

2.19 In: Breinbauer, I.M. & Langer, M. (Hrsg.): Gefährdung der Bildung, Gefährdung des Menschen. - Böhlau: Wien, 1987, 239 - 248.

WILFRIED DATLER und WALTER SPIEL

Methodisch geleitete Selbsterfahrung als pädagogische Aufgabe?

Ein Beitrag zur Diskussion von „Subjektivität und Sachlichkeit“ unter besonderer Beachtung des Problems der Rechtfertigung pädagogischen Handelns

I

Ausgehend von der These, daß sich Pädagogik als Wissenschaft modischen Entwicklungen nicht einfach anzupassen, sondern vielmehr jene Instanz abzugeben habe, die solche Entwicklungen normkritisch auf ihre Haltbarkeit hin prüft, waren es 1980 auch einige Ansätze der Gruppendynamik, die Marian Heitger einer kritischen Analyse unterzog.¹⁾ Er untersuchte dabei insbesondere „jene gruppendynamisch orientierte Vorstellung von Bildung und Pädagogik, die in der Verpflichtung von Sachlichkeit den Verlust, zumindest eine Einschränkung von Mitmenschlichkeit sieht, die in der Verpflichtung zur rationalen Argumentation den Verlust von Emotionalität beklagt, die in der Verpflichtung zur argumentativen Auseinandersetzung das geheime Fortbestehen von autoritären Gruppenstrukturen und Repressionen vermutet“, und die deshalb meine, „in der neueren Erziehung zur Mitmenschlichkeit (soll es) gerade nicht – zumindest nicht vorwiegend – um sachliche Richtigkeit gehen“.²⁾

So verbreitet eine solche Unterscheidung zwischen „Sachlichkeit“ und „Mitmenschlichkeit“ sei, so unmißverständlich müsse sie aus pädagogischer Sicht aber als bloß vermeintliche zurückgewiesen werden; denn Momente der Mitmenschlichkeit, so Heitgers Gegenthese, könnten in der Pädagogik gar nicht anders als im Ringen um Sachlichkeit verfolgt werden. Begründet wird dies weitgehend damit, daß Pädagogik auf die Entfaltung von Mündigkeit als Selbständigkeit im Denken und Handeln auf der Basis von Urteilen mit Geltungsanspruch abzielen habe. Dies bedeute, daß jeder Heranwachsende dazu zu verpflichten sei, „seine Aussagen zu begründen“,³⁾ damit er im „Verzicht auf bloßes Meinen und Behaupten“ zu „stringenter Argumentation“ und damit zu Urteilen mit begründetem Geltungs- und Wahrheitsanspruch gelangte.⁴⁾ Indem sich „Sachlichkeit als pädagogische Aufgabe“ aber gerade darin definiere, „daß der Mensch lernen soll, eine Sache – unabhängig von sich, seinen subjektiven Neigungen und Vorurteilen, seinen ökonomischen und politischen

Interessen – zu sehen“, sei es einzig diese „Verpflichtung auf ‚Sachlichkeit‘ . . . , die dem Heranwachsenden zu seiner zunehmenden Mündigkeit verhelfen kann“; denn sie „erfordert selbständiges Denken (und) eigenständiges Urteil“ und ermöglicht damit „den Geltungsanspruch, der in jedem Urteil, in jeder Behauptung, in jedem ‚Ist‘ eines Satzes sich ausdrückt“.

Nun vertreten die Autoren dieses Beitrages eine Auffassung, die zu der Heitgers in einem gewissen Spannungs- bzw. Ergänzungsverhältnis steht:

– Denn zum einen hegen wir gegen Heitgers Begriff und Anspruch von „Sachlichkeit“ einige grundsätzliche Bedenken, die wir in den Abschnitten II und III skizzieren wollen. Die dort anzustellenden Überlegungen werden uns veranlassen, auch die von Heitger angesprochene Geltungsproblematik etwas anders akzentuiert zu sehen als er, weshalb wir

– zweitens meinen, daß im Rahmen einer pädagogischen Theoriebildung auch deutlicher auf Erwägungen verwiesen werden soll, die von der Suspendierung Heranwachsender von der „Verpflichtung zur Begründung ihrer Aktivitäten“ handeln. Daß und inwiefern es nicht bloß die Probleme des „pädagogischen Taktes“ bzw. die des „Wagnischarakters von Erziehung“ sein dürften, die solche Erwägungen als sinnvoll erscheinen lassen,⁵⁾ möchten wir dann in den Abschnitten IV und V deutlich machen.

Indem wir uns dabei auf tiefenpsychologische Reflexionen zum Problem der Selbsterfahrung beziehen und somit auch Fragen des Therapie-Pädagogik-Verhältnisses (zumindest implizit) tangieren werden, möchten wir an einige, von uns sehr geschätzte Diskussionen mit Marian Heitger anknüpfen, die uns schon des öfteren veranlaßt haben, anstehende Fragen präziser zu bedenken.⁶⁾ Unserer gemeinsamen Tätigkeit am Wiener Interfakultären Institut für Sonder- und Heilpädagogik Rechnung tragend, möchten wir überdies auf das Problem der Rechtfertigung pädagogischen Handelns im Hinblick auf die Frage einer entsprechenden Pädagogen(aus)bildung Bezug nehmen; obgleich wir diese Bezugnahme an einigen Punkten überschreiten und die folgenden Bemerkungen auch als eine Art Prolegomena zu einer umfassenden Aufarbeitung des Problems „Selbsterfahrung und Pädagogik“ begreifen wollen.

II

Den Ausgangspunkt für die nachstehenden, thesenartig gehaltenen Überlegungen gibt Heitgers Forderung ab, daß Menschen lernen sollten, Sachverhalte und Problemzusammenhänge so zu sehen, „wie sie ohne sie sind“.⁷⁾ Dies würde im Fall eines „gebildeten Pädagogen“ dann etwa bedeuten, daß er a) seine vielschichtigen Beziehungen zu seinen Schülern und Zöglingen „ohne subjektive Zutaten“ und „unabhängig von sich“ zu verstehen und zu bewerten vermag und daß er b) überdies in der Lage ist, diesbezügliche Einschätzungen ebenso stringent zu legitimieren wie die Ausgestaltung weiterer Führungshilfen.

Solch einem Anspruch nachzukommen, scheint unserer Auffassung nach aber kaum möglich zu sein; denn

– das würde beispielsweise implizieren, daß solch ein Pädagoge in der Lage

ist, seine Beziehungen zu seinen Schülern und Zöglingen unabhängig von individualspezifischen erkenntnisleitenden Interessen und Begriffsstrukturen zu „erkennen“ (was u. a. aber unbedacht läßt, daß es gerade solche Interessen und Begriffsstrukturen sein könnten, die entsprechende „Erkenntnisgegenstände“ überhaupt erst in den Blick bringen bzw. konstituieren).

– Gleichzeitig unterstellt die skizzierte Forderung nach einem verzerrungsfreien, „objektiven“ Verständnis der Pädagogen-Zögling-Beziehung, daß Pädagogen nicht nur sich selbst „authentisch“ und verzerrungsfrei verstehen können, sondern daß sie überdies in der grundsätzlichen Lage sind, einen ebenso „authentischen“ und verzerrungsfreien Zugang auch zu ihren Zöglingen finden zu können (was u. a. aber eine kaum herstellbare Identität zwischen Lehrer und Schüler bzw. Erzieher und Zögling zur Voraussetzung hätte).

– Und schließlich wird der skizzierten Fiktion eines „gebildeten Pädagogen“ die kaum einlösbare Annahme unterstellt, Norm- und Rechtfertigungsprobleme könnten allgemeingültig entschieden werden (denn dagegen sprechen etwa die Untersuchungen entsprechender Positionen durch Ruhloff oder Zdarzil sowie Ruhloffs kritische Analyse des Zusammenhangs zwischen „Legitimitätsanspruch und Erfahrung“).⁸⁾

Bleibt man im Beispiel und wendet man diese Hinweise ins Grundsätzliche, dann liegt der referierten Forderung nach einem „sachlich entscheidenden Pädagogen“ also die kaum nachweisbare Annahme zugrunde, daß solch ein Pädagoge unabhängig von subjektspezifischen und damit voraussetzungshaften Zugängen, Vorannahmen, Interessen, Bewertungen, Erkenntnisstrukturen . . . zu verstehen und zu entscheiden vermag. Daher (als Gegenthese):

These 1:

Sachliche qua subjektunabhängige Urteile zu fällen dürfte auch „gebildeten“ Pädagogen kaum offenstehen. Allem Anschein nach ist es alleine schon deshalb (auch) Pädagogen verwehrt, zu „irgendeiner pädagogischen Aussage“ zu gelangen, der „ein zeitloser oder zeithafter Letztheitsanspruch gebührt“.⁹⁾

III

Gegen These 1 könnte eingewandt werden, daß die Annahme von „Sachlichkeit“ als grundsätzlicher Möglichkeit gültiger Entscheidungsfindungen aber eine notwendige Voraussetzung jedes wissenschaftlichen Suchens und Urteilens darstellt.¹⁰⁾ Im Unterschied zu andernorts angestellten Überlegungen¹¹⁾ halten wir dem allerdings entgegen, daß die dabei vorausgesetzte Möglichkeit von Wissenschaft als Auffindung überindividuell-fragloser Erkenntnisse – zumindest bislang – alles andere denn zwingend bewiesen ist. Und auch der naheliegende Verweis, daß wir eine solche Annahme von Wissenschaft ja selbst mit jenen Argumentationsfiguren mitschleppten und wir mit der Leugnung dieser Annahme eine Art „unglaubliche Selbstaufhebung“ betrieben, ist für uns nicht stichhaltig; denn die Essenz von These 1 möchten wir ausnahmslos auch auf

unsere eigenen Aussagen, Meinungen, Erwägungen . . . angewendet wissen: Auch für sie beanspruchen wir keine Letztgültigkeit; denn auch sie zu verwerfen könnten wir für nötig finden – wenn uns künftige Überlegungen dazu veranlaßten.¹²⁾

Dieser Verweis auf etwaige „Überlegungen“ deutet an, daß sich ein jeder von uns allerdings um das angestrengte Bedenken von Hinweisen, möglichen Argumenten und Begründungszusammenhängen bemüht, um nicht beliebige Thesen zu formulieren, sondern bloß solche, von denen wir meinen, sie vor uns selbst verantworten zu können. Und wenn wir oben angemerkt haben, daß sich dabei spezielle Erwägungen im Vergleich zu früher verändert haben, so macht uns dies darauf aufmerksam, daß das Fragen nach der Verantwortbarkeit solcher Thesen nicht sorgfältig genug ausfallen kann; denn offensichtlich läuft man nur allzu leicht Gefahr, bestimmten Meinungen, Auffassungen, Überzeugungen . . . zu folgen, deren Beibehaltung man bei genauerer Prüfung keineswegs als „tatsächlich vertretbar“ zu begreifen vermag.

Damit haben wir in unserem letzten Satz freilich eine, von einem punktuell festgemachten Erfahrungsmoment ausgehende, Verallgemeinerung vorgenommen. Doch wenn dies zulässig ist, dann könnte von da her (und gerade unter Berücksichtigung von These 1) der Forderung nach „Sachlichkeit“ ein neuer Stellenwert beigemessen werden.

These 2:

Im Anschluß an These 1 kann der Anspruch von „Sachlichkeit“ als eine (an sich selbst gerichtete) Forderung begriffen werden, in möglichst geringem Ausmaß Aktivitäten zu setzen, die man bei näherer Prüfung oder bei genauerem Hinsehen vor sich selbst nicht mehr zu verantworten vermag.

IV

Bedenkt man These 2, so impliziert dies u. a. das Bemühen, entsprechende Entscheidungen nicht kurzschlüssig-naiv auf „emotionale Voreingenommenheiten und stimmungsgebundene Vorurteile“¹³⁾ zu stützen. Bezieht man dies wiederum auf das herangezogene Pädagogenbeispiel, so bedeutet dies, daß Pädagogen auch das Aufspüren randständig bedachter, unreflektierter, unbewußter . . . Gefühle, Meinungen, Einstellungen, Absichten . . . aufgegeben ist, um ihnen nicht unversehens (und bei näherem Hinsehen: unverantwortbarer Weise) aufzusitzen. In genau diesem Zusammenhang dürfte Pädagogen – so paradox dies klingt – aber auch anzuraten sein, gerade die nähere Prüfung solcher Gefühle, Meinungen, Einstellungen, Absichten . . . systematisch, vorübergehend und in bestimmter Hinsicht zu suspendieren. Dies hängt zusammen mit dem Begriff des Unbewußten und maßgeblichen Momenten des Konzepts psychoanalytisch geleiteter Selbsterfahrung und bedarf zumindest folgender Erläuterung:

1. Der Begriff des Unbewußten ist erkenntnistheoretisch gesehen problematisch: Denn wie kann man davon in bewußter Weise reden, wenn doch nur das

in Sprache gefaßt werden kann, was Inhalt unseres Bewußtseins ist?¹⁴⁾ Um dies zu klären, ist es nötig zu bedenken, in welchem logischen und erfahrungsbezogenen Zusammenhang das psychoanalytische Konzept des Unbewußten bemüht wird bzw. entfaltet wurde.

2. Wissenschaftsgeschichtlich (und – was den ersten der folgenden Punkte betrifft – auch wissenschaftslogisch) setzt die Entfaltung des psychoanalytischen Konzepts des Unbewußten bei zwei Momenten an: erstens beim Phänomen, daß Menschen immer wieder Aktivitäten setzen, die sie bewußt auch bei größter Selbstanstrengung nicht zu kontrollieren vermögen und deren immer wiederkehrender Vollzug selbst ihnen als unsinnig und völlig unerklärlich erscheint; und zweitens in Freuds Begegnung mit Berta Pappenheim, die ihn maßgeblich veranlaßte, seine Patienten mit jener Aufforderung zu konfrontieren, die in der psychoanalytischen Literatur als „Grundregel“ bezeichnet wird. Ihr zufolge werden Analysanden aufgefordert, frei zu assoziieren und alles auszusprechen, was ihnen ein- und auffällt; und zwar unbeschadet etwaiger Bedenken, daß dieses oder jenes unwichtig oder unsinnig sei, nicht „hierher gehöre“ oder einen mit Peinlichkeit und Angst erfülle.

Die in psychoanalytischen Prozessen sich einstellenden Phänomene veranlaßten Analytiker schon bald zur systematischen Verfolgung der Annahme, daß viele dieser Gefühle, Einstellungen, Absichten, Wünsche . . . mitsamt den damit verbundenen Ängsten, Befürchtungen . . . nicht erst im Zuge des analytischen Prozesses, sondern bereits geraume Zeit vorher ausgebildet, von der Person bewußt aber nicht wahrgenommen und von ihr gleichsam „unbewußt gehalten“ wurden, um die damit verbundenen unangenehmen Momente bewußt nicht wahrnehmen zu müssen. Und für diese Annahme, so die Überlegung, spricht überdies der Hinweis, daß die zuvor als sinnlos begreifbar gewordenen Aktivitäten bis dahin ja auch tatsächlich gesetzt wurden, was wohl nur dann verstanden werden kann, wenn man die im Zuge des psychoanalytischen Prozesses wahrgenommenen Momente rückblickend als zuvor schon unbewußt gewesene Aktivitäten „annimmt“.¹⁵⁾

3. Teilt man solche Annahmen (mitsamt den daran anknüpfenden Verallgemeinerungen in Hinblick auf die Konzeption einer umfassenden anthropologischen Rahmentheorie tiefenpsychologischer Provenienz), dann dürfte – zumindest aufs erste – auch der Sinn der „Abstinenz“ von praktizierenden Analytikern, die Intention der psychoanalytischen Grundregel sowie im Anschluß daran auch unsere These von der aufzugebenden Suspendierung bestimmter Prüfungs- und Erwägungsprozesse nachvollziehbar sein:

a) Denn mit der Ausübung „wohlwollender Zurückhaltung“ entzieht der Analytiker dem Analysanden eine Vielzahl von Bezugspunkten, Anregungen und Anhaltspunkten, wie sie für Alltagskommunikation charakteristisch sind. Dadurch bleibt der Analysand in der Ausgestaltung seiner Analytiker-Analysand-Beziehung über weite Strecken ungestört und auf sich selbst zurückgeworfen, was ihn von Beginn an darauf aufmerksam macht, daß es im Rahmen dieser Beziehung um das Aufspüren seiner Wünsche, Ängste, Konflikte, Impulse . . . geht.

b) In diesem Sinn soll es dem Analysanden über die Einhaltung des analytischen Settings erleichtert werden, auf das Deutlichwerden von Wünschen, Impulsen, Konflikten, Ängsten, Widerständen . . . zu achten und entsprechende Einfälle und Assoziationsfolgen zu verbalisieren.

c) Gerade darum wiederum wird es für den Analytiker möglich, sich über weite Strecken nahezu ausschließlich darauf zu konzentrieren, wie sich sein Analysand in der weitgehend offenen Beziehung zu ihm erlebt und inszeniert, um unter Einbeziehung der Äußerungen des Analysanden nach etwaigen unbewußt-unbedachten Sinnzusammenhängen zu fragen und entsprechende Mutmaßungen in Form von Deutungen mitzuteilen.

d) Dabei ist es bedeutsam, daß diese Deutungen auf die Erschließung aktueller Wünsche, Gefühle, Impulse, Konflikte . . . abzielen, wie sie in der analytischen Situation selbst entfaltet werden. Dies eröffnet die Möglichkeit, jene Widerstände, die es dem Analysanden erschweren, bestimmte Wünsche, Gefühle, Impulse bewußt wahrzunehmen (bzw. sich mit ihnen differenziert und gezielt auseinanderzusetzen), gleichsam „im Vollzug“ anzusprechen und aufzuheben. Im Unterschied zu vulgär-analytischen Darstellungen bleiben Analytiker und Analysand deshalb auch nicht auf die Erinnerung von vergangenen Situationen angewiesen, in denen das damalige Unbewußt-Halten bestimmter Tendenzen selbst nicht bewußt werden konnte und deshalb auch retrospektiv-beschaulich kaum erschlossen werden kann.¹⁶⁾

e) Eben weil die Person also selbst ein (unbewußtes) Interesse daran hat, bestimmte Wünsche, Impulse, Gefühle . . . bewußt nicht wahrzunehmen, gilt es, dieses Interesse gezielt zu berücksichtigen. Dies bedeutet u. a., daß diesem Interesse auch möglichst wenig in die Hand gespielt werden soll. Gerade dies würde aber immer wieder geschehen, wenn die Inhalte der „aufsteigenden Einfälle und Assoziationen“ jeweils gleich und ausdrücklich auf ihre Angemessenheit oder Verwerflichkeit hin geprüft würden. Dies bedeutet freilich nicht, daß die Frage nach dem Sinn solcher Assoziationsfolgen oder nach der Angemessenheit von Deutungen suspendiert werden soll. Für die Erschließung des Sinnes solcher Assoziationsfolgen oder für die Prüfung der Angemessenheit von Deutungen dürfte aber insbesondere die möglichst differenzierte und im Zuge des analytischen Prozesses immer subtiler werdende „bewußte“ Selbstwahrnehmung des Analysanden ausschlaggebend sein – die eben systematisch unterlaufen wird, wenn Analytiker und Analysand gleich erwägen und diskutieren, ob es denn nicht etwa verwerflich oder unverantwortbar sei, diese oder jene Gefühle, Impulse, Wünsche . . . zu hegen.

Dies dürfte dazu führen, daß die unbewußte „Determiniertheit“ vieler (vermeintlich als sinnvoll eingeschätzter) Aktivitäten gar nicht zur Vermutung, geschweige denn zur präziseren Auslotung gelangt, so daß diese Aktivitäten selbst bei genauer Prüfung auch weiterhin als verantwortbar veranschlagt werden (während eine gründlichere analytische Auslotung maßgebliche Motive hervorkehren könnte, die zu bedenken eine ganz andere Beurteilung dieser Aktivitäten nötig machen könnte). Daher:

These 3:

Die in These 2 gefaßte Forderung nach Sachlichkeit impliziert u. a. die Anstrengung, eigene Bewertungs- und Aktivitätstendenzen möglichst bewußt wahrnehmen zu wollen, da diese Tendenzen nur dann einer kritischen Prüfung unterzogen werden können. Mit dieser Forderung ist auch die Erschließung unbewußter Tendenzen aufgegeben.

These 4:

Teilt man diesbezüglich das Konzept des dynamischen Unbewußten und bedenkt man in diesem Zusammenhang den Stellenwert unbewußter Widerstände, dann verweist dies auf die Sinnhaftigkeit psychoanalytischer Prozesse zur Erschließung unbewußter Tendenzen. Um diesen Widerständen nicht in die Hand zu spielen, ist es angebracht, die Inhalte der Einfälle und Assoziationen von Analysanden nicht (gleich) auf ihre Vertretbarkeit oder Verantwortbarkeit hin zu prüfen; würde man ansonsten doch Gefahr laufen, die Eröffnung von breiteren Möglichkeiten der sachlichen Entscheidungsfindung systematisch zu unterlaufen.

V

Einer solchen Theorie des psychoanalytischen Prozesses, wie sie oben umrissen wurde, liegen freilich selbst wieder bestimmte Voraussetzungen zugrunde: Von der „retrospektiven“ Annahme unbewußter Prozesse abgesehen, sei etwa a) auf die implizite These verwiesen, daß hintereinander assoziierte Inhalte in unbewußten Sinnzusammenhängen gründen; oder b) auf die von uns unterstrichene Behauptung, daß es insbesondere die Erhellung der Analytiker-Analysand-Beziehung ist, die zu einer angemessenen Erschließung unbewußter Prozesse führt (und nicht etwa das Aufspüren und „Entdecken“ kindlicher Traumata). Eine weitere Frage betreffe das Problem, ob für die Eröffnung neuer Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten bestimmte Erfahrungen, die im Rahmen der Analytiker-Analysand-Beziehung gemacht werden, nicht weit bedeutsamer sind als das „Bewußtwerden unbewußter Tendenzen“; und in der Folge müßte man dann wohl auch überlegen, ob in bestimmten analytischen Prozessen dann von der (strikten) Einhaltung der psychoanalytischen Grundregel nicht geradewegs Abstand genommen werden soll.¹⁷⁾

Doch nochmals zurück zur Frage der Pädagogen(aus)bildung: Bezieht man die oben angestellten Überlegungen wiederum auf das Beispiel des handelnden Pädagogen, so führt dies nämlich zu der – insbesondere in der Frühzeit der psychoanalytischen Pädagogik – vertretenen These, daß Pädagogen nach Tunlichkeit analysiert sein sollten. Das sitzt freilich der Voraussetzung auf, daß die in solchen Analysen zur Bearbeitung gelangenden Momente grundsätzlich jene sind, die auch für den verantwortbaren Vollzug von pädagogischen Aktivitäten von hervorragender Bedeutung sind. Dies läßt weiters fragen, wie es

denn dann um das Erschließen unbewußter Tendenzen im Rahmen anderer analytisch orientierter Settings steht, die z.T. speziell für die entsprechende Praxisreflexion von Pädagogen empfohlen werden (man denke etwa an Supervision, Balintgruppe etc.), und verweist überdies auf das Problem der methodischen Abgrenzung der dabei implizierten Weisen analytisch geleiteter Selbsterfahrung voneinander.

Überdies ist zu erinnern, daß im Titel dieses Beitrages aber nicht bloß nach der Aufgabenhaftigkeit von analytischer, sondern nach der Aufgabenhaftigkeit von methodisch geleiteter Selbsterfahrung schlechthin gefragt wurde. Dies verweist auch auf Fragen wie die, ob denn bestimmte Selbsterfahrungsprozesse nicht eine Voraussetzung abgeben für spezielle Vollzüge des Verstehens von anderen Menschen und speziellen Theorien schlechthin (was dann auch erhebliche methodisch-didaktische Folgen für Pädagogenausbildungsgänge hätte).¹⁸⁾ In weiterer Konsequenz müßte die Frage nach der pädagogischen Relevanz von methodisch geleiteter Selbsterfahrung dann allerdings nicht bloß in Hinblick auf den handelnden Pädagogen, sondern auch in Hinblick auf den pädagogisch zu führenden Heranwachsenden schlechthin gestellt werden.¹⁹⁾

Abschließend sei die Aufmerksamkeit aber nochmals auf das Problem der analytisch geleiteten Selbsterfahrung zurückgewandt: Wenn wir oben darauf hingewiesen haben, daß es in analytischen Prozessen maßgeblich um die Aufhellung jener unbewußten Tendenzen des Analysanden geht, die in der analytischen Situation selbst manifest werden, und wenn dies impliziert, daß der Analytiker bei all dem selbst nicht völlig still, unbeweglich und passiv bleibt, dann könnte es verhänglich sein, davon zu reden, daß in diese Situation der Analysand „die Beziehung zum Analytiker und zu sich selbst von sich her (gestaltet)“;²⁰⁾ denn trotz der abstinenter Haltung des Analytikers sind es doch dessen Aktivitäten, welche schon alleine den Assoziationsfluß des Analysanden in vielerlei Hinsicht unterbrechen, anregen, lenken, provozieren ... Entgegen weithin verbreiteten Auffassungen dürften daher auch Analytiker nicht umhin kommen, im Rahmen analytischer Selbsterfahrungsprozesse „normierend“ tätig zu werden.²¹⁾ Daher:

These 5:

Wenn es im Rahmen analytischer Selbsterfahrung um die Aufhellung von Aspekten des Selbst geht, die in der Analytiker-Analysand-Beziehung (unbewußt) zur Entfaltung gelangen, dann wird der Inhalt und „Ertrag“ solcher Selbsterfahrung vom Tun und Lassen des Analytikers maßgeblich mitbestimmt. Soll ein Analytiker in der Lage sein, nicht solche normierende Anregungen vorzugeben, die er bei näherem Hinsehen vielleicht bereuen müßte, dann ist auch von ihm ein möglichst differenziertes Beurteilen- und damit auch Wahrnehmenkönnen von (auch) unbewußten Aktivitäten zu verlangen. Ob und inwieweit er dabei den Normierungen seiner eigenen Analytiker entkommen kann, wäre dann als nächstes zu untersuchen.

Anmerkungen

- 1) Marian HEITGER, Wider den vermeintlichen Gegensatz von Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit, eine falsche Antinomie in der gegenwärtigen Pädagogik. In: Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, Jg. 56 (1980), 411–446.
- 2) Marian HEITGER, zit. (Anm. 1), 415.
- 3) Ebenda, 423.
- 4) Diese und die folgenden Zitate in diesem Absatz finden sich bei Marian HEITGER, zit. (Anm. 1), 414 ff (vgl. auch 434 ff).
- 5) Vgl. dazu etwa Heinz-Jürgen IPFLING, Über den pädagogischen Takt. In: DERSELBE (Hg.), Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung, München 1977, 87; oder Jörg RUHLOFF, Über den Wagnischarakter der Erziehung. In: Dieter-Jürgen LÖWISCH u. a. (Hg.), Die Angst des Lehrers vor der Erziehung, Duisburg 1980, 99–113.
- 6) So sind u. a. folgende Arbeiten Anstößen Marian HEITGERS zu verdanken: Wilfried DATLER, Was leistet die Psychoanalyse für die Pädagogik? Wien 1983. Walter SPIEL und Wilfried DATLER, Zum Verhältnis von Therapie und Pädagogik aus der Sicht der Psychotherapie und Medizin. In: Marian HEITGER und Walter SPIEL (Hg.), Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik 1, München 1984, 81–107. Wilfried DATLER, Ist die „Verhaltensstörung“ eine schul-pädagogische Kategorie? In: DERSELBE (Hg.), Verhaltensstörung und Schule, Frankfurt 1987, 3–33.
- 7) Vgl. dazu sowie zu den folgenden Zitaten Marian HEITGER, zit. (Anm. 1), 414. Daß HEITGER den Anspruch von Sachlichkeit nicht bloß auf das „Erkennen“ von „Sachen“ (im Sinne konventioneller Unterrichtsgegenstände etwa) eingrenzt, wird dort z. B. auch auf S. 425 f deutlich, wo es um das Problem von Ethik und Geltungsbindung geht.
- 8) Jörg RUHLOFF, Das ungelöste Normproblem der Pädagogik, Heidelberg 1980. Herbert ZDARZIL, Das Problem der Normenbegründung und die Pädagogik. In: Perspektiven der Philosophie, Bd. 11, Würzburg 1985, 409–435. Jörg RUHLOFF, Erfahrung und pädagogischer Legitimitätsanspruch. In: Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, Jg. 59 (1983), 419–435.
- 9) Wolfgang FISCHER, Über das Kritische in einer „transzendental-kritischen Pädagogik“. In: Pädag. Rundschau, Jg. 38 (1983), 672. – Mitunter klingt diese Position auch bei HEITGER an, wenn er z. B. von der „Begrenztheit und Überholbarkeit des eigenen Wissens“ spricht (zit. (Anm. 1), 415).
- 10) So etwa HEITGER, zit. (Anm. 1), 434.
- 11) DATLER, Was leistet . . ., 63 ff.
- 12) Daß man sich in diesem Zusammenhang auch nicht auf die von HEITGER mitunter bemühten transzendentalpragmatischen Argumentationsfiguren Karl-Otto APELS beziehen kann, dazu vgl. Hans ALBERT, Transzendente Träumereien. Karl-Otto APELS, Sprachspiele und sein hermeneutischer Gott, Hamburg 1975, insbes. 122 ff.
- 13) HEITGER, zit. (Anm. 1), 414.
- 14) Eine Übersicht über die erkenntnistheoretische Diskussion dieses Problems findet sich bei Carl Eduard SCHEIDT. Die Rezeption der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Philosophie vor 1940, Frankfurt 1986, insbes. 43 ff.
- 15) Helmuth FIGDOR, Der Beitrag der Psychoanalyse für die Pädagogik der ersten fünfzehn Lebensmonate, Dissertation Wien, 1983, 134 ff, und Theodor W. ADORNO, Der Begriff des Unbewußten in der transzendentalen Seelenlehre. In: Ges. Schriften 1, Frankfurt 1973, 214 ff, betonen deshalb, daß die Annahme unbewußter psychischer Aktivitäten eine transzendente Annahme darstelle, weil sie die Bedingung dafür abgebe, daß Aktivitäten, die einer Person sinnlos erscheinen, dennoch als Aktivitäten dieser Person begriffen werden könnten. Tiefenpsychologie entgehe damit der Gefahr, mehrere „Bewußtseine“ zum Verständnis solcher Aktivitäten anzusetzen (und leistet dieser Gefahr nicht Vorschub, wie es Johannes SCHURR, Transzendente Theorie der Bildung, Passau 1982, 57, mutmaßt). – Im übrigen wäre noch genauer zu entfalten,

welcher Stellenwert für die Konzeption eines „dynamischen Unbewußten“ neurophysiologischen Erkenntnissen, Ergebnissen aus der Hypnoseforschung sowie sprach- und handlungsphilosophischen Untersuchungen beizumessen ist.

- 16) Dieser Problematik ging der eine von uns (W. D.) gemeinsam mit Toni REINELT genauer nach in einer Arbeit über das Konzept der tendenziösen Apperzeption in seiner Bedeutung für das Verständnis von Deutung und Beziehung im therapeutischen Prozeß. In: DIESELBEN (Hg.), *Beziehung und Deutung im psychotherapeutischen Prozeß*, Heidelberg 1987.
- 17) Ansatzweise vgl. dazu DATLER und REINELT, zit. (Anm. 11 u. 16), sowie Helmut THOMÄ, *Vom spiegelnden zum aktiven Analytiker*, Frankfurt 1981; und Peter FÜRSTENAU, *Zur Theorie psychoanalytischer Praxis*, Stuttgart 1979, insbes. 44 und 55 ff; sowie H. G. v. SCHLIEFFEN, *Die Grundregel – eine „heilige Regel“?* In: Sven Olaf HOFFMANN (Hg.), *Deutung und Beziehung*, Frankfurt 1983, 109–118.
- 18) Was unter letzterem zu verstehen ist, hat der eine von uns (W. D.) gemeinsam mit Karl GARNITSCHNIG und Wolfgang SCHMIDL ansatzweise ausgeführt. In: *Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie*. In: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, voraussichtl. 1987.
- 19) Vgl. dazu ansatzweise etwa Adriane GARLICH, *Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1985 (31), 365–383.
- 20) Peter FÜRSTENAU, zit. (Anm. 17) 55.
- 21) Vgl. dazu v. a. Helmut THOMÄ, zit. (Anm. 17), sowie die Weiterführung dieser Problematik in (schul-)pädagogischer Hinsicht bei Wilfried DATLER, *Ist die „Verhaltensstörung“ ...*, Kapitel 2 und 3.