

Hirblinger, Heiner

"... dann wäret ihr selbst Gleichnisse geworden...". Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und die Rolle des sprachlichen Handelns

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 829-847



Quellenangabe/ Reference:

Hirblinger, Heiner: "... dann wäret ihr selbst Gleichnisse geworden...". Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und die Rolle des sprachlichen Handelns - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 829-847 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144184 - DOI: 10.25656/01:14418

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144184>

<https://doi.org/10.25656/01:14418>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 6 – Dezember 1986

I. Thema: Friedenspädagogik

- ANDREAS FLITNER Friedenserziehung im Streit der Meinungen 763
- HILDEGARD CANCIK-
LINDEMAIER „Feindbilder abbauen“. Kulturwissenschaftliche Bemerkungen anlässlich zweier Kongresse zur Friedenskultur 779
- GISELA MILLER-KIPP Der politische Friede, die pädagogische Arbeit und das erziehungswissenschaftliche Kopfzerbrechen 787
- GISELA WEGENER-
SPÖHRING Die Bedeutung von „Kriegsspielzeug“ in der Lebenswelt von Grundschulkindern. Unterrichtsgespräche mit 4. Grundschulklassen 797

II. Weitere Beiträge

- WERNER ESSER Vom besseren Staat im schlechteren. Bemerkungen zu Kulturpessimismus und Kulturoptimismus bei Kurt Hahn 811
- HEINER HIRBLINGER „... dann wäret ihr selbst Gleichnisse geworden...“. Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und die Rolle des sprachlichen Handelns 829
- HERMANN RÖHRS Der Einfluß der Universitätsidee Humboldts auf die Universitäten in den USA 849
- UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft 865

III. Rezensionen

- MARGARETE KONZETT DIETER S. LUTZ (Hrsg.): Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Der Streit in der Kultusministerkonferenz 1980/83 879

| | |
|--------------------|--|
| ANDREAS FLITNER | JOHN WHITE (Ed.): Lessons Before Midnight. Education for Reason in Nuclear Matters 881 |
| MARGARETE KONZETT | HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: Education and the Threat of Nuclear War 884 |
| DORIS KNAB | HERWIG BLANKERTZ et al. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1 und 9.2) 888 |
| KARLHEINZ FINGERLE | WERNER ZIMMERMANN: Die gymnasiale Oberstufe: Grundzüge – Reformkonzepte – Problemfelder 893 |
| PETER FAUSER | GERO LENHARDT: Schule und bürokratische Rationalität 896 |
| MARTIN SCHWONKE | PETER BÜCHNER: Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens 900 |

V. Dokumentation

| | |
|-------------------------------|-----|
| Pädagogische Neuerscheinungen | 905 |
|-------------------------------|-----|

Contents

I. Topic: Peace Education

| | |
|-----------------------------|---|
| ANDREAS FLITNER | The controversial debate on peace education in schools 763 |
| HILDEGARD CANCIK-LINDEMAIER | On sacrifice and stereotypes of the enemy 779 |
| GISELA MILLER-KIPP | Peace education in theory and practice – a review 1980–1986 787 |
| GISELA WEGENER-SPÖHRING | The significance of war toys in the world of elementary school children. Class discussions with forth graders 797 |

II. Other Contributions

| | |
|--------------------------------|--|
| WERNER ESSER | The better state within the worse – An essay on cultural pessimism and cultural optimism in the works of Kurt Hahn 811 |
| HEINER HIRBLINGER | The theory-practice problem in pedagogics of verbal interaction 829 |
| HERMANN RÖHRS | The impact of Humboldt's concept of the university on the development of American universities 849 |
| UDO KUCKARTZ/ DIETER LENZEN | The situation of junior staff in the field of educational science 865 |

III. Book Reviews 879

IV. Documentation

| |
|---------------|
| New Books 905 |
|---------------|

„... dann wäret ihr selbst Gleichnisse geworden ...“

Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und die Rolle des sprachlichen Handelns

„... dem aber, der die welt macht zum selbst
mag man die welt überlassen
dem, der liebend der welt gleichsetzt sein selbst
mag man die welt anvertrauen“
(DAUEDSCHING, Nr. 13)

Zusammenfassung

In Anlehnung an die sogenannte „Grundregel“ des psychoanalytischen Dialogs versucht der Verfasser die Frage zu klären, ob es nicht ein ähnliches Prinzip für die pädagogische Alltagspraxis gibt. Ausgangspunkt aller Überlegungen ist dabei, daß sich Erzieher bei allem, was sie tun, nicht nur als sinnvoll Handelnde „situierten“, sie müssen sich auch auf der Grundlage des „szenischen Verstehens“ den Sinn ihres Handelns erst voll erschließen. Mit dieser Vorstellung von pädagogischer Praxis werden nun vom Verfasser frühere Gedanken aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufgegriffen und weiterentwickelt. Die Konsequenzen der „Grundregel“ für die Praxis und den Prozeß einer Theoriebildung in der Pädagogik werden an Fallbeispielen erläutert. Der Aufsatz beginnt und endet mit einem Plädoyer für paradigmatisches Denken in der Pädagogik.

1. „Im Bilde sein ...“

Die bekannte Redewendung, daß wir als Lehrer „im Bilde sein“ sollten, wenn wir handeln, führt sofort ins Zentrum der Theorie-Praxis-Problematik. Ich möchte von hier aus den Gedanken einer Pädagogik als „Praxeologie“ (DERBOLAV 1975) erneut aufgreifen und weiterentwickeln.

„Im Bilde sein“ ist etwas anderes als etwa nur „im Begriff sein“. Wenngleich mit der Wendung „etwas auf den Begriff bringen“ doch auch gemeint sein kann, daß eine vielgestaltige Wahrnehmung verdichtet und konzentriert im sprachlichen Zeichen dargestellt werden soll. Wenn wir davon sprechen „im Bilde zu sein“, so tritt zunächst die Orientierung am Wort und an der theoretischen Formel hinter einem sinnlich-eidetischen Erleben zurück. Eine andere Zustandsform unseres Wirklichkeitssinnes, eine Art gestaltschaffendes Erfahrungskontinuum ist gemeint, soll sich unser Handeln an bildhaften Vorstellungsinhalten orientieren. Die Trennung von aktiv und passiv ist nicht mehr eindeutig durchführbar. Die Grenze zwischen logisch und prälogisch wird fließend, und die Zensur zwischen bewußt und unbewußt ist gelockert. Wir bewegen uns in einem Gestaltungskontinuum unserer Erfahrungsorgane, das wohl am zutreffendsten von E. CASSIRER auf dem Boden der KANT-SCHILLERSchen Erkenntnistheorie und Urteilsproblematik als „symbolisch“ bezeichnet wurde (CASSIRER 1925, S. 79).

Gemeint ist jene eigentümlich offene Einstellung zur Wirklichkeit, die zwischen diskursiv-begrifflich und bildhaft-imaginativ frei fluktuieren kann. Unsere auf

Handlungsorientierung abzielende Wahrnehmung konkretisiert sich symbolisch und nimmt Gestalt an, indem analytische und synthetische Momente unseres geistigen Lebens und Erlebens ineinandergreifen: die aktive Imagination und das logische Strukturieren, die unbewußte Regung und die gestalterische Tendenz. Der Traum selbst ist wohl das beste Beispiel dafür, wie eine symbolische Repräsentanz auf einer ursprünglich prälogischen Stufe vom Bewußtsein angenommen, gedeutet und in ihrer existentiellen Bedeutsamkeit erkannt werden kann.

Mit der Forderung, unser Alltagshandeln im pädagogischen Bereich nicht primär auf begriffs- und theoriegeleitete Handlungsentwürfe zu stellen, sondern auf jenes szenische Material, das sich in unserem inneren Erfahrungsraum in konkreten Situationen einstellt – in uns ein- und herstellt –, begründen wir von vornherein einen Typ von Theorie, der nicht dominant analytisch, sondern immer zugleich auch ästhetisch verstanden sein will. Oder, um es bildlich auszudrücken: Diese „Theorie“ ist auch der Form nach nicht strukturierend männlich, sondern immer auch weiblich. Sie läßt sich daher in der bisherigen Sprache der pädagogischen Theorie-Praxis-Diskussion kaum formulieren.

Bleiben wir noch einen Augenblick bei jener Wendung, die – bildlich verstanden – in ihrer sinnlichen Qualität doch noch mehr zum Ausdruck bringt. „Im Bilde sein ...“ heißt natürlich auch: Wir sind weder „neben“ noch „vor“ einem Bild. Wir sind als Subjekte ins Bild involviert. Diese Formulierung gibt im gewissen Sinn die Vorstellung preis, die Person bilde eine Einheit. Nicht die Person bildet eine Einheit, sondern bestenfalls die Szene, die Beziehungssituation, in der eine Person handelt und erlebt. Die Vorstellung von der Einheit der Person ist illusionär. Die symbolische Verfügbarkeit des Selbst als einer von innen begrenzten Ganzheit bleibt offenbar zeitlebens auf die selektive Verfügbarkeit eines Anderen angewiesenen (BOSZORMENYI-NAGY 1975, S. 57). Die Spaltung von Subjekt und Objekt geht in allen Situationen mitten durch die Person hindurch (BAURIEDL 1984). Das „Bild“, von dem hier die Rede ist, hat die logische Struktur dessen, was WINNICOTT ein „Übergangsobjekt“ (1979) nennt. Subjekt und Objekt sind als Bestandteile des „Bildes“ noch nicht klar getrennt. Ihre dialektische Bezogenheit besteht im Spiel, im kreativen Erfassen einer Szene, in der bildlichen Qualität unserer Wirklichkeitsauffassung weiter.

Wenn wir zu Beginn eines Schuljahres zum ersten Mal einen Klassenraum betreten, müssen wir uns ein Bild von der pädagogischen Situation in dieser uns anvertrauten Lerngruppe machen. Wir bringen „Ordnung“ in die zunächst atmosphärisch wahrnehmbaren Gegebenheiten. Uns interessiert der derzeitige Interaktionsmodus der Gruppe, bestimmte Auffälligkeiten springen uns sofort ins Auge. Während wir uns bereits darauf vorbereiten, die ersten Sätze zu sprechen, entsteht in uns vielleicht der Eindruck, daß wir es noch nicht mit einer Schulklasse zu tun haben, sondern eher mit einer tobenden Horde. Wir sorgen für Ruhe. Sofort breitet sich eine latente Kampfstimmung aus, die hinter einer Fassade von scheinbarem Wohlverhalten uns bereits indirekt auffordert, den Raum wieder zu verlassen. Noch bevor wir also dazu kommen, die Vielzahl der Aktivitäten, Bewegungen, Fakten als „Szene“ zu klären, sind wir selbst ein Teil dieser Szene und von ihr bereits eingenommen. Es kam zu einem Austauschprozeß zwischen der uns umgebenden Atmosphäre und unseren Erwartungen, zur Verschränkung von Schülerhandeln und dem, was wir später als „Gegenübertragung“ des Lehrers bezeichnen werden. Jenes Bild von der Klasse, jenes „Übergangsobjekt“ entsteht jeweils in einer bestimmten Situation, von der wir ergriffen werden und uns ergreifen lassen. Eine Entwicklung ist nicht voraussagbar.

Ich möchte daher WINNICOTTS Theorie vom „Übergangsobjekt“ mit den logischen Annahmen des symbolischen Interaktionismus in Beziehung setzen und an den Anfang aller weiteren Überlegungen stellen. Auch die Theorie des „szenischen Verstehens“ (LORENZER 1972) geht davon aus, daß es wenig sinnvoll ist, Pädagogik für ein „Feld“ zu planen, da wir uns stets in einer Szene bewegen, deren Gehalt erst durch symbolische Sinnentwürfe zu entfalten wäre.

2. Gibt es eine pädagogische Grundregel?

O. F. BOLLNOW, dem wir zur Klärung der Theorie-Praxis-Relation im pädagogischen Bereich sehr viel verdanken, unterscheidet in seinem grundlegenden Aufsatz (BOLLNOW 1978 a) zwischen zwei unterschiedlichen Formen eines Theorie-Praxis-Verständnisses. Im Blick auf sie und das oben Gesagte soll die eben angesprochene Fragestellung weiterentwickelt werden. Ich kann diese zum Teil recht komplexen Zusammenhänge nur sehr knapp andeuten und darf im übrigen auf die angegebene Literatur verweisen.

Es gibt für BOLLNOW selbstverständlich im Bereich der Pädagogik keine Defizite im technischen Sinn, sondern nur ein solches der „Praxis“. Dennoch legt er Wert auf die Feststellung, daß sowohl das „technische“ wie das „praktische“ Verständnis vom pädagogischen Handeln sozusagen nebeneinander eine Existenzberechtigung haben. Auch die Möglichkeit einer Erziehung als einem „Machen“ sei nicht zu verachten (BOLLNOW 1978 a, S. 161). Das Verständnis des Lehrerhandelns als „Praxis“ werde im Alltag der Schule jedoch zu wenig gefördert. BOLLNOW möchte ihm mehr Einfluß verschaffen mit seinem Plädoyer für einen neuen „Geist des Übens“ (BOLLNOW 1978 b).

DIETER BENNER hat kürzlich in einem Aufsatz darauf hingewiesen, daß der Dualismus von „technisch“ und „praktisch“ an einem vor-KANTischen Verständnis von theoretischer Handlungsanleitung orientiert ist. Das Anliegen KANTS und seine Vorstellung vom kategorischen Imperativ ist es gerade gewesen, diesen Dualismus zu kritisieren und jede Form einer Instrumentalisierung des Menschen durch den Menschen, also auch jede Selbstinstrumentalisierung, zu überwinden (BENNER 1979, S. 369f.). Die Frage, ob unser Handeln im speziellen Fall von instrumentalisierenden Kausalplänen geleitet ist oder nicht, dient somit der Artikulierung des „Ur-Zweifels“ aller pädagogischer Praxeologie. Diese Frage diskriminiert nicht nur zwischen „technisch“ und „praktisch“, sondern klärt auch offenbar den Unterschied von vormoralisch und moralisch. Es geht um das Verbot jeglicher Instrumentalisierung im „pädagogischen Bezug“.

Die widersprüchliche Struktur des „kategorischen Imperativs“, in der Subjektivität und Verbindlichkeit in der Spontaneität der Vernunft gleichgesetzt werden, rettet KANT durch eine „Ontologisierung des Ich“ (HABERMAS 1980, S. 38). Diese Vorstellung von einem „intelligiblen Ich“ ist jedoch, wie HABERMAS deutlich gemacht hat, im Postulat der „idealen Sprechsituation“ besser aufgehoben. Dabei kehren die Bestimmungen des intelligiblen Ichs in der „Idealisierung der Sprechsituation wieder“ (HABERMAS 1980, S. 39). In der konkreten Alltagspraxis stößt die kommunikations-ethische Wendung des kategorischen Imperativs jedoch

auf zahlreiche Schwierigkeiten. Eine von ihnen ist die von der Psychoanalyse zur Evidenz gebrachte Erfahrung, daß unser Erleben der Alltagssituation durch „Übertragungsbeziehungen“ mitunter stark beeinträchtigt ist. Unsere infantilen Wünsche, den anderen zu instrumentalisieren, bleiben dabei weitgehend unbewußt. Die Autonomie der spontanen Vernunft im „pädagogischen Bezug“ zur Entfaltung zu bringen, muß daher stets auch heißen, die von Omnipotenzphantasien beeinträchtigte Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler von inneren und äußeren Zwängen zu befreien.

Es ist also mit der Überwindung des vor-KANTischen Dualismus von „technisch“ und „praktisch“ noch nicht getan. Wir sehen uns in der Alltagspraxis nicht nur immer energischer der Forderung gegenüber, daß die Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis dort, wo es um die Bildung des Menschen geht, ausschließlich „praktisch“ zu verstehen sei, sondern müssen uns auch noch dem Dilemma stellen, daß das konkrete Alltagshandeln mitunter auch von unbewußten Klischeebildungen mitregiert wird.

Wir Lehrer kennen alle diese eigentümliche Situation sehr gut: Die Türe zu dem Klassenzimmer, in dem wir eben unterrichten, öffnet sich. Der Direktor der Schule betritt, meist wenige Minuten nach Unterrichtsbeginn, den Klassenraum. Wir sind darauf nicht vorbereitet und hoffen im ersten Augenblick, daß die Schüler unsere Erschrockenheit nicht wahrnehmen. Die Klasse verliert jedoch schlagartig ihre gewohnte Spontaneität. Stille breitet sich aus. Ob sie von konstruktiven oder destruktiven Impulsen getragen ist, wird sich erst noch zeigen. Unsere Stunde hat vielleicht ganz spielerisch und kontaktfreudig begonnen. Wir waren sozusagen ganz „locker“. Und nun wandelt sich die Szene blitzartig in eine von hintergründigen Motiven und Mechanismen beherrschte, in eine durch keine pädagogische Empirie zu erhellende Situation. Lediglich die Ursache für die leicht überdisziplinierte Grundeinstellung aller Beteiligten, das unausgesprochene „Geheimnis“ aller Anwesenden, ist eindeutig auszumachen: die sich ausbreitende Künstlichkeit und fassadenhafte Sterilität des Unterrichtsgeschehens basiert – da sich an den Rahmenbedingungen des Unterrichts, dem Stoff, dem Thema, an der Stimmung aus vorhergegangenen Stunden, an uns selbst, an der Grundeinstellung der Schüler zum Fach usw. nichts geändert hat – auf jenem „Faktor“, der zur Szene neu hinzukam. Dazu kommt – so können wir rückblickend mutmaßen – selbstverständlich noch die Beziehung aller Personen zu diesem „Faktor“, jene Atmosphäre, die sich spontan und automatisch einstellt. Die Psychoanalyse spricht hier von einer „Übertragungssituation“. Die neu hinzutretende Person aktiviert trotz oder gerade wegen ihrer zurückhaltenden Distanz und Anonymität die unbewußten Phantasien aller Anwesenden.

Ich war mit diesen Zusammenhängen nicht nur theoretisch, sondern auch mit meinen Übertragungsneigungen gegenüber Autoritätspersonen praktisch einigermaßen vertraut, als sich wieder einmal im Beurteilungsjahr die Türe öffnete und der Leiter der Schule mit allen Gesten der Beschwichtigung und Beruhigung in seiner sonst sehr freundlichen, menschlich-zurückhaltenden Wesensart kurz nach Stundenbeginn, mit einem Notizblock unter dem Arm, den Klassenraum betrat. Das Gespräch über Literatur war in einer 10. Klasse – es ging gerade um HUXLEYS „Schöne neue Welt“ – bereits voll im Gange und von lebendigem Interesse getragen. Die Schüler sprangen sofort jäh von ihren Stühlen auf. Dennoch konnte ich, scheinbar ohne Unterbrechung, das Unterrichtsgespräch, sozusagen im Satz, fortführen. Der Direktor setzte sich leutselig in die Mitte des Klassenraumes neben eine Schülerin. Ich brauchte selbstverständlich zunächst nicht das geringste Gefühl einer Beunruhigung oder Verspannung zu haben. Die Schüler blieben weiterhin voll bei der Sache und zeigten eher etwas demonstrativer als sonst, „was sie konnten“. Dies alles eher zu meiner Genugtuung. Nur ein Gedanke beschäftigte mich neben den selbstverständlich ständig zu bedenkenden Fragen zum inhaltlichen Aspekt des Unterrichtsgesprächs: Der Leiter der Schule hatte von

der Thematik unseres Gespräches, von der Problemstellung und vom Niveau des Besprochenen, wenig Ahnung; um so mehr mußte er sich also am „Atmosphärischen“, am „Interaktionsstil“ orientieren. Wichtig war wohl, wieviele Schüler sich pro Frage meldeten. Wie würde er meinen Kontakt zu diesen Schülern wahrnehmen usw.? Ich hatte also keine Prüfungsängste, sondern ich spürte eine starke Neigung, mich sehr genau in die Beurteilungsperspektive meines Prüfers einzufühlen.

Nun habe ich für Unterrichtsstunden meist ein klares, didaktisch und methodisch durchdachtes Konzept. Den konkreten Unterrichtsablauf halte ich jedoch so offen und so situationsbezogen wie das die Klasse erlaubt. Im Idealfall leiten mich phasenweise szenische Einfälle, spontane Fragen, Interessenschwerpunkte der Schüler am Text, emotionale Verdichtungen im Gespräch usw. Thema und Stoff, das inhaltliche oder formale Problem, sind natürlich als Rahmen vorgegeben, die Dialogführung aber folgt primär der Logik einer inneren Balance von Lust am Text, Identifikation oder auch emotionaler Abwehr. In dieses offene, situative, freisteuernde Gesprächssystem, das auch jetzt und in dieser Stunde scheinbar zunächst wieder lebendig Gestalt annahm, drang nun allerdings eine Art „Gedankenwurm“ ein. Langsam und immer nachhaltiger wurde dieser „Gedanke“ zu einer inneren Formel, zu einer Markierung für mein Tun, die von Kräften der emotionalen Verdichtung und Verschiebung, von sich rasch konzentrierenden Energien offenbar getragen und heimlich genährt wurde. Den bewußten Anteil jenes inneren Erlebens habe ich oben schon zu benennen versucht. Ich hatte während meines Gespräches mit den Schülern über HUXLEYS „Schöne neue Welt“ immer wieder die Phantasie, der Direktor der Schule würde sein Urteil über die Stunde am Meldeverhalten der Schüler orientieren. Mich selbst begann also die Vorstellung zu regieren: „Wenn sich viele Schüler (möglichst viele!) möglichst häufig und engagiert am Unterricht beteiligen, dann hinterlasse ich sicher den besten Eindruck!“ Diese innere Formel war mir als Handlungsorientierung damals in der ganz konkreten Szene der Lehrer-Schüler-Interaktion selbstverständlich nicht ganz bewußt. Dennoch war und blieb sie es, die – durch die Anwesenheit des Schulleiters induziert – mein Verhalten in gewissem Umfang nun sogar gegen meine sonstigen Gewohnheiten zu beeinträchtigen begann. Tatsächlich dauerte es nur wenige Minuten, und ich beobachtete bereits an mir selbst, wie ich als Reaktion auf eine m. E. geringer werdende Beteiligung der Klasse nun plötzlich etwas affektierter und besonders wohlartikuliert zu sprechen begann. Die Schüler, so schien es mir zunächst, wurden hingegen zunehmend zurückhaltender. Meine Angst, gerade dies sei nun eine schlechte Entwicklung unter den gegebenen Umständen, wurde indessen zunehmend größer. Nach weiteren Minuten einer scheinbar schicksalhaften Entwicklung meldeten sich dann tatsächlich nur noch drei Musterschüler, die Besten der Klasse. Dann aber kam – unvermeidlich! – die erste Schweigepause. – Es trat also genau das ein, wovor ich mich unbewußt gefürchtet hatte. Eine innere Formel konnte das offene Spiel eines Unterrichtsdialogs als dominierendes „Gesetz“ maßgeblich beeinflussen. Verborgен hinter dem Wunsch, einen „guten Eindruck zu machen“, konnte sich als Handlungsmaxime unbemerkt der schlichte Wunsch aus dem Fundus narzißtischer Bedürftigkeit durchsetzen: das unbewußte „je perfekter, desto eindrucksvoller“. Aus ihm wurde in kürzester Zeit ein – gottlob! – nicht ganz perfektes, aber durchaus eindrucksvolles Schweigen der gesamten Klasse.

Das Problem einer pädagogischen Praxeologie ist also auch das von unbewußten, inneren Formeln, die von einem bestimmten Zeitpunkt an die gesamte pädagogische Szene zu regieren beginnen. Sie bleiben unbewußt, d. h. sie sind in der Situation des Handelns auch gar nicht bewußtseinsfähig. Lediglich die spätere Bereitschaft, das zunächst fremde, irritierende „Gesetz“ der Szene zu verstehen, kann, nachdem ein innerer Widerstand überwunden wird, die wichtige Einsicht ans Licht fördern. Wenn also Praxeologie dem technischen Verständnis von Handlungswissen ganz sicher nicht neben-, sondern als Sinnorientierung immer schon überzuordnen ist, wäre sie zudem auf einen Vernunftbegriff zu gründen, der das Unbewußte in uns

nicht schlicht ignoriert. J. DERBOLAV sprach schon vor Jahren im Anschluß an HEGEL von dessen leitender Vorstellung vom „Im-Anderen-zu-sich-selber-Kommen“ (DERBOLAV 1960, S. 21). Diese Vorstellung von einem „Anderen“ ist auf eine unaufhebbare Weise doppeldeutig. Der Andere bleibt uns immer dann zwangsläufig fremd, wenn das Andere in uns, in unserem eigenen Selbst, aus Gründen psychischer Abwehr verborgen geblieben ist. Was daher die Basisbestimmungen unseres pädagogischen Handlungsdenkens betrifft, so erhalten wir aus dem oben gegebenen Fallbeispiel einen entscheidenden Hinweis: unsere pädagogischen Handlungsregeln folgen gerade dort, wo unsere Urteilkraft uns im Stich läßt, wo wir uns zu rasch und zu blind entscheiden, nicht selten automatisch einer unbewußten Zwangslogik. Die scheinbar harmlosen Wenn-dann-Gesetze unseres Alltagsdenkens sind im allgemeinen vormoralisch, weil sie die Spannung einer offenen Subjekt-Subjekt-Beziehung längst preisgegeben haben. Die Verblendung der Vernunft entsteht aus einer letztlich bewußtseins-unzugänglichen, dennoch nicht minder wirkungsvollen Klischeebildung heraus, die dann durch ideal formulierte Ansprüche noch verbrämt wird. „Nenne mir deine pädagogischen Prinzipien, und ich sage dir, wer du nicht mehr bist!“ Die Summe unserer abstrakt zur Anwendung kommenden Wenn-dann-Hypothesen wäre dann der direkteste Ausdruck für unsere *„déformation professionnelle“*.

Letztlich mündet also alles in die Frage nach den Bestimmungsmomenten einer pädagogischen Urteilkraft. Es geht alles um deren Eingebundensein in moralisch-praktische Verhältnisse und um die Entfaltungsmöglichkeiten dieser Urteilkraft im pädagogischen Feld. Nicht abzuweisen ist dabei die Einsicht, daß wir im Alltag mit unseren „Theorien“ mitunter jene handlungsleitenden Orientierungen gar nicht erreichen, die unsere Handlungsschemata bestimmen. Es geht nicht und kann nicht darum gehen, wie wir im Alltag nach verstandesmäßigen Gesetzen handeln. Es geht darum, mit der konzentrierten Ausdauer unserer freien Urteilkraft (mit unseren synthetischen Ich-Kräften, mit unserer Fähigkeit zur Ich-Regression, mit dem Potential an sekundärer Ich-Autonomie) jene „Gesetze“ im tausendfachen Etwas des pädagogischen Alltags aufzuspüren, die eine Entfaltung des Selbst verhindern, die Denken, Urteilen, Erleben, Erfinden und Phantasieren in Wiederholungszwängen ersticken – jene Gesetze, die zerstören, was sich entwickeln will. Es geht um das Aufspüren jener quasi-gesetzlichen Schwellen, die sich wie Bannkreise, Gummizäune, „Laufställe“ als die ständige Reinszenierung von Pseudodramen immer wieder gegen die Entfaltung der Vernunft des Einzelnen oder ganzer Gruppen sperren.

Der systematische Zweifel am Konzept des technischen Theorie-Praxis-Verständnisses führt zu der Einsicht, daß letztlich die Bedingung der Möglichkeit für Fixierungen, die allem Gesetzeswissen zugrunde liegen, immer auch eine unbewußte Klischeebildung sein kann. Diese Einsicht kann nicht länger verdrängt werden. Das Paradox einer nur verstandesmäßigen Handhabung von Wenn-dann-Hypothesen ist es, sie als Gesetze gelten zu lassen, obwohl wir uns als Gesetzgeber mit ihnen entmündigen. Diese Sichtweite wäre umzukehren. Wie im Mikrokosmos die Lebensdauer bestimmter Teilchen nur begrenzt und systembezogen ist, so kann auch die Spontaneität unserer pädagogischen Vernunft nie abstrakt und situationsunabhängig werden. Die berufspragmatische Anwendung des KANTischen Vernunftbegriffs weist eine abstrakt-deduktive Handlungslogik für die Szene des

Unterrichts zunächst zurück. Unsere Versuche, über die Analyse von „Alltagstheorien“ jene unbewußten Orientierungen zu erreichen, scheitern bereits an den Abwehrmechanismen. Das macht die Forderung nach einem Zustand plausibel, in dem innere Kommunikation und äußeres Tun jederzeit nur über eine selbstzweckhafte Maxime pädagogischen Handelns frei vermittelt werden.

Unsere pädagogische Urteilskraft ist dabei auf ein „Moratorium“ ganz besonderer Art angewiesen. Es ist bisher nur in einem Berufsfeld – hier allerdings konsequent – zur „Grundregel“ ernannt worden. Ich denke an die Forderung nach „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ als Voraussetzung für den psychoanalytischen Dialog. Dieser Dialog kann nur gelingen, wenn seitens der Therapeuten jene offene, von allen psychischen Kräften getragene, von keinem theoretischen Konstrukt oder Prinzip beeinträchtigte Grundhaltung eingenommen wird (LAPLANCHE/PONTALIS 1977, S. 169). Die Überwindung des pseudonaturwissenschaftlichen Gesetzeswissens in der Pädagogik fordert von uns also, in der pädagogischen Szene auch das eigene Unbewußte als „Organ“ ernstzunehmen. Wir stellen damit die Praxis des Lehrers auf das ethische Fundament des Arztberufes oder der helfenden Berufe, nicht auf das Ethos eines Richters oder Scharfrichters; schon gar nicht auf das bewußtlose Regulativ von „Selektionsmessern“.

Auf dieses „Moratorium“ können wir also nicht verzichten, es bleibt eine letzte unabdingbare Forderung. Rückblickend wird sogar deutlich, daß diese Vorstellung in den verschiedensten pädagogischen Theoriekontexten zumindest im Ansatz gedacht wird. So kommt auch das technologische und strategische Konzept der Systemtheorie an diesem „Moratorium“ nicht vorbei:

„Bemerkenswert ist als eine Art Überbrückungsbegriff die Vorstellung eines ‚provisorial try‘ ... Sie schaltet in die Zuordnung von Situationsdeutung und Verhalten nochmals einen Lernprozeß ein: Man versucht etwas, hält sich aber Rückzugsmöglichkeiten offen und liest am Erfolg ab, ob es geht oder nicht. Man sieht daran nochmals, wie stark Unterrichtsprobleme Probleme zeitlicher Sequenzierung sind, und wie schwer es fällt, über Zeitdistanzen und wechselnde Begleitumstände hinweg zu generalisieren“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 360f.).

Ganz anders die Formulierung von O. BOLLNOW in seinen Ausführungen über den „Geist des Übens“ (1978b, S. 60ff.):

„Der wesentliche Unterschied in der Art des Übens liegt also darin, daß ich mir hier nicht vornehmen kann, etwas Bestimmtes zu üben, daß hier die Gelegenheit unabhängig vom eigenen Vorsatz kommt und unvorhergesehen in das geplante Tun eingreift. Darum ist hier die nach innen gewandte stille Sammlung auf das eigene Tun unmöglich. Auch hier gibt es eine Sammlung, aber es ist eine Sammlung eigener Art, eine nach außen gewandte Sammlung, die stetige Bereitschaft, die sich neu bietende Möglichkeit aufzugreifen und auszunutzen. Es ist der Zustand einer hellen Wachheit, einer inneren Beweglichkeit und immer bereiten Geistesgegenwart.“

Warum, so fragt man sich, sollten wir nicht – angesichts solcher Verwandtschaft und Ähnlichkeit der inhaltlichen Vorstellungen – für die pädagogische „Grundregel“ die Basisformel der psychoanalytischen Technik verwenden. Bevor wir „handeln“, sollte unser innerer Erlebnisraum einem Spiegel gleichen, der von keinerlei dominierendem Interesse getrübt ist. FREUD (1912, S. 377) formulierte die „Grund-

regel“ für die Psychoanalytiker so: Sie „besteht einfach darin, sich nichts Besonderes merken zu wollen und allem, was man zu hören bekommt, die nämliche ‚gleichschwebende Aufmerksamkeit‘ ... entgegen zu bringen.“ Und er begründet die Regel dann mit folgenden Überlegungen:

„So wie man nämlich seine Aufmerksamkeit absichtlich bis zu einer gewissen Höhe anspannt, beginnt man auch unter dem dargebotenen Materiale auszuwählen; man fixiert das eine Stück besonders scharf, eliminiert dafür ein anderes, und folgt bei dieser Auswahl seinen Erwartungen oder seinen Neigungen. Gerade dies darf man aber nicht; folgt man bei der Auswahl seinen Erwartungen, so ist man in Gefahr, niemals etwas anderes zu finden, als man bereits weiß; folgt man seinen Neigungen, so wird man sicherlich mögliche Wahrnehmungen fälschen. Man darf nicht darauf vergessen, daß man ja zumeist Dinge zu hören bekommt, deren Bedeutung erst nachträglich erkannt wird“ (FREUD 1912, S. 172).

Selbstverständlich geht es auch in der pädagogischen Praxis immer auch um das zunächst Unverständliche im Umgang mit Schülern. Oft wird man nach Wochen erst erkennen, was eine bestimmte Schülerfrage, eine bestimmte Konfliktsituation eigentlich bedeutet. Ich sehe durchaus eine große Ähnlichkeit zwischen jenem „Geist des Übens“, den BOLLNOW für die Pädagogik reklamieren möchte, und der „Grundregel“ in der Psychoanalyse. In beiden Berufsfeldern geht es – wenn auch unter verschiedenen Randbedingungen – letztlich um das Gelingen eines ganzheitlichen Dialogs, der doch immer auch gefährdet ist.

Wir kommen also zunächst zu der schlichten Einsicht, daß die Pädagogik, will sie sich als „Praxis“ verstehen, eine solche „Grundregel“ braucht und nötig hat. Sie braucht zunächst nur diese eine, und wir dürfen mit ihr alle anderen, abstrakt und deduktiv, fälschlich technisch begründeten Regeln vorerst problematisieren. Nur so kann pädagogisches Handeln auf die Ganzheit des personalen Selbst abzielen. Die Praxis ist nie Anwendung einer Theorie. Die Vorstellung von einem möglichen deduktiven Weg zur Generierung von nomopragmatischen Handlungsanweisungen aus Formeln nomologischen Wissens führt hier nicht weiter (DRERUP/TERHART 1979, S. 387).

3. Die „Grundregel“ und das Problem der Beziehungsstörungen im Unterricht

Natürlich sehen wir uns als Lehrer nicht immer und stets in der Lage, die „Grundregel“ zu realisieren. Wir müssen handeln, ob initiativ oder reagierend ist dabei oft nicht einmal sofort zu klären. Praktisch nie wissen wir, welchen Erfolg wir eigentlich haben. Dennoch kann alles Handeln in den Horizont der „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ einbezogen werden. Auch als unbewußt Agierende können und müssen wir uns später „verstehen“. Ein Supervisionsdialog könnte unsere unbewußten Motive ans Licht bringen. Auch unser ich-fremdes Tun hat selbstverständlich symbolische Bedeutung, wenngleich der bewußte Gehalt des Agierens immer erst aufgedeckt werden muß.

Man hat immer wieder betont, daß das Wesen des pädagogischen Bezuges als eine Art „Naturtatsache“ zu verstehen sei (BERNFELD 1979, S. 49). Diese Behauptung will richtig verstanden werden. Der „Naturrest“ in der Lehrerrolle ist selbstver-

ständig nicht nur eine biologische Gegebenheit, wie der Begriff „Naturtatsache“ suggerieren könnte, sondern wird in seinem Sinngehalt erst dann befreit, wenn wir diese „Naturtatsache“ mit der Fähigkeit zur Ich-Regression gleichsetzen. Es ist eine ganz grundsätzlich mit unserer Weltoffenheit und Sinnfindung zentral verbundene Möglichkeit menschlicher Existenz, sich wieder in frühere Phasen der Biographie (durch Erinnerung, Agieren, Traum usw.) zurückversetzen zu können. Den sogenannten „Naturrest“ in der Lehrerrolle sollten wir darin sehen, daß wir das „Kind“ in uns immer wieder erreichen können. Sonst wäre auch Erziehung eines weltoffenen Wesens nicht vorstellbar. Ohne die Fähigkeit zur Ich-Regression gäbe es keinen pädagogischen Bezug.

Ich verwende den Begriff „Ich-Regression“ lieber als den der „*réflexion engagée*“ (W. FLITNER, zitiert nach DERBOLAV 1960, S. 26), obwohl sich die Bedeutung beider Begriffe überschneidet. Letzterer ist durch seine Bezogenheit auf Gesellschaft scheinbar weiter; ersterer entfaltet ein tieferes Verständnis dessen, was sich im pädagogischen Bezug ereignen könnte:

„Der Pädagoge muß sich also seine spezifische Verantwortung dialektisch vermitteln, d. h. aus dem Anspruch, der ihm aus der recht verstandenen Bildungsdialektik erwächst. Er tritt dabei gleichsam in die ‚*réflexion engagée*‘ des pädagogischen Umgangs zurück und nimmt das konkrete Du des Educandus in seinen noch unerschlossenen Möglichkeiten als ihm aufgegeben an ...“ (DERBOLAV 1960, S. 25f.).

Aus psychoanalytischer Sicht ist die Einsicht unumgänglich, daß sich „*réflexion engagée*“ nur auf dem Wege der Ich-Regression, also nur durch das ich-kontrollierte Spiel mit eigenen Erlebnis- und Denkformen aus frühester Zeit realisieren läßt. Sicher sieht sich ein erfahrener Lehrer in zahlreichen Alltagssituationen durchaus in der Lage, das fehlende Stück im „Bild“ des Schülers ohne besonderes Dazutun zu ergänzen. Unser berufliches Handeln – das ist immer wieder zu betonen – verwickelt uns jedoch auch in Übertragungssituationen. Die dialektische Vermittlung unserer pädagogischen Verantwortung kann hier nur in der korrigierenden emotionalen Erfahrung bestimmter Züge unseres eigenen Selbst bestehen. Die Entfaltung des Wirklichkeitssinnes zum Möglichkeitssinn ist in der Pädagogik eben darauf angewiesen, die eigene Geschichte so zu erzählen, als wäre sie noch unterwegs, nicht nur so, wie sie einst war. Im Falle einer kollusiven Lehrer-Schüler-Beziehung geht es zunächst immer darum, die „Wirklichkeit“ in uns „komplexer“ zu machen; d. h. unsere fixierten Bilder vom Objekt im Medium der Sprache wieder zu verflüssigen. Erst wenn die Dimension des bisher Verdrängten, des Nichterwarteten in uns zum Vorschein kommt, wird sich auch der Schüler entfalten können. Letztlich geht es dabei wohl immer darum, den projektiv verfestigten Gehalt in den „pragmatischen Persönlichkeitstheorien“ des Lehrers durch die Methode des „szenischen Verstehens“ in sinnbestimmtes Handeln zu überführen.

A. LORENZER (1985) hat erst kürzlich am Detektivschema gezeigt, wie sich die Methode des „szenischen Verstehens“ mit dem Vergnügen der Verbrecherjagd verbinden läßt. Das literarische Genre des Detektivromans realisiert im Leser spielerisch jene Fähigkeit, die dem Lehrer im Klassenzimmer unter dem Druck institutioneller Zwänge offensichtlich ständig abhanden kommt. Sowohl der Analytiker wie der Detektiv beschränken sich bei der Aufklärung verborgener (unbewußter) Zusammenhänge nicht auf rationales, logisches Denken; der Kern eines

Problems enthüllt sich vielmehr durch die Fähigkeit und Bereitschaft zum nichtlogischen Denken, durch die Methode des „szenischen Verstehens“.

Wir Lehrer können hier tatsächlich einiges vom Detektivschema übernehmen: „In allen klassischen Kriminalgeschichten zeichnet sich der Detektiv dadurch aus, daß er beim Auswerten von Zeitungsnotizen, von Gesprächen und Mitteilungen Szenen imaginativ nachbaut, indem er seine eigenen lebenspraktischen Erfahrungen so lange als Vorannahmen einsetzt, bis sich die Szenen zur Szenenfolge, zum glaubwürdig zusammenhängenden Drama ergänzen. Lebenspraktische Ungereimtheiten werden dabei zum Anstoß, szenische Arrangements so lange neu auszuprobieren, bis sich ein plausibler Handlungsablauf ergibt“ (LORENZER 1985, S. 2).

Das Vorgehen des Detektivs ist – wohlbemerkt – nicht orientiert an einer ausgeklügelten Theorie, sondern am kunstvollen Einsatz „eigener lebenspraktischer Erfahrungen“. Dabei geht es im Ernstfall immer um die Rekonstruktion einer Tatsache, um den Nachvollzug eines Dramas, dessen lebenspraktischer Sinn sich erst langsam herauschält. Nicht, daß der Schüler stört, ist alles, sondern daß er z. B. stört und beobachtet, ob wir ihn sehen. Nicht, daß Klassen plötzlich schweigen, sondern zugleich diszipliniert abwarten, was jetzt passiert, also auf sehr aktive Weise ihre Wünsche nach Passivität verwirklichen usw. usw.

In der Spätphase eines Schuljahres verfiel eine 9. Klasse jeweils in eigenartige Schweigeperioden. Ich erzählte einem Kollegen davon, der ebenfalls in der Klasse unterrichtete. Dieser kannte dieses Schweigen bisher in seiner Stunde nicht. Er sprach jedoch nach meiner Erzählung ganz offen aus, daß ihn solches Schweigen sehr bedrücken und ängstigen würde. Ich beobachtete nun genauer, denn meine Angst in dieser Situation hatte ich bisher virtuos verdrängt. Die Klasse schwieg jeweils, wenn ich durch einen direkten oder indirekten Impuls zu verstehen gab, daß ich eine Diskussion wünschte, wenn ich die Schüler also zum Gespräch miteinander aufforderte. Die Erklärung, die ich mir aus früheren Erfahrungen zunächst zurechtgelegt hatte, war falsch: Als Referendar lernte ich eine Abiturklasse kennen, die in der Phase der Pubertät beschloß, sich prinzipiell nicht mehr zu melden und diese Einstellung tatsächlich weitgehend durchhielt. Schweigen aus Protest gegen den Lehrer, zudem verabredet, eine solche Hypothese stimmte hier also nicht.

Im Ernstfall geht es offenbar immer um eine „Schwelle“ in unserem Begreifen: „Die Suche des Detektivs wird eben gerade dadurch zur Metapher für psychoanalytische Hermeneutik, daß sie nicht innerhalb einer hermeneutischen Operation mittels bewußtseinsfähiger ‚Deutungsmuster‘ verbleibt. Denn die psychoanalytische ‚Tiefenhermeneutik‘ charakterisiert sich dadurch, daß sie ausgerichtet ist auf die ‚ungewöhnliche‘ Sinnebene unterhalb der Regeln des Bewußtseins – ausgerichtet auf den ‚Sinn der Symptome‘ (FREUD), der im Unbewußten gründet“ (LORENZER 1985, S. 4).

Die Klasse schwieg in einer der folgenden Stunden wiederum, als ich ein Problem zur Diskussion stellte. Diesmal bot ich keinen Ausweg an (früher hatte ich nach kurzem Abwarten die Situation mit einem Witz zu retten versucht). Die Spannung stieg sofort bedrohlich an. Nun kamen Provokationen, meine Angst wuchs die Kontrolle zu verlieren. Ich weigerte mich jedoch immer noch und unterlief bewußt das Kampfspiel. Schließlich konfrontierte ich die Klasse sogar mit einer äußerst banalen Bemerkung über die Situation im Hier und Jetzt. Plötzlich sprangen zwei der attraktivsten Mädchen auf, rannten zur Tür und knallten sie zu. Ich verstand immer noch nicht, was los war. Erst als ich einige Wochen später das äußerst reservierte Beziehungsverhalten der Jungen und Mädchen in der Klasse auf einem

Wandertag beobachten konnte, begann ich zu ahnen, daß zwar das Türenknallen mir galt, das Schweigen jedoch eher dem jeweils andersgeschlechtlichen Schüler. In beiden Szenen wurde eine Art von Agieren deutlich, das im Jargon der Transaktionsanalyse als „Tumultspiel“ bekannt ist.

Eine verbale Deutung des Schweigens als „Spiel“ der Klasse führt hier nicht weiter. Es geht eben nicht um die exakte „Tatsachenrekonstruktion“: „Die Tatsachenrekonstruktion der Polizei ist bestechend plausibel, gut begründet und so lückenlos, wie eben nur Tatsachenrekonstruktionen lückenlos sein können. Sie haben den gesunden Menschenverstand samt aller wissenschaftlichen Vertiefungen für sich, während sich die Vermutungen des Detektivs, der charakteristischerweise mit dem Stigma des Außenseiters gezeichnet ist, zunächst absurd-irrational ausnehmen“ (LORENZER 1985, S. 6).

Wir haben also als Lehrer die Wahl: Polizist oder Detektiv? – Nur wenn es gelingt, den alltäglichen Handlungs- und Orientierungsdruck zu lockern, also die individuelle Abwehr flexibel zu handhaben, wird eine andere Form der Wahrnehmung, eine das Objekt vor uns und in uns befreiende Sichtweise möglich werden. Wir holen dann, wenn wir endlich die Geschichte – wie im Witz – erzählen können, unser eigenes Verrücktsein, unsere eigene Schattenexistenz im Schüler ein. Die Kunst einer Art detektivischen Pädagogik wäre es, mit unseren eigenen projektiven Neigungen spielen zu lernen, um so die Spaltung im Unterricht – wenn schon nicht aufzuheben – so doch bewußter zu handhaben.

4. Die „Grundregel“ und die Erscheinungsformen der didaktischen Deformation

Wenn wir von „Störung“ sprechen, so meinen wir immer eine Beziehungsstörung. An ihr sind zwei Personen beteiligt. Bei den Problemen der didaktischen Strukturierung geht es immer auch um die „dritte Sache“. Für Fehlentwicklungen in diesem Bereich möchte ich den Begriff „thematische Verzerrung“ (FLADER 1977) verwenden.

SHAKESPEARE versinnlichte in seinem großartigen Drama „Der Kaufmann von Venedig“, lange bevor KANT seine berühmte „forensische Metapher“ entworfen hat, jenes Kräftespiel einer neuen Vernunft, mit dem eine mechanische Fixierung an gesetzmäßigen Orientierungen überwunden werden könnte. Die Frauengestalt der Portia, man mag in ihr eine Personifizierung einer sublimierten erotischen Kraft sehen, die jene selbstmörderische Gefühlsspaltung der zerstrittenen Parteien aufzuheben imstande ist, tritt im Drama zugleich als Sachverständige und Richterin auf. Sie löst durch die synthetische Kraft ihrer Urteilsfähigkeit den scheinbar unheilbaren Beziehungskonflikt zwischen der Gesellschaft und dem Außenseiter, der deshalb unheilbar wird, weil keine der beiden Parteien den nach außen projizierten Haß zurücknehmen will und kann. Wir müssen Portia als eine der gelungensten Symbolisierungen unserer sublimierten autonomen Ich-Kräfte verstehen, die in der Literatur zur Darstellung gekommen ist. Die verheerende Spaltung zwischen den kämpfenden Parteien, Antonius und Shylock, überwindet Portia, indem sie das gehässige Spiel des Juden und seines Gegenspielers zunächst mitmacht. Sie urteilt nicht sofort ab, sondern agiert im Konflikt zunächst mit, treibt so die Spannung sogar erst zum Höhepunkt. Obwohl eine Interessenvertreterin eigener Art, versucht sie die beiden Seiten in ihrer bornierten Logik jeweils für sich zu verstehen und in gewissem Umfang auch zu respektieren. Shylocks Forderungen seien berechtigt, Antonius' Lage sei zu respektieren. Bevor Portia urteilt,

müssen die Interessen beider Seiten akzeptiert werden. Man könnte sagen, SHAKESPEARE führt vor, daß Ambivalenzspannungen auch eine kreative Lösung finden können. Er zeigt aber auch, daß Vernunft nur darin bestehen kann, sich von keiner der beiden in sich gespaltenen Parteien verwenden zu lassen; schon deshalb nicht, weil jede Partei in der anderen Seite nur das sieht, was sie an sich selbst eigentlich nicht sehen will. Portia symbolisiert die Haltung der Abstinenz, des „Sich-nicht-verwenden-lassens-und-den-andere-nicht-verwenden“. Sie läßt sich auf die Situation ein und bleibt dennoch gleichschwebend. Ihr Richterspruch zeigt mit keinem Wort die Spur einer Gegenabhängigkeit oder Angstabwehr, mit der den verfeindeten Parteien ihr „Spiel“ ausgetrieben werden soll. Die neue Einsicht entwickelt sich spontan und schöpferisch, zugleich verbindlich aus der Situation heraus. Ebenso wird die zwanghafte Orientierung am Gesetzeswissen überwunden. Portia ist zweifellos das Symbol für menschliches Urteilen auf dem Niveau einer autonomen Moral!

Der Leistungskurs Deutsch, mit dem ich das Drama SHAKESPEARES am Abend vorher besucht hatte, saß nun im Vormittagsunterricht im Kreis um einen Tisch. Wir lasen nach einem kurzen Rückblick auf den Theaterbesuch wichtige Textstellen noch einmal mit verteilten Rollen. Schon zu Beginn der Stunde jedoch war aus zahlreichen Gesten und Reaktionen für mich eine gruppenspezifische Abwehr deutlich geworden, von der dieser Kurs auch sonst heimgesucht wurde. Ich spürte eine rätselhafte scheinbar durch nichts begründete Kampf-Flucht-Stimmung auch als Übertragung auf mich. Die Frage nach „richtig“ oder „falsch“ würde, so vermutete ich, noch bevor das Gespräch begann, eine sehr dominierende Rolle spielen. Tatsächlich entstand schon nach wenigen Minuten aus unerfindlichen Gründen auch kein offener Dialog, sondern sofort Streit über die Deutung der Shylock-Figur und ihr Verhalten in Szene II, 5. Peter meinte, Shylocks Beziehung zu Jessica sei hier doch „sehr menschlich“ gezeichnet. Ich spürte eine deutliche Provokation in seiner These und bat deshalb um „Textbelege“, die diese Deutung bestätigen könnten. Auf der Suche nach solchen Textstellen wuchs nun die Kampf Stimmung im ganzen Kurs sehr rasch an und ergriff, wie ich an den Unterrichtsbeiträgen gut erkennen konnte, mehr oder weniger alle Schüler. Ich sprach deshalb die Atmosphäre des Kurses direkt an. Sie schien sofort verfliegen zu sein. Der Kurs verleugnete jegliche Konfliktspannung.

Nach einer kurzen Pause lasen wir die abschließende Gerichtsszene. Meine Leitfrage dazu: die Rolle und die Bedeutung der Portia zu klären. Meine unausgesprochene Erwartung dabei war, sie stelle eine Art dritter Instanz dar, die den, auch von allen Schülern als unheilvoll erlebten, sadomasochistischen Clinch der Gesellschaft aufheben könnte. Die Kollegiaten trugen nun Textstellen zusammen. Rasch wurde deutlich, daß sie nicht an eine solche dritte Instanz glaubten, also auch nicht an die Chance, die im Drama dargestellt war, einen Konflikt und seine Spannungen kreativ zu bewältigen. Verschiedene Deutungen standen scheinbar unvermittelt nebeneinander:

- Portia spreche nur von „Gnade“, aber das nehme doch niemand ernst. „Das greift nicht!“
- Portia habe doch eigentlich nur eigene Interessen mit ihrem Urteil durchgesetzt: ihr Geld wieder zu bekommen!
- Portia verhalte sich im ganzen Prozeß letztlich manipulativ und taktisch, ja intrigant; sie stehe natürlich auf seiten des Antonius usw.

Der Leistungskurs wetteiferte – und blieb dabei seinem Namen treu – im Zusammentragen solcher Richtig-oder-falsch-Deutungen. Es gab keine dritte Instanz im sadomasochistischen Spiel der dargestellten Szene. Die Spaltung war unheilbar, ebenso die Projektion des Hasses. Auf diese Stufe der Wahrnehmung und Interpretation des Textes blieb die Deutung fixiert. SHAKESPEARE schrieb im Schema solcher Schülerhermeneutik letztlich eine Art absurdes Theaterstück von der ewig gleichbleibenden, nicht zu überwindenden Gehässigkeit des Gesellschaftsmenschen. Die Botschaft des Stückes wurde von der realen Kampf-Flucht-Mentalität der Arbeitsgruppe mißdeutet, weil sie den Horizont eben dieser unbewußten

Grundannahmekultur transzendieren würde. Der Kurs hatte nichts Neues wahrgenommen, sondern nur das Gesehen, was er im Hier und Jetzt einer eigenen Übertragungsphantasie selbst war! Er projizierte seinen eigenen, tatsächlichen Beziehungskonflikt mit allen pathologischen Verzerrungen in das Stück hinein. Der Kurs lebte nach dem Beziehungsmodus „Ich oder Du“, und er deutete auch nach diesem Modus das Stück. „Jede verdrängte Empfindung vermindert die Wahrnehmung nicht nur der eigenen Befindlichkeit, sondern gleichzeitig – untrennbar damit verbunden – die exakte Wahrnehmung des Partners bzw. der Beziehung, in der man sich im Augenblick zueinander befindet“ (BAURIEDL 1984, S. 73). Mit jeder Form von Kontaktaufnahme haben wir die Chance, das Neue nur dem Alten gleichzusetzen, eine Bestätigung des immer Gleichen zu finden. Die tatsächliche Identität des Objektes zeigt sich erst, wenn wir die schöpferische Kraft entwickeln, dieses Objekt wirklich zu suchen und als etwas anderes zu erfahren, also das, was es immer schon war. Eine solche Differenzierung der Wahrnehmung erwerben wir jedoch nur über die Fähigkeit zur schöpferischen Ich-Regression.

In dem oben protokollierten szenischen Zusammenhang konnte deutlich werden, daß eine Lerngruppe, die selbst in den Klischees einer „Kampf-Flucht-Mentalität“ (BION 1974) befangen ist, den Sinn des Dramas von SHAKESPEARE nicht produktiv nachvollziehen kann. Die von unbewußten Klischees dominierend geprägte Gruppenmentalität verhindert also einen sinnproduzierenden Leseakt, der über das Niveau einer von diesen Klischees begrenzten Wahrnehmung hinausginge. Wir wissen aus der Literatur zur psychoanalytischen Gruppendynamik, daß sich das Übertragungsphänomen auch auf Themen und Stoffe ausdehnen kann (FURRER 1974). Alle Lehrer kennen dieses Phänomen, daß bestimmte Themen ganz spezifische Gefühlsreaktionen hervorrufen. Es kommt zur Empathie und Identifikation mit Personen einer Erzählung usw. Unterrichtsabläufe mobilisieren Erinnerungen an frühere Konflikte. Die „Störung“ nistet sich in die Entfaltung der didaktischen Struktur ein und tritt hier als „thematische Verzerrung“ in Erscheinung. Dabei ist in der Praxis meist nur sehr schwer festzustellen, ob die „Störung“ durch das „Thema“ induziert wurde, oder ob die thematische Verzerrung durch eine basale Beziehungsstörung zum Lehrer entstand.

D. W. WINNICOTT (1979) schuf mit seinem Begriff des „Spielerischen“ und der Annahme eines für alle Entwicklung notwendigen „intermediären Erfahrungsbereiches“ (dem sogenannten „Übergangsobjekt“) ein Paradigma auch für das Verständnis der didaktischen Strukturierung, das sich in mehrfacher Hinsicht eignet, diese Fragen auf eine neue Grundlage zu stellen. Erkenntnistheoretische, entwicklungspsychologische, praxeologische und interventionstheoretische Überlegungen fließen hier in einem neuen Modell zusammen. Zudem folgt WINNICOTTs Vorstellung von der Rolle des Spieles implizit der Logik des szenischen Verstehens; ein Zusammenhang, den ich hier natürlich nur andeuten kann.

WINNICOTT bestimmt „Spiel“ als den „dritten Bereich“ (1979, S. 113). Im spielerischen Handeln, d. h. in der Fähigkeit des Menschen zum Spiel, zeigt sich unsere ursprüngliche, letztlich nicht mehr begründbare Weltoffenheit. Das Spiel überwindet die unumgängliche Entwicklungstatsache der Spaltung und hebt die Grenze von Ich und Nicht-Ich auf. In der Überwindung dieser Spaltung verwirklicht sich ein spezifisches Weltverständnis, in dem unsere Daseinsspannung, unsere Freiheit zur kreativen Verwirklichung, erhalten bleibt. Aus diesem Grund ist WINNICOTTs Spielparadigma auch geeignet, unser Verständnis von dem, was Wissensgenerierung sein soll, auf eine neue Basis zu stellen. Auch für WINNICOTT ist ein Wissen, das

als fertiges Begriffswissen, Auswendiglernenwissen und Formelwissen aus dem Kontinuum offener Lernprozesse (einem ständigen Offenbleiben in der Beziehung zu den Objekten) herausgelöst wird, verdinglichter Schematismus. Wissen dient nie allein der Qualifikation von technologisch einsetzbarer Vernunft.

Spielabbruch hingegen bedeutet in den meisten Fällen Widerstand (ERIKSON 1979, S. 204 ff.), d. h. daß nun ein Übertragungsproblem in der Beziehung Lehrer-Schüler zu dominieren beginnt. Es muß dabei nicht immer zum völligen Abbruch der Beziehung kommen. Auch die von D. FLADER (1977) beschriebene „thematische Verzerrung“ oder die etwa von K. H. FINGERHUT (1977) in Anlehnung an A. LORENZER benannte „didaktische Deformation“ weisen in diese Richtung. Ich konnte regelmäßig beobachten, daß das Abwehrverhalten einer Lerngruppe sprunghaft hochschnellte, wenn die Stunde bisher abgewehrte, unbewußte Inhalte exemplarisch zum Thema machte. Der Lernprozeß stößt dann an eine unsichtbare „Schwelle“, die sich dem Verständnis und einer differenzierteren Auffassung entgegenstellt. Es gibt selbstverständlich „Schwellen“, die entwicklungspsychologisch bedingt sind. Aber nach einiger Praxiserfahrung fällt uns die „Differentialdiagnose“ hier sicher nicht schwer.

Die entscheidende Frage muß in einer Szene „didaktischer Deformation“ immer zunächst sein: „Wiederholt jetzt die Klasse ein pathologisches Klischee, oder wiederhole ich als Lehrer ein solches?“ – Geht der Widerstand von der Klasse aus, oder habe ich hier ein Problem?

In einer Seminarsitzung berichtete eine Referendarin von ihren Schwierigkeiten, die Schüler für ein historisches Thema zu motivieren. Eingehend schilderte sie die sich ausbreitende Langeweile, mit keinem Satz ging sie auf ihr eigenes, persönliches Verhältnis zum Stoff ein. Bis plötzlich eine Seminarteilnehmerin eben diese Frage klären wollte. Ziemlich irritiert unterbrach die Berichtende ihre Vorwurfskette gegen die Schüler und gab unter schallendem Gelächter aller Anwesenden zu, daß sie sich selbst „nicht im geringsten“ für jenes Thema interessiert habe.

Bildung im Sinne WINNICOTTS kann sich nur dort vollziehen, wo sich zwei Bereiche des Spielens in einer „dritten Sache“ überschneiden; die Spielfähigkeit des Lehrers und die des Schülers ist dabei gleichermaßen gefordert. Wo „Spielen“ nicht mehr möglich ist, muß die Aufmerksamkeit des Lehrers darauf gerichtet sein, entweder sich selbst oder die Schüler wieder zum Spielen zu bringen. Mißlingt dies, so geraten wir oft aus der spontanen Gegenübertragung in die Rolle des „sich rächenden Objektes“ (WINNICOTT 1979, S. 107). Die „dritte Sache“ bietet uns zahlreiche Rationalisierungsgründe für Racheaktionen und Rachedeutungen. Gefordert ist jedoch eine Kompetenz, die auch unbewußte Konfliktspannungen mitberücksichtigt und aus einem regressiven Gewirr von Angstabwehr, projektivem Handeln usw. wieder herausfindet. Die Wahl der richtigen Methode ist dann in der Tat ein kunstvoller Akt.

5. Vom paradigmatischen Denken

Schon in der „Kritik der Urteilskraft“ geht es KANT um die Wiedergewinnung des Ästhetischen für die Auffassung vom richtigen Handeln. KANT dachte den Prozeß

der Wiedergewinnung monologisch. SCHILLER entwarf ihn als kunstvolles Paradigma im Dialog des Dramas, HABERMAS fundiert in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft für rhetorisches Handeln insgesamt. Die Entfaltung des pädagogischen Wirklichkeitssinnes ist in dieser Bedeutung weder im System analytischer Theoriebildung vorstellbar noch als bloßer Dialog mit der Vergangenheit. Sie stößt in beiden Dimensionen immer wieder an Schwellen, die eben als Grenzerfahrung den ganzen Menschen herausfordern und dadurch erfahrbar machen. Eine solche schwellenüberwindende Entfaltung der inneren und äußeren Kommunikation, die Wiedergewinnung und Befreiung der inneren Natur des Menschen wäre auf die Logik der Beziehungsanalyse verwiesen. Da wir in dieser Hinsicht immer nur unterwegs sein können, brauchen wir das „Spiel“, die „Kunst“, den „intermediären Bereich“, also „Katalysatoren“ oder „Fermente“, die eine wachsende Differenzierung unserer innerpsychischen Repräsentanzen ermöglichen, vom Es zum Ich, vom Agieren zum Handeln. Dem Aspekt des Beziehungslernens sprechen wir dabei nur den Primat zu. Pädagogik als Handlungstheorie, als Wissenschaft von einem potenzierten Kunsthandwerk, kann und muß – will sie sich nicht im Ansatz schon verfehlen – im „Bild“, im „szenischen Verstehen“ fundiert bleiben.

Eine der wichtigsten Erfahrungen in den ersten Jahren meines Hineinwachsens in den Lehrerberuf war die: Wenn ich mich am Nachmittag auf den Unterricht vorbereitete, war eine meiner größten Schwierigkeiten – manchmal wuchs sie sich zu einer regelrechten Panik aus – die, daß ich mir keinerlei Vorstellungen machen konnte darüber, wie sich die Klasse zum angebotenen Thema oder Stoff denn nun verhalten würde. Diese Schwierigkeit ging nicht vom Stoff oder vom inhaltlichen Aspekt aus, sondern schlicht von der Tatsache, daß sich jeder Ansatz zu einem vorwegnehmenden inneren Bild von der Klasse oder von einzelnen Schülern schon im ersten Moment wieder zu verunklären schien. Ich konnte mir kein Bild machen von der Klasse. Mein Ansprechpartner mit emotionalen und intellektuellen Eigenschaften verschwand wie hinter einer Ein-Sicht-Scheibe, wobei ich auf der falschen Seite saß. In Schulklassen, deren unangenehme Atmosphäre mir aus dem Unterricht noch nachging, mußte ich sogar hinnehmen, daß sich Einfälle zu neuen Unterrichtsprojekten wie durch ein anonymes aber dennoch sehr wirkungsvolles „Nein“ wie von selbst zerstörten. Mitunter blieben sie in einem ambivalenten Anfangsimpuls stecken. Sollte ich nun mit dem alten Thema weitermachen oder ein neues beginnen? War Lyrik oder Satire besser für diese Klasse? Natürlich konnte und mußte ich mich dann auf bestimmte Inhalte, Lernschritte usw. irgendwie festlegen. Aber die Vorstellungen von meinem Gegenüber spielten dabei keine Rolle mehr. Man könnte sagen, das Bild von einem Objekt blieb leer. Im Gegensatz zur Leere, von der in der „Grundregel“ die Rede war, blieb dies eine unangenehme, spannungsgeladene, irritierende Leere. Und spannungsgeladen war natürlich dann auch immer die jeweilige tatsächliche Begegnung mit der Klasse.

Vor kurzem bat ich nun als Seminarlehrer die jungen Referendare nach ihren ersten Unterrichtserfahrungen in unserer gemeinsamen Sitzung, die Augen zu schließen, um in einer Art meditativen Grundeinstellung diese ersten Begegnungen mit den Schülern imaginär an sich vorbeiziehen zu lassen. „Welche Szenen stellen sich in Ihnen spontan ein? Welche Klassenatmosphäre können Sie sich noch konkret vergegenwärtigen? Gibt es bedeutsame Ereignisse, die nun in Ihrem Inneren hochsteigen?“ Die Fragen zielten auf das Vorhandensein innerer Objektrepräsentanzen. Nach mehrtägiger Hospitation wußten nur sehr wenige Referendare von solchen Szenen zu berichten. Die jungen Lehrer hatten kein „Bild“ von der Klasse, und wenn sie eine „Szene“ zu fassen bekamen, wurde rasch deutlich, daß die Beschreibung dieser Szene nur etwas über ihre eigenen Konfliktspannungen aussagte. Die Referendare übertrugen ihre inneren Spannungen in das vorerst ungreifbare, chaotische

Etwas „Schulklasse“. Sie filterten aus der Unzahl von Erlebnismöglichkeiten genau die heraus, die ihre eigene Übertragung und Projektion deutlich werden ließen. Insgesamt wurde klar, wie schwer es angehenden, jungen Lehrern fällt, sich zunächst ein Bild zu machen vom Objekt „Klasse“. Als ich die Frage nach den ersten eigenen Unterrichtsversuchen wiederholte, schien sich diese Schwierigkeit bei einigen Referendaren eher zu verstärken. Auch diese Lehrer beschrieben zum Teil ihre Begegnung mit der Klasse, als würde diese im Augenblick der Begegnung hinter einer „Nebelwand“ verschwinden.

Dies blieb natürlich nicht auf Dauer so. Von der individuellen Atmosphäre einer Klasse, von typischen Reaktionen einzelner Schüler, von der Mentalität der Arbeitsgruppe, vom Meldeverhalten usw. können wir uns nach einiger Erfahrung bereits wenige Stunden nach Schuljahresbeginn ein recht genaues Bild machen. Kein Zweifel auch, daß uns die enormen Unterschiede im Verhalten etwa bei Parallelklassen, die doch ähnlich reagieren müßten, oft sehr irritieren. Schon bei der Vorbereitung des Unterrichts entstehen dann die entsprechenden Gefühlsabtönungen. Eine liebenswerte Klasse beflügelt, reißt mit, macht den Stundenentwurf zum spannungsvollen Vergnügen. Natürlich auch umgekehrt. Dies zeigt, daß die Klasse als „Objekt“ auch in Abwesenheit „anwesend“ ist, und daß libidinöse Besetzung, Aggressivität oder Abwehr mobilisiert werden, obwohl wir am Schreibtisch sitzen. In dieser Phase, in der man sich meist bereits als „erfahrener Lehrer“ einstuft, entsteht nun aber eine neue Schwierigkeit. Die spannungsvolle und oft angstbesetzte Unsicherheit zu Beginn der Stunde verschwindet zwar. Dafür aber kommt es hin und wieder zu „bösen“ Überraschungen, besonders in Klassen, die wir sonst als „gute“ Klassen erleben. Ich fühle mich irritiert, wenn diese auf inneren Bildern aufbauenden Erwartungen durch den realen Ablauf plötzlich „enttäuscht“ werden. Die Besprechung des Stoffes war doch in einer früheren Klasse gelungen. Ich verstehe nicht, warum sich dieses Erlebnis nicht wiederholen kann. Es gibt also so etwas wie eine Art „Prägung“ durch praktische Erfahrung, die relativ lange anhält. Ich hatte doch das Thema genau auf die Interessen der Schüler abgestellt, und nun entsteht keinerlei Motivation! Die Klasse war sonst an spielerischen und kreativen Arbeitsformen sehr interessiert, und jetzt entgleitet das Anspielen einer Szene im Drama ins chaotische Durcheinander! Jene Bilder von den Schülern, mit denen wir als innere Repräsentanten in der Phase der Unterrichtsvorbereitung arbeiten können, und die uns helfen, den realen Ablauf der Stunde in wesentlichen Zügen zu antizipieren, haben also Blindstellen. Die Irritationen, die dadurch im Unterricht entstehen, sind meist emotional schwer zu verkraften. Ich spreche dabei natürlich nur von den sogenannten „bösen“ Überraschungen.

Hatte ich im ersten Schuljahr vor der Stunde mit der Klasse „zu kämpfen“, so entstehen nun zum Teil recht wirre, innere Dialoge nach der Stunde. In ihnen ist wiederum eine sehr ambivalente Gefühlslogik kaum zu übersehen. Hier hilft dann nur eines weiter: das Gespräch wirklich zu suchen. Entweder mit einem Gesprächspartner, der verständnisvoll zuhören kann, oder ersatzweise mit einem Buch, das Anregungen gibt. Ich begann in dieser Zeit zu schreiben, Tagebuchnotizen, Geschichten von Klassen, von meinen Beziehungen zu Schülern. Und es waren überwiegend die Nachmittagsstunden mit massiven Verstimmungen, die mich zum Schreiben motivierten. Wurde mir beim Schreiben etwas klar, so ging es mir emotional besser. Eine sehr wichtige Funktion hatten in dieser Phase auch die „Fallberichte“ in sogenannten BALINT-Gruppen. Es kam offenbar alles darauf an, die eigene Geschichte in der vertrackten, sozialen Umwelt „Unterricht“ erst wieder richtig erzählen zu können. Dennoch dauerte es noch sehr lange, bis ich endlich die Erfahrung annehmen konnte, daß ausgerechnet in den Szenen massivster Irritation und Verunsicherung eigentlich für mich das entscheidende Lernpotential bereitlag: es ging offenbar gar nicht so sehr um die Schüler, sondern um meine eigenen blinden Stellen.

Die entscheidende Dimension unseres pädagogischen Wirklichkeitssinnes erwerben wir, wenn meine Vermutung zutrifft, durch Ausbildung eines „Erzähl-Organes“. Die aus der Not des Alltags geborenen Tendenzen zur Rezeptorientierung und zum

zwanghaften Konzeptualisieren wären zu bearbeiten durch Formen der Supervision, die am Modell der BALINT-Gruppe orientiert sein müßten. Das Ein-Üben der Fallbesprechung, die Internalisierung eines Fallbesprechungsdialoges möchte ich dabei gleichsetzen mit der Ausbildung jenes „Erzähl-Organes“.

Die Vorstellung, daß unser pädagogisches Handlungswissen sich nur mittels eines spezifischen „Organes“ entfalten kann, ist nicht neu (BRÄUER 1978, S. 144 ff.). BENJAMIN (1977, S. 321) spricht davon, daß nach langer Übung der Wille zugunsten des Organs abdanken könne. C. F. v. WEIZSÄCKER (1977, S. 31) tritt dafür ein, daß das Ich nicht als Substanz, sondern als Organ zu denken sei. H. PLESSNERS (1961) Verständnis der anthropologischen Funktion der Sprache entwickelt die Vorstellung, Sprache sei ein „virtuelles Organ“ und stehe als solches zwischen Hand und Auge; Sprache sei also „vermittelte Unmittelbarkeit“. G. BRÄUER bemerkt in seinem Aufsatz feinsinnig: „Regelbewußtsein ist vom Wissen um Gesetzmäßigkeiten zu unterscheiden“ (1978, S. 144). Ich möchte dieses Organ „Erzählorgan“ nennen und ganz ausschließlich auf den Internalisierungsprozeß stellen, den die beziehungsanalytische Symboltheorie beschreibt. Uns interessiert in diesem Zusammenhang besonders die Vorstellung, daß unsere geistigen Aktivitäten nicht auf Nachahmung der Wirklichkeit basieren, sondern daß sich die symbolische Form zu „Organen“ von der Wirklichkeit organisieren kann, wie dies von E. CASSIRER vertreten wurde. Symbole werden zu elementaren Bausteinen der Erkenntnis, bilden über „Organe“ die Instrumente unseres Wirklichkeitssinnes aus.

Dieses „Erzählorgan“ könnte Werkzeug werden für gelingende Deutungsarbeit im pädagogischen Bezug. Es entsteht wohl zunächst dadurch, daß wir in einer Art „Lehranalyse“ zum pädagogischen Handeln lernen, unsere eigene Geschichte zu erzählen; erst später geben wir dann unsere eigene Geschichte weiter, indem wir sie immer kunstvoller mit der Biographie anderer vermitteln.

Deutungen entstehen dabei, weil Szenen Bedeutung gewinnen: „Zunächst besteht ein undifferenziertes (primäres) Stadium der Erlebnisweisen, Objektbeziehungen oder Symbolbeziehungen. Die einzelnen Beziehungen oder Begriffe haben noch eine große Konnotationsbreite, die sich erst im Lauf der Entwicklung ausdifferenziert und dadurch abnimmt. Dabei bleiben bei ungestörter Entwicklung neben den neu erworbenen Denotationen (Ungleich-Erlebnissen) die alten Konnotationen (Gleicherlebnisse) erhalten, sind aber von diesen unterscheidbar, so daß die primären Erlebnisweisen die sekundären nicht stören oder umgekehrt. Wir sehen, daß die Grundlage der Fähigkeit zur kreativen Regression in der Differenzierung der Objektbeziehungen liegt. Der primäre, globale Zustand macht nur dann Angst und muß abgewehrt werden, wenn keine Differenzierung in kleinere Einheiten stattgefunden hat“ (BAURIEDL 1984, S. 68).

Unser Handlungswissen entfaltet sich also nach einem Gesetz innerer Symboldifferenzierung und bleibt dabei stets auf die Fähigkeit zur Ich-Regression angewiesen. Die früher schon in der Theorie-Praxis-Diskussion erörterte Vorstellung von einem pädagogischen „Organ“ bleibt nebulös, solange der Modus der Internalisierung nicht geklärt wird. Auch das „Erzählorgan“ entfaltet sich nur in einem Setting, das Ich-Regression erlaubt. Der Differenzierungsprozeß unserer pädagogischen Symbolrepräsentanzen kann nicht über kognitives Lernen, sondern nur über eine Fallbesprechung in BALINT-Gruppen stattfinden. Diese entfalten unser „Hand-

lungsdanken“ über szenische Situationsschilderungen. Im Rückgriff auf FREUDS Vorstellung vom „methodischen Denken“ und in Anlehnung an Formulierungen von AEBLI und SCHAFER gibt ARGELANDER eine Definition dieses zentralen „Theoriebausteines“, der eigentlich keine Theorie sein kann: „Durch das Handlungsdenken sind die Begriffe Subjekt, Handlung, Motiv, empathische Beteiligung, Sinn, Erzählung, Thema usw. unausweichlich auf der methodischen Ebene miteinander verbunden, denn die Darstellung des Handlungsdenkens erfolgt in Situations-schilderungen, im Erzählen“ (1985, S. 16).

Der Kern des Handlungsdenkens bleibt also „szenische Erzählung“ und geht nicht auf in begrifflicher Analyse.

Literatur

- AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. II. Stuttgart 1981.
- ARGELANDER, H.: Die Bedeutung der Grundregel für die psychoanalytische Methode. In: *Psyche* (1985), H. 1, S. 12–22.
- BALINT, M.: Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart 1965.
- BAURIEDL, TH.: Beziehungsanalyse. Frankfurt a. M. 1984.
- BENJAMIN, W.: Illuminationen. Ausgewählte Schriften. Frankfurt a. M. 1977.
- BENNER, D.: Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologie-Ersatztechnologie lösen? In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1979), H. 3, S. 367–375.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M. 1979.
- BION, W. R.: Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart 1974.
- BOLLNOW, O. F.: Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 15. Beiheft (1978), S. 155–164. (a)
- BOLLNOW, O. F.: Vom Geist des Übens. Freiburg 1978. (b)
- BOSZORMENYI-NAGY, I.: Eine Theorie der Beziehungen. Erfahrungen und Transaktionen. In: BOSZORMENYI-NAGY, I./FRAMO, J. L.: *Familientherapie*. Hamburg 1975. Bd. I., S. 51–109.
- BÄRER, A.: Situation, Möglichkeit, Können. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 15. Beiheft (1978), S. 137–146.
- CASSIRER, E.: *Sprache und Mythos* (1925). In: *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. Darmstadt 1956, S. 71–167.
- DERBOLAV, J.: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2. Beiheft (1960), S. 17–45.
- DERBOLAV, J.: Umriss einer Praxeologie. In: DERBOLAV, J.: *Pädagogik und Politik*. Stuttgart 1975, S. 91–129.
- DRERUP, H./TERHART, E.: Wissensproduktion und Wissensverwendung im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1979), H. 3, S. 377–394.
- ERIKSON, H. E.: *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart 1979.
- FINGERHUT, K.: Historisches Verstehen – kritisches Verstehen. In: FINGERHUT, K. u. a.: *Deutschdidaktik und Gesellschaftstheorie*. Paderborn 1977, S. 83–150.
- FLADER, D.: Soziale Rolle und psychosoziale Konflikte. Der Rollenträger als Determinante der Unterrichtskommunikation. In: GOEPFERT, H. C. (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München 1977, S. 115–141.
- FREUD, S.: Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung (1912). In: *Werke*. Studienausgabe. Ergänzungsband. Frankfurt a. M. 1975, S. 171–180.
- FURRER, W. L.: Gegenübertragungsprobleme des BALINT-Gruppenleiters. In: LUBAN-PLOZZA, B.: *Praxis der BALINT-Gruppen*. München 1974.

- HABERMAS, J.: Konventionelle oder kommunikative Ethik? In: APEL, K. O. u. a. (Hrsg.): Praktische Philosophie/Ethik. Frankfurt a. M. 1980, S. 32–34.
- LAPLANCHE, J./PONTALIS, J. B.: Das Vokabular der Psychoanalyse. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1977.
- LORENZER, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a. M. 1972.
- LORENZER, A.: Der Analytiker als Detektiv, der Detektiv als Analytiker. In: Psyche (1985), H. 1, S. 1–11.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1979), H. 3, S. 345–375.
- PLESSNER, H.: *Conditio humana*. In: MANN, G./HEUSS, A. (Hrsg.): Propyläen Weltgeschichte. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1961, S. 58–62.
- SCHACHT, L.: Subjekt braucht Subjekt. In: Psyche (1973), S. 151–165.
- SCHAFFER, R.: Eine neue Sprache für die Psychoanalyse. Stuttgart 1982.
- SCHAFFER, R.: Eine Alternative zur Metapsychologie. In: Psyche (1985), H. 11, S. 961–980.
- WEIZSÄCKER, C. F. VON: Der Garten des Menschlichen. München 1977.
- WINNICOTT, D. W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1979.

Abstract

The theory-practice problem in pedagogics of verbal interaction

The author proposes that there exists a main principle of everyday pedagogical work analogous to the so-called “basic rule” of the psychoanalytic dialogue. In doing so, he proceeds from the assumption that – in everything they do – educators not only have to act sensibly but they also have to come to a complete understanding of the significance of their actions on the basis of an intuitive grasp of the overall situation. Using this concept of pedagogical work as a basis, the author takes up some earlier ideas developed by hermeneutic pedagogics and elaborates (on) them. A number of case studies are described in order to illustrate the implications for educational practice and for the formation of educational theories. The article opens and closes with an advocacy of paradigmatic thinking in pedagogics.

Anschrift des Autors:

Dr. phil. Heiner Hirblinger, Winklweg 6, 8026 Ebenhausen