. Die Beziehung des Lehrers zu Heranwachsenden ist immer durch das vermittelt, was er als Heranwachsender einst war. In jeder Begegnung zwischen einem Erzieher und einem Kind sind deshalb gewissermaßen immer zwei Kinder enthalten: Das Kind ihm gegenüber und das Kind, das er früher selbst einmal war. Siegfried Bernfeld, ein Stammvater der psychoanalytischen Pädagogik, formuliert: „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte. Er wiederholt es auch dann, wenn er scheinbar das Gegenteil all dessen tut, was ihm seine Eltern antaten.“[5] Bernfeld sieht in dieser Äußerung den Erzieher wohl allzu eindeutig einem unbewussten Wiederholungszwang verfallen. Er hat durch die Bewusstmachung von Unbewusstem auch die Möglichkeit, aus diesem Wiederholungszwang ein Stück weit auszubrechen und eigene kindliche Erfahrungen in ihm auf unterschiedliche Art zu dem Kinde außer ihm in Beziehung zu setzen.

Jede aktuelle Beziehungserfahrung des Lehrers mit einem Schüler wird durch seine Vergangenheit als Schüler entscheidend mitbestimmt. Das muss keineswegs nur negative Folgen haben, es kann sich durchaus auch positiv auswirken. Um ein Schulkind besser zu verstehen, um sich in dieses hineinversetzen zu können, kann der Lehrer sozusagen das Kindliche in sich befragen, das in ihm fortwirkt. Er kann prüfen, wie es reagiert, wenn es auf dieses Schulkind trifft, und daraus, mit Hilfe eines theoretisch informierten Nachdenkens, Schlüsse ziehen. Wenn der Lehrer noch weiß, wie er als Kind und Jugendlicher Erwachsene erfahren hat, kann er dieses Wissen reflektierend nutzen, um deren Beziehung zu ihm besser zu verstehen. Nur durch die bewusste Reaktivierung und eine kritische Bearbeitung vergangener Erfahrungen, die prüft, inwiefern sie die Realität des Gegenübers trifft oder sich von ihr unterscheidet, öffnet sich ihm ein verständnisvoller Zugang zu gegenwärtigen Erfahrungen von Heranwachsenden. Je gründlicher ein Lehrer seine Vergangenheit durchschaut, desto produktiver kann er sie in aktuelle Beziehungen einbringen. Wer ein guter Lehrer sein will, muss das Kindliche in sich auf reife Art beschützen, bewahren und bearbeiten, um es in eine lebendige Beziehung zu Kindern einbringen zu können. Ein Lehrer aber, der seine Vergangenheit als Schüler verdrängt hat, agiert diese blind in seiner Beziehung zu Schülern. Wer seiner kindlichen Vergangenheit nicht auf erwachsene Art gerecht werden kann, verfällt ihr auf fatale Art. Das abgewehrte Kindliche rächt sich und fesselt den Erwachsenen an eine verbiesterte Infantilität, in die er die Nachkommenden verstrickt. Es ist erschreckend, wie wenig Lehrer oft Schüler verstehen, weil ihnen ihre Vergangenheit als Schüler nicht mehr bewusst ist. Wie soll man aber Schüler gerne haben und ihnen gerecht werden, wenn man das Kindliche in sich selbst ablehnen und verleugnen muss? Ein guter Erzieher muss gelernt haben, seine früheren angsterzeugenden und einschränkenden Eltern und Lehrer, die als verinnerlichte in seinem Über-Ich fortwirken, in Schach zu halten und so dem Kind, das er einst war, einen unverkrampften Umgang mit dem Kind ihm gegenüber zu erlauben. Das verlangt freilich vom Lehrer nicht nur intellektuelle Anstrengungen, sondern auch die Überwindung von gegenwärtigen eigenen Ängsten vor Autoritäten, die dazu zwingen, die Verdrängungen und Abspaltungen, die während einer belasteten Vergangenheit unter dem Einfluss von Angst erfolgten, immer von neuem zu zementieren.

## Gruppenprozesse und Lernen

Die Übertragungen von einzelnen Schülern sind immer in die Gruppenprozesse in der Schulklasse eingebettet, in die auch der Lehrer verstrickt ist. Wie sich ein Schüler verhält, was er denken oder erleben kann, ist immer vom sozialen Klima in der Klasse abhängig, das stark von unbewussten Prozessen bestimmt wird. Das gilt in weitem Maße auch für Lehrer. Die unbewusste Dynamik in sozialen Gruppen lässt sich entsprechend den Entwicklungsphasen

einteilen, die die Psychoanalyse für die individuelle frühkindliche Entwicklung ausgemacht hat. Man kann dem entsprechend Gruppenprozesse danach einteilen, ob sie sich unbewusst eher auf einem oralen, einem analen oder einem ödipalen Niveau abspielen. Jedes dieser Niveaus begünstigt oder hemmt bestimmte Lernentwicklungen.

Wenn sich eine soziale Gruppe, wie eine Schulklasse, auf einem oralen Niveau konstituiert, ist das Erleben von Schülern unbewusst gewissermaßen um das Auf-die-Welt-Kommen und das frühe Angenommenwerden zentriert. Typische mit Ängsten verbundene bewusste und unbewusste Phantasien sind dann z.B.: Finde ich eine freundliche Zuwendung oder muss ich emotional verhungern? Werden meine Äußerungen von den Anderen angenommen oder werde ich durch ein tödliches Schweigen der Anderen vernichtet? Kann ich etwas von mir geben oder bleiben mir meine Worte im Halse stecken?

In einer Entwicklungsphase, der eher anale Problematiken zugeordnet werden können, geht es typischerweise um Leistung, Disziplin, nötige und überflüssige Ordnung oder um die Erfahrung von Macht und Ohnmacht. Es gibt den Wunsch nach sicherheitsstiftenden Regeln und zugleich den nach einem Chaos, das Reglementierungen entgegensteht.

Erreicht eine Gruppe älterer Schüler ein „ödipales Niveau“, sind ihre Probleme vor allem um die Differenz der Geschlechter zentriert. Die mit vielerlei Ängsten und Wünschen beladene Beziehung zwischen den Geschlechtern rückt in den Mittelpunkt des Interesses. Die konflikthafte Beziehung der Geschlechter ist der konflikthaften Beziehung der Generationen verknüpft, eine Verknüpfung, die der Ödipuskomplex in der Kindheit besorgt hat. Der ursprüngliche frühkindliche Konflikt zwischen Eltern und Kindern, der mit dem Konflikt um das verbotene oder erlaubte sexuelle Begehren verknüpft ist, aktualisiert sich in neuer Gestalt als Konflikt zwischen Lehrern und Schülern. Erst wenn die Auseinandersetzung mit der Geschlechterdifferenz und der Generationendifferenz auf halbwegs gelingende Art erfolgt ist, können Differenzen der verschiedensten Art und, damit verbunden, auch individuelle Unterschiede und Besonderheiten der Gruppenteilnehmer leichter wahrgenommen und positiv bewertet werden. Ohne die Überwindung von Ängsten vor einer auch aggressiven Konfliktaustragung mit der Autorität und vor erotischen Versuchungen, die vom anderen Geschlecht ausgehen, ist ein solches Niveau nicht zu erreichen. Wo zu viele Ängste vor der Macht des Lehrers und den eigenen sexuellen Wünschen vorhanden sind, kann es von Schülern nicht erreicht werden.

Die Entwicklung von Gruppenprozessen in Schulklassen kann durch äußere und innere Barrieren, die immer auch mit der Person und der Rolle des Lehrers zu tun haben, blockiert werden. Auf einem bestimmten Entwicklungsniveau kann es unter Angsteinfluss zu lähmenden Fixierungen kommen. Unter dem Einfluss ängstigender Überlastungen können auch regressive Fluchtbewegungen zustande kommen. Eine Gruppenstruktur, die relativ solidarische und zugleich individuierte Beziehungen im Rahmen einer gemeinsamen Arbeit erlaubt hat, kann dann zusammenbrechen. Die Schüler erleben dann den Lehrer als allwissend und allmächtig und sich selbst als hilflos, unreif und inkompetent oder sie versuchen sich auf paranoide Art gegen eine verschwommen wahrgenommene äußere Bedrohung zusammenzuschließen. Die mit der Krise der Gruppe freigesetzten Aggressionen sollen in diesem Fall dadurch neutralisiert werden, dass die Gruppenmitglieder sich gegen einen äußeren Feind zusammenschließen, den es zu bekämpfen gilt. Im ersten Fall ist die Klasse auf der Suche nach „Nahrung“ und Abhängigkeit, im zweiten Fall zeigt sie eine Neigung zu aggressiver Kontrolle, die Misstrauen und Vernichtungsängsten entspringt.[6]

Der Verlauf von Gruppenprozessen in einer Schulklasse zeigt eine bestimmte zeitliche Logik, ein bestimmtes Entwicklungsniveau kann erst nach einer gewissen Zeit erreicht werden. Ein

erreichtes Entwicklungsniveau kann unter dem Einfluss wachsender Ängste wieder verloren gehen. Wo versucht wird, Gruppenprozesse durch übermäßig reglementierende Betriebsamkeit, anstatt mit geduldigem Verstehen zu beeinflussen, können bestimmte Entwicklungsniveaus nicht erreicht werden. Die gemeinsame Suche nach Ordnungen, in denen die Interessen aller möglichst mit den Interessen der Einzelnen versöhnt sind, verlangt eine haltende Struktur, sie kann aber nicht in starre Muster gepresst werden.

**Wünschen und Lernen**

Es ist eine zentrale Einsicht von Freuds Psychoanalyse, dass der Mensch primär als wünschendes Wesen begriffen werden muss. Alles unser Denken und Tun wird ihr zufolge entscheidend vom Wünschen mitbestimmt: Wir haben kaum die Macht, der Macht unserer Wünsche zu entkommen! In seiner „Traumdeutung“ hat Freud aufgezeigt, dass Träume Wunscherfüllungen sind, dass also das Seelenleben während des Schlafes vom Wunsch bestimmt ist. In seiner Neurosenlehre hat er darauf hingewiesen, dass sich in den Symptomen seelischer Erkrankungen nicht nur vergangene traumatische Erfahrungen niederschlagen, sondern dass diese in den Symptomen immer als vom Wunsch korrigierte wiederkehren. In der Welt der Religion sieht Freud vor allem die Macht des Wünschens am Werk. Die Kunst ist ihm Ausdruck einer Wunschwelt, die sich der Realität entziehen will. Tagträume, die uns Entlastung von der Realität gewähren, leben nach Freud von egoistischen Wünschen. Auch wo wir, um unser Überleben zu sichern, dem Realitätsprinzip gehorchen, sind wir keineswegs der Sphäre des Wünschens entkommen. Unser Wünschen hat sich dort allenfalls so gewandelt, dass es unter Berücksichtigung der Realität Erfüllung sucht. Die Macht des Wünschens hängt für Freud damit zusammen, dass das Unbewusste eine Art Wunschmaschine darstellt. Es ist in gewisser Weise so blöde, dass es nichts anderes kann als wünschen, weil es Wunsch und Wirklichkeit nicht zu unterscheiden vermag.

Der freudschen Psychoanalyse gilt der Mensch vor allem als wünschendes Wesen, in der Pädagogik kommt er als solcher kaum vor. Üblicherweise gilt ihr die Schule als ein Ort der Pflichten und nicht als einer des Wünschens. An ihm soll möglichst diszipliniert und fleißig gelernt werden. Schüler sollen während der Schulzeit das tun, was Lehrerinnen und Lehrer von ihnen verlangen, sie sollen sich auf Prüfungen vorbereiten, um späteren beruflichen Anforderungen oder neuerdings der internationalen Konkurrenz der Pisa-Tests gewachsen zu sein. Wer so denkt, und das tun die Meisten, die in der Schulpolitik das Sagen haben, verleugnet, dass die Schule auch ein Ort des Wünschens ist. Hier wünschen Schülerinnen und Schüler Freundinnen und Freunde zu gewinnen und die Anerkennung von Lehrern und Mitschülern zu erlangen. Sie wünschen nicht nur gute Noten, sondern z.B. auch, Ideen oder künstlerische und technische Möglichkeiten kennenzulernen, die es erlauben, einen anderen Zugang zur Welt und zu sich selbst zu finden und dabei neue Möglichkeitsräume zu entdecken. Auch Lehrer bringen ihre Wünsche ins Klassenzimmer. Sie suchen z.B. die Liebe und Annerkennung ihrer Klasse und wollen sich an deren Lernfortschritten freuen.

Gelingende Lernprozesse verknüpfen das Wünschen mit dem Arbeiten. Nur wo das Nachdenken sich mit dem Wünschen verknüpfen kann, entstehen wirkliche intellektuelle Leidenschaften. Wo beide sich trennen sollen, verkümmern sie. Von Adorno stammt der Satz: „Der Gedanke, der den Wunsch, seinen Vater, tötet, wird von der Rache der Dummheit ereilt.“[7] Die Wünsche können sich nie ganz mit der bestehenden Realität abfinden, sie üben damit sozusagen immer eine Art von Kritik an ihr. In der Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit wurzelt das Leiden an der Realität. Dieses Leiden kann fatale aber auch befreiende Konsequenzen zeitigen. Das Leiden am Ungenügen der Realität kann zur Flucht in die Neurose führen, wo, wie die Psychoanalyse zeigen kann, unbewusst verbissen auf der Erfüllung von Kinderwünschen beharrt wird. Es kann an die Versprechungen der Werbung

fesseln, die mit jeder Warengattung immer erneut die Befriedigung aller Wünsche verspricht. Es kann dazu drängen, Realitäten zu verleugnen, die dem Wunsch widersprechen, und kann so auf fatale Art individuelle und gesellschaftliche Katastrophen begünstigen. Aber die Dynamik des Wünschens kann unter günstigen Umständen auch auf ein gereiftes Ich treffen, das sie zu nutzen versteht. Die unerfüllten Wünsche liefern, wenn sie mit entsprechenden Strukturen des Ich und gelingenden sozialen Beziehungen verbunden werden können, einen Motor für intellektuelle und ästhetische Kreativität, für die Suche nach notwendigen sozialen Veränderungen, für die Weigerung, menschenfeindliche Realitäten zu akzeptieren. Es ist deshalb möglich, dass sich Wunsch und Wirklichkeit, ebenso wie Wünschen und Vernunft, unter günstigen Umständen zueinander in Beziehung setzen lassen, dass das Wünschen dazu beitragen kann, im Bereich der Erziehung Gehäuse der Hörigkeit zu sprengen und offenere Räume für ein anderes Lernen entstehen zu lassen.

Das kleine Kind vermag Wunsch und Wirklichkeit kaum zu unterscheiden. Um sich nicht vor bedrohlichen Realitäten, die es in seiner kindlichen Hilflosigkeit zu überwältigenden drohen, zu sehr zu fürchten, muss es illusionäre Wunschwelten erzeugen können, die der Angst entgegenwirken. Es muss z.B. seine Eltern auf illusionäre Art idealisieren können oder sich selbst Fähigkeiten zuschreiben, die es nicht hat. Die schulische Erziehung, die zur Erwachsenheit führen soll, muss dem illusionären Wünschen entgegenwirken und nüchternere Einschätzungen der Realität bewirken, aber sie sollte zugleich die Macht des Wünschens akzeptieren. Sie sollte ein illusionäres Wünschen nur so entwerten, dass durch dieses gebundene Ängste nicht auf unerträgliche Art freigesetzt werden. Die Desillusionierung, die zur Stärkung des Ich führt, verlangt einen verständnisvollen Beistand des Lehrers. Gelingende Bildungsprozesse versuchen nicht das Wünschen zu bekämpfen und zu zerstören, sie helfen dabei, dass es seine Qualität verändern kann, dass es eine andere, reifere Gestalt annehmen kann. Aber welche Lehrerinnen und Lehrer haben gelernt, sich auf das Wünschen zu verstehen und auf kluge Art zu wünschen?

**Identifikationen und Lernprozesse**

Schulische Lernprozesse sind nie allein auf der kognitiven Ebene angesiedelt und nur auf die intellektuelle Aneignung des in Lehrplänen vorgesehenen Stoffes bezogen. Alle Lernprozesse sind an emotional besetzte soziale Beziehungen und die in ihnen stattfindenden Identifikationsprozesse gebunden. Die Schüler lernen von Lehrern, indem sie sich mit den Vorstellungen, die sie sich vom Tun und der Person des Lehrers bewusst oder unbewusst machen, identifizieren. Jeder gelingende Lernprozess fordert seinem Gegenstand angemessene soziale Beziehungen, in denen die ihm entsprechenden Persönlichkeitsanteile, mit ihrem Ich- und Über-Ich-Elementen, mit ihren Triebregungen, Wünschen und Emotionen zur Geltung kommen können. Lehrerinnen und Lehrer, die bei ihren Schülern ein lebendiges Interesse an der kritischen Auseinandersetzung mit sich und der Welt zu fördern vermögen, zeichnen sich nicht allein durch ihre fachliche und didaktische Kompetenz aus, sie zeichnen sich auch dadurch aus, das sie als Person ihren Schülerinnen und Schülern dies so vorleben, dass sie sich damit identifizieren können. „Gute Lehrer“ zeigen im Vergleich zu „schlechten Lehrern“ ein Mehr an sozialem Engagement und ein ihre Fächergrenzen überschreitendes Interesse. Sie mögen, schlicht formuliert, Kinder und Jugendliche mehr und entwickeln deshalb ein intensiveres Interesse an deren Lebenswelt. Sie repräsentieren für ihre Schüler eine Fähigkeit zur Selbstkritik, eine Unabhängigkeit des Urteils und demokratische Einstellung, die zwar in den Präambeln von Lehrplänen gerne gefordert werden, den Schülern in der schulischen Praxis aber allzu häufig kaum vorgeführt werden. Wie viel emanzipatorische Lernprozesse Erzieherinnen und Erzieher bei Schülern anstoßen können, ist vor allem von der Emanzipiertheit abhängig, die sie selbst erreicht haben und um die sie sich immer von neuem bemühen.

Ein realistisches Bemühen von Lehrkräften um die Schaffung von Räumen für intellektuelle und soziale Suchbewegungen muss mit der Einsicht in äußere und innere Barrieren verbunden sein, die ihm entgegenstehen. Es verlangt nicht nur die Auseinandersetzung mit äußerlich auferlegten Zwängen der Institution Schule, sondern auch mit inneren Unfreiheiten und dabei besonders mit fragwürdigen psychischen Dispositionen, die die Wahl und Ausübung des Lehrerberufs mitbestimmen können. Der Beruf des Lehrers enthält mancherlei Möglichkeiten, seine Gestaltungsspielräume übersteigen die vieler anderer Berufe. Trotzdem stellt dieser Beruf, wie alle Berufe, immer auch eine Art sozialen Käfig dar, in den man sich tendenziell ein Leben lang einsperren lassen will oder muss. Lehrer oder zukünftige Lehrer sollten sich die Frage stellen, warum sie ausgerechnet eine mit der Zwangsinstitution Schule verbundene Lebensperspektive gewählt haben. Sie oder er sollten gründlich darüber nachdenken, welcher äußere Druck und welche nicht gelösten inneren Abhängigkeiten diese Entscheidung mitbestimmt haben könnten. Warum will jemand nach 13 Jahren Schulzeit, die keineswegs nur Freude bereitet haben, sich zu „lebenslänglich“ in der Institution Schule verurteilen, obwohl diese offensichtlich auch fragwürdige Züge trägt? Warum will jemand in einer Institution ausharren, in die Kinder durch staatliche Verordnung gepresst werden? Verlässt man nach dem Abitur die vertraute Schulsphäre nicht, weil man Angst hat, sich anderen, unbekannten sozialen Räumen zuzuwenden? Ist die Fixierung an die Kinder- und Jugendwelt der Schule Ausdruck der Weigerung, erwachsen zu werden? Gehen in diese Berufswahl bewusste und unbewusste pädophile Neigungen ein, die verhindern, dass man seine erotischen Regungen stärker bei seinen Altersgenossen unterzubringen vermag? Wählt man den Lehrerberuf, weil man nach den mit der Schülerexistenz verknüpften Ohnmachtserfahrungen gegenüber Lehrern endlich deren Machtposition einnehmen will, um über Schüler herrschen zu können? Sucht man die Sicherheit einer lebenslangen Beamtenexistenz aus Angst vor einem mehr experimentierenden Leben mit einem ungewisseren Ausgang?

Alle die den Lehrerberuf ergreifen wollen, sollten sich derartige Fragen stellen! Jeder ins Freiere führende Lernprozess, der mehr intellektuelle und soziale Möglichkeiten eröffnet, ist

an äußere und innere Ablösungsprozesse von bisherigen sozialen Bindungen verknüpft. Vielleicht gibt es viele schlechte Lehrer auch, weil bei ihnen solche Ablösungsprozesse von ihrer Schulzeit und damit von Kindheit und Jugend zu wenig in Angriff genommen wurden oder gescheitert sind? Wäre es deshalb nicht sinnvoll zu verlangen, dass alle, die den Lehrerberuf ergreifen wollen, nach einer endlos langen Schulzeit erst Erfahrungen mit anderen sozialen Sphären sammeln müssen? Nach der Schulzeit sollte eine Universitätsausbildung zum Pädagogen die Bindung an eine schülerhafte Existenz lockern und den Zugang zu neuen sozialen Horizonten öffnen. Sie sollte kritische Distanz zur Schule schaffen und das Interesse nicht nur für die Schule, sondern vor allem auch für alle jene Lebenswelten wecken, aus denen Schüler kommen und in die sie nach ihrer Schulzeit entlassen werden. Die zunehmende Verschulung der Lehrerausbildung an der Universität, die Studierende an eine schülerhafte Existenz fixiert, ebenso ihre zur Zeit angestrebte sehr enge Ausrichtung auf schulische Praxis, erschweren den Zugang von zukünftigen Lehrern zu einer mit eigenständigen Bildungsprozessen verbundenen wirklichen Erwachsenheit, die sie später gegenüber ihren Schülern repräsentieren können. Aber vielleicht will eine Gesellschaft, die von ihren Mitgliedern vor allem die flexible Anpassung an äußerlich auferlegte ökonomische Zwänge verlangt, gar keine wirklich erwachsenen Lehrer, die ihren Schülerinnen und Schülern den Zugang zu mehr Mündigkeit öffnen wollen und können? Solche Äußerungen sollen keineswegs die Lehrerschaft pauschal diskreditieren, Lehrerinnen und Lehrer sind kaum unreifer als die Mitglieder anderer Berufsgruppen. Sie wollen nur darauf hinweisen, dass zur Freiheit des Lehrers immer auch die Einsicht in die eigene sozial und psychisch bedingte Unfreiheit gehört.

Bremen, 2006

Copyright © by Prof. Dr. Gerhard Vinnai
UNIVERSITÄT BREMEN FB 12
Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Institut für Kulturforschung und Bildung
Postfach 33 04 40
D-28359 Bremen
e-mail: vinnai@uni-bremen.de
Alle Rechte vorbehalte

---

[1] Sigmund Freud: Das Ich und das Es. Studienausgabe Band III, Frankfurt/ M. 1975 S. 294
[2] Zur psychoanalytischen Kritik schulischer Ordnungsrituale siehe Peter Fürstenau: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Hrsg. Peter Fürstenau Darmstadt 1974
[3] Peter Fürstenau: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Hrsg. Peter Fürstenau, Darmstatt 1974, S. 276 .
[4] Fürstenau a.a.O. S. 277f
[5] Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M, 1976, S. 147
[6] Siehe hierzu Wilfred R. Bion: Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart 1971
[7] Theodor W. Adorno: Minima Moralia. Frankfurt 1962, S. 158