

„Wählerische Liebe“ – Plädoyer für ein kooperatives Verhältnis von Pädagogik, Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft¹

In: Trescher, H.-G., Büttner, C., Datler, W. (Hrsg.) (1992):
Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Grünewald: Mainz, 52-65

1. Wählerische Liebe

In seinem Aufsatz „Die menschliche Stärke und der Zyklus der Generationen“ führt Erikson den Begriff der „wählerischen Liebe“ ein, um zu kennzeichnen, welchen Wandlungen die Idealisierung im Prozeß des Erwachsenenseins unterliegt. Erikson schreibt:

„Es muß eine wichtige evolutionäre Tatsache sein, daß der Mensch über die Sexualität hinaus wählerische Liebe entwickelt: Ich glaube, es ist die Wechselseitigkeit von Genossen und Partnern in einer gemeinschaftlich erlebten Identität, um der wechselseitigen Erfahrung willen, sich selbst indem man sich verliert, im anderen wiederzufinden. Denn ich möchte hier betonen, daß die Identität sich dort am stärksten erweist, wo sie mit sich selbst Risiken eingehen kann.“ (Erikson 1966)

Seit über vier Jahren besteht nun die Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft „Pädagogik und Psychoanalyse“ in der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). In diesen vier Jahren nahmen produktive Streitgespräche und kontroverse Versuche zur jeweiligen Standortbestimmung breiten Raum in den Aktivitäten der Arbeitsgruppe ein.

Deshalb mag es für manche befremdlich scheinen, wenn hier nun noch einmal der Versuch gemacht werden soll, eine Standortbestimmung und abgrenzende Vergewisserung des Verhältnisses zwischen Pädagogik und Psychoanalyse vorzunehmen.

Noch befremdlicher mag es manchen vorkommen, daß ich mich anschicke, unsere nun schon fast vier Jahre bestehende Arbeitsgruppe mit dem eher intimen Begriff der „wählerischen Liebe“ zu konfrontieren, wo es darum geht, das „und“ in der Verbindung von „Pädagogik und Psychoanalyse“ mit Inhalt zu füllen. Doch scheint mir die Analogie zu Eriksons „wählerischer Liebe“ zulässig und weiterführend, weil damit ein Problem ins Blickfeld gerückt wird, von dem ich meine, daß wir es noch nicht offen genug ins Auge gefaßt haben, um wirklich zu „Partnern und Genossen“ werden zu können, die eine gemeinschaftliche Identität erleben.

Erikson weist darauf hin, daß es hierbei um ein *wechselseitiges* Risiko gehen muß. Bezogen auf unsere gemeinsame Arbeit hieße das: Auch

¹ Vortrag, gehalten im April 1991 in Wien

Psychoanalyse müßte einen Reiz darin sehen, sich im Pädagogischen zu verlieren, um sich darin wiederzufinden. Reizvoll ist eine solche Wechselseitigkeit jedoch offenbar nur dann, wenn das zu wählende Gegenüber sich in gut abgegrenzter, konturierter Identität präsentiert. Die Frage, die ich mir im ersten Teil dieses Vortrags vorlegen will, kreist um die Konturen, den Kern dessen, was die Identität der *Pädagogik* in der Erziehungswissenschaft ausmacht. Hier folge ich Günter Bittners Anliegen einer „Wiedereinführung des Subjekts als des denkenden, fühlenden und ringenden Menschen“, eines Menschen, „der auf der Suche nach seinen ihm selbst verborgenen Seiten ist“. (Bittner 1989). Für mich heißt die mögliche Partnerschaft noch nicht „Psychoanalytische Pädagogik“, geschweige denn „pädagogische Psychoanalyse“, in meiner Eigenschaft als Pädagogin in der Erziehungswissenschaft will ich für das „und“ plädieren, also für eine kooperative Partnerschaft, eine Genossenschaft, in der *beide* Partner mit sich selbst Risiken eingehen, in der sie streckenweise auch gemeinschaftliche Identität erleben können, ohne daß sich Pädagogik in Psychoanalyse auflöste und ohne daß Psychoanalyse das Pädagogische überflüssig werden ließe.

Solche Vorsicht hat ihre Gründe: Wo sich erziehungswissenschaftliche Pädagogik in den letzten dreißig Jahren aus der Ehe mit Philosophie gelöst und sich auf Partnerschaft mit anderen Wissenschaften (Psychologie, Soziologie, Sozialpsychologie) eingelassen hat – und darin bestand ja zunächst die Geschichte ihrer Verwissenschaftlichung –, da tat sie dies oft mit der begeisterten Blindheit juveniler Verliebtheit, mit dem Gestus der verschmelzungssüchtigen Verehrung, fast in Selbstaufgabe, ein Gestus, der das Eigene entwertet und das idealisierte mit der Magie des rettenden Heilsbringers ausstattete: der Behaviorismus, die strukturfunktionalistische Sozialisationstheorie, die Wilhelm Reichs Variante der Triebtheorie, die Ökonomie des Ausbildungssektors, schließlich die naiven Visionen konfliktfreier Bedürfnispädagogiken mit ihren Versprechungen im ganz entspannten Hier und Jetzt. Diese untereinander z.T. unvereinbaren wissenschaftlichen Bezugstheorien haben der deutschen Pädagogik zwar den Schluß an Modernität verschafft, den sie dringend brauchte. Das führte aber auch dazu, daß die Gestalt eines pädagogischen „Grundgedankengangs“ wie ein aus der Mode gekommenes Kleid ins Verborgene abgedrängt wurde, so als sei das Pädagogische ein etwas peinliches Relikt aus einem quasi-vorzivilisatorischen Primitivzustand des Faches (vgl. etwa H.-E. Tenorths Beitrag „Vermessung der Erziehungswissenschaft“ 1990).

Die Liaison der Erziehungswissenschaft mit dem empirischen Rationalismus führte die Erziehungswissenschaft zwar weiter bei der Entwicklung von „Tatbestandsgesinnung“, verstärkte aber Tendenzen der Ausklammerung des Subjekts, der Subjektivität, aus dem erziehungswissenschaftlichen Horizont. Die lernzieloperationalisierende Curriculumtheorie – um auch sie hier noch zu nennen – versprach der Pädagogik eine bisher ungekannte Verhaltenssicherheit bei der Organi-

sierung von Lernprozessen; ihre dabei mittransportierte Auffassung von der Beschaffenheit solcher Prozesse aber reduziert das lernende Kind, den lernenden Menschen auf den Status einer leidigen Störgröße.

Ich habe den Eindruck, die nun älter gewordene Erziehungswissenschaft, die sich neuerdings gern als zur „Normalwissenschaft“ gereift präsentiert, beginnt erst jetzt, sich von ihren erregenden Affairen der letzten dreißig Jahren zu erholen. Daß sie nun, wo ihr eine Partnerschaft mit Psychoanalyse angetragen wird, eine fast skrupulöse Scheu entwickelt, hat vielleicht auch zu tun mit Angst vor erneutem Selbstverlust.

„Wählerische Liebe“ zu praktizieren fällt der Pädagogik offenbar nicht leicht, sie muß sie erst lernen. Das aber setzt voraus, daß Pädagogik ihre Identität festigen, sie *neu* klären muß. Dies kann nur wirksam geschehen, wenn Pädagogik ihren Wandel zur Erziehungswissenschaft als Teil ihrer Geschichte annimmt, aber innerhalb der Erziehungswissenschaft auf deren pädagogischem Kern besteht. So verstehe ich Bittners Kritik an der „neu etablierten Erziehungswissenschaft mit ihren kritischen Vorbehalten gegenüber allen pädagogisch-anthropologischen und vorwissenschaftlich begründeten Ansprüchen“. (Bittner, a.a.O., 217) Nur so ist die Einheit dieses Faches trotz seiner Vielfalt auf Dauer zu erhalten. Es wäre also fatal, würde sich Pädagogik von der erziehungswissenschaftlichen Ausweitung ihres methodischen Repertoires und ihrer Gegenstandserweiterungen zurückziehen oder sich in begeisterter Verliebtheit allein der Psychoanalyse in die Arme werfen. Diese bietet sich für verklärende Verehrung ja durchaus an; aber gegen Verschmelzungswünsche hat sie – jedenfalls in Deutschland – die eindrucksvolle Macht ihrer Professionssymbolik, die Strenge ihres Begriffsapparats und die Staketen ihrer Initiationen aufgerichtet. Zudem unterstellt die Psychoanalyse der Pädagogik (nicht ganz zu Unrecht) einen unseligen Hand zu Zwangszivilisierung und Zurichtungsunbedenklichkeit. Freuds Rede vom „unmöglichen Beruf“ des Erziehers schwingt bis heute nach, wo PsychoanalytikerInnen sich mit institutionalisierten pädagogischen Prozessen befassen. Nicht zuletzt diese unübersehbare Reserve der Psychoanalyse gegenüber allen institutionalisierten Formen der pädagogischen Menschenbeeinflussung erschwert das gegenseitige Verstehen.

Es scheint, als sei auch die Fähigkeit der Psychoanalyse, mit sich selbst Risiken einzugehen, nicht allzu gut entwickelt. Wollen Pädagogik und Psychoanalyse wählerische, d.h. auswählende Partner auf dem gemeinsamen Feld der pädagogischen Forschung und der pädagogischen Handlungsfelder sein, so muß Pädagogik zuvor zu präzisieren versuchen, was sie als Kern ihrer Identität unaufgebar in diese Partnerschaft einbringt.

2. Zur Identifizierung des Pädagogischen: Die pädagogische Ambition in der Krise der modernen Vernunft

Die Identität des Pädagogischen festzuhalten ist heute riskanter denn je angesichts der Krise, in die die moderne Vernunft geraten ist. Jürgen Oelkers, den man zu den Pädagogen in der Erziehungswissenschaft rechnen darf, hat erst kürzlich das Dilemma der Pädagogik zeitdiagnostisch umrissen. An seine Gedanken sei hier angeknüpft. Angesichts der perpetuierten Entfesselung der Vernunft zur machbarkeitsberauschten Unvernunft, angesichts der folgenschweren Umwelt-Apokalyptik der Moderne, angesichts auch des Schwindens von Sinnressourcen in einem Prozeß schrankenloser Individualisierung, einer Freisetzung des Individuums in die risikogesellschaftliche Verlorenheit seiner enttraditionalisierten Lebenswelt, angesichts aller dieser Krisenphänomene sei es „naiv“, an der pädagogischen Ambition unbearbeitet festzuhalten, an einer Ambition, die sich einmal verstand als eine Pragmatik der Freiheit im sittlichen Gebrauch der Vernunft durch freie, individualisierte Subjekte. Diese zentrale Ambition der Pädagogik sieht sich heute an den Rand ihres Bankrotts gestellt.

Oelkers benennt das ganze Ausmaß pädagogischer Legitimationsnot in einer für Pädagogen eher seltenen Offenheit und Nüchternheit: Pädagogik steht angesichts der „bitteren Wahrheiten“ und „traurigen Größen“ der Zukunft da als eine hilflose Theorie, weil sie „ihre Aspiration nicht ändern kann, aber auch nichts in ihrem Sinne tun kann“, weil sie genau weiß, daß „Pädagogisierung keine realistische Reaktionsform“ sein kann auf die globalen Ungerechtigkeiten, die Schuldenkrise der Dritten Welt, der Rüstungsexplosion, die Verschleuderung und Zerstörung unserer natürlichen Ressourcen. Dieses Dilemma der Pädagogik wird zwar pragmatisch gemanagt durch eine arbeitsteilige Spaltung von „normalwissenschaftlicher“, desengagierter erziehungswissenschaftlicher Forschung einerseits und wissenschaftsferner pädagogischer Engagiertheit andererseits. Das aber sei keine Lösung für Pädagogik als Wissenschaft, denn

„Erziehung findet weiterhin statt und wo sie stattfindet, hat sie mit Hoffnung zu tun und damit mit starken existentiellen Gefühlen der Zukunft. ... Das erweckt immer auch Ambitionen. Diese Ambitionen bleiben nicht unbearbeitet. ... Die Frage ist (also) nicht, ob sie vermeidbar sind, sondern wer sie bearbeitet und wie.“ (Oelkers 1990)

Siegfried Bernfeld hatte bereits in den zwanziger Jahren auf dieses strukturelle Dilemma der Pädagogik hingewiesen, sie davor gewarnt, ihren Einfluß auf den Fortgang der Welt zu überschätzen; er hatte ihr nicht ohne Grund vorgeschlagen, sich den Sysiphos als Schutzheiligen zum Vorbild zu nehmen. Doch erst die heute offenkundig gewordene Bedrohung der Zukunft zwingt Pädagogik dazu, seine frühe Polemik ernster zu nehmen. Solches Ernstnehmen aber steigert eher die Notwendigkeit dessen, was Oelkers mit dem „Bearbeiten“ der existenti-

ellen Hoffnungen auf Zukunft meint und was als Kern pädagogischen Denkens unaufgebar festgehalten werden muß.

Nehmen wir das von Oelkers gewählte Wort „bearbeiten“ ruhig ernst und als das, als was er es charakterisiert, einen „Freudianismus“, so ginge es also darum, die illusionäre Dimension pädagogischer Heilsbringerrevisionen durch selbstkritische Analyse zu transformieren in *begrenzte* Idealbildungen, und zwar in solche Idealbildungen, die nicht auf Totalidentifikationen mit generalisierten Zielsetzungen, sondern auf Partialidentifikationen beruhen. – Thomas Ziehe hat andernorts solche Transformation als „Andersmachen im Kleinen“ bezeichnet, das träfe ein Stückweit meine Intention (Ziehe 1989). Aber mir geht es durchaus auch um kräftige Partialidentifikationen. Die generalisierende Orientierung der Pädagogik an der Leitkategorie der „Erziehung“ enthält aus meiner Sicht das größte Potential zu illusionären Größenphantasien von verderblicher Hypertrophie bzw. zu Kleinzeitszerknirschungen, die deren Kehrseite sind. *Die Kategorie der „Erziehung“ wäre im Transformierungsprozeß abzulösen von der Kategorie der „gelungenen Entwicklung“*: Eine Transformation der pädagogischen Ambition weg vom Illusionären von „Erziehung“ und hin zu begrenzten Idealen von Entwicklungsförderung als Richtschnur ihrer Theorie und ihrer Praxis könnte der Pädagogik zu mehr Authentizität, zu mehr Echtheit verhelfen, könnte auch den inzwischen riesig breit gewordenen Graben zwischen der Abstraktion der pädagogischen Ambition und deren allfällig kam noch greifbaren Konkretisierungen in der Praxis zuschütten helfen. Eine solche Transformation würde Pädagogik der Psychoanalyse ähnlicher machen. Diese macht es sich ja gerade zum Programm, mit der Ohnmacht der Vernunft *wahrhaftig* umzugehen und zugleich an der Intention einer „Aufklärung des Gefühls“ (Ilse Dahmer) festzuhalten, immer in engerster revisionsbereiter Beziehung zu dem, was eine von ihr entwickelte Teiltheorie praktisch leistet (Wellendorf 1982).

Dennoch will ich die Unterschiede zwischen Pädagogik und Psychoanalyse nicht vorschnell verwischen.

Eine „psychoanalytische Erziehungswissenschaft“ halte ich, anders als Hans-Georg Trescher, nicht für ein anzustrebendes Ziel. Und zwar vorrangig deshalb nicht, weil sich Erziehungswissenschaft unter keinen Umständen auf nur *eine* Bezugstheorie stützen darf, wenn sie nicht dogmatisch erstarren will. Die Erweiterung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft brachte – trotz vieler bedenklicher Tendenzen zum Selbstverlust – dieser eben auch eine *sozialwissenschaftliche Erweiterung ihres Horizonts*, den aufzugeben oder auch nur einzuschränken einen nicht wieder gutzumachenden Substanzverlust bedeuten würde. Nehmen wir das Beispiel des Wandels der Familie, der Zunahme von Scheidung, Wiederverheiratung, der Folgen für Kinder und Jugendliche, so ist dieser Komplex ein wichtiges Feld *auch* psychoanalytischer Forschung und Praxis, z.B. wenn es um den fehlenden Vater und die damit veränderten inneren Vaterbilder geht, oder wenn es um die

Konfrontation eines inneren (Wunsch-)Bildes vom Paar geht und dessen in der Realität nicht mehr oder nur verändert wiederzufindenden Entsprechungen. Helmut Figdor hat soeben ein wichtiges Buch dazu veröffentlicht (1991), das deutlich zeigt, wie nötig Psychoanalyse für dieses Erfahrungsfeld im pädagogischen Kontext ist. Aber Erziehungswissenschaft muß heute in ihr kulturkritisches Nachdenken über den Wandel der Familie auch Theorien des sozialen Wandels in der Moderne einbeziehen; ebenso braucht sie auch die historische Forschung, wenn es um die kulturelle Rekonstruktion des Normenwandels etwa in bezug auf Familie geht, und sie muß schließlich auch etwas von der neueren sozialpsychologischen Forschung – etwa zur Ausprägung von Kontrollüberzeugungen in Individualisierungsprozessen – wissen, wenn sie sich kulturhistorisch und gesellschaftstheoretisch kompetent zu der ganzen Komplexität dieses Feldes äußern will. Erziehungswissenschaft muß sich daher in engste Korrespondenz zu anderen Wissenschaften, vorrangig den Sozialwissenschaften begeben, wenn sie mehr will als – wie Siegfried Bernfeld es polemisch formulierte – den „ewigen Kreistanz um sich selber auf(zu)föhren“ (in: Werder/Wolff Bd. III, 126): Gerade von der Öffnung der Pädagogik zur Soziologie meinte ja Bernfeld, das „wird ihren Horizont erweitern und (sie) wird fruchtbarer werden“ (ebd.). Ein Beispiel für diese Öffnung gab Bernfeld mit seiner Forderung nach einem Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend, dessen Gründung noch immer aussteht.

Diejenigen, denen es sowohl methodisch als auch gegenstandsbezogen Unbehagen macht, sich auf eine solche integrative erziehungswissenschaftliche Perspektive einzulassen, seien gewarnt vor einem tatbestandslosen Rückfall in normative Orientierungsrhetoriken, die zwar geeignet sind, Allmachtsphantasien zu nähren, die aber in der pädagogischen Praxis eher Wut und Resignation der Betroffenen hervorrufen. Ich halte viel von dem, was Hermann Giesecke als „Lob des Zwischenhandels“ (1979) bezeichnet hat. Für mich ist es eine Herausforderung, die historischen, die kulturellen, die soziologischen *und* die psychoanalytischen Forschungsergebnisse wo möglich an ein pädagogisches Problem heranzutragen in der Intention, zu dessen Klärung in Theorie und Praxis beizutragen. Dabei ergibt sich für mich allerdings ein Hemmnis, wo es darum geht, die psychoanalytischen Theoriesegmente angemessen zu verstehen. Konzepte wie „gute Brust“, „intermediärer Raum“ oder die Unterscheidung von „Objekt- und Selbstrepräsentanzen“ – um hier nur beispielhaft einige zentrale Begriffe der neueren psychoanalytischen Literatur zu nennen – so zu verarbeiten, daß ich diese Konzepte in meinen erziehungswissenschaftlichen Vorstellungshorizont einholen kann, erfordert – das ist meine Erfahrung – neben der psychoanalytischen Eigenerfahrung (die ich für unbedingt notwendig halte) außerdem eine sehr hohe Identifikation mit der psychoanalytischen *Theoriesprache*. Hier kann leicht aus einer Partialidentifikation ein Zwang zur totalen Identifikation werden. Ich denke, die Forderung z.B.

nach einer „psychoanalytischen Erziehungswissenschaft“ enthält eine solche problematische Forderung nach Totalidentifikation. Um in meinem Bild von der „wählerischen Liebe“ zu bleiben: Psychoanalyse fordert mir als Erziehungswissenschaftlerin – so scheint es mir – eine allzu absorbierende Hingabe an ihr gesamtes Theorie- und Methodenkonzept ab. Jürgen Körner hat das in Bielefeld in die Formulierung „Psychoanalyse ist nicht teilbar“ gekleidet (Körner 1990).

Aus meiner Sicht erschwert dieser Anspruch für uns die Partnerschaft. Möglicherweise *muß* aber Psychoanalyse auf dieser Absolutheit ihrer Rezeption um der Konsistenz ihres Konzepts willen bestehen, möglicherweise aber könnte sie sich aber auch dazu verstehen, sich wieder stärker an Bernfelds Multiperspektivität zu orientieren. Ihre spezifische Aufgabe könnte es dann sein, das Prinzip der Empathie in die Wissenschaften vom Menschen, also auch in die Erziehungswissenschaft einzubringen. Was spräche dagegen, wenn sich Pädagogik und Psychoanalyse zunächst darauf verständigten, die existentiellen Hoffnungen auf Zukunft (Oelkers) so zu „bearbeiten“, daß aus dem Bewußtsein „primordialer Sozialität“ (Schaller 1989) ein neuer bescheidener aber eventuell wirksamerer Humanismus aus der Erkenntnis erwachsen könnte, der davon ausgeht,

„daß der Mensch sein wesentliches Selbst nicht besser erfüllen kann als indem er dem Menschen d.h. sich selbst und seinesgleichen emotional nährenden Unterstützung zuteil werden läßt?“ (Kohut 1975, 53)

Kohut nennt hier die Empathie eine „zivilisierende Kraft“, weil sie die „Resonanz essentieller menschlicher Ähnlichkeit“ enthält (ebd., 51).

Auf der Basis der Empathie als Hereinnehmen des Fremden in das Eigene als Grundlage einer psychoanalytisch angeleiteten Hermeneutik hätte Pädagogik – wie Freud in der 27. Vorlesung aus dem Wintersemester 1916/17 formuliert – „die Erziehung zur Wahrheit gegen sich selbst“ durchzumachen (Studienausgabe Bd. I, 419).

In diesem Zusammenhang nennt Freud als Ziel der Psychoanalyse etwas, das wir als *Forderung* auch in der Pädagogik – etwa bei Herman Nohl – finden:

„Der geheilte Nervöse ist wirklich ein anderer Mensch geworden, im Grunde aber ist er natürlich derselbe geblieben, d.h. er ist so geworden, wie er bestenfalls unter den günstigsten Bedingungen hätte werden können. *Aber das ist sehr viel.*“ (ebd.)

An diesen „günstigsten Bedingungen“ zu arbeiten, ist das *gemeinsame* Feld von Pädagogik und Psychoanalyse, sie tun dies aber nicht mit den gleichen Methoden und auch nicht immer mit identischen Intentionen. Ziel der Psychoanalyse ist in erster Linie Anleitung zum Selbstverstehen der schwer verstehbaren Anteile des Eigenen.

Psychoanalyse stützt sich auf die heilende Wirkung einer empathischen Beziehung, sie benutzt Rekonstruktion und Konstruktion aus genetisch frühem, biographischem Material mit dem Vorsatz der Revision der

Gefühlsblockierungen durch Bewußtmachung des Unbewußten, aber in Abstinenz gegenüber einer gezielten Einflußnahme auf Zukunft. Psychoanalyse hilft aus Sackgassen heraus, klärt Verstrickungen und verhilft zu komplexeren Verinnerlichungen, aber sie kümmert sich nicht darum, wie es „danach“ weiter geht, sie interessiert sich auch nicht für Fragen des Lernens im engeren Sinne; auf die Frage, weshalb etwa Mädchen ungern Mathematik lernen, wie man Fremdsprachen lebendiger unterrichten sollte, gibt sie bislang keine Antworten. Dabei schließe ich nicht aus, daß Psychoanalyse sich mit solchen Fragen fruchtbar beschäftigen könnte, nämlich in Partnerschaft zur Pädagogik; ich stelle nur fest, daß hier bisher kaum etwas vorliegt. Pädagogik ihrerseits kann der biographisch-genetischen Perspektive nicht entraten, wenn sie eine Vorstellung von „Entwicklung“ sich machen will und etwas wissen und verstehen will vom *inneren* Erleben des Kindes. Sie hat aber auch andere Ziele, nicht zuletzt das, die „Kulturneulinge“ zu kompetenten Teilhabern und Protagonisten in einer hochkomplexen Kultur werden zu lassen und sie in diesem Prozeß der Kulturaneignung fördernd, auch fordernd zu begleiten. In diesem Sinne muß Pädagogik immer auch den Anspruch einer Kultur an ihre Nachkommen *repräsentieren*, sogar oder gerade dann, wenn sie diese Kultur in vielen ihrer Konsequenzen zugleich einer fundamentalen Kritik unterziehen muß. Insofern erscheint die Pädagogik der Psychoanalyse hochambitioniert, um so mehr als Pädagogik, wo sie den Anspruch unserer Kultur an die heranwachsende Generation *repräsentieren* soll, sich vorrangig verpflichtet, die Frage nach der „substantiellen Sittlichkeit der Lebenswelt“ (Klaus Schaller) an die Kultur zu richten, in deren Auftrag sie handeln soll. In diesen Zusammenhang gehört auch ihre Pflicht zur Selbstbefragung nach der substantiellen Sittlichkeit der erzieherischen Intention und Kommunikation als Frage nach der Legitimität dessen, was Schleiermacher in die Frage: „Darf man einen Moment einem anderen opfern?“ prägnant zusammengefaßt hat.

Doch hier treffen sich pädagogische und psychoanalytische Ambition. Ja, die psychoanalytische reicht noch über die pädagogische hinaus, denn sie unterzieht auch das Feld der ethischen Postulate einer kritischen Durchleuchtung, sie fragt nach den in ihnen verborgenen aggressiven Abwehrmechanismen. Insofern kann psychoanalytische Skepsis pädagogische Überambitioniertheit bremsen.

Gerade dort, wo Pädagogik ihren Alleinvertretungsanspruch auf die richtigen Antworten aufzugeben bereit ist, könnte sie ihre Energie auf die Realisierung von Mündigkeit in Verbundenheit und Empathie richten, weil sie gelernt hat, mit sich selbst und mit ihrer Ambition wahrhaftiger umzugehen. Ohne diese Wahrhaftigkeitsschulung, die sie von der Psychoanalyse sich beibringen lassen sollte, ist Pädagogik in Gefahr, in gutwilliger Einfalt zu moralisieren.

Das ist im Raum des Pädagogischen die volkstümlich erwartete, gewohnte, bequeme Haltung. Aber aus der Psychoanalyse haben wir

lernen können, welche fatale Erkenntnisblindheit, welche repressive Gewalt das Moralisieren in aller seiner Gutwilligkeit anzunehmen in der Lage ist. Sich mit humanen Werten zu identifizieren, ist unabdingbar notwendig im förderlichen Dialog zwischen Menschen. Insofern hat Pädagogik einen nicht lösbaren Bezug zur Ethik, ebenso wie Psychoanalyse auch. Aber das Moralisieren erzeugt Denk- und Wunsch- und Phantasieverbote, inkriminiert das Unbewußte und dämonisiert das Widersprüchliche, Eigenwillige, das Schwererziehbare in den Menschen. Insofern ist das Moralisieren in der Tat eine gefährliche Haltung, weil es schönfärberisch, bigott mit den Gesten des Verdammens *und* des Verdummens zu operieren versteht und Verstehen des Fremden wie Selbst-Verstehen behindert.

Während ich also dafür plädiere, die Identität des Pädagogischen nicht mehr so eng mit „Erziehung“, sondern enger mit „Entwicklung“, besser: mit „Förderung von Entwicklung“ zu verkoppeln, schlage ich vor, einen anderen Begriff aus der pädagogischen Theorietradition wieder stärker ins Zentrum der pädagogischen Identität zu rücken, seine kulturell-produktive Dimension wie auch seine anthropologisch fundierende Seite wiederzuentdecken: ich meine *den Begriff der Bildung* und den daran geknüpften Begriff der Bildsamkeit.

Verband sich mit dem Vorschlag, den Erziehungsbegriff zugunsten der Leitkategorie „gelungene Entwicklung“ zurückzudrängen, die Hoffnung, die Pädagogik möge an dieser Stelle der Psychoanalyse ähnlicher werden, so verbinde ich mit der Reaktivierung eines erweiterten Bildungsbegriffs den Wunsch, die Psychoanalyse möge der Pädagogik ähnlicher werden.

3. Bildung und Bildsamkeit als Kern der pädagogischen Ambition

Beide Begriffe – Bildung und Bildsamkeit – entstammen dem frühmodernen Versprechen der zur Entfaltung des Subjekts in Prozessen der Aneignung von Welt als Prozessen einer gegenseitigen, sinnstiftenden Beeinflussung. Beide Begriffe enthalten eine inzwischen häufig in Vergessenheit geratene anthropologische und eine politische Dimension, an die ich erinnern möchte. Sie enthalten aber auch eine spezifische Begrenztheit, die ich überwinden möchte, und zwar unter dem Einfluß eines psychoanalytisch veränderten Blicks.

Die bildungstheoretischen Entwürfe der frühliberalen Neuhumanisten waren gespeist aus den Intuitionen einer Generation von Intellektuellen, die die Utopie der bürgerlichen Gesellschaft entwarfen *vor* ihrer Konsolidierung. Diese Intellektuellen orientierten sich in ihrer Bildungsidee an einem spezifischen Leitbild des entfalteten Subjekts, dem Leitbild des Künstlers. Künstler oder „Genie“ zu sein, das bedeutete für sie die Fähigkeit zur subjektiven Aneignung des kulturell Überlieferten

und die freie Umsetzung dieser Aneignung in schöpferische Neudeutungen dieser Überlieferungen: Sinnverstehen, Übernahme des Fremden oder des fremd Gewordenen in den eigenen Sinnhorizont und schöpferische Produktivität aus diesem Prozeß heraus, das sollte mit „Bildung“ erreicht werden, und zwar nun nicht mehr für einzelne Hervorragende, sondern als Möglichkeitsvision für alle Menschen. „Bildung“ in diesem Verständnis sollte dienen zur Ermöglichung einer geselligen Humanität, zur Etablierung anmutiger Klugheit, sollte auch die Grundlage bieten für öffentliches kritisches Raisonement in politisch-praktischer Urteilsfähigkeit (Habermas 1975; Titze 1973; Mollenhauer 1985).

„Die Kraft, mit der sich der Mensch dem gesellschaftlichen Außendruck gegenüber zu behaupten vermag, wurde von solcher humanistischen Pädagogik als ‚Individualität‘ befaßt und die Fähigkeit, sich dieser Kraft bedienen zu können, als ‚Bildung‘. Damit war zugleich auch der Widerspruch zur Herrschaft thematisiert.“ (Blankertz 1982, 75)

Insbesondere in den Kolossalgestalten Schiller und Goethe schien den frühliberalen Reformern dieses Leitbild entfalteter Individualität emaniiert. Aus unserer heutigen Sicht enthält dieses frühe Bildungsprogramm zuviel Arglosigkeit gegenüber dem Phänomen der Macht. Wir können auch den Vorrang, den die frühliberalen Reformer der literarischen Bildung vor der naturwissenschaftlichen, der technischen oder der politischen Bildung einräumten, nicht mehr ungebrochen billigen angesichts des Zustands unserer hochtechnisierten Zivilisation. Und doch enthält dieses Programm einer „Menschwerdung des Menschen durch Bildung“ als Vision einer gegenseitigen Durchdringung von Mensch und Welt in Akten der sinnstiftenden Deutung und Selbstdeutung eine Grundannahme über die menschliche Potentialität, die aufzugeben wir uns hüten sollten. Sie enthält die Utopie vom „Majestätsrecht der Person“ (Schiller), von seiner Bildsamkeit, einer Potenz, die „hervorgehoben“ (Schleiermacher) angeleitet, ermutigt, gefördert, also „ausgebildet“ werden sollte. Pädagogik solle – so Schleiermacher – nur von *einer* anthropologischen Voraussetzung ausgehen, nämlich der, „daß der Mensch ein Lebendiges ist, also ihm von Anfang an eine Selbsttätigkeit einwohnt in bezug auf alles, was der menschlichen Natur einwohnt“.

Diese „innere Kraft“ gelte es zu entwickeln, indem man ihr „lediglich zu Hilfe komme(n)“ solle, um „die in jedem Menschen zum Grunde liegende eigentümliche Art seines Daseins auszubilden“ (Vorlesungen von 1826). Solche Sätze waren gemeint – und wurden auch verstanden – als gerichtet gegen die Machbarkeitseuphorie des merkantilistisch-utilitaristischen Pädagogik-Programms des 18. Jahrhunderts, das sich die Erzeugung emsiger, loyaler Untertanen zum Ziel setzte und dafür den Begriff der „Erziehung“ aktivierte. Die Proklamation des neuen Begriffs „Bildung“ enthielt eine fast gegenteilige Konnotation: weg von einer Pädagogik der erziehenden Zurichtung; sie machte auch keine Versprechungen mehr auf merkantile Brauchbarkeit, sondern auf „Individuali-

sierung“, d.h. auf Entfaltung des Subjekts in Freiheit und Menschlichkeit. Allerdings sucht man in diesem von Kant inspirierten Individualisierungsprogramm vergeblich nach den empathisch-einfühlenden, sich und andere *emotional nähernden Anteilen* des Menschen.

Dennoch: wer heute glaubt, den Begriff der „Bildsamkeit“ und der „Bildung“ aus der pädagogischen Ambition streichen zu sollen, sollte sich darüber klar sein, daß damit die zentrale Utopie, von der auch die psychoanalytische Ambition lebt, in den Untergrund des nicht mehr Sagbaren gedrängt würde. Dem Begriff der „Erziehung“ haftet an die Konnotation der Zähmung, Zurichtung, Unterwerfung, Anpassung an das Vorhandene; dem Begriff der Bildsamkeit und Bildung aber haftet an die Aura der kreativen Potentialität des Menschen zur Gestaltung der Welt, eine Aura also der kulturellen Veränderungsenergien, die sich in Bewegungen von subjektiver Aneignung des Kulturellen *und* dabei zu leistendem Selbstverstehen begründen sollen.

Mollenhauer hat in seinem leisen Versuch, an die „Vergessenen Zusammenhänge“ (1983) des pädagogischen Grundgedankens zu erinnern, darauf hingewiesen, daß „sich über Bildsamkeit rational und handlungsrelevant nur reden läßt, wenn die Geschichte ihrer Hervorbringung erzählt wird“. Bildung sei „eine bloße Fiktion, aber eine notwendige, wenn Bildung überhaupt in Gang kommen soll; denn ohne diese Fiktion gäbe es auf seiten des Erziehers gar keine ernsthafte Anstrengung, an der Hervorbringung von Bildsamkeit mitzuwirken“ (102). „Bildsamkeit ist also kein Gewächs, das bei mildem Klima von selbst gedeiht, sondern eine Disposition, die sich in Auseinandersetzungen mit Erwartungen artikuliert“ (ebd.). Deshalb reichte es auch nicht, wenn sich Pädagogik auf die therapeutische Imago des Heilens oder des Helfens beschränken ließe. Sie muß sich vor allem auch an Imaginationen des Schöpferischen orientieren, um eine „operative Fiktion“ der Verwandlung und der Gestaltung von Welt zur Verfügung zu haben.

Allerdings kann sich diese Imagination nicht allein aus den Werten der literarischen oder pädagogischen Klassiker herleiten; denn die stellten sich weitgehend taub gegen jene Künstler, die schon früh der Entdeckung der Subjektivität die Dimension ihrer Gefährdung hinzufügten. Kleists Wissen etwa um das Prekäre der Identität des Subjekts, wo ihm Vernünftigkeit *gegen* sein Selbst-Gefühl abverlangt wird, dieses abgründige Wissen fand in der Anthropologie der Frühliberalen keine geistige Obhut. Kleists Protagonistinnen und Protagonisten wurzeln in der Unsagbarkeit des Gefühls, das sich oft nur noch in Zuständen des Traums, der Trance, der Verwirrung bekunden kann oder – wie Alkmene – in der Unergründlichkeit eines „Ach“, das Ausdruck einer existentiellen Ratlosigkeit ist, die nicht mehr auflösbar ist im Vernünftigen eines Diskurses. Daß diese „andere Seite der Vernunft“ häufig von Frauengestalten repräsentiert wurde, sei hier nur am Rande bemerkt.

Kleists Geschichten von Identitätsverlust und Identitätsgewinnung in Resistenz gegen die Konventionalität der Vernunft enthalten eine Art

des subversiven Fragens nach der anderen Seite der Subjektivität, die erst durch die aufklärerische Empathie der Psychoanalyse akzeptierbar wurde als das, was sie ist: *die fundamentale Bezweiflung der Allmachtsbehauptung der Vernunft*.

Menschwerdung durch Bildung ist – so wissen wir nicht zuletzt durch Psychoanalyse – nicht viel wert, wenn in ihr die Verwirrung, die Verweigerung, der Schatten, die Ambivalenz nicht zugelassen werden können als Elemente nicht nur des Neurotischen, sondern als Elemente einer kreativen Sensibilität. Diese Sensibilität muß sich auch gegen gesellschaftliche Vernünftigsbehauptungen artikulieren, wo diese das Subjekt einzuengen, abzuschnüren drohen, es von sich selbst entfremden. In der Zielvorstellung der Entfaltung des Subjekts als Entfaltung seiner Bildsamkeitspotentiale ist eine Dimension als Kern der pädagogischen Ambition bezeichnerbar, die das Moment des inneren Erlebens ebenso einbezieht wie das Moment dessen, was Humboldt „Welt“ nennt.

Wo das Pädagogische mit diesem Bildungsbegriff an seiner Ursprungsambition festhalten und deren Utopie- und Wunschcharakter gleichzeitig eingestehen darf, da kann sie ihr Projekt von der Entfaltung der Vernunft in den Subjekten inspirieren lassen von überraschenden Einsichten, die die heutige Psychoanalyse bereitstellt, z.B. über die Entstehung des Denkens in der Personogenese: daß das Denken – in der Tat – nicht ungetrennt von der „Einbildungskraft“ (Schiller) entsteht, also in Zusammenhängen der Vorrangigkeit begleitender emotional-affektiver Erfahrungsspuren, daß es eine selbsttätige Reaktion auf Erfahrungen der Getrenntheit ist: daß Denken also in der selbststretenden Energie des Wünschens wurzelt, daß also dem Denken Sehnsuchts-erfahrungen vorausgehen müssen, eine innere Bewegung des Suchens, die in der Phantasie heranholt, was verloren zu gehen droht: daß das Denken und das Wünschen Mittel sind, den Riß der Ungeborgenheitserfahrung aushaltbar, beherrschbar zu machen. Aber auch, daß zur Aktivierung und Richtung des Denkens triangulierende Erfahrungen mit dem „Anderen“ die dyadischen Gespinste durchbrechen müssen, damit Neugier auf Welt entsteht (Winnicott 1974, Rotmann 1978).

Diese hier nur skizzenhafte Andeutung kann vielleicht eine Vorstellung davon vermitteln, welche Bereicherung die recht starr gewordene und auch nicht sehr klare pädagogische Anthropologie von der Psychoanalyse erhoffen kann, wenn Psychoanalyse sich bereit findet, auf die im Begriff der Bildung enthaltene Ambition des Pädagogischen nicht mit Ressentiments zu reagieren. Ziel wäre dann das, was Günter Bittner eine aus der Psychoanalyse zu entwickelnde neue „pädagogische Menschenkunde“ nennt. In dieser müßten Ambivalenz, Wut, Trennung ebenso wie Bindung, Kreativität, Sensibilität, Selbsttätigkeit, Mündigkeit und Liebe ihren Platz erhalten und aufeinander beziehbar werden. Aus einer so bereicherten psychoanalytisch-pädagogischen Anthropologie ließen sich – so denke ich – Räume gewinnen für handlungsrelevantes

pädagogisches Forschen ebenso wie für praktisches Gestalten pädagogischer Situationen, sei es in sozialpädagogischen, schulpädagogischen oder heilpädagogischen Handlungsfeldern.

Literatur

- Bittner, G.
1989 Pädagogik und Psychoanalyse. In: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris
- Blankertz, H.
1982 Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verständnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. In: E. König/P. Zedler (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Paderborn/München
- Erikson, E.H.
1966 Die menschliche Stärke und der Zyklus der Generationen. *Psyche* 20, 241-281
- Figdor, H.
1991 Kinder aus geschiedenen Ehen: zwischen Trauma und Hoffnung. Mainz
- Freud, S.
1969 Studienausgabe Bd. I, Frankfurt/M.
- Giesecke, H.
1979 Lob des Zwischenhandels. *Neue Sammlung* 5
- Habermas, J.
1975 Strukturwandel der Öffentlichkeit. 7. Aufl. Neuwied/Berlin
- Körner, J.
1990 Welcher Begründung bedarf die Psychoanalytische Pädagogik? In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2, hrsg. von H.-G. Trescher u. Chr. Büttner. Mainz
- Kohut, H.
1975 Der Psychoanalytiker in der Gemeinschaft der Wissenschaftler. In: Die Zukunft der Psychoanalyse. Frankfurt/M.
- Mollenhauer, K.
1983 Vergessene Zusammenhänge. Weinheim/München
- 1985 Zwischen Geselligkeit, Scham und Zweifel: bildungstheoretische Notizen zum frühromantischen Schleiermacher. *Neue Sammlung* 25, H. 4
- Oelkers, J.
1990 Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *ZfPäd.* 36, 1
- Rotmann, M.
1978 Über die Bedeutung des Vaters in der Wiederannäherungskrise. *Psyche* 32, 1105-1147
- Schaller, K.
1989 Kritisch-kommunikative Pädagogik. In: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris
- Schleiermacher, F.
1983 Vorlesungen aus dem Jahre 1826, hrsgg. von E. Weniger u. Th. Schulze. Stuttgart
- Tenorth, H.-E.
1990 Vermessung der Erziehungswissenschaft. *ZfPäd.* 36, 1

Titze, H.

1973 Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt/M.

Wellendorf, F.

1982 Anmerkungen zu einer vergessenen Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: E. König/P. Zedler (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Paderborn/München

Werder, L. von/Wolff, R.

1969 Siegfried Bernfeld. Ausgewählte Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M. 1974

Winnicott, D.W.

1974 Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt/M. (Fischer) 1984

