

Gerhard Vinnai

Für Moritz

„Die Lehrer – ich kann sie nicht leiden“. Zur Sozialpsychologie der Verachtung von Lehrern (2007)

Erschienen in: Über Verachtung in der Pädagogik .Hrsg: Nobert Ricken, Wiesbaden 2007

Die folgenden Ausführungen wollen aufzeigen, was eine psychoanalytisch orientierte Sozialpsychologie zum Verständnis der Verachtung von Lehrern beitragen kann. Sie beschäftigen sich nicht mit schlechten Erfahrungen, die Einzelne mit unfähigen Lehrern gemacht haben, sondern untersuchen kollektive, in der Struktur des schulischen Bildungswesens verankerte Erfahrungen und Einstellungen, die in die Verachtung von Lehrern münden können. Diese Verachtung wurzelt keineswegs primär in einer rational begründbaren Kritik an ihrer Berufspraxis, sie zeigt vielmehr starke irrationale Züge. Das aber, was an der menschlichen Psyche als irrational gilt, ist das Spezialgebiet der Psychoanalyse. Sie kann aufzeigen, wie ein fragwürdiger Umgang mit Triebregungen und Wünschen oder eine misslingende Verarbeitung seelischer Konflikte unbewusst die Beziehung zu Anderen irrationalisieren und verzerren können.

In der Psychoanalyse Freuds spielt der Begriff der Verachtung keine Rolle. Im sehr umfangreichen Registerband der „Gesammelten Werke“ (Freud 1968), der repräsentativen Freudausgabe, taucht dieser Begriff nicht auf. Auch in der nachfreudischen Psychoanalyse findet die Verachtung kaum Interesse. Der folgende Versuch kann deshalb nur psychoanalytische Konstruktionen aus anderen Zusammenhängen zur Verachtung in Beziehung setzen. Dabei wird ansatzweise auch im Horizont einer „Analytischen Sozialpsychologie“ argumentiert, die die Psychoanalyse mit Einsichten der Kritischen Gesellschaftstheorie zu verbinden sucht. Die Verachtung von Lehrern ist in Deutschland sehr viel ausgeprägter als etwa in den skandinavischen Ländern. Welche bewusste und unbewusste seelische Verarbeitung von historischen Erfahrungen hier von Einfluss ist, kann im Rahmen dieses Textes leider nicht behandelt werden. Die Psychoanalyse hat in der Wissenschaft an Einfluss verloren, Kenntnisse ihrer Theorie sind damit im Schwinden begriffen. Deshalb werden im Folgenden immer wieder einführend psychoanalytische Gedankengänge vorgeführt, bevor sie auf das Thema der Lehrerverachtung bezogen werden. Den Darlegungen liegt keine systematische empirische Untersuchung zugrunde, aber Schulerfahrungen als Schüler und Lehrer, Ergebnisse von Gesprächen mit Lehrern, Eltern und Psychoanalytikern und in jahrelanger Supervisionsarbeit in der universitären Lehrerbildung gewonnene Einsichten gehen in sie ein. Für den Text stand nur ein begrenzter Raum zur Verfügung. Deshalb steht, wo „Lehrerinnen und Lehrer“ oder „Schülerinnen und Schüler“ stehen müsste, häufig nur „Lehrer“ und „Schüler“. Beides soll also meistens Individuen beiderlei Geschlechts bezeichnen. Das wird hoffentlich nicht als Frauenfeindlichkeit oder Missachtung der Geschlechterdifferenz interpretiert.

Wo genaue psychologische Analysen fehlen, ist man auf ein vorwissenschaftliches Nachdenken angewiesen, das helfen kann, zu ergründen, was Verachtung bedeutet. Dies kann Horizonte für spätere exaktere Analysen öffnen. Der Begriff der Verachtung thematisiert die aggressive, diskriminierende Herabsetzung anderer Menschen. Ihre Verachtung nimmt diesen gewissermaßen ihre Würde, die Achtung, die ihnen gewährt wurde oder gewährt werden könnte, wird ihnen durch sie entzogen. Im Vergleich zu hasserfüllten Einstellungen, die noch eine besondere Bindung an ein gehasstes Objekt zeigen, zeichnen sich verachtende Einstellungen eher durch eine unpersönliche Kälte aus. Die Verachtung verweigert die Anteilnahme am Schicksal anderer. Wer andere verachtet, demonstriert auch, dass sie ihm

nicht als gleichwertig mit dem eigenen Selbst gelten. Der Verachtende wertet sich gewissermaßen durch die Entwertung anderer auf, er demonstriert, dass er sich für etwas Besseres hält. Wie entstehen solche Einstellungen Lehrern gegenüber? Was kann ein psychoanalytisch geschultes Denken zu ihrem Verständnis beitragen?

Verzicht und Verachtung

Die moderne westliche Gesellschaft verdankt den Lehrern viel. Ohne die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie der nachwachsenden Generation vermitteln, könnte sie nicht existieren, die Einzelnen könnten in ihr ohne sie nicht überleben. Das wird Lehrerinnen und Lehrern wenig gedankt. Dies hat seine Ursache nicht zuletzt darin, dass das Lernen in der Schule notwendig mit schmerzhaften Verzichtleistungen verbunden ist, was bei Schülerinnen und Schülern unvermeidlich Wut oder auch Racheimpulse erzeugt, an die viele ihr Leben lang fixiert bleiben.

Für Freud gilt: „Es ist unmöglich zu übersehen, in welchem Ausmaß die Kultur auf Triebverzicht aufgebaut ist, wie sehr sie gerade die Nichtbefriedigung von mächtigen Triebregungen zur Voraussetzung hat.“ (Freud 1974: 227) Die mit der Leiblichkeit verbundene menschliche Triebhaftigkeit muss im Interesse sozialer Ordnungen eingeschränkt und diszipliniert werden, was zu unvermeidbaren Konflikten zwischen den Anforderungen der Kultur und den Triebregungen ihrer Mitglieder führt. Der von der Kultur verordnete Verzicht soll in der Erziehung mit Hilfe der Verinnerlichung der mit sozialen Ordnungen verbundenen Kontrollen eingeübt werden. Sie muss in konfliktreichen Prozessen dem unmittelbaren sinnlichen Begehren Energien entziehen, vor allem um sie in den Bereich der Arbeit umzulenken, mit deren Hilfe sich die Gesellschaft reproduziert. Das Lustprinzip, das die kindliche Psyche ursprünglich regierte, soll unter dem Einfluss der Erziehung durch das Realitätsprinzip ersetzt werden, das an geltende soziale Anforderungen angepasst ist. Die Schule hat die Aufgabe, die Lernprozesse, die für diese Wandlung notwendig sind, auch gegen den Widerstand von Kindern und Jugendlichen durchzusetzen. Das trägt Lehrern viel Ärger mit Schülern ein und viele von diesen verzeihen ihnen die Opfer, die die Schule ihnen auferlegte, bewusst oder unbewusst ein Leben lang nicht. Die Schule ist z.B. nicht zuletzt der Ort, an dem man das geordnete Stillsitzen lernen muss. Um geistige Konzentration zu erlangen, soll die Körperlichkeit tendenziell neutralisiert werden. Die Kinder müssen sich spontane Bewegungsimpulse und seelische oder leibliche Begierden abgewöhnen, die den geordneten Unterricht stören. Ihr Lebensrhythmus muss sich dem starren Stundentakt der Schule unterwerfen. Sie müssen lernen, Bedürfnissen zu entsagen, die sich mit dem gemeinsamen Unterricht in der Klasse nicht vereinbaren lassen, oder zumindest lernen, sie auf die Pausen, die Freizeit oder die Ferien zu verschieben. Erwachsene haben leider meist verdrängt, wie schwierig und oft leidvoll es ursprünglich für sie war, sich in der Schule zurecht zu finden und wie Lehrer ihnen dabei halfen. „Das ABC ist ja nicht so schwer“, sagen die Erwachsenen, und vergessen dabei, wie sie selber es früher nicht konnten und erst ein Lehrer es ihnen beibrachte, unter beiderseitigen Mühen. Das Erinnern an die – vielleicht tränenreiche – Zeit, wo das ABC nicht spontan gelang, wäre schmerzlich. Also kann man auch denen nicht dankbar sein, die einem da einst heraushalfen, denn das hieße, sich an peinliche Lebensphasen zu erinnern.“ (Ehlers 2006: 2) Die kindliche, noch ungezügelter Triebhaftigkeit ist stets auf dem Sprung, gegen die von Lehrern im Auftrag der Gesellschaft geltend gemachten Zumutungen zu rebellieren. Das bringt es mit sich, dass Disziplinprobleme das Schulleben immer entscheidend bestimmen. Der Lehrer wird von Kindern und Jugendlichen nicht zuletzt als derjenige erfahren, der zur schmerzlichen Anpassung an Regeln zwingt, deshalb wird er häufig als feindliche Macht erlebt. Die Verachtung von Lehrern hat

nicht zuletzt hierin eine Wurzel: man will ihnen das vermeidbare und unvermeidbare Leiden an den Zwängen der Institution Schule heimzahlen.

Es ist eine zentrale Einsicht von Freuds Psychoanalyse, dass der Mensch nicht nur als triebbestimmtes, sondern, damit verbunden, zugleich auch 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 des Wüschens zu entkommen! In seiner „Traumdeutung“ hat Freud dargestellt, dass Träume Wüschenerfüllungen sind, dass also das Seelenleben während des Schlafes vom Wunsch bestimmt ist. In seiner Neurosenlehre hat er gezeigt, dass sich in den Symptomen seelischer Erkrankungen nicht nur vergangene traumatische Erfahrungen niederschlagen, sondern dass diese in ihnen immer als vom Wunsch korrigierte wiederkehren. In der Religion sieht Freud ein illusionäres Wünschen am Werk, die Kunst ist ihm Ausdruck einer Wüschwelt, die sich der Realität entziehen will. Tagträume, die 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 Wüschens entkommen. Unser Wünschen hat sich dort allenfalls so gewandelt, dass es unter Berücksichtigung der Realität Erfüllung sucht. Die Macht des Wüschens 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. Die Kultur muss gegen das Wünschen, weil es eine Tendenz zur Maßlosigkeit in sich trägt, notwendig Grenzen aufrichten. Das kleine Kind setzt Wunsch und Wirklichkeit noch weitgehend in eins, im Prozess der Erziehung müssen Heranwachsende lernen, beides zu trennen und auf die Erfüllung vieler Wünsche zu verzichten. Die Kultur basiert nicht nur auf dem Triebverzicht sondern, damit verbunden, auch auf dem Wunschverzicht, der nicht zuletzt in der Schule eingeübt wird.

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 des kognitiven Lernens und nicht als einer des Wüschens: An ihm soll möglichst diszipliniert und fleißig gelernt werden. Schüler sollen während der Schulzeit vor allem das tun, was 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 Schule oder in der Schulpolitik das Sagen haben, verleugnet, dass die Schule auch ein Ort des Wüschens 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 zu bekommen, sondern zum Beispiel auch Ideen oder künstlerische und technische Möglichkeiten kennen zu lernen, die es erlauben, einen anderen Zugang zur Welt und zu sich selbst zu finden und dabei neue Möglichkeitsräume zu entdecken. Sie möchten das lernen, was ihnen erlaubt, später erfolgreich eine Rolle als Erwachsene zu spielen. Auch Lehrer haben Wünsche: Sie suchen zum Beispiel die Liebe und Anerkennung ihrer Klasse und wollen sich an deren Lernfortschritten freuen, die ihnen Selbstbestätigung verschaffen.

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 vorwärtsbringende Konsequenzen zeitigen. Die unerfüllten Wünsche liefern, wenn sie mit entsprechenden Strukturen des Ichs und gelingenden sozialen Beziehungen verbunden werden können, einen Motor für intellektuelle und ästhetische Kreativität, für die Suche nach notwendigen Veränderungen, für die Weigerung, menschenfeindliche Realitäten zu

akzeptieren. Sie helfen im Bereich der Erziehung, unter glücklichen Umständen, erstarrte Strukturen aufzusprengen und offenere Räume für ein anderes Lernen entstehen zu lassen. Das Leiden von Kindern und Jugendlichen am Ungenügen der Realität kann aber auch zur Flucht in die Neurose führen, wo, wie die Psychoanalyse zeigen kann, unbewusst verbissen auf der Erfüllung von infantilen Wünschen beharrt wird. Es kann Schüler dazu drängen, unliebsame Realitäten zu verleugnen und das für einen erfolgreichen Schulbesuch Notwendige zu verweigern, weil es Wünschen, die nicht erwachsener werden wollen, widerspricht. Ein Kind kann sich zum Beispiel vor den Anforderungen der Schule trotzig in frühkindliche Verwöhnungswünsche flüchten und wird dadurch arbeitsunfähig. Wo Wünsche in der Schule nicht nur unterdrückt sondern auch akzeptiert und damit bearbeitbar werden, ist es Schülern möglich, ein auf gegenseitigem Respekt begründetes Arbeitsbündnis mit Lehrern einzugehen. Wo ihrer Erfüllung aber zu vieles entgegensteht, können diese wenig Liebe und Anerkennung erwarten.

Die Erziehung fordert Triebeinschränkungen und Wunschverzicht, aber sie sollte nur solche fordern, die für soziales Verhalten und notwendige Arbeitsleistungen unabdingbar sind. Fordert sie mehr, raubt sie Kindern und Jugendlichen ihre Lebendigkeit und produziert damit zugleich insgeheim ein Potential, das pädagogische Bemühungen untergräbt. Notwendige Versagungen können für Schüler dadurch erträglicher gemacht werden, dass für sie Belohnungen und Kompensationen an anderer Stelle vorgesehen sind. Sie sind eher zu ertragen, wenn gelingende Beziehungen zum Lehrer Identifikationen mit ihm zulassen, die sie leichter zu verarbeiten erlauben. Sie können besser akzeptiert werden, wenn Triebregungen mit Hilfe der Symbolisierung sublimiert und dadurch in ihrer Qualität so verändert werden, dass sich neue Möglichkeiten der Befriedigung eröffnen. Infantile, zum Beispiel mit Beziehungen verknüpfte Wünsche, können durch reifere ersetzt werden, die den Möglichkeiten der Verwirklichung näher sind und befriedigendere Auseinandersetzungen mit der Realität zulassen. In der bestehenden Schule wirksame Organisationsprinzipien und Machtverhältnisse erzwingen aber nicht nur Triebeinschränkungen und Wunschverzicht, auf die eine vernünftig organisierte Gesellschaft angewiesen ist. Sie sorgen darüber hinaus auch für ein Potential an Trieb- und Wunschfeindlichkeit, das einzig der Aufrechterhaltung von vordemokratischen Zuständen dient, die unsere Gesellschaft an vielen Orten noch keineswegs überwunden hat. Die bestehende Schule vermittelt nicht nur wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten, sie vermittelt auch erste einschneidende Erfahrungen mit bürokratisch verordneter, institutionalisierter Fremdbestimmung, als deren Agenten Lehrer auftreten müssen. Jede Erziehung legt der nachfolgenden Generation Opfer auf, ob sie diese jetzt oder später als notwendig und sinnvoll akzeptieren können, ist entscheidend für die Wertschätzung oder Verachtung von Lehrern.

Übertragung und Verachtung

Besonders für die neuere Psychoanalyse ist, im Rahmen der sog. Objektbeziehungstheorie, die Psyche vor allem das Produkt der Verinnerlichung von in sozialen Beziehungen gemachten Erfahrungen. Beziehungen, die mit Phantasien, Wünschen und Emotionen verknüpft sind, bringen ihr zufolge die menschliche Subjektivität hervor. Die Psychoanalyse liefert vor allem eine Theorie des Unbewussten und sucht diesem in ihrer Praxis auf die Spur zu kommen. Viele Niederschläge, die soziale Beziehungen in der Psyche hinterlassen haben, bleiben nach ihrer Ansicht dem Bewusstsein entzogen; dies, weil sie als vorsprachliche nie mit dem Bewusstsein verbunden wurden, oder weil sie, als belastende, unter dem Einfluss von Angst verdrängt wurden. Die unbewussten früheren Beziehungserfahrungen können wiederkehren, indem sie auf aktuelle Beziehungen übertragen werden. Es findet dann eine undurchschaute Verschiebung von früheren Objekterfahrungen auf gegenwärtige Objekte

statt. Imagines von wichtigen Bezugspersonen der Vergangenheit gehen so in das aktuelle Erleben ein. Vor allem frühe lebensgeschichtliche Erfahrungen mit Eltern und Geschwistern gestalten aktuelle soziale Erfahrungen unbewusst mit. Übertragungen können einen positiven oder einen negativen Charakter haben, sie bestimmen dadurch mit, ob jemand als liebenswert oder abzulehnend erfahren wird. Beziehungen zwischen Menschen zeigen typischerweise ambivalente Züge, sie werden zugleich von Liebesregungen und aggressiven Regungen bestimmt. Wo das Erleben solcher Ambivalenzen als zu bedrohlich erfahren wird, kann es zu seelischen Spaltungsprozessen kommen, die beides trennen. Wo der oder die Andere nur als positiv oder nur als negativ erlebt wird, wird meist eine ängstigende Ambivalenz verleugnet. Solche Spaltungsprozesse, die in Übertragungen zur Geltung kommen, gehen in die Verachtung von Lehrern ein.

In der Schule werden typischerweise Beziehungserfahrungen mit Mutter und Vater unbewusst auf Lehrerinnen und Lehrer übertragen. Ihr Erleben ist also von gegenwärtigen und früheren mit Wünschen und Gefühlen verbundenen Beziehungen zu den Eltern abhängig. Die verehrten Lehrpersonen ziehen unbewusst eine frühere Liebe zu Elternfiguren auf sich, die abgelehnten frühere aggressive Einstellungen. Solche **Übertragungen** sind freilich nicht nur von der Vergangenheit abhängig, auch das gegenwärtige Verhalten von Lehrern bestimmt mit, welche Übertragungen sie auslösen. Wenn Lehrer verachtet werden, kann man deshalb fragen, ob diese Verachtung ihnen als Person gilt, oder ob destruktive Phantasien, die mit den Eltern verbunden waren, auf sie verschoben werden. In die Beziehungen zu den Eltern gehen auch immer aggressive Elemente ein, die ihnen im Erleben **ihrer Kinder** verabscheuungswürdige Züge verleihen können. Wo diese geleugnet werden müssen, weil sie, als bewusst erlebte, die Beziehung zu den Eltern sehr belasten oder zu viele Schuldgefühle hervorrufen würden, können diese aggressiven Anteile von den Eltern auf Lehrer verschoben werden. Es ist für die Psyche meistens erträglicher, sie dort unterzubringen, weil man von Lehrern üblicherweise psychisch weniger abhängig ist als von den Eltern. Die eigene Aggressivität den Eltern gegenüber lässt Lehrer so als Feinde erscheinen. Weil es sehr belastend sein kann, die eigenen Eltern zu verachten, solange man auf irgendeine Weise seelisch oder materiell von ihnen abhängig ist, kann es psychisch entlastend sein, diese Verachtung auf Lehrer zu verschieben.

Aufgrund des sozialpsychologischen Mechanismus der Personalisierung werden Lehrer als Personen gerne für das haftbar gemacht, was sie als Repräsentanten der Institution Schule zu verkörpern haben. Für das Leiden an den Zwängen und Ungerechtigkeiten dieser Einrichtung werden sie so als Personen verantwortlich gemacht. Auch hierbei können Übertragungen im Spiel sein. Das Erleben der Kälte, der bürokratisch organisierten Institution Schule kann bei Schülern dadurch beeinflusst sein, dass in dieses unbewusst kalte und bedrohliche Elternimagines eingehen. Die Institution Schule kann unbewusst mit einer lieblosen, versagenden Mutter oder einem wenig Schutz gewährenden und ungerechten Vater assoziiert werden, was in die Ablehnung von Lehrerinnen und Lehrern eingehen kann. Ihre Verachtung bringt dann ungelöste Konflikte mit bedrohlichen Schicksalsmächten aus der Kindheit zum Ausdruck, denen man, auf Grund von während der Erziehung verinnerlichten Zwängen, oder auf Grund des gegenwärtigen Drucks von in Unmündigkeit haltenden sozialen Mächten, nicht entkommen konnte.

Schuld und Verachtung

Der Psychoanalyse zufolge sind alle seelischen Prozesse mit Konflikten zwischen drei psychischen Instanzen verknüpft, die das Seelenleben bestimmen. Für sie existieren in der Psyche drei Kraftzentren: das des Es, das des Ich und das des Über-Ich, die immer auf

konfliktartige Art in Wechselwirkung treten. Die Anforderungen der Triebhaftigkeit, die sich vom Es ausgehend Geltung verschaffen, geraten leicht in Konflikt mit den Anforderungen des Über-Ich, in dem sich in der Erziehung vermittelte gesellschaftliche Normen niedergeschlagen haben. Was die Moral mit Hilfe des Über-Ich fordert, entspricht fast nie dem, auf das ein dem Lustprinzip gehorchendes Begehren drängt. Das Ich hat, der Psychoanalyse zufolge, die sehr schwierige Aufgabe, zwischen den Anforderungen des Es, des Über-Ich und zugleich noch denen der äußeren Realität zu vermitteln.

Die Konflikte zwischen Über-Ich und Ich erzeugen Schuldgefühle, sie bestimmen das Seelenleben bewusst und vor allem auch unbewusst in enormem Ausmaß. Schuldgefühle haben meist eine Beziehung zu objektiver Schuld. Das Erleben von Schuldgefühlen ist keineswegs nur ein psychologisches Problem, das mit oder ohne Psychotherapie aus der Welt zu schaffen ist. Wo Menschen nur überleben können oder ihre Interessen und Wünsche **nur** durchsetzen können, indem sie anderen Leid zufügen oder sie schädigen, was in unserer Welt nur allzu häufig der Fall ist, werden sie schuldig. Wenn sie das spüren und ihre Schuld wieder gut zu machen suchen, können sie als moralisch gelten. Seelische Reife bedeutet, für das eigene Verhalten Verantwortung zu übernehmen, und damit notwendig, bei einem Versagen anderen gegenüber, Schuldgefühle zu erfahren. Wo Schuldgefühle allerdings der Realität gegenüber unangemessen groß sind, kann man **ihre Träger** als neurotisch bezeichnen. Wo sie unfähig zu ihnen sind, wo sie sie nicht spüren, wenn sie Anderen Schlimmes antun, sind Menschen gefährlich und sie können als psychopathisch gelten. Die Erzeugung von Schuldgefühlen, durch die Aufrichtung eines Über-Ich, ist mit dem Konflikt der Generationen im Erziehungsprozess verbunden. In der frühen Kindheit kontrollieren die Eltern zuerst als äußere Mächte das kindliche Verhalten und unterwerfen in konfliktreichen Prozessen die kindliche Triebhaftigkeit ihren Regeln. Die äußerlichen elterlichen Kontrollinstanzen werden im Laufe der kindlichen Entwicklung als Über-Ich 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 sinnlichen Begehrens anstrebt, werden als Schuldgefühl erlebt. Schuldgefühle sind damit in ihrem Kern Ausdruck der Angst, die Liebe der im Über-Ich verinnerlichten Elterninstanzen zu verlieren, falls man sich ihren Anforderungen widersetzt. Die mit der Aufrichtung des Über-Ich entstehende Schuldgefühle kann sich in späteren lebensgeschichtlichen Phasen in Konflikten mit anderen Autoritäten der älteren Generation oder auch mit Altersgenossen weiterentwickeln.

Jede Erziehung wird durch das konfliktbeladene Verhältnis zwischen den Generationen bestimmt, das mit Schuld verknüpft ist. Eltern und Lehrer werden im Verhältnis zu Kindern und Jugendlichen schuldig und Kinder und Jugendliche können nur heranwachsen, indem sie diesen gegenüber Schuld auf sich laden. Erziehung ist immer in Schuldzusammenhänge verstrickt. Die Erzieher, die Heranwachsende nicht zuletzt zur Anerkennung der Anforderungen der Gesellschaft zwingen müssen, tun ihnen damit immer auf irgendeine Art Gewalt an. Erziehung hat immer auch die Aufgabe, Kinder und Jugendliche gesellschaftlichen Machtverhältnissen und den mit ihnen verbundenen sozialen Zwängen zu unterwerfen, sie hat deshalb immer etwas von einem Gewaltakt an sich. Um Schuldgefühlen auszuweichen, nehmen Erzieher dies meist zu wenig zur Kenntnis. Wo Erzieher auf die Anerkennung geltender Regeln drängen müssen, die gegen Triebregungen, Wünsche oder Interessen von Heranwachsenden gerichtet sind, legen sie ihnen notwendig leidvolle Erfahrungen auf. Wo Erwachsene sich dieser Schuld entziehen wollen, indem sie Kindern zu wenig Regeln auferlegen, tun sie ihnen meistens keinen Gefallen, weil sie dadurch unvermeidbare Anpassungsprozesse erschweren und den Kindern zuwenig dabei helfen, innere Ordnungen aufzubauen. Sie laden damit auf andere Art Schuld auf sich. Schuld von Eltern und Lehrern wurzelt auch in der Tatsache, dass ihre Erziehung, auch wenn sie sich noch so sehr Mühe

geben, niemals ganz frei von Fehlern und Ungerechtigkeiten sein kann. Wer erziehen will, verstrickt sich auf vielfältige Art in Schuld und ist gezwungen, sich damit auf irgendeine Art auseinander zu setzen, auch wo das nicht ins Bewusstsein tritt.

Die Versagungen, die Erwachsene Kindern und Jugendlichen auferlegen, erzeugen bei diesen unvermeidlich Hassregungen. Wo diese unter äußerem Druck und dem Einfluss des Über-Ich abgewehrt werden müssen, wird dieses durch die eigene Aggressivität aufgeladen – das führt zum Anwachsen von Schuldgefühlen, die allerdings nicht bewusst erfahren werden müssen. Kinder und Jugendliche können sich nur entwickeln, wenn sie sich bemühen, den auf ihre Entwicklung bezogenen Wünschen von Eltern und Lehrern gerecht zu werden. Aber zugleich können sie nur Subjekte werden, wenn sie sich mit zunehmendem Alter auch immer mehr diesen Wünschen verweigern und ihre eigenen Wege suchen. Heranwachsende müssen viele Wünsche ihrer Eltern und Lehrer 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 Trennungproblematiken umgehen, bestimmt entscheidend ihre Entwicklung. Nicht nur Eltern und Lehrer, auch diejenigen, die sie erziehen wollen, werden im Prozess der Erziehung in Schuld verstrickt.

Schuldgefühle können auf extreme Weise belastend sein, sie können zum Selbsthass, zur Depression oder zu selbsterstörerischen Handlungen führen. Um sie abzuwehren, können psychische Spaltungsprozesse eingesetzt werden, mit deren Hilfe die eigene reale oder auch bloß eingebildete Schuld Anderen zugeschoben wird, um sie an ihnen bekämpfen zu können. Es gilt dann die Regel: Nicht ich bin Schuld, sondern der Andere, nicht ich bin deshalb verachtenswert, sondern der Andere. Indem das Schlimme am eigenen Selbst nicht mehr ausgehalten werden muss, weil es am Anderen identifiziert wird, kann man sich diesem gegenüber als schuldlos erleben und sich über ihn erheben. Das durch Schuldgefühle angeschlagene narzisstische Gleichgewicht kann dadurch stabilisiert werden. Solche Abwehrprozesse spielen in der familiären und schulischen Erziehung eine enorme Rolle. Unter ihrem Einfluss gilt dann zum Beispiel: Nicht ich als Schüler bin aufgrund meines fehlenden Fleißes und Interesses Schuld an einer schlechten Note, sondern ein schlechter, ungerechter Lehrer. Schulische Schwierigkeiten meiner Kinder liegen nicht daran begründet, dass ich sie als Vater oder Mutter falsch erziehe, sondern dass der Lehrer sie diskriminiert. Auch Lehrer bedienen sich gerne, um dem Gefühl des Versagens zu entkommen, einer derartigen Abwehr von Schuldgefühlen. Nicht ihr schlechter Unterricht ist dann daran Schuld, dass ihre Schüler zu wenig lernen, sondern deren schlechter Charakter, die Familie, aus der sie kommen, das Fernsehen, oder ganz allgemein der Zeitgeist. Dass solche Feststellungen immer auch einiges an Wahrheit enthalten können, erleichtert es, sie für psychische Rationalisierungsprozesse einzusetzen, die Schuldgefühle abzuwehren erlauben.

Lehrer können von Schülern verachtet werden, wenn sie ihre eigene Verantwortung für ein fragwürdiges Schulleben nicht übernehmen wollen und sie stattdessen ihren Lehrern zuschieben. Lehrer werden von Eltern als Schuldige verachtet, wenn sie nicht ertragen können, dass ihre Kinder nicht ihren Erwartungen entsprechen. Ganz allgemein schiebt man gerne den Lehrern die Verantwortung für alles zu, was es an der Jugend auszusetzen gilt. Die Verantwortung anderer Bildungsmächte hierfür wird mit Hilfe der Verachtung von Lehrern tabuisiert. Sie werden zu Sündenböcken für ein gesamtgesellschaftliches Versagen gemacht.

„Kastrierte Typen“

Denjenigen, die Lehrer verachten, gelten männliche Lehrer meist, bewusst oder unbewusst, als „kastrierte Typen“ (vgl. Adorno 1970), denen es an Männlichkeit mangelt. Lehrerinnen verbinden sie gerne, mehr oder weniger offen, mit dem Bild der frustrierten alten Jungfer. In solchen Einstellungen wirken fragwürdige Interpretationsmuster aus vergangenen Epochen fort. Lehrerinnen sollten früher nicht heiraten, mit der Heirat verließen sie den Schuldienst. Wenn sie ein Leben lang ihren Beruf ausübten, dann nur, weil sie keinen Mann „abbekamen“ und damit als „Fräulein“, nicht aber als wirkliche Frau galten. In frühern Epochen wurde Männlichkeit eng mit dem Soldatischen verknüpft. Wer ein Mann sein wollte, sollte bereit sein, sein Vaterland, seine Familie und sein Eigentum mit der Waffe in der Hand gegen Feinde zu verteidigen. „Im Felde allein ist der Mann noch was wert“, heißt es in Schillers, „Wallenstein“, aber nicht in der Schulstube, wo man allenfalls unwillige Kinder bekämpft. Nur Soldaten, die im Feld nicht mehr zu gebrauchen waren, waren als Lehrer erwünscht. Heute stellen sich Lehrer als Beamte, sofern sie diesen Status erreichen, nicht der ökonomischen Konkurrenz im Felde der Privatwirtschaft, wo die Erfolgreichen als „richtige Männer“ gelten. Männliche Lehrer üben einen Beruf aus, den auch viele Frauen ausüben; wo patriarchalische Vorurteile wirksam sind, haben sie es deshalb schwer, als „richtige Männer“ akzeptiert zu werden.

Lehrer vertreten Schülern gegenüber die Macht des Staates, aber zugleich haben sie keine wirklich soziale Macht, wie ein Richter oder ein Regierungsmitglied. Kinder fürchten, auch wenn diese gegenwärtig am Schwinden ist, meistens noch die Autorität des Lehrers, später wird sie leicht als hohl durchschaut. Lehrer haben nur Macht über Menschen, die nicht erwachsen sind, sie regieren nur in einer Sphäre, der Kritiker gerne ihrer Weltfremdheit bescheinigen. Die Idole des Films, des Fernsehens oder des Sports imponieren Kindern und Jugendlichen als Geschlechtswesen heute meist wesentlich mehr als ihre Lehrerinnen und Lehrer. Sie erscheinen diesen, vor allem wenn sie schon etwas älter sind, leicht als irgendwie nicht ganz mitgekommen. Lehrer haben in ihrem Beruf ihre Kinder- und Jugendwelt nicht wirklich verlassen, ihr Bemühen um Zuwendung und Liebe richtet sich in der Klasse nur auf noch nicht Erwachsene. Häufig sind es besonders diejenigen, die es nötig haben, sich und anderen beweisen zu wollen, dass sie selbst ihrer Kindheit entronnen sind, die **das Erwachsensein** von Lehrern in Frage stellen.

Lehrerinnen und Lehrer werden von Schülerinnen und Schülern bewusst und vor allem unbewusst in der Nachfolge von Mutter und Vater erfahren. Das familiäre Inzesttabu wird so tendenziell an sie weitergegeben. Zwischen Lehrern und Schülern sind sexuelle Kontakte ebenso tabuisiert wie zwischen Eltern und Kindern. Kinder und Jugendliche haben, auf Grund des Inzesttabus, Schwierigkeiten, sich ihre Eltern als sexuell aktive Wesen vorzustellen. In mancher Hinsicht gilt dies, vor allem bei jüngeren Schülern, auch für ihre Lehrerinnen und Lehrer. In der Pubertät kann die wiedererwachende Sexualität hin zu Lehrerinnen oder Lehrern drängen, die darauf als sexuelle Wesen aber nicht reagieren dürfen. Wo männliche Lehrer Vorlieben für eine Schülerin zeigen, werden sie von den anderen als ungerecht diffamiert. Sie dürfen nur als unerreichbare erotische Objekte Bedeutung erlangen. Die pubertäre Verliebtheit, die eher einem Elternsubstitut, als der Lehrerin oder dem Lehrer gilt, scheitert leicht an der Realität und führt dann zu Enttäuschungen, die in demonstratives Desinteresse oder gar Verachtung münden können. Der Lehrer gilt in gewisser Weise als aus der erotischen Sphäre verbannt, er zählt damit nicht als erotischer Konkurrent und weckt so das Phantasma der Kastration. (vgl. Adorno 1970: 82) Das deckt sich mit einer oft angenommenen Infantilität von Lehrern. Dass sie immer in Gefahr sind, von den Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, mit denen sie ständig zu tun haben,

angesteckt zu werden, vermag diesem Vorurteil mitunter einen Realitätsgehalt zu verleihen, der seine Verbreitung begünstigt.

Neid und Verachtung

Schon Nietzsche hat auf die Verbindung von Formen der Verachtung mit einem unbewusst wirksamen Neid hingewiesen. Bei ihm heißt es: „Ein ungewusster Neid ist im scheelen Blick eurer Verachtung.“ (Nietzsche 1994: 301) Besonders die neuere Psychoanalyse hat die enorme Bedeutung des Neides für seelische Prozesse sichtbar gemacht. (vgl. Schorn 2003 oder Haubl 2001) Vor allem in einer vom Kapitalismus gestifteten Konkurrenz wird Neid ständig geschürt und mit Hilfe der Werbung angeheizt. (siehe hierzu Haubl 2001) Neid ist ein Affekt, der auftritt, wenn festgestellt wird, dass Andere etwas besitzen, oder zu besitzen scheinen, was einem selbst fehlt oder zu fehlen scheint. Neid ist also an einen sozialen Vergleich gebunden, in dem man sich benachteiligt fühlt. Neid kann ein sehr quälendes Gefühl sein, er kann mit sehr schmerzlichen Formen der Selbstentwertung verbunden sein. Er kann verschiedene Gestalt annehmen und als depressiv-lähmender, ehrgeizig-stimulierender oder feindselig-schädigender Neid auftreten. Letzterem kann die Funktion zukommen, lähmend-depressiven Neid abzuwehren, indem man Selbstverachtung in die Verachtung anderer verwandelt. Der Neid ist allgegenwärtig, aber zugleich schwer zu fassen, weil er ein besonders tabuisiertes Gefühl darstellt. In der christlichen Tradition gilt der Neid als Todsünde, die Neidfreiheit gilt als besonders tugendhaft. In den Zehn Geboten Moses wird der Neid durch göttliche Verordnung verdammt. Dort heißt es: „Lass dich nicht gelüsten deines Nächsten Hauses. Lass dich nicht gelüsten deines Nächsten Weibes, noch seines Knechtes, noch seiner Magd, noch seines Ochsen, noch seines Esels, noch alles was dein Nächster hat.“ (2 Moses 20) Wo Neidtabus auferlegt werden, verschwindet der Neid aber nicht einfach, er verfällt vielmehr der Verdrängung und behält so im Unbewussten seine Macht. Der abgewehrte Neid kehrt in Masken wieder; er kann Einstellungen wie Antipathie, Ärger oder Schadenfreude aufladen, mit deren Hilfe er zugleich verleugnet wird.

Der Neid auf ein begehrtes Gut oder Privileg kann abgewehrt werden, indem man dieses, oder seinen Besitzer, zu entwerten sucht. Das Objekt des Neides soll dabei gewissermaßen symbolisch vernichtet werden, um **den Qualen des Neides** zu entkommen. Ein verleugneter Neid kehrt so vor allem in der Verachtung wieder: das bekommen auch Lehrer zu spüren. Wo Lehrer vorurteilsvoll pauschal als „faule Säcke“ (Altbundeskanzler Schröder) diskriminiert werden, die nur halbtags arbeiten, zu viele Ferien haben, sich vor der offenen Konkurrenz auf eine gesicherte Beamtenstelle geflüchtet haben und dabei auch noch gut verdienen, ist Neid auf sie im Spiel. Man möchte insgeheim die Privilegien genießen, die man ihnen vorwirft. Das wird verschleiert, indem man sie als Personen kollektiv abwertet, die sich durch Drückebergerei und Schmarotzertum über Wasser halten. Der maskierte aggressive Neid auf Lehrer ist mit der Weigerung verbunden, sich mit ihren Problemen wirklich **zu befassen** und Empathie mit ihnen zu zeigen. Der Neid kennt keine Dankbarkeit: Was sie einem Wichtiges während der Schulzeit beigebracht haben, wird abgewertet, indem man sie mit Vorurteilen eindeckt. Sie werden mit Klischees belegt, die von der Weigerung leben, sich mit ihrer oft sehr mühsamen, schwierigen Arbeit mit Kindern und den mit ihr verbundenen seelischen Belastungen auseinander zu setzen. Der Neid kann blind machen. Wo man ihm verfallen ist, können vor allem eigene Gefühle Einfluss erlangen, die die angemessene Wahrnehmung der Anderen sabotieren. Man will allenfalls beneidete Privilegien sehen, die Lehrer real oder nur scheinbar genießen, nicht aber die Leistungen, die von ihnen verlangt werden, und die Anstrengungen, die nötig waren, sich für diesen Beruf zu qualifizieren. Mit solchen Feststellungen soll natürlich nicht geleugnet werden, dass Lehrer und ihre Praxis vielerlei, oft auch unterschiedene Kritik verdienen. Wo diese Kritik aber zu sehr einem unbewussten Neid

verfällt, ist sie kaum noch auf Einsicht und Besserung aus und weigert sich, Unterschiede und Besonderheiten bei Pädagogen zur Kenntnis zu nehmen.

Besonders engagierte Verächter von Lehrern, die ihre negativen Vorurteile ihnen gegenüber zur Geltung bringen wollen und dabei alles besser als sie zu wissen glauben, finden sich unter Journalisten. Das ist kein Zufall: Diese konkurrieren mit ihnen als „Volksaufklärer“, ihre soziale Situation ist dabei aber zugleich der von Lehrern diametral entgegengesetzt. Das kann einen Neid auf sie wecken, der leicht hinter ihrer Verachtung verborgen zur Geltung kommt. Zum Beruf des Journalisten, besonders in den privatwirtschaftlich organisierten Medien, gehört ein extremer Konkurrenzdruck, ihre Position wird permanent durch Rivalen bedroht. Sie stehen unter dem Zwang, ständig Aufsehen erregen zu müssen, indem sie Neuartiges, Sensationelles zur Veröffentlichung bringen. Die beamteten Lehrer hingegen haben ihre Stelle sicher, ihre Arbeit findet eher im Stillen statt, sie müssen sich nicht ständig durch öffentlich wirksame Betriebsamkeit Geltung verschaffen. Ist es da verwunderlich, dass Journalisten besonders zum Neid auf Lehrer tendieren, den sie zugleich verhüllen müssen, indem sie diese abwerten und sich und ihre gefährdete Existenz dadurch zugleich aufwerten? Der Neid, der vom Erleben eines Mangels gegenüber Anderen herrührt, bedroht das eigene Selbstwertgefühl. Die Verachtung des beneideten Anderen soll dem Selbstwertgefühl wieder aufhelfen, indem sie diesen herabsetzt. Ein wachsendes Bewusstsein des eigenen Wertes, das die Selbstliebe sichert, kann darum dem Neid entgegenwirken. Der Abbau von Neid hat deshalb die Erfahrung von Anerkennung in gesicherten Existenzformen für möglichst alle Mitglieder einer Gesellschaft zur Voraussetzung. Um dies anzustreben, muss der Neid in der Suche nach Gerechtigkeit aufgehoben werden, die die Verfolgung eigener Ziele mit der Beachtung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen Anderer verknüpft.

Adoleszenz und Verachtung

Vor allem während des Beginns der Schulzeit und später während der Adoleszenz, die sich bis zum Ende der Schulzeit erstreckt, werden prägende Erfahrungen mit der Schule und ihren Lehrern gemacht. Wie Adoleszente ihre Schulzeit erleben und welches Verhältnis sie später zu diesem Erleben gewinnen, bestimmt entscheidend ihr Verhältnis zu diesen. Während der Adoleszenz haben Jugendliche schwierige, oft sehr belastende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, um sich den Zugang zur Erwachsenenwelt zu öffnen. Sie müssen sich von der Herkunftsfamilie ablösen, sie müssen eine sexuelle Identität als Mann oder Frau finden, in die sie ihren veränderten sexuellen Körper einbringen können, sie müssen für sich eine Berufsperspektive erschließen und den Zugang zur sozialen und politischen Sphäre suchen. All das verlangt psychische Wandlungen, die unvermeidlich mit Krisen verknüpft sind. Da die Adoleszenz für alle eine schwierige Zeit darstellt, wollen sich viele später nicht mehr wirklich mit ihr auseinandersetzen. Sie kann **viele** Ängste auslösen, die zu Verdrängungsprozessen **führen**, die später die Erinnerungsarbeit blockieren. Deshalb haben viele Erwachsene besondere Schwierigkeiten, Pubertierenden gerecht zu werden. Das gilt auch für Lehrer, denen es darüber hinaus häufig an entwicklungspsychologischen Kenntnissen mangelt. Da Pubertierende leicht verletzbar sind und sich von Erwachsenen, zu recht oder zu unrecht, oft nicht verstanden fühlen, kann sich bei ihnen ein Groll gegen Lehrer ausbilden, der unter Umständen nie mehr überwunden werden kann.

Adoleszente müssen sich von ihrer Familie ablösen. Das geht nie ohne Konflikte mit den Eltern und führt, zumindest vorübergehend, zu deren Abwertung, bis ein reiferes Elternbild das kindliche ersetzt hat. Wo Eltern entwertet sind, suchen Jugendliche nach neuen Autoritäten, die sie idealisieren und zum Vorbild nehmen können und die ihnen dadurch neuen Halt geben sollen. Ihre Suche schließt auch Lehrerinnen und Lehrer ein. Da die Suche

nach Vorbildern, von denen man zugleich Verständnis und Anerkennung erhofft, in der Schule sehr störanfällig ist, kann sie leicht in Enttäuschungen enden. Nachdem Jugendliche enttäuscht zur Kenntnis nehmen mussten, dass das Wunschbild, das sie sich als Kinder von ihren Eltern machten, nicht mit der Realität übereinstimmt und dass bei ihren Eltern die Ansprüche, die sie vertreten, häufig nicht mit ihrem realen Verhalten zur Deckung kommen, wiederholt sich diese Erfahrung leicht auch in bezug auf Lehrer. Diese Enttäuschung an Lehrern kann in ihre Verachtung münden. Wer verachtet wird, dem wurde die Achtung entzogen, die man ihr oder ihm entgegenbringen wollte.

Jugendliche, die die Kinderwelt verlassen, sind unsicher, auch wenn sie sich abgebrüht geben, um das zu vertuschen. Sie sind, auch wenn sie als „coole Typen“ auftreten, sehr leicht narzisstisch kränkbar, solange sie nach der Ablösung von der Familie noch keinen Halt in neuen Liebesbindungen gefunden haben, die ihnen innere Sicherheit verleihen. Deshalb können sie von Lehrern leicht verunsichert, gekränkt und beschämt werden, auch wenn das nicht deren Absicht ist. Um ihre Unsicherheit abzuwehren, flüchten Adoleszente gerne in Größenphantasien. Sie träumen von einem zukünftigen Leben voll allseitiger Liebe und Anerkennung, wie es scheinbar die Idole der Massenmedien genießen, an denen sie sich orientieren. Solche Größenphantasien sind aber meist nicht mit den desillusionierenden Beschränkungen und ernüchternden Anpassungsleistungen zu verknüpfen, die die Schule erzwingt. Das erzeugt Groll gegen Lehrer!

Um eine eigene Identität zu finden, müssen Jugendliche sich konflikthaft mit Erwachsenen auseinander setzen, um damit ihre Möglichkeiten und Grenzen zu erfahren. Sie brauchen Ältere, mit denen sie sich streiten und die sie bekämpfen können, ohne dabei die Achtung vor ihnen zu verlieren. Lehrer haben große Probleme, diese schwierige Aufgabe auf Erwachsenenart anzunehmen, wenn sie zu konfliktscheu sind, Angst davor haben, durch Streit die Liebe und Anerkennung ihrer Klasse zu verlieren, oder wenn sie sich auf unreife Art in die Machtspiele der Pubertierenden verstricken lassen. Anstatt Jugendlichen den lebendigen erwachsenen Widerpart zu bieten, den diese brauchen, sind sie dann beleidigt oder flüchten in einen blinden Autoritarismus, der die Kommunikation abbricht. Dies und noch manches andere kann während der Pubertät dazu führen, dass Lehrer verachtet werden.

Nach Phasen voll von Aggressionen gegen Lehrer kann es später zu Formen der Versöhnung mit ihnen kommen. Das hat zur Voraussetzung, dass Pubertätskrisen und -konflikte, unter dem Einfluss von Traumatisierungen, nicht zu unüberwindbaren Fixierungen an belastende Erfahrungen mit Lehrkräften und der Institution Schule geführt haben. Kränkungen von Schülern durch Lehrer sind während der Adoleszenz unvermeidbar. Wo sie aber, aufgrund der Unfähigkeit von Lehrern, Jugendliche zu verstehen oder aufgrund einer übergroßen Verletzlichkeit von Schülern zu massiv ausfallen, können die Aggressionen, die sie hervorrufen, später oft kaum noch von Lehrern abgelöst werden. Man bleibt dann durch Racheimpulse an sie fixiert, in ihre Verachtung geht der Wunsch ein, es ihnen irgendwann einmal heim zu zahlen. Wenn die Krisen der Adoleszenz in die Sackgassen der Schul- und Leistungsverweigerung, der Neurose, der Kriminalität, des Drogenkonsums oder des Rechtsradikalismus führen, die die Beziehungen zu Lehrern besonders belasten, ist es häufig kaum noch möglich, positive Erfahrungen mit ihnen zu machen, die später fortwirken. Während der Pubertät kommt es, aufgrund der besonderen seelischen Belastungen, die Jugendliche während dieser Zeit auszuhalten haben, meist zu einem Abfall der Lernleistungen in der Schule. Wo das zu allzu schlechten Noten führt, wo es die Nichtversetzung oder den erzwungenen Abgang von der Schule zur Konsequenz hat, kann das Verhältnis zu Schule und Lehrern für immer belastet sein. Wenn die Schule sich vor allem als Ort des Misserfolgs eingepreßt hat, kann man kein besonderes Wohlwollen für Lehrer erwarten. Es kann dann

gelten: „Jeder Lehrer, den man trifft, erinnert einen an einstmals erlittene Demütigungen aus der eigenen Schulzeit, macht einen wieder zum versagenden Erstklässler, reaktiviert uralte Abhängigkeiten.“ (Ehlers 2006: 3) Wer sich während der Adoleszenz, mit einer Kette schulischer Niederlagen hinter und oft miserablen Berufschancen vor sich, ausselektiert in der Hauptschule findet, hat besondere Probleme, der Schule, Lehrern oder der Bildung im Allgemeinen noch Sympathie entgegen zu bringen. Wenn die Schule hingegen erfolgreich abgeschlossen wird, ist es leichter, das, was dort als kränkend erfahren wurde, emotional zu entwerten und sich mit seinen Lehrern zu versöhnen. In der Lehrerbildung an der Universität finden sich, als Lehrende oder Studierende, nur solche Individuen, die die Schule erfolgreich bewältigt haben und die es deshalb leichter als andere haben, ihre Schulerfahrungen im Nachhinein positiv zu bewerten. Sie haben als Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ihre Karriere einer gelingenden, gut benoteten Beziehung zu bestehenden Bildungseinrichtungen zu verdanken, was ihrer Beziehung zu Lehrern leichter eine positive Färbung verleiht. Sie haben aber zugleich, aufgrund mangelnder eigener Erfahrungen, typischerweise Schwierigkeiten, sich in die Lage von „schlechten Schülern“ zu versetzen, die in der Schule gescheitert sind. Man müsste aber die Schule „von unten“ erlebt haben, um viele Formen der Lehrerverachtung und der Bildungsfeindlichkeit besser verstehen zu können.

Verachtung und Selbstverachtung

Wo Lehrer keine Anerkennung erfahren und sich stattdessen mit offener oder geheimer Verachtung konfrontiert sehen, besteht die Gefahr, dass sie sich selbst verachten, indem sie die Verachtung anderer internalisieren. Die mangelnde Wertschätzung ihrer Tätigkeit durch Eltern, Kinder oder die Repräsentanten der Öffentlichkeit kann dazu führen, dass sie sich selbst und ihre Arbeit wenig schätzen, was freilich nicht in ihr Bewusstsein treten muss. Diese Selbstverachtung wird, vor allem wenn sie unbewusst bleibt, gerne auf andere projiziert, die dann als verfolgende Verächter wahrgenommen werden, auch wenn sie das gar nicht sind. Eine eingebildete Verachtung durch andere, die in der Selbstverachtung wurzelt, kann diese so stabilisieren. Und wer sich selbst verachtet, erleichtert Anderen auch die Verachtung.

In das Gefühl zu versagen oder versagt zu haben gehen noch andere wichtige Erfahrungen ein. Wer den Beruf des Lehrers ergreift, verurteilt sich gewissermaßen zu „lebenslänglich Schule“, sie oder er löst sich nicht von der Schule ab wie diejenigen, die einen anderen Beruf ergreifen. Die oft mit Zweifeln verbundenen Entscheidung, sich auch nach einer vom Staat oder den Eltern erzwungenen Schulzeit noch an die Schule zu binden, kann mit dem Gefühl des Versagens verknüpft werden; man wird dann Lehrer, weil einem „nichts Besseres eingefallen ist“. Nach dem Ende ihres Studiums gehen angehende Lehrer oftmals nur mit Widerwillen in die Schule: sie kennen die Reglementierungen, die das Schulleben bestimmen, und die sie als Schüler oft schmerzlich erfahren haben. Das Studium zum Lehramt an der Universität genießt, vor allem in Deutschland, unter Akademikern wenig Prestige, es gilt als bloß halbwissenschaftlich. Wer Medizin oder Jura studiert oder studiert hat wird üblicherweise sehr viel mehr respektiert, als wer sich dem Lehramt verschrieben hat. Wo man sich im Beruf „bloß mit Kindern abgibt“, wird man leicht nicht für voll genommen: Kinderärzte genießen weniger Prestige als die Ärzte von Erwachsenen, Kinderanalytiker weniger als Erwachsenenanalytiker. Das Ansehen eines Berufs sinkt in einer noch patriarchalisch geprägten Gesellschaft üblicherweise auch mit dem Anteil der Frauen, die ihn ausüben. Das höchste öffentliche Ansehen erlangen in ihr diejenigen, die in Männerdomänen Erfolge aufweisen. Im Lehramtsstudium ist der Anteil von Frauen besonders hoch, die Grundschule ist weitgehend „feminisiert“, am Gymnasium gibt es immer mehr Lehrerinnen: Das ist dem Ansehen des Lehrerberufs in einer noch patriarchalisch orientierten Öffentlichkeit nicht dienlich.

Die Berufsausübung von Lehrern kann mit vielerlei Enttäuschungen verknüpft sein. Dass sich in der bestehenden Schule ihre pädagogischen Ideale oft nicht oder nur ansatzweise realisieren lassen, ist von ihnen schwer zu verkraften. Der Lehrer kann als Vertreter seines Faches oft nicht das vermitteln, was ihm an diesem besonders wichtig erscheint, als Erzieher scheitert sein Bemühen leicht an schwierigen Schülern oder er erhält nicht die Liebe und Anerkennung, die er unbewusst oder bewusst von seiner Klasse erhofft. Die Unsicherheit wächst noch dadurch, dass sich nie genau bestimmen lässt, was einen guten Unterricht auszeichnet. In ihrer Ausbildung lernen zukünftige Lehrer, wie ein guter Lehrer seinen Unterricht seinen Interessen gemäß gestaltet; in der Praxis zeichnet sich ein guter Lehrer aber eher dadurch aus, dass er es ertragen kann, dass nichts so funktioniert, wie sie oder er sich das wünscht, ohne sich durch diese Erfahrung verbiestern zu lassen. An Lehrer werden vielerlei Erwartungen gerichtet, die sie niemals alle auch nur ansatzweise erfüllen können. Kinder erwarten von ihnen, meist vergeblich, die Zuwendung, an der es zuhause mangelt. Eltern erwarten, dass sie sich, mehr als es ihnen möglich ist, besonders um ihr Kind kümmern oder ein fehlendes Elternteil ersetzen. Sie sollen sozial benachteiligte Kinder besonders fördern, obwohl das bestehende dreigliedrige Schulsystem eher das Gegenteil bewirkt. Wo sich Lehrer zu sehr mit solchen Erwartungen identifizieren, müssen sie sich als Versager vorkommen.

Die Erfahrung der Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit hat nicht nur mit dem Scheitern hehrer pädagogischer Ideale zu tun, es scheitern bei Lehrern auch ihre bewussten und unbewussten Größen- und Machtphantasien. Wer nach der eigenen Schulzeit Lehrer werden will, will häufig alles besser machen als die eigenen Lehrer und überfordert sich dadurch. Wer sich als Schüler viele Jahre der Macht von Lehrern beugen musste, ist als zukünftiger Lehrer oft vom heimlichen Wunsch besessen, selbst endlich diese Macht über Kinder und Jugendliche zu erlangen und sie dem eigenen Willen zu unterwerfen. Das führt leicht zum pädagogischen Scheitern. Wo solche Wünsche vorhanden sind und diese zugleich verleugnet werden müssen, wird auch die eigene Aggressivität gegenüber Schülern geleugnet, die in sie eingeht. Sie wird dann gerne auf Schüler projiziert, die angeblich nichts anderes im Sinn haben, als auf aggressive Art die Anstrengungen von Lehrern zu sabotieren. Die eigene Aggressivität, die gelingende Beziehungen zu Kindern verhindert, kehrt als den Kindern zugeschobene wieder und unterstützt dann bei diesen ein entsprechendes Verhalten, das das eigene Scheitern zu rechtfertigen scheint.

Die Diskrepanz zwischen Ich-Ideal und Realität, die vor allem im Funktionieren der Institution Schule verankert ist, wird von Lehrern leicht als persönliches Versagen erlebt. Lehrer tendieren dazu, ihre unvermeidlichen Schwierigkeiten im Unterricht vor ihren Kollegen schamvoll zu verheimlichen, anstatt sie gemeinsam mit ihnen zu bearbeiten. Dass in der Schule nichts so klappt, wie es soll, oder wie es eigenen Größenphantasien entsprechen würde, wird von Lehrern leicht als individuelles Versagen erlebt, das andere nicht sehen sollen und das deshalb, mit oft fatalen Folgen, als Selbstverachtung alleine zu tragen ist. Selbstverachtung und Vereinsamung sind in der Schule miteinander verwandt.

Wo die Diskrepanz zwischen Ich-Ideal und Wirklichkeit und damit auch die zwischen dem, was das Über-Ich fordert, und dem, was das Ich zu leisten vermag, zunimmt, wachsen Scham- und Schuldgefühle, die selbstzerstörerische Wirkungen haben können. Die unterschwellig aggressive Selbstentwertung, verbunden mit dem Gefühl, nichts zu können, zu wenig zu leisten und keine Zuwendung erlangen zu können, kennzeichnet das, was man als Depression bezeichnet, die unter Lehrern sehr verbreitet ist. Viele Lehrer erreichen aufgrund von psychischen und psychosomatischen Störungen nicht das vorgesehene Pensionsalter. Was in der Forschung als verbreitetes Burn-out - Syndrom unter Lehrern gilt, das ihren Befunden

zufolge in der Erfahrung des Scheiterns von Idealen seinen Anfang nimmt und in die Selbstverachtung mündet, erzeugt einen depressiven Zustand. Dann wütet, den Einsichten der Psychoanalyse zufolge, das Über-Ich, in dem soziale Anforderungen der Vergangenheit und der Gegenwart verinnerlicht wurden, auf grausame Art gegen das Ich. Hierbei werden die Anderen, die eine notwendige Anerkennung versagen, so ins eigene Ich aufgenommen, dass die Wut, die eigentlich ihnen gilt, gegen das eigene Selbst gerichtet wird.

Unter den bestehenden Verhältnissen erfahren Lehrer, vor allem in Deutschland, wenig Anerkennung, ihr Selbstwertgefühl ist vielerlei Kränkungen ausgesetzt. Die Erziehungswissenschaft und die interessierte Öffentlichkeit sollten fragen, was sich während der Schulzeit, der Lehrerausbildung, der Berufspraxis in der Schule und in der Bildungspolitik ändern müsste, damit hier Besserung eintritt.

Bibliographie

- Adorno, Theodor W. (1970): Tabus über den Lehrerberuf. In: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt, Suhrkamp
- Freud, Sigmund (1968): Gesammelte Werke XVII Gesamtregister. Frankfurt, S. Fischer
- Freud, Sigmund (1974): Das Unbehagen in der Kultur. Studienausgabe IX, Frankfurt, S. Fischer
- Ehlers, Jochen (2006): Versuch, aus der Schulzeit zu lernen. Bremen, unveröffentlichtes Manuskript
- Haubl, Rolf (2001): Neidisch sind immer die anderen München. C. H. Beck
- Schorn, Ariane (2003): Wenn andere haben, was ich nicht habe – Die intrapsychische und interpersonale Dynamik des Neides. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 34. Jg, Heft 3
- Nietzsche, Friedrich (1994): Also sprach Zarathustra. In: Friedrich Nietzsche Werke Band II, Hg. Karl Schlechta, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft