

Helmuth Figdor

## Wer nicht erkennen will, muß glauben

Nachträgliches zu Jürgen Körner und Volker Schmid<sup>1</sup>

### 1. Worte

Vorweg: Es geht mir natürlich nicht um Worte, Namen. Ob als *Psychoanalyse* gilt, was Freud (übrigens nicht jedesmal gleich) als Psychoanalyse bestimmte; oder das, was Psychoanalytiker tun; was Vereine oder gar Gesetze als psychoanalytische Praxis definieren ...; ob unter *Pädagogik* zu verstehen ist, was sich Leute, die sich als »Pädagogen« bezeichnen, (normativ) unter Pädagogik vorstellen; oder ob damit die real existierende Erziehungspraxis bzw. deren theoretische Reflexion (die es als *einheitliche* Praxis wiederum nicht gibt) zu meinen ist... – das kann nicht vorgeschrieben werden. Höchstens ist jeweils klarzustellen, was im Zuge von theoretischen (auch begrifflichen) Erörterungen gemeint ist. Wenn also Körner, Schmid, ich und andere im Grenz- oder Überschneidungsbereich unserer »psychoanalytischen« und »pädagogischen« Kompetenzen<sup>2</sup> tätig werden, so mag jeder für sich entscheiden, ob er dies als »angewandte Psychoanalyse«, »Psychoanalytische Pädagogik« oder sonstwie bezeichnet.

Warum ich meinen vorjährigen Aufsatz dennoch mit der Gegenüberstellung der beiden gängigen Sprachverbindungen von Psychoanalyse und Pädagogik übertitelte, hat seinen Grund darin, daß jene, die nicht gerne von »Psychoanalytischer Pädagogik« sprechen, dies meist überlegt und mit »guten Gründen« tun: »weil Grenzen nur dann legitim überschritten werden können, wenn sie gesehen und anerkannt werden.« Drastisch drückt das Pazzini (1989) aus, wenn er von dem (zutreffenden) Gedanken, daß die Psychoanalyse (auch) ein Produkt spezifischen Unvermögens der Pädagogik sei, formuliert: »Wiedervereinigung ohne Bearbeitung der Vergangenheit ist Revanchismus.« Da sind sie wieder, *die* Pädagogik und *die* Psychoanalyse, deren anscheinend selbstverständliche Charakterisierungen mich ratlos machen oder zum Wider-

1 Vgl. die Beiträge im vorliegenden Band.

2 Richtig müßte es heißen: Kompetenzen, die in Institutionen erworben wurden, von denen einige sich als psychoanalytisch, andere als pädagogisch *verstehen*.

spruch reizen: die Pädagogik, die sich »als Bildungsprozeß (begrift), in dem es 'stets um die Erschließung der Welt für den Menschen und um die Erschließung des Menschen für die Welt' geht«. (Ebert/Herter, zit. n. Schmid, S. 126). Wenn sich das überhaupt konkretisieren läßt, tue ich das in der Kinderanalyse auch. Tut es aber der Biologie-Lehrer, der die Kinder seitenlang die Bestäubung der Sonnenblume auswendig lernen läßt? Und immer wieder die Frage: Wie läßt sich das psychoanalytisch geforderte Absehen von moralischen Wertungen mit den Erfordernissen pädagogischen Handelns vereinbaren (z. B. Pazzini 1989, 3)? Werden denn vom Analytiker keine (moralischen) Haltungen gelebt? Beinhaltet das psychoanalytische Setting keine Grenzen? Ist die Analyse nicht gerade auch ein Feld moralischer Diskurse? Oder muß der Pädagoge stets sagen: »Du sollst!«, »Man tut!«, »Dies ist gut und jenes böse!« – weil er sonst kein Pädagoge ist? *Rekonstruiere* ich (= psychoanalytisch) oder *baue ich auf* (= pädagogisch), wenn ich mit einem Kind spiele, seine Rollenzuschreibungen durchbreche und dem bislang bösen Krokodil die Sprache des Mitgefühls für das bedrängte Kind verleihe?<sup>3</sup> Ist nicht jede (»therapeutische«) Veränderung struktureller Verhältnisse (der psychischen Dynamik) auch *Struktur-bildung*?

## 2. »Psychoanalytische Pädagogik«

Klare Grenzen lassen sich nur ziehen, wo Psychoanalyse und Pädagogik als *Namen* fungieren, weil sie als *Begriffe* nicht festgeschrieben sind. Von »Psychoanalytischer Pädagogik« spreche ich deshalb am liebsten (muß es aber nicht), weil es mir um die Grenzen *des Möglichen*, nicht aber um jene des (immer schon ideologischen) Selbstverständnisses von Disziplinen<sup>4</sup> geht. Zweitens vermag ich *als Pädagoge* – und das heißt hier: als ein am Erziehungs- und Bildungsprozeß von Kindern Interessierter und Engagierter – das Programm der »klassischen« Psychoanalytischen Pädagogik nicht einfach ad acta zu legen: Nämlich das, was Psychoanalyse weiß, für eben jenen Erziehungsprozeß zu nützen, um neurotische Entwicklungen, neurotisches Leid zu verhindern oder wenigstens zu begrenzen. Dieses Programm muß im Lichte der Erfahrungen und neuerer Erkenntnisse kritisch reflektiert werden, und mitunter gilt es, naive Vorstellungen über seine Realisierbarkeit zu überwinden. Aber als Handlungsprinzip kann ich darauf nicht verzichten. Impliziert nicht die »Untersuchung von Bildungsverläufen aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht« (Schmid, S. 127) allemal *auch* Handlungsperspektiven? Und wenn ja, in welche andere Richtung

3 Aus einer mitgeschnittenen Therapiesequenz mit Rudolf Ekstein.

4 Disziplinen sind nur zweitrangig durch Gegenstand und Methode bestimmt. Zunächst sind sie historisch gewachsen.

könnten sie weisen als in jene, die Anna Freud als Ziel der Kinderanalyse angab: (Wieder-)Eröffnung von Entwicklungschancen<sup>5</sup>?

Mir ging es in dem diskutierten Aufsatz um die (Kantsche) Frage der prinzipiellen Möglichkeit eines solchen Programms, bestimmt nicht um die »theoretische Fundierung einer neuen Disziplin« oder um die erschöpfende Abklärung aller Relationen von »Psychoanalyse« und »Pädagogik«. Jedem sei es unbenommen, andere Fragen dieses spannungsreichen Verhältnisses als vordringlicher zu erachten.

## 3. Ist die Psychoanalyse strittig?

### Erkenntnisgrenzen und methodische Voraussetzungen

Im Zentrum der Arbeit standen drei Fragen:

*Erstens*: Insoferne die »Anwendung« psychoanalytischer Begriffe und Theorien durch den Analytiker in eben dem Rahmen erfolgt, in welchem sie entwickelt bzw. in welchem die ihnen zugrunde liegenden empirischen »Daten« erhoben wurden, ist die Prüfung der Frage, inwieweit psychoanalytische Konzepte auch außerhalb des angestammten Settings Gültigkeit beanspruchen können, durchaus gefordert. Wenn Körner fragt: »Ja war denn das strittig?« (S. 131), so muß ich antworten: Durchaus! Und zwar nicht nur bei denen, die mit den immergleichen Argumenten die »Wissenschaftlichkeit« der Psychoanalyse attackieren, sondern auch bei einigen Analytikern, die in den theoretischen Konzepten der Psychoanalyse heuristische Modelle sehen (das tue ich auch), die allein auf die besondere Form analytisch-therapeutischen Handelns bezogen sind (das eben gilt es zu untersuchen). Auch die Diskussion der *Wissenschaftlichkeit der Psychoanalyse* ist von Mystifikationen bevölkert, wobei es besonders beliebt ist, gegen die Streiter des Positivismus die Götter der (Tiefen-)Hermeneutik antreten zu lassen oder gar das Recht der *Kunst* einzufordern (so auch Pazzini 1989, 8). Dagegen setze ich ein *erkenntnistheoretisches Verfahren*, das, in guter Kantscher Manier, die Gültigkeit von Sätzen an der Gültigkeit ihrer Voraussetzungen bestimmt. Wohlgemerkt: Es geht um *Sätze* und nicht um *die* Psychoanalyse, die – und das zeigt ein solches Vorgehen – aus einer Vielzahl von Konzepten besteht, deren

5 Natürlich löst auch Anna Freud mit dem Konzept der »Entwicklungschancen« das Problem psychischer Krankheit und Gesundheit nicht wirklich, aber sie macht es mitunter praktischer. Die Schwierigkeit ist doch, daß uns klar ist, daß die Abwehr Teil der seelischen Dynamik ist, daher alles, was wir tun, denken, fühlen, Symptomcharakter hat. Und dennoch habe ich bei meinen Kindern oder in der Arbeit mit ratsuchenden Eltern allemal eine – wenn auch vielleicht nur vage – Vorstellung von seelischer Gesundheit, Ausgeglichenheit usw., wenn auch vielleicht nur in Form des Ausschlusses: Das Kind sollte *nicht* ...! Ich denke, das ist auch ein Thema, das es im Zuge gegenseitiger Reflexion von Psychoanalyse und Pädagogik weiterzudenken verdiente.

logische Strukturen sich unterscheiden, die auf verschiedenen Abstraktionsebenen angesiedelt sind und deren Versprachlichung nicht immer in gleicher Weise zwingend erscheint. Dem entsprechen ebenso unterschiedliche Verfahren des Analytikers – und zwar sowohl der »Datengewinnung«, der Schlußfolgerung, Verallgemeinerung, Hypothesenbildung und -verifikation im (ebenso heterogenen) psychoanalytischen Prozeß. Nur so ist es möglich, Aussagen über Geltungsansprüche und -bereiche theoretischer Sätze zu gewinnen. Dies scheint mir nicht nur der einzig sinnvolle Weg der wissenschaftlichen Legitimierung nach außen zu sein, sondern ebenso jener der Selbstvergewisserung – jedenfalls in Zeiten, in denen die Entscheidung über richtig oder falsch nicht mehr an eine väterliche Autorität delegiert werden kann. Eine solche Selbstvergewisserung hätte die Psychoanalyse angesichts der Vielzahl ihrer »Schulen« und »Sprachen« dringend nötig. Nicht einer (dann notwendigerweise dogmatischen) Einheitlichkeit wegen, nicht im Sinn einer theoretischen Kolonialisierung, sondern einfach um zu wissen, wann ich wo aus welchen Gründen welche Sprache verwende. Daß solche erkenntnistheoretischen Bemühungen in der über neunzigjährigen Geschichte der Psychoanalyse kaum unternommen wurden, mag auch damit zusammenhängen, daß diese Art logischer Reflexion Analytikern meist fremd (feindlich?) ist. Mein Versuch in diese Richtung mag holprig, selbst wieder vereinfachend sein, auch erwarte ich durchaus, Fehler in der Ableitung begangen zu haben. Leider vermag aber weder der Beitrag von Körner noch jener von Schmid hier Neues zu bringen, weil sie offenbar nicht bereit sind, diesen Weg mit mir zu gehen.

Die zweite Frage richtete sich an die prinzipielle Möglichkeit, ob aus dem psychoanalytischen Forschungsprozeß bzw. dessen theoretischen Folgerungen Ansätze für jene Aufgabenstellung gewonnen werden können, die Trescher einer Psychoanalytischen Pädagogik zuschreibt: eine »pädagogische Handlungstheorie« zu entwickeln.

Drittens wollte ich prüfen, ob bzw. inwieweit psychoanalytisches Handeln oder besser: zentrale Bestimmungsstücke, durch welche sich psychoanalytisches Vorgehen von anderen Praxisweisen besonders deutlich abhebt, an bestimmte Bedingungen des Settings geknüpft ist. (Natürlich ist bei dieser prinzipiellen Frage die Qualifikation bzw. Kompetenz des Analytikers *nicht* dem Setting zuzuschlagen!)

#### 4. Relevanz der Ergebnisse

Das Ergebnis meiner Bemühungen bezeichnet Körner als »enttäuschend« (S. 138). Ich denke, diese Einschätzung kommt daher, daß er den Unterschied zwischen »Theorie einer noch zu wenig entwickelten Praxis (nämlich »Psychoanalytischer Pädagogik«; H.F.)« (ebd.) und der *theoretischen Begründung ihrer grundsätzlichen*

*Möglichkeit* nicht sieht.<sup>6</sup> Welches sind also die Erkenntnisse, die sich aus der systematischen Untersuchung ergeben:

1. Der erkenntnistheoretische Nachweis der Ubiquität jener Phänomene, welche die Psychoanalyse in den Konzepten des dynamischen Unbewußten, des Konflikts und der Abwehr erfaßt, liefert nicht nur ein Stück wissenschaftstheoretischer Selbstbestimmung *der Psychoanalyse*, sondern kann darüber hinaus als theoretische Legitimation der *prinzipiellen Notwendigkeit*, pädagogische Theorie und Praxis im Licht psychoanalytischer Erkenntnisse zu reflektieren, verstanden werden.
2. Der eingeschränkte Erklärungswert des Strukturmodells, und zwar sowohl für den psychoanalytischen Prozeß als auch für i.w.S. pädagogische Problemstellungen, liegt eben nicht, wie Schmid (S. 123) meint, lediglich an dessen »Abstraktheit«. Das Strukturmodell und die Triebtheorie sind – aus der Sicht psychoanalytischer Erfahrung (mit erwachsenen Analysanden) – transzendente Konstruktionen eines »psychischen Apparates«, welche von den *Bildungsprozessen* der Struktur (des »Apparates«) absehen. Wenn meine weitere Ableitung richtig ist, daß ein Gutteil der objektbeziehungstheoretischen Konzepte, die sich eben den Prozeß der Bildung und Veränderung von Strukturen zum Gegenstand nehmen, auf anfechtbaren kategorialen Voraussetzungen beruhen, heißt das, daß wir uns zur Zeit von der Psychoanalyse keine theoretisch verlässlichen Grundlagen für die Entwicklung von Handlungskonzepten angesichts pädagogischer Aufgabenstellungen erwarten dürfen.<sup>7</sup>
3. Genau an dieser Stelle der eingeschränkten Anwendbarkeit der Psychoanalyse für pädagogisches *Handeln* verweist die Psychoanalyse auf ihre Kompetenz: Zwar behauptet auch sie nicht, erziehen zu können, aber immerhin, durch Auflösung unbewußter Konflikte beeinträchtigte Entwicklungen wieder in Gang zu bringen. Durch den Nachweis, daß das, was der Analytiker tut, nicht immer und notwendig an das psychoanalytische Setting gebunden ist, steht dieser Bereich des Handelns jedoch grundsätzlich auch Pädagogen in pädagogischen, das heißt hier: nicht-therapeutischen Praxisfeldern, zur Verfügung. Sowohl Körner (S. 135f) als auch Schmid weisen nachdrücklich darauf hin, welchen Anteil *der Analytiker* an diesem Geschehen des Bewußtwerdens und der Auflösung von Objektbeziehungsmustern hat. Diese Ausführungen unterstützen indes meine Argumentation, indem sie klarstellen, daß es in erster Linie um die Qualifikation und Kompetenz des Analytikers, nicht aber um das Setting geht.

6 Daraus resultieren weitere Mißverständnisse – übrigens auch bei Schmid; vgl. den folgenden Abschnitt.

7 Beispiele wären: Was soll eine Mutter tun, um »good enough« zu sein? Was kann ein Vater tun, um die »innerpsychische Triangulierung« und damit den Individuationsprozeß zu erleichtern? Oder: Was kann und soll ich als Lehrer oder Elternteil tun, wenn ich verstanden habe, aus welchen unbewußten Gründen ein Schüler die Schule verweigert? Usw.

4. Schließlich versuchte ich zu zeigen, das das »Handlungsdilemma«, vor dem der psychoanalytisch orientierte Pädagoge aufgrund der Erkenntnisvoraussetzungen der Psychoanalyse steht, auch dem Analytiker nicht fremd ist. Nur daß es in der analytischen Situation durch ein Inventar tradierter (jedoch keineswegs immer durchreflektierter) Handlungsregeln (»Technik«) zum Teil kompensierbar ist. Das führt zur Forderung, parallel zur entwicklungspädagogischen und handlungstheoretischen Forschung (s. o.) umschriebene psychoanalytisch-pädagogische »Settings« mit praktisch bereits *bewährten* Handlungsleitfäden zu entwickeln, die als Pendant zur technischen Tradition der Psychoanalyse verstanden werden können. Gleichwohl muß auch die »praktische Bewährtheit« ständig reflexiv eingeholt werden.

## 5. Abschließende Details

Körner wie Schmid ignorieren den systematischen Ansatz meiner Untersuchung. (Habe ich mich so mißverständlich ausgedrückt?) Bei Körner führt das gar zu schulmeisterlichen Belehrungen über Innovationen der Theorie des psychoanalytischen Prozesses, als hätte ich behauptet, die Konzepte der Widerstandsanalyse oder Gegenübertragungsdeutung erfunden zu haben. Worum es ging, war zu zeigen, daß die radikale Abgrenzung der Psychoanalyse gegenüber »pädagogischen« Praxisfeldern *implizit* auf theoretischen Positionen gründet (wie etwa die Vorstellung einer »desozialisierten« Analytiker-Analysand-Beziehung, einer regelhaft-starren Anwendung von »Abstinenz« usw.), die *explizit*, zum Teil von denselben Analytikern (z. B. Körner), nicht mehr vertreten werden. Auch schlage *nicht ich* vor, wie Schmid (S. 124) unterstellt, Kinder »psychoanalytisch zu beobachten«, sondern ich versuche zu zeigen, daß ein großer Teil der sogenannten objektbeziehungstheoretischen Konzepte auf einer wissenschaftstheoretisch nicht unproblematischen Verknüpfung von Beobachtungsdaten mit Kategorien anderer methodischer Provenienz basieren.

Schmids Bedenken, eine kategoriale Neuformulierung von Entwicklungsprozessen würde das Subjekt zugunsten einer quasi ethologisch-interaktionistischen Sichtweise aus den Augen verlieren (S. 124 f), scheint mir auf einem Mißverständnis des theoretischen Ansatzes der Tätigkeitspsychologie (Piaget, kulturhistorische Schule) zu beruhen. Piagets »sensomotorische Schemata« sind eben gerade präverbale Konzepte, psychische Repräsentationen, und keineswegs (äußere) Verhaltensmuster.

Interessant fand ich Körners Hinweis, daß die analytische Therapie durch ihr Setting das sichernde Inzesttabu wiederbelebt (S. 135, Anm. 5). Nur: Ich behaupte ja nicht, analytisches Arbeiten sei innerhalb eines manifest erotischen Liebesverhältnisses möglich. Die Wahrung des Inzesttabus in der Beziehung zwischen Eltern/ Erzieher/ Lehrer und dem Kind hängt doch wohl mehr an der Person des Pädagogen (etwa sich

seiner Gegenübertragung zu stellen statt sie zu agieren) als am kindanalytischen Setting.

Noch ein Wort zu »meiner« »idealistischen« Auffassung des psychoanalytischen Prozesses bzw. seines Zieles. Zunächst: Freuds Skepsis über die realen Heilungschancen durch seine Methode (Körner, S. 132) ist zu unterscheiden von der *prinzipiellen Orientierung* des analytischen Arbeitens. Noch zwei Jahre vor seinem Tod spricht Freud (1937c, 361 ff.) davon, daß die Verdrängungen aus früher Kindheit »unzulängliche Entscheidungen« darstellen und daß durch die Analyse die jeweilige Triebrepräsenz »ganz in die Harmonie des Ich aufgenommen (werden) kann, allen Beeinflussungen durch die anderen Strebungen im Ich zugänglich ist, nicht mehr seine eigenen Wege zur Befriedigung geht.« Natürlich ist das eine »Idealvorstellung«, aber ohne sie könnten wir gar nicht zu arbeiten beginnen. Zweitens: Daß ich in jener Bestimmung der »psychoanalytischen Methode«, die ich dann auf ihre Voraussetzungen hin untersuchte, das *selbstreflexive* Moment<sup>8</sup> in den Vordergrund stellte, hat einen einfachen Grund: Es ist von den verschiedenen Möglichkeiten, den Weg der Veränderung des Subjekts im Zuge des analytischen Prozesses zu bestimmen, jene, die eine strikte Trennung von »Psychoanalyse« und »Pädagogik« noch am ehesten nahelegt. Der Nachweis, daß »psychoanalytisches Handeln« nicht strikt an das psychoanalytische Setting gebunden ist, wäre bei Charakterisierungen des analytischen Prozesses wie »alternative Objekterfahrungen«, »Veränderung von Selbst- und Objektrepräsentanzen« wohl noch weit einfacher.<sup>9</sup> (Im übrigen habe ich darauf hingewiesen, daß die alleinige Rückführung von »Heilungserfolgen« auf jene selbstreflexive Konfliktauflösung fraglich ist.)

Schließlich: Wenn ich von der »prinzipiellen Möglichkeit psychoanalytischen Handelns in pädagogischen Praxisfeldern« spreche, meine ich weder, daß die psychoanalytischen Behandlungszimmer geschlossen werden sollen, noch, daß die Pädagogen statt zu lehren, zu führen, zu erziehen... mit ihren Kindern nur mehr unbewußte Konflikte bearbeiten sollen.<sup>10</sup> Vielmehr geht es darum, daß Pädagogen wie Psychoanalytiker (u. a. auch mit Hilfe psychoanalytischer Konzepte) angesichts *reflektierter konkreter Ziele und Problemstellungen* sich für jeweils geeignete und / oder mögliche »Settings« entscheiden, unter denen das »klassische« psychoanalytische Setting bei bestimmten »Indikationen« nach wie vor seine Bedeutung haben wird. Anders als es eine polarisierende Trennung von Psychoanalyse und Pädagogik unterstellt, glaube

8 Ich schlug vor, die psychoanalytische Methode zu definieren »als eine besondere Form des Umgangs mit Menschen bzw. deren Problemen, die auf Selbstbestimmung ausgerichtet und wesentlich darin besteht, dem Subjekt zum Erkennen seiner unbewußten Strebungen und Konflikte zu verhelfen« (S. 157).

9 Dieser Hinweis ist auch als Antwort auf Datlers Bemerkung in Anm. 1 auf S. 120 dieses Bandes zu verstehen.

10 Vgl. Schmid S. 126: »Das Ziel der Argumentation von Figdor (läuft darauf hinaus), Pädagogik als Psychoanalytische Pädagogik in eine Fassung des psychoanalytischen Prozesses überzuführen.«

ich aber gezeigt zu haben, daß der Anspruch, der psychoanalytisch geleitete Umgang mit Folgen und Begleiterscheinungen unbewußter Seelenvorgänge sei »etwas gänzlich anderes« als Pädagogik und auf das psychoanalytische Setting *prinzipiell* angewiesen, nicht haltbar ist. Und worum es mir außerdem ging, war zu zeigen, welche Arbeit in Hinblick auf Theorie- wie Methodenentwicklung noch vor uns liegt. (Auch dieses »Wir« meint Pädagogen *und* Psychoanalytiker.)

## Literatur

Freud, S.

1937c Die endliche und die unendliche Analyse. In: Sigmund-Freud-Studienausgabe, Ergänzungsband. Frankfurt (Fischer) 1975

Pazzini, K.J.

1989 Wiedervereinigung. Anmerkungen zur Differenz von Psychoanalyse und Pädagogik. Unv. Manuskript