

Hinrich Lühmann

Alma Mater Lehren, Lernen, Oralität¹

Meine Damen und Herren,

Die Sprache ist in vielem unsere Lehrmeisterin; sie bewahrt in sturer unreflektierter Tatsächlichkeit manches Wissen durch die Jahrhunderte, sogar durch die Jahrtausende, dessen wir uns gar nicht oder nur halb bewusst sind.

Ich will heute ausgehen von dem „metaphorischen“ Gebrauch von Wörtern, die dem Bereich der Nahrungsaufnahme entstammen, für das Wissen und für den Wissenserwerb. Wörter wie „Wissenshunger“, „Wissensdurst“ oder der Ausdruck „geistige Nahrung“ verweisen auf einen engen Zusammenhang von Wissen und Essen, von Füttern und Lernen einerseits, von Füttern und Lehren andererseits.

Hier einige Beispiele, gefunden im *Deutschen Wortschatz* von Wehrle-Eggers:²

Wer etwas wissen will, der hungert nach Nachrichten, er hat Stoffhunger, er quetscht einen anderen aus, er preßt ihn aus wie eine Zitrone.

Weiß er nichts, dann saugt er sich ein Wissen aus den Fingern, findet er etwas, das ihn belehrt, dann kann er daraus Honig saugen, weiß er nichts Eigenes, so „kocht er ein Ragout aus anderer Leute Schmaus“; vielleicht hat er nur etwas aufgeschnappt, vielleicht versteht er alles, dann ist es ihm „klar wie Kloßbrühe“.

Der Nürnberger Trichter ist eine Abart des Trichters, der zum Mästen der Gänse verwendet wird. Die Wissen vermitteln, die Lehrer, sie trichtern oder flößen den Stoff ein, sie nudeln den Schüler, sie stopfen ihn voll mit Wissen, geben ihm eine harte Nuß zu knacken.

Er kaut das wieder, kaut es noch einmal durch, obwohl er hart daran zu kauen hat, auch und grade wenn es ihm sauer wird oder der Stoff

¹ Vortrag Literaturhaus Fasanenstraße - 1992

² Wehrle-Eggers, *Deutscher Wortschatz*. Ein Wegweiser zum treffenden Ausdruck. - Stuttgart 1961

staubtrocken oder ledern ist und ihm nicht leicht eingeht oder wenn es um schwer Verdauliches geht oder um Informationen, die auf den Magen schlagen. Und wenn man ihm alles „eingetrichtert“ hat und er den Stoff kann, dann hat er ihn endlich „gefressen“. Was er dann erzählt, kann gleichwohl ziemlich Quark oder Käse oder ungenießbares Zeug oder gar „Scheiße“ sein. Mancher raspelt aber Süßholz

Wer von Essen spricht, soll das Scheißen nicht vergessen. Und auch hier läßt uns die Metaphorik nicht im Stich. Für die Dauerquassler gibt es im Pschyrembel, dem klinischen Wörterbuch, die Logorrhoe, vulgo den Wörterdurchfall; wir sagen auch: einer kann das Wasser nicht halten. Ist das, was einer mitteilt, aufdringlich klug, dann ist er ein Klugscheißer; ist es übergenu und detailverliebt, dann nennen wir ihn in einen Krümel- oder Korinthenkacker.

Die Verbindung von Verdauung und Wissen beginnt schon mit der Mutterbrust: „Alma mater“ nennen zumindest wir Älteren die Universität, „*almus, alma*“ bedeutet „*nährend, Nahrung spendend*“ - die Universität ist die nährende Mutter (kein Wunder, daß so mancher sich auch nach zwanzig Semestern sich von ihr nicht trennen will); dazu paßt des Mephistopheles höhnischer Rat an den verstörten Studenten:

Der Studiosus klagt:

Aufrichtig, möchte schon wieder fort
In diesen Mauern, diesen Hallen,
Will es mir keineswegs gefallen.
Es ist ein gar beschränkter Raum;
Man sieht nichts Grünes, keinen Baum,
Und in den Sälen auf den Bänken
Vergeht mir Hören, Sehn und Denken.

Mephisto antwortet ihm, in den Talar gehüllt, die Gelehrtenbrille auf der Nase:

Das kommt nur auf Gewohnheit an.
So nimmt ein Kind der Mutter Brust
Nicht gleich am Anfang willig an,
Doch bald ernährt es sich mit Lust.
So wird´s Euch an der Weisheit Brüsten
Mit jedem Tage mehr gelüsten.

Auch die Folgen dieser universitären Muttermilchmast hat Mephistopheles höhnisch geweissagt: „*Eritis sicut deus scientes bonum et malum.*“ „*Wie Gott werdet ihr sein und wissen, was gut ist und böse.*“ Dieses Wissen, das die Hohe Schule verabfolgt, führt zwar bis in die letzten Weltwinkel; „*oh ja, bis an die Sterne weit!*“, aber dem Teufel zumindest scheint es nicht zu genügen.

Uns auch nicht? Wir werden sehen.

Ich mache die Voraussetzung, daß Metaphern nicht allein aus einem illustrativen Bedürfnis heraus entstehen, sondern eine Wahrheit konstituieren oder reflektieren. Von der oralen Metapher erhoffe ich mir Auskünfte über die Entstehung der Wißbegier und über den Umgang mit ihr.

Anders als die **orale** Metapher nahelegt, sind wir gewohnt, die Wißbegier aus der kindlichen **Sexualforschung** abzuleiten. Die meisten Äußerungen Freuds gehen in diese Richtung.

Das Wissenwollen des Kindes wird angebunden an das Rätsel der Geschlechterdifferenz, an die Frage, wen die Mutter begehrt, an die Frage, woher die kleinen Kinder kommen. Diese Wißbegier hat bereits ein besonderes Spezifikum. Sie erreicht ihr Objekt nicht und ist unstillbar. Denn: die genannten Rätsel überfordern ja nicht nur das Kind, sie überfordern auch uns Erwachsenen. Was wissen wir von unserem Begehren? Was wissen wir vom Begehren, gar vom Genießen der anderen?

Diese Rätsel führen uns immer wieder und haben vor allem die Kinder an eine harte Grenze geführt, eine Kante, an der das Reale und das Grauen hausen, und wo die Sprache nicht hält und kein Wissen je zureicht. Und an dieser Kante müssen wir, müssen die Kinder Theorie produzieren, über dem Abgrund zirkulierendes, herumschwärmendes Wissen. Wissen, das zwar immer wieder zu Verknotungen, Gestaltungen, Sätzen, vorläufigen Schlüssen führt, aber nie sein Objekt fassen kann. Das ist die Quelle des Begehrens - und dieser Vorgang ist immer angeheftet an geliebte Personen.

Warum dann aber die **oralen** Metaphern für das Wissenwollen? Nun ist es so, daß für die im Begehren ersehnte Befriedigung materiale Substrate, Platzhalter, Stellvertreter existieren. Die älteste und nachdrückli-

ches unter ihnen ist die Erfahrung der Sättigung. Und so ist es kein Wunder, daß alle späteren Strebungen sich an sie anlehnen und daß uns auch die Sprache eine Anlehnung an sie nahelegt. Wo das Begehren immer verfehlt, immer „hungrig“ bleiben muß, erscheint in der Erinnerung an das Orale die Sättigung möglich. Oder anders: dort, wo auf das Begehren dinglich geantwortet wird, ist das, womit geantwortet wird, im Register des Oralen. Und umgekehrt kann sich nun in einer Kehrtwendung das Begehren mit Ergebnissen wie mit oralen Happen begnügen wollen.

Und damit, denke ich, müssen wir zwei in sich widersprüchliche Aspekte der Wißbegier annehmen. Eine, die auf Sättigung aus ist, und eine zweite, die eine Art Wissen will, das die Sättigung ausschließt. Die erste wäre endlich, die zweite unendlich. Die erste wäre zu stillen, die zweite nur weiterzuführen. Die erste gehört in das Register des Anspruchs, die zweite ist Begehren und berührt die Liebe.

Und nun das nährende, das lehrende Subjekt. Da gibt es einerseits gewiß die Strebung, sagen wir das *Bedürfnis*, das Fragen des Kindes zu *stillen*. Und der zweiten Stufe entspräche ein eigenes Wissbegehren, das in einer Art Verschränkung mit dem Begehren des Heranwachsenden die alten Rätsel umkreist - ganz offensichtlich ist dies der pädagogische Eros.

Das klingt nach einer schönen Symmetrie. Dem Hunger antwortet die Brust; dem Begehren das Begehren.

Aber so funktioniert das leider nur selten. Schon im Verhältnis von nährenden Mutter und Kind zeigt sich mit zunehmendem Alter: das Kind will die stopfende Gabe nicht - in der Erfahrung, daß sie das Ersehnte nicht ist. Urfehler aller Eltern und später der Lehrer: zu glauben, sie selbst **seien** das Objekt, sie **verkörperten** das Objekt, sie **verfügten** über das Objekt des Begehrens ihrer Kinder, das längst durch sie hindurch, an ihnen vorbei ganz woanders hin gerichtet ist.

Übertragen auf die Wißbegier heißt das, daß „das Wissen“ nicht unbedingt das ist, was die Schüler wollen. Sie wenden sich ab, wollen es nicht - so wie das gestillte Kind den Kopf zur Seite dreht und schläft.

Und das unlösbare Problem der Institution Schule besteht darin, daß sie (aus tausend wichtigen Gründen) material antworten, stillen muß,

wo die Schüler lieber ein Wissen nur in der Form des Begehrens hätten.

Beide Aspekte der Wissbegier begegnen uns in der Schule.

Einerseits:

Die Schule hat notwendig die orale Struktur. Das heißt im Idealfall eigentlich: die Schüler nehmen das Wissen in sich auf. Die Lehrer füttern sie damit, stillen sie. Aber: da die Schüler keine Babys mehr sind, sondern von Sprache, begehren sie, wo sie Objekte schlucken sollen. Dort, wo die Lehrer das tun, wofür sie bezahlt werden, Faktenwissen vermitteln, „stillen“ sie die Schüler, machen sie satt und still.

Andererseits:

Die Schule ist unweigerlich auch ein Ort der begehrenden Rede, die die erste Ebene durchtränkt.

Das Besondere, aber auch das Unmögliche, Verwirrende, Desorientierende, Haltlose der Schule besteht im Ineinanderspielen beider Diskurse.

Bildung ist Sache der Gesellschaft (Grundgesetz!). Damit ist sie Sache der Institution. Damit Zwang zur definierten *Orthe doxa*. Es gibt keine Beliebigkeit. Nicht etwa ein *Das ist es, was Du wissen kannst, wissen darfst, koste das, was Du magst!* - sondern ein: *Da! Das mußt Du schlucken, und iß Deinen Teller lehr. Friß Vogel oder stirb!* Wenn nicht, dann gibt es Sanktionen (schlechte Noten, keine Zugänge zu Teilen der Gesellschaft).

Insofern ist die Institution eine Mutter. Beide verlangen etwas von den Subjekten. Aber: die Institution will nur die erfolgreiche Verabfolgung; sie will aber nicht, daß das Rezipieren „Spaß“ macht. Sie will Lernerfolg und sie will Beweise des Erfolges. Unter Zeugen abgesondertes, gemessenes, gewogenes Wissen. Wissen als Gelernthaben.

Die nährenden Mutter will dagegen mehr, sie will, daß das Wollen des Kindes ein Liebesbeweis ist, der ihr gilt. Sie verlangt als Liebesbeweis ein Lächeln. Ein „Ja, ich esse gern, was Du mir gibst. Zum Beweis zeige ich Dir meine Scheiße und mein dickes Bäuchlein, damit Du zufrieden sein kannst.“

Damit ist das Gerne-Essen des Kindes zum Anspruch der Mutter geworden. „Nicht wahr, das schmeckt Dir doch!“ und wenn nicht: „Du liebst mich nicht!“. Dem Kind, das keine Zeichen gibt, daß es ihm schmeckt, dem droht der Liebesverlust. Je mehr das Kind in die Sprache hineinwächst, in die Welt der Symbole, „mehr“ will als nur „gestillt“ zu werden - in dem Maße ist der Anspruch des Kindes nur noch ein von der Mutter unterstellter und hat nichts mit dem Begehren der Subjekte zu tun hat.

Die Lehrer fügen dem trockenen Zwang der Institution eine mütterliche Haltung hinzu. Sie übernehmen deren Anspruch, daß den Kindern das Abfüllen Spaß machen solle. Dafür ersinnen sie allerlei, man nennt das Motivation (die auf dieser Ebene nie weiter kommt als das „*Eine Vokabel für Papi, eine Vokabel für Mami und so weiter*“). Doch je älter die Schüler werden, und auf jeden Fall in den Stürmen der Pubertät, die das Begehren mächtig wecken, desto weniger sind sie auf der oralen Ebene des gierigen Schluckens. Quälendes Wechselspiel des Verfehlens von Anspruch und Begehren, das für den Schulalltag typisch ist: Anspruch der Lehrer an ihre Schüler, sie sollten gerne lernen. Begehren der Schüler - überallhin gerichtet, nur nicht an den Unterrichtsstoff.

In unserer Metapher ist die Speise das Wissen. Wissen begegnet uns in zwei Modi. Im Modus des handhabbaren Wissens und im Modus des unbewußten Wissens. Beide Modi spielen in der Schule. Das handhabbare Wissen entspricht in unserer Metapher der infantilen Nahrung, und so wird es auch behandelt.

Die Gören sollen in der Schule etwas lernen. Rechnen, Schreiben, Lesen. Ja, was denn sonst? - *Raison d'être* jeder Schule. Eine Generation will und sie muß die nachfolgende auf das verpflichten, was sie für wissenswert und für könnenswert hält.

Das Unterweisungswissen der Schule ist eindeutig. Den Schülern wird Endlichkeit und Geschlossenheit präsentiert. Hier mangelt nichts: man kann es haben: schaufelweise, eimervoll. Man kann sich wahrhaft das Maul stopfen lassen. Man muß nur noch schlucken. Schlaraffenland. Aber um den Preis einer notwendigen Regression.

Die Fülle, die Ganzheit, die Satttheit sind ein Wonnezustand „vor“ der Kastration. Mit diesem Begriff will ich hier ganz allgemein jenen Vorgang fassen, der uns bereits mit der Sprache auferlegt ist, mit der Er-

fahrung, daß es die Fülle, die Totalität nicht gibt. Diese unangenehme Erfahrung, die sich im Ödipus konkretisiert, haben wir zu ertragen lernen müssen. Aber wir sehnen uns aus ihr heraus, und deswegen sind wir so verführbar für alle Heils- und Fülleversprechen. Auch und grade jene, die sich im Wissen versprechen. Und sie bieten sich an für individuelles und staatliches Wohlhandeln wie nichts anderes. Fallen der Gewissheiten.

In den sechziger und siebziger Jahren - inzwischen sind wir da wieder etwas resignierter geworden³ - ist für das schulische Wissen ein üppiges Mess-Wesen entwickelt worden. Es findet seine Analogie in der wohl noch immer verbreiteten Meßverfahren bei der Stilltechnik, wo zum Beispiel Kinder vor und nach dem Stillen gewogen werden müssen, um des Nähr-Erfolgs sicher zu sein. Ich denke an die Lernzieltaxonomien oder an die ausgefeilten Kriterien zur Unterrichtsbeobachtung.

Nach einem gewissen Durchlauf durch das »lernende System« Schüler kann gemessen werden, wie erfolgreich die Wissensverabfolgung war. War sie es nicht, so muß durch geeignete Maßnahmen, die das »lehrende System« betreffen, der Erfolg verbessert werden - im Idealfall hin zu *Input = Output*. Das ist der Ort der Lernzieltaxonomie, der Tests, der Klausuren.

Der Durchschaubarkeit und Regierbarkeit des definierten Wissens entspricht, daß man es in bekömmliche Portionen aufteilt, die der Lehrer nach einer durchschaubaren und klaren Strategie austeilt. Hierzu rechnen die raffinierten Stundenkonstruktionen (mit Phasenwechsel und Methodenwechsel), die den Lehrern beigebracht werden.

Damit kann man auch sehr erfolgreich sein. Man muß nur wissen, auf welcher Ebene der Wißbegier man da operiert. In sogenannten guten Stunden hat der Planende der Schüler Fragen antizipiert und die Stunde so manipuliert, daß eben diese Fragen, das heißt: seine, und nicht die des Schülers fallen - und das heißt keine Fragen. Es gibt keine Fragen mehr, da auf jede denkbare und antizierbare Frage eine gedachte und antizipierte Antwort bereit liegt.

³

... hoffte ich 1992 – aber wenig später kam das Rollback der empirischen Pädagogik, kam PISA, kam die absurde Umstellung auf outputorientiertes Lernen, dessen Ergebnis in Tests abzufragen sei – zu wiegen wie das „erfolgreich“ ernährte Kleinkind. (Hinweis 2013)

Dazu der Zwang zur Nettigkeit: Der Job des Lehrers ist es, die Freude zu erreichen. In den schlimmsten Zeiten verkam Schule zum Unterhaltungsgewerbe, zur verlängerten Sesamstraße, blieb stecken in der Kuschelpädagogik. Der Lehrer als Animateur.

Auf dieser Ebene der Dinge (gotteidank ist das nicht die ganze Wahrheit) wird der Schüler ent-subjektiviert. Sein Wissbegehren, das ihn ja zum Subjekt macht, ist ihm entrissen durch den Anspruch des Lehrers, daß der Schüler wissen möge. Seinem Wissbegehren soll der Lehrer das Begehren eines anderen Wissens zu substituieren, das vom Lehrer, von der Institution vordefiniert worden ist und daß er fressen muß.

Der andere als Schüler wird auf dieser Ebene gedacht nicht als radikal anderer, sondern als *terra* noch *incognita*, die nach und nach kolonisierbar ist. Oder als Hülle, die mit vordefiniertem Stoff zu füllen ist. Da wird der Schüler als Anderer allenfalls ein kurioser Rest, soweit er sich der administrativen Landnahme entzieht: Funktion der Schüler- und Abiturscherze ist es, diesen Rest zu retten.- Habe ich dem Anderen das Vordefinierte eingeflößt, dann ist er nicht mehr der andere.

Den Anderen mit Durchdefiniertem stopfen heißt auch seinen Mangel aussparen und den Mangel aussparen heißt das Subjekt aussparen. Verräterisch ist das Vokabular mancher Unterrichtsmethodik, wo aus Menschen »lehrende« und »lernende Systeme« geworden sind.

Zwar - eigentlich hat der Schüler Fragen, eigentlich will er wissen; denn er begehrt. Aber er begehrt nicht das, was im Unterweisungswissen gelehrt wird, weil dort im Mangellosen nichts ist, wo Begehren sich einhaken könnte.

Das Wissen der Schule antwortet ihnen da, wo die Schüler nicht fragen. Ein gutes Beispiel sind neue Fächer; nach wenigen Wochen, wenn sich herausgestellt hat, daß es auch hier um Nudelung und Lernen geht, erlischt das Interesse. Die Schüler wollen kein endliches Wissen, das jedes Begehren verstopft, sondern sie wollen das durch die Sexualität induzierte Wissen, das eben nie endlich ist.⁴ Dies ist einer der Gründe, weshalb wichtiger Pauk- und Formalstoff vor der Pubertät vermittelt worden sein sollte.

⁴

Das könnte erklären, warum die Lernschule noch klappt, bevor die Pubertät ausbricht.

Der nahezu »gesunde« Ausweg einiger Schüler angesichts der Nudelung ist »Wissensanorexie«. Die, sagen wir, leibliche Anorexie, der wir immer häufiger bei den jungen Leuten begegnen, hat etwas damit zu tun, daß die Kinder bereits in einer angeblich risslosen Welt des totalen Anspruchs, aber auch der behaupteten (natürlich nicht zu realisierenden) totalen Bedürfnisbefriedigung und Fütterung leben, die das Begehren zu ersticken droht. Und damit das Begehren nicht erlischt, entzieht sich das Kind jeder Fülle des Anspruchs und der Befriedigung, es hungert, es ißt das Falsche: das Nichts. Diesen Vorgang können wir übertragen auf das Lernen in einer als Füllewelt verstandenen Unterweisung. Die Lernverweigerung ist hier der einzige Weg, etwas von Begehren zu retten.

Hierdurch wird, nebenbei gesagt, die Aggression in der Schule genährt, weil die Erfahrung des Fremden, des Anderen, des Störenden ausgesperrt bleibt in einer Illusion der Auflösbarkeit (sei es auch per Lösungsheft) und der Verfügbarkeit des Wissens. Wenn Schüler aggressiv werden, dann wohl auch deshalb, weil Ihnen die Kastration als Kastration des Anderen im Perfektions-Anspruch des ihnen vorgestellten Wissens vorenthalten bleibt.

Dort, wo Schulbuch und Wissensbürokratie immer recht haben, kann Unterrichtsstörung, kann Vandalismus ein Akt sein, um die geleugnete Kastration einzufordern.

Zu mir kommt ein Schüler und fragt nach einer langweiligen Stunde, ob ich nicht einmal die Methode wechseln könne ... gibt mir (nicht frech im Ton) gönnerhafte Ratschläge. Und ich Idiot laß mir das gefallen - ich habe nicht "gefallen", hoffentlich bleibt mir mein Herr Schüler gleichwohl gnädig gesonnen.

Eltern fragen vor Klassenreise: "Was haben Sie unseren Kindern denn zu bieten?" Oder: "Na, Sie werden ja demnächst bei unserer Elternversammlung vortanzen!", oder sie meinen zu loben: "Bei unserer Tochter kommen Sie schon recht gut an!".

Der Lehrer ist in der Funktion des Sklaven, der eine Sache schnell, korrekt und möglichst amüsant handhaben soll. Das Sklaventum der Lehrer ist nichts Neues: Paid-Agogos, Knaben-Führer. Das gesprochene Wissen und das *Savoir faire* sind ja deshalb in der Episteme gebunden worden, damit sie handhabbar würden, manipulierbar - übertragbares

Wissen, in die Hände zu legen der Herren. Und in die Hände der Kinder der Herren. Mithin sind Lehrer - in diesem Wissen - beider Sklaven. Die Schule ist »Dienst« und Leistungsbetrieb.

Wer sich nun zur Amme macht und dadurch sättigen und stillen will, daß er sich das System des definierten Wissens zu eigen macht, und es vermitteln will, gerät auf den Platz einer terroristischen Mutter die nach dem Motto handelt „Ich weiß, was für Dich gut ist und das macht Dir gefälligst Spaß“. Wenn das dem Kind dann keinen Spaß macht und es sich entzieht, reagiert sie, reagiert er mit Wut. Diese Phantasien tauchen beim infantilen Lehrer wieder auf als Wunsch der Kontrolle, der Diktatur, der Beeinflussung und Prägung "seiner" Kinder.

Von hier sind auch einige zwangsneurotische Züge besser zu verstehen. [Ich kann das hier nur andeuten] Zur Zwangsneurose gehört das Nicht-Dulden des Begehrens des Anderen. Genau dies ist es ja, wozu die Haltung der stopfenden Amme einlädt: Sie sagt, was der andere zu begehren habe; dann soll er still sein.

Die Unterweisungsschule ist eine Einladung an den Zwangsneurotiker. Eine als potentiell durchschaubar gedachte, ganz und gar zu erlangende und handhabbare und triebbändigende heile Welt des Wissens ist auch die Wunschwelt des Zwangsneurotikers, der die Folgen der Kastation leugnen oder vergessen machen möchte. Ordnungswut, Anordnungslust, Hierarchisierungsfreude, Lernzieltaxonomien und so weiter: sie dienen als Maßnahmen gegen den *Horror vacui* des Zwangsneurotikers und vor allem als Maßnahmen gegen das, was vom Genießen in unser Alltagsleben herüberscheinen könnte.

Die stillende Mutter - unter den Anspruch gestellt, das Kind zu befriedigen, zu stillen - steht unter einem großen Druck; den unsere Heilwahngesellschaft intensiviert: habe ich genug gefüttert, warum will es nicht trinken, warum, um Himmels willen, schreit es noch?

Dies ist die Situation der Lehrerschaft - unausweichlich. Da sie das Falsche geben, hören die Gören nicht auf zu schreien.

Und vice versa: Die Schüler sind immer in der Rolle des Kindes, das nicht genug ißt und etwas auf dem Teller liegen läßt. Das Kind ist in der schlimmen Situation des Undankbaren, unter Druck gesetzt, ihm möge schmecken, was es nicht will. So würgt es denn oder speit aus, quält

sich und hat doch der Mutter, dem Lehrer nie genügend Liebe bezeugt. Und die Sache ist noch etwas teuflischer - hat es alles ausgelernt und ausgelöffelt, was ihm aufgegeben worden ist, dann wendet sich mancher Lehrer genervt gelangweilt von ihm ab: denn diesen armen Schlucker, das war es denn auch wieder nicht, was man wollte ...

So ist die Schule, und sie ist notwendig so. Ob uns das „schmeckt“ oder nicht. Gleichwohl und Gottseidank ist die Wirklichkeit etwas anders.

Denn Schule kann nicht nur Ort von Unterweisung sein; das ist schlicht unmöglich; *bon gré mal gré* wird sie von einem ganz anderen Wissen durchmischt, gewürzt, das die Gleichsetzung von Wissen und Gewusstem stets und ständig konterkariert, das aber seinem Wesen nach nicht regulierbar und nicht in die Fixierungen der Rahmenpläne zu gießen ist.

Denn es wird geredet. Und mit der Rede kommt die Welt des Begehrens, die zweite Stufe der Wißbegier. Wenn wir auch nur das Maul aufmachen (und wähten wir uns auch in dem schönsten Klarheitsdiskurs bekannten Wissens): dann entfährt uns mit der einen eine ganz andere zweite Rede, von der wir Redenden wenig oder gar nichts wissen und ahnen, die aber von anderen gehört (wenn auch nicht unbedingt »begriffen«) wird und auf jeden Fall ihre Effekte macht. Diese Wissensproduktion ist eine Funktion nicht der Curricula, sondern des Redens; insofern lehrt jeder, der spricht. Dies gilt für beide Seiten, für Lehrer und für Schüler.

Die Fütterungsebene war tendenziell asymmetrisch und endlich. Die zweite Stufe ist tendenziell konvergent und unendlich in der Begegnung zweier Begehren.

Die Wissbegier, sie galt ursprünglich dem Rätsel des Begehrens unserer Eltern, den unbekanntem Objekten ihres Begehrens, die Wißbegier galt Personen, die wir liebten. Und so kommt auch jetzt, wenn wir im Register des Begehrens sind, etwas von Liebe ins Spiel. Übertragungsliebe. Verbreitet ist die Auffassung, daß Schülerinnen, und Schüler für das Lehrpersonal schwärmen. Sie kennen wahrscheinlich Freuds freundlichen Text über seine Lehrer:

»Wir bewarben uns um sie oder wandten uns von ihnen ab; imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, die wahrscheinlich nicht

bestanden, studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor und zwangen uns zur vollständigen Unterwerfung; wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr [...]

Diese Männer [...] wurden uns zum Vaterersatz. Darum kamen sie uns, auch wenn sie noch sehr jung waren, so gereift, so unerreichbar erwachsen vor. Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre; und dann begannen wir, sie zu behandeln wie unsere Väter zu Hause.»⁵

Freud schreibt »Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre« und führt damit einen in der psychoanalytischen Praxis vielfach geschundenen Begriff ein: Übertragung. In diesem Text steht er in engstem Zusammenhang mit „Wissen“. „Erwartungen von dem allwissenden Vater“, heißt es. Zusammenhang also mit jenem Wissen, das dem anderen, dem Vater unterstellt, von ihm erwartet wird. Und gebunden an diese Wissensunterstellung ist eine Liebe, die Übertragungsliebe. Sie kommt unweigerlich ins Spiel, wenn ein bestimmtes Wissen unterstellt wird. Nach meiner Überzeugung ist es durch alle Substitutionen hindurch letztlich jenes Wissen, das in der kindlichen Sexualforschung gesucht worden ist.

Wohin begehrt die geliebte Person. Worauf „freut“ sie sich dort? Wessen genießt sie dort?

Das heißt aber auch, daß, damit die Übertragung klappt, hier keine Unwahrheit oder Lüge zu Tage treten darf. Und eine Unwahrheit oder Lüge wäre es, wenn die Person, der die Übertragungsliebe gilt, über ein vollständiges Wissen zu verfügen behauptete. Denn jeder, der durch die Kastration gegangen ist, weiß, daß er endliches Wissen in den zugrundeliegenden Fragen nicht haben kann. Und er wird sich von jedem abwenden, der ihm Endliches produziert. Das bedeutet, für die Übertragung geeignet ist der, der selbst ein Begehren hat und dieses Begehren vorlebt.

⁵

Zur Psychologie des Gymnasiasten. - GW X, S.204 ff.

Was machte einen Alkibiades in Sokrates verliebt? In ihm vermutete er das ihm zukommende Wissen. Aber: Sokrates verweigerte die Gewißheit; denn er wußte nichts Gewisses. Damit wird er zum Begehrenden; und jeder Begehrende lädt seinen Nächsten ein, in ihm, dem Begehrenden, sein Geheimnis zu finden, als dessen unbewußter Besitzer, als dessen Behältnis er aufgefaßt wird. Was er sagt, wird gehört in Referenz auf dieses Unbekannte in ihm. Als wäre es ein Wissen dieses Unbekannten.

Nun bin ich aber überhaupt nicht sicher, ob Freuds nettes Bild vom Lehrer als Gegenstand der Übertragungsliebe heute zutrifft, ob es je zugetroffen hat. Manchmal denke ich, es handelt sich um ein verräterisches Wunschbild der Älteren, die sich auch im hohen Alter und eingetrocknet noch geliebt, ja, begehrt sehen wollen von der Jugend.

Im erzwungenen Rekurs auf das Unterweisungswissen, in der alltäglichen Erniedrigung unseres, der Lehrer, Begehrens zum Anspruch, aber auch in der Konkurrenz zur Alltagswelt der Kinder bedarf es schon großer Verblendung und Glaubenskraft, den trockenen Herrschaften ein Wissen über die Begehrensrätsel der jungen Leute zu unterstellen.

Nun, ich übertreibe; die von Freud beschriebene Übertragungsliebe gibt es durchaus - und zwar dort, wo ein Lehrer sein Reden öffnet. Aber über dieser Richtung der Übertragung haben wir eine ganz andere übersehen, die ich heute stark machen will:

Was spricht dagegen, die Freudsche Figur umzudrehen? Nämlich so: daß es der Schüler ist, dem ein Wissen unterstellt wird, und daß ihm gegenüber der Lehrer in der Übertragung steckt. Dies wäre die sokratische Figur, die zum Beispiel im Menon am Beispiel *des puer autodidactus* entwickelt worden ist, der dem Sokrates die existentiellsten Fragen beantworten soll.

Kuriose Wendung! Die Wißbegier erscheint hier demnach nicht auf Seiten des Schülers, sondern auf Seiten des Lehrers. Dieser unterstellt dem Schüler ein Wissen, das jener nicht hat.

Was hier für Sokrates zu zeigen ist, warum soll das nicht für jeden Lehrer gelten? Ob er will oder nicht, er ist in derselben Situation. Was auch immer er bewußt erfragt - er fragt und ist im Register des Sage mir,

Knabe und fragt damit mehr, als er zu erfragen und als er abzufragen wähnt.

Und damit ist der Lehrer in der Übertragung, noch viel deutlicher und gründlicher als die Schüler; und damit ist er verliebt. Er, der Alte, er ist in jener Liebe, die Freud den jungen Gymnasiasten zusprach. Das Kind ist auf dem Platz der Vaters, der Vater ist das Kind. Welche Père-Vertierung!

Bevor wir dem im Einzelnen nachgehen, lassen Sie uns zur schnellen Bestätigung dieser Behauptung ein wenig auf der Ebene der Phänomene verweilen. Was sehen wir in den Schulen, in den Gängen und in den Klassenräumen? Da wird gebalzt, daß die Federn fliegen. Natürlich: der Lehrer will anerkannt sein, das heißt: will geliebt sein. Das heißt, er buhlt um die Zuneigung seiner Herrschaft, der Schülerinnen und Schüler. Und, was er am schwersten erträgt, wie jeder, der liebt, das ist Kritik. Wie oft hören wir im Lehrerzimmer Klagen, deren Vokabular man nur wenig drehen und entblättern muß, um zu verstehen, daß es schlicht um ungelohnte und enttäuschte Liebe, um Minne und Dienst geht.

Und in der Einschätzung der Schüler waltet selten Realismus; sondern vielmehr das, was bei Freud die alltägliche Überschätzung des Liebesobjektes heißt. Diese Überschätzung ist in einem anderen begrifflichen Gewande genau dies, was Pädagogen antreiben soll. Geht es doch, wenn man von Bildung spricht, angeblich darum, das entwickeln zu helfen, was in dem Schüler gleichsam noch als zu entfaltender Kern ruht; er muß wachsen im Hinblick auf ein Bild, ein Ideal, das er erreichen soll. Wir sehen in ihm also nicht das, was er ist, sondern das, was er sein wird, sein sollte. Mit der Einführung des Futurums wird das eigentliche Liebesverhältnis erträglich, denkbar gemacht. Das, was ein zulässig geliebter Mensch, Gatte, Freundin, Freund, uns schon jetzt zu sein scheint, soll durch unsere Befruchtung das Kind künftig sein.

So lieben wir denn das Künftige in ihm und können uns die unerlaubten Gefühle in der Gegenwart bereits gestatten, weil wir uns, weil wir ihm weismachen können, sie gälten seiner Zukunft. So ist der pädagogische Eros eine Lüge. Netter gesagt: eine Täuschung - wie alle Liebe. Täuschung, die sehr bald ein Ende hat, sobald das Schulverhältnis aufgehoben, kein Wissen mehr zu verteilen, zu erhoffen ist. Spätestens nach fünf Jahren beim ersten Klassentreffen, wenn uns am Biertisch

der geniale Aufsatzschreiber als dicklicher Standesbeamter, die vielversprechende Klavierspielerin als hektische Fremdsprachensekretärin, der blitzgescheite Mathematiker als böszüngiger Hilfsassistent gegenüber - kurz, als anständige und völlig ehrenwerte Normalbürger und Spießer, die wir selbst doch auch nur sind.

Und wir begegnen ihnen da, wie wir abgelegten Geliebten begegnen - etwas amüsiert und enttäuscht; enttäuscht auch über uns selbst, und können kaum mehr verstehen, was wir einst in ihnen gesehen haben.

Die jungen Leute sind nicht minder geeignete, ja sie sind besser geeignete Objekte der Übertragung als Arzt und Pfarrer und Analytiker oder gar Studienrat. Ihr ungeronnener Diskurs erlaubt es noch, ihr, der Jugend, Wissen zu unterstellen. Außerhalb des Unterrichtes schwitzt ihnen Begehren aus den Rippen: sie sind auf der Suche; sie sind Sokrates; ihre drängenden außerunterrichtlichen Fragen, die Brüchigkeit ihrer Diskurse sind Lichtjahre entfernt von der Geschlossenheit unseres kodifizierten Wissens und lassen uns ein anderes Wissen wittern, das auf unsere Rätsel Antwort geben könnte. Vielleicht ist dies auch ein Grund, weshalb wir ihnen im Gewande der abfragenden Unterrichtspraxis so viele Fragen stellen, nicht aufhören können zu fragen, wie ein Kind mit seinen Warum-Fragen.

Die orale Ebene der Wißbegier war eine Einladung an den Zwangsneurotiker, der dort seine Häufchen verwalten kann. Die Ebene des Wißbegehrens ist eine Einladung an die Hysterie.

Der Hysterische wendet sich an einen Anderen, den er vorerst zu seinem Meister macht. Er bedrängt ihn, ein Wissen zu produzieren, genauer: ein Wissen, das der Wißbegier des Subjektes antwortet. Im Fall der Klinik soll der Andere dieses Wissen erlesen aus dem, was der Hysterische präsentiert: aus seinem Körper, aus seinen Symptomen, aus seiner Rede.

Der Hysterische treibt seine Mitmenschen dazu, daß sie den Mangel durch ihr Wissen, durch Wissens*produktion* zu füllen versuchen. Das in der Zwangsneurose *auszuschließende* Genießen soll hier *erreicht* werden - vom anderen, *im Auftrag* des Hysterischen.

Die Hysterischen wollen, daß der Partner begehrt; und in der *schlimmeren Variante* sind sie es, die ihm den Inhalt seines Begehrens vor-

schreiben. Damit erniedrigen sie beider Begehren zum Anspruch.
»Nicht wahr: das ist es, was Du willst ...«, »Nicht wahr, das interessiert dich. ...« Und schärfer: »Interessier dich doch endlich«, sind Sätze, die uns aus ihrem Mund vertraut sind. Die Hysterischen wollen den vollkommenen Anderen, der weiß.

Und so wenden sie sich, Auskunft und Erkenntnis und Einsicht heischend, an die Meister; mangelt es an Meistern, erkiesen sie sich einen Unglücklichen, den sie zum Meister erklären oder als Herrn behandeln. Sie quetschen ihn buchstäblich in die Ecke, drängen ihn an den Fuß der Mauer und nötigen ihn, das abzusondern, was sie von ihm verlangen: Wissen, Potenz, künstlerische Produktion.

Das zu Wissende ist das Wissen, das sie an sich selbst nicht begreifen, das ihnen selbst fehlt. Sie präsentieren sich, ihren Körper, ihre Rede, ihr Schicksal als das Rätsel, zu dessen Lösung der andere den Schlüssel bringen soll.

Aber, mit der Marke der Unmöglichkeit. Nichts von dem, was er apportiert, darf genügen, nie ist er potent genug, nie wird sein Wissen hinreichen. Begehrt er gar *wirklich*, und das hieße, aus dieser Dyade hinaus wollen, so spielen sich die wildesten Tragödien und Kämpfe ab. Der da apportiert, wird, wiewohl zum Herren erklärt, doch stets entthront und zum Versagen bestimmt. Es geht auch gar nicht anders, weil das Beanspruchte: die Fülle, von Struktur nicht sein darf und nichts aber auch gar nichts hinreichen kann.

Die „schlecht“ Hysterischen lassen den Erwählten fallen und greifen sich ein neues Opfer; jene, deren Wirken weniger schädlich, vielleicht sogar hilfreich ist, treiben ihn zu neuem Begehren an - Sokrates. Und insofern wir Lehrer auf der Ebene des Begehrens operieren, ist es unsere Aufgabe, uns, unsere Körper, unsere Sprache transitorisch in das Begehrensspiel einzubringen. Aber eben nicht mit dem Ziel, hier gemeinsam etwas zu genießen, sondern mit dem Ziel, die Schüler von uns weg zu dem Wissen zu führen, das uns agitiert, bis sie uns verlassen können.

In diesem hysterischen Register bewegt sich ein Großteil unserer Lehrerschaft - und am perfektesten jener Teil, den wir als »guten« begeisternden, mitreißenden Lehrer erleben. Und umgekehrt: auch Schüler können in diese hysterische Struktur gepreßt werden. Der »gute« Leh-

rer »exhibitioniert« sich, stellt sich, seinen Körper und sein Reden aus. Er setzt sich in Szene, präsentiert sich den Schülern auch und grade im körperlichen Register, frozzelt, macht sie an, kurz, er »flirtet« mit ihnen. Er begegnet ihnen wie die Hysterika ihrem Meister.

Dies ist dem Unterrichtsgeschehen sehr förderlich. Da er es nicht erträgt, unbeachtet zu sein, balzt und buhlt er, bis er die Aufmerksamkeit aller besitzt, und er fällt in trübste Depression oder wird böse aggressiv, wenn sein Zauber nicht fängt, sein Rätsel nicht interessiert.

Das kann auch zu einem als fruchtbar empfundenen kreisförmig strukturierten Ablauf führen. In einem ersten Schritt präsentiert der Lehrer sein Rätsel, das sich in seinem Körper, seiner Gestik, seiner Rede manifestiert. Denkbar ist aber, daß die deutende Reaktion des Schülers zu eigener Rede führt, die nun das Verhältnis umkehrt: jetzt, im Antworten auf des Lehrers Frage, produziert auch der Schüler sein (vom Lehrer ersehntes) Wissen. Ist es denn irgend authentisch, geschieht dies wiederum in unbegriffener Rede, die jetzt den Lehrer (oder andere Schüler) zu Meistern macht, die des Rätsels Lösung artikulieren sollen. Diese wechselseitige Unterstellung von Wissen, die permanenter Prozeß ist, hat den Effekt einer Übertragungsliebe, die mutuell ist. Und im Gegenzug kann der Lehrer, der die Schüler zu seinen Meistern machte, nun wiederum auf deren Reden antworten, es ihnen deuten, zu ihrem Meister werden. Die Gefahr ist, daß es ihm lebenslang darin wohlgefällt; nur: Meister ist nicht, wer die Anerkennung seiner Schüler saufen muß. Hier begründen sich über die Schulzeit hinaus währende Klebrigkeiten und hindern die Schüler, ihr eigenes Begehren zu finden und den Lehrer abzulegen.⁶

So verlaufende Stunden werden als fruchtbar empfunden und als angenehm. Man spricht von einem »affektiven« Klima. Lehrer und Klassen, mit denen dies zu erzeugen möglich ist, sind beliebt. Aber: man verwechsle den Effekt des Lehrens, die Übertragungsliebe, nicht mit dem Ziel des Lehrens: daß traditionelles Wissen überliefert werden und neues Wissen sich artikulieren soll. Es genügt nicht, daß es nett und hitzig in der Stunde zugeht. Das Wohlbefinden der Beteiligten kann nicht das Ziel von Schule sein, sondern ist erfreuliches Beiwerk.

⁶ Freud a.a.O. S.205: »Bei vielen führte der Weg zu den Wissenschaften nur über die Personen der Lehrer; manche blieben auf diesem Weg stecken und einigen ward er auf solche Weise dauernd verlegt.«

Und wie in der psychoanalytischen Kur darf die Übertragung nicht genossen, sie muß gehandhabt werden.

Dazu gehört zunächst, daß der Lehrer als der Verantwortliche den Prozeß unterbrechen, das Gesprochene beurteilen und Ergebnisse »sichern« kann. Noch wichtiger ist aber, daß der Lehrer diesen Prozeß zu verlassen in der Lage ist, sich entziehen kann, zu begreifen und zu zeigen vermag, daß die Übertragungsliebe nicht ihm als Person galt, sondern ein Effekt der Wissensproduktion gewesen ist. Und - vielleicht am schwersten - auch den Schülern zu zeigen, daß er sie nicht liebt, sie nicht mehr oder nicht weniger mag als andere Menschen auch, mit denen er Umgang hat.

Geschieht dies nicht, dann kommt es zu Klebrigkeiten. Dann nämlich, wenn man einander im rotbäckigen Hin und Her nur »toll« findet, einander in dieser Wahrheit, die keine ist, deutet. Da erfüllt sich der Wunsch aller Beteiligten - der Lehrer wie der Schüler - in vorkastrativer Dyade zu schlummern. Und da wäre man - ausgehend von der Ebene des Begehrens und der Wißbegier - wieder zurückgefallen aus eine vorkastrative Ebene, wo man nun einander die erfüllende und stillende Mutter macht-

Kein größeres Begehrens-Hindernis als Andere, die sich muttergleich als Fülle in den Weg stellen, statt beiseitezutreten, statt sich zu entziehen, statt sich selbst als Mangel-Behaftete zu entdecken.

Die Gratwanderung des Lehrers ist es, mit dem Begehren der Schüler zu arbeiten, selbst zu übertragen und sich der Übertragung auszusetzen. Über diese Identifikation die Schüler auf die Inhalte zu weisen und sich zurückzuziehen, statt Antworten zu geben.

Ließe sich der Lehrer lieben - das wäre ein inzestuöser Kurzschluß, ein Stopfen, er wäre die Mutter des ödipalen Phantasmas. Dann fehlt das Verbot, dann fehlt die eigentliche Initiation in die symbolische Ordnung.

Meine Damen und Herren,

ich habe Ihnen einen komplizierten Weg zugemutet. Ich habe zwei Ebenen der Wißbegier unterschieden, eine des oralen Bedürfnisses und eine des Begehrens. Beiden Stufen entsprechen verschiedene

Formen des Wissens. Dabei kann es nicht darum gehen, sie gegeneinander auszuspielen. Aber vielleicht ist das Dilemma des Lehrerberufes etwas besser zu verstehen. Wir kommen um die „Fütterung“ nicht herum. Doch in der Vermittlung der Kulturtechniken und des Standardwissens muß in Anlehnung an das Kantsche „Wage zu wissen!“ ein zweites Ziel verfolgt werden: „Wage zu begehren!“. Nur so werden die jungen Leute nicht der fatalen Illusion einer Endlichkeit und Handhabbarkeit erliegen. Damit dies gelingt muß der Lehrer sich auch in die hysterische Figur begeben, darf sich aber nie zum Meister machen, der über das Wissen verfügt.

In unseren Speisemetaphern gesprochen: auf der ersten Ebene muß der Lehrer den Kindern das Maul stopfen; aber auf der zweiten heißt es „Füttern verboten!“