universität wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

TITEL DER DISSERTATION/TITLE OF THE DOCTORAL THESIS

„BILDUNG UND ALTERITÄT IN DER PSYCHOANALYSE“

STUDIEN IM TRANSDISZIPLINÄREN SPANNUNGSFELD VON PSYCHOANALYSE UND BILDUNGSWISSENSCHAFT

VERFASST VON / SUBMITTED BY

Valentin Rumpf

ANGESTREBTER AKADEMISCHER GRAD / IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 792 297
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt / field of study as it appears on the student record sheet:	Doktoratsstudium der Philosophie UG2002 Dissertationsgebiet: Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

„Das Subjekt, würden wir sagen, beginnt die Analyse, indem es von sich spricht, ohne zu Ihnen als zu Ihnen zu sprechen, oder indem es zu Ihnen spricht, ohne von sich zu sprechen. Wenn es Ihnen von sich sprechen kann, wird die Analyse beendet sein."

(Jacques Lacan, 1980, 183)

„Man muss also in das Spiel der Andersheit als Verstehen, Erkennen und Sinnschöpfung eintreten, um den Anderen überhaupt entdecken zu können, was nur möglich ist, wenn man versucht, seine Andersheit im Sinn aufzulösen. (…) Wenn dieses Spiel Ontologie und Phänomenologie heißt, dann ist der Andere kein Sein und kein Sinn, sondern anders als Sein. Deshalb steht der Andere nicht am Anfang der Ontologie, die ihn verstellt, oder am Anfang einer Phänomenologie, die die Präsenz seiner Abwesenheit als Bedingung der Sinnkonstitution einer objektiven und intersubjektiven Welt wieder in Sinn verwandelt, sondern am Ende, (…) als das Ereignis des Durchgangs durch das Denken entdeckt als eines, welches nicht aufhört, im Gesprochenen sich zu verstellen, in der Schrift sich aufzuschieben und immer schon stattzuhaben als Bedingung des Sprechens, die sich begründend nicht mehr einholen lässt. Der Andere ist immer schon da gewesen. Doch kann er erst entdeckt werden, wenn die Wahrheit ihren Absolutheitsanspruch einbüßt und nicht mehr endgültig sein will, weshalb die Entdeckung des Anderen und die Entdeckung der Unmöglichkeit einer endgültigen Wahrheit zeitlich zusammenfallen."

(Michael Wimmer, 1996b, 83)

"Lacanian-oriented work with neurotics (…) is not about providing meaning but, rather, about putting the unspeakable into words. It is about saying what has always seemed unsayable, unthinkable, unacceptable, and/or unimaginable to the analysand. It is about saying what the analysand has always preferred not to admit to himself; it is about saying all those thoughts and feelings he wishes did not even exist. Saying all those things is not the same as understanding them, whether for the analysand or the analyst. One has to say them, first and foremost. Understanding – if it ever comes at all – can wait."

(Bruce Fink, 2010, 262)

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG UND HINFÜHRUNG ZUM TRANSDISZIPLINÄREN GEGENSTANDSBEREICH UND ZUR ZENTRALEN FRAGESTELLUNG DER STUDIE – (INWIEFERN) IST ‚BILDUNG' IN DER PSYCHOANALYSE DENKBAR? 13

1.1 Von der Fragestellung nach ‚Heilung und/oder Bildung' zum Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit 15
1.2 Annäherung an zentrale Fragestellungen des Vorhabens 21
1.3 Kontextuelle Rahmung und Begründungsskizze der vorliegenden Studie 23
1.4 Zu Strukturierung und formalem Aufbau der Arbeit 26
1.5 Veränderungserfahrungen in psychoanalytischen Kuren als ‚Bildungsprozesse'? Zum historischen und disziplintheoretischen Diskurs in der Psychoanalytischen Pädagogik 28
1.6 Zur Unübersichtlichkeit von Diskussionsebenen 32
1.7 Zur Dialektik von Bildungswissenschaft und Psychoanalyse – Forschungsinteresse und Forschungsrelevanz aus transdisziplinärer Sicht (der Psychoanalytischen Pädagogik) 34
1.8 Gibt es eine ‚Renaissance' der transdisziplinären und wissenschaftstheoretischen Debatten um Psychoanalyse, Psychotherapie, Pädagogik, Heilung und/oder Bildung? 37
1.8.1 Genealogische Hintergründe 37
1.8.2 Aktuelle Debatten im psychoanalytisch-pädagogischen Diskurs 40

2 ABLEITUNG UND AUSDIFFERENZIERUNG VON ZENTRALEN PROBLEM- UND FRAGESTELLUNGEN AUS EINER BILDUNGSTHEORETISCHEN PERSPEKTIVE VON ALTERITÄT 45

2.1 Abriss zum amorphen Begriff der ‚Bildung': Systematische Voraussetzungen und methodologische Perspektivierungen 45
2.2 Die Auseinandersetzung mit dem Anderen in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung – oder: Bildung als beanspruchende ‚Gabe' vom Anderen? 52
2.2.1 Humboldts frühe Gedankengrundlegungen zum Verhältnis von Ich, Du und Welt im Verweisungszusammenhang von Subjekt und Anderem 61
2.2.2 Hegels Formel ‚Im Anderen zu sich selbst kommen' als alternativer systematischer Einsatzpunkt 63
2.2.3 Derbolavs bildungsdialektische Begegnung mit und Erfahrung des Anderen im Ausgang von Hegels *Phänomenologie des Geistes* 66
2.2.4 Zur kritisch-würdigenden Auseinandersetzung mit einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Kokemohr, Koller, Marotzki) aus der Perspektive bildender Alterität 68

2.2.4.1 Grundideen und Hintergründe des Theoriekonzepts 68
2.2.4.2 Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse im Anspruch des Fremden in Kollers Ansatz 71
2.2.4.3 Ethische Dimensionierungen und Konsequenzen – zur Positionierung des Bildungsbegriffs im Ausgang vom Anderen bei Lévinas und Butler 73
2.2.4.4 Systematischer Einsatz an Bucks Formel der „negativen Erfahrung" und Gadamers „Enttäuschung des Vorurteils" 79
2.2.4.5 Systematischer Einsatz an Waldenfels responsivem Subjektbegriff: Bildung als Antwort auf den „Anspruch des Fremden" 85
2.2.4.6 Conclusio zur Skizzierung des transformatorischen Bildungsbegriffs 90
2.2.4.7 Systematische Fragestellungen an den referierten Bildungsbegriff im Kontext der Arbeit 92
2.3 Kritischer Exkurs – Subjekt- und bildungsphilosophische Fallstricke: (Heraus)Forderungen an einen postmodern-transformatorischen Begriff von Bildung 96
2.3.1 Bildung in der Sprache ohne Subjekt „vor" der Sprache? Von Lyotards sprachphilosophischer Situierung des Subjekts zu Kollers bildungstheoretischer Interpretation 99
2.3.2 Zur streitbaren Dimension der Normativität in einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse 104

3 ABLEITUNG UND AUSDIFFERENZIERUNG VON ZENTRALEN PROBLEM- UND FRAGESTELLUNGEN AUS EINER PSYCHOANALYTISCH-(INTER)SUBJEKTIVEN PERSPEKTIVE VON ALTERITÄT 117

3.1 Die Beschäftigung mit dem Anderen in der psychoanalytisch-psychotherapeutischen Theorietradition – oder: Das Subjekt in der (Zwischen)Sphäre des Anderen? 117
3.2 Zur Genealogie der Intersubjektivitätswende in der Psychoanalyse – von einer „one body psychology" zur Valenz des Anderen in der Kur 120
3.3 Wegbereitende Strömungen der intersubjektiven Wende in der deutschen Philosophie und Psychoanalyse 122
3.4 Zur Rezeption der Intersubjektivitätsfigur in der Psychoanalyse: Von der Metapher des Spiegelns zum Anderen (in) der psychoanalytischen Kur 124
3.5 Vom fremden Mehrwert des Dritten und seinen philosophischen Markierungen im zeitgenössischen Diskurs der Psychoanalyse – *André Green* 129
3.6 Jenseits der Empathie – der Andere als „Quelle rätselhafter Botschaften" – *Jean Laplanche* 135
3.7 Prozesse der Begegnung als Antwort auf und Verantwortung für den Anderen in der psychoanalytischen Kur – Prozesse der „Veranderung" in der Psychoanalyse? – *Rolf-Peter Warsitz* 138

3.8 Besetzung, Separation und Repräsentation in der Anerkennung des Anderen – von ethischen Perspektiven für die psychoanalytische Kur – *Joachim Küchenhoff* 142

4 BILDUNG IM DISKURS & ANSPRUCH DES ANDEREN? – GRENZGÄNGE ZWISCHEN TRANSFORMATORISCHER BILDUNGSTHEORIE UND PERSPEKTIVEN EINER INTERSUBJEKTIV ORIENTIERTEN PSYCHOANALYSE 149

4.1 Lacans Konzept der Interdependenz des Subjekts zum Anderen in der spiegelnden Imago des anderen – oder die Frage nach einem Ich, das ein anderer ist 152

4.2 Systematische Verortung des Imaginären: Die (Hegelsche) Figur der Anerkennung als „Bildner der Ich-Funktion" bei Lacan 158

4.3 Die Alienation durch den großen Anderen und das gespaltene Subjekt ($) in der symbolischen Ordnung – oder: der Signifikant als Ursache des Subjekts 160

4.4 Kollers bildungstheoretischer Anschluss an Lacan: Bildung als Ab-Bildung in der Imago des anderen? 163

4.5 Prozesse der *Alienation* und *Separation* in der Genese des Lacanschen Subjekts – bildungstheoretische Anstöße 167

4.6 Der Ort des Neuen im Anderen – Krise und Anspruch in der psychoanalytischen Kur als Anlass für transformatorische Prozesse? Transdisziplinäre Einsätze und Aussichten 181

4.7 Von verhafteten Ansprüchen zu negativen Erfahrungen des Anderen in der Kur – technische Komponenten der Lacanschen Psychoanalyse und methodische Konsequenzen zur Erforschung transformatorischer Prozesse 193

5 ERARBEITUNG UND INSPEKTION EINES NARRATIV-TIEFENSTRUKTURELLEN DESIGNS ZUR ANNÄHERUNG AN BILDUNGSPROZESSE IN DER PSYCHOANALYSE – METHODOLOGISCHE UND METHODISCHE (UN)MÖGLICHKEITEN UND PERSPEKTIVEN 203

5.1 Vorbemerkung und Hinführung 203

5.1.1 Retrospektion: Theoretisch-systematischer Diskurs 203

5.1.2 Methodologischer und methodischer Diskurs 204

5.2 Methodologische und transdisziplinäre (Heraus-) Forderungen 209

5.2.1 Anvisierter bildungstheoretisch-biographischer Zugang 209

5.2.2 Methodologische Spannungsfelder im Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung eingedenk des Anspruchs von Alterität – oder: eine Anstrengung über den Begriff durch den Begriff 214

5.2.3 Anvisierter psychoanalytischer Zugang – oder: wozu psychoanalytische Einzelfallstudien? 220

5.2.4 Diskussion einer transdisziplinären Synoptik 222

5.3 Erste Skizze des vorliegenden Untersuchungsverfahrens 226

5.4 Instrument und Methode des Erhebungsdesigns ... 231
5.4.1 Auswahl der Fallvignette gemäß *theoretical sampling* ... 231
5.4.2 Auswahl und Begründung der angewandten Interviewtechnik – Narration als strukturale Ko- und Rekonstruktion von biographischen Erfahrungsprozessen in der Psychoanalyse? ... 232
5.4.2.1 Das „Narrative Interview" bei Fritz Schütze ... 236
5.4.2.2 Das „Narrativ-episodische Interview" bei Uwe Flick ... 240
5.4.3 Diskussion des Erhebungsdesigns unter dem Aspekt der Chronizität von Bildungserfahrungen ... 241
5.4.4 Leitfragenkonzept für das narrativ-episodische Interview ... 244
5.4.5 Methodische Revisionen des Leitfadens unter Berufung auf qualitative Gütekriterien der biographischen Sozialforschung ... 246
5.5 Instrument und Methode des Auswertungsdesigns: Vom erzähltheoretischen Auswertungsverfahren Schützes und dem tiefenstrukturellen Einsatz der Lacanschen Sprachanalyse als interpretativen Zugängen zu negativen Erfahrungen (in) der Narration ... 247
5.5.1 Auseinandersetzung mit dem Auswertungsverfahren der „Narrativen Analyse" bei Fritz Schütze ... 248
5.5.2 Jacques Lacans Sprachanalyse im Lichte eines bildungstheoretisch-methodischen Zuganges zum Diskurs des Anderen ... 258
5.5.3 Methodische Conclusio im Kontext der verhandelten Zugangsmethoden ... 263
5.5.4 Indizes zur *semantischen* Analyse narrativer Artikulationen im Hinblick auf transformatorische Bildungsprozesse in einer psychoanalytischen Kur ... 270
5.5.5 Indizes zur *semiotischen* Analyse narrativer Artikulationen im Hinblick auf transformatorische Bildungsprozesse in einer psychoanalytischen Kur ... 271
5.6 Methodologische Nachklänge: Paradoxe Oszillationsbewegungen an den objektivierenden Grenzen bildender Erfahrung ... 277

6 ‚BILDUNG' IM PROZESS ALTERITÄRER ERFAHRUNGEN? EINE EXPLORATIVE FALLSTUDIE DER ANALYSANDIN „RITA PRINZ" ... 283

6.1 Forschungspraktisch-strukturierende Vorbemerkungen ... 283
6.2 Zur Einführung in den Fall: Kontaktherstellung und Interviewsetting ... 285
6.3 Einstieg in das Interview: *„Man kennt sich noch viel besser als der, der man, oder die, die man is!"* – Krise und Kampf in der Analyse? (Einstiegsfrage) ... 287
6.4 Zwischen Anspruch, Leistung und Begehren – narrative Selbst- und Weltbilder von Frau P. zu Beginn der Kur (Frage 1) ... 299
6.5 Auf der Suche nach (Un)Sicherheit und (In)Differenz – Auf dem Weg zu einer symbolisierenden Integration des Anderen? (Frage 3) ... 305

6.6 Der sichere Fall des Subjekts ins Ungewisse (Frage 5-6) 313
6.7 „Sie ließ sich nicht um den Finger wickeln" – konstante Asymmetrien und der enttäuschende Andere (Frage 7-8) 320
6.8 Brüchige Objekte – Ansprüche als Ab-Bilder des ‚Schönen'? (Frage 8/9 episodisch) 326
6.9 Der Sandler im Subjekt (Frage 10) 334
6.10 Zusammenführende Erkenntnisse und Aspekte aus bildungstheoretischer und psychoanalytischer Sicht 342

7 AUSBLICK: ‚BILDUNG' ALS (UN)MÖGLICHE EMPIRISCHE KATEGORIE ? ODER: DAS ANDERE UND UNMÖGLICHE ALS INSISTIERENDE AUFGABE EINES TRANSDISZIPLINÄREN VERSUCHS POSTMODERNEN FORSCHENS UND DENKENS 348

7.1 Empirisch-paradoxe oder unmögliche Annäherungen an ‚Bildungsprozesse' in der Psychoanalyse 348
7.2 Bildung als metonymischer Subjektentwurf? Oder: das Subjekt im (Un-)Möglichkeitsraum zwischen Identität und Alterität 354

8 BIBLIOGRAPHIE 356

9 ANHANG 397

9.1 Anhang I - Transkriptionsdateien des Interviews mit Frau Rita Prinz (auf beiliegender CD): Rohtranskript 397
9.2 Anhang II - Transkriptionsdateien des Interviews mit Frau Rita Prinz (auf beiliegender CD): Kommentiertes Transkript 397
9.3 Anhang III - (auf beiliegender CD): Arbeit als PDF & Audiodatei des Interviews 397
9.4 Anhang IV - Narrativ-episodischer Interviewleitfaden 397
9.5 Anhang V - Übersicht über die Hauptsignifikanten im Transkript des Interviews 399
9.6 Anhang VI - Abstract zur Arbeit 400

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Auswahlkriterien der Einzelfallanalyse 232
Tabelle 2: Semantische Indizes zur Untersuchung transformatorischer Prozesse in der psychoanalytischen Kur 271
Tabelle 3: Semiotische Indizes zur Untersuchung transformatorischer Prozesse in der psychoanalytischen Kur 277
Tabelle 4: Hauptsignifikanten im Interviewtranskript - Frau Rita Prinz 400

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Lacans „Schema L“ zum imaginär-symbolischen Verhältnis von Subjekt und Anderem 174
Abbildung 2: Leitfaden des narrativ-episodischen Interviews (im Probeverfahren zusätzlich erarbeitete Fragen farblich markiert) 246

VORWORT UND DANKSAGUNG

Es stellt ein vielleicht einigermaßen großes Wagnis wie gleichsam eine Form wissenschaftlicher Verpflichtung dar, in einer wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit ein (transdisziplinäres) Untersuchungsterrain zu betreten, welchem zuvor, zumindest in systematischer Absicht, wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Eine bildungstheoretische Annäherung an negative Erfahrungs- bzw. Widerfahrniskontexte im psychoanalytisch-therapeutischen Kontext und damit verknüpfte subjektphilosophische Fragestellungen gehört wohl zu solchen Terrains.

Obwohl die Rezeption psychoanalytischer Denktraditionen und -figuren, abgesehen von der Psychoanalytischen Pädagogik, in der Bildungswissenschaft vor allem in den 1970er und 1980er Jahren bereits verbreiteter war, gab es im engeren Sinne bislang kaum Bemühungen, einen systematisch-theoretischen und empirischen Annäherungsversuch an die Fragestellung zu wagen, ob und inwiefern Prozesse, die im psychoanalytisch-klinischen Diskurs üblicherweise als ‚Heilungs'- oder Symptomreduktionsprozesse konzeptualisiert werden, von einer postmodernen bildungsphilosophischen Perspektive aus als ‚Bildungsprozesse' in den Blick kommen könnten.

Dies mag mehrere gute Gründe haben: Zum einen sind die offenbar schwerlich überwindbaren epistemologischen Schranken zwischen einem vornehmlich philosophisch getragenen Denken zu nennen, welches bildungstheoretische Diskurse in der Regel auszeichnet, und einem im öffentlichen Diskurs häufig klinisch-nomothetischen, psychoanalytisches Denken. Zum anderen scheint dort die Gefahr allgegenwärtig, sich auf einem derart großen transdisziplinären Raum in uferlosen, metaphysischen Zwischensphären zu verlieren, anstatt einer systematischen bildungstheoretischen Annäherung Vorschub zu leisten. So scheinen vor diesem Hintergrund auch meist jene Kritiker nicht fern, die solch transdisziplinäre Annäherungen opportunerweise als im weitesten Sinne unsystematisch erachten oder schlechterdings davon sprechen, der oder die betreffliche Forschende sitze auf beiden disziplinären Diskursfeldern nicht fest genug im Sattel.

Auch insofern konnte – oder besser gesagt sollte mit dieser Arbeit – gerade vor dem Hintergrund eines postmodernen und poststrukturellen Denkens im Sinne Lacans, welches nicht auf letzte Schließungs- oder Legitimationsgründe zielt, sondern dem unbewussten Diskurs immer wieder neu Raum zu geben sucht - nicht der Anspruch erhoben

werden, eine bildungstheoretisch wie -empirisch ‚synthetische' Grundlegung psychoanalytischer Prozesse unter Einsatz eines bestimmten Bildungsbegriffes zu leisten, sondern der produktive Versuch unternommen werden, anhand des Begriffs ‚Bildung' im Sinne einer Möglichkeitskategorie (vgl. Schäfer, 2009, 2011a) zu inspizieren, inwiefern mittelbare oder unmittelbare irritierende Erfahrungen, die im psychoanalytisch-therapeutischen Kontext Wert besitzen, unter einem postmodernen Bildungstheorieeinsatz in den Blick kommen *könnten*. Um der angesprochenen unsystematischen Uferlosigkeit weitestgehend entgegenzuwirken, ist dies in der vorliegenden Studie unter Fokussierung der transdisziplinären ‚Scharnierfigur' der Alterität, einer mit Lacan differenztheoretisch justierten Figur geschehen, welche in der Theoriebildung beider Disziplinen heutzutage unter dem Sammelbegriff eines (irreduziblen) ‚Anderen' firmiert und rezent Konjunktur hat, jedoch bislang kaum im transdisziplinären Konnex verhandelt wurde.

Dass dabei die Gefahr des Scheiterns bestand, hinsichtlich dieser Perspektivierung keinen transdisziplinär-systematischen Bezug herstellen zu können oder insbesondere auf empirischer Basis keine Prozesse ‚freizulegen', die unter Einsatz des bildungstheoretischen Programms transformatorischer Prozesse das ‚Signum' Bildung verdient hätten, sollte dabei ausdrücklich als produktives Moment eines Vorhabens gelten, das sich gegen letzte Schließungsversuche sperrt – wie die analytische Kur selbst. Insofern wurde insbesondere im zweiten Hauptteil der Schrift weniger der Versuch unternommen, Bildungsprozesse in empirischem Material ‚als solche' zu identifizieren und einem empirischen Subjekt ‚zuzuschreiben', sondern unter Abwägung methodologischer Voraussetzungen zu problematisieren, inwiefern fremdartige Erfahrungen in *Narrationen* über den psychoanalytisch-therapeutischen Kontext unter jenen Voraussetzungen als Möglichkeitsräume für Bildungsprozesse in den Blick kommen können – oder eben nicht. Das Denken dieser Arbeit positioniert sich, um das Bonmot Adornos aus der *Negativen Dialektik* der Aufklärung programmatisch zu adaptieren, damit in einer gewissen Solidarität mit einer (bildungstheoretischen orientierten) Empirie „im Augenblick ihres Sturzes" (Adorno, 1966, 400).[1]

[1] Freilich wird jene hier scherzhafte Adaption dem argumentativen Kontext in Adornos *Negativer Dialektik* (1966) nicht gerecht, sondern dient hier lediglich als metaphorische Stütze, um die methodologische Positionierung der Arbeit heuristisch zu rahmen.

Die Figur des „Scheiterns als Bildungsprozess“ (Koller, 2012a, 183) erhält damit gleichsam als gedoppelte Bedeutung: Hinsichtlich eines womöglich transformatorischen Scheiterns in Form negativer Erfahrungen (bei psychoanalytischen Analysanden), die in narrativen Dokumenten als Anlässe für Bildungsprozesse in den Blick kommen könnte, wie hinsichtlich der scheiternden Erfahrung im Forschungsprozess selbst, die auch den Forscher unvorhergesehen, d.h. gewissermaßen ‚alteritär‘ trifft und damit mögliche Anstöße zu transformatorischen Prozessen in ent-täuschten Forschungsabsichten und Denkkategorien freisetzt.

Mit aller gebotener Vorsicht und Distanz zur immer ‚grundlosen‘ und doppelbödigen Selbstreferenz des imaginär-symbolischen Subjekts (vgl. Schäfer, 2011b), welche auch innerhalb der (selbst-)kritischen Diskussion der Arbeit ihren Einsatz finden wird, kann nach Abfassung der Dissertation an dieser Stelle durchaus von einer gewissen Bewahrheitung des Zweiteren gesprochen werden, insofern ein Großprojekt wie dieses an vielerlei Stellen krisenhafte Erschütterungen und Transformationen im Anspruch des ‚Anderen‘ (insbesondere gegenüber bisherigen Denkordnungen) oder in Form von Brüchen des eigenen Selbst- und Weltverhältnis evoziert. Dies geht jedenfalls, gerade in der Beschäftigung mit poststrukturalen und vor allem dekonstruktiven Einsätzen in der Bildungswissenschaft (vgl. z.B. Wimmer, 2006, 2007, 2014b; Ricken, 1999) einher mit der Transformation eines forschenden Denkens (und wohl auch eines Selbst- und Weltverhältnisses), dass sich in und mit intensiver Theoriearbeit jenseits der ‚klassischen‘ Logik der abendländischen Metaphysik *selbst* nicht mehr zu folgen vermag – und dies im Wissen darum, vielleicht erst darin neue Möglichkeitsräume im Forschungsprozess zu erblicken.

Umso mehr sei an dieser Stelle jenem Personenkreis Dank ausgesprochen, der an der Öffnung solcher, kraft positiver wie negativer Erfahrungen zugänglich gewordener Räume beteiligt war und das Projekt mit fachlichem, persönlichem und privatem Engagement mitgetragen hat.

Ich möchte zunächst ganz herzlich meinem Betreuer Prof. Dr. Wilfried Datler danken, der mich stets mit der nötigen Balance aus Engagement, (Heraus-)Forderung und vor allem der Aussicht auf Emanzipation eines Jungwissenschaftlers betraute, die nicht selbstverständlich ist. Ferner gilt gleicher Dank an und Prof. Dr. Elisabeth Sattler in Wien und Prof. Dr. Hans-Christoph Koller in Hamburg, die der (unorthodoxen) Thematik der Arbeit jederzeit offen und unvoreingenommen gegenüberstanden und mich zu jeder Zeit in mehr als einer Problemstellung ermutigten, meinen Pfad weiter zu verfol-

gen. Größten Dank richte ich freilich auch an meine Familie und Freunde, insbesondere an meine Eltern für die haltende Unterstützung einer ‚genügend guten Umwelt' in diesem Zeitraum und an meine Freunde für die wertvolle Verbundenheit. Diese Arbeit widme ich meiner Tochter Amélie, die mehr Anteil und leider auch Preis an der Abfassung dieser Arbeit trägt als es begrifflich eingeholt werden kann.

1 EINLEITUNG UND HINFÜHRUNG ZUM TRANSDISZIPLINÄREN GEGENSTANDSBEREICH UND ZUR ZENTRALEN FRAGESTELLUNG DER STUDIE – (INWIEFERN) IST ‚BILDUNG' IN DER PSYCHOANALYSE DENKBAR?

Die Disziplin der Psychoanalyse und ihre klassisch-klinische Ausgestaltung, die psychoanalytische Psychotherapie, aus bildungswissenschaftlicher respektive speziell bildungstheoretischer Perspektive zu betrachten, ist weder heute noch in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Denktradition Usus oder Fachkundigen unmittelbar einsichtig. Noch immer werden die Begriffe der ‚Psychotherapie' respektive der psychoanalytischen ‚Kur'[2] sowohl alltagssprachlich als auch ideengeschichtlich mit den Disziplinen der Medizin und Psychologie assoziiert. Die Psychoanalyse fand in der akademischen Bildungswissenschaft hauptsächlich im Kontext ihres – lange Zeit randständigen – Teilgebiets der Psychoanalytischen Pädagogik Beachtung, wurde in der allgemeinen Erziehungswissenschaft jedoch meist stiefmütterlich behandelt (vgl. Datler, 1993, 1995, 2006; Datler & Wininger, 2010; Wininger, 2011). Wagt man jedoch einen Blick über den Tellerrand des heutigen psychotherapeutischen Praxisfeldes, so fällt unweigerlich auf, dass das tatsächliche Angebot aufgrund des einst ungeschützten Titels des ‚Psychotherapeuten'[3] faktisch schon lange über diesen Assoziationsrahmen hinausweist (vgl. Petek, 1991; Lang, 2004).[4] Neben zahllosen, darunter dubiosen Schwarzmarktangeboten haben sich inzwischen seriöse wie gleichermaßen unkonventionelle Therapieformen etabliert, auch ausgeübt von Nicht-Medizinern und Nicht-Psychologen, und damit ihren anerkannten Stellenwert auf einem unüberschaubaren Markt gefunden.[5]

---

[2] Zur Verwendungsweise der Interpunktion in der Arbeit sei an dieser Stelle folgendes vermerkt: Im Haupttext wie in den Fußnoten werden einfache Anführungszeichen (‚'), sofern nicht kontextabhängig abweichend, für (begriffliche) Eigennamen, eingeführte Aphorismen, uneigentliche Rede oder indirekte Zitationen, doppelte („") hingegen für direkte Zitationen oder Aphorismen verwendet. *Kursivsetzungen* weisen auf semantische Hervorhebungen, fremdsprachliche Begriffe oder Quellenabgaben (d.h. Originaltitel) hin.

[3] Sämtliche personenbezogene Bezeichnungen und Funktionsbegriffe in der Arbeit sind ob der vereinfachten Lesbarkeit geschlechtsneutral zu verstehen und werden in der Regel im Maskulinum verwendet.

[4] Einige Teilabschnitte dieser einleitenden Worte werden sinngemäß bei Rumpf (2008) entlehnt.

[5] Diese Entwicklung nimmt gerade in Österreich nicht wunder, wo im Gegensatz zum deutschen Psychotherapeutengesetz (PsychThG) Ausbildungskandidaten aus verschiedensten „Quellberufen" mit entsprechender Eignung zur Psychotherapieausbildung zugelassen werden dürfen (vgl. Österreichisches Bundes-

Wissenschaftshistorisch hatte Freud diesen disziplinübergreifenden Pluralismus willentlich selbst begründet. Dieser macht sich neben vielen thematisch ähnlichen Bekundungen[6] an Freuds, in der *Frage der Laienanalyse* geäußerten, viel zitierten Befürchtung fest, „dass die Psychoanalyse von der Medizin verschluckt" (1926a, 283) werde sowie in seinem im Nachwort bekräftigten Appell, „daß die Psychoanalyse kein Spezialfach der Medizin" sei und er nicht sehen könne, „wie man sich sträuben kann, das zu verkennen" (1926b, 289). Unterstrichen wurde diese Aussage später durch Freuds vielerorts spitze Bemerkung zur Laienanalyse, die in seinen Augen insbesondere bei nichtausgebildeten Medizinern das größte Gefahrenpotenzial böte, die Professionalisierung seiner Disziplin zu schädigen, was dem damaligen naturwissenschaftlichen Selbstverständnis der Psychoanalyse einen herben Schlag versetzte und der Verortung seiner Disziplin eine liberalere Richtung zusprach.[7]

Im *Nachwort zu Laienanalyse* (1926b) konstatiert Freud, nicht ganz ohne Stolz: „Die Psychoanalyse ist ein Stück Psychologie, auch nicht medizinische Psychologie im alten Sinne oder Psychologie der krankhaften Vorgänge, sondern Psychologie schlechtweg, gewiß nicht das Ganze der Psychologie, sondern ihr Unterbau, vielleicht überhaupt ihr Fundament." (1926b, 343). Jener Standpunkt, so umstritten er in der damaligen wie heutigen Zeit anmutet, ebnete letztlich den Weg für die Psychoanalyse, Einfallstore für trans- und interdisziplinäre Diskurse zu öffnen, welche, ganz im Sinne ihres Begründers, nicht nur im Nexus zwischen Psychologie, Philosophie und Bildungswissenschaft,

---

gesetz über die Ausbildung zur Psychotherapie, 1990; §10). In Deutschland hingegen ist es lediglich Hochschulabsolventen der Fächer Medizin, Psychologie und Pädagogik gestattet, eine Psychotherapieausbildung zu beginnen, wohingegen Pädagogen bzw. Bildungswissenschaftlern derzeit nur die Zulassung für die Ausbildung zum/r Kinder- und Jugendpsychotherapeut/in offen steht – eine Regelung, deren Halbwertszeit überdies im Zuge jüngster standespolitischer Machtkämpfe zwischen Lobbyisten der Psychologie und Erziehungswissenschaften begrenzt erscheint.

[6] Neben den zahlreichen Analogiebekundungen, die psychoanalytische Kur gleiche in vielerlei Aspekten einer „Nacherziehung" am Neurotiker, sind etwa seine Aussagen in der Schrift D*as Interesse an der Psychoanalyse* (1913) oder im Geleitwort zu Aichhorns Werk *Verwahrloste Jugend* (1925) populär, wo Freud sich von der „Kindererziehung" von allen transdisziplinären Anwendungsgebiete der Psychoanalyse den größten Erkenntniszuwachs und Nutzen verspricht, obgleich oder gerade weil sie, neben dem „Kurieren" in der Psychoanalyse und dem „Regieren" in der Politik zu den „drei unmöglichen Berufen" gehöre (1925, 565).

[7] Freud nahm damit in erster Linie Stellung zum Angriff auf seinen Kollegen und Freund Theodor Reik, der 1925 wegen ‚Kurpfuscherei' angeklagt worden war, da er als Nichtmediziner Psychoanalysen durchführte und dabei – auch finanziell – durch Freud unterstützt worden war. Gleichzeitig bezog Freud damit, gerade als Begründer der Psychoanalyse, Position für eine fundierte psychoanalytische Ausbildung und die Zulassung *nicht-ärztlicher* Kandidaten zur Psychoanalyse – ein Affront gegen das hegemoniale Selbstverständnis vieler seiner (vor allem US-amerikanischen) ärztlichen Kollegen.

sondern auch in politik-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Dimensionen angesiedelt werden konnten (vgl. Zaretsky, 2006). Dabei spielte insbesondere die Psychoanalytische Pädagogik eine Vorreiterrolle als Teildisziplin der akademischen Pädagogik, die ob ihres wissenschaftstheoretisch legitimierbaren Status zwar bis heute Zeit umstritten (vgl. etwa Figdor, 1989, 1990, 1993; Datler et al, 2009), spätestens seit den 1920er Jahren jedoch sowohl in gesellschaftlichen und universitären Diskursfeldern fest verankert werden konnte (vgl. Datler, 1992, 1994, 1995; Eggert-Schmid Noerr, 2009).

1.1 Von der Fragestellung nach ‚Heilung und/oder Bildung' zum Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit

Die Gemeinsamkeit aller in der Psychoanalyse beheimateten, ‚psychotherapieähnlichen' Verfahren scheint auf den ersten Blick darin zu wurzeln, dass sie primär an psychischer *Heilung* interessiert sind. Doch dieser Anspruch schien bereits Freud als Begründer des neuzeitlichen Psychotherapieverständnisses zu enggeführt. Er betont:

„Als das Ziel der Behandlung kann hingestellt werden, durch die Aufhebung der Widerstände und Nachprüfungen der Verdrängungen des Kranken die weitest gehende Vereinheitlichung und Stärkung seines Ichs herbeizuführen, (...) *das Beste aus ihm zu gestalten, was er nach Anlagen und Fähigkeiten werden kann*, und ihn so nach Möglichkeit leistungs- und genussfähig zu machen" (Freud, GW XIII, 1923, 266; hvg. V.R.).

Bei näherer Betrachtung insbesondere des hervorgehobenen zweiten Teils des Passus könnte man sich, speziell im Lichte heutzutage zunehmenden transdisziplinären Forschungsinteresses, die Frage stellen, ob es möglich wäre, diese Aussage auch unter einem *bildungstheoretischen* Fokus zu interpretieren. Speziell die Aussage „das Beste aus ihm zu gestalten" böte etwa unter Rekurs auf Humboldts Bildungsidee (1792/1980) einer in der Wechselwirkung mit der Welt anvisierten Entfaltung von „Kräften" und der damit einhergehenden Höherentwicklung der Persönlichkeit[8] die Möglichkeit, den hervorgehobenen zweiten Teil des Zitats aus der Perspektive eines klassisch-neuhumanistischen Bildungsbegriffs zu analysieren. Dies bedürfte freilich einer umfassenden, eigenständigen Analyse, erinnert auf den ersten Blick aber auch daran, dass sowohl von Autoren, die der Psychoanalytischen Pädagogik zuzurechnen sind, als auch von Seiten der Psychoanalyse und der Allgemeinen Pädagogik (z.B. Loch, 1974; Leber, 1977; Köth, 2008; Datler, 1992, 2006; Körner, 2009a,b, Brumlik, 2010) wiederholt da-

[8] Humboldt spricht bekanntermaßen vom Bildungsprozess des Menschen als der „höchste(n) und proportionierlichste(n) Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt, 1792/1980, 64).

für plädiert wurde, den ‚Heilungsprozess', der in Psychotherapien/der psychoanalytischen Kur angestrebt wird, als Bildungsprozess zu begreifen[9].

Ein bildungswissenschaftlicher bzw. pädagogisch begründeter Blickwinkel auf die Psychoanalyse und insbesondere auf psychische Erfahrungs- und Veränderungsprozesse innerhalb der psychoanalytischen Psychotherapie stellt insofern kein Novum dar. Bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts (vgl. Hug-Helmuths *Kinderpsychologie und Pädagogik*, 1914; Adlers *Heilen und Bilden*, 1904) kam im Zuge Freuds facettenreicher pädagogischer Beschäftigungsinteressen (Freud, 1913a, 1913b) die Frage auf, was denn eigentlich die ‚wirkenden' Veränderungskräfte im Psychotherapieprozess seien: *Heilung oder Bildung*?[10] Ineins gingen damit folgende Fragestellungen einher: Gibt es solche ‚Veränderungskräfte' überhaupt? Und falls ja: Wie sind diese ‚beschaffen'? Ob und wie sind sie gegebenenfalls erforschbar? Und (wie) sind sie systematisch zugänglich?

Im Zuge transdisziplinärer Annäherungen (z.B. schon bei Adler, 1904 oder Bernfeld, 1967) an diese Fragestellungen wurde zunehmend diskutiert, inwiefern sich die heilenden Transformationsprozesse, die sich in der psychoanalytischen Kur vollziehen, möglicherweise als Bildungsprozesse begreifen lassen – und ob es bei diesen womöglich eher um ‚Heilung *und* bzw. *qua* Bildung' – statt dichotomisierend um ‚Heilung *oder* Bildung' gehe (vgl. Loch, 1974; Leber, 1977; Randolph, 1990; Datler, 1995, 2006; Köth, 2008; Körner, 2009a,b; Bittner, 2013). Jene Diskussion zeitigte über die letzten 35 Jahre größere Auswirkungen auf eine Vielzahl von Publikationen, die dafür plädieren, fernab früherer Dichotomisierungsbemühungen (vgl. Datler, 1993, 2006; Winterhager-Schmid, 1992) ein neues Bild von Psychotherapie und Psychoanalyse zu zeichnen (vgl. Ringler, 2000). Dieses Bild trägt gewissermaßen einem ‚integrativen' Ansatz aus bildungswissenschaftlichen *und* therapeutisch-klinischen Theoriegrundlagen Rechnung (vgl. etwa Datler, 2006; Köth, 2008; Körner, 2009a, 2009b; Eggert-Schmid Noerr, 2009, Bittner, 2013).

Auffällig dabei war und ist, dass ca. seit Ende der 1970er Jahre in vielen Publikationen zwar von ‚Heilen' und/oder ‚Bilden' gesprochen wurde, jedoch nur selten bis gar keine

[9] Dennoch gilt an dieser Stelle anzumerken, dass mögliche Assoziationen zwischen Humboldts und Freuds ‚Subjekttheorie' per se noch keine Schlüsse zu systematisch-übereinstimmenden Absichten erlauben, dies könnte beispielsweise Gegenstand weiterführender transdisziplinärer Untersuchungen sein.

[10] Vgl. dazu Loch, 1974; Leber, 1977; Lorenzer, 1974; Petek, 1991; Datler, 1993, 1995; 2006; Körner, 1980, 1990, 1992, 2009a, 2009b, Bittner, 2013

bildungstheoretische Rückbindung und damit eine systematisch gehaltene Auseinandersetzung mit dem jeweils bemühten Begriff von Bildung erfolgte – noch überhaupt Anknüpfungsstellen an aktuelle bildungstheoretische Diskurse gesucht wurden (vgl. Brumlik, 2010, 41f.).[11] Dies lässt sich an dieser Stelle anhand mehrerlei Beispiele kurz umreißen:

Randolph etwa tritt in seinem Werk *Psychotherapie – Heilung oder Bildung?* (1990) im Rekurs auf Habermas' sozialphilosophischen Ansatz dafür ein, die Prozesse in der psychoanalytischen Therapie im Sinne einer „Restitution von Bildungsprozessen" (ebd., 44) zu begreifen. Er beruft sich dabei jedoch weder auf einen dezidierten bildungstheoretischen Ansatz noch auf einen systematisch elaborierten Bildungsbegriff, welcher jener Hypothese zu Grunde liegen könnte bzw. welcher jene theoretisch zu legitimieren sucht.[12] Habermas selbst, der in seiner prominenten erkenntnistheoretischen Untersuchung *Erkenntnis und Interesse* (1968) die Psychoanalyse erstmals als „tiefenhermeneutische" Disziplin (vgl. Habermas, 1968, 267) auswies und sie damit von ihrem ursprünglich „szientistischen Selbstmissverständnis" befreien wollte (Habermas, 1968, 300), hat mit diesem Postulat in weiterführenden sozialphilosophischen, psychoanalytischen und vor allem psychoanalytisch-pädagogischen Veröffentlichungen viele Gleichgesinnte gefunden.[13] Seine Kernaussage lautet: Der Arbeit an der Überwindung von Neurosen in der psychoanalytischen Kur kommt in erster Linie die Funktion einer kritischen *Selbstreflexion bzw. Selbsterkenntnis* zu. Mit Autoren wie Lorenzer (1974), Leber (1977), Trescher (1985) oder heute Datler (2006), Köth (2008), Eggert-Schmid Noerr (2009) oder Bittner (2013) ist diese Funktion der Psychoanalyse konkret im Sinne der „Entfaltung von Bildungsprozessen" (Leber, 1977, 246f.) zu verstehen.

Insbesondere Datler betont in seinen Studien wiederholt (1988, 1995, 2006), dass in Analysen und speziell psychoanalytischen Langzeitverfahren wie der klassischen, hochfrequenten Kur, meist mindestens zwei verschiedene Arten von Zielen verfolgt werden,

---

[11] Brumlik (2010, 41) moniert insofern zurecht, dass das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik, Psychoanalyse und Bildungstheorie bislang trotz der Tatsache, dass dieser Konnex bereits seit über hundert Jahren existiert, bislang zumeist aus sozialisationstheoretischer (vgl. etwa Lorenzer, 1974 oder Habermas, 1968), jedoch nicht aus bildungstheoretischer Perspektive behandelt wurde.

[12] Randolph bemüht lediglich den vage formulieren Bildungsbegriff Froeses (1962), der Bildung als „den Vorgang wie Ertrag jener menschlichen Bemühung" ausweist, „die man seit Pestalozzi als Menschwerdung des Menschen umschreibt" (Froese, 1962, 125).

[13] Vgl. Loch, 1974; Lorenzer, 1974; Leber, 1977; Trescher, 1985/1990, 1988; Thomä & Kächele, 1996/2006; Randolph, 1990; Ringler, 2000; Köth, 2008

die im Lichte solch selbstreflexiver Prozesse als ‚Bildungsprozesse' zu verstehen seien: Zum einen ziele eine analytische Kur im Telos eines Ringens um das sukzessive Verstehen unbewusster kognitiver und emotionaler Prozesse auf die Entfaltung „einer Art psychoanalytischer Ernüchterung und Bescheidenheit" der Selbstwahrnehmung ab, die Analysanden allererst im speziellen Setting der Analyse „leibhaftig erfahren" könnten (Datler, 2006, 108). Zum anderen befördere die Tatsache, dass sich Analysen über meist viele Jahre erstreckten und in der Regel intensive (neue) Selbst- und Welterfahrungen ermöglichten, die Entwicklung einer „analytischen Haltung", die sie in die Lage versetzten, „sich nachdenkend und innehaltend mit dem zu befassen, was – oft in drängender, impulsiver und bedrohlicher Weise – in ihrer ‚inneren Welt'" vor sich ginge (ebd.).

So plausibel jene transdisziplinären Annäherungen an ein im weitesten Sinne bildungswissenschaftliches (Nach)Denken über psychoanalytische Prozesse erscheinen mag, so verwunderlich ist es andererseits, dass es ein Großteil all jener Autoren bislang versäumte oder umschiffte, ihre bildungswissenschaftlichen Auslegungen an systematisch *ausgewiesene* bildungstheoretische Konzepte rückzubinden, obgleich in ihren Ansätzen fast durchgängig beansprucht wird, dass bestimmte psychische Veränderungsprozesse oder -erfahrungen in der psychoanalytischen Kur als ‚Bildungsprozesse' zu verstehen seien (vgl. dazu Datler, 1995, 2006). Interessanterweise fällt aber auch in jüngeren Publikationen über das Verhältnis von Psychoanalyse, Psychotherapie, Heilung und Bildung wie bei Bittner (2013), Körner (2009b), Köth (2008) oder Eggert-Schmid Noerr (2009) ins Gewicht, dass eine systematische Anknüpfung an gegenwärtige bildungstheoretische Debatten, gerade im (post-)modernen[14] Bildungstheoriediskurs, nicht vorge-

[14] Der Begriff der (Post-)moderne und das daraus resultierende Verständnis sowie die Verwendungsweise von ‚Bildung' können in hiesiger Arbeit in Anlehnung an Lyotards Werk *Das postmoderne Wissen* (1993) verstanden werden, in dem der Autor im Kontext seiner politisch-kulturellen Zeitdiagnose den Begriff und die Form des heutigen Wissens als *condition postmoderne* neu zu denken sucht. Sein Hauptaugenmerk gilt dem „Ende der großen Erzählungen", worin sich gleichsam Lyotards Kernkritik äußert. Er versteht philosophische Weltanschauungen und damit verbundene Zeitepochen (insbesondere Aufklärung und den deutschen Idealismus) als „Metaerzählungen" (ebd., 14) und löst damit ihren hegemonialen Wahrheitscharakter, im Sinne von Wissensformen zugunsten heterogener Denk- bzw. Sprachformen, auf (vgl. Welsch, 1991, 172). Die durch ihre narrative Form gekennzeichneten geschichtsphilosophischen Metaerzählungen im 18. und 19. Jahrhunderts haben mit Lyotard *universalisierende* Tendenz, da mit ihnen unterschiedliche Formen von Wissen aus einem einheitlichen Prinzip heraus begründet werden (vgl. Koller, 1999, 25), um auf Grundlage dessen dogmatische Aussagen generieren zu können (z.B. im Falle von Staat, Kirche etc.). Damit sondern sie mit Lyotard jedoch Singuläres bzw. Heterogenes aus und zwingen es unter allgemeine Erklärungsprinzipien, was deren subversives Potenzial einebnet. Lyotard setzt an die Stelle jener Erklärungsprinzipien Möglichkeitsräume in Form heterogener „Sprachspiele" bzw. „Diskursarten", welche neue, immer wieder andere „Erzählungen" ermöglichen (Lyotard, 1993, vgl. weitere Ausführungen in Kap. 2.3.1).

nommen, sondern allenfalls implizit oder versatzstückhaft auf (klassisch-neuhumanistische) Bildungstheoreme verwiesen wird (vgl. etwa Körner, 2009b, 313f.). Diese scheinen jedoch mit einem postmodernen oder poststrukturalen Begriff von Bildung und Subjektivität, wie er in der zeitgenössischen pädagogischen Literatur beansprucht wird, kaum mehr vereinbar (vgl. Kap. 2.3, Frank, 1983, Ricken, 1999; Lüders, 2007; Koller, 2001; Sattler, 2008; Fritzsche et al, 2001).[15] Gleichwohl erscheinen in jüngerer Zeit wieder Veröffentlichungen v.a. in Sammelbänden (vgl. *Die Psychoanalyse und ihre Bildung*, Boothe und Schneider, 2013 oder *Austauschprozesse: Psychoanalyse und andere Humanwissenschaften*, Hierdeis, 2016), die einen pädagogischen bzw. bildungstheoretischen mit einem psychoanalytischen Diskurs wieder fruchtbar in Beziehung setzen, was auch vorliegende Arbeit in systematischer Art und Weise befördern möchte.

Bereits anhand jener knappen Umrandungen dieses Problemfeldes sind also systematische Forschungslücken auf diesem transdisziplinären Gebiet auszumachen, deren Bearbeitung das hiesige Vorhaben unter Rekurs auf ein (post)modernes Bildungsverständnis anstrebt. Ein primäres Ziel der Arbeit wird dabei sein, die teilweise undifferenziert bzw. unsystematisch geführte Diskussion anhand einer ausgewiesenen, für aktuelle bildungstheoretische wie psychoanalytische poststrukturale Debatten konstituierenden Beschäftigungsfigur neu zu gestalten.

Eine solche Figur findet sich – um an dieser Stelle einen abreißenden Vorausblick zu geben – im forschungsleitenden Fokus in bildungstheoretischen und psychoanalytischen Publikationen, in denen der Valenz von *Alterität* (im Sinne einer irreduziblen, radikalen und/oder relativen Andersheit) zentrale Bedeutung beigemessen wird, welche dort häu-

[15] Eine bemerkenswerte Ausnahme bietet dabei Brumlik mit seinem Aufsatz *Allgemeine Pädagogik, Psychoanalyse und Bildungstheorie – Versuch einer Verhältnisbestimmung* (2010), in der der Autor allerdings weniger die bildungstheoretische An- oder Rückbindung bestimmter psychoanalytischer Konstrukte anstrebt als vielmehr Freuds anthropologische Positionen selbst als ‚bildungstheoretische' zu verstehen sucht, um jene Verhältnisbestimmung zu schärfen. In dieser Sichtweise kommt er zu dem Schluss, dass Freud im Gegensatz zu aufklärerischen (z.B. Rousseau) und idealistischen Bildungsideen (etwa bei Hegel und Kant) ein anthropologisches Bild bestreitet, in dem nicht die Vervollkommnung der menschlichen Kräfte aufscheint, sondern vielmehr das Autonomieideal des Subjekts und – vor allem im Zuge seiner Erfahrungen des ersten Weltkrieges – insbesondere das der *Moral* in Frage gestellt wird: „In Freuds Bildungstheorie geht es jedoch – anders als bei Kant – gar nicht um die Vervollkommnung der menschlichen Natur, sondern darum, die Unvollkommenheiten, die der Gattung in jeder, vor allem auch moralischer Hinsicht mitgegeben sind, notdürftig auszugleichen und aufzuhalten" (Brumlik, 2010, 42f.). Damit zeigt Brumlik indirekt auf, dass Freud – vor allem neben Marx und Nietzsche – durchaus als Vordenker postmoderner Bildungstheorien verstanden werden kann, die von einem heteronomen bzw. nicht-zentrierten Subjekt ausgehen (vgl. dazu die Übersichten bei Koller, 2001; Reckwitz, 2008a; Sattler, 2009).

fig unter der Chiffre eines ‚Anderen' im Lichte intersubjektivitätstheoretischer Debatten firmiert.[16] Denn entlang dieser, für beide Disziplinen in den letzten Jahren konstitutiven sozialphilosophischen Theoriefigur, kann, so meine Vermutung, diskutiert werden, inwiefern die Dignität des Anderen (als Emblem der vielgeführten Diskussion um Intersubjektivität in den Humanwissenschaften) seit Ende der 1990er Jahre sowohl in der heutigen, insbesondere relational orientierten Psychoanalyse wie auch in postmodernen bildungstheoretischen Einsätzen an Konjunktur gewann und zunehmend als zentral ausgewiesen wurde, ohne jedoch dezidiert in einen *transdisziplinären* Diskurs von Psychoanalyse und Bildungswissenschaft eingeflochten zu werden (vgl. z.B. Bedorf, 2004, 2006; Küchenhoff, 2005; Dörr, 2016). Gleichwohl ist „offensichtlich (…) die Schnittmenge zwischen Pädagogik und Psychoanalyse durch ihre Bezugnahmen auf (inter-)subjektivitäts- und alteritätstheoretische philosophische Überlegungen beträchtlich, so dass der interdisziplinäre Charakter beider Wissenschaften zu einer weiteren Annäherung geführt hat", wie Dörr es rezent konstatiert (Dörr, 2016, 162).

Dies gilt insbesondere für qua Andersheit/Fremdheit herausgeforderte bzw. veranlasste Veränderungsprozesse in der psychoanalytischen Kur, die bislang nicht systematisch mit strukturähnlichen Veränderungsprozessen in der Bildungswissenschaft in Verbindung gebracht wurden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll eine solche Strukturähnlichkeit jener Veränderungsprozesse, die durch Erfahrungen von Fremdheit/Andersheit veranlasst werden, untersucht werden.

Dennoch ist die Wahl der Figur der Alterität im Rahmen dieser Arbeit im Sinne *einer* möglichen Herangehensweise zu verstehen. Sicherlich wären auch weitere Theoriechiffren, die im postmodernen resp. rezenten Diskurs der *postcultural studies* Konjunktur besitzen (wie beispielsweise Differenz, Heterogenität, Pluralität, Kontingenz usw.) für transdisziplinäre Auseinandersetzungen zwischen Psychoanalyse und Bildungswissenschaft fruchtbar, können jedoch aus systematischen und quantitativen Gründen nur teilweise berücksichtigt werden.[17]

---

[16] Z.B. bei Benner, 2008; Koller, 2007a, 2012a; Kokemohr, 2007; Lippitz, 2003; Schäfer, 2009, 2012a, Meyer-Drawe, 1990, 1996; Masschelein & Wimmer, 1996; Schäfer & Wimmer, 2006, Wimmer, 1996a, b, c, 2004a,b, 2006, 2007; Sattler, 2008, 2009, um einen ob der Fülle der Publikationen nicht-repräsentativen bibliographischen Ausschnitt zu geben.

[17] Wie zu zeigen sein wird, fließen diese teilweise jedoch aufgrund ihrer Theorienähe ebenfalls in den Ansatz der vorliegenden Arbeit ein und sollen im Dienste einer systematischen Einleitung aus Gründen der Übersichtlichkeit hier nicht expliziert werden.

1.2 Annäherung an zentrale Fragestellungen des Vorhabens

Mit den vorangegangenen Überlegungen kann eine so weitreichende Diskussion zu und Erforschung von Fremdheitserfahrungen als mögliche Anlässe für ‚Bildungsprozesse in der Psychoanalyse' nicht ohne systematischen Zugang, d.h. nicht ohne Bezugnahme auf ein ausgewiesenes bildungstheoretisches Konzept geführt werden, will man es im Zuge einer wissenschaftlichen Systematisierung vermeiden, mit einem fahrlässig umrissenen ‚Begriffsbesteck' an den Untersuchungsgegenstand heranzutreten. Es gilt zu berücksichtigen, was z.B. Koller (2002) oder Fuchs (2011a) einfordern: „Wer (…) Bildungsprozesse erforschen möchte, kann nicht umhin, eine (wenn auch provisorische) theoretische Vorstellung davon zu entwickeln, was Bildung ist" (Koller, 2002, 93).

Somit kann an dieser Stelle eine zunächst übergeordnete Fragestellung des Arbeitsvorhabens lauten: Ob und in welcher Weise werden in einer psychoanalytischen Kur[18] Erfahrungen von Andersheit beim Analysanden angestoßen, begleitet oder unterstützt, die aus der Perspektive einer bestimmten bildungswissenschaftlichen Position als Bildungsprozesse interpretiert werden können? Wie zu zeigen sein wird (vgl. Kap. 2.2.4), erweist sich für diese Fragestellung die so genannte *transformatorische Bildungstheorie* (wie sie von Kokemohr, Marotzki und Koller entwickelt wurde) als besonders aussichtsreich, da das Motiv der Andersheit, Fremdheit oder negativen Erfahrung dort explizit als Potenzial oder Anlassform für Bildungsprozesse (vgl. Koller, 2007a, 71, Kokemohr, 2007) verstanden wird. Da sich hiesige Studie – wie skizziert – aus ebenjener bildungstheoretischer Perspektive mit der Relevanz bzw. dem sich geltend machenden ‚Anspruch' eines relativen (komparativen) und radikalen, d.h. irreduziblen (inkomparativen) Anderen im Sinne von Alterität[19] mit dieser Fragestellung befasst, lautet die systematische Fragestellung der Studie:

---

[18] Der Begriff der ‚Intersubjektivität' wird im Rahmen der Arbeit nicht im Sinne eines methodischen Gütekriteriums (vgl. Steinke, 2003) innerhalb empirischer Forschungsvorhaben verortet, sondern ist dem Diskurs rezenter sozialphilosophischer Auseinandersetzungen nach der Frage einer intersubjektiven Genese der Subjektkonstitution verpflichtet, wie sie spätestens seit Husserl und Hegel verhandelt wird. In der Arbeit soll dem Begriff ‚intersubjektiv' insofern dahingehend Rechnung getragen werden, als darin jene Zwischensphäre von Subjekten vermittelt wird, die ein (wie auch immer geartetes) „Mehr" als die Summe der beteiligten Subjekte zur Geltung bringt (vgl. Kap. 3.2).

[19] Vgl. hier exemplarisch etwa Masschelein & Wimmer, 1996; Schäfer, 2004, 2007a, 2009; Wimmer 1996a, b, c, 2006; 2014; Waldenfels, 1990, 1997, 1998; Lévinas, 1983, 1987

Ob und inwiefern kommen in einer psychoanalytischen Kur Erfahrungen von (irreduzibler) Fremdheit, die beim Analysanden angestoßen, begleitet oder unterstützt werden, in den Blick, die aus der Perspektive der transformatorischen Bildungstheorie (bei Kokemohr, Koller und Marotzki) als Herausforderungen für transformatorische Bildungsprozesse gedacht werden können?

In einer solchen Diktion der systematischen Hauptfragestellung der Arbeit mag dem Leser die Formulierung auffallen, dass (und vor allem verbunden mit der Frage ‚*wie*') ‚Bildungsprozesse' in der psychoanalytischen Kur forschend ‚gedacht' werden und ‚in den Blick kommen' könnten. Folgender Kommentar mag diesen Umstand in aller nötigen Kürze erhellen, bevor die damit verschränkte methodische und methodologische Problemstellung an späterer Stelle einer ausführlicheren Beschäftigung zugeführt werden kann (vgl. Kap 5). Eine derartige Formulierung der übergeordneten Fragestellung mag zunächst Ziel und Anspruch des Vorhabens suggerieren, ‚bildende Erfahrungen' qua oder via Anlässen von Fremdheit *funktional* in empirischem Material ‚feststellen' oder schlechterdings ‚identifizieren' zu wollen, was die konstitutive Differenz von intelligiblen, *kategorisch* fundierten Konzepten von ‚Alterität' und ‚Bildung' gegenüber deren nicht-signifizierbarer Erfahrung (vgl. Kap. 5.2.2, 5.6) schließen und den methodologischen Einsatz der Arbeit, wie er im zweiten Hauptteil untersucht wird, konterkarieren würde (vgl. Thompson, 2009; Schäfer, 2007b, 2013).

Im Gegenteil intendiert die Arbeit jedoch – und dies ist hier im Begriff des ‚Denkens' markiert – die *Nicht-Identifizierbarkeit* (vgl. Adorno, 1966, 19, Kap. 5.2.2) bildender Fremdheitserfahrungen selbst zum Gegenstand einer problematisierenden, methodologischen Empiriediskussion zu machen, die sich an den Grenzen des Denk- und Forschbaren im Hinblick auf ‚Bildungsprozesse' bewegt. Im Anschluss daran soll dennoch oder gerade das Paradoxe und dahingehend explorative Experiment erfolgen, sich Erfahrungen von Fremdheit unter der Leitkategorie eines alteritätstheoretisch justierten, transformatorischen Bildungsbegriffs im Sinne einer „problematisierenden Empirie" (Schäfer, 2013, 545ff.) anzunähern, die die Möglichkeiten und Grenzen einer sich selbst aufs Spiel setzenden bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung (nach Kokemohr, Koller und Marotzki) auslotet und sich insofern auch *immanent* zum Gegenstand der Untersuchung macht.

Diesen Ausführungen würde insofern vielleicht eher die methodologische Forschungsfrage entsprechen, was oder welche ‚Phänomene' in der Erforschung von Narrationen über eine analytische Kur im Blick auf Erfahrungen von Fremdheit/Alterität dem For-

schenden ‚entgegentreten' (bzw. ihn mit Waldenfels ereignishaft bzw. *pathisch* beanspruchen, vgl. Waldenfels, 1998, 2002, 15f.) und welcher Erkenntnisgewinn einer solchen phänomenologischen Erforschung inhärent sein kann. Insofern jene Fragestellung jedoch an späterer Stelle einen eigenen Untersuchungsschwerpunkt und den zweiten Hauptteil der Arbeit markieren wird, dient diese Formulierung hier zunächst als erläuternder Kommentar.

1.3 Kontextuelle Rahmung und Begründungsskizze der vorliegenden Studie

Nachfolgend soll eine kurze inhaltlich-kontextuelle Skizze dazu beitragen, vorstehende Überlegungen transparenter zu gestalten, ohne jedoch zu weit in das später aufzuspannende Problemfeld der Arbeit vorzudringen.

Wie angerissen besteht im Spannungsfeld zwischen beiden Referenzdisziplinen Psychoanalyse wie Bildungswissenschaft seit längerer Zeit eine zunehmend systematische Auseinandersetzung mit der prozessspezifischen Relevanz eines *Anderen* bzw. mit dem ‚Anspruch' des Anderen für Bildungsprozesse[20] sowie für intra- und interpsychische Veränderungsprozesse in der psychoanalytischen Kur[21], ohne dass jene Prozesse bisher systematisch oder empirisch zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Im Einklang mit einer bildungstheoretischen Ausgangsposition der Arbeit, stellt sich damit die Frage, welcher Subjektbegriff und welches dahinterliegende anthropologische Verständnis solchen ‚Erfahrungen' und (oftmals krisenhaften) Begegnungen zu Grunde liegt, in denen der/das Andere maßgeblich ‚subjektivierenden' (vgl. Butler, 2001, 2002) Einfluss an Bildungs- bzw. psychischen Veränderungsprozessen in der psychoanalytischen Kur nimmt. Jene Überlegungen stellen im ersten Hauptteil des Vorhabens den vorgeordneten, *systematisch-theoretischen* Auftrag der Arbeit dar.

Darüber hinaus könnte, so meine Hypothese, in einer *empirischen* Annäherung narrativ bzw. rhetorisch-figurativ artikulierter Veränderungserfahrungen, welche durch die psychoanalytische Psychotherapie angeregt werden, die Möglichkeit liegen, Erfahrungen

[20] Vgl. z.B. Meyer-Drawe, 1990; Lippitz, 2003; Masschelein & Wimmer, 1996; Koller, 1994a, 2007a, 2010; Kokemohr et al, 2007; Schäfer, 2007a, 2009, 2011a; Schäfer & Wimmer, 2006; Wimmer, 2006, 2007, 2014, u.a.m.

[21] Vgl. z.B. Bohleber, 2006; Ogden, 2004; Green, 2006; Küchenhoff, 2003, 2005; Laplanche, 2006; Lacan, 1975; Bittner, 2000; Warsitz, 1999, 2004 u.a.m.

von Alterität auf ihren bildungsstiftenden Charakter im genuin als nicht-pädagogisch aufgefassten Setting der psychoanalytischen Therapie zu untersuchen. Hierzu böten insbesondere jüngere, der *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* entlehnte textstrukturelle Forschungsansätze fruchtbare Methoden, jenen empirischen Anspruch mittels bewährter Analysesysteme (vgl. Schütze, 1977, 1981,1983) einlösbar zu machen (vgl. Koller, 1990a,b, 1994b, 2007; Kokemohr, & Prawda, 1989; Kokemohr, 2007, 2014; Kokemohr & Koller, 1996; Koller & Kokemohr, 1994). Diese Möglichkeit soll im zweiten Hauptteil der Arbeit anhand einer Pilotstudie ausgelotet und kritisch diskutiert werden, wobei diese (wie angerissen) in erster Linie einen illustrativen und explorativen Anspruch verfolgt. Sie stellt insofern eher auf den methodologischen Einsatzpunkt zur empirischen *Erforschbarkeit* von (transformatorischen) Bildungsprozessen im Kontext der psychoanalytischen Kur ab – und besitzt derart *tentativen* Charakter. Der Fokus der empirisch-illustrativen Studie liegt insofern nicht in einer empirisch-identifizierenden Forschungslogik begründet (vgl. z.B. die Kritik Schäfers, 2006 oder Kollers, 2006, 116, in Rekurs auf Adornos Konzept des „identifizierenden Denkens“, 1966, 15), sondern markiert vielmehr auf einer methodologisch-*analytischen* Reflexionsebene die methodische (Un-)möglichkeit der Erforschbarkeit transformatorisch-‚bildender‘ Erfahrungen. Es soll daher in kritischer Auseinandersetzung mit o.g. Bildungsverständnis transformatorischer Prozesse diskutiert werden, inwiefern alteritäre, d.h. „absolut“ befremdende (Lévinas, 1983, 127) oder krisenhaft-irritierende (vgl. Koller, Marotzki & Sanders, 2007; Schäfer, 2009, 2011a) bzw. sich „entziehende“ Erfahrungsprozesse (vgl. Waldenfels, 1997, 42) in der psychoanalytischen Kur transformatorischen Bildungscharakter besitzen können bzw. im Sinne eines solchen Charakters als *Anlässe* oder *Möglichkeitsräume* für Bildungsprozesse denkbar sind (vgl. Koller, 2006, 2012a; Schäfer, 2009, 2011a). Dies kann folglich auch bedeuten, dass keine ‚Bildungsprozesse‘ oder zumindest keine Bildungsprozesse *transformatorischen* Charakters qualitativ-empirisch in den Blick kommen.

Mit Koller (z.B. 2007a, 2010, 2011, 2012a) und Kokemohr (z.B. 1989, 2003, 2007) sind Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse, pointiert gesagt, generell dort möglich, bei denen Menschen mit Problemen und Krisen konfrontiert werden, „für deren Bearbeitung keine bewährten Strategien (mehr) zur Verfügung stehen“ (Koller, 2010, 294) – d.h. beispielsweise dort, wo eingespielte Verständnis-„Horizonte“ (in Rekurs auf Buck, 1981 und Husserl, 1952) oder ‚Ordnungen‘ (in Rekurs auf Waldenfels, 1990, 1997) von Selbst- und Weltverhältnissen durch Fremdheitserfahrungen fundamentale Veränderungen erfahren. Solche Anlässe können dabei nicht nur in sozialen Wand-

lungsprozessen gründen, die durch die wachsende Beschleunigung und Pluralisierung gegenwärtiger Gesellschaftsformen bedingt sind,[22] sondern sind mit Koller gerade auch in „individuellen Krisenerfahrungen“ möglich, „die z.B. mit der Adoleszenz oder anderen Statuspassagen im Lebenslauf einhergehen“ (Koller, 2010, 295) – und damit einen wesentlichen Gegenstand psychoanalytisch-therapeutischer Reflexion und Praxis darstellen. Der spezielle Fokus der Arbeit zielt insofern, und das stellt das besondere Gegenstandsinteresse der Studie dar, auf eine primär *bildungstheoretische* (und darüber hinaus transdisziplinäre) Perspektivierung bislang nur im psychoanalytisch-klinischen ‚wording‘ verhandelter Veränderungsprozesse beim Analysanden im Sinne von ‚Heilung’ in der Kur ab (vgl. Köth, 2008; Datler, 1995).[23]

Es werden damit solche Fremdheitserfahrungen in einer psychoanalytischen Kur und deren Auswirkungen für das Subjekt (unter einer inter- sowie intrasubjektiven Perspektive) in den Blick genommen, bei denen bislang unzugängliche bzw. unbewusste Anteile als irritierende Widerfahrnisse im „Anspruch des Fremden“ (Waldenfels, 1997, 118f., 1998, 2002) prozessieren und aus einer solchen phänomenologisch negativen Erfahrung heraus (vgl. Buck, 1981, 50ff.) als Anlässe für Statusveränderungen zu denken sind, die aus bildungstheoretischer Perspektive ‚Bildung‘ ermöglichen (vgl. Koller, 2012c, 168).

Die erforschte Perspektive steht dabei in einem postmodernen und alteritätstheoretisch situierten Verständnis von ‚Bildung‘, das sich nicht bloß in Bezug auf die Person des Psychoanalytikers als ‚Objekt’ bestimmen lässt, sondern sich speziell in Bezug auf Erfahrungen von Alterität am „großen Anderen“ (vgl. Kap. 4.3, Lacan, 1954/1955, 1978) in der intersubjektiven Sphäre eines Zwischenraums, eines ‚dritten Terms‘ verorten lässt (vgl. Bedorf, 2003, Bedorf, 2006, 2010; Bohleber, 2006; Ogden, 2004, 2006; Green, 1999, 2006; Warsitz, 2004; Küchenhoff, 2003, 2005).

Detaillierte Ausführungen und Begründungen zu diesen forschungsleitenden Überlegungen, den zugrundeliegenden subjekt- und sozialphilosophischen Referenzen (u.a. bei Waldenfels, Buck, Lévinas und Lacan) und der verhandelten bildungstheoretischen Per-

[22] Koller verweist in seinen Studien vor allem auf Lyotards Begriff der „Postmoderne“ (Lyotard, 1993).

[23] Gleichwohl soll damit nicht jener Diskurs angestoßen oder weitergeführt werden, der vor allem in den 1980er und 1990er Jahren im Zuge ausführlicher Debatten um das Heilen/Bilden-Verhältnis in der psychoanalytischen Pädagogik geführt wurde und etwa bei Spiel & Datler (1984), Heitger (1984) Datler, (1992, 1995, 1997, 2006), Trescher & Bittner (1989, 1990) oder Böhm (1997) hinreichend gut dokumentiert ist. Vielmehr geht es um eine ausgewiesene bildungstheoretische Fokussierung, die jene Entscheidungsfrage nach Heilung und/oder Bildung in der Kur bewusst transdisziplinär in der Schwebe hält, zumal sie in der besagten Debatte ausführlich verhandelt wurde.

spektive (vor allem nach Koller, Marotzki und Kokemohr) werden an späterer Stelle unternommen, würden sie in dieser einführenden Skizze bloß den systematischen Rahmen sprengen.

1.4 Zu Strukturierung und formalem Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Studie stellt, das Bisherige resümierend, die transdisziplinäre Unternehmung an, irritierende, negative bzw. befremdende Erfahrungen im Anspruch des Anderen auf dem Feld der psychoanalytischen Kur über bildungstheoretische Bezugspunkte transformatorischer Prozesse analytisch in den Blick zu nehmen.

Dazu scheint es m.E. zunächst vonnöten, in unmittelbarer Folge (Kapitel 1) die bislang in einem wissenschaftlichen Anspruch artikulierten Versuche einer transdisziplinären Verortung des Diskursfeldes im Sinne des bisherigen Forschungsstandes zu eruieren. Diese Versuche bewegten sich in der Vergangenheit häufig auf dem disziplinären Terrain der psychoanalytischen Pädagogik (vgl. Füchtner, 1979; Figdor, 1993, Datler, 1995), ohne jedoch einen systematischen Bildungsbegriff als theoretischen Ankerpunkt in die Untersuchungen mit einzubeziehen (vgl. etwa Datler, 1995; Brumlik, 2010).

Im Rahmen der Hauptkapitel 2 und 3 werden jene Theoriefundamente der zu Grunde liegenden Referenzdisziplinen Bildungswissenschaft und Psychoanalyse behandelt, die sich im weitesten Sinne über die Figur des ‚Anderen' oder alteritätstheoretischen Bezügen mit (bildenden) Veränderungserfahrungen auseinandersetzen. Dazu folgt in Kapitel 2 nach einer überblicksartigen historisch-systematischen Auseinandersetzung mit einem postmodern verstandenen Subjekt- und Bildungsbegriff ein breiterer Abriss über die Entwicklung und Verortung der transformatorischen Bildungstheorie im gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Diskurs und wie diese Theorie in der vorliegenden Arbeit aus einer alteritätstheoretischen Perspektive beleuchtet wird. Ein kritischer Exkurs zu sprachphilosophischen und normativen Problem- und Fragestellungen an die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (v.a. in der Auslegung Kollers) bildet den Abschluss des Hauptkapitels 2.

Das anschließende Kapitel 3 nimmt ebenjene alteritätstheoretische Perspektivierung, wie sie für zeitgenössische bildungstheoretische Auseinandersetzungen in Kap. 2 in Augenschein skizziert wurde, für psychoanalytische Theorieofferten in Augenschein. Dabei geht die Auseinandersetzung von zeitgenössischen psychoanalytischen Strömungen *intersubjektiver* bzw. *relationaler* Provenienz aus, wie sie im deutsch- und angloamerikanischen Raum der Psychoanalyse in den letzten Jahren einschlägig an Bedeu-

tung gewinnen konnten und welche dem ‚Anderen' bzw. der Figur der Alterität konstitutive Bedeutung für Veränderungsprozesse im Setting der psychoanalytischen Kur zusprechen.

Kapitel 4 unternimmt schließlich im Sinne einer Rahmung des ersten Hauptteils der Arbeit eine synoptisch-transdisziplinäre Zusammenführung jener beiden theoretischen Perspektivierungen – insbesondere über Lacans Konstrukt seiner doppelten Alteritätsfigur des kleinen ‚anderen' und großen ‚Anderen' – vor allem, um Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Synopsis auszuloten. Maßgabe des Erkenntnisinteresses stellen dabei die Scharnierfiguren des ‚Anderen' bzw. der Alterität als konstitutive Fermente intersubjektiv-negativer bzw. responsiver Erfahrungs- und Bildungsprozesse im Anspruch des Anderen dar. Mit Kapitel 4 schließt der systematisch-theoretische erste Hauptteil der Arbeit.

Kapitel 5 widmet sich der Entwicklung und Inspektion eines tiefenstrukturellen Erhebungs- und Auswertungsdesigns zur Analyse der zuvor theoretisch verhandelten negativen bzw. responsiven Erfahrungen (des Anderen) in der psychoanalytischen Kur, welche ‚bildungsbedeutsamen' Charakter besitzen könnten. Dazu beginnt das Kapitel mit einer umfassend angelegten methodologischen Diskussion zum Verhältnis von Bildungstheorie und -forschung entlang der Frage, ob und inwiefern Erfahrungen von Alterität/Fremdheit überhaupt (empirisch) im Sinne von ‚Bildungsprozessen' im Spannungsfeld von Psychoanalyse und Bildungswissenschaft untersuchbar sein können und vor dem Hintergrund welcher Theorieofferten beider Disziplinen dies gelingen kann. Dahingehend wird im Anschluss eine erste Skizze eines Untersuchungsdesigns vorgestellt, die im weiteren Verlauf konkret ausdifferenziert wird: Die narrativ-rekonstruktiven Erhebungsdesigns des „narrativen Interviews" von Schütze (1983, 1987a) sowie das narrativ-episodische Interviewdesign von Flick (2000) werden als Erhebungsdesigns auf ihre Anwendbarkeit für den Erkenntnisgegenstand hin diskutiert und erprobt. Dasselbe geschieht hinsichtlich des Auswertungsdesigns, wobei eine tiefenhermeneutisch-sprachstrukturell angelegte Auswertungslogik nach Lacan zu Grunde gelegt und in Kombination mit dem forschungspraktischen Design der *narrativen Analyse* nach Schütze diskutiert wird.

Kapitel 6 nimmt folglich den konkreten Versuch vor, auf empirischer Basis einer Einzelfallstudie (der ein anderthalbstündiges Interview mit einer Absolventin einer psychoanalytischen Kur zu Grunde liegt) negative und responsive Veränderungserfahrungen im Anspruch des Anderen/Fremden, wie in im theoretischen ersten Teil der Studie her-

ausgearbeitet wurden, auf ihre empirische Erforschbarkeit hin zu prüfen. Dabei gilt das analytische Augenmerk den sprachlichen bzw. rhetorischen Artikulationen jener negativen Erfahrungen im Prozess einer analytischen Kur, die das Potenzial für transformatorische Bildungsprozesse bereitstellen und insofern aus bildungstheoretischer wie psychoanalytischer Perspektive interessant scheinen.

Kapitel 7 bietet schließlich einen die Arbeit rahmenden Ausblick im Lichte der Fragestellung, ob und inwiefern die analytische Kategorie ‚Bildung' im hiesigen qualitativ-empirischen Erkenntnisinteresse entlang der Figur ‚Alterität' erforschbar sein kann. Ist es angesichts postmoderner Herausforderungen an eine zeitgenössisch-empirische Bildungstheorie und -forschung (noch) möglich, negative Anlässe oder befremdende Veränderungserfahrungen für ‚Bildungsprozesse' im Rahmen eines qualitativen Settings zu eruieren oder wird einem damit supponierten ‚dezentrierten Subjekt der Bildung' in der ‚empirischen Wirklichkeit' nicht entsprochen (vgl. Wimmer, 2014b)? Über eine bildungsphilosophische Annäherung mittels Adornos Begriffe des „Allgemeinen" und „Besonderen" sowie eine resümierende Zusammenschau von Überlegungen aus der vorliegenden Arbeit wird schließlich eine forschende Haltung im Sinne einer paradoxen Annäherungsbewegung an den Gegenstand ‚Bildung' diskutiert.

1.5 Veränderungserfahrungen in psychoanalytischen Kuren als ‚Bildungsprozesse'? Zum historischen und disziplintheoretischen Diskurs in der Psychoanalytischen Pädagogik[24]

An dieser Stelle soll zunächst eine wissenschaftstheoretische Verortung des umrissenen Diskursfeldes der Arbeit dazu beitragen, die ideengeschichtliche Genealogie desselben zu skizzieren, bevor im zweiten und dritten Hauptkapitel detaillierter auf die forschungsleitenden bildungstheoretischen und psychoanalytischen Implikationen der Figur des *Anderen* in der Arbeit eingegangen wird.

Das in obiger Fragestellung bereits anklingende transdisziplinäre Problemfeld besitzt eine mittlerweile längere, überkommende Tradition, die vor allem in der bildungswissenschaftlichen Teildisziplin der Psychoanalytischen Pädagogik kontroversiell behan-

[24] An dieser Stelle sowie in den nachfolgenden Teilkapiteln soll zunächst auf den aktuellen grundsatztheoretischen sowie psychoanalytisch-pädagogischen Diskurs eingegangen werden, insofern dieser sozusagen als relevanter Metadiskurs zum Verhältnis von Bildung, Psychoanalyse und Psychotherapie den Rahmen der Arbeit wissenschaftstheoretisch-systematisch absteckt.

delt wurde. Sie veranlasste in den letzten 25 Jahren und verstärkt in jüngster Zeit wieder mehr Wissenschaftler dazu, ‚Bildung' in der Psychotherapie mit ‚Heilung' auf eine zumindest formale oder gar strukturelle Ebene zu stellen[25] und/oder einen Bildungsprozess sogar als vorgeordneten, zentralen Faktor von Veränderungsprozessen in der psychoanalytischen Psychotherapie auszuweisen (vgl. Randolph, 1990; Datler, 1988, 1995, 2006; Köth, 2008).

Die prominenteste Darstellung einer solchen, zunächst unorthodox anmutenden Position findet sich wohl bei Wilfried Datler, Leiter des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Er vertrat bereits lange vor Veröffentlichung seiner Habilitation *Bilden und Heilen* (1995) die These, psychoanalytisch-therapeutische Praxis als „Spezialfall von pädagogischer Praxis" zu begreifen und hält seither an jener Position fest (ebd., 240, vgl. 2006, 95), die er vor allem mittels wissenschaftshistorischer Belege zur Genese der transdisziplinär-institutionellen Relation von Psychoanalyse und Pädagogik untermauert. Datler wird dabei nicht müde zu betonen, dass sowohl pädagogische Praxis wie auch psychoanalytisch-therapeutische Praxis, im Versuch sie gemäß ihrer praktischen und teleologischen Implikationen auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu bringen, im „Dienst der Herbeiführung von wünschenswerten Veränderungen im Bereich des Psychischen" stehen (Datler, 2006, 96). Veränderungsprozesse in der Kur seien als Bildungsprozesse zu verstehen, „die in ihrem Kern im Bereich des Psychischen angesiedelt sind und überdies – in welcher Hinsicht auch immer – als wünschenswert angesehen werden" (ebd.). Und auch Bittner – als einschlägiger und altehrwürdiger Protagonist innerhalb der Teildisziplin– pflichtet Datler bei, „die psychoanalytische Behandlung" sei „primär ein Bildungsprozess. Heilung ereignet sich, wenn überhaupt, eher en passant als willkommener Nebeneffekt" (Bittner, 2013, 168).

Datler gelangt damit zur in einschlägigen Kreisen durchaus forschen These, dass es unter diesen Voraussetzungen nicht abwegig sei, von psychoanalytisch-therapeutischem Handeln als „Spezialfall pädagogischer Praxis" (Datler, 2006, 95) zu sprechen. Psychoanalytisch-therapeutisches Handeln sei insofern unter das Primat pädagogischer Bemühungen zu subsumieren. Er räumt dabei durchaus ein, dass diese weitläufige Bestimmung freilich noch keinen systematischen Vergleich zwischen bildungstheoretischen

[25] Vgl. Leber, 1977; Figdor, 1989, 1990; Petek, 1991; Körner, 2009a; Eggert-Schmid Noerr, 2009; Datler, 1992, 1995, 2006 u.a.m.

und psychoanalytischen Ansätzen erlaube. Interessanterweise wurde seinem Vorstoß zu einer solchen Verhältnisbestimmung im interdisziplinären Diskurs jedoch bisher kaum kritisch Rechnung getragen – noch wurden daran, soweit mir bekannt, weiterführende empirische Auseinandersetzungen angeschlossen. In jüngerer Zeit befasst sich zwar z.B. Jürgen Körner (2009a, 2009b) wieder kritisch mit dem disziplinären Verhältnis von Psychoanalyse und Bildung, ohne dabei jedoch dezidiert auf Datlers These einzugehen oder ein zeitgenössisches Bildungstheoriekonstrukt als Referenztheorie für seine Überlegungen zu bemühen.

Zudem gab und gibt es in wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen um das Verhältnis von bildungswissenschaftlichen und psychoanalytischen Fragestellungen immer wieder Forderungen, dass „pädagogisch-erzieherische und psychologisch-therapeutische Bemühungen bildungstheoretisch gemeinsam betrachtet werden müss(t)en“ (Petek, 1991, 163) und/oder psychoanalytisch-therapeutische Veränderungsprozesse in ihrer Charakteristik als „tiefenhermeneutische Prozesse“ ausgewiesen und als Bildungsprozesse verstanden werden könnten (vgl. Lorenzer, 1974, Leber, 1977, Randolph, 1990, Trescher, 1985; Köth, 2008). Krawitz spricht davon, dass sich in „erzieherisch relevanten gesellschaftlichen Felder(n) mit ihren diversen pädagogischen Institutionen“ (Krawitz, 1997, 38) im Wesentlichen zwei heuristisch unterscheidbare Bereiche ausmachen lassen: Institutionen, in denen durch didaktische Konzepte Lehren und Lernen ermöglicht wird (allen voran die Schule), und solche, „in denen eher Konzepte von Therapie zur Anwendung kommen, die dann greifen sollen, wenn die Mittel des Lehrens und Lernens alleine nicht mehr den gewünschten Effekt“ erzielen. Auch wenn jene Aussage aufgrund ihrer professionstheoretischen Unschärfe m.E. lediglich heuristischen bis spekulativen Wert besitzt, erinnert sie gleichwohl an Freuds prominente Äußerung zur Verhältnisbestimmung von Erziehung und psychoanalytischer Kur im Sinne einer „Nacherziehung“ beim Analysanden:

„Die Aufdeckung und Übersetzung des Unbewußten geht unter beständigem Widerstand von Seiten des Kranken vor sich. Das Auftauchen dieses Unbewußten ist mit Unlust verbunden, und wegen dieser Unlust wird es von ihm immer wieder zurückgewiesen: In diesen Konflikt im Seelenleben des Kranken greifen Sie nun ein; gelingt es Ihnen, den Kranken dazu zu bringen, daß er aus Motiven besserer Einsicht etwas akzeptiert, was er zufolge der automatischen Unlustregulierung bisher zurückgewiesen (verdrängt) hat, so haben sie ein Stück Erziehungsarbeit an ihm geleistet. (…) Als eine solche Nacherziehung

zur Überwindung innerer Widerstände können Sie nun die psychoanalytische Behandlung ganz allgemein auffassen“ (Freud, 1905a, 24-25).[26]

Demgegenüber stand in der gesellschaftspolitischen Entwicklung der Psychotherapie im letzten Jahrhundert die so genannte *medicozentristische* Tendenz in der Psychoanalyse, welche vor allem im Kontext der medizinisch-institutionellen Verankerung der Psychoanalyse in den USA zu verstehen war (vgl. Datler, 1992, 1995). Die (normativ-teleologische) Maxime der ‚Bildung’ in der Pädagogik wurde oftmals eher im Verhältnis *versus* der Maxime der ‚Heilung’ in der Psychotherapie proklamiert, beide Disziplinen also weitestgehend voneinander abgegrenzt. Diese Position erscheint im Hinblick auf die inzwischen stark pluralisierten und transdisziplinär liberalisierten Verständnisdefinitionen der Begriffe zwar problematisch (vgl. Spiel & Datler, 1984, Datler 1985, 1988, 1995, 2006), fand jedoch einige Vertreter (vgl. z.B. Heitger, 1984, 2004 oder Böhm, 1997). Denn bereits zu Freuds Zeiten schien mit den „vernachlässigten pädagogischen Implikationen der Psychoanalyse“ (Freud, 1933, 283) eine grundsatztheoretische Fragestellung virulent zu werden: Ob und inwiefern sind psychoanalytisch-therapeutisches und pädagogisches Handeln ideengeschichtlich und v.a. praxeologisch miteinander vergleichbar und verfolgen sie teilweise gar dieselben Ziele (vgl. Hierdeis, 2007, 5f.)?

Auch wenn eine solche Fragestellung aufgrund ihrer Weitläufigkeit sowie der vermeintlichen ideengeschichtlich Unvereinbarkeit zweier Disziplinen kaum beantwortbar scheint: Im Umkehrschluss stellt sich bis heute die Frage, ob eine dezidierte Unterscheidung zwischen *der* Psychotherapie und *der* Pädagogik, sofern es eine solche überhaupt gibt (was freilich eine rhetorische Frage ist), möglich respektive sinnvoll erscheint – ein Punkt, der bis heute wissenschaftstheoretische Grundsatzdiskussionen bestimmt.[27] Eng damit verschränkt war und ist ein langjähriger Diskurs um Selbst- um Fremdbestimmung in Pädagogik und Psychoanalyse, der eine ebenso differenzierte

[26] Vgl. auch Freuds ähnliche Aussagen im Vorwort zu Oskar Pfisters Hauptwerk *Die psychoanalytische Methode* (Freud, 1913b, 449).

[27] Vgl. insb. Spiel/Datler, 1984; Heitger, 1984, 2004; Datler, 1983, 1995; Trescher, 1985; Pazzini, 2006a; Winterhager-Schmid, 1992; jünger Datler, 2006; Hierdeis, 2007; Köth, 2008; Körner, 2009a, Bittner et al, 2010

Weitläufigkeit aufweist und oftmals als Schlagabtausch beider Referenzdisziplinen um Inklusions- und Exklusionswünsche ausgetragen wurde.[28]

Ein schmaler Konsens war und ist oft darin zu finden, dass pädagogische wie psychotherapeutische Theoriebildungen und deren handlungstheoretische Konsequenzen, so lautet meist der kleinste gemeinsame Nenner, zumindest dort anhand einer gemeinsamen *normativen* Basis verglichen werden können, wo eine „erwünschte Veränderung des jeweiligen menschlichen Zustandes" angestrebt wird (Fischer & Mroczek, 2004, 13) – und genau an dieser Stelle befindet man sich m.E. wieder bei Datlers (2006, 95) provozierender These, der wie erwähnt jedoch bislang nicht systematisch Rechnung getragen wurde.

1.6 Zur Unübersichtlichkeit von Diskussionsebenen

Im Blick auf die Beantwortung obiger Grundsatzfrage zur Verhältnisbestimmung von Psychoanalyse, Psychotherapie und Pädagogik als Wissenschaften, sowie auf darunterliegender Ebene von ‚Heilung' und/oder ‚Bildung', wurden in der Vergangenheit oft historische Verweise auf Freuds Grenzziehungsversuche bemüht, um Licht ins Dunkel jenes Verhältnisses zu bringen (vgl. Albrecht, 1977; Ertle, 1985). Diese erweisen sich jedoch mit Datlers (1995, 111ff.) eingängiger Beschäftigung mit Freuds Bemerkungen zu jenem Komplex als äußerst problematisch, da auffällt, dass sich Freud (man denke an die stete Modifikation seiner Triebtheorie) auch zu dieser Thematik im Laufe der Jahre ambivalent äußerte. Es zeigt sich, dass diese Widersprüchlichkeiten vor allem auf zwei inhaltlichen Ebenen zur Geltung kommen:

1) In Freuds Diskussionen zur Frage nach Elementen pädagogischen Handelns in der psychoanalytisch-therapeutischen Praxis; und

2) in Freuds Bestimmungen zum kausalen Zusammenhang von Erziehung im zeitlichen Vorfeld zur psychoanalytischen Kur.

Zur exemplarischen Skizzierung von Punkt 1: Wo Freud in seinem Gesamtwerk an mehreren (inzwischen viel zitierten) Stellen wiederholt von der gewichtigen Bedeutung der psychoanalytischen Kur als einer „Nacherziehung" (vgl. Freud, 1913b, 449) spricht, betont er an anderer, dass die Erziehungsarbeit etwas „sui generis" sei (Freud, 1925,

[28] Vgl. insb. Fatke, 1985; Winterhager-Schmid, 1991; Spiel/Datler, 1984; Hierdeis, 2007; Datler, 1984, 1995, Trescher, 1985: einen guten Überblick zu allen Positionen gibt Figdor, 1993

565) und weist ferner im *Abriss der Psychoanalyse* deutlich darauf hin, dass es im analytischen Verhältnis nicht Aufgabe des Analytikers sei, „Menschen nach seinem Vorbild zu schaffen“ (Freud, 1939/1940, 111). In den *Wegen der psychoanalytischen Therapie* (1919) wird dann die Widersprüchlichkeit seiner Thesen in einem einzigen Satz manifest, wenn er von der Annahme ausgeht, dass „der Kranke nicht zur Ähnlichkeit mit uns, sondern zur *Befreiung* und Vollendung seines eigenen Wesens *erzogen* werden (soll)“ (Freud, 1919, 247, hvg. V.R.), wobei das Moment der *Befreiung* in seinen Schriften sonst idealtypisch der ‚tendenz’- und ‚erziehungslosen’ Analyse zugerechnet wird (vgl. Datler, 1995, 115). Und in der *Frage der Laienanalyse* (Freud, 1926a) plagt ihn schließlich die Unsicherheit, ob Analytiker, die mit Kindern arbeiten, als „pädagogische Analytiker“ oder „analytische Pädagogen“ zu bezeichnen seien, eine Diskussion, die insbesondere Anfang der 1990er Jahre wieder stark ins Interesse der Forschungsgemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik rückte.[29]

Mit Verweis auf diese bereits historisch problematischen Diffusitäten scheint es kaum mehr verwunderlich, wenn bis hin zu jüngeren Diskursen teils sehr unterschiedliche und oftmals disziplinär gefärbte, uneindeutige *Interessen* und *Absichten* verfolgt wurden, wenn von einer Verhältnisbestimmung zwischen den Referenzen Psychoanalyse, Psychotherapie und Pädagogik die Rede war und ist:

- Während ein Teil der Diskussionen darauf abzielt, allgemeine erkenntnistheoretische *Grundvoraussetzungen*, *Paradigma* und spezifische *Aufgabenkompetenzen* von Pädagogik und Psychotherapie herauszuarbeiten,
- behandelt ein damit oftmals assoziierter Teildiskurs die speziellen *Zielsetzungen* der jeweils methodisch auftretenden sowie möglichen Praxisanwendungen der Disziplinen.
- Ferner beschäftigt sich eine andere Teildiskussion mit der möglichst genauen Ausdifferenzierung und Abgrenzung der wissenschaftlichen *Fachgebiete* Pädagogik und Psychotherapie mit all deren Gegenständen, Forschungsmethoden etc. Diese war oftmals gepaart mit berufsgruppenspezifischen Wünschen nach Abgrenzung und Überlegenheitstendenzen gegenüber der anderen Disziplin, was

[29] Vgl. insb. Fatke, 1985; Figdor, 1989 und 1990; Körner, 1990 und 1992; Schmid, 1990; Müller, 1990; Winterhager-Schmid, 1992

dem Diskurs häufig emotionale Färbung und den Geschmack von endlosen und eitlen Grundsatzdiskussionen verlieh.

- Hinzu kommen schließlich standespolitische wie gesetzliche Diskussionen um Ausbildungszulassungen, Kassenabrechnungen und Fortbildungsregelungen (vgl. Datler, 1997, 108ff.).

Dabei impliziert insbesondere der dritte Diskussionspunkt eine gewichtige Problematik, die sich oftmals schleichend in bestimmten ‚Redefiguren' der anderen bemerkbar macht und diese dennoch, oder gerade deshalb, maßgeblich beeinflusst: Zu stark scheint oftmals der Diskurs von Elementen politischer Eitelkeiten, Intoleranz und Abschottung gegenüber der anderen Disziplin gefärbt zu sein. Gepaart mit wechselseitigen Hoheits- und Kompetenzansprüchen und damit einhergehenden Abschottungsgesten avancierte er häufig zu einem „Streit um Begriffe", wie Helmuth Figdor es 1990 auf dem Symposium der Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytische Pädagogik des DGfE-Kongresses nannte.[30]

Fest steht inzwischen jedoch bei allen, ob konstruktiven oder destruktiven Diskussionen, eines: Neben das Paradigma der ‚Heilung' trat in der wechselvollen Auseinandersetzung zwischen Psychoanalyse, Psychotherapie und Pädagogik auch im Zuge der gegenseitigen Öffnung der disziplinären Referenztheorien in den letzten 20 bis 25 Jahren zunehmend jenes der ‚Bildung' (vgl. Datler, 1995, 2006; Petek, 1991; Randolph, 1990; Köth, 2008; Körner, 2009a, 2009b). Psychoanalytische Therapie wird demzufolge aus heutiger Sicht verstärkt in einem komplementären *sowohl als auch*-Verhältnis von Bildungs- *und* Heilungsabsichten (Datler, 1993, 2006; Köth, 2008; Eggert-Schmid Noerr, 2009) statt diametral im einem *entweder-oder* Verhältnis verortet.

1.7 Zur Dialektik von Bildungswissenschaft und Psychoanalyse – Forschungsinteresse und Forschungsrelevanz aus transdisziplinärer Sicht (der Psychoanalytischen Pädagogik)

Das Verhältnis von Psychoanalyse und Bildungswissenschaft kann mit Vorangestelltem und aus heutiger Distanz zu seiner wechselseitigen Historie sowohl als ein fruchtbares wie kontroverses, auf jeden Fall jedoch polarisierendes bezeichnet werden. Das Er-

[30] Vgl. Müller im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 2, 1990, 149

kenntnisinteresse wie die Entwicklungstheorie der Psychoanalyse, ihre Erschließung unbewusster Strukturen in intrapsychischen wie sozialen Prozessen und ihre Theorie psychischer Problemstellungen und Fehlentwicklungen gelten heute wohl als unabdingbarer Faktor für ein im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sinnvollen Erziehung (vgl. Eggert-Schmid Noerr, 2009). Dies ist nicht zuletzt der heute etablierten Strömung der Psychoanalytischen Pädagogik zu verdanken, die bereits mit Anfang des letzten Jahrhunderts in Protagonisten wie Aichhorn (1925) oder Bernfeld (1967) wegweisende Vorreiter in der Umsetzung jener Erkenntnisse hervorbrachte. Auch wenn die wissenschaftstheoretische Begründbarkeit der Psychoanalytische Pädagogik bis heute aufgrund ihres Mangels an einem abgesteckten Gegenstandsbereich und einem theoretischen Konsens zu ihrer Systematik auf tönernen Füßen steht (vgl. Figdor, 1993; Körner, 2009a), darf nicht vergessen werden, dass mit ihrer gesellschaftshistorischen Entwicklung im Wesentlichen auch jene ‚Koinzidenz' bzw. Dialektik der beiden Referenzdisziplinen Pädagogik und Psychoanalyse angestoßen wurde. Gleichwohl stand auf der anderen Seite der oftmals angestrebten „Legierung" aus beiden Referenzdisziplinen (Körner, 2009a, 174) stets ein spannungsgeladenes Feld heftig geführter Diskurse, vor allem hinsichtlich der (Un-) Vereinbarkeit von ‚Bildung' und ‚Psychoanalyse' (vgl. Körner, 1990).

Das Forschungsinteresse und die Forschungsrelevanz des Vorhabens ergibt sich neben dem bereits angeführten Aspekt der Ermangelung einer interdisziplinär-systematischen Systematik aus dem Umstand, dass trotz umfangreicher Grundsatzdiskurse seit den ausgehenden 1970er Jahren (Lorenzer, 1974; Loch, 1974; Leber, 1977) über die intensiven 1980er und 1990er Jahre[31] bis in die Gegenwart (Körner, 2009a, 2009b; Eggert-Schmid-Noerr, 2009; Köth, 2008) keine systematische Untersuchung über Relevanz oder ‚Existenz' von Bildungsprozessen in der psychoanalytischen Psychotherapie vorliegt. Ferner gab es ebenso wenige Bemühungen, ein Instrument bzw. einen Modus zu entwickeln, *Bildungsprozesse* im größtenteils als „nicht-pädagogisch", da zumeist medicozentristisch, ausgewiesenen Praxisfeld der Psychotherapie (vgl. Heitger, 1984; Körner, 1990; Datler, 1995, 2006) mithilfe eines speziellen Verfahrens empirisch erforschbar machen zu können. Diesem Forschungsdesiderat soll die Arbeit unter einem zeitgenössisch-ausgewiesenen bildungstheoretischen Leitbegriff Abhilfe leisten.

[31] Vgl. etwa Körner, 1980; Figdor, 1989, 1990; Winterhager-Schmid, 1992; Fatke, 1985; Müller, 1990; Schmid, 1990; Datler, 1995

Verschiedenste Anlässe dazu wurden gleichwohl in einschlägigen Publikationen veröffentlicht. Schmid (1990) etwa wies hinsichtlich möglicher gemeinsamer Praxisgestaltungen von Psychoanalyse und Bildungswissenschaft auf die „Dringlichkeit“ hin,

„ob sich (…) eine Kooperation ergeben wird, die sich nicht begrenzt auf Theoriediskussion. *Bildungsverläufe* (…) aus psychoanalytischen und aus pädagogischen Perspektiven *zu beschreiben und zu untersuchen*, könnte zum Beispiel ein wichtiges Erprobungsfeld sein, die Beiträge beider Seiten in ihrer Beziehung einsichtiger zu erarbeiten *und theoretischen Klärungen eine Referenz zuzugesellen*“ (Schmid, 1990, 127, hvg. V.R.).

Und auch Datler warf in vielerlei Publikationen immer wieder die Frage auf, ob es nicht endlich an der Zeit wäre,

„verstärkt am Projekt einer allgemeinen Theorie der Veränderung von psychischen Prozessen unter Berücksichtigung der *bildungstheoretisch* zu fassenden Frage zu arbeiten (...)?“ (Datler, 1993, 125 hvg. V.R.).

Die bisherige Unterlassung solcher Forschungsbemühungen war augenscheinlich darin begründet, dass eine Studie im Angesicht solch eines abstrakt geführten „Streits um Begriffe“ (vgl. Müller, 1990, 149) schon aufgrund systematischer Differenzen nicht in Betracht gezogen wurde. Das Forschungsgebiet erscheint auf den ersten Blick im Fokus solch randloser Termini wie ‚Bildung’ und ‚Heilung’ kaum empiriefähig (vgl. Schmid, 1990). In der Tat erweist sich jene Problematik als wohl größte methodologische Herausforderung des hiesigen Vorhabens, die in der Arbeit differenzierte Beachtung finden muss. Doch auch im Hinblick auf die zunehmend praxisorientierte Kritik und die Tendenz seitens der Psychoanalytischen Pädagogik, systematische und kasuistische Studien mehr in den Vordergrund zeitgenössischer Untersuchungen zu rücken[32], scheint die Forschungsrelevanz empirisch-qualitativer Studien auf diesem Gebiet gegeben.

Hinzu kommt, dass der Diskurs zum Wechselverhältnis von Bildung und/oder Heilung in der klinischen Psychoanalyse unter dem Blickfeld verschiedener Therapiesettings und -formen häufig sehr undifferenziert geführt wurde. So war meist von „*der* (psychoanalytischen) Psychotherapie“ die Rede, ohne zwischen Therapieschulen, -methoden und -settings psychodynamisch begründeter Therapien (wie beispielsweise der hoch- oder niederfrequenten, der analytisch orientierten oder der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie [TFP]) zu unterscheiden (vgl. z.B. Reichenbach & Oser, 2002; Böhm, 1997). Zumeist bezogen sich die Argumentationen jedoch auf das ‚klassische‘,

[32] Vgl. Datler et al im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd.14, 2004 und Bd. 17, 2009

Sessel-Couch-Setting in der analytischen Kur (Figdor, 1989, 1990; Körner 1990; Schmid, 1990; Datler, 1995, 2006). Insofern soll im Sinne einer größtmöglichen methodischen Systematisierung der Fokus hiesiger Studie nur auf jenes klassische Setting der *Psychoanalyse* (d.h. der psychoanalytischen Kur) beschränkt werden. Damit soll ineins dem Einwand möglicher Kritiker entgegengetreten werden, etwaige Studien gleichen Vorhabens z.B. auf dem Praxisgebiet der Verhaltenstherapie oder systemisch begründeten Therapie könnten zu verzerrten Ergebnissen führen, da bei diesem Setting schon implizit von pädagogischen bzw. erzieherisch-supportiven Elementen ausgegangen werden könne.

1.8 Gibt es eine ‚Renaissance' der transdisziplinären und wissenschaftstheoretischen Debatten um Psychoanalyse, Psychotherapie, Pädagogik, Heilung und/oder Bildung?

1.8.1 Genealogische Hintergründe

Wie in den einleitenden Worten der Arbeit bereits angerissen, geht die aktuelle wie historische Beschäftigung mit dem wissenschaftstheoretischen Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik (und im Speziellen mit dem Paradigma von Heilung & Bildung) im Diskurs der psychoanalytischen Pädagogik bis zu den Anfängen der psychoanalytischen Theorieentwicklung zurück. Autoren wie Bittner und Ertle (1985), Datler (1995) und Zaretsky (2006) weisen eindrucksvoll nach, wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts das genuin disziplinübergreifende Verständnis von ‚Psychoanalyse' bei Freud (vgl. Freud, 1913a) auch von der Bemühung um eine gesellschafts-, kultur-, und vor allem erziehungskritische Komponente getragen war. Dass die Psychoanalyse zunächst durch Freud selbst und in Folge auch von seinen damaligen Nachfolgern nicht ausschließlich als *medizinische* Spezialdisziplin angedacht war[33], belegen einige Äußerungen und di-

[33] Insbesondere Datler weist in seiner Habilitation (vgl. 1995) detailliert nach, wie der Umstand, dass dem von Freud praktizierten ‚Standard-Setting' der Psychoanalytischen Kur (d.h. Sessel – Couch) von Beginn an am meisten Aufmerksamkeit geschenkt wurde, ausschlaggebend für die sukzessive Unterscheidung, zwischen ‚der' Psychoanalyse als klinisch-therapeutischer Variante und Formen ‚pädagogisch angewandter Psychoanalyse' oder ‚Pädanalyse' wurde (z.B. bei Oskar Pfister). Jene Unterscheidung wurde schließlich auch juristisch mit den 1933 durch die IPV verabschiedeten Oxforder Ausbildungsrichtlinien festgesetzt, als damit jeder Ausbildungskandidat, der ordentliches Mitglied in der IPV werden wollte, sich neben der theoretischen Ausbildung einer Lehr- und Kontrollanalyse unterziehen musste (vgl. Datler, 1995, 35) – eine Regelung, welche bis heute Gültigkeit besitzt.

verse einschlägige Publikationen dieser Zeit (vgl. vor allem Datler, 1995, Randolph, 1990; Rumpf, 2008):

- Schon 1908 wurde auf dem ersten psychoanalytischen Kongress in Salzburg in den Vorträgen von S. Ferenczi und C.G. Jung festgehalten, dass psychoanalytische Studien „die Grenzen des medizinischen Interessenkreises bereits überschritten hätten“ und es deshalb notwendig sei, ein „Jahrbuch für Psychoanalytische und psychopathologische Forschung zu gründen, in dem auch die „für jede Geisteswissenschaft wichtigen Fragen“ erörtert würden (vgl. Datler, 1995, 27).
- Bereits im Jahre 1913 erschien in der Zeitschrift *Scientia* Freuds Arbeit *Das Interesse an der Psychoanalyse*. Sie stellt eine detaillierte Studie zum Thema Interdisziplinarität dar: das psychologische, das sprachwissenschaftliche, das philosophische, das biologische, das entwicklungsgeschichtliche, das kulturhistorische, das kunstwissenschaftliche, das soziologische und das pädagogische Interesse an der Psychoanalyse werden von Freud ausführlich beschrieben (Freud 1913, 389-420).
- Auch in der *Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse* erschienen von Anfang an (1913) viele Beiträge, die keinerlei klinischen Charakter aufwiesen und auch nicht von Ärzten verfasst worden waren
- Die eigens mit dem Beititel *Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Natur und Geisteswissenschaften* ins Leben gerufene Zeitschrift Freuds *Imago* (1912-1937) zeugte, abgesehen von ihrem Titel, mit vornehmlich fachübergreifend gehaltenen Beiträgen und Autoren vom damals interdisziplinären Erkenntnisinteresse ihres Begründers
- Die vielleicht populärste Debatte um die von Freud zunehmend missbilligende Medizinalisierung, die vor allem auf Seiten der angloamerikanischen Zunft vertreten wurde, schlug sich in Freuds Bekundungen um die *Frage der Laienanalyse* (Freud, 1926a, 1926b) nieder. Freud bespricht dort die Erfordernisse einer ausgewogenen psychoanalytischen Ausbildung und listet die verschiedenen Disziplinen auf, die zum Gedankengut der Psychoanalytikerin oder des Psychoanalytikers gehören sollten: Ein ‚Unterrichtsplan‘ für den Analytiker sei erst zu schaffen und solle geisteswissenschaftlichen Stoff, psychologischen, kulturhisto-

> rischen, soziologischen ebenso umfassen wie anatomischen, biologischen und entwicklungsgeschichtlichen.[34]

Im Grenzbereich zwischen einer mit Freud (noch) weit ausgelegten Psychoanalyse und Pädagogik und der daraus Anfang der 1920er Jahre erwachsenen Psychoanalytischen Pädagogik, die mit Einzug des Krieges in Europa und der Vertreibung der Psychoanalytischen Pädagogen ein vorläufig jähes Ende nahm, konnte dann Mitte der 1960er Jahre ein wiedererstarktes Interesse an der Psychoanalytischen Pädagogik attestiert werden (vgl. Füchtner, 1979, Datler, 1992, 1995). Jenes äußerte sich in seinen sukzessiven Neuanfängen zunächst in wissenschaftstheoretischen Legitimationsbemühungen, ob und inwiefern eine zeitgemäße, ursprünglich vor allem praktisch legitimierte Psychoanalytische Pädagogik überhaupt theoretisch möglich, nötig und wissenschaftstheoretisch fundierbar sein könne und wie ihre praktischen Implikationen auszusehen hätten.[35] (vgl. Füchtner 1979, Figdor, 1993, Trescher, 1985, Datler, 1995). Dies führte zu ausufernden Grundsatzdiskussionen und mündete in teils heftigen Kontroversen, in denen vom „Verschwinden" der Bewegung (Füchtner, 1978) und gegensätzlich von der „Illusion" (Bittner & Ertle, 1979) solcher Behauptungen die Rede war (vgl. Datler, 1992,11).

Die akademische Diskussionsrunde sprang vor allem in den 1980er und 1990er auf den emotional geladenen Zug des Disputes auf. Seit Ende der 1970er Jahre (vgl. etwa Leber, 1977, Lorenzer, 1974) wuchs die Anzahl der Publikationen über jenen Grundsatzdiskurs stark an, um schließlich im Rahmen zweier Podiumsdiskussionen auf dem Kieler und Bielefelder DGfE-Kongress im Jahre 1984 und 1990 ihren vorläufigen Höhepunkt zu finden.[36] Doch im damaligen Ringen um ein primär schlichtendes und für viele Beteiligten unbefriedigendes Ergebnisses der Tagungen mit dem Credo, solche Grundsatzdiskussionen seien zirkulär, verschwand das Diskursfeld im Laufe der nachfolgenden Jahre allmählich und mit ihm auch die Fülle an Publikationen.

---

[34] Vgl. zu diesen Ausführungen insg. Rumpf, 2008

[35] Körner etwa hatte 1980 in seinem Artikel *Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik* vom *Veralten* der Psychoanalyse in der Psychoanaltischen Pädagogik gesprochen und damit u.a. das „unglückliche Wort der Nacherziehung", welches Freud gerne zur Bestimmung des Therapieprozesses genutzt hatte, als fatal für das anachronistische Selbstverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik herausgestellt. In der Tat schien in der Gründungszeit der Psychoanalytischen Pädagogik „die Vorstellung über den einfachen ätiologischen Zusammenhang von realem Trauma und Neurose sodann die Hoffnung zu erlauben, die Kausalität von pathogenem Ereignis und psychischer Krankheit könnte (…) zu einer pädagogischen Strategie allgemeiner Neurosenprophylaxe umgebildet werden" (Körner, 1980, 782).

[36] Detailliert nachzulesen vor allem in den *Jahrbüchern für Psychoanalytische Pädagogik*, Band 1, 2, 4, 6 und 17 (1989, 1990, 1992, 1994, 2009).

1.8.2 Aktuelle Debatten im psychoanalytisch-pädagogischen Diskurs

Überblickt man nun jüngere Veröffentlichungen sowohl auf Seiten der bildungswissenschaftlichen wie psychologisch-wissenschaftlichen Community, so lassen sich seit ca. Anfang der 1990 Jahre neue Rezeptionslinien im Themenfeld ausmachen, die von verschiedenen Blickwinkeln, jedoch fachübergreifend mit tendenziell befürwortender Haltung auf einen trans- bzw. interdisziplinäres Diskurs zwischen Pädagogik und Psychoanalyse und psychoanalytischer Psychotherapie blicken (z.B. Haubl et al, 2009; Körner, 2009a, 2009b; Datler & Wininger, 2010; Boothe & Schneider, 2013).

In die Psychoanalytischen Pädagogik hält die ‚Heilung-Bildung' – Debatte, wie auch jene um das wissenschaftstheoretische Verhältnis von Psychoanalyse-Psychotherapie-Pädagogik, in den letzten Jahren nach längerem Dornröschenschlaf wieder mehr Einzug und zeigt facettenreiche Konturen, welcher sich in jüngerer Zeit mehrere Publikationen widmen. Zu nennen wären Beiträge in den Themenreihen des *Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik* (Bd. 17, 2009) und in der Schriftenreihe der DGfE-Kommission (Bd. 5, 2015), mehrere Aufsätze (z.B. Körner, 2009a, 2009b; Eggert-Schmid Noerr, 2009, Datler & Wininger, 2010), Bandreihen (Dörr & Göppel, 2003; Fröhlich & Göppel, 2006) und Herausgeberwerke (z.B. Haubl et al, 2009, Boothe & Schneider, 2013; Hierdeis, 2016).

Zudem befasste sich die Kommissionstagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik 2014 in Wien explizit mit dem Thema „Selbstverständnis und Geschichte" der Teildisziplin, was im Vorjahr vor allem durch G. Bittner angeregt worden war, der in vorangegangenen Tagungen (erneut) die *wissenschaftstheoretische* Geltung und Verortung der Teildisziplin in Frage gestellt wissen wollte und insbesondere dazu Anlass gab, das Verhältnis von Psychoanalyse und Bildungswissenschaft neu zu denken, was sich denn auch in einschlägigen Auseinandersetzungen innerhalb des gleichnamigen Tagungsbandes niederschlägt (vgl. Fürstaller, Datler, Wininger, 2015).

Diese Entwicklung ist gleichwohl alles andere als zufällig. Wie erwähnt wurde insbesondere in der Auseinandersetzung mit Problemfeld ‚Heilung und/oder Bildung in der Psychoanalyse' häufig in Frage gestellt, ob es nicht konsequent wäre, Fragen wie jene nach dem Ziel von Psychotherapie, nach konkreten Veränderungsprozessen oder nach der Bedeutung von psychoanalytisch-persönlichkeitstheoretischen Modellen auch unter dem Blickwinkel bildungstheoretischer Fragestellungen aufzuwerfen, insbesondere auch, um damit einerseits transdisziplinäre Forschungsbemühungen auf diesem me-

tatheoretischen Gebiet anzustoßen und gleichsam festgefahrene disziplinäre Grenzen und Denkweisen diskursiv aufzuweichen (vgl. Datler, 1993, 124; Brumlik, 2010; Datler und Wininger, 2010; früh z.B. Leber, 1977 und Lorenzer, 1974).

Solche transdisziplinären Bemühungen waren in der Vergangenheit keinesfalls üblich. Unter Datlers (1992, 1995) retrospektiven Blick zeigt sich etwa, dass die Anzahl an Veröffentlichungen sogar in der ‚Blütezeit' (1926-1937) der Psychoanalytischen Pädagogik in den Zwischenkriegsjahren zu ‚Bildung' außerordentlich ‚mager' ausfiel. Es behandelte z.B. kein einziger Artikel der elf Jahre lang erschienenen *Zeitschrift für Psychoanalytischen Pädagogik, dem* Publikationsorgan der frühen Psychoanalytischen Pädagogik dieses Themenfeld. Dies lässt sich aus heutiger Sicht wohl auch durch das damalige Primat des Begriffes Erziehung in der Gesellschaft erklären, an den auch die Psychoanalytische Pädagogik mit der Idee Freuds von „Nacherziehung" (Freud, 1913b, 449) anknüpfte. Unbeschadet dessen zeigt auch der heutige Blick in die Themenauswahl einschlägiger erziehungswissenschaftlicher Periodika der letzten 20 Jahre, dass die Verhältnisbestimmungen von ‚Bildung und/oder Heilung'in der Psychoanalyse noch immer ein Forschungsdesiderat darstellt, dem bis heute weder systematisch noch empirisch Forschungsaufmerksamkeit geschenkt wurde. Ein inhaltsanalytischer Überblick zur Themenauswahl der populären *Zeitschrift für Pädagogik* etwa ruft hervor, dass seit den 1970er Jahren lediglich vier transdisziplinär ausgerichtete Artikel zum Thema Psychoanalyse-Bildung (zwei überdies vom selben Autor, Günther Bittner) das Problemfeld überhaupt behandelten bzw. streiften.

Körner und Eggert-Schmid Noerr betonen wohl auch deshalb in Haubls (et al., 2009) Sammelband *Riskante Kindheit – Psychoanalyse und Bildungsprozesse* die Dignität von wechselseitigen Verhältnisbestimmungen, Parallelen und Problemstellungen im Spannungsfeld von Psychoanalyse, Psychotherapie und Bildung. Sie legen, wie auch Datler & Wininger (2010), in eindrucksvoller Art und Weise dar, dass diese Diskussion um die zwei im Hintergrund stehenden Referenzdisziplinen Psychoanalyse und Pädagogik nach langer undifferenzierter und stiefmütterlicher Behandlung wieder an Aktualität gewinnen solle bzw. müsse, um transdisziplinäre Expertisen im universitären und außeruniversitären Feldern zu generieren:

„Denn obgleich die (…) Renaissance Psychoanalytischer Pädagogik und die Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik innerhalb der DGfE denkbar günstige Bedingungen für das Zustandekommen solcher transdisziplinärer Auseinandersetzungen abzugeben scheinen, halten sich die psychoanalytisch-pädagogischen Beiträge, die innerhalb der Disziplin der Psychoanalyse rezipiert und als Weiterentwicklung psychoanalytischer Theorien wahrgenommen werden, ebenso in Grenzen wie die Zahl der

Vertreter der akademischen Psychoanalytischen Pädagogik , die über psychoanalytische Ausbildungen und damit auch in formaler Hinsicht über ausgewiesene Kompetenzen den Bereichen Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse verfügen (Datler & Wininger, 2010, 718).[37]

Eggert-Schmid Noerrs Artikel stellt darüber hinaus eine kritische Rezension auf Körners Artikel dar, was die Brisanz und den diskursiven Charakter des neu entdeckten Spannungsfeldes im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik unterstreicht. Körner selbst bringt in einem weiteren Artikel (2009b), welcher vom Blickwinkel historischer Ideale der Psychoanalyse Freuds im Sinne einer „tendenzlosen" Psychoanalyse („reinen Goldes der Psychoanalyse", Körner, 2009b, 313) ausgeht, die wieder diskutierten Gretchenfragen eines gesellschaftlichen Verhältnisses um Psychoanalyse und Bildung in Anschlag. Seine These lautet: Das Verhältnis von Psychoanalyse und ihrer populärsten Praxisform, der psychotherapeutischen Kur, gleiche in vielen Gesichtspunkten dem Verhältnis von Bildung und Erziehung im heutigen Zeitgeist. Bildung und Psychoanalyse seien gewissermaßen ideelle „Geschwister" (Körner, 2009a, 174) im Sinne bewusst konstruierter Idealparadigmata, im Gegensatz zum materiellen, konkret teleologisch ausgerichteten Paar ihrer sozusagen ‚praktischen' Korrelate, Erziehung und Psychotherapie. Jene Verhältnisse seien jedoch in vielerlei Hinsicht historisch zu verstehen und müssten in ihrer Absolutheit und ihrem Wahrheitsanspruch in Frage gestellt werden (Körner, 2009b, 311). Insofern habe die Psychoanalytische Pädagogik nie wirklich errungen, „eine Synthese zwischen den ungleichen Geschwistern" (Körner, 2009a, 174) Psychoanalyse und Erziehung aus der als „Nacherziehung" (Freud, 1913b, 449) inspirierten Psychoanalyse vollziehen zu können. Körner argumentierte zu früherer Zeit (vgl. Körner, 1980, 1990) mit deren zeitlich-intentionalen Ausrichtung, da die Psychoanalyse im Gegensatz zur zielgerichtet-zukunftsbezogenen Erziehung stets, wie schon Freud betonte, „regredient" arbeite und prinzipiell „unteilbar" sei (vgl. Körner, 1980, 786 und 2009a, 175).[38] Eggert-Schmid Noerr hält dagegen. Für sie greift eine Fokussierung der Psychoanalyse auf ihre Standardform der Psychotherapie ebenso zu kurz wie die Reduzierung der aktuellen Bildungsdiskurse auf die traditionelle Theorie von Erziehung. Sie

[37] Dass dieser Verweis, getroffen von zwei der derzeit renommiertesten deutschsprachigen Psychoanalytischen Pädagogen, konstitutiv für Forschungsanlass und -motivation der hiesigen Arbeit ist, erfordert kaum gesonderte Betonung.

[38] In der *PSYCHE* führt Körner aus: „Beide bleiben getrennt; die Psychoanalyse richtet ihren Blick auf Situationen, in denen Pädagogik realisiert wird; Psychoanalyse wäre dann die reflexive, hermeneutische Kritik pädagogischer Praxis" (Körner, 1980, 786). Später lässt er jenen Standpunkt allerdings zugunsten eines integrativen Verhältnisses teilweise fallen, obgleich auch seine Artikel von 2009 tendenziell zu einer disziplinären Differenzierung mahnen.

steht damit in der Tradition einer ‚reflexiven' Position etwa bei Figdor (1990) und Datler (2006), die beide seit vielen Jahren davor warnen, allzu vorschnell von ‚der' Pädagogik" und ‚der' Psychoanalyse zu sprechen. Diese Liberalisierung wirke sich laut Figdor (wie auch Trescher, 1985) maßgeblich positiv auf die Entfaltung derer innerdisziplinärer Praxismöglichkeiten aus. Seine These im ersten Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1989, auch außerhalb des klassischen psychoanalytischen Sessel-Couch-Settings könne mit der „Methode der Psychoanalyse" (Figdor, 1989, 157) gearbeitet werden, da sie sich im Wesentlichen durch „Arbeit an Objektbeziehungen" auszeichne, trat in der Folge einen kontroversen literarischen[39] wie mündlichen Schlagabtausch der Arbeitsgruppe für Psychoanalytischen Pädagogik auf dem 12. DGfE-Kongress in Bielefeld 1990 los.

Egger-Schmid Noerr pflichtet Körner jedoch in einem Punkt ganz entschieden bei:

> „In diesem Sinne verstehe ich auch Jürgen Körners Beitrag, in dem verdeutlicht wird, dass der strikte Gegensatz von Bildung und Erziehung, und in Analogie dazu der Gegensatz von Psychoanalyse und Psychotherapie – heute nicht mehr haltbar sei. (…) Es gehe um die Verpflichtung, „in jedem Erziehungsprozess die Idee der Bildung und in jedem psychoanalytischen Erziehungsprozess die Idee der Psychoanalyse zu verwirklichen" (Eggert-Schmid Noerr, 2009, 184).

Sie weist daneben, und dies scheint bemerkenswert, auf das „einseitig gelagerte" Ungleichgewicht zwischen beiden Disziplinen hin, welches in der bisherigen jahrzehntelangen Verhältnisdiskussion in Form von standespolitischen Vorherrschafts- und Abgrenzungsbemühungen einen so maßgeblich verzerrenden Effekt auf den Diskurs hatte (vgl. Datler, 1993, 1995). Fatke umschreibt diesen Effekt bereits in den 1980ern in seinem erkenntniskritischen Aufsatz damit, dass es in der Geschichte um das Verhältnisschema von Psychoanalyse und Pädagogik meist so dargestellt wurde, als ob sich die Pädagogik am „reinen Gold der Psychoanalyse" wie an „Krümel(n) vom Tisch der Reichen" (Fatke, 1985, 47f.) bedienen müsse, die Pädagogik also lediglich von der Psychoanalyse im Sinne einer Grundlagenwissenschaft profitieren könne, und nicht umgekehrt. Vielmehr müsse aber die akademische Pädagogik trotz oder gerade angesichts ihrer immerwährenden Konstitutionsprobleme im Sinne eines „multidisziplinären Sammelbeckens" (Scheuerl, 1982, 15) letztlich nur selbst bestimmen, was die Psychoanalyse für sie zu leisten vermag (vgl. Fatke, 1985, 53). Bis auf wenige gleichgesinnte bzw. diesen Umstand überhaupt reflektierende Darstellungen (vgl. Winterhager-Schmid, 1992, Dat-

[39] In den *Jahrbüchern für Psychoanalytische Pädagogik* Bd. 1 (1989) und Bd. 2 (1990) nachzulesen.

ler & Wininger, 2010) ist ihm in dieser Kritik bis heute erstaunlich wenig gefolgt worden. Jenes Missverhältnis wurde aus gesellschaftlichen, standespolitischen und ökonomischen Gründen oftmals eher bagatellisiert denn diskursiv wiederaufgegriffen (vgl. dazu Datler, 1993, 1995). Körners wie Eggert-Schmid Noerrs Beiträge verweisen darüber hinaus ganz absichtsvoll auf jene zeitgenössische Kritik an Überformung, Überidealisierung, Konturlosigkeit und Utilitarisierung sowohl des Bildungsbegriffes (vgl. Tenorth, 1997, 970; Lenzen, 1997, 949) wie auch eines häufig noch sehr orthodox rezipierten Psychoanalyseverständnisses (vgl. Thomä & Kächele, 2006; Altmeyer, 2011).[40]

Ein solch kritisch-programmatisches Denken über ‚Bildung' soll im Folgenden im Hinblick auf den primär bildungstheoretischen Einsatz der Arbeit einleitend skizziert werden, um in Auseinandersetzung mit seinen historischen und systematischen Voraussetzungen schließlich zum in der Arbeit eingesetzten, (post-)modern ausgerichteten *transformatorischen* Bildungsbegriff überzuleiten, welcher – in kritischer Würdigung – die bildungs- und alteritätstheoretische Diskussionsgrundlage der Arbeit bereitstellen wird.

[40] Körners These dazu: „Unter dem Diktat eines Interesses nach einem effektiven und effizienten Bildungssystem (wir können uns noch nicht angewöhnen, von ‚Erziehungssystem' zu sprechen, obwohl das angemessen wäre), musste die idealistische Idee einer Bildung dem Primat der nützlichen, also beruflich verwertbaren Qualifikation weichen" (Körner, 2009a, 170).

2 ABLEITUNG UND AUSDIFFERENZIERUNG VON ZENTRALEN PROBLEM- UND FRAGESTELLUNGEN AUS EINER BILDUNGSTHEORETISCHEN PERSPEKTIVE VON ALTERITÄT

2.1 Abriss zum amorphen Begriff der ‚Bildung': Systematische Voraussetzungen und methodologische Perspektivierungen

Der heutzutage schillernde Terminus ‚Bildung' gleicht, nun abgesehen von den vorausgegangenen transdisziplinären Verhältnisbestimmungen, einem durchwegs amorphen Begriff. „Seine Verwendung ist vieldeutig, seine Konturen sind verschwommen", stellt etwa Schulze fest (2006a, 29). Der Begriff, der zwischen 1770 und 1850 seine Blütezeit im Neuhumanismus fand, kann in der deutschen Sozial- und Geistesgeschichte auch aus heutiger Sicht und über die Genese der Erziehungswissenschaft als Disziplin hinaus, als zentrales Konstrukt zur Interpretation und Reflexion individueller, gesellschaftlicher und politisch-pädagogischer Diagnosen und Prozesse gelten (vgl. Koller, 2004, 35, Ehrenspeck, 2006, 64). Ferner gilt er, trotz mannigfaltiger Versuche, ihn zu ersetzen oder gar zu Grabe zu tragen, noch immer als „systematischer Ort der Reflexion über Begründung und Kritik pädagogischen Handelns" (Koller, 2001, 35).

Wer sich mit ihm in der Bildungswissenschaft jedoch näher beschäftigt, gerät zweifelsohne in ein Stadium der Konfusion. Lenzen, als prominenter Kritiker des Begriffs, spricht etwa von ‚Bildung' nahezu pejorativ als „Containerwort" (1997, 949), Schulze von einem „Joker-Begriff" (2006a, 29), der heutzutage letztendlich für alles und nichts als (un-)möglicher Begriff herhalten müsse (vgl. auch die Übersichten bei Brezinka, 1971; Hansmann & Marotzki, 1988; Klafki, 1994; Fischer & Ruhloff, 1993; Tenorth, 1997; v. Prondczynsky, 2009). Umfangreich ist allerdings auch die Zahl jener, die sich – zum Teil sehr erfolgreich – an seine Systematisierung gewagt haben (vgl. als ‚Klassiker' z.B. Ballauf, 1993; Klafki, 1994; Menze, 1983).[41] Exemplarisch sei in der Folge von Konturierungsversuchen des Begriffs nur das Werk *Bildung* des Schulpädagogen Hartmut von Hentig (1997) angeführt, in dem sich der Herausgeber bemüht, den Begriff fernab jeder alltagsweltlichen Auslegung von ‚Schulbildung' oder ‚Allgemeinbildung'

[41] Insofern kann einer differenzierten Systematisierung des Terminus an dieser Stelle auch mit Verweis auf diese Versuche kein weiterer Raum gegeben werden.

im Sinne von Allgemeinwissen, d.h. jenseits des Selbst(miss-)verständnisses ‚Ausbildung' zu justieren. Bildung sei – so Hentig – in Abgrenzung zu Ausbildung und Erziehung als ein Formierungsprozess zu verstehen, der Kinder und Jugendliche von Geburt an zu Subjekten ihres eigenen Bildungsvorgangs macht. Diese, aus Emanzipationsbestrebungen bürgerlicher Bewegungen im 18. Jahrhundert hervorgegangene, aufklärerisch-neuhumanistische Sichtweise eines mündigen, *selbstbestimmten* Bildungssubjektes (vgl. insb. Heitger, 2004), ist angesichts poststruktureller & postmoderner Ansätze in Philosophie und Sozialwissenschaften (vgl. Lyotard, 1989, 1993; z.B. bei Reckwitz, 2008a; Sattler, 2009, Koller, 1993, 2001; Meyer-Drawe, 1990) allerdings längst ins Wanken geraten. Diese Entwicklung wird in der Arbeit auch im Zusammenhang mit der kritischen Beschäftigung mit postmodernen Bildungssträngen im Sinne transformatorischer Prozesse (Koller, Kokemohr) oder Möglichkeitskategorien (Schäfer) zu denken sein. Doch wie konnte es mit Beginn der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts überhaupt zu solch einem „Wandel der Bildungssemantik", d.h. zu einem tiefgreifenden Wandel des „Gegenstands" Bildung kommen (v. Prondczynsky, 2009, 15ff.)? Und inwiefern kann und sollte, wenn heute noch von ‚Bildung' die Rede ist, die Hoffnung auf einen transzendenten ‚Heilsbringer' immer schon entlarvt werden, als Eskamotage eines „leeren Signifikanten" (Laclau, 2002, 65) oder einer „Substratkategorie" (Tenorth, 1997, 975), deren Lösungsversprechen letztlich unerfüllbar bleiben muss (vgl. Schäfer, 2011b, 88; Ehrenspeck & Rustemeyer, 1996, 373f.)?

Historisch betrachtet setzte unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg eine intensive Beschäftigung mit dem vorbelasteten Begriff[42] der Bildung ein. Die angestrebte Neubestimmung folgte dem Ziel, die vernachlässigten Implikationen des Terminus zu ergründen und den problematischen Versprechungen speziell durch den Nationalsozialismus kritisch zu begegnen (vgl. Menze, 1983, 354). Doch erst mit Einsetzen der erkenntnistheoretischen wie ideologiekritischen Bildungsdebatte Ende der 1960er Jahre trat im Aufkeimen einer kritisch-emanzipatorischen und empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft eine wirklich radikale Umorientierung ein. Schließlich wurde gar die Abschaffung oder zumindest Neuschreibung des Begriffs aus Gründen der Sinnentleerung,

[42] Jene Vorbelastung ergab sich insbesondere durch die Ideologisierung und dahingehend Pervertierung des Begriffs in Folge der Aufklärung, welche gemäß Horkheimer & Adornos Veröffentlichungen zur kritischen Theorie, allen voran der *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer & Adorno, 1969) und *Erziehung nach Ausschwitz* (Adorno, 1971), schließlich im Nationalsozialismus ihren traurigen Höhepunkt fand.

Überformung und pervertierten Überidealisierung (vgl. Adornos *Theorie der Halbbildung*, 1959) gefordert. In jenen Forderungen und Neuformulierungen wurde Bildung fortan als „sozialpraktischer Begriff" (Menze, 1983, 353) hervorgehoben, der die lebensweltlichen Anforderungen der konkreten Welt an ein konkretes Individuum rückbindet und idealisierende Ansprüche mehr in den Hintergrund stellt. Heutzutage scheint genau jenes kritische Verständnis des Begriffs geradezu ‚greifbar' zu werden: Angefacht von konkreten, spürbaren Unzufriedenheiten in Reihen junger Akademikerinnen und Akademiker, werden im Zuge der in den letzten Jahren wirksamen ‚Bolognisierung' der europäischen Hochschullandschaft gesellschaftspolitische Forderungen laut, die das Sinnieren über den Begriff im institutionellen ‚Bildungsalltag' repräsentieren. Dies macht deutlich, dass dem Terminus (noch immer) die zentrale Funktion der *Kritik* außerhalb ihm zugesprochener hehrer Worthülsen zukommt. Ihm wohnt, im Gegensatz zu vielen anderen Termini (wie jenen der ‚Qualifikation', der ‚Kompetenz' oder auch des ‚Lernens', vgl. Pongratz, 2010), die Eigenschaft inne, ‚etwas' zu transportieren, das noch immer im Lichte emanzipatorischer und transgressiver Strebungen steht (vgl. ebd., Kap. 3). In aktuellen, wie zahllosen früheren Bildungskonzeptionen (etwa auch bei Humboldt), sind es Versprechen gesellschaftskritischer Emanzipation und geistiger ‚Höherentwicklung' – welche aber mit Bucks (1984) viel zitierter Mahnung allzeit genauso gut in eine romantisierende oder pervertierte Allheilsverklärung umkippen konnten.[43] Dieser Umstand macht den Begriff der Bildung schillernd und interessant, doch gleichsam genauso randlos und kritikwürdig. Letztlich kann an dieser Stelle vielleicht mit Mollenhauers Versuch, an die *Vergessenen Zusammenhänge* (1983) des pädagogischen Denkens zu erinnern, die Überlegung stehen bleiben, dass Bildung zwar „eine bloße Fiktion (sei), aber eine notwendige (…), denn ohne diese Fiktion gäbe es auf Seiten des Erziehers gar keine ernsthafte Anstrengung, an der Hervorbringung von Bild-

[43] Buck schreibt: „Die umlaufenden Vorstellungen über ‚Bildung' ebenso wie ihre Entsprechungen in der zeitgenössischen Theorie der Bildung leiden an einem Erbübel des pädagogischen Denkens: sie versuchen, die Erfahrung einer mutlos stimmenden Situation durch eine optimistische Erschleichung wettzumachen. Beide, negative Erfahrung der Zeit, d.h. Zeitkritik, und projektträchtige Zuversicht in die Möglichkeit und Macht gegenwirkender Bildung, ist dem pädagogischen Bewusstsein seit der historischen Epoche der Aufklärung, seinem Ursprung, in seiner Zusammengehörigkeit eine gewohnte und liebe Übung" (Buck, 1984, 13).

samkeit mitzuwirken“ (Mollenhauer, 1983,102).[44] Dies legt auch den Blick frei auf die „Aufgabenhaftigkeit“ und damit eine stets im Begriff mitschwingende – und heutzutage mithin stark kritisierte – *normative* Implikation, die nicht nur auf das *Sein*, sondern auf das *Sollen*, d.h. eine im Begriff verankerte teleologische Dimension des Bildungsdenkens, verweist (Ruhloff, 1979, 25f., vgl. auch 2000, 119ff.).

Mit Körners Blick (2009b, 311, vgl. auch Altmeyer, 2011) zeigt sich aus heutiger Perspektive eine ähnlich anmutende Problematik zum ebenso erodierten Ideal ‚der‘ Psychoanalyse, die es freilich ‚als solche‘ nicht geben kann. Beiden Begriffen haftet zu großen Teilen die Problematik des Elitären (vgl. Tenorth, 1997) sowie der Orientierungslosigkeit an. Koller attestiert dem Bildungsbegriff, dass jene oben angesprochene Konfusion bis heute noch zugenommen hat, da von ‚Bildung‘, wie übrigens auch von , Psychoanalyse‘, seit Ende der 1970er Jahre wieder vermehrt die Rede sei, was auf beiden Seiten jedenfalls auch mit der Pluralisierung der Wissenseinsätze bzw. auf Seiten der Psychoanalyse, der Therapieschulformen einherging (vgl. Körner, 2009a, 2009b; Koller 1999, 11, Datler, 1995).[45] Es ist also trotz des vielfach geäußerten Befundes eines den pädagogischen Aufgaben (…) unangemessene(n) Begriff(s)“ (Klafki, 1994, 43) unverkennbar, dass es gleichzeitig zu einer zunehmenden Beschäftigung mit diesen kam. Dies scheint auf Seiten des Bildungsbegriffes auch Ausdruck dafür zu sein, dass dieser – trotz oder gerade aufgrund seiner heterogenen Genealogie – nie ohne weiteres durch Termini wie „Autopoiesis“ oder "Qualifikation", "Kompetenz", oder "Ich-Identität" (Habermas, 1976) substituiert werden konnte, wie es einige Vertreter der Bildungswissenschaft immer wieder forderten (z.B. Lenzen, 1997). Denn im Unterschied zu den anderen Begriffen sei ihm im Wesentlichen die Funktion der *Skepsis* oder *Kritik* des Bestehenden inhärent (vgl. transzendentalkritisch-skeptisch Fischer & Ruhloff, 1993, kritisch-emanzipatorisch z.B. Pongratz, 2010).

Der Begriff ‚Bildung’ lässt sich insofern mit solch heterogenen Bestimmungsversuchen, trotz oder gerade aufgrund wieder erstarkter Präsenz, kaum theoretisch abstecken noch

---

[44] In dieser Sichtweise positioniert sich hiesige Arbeit auch insofern, als dass an ‚Bildung‘ weniger als homogener Einheit als vielmehr als imaginärer „Möglichkeitskategorie“ festgehalten wird (vgl. Schäfer, 2009, 2011a, 2011b), deren Verabschiedung mit Mollenhauer auch ihre bloße Imaginationsfähigkeit zunichtemachen würde.

[45] Beispielsweise beschäftigten sich die Jahreskongresse der DGfE seit der Jahrtausendwende nahezu ausnahmslos mit dem Bildungsbegriff und/oder seinen Implikationen, wobei dieser stets, sozusagen als ‚wiederentdecktes‘ bzw. anerkanntes Kernstück der Erziehungswissenschaft, mit aktuellen gesellschaftspolitischen Themen in Verbindung gebracht wurde.

operationalisieren und damit auch schwerlich „empiriefähig“ machen (vgl. Koller, 1999, 13, 161). Er ist – wenn überhaupt – ausschließlich unter Berücksichtigung systematisch-theoretischer Richtungsvorgaben sowie pragmatischer Ausgangsstandpunkte und – wie uns die biographische Bildungsforschung lehrt – anhand gegenwärtiger (politischer und historischer) Gesellschaftsvoraussetzungen untersuchbar (vgl. etwa Marotzki, 1990, 1997; Koller, 1999, 2010). Mit Dörpinghaus et al (2006, 125ff.) gehört es deshalb zu den zentralen, offenen Fragestellungen der heutigen, sich selbst als (post-)modern verstehenden Bildungswissenschaft, die oftmals bestehende Kluft zwischen bildungstheoretischen und bildungspragmatischen Ansprüchen kritisch zu hinterfragen und zukünftig eher Synergieeffekte denn Abgrenzungsversuche in den Dienst gemeinsamer Forschungsbemühungen zu stellen.[46]

Von besonderer Bedeutung kann in diesem Kontext die bildungstheoretisch orientierte Biographie- bzw. Bildungs*prozess*forschung erachtet werden, wie sie vor allem durch Vertreter wie Marotzki (1990, 1991, 1997) oder Koller (1999, 2009b) seit den 1990er Jahren an Beachtung gewonnen hat. Sie sucht jene Synergieeffekte zu nutzen, indem sie unter (post-)modern-gesellschaftlichen Voraussetzungen nach bildungstheoretischen Positionierungen fragt[47], welche im empirisch-pädagogischen Forschungsfeld eine fruchtbare Grundlage für die Untersuchung konkreter Bildungs*prozesse* darstellen könnten. Mit diesen Integrationsbemühungen ist auch der Anspruch verknüpft, den irgendwie gearteten ‚Veränderungsgang‘ Bildung stärker zu fokussieren, als ausschließlich endlose Begriffsdiskussionen zu strapazieren. Für Koller stehen Bildungstheorie und Bildungsforschung in einer Relation reziproker Ergänzung und Weiterentwicklung: Gemäß bildungstheoretischer Standpunkte bedarf es der Bildungsforschung, um den Realitätsbezug jeweiliger Bildungstheorien zu gewährleisten, aus bildungspraktischer Perspektive ist die Bildungstheorie als begrifflicher und struktureller Gedankenrahmen

[46] Diese Entwicklung zeigt sich im Wissenschaftsbetrieb etwa auch an der Universität Wien, wo sich eine eigens eingerichtete Professur am Institut für Bildungswissenschaft seit 2010 mit Fragen im Überschneidungsbereich von Bildungstheorie und Bildungsforschung beschäftigt.

[47] Bei Koller (1999) wäre dies etwa die Konzeption Lyotards (1989) postmodern-pluralistischer Diskurse, die sich in verschiedenen „Diskursarten“ ausdrückt und so die sprachliche wie gedankliche radikale Pluralität gegenwärtiger Gesellschaftssysteme bestimmt. Jene Pluralität, sowie die damit einhergehende Schnelllebigkeit und Orientierungslosigkeit, wird in der einschlägigen Literatur programmatisch für die Diagnose postmoderner Gesellschaften verwendet. Sie gibt letztlich auch den Anstoß zur Entwicklung der *transformatorischen Bildungstheorie*, wie sie Koller (2012a) und Kokemohr (2007) in ihren Veröffentlichungen vertreten.

notwendig, um überhaupt empirische Fragestellungen auszuarbeiten und deren Befunde systematisch interpretieren zu können (vgl. Koller, 2009a, 45).

Nichtsdestotrotz muss sich, bei allem Optimismus bezüglich einer progressiven (Weiter)entwicklung des Verhältnisses von Bildungstheorie und -forschung, der Begriff vor dem Hintergrund seiner Vorbelastungen und immer wieder drohender Erosionsgefahren auch die Frage seiner (Un-)Möglichkeit bzw. gar (Un-)Denkbarkeit gefallen lassen (vgl. Thompson & Weiss, 2008, 11, Schäfer, 2011b, 88; Ehrenspeck & Rustemeyer, 1996) – sozusagen als wissenschaftstheoretische Frage, die jeder Relationierung und jedem Versuch von Schließung bzw. Systematisierung des Begriffs vorausgeht. Denn gerade wenn man mit Koller (vgl. 1993, 2006) das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in Analogie zu Lyotards Konzept des *Widerstreits* (1989) von inkommensurablen Diskursarten denkt, kann oder muss eine unreflektiert-erzwungene Übersetzung der einen in die andere „Wissensform" bzw. Logizität (Vogel, 1997) immer schon fehlgehen, als sie damit einen „Rechtsstreit" affiziert, der der Inkommensurabilität der Diskurse nicht gerecht wird, sondern die Diskurse – gemäß Adornos (1966, 15) Kritik – „identifizierend" gleich zu machen droht. Hier besteht Gefahr, um einen heuristischen Bezug zur forschungsleitenden Perspektive dieser Arbeit vorzuschießen, die Andersheit, d.h. die Alterität am Diskurs des Anderen, allzu schnell zu verkennen, d.h. im Identischen zu signifizieren.[48]

Gleichzeitig stellt dieser Umstand insbesondere die empirische Bildungsforschung vor die nicht nur methodologische, sondern vor der hiesigen Folie der Alterität auch *ethische* Herausforderung, „etwas empirisch identifizieren zu wollen, was sich einem solchen Zugriff (…) entzieht" (Koller, 2012c, 159)[49] – eine Herausforderung, der sich auch die vorliegende Arbeit stellen muss, indem sie die systematischen wie philosophisch-ethischen Voraussetzungen der ‚Alteritäts'- sowie ‚Bildungs`- Figur und die Möglichkeit und Grenzen deren methodischer Erforschbarkeit kritisch-konstruktiv ausloten muss.

Ausgehend von dieser Diagnose scheint es ratsam, sich beim Versuch der Beschäftigung mit einem im Rahmen gegenwärtiger Forschung gangbaren Bildungsaspekt zu-

[48] Vgl. dazu etwa die kritischen Würdigungen zu Kollers Vermittlungsansprüchen zwischen Bildungstheorie und -forschung in *Bildung und Widerstreit* (1999), etwa bei Fuchs (2011a), Wigger (2004) oder Sattler (2003)

[49] Vgl. zur ethischen Problematik der Identifikation in Rekurs auf Adorno vor allem Schäfer, 2009

nächst auf ein Konzept eines hinreichend strukturierten Bildungs*prozess*begriffes im Sinne einer „Möglichkeitskategorie“ (vgl. Schäfer, 2009, 2011a, 2011c u.a.) zu konzentrieren, ohne der Gefahr „vom Versprechen der Bildung“ (Schäfer, 2011b, 87) durch die Hintertür zu entgehen. Jenes Vorhaben gestaltet sich im Hinblick auf die o.g. Einwände jedoch diffizil, und gerade im interdisziplinären Spannungsfeld zwischen so ‚randlosen‘ Disziplinen wie Psychoanalyse, Psychotherapie und Pädagogik ungleich anspruchsvoller – und deshalb womöglich umso dringender. Jedenfalls spiegeln sich die hier vorgestellten Überlegungen pointiert in folgender methodenkritischer Fragestellung des Vorhabens wieder, welche der Bearbeitung im zweiten, methodologisch-diskursiven Hauptteil der Arbeit aufgegeben sein wird.

Ob und in welcher Weise ist es möglich, nach einem bestimmten Bildungsprozessbegriff sowie konkret nach Bildungsprozessen zu fragen, wenn man sich einem möglichst umrissenen Praxisfeld von Psychotherapie zuwendet?

Jene Frage führt wiederum, beachtet man in Folge dessen die methodisch-instrumentelle Umsetzbarkeit des Vorhabens, psychische Veränderungsprozesse unter der bildungstheoretischen Prämisse transformatorischer Bildungsprozesse zu untersuchen, zu folgender *methodologischer* Fragestellung des Vorhabens:

Ob und in welcher Weise lässt sich vor dem Hintergrund des bildungstheoretischen Einsatzes „transformatorischer“ Bildungsprozesse (Kokemohr, 2007; Koller, 2007a, 2012a) ein methodischer Verfahrensmodus entwickeln, der es erlaubt, alteritäre bzw. negative Erfahrungsprozesse in der psychoanalytischen Kur als Anlässe für Bildungsprozesse zu denken bzw. aus der Perspektive transformatorischer Bildungsprozesse zu erforschen?

Eine differenzierte Beschäftigung mit jener Herausforderung kann als grundlegende methodologische, methodische wie auch, vorigen Ausführungen folgend, systematisch-ethische Herausforderung des Vorhabens verstanden werden und soll im zweiten Hauptteil der Arbeit (Kap. 5) den Schwerpunkt der Untersuchung darstellen, der mit einer Fallstudie illustrativ unterfüttert werden soll.

Im Folgenden werden jedoch zunächst das für die Arbeit forschungsleitende Bildungsprozessverständnis und die zu Grunde liegende theoretische Versuchsbestimmung von Bildung, in ihrer dafür konstitutiven Relationierung zum Begriff der Alterität, erläutert.

2.2 Die Auseinandersetzung mit dem Anderen in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung – oder: Bildung als beanspruchende ‚Gabe' vom Anderen?

Das Fremde ist nicht etwas,
auf das unser Sagen und Tun abzielt,
sondern etwas, von dem dieses ausgeht.
(Waldenfels, 1997, 51)

Ein zuvörderst postmodernes Programm, welches eine der markantesten Positionen im zeitgenössischen Bildungsdenken darstellt, findet sich zur Zeit in der Beschäftigung mit Bildungsprozessen unter dem Fokus des Verhältnisses von Bildung und *Alterität*[50], Alienität , Differenz, Fremdheit oder ‚Andersheit'[51] im literarischen Sprachgebrauch meist in der Chiffre eines ‚radikalen' oder ‚irreduziblen' Anderen.[52] Mit Wimmer (1996a) argumentiere ich an dieser Stelle, dass es, wenn man sich im Bereich von Fragestellungen zu einem ‚Anderen' im pädagogisch-philosophischen Diskurs bewegt, zuallererst nötig wäre, den formallogischen Standpunkt der eigenen Rede zu erörtern. Wie er entscheide auch ich mich dafür, die logischen und begrifflich eintretenden Divergenzen in der Abgrenzung der Termini Differenz, Negation, Andersheit, Fremdheit, Unbestimmtheit oder Alterität *nicht* zum eigentlichen Gegenstand der Arbeit zu machen, zumal ich im Laufe der Arbeit auf meine Positionierung eines bestimmten Begriffs vom Anderen, im Sinne der Lacanschen (und Waldefels'schen) Alteritäts- und Subjektlogik, zu sprechen komme. Dies mag in der Überzeugung liegen, speziell in der transdisziplinären Beschäftigung zwischen Psychoanalyse und Bildungswissenschaft bzw. in der Bil-

[50] Vom lateinischen *alteritas* – ‚Anderssein'

[51] Vgl. etwa die einschlägigen Arbeiten von Benner, 2008; Derbolav, 1971, Schäfer, 2004, 2009; Schäfer & Wimmer, 2006; Masschelein & Wimmer, 1996; Wimmer, 1996a, 1996c, 2006, 2007, um eine nichtrepräsentative Auswahl zu nennen

[52] Die Schreibweise ‚das/der Andere' (großgeschrieben) nimmt dabei üblicherweise Bezug auf eine irreduzible oder *absolute* Alterität, d.h. Alienität oder ‚Anderheit' (vor allem bei Lévinas, 1983, 1987, vgl. dazu Straub, 2007 und Schäfer, 2004), d.h. eine radikale Fremdheit, wohingegen mit dem ‚anderen' (kleingeschrieben) üblicherweise materielle Körper in Form von Dingen oder Personen bzw. im klassisch bildungstheoretischen Sinne ‚Welt' angesprochen sind. Die Trennung beruht epistemologisch auf der abendländischen Metaphysik des cartesianischen Dualismus von *res cogitans* und *res extensa*. Der Leser mag an manchen Stellen in der einschlägigen Literatur verwirrt sein ob der similären Verwendung der Begriffe ‚Fremdheit', ‚Anderheit', ‚Alterität' oder ‚Differenz', es soll daher versucht werden, jene zumindest systematisch von der o.g. Bezeichnung ‚andere' (in der Arbeit durchweg kleingeschrieben) von Personen und Dingen abzugrenzen.

dungsphilosophie, die Vorteile einer Absicht zu sehen, Begriffe wie Negation, Differenz, Fremdheit, Exteriorität (und damit einhergehende Begriffe wie Heteronomie oder Kontingenz) nicht programmatisch-schließend gegeneinander zu sperren, sondern Interferenzen zwischen ihnen produktiv zu nutzen, ohne sich formallogisch zu verirren, solange ein abgesteckter Begriff von Alterität bzw. Fremdheit das Fundament der Auseinandersetzung bildet (vgl. Wimmer, 1996a, 25).

Die Rede vom Anderen und Fremden genießt in rezenten sozialphilosophischen und bildungsphilosophischen Diskursen deutschsprachiger Literatur große Popularität. Dabei ist nicht ausschließlich jene Rede vom inter- oder transkulturellen Anderen, sondern, spätestens seit Freuds Postulat einer ‚dritten Kränkung der Menschheit' (vgl. Freud, 1917, 294), auch vom Anderen im wörtlichen ‚Alter Ego' gemeint und schließlich jene vom Anderen in der Sphäre des *Subjekts* eo ipse.[53] Die Auseinandersetzung mit der Chiffre und der begrifflichen Kontextualisierung des Anderen besitzt in der Bildungswissenschaft – zuvörderst abgeleitet aus sozialphilosophischer Provenienz – Tradition und wird gemeinhin als unabdingbar angesehen (vgl. Benner, 2008, 45, Bedorf, 2006, 2011; Kapsch, 2007, Masschelein & Wimmer, 1996; Schäfer & Wimmer, 2006, Wimmer, 1996a, 1996c, 2006, 2007), gerade vor dem Hintergrund ethischer Subjektdiskurse in der poststrukturalen und insbesondere phänomenologisch-dekonstruktiv begründeten Pädagogik (vgl. etwa Masschelein & Wimmer, 1996, Meyer-Drawe, 1990, 1996; Lippitz, 2003; Wimmer, 1996b, 1996c, 2006, 2007, 2014a; Schäfer & Wimmer, 2006 u.a.).

Dabei lassen sich mindestens vier übergeordnete Beschäftigungsstränge mit der Figur des ‚Anderen' in der subjektphilosophischen Tradition verorten, in deren Kontext sie auch unter bildungswissenschaftlicher Perspektive verhandelt wird: Im Kontext einer *epistemologischen* Betrachtung[54], im Kontext einer philosophischen *Ethik* und Religionsphilosophie[55] im Kontext einer *phänomenologischen* Erfahrung des Anderen[56] und

---

[53] Vgl. dazu Wimmer & Schäfer (2006, 11): „Mit der Unzugänglichkeit des Anderen ist die Unzugänglichkeit des Eigenen, das sich aus der Perspektive des Anderen heraus konstituiert, verbunden. Wenn – anders gesagt – Eigenes und Fremdes Konzepte sind, die sich nur im Lichte des jeweils anderen angeben lassen, dann ist damit das Thema des Selbst bezeichnet, das sich nur über die Auslegung im anderen gewinnt."

[54] Diese geht primär zurück auf transzendentale Fragestellungen in Husserls frühen *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, ob und wie ausgehend von einer „Eigenleiberfahrung" eine Einfühlung in den Anderen überhaupt möglich sein kann (Husserl, 1952).

[55] Diese Beschäftigungsdimension ist eng mit dem Namen und den Werken des französischen Phänomenologen E. Lévinas (1978, 1983, 1987) verbunden und stellt einen ethischen Ankerpunkt dieser Arbeit hinsichtlich der Frage dar, wie das s.g. „Antlitz" des Anderen, d.h. seine „Unendlichkeit" (Lévinas, 1987,

schließlich im Kontext der Frage nach einer *intersubjektiven* Verortung des Subjekts[57]. Letztere wird in hiesiger Arbeit im Ausgang von einem phänomenologischen Erfahrungsbegriff (einsetzend bei Buck, Waldenfels und Lévinas) und in ethischer Dimensionierung (ausgehend von Lévinas, Butler und Lacan) den theorieleitenden Einsatz zur Beschäftigung mit dem Anderen markieren.

An dieser Stelle soll jedoch zunächst ein knapper genealogischer Abriss zur Beschäftigung mit der Figur des Anderen in der philosophischen Theorietradition erfolgen, um dann zur einer übergeordneten und schließlich forschungsleitenden bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung überzuleiten. Ritters *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (1971) bietet hierbei eine erste Heuristik: Insbesondere in der neuzeitlichen philosophischen Auseinandersetzung wurde und wird der Begriff des Anderen nicht schlechthin im Verständnis um einen ‚anderen Menschen' behandelt. Oftmals schien gerade das Streben nach einem metaphysischen Begriff die Rede von einem Anderen motiviert zu haben. Erst im 20. Jahrhundert wird der Begriff weithin gebräuchlich und steht fortan gleichermaßen für das ‚Fremdich' wie für das (auf den Mitmenschen bezogene) ‚Du'[58]. Heute findet er vornehmlich Verbreitung in der Phänomenologie, Existenzphilosophie und in poststrukturalistisch-subjektkritischen Diskursen (vgl. Ritter, 1971, 1099f.).

Im Hinblick auf bildungswissenschaftliche und subjekttheoretische Traditionen existieren in der Beschäftigung mit dem Terminus differente fachdisziplinäre wie methodische Herangehensweisen, welche noch dazu in verschiedenen Teildisziplinen unterschiedlich konnotiert sind. Spielt das Andere in Beschäftigungslinien der *Interkulturellen Pädagogik* beispielsweise eine wesentliche Rolle in seiner Funktion als ‚Fremdes' für die Erforschung und Reflexion (inter-)kultureller Erfahrungen (vgl. z.B. Bartmann & Immel, 2012) – eine Teildisziplin, die freilich ob der verstärkten Flucht- und Migrationsthema-

---

145 et passim) das Subjekt vor aller Möglichkeit der symbolisierenden Distanznahme zur Verantwortung gegenüber dem Anspruch des Anderen verpflichtet.

[56] Dieser Kontext lässt sich in der Auseinandersetzung mit einem primär *responsiven* bzw. nachgängigen Erfahrungsverhältnis des Subjekts zum Anderen verorten, wie er zeitgenössisch in Waldenfels' populären Werken zur *Phänomenologie des Fremden* (in dieser Arbeit vor allem 1990, 1997, 1998) veranschlagt wird. Ideengeschichtlich geht diese Beschäftigung auf Husserls Arbeiten an einer „transzendentalen Intersubjektivität", vor allem in den *Cartesianischen Meditationen* (1963) zurück.

[57] Vgl. dazu den Überblick bei Küchenhoff, 2004, 812

[58] Vgl. dazu vor allem die Dialogphilosophie M. Bubers, 1954

tik in den letzten Jahren stark ins Interesse der Aufmerksamkeit gerückt ist[59] – kommt ihm in der phänomenologischen und dekonstruktiven Bildungstheorie und systematischen Pädagogik häufig die Rolle einer kategorialen bzw. radikalen *Alterität*, d.h. einer irreduziblen ‚Andersheit' im Diskurs über Subjekt-Subjekt-Relationen zu, die den Provenienzen der französischen Phänomenologie und des Poststrukturalismus (speziell bei Lévinas, Lacan, Lyotard, Merleau-Ponty und Derrida) entstammen (vgl. Masschelein &/ Wimmer, 1996; Wimmer, 2006; Schäfer, 2004, 2007; Schäfer & Wimmer, 2006). Im Denken des Fremden oder Anderen, ist der oder das ‚Eigene' im allgemeinen Sprachgebrauch meistens logisch exkludiert oder stellt ein Antonym desselben dar – ein Denken, das auf die cartesianische Zweiwertigkeit der abendländischen Metaphysik rekurriert, die seit der aristotelischen Logik davon ausgeht, das Verhältnis zum Anderen entweder als Über-/Unterordnung oder als Identität zu denken, „da der Andere nicht *zugleich* als Subjekt und Objekt, als gleich und verschieden, gedacht werden konnte" (Wimmer, 2006, 283).

Spätestens mit Nietzsche und Husserls Phänomenologie, die dieses dualistische bzw. dichotome, auf die Souveränität des Subjekts fußende Streben der abendländischen Metaphysik von ihren „Grundentscheidungen" her (Wimmer, 2006, 265) erschütterte, gibt es in der sozialphilosophischen und bildungstheoretischen Forschungshistorie Bemühungen, die intersubjektiven Wechselwirkungen *zwischen* Eigenem und Anderen bzw. deren Verhältnisbestimmung in Form eines intermediären Raumes neu zu vermessen und dekonstruktiv in ein Programm der Paradoxie (Wimmer, 1996a, 2006) oder Aporie (Schäfer, 2004, 2007a, 2011a) zu überführen. Denn eine bzw. *die* wesentliche Problematik von Alterität am empirisch-erfahrbaren ‚anderen' (d.h. am personalen anderen wurde aus heutiger Sicht, folgt man poststrukturalen und dekonstruktiven Einsätzen in der Bildungswissenschaft, in der Geschichte mit ihrer Auseinandersetzung häufig übersehen (vgl. z.B. Wimmer & Schäfer, 2006, Masschelein & Wimmer, 1996, Wimmer, 1996a,1996b, 2006; Lippitz, 2003). Dies ist jedoch, was Alterität und die Eigenschaft des Anderen, fremd' zu sein und vor allen Dingen zu bleiben, eigentlich ausmacht: ihre *irreduzible* Unzugänglichkeit, ihre *An-Abwesenheit*, d.h. paradoxal in ihrer Abwesenheit anwesend zu sein (vgl. Lévinas, 1983, 1987), die sie im nicht-signifizierbaren Logos

[59] Vgl. aus disziplinärer Sicht von Rosenberg & Geimer, 2014

erst ‚wirklich' fremd macht und nicht nur komparativ anders *als* Identität erscheinen lässt, sondern anders *als* das identifizierende Denken des Eigenen ist.[60]

Alterität markiert somit eine paradoxe Figur bzw. eher eine unlösbare *Frage*, eine *différance* (Derrida, 1988, 41)[61] als Differenz zu einer komparativen Differenz, die noch in kategorialen Unterschieden der eigenen Logik aufgeht und damit die Eigenlogik des

[60] Dazu soll an dieser Stelle zunächst ein heuristisches Beispiel verdeutlichen, wie diese genuine Unzugänglichkeit bzw. Unendlichkeit oder „Exteriorität", wie Lévinas (1987) sie bezeichnet, phänomenologisch verstanden werden könnte: Die kyrillische Schriftform erscheint Westeuropäern mit ihren Lettern oftmals zunächst ähnlich unserer lateinischen, einzelne Buchstaben wirken im Schriftbild zwar etwas ‚modalisiert', jedoch zumindest so vertraut, dass sie dazu verleiten, sie rasch und einfach lesen und womöglich unmittelbar be-greifen (im eigentlichen Wortsinne) zu können. Das Wort ресторан etwa verleitet dazu, das Wort als „Pectopah" oder ähnlich auszusprechen und über die Bedeutung des Wortes zu mutmaßen. Hinzu kommt und entscheidend dabei ist, dass einige Buchstaben des Kyrillischen in der Tat der Lautsprache dem lateinischen Äquivalent entsprechen, wie etwa die Buchstaben T, E und A, was den Sachverhalt jener ‚falschen Erkenntnis' jedoch nur verwirrender und die Verleitung zur Adaption in eigene Horizonte größer macht. Ethisch-philosophisch gedacht würde der Exteriorität der kyrillischen Sprache mit Lévinas damit Gewalt angetan, da die ‚Sache' des originär Kyrillischen nicht in unserer westeuropäischen Ordnung begreifend aufgehen kann (vgl. Lévinas, 1978). Denn dass der soeben genannte Ausdruck in der Lautschrift „Restoran" bedeutet und für unser „Restaurant" steht, kann von Westeuropäern, selbst wenn sie des Kyrillischen im Laufe ihres Lebens mächtig werden, nicht in seiner genuinen *Eigenlogik* gelesen werden, umso mehr, weil das Wort in seiner Epiphanie (dazu mit den teilweise vertraut anmutenden Lettern) eine bekannte Bedeutung bzw. symbolische Ordnung suggeriert, die jedoch immer schon radikal enttäuscht werden muss, da in jeder symbolischen Form das Andere als Unzugängliches mitschwingt. Dieses Andere ist und bleibt jedoch transzendent, es kann nicht hermeneutisch eingeholt werden, da es kein anderes Sein im ontischen Sinne darstellt, sondern mit Lévinas ontologisch anders ist *als Sein* (vgl. Wimmer, 1996, 26). Ferner gilt, dass die Sprach- und Inhaltslogik (auch historisch betrachtet) dahinter eine originäre ist, die nicht einfach angeeignet, überworfen und gewaltsam ‚übersetzt' werden kann. In diesem sprachphilosophischen Zusammenhang weist Jacques Lacan darauf hin, dass auch oder gerade die Muttersprache (mOthers tongue, vgl. Fink, 2006, 79ff.) immer zuerst eine Andere Sprache bzw., die „Rede des Anderen" sei, die dem Kleinkind nicht von Geburt an zu eigen ist, sondern einem Individuum sozusagen erst ‚gewaltsam' gegeben bzw. ‚an-geeignet' wird und ihn damit allererst zum Subjekt (*lat*. sub iectum) der symbolischen Ordnung macht (vgl. Lacan, 1954/1955).

[61] Ohne hier erschöpfend auf das voraussetzungsreiche Konzept der *différance* von Derrida eingehen zu können, sei dessen Grundidee kurz angerissen: Der Begriff *différance* ist ein Neologismus Derridas, der sich aus den französischen Wortteilen differenzieren (*différer*) und aufschieben (*différee*) zusammensetzt. *Différance* sei, so Derrida, das wesentliche Phänomen von Sprache und ein ihr immanenter Trugschluss zugleich, insofern sich (Sinn bzw. Bedeutung in) Sprache als System differierender Zeichen mit Saussure „im allgemeinen ‚historisch' als Gewebe von Differenzen konstituiert" (Derrida, 1988, 41). Diese Differenzen können aber nie fixierte Bedeutungen hervorbringen, da sich der Sinn im unabschließbaren Verweisungssystem der Sprache bzw. innerhalb des metonymischen Sprachflusses stetig ändere. Da jeder Begriff in eine Kette oder in ein System eingewoben ist, in dem er "durch das systematische Spiel von Differenzen" auf andere Begriffe verweist, ist er "nie an sich gegenwärtig" (37). Die *différance* bezeichnet also jene unaufhörlich gleitende *Bewegung* (daher die Endung auf *–ance,* die ein Movens anzeigt) und gleichsam das Spiel der Differenzen, das „die Möglichkeit der Begrifflichkeit, des Begriffsprozesses und –systems überhaupt" erst hervorbringt (ebd., 40). Sie ist "jene Bewegung, durch die sich die Sprache oder jeder Code, jedes Verweisungssystem im allgemeinen 'historisch' als Gewebe von Differenzen konstituiert" (ebd., 38).

ganz Anderen unterwandert (vgl. Wimmer, 2014a, 229, 235). Dies bringen auch Masschelein und Wimmer pointiert zum Ausdruck:

„Dass der Andere nicht nur ein anderes Subjekt ist, eben nur von außen betrachtet, sondern etwas Anderes *als* die Subjektivität ins Spiel bringt, dass also auch eine Theorie des Anderen etwas anderes denken muss als eine Theorie des Subjekts, die schon immer auch die Außenperspektive auf das Subjekt umfasste, ist allerdings in den seltensten Fällen klar erkannt“ (Masschelein & Wimmer, 1996, 12).

Systematisch ließe sich jene Differenzierung mit Straub (2007, 122ff.) in Rekurs auf Liebsch (2001, 155ff.) als eine verstehen, die eine *radikale* Andersheit (die er konsequenterweise als ‚Anderheit‘ bezeichnet) von einer *relativen* Andersheit differenziert: radikale Differenz verdankt sich im Gegensatz zu relativer Differenz „nicht einem Vergleich, sondern einem Widerfahrnis (…), in das wir verwickelt sind, ohne bereits den Standpunkt eines Vergleichs von Verschiedenem einnehmen zu können“ (Liebsch, 2001, 158). Es geht dann um eine Differenz jenseits aller kategorialen bzw. intelligiblen Denkmöglichkeiten.

Radikale Alterität gründet deshalb in einer doppelten Differenz oder Negation, einer Differenz *zur* (komparativen) Differenz zwischen Eigenem und ganz Anderen, d.h. einer Differenz zur bloßen ‚empirischen‘ Verschiedenheit des anderen. Eigenes und radikal Fremdes stehen dann in einer „Nicht-In-Differenz“ (Liebsch, 2001, 163) zueinander, einer Differenz, die auf keiner gemeinsamen kategorialen Denk- und Bewusstseinsfolie mehr eingeholt werden kann. Ein solches Denken jener doppelten Differenz bzw. jener ‚unreinen‘ Differenz zwischen radikaler und relativer Fremdheit wird im zweiten Hauptteil der Arbeit auch konstitutiv für methodische und methodologische Problemstellungen bzw. Herausforderungen der Studie sein.

Subjektphilosophisch gesehen ist die Auffassung vom Anderen *als* individuelles Subjekt im postmodernen Denken somit vor jene eines individuellen Subjekts *als* ‚Anderem‘ gerückt (vgl. Masschelein & Wimmer, 1996, 12). Gleichsam geht es vor allem in phänomenologischen und dekonstruktiven Einsätzen (vgl. Lévinas, 1978, 1983 oder Wimmer, 2006, 2007, 2014a) meist um paradoxale, differenztheoretische und performative Positionierungen von Subjekten zueinander, die diese allererst hervorbringen. Eine solche konstitutive Unterscheidung von relativer und radikaler Andersheit sollte insofern auch in Auseinandersetzungen mitberücksichtigt werden, die sich (‚bildenden‘) Erfahrungen von Alterität in systematischen und empirischen Forschungsabsichten anzunähern suchen.

Denkt man diesen Überlegungen folgend Dimensionen wie Alterität, Differenz, Kontingenz und Heteronomie als konstitutive ‚Fermente' eines (post)modernen Subjekt- und Bildungsbegriffs, ist dies in weiterer Folge auch an die Bedingung geknüpft, sich zumindest partiell von aufklärerischen Idealen wie Autonomie, Emanzipation und Einheit des Bildungssubjekts verabschieden zu müssen (vgl. Koller, 2001; Lüders, 2007, Sattler, 2008, 2009; Wimmer, 1996b, 1996c). Wimmer unterstreicht, dass ‚Bildung', würde sie heute noch entelechistisch als Selbstbildung verstanden werden, kaum denkbar sei, da im Subjekt als Erfahrungsraum kaum der Prozess der Veränderung vorstellbar wäre. Vielmehr kann ‚Bildung' nur in relationaler Beziehung zu einem Außen, Anderen, Unbewussten, Fremden als *Antwort* statthaben – und damit zu jener (genuin fremden) „Welt" (vgl. Humboldt, 1793/1980, Kap. 2.2.1) außerhalb und innerhalb, an der das Subjekt abarbeitend sich formiert: „Es ist also eine unvorhersehbare *Veranderung* zu denken, eine Veränderung, in, mit, durch die Beziehung zum Anderen, in der das Subjekt auch sich selbst ein anderes wird in einer heteronomen Erfahrung" (Wimmer, 1996c, 134, hvg. V.R.).[62]

Wimmer schlägt in Rekurs auf Derridas Figur *Aporie der Gabe* (Derrida, 1993) deshalb vor, den Prozess der Bildung – wie auch jenen der Erziehung, der es in besonderer Weise mit Anderen als Adressaten pädagogischer Bemühungen zu tun hat – vielmehr als ereignishaftes Geschehen, ausgehend vom „vergessenen Anderen" zu denken, der dem Subjekt eine „Gabe ohne Austausch" zuspricht, welche dieses zum ‚Selbst-Denken' und ‚Erkennen-Wollen' allererst anstößt (vgl. Wimmer, 1996c, 136, 156f., 2014a). Damit gelingt es Wimmer (vgl. auch die späteren Schriften, z.B. Wimmer, 2006, 2007, 2014a), den Bildungsbegriff als Antwortgeschehen im Sinne einer „hyperbolischen Erfahrung" (2014c, 24) des Anderen zu etablieren, das die paradoxe Verhältnisbestimmung des Subjekts im Spannungsfeld von Singularität, Alterität und Gerechtigkeit nicht auflöst, sondern stark macht: ein Denken, das unter Einbeziehung des Lévinas'schen Erfahrungsbegriffs des „Antlitzes" des Anderen[63] (vgl. Lévinas, 1983, 229) Bildung in seiner

[62] Vgl. Lévinas 1983, 185f., 209ff.

[63] Dieses „Antlitz" ist in Lévinas Ethik nicht wortwörtlich als Bild eines Gesichts, sondern vielmehr als mahnende Funktion einer fremdartigen Epiphanie des Anderen zu verstehen, die einer „Erfahrung ohne Begriff, ‚reine(r)' Erfahrung" (Wimmer, 2007, 167) als unsagbarer entspricht. In dieser Unsagbarkeit, die immer einhergeht mit der ethischen Verantwortung vor dem Anderen, liegt in hiesiger Arbeit die fruchtbare Nähe zum *Unbewussten* im Lacanschen Subjektbegriff der Psychoanalyse, insofern Lacan das ‚wahre', unbewusste Sprechen im ‚großen' Anderen situiert, der das Subjekt und sein Begehren von Grund auf

unendlichen Verantwortungskette gegenüber der fremden Gabe des Anderen unterhält. Denn, so Wimmer, „wird Bildung (…) ausschließlich als Selbst-Bildung gedacht (…), wird die Gabe annulliert, indem dem Denken der Voraussetzungen der Bildungen entsagt wird und damit der Bildung selbst". „Die Vergessenheit des Anderen", die Wimmer immer wieder in Anschlag bringt, „impliziert also die Nivellierung der Singularität im Bildungsgedanken" (Wimmer, 1996c, 158).

Jenes (Mitbe-)Denken des Anderen darf deshalb auch nicht als ‚problematischer Mangel' des Bildungssubjekts verstanden (vgl. Lüders, 2007, 36), sondern muss vielmehr als Bedingung der Möglichkeit zur Öffnung gegenüber einem Bildungsprogramm einer „produktiven Unentscheidbarkeit" oder einer „Möglichkeitskategorie" (Schäfer, 2006, 2009, 2011b) für Bildungsprozesse gehandelt werden. Denn jenes Denken eröffnet einen Raum, in dem das Eigene eine ethische Verantwortung gegenüber dem uneinholbaren Anspruch bzw. der Gabe des Anderen unterhält (vgl. Lévinas, 1987, 51, poststrukturalistisch Butler, 2002, 62ff.).

Zu den bildungstheoretischen Auslegungen, die heute bestreben, den Bildungsbegriff unter solchen Herausforderungen einer pluralisierten Gesellschaft und einer ethisch bestimmten Antwortposition gegenüber dem Anderen für aktuelle gesellschaftliche Bedingungen fruchtbar zu machen, gehören neben Alfred Schäfers diskursanalytisch-aporetisch orientierten und bildungsethnologischen Studien (z.B. 2006, 2009, 2011a, 2013) die in poststruktureller Tradition stehenden Konzeptionen von Bildung als einem transformatorischen Prozess bei Marotzki, Kokemohr und Koller (vgl. Marotzki, 1990; Kokemohr, 2007, Koller, 2007a, 2010, 2012a, 2015).

Diesem bildungstheoretischen Programm zufolge kann die Erfahrung und Konfrontation mit irreduzibler Fremdheit bzw. Alterität bisherige „Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses" (vgl. Marotzki, 1990; Kokemohr, 2007; u.a. Koller, 2007a, 2007b, 2009, 2010, 2012a) eines Individuums so weitreichend erschüttern, dass der Anstoß zu potenziellen, ‚bildenden' Neufigurationen dieser Verhältnisse möglich wird. Dies geschieht, an dieser Stelle zunächst grob skizziert, in keinem harmonischen, sondern eher in einem problematisierenden, krisenhaft bzw. phänomenologisch *negativ* (vgl. Benner,

formiert und dem in der Analyse in Form der Übertragung Rechnung getragen werden muss (vgl. Lacan, 1973, 88ff., vgl. Kap. 4.7).

2005; Koch, 1995; Buck, 1981) zu charakterisierenden Verhältnis.[64] Jene Position knüpft mit Koller dabei an die bildungstheoretische Tradition seit Humboldt an, interpretiert diese jedoch in zweifacher Weise different:

(1) Zum einen wird der Anlass für Bildungsprozesse hier nicht in einem sozusagen naturwüchsigen, behutsamen ‚Reifungsprozess' (vgl. u.a. Koller, 2007a, 71), sondern in krisenhaften Erfahrungen erblickt. Diese Herleitung Kollers unter Rückgriff auf Humboldts Bildungstheorie erscheint m.E. allerdings angesichts der Tatsache paradox, dass speziell die erste nun angeführte ‚Interpretation' genau jenen Kern des klassischen Humboldtschen Bildungsdenken zu negieren scheint, der dieses allererst programmatisch bestimmt. Denn wie Humboldt ja gerne zitiert wird, steht im Mittelpunkt „aller besonderen Arten der Thätigkeit (…) der Mensch, der ohne alle, auf irgendetwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will" (Humboldt, 1793/1980, 235). Insofern scheint mir Kollers Ableitung des transformatorischen Bildungsbegriffs aus seiner vielfältigen Beschäftigung mit Lyotards poststruktureller Theorie des ‚Widerstreits' (1989) (vgl. Koller, 1999, 2012a) plausibler.

(2) zum anderen

> „umfasst diese Neufassung des Bildungsbegriffs im Unterschied zur klassischen Bildungsphilosophie ausdrücklich eine *empirische* Perspektive, der zufolge bildungstheoretische Überlegungen auch einen Anschluss an die (qualitativ-)empirische Untersuchung von Bildungsprozessen eröffnen sollen" (Koller, 2007a, 7, hvg. V.R.).

Dieser Herleitung Kollers soll im Folgenden zunächst in kritisch-konstruktiver Absicht bei Humboldt nachgegangen werden, um weiterführend eine alternative Verhältnisbestimmung von Bildung und Alterität in Hegels genealogisch-systematischen Einsatzpunkten darzulegen, zu welcher sich hiesige Arbeit in differenztheoretischer Lesart bzw. Opposition positioniert.

---

[64] Negativität, Negation und negative Prozesse werden in der hiesigen Arbeit im Sinne Kochs (1995, 7ff.) im logischen Modus einer *Negation des Positiven*, d.h. einer positivistischen Setzung als „Etwas" verstanden. Nicht gemeint sind damit – außer entsprechend ausgewiesen – „schlechte" oder „abträgliche", d.h. normativ verstandene Prozesse, sondern prinzipiell die logische „Verneinung und Aufhebung eines Sachverhaltes" (ebd., 9).

2.2.1 Humboldts frühe Gedankengrundlegungen zum Verhältnis von Ich, Du und Welt im Verweisungszusammenhang von Subjekt und Anderem

Geht man trotz genannter Einwände zur Kollerschen Herleitung der transformatorischen Bildungstheorie aus Humboldts Bildungsideen zunächst zurück zur bildungstheoretischen Genealogie seines Konzepts, wird bereits dort die Immanenz eines ‚Anderen' sichtbar. Wo Humboldt es als „die letzte Aufgabe unseres Daseyns" bezeichnete „dem Begriff der Menschheit in unserer Person (…) einen so großen Inhalt als möglich zu verschaffen", so verweist er vor allem darauf, dass er die Bestimmung des Menschen und das Ziel von Bildung darin sieht, die dem Menschen innewohnenden Möglichkeiten, seine „Kräfte", möglichst umfassend zu erwirken. (Humboldt, 1793/1980, 235; vgl. dazu Koller, 2004, 76). Dies geschieht aus heutiger Nachvollziehbarkeit durch den Prozess der Erfahrung und Verknüpfung des Selbst in und mit der Welt und dem Anderen (vgl. Blankertz, 1982, 101, Benner, 2001, 165).

Was also das bildende Mensch-Welt-Verhältnis betrifft, erscheint der Andere bei Humboldt nicht ausschließlich im Moment der Begegnung mit dem ‚Nicht-Eigenen' anderer Personen und Dinge, sondern auch in der dem Subjekt ‚außen' stehenden, „in Wissen und Können aufhebbaren Welt" (Benner, 2008, 46). Es sind also bereits hier zwei wesentlich verschiedene Formen der Relation zu einem Anderen herauszustellen: Andersheit im *Ich - Du* und Andersheit im *Mensch-Welt*-Verhältnis (ebd., 53). Weg und Bildung des Menschen zu sich selbst werden demnach bereits mit Humboldt erkannt als ständige Aufgaben „der Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung" (Humboldt, 1793/1980, 235), d.h. der Verbindung eines Selbst mit dem Nicht-Selbst, dem Eigenen mit dem Nicht-Eigenen, und zwar in der systemischen Trias von Ich, Du und Welt.

Essentiell ist an jenem Verständnis von Bildung, dass Humboldts Bildungsidee in einer *gesellschaftlich* verankerten Verwirklichung der individuellen Bildungsaufgabe bestand, wie es später von Hegel idealisierend verstärkt wurde. Dies kommt u.a. im viel zitierten Satz zum Ausdruck, dass Bildung beim Menschen nur in der „höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem *Ganzen*", d.h. sowohl im Kontext des Individuums als mündigem Subjekt wie insbesondere der Gesellschaft möglich sein könne

(Humboldt, 1792, 1980, 64, hvg. V.R.).[65] Dieser Aspekt wird bei Humboldt teilweise übergangen und Hegels Bildungsverständnis des deutschen Idealismus zugeschrieben, obwohl das ‚Ganze' bei Humboldt keineswegs nur auf die Konsolidierung solipsistischer Kräfte abzielte (vgl. Benner, 2008). Die Bedingung jeder Möglichkeit von Bildung muss also bei Humboldt immer auch als Subjektorientierung *bei gleichzeitigem* Gesellschaftsbezug gedacht werden, bei dem einem Anderen als dem Nicht-Eigenen (in) der Welt, d.h. dem der geistigen Umwelt inne liegenden „allgemeinen Geist" (Derbolav, 1971, 71), eine elementare Rolle zukommt (vgl. Benner, 2001, 2008; Eggert-Schmid-Noerr, 2009, 185). Benner macht in Humboldts Idee der Wechselwirkung demzufolge die „Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit" (Humboldt, 1793/1980, 285) als zentrales Moment geltend und geht damit auch auf die Zweckfreiheit ein, die Humboldts Denken zu Eigen ist. Anders als in formalen Bildungstheorien, wo ein funktionales Telos bzw. ein Anspruch von Tauglichkeit bzw. ein funktionelles Element im Kontext pädagogischer Sinnbestimmung erhoben wird, zielt Humboldts Anspruch auf eine Bestimmung von Bildung an sich, als der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung" (ebd., 25) des Ichs mit der Welt. Dabei kommt der

> „natürlichen, dinghaften und gesellschaftlichen Welt (…) hierbei, wie Humboldt in seiner Sprachphilosophie ausführt, die Bedeutung einer sowohl sächlichen als auch personalen Andersheit zu, die weder identitätstheoretisch aufgelöst noch in einem Im-anderen-zu-sich-selbst-Kommen zum Verschwinden gebracht werden kann. (…) Hieraus ergibt sich die Anforderung kritischer Bildungstheorie an die gesellschaftlichen Praxen, Transformationen von Altem in Neues zuzulassen und sich für freie Wechselwirkungen von Mensch und Welt zu öffnen. Die Erfahrung von Andersheit und die Reflexion auf sie stehen darum sowohl am Anfang als auch am Ende eines jeden Bildungsprozesses. (Benner, 2001, 166f.)[66]

Benners Ausführungen können an dieser Stelle damit auch als geeignete ideengeschichtliche Überleitung zu Hegels Systematik der populären Verschränkung von Bildung und Anderem in der Formel ‚Im Anderen zu sich Selbst kommen' (vgl. Hegel, 1951/1807) dienen, wie er sie u.a. in seiner *Phänomenologie des Geistes* (1807) bzw. in den darin

---

[65] Des Weiteren stützt sich diese Feststellung auch auf Humboldts populäre Aussage, dass der Prozess der menschlichen Höherentwicklung und Konsolidierung seiner Kräfte „einer Welt außer sich" bedürfe (Humboldt, 1793/1980, 235).

[66] Interessant scheint an dieser Stelle, dass Benner hier wie Koller, Kokemohr und Marotzki auf die *innovative* Potenz von Transformationen in Form bildender Wechselwirkungen hinweist, obgleich er nicht derselben Bildungstheorieströmung ‚transformatorischer Prozesse' zuzuordnen ist. Die Parallelität liegt hier offensichtlich mehr im gemeinsamen Rekurs auf Humboldts Bildungstheorie und deren dementsprechend fruchtbaren Momente begründet.

enthaltenen Abhandlungen über das Selbstbewusstsein systematisiert. Jene Formel wird deshalb an dieser Stelle relevant, da sie aus gegenwärtiger bildungstheoretischer Sicht als wesentliche, alternative historisch-systematische Grundlegung zum Verhältnis von Bildung und Andersheit verstanden werden kann, welche in ihrem positiv-dialektischen Charakter der transformatorischen Bildungsprozesstheorie und dem darin *negativ* verorteten Begriff eines irreduziblen und kontingenten Anderen in gewisser Hinsicht gegenübersteht, was an späterer Stelle ersichtlich werden soll.

2.2.2 Hegels Formel ‚Im Anderen zu sich selbst kommen' als alternativer systematischer Einsatzpunkt

Obwohl Hegel unter dem Lemma ‚Bildung' in den pädagogischen Lexika und Wörterbüchern desöfteren als Klassiker geführt wird, erweist sich dies bei näherem Hinsehen als schwer nachvollziehbar (vgl. Dörpinghaus et al, 2006, 54). Eine ausformulierte und geschlossene Bildungstheorie oder einen kohärenten Begriff von Bildung hat Hegel nicht vorgelegt, vielmehr ist vieles verstreut und in ursprünglich thematisch differenten Abhandlungen zu finden. Dennoch lohnt es sich an dieser Stelle, primär anhand der *Phänomenologie des Geistes* (Hegel, 1951/1807) und darin speziell in seiner populären Abhandlung über das *Selbstbewusstsein* (Abschnitt B, IV), einen bildungstheoretischen Blick auf seine Gedanken zum Verständnis der dialektischen Begegnung mit dem Anderen zu werfen.

Hegel geht zunächst in den *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* davon aus, dass die Seele des Menschen „das Sich-selbst-Erhalten im Anderen" sei (Hegel, 1969/1837, 48). In der *Phänomenologie des Geistes*, insbesondere im Kapitel zur *Selbständigkeit und Unselbständigkeit des Selbstbewußtseins; Herrschaft und Knechtschaft* (1951/1807), führt er weiter aus, dass sich das Selbstbewusstsein allererst als Ereignis der *Anerkennung* durch den Anderen herausbildet, d.h. sich stets in Abhängigkeit zu einem Gegenüberstehenden bzw. Fremden formt, verändert und „sich selbst im Anderen" findet:

„Das Selbstbewusstsein ist an und für sich, indem, und dadurch, daß es für ein anderes an und für sich ist; d.h. es ist nur als ein Anerkanntes. (…) Es ist für das Selbstbewusstsein ein anderes Selbstbewusstsein, es ist *außer* sich gekommen. Dies hat die gedoppelte Bedeutung; erstlich es hat sich selbst verloren, denn es findet sich als ein *anderes* Wesen; zweitens, es hat damit das Andere aufgehoben, denn es sieht auch nicht das Andere als Wesen, sondern sich selbst im Anderen" (Hegel, 1951/1807, 140f.)

Hegel umschreibt das Selbstbewusstsein somit als Summe der Erfahrung der Dialektik von Selbstständigkeit und Unselbstständigkeit, bildlich bzw. metaphorisch in Form ei-

nes dialektischen Konflikts um Anerkennung, der Begierde und Abhängigkeit zwischen Herr und Knecht (vgl. Hegel, 1988/1807, 109-115).[67] Durch diese Abhängigkeit in der gleichzeitig notwendigen Begegnung und Anerkennung des Fremden kommt es mit Hegel zu einer „doppelten Negation": zu einer „Entfremdung"[68] oder „bestimmten Negation"[69], welche seiner Ansicht nach Voraussetzung für menschliche Bildung ist. Entfremdung ist nach Hegel die „Bewegung des Geistes, sich ein anderes, d.h. Gegenstand seines Selbst zu werden und dieses Anderssein aufzuheben" (Nipkow, 1982, 74f.) – als „Rückkehr aus dem Anderssein", wie er es umschreibt (Hegel, 1988, 103).

In Nikpows zweitem Abschnitt des Zitats klingt damit bereits auch die zweite Negation bei Hegel an, d.h. die Bewegung des Geistes, das Anderssein des Anderen mittels der erkennenden bzw. letztlich identifizierenden Arbeit am Gegenstand – und damit die Entfremdung durch den Anderen – aufzuheben, „so dass der Geist im ehemals Anderen und Fremden zu sich zurückkehrt und darin auf bereicherte Weise wieder bei sich selbst und heimisch ist (zweite oder absolute Negation)" (Koch, 1995, 27).

Koch konzeptualisiert in eben jener dialektischen, d.h. entfremdenden, jedoch das Anderssein *synthetisch* aufhebenden Funktion das Hegelsche Grundprinzip von Bildung, welche ohne die *doppelte* Negation nicht zustande käme (vgl. Koch, 1995, 26-33).

Obzwar Kochs Hegel-Rezeption in ihrer Grundaussage über die Valenz jener Negativität von Bildung im Grunde zugestimmt werden kann, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Arbeit eine Positionierung des Bildungsbegriffs im Sinne der Lacanschen, *alteritätstheoretischen* Hegel-Exegese über A. Kojève (1953) vornimmt, die eben nicht dieser doppelten und damit synthetisierend-aufhebenden Negation folgt, sondern vielmehr an der aporetischen Verortung jener *ersten* Negation einsetzt, um Bildung im Anspruch eines unhintergehbaren, irreduzibel-fremd bleibenden

---

[67] U.a. jenes Hegelsche metaphorisch-illusionäre Verhältnis wird später bei Lacan zur Grundlegung seines Subjektverständnisses des „Begehrens", das sich beim Menschen im „kleinen" anderen ausdrückt und zuerst in seinem Essay über das Spiegelstadium Popularität erlangt (vgl. Lacan, 1973, 61-70, vgl. dazu Kap. 4.2).

[68] Hegel erklärt die Relevanz der Entfremdung im Zusammenhang mit dem Bildungsprozess des Menschen wie folgt: „(Die) Bildung muss einen früheren Gegenstand haben, über den sie arbeitet, den sie verändert und neu formiert. (…) Um aber zum Gegenstande zu werden, muss die Substanz der Natur und des Geistes uns gegenüber getreten sein, sie muss die Gestalt von etwas Fremdartigem erhalten haben" (Hegel, 1968/1811, 51).

[69] Auf diese Figur wird an späterer Stelle noch im Zuge Bucks (1981) Auseinandersetzung mit Hegels Begriff der „negativen Erfahrung" eingegangen.

Anderen (im Sinne Waldenfels', 1990, 1997, 1998 und Lévinas', 1983, 1987) zu denken[70] – dazu wird an späterer Stelle Genaueres folgen (vgl. Kap.2.2.4).

Bildungsprozesse jedenfalls werden bereits bei Hegel allererst möglich in einer zunächst entfremdenden Begegnung des Selbstbewusstseins mit dem Anderen als ‚Welt' und Gesellschaft, weil der Mensch allererst im Anderen die Möglichkeit erblickt, sich durch „seine geschichtliche Objektivation in der Welt", die Hegel bekanntermaßen (nach Derbolav, 1971,71) als „objektiven Geist" bestimmt, seiner selbst bewusst zu werden (Nipkow, 1982, 74f., vgl. auch Schäfer, 2009, 187).

Jenen Ausführungen Hegels zu einer intersubjektiven Vermittlung des Selbstbewusstseins[71] prägten schließlich die Hegelsche Formel des „Im Anderen zu sich Selbst Kommen", welche im historischen bildungstheoretischen Diskurs vielfach Rezeption gefunden hat (Derbolav, 1971, 71; Scheuerl, 1982, 134, Benner, 2008, 57; Schäfer, 2009, 187). Dazu muss erwähnt werden, dass jene Formel interessanterweise dem Wortlaut zufolge trotz vielfacher Rezitationen m.W. nicht exakt in Hegels Primärwerken auftaucht – und wohl insofern, etwa bei Schäfer und Derbolav, stets auf eine ‚Formel' Hegels verwiesen wird. Jene kann aus aktueller bildungstheoretischer Sicht demnach als eine, wenn nicht als populärste (vgl. Koch, 1995, 25), bei Hegel wie betont noch synthetisierend-dialektisch bestimmte, Lesart des Verhältnisses von Bildung und Anderem verstanden werden, die wie gesagt einer *negativen* bzw**.** differenztheoretischen Auslegung im Kontext von Lacans Begriff des (großen) Anderen im hiesigen Forschungsvorhaben gegenübergestellt werden kann. Zunächst wird jedoch anhand einer prototypischen Auseinandersetzung mit der Hegelschen Lesart bei Derbolav (1971) zu zeigen sein, welche dialektisch-*positive,* d.h. affirmativ begründete Auslegung diese Figur in der Bildungswissenschaft bei Derbolav erfahren hat.

---

[70] Hegel wie nach ihm Koch bestimmen (1995, 27) die Erfahrung des Anderen als „Bewegung des Geistes" oder „des Selbstbewußtseins" auf den Anderen hin/zu, eine Richtungsbestimmung, die gerade aus differenztheoretischer und phänomenologischer Sichtweise problematisch erscheint, insofern etwa Waldenfels (1990, 1997) wie auch Lévinas (1983,1987) oder Derrida (1998), aber auch Lacan (1975) und in der Bildungswissenschaft Wimmer (2007, 2014a) tendenziell davon ausgehen, dass die Bewegung, die das Subjekt situiert, wenn überhaupt als paradoxale *vom* Anderen ausgehend gedacht werden muss.

[71] Hegels Allegorie von Herr und Knecht genießt nämlich auch in der relationalen bzw. intersubjektiven Psychoanalyse der Gegenwart große Popularität und Rezeption, was an späterer Stelle z.B. anhand Ogdens Konzept des „analytischen Dritten" (2004, 2006) und Lacans populären Auseinandersetzungen mit den Hegelschen Ideen zu einem „großen Anderen" in A. Kojèves Lesart (1958) ausgeführt wird.

2.2.3 Derbolavs bildungsdialektische Begegnung mit und Erfahrung des Anderen im Ausgang von Hegels *Phänomenologie des Geistes*

Der Hegelschen Formel kommt Derbolav (1971) zufolge im Sinne eines dialektischen Bildungsprozesses bzw. des Auseinandersetzungsprozesses des Zöglings mit dem Anderen der ihm außen stehenden Welt folgende Bedeutung zu:

„Das Andere ist hier (bei Hegel, Anm.V.R.) der Horizont der Natur- und Geisteswelt, in den das menschliche Individuum hineingeboren wird, sich einwächst und einarbeitet, um hier Heimatrecht zu gewinnen. Bildungsdialektisch gesehen, handelt es sich um einen Auseinandersetzungsprozess, in dem sich der Einzelgeist, (…) den ihm vorgegebenen und vorgeschaffenen allgemeinen Geist, den Sinnkreis seiner Welt verstehend aufschließt und begreifend zu eigen macht, und das heißt zugleich, sich ihm verpflichtend zu eigen gibt“ (Derbolav, 1971, 71).

Derbolav verdeutlicht dieses dialektische Bildungskonstrukt am Beispiel des Spracherwerbs des Kindes. Hier stellt die Muttersprache das symbolische Andere und „bestimmte Allgemeine des Geistes“ dar, mit Hegel der „objektive Geist“, in das „hineinwachsend sich das Subjekt zunächst in ganz abstrakter Weise allgemein macht“, indem es sich dasselbe durch Auf- und Annahme zu Eigen macht. Dazu muss es jedoch „zu diesem naturgewachsenen Sprachbesitz erst in Distanz treten“ (Derbolav, 1971, 73). Scheuerl (1982) umschreibt jenen Prozess demgemäß folgendermaßen:

„Und das Individuum hier und jetzt kann gar nicht anders es selbst werden, als indem es eine doppelte Leistung zugleich vollbringt: Sich für das Andere und die Anderen, für die historische Welt in ihrer konkreten Fülle öffnen, über sich hinauswachsen, indem es sich Leben und Welt ‚einverwandelt‘; zugleich aber, indem es (mit Hegel formuliert) ‚im Anderen zu sich selbst kommt‘, dabei der eigenen Form innewird, sich selbst bejahen und anerkennen lernt.“ (Scheuerl, 1982, 134).

Im phänomenologisch-erfahrbaren Logos kann in diesem Bildungsverständnis sowie im Verhältnis zum Anderen ein distanziertes Sich-Einlassen und damit eine zunächst erfahrene Entfremdung des Eigenen, die „Einklammerung der eigenen subjektiven Vorstellungen“ (Schäfer, 2009, 188) zur Möglichkeit dafür werden, „dass ich mich als Person, in meinem Selbstverständnis und meinen Zugangsmöglichkeiten zur ‚Welt’ entwickele, – *bilde*“, wie Schäfer es in der ursprünglich Hegelschen Idee formuliert (ebd., 188, hvg. V.R.). In Derbolavs Verständnis ist hier also eine Form von Bildung veranlagt, in der durch eine Öffnung des Subjekts zur „Natur- und Geisteswelt“ der objektive Geist im Sinne Hegels begreifend zu eigen gemacht werden kann und eine Erfahrung, ja subjektive Aufschließung des Anderen in diesem Kontext prinzipiell möglich ist (Derbolav, 1971, 71). Dazu gehört mit Derbolav jedoch stets die Bereitschaft für ein Sich-

Einlassen, Sich-Befremden-Lassen (d.h. also auch in eine gewisse Distanz zu sich treten) und ein „Sich-Verlieren im Anderen“. Dies wird die Prämisse dafür, sich als „verändertes Eigenes“ im Anderen wieder zu finden (Schäfer, 2009, 188).

In kritischer Auseinandersetzung könnte man diesen Standpunkt etwa mit Horkheimers Bonmot über Bildung als „Hingabe an die Sache“ vergleichen[72], welche später in seinem Werk *Begriff der Bildung* (1952) veröffentlicht wurde. In Rekurs auf Goethe und Hegel betont Horkheimer,

„dass der Weg der Bildung einer der Entäußerung ist, man könnte auch schlicht sagen: einer der Erfahrung. Gebildet wird man nicht durch das, was man aus sich selbst macht, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewussten Praxis. (…) Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet.“ (Horkheimer, 1952, 415)

Horkheimer rekurriert hier also zum einen auf den angesprochenen Humboldtschen Gedankengang, insofern sich Bildung nie im solipsistischen Bezug des Menschen auf sich selbst vollzieht, sondern dass es dazu der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, einem Anderen, einer ‚Sache‘ bzw. einer ‚Welt außer sich‘ bedarf. Zum anderen klingt hier ebenfalls die Hegelsche Idee der ‚Entfremdung‘ bzw. ‚Entäußerung‘ des Subjekts an, die in dem Sinne notwendig wird, zu sich selbst in Distanz oder gewissermaßen aus sich heraustreten zu müssen, wenn man zu jener Auseinandersetzung mit dem Anderen ‚Zugang‘ erhalten möchte – nur dann könnte der „Weg der Bildung“ erfahrbar werden. Bildende Erfahrung ist hiermit sozusagen an eine gewisse „Hingabe“ – ein sich ganz und gar verlieren – und gleichzeitig an ein aktives Tun („arbeitend“), an ein „doch darin sich erhalten“ gebunden. In Horkheimers Auslegung der Humboldtschen und Hegelschen Bildungsidee wird also die hiermit inhärent waltende Bildungsdialektik wie auch -ambivalenz des Bildungsprozesses im Rückbezug auf den Anderen deutlich (vgl. Koller, 2004, 101f.).

Jener Begriff von Bildung, der bei Derbolav und Horkheimer noch dialektisch-*positiv* ausgelegt wird, erfährt in poststrukturalen und phänomenologischen Revisionen angesichts postmoderner Herausforderungen von Alterität, Heteronomie und Differenz eine *negative* Wendung hin zur diskursiven Funktion des „Anspruches“ eines Anderen (vgl. Waldenfels, 1990, 198; Lévinas, 1983, 1987) Diese Herausforderungen implizieren ein epistemologisch negatives, subjektkritisches bzw. dekonstruktives Bildungsverständnis

[72] Aus seiner prominenten Immatrikulationsrede als Rektor der Universität Frankfurt a.M. (1952)

sowie einen dadurch notwendig gewordenen, veränderten Denkweg des Begriffs, wie er folgend in der Konturierung der transformatorischen Bildungstheorie erkennbar wird.

2.2.4 Zur kritisch-würdigenden Auseinandersetzung mit einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Kokemohr, Koller, Marotzki) aus der Perspektive bildender Alterität

2.2.4.1 Grundideen und Hintergründe des Theoriekonzepts

Das folgende für die Arbeit konstitutive Teilkapitel sowie jedwede in der Arbeit weiterführenden Gedanken und diesbezüglichen Verweise setzen sich, dies soll an dieser Stelle explizit ausgewiesen werden, in *kritisch-würdigender* Beschäftigung mit der transformatorischen Bildungsprozesstheorie sowie deren Voraussetzungen, Perspektiven und Konsequenzen auseinander, wie sie insbesondere in Kollers Schriften (1999, 2005a, 2006, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2014 u.a.m.) ausgearbeitet und vertreten werden.

Die Perspektivierung erfolgt dabei in der Ausgestaltung einer *differenz- bzw. alteritätstheoretischen* Positionierung gegenüber der transformatorischen Theorie bzw. im Lichte der Einbindung von alteritätstheoretischen Implikationen, was eine absichtsvolle Neuakzentuierung der Theorie (bei Koller) impliziert, die bewusst mit gewissen Reibungsverlusten bzw. bewusst in Kauf genommenen Brüchen zur ursprünglichen Theoriesubstanz einhergeht. Damit soll der differenztheoretischen Positionierung von Alterität im Sinne von Lacans doppeltem Begriff des anderen/Anderen mehr Rechnung getragen werden, als dies bei Koller der Fall ist, wie an späterer Stelle ausgeführt wird.

Das ursprünglich durch Kokemohr in den ausgehenden 1980er Jahren (Kokemohr, 1989a,b; Kokemohr & Prawda, 1989) inspirierte und in erster Linie durch Marotzki (1988, 1990, 1991) und Koller (2010, 2011, 2012a) aufgenommene und weiterentwickelte transformatorische Bildungsprozessverständnis kann zunächst pointiert umrissen werden als die „durch Fremdes herausgeforderte Veränderung von Grundfiguren (des) Welt- und Selbstverhältnisses“ (Kokemohr, 2007, 14). Gedankenleitend ist dabei die Voraussetzung, dass jene Verhältnisse, die für ein Bildungsdenken angesichts postmoderner Herausforderungen gelten, insofern dann (radikal) erschüttert werden, wenn Menschen mit Problemen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisher zur Verfügung stehenden Erfahrungshorizonte im Sinne habitueller Wahrnehmungs- und Handlungsmuster und damit die „Mittel“ der Selbst- und Weltexplikation nicht mehr ausreichen (vgl. etwa Koller, 2012a, 15f.; 2012c). Das Konzept erhebt damit den An-

spruch einer Neufassung des Bildungsbegriffes vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen wie Pluralisierung, Individualisierung und Kontingenzsteigerung im ausgehenden 20. Jahrhundert, wie er in Rainer Kokemohrs einschlägigen, aber vereinzelt zu findenden Arbeiten im Rahmen einer *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* als methodologisches Programm zur Erforschung von Bildungsprozessen Ende der 1980er konturiert wurde.[73]

Dem Konzept liegt dabei auf konzeptueller Ebene einer *strukturalen* Neufassung des Bildungsbegriffs die Auffassung einer ursprünglich durch Gregory Bateson vorgenommen Teilung von Lern- und Bildungsprozessen zu Grunde[74], der vor allem Marotzki in seinem *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (1990) in Anlehnung an Peukerts (1984) Unterscheidung von Lernen und Bildung nachgeht, um eine den postmodernen Anforderungen kontingenter Lebensumstände entsprechende Bildungstheorie zu entwerfen. Marotzki zufolge stellen Lernprozesse die Aneignung, Ausdifferenzierung und Veränderung von Inhalten innerhalb bereits gegebener bzw. angeeigneter Schemata dar, Bildungsprozesse hingegen unterscheiden sich von diesen, als dass sich dort ein Wandel, eine grundlegende Veränderung im Sinne einer ‚Aufweichung' dieser Lernschemata *selbst* vollzieht, insofern sich Bildungsprozesse sozusagen ‚subjektivierend' auf dieser Metaebene abspielen und damit auch alle die Lernschemata zu Grunde liegenden

[73] Kokemohr ist mit seinen vornehmlich *semiotisch* ausgerichteten Bildungsbiographiestudien (vgl. Kokemohr & Prawda, 1989, Kokemohr, 1989a, Kokemohr & Koller, 1996) und der damit verbundenen Fokussierung auf *figurative* Bildungselemente (in) der Sprache auch geistiger Vordenker für Marotzkis Habilitationsschrift *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (1990) als auch Kollers daran anknüpfende sprachtheoretische (und empirisch befragte) Neubestimmungsversuche des Bildungsbegriffes, wie er sie im Anschluss an Lyotards Sprachphilosophie in *Bildung und Widerstreit* (1999) und der darin weiterentwickelten transformatorischen Bildungstheorie unternommen hat. Kokemohr & Prawda führen hinsichtlich dieser Orientierung bereits früh aus: „Ob jemand angesichts neuartiger Probleme neue Problembearbeitungsmöglichkeiten konstituiert oder nicht, entscheidet sich in den sprachlichen Prozessen, kraft derer er seine Biographie, d.h. seine lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung im Sinne der Konstitution neuer Problembearbeitungsmöglichkeiten entwirft. Erst die texttheoretische Anerkennung einer Biographie erlaubt deren bildungsrelevante Deutung" (Kokemohr & Prawda, 1989, 239).

[74] Bateson trifft diese programmatische Unterscheidung terminologisch jedoch noch nicht selbst, sondern unternimmt in seinem mehrstufigen Lernebenenmodell zunächst den Versuch, verschiedene Dimensionen bzw. Niveaus von Aneignungs- und Problembehandlungsprozessen im Verhältnis zum Komplexitätsgrad gesellschaftlicher Strukturen und Anforderungen auszudifferenzieren. Jene in Batesons vierstufigem Modell befindlichen höherstufigen Lernprozesse, welche sich „auf die Veränderungen von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien" des Selbst- und Weltverhältnisses beziehen, bezeichnet Marotzki als *Bildungsprozesse* und grenzt sie in jener Eigenschaft von niedrigerstufigen *Lernprozessen* ab, mit denen sich lediglich die Dispositionen innerhalb bestehender Lernschemata bzw. -konstruktionen ändern (Marotzki, 1990, 41).

Inhalte in Frage stellen (vgl. Marotzki, 1990, 41)[75]. Dabei fasst Marotzki Bildungsprozesse zunächst mit dem biographietheoretischen Modell der *Kasseler Schule* um Fritz Schütze als „Wandlungsprozesse“ (Schütze, 1981, 1984, vgl. Kap. 5.5.1) auf und präzisiert bzw. erweitert dieses Verständnis mit Kokemohrs Bildungsverständnis, um Bildung als „Modalsierungen der Selbst- und Weltreferenz“ (Marotzki, 1990, 149) aufzufassen. Damit sucht er zu zeigen, wie im Kontext jener Modalisierungen „Lockerung(en) sozial vorgegebener und lebensgeschichtlich eingespielter Konventionen“ (ebd.) möglich werden, ja vor dem Hintergrund der Herausforderungen zunehmend pluralisierter und individualisierter Gesellschaften *notwendig* werden.

Anlass für diese subjektivierenden Metaprozesse können bei Marotzki so genannte „qualitative Sprünge“, d.h. in Rekurs auf Schützes biographischen Studien „Umstrukturierung(en) der temporalen Matrix des biographischen Entwurfs“ darstellen (Marotzki, 1990, 130f.). Bei Kokemohr und Koller werden diese qualitativen Brüche oder Sprünge dann vor dem Hintergrund der von Marotzki (vgl. 1990, 1991) angesprochenen zeitdiagnostischen Herausforderung „hochkomplexer Gesellschaften“ vornehmlich in krisenhaft-unvorhergesehenen, fremden bzw. in philosophischer Diktion *negativen*, heteronomen und (insbesondere bei Koller, 1999, 2001) „dezentrierenden“ Erfahrungen (Reckwitz, 2008b, 13) für das Subjekt ausbuchstabiert, die mit bisherigen Schemata der Selbst- und Weltreferenz nur unzureichend oder gar nicht erfasst werden können.[76]

Marotzki hat mit der programmatischen Peukertschen (1984) Unterscheidung und Neusetzung des Lernen-Bildung-Verhältnisses sowie seiner Hervorhebung des biographisch

---

[75] Systematisch-historisch ist dieses Modell mit Marotzki aus Diltheys Ansatz einer des „Weltbezugs“ bzw. der „Weltanschauung“ ableitbar, die im Sinne eines grundlegenden Orientierungsrahmens fungiere und bei radikaler Veränderung als Bildungsprozess bezeichnet werden könne (vgl. Marotzki, 1990, 41).

[76] Mit Stojanov (2006) zeigen sich an dieser Stelle jedoch konstitutive (und m.E. vor allen Dingen auch historisch bedingte) Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen einem „strukturalen“ (Marotzki, 1988, 1990) und einem poststrukturalen bzw. -modernen Bildungs(prozess)begriff bei Koller (1999), wie er auch der transformatorischen Bildungstheorie zugrunde liegt und einem je differenten Subjektbegriff unterstellt ist, der im Vergleich beider Begriffsvorstellungen von ‚Bildung‘ nicht eingeebnet werden darf. „Das Gemeinsame zwischen den Bildungskonzepten Kollers und Marotzkis (liegt) in der Grundannahme, dass sich Bildungsprozesse als biographische Such- und Wandlungsbewegungen beschreiben lassen, welche sich in den alltagsweltlichen Erfahrungen der sozialen Akteure ereignen. Der Punkt, an dem sich die beiden Konzepte voneinander unterscheiden, ist die Frage, ob ein sich konstituierendes Subjekt als der zentrale Fokus bei der Beschreibung des Bildungsprozesses notwendigerweise gesetzt werden muss, oder nicht. (…) Das Konzept Kollers ist [im Gegensatz zum strukturalen, aber mithin noch anthropozentrischen Marotzkis, Anm. V.R.] dezentriert im Sinne, dass er Bildung nicht als Leistung eines souveränen Subjekts identifizieren will, sondern als eine inhärente Dimension sprachlicher Effekte, genauer: als Finden und Er-Finden von neuen Sätzen und Satzverkettungen, bzw. von widerstreitenden Diskurssträngen“, die ein Subjekt allererst hervorbringen (Stojanov, 2006, 75f.).

ausgelegten Welt- und Selbstverhältnisses als „dialektischem Zentrum von Bildungsprozessen“ (ebd., 43) viele – auch kritische – Folgefragestellungen angestoßen (z.B. Koller & Nohl, 2010; Koller, 1999, Nohl, 2006, von Felden, 2003) und letztlich richtungsweisende Tendenzen für eine *strukturale* Neubestimmung des Bildungsbegriffes gesetzt, der sich die transformatorische Bildungstheorie – in theoretischer wie methodologischer Ausrichtung – bis heute verpflichtet fühlt (vgl. z.B. Koller, 1999, 2006, 2012b, 2016, Kokemohr, 2007). Gleichzeitig löst er sich mit diesem Modell, und gerade dies ist für die aus seinem Ansatz erwachsenen Weiterentwicklungen anderer Autoren (vor allem Koller) charakteristisch, von einem normativ-inhaltlichen Bildungsbegriff (wie etwa noch bei Klafki, 1994) und bestimmt Bildung zuallererst formal-strukturell. „Bildungsprozesse“, so Marotzki, seien demzufolge gemäß der an Dilthey, Bateson und Peukert erarbeiteten Vorstellungen „nicht inhaltlich, sondern nur strukturtheoretisch bestimmbar“ (Marotzki, 1990, 42).

2.2.4.2 Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse im Anspruch des Fremden in Kollers Ansatz

Insbesondere Koller beschäftigt sich in genannter Weiterentwicklung des Marotzkischen Ansatzes in mehreren seiner Arbeiten mit der Fragestellung, welche negativen Erfahrungen möglich bzw. nötig sind, welche basalen Anlässe sich für einen als transformatorisch zu denkenden Bildungsprozess bieten können und mit welchen theoretischen Zugängen sich diese konzeptualisieren lassen. Er kommt dabei u.a. zu dem Schluss (z.B. 2007a, 2007b, 2010, 2012a, 2012c), dass solche Prozesse in fruchtbarer Art und Weise durch einen phänomenologischen Zugriff bei Bernhard Waldenfels beschreibbar werden, der in seinen einschlägigen Werken zur Epiphanie des Fremden (z.B. 1990, 1997, 1998) von einem „Antworten auf den Anspruch des Fremden“ (Waldenfels, 1997, 50; 1998, 43) spricht und damit implizit vom Erfahrungsbegriff Husserls ausgeht. Dieser beinhält die Annahme, dass Erfahrungen mit einer uns bislang fremden Erscheinung nur innerhalb einer bereits vorhandenen Sinn- oder Horizontstruktur[77] (vgl. Husserl 1952, 1963) gemacht werden könnten. Ein solcher Anspruch des

[77] Der Begriff geht zurück auf Husserls sozialphilosophisches Erfahrungsverständnis, das auf seiner These einer „Horizontstruktur aller Erfahrung“ fußt: Sie postuliert, dass Erfahrungen mit neuen, fremden Gegenständen sowie mit dem ‚Anderen‘ (bei Husserl vor allem in den *Cartesianischen Meditationen*, 1963, 143 und in *den Ideen zu einer reinen Phänomenologie II*, 1952) zunächst stets innerhalb bereits etablierter Erfahrungshorizonte gemacht werden, die unser hermeneutisches „Vorverständnis“ bestimmen

Fremden setzt nach Waldenfels voraus, dass ein Zugehen auf den Anderen nicht das gewünschte Ergebnis der Annäherung verspricht: vielmehr „empfiehlt es sich, von der Beunruhigung durch das Fremde auszugehen“ (Waldenfels, 1997, 51). Der bzw. das Andere muss damit im Sinne einer solch phänomenologischen Position als ‚ganz‘ bzw. ‚absolut‘ anders[78] gedacht werden und kann damit aus ethischer Perspektive bei Lévinas (1987) und Derrida (vgl. 1998) nur als „Spur“ (Lévinas, 1983, 209ff.) bzw. als „Ereignis“ (Lippitz, 2003, 43) erfahr- bzw. widerfahrbar werden, welches, eindringend in bisherige Selbst- und Weltverhältnisse, mit eigener Logik operiert, das Eigene „anruft“ [79] (in Sinne Althussers „interpellation“, 1977, 140ff.), vorhandene Muster und Sinnbezüge stört, Regelsysteme sprengt – und so mit Koller die Chance zu neuen Bildungsprozessen eröffnet.

Dies kann jedoch nur geschehen, wenn das Fremde nicht entweder in den „habituellen“[80] Horizont eingegliedert oder negiert, sondern in seiner Inkommensurabilität zum Eigenen anerkannt wird (vgl. Koller, 2010, 296). Die Voraussetzung für Bildung wäre in jenem Verständnis ein ‚am Anderen Lernen‘ (vgl. Meyer-Drawe, 1996), indem man ihn bzw. es gerade *nicht* versteht und damit gleichmachend „identifiziert“ (Adorno, 1970, 152) und/oder universalisiert (vgl. Schäfer, 2009, 188), da sich erst dadurch neue Sinn-, Erfahrungs- und damit auch Bildungshorizonte hinter dem bisher eingestellten Erfahrungshorizont auftun können, die ein angemesseneren Rahmen für die Annäherung an den Anderen bieten (vgl. Koller, 2005a, 2010 in Rekurs auf Buck, 1981, 50ff.). Meyer-Drawe umschreibt einen solchen, mit Waldenfels (1998) phänomenologisch als *responsiv* zu verortenden Prozess demzufolge so:

---

und nicht zugunsten eines exterritorialen Standpunktes verlassen werden können (vgl. Gadamer, 1960/1972, 270ff.).

[78] Lévinas spricht deshalb von der Epiphanie des „absolut“ Anderen als dessen „Antlitz“, welches das Eigene „heimsucht“, in dem es „horizonthaft“ in die Gegenwart des Eigenen eintritt bzw. in seiner Radikalität einbricht (Lévinas, 1983, 221). Mit dem Begriff „horizonthaft“ und seinem Verweis auf dessen „phänomenologische(r) Redeweise“ (ebd.) steht Lévinas wie Waldenfels oder Buck (1981) in der Tradition von Husserls phänomenologischen Erfahrungsbegriff, der auch innerhalb der transformatorischen Bildungstheorieentwicklung bei Koller eine tragende Säule darstellt.

[79] Der marxistische Philosoph Louis Althusser begründete seine in dem Essay *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (1977) entworfene Theorie der ideologischen „Anrufung“ (*Interpellation*) u.a. auf Lacans Konzeption des großen Anderen, wie sie in Kap. 4 näher skizziert wird.

[80] Koller (2009c, 2010) stützt sich in seinem Entwurf eines transformatorischen Bildungsverständnisses desöfteren auch auf Bourdieus Habitustheorie (1987). Jene soll im vorliegenden Konzept jedoch weder skizziert werden noch als theoretische Basis in die Arbeit einfließen, da dieser Theorierekurs m.E. erkenntnislogisch gesehen an vielerlei Stellen problematisch erscheint, insofern bei Bourdieu mehr die diskursive und kaum hintergehbare Determinierung des Individuums durch den Habitus als weniger dessen mögliche Aufweichung hervorgehoben wird.

„Darum kann es geschehen, dass ich erst im Sagen und Handeln erfahre, was ich wusste, dass erst die Fragen eines anderen meine Antwortmöglichkeiten hervorbringen und nicht nur abrufen“ (Meyer-Drawe, 1996, 95).[81]

Es geht damit um ein spontanes, sozusagen emergentes Antwortgeschehen (vgl. Marotzki, 1990, 110) – und so gesehen auch um heteronome, vom Anderen veranlasste Bildungsprozesse – des (sich) erfahrenden Subjekts gegenüber Anrufungen oder Aufforderungen, die ihren Ursprung im Anderen haben; ein Denken, welches vor allem Waldenfels‘ phänomenologische Philosophie auszeichnet, die an späterer Stelle dazu aufgerufen wird (vgl. Kap. 2.2.4.5).

2.2.4.3 Ethische Dimensionierungen und Konsequenzen – zur Positionierung des Bildungsbegriffs im Ausgang vom Anderen bei Lévinas und Butler

Wie bereits angeklungen eröffnet sich mit den vorangehenden Ausführungen zu den systematischen Grundideen und möglichen Anlässen transformatorischer Bildungsprozesse auch eine, vor dem Hintergrund ihrer subjekt- bzw. alteritätstheoretischen Fermente kaum hintergehbare, ethische Dimension, die im Denken um Alterität bzw. den Anderen mitschwingt und insbesondere im Rückbezug auf dekonstruktive (vgl. Derrida, 1998, Wimmer, 1996 a, 1996b, 2006) und phänomenologische Einsätze (vgl. Lévinas, 1983, 1987; Waldenfels, 1990, 1994, 1997; Lippitz, 2003) in der Bildungswissenschaft von Bedeutung ist. Diese Dimension verweist in erster Linie auf die Frage, inwieweit es theoretisch und empirisch möglich sein kann, einem irreduzibel fremd bleibenden Anderen ‚gerecht‘ werden zu können – und damit auf dezentrierende moralphilosophische Ansätze bei Derrida, Waldenfels und vor allem Lévinas, die die Souveränität und Intentionalität des (pädagogischen) Subjekts problematisieren und die Verantwortung des Subjekts vom Anderen her bestimmen (vgl. Schäfer, 2007, 16).

Das Subjekt steht – vor allem bei Lévinas (1978, 1983, 1987) als vielleicht radikalster sozialphilosophischer Gewährsmann einer Ethik, die vorprädikativ vom Anderen ausgeht – immer schon in einer gewissen ‚Schuld‘ der Antwort und Verantwortung gegenüber dem Anderen (vgl. Wimmer, 1996a, 51; 2007, 162), d.h. es konstituiert sich aus-

[81] Dies erinnert, weiterführend gedacht, sicherlich auch an Dietrich Benners Programm einer nicht-affirmativen Theorie der Erziehung (vgl. Benner, 2000), insofern Lernen immer schon „in der Aneignung eines dem lernenden Subjekt zunächst einmal Fremdem und Unbekanntem bestehe“, wie Koch (1995, 11) Benners Gedanken pointiert zusammenfasst.

schließlich und allererst in besagter „Antwort auf den Anspruch des Fremden“, wie sie in Waldenfels phänomenologischen Studien zur Widerfahrnis des Fremden ausbuchstabiert wird (Waldenfels, 1990, 50; nach ihm Koller, 2012c, 168; Meyer-Drawe, 1990, 154). ‚Schuld‘ ist in diesem Sinne jedoch nicht mit orthodoxen Moralansprüchen gleichzusetzen, sondern verweist auf eine symbolische Schuld des Subjekts im Moment seiner Nachgängigkeit gegenüber dem bei Lévinas *vorontologisch* zu denkenden Anderen, d.h. einer „Verantwortung als antwortendes Geschehen und ethische Beziehung des Subjekts zum Anderen“ (Wimmer, 1996a, 52). Besonders eingängig wird diese ethische Verantwortung in den mahnenden Worten, die Lévinas angesichts des Wagnisses, den Anderen in der abendländischen Vernunft zu denken, findet:

„Die abendländische Philosophie fällt mit der Enthüllung des Anderen zusammen; dabei verliert das Andere, das sich als Sein manifestiert, seine Andersheit. Von ihrem Beginn an ist die Philosophie vom Entsetzen vor dem Anderen, das anders bleibt, ergriffen, von einer unüberwindlichen Allergie“ (Lévinas, 1983, 211).

Lévinas‘ Ethik speist sich also primär aus der Kritik an einer abendländischen Metaphysik, die im Denken des Eigenen das Andere nicht nur negiert, sondern schon in der *Entscheidung,* sich dem Anderen *aktiv* zuzuwenden, den passiven Antwortcharakter des Subjekts vor dem Angesprochensein durch den Anderen untergräbt (vgl. Wimmer, 2006, 299). Die Erfahrung des Anderen gleicht bei Lévinas daher einer „stummen“ (nach Husserl, 1963, 77) bzw. „heteronomen Erfahrung“ (1983, 185), in der selbiger, getrennt vom Ich, sozusagen stets einen Schritt voraus war und im Denken nicht nachträglich, da nur gewaltsam identifiziert werden könne. Die Beziehung zum anderen bleibt demzufolge *asymmetrisch,* mit Lévinas kann man sich der Verantwortung durch den anderen derart nicht entziehen, dass man gar zu seiner „Geisel“ wird (Lévinas, 1986, 288f.) – er sucht das Andere insofern in einem philosophischen Akt der Letztbegründung gegenüber dem Subjekt zu situieren (was ihm später, vor allem durch Derrida, als wiederum metaphysisch ausgelegt wurde). Erst durch die Übernahme bzw. Anerkennung der Verantwortung und Achtung des Anderen „erwache der Einzelne zur Menschlichkeit“ (Wimmer, 2006, 297). Mit dem Anderen erschließe sich – so könnte man sagen – das, was Verantwortung und Gerechtigkeit heißen kann, als „Widerstreit“ im Lyotardschen Sinne (1989), den es anzuerkennen und nicht primär als Rechtsstreit zu schlichten gilt (vgl. Bedorf, 2006, 14, 2010).

Freilich zeitigt eine solch radikale Verortung des Anderen auch Konsequenzen für bewusstseins-, macht- und bildungstheoretische Diskurse. Denn eine, bei Lévinas wie auch Lacan und Butler in der problematisierten Erkenntnis eines ‚Bewusstseins‘ (auch

zeitlich) gründende, *Nachrangigkeit* des Subjekts (vgl. Lacan, 1973; Braun 2007, 47) bezeugt das Unvermögen, im Anspruch eines Anderen über das eigene Denken, Fühlen und Handeln hinreichend „Rechenschaft" ablegen zu können, wie es vor allem Butler in ihren Studien zur Subjektivierung in Rekurs auf Foucault, Adorno, Lévinas und Laplanche zur Geltung bringt (vgl. Butler, 2002, 57, 2001)[82].

Wenn man dabei wie Butler oder Lacan nicht müde wird zu betonen, dass sich das neuzeitliche Subjekt spätestens mit Nietzsche, Mead und Freud selbst niemals im Augenblicke des eigenen Erkennens bzw. Gewahrwerdens ‚haben' kann, d.h. sich identitätslogisch gesehen nicht im spontanen Akt des Erkennens begreift, sondern sich, gemäß Lacans Theorie des „Spiegelstadiums als Bildner der Ich-Funktion" (1973, 61-70) immer erst im Modus einer „antizipierten Nachträglichkeit" (einer *futur antérieur*, vgl. Lacan, 1973, 143; Braun, 2007, 47) *über* den Anderen (v)erkennt[83], wird jede Form der Rechenschaftsablegung prekär.[84] Dies gilt dann gerade auch für narrativ-empirische Identifizierungsversuche von ‚Bildungserfahrungen', wie sie im Kontext der bildungstheoretischen Biographieforschung anvisiert werden und die davon ausgehen, „dass Bildungsprozesse in narrativen Interviews erzählerisch repräsentiert werden können" (Koller, 2006, 119) – ein Anspruch, der mit Butlers postmodernen Befunden eines dezentrierten Subjektbegriffs kaum noch vereinbar erscheint (vgl. Schäfer, 2006, 2007b, vgl. Kap.5.2.2, 5.7).

Für den hiesigen Kontext ist ferner von Interesse, dass Butler (2002) diese Befunde mit Lacan auch für die spezielle psychoanalytische Konstellation der Übertragung in Anschlag bringt, die immer schon von der Adressierung des Anderen abhängt:

„Wenn ich Rechenschaft ablege, und wenn ich das dir gegenüber tue, hängt meine Erzählung von einer Struktur der Adressierung ab. (…) Wenn ich zuerst von einem Anderen angesprochen werde, und wenn

[82] Vgl. vor allem ihre Frankfurter Vorlesungen im Jahre 2009 und das daraus entstandene Werk zur *Kritik der ethischen Gewalt*, 2002

[83] Mit Braun (2007, 46f.) erscheint dem Subjekt (im Spiegel) immer zuerst das *Bild*, bevor das *Abgebildete* bewusst werden kann. Das Subjekt ist damit paradoxerweise immer das, „was es gewesen sein wird für den, der zu werden es im Begriffe steht" (Braun, 2007, 46f. in Rekurs auf Lacan, 1973, 143). Interessanterweise weist auf diesen Umstand auch schon Mead in „Geist, Identität und Gesellschaft" (1934) hin, wenn er davon spricht, dass das *I* nur als „historische Figur" in der eigenen Erfahrung auftreten könne. „Was man eine Sekunde vorher war, das ist das *I* des *Me",* so Mead (1934, 218).

[84] Insofern stellen etwa Sattler (2009, 60) und Schäfer (2000, 70) im Rückgriff auf Freud und Nietzsche in Frage, ob ein letztlich selbstintransparentes und damit unverantwortbares Subjekt in der Postmoderne überhaupt Voraussetzungen erfüllen kann, um als handlung- und zurechnungsfähig gelten zu können. Diese Überlegungen haben wiederum tragende Konsequenzen für Fragen einer zeitgenössischen Rechtsprechung und Gerichtsbarkeit postmoderner Subjekte – Fragen, die im Kontext dieser Arbeit nicht bearbeitet werden können.

mich diese Adressierung noch vor der Frage meiner Individuation erreicht – in welchem Sinne erreicht sie mich dann überhaupt? Lévinas sagt, die Adressierung durch den Anderen konstituiere mich erst. Und Jean Laplanche vertritt in psychoanalytischen Begriffen eine ähnliche Auffassung, wenn er sagt, dass die Adressierung durch den Anderen, aufgenommen als Forderung, sich in das einpflanzt oder in das eindringt, was später dann im Theoretischen als ‚mein Unbewusstes' bezeichnet wird" (Butler, 2002, 68).

Mit dieser Passage scheint also mindestens zweierlei unhintergehbar; zum einen, dass der zeitgenössische subjekt- und bildungstheoretische Diskurs über die Adressierung und die Beanspruchung des Anderen immer auch eine heteronome Ver- und Be-Antwortung gegenüber dem Subjekt wie dem Dritten einfordert – und zum anderen, dass dieser Verantwortungsgrund im Anderen auch im psychoanalytischen Diskurs ethische und im Sinne des Unbewussten *subjektivierende* Konsequenzen zeitigt, denen Analytiker wie Analysand in der Kur ausgesetzt sind. Denn auch das Unbewusste *im* Subjekt kann bzw. sollte – etwa mit Laplanche – als „Botschaft" (vgl. Laplanche, 1992, 101, 1996, vgl. Kap. 3.6) verstanden werden, der vorprädikativ, aber mit eigenen unbewussten Wünschen ‚kontaminiert', vom Anderen herrührt und sich als Struktur des Erlebens, Handelns und Fühlen, als unbewusster Diskurs in das Subjekt ‚einnistet' – und es damit einerseits „subjektiviert" (*subjection* bei Butler, 2001) und demgegenüber es andererseits Verantwortung schuldig ist (Butler, 2002, 113ff.; Lévinas, 1978).

In jedem Falle scheint heutzutage kaum ein ‚Modus' von Subjektivität im Sinne Butlers wie Lévinas denkbar, der nicht schon in der Vorgängigkeit des Anderen seinen Ausgang findet und durch dessen Diskurs ‚durchkreuzt' scheint (vgl. Schäfer, 2011b, 91; 2011c). Wie Butler in Rekurs auf Cavarero vorschlägt (vgl. Butler, 2002, 60) wäre eine entsprechende ethische Haltung gegenüber dem Anderen in der einfachen, aber unendlichen Frage „Wer bist du?" angelegt – im Bewusstsein darum, weder vom anderen noch vom eigenen Standpunkt zureichend beantwortbar sein zu können, gerade insofern diese Frage stets *reziprok* nach Beantwortung drängt (bzw. mit Lacan begehrt). Mit der Antwort „Oh, jetzt weiß ich wer du bist" sei die Notwendigkeit, überhaupt vom Anderen angesprochen zu werden, erloschen – und damit auch das Begehren nach ihm.[85] Mit jenem unerfüllbaren Begehren bleibt aber genau jener Mangel (Lacan), jene unausweichliche Leerstelle, jener alteritäre Ort zwischen Selbst und Anderem bestehen, der Hegel als Ausgangspunkt für den endlosen Kampf um Anerkennung zwischen Herr und Knecht in

[85] Vgl. dazu Kap. 4.2, in dem über Hegels Anerkennungstheorie näher auf den für Lacan vielleicht zentralsten Terminus des Begehrens eingegangen wird.

der *Phänomenologie des Geistes* (1951) dient und welchen Butler an dieser Stelle vor dem Hintergrund der Anerkennung des Anderen bei Lévinas ethisch stark macht.

Das Subjekt gibt sich, so viel lässt sich anhand dieser Ausführungen resümieren, in einem postmodernen Denken gerade nicht selbst auf, was ethisch bindend ist, sondern erhält diesen Appell mit Butler, Lévinas wie auch Lacan (wenngleich aus differenten epistemologischen Positionen) sowohl inhaltlich als auch formal durch die Tatsache, dass der Andere in seiner Alterität unverfügbar bleibt. Doch aus dieser Selbstundurchsichtigkeit des Subjekts folgt mit Butler gerade nicht eine „bloße Willkür im Handeln oder Ignoranz jener verbindlichen Beziehungen, die das Subjekt immer schon unterhält" (Sattler, 2009, 60). Ethisches Handeln zeichnet mit Butler gerade dafür verantwortlich, dass sich das Subjekt gegenüber diesem Widerstreit „aufs Spiel setzt", dass in seiner Bereitschaft, „anders zu werden, als dieses Subjekt zugrunde zu gehen, (die) Chance liegt, menschlich zu werden, ein Werden, dessen Notwendigkeit kein Ende kennt" (Butler, 2002, 144). Insbesondere in der Bereitschaft, sich zu ent-subjektivieren, zugrunde zu gehen, um ganz anders zu werden, und d.h. die Bereitschaft aufzubringen, sich grundlegend vom Anderen ‚anstecken' zu lassen und evtl. zu transformieren, kommt mit Butler die Möglichkeit eines ethischen Handelns in den Blick, das den Anderen in seiner Alterität und seinem moralischen Appell sieht, ja anerkennt. „Auf dem Spiel steht hier somit nicht weniger als das Subjekt in dessen jeweils gewordener Formation" (Sattler, 2009, 61). Mit Vorangegangenem wird somit ein mit Wimmer (2006, 2007, 2014a) ansetzendes *dekonstruierendes* Denken des Anderen – auch in der Bildungswissenschaft und in Bezug auf den Bildungsbegriff – nötig, das, indem es versucht, „der Abstraktion und Reduktion des Anderen zu entgehen", sich gerade in seinem zersetzenden Charakter als ein ethisches etablieren kann. „Statt den Menschen zu annullieren, ist umgekehrt sie es [die Dekonstruktion, Anm.V.R.], die im Denken Achtung und Verantwortung vor dem Anderen bewahrt, indem sie das am Menschen denkt, was an ihm in den Humanwissenschaften nicht gedacht werden kann (…), daß der andere Mensch als Nächster Anderer bleibt in seiner unaufhebbaren Trennung" (Wimmer, 1996a, 46).

Hinsichtlich dessen, dass das Subjekt, gerade auch im Hinblick auf die durch Hegel (1951) begründete Abhängigkeit des Eigenen (als ‚Knecht'), nur in der nachrangigen Stellung und gleichsam in der immerschon reziproken Anerkennung des anderen (im ‚Herrn') in einer paradoxen Relationierung zum Anderen gedacht werden kann, wird auch der klassisch-neuhumanistische Bildungsbegriff in seiner Anthropozentrierung problematisch (vgl. Lüders, 2007, 34; Doblhammner, 2008, 31; Sattler, 2009, 9). Vor-

stellungen von ‚Bildungsprozessen' müssen vor diesem Hintergrund immer schon vom Anderen her gedacht werden, müssen das Neue, Unvorhersehbare, Kontingente, radikal Heteronome mitdenken, dass nur in einem antagonistischen und responsiven Verweisungszusammenhang zum Anderen statthat (vgl. Schäfer & Wimmer, 2006, 14ff..; Lippitz, 2003, 70ff.; Waldenfels, 1997, 1998). Gleichzeitig erfasst der Begriff der ‚Bildung' damit trotzdem oder gerade „die Forderung nach einem Bezug zum Außen, der die Singularität nicht nivelliert (…), sondern in Bezug zum Anderen und damit zur Forderung nach Gerechtigkeit bringt" (Wimmer, 1996c, 143).

Aktuelle, diesem Denken zumindest prinzipiell verschriebene Bildungstheorieentwürfe wie Kollers, Kokemohrs, Lüders, Rickens, Wimmers wie auch Schäfers (obgleich letztere vier Autoren in einem subjektkritischen, nicht aber im transformatorischen Prozessverständnis verortet sind), positionieren das Bildungssubjekt dahingehend in einer *dezentrierten, aporetischen* oder *paradoxal nachgängigen* Position gegenüber einem vorgängigen und damit Irritationen bzw. Ansprüche hervorrufenden, d.h. widerfahrenden statt antizipierend-verstehbaren Anderen.

Dieses für die hiesige Arbeit leittragende, alteritätstheoretische Verständnis von (transformatorischer) ‚Bildung' entspricht wohlgemerkt einer, der zuvor behandelten Hegelschen Logik des ‚Im Anderen zu sich selbst Kommen' (vgl. Hegel, 1968/1811) *selbst* negativ opponierenden, Position, in der gerade die Alterität bzw. die Abwesenheit, die „Exteriorität" am Anderen (Lévinas,1987, 267ff.) als konstitutiver Bildungsanlass gedacht wird, dem sich bildende Anstöße des Selbst- und Weltverhältnisses verdanken (vgl. Koller, 2007a, 71). Diesem Verständnis ist dabei inhärent, das Verhältnis von Eigenem und Anderem *nicht* in einer synthetisierenden Dialektik aufgehen zu lassen[86] – wie es noch in Derbolavs Theorie des ‚Im Anderen zu sich selbst kommen' beansprucht wird (1971, 70f.). Schäfer (2006, 2009, 2011a) spricht deshalb von ‚Bildung' als einem unabschließbaren „Möglichkeitsdenken" bzw. einem *utopischen* Möglichkeitsraum, welches/r in der Tradition bildungssystematischer Annäherungsversuche zumeist der Tendenz des „identifizierenden Denkens" (Adorno, 1966, 15) bzw. einer gewaltsamen Setzung anheimfiel.

Jener Gefahr entgegentretend berücksichtigt auch Kokemohr in seiner Studie (2007, 20) zum transformatorischen Bildungsbegriff dieses Möglichkeitsdenken von Bildung, indem er unhintergehbare Voraussetzungen für bildende Prozesse als „Bildungsvorhalte"

[86] Vgl. dazu Adornos Kritik in der *Negativen Dialektik*, 1966, 160ff. und bei Meyer-Drawe, 1990, 63ff.

bezeichnet, die sich z.B. in Form von Bildungsaufgaben aus befremdenden Situationen ergeben.[87] Es geht in diesen Konzepten insofern um ein Bildungs- und Verhältnisdenken zwischen Selbst und Anderem im Sinne einer „Dialektik ohne Synthese", das versucht, „der Tyrannei [unausweichlicher] Alternativen zu entkommen, ohne vernünftiges Denken überhaupt preiszugeben" (Meyer-Drawe, 1990, 71; hvg. V.R.) – ganz im Sinne des Leitmotivs von Adornos *Negativer Dialektik*: „Denken (…) vermag gegen sich selbst zu denken, ohne sich preiszugeben; wäre eine Definition von Dialektik möglich, so wäre das als eine solche vorzuschlagen (Adorno, 1966, 144).

2.2.4.4 Systematischer Einsatz an Bucks Formel der „negativen Erfahrung" und Gadamers „Enttäuschung des Vorurteils"

Insbesondere Koller (2007a, 2009a, 2010, 2012a, 2014) orientiert sich in seinen Ausgestaltungsbemühungen einer transformatorischen Bildungstheorie an vielen Stellen programmatisch an Günther Bucks (1981, 1989) und Bernhard Waldenfels' (1990, 1997, 1998) Erfahrungsbegriffen, welche beide auf Husserl zurückgehen, um mögliche Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse anhand darin enthaltener Potenzen für negative Veränderungsverläufe durchzudeklinieren. Inwiefern diese beiden Einsätze jedoch, speziell hinsichtlich ihrer bildungstheoretischen Anschlussfähigkeit an psychoanalytische Kontextfelder differenziert werden können bzw. sollten, wird im Laufe der folgenden Gedanken zu diskutieren sein. Im weiteren Verlauf soll zunächst näher auf Bucks Begriff der „negativen Erfahrung" (Buck, 1981, 50ff.) eingegangen werden, bevor in kritischer Differenzierung zu Kollers Auslegung des Buckschen Erfahrungsbegriffs Waldenfels' theoretische Bestimmungen zur Phänomenologie der Fremderfahrung skizziert und im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit für den diese Arbeit leitenden Begriff von Bildung diskutiert werden.

Günther Buck zufolge[88] ist von einer „negativen Erfahrung"[89] oder Negativität der Erfahrung zu sprechen, wenn bestimmte habituelle Erfahrungshorizonte enttäuscht wer-

[87] Dieses Konzept ist (m.E. etwas obskur adaptiert) angelehnt an die Harmonielehre in der Musik, in der etwa ein so genannter „Quartvorhalt" einen dissonanten Quartakkord vorhält, um einen Spannungsbogen dahingehend aufzubauen, ob ein konsonanter Terzakkord schlussendlich erreicht wird. Jene Funktion der Offenhaltung dieses dissonanten Momentes adaptiert Kokemohr metaphorisch zur Darstellung von Potentialen oder Möglichkeitsspielräumen in Bildungsprozessen.

[88] Ich beziehe mich hier im Besonderen auf seine zwei Hauptwerke zur Aushandlung des Erfahrungsbegriffs, den er – vor allem unter Rekurs auf Aristoteles, Husserl und Hegel – aus einer phänomenologi-

den, weil Antizipationen, die mit diesem Erfahrungshorizont verknüpft sind, sich als obsolet erweisen (vgl. dazu Koller, 2010, 295 und Benner, 2005).

Die „Horizontstruktur", die Buck (wie auch Gadamer in seinem Hauptwerk *Wahrheit und Methode*, 1960/1972) in hermeneutischer Auslegung an Husserls Erfahrungsbegriff aus den *Cartesianischen Meditationen* (1963) sowie aus *Erfahrung und Urteil* (1948) verhandeln, supponiert, dass Lern- und Bildungsprozesse nur dann möglich seien, wenn es zu einem basalen „Horizontwandel" (Buck, 1981, 50) kommt. Dies scheint in zweierlei Hinsicht möglich: Entweder werden bisher gegebene[90] Erfahrungs- und Erwartungshorizonte er-*füllt*, d.h. wörtlich mit zusätzlichen Inhalten angereichert oder wie in der hier anvisierten, bildungstheoretisch interessanteren Variante „negativ" enttäuscht (vgl. Buck, 1981, 50). Mit negativer Erfahrung bzw. Negativität per se ist im eigentlichen Wortsinne Bucks der Umstand verbunden, dass bereits erworbene Strukturen zugunsten neuer Strukturen negiert werden müssen, um darin neue Sinnbezüge und Lebenswelten entstehen lassen zu können. ‚Bildung' wäre aus dieser phänomenologischen Sichtweise damit stets auch an ein gewisses Ver-Lernen oder „Umlernen" einer sukzessiv „fortschreitenden" Erfahrung (Buck, 1989, 43*)* im Sinne der Aristotelischen *Epagoge,* also induktiven Bewegung gebunden, die nicht nur den Gegenstand der Erfahrung, sondern auch das Verhältnis des Erfahrenden zur (bisherigen) Erfahrung und damit jenes zu sich *selbst* ändert: Negative Erfahrungen seien, so Buck, qua Husserl enttäuschende „Lebenserfahrungen", die das Individuum „persönlich" beträfen (vgl. ebd., 77, zit. nach Husserl, 1952, 351).

---

schen Position mit den pädagogischen Kategorien Lernen und Bildung in Verbindung bringt; *Lernen und Erfahrung* (1989) sowie *Hermeneutik und Bildung* (1981).

[89] Buck (1981, 50ff.) spricht im doppelten Wortsinne von negativer Erfahrung, insofern sie sich sowohl auf einen *phänomenologisch* negativen, neu erfahrenen wie auch auf den *qualitativ* negativen, da krisenhaften Aspekt bezieht. Es soll im Lichte der forschungsleitenden Fokussierung auf die ‚bildende' Erfahrung *von* Alterität darauf hingewiesen werden, dass die Erfahrung von Negativität nicht pauschal mit dieser gleichgesetzt, Erfahrung von Negativität wie Differenz jedoch als eine integrative Eigenschaft, Funktion oder Voraussetzung von Alterität gedacht werden kann. Insofern kommt Bucks Konzept der negativen Erfahrung aus der Sicht der transformatorischen Bildungstheorie eine plausible Funktion im Diskurs über Alteritätserfahrungen zu (vgl. Koller, 2007a, 2010).

[90] Der Ausdruck „gegeben" kann in diesem Sinne mit Lacan (1954/1955), auf den wie erwähnt die Anlehnung des Alteritätsverständnis in der vorliegenden Arbeit fußt, wörtlich verstanden werden. Ohne an dieser Stelle dem transdisziplinären, systematisch-vergleichenden Teil der Arbeit vorgreifen zu wollen, sollte angemerkt werden, dass jene „Erfahrungshorizonte", die Buck und Gadamer bei Husserl entlehnen, in der Lacanschen Terminologie einem Teil von dem gleichkommt, was Lacan mit dem „großen Anderen" (vgl. 1954/1955) umschreibt, also eine dem heteronom situierten Subjekt immerschon vorgängig „gegebene" wie gleichsam diskursiv gegenüberstehende Horizontstruktur in Form der „symbolischen Ordnung", in die das Subjekt wahllos eintaucht (Lacan, 1975, 124).

„Eine Erfahrung, durch die man persönlich betroffen wird, richtet sich nicht nur auf einen Gegenstand, mit dem es sich anders verhält, als man geglaubt hat. Sie ist eine Erfahrung, die man bevorzugt über sich *selbst* macht. Deshalb verhält man sich aufgrund einer solchen Erfahrung nicht nur zu den Dingen und Menschen, sondern vor allem zu sich selbst in neuer Weise. Die Enttäuschung ist ein positives Moment in der Geschichte des Erfahrenden. Nicht nur der vermeinte Gegenstand, sondern unser Erfahrenkönnen selbst wandelt sich" (Buck, 1989, 77).

Jede (negative) Erfahrung im eigentlichen Sinne werde dergestalt auf sich selbst zurückgeworfen, sei also eine Erfahrung *über* die Erfahrung: „Erst in dieser Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst, die zugleich ein Wandel unseres Erfahrenkönnens ist, liegt die eigentliche belehrende Kraft der Erfahrung", so Buck (ebd., 3).

Negative Erfahrungsprozesse sind gleichwohl – und dies gilt m.E. hinsichtlich der Fokussierung des Lernbegriffs bei Buck in *Lernen und Erfahrung* (1989) im Hinblick auf einen transformatorischen Begriff von Bildung nochmals zu differenzieren – mit Gadamer und Buck „so strukturiert, dass in ihnen alte und neue Erfahrungen immer schon in der Form einer *bestimmten* Negation[91] verschmolzen" sind (Buck, 1981, 94, Benner, 2005, 11), und zwar in Form eines „enttäuschten Vorurteils*"* (vgl. Gadamer, 1960/1972, 255, 261ff.), zu dem im Erwerb eines neuen Urteils, eines neuen Könnens oder Wissens nicht mehr zurückgekehrt werden kann.[92] Demzufolge geht das hermeneutische Verstehen mit Gadamer weniger in einer Logik des Erkennens als vielmehr in der eines *ereignishaften* Erfahrens einer nicht mehr revidierbaren Einsicht auf, in der „falsche Verallgemeinerungen durch die Erfahrung widerlegt, für typisch Gehaltenes gleichsam enttypisiert werden" (ebd., 359). Erfahrungen, die als solche bezeichnet werden, sind bei Gadamer somit an einen produktiven *Bruch* der eigenen Antizipation gebunden.[93]

---

[91] Die immanente Problematik, dass eine bestimmte Negation und damit die Negation eines Vorverständnisses allerdings immer schon die paradoxe Struktur impliziert, Negativität, aber nicht Alterität anzuerkennen, da das Fremde bereits „als etwas" identifiziert wird (vgl. Adorno, 1970), wird im Rahmen der methodologischen Diskussion der Arbeit aufgenommen, vgl. Kap. 5.2.2, dazu Schäfer, 2006; Koller, 2006).

[92] Benner (2005) gibt hierzu das recht anschauliche Beispiel eines Kleinkindes, das, nachdem es z.B. Laufen oder Schwimmen gelernt hat, nicht noch einmal Laufen oder Schwimmen lernen kann – es befindet sich in einer gänzlich anderen Lebenswelt und weiß nicht mehr, was „Nicht-Laufen" oder „Nicht-Schwimmen" einst bedeutete (vgl. Benner, 2005, 11). Gleichwohl konnte es qua seiner Sozialität antizipieren, dass es „Laufen" oder „Schwimmen" als Kategorien überhaupt gibt.

[93] Dazu führt Gadamer genauer aus: „Daß Erfahrung vorzüglich die schmerzliche und unangenehme Erfahrung ist, bedeutet nicht etwa eine besondere Schwarzfärberei, sondern läßt sich aus ihrem Wesen unmittelbar einsehen. Nur durch negative Instanzen gelangt man, wie schon Bacon gewusst hat, zu neuer Erfahrung. Jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, *durchkreuzt eine Erwartung*" (Gadamer, 1960/1972, 338, hvg. V.R.).

Eine bildungstheoretische Konsequenz aus diesen Überlegungen liegt mit Koller nun darin, ‚Bildung' im Entstehen solch neuer Erfahrungshorizonte bzw. – in Bezug auf das Subjekt – eines neuen Selbst- und Weltbildes zu denken, das „hinter" dem negierten Horizont erscheint, sodass Negativität im Neuen aufgehoben werden kann, ohne dabei ihre fremdartige Struktur unterjochen zu müssen.[94] ‚Bildung' entsteht so gesehen in einem dialektischen Prozess, der den Anlass bzw. Anspruch eines neuen Raumes der Erkenntnis anerkennt (vgl. auch Benner, 2005, 11). Bezogen auf die oben vorgestellten Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie sind die Erkenntnistheorie Bucks wie auch Gadamers Figur der ‚Enttäuschung des Vorverständnisses' mit Koller insofern bildungstheoretisch anschlussfähig:

„Was Buck mit Husserl ‚Horizont' nennt, heißt dort ‚Welt- und Selbstverhältnis'. Und der negativen Erfahrung der Erwartungsenttäuschung entspricht dort der Umstand, dass Bildungsprozesse jener Auffassung zufolge dann auftreten, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung (…) ihr bisheriges Selbst- und Weltverhältnis nicht ausreicht, so dass man sagen könnte, dass ihr Welt- und Selbstverhältnis (…) *negiert*, d.h. in Frage gestellt, destabilisiert oder gar völlig außer Kraft gesetzt wird. Und was bei Buck als Horizontwandel (…) erscheint, ist dort jener Transformationsprozess, aus dem neue, (…) besser geeignete Figuren des Selbst- und Weltverhältnisse hervorgehen" (Koller, 2007a, 59).

Dennoch gilt es an dieser Stelle – evtl. nochmals exakter, als Koller es in seinen Vergleichsbemühungen vollzieht – an Bucks *hermeneutischer,* und damit nicht wie Waldenfels (1990, 50) an einer *pathisch-responsiv* ausgerichteten Perspektive des Husserlschen Erfahrungsbegriffs anzuschließen, um Buck nicht in der Lesart Kollers für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auszulegen.

Buck wie Gadamer betonen m.E. mit der Hegelschen Figur der bestimmten Negation (und des Lernbegriffs) explizit den *gerichteten* Charakter menschlicher Antizipationen in dem Sinne, dass Erwartungen stets innerhalb eines schon präfigurierten, phänomenologisch gesehen *intentionalen* Erfahrungshorizonts gemacht würden, der qua Induktion verändernd erweitert werde. Dieses ‚Innerhalb' unterstreicht die mittels Husserls phä-

[94] Dazu soll an dieser Stelle kritisch vermerkt werden, dass obwohl Husserl in den Cartesianischen Meditationen vom „originaliter Unzugängliche(n) des Anderen" (Husserl, 1963, 143) spricht, der nur unmittelbar, aber nicht „evident" erfahren werden könne, er zunächst von einem solipsistisch verfassten Subjektbegriff ausgeht, was übrigens einen entscheidenden Einsatzpunkt von Gadamers Husserlkritik darstellt. (vgl. Kapsch, 2007, 85, 90). Dass Husserl diesen in den *Ideen zu einer reinen Phänomenologie II* zugunsten der Sozialität und der „Enteignung" des personalen Ichs vermeintlich aufgibt und damit implizit das Heteronome am Subjekt hervorhebt, ist in der Husserlforschung umstritten, wodurch auch die Problematik einer Aneignung des Fremden im „Fremdverstehen" bei Husserl bestehen bleibt (vgl. den Überblick bei Kapsch, 2007, 85; kritisch dazu Lévinas, 1978).

nomenologischem Grundbegriff der Intentionalität bestimmte Horizontstruktur der Erfahrung, insofern jeder Horizontwandel mit Buck, logisch gesehen, stets den Charakter von „Implikaten der hinfällig gewordenen Horizonte“ (Buck, 1981, 57) aufweise. Buck betont dahingehend, dass die „Erfahrung von Nichtigkeit von Antizipationen (…) selbst eines Vertrautheitshorizontes (bedarf), der von der Negativität nicht berührt“ werde, der „ihr gegenüber wahrhaft a priori“ (ebd.) sei, mit Kant gesprochen also immernoch transzendental figuriere. Die Horizontstruktur bei Husserl (vgl. 1952, 95) betone insofern, dass „immer nur ein Teil der vorzeichnenden Erwartungsintention im Fortgang der Erfahrung als nichtig enthüllt wird“ (Buck, 1989, 76) und negative Erfahrung bei Husserl überdies, wie auch Gadamer kritisiert, noch immer von ihrem *Resultat* ausgehe, „in dem ihre innere Geschichte mit ihren Täuschungen und Enttäuschungen untergegangen“ sei (ebd., 78). Es sei dieses „teleologische, am positiven Resultat der Erfahrung orientierte Verständnis, das Husserls Versuch einer Rehabilitierung der negativen Erfahrung enge Grenzen“ [95] setze – Grenzen, über die Buck hinausdenken möchte (ebd.).

Die an einigen Stellen vorgenommene Auslegung Kollers in seiner transformatorischen Bildungstheorie, dass im Horizontwandel „hinter“ vormals disponierten Horizonten neue Horizonte (emergent) auftauchen könnten (vgl. Koller, 2007b, 2010, 295), stellt also streng genommen eine *Adaption* von Husserls Erfahrungsbegriff dar, die den Verweis ausklammert, dass „jeder aktuale Horizont (…) ein System potenziell in ihm enthaltener Horizonte“ ist und „immer noch als erinnerter gegenwärtig ist“ – dass also „keine negative Erfahrungsinstanz (…) den *Sinnesrahmen im Ganzen,* den jeweils leitenden Horizont in seiner Totalität hinfällig machen (kann)“ (Buck, 1981, 55, hvg. im Original).

Dies aufgreifend wirft auch Schäfer (2011b) die Frage auf, ob Bucks Rede von einer „Rückkehr aus der Entfremdung“ (Buck 1984) zu sich selbst als einem veränderten Subjekt aus alteritätstheoretischer Sicht problematisch sei, insofern „Erfahrungen vielmehr ihre bildungsrelevante Bedeutung darin haben könnten, dass sie nicht horizonthaft angeeignet werden können, dass sie sich jeder Aneignung entziehen und einen Riss in das Subjekt eintragen“. Sie bezeugten, so Schäfer, vielmehr „die Grundlosigkeit eines Selbstverhältnisses und dekonstruieren dadurch die imaginäre Figur einer selbstverfü-

[95] Hier zeigt sich m.E. auch der noch stark identitätslogische und psychologische Einfluss Husserls durch seinen Mentor Brentano.

genden Subjektivität, mit deren Hilfe sich das Soziale (…) zu schließen“ versuche (Schäfer, 2011b, 90).

In dieser Hinsicht möchte ich hier im Hinblick auf eine alteritätstheoretische Auslegung des transformatorischen Bildungsbegriffs mit Schäfer an Hegels *erste* Negation anknüpfen, die sich gerade darin auszeichnet, dass ein vormals bestehendes Bewusstsein radikal entfremdet wird, *ohne* dass sich eine Rückkehr aus der Entfremdung in einer ‚doppelten Negation‘ ergibt, die einer Synthese der Erfahrungsakte entspricht (vgl. Koch, 1995, vgl. Kap. 2.2.2). Dieses Scheitern bzw. ‚Steckenbleiben‘ in der Entfremdung der ersten Negation entspricht eher der Vorstellung von *Widerfahrnissen* (*pathos,* vgl. Waldenfels, 2002, 15) irreduzibler Fremdheit, wie sie bei Lévinas und Waldenfels Ansprüche des nicht-prädikativen Anderen markieren.

Buck jedenfalls stuft die Aufrechterhaltung bzw. ‚Statik‘ der Horizontstruktur der Erfahrung über seine Kritik an Husserl (Buck, 1989, 78) im Gegensatz zu Koller (2010) konservativer ein, was gleichzeitig das Potenzial von radikalen Veränderungen und damit auch Anlässe für die Entstehung neuer Selbst- und Weltverhältnisse, so man es bildungstheoretisch betrachtet, einschränkt. Diese ‚flexible‘ Auslegung Kollers wird insbesondere anhand der Tatsache kenntlich, dass er noch in seinem Artikel *Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2010) Bucks Hegel-Figur der „negativen Erfahrung“ als Anlassmöglichkeit für transformatorische Prozesse ausweist (ebd., 295) während er später in seinem Einführungswerk *Bildung anders denken* (2012a, 78) einräumt, dass mit Bucks Ansatz ebensolche Prozesse im Anspruch radikaler Andersheit aufgrund o.g. Einwände „nicht zu denken“ seien (ebd.).[96]

[96] Kollers hier hervortretende Praxis, Theorieofferten für seine bildungstheoretischen Auslegungen im Sinne der transformatorischen Theorie heranzuziehen und systematische Inkommensurabilitäten teilweise in Fußnoten abzuarbeiten (vgl. z.B. Koller, 2012, 18 oder 2005, 138) scheint streitbaren Charakter zu besitzen und zeugt sicherlich – wie er selbst einräumt – vom Entwicklungsstatus der transformatorischen Theorie, was ohne Zweifel und trotz kritischer Auseinandersetzung auch systematische Reibungsverluste in der primär kritisch-würdigenden Absicht der hiesigen Arbeit bedeuten muss.

2.2.4.5 Systematischer Einsatz an Waldenfels responsivem Subjektbegriff: Bildung als Antwort auf den „Anspruch des Fremden"

Wir erfinden, was wir antworten,
nicht aber das, worauf wir antworten
und was unserem Reden und Tun Gewicht verleiht.
(Waldenfels, 2006, 67)

Neben Bucks Figur der „negativen Erfahrung" des Fremden stellen Koller (u.a. 2007a, 2010, 2012a, 2012c) und Kokemohr (2007) insbesondere die Relevanz von Bernhard Waldenfels' phänomenologisch paradoxal ausgerichtetem Konzept der Fremderfahrung für die Entwicklung der transformatorischen Theorie heraus, als darin Grundkonzepte für Anlässe bzw. Herausforderungen entsprechender Bildungsprozesse im Sinne eines ‚Anspruchs' bzw. ‚einer Antwort auf das Fremde' zur Geltung kämen. Waldenfels Konzeptualisierung entspricht Koller zufolge dann auch mehr als Bucks Herangehensweise der Logik einer ganz anderen, da irreduziblen Erfahrung des Anderen (vgl. Koller, 2012a, 85f, 2015.).

Waldenfels entwirft in seinen insgesamt vier *Studien zur Phänomenologie des Fremden*[97], in seinem Sammelband zum *Anspruch des Anderen* (Waldenfels, 1998) sowie in seinem Überblickswerk *Grundmotive einer Phänomenlogie des Fremden* (2006) in Auseinandersetzung mit den intersubjektivitätstheoretischen Schriften Husserls – und teilweise (kritisch) daran orientierten Veröffentlichungen Sartres, Lévinas und Merleau-Pontys – „eine responsive Form von Phänomenologie, die bei dem beginnt, was uns auf befremdende, erschreckende oder erstaunliche Weise herausfordert, herauslockt, herausruft und unsere eigenen Möglichkeiten in Frage stellt" (Waldenfels, 2006, 58). Mit Kokemohr und Koller formuliert er damit einerseits eine Grundlage für bildungstheoretisch fruchtbare Einsätze einer Irritation, zu der Begegnungen mit dem Fremden führen und ‚Bildung' im Anspruch des Anderen herausfordern können (vgl. Kokemohr, 2007, 31; Koller, 2012c, 167f.). Ferner entwirft er derart anschlussfähige Anknüpfungspunkte für die Fragen nach der Grundstruktur von Selbst- und Weltverhältnissen sowie nach den Bedingungen deren möglicher Transformation, die für den transformatorischen Bildungs(prozess)begriff von Bedeutung sind (vgl. dazu die konstitutiven Fragestellungen an jenen Begriff in Kap.2.2.4.7).

[97] Hier wird vor allen Dingen Bezug genommen auf die drei Bände *Der Stachel des Fremden* (1990), *Antwortregister* (1994) und *Topographie des Fremden* (1997).

Waldenfels strebt in seinen Veröffentlichungen an, die Eigenlogik eines in Anspruch nehmenden Anderen herauszustellen, welcher nur in Momenten einer „Antwortlogik" zu denken sei (vgl. Waldenfels, 2006, 62). Diese impliziert im Wesentlichen vier Momente, die im transdisziplinären Diskurs auch Anschlüsse an postmoderne respektive poststrukturalistische Theoriemodelle wie die Jacques Lacans erlauben, die wiederum Gegenstand subjekt- und bildungsphilosophischer Reflexion sind (etwa bei Meyer-Drawe, 1990, 1996 oder Lippitz, 2003):

(1) *Singularität*: Der Anspruch, der vom Anderen für das Eigene ausgeht, ist mit Waldenfels nur im Raum von singulären Ereignissen zu denken, „die als solche auftreten, indem sie von gewohnten Ereignissen abweichen und ein anderes Sehen, Denken und Handeln ermöglichen", welches neuen Sinn zu stiften imstande ist (ebd., 63, vgl. auch Lippitz, 2003).[98]

(2) *Unausweichlichkeit*: Der Anspruch des Anderen ist mit Waldenfels gleichzusetzen mit dem Erfordernis („Antwortlichkeit", Waldenfels, 2006, 57) einer kreativen, unvorhersehbaren Antwort des Subjekts. Diese drückt sich in der doppelten Negation aus, dass es nicht möglich ist, auf einen vernommenen Anspruch *nicht* zu antworten, „denn auch das Nichtantworten wäre eine Antwort" (Waldenfels, 2006, 63) – vergleichbar mit Nietzsches Feststellung, dass jede Form der Verachtung immer eine Form der (Be-)Achtung voraussetzt (vgl. Waldenfels, 1998, 44).[99]

(3) *Nachträglichkeit*: Gemäß Waldenfels ist eine responsive Antwortlogik des Subjekts nur in Form einer zeitlichen „Diastase" (Waldenfels, 2006, 49) denkbar, die auch „antizipierte Nachträglichkeit" (Braun 2007, 47) genannt werden kann, d.h. in einem *futur anterieur* situiert ist, in dem das antizipierte Wissen um die Selbsterkenntnis, das Selbst-Bewusstsein des Subjekts immer schon vom Anderen ‚kontaminiert' *sein wird*, oder wie Waldenfels es pointiert: „Das Antworten

[98] Vgl. dazu im Analyseteil der Arbeit die transdisziplinären Anschlüsse in Kap. 4.6 hinsichtlich der Chance zu Innovationen im/am Anderen in der psychoanalytischen Kur.

[99] Diese Aussage verweist m.E. bereits hier auf fruchtbare transdisziplinäre Parallelen zu der an späterer Stelle skizzierten Lacanschen Sprachphilosophie, in der es um jene bedeutsamen Momente des Schweigens in der psychoanalytischen Kur geht, in denen der Analytiker „zwischen den Zeilen" hören sollte, um das Nicht-Gesagte, Unbewusste Sprechen wahrnehmen zu können: „Ohren haben, *um nicht zu hören*, oder anders gesagt, um das aufzudecken, was gehört und verstanden werden muß. Denn man hat keine weiteren, weder ein drittes noch ein viertes Ohr, die man sich für ein unmittelbares Hören von Unbewußtem zu Unbewußtem wünschen mag." Mit Lacan ist es insofern nötig, sein „Ohr dem Nichtgesagten (zu) öffnen, das in den Löchern des Diskurses ruht" (Lacan, 1973, 92, vgl. auch 152).

geschieht hier und jetzt, doch es beginnt anderswo". „Die genuine Nachträglichkeit der Antwort untergräbt den Primat einer ursprünglichen Gegenwart" (Waldenfels, 2006, 65). Zwischen der Vorgängigkeit der pathischen Erfahrung des Anderen und der Nachträglichkeit der „Response" klafft ein Spalt, den das Subjekt nicht im Sinne einer schließenden Identitätslogik aufheben kann (ebd., 49).

(4) *Asymmetrie*: Zwischen dem (auch wörtlich zu nehmenden) An-Spruch, also der vokalen Anrede des Anderen und der nachträglichen Antwort, die allererst im Lichte des Anspruchs entsteht und nicht antizipierbar ist, besteht mit Waldenfels die Kluft einer Asymmetrie. Dabei geht es nicht um eine Rollenasymmetrie zwischen Personen, sondern vielmehr darum, „dass Anspruch und Antwort nicht auf ein Gemeinsames hin konvergieren. Zwischen Frage und Antwort gibt es ebenso wenig einen Konsens wie zwischen Bitte und Erfüllung", da sie inkommensurablen Diskursarten unterliegen (Waldenfels, 2006, 66).

Waldenfels entwirft und etabliert in seinen Œuvres eine damit zuallererst responsive, d.h. *nachmetaphysische* Phänomenologie entgegen Husserls früher Begriffe von Intentionalität und Regularität und konturiert die Epiphanie des Anderen als Anspruch erhebende, Antwort evozierende und damit vorgängig zu setzende Instanz, gegenüber der das Subjekt nur in sekundär erleidender, „kreativer" Instanz (ent)steht (vgl. Waldenfels, 1997, 19, 2006, 59ff.).[100] Verbunden damit ist ein Späthusserlscher Begriff von Erfahrung, der sich im Gegensatz zu Brentano und dem ihm folgenden frühen Husserl nicht intentionalitätslogisch, d.h. im Sinne „etwas als etwas" (ebd.) zu erfahren konzeptualisieren lässt, sondern vielmehr auf dessen Diskontinuität, auf dessen Brüchigkeit abstellt (vgl. Waldenfels, 2002, 9):

„Erfahrung ist gebrochen wie eine Linie, die einen Knick macht, wie eine Welle, die sich am Felsen bricht, wie ein Lichtstrahl, der sich in einem fremden Medium spiegelt, wie eine Farbe, die eine gebrochene Tönung annimmt, wie eine Stimme, die einen Bruch erleidet" (ebd.).

In diesem Kontext zeigt sich Erfahrung bei Waldenfels als eine passive Figur der Widerfahrnis (*Pathos*, Waldenfels, 2002, 10f.) und beinhält die Potenz zur Zerteilung und

[100] Es soll gleichwohl nicht unerwähnt bleiben, dass Waldenfels in den *Grundmotiven einer Phänomenologie des Fremden* (2006) zwischen Fremdheit und Andersheit differenziert. Dennoch erscheint sein Konzept der Fremderfahrung insofern fruchtbar, als dass er damit auf den konventionell gebräuchlichen Kontrast von Selbem und Anderen (*Abgrenzung*) im Gegensatz zur *radikalen* Differenz (*Ausgrenzung*) von Eigenem und Fremden abstellt, die sich im Begriff der Alterität in hiesiger Forschungsperspektive widerspiegeln lässt.

Zersprengung (*Diastase*) bisheriger Ordnungsmuster (vgl. Woo, 2007, 35; Koller, 2012a, 85):

„Das Pathos untergräbt die Position des Subjekts, das in Autonomie, Selbstsetzung und Eigenhandlung seine Fremdheit sucht, die Diastase bildet den Kontrapunkt zu einem Vernunftdenken, das einzig in der Synthesis, der Komposition, seine ordnende Kraft entfaltet“[101] (Waldenfels, 2002, 10).

Waldenfels kreist mit diesen Gedanken letztlich um die zentrale Figur einer produktiven „Beunruhigung durch das Fremde“ (Waldenfels, 1990, 42), welche nicht auf Berufungen durch das Eigene wartet, sondern als provozierender Agent im Moment des Erfahrungsprozesses neuen Sinn (er-)schafft und bestehende Ordnungen zu annullieren vermag (vgl. Woo, 2007, 36).[102] Insofern kann man mit Waldenfels auch nicht von der metaphysisch bereits determinierten Fragestellung ausgehen, „was das Fremde sei“, sondern muss in jener Systematik der Beunruhigung nach den *Möglichkeitsräumen* einer (bildenden) Erfahrung des Fremden (vgl. Schäfer, 2009) fragen – denn das Fremde zeige sich immer nur, „indem es sich uns entzieht“ (Waldenfels, 1997, 42).

Die Logik Waldenfels‘ als Topographie ergibt sich so aus der Konnotation des Fremden als einem *Ort* der Erfahrung, an dem es erscheint, indem es sich *nicht* zeigt. Es stellt damit, phänomenologisch gesehen, den ‚Nicht-Ort‘ der Erfahrung dar (vgl. dazu auch Lévinas, 1983), der in seinem Anspruchscharakter gleichwohl (stets) spontane Antworten des *als* allererst responsiv zu denkendes Subjekt einfordert.[103] Die Erkenntnis ist der Erfahrung somit nicht zu-, sondern am Ort des Anderen vorgängig[104] (vgl. Waldenfels,

---

[101] An dieser Aussage Waldenfels‘ wird deutlich, inwiefern er sich gegen den klassischen Dialektikbegriff Hegels im Idealismus stellt und eine Lanze für ein *aporetisches* Verständnis der Erfahrung bricht, das irreduzible Differenzen offen hält – damit rückt er m.E. in die Nähe des Lacanschen differenztheoretischen Denkens und wird insofern für die hiesige Ausrichtung der Arbeit anschlussfähig, die ihren Ausgang in einer dementsprechenden Perspektivierung der transformatorischen Bildungstheorie auf den Kontext der Psychoanalytischen Kur nimmt.

[102] Waldenfels führt dazu aus: „Die Antwort ist als Antwort kreativ. Der Anspruch gehört nicht einer Ordnung an, in die das Antworten eingefügt oder der es unterworfen ist. Der Anspruch wird vielmehr erst zum Anspruch *in der Antwort*, die er hervorruft und der er uneinholbar vorausgeht“ (Waldenfels, 1998, 67, hvg. im Original).

[103] Dieses Denken lässt sich mit Meyer-Drawes Veröffentlichungen (z.B. 1996, 1999) auch auf eine Beanspruchung bzw. „Herausforderung durch die Dinge“ (1999) übertragen, die in ihrer Faktizität als ästhetisch-fremde ‚Nicht-Orte‘ präsent sind und in unserer Erfahrung als ‚Welt‘ Antworten einfordern, deren Teil wir (gerade hinsichtlich unseres Leibes) selbst sind. Dieser Gedankengang, der seinen Ursprung vor allem in Merleau-Pontys Werken wie der *Phänomenologie der Wahrnehmung* (1966) nimmt und die Problemstellung des ‚Leib-Welt-Verhältnisses‘ behandelt, kann aus Platzgründen allerdings nicht weiter ausgeführt werden.

[104] Auch an dieser Stelle sind einige interessante Parallelen zu Lacans Figur des (großen) Anderen auszumachen, der sich im gespaltenen Subjekt genau dort zeigt, wo er sich *nicht* zeigt, wie Lacan in Bezug auf das Unbewusste postuliert und damit auf Freud rekurriert (vgl. Lacan, 1975, 1978). Lacan setzt hin-

1998, 67). Waldenfels geht damit konkret auf die zentrale Husserlsche Denkfigur der „bewährbaren Zugänglichkeit des originär Unzugänglichen“ in den *Cartesianischen Meditationen* (Husserl, 1963) ein und ergänzt bzw. modifiziert einschränkend, dass das Fremde nicht, wie vielfach in der Hermeneutik üblich, als defizitär bestimmt werden könne als etwas, was „noch nicht oder nicht mehr“ bekannt sei:

„Vielmehr gehören Abwesenheit, Ferne und Unzugänglichkeit zur Fremdheit als solcher, ähnlich wie im Falle der Vergangenheit, die nirgends anders fassbar ist als in ihren Nachwirkungen oder in der Erinnerung“ (Waldenfels, 1998, 38).

– sozusagen als „Spur des Anderen“ (Lévinas 1983), welchem, radikal gedacht, immer nur in vermittelnder – und damit selbst defizitär-identifizierender Art und Weise nachgespürt werden kann. Radikale Fremderfahrung bezeugt sich also

„als ‚leibhaftige Abwesenheit‘ (Sartre), als ‚originäre Form des Anderswo‘ (Merleau-Ponty), als ‚Nicht-Ort des Fremden Antlitzes ‚(Lévinas), [die] zur Sache des Fremden selbst gehören (…), radikale Fremdheit setzt voraus, dass das so genannte Subjekt nicht Herr seiner selbst ist und dass jede Ordnung, die ‚es gibt‘ und die immer auch anders sein könnte, sich in Grenzen hält“ (Waldenfels, 2006, 116).

An jenen Einsatzpunkten der möglichen Grenzaufweichung von Ordnungen sowie deren Potenz innovativer Momente schließen auch Koller (2007a, 2010, 2012a, 2012c, 2014) und Kokemohr (2007) mit ihrer transformatorischen Bildungstheorie insofern an, als sich ‚Bildung‘ dort in innovativen bzw. responsiven Umformungen (Kokemohr & Koller, 1996, 91) gegebener Ordnungen von Selbst- und Weltverhältnissen vollzöge, denen es im Zuge (radikaler) Fremdheitserfahrungen im Anspruch eines ‚vorgängigen‘ Anderen bedürfe (vgl. Koller, 2012a,78, 2012c, 167f.).

In seiner Aktivität des Sich-Entziehens konterkariert das Fremde jedoch gleichzeitig die Vorstellung eines *sich* selbst bildenden Subjekts und etabliert damit ein Bildungsprozessverständnis, das von heteronomen Momenten der Waldenfels’schen Antwortlogik gespeist und als widerfahrenes Geschehen im Subjekt zu denken ist: „Wir erfinden, was wir antworten, nicht aber das, *worauf* wir antworten und was unserem Reden und Tun Gewicht verleiht“, so Waldenfels (2006, 67). Gleichsam macht dies aber auch den Um-

---

sichtlich der von ihm supponierten „Signifikantenkette“ der Sprache jenen Ort des Nicht-Erscheinens (und Erfahrens) an der Stelle, wo die Signifikanten im Sprechen einen Bruch in der Struktur der Sprache erleiden und somit – speziell in der analytischen Kur – den Blick auf das ‚wahre Subjekt‘ freilegen, welches immer schon vom Diskurs des Anderen determiniert ist. Waldenfels geht in seinem Beitrag *Antwort auf das Fremde* (1998, 39) auf einen solchen Subjektbegriff insofern ein, indem er, ausgehend von Rimbauds Bonmot ‚Je est un autre‘ die Spaltung des Subjekts in aussagendes *je* und ausgesagtem *moi* in seine Gedanken zum Ort des Fremden miteinbezieht.

stand deutlich, dass Waldenfels in seinen Arbeiten im Gegensatz zu Buck (1981, 50ff.) gerade nicht die zuvor referierte *gerichtete*, d.h. antizipierte Erfahrung bemüht, welche im Rahmen eines gegebenen Erfahrungshorizonts negiert wird (das wäre Hegels bestimmte Negation), sondern davon ausgeht, dass das Fremdheitsverstehen des Subjekts auf einer paradoxalen *Unentscheidbarkeitsebene* im Moment der erleidenden Erfahrung des Fremden situiert ist. Jenen epistemischen Unterschied zwischen Buck und Waldenfels stellt Koller (z.B. 2005a, 2010) m.E. jedoch in einem Teil seiner früheren bildungstheoretischen Auslegung der Waldenfels'schen Fremdheitserfahrung nicht explizit heraus, sondern nennt Buck, Waldenfels wie z.B. auch Butler, dort zuweilen theorieübergreifend, ohne deren erkenntnistheoretische Unterschiede gegeneinander auszulegen.

Es soll an dieser Stelle deshalb erneut hervorgehoben werden, dass sich die bildungstheoretisch-systematischen Einsatzstellen zur Beschäftigung mit Fremdheitserfahrungen im theoretisch-analytischen sowie im methodischen Teil dieser Arbeit im Rückgriff auf Buck, Waldenfels, Lévinas und insbesondere Lacan in kritisch-würdigender Position mit der transformatorischen Bildungstheorie auseinandersetzen und sich in einer *alteritätslogischen* und *differenztheoretisch*en Haltung gegenüber ebenjener positionieren, welche in Folge ausgeführter Einschränkungen nur bedingt mit der Kollerschen Lesart Bucks vereinbar scheint.

2.2.4.6 Conclusio zur Skizzierung des transformatorischen Bildungsbegriffs

Nichtsdestotrotz geht es entgegen jener Einwände bzw. Differenzierungen im subjektkritisch-dezentrierenden Bildungsverständnis (vgl. Koller, 1993, 2001) der transformatorischen Theorie um die Dynamik von Bildungsprozessen durch die Inanspruchnahme, Aufforderung und (Ver-)Antwortung (vgl. Waldenfels, 1990, 1997, 1998) des Subjekts gegenüber Fremdheitsansprüchen eines heteronomen Anderen (vgl. vor allem Kokemohr, 2007, Koller, 2007a, 2012a), anstelle einer letztlich identifizierenden Aufhebung derselben, wie sie noch bei Derbolavs (1971) Anschluss an die synthetisierende Lesart der Hegelschen Bildungsdialektik gesucht und von Adorno in der *Negativen Dialektik* (1966) kritisiert wird.[105]

[105] Adorno (1966) kritisiert Hegels Dialektik insofern, da sie gerade in der zweiten bzw. doppelten Negation die Negativität durch eine affirmative Setzung wiederum in einer versöhnenden Position, der Synthese aufgehen lässt – und damit, aus formallogischer Perspektive, die Uneinholbarkeit von Alterität preis-

Wie paradox und ethisch problematisch eine solche ‚Verführung' der Identifizierung, Aneignung oder nur eines Sich-vertraut-Machens mit dem Anderen sein kann[106], legen wie gezeigt in jüngerer Zeit u.a. Wimmer (2006, 2007, 2014a), Schäfer (2009, & Wimmer, 2006) wie auch Koller (2012a) beispielsweise anhand Adornos Kritik der „Nichtidentität" des Erkannten (vgl. Adorno, 1966, 163) nahe, die besagt, dass die Erfahrung aller Objekte stets durch die Vermitteltheit gesellschaftlicher Denkstrukturen begründet ist.[107] Das bedeutet, dass sich das Objekt der Erkenntnis deren Schematisierungen immer schon entzieht und demnach alles, was wir gemäß unserer Strukturen *als etwas* erfahren und bestimmen, „immer mehr ist, als in dieser Bestimmung aufgeht" (Schäfer, 2009, 189). Damit tritt jene Husserlsche Intentionalitätsproblematik aus den *Ideen I* (1922) zutage, der Waldenfels (vgl. 1998, 58) wie Merleau-Ponty und in populärster Rezeption vor allem Heidegger (1927) und Gadamer (1960/1972) zu widerstreben suchten.

Insgesamt gehen Kokemohr (2007), Koller (2007a, 2012a) wie auch Schäfer (2004, 2009, 2011c) von verschiedenen epistemischen Ausgangsstandpunkten, doch in prinzipiell ähnlichem Impetus auf den (Husserlschen) Erfahrungsbegriff des Subjektes hinsichtlich dessen responsivem Verhältnis zum Anderen ein, der einer phänomenologischen Position bei Lévinas (1978, 1983, 1987) und Waldenfels, (1990, 1994, 1998) entspricht, wie gezeigt jedoch auch in anderer, positiver Konnotation bei Hegel und Humboldt verhandelt wurde.

‚Bildung' jedenfalls kann in der dort verfolgten, *negativen* Lesart der Hegelschen Bewusstseinsdialektik (vgl. Kojève, 1958) nicht als „harmonisch-naturwüchsiger Reifungsprozess" (Koller, 2007a, 71) verstanden werden, der entelechistisch aus Veranla-

---

gibt: „Daß die Negation der Negation die Positivität sei, kann nur verfechten, wer Positivität, als Allbegrifflichkeit, schon im Ausgang präsupponiert. Er heimst die Beute des Primats der Logik über das Metalogische ein, des idealistischen Trugs von Philosophie in ihrer abstrakten Gestalt, Rechtfertigung an sich. Die Negation der Negation wäre wiederum Identität, erneute Verblendung; Projektion der Konsequenzlogik, schließlich des Prinzips von Subjektivität, aufs Absolute" (vgl. Adorno, 1966, 160). Nach Adornos Kritik, welche freilich auch das ethische Problem des identifizierenden Denkens von Alterität tangiert, verfolgt die vorliegende Arbeit die Lesart von Hegels *erster*, bei Kojève, Lacan und Zizeks alteritätslogisch fundierter Negation, und nicht jener zweiten, doppelten Negation, in der die erste Negation synthetisierend aufgehoben wird (vgl. Koch, 1995; 27, Meyer-Drawe, 1990, 63ff.).

[106] Prominenteste Auseinandersetzungen finden sich hier vor allem in den Werken der französisch-phänomenologischen Subjektphilosophie bei Lévinas (1978, 1983) und Derrida (1993, 1996).

[107] Sprachtheoretisch gesehen hieße das, dass das Subjekt sich immer schon in symbolischen Ordnungen bzw. Denkstrukturen (vgl. Lacan, 1975) bzw. mit Lyotard in „Diskursarten" (1989) hervorbringt und bewegt.

gung emporwächst[108] und in der Synthese des Subjekts aufgeht, sondern gerade aus verstörenden, krisenhaften und alteritätstheoretisch gedachten, also (radikal) befremdenden Erfahrungen resultiert, ein Vorgang, der gewohnte Erfahrungsmuster des Subjekts (zer-)stört und hierin bildende Neuanstöße zu generieren vermag (vgl. Kokemohr, 2007, 21).[109]

Subjektphilosophisch stellt dieses Bildungsdenken quasi mit und gegen Hegel auf eine „Dialektik ohne Synthese" (Meyer-Drawe, 1990, 63ff.) eines heteronomen, im und durch den Anderen gespaltenen Subjekts ab, eine Dialektik erster Negation, die diese Spaltung im Denken offen lässt.

2.2.4.7 Systematische Fragestellungen an den referierten Bildungsbegriff im Kontext der Arbeit

Mit Koller (vgl. 2012a, 17f.) stehen den vorigen Überlegungen zufolge der Entwicklung einer bislang nicht erschöpfend ausbuchstabierten transformatorischen Bildungstheorie mindestens drei Fragestellungen gegenüber, die ihre Legitimation als Theorie eines innovativen Begriffes von Bildung begründen sollen. Es soll an dieser Stelle jeweils ein kurzer Abriss erfolgen, inwiefern im Rahmen der hiesigen Arbeit ein möglicher Beitrag zur systematischen Annäherung an diese drei Fragestellungen im Rahmen der anvisierten transdisziplinären Perspektive (zwischen Bildungstheorie und Psychoanalyse) gelingen könnte.

---

[108] Lippitz spricht hier recht passend vom klassizistischen Idealbild der „schönen Seele", die es entelechistisch hervorzubringen gilt (Lippitz, 2003, 99).

[109] Die bildungstheoretische Systematik des transformatorischen Konzept verweist davon abgesehen, dies wäre aber einen gesonderten Analyseversuch wert, bereits auf die pädagogisch-antike Idee von Bildung bei Platon und insofern auf den Ursprung der (west)europäischen Erziehungs- bzw. Bildungsgeschichte im Sinne der *padeia*. Insbesondere im platonischen Prozessverständnis von ‚Umwendung und Aufstieg' in Platons Höhlengleichnis kann Bildung bereits im etymologischen Sinne einer „Um-Wendung" als Beginn jener Transformation verstanden werden, den das aufsteigende Subjekt durch die Erfahrung der Außenwelt zur Erkenntnis bringt. Führt man sich das Gleichnis vor Augen, ist gerade diese „umwendende Erfahrung" für den aus seiner selbstgefälligen und selbstverständlichen Perspektive heraus blickenden Höhleninsassen bekanntermaßen alles andere als unproblematisch und gewinnbringend empfunden worden. Im Gegenteil, verstört und abweisend beschreibt Platon („Das Höhlengleichnis", Platon, hrsg. von Kytzler, 2009) die Reaktion des Menschen, der eine beschwerliche Reise zum Ausgang der Höhle und umso mehr zurück zu den Mitstreitern vor sich hat, die ihn in ihrer Ungläubigkeit erschlagen. Jene Erfahrung, die ihn zwar zur ‚Wahrheit' über sich und die anderen bringt, muss um den Preis eines krisenhaften und befremdlichen Einbruchs in bisherige Ordnungsmuster bzw. Selbst- und Weltverhältnisse erworben werden (vgl. Mitgutsch, 2008, 39; Meyer-Drawe, 2005, 32) – ganz abgesehen von den letalen Folgen.

(1) „Wie lassen sich die widerständigen *Erfahrungen*, die Kokemohr als Anlass oder Herausforderung für Bildungsprozesse auffasst, theoretisch und empirisch genauer bestimmen? Gibt es (…) typische Herausforderungen, deren Bearbeitung (solche) Bildungsprozesse erforderlich macht oder zumindest nahelegt?

(2) Welche begrifflichen Konzepte wären geeignet, um die Grundfiguren des *Selbst- und Weltverhältnisses* von Subjekten, als deren Transformation Bildung hier verstanden wird, theoretisch zu erfassen und empirisch zu analysieren?

(3) Wie sind *Prozesse der Transformation* solcher Welt- und Selbstverhältnisse theoretisch und empirisch näher zu beschreiben, die Kokemohr als Bildung begreift? Dabei wäre (…) vor allem die Frage zu untersuchen, wie im Zuge von Transformationen *Neues* entsteht, wie also neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind“ (Koller, 2007a, 70)

Eine vierte, für die kritische Lesart der transformatorischen Theorie stehende Auseinandersetzung in dieser Arbeit betrifft die Frage nach der (immanenten) Normativitätsdimension dieses Bildungsverständnisses, die bislang auch Koller (vgl. 2012a, 18) vor eine noch zu bearbeitende Aufgabe im Kontext seiner Theoriebildung stellt (vgl. Koller, 2016) und rezent streitbar gehandelt wird (vgl. Fuchs, 2011a, 2012; Rieger-Ladich, 2014; Krinninger & Müller, 2012). Bevor dies im weiteren Verlauf im Rahmen eines kritischen Exkurses aufgenommen wird (vgl. Kap. 2.3), sollen jedoch zunächst an dieser Stelle mögliche Einsatzpunkte zur Annäherung an die referierten Fragestellungen vorgelegt werden, die das Erkenntnisinteresse bzw. den forschungsleitenden Ansatz der Arbeit diesbezüglich verorten.

Ad 1) Wie Kokemohr (2007) und Koller (z.B. 2010, 2011, 2012a) inzwischen in mehreren Studien anschaulich darlegen, lassen sich theoretische Fundierungen für die Erfahrungen von widerständigen Momenten, die zum Anlass für Bildungsprozesse werden können, in aussichtsreicher Weise bei phänomenologisch-epistemologischen Positionen finden, wie sie etwa in Waldenfels verhandelter „Topographie des Fremden“ (1997) bzw. in der Rede vom „Anspruch des Anderen“ (1998, 2002) verortet werden. Ein weiterer theoretischer Markierungspunkt, der in hiesiger Arbeit speziell in der systematischen Verbindung zum psychoanalytischen Forschungsfeld relevant ist (vgl. Kap. 2.2.4.4), ist das skizzierte und kritisch abgewägte Erkenntnismodell der „negativen Erfahrung“ Günther Bucks (1981), dem neben Waldenfels‘ responsivem Erfahrungsbegriff im Zuge

der transdisziplinär-systematischen Annäherung der Arbeit eine bedeutsame Rolle zukommt. Die systematische und empirische Prüfung von in diesen Theorierahmen konzeptualisierten Erfahrungsmomenten in der psychoanalytischen Kur soll demnach einerseits anhand ausgewählter, theoretisch-einschlägiger Psychoanalyseliteratur (vor allem im Bereich der zeitgenössischen intersubjektiven bzw. relationalen Strömung der Psychoanalyse) und andererseits anhand einer qualitativer Fallvignette aus der klinischen Kur erfolgen. Diese besitzt allerdings zunächst *illustrativen* bzw. theoriegenerierenden Charakter, da in der Arbeit beabsichtigt wird, ein Forschungsdesign zur Untersuchung von (transformatorischen) Bildungsprozesse in der psychoanalytischen Kur allererst zu *entwerfen* und es insbesondere unter der Maßgabe transdisziplinärer Überlegungen und vor dem Hintergrund des streitbaren Verhältnisses von Bildungstheorie und Bildungsforschung auf dessen methodologische Umsetzbarkeit hin zu prüfen.

Ad 2) Hinsichtlich der begrifflichen Konzepte von Selbst- und Weltverhältnissen strebt die Arbeit insofern eine systematische Annäherung an, als dass das psychoanalytisch-sozialphilosophische Konzept Lacans (vgl. Lacan, 1973, 1975, 1978) des „kleinen“ anderen und „großen“ Anderen (Lacan, 1954/55, 1978) den entscheidenden systematischen Einsatzort im interdisziplinären Feld zwischen Psychoanalyse (bzw. psychoanalytischer Kur) und Bildungstheorie markieren wird. Lacans sprachanalytische Diskurse über das Verhältnis, die Verortung bzw. beanspruchende Setzung des Subjekts zum und durch den „großen Anderen“ (z.B. Lacan, 1954/1955, 1978) können m.E. einen wesentlichen Beitrag für eine disziplinübergreifende Reflexion auf Selbst- und Weltverhältnisse im Spannungsfeld von Psychoanalyse und Bildungstheorie leisten. Kokemohr und Koller beziehen zwar auch Lacansche Theorieofferten wie das „objet *a*“ in ihre Überlegungen mit ein (Kokemohr, 2007, 52ff.), ohne dieses jedoch erstens aus psychoanalytisch-klinischer Perspektive im Blick auf die analytische Kur und zweitens unter Berücksichtigung des Lacanschen „großen“ Anderen konkret auszubuchstabieren, der m.E. bei Lacan ob seiner alteritätslogischen Dignität eine Vorrangstellung einnimmt. Koller weist z.B. selbst daraufhin, dass die Interpretation Kokemohrs von Lacans objet *a* insofern „verengt“ sei, als damit weniger auf Potenziale für Bildungsprozesse, als auf die, durch Eugen Finks Modell der „operativen Verschattung“ vermittelte, Blockierung solcher Prozesse verwiesen werde (Koller, 2007a, 79). Eine andere, „an die metonymische Bewegung des Begehrens geknüpfte, produktive, Bildungsprozesse ermöglichende“ Lesart in Lacans

Œuvre fiele damit jedoch „unter den Tisch“ (ebd.) – eine Lesart, die an späterer Stelle deshalb mit Lacan und Kollers daran anknüpfenden früheren Studien (1990a,b,1994a, 1994b) wieder aufgenommen werden soll.

Die hier anvisierte Perspektive steht demzufolge in einem Verständnis von Bildung als Erfahrung irreduzibler Alterität, die sich nicht bloß im Bezug des Analysanden zur Person des Psychoanalytikers als *alter ego* im cartesianischen Sinne vollzieht[110] (bei Lacan durch die „imaginäre“ Verhaftung am anderen, 1954/55, 1978, 281), sondern sich auch hinsichtlich der Erfahrung von radikaler Fremdheit *im* Subjekt sowie im „Zwischenraum“ der Intersubjektivität in der Psychoanalyse verorten lässt (vgl. z.B. Mitchell, 2003; Altmeyer, 2005; 2011; Küchenhoff, 1999, 2005). Jene Erfahrungen weisen mit Lacan auf unbewusst-symbolische Strukturen im Diskurs des großen Anderen hin, deren Manifestation zu nachhaltigen, d.h. Selbst- und Weltverhältnis- Figurationen affizierenden, Veränderungen führen können.

Ad 3) Einer annähernden Beantwortung der dritten Fragestellung, ob und inwiefern im hiesigen Kontext der psychoanalytischen Kur Prozesse der (subjektivierenden) Transformation theoretisch und empirisch zu beschreiben sind, obliegt die systematische und method(olog)ische Herausforderung des Vorhabens im zweiten Hauptteil der Arbeit (ab Kap.5). Dazu sollen zunächst im theoretischen Analyseteil der Arbeit ausgewählte psychoanalytische Therapiekonzepte im Bereich der so genannten *relationalen* und *intersubjektiven* Psychoanalyse (vgl. Übersichten bei Altmeyer & Thomä, 2006a, Altmeyer, 2005, 2011 oder Orange et al, 2001) diskutiert werden, in denen Prozessen befremdender Erfahrungen am/im Anderen maßgeblicher Einfluss in der Kur zugesprochen wird[111], um zu analysieren, inwiefern diese Theorien anschlussfähig an das Modell transformatorischer Bildungsprozesse sind. In diesem Sinne strebt die Arbeit in *illustrativer* Absicht an, einen qualitativen Forschungszugang zur retrospektiven Erforschung transformatorischer Prozesse in der analytischen Kur zu entwickeln, der sowohl mit dem methodischen Zugang der s.g. bildungstheoretisch orientierten Biographiefor-

[110] Diese Position kritisiert Koller übrigens auch an Kokemohrs Verständnis des Anderen, der hier nur den personalen anderen, also das *Objekt* im cartesianischen Sinne einzuschließen scheint (vgl., Koller, 2007a, 71), wenngleich sich Kokemohr m.E. durchaus differenziert auf Waldenfels‘ Miss- bzw. Unverstehen des Anderen stützt, das gemäß der populären Freudschen Aussage schon immer „im eigenen Haus“ beginne (Waldenfels, 1997, 27).

[111] Z.B. beim Konzept der *now moments* von Stern, 2005 oder des „analytischen Dritten“ bei Ogden, 2006

schung (nach Marotzki, 1990, 1991; vgl. Koller, 1999; 2012a; Fuchs, 2011a) als auch mit der psychoanalytischen Kasuistik bzw. Einzelfallforschung (vgl. Brockmann, 2009, Datler et al, 2004, 2009; Lorenzer, 1987) systematisch vereinbar erscheint.

2.3 Kritischer Exkurs – Subjekt- und bildungsphilosophische Fallstricke: (Heraus)Forderungen an einen postmodern-transformatorischen Begriff von Bildung

Wie bereits angerissen, befindet sich die Beschäftigung mit einem radikal gedachten, unzugänglichen Anderen im Lichte eines heutzutage streitbaren, traditionell neuhumanistischen Bildungsverständnisses auf dem Boden subjektkritischer, postmoderner oder dekonstruktiver Diskurse (vgl. z.B. Koller, 2001, 35; Ricken, 1999, 141; Wimmer, 2006, 2007). Der Begriff ‚Bildung' ist, in seiner heutigen Primärstellung in der akademischen Pädagogik, mehr als jener der ‚Erziehung', emphatisch mit einem Begriff von Subjektivität verschränkt, insofern mit ihm die traditionelle Forderung an kritische Emanzipation und Selbsterlangung von Mündigkeit einhergeht. Diese müsse an eine (Mindest-)Vorstellung von Subjektivität anknüpfen, wie es z.B. Vertreter der neukantianisch orientierten Pädagogik geltend machen (vgl. etwa Heitger, 2004) und damit das Subjekt in das Zentrum des Bildungsdenkens stellen. Dies entspricht auch einem Denken, welches – mit Klafki (1963) gesprochen – Bildung nicht ausschließlich an deren *materieller* Stofflichkeit, also Inhaltlichkeit festmacht, sondern auch deren *formale* Gesichtspunkte in den Mittelpunkt des Interesses rückt.[112] Gegenüber der oftmals mit ‚Einwirkung von außen' assoziierten Vorstellung von Erziehung stellt der Begriff ‚Bildung' programmatisch auf die Relevanz einer (wie auch immer gearteten) Autonomie, Souveränität und Selbstverfügung des Subjekts ab, welche jedoch in einer zeitgenössisch-postmodernen und dahingehend dekonstruktiven Auffassung zur Disposition steht (vgl. etwa Derrida, 1998; Koller, 2001; Reckwitz, 2008a; Ricken, 1999; Lüders, 2007; Sattler, 2008, 2009; Wimmer, 2006).

Etwa mit Frank (1983), Meyer-Drawe (1990), Ricken (1999), Wimmer (2006) oder Koller (2001) kann im heutigen subjekt- und bildungstheoretischen Diskurs davon aus-

[112] Bildungstheoretische Entwürfe können mit Klafki insofern heuristisch eingeteilt werden in Theorien, die „die Stoffe des Bildungsprozesses in besonderer Weise betonen (materialer Aspekt), und Theorien, die die besondere Bedeutung des Subjekts im Bildungsprozess hervorheben (formaler Aspekt)" (Pongratz, 2010, 110).

gegangen werden, dass eben jene proklamierte Mündigkeit, Souveränität und Selbstverfügung eines ‚sich' bildenden Subjekts (d.h. das seit der Neuzeit transitiv-reflexive Verständnis davon)[113] eine der „Hauptzielscheiben poststrukturalistischer Kritik ausmacht" (Koller, 2001, 35; vgl. Ricken, 1999, 127). Dies gilt, vergegenwärtigt man sich hier die Verknüpfung zur Psychoanalyse, natürlich ebenso für deren gesellschaftskritischen Impetus. Freuds Affront gegen den viktorianischen Zeitgeist äußerte sich ja gerade in der spätestens mit Nietzsche und Marx postulierten Subversion, dergemäß das Subjekt in Form des ICHs eigentlich nur zum ‚Reiter des übermächtigen Pferdes ES' degradiert würde, welches nicht mal mehr „Herr im eigenen Hause" (Freud, 1917, 194) sei. Die neuzeitliche Vorstellung eines Dualismus zwischen Descartes' *res cogitans* und *res extensa* müsse zugunsten eines Denkens aufgelöst werden, in der nicht mehr das Kantsche „Ich denke", sondern ein unbewusstes, nicht-souveränes „Es denkt" supponiert werden kann, wie es auch Lichtenberg (1975, 412) herausstellt:

„Wir werden uns gewisser Vorstellungen bewusst, die nicht von uns abhängen, andere glauben, wir wenigstens hingen von uns ab, wo ist die Grenze? Wir kennen nur allein die Existenz unserer Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken, *Es denkt*, sollte man sagen, so wie man sagt: *es blitzt*. Zu sagen *cogito*, ist schon zu viel, sobald man es durch *Ich denke* übersetzt. Das Ich anzunehmen, zu postulieren, ist praktisches Bedürfnis (Lichtenberg, 1975, 412, hvg. im Original).

Diese durch Freud formalisierte ‚dritte Kränkung der Menschheit' bedeutete wohlgemerkt eine gewaltige Abkehr vom idealistischen Selbstbild der Aufklärung (vgl. Zaretsky, 2006,13ff.). Etwa Koller (2001), Reckwitz (2008a), Wimmer (2006) und Sattler (2008, 2009) weisen in Folge dessen mittels postmoderner, poststrukturaler und dahingehend dekonstruktiver Kritik bei Butler, Foucault, Lyotard, Lacan oder Derrida nach, wie die idealistische Vorstellung eines selbstbestimmten, souveränen Bildungssubjektes derart ins Wanken geraten ist, dass das Ideal der Selbstbestimmung und der damit einhergehende neuhumanistische Bildungsbegriff letztlich zu einer (Selbst-)täuschung verkommen musste. ‚Subjektivität' sei im postmodernen Denken nicht mehr *kategorial* einholbar, sondern beschreibe vielmehr den kontingenten und fluiden Status des Subjekts als „schwankender Gestalt" im Kraftfeld gesellschaftlich-kultureller und politischer Diskurse (Reckwitz, 2008a). Die Autoren suchen daher nach möglichen Erträgen, wie der Begriff der Bildung ausgehend von einer zeitgenössischen Diagnose eines de-

[113] Dieses Verständnis markiert einen Übergang von dem zuvörderst transitiven Gebrauch des Begriffs *bildunge*, wie er im Spätmittelalter aufkommt und prominent in der Mystik Meister Eckharts als Bildsamkeit des Menschen in Form eines Abbildes eines schöpferischen Ideals verstanden wurde (vgl. Meyer-Drawe, 2007).

zentrierten Subjekts neu zu denken sei (vgl. Koller, 2001, 35; Reckwitz, 2008b, 13; Sattler; 2009; Ricken, 1999).

Doch damit stellt sich immer auch die Frage nach der Bedingung bzw. den zu problematisierenden Voraussetzungen, um vom Subjekt als einem poststrukturalen Status zu sprechen, ohne wieder hinterrücks in eine anthropozentrische Ausgangslage zu verfallen, die das Subjekt qua Souveränität und Autorität als solches legitimiert, oder dem zeitgenössischen Befund ‚postmodern' bzw. ‚poststruktural' nicht gerecht zu werden. Gleichsam sollte bei aller als ‚postmodern' zu klassifizierenden Emphase einer „längst zur Phrase verkommenen Formel ‚Tod des Subjekts'" (Ricken, 1999, 127; Nagl-Docekal & Vetter, 1987) nicht blindlings überworfen werden, dass ein „Abschied von Subjektivität und Metaphysik oft allzu rasch vollzogen (wird), ohne zu bedenken, dass diese Konzeptionen eine Gravur unseres Denkens, Wahrnehmens und Handelns bedeuten, die man nicht ablegen kann wie eine äußere Dekoration" (Meyer-Drawe, 1990, 65).

Das Problem des Subjekts lässt sich also nicht schlicht negieren oder auf dem Müllplatz der Geschichte deponieren (vgl. Pongratz, 2010, Kap. 3). Auch die Einrichtung anderer Theoriekonstrukte (wie des ‚Individuums'), auch und insofern ‚Subjektivität' immern- och ein unhintergehbares Selbst*verhältnis* bzw. Geworfensein des Menschen auf sich selbst bestimmt, das eng mit der Idee der Freiheit des Subjekts verknüpft ist, scheint verkürzt: „Subjektivität markiert so gelesen das Problem einer ‚paradoxen Freiheit', sie sich immer selbst bereits voraussetzen muss, ohne damit sich zu einem ‚Ersten Prinzip' ausdehnen zu können" (Ricken, 1999, 171). Inwiefern also, so wäre zu fragen, kann vor dem Hintergrund dessen ein ‚poststrukturales' Subjekt verstanden werden – bzw. was macht das Denken eines solchen nötig? Dieser Gedankengang soll folgend zunächst über sprachphilosophische Einsätze (bei Lyotard und Butler) zum postmodernen Subjektsstatus verfolgt werden, um eine Brücke zur Problematisierungsebene der sprachlichen Situierung des Bildungssubjekts zu schlagen, wie sie vor allem Koller im Rückgriff auf Jean-François Lyotards Sprachphilosophie und Begriffs des *Widerstreits* (Lyotard, 1989) im Rahmen der transformatorischen Bildungstheorie ausbuchstabiert hat und zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen einer zeitgenössischen Neubestimmung des Bildungsbegriffs gemacht hat (vgl. Koller, 1999, 2012a).

Die Problematisierung des cartesianisch-dualistischen Subjektstatus' geht bei den meisten der o.g. Autoren letztlich von der Kritik aus, dass das ‚Subjekt' in aufklärerischer bzw. neukantianischer Auffassung, spätestens seit Rousseau, vorschnell mit den Instanzen „Person" oder „Individuum" gleichgesetzt wurde (vgl. Lippitz, 2003, 44; Reckwitz,

2008b, 12; Butler, 2001, 15). Die Genealogie des Subjekts in postmoderner und kritischer Diktion verweist jedoch darauf, Subjektivität nicht mit dem Individuum als empirischer ‚Person' zu verwechseln, sondern ihr vor allem im Lichte eines *post* Saussurreschen Denkens und in der Philosophie einsetzenden *linguistic turns* des frühen 20. Jahrhunderts die Rolle einer (sprachlichen) Funktion zukommen zu lassen, die es sozusagen als „Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur" (Butler, 2001, 15) begreift. Damit erfährt allerdings auch das Verweisungsverhältnis Individuum – Subjekt eine radikale Umkehr: Nicht mehr das Individuum verortet sich qua seiner (sprachlichen) Symbolisierungsfähigkeit als Subjekt in der ‚Welt', sondern muss gleichsam als ‚Ort' oder „leerer Signifikant" (Laclau, 2002, 65; Laclau & Mouffe, 2000) gedacht werden, an dem Subjekte durch die symbolische Struktur der Sprache allererst als solche „angerufen" werden (Althusser, 1977, 140ff.). Das Subjekt ist mit Butler daher nur „die sprachliche Gelegenheit des Individuums" (Butler, 2001, 15), eine bloße Funktion in der soziosymbolisch vermittelten Wirklichkeit, welche jederzeit kontingent bleibt.

In diesem Verhältnis kann mit Butler, Lacan, Foucault oder Lyotard kein Individuum ‚Subjekt' werden, ohne vorher durch soziosymbolische (Macht-)Praktiken – und jedenfalls durch Sprache – unterworfen bzw. ‚subjektiviert', zu werden, und sich demzufolge immer wieder im „Kreuzungspunkt der Diskurse" (Schäfer, 2011a, 90ff.) verorten zu müssen, wie es Schäfer in seinen bildungstheoretischen Studien herausstellt. Judith Butler spricht deshalb mit dem französischen „assujetissement" (Foucault, 1975) von „Subjektivation" (*subjection*), oder einer oder „Unterordnung" im Sinne Hegels (Butler, 2001, 16), die stets einer symbolischen Entfremdung vom ursprünglichen Status eines ‚Nicht-Subjekts' entspricht, welche an späterer Stelle mit Lacan unter dem Terminus der Alienation wieder aufgegriffen werden soll (Kap. 4.3).

2.3.1 Bildung in der Sprache ohne Subjekt „vor" der Sprache? Von Lyotards sprachphilosophischer Situierung des Subjekts zu Kollers bildungstheoretischer Interpretation

Der Andere ist in der Sprache selbst präsent.
Das Kind spricht in seinem individuellen
Sprechen den Anderen aus. Die Sprache ist der Andere.
(Doblhammer, 1998, 200)

Mit Kollers Anspruch einer an Sprachlichkeit orientierten, postmodernen Neuentwicklung des Bildungsbegriffes und seiner Positionierung hinsichtlich eines dezentrierten Subjekts (vgl. Koller, 2001) angesichts der Herausforderungen „pluralisierter Lebens-

formen“ (Koller, 1993, 87, vgl. Marotzki, 1990, 1991) ist unweigerlich die Gesellschafts- und Subjektkritik in den Hauptwerken J.-F. Lyotards[114] verknüpft, welche Koller in „Bildung und Widerstreit“(1999) als systematische Referenz zur Ausarbeitung seines transformatorischen Bildungsverständnisses auslegt.[115] Dieses Verständnis kann aus heutiger Sicht in Verbindung mit der methodologischen Grundlegung durch die von Marotzki (1990, 1991), Kokemohr und Prawda (1989) inspirierte *bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung* als systematischer Vorläufer der transformatorischen Bildungsprozesstheorie angesehen werden. Dies fußt auf der programmatischen Überzeugung, dass es beiden Bildungsprozessbegriffen (bei Koller und Marotzki) um die Hervorbringung bzw. die (Er)findung von innovativen (bei Koller sprachlichen) Ausdrucksmöglichkeiten durch das Widerfahrnis irritierender Anlässe oder Wandlungsprozesse (bei Marotzki, 1990 in Rekurs auf Schütze, 1983) im Hinblick auf Selbst- und Weltverhältnisse geht (vgl. Koller, 1999, 150).

Dabei muss zunächst herausgestellt werden, dass sich Koller in der Frage nach dem Bildungssubjekt an der von Lyotard poststruktural inspirierten und in seiner Diktion ausgelegten Form von Bildungsprozessen anlehnt, dergemäß sich das Subjekt allererst im und durch den Gebrauch von Sprache formiert – womit allerdings auch die Frage nach der Verortung, ja Existenz des Subjekts auf dem Spiel steht. Den zentralen Ausgang nimmt Lyotards sprachphilosophischer Entwurf des Subjekts in der Hypothese, dass es allererst im „Ereignen von Sätzen“ entsteht (vgl. Lyotard, 1989, 227). Im Mittelpunkt steht also nicht ein bereits geformtes Subjekt, das Sprache instrumentell beherrscht, sondern das im Gegenteil von der Sprache geformt, begründet, ‚gesprochen‘ wird.[116] Er geht insofern von einer dezentrierten Position des Subjekts aus, in der es keine sprachliche Metaposition oder außersprachliche Instanz gibt.

Lyotard versteht insgesamt – noch radikaler als Butler – die Sprache als *produktives* Bedingungselement, als ‚Grund‘ des Subjekts – und kommt damit dem Lacanschen Subjektverständnis (allerdings aus einer anderen disziplinären Perspektive) relativ nahe. Für ihn geht damit in logischer Folge die Unmöglichkeit einher, Subjektivität als eine

---

[114] Gemeint sind hier die Werke *Der Widerstreit* (1989) und *Das postmoderne Wissen* (1993).

[115] Unter ‚Bildung‘ sind dort mit Koller „die Prozesse zu verstehen, in denen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die den Widerstreit offenhalten, indem sie einem bislang unartikulierten ‚Etwas‘ zum Ausdruck verhelfen“ (Koller, 1999, 150).

[116] Sprache ist in dieser poststrukturalen Denkweise bei Lacan (1973, 1975) daher mit dem großen Anderen (A) als (H)Ort aller Signifikanten gleichzusetzen, der Subjekte nur durch den eine Sozietät schaffenden Charakter der Sprache ‚spaltet‘, sie aber gleichzeitig erst als solche hervorbringt.

von Sprache unabhängige, ihr vorgängige oder ursprüngliche Instanz zu denken. Subjektivität wird je nach „Zustand des Satz-Universums“ (ebd., 35), je nachdem an welcher Position im Universum eines sich ereignenden Satzes das Subjekt (ent-)steht, allererst entworfen. Da sich das Subjekt erst im Satz situiert, kann es in den verschiedenen Instanzen und ihrer Relationen zueinander als Sender, Empfänger oder Referent fungieren. Im poststrukturalen Diskurs verliert das Subjekt damit seinen „Ort als Null- und Fixpunkt des philosophischen und humanwissenschaftlichen Vokabulars“ (Reckwitz 2008b, 13). Während das klassisch aufklärerische Subjekt als eine sich selbst transparente, souveräne Instanz des Erkennens, Handelns und dahingehend der Mündigkeit verstanden werden konnte, die ihre Basis entelechistisch auffindet und gegenüber gesellschaftlich-kulturellen Strukturen weitgehend unabhängig auftritt (vgl. Reckwitz, 2008b, 12; Sattler, 2009, 9), wird bei Lyotard wie auch Lacan Sprache zur „Ursache“ von Subjektivität (vgl. Lacan, 1978, 208). Damit, so könnte man sagen, wird das Paradigma ‚Bewusstsein‘ durch das Paradigma ‚Sprache‘ ersetzt – *das* Grundpostulat des *linguistic turns* in den Kulturwissenschaften, welches spätestens mit Freges Logik und Wittgensteins Spätwerk der *Philosophischen Untersuchungen* (1977) die neuzeitliche Existenzphilosophie vom Kopf auf die Füße stellt.

Genau an dieser Stelle findet sich auch der systematische Anknüpfungspunkt für Kollers bildungstheoretische Adaption des Lyotardschen in Sprache situierten Subjekts. Wenn sich Subjektivität und damit die Entstehung eines Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses allererst in und durch Sprache konturieren lässt, hat dies mit Koller schlagende Bedeutung für das, was dieses Subjekt (in einem transformatorischen Sinne) allererst heraus- bzw.- umzu- ‚bilden‘ vermag. Bildungsprozesse werden mit Koller daher in „innovatorische(n) Sprachgeschehen“ (Koller 2005b, 60, 2000a) möglich, in denen eine Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen stattfindet bzw. stattfinden kann:

> „Auf eine Formel gebracht lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um d im Widerstreit als Signum postmoderner Gesellschaften gerecht zu werden.“ (Koller 2005b, 60).

Die Transformation des durch vorherrschende Diskursarten immer schon sprachlich präfigurierten Verhältnisses des Subjekts zur ‚Welt‘ und zu sich selbst findet in Kollers Bildungsprozessverständnis daher konsequenterweise innerhalb von Sprache respektive als sprachlich-heteronomer Vorgang statt: Subjekte können sich der Sprache „als eines Mittels oder Werkzeugs zum Zwecke ihrer Bildung“ (Koller 1999, 151) nicht schlicht

bedienen, sondern Transformation muss im Sinne bildender Erfahrung letztlich als *Effekt* (ebd.) sprachlicher Veränderung verstanden werden (vgl. Koller, 2000a).
Jene Annahmen öffnen mithin jedoch Tür und Tor für Kritiker[117], Lyotard und nach ihm Koller (in der Bildungswissenschaft) Sprachobjektivismus und Zirkularität vorzuwerfen, denn die Frage liegt auf der Hand: Wie lässt sich ein Subjekt präsupponieren, das allererst *qua* Sprache konstituiert, aber ohne das (in einer vorgängigen Position) der *Akt* des Sprechens verunmöglicht wird? Oder anders gesagt: Wie können Subjekte als "Effekte sprachlicher Vorgänge" (Koller, 1999, 150) bezeichnet werden, ohne dass sie gleichsam Urheber bzw. der Träger dieses Effekts sind?

Diesen Impetus, der auf dem Vorwurf einer logischen *petitio principii* beruht, verfolgt etwa Müller (2003), der die Frage aufwirft, wie Bildung eines Sprachgeschehens unabhängig von irgendeiner zu denkenden, *sich* (cartesianisch) reflexiv artikulierenden Instanz noch systematisch rückbezogen werden kann auf die Bildung des Subjekts selbst. Hier müsse die bei Koller rein sprachtheoretische, d.h. auf die rhetorische Figuration der Subjektwerdung gesetzte Denkfigur ergänzt werden um ein die Quelle des Widerstreits markierendes „leibhaftiges Dasein" (Müller, 2003, 270), welches den mitwirkenden Leib dieses sprachlichen Effekts nicht schon mitnegiere. Jener durchaus berechtigte Einwand ließe sich in weiterer Folge dann auch auf Kollers programmatische Konzeptualisierung eines „innovativen" Bildungsbegriffes (im Rückgriff auf Lyotard) anwenden, der davon ausgeht, Bildung im „(Er-)finden neuer Diskursarten" zu begreifen, bei dem durch die Verkettungen von Sätzen Subjekte zwar einerseits erst hervorgebracht und immer wieder neu konstituiert werden (ebd., 150f.) – aber andererseits „selbst Worte und Sätze (…) (er)finden, die ihren Anliegen im unvermeidlichen Konflikt mit anderen Ausdruck verschaffen" (Koller 1999, 151). Hier, so könnte man Müller kritisch folgen, verbirgt sich formallogisch gesehen ein *hysteron proteron*[118]. Anders oder weiter gedacht tritt im Falle, dass wenn man wie Koller davon ausgeht, Bildung sei unhintergehbar mit einem „emphatischem Begriff von Subjektivität" (2001, 35) verschränkt, dennoch „die Formung des Subjektes (…) damit in den Hintergrund, weil sich die Bildung nicht an Subjekten, sondern in der Sprache vollzieht" (Kahns, 2011, 23). Denn wenn Subjekte als Effekt von Sprache aufgefasst werden, liegt nahe, „dass Subjekte in diesem Fall durch ihre stetige Neukonstituierung in Sätzen einem Zustand unkontrollierbaren Sprachgeschehens ausgesetzt sind" (ebd.) und somit um die Möglichkeit be-

[117] Vgl. z.B. Nagl-Docekal & Vetter, 1987; Müller, 2003
[118] Gr.: „das Spätere vor dem Früheren", d.h. ein Zirkelschluss

schnitten wären, selbst neue Diskursarten im Modus eines Bildungsprozesses zu (er)finden – und damit auch, ‚Bildung' im nämlichen Sinne statthaben zu lassen.[119]

‚Bildung' wäre in einem derart (dezentrierten) Subjektmodus sozusagen um die eigene Bedingung ihrer Möglichkeit gebracht. Hier stellt sich die Frage nach Existenz und *Vorgängigkeit* des Subjekts als *Instanz*[120] für die Möglichkeit von Bildungsprozessen – eine Frage, die sich Koller zumindest in mehreren seiner Veröffentlichungen nicht explizit stellt. Und daran knüpft mit Wlazny (2011) auch die vielleicht noch vorstehende Frage an, ob Effekte sprachlicher Vorgänge, die mit Koller (freilich in Humboldtscher Auseinandersetzung mit ‚Welt') intrasubjektiv vollzogen werden, in dem das Subjekt durch das (Er-)finden neuer Diskursarten an „andere Orte oder Positionen [innerhalb eines Satz-Universums]" (1999, 34) platziert wird, bereits als transformatorische Bildungsprozesse des Subjekts eo ipse verstanden werden können, bei denen grundlegende Erfahrungshorizonte durch emergente bzw. innovative Prozesse verändert werden (vgl. etwa Koller, 2005a, 138, 2009a; Kokemohr & Koller, 1996, 91). Denn, so Wlazny, „zwischen der Verschiebung eines *innersprachlichen Subjekts* und der Veränderung des Welt- und Selbstbezugs eines *lebenden Subjekts* besteht (…) eine Differenz, die bei Koller nicht zur Sprache kommt. Mit anderen Worten: Sprachinnovation ist nicht das gleiche wie Subjekttransformation" (Wlazny, 2011, 88, hvg. im Original). Ähnlich diagnostiziert dies auch Lüders, wenn sie feststellt, dass Koller keine „logische Unterscheidung von ‚textuellem' und ‚wirklichem' Ich" (Lüders, 2007, 186) vornimmt, eine Praktik, die streitbar erscheint und welche etwa Kokemohr in seinen Analysen nicht vornimmt, in dem er auf die Vorteile dieser Unterscheidung explizit eingeht (vgl. z.B. 2003, 2007, 2014).

Mit Lyotard und nach ihm Koller zeigt sich also, wie diffizil es scheint, ein radikal dezentriertes Subjekt zu verorten, ohne gleichzeitig, wie viele Kritiker (etwa Ricoeur) es betonen, vom Verblassen oder „Tod des Subjekts" (Foucault, 1966, vgl. Sattler, 2009, 11) auszugehen, das Kind mit dem Bade auszuschütten oder Lyotard ein ausschließlich äußeres Subjekt zu unterstellen, was er wie auch Koller mit der Rede von Dezentrierungen m.E. gerade nicht anstreben. Denn Koller geht es in seiner postmodernen Zeitdiag-

[119] Koller weist jedoch auf mögliche Einwände dieserart in einer Fußnote hin (1999, 151).

[120] Mit Lacan und Butler wäre es an dieser Stelle produktiv einzufordern, dass das Subjekt sich nicht als Instanz, sondern in seiner ‚Anrufung' (vgl. Althusser, 1977) und gesellschaftlich-strukturalen Situierung als Funktion einer imaginären Selbstauslegung im Anderen (Lacan, 1973, 61-70) verstehen ließe – Koller rekurriert auf diesen Funktionsbegriff des Subjekts jedoch nur indirekt.

nose vielleicht mehr darum, bildende Subjektivität (z.B. im Anschluss an Foucault) im Diskurs um ‚Wissen' und ‚Gesellschaft' neu bzw. *anders* zu positionieren, um die Erosion des Subjekts in einer an kontigente, uneinlösbar geknüpfte Anforderungen ausgerichteten Gesellschaftsstruktur darzulegen (2012a, 9).

2.3.2 Zur streitbaren Dimension der Normativität in einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Obgleich die vorliegende Arbeit im Gegensatz zu anderen bildungstheoretisch ausgerichteten Arbeiten nicht zuvörderst intendiert, sich mit der normativen Dimension des transformatorischen Bildungsprozessbegriffes auseinanderzusetzen (vgl. dazu z.B. Ruhloff, 1979, 2000; Fuchs, 2011a, 2012, 2014; Wigger, 2004; Krinninger & Müller, 2012), scheint es im Kontext eines *kritisch-würdigenden* Exkurses an dieser Stelle (vor allem hinsichtlich Kollers Theoriebildung) sinnvoll, jene Dimension genauer in den Blick zu nehmen und zu prüfen, inwiefern sie für die Ausgestaltung seiner Bildungstheorie problematisch erscheint, auch insofern Koller selbst auf ihren unbearbeiteten Status verweist (vgl. Koller, 2011, 110, 2012a, 18f., jew. Fußnote). Dazu soll im Folgenden über einen kurzen theoretischen Abriss des (rezenten) Diskurses zur Dimension ‚Normativität' in der Bildungstheorie der Bogen zu Kollers Auseinandersetzung mit jener Dimension gespannt werden, welche zur besseren Differenzierung mit Schäfers ebenfalls postmodernem Bildungsbegriff konstrastiert wird.

Obwohl das Feld der normativen Dimension des Bildungsbegriffes bis heute ein der Bildungswissenschaft streitbares darstellt[121], gilt es nach genereller Maßgabe der *scientific communitiy* als unumstößlich, dass der Begriff bereits aufgrund seiner theorie- und ideengeschichtlichen Genese emphatisch mit einer normativen Dimension verschränkt ist. Bildung wird, auch in transzendentalkritisch-skeptischen (vgl. Fischer & Ruhloff, 1993; Ruhloff, 1979), kritisch-emanzipatorischen oder in den die Negativität im Bildungsprozess betonenden Einsätzen (vgl. Koch, 1995; Marotzki, 1984; Meyer-Drawe, 2008), kaum als ein das bisherige Selbst- und Weltverhältnis *nachteilig* verändernder bzw. ‚regressiver' Prozess angesehen, sondern zielt auf eine als wünschenswerte ausgewiesene (Weiter-)Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses des Subjekts kraft

[121] Vgl. dazu beispielsweise die im November 2012 und Dezember 2014 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien stattgefundene Tagungsreihe *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*, die Raum zur kontroversiell-produktiven Auseinandersetzung mit diesem Feld bot.

konstruktiver Auseinandersetzungen mit Eigen-, Fremd- und Welterfahrungen ab (vgl. Ruhloff, 2000).

So stellt denn schon Menze in seinem Übersichtsartikel zu dieser – so könnte man sagen ‚minimalen' bzw. bedingenden Normativität des Bildungsbegriffes fest:

> „Es gibt (…) keine Definition, mit der festgelegt werden könnte, was Bildung ein für allemal inhaltlich bedeutet, so dass jedermann einer solchen Bestimmung beipflichten müßte. Lediglich eine formale Kennzeichnung ist möglich, der zufolge sich Bildung als ein komplexer Prozess begreifen läßt, in dem eine als *wünschenswert* ausgegebene Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht wird" (Menze, 1983, 350, hvg. V.R.).

‚Bildung' wird also im Lichte solcher Bestimmungen in aller Regel „über ein mehr oder minder angemessenes Menschlichwerden" (Ruhloff, 2000, 119) definiert, welches „nach gedanklichen Maßgaben anzusehen ist, die bestimmte Entwicklungen oder Verwicklungen gutheißen oder andere als zu vermeidende auszuschließen bestrebt sind" (ebd.). Jene Feststellung macht sich dann auch im akademischen *common sense* kenntlich, dass ‚Bildung sein *soll*' – der Begriff wird damit jedoch immer schon zu einem normativen erhoben (vgl. Lüders, 2007, 43; Koller, 1999, 154) – und damit häufig auch vorausgesetzt, dass ein normativer Legitimationsgrund im Bildungs*prozess* enthalten sein solle. Dabei muss freilich unterschieden werden zwischen einer semantischen Normativität, die danach fragt, *was* einer bestimmten ‚Norm' zufolge *als* Bildung auszuweisen sei (vgl. Ruhloff, 2013, 29) und einer prozessualen bzw. formalen Normativität, die danach fragt, *wie* Bildung möglich sein kann respektive soll (vgl. Wigger, 2009; Koller, 2012a; Schäfer, 2011c). Vor allem diese letztgenannte Normativität ist in den letzten Jahren vermehrt ins Interesse der Öffentlichkeit getreten, allerdings oftmals im Anspruch, gar keine erstgenannte (inhaltliche) Normativität mehr zu vertreten, sondern die prozessual-formale Dimension der bildenden Subjektwerdung in den Blick zu rücken (vgl. Klafki, 1994) .[122]

Gleichzeitig herrscht in der Bildungstheorie traditionell Uneinigkeit darüber, wie eine semantische und formale Normativität beschaffen sein könne und was als (ethisch legi-

[122] Wie die Quellenverweise belegen, fokussieren Ruhloff und die transzendentalkritisch-skeptische Pädagogik eher die semantische Dimension und fragen danach, „was für unsere Lebensgestaltung als gerechtfertigt und verbindlich angenommen werden darf oder muss" (Ruhloff, 2013, 29), während postmoderne Bildungstheorieeinsätze wie bei Koller oder Schäfer eher die formal-prozessuale Dimension in den Blick nehmen, auch, um sich damit von teleologischen oder funktionalistischen Fragestellungen in Bezug auf den Bildungsbegriff abzugrenzen und den Bildungsprozess des *Subjekts* mehr anzuvisieren (vgl. Koller, 1999).

timierbare Norm von Bildung) auszuweisen sei. Doch auch mit der oft geforderten Abschaffung der normativen Dimension von Bildung bleibt das Problem bestehen, dass „ohne sie der Bildungsbegriff seiner pädagogischen Sinnhaftigkeit beraubt [wäre], denn erst eine normative Maßgabe lässt die begründete Aussage darüber zu, ob etwas verdient, ‚Bildung' genannt zu werden" (Lüders, 2007, 43).

Speziell in zeitgenössisch oder postmodern orientierten Diskursen (vgl. etwa Marotzki, 1990; Koller, 1999, 2001, 2012a; Schäfer, 2009, 2011a,b,c), welche versuchen den Begriff angesichts kontingenter und pluraler Herausforderungen anders zu denken, wird im Zuge der Erosions- und Heteronomieproblematik des (Bildungs-)Subjekts fragwürdig, inwiefern sich ‚letzte' Geltungs- begründungen und Normansprüche des Begriffs mit einem dezentrierten Subjektverständnis vereinbaren lassen. Dahinter verbirgt sich letztlich die Paradoxie in der Rede von Bildung als einer normativen Dimension im Sinne einer „Aufgabe" (vgl. Benner, 2000, 116), einem Zweck wie *gleichsam* immer dem Ziel bzw. dem „Versprechen" (Schäfer, 2011c, 2012) einer jeden pädagogischen Bemühung.

Kritiker wie Lenzen (1997) verwehren sich dem Normativitätsaspekt von Bildung insofern kategorisch, als dass der „dem Bildungsbegriff immanente (normative) Vollendungsgedanke" (ebd., 953) lediglich „eine regulative Idee" darstelle, die den Bildungsprozess in unzulässigerweise engführe und den sich bildenden Menschen letztlich „zu einer einfachen Trivialmaschine" im Streben nach Normen degradiere (Lenzen, 1997, 953)[123] – ein solcher Ansatz vernachlässigt aber tendenziell, dass, um mit Mollenhauer zu sprechen, ohne die immer schon regulative „Fiktion" und dahingehend Funktion der ‚Bildung' gar keine Anstrengung nötig wäre, an der Bildsamkeit des Subjekts festzuhalten (vgl. Mollenhauer, 1983, 102).

Der Umgang mit dem Bildungsbegriff befindet sich im Hinblick auf diese Normativitätsproblematik demzufolge in einer aporetischen und doch unhintergehbaren Situation, der verschiedene Bearbeitungsansätze in der zeitgenössischen Bildungstheoriediskussion gegenüberstehen.

Während eine normative Dimension etwa in der skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik um Ruhloff 1979, 2000) ob der Hinterfragung von pädagogisch-praktischen

[123] Dass Lenzen (1997) sich in seinem Anspruch auf Ersetzung des Bildungsbegriffes durch ‚geeignetere' Begriffe wie „Selbstorganisation", „Autopoiesis", „Emergenz" implizit selbst normativen bzw. begrifflich-regulativen Ideen verpflichtet, soll hier nur am Rande angemerkt werden.

‚Letztbegründungen' und der Pluralität ihrer Formen weitestgehend abgelehnt[124] und durch die Figuren der ‚Geltung' (Hönigswald), der ‚Skepsis' (Fischer) und ‚Kritik' (Ruhloff) ersetzt wird, existieren Ansätze wie die zuvor skizzierten spät- oder postmodernen bei Schäfer (2009, 2011a, 2011c) und Koller (1999), die eine Art Meta-Ethik im Bildungs*denken* verorten (vgl. Lüders, 2007, 48, Koller, 2012a, 94). Letztere soll eine kategorial-normative Funktion des Bildungsbegriffs ersetzen, ohne sich jedoch der Herausforderung der Normativität zu entledigen. Es dreht sich in beiden Einsätzen weniger um die Frage, was Bildung im Lichte normativer ‚Aufgabenkataloge' sein kann oder soll, als vielmehr um das ontologische Problem, ob und wie ein Begriff von Bildung überhaupt als *Utopie* bzw. *Möglichkeit* zu denken sei – und damit auch, *wie* Bildung möglich sein kann (vgl. Schäfer, 2009, 185ff; Koller, 2012a, 153ff.; Wigger, 2009).

Schäfer geht, diese Überlegungen programmatisch aufnehmend, unter dem Vorbehalt einer ‚bildenden Fremdheit' davon aus, dass Bildung insofern nur als utopisches und paradoxales „Möglichkeitsdenken" (Schäfer, 2009, 187; 2011a, 10) besteht, da es Entwicklungsprozesse unter dem Primat der Ermöglichung gelingender Subjektivierung postuliert, welche nicht vorprädikativ als solche einholbar sind. Gleichwohl ist mit ihm auf einer methodologischen Ebene zu fragen, inwiefern mit einer deskriptiven Verortung von ‚Bildungsprozessen', welche mit Adorno letztlich nur im Modus zurichtend-„identifizierenden" (1970, 152) Denkens möglich sind, ‚tatsächlich' statthabenden Prozessen (im Anderen) durch diese Identifizierung *als* Bildung Gewalt angetan wird. Bildungsprozesse sind mit Schäfer insofern (nur) als *Utopie* zu denken, welche es dem Gegenstand nicht gleich tun, sondern von einer uneinholbaren Differenz zwischen dem sie oktroyierten Begriff und ‚tatsächlich' statthabenden Prozessen ausgehen. Hinzu kommt die Problematik, die Schäfer mit Adornos Vorrang des Objekts (vgl. Adorno, 1966, 19) geltend macht, insofern das erkennende und damit auch *forschende* Subjekt sich nie selbst im Moment seiner Selbsterkenntnis ‚haben' könne, da das ‚Selbst' der Selbstbehauptung aufgrund seiner Vermitteltheit durch soziosymbolische Sinnstrukturen letztlich als Illusion (v)erkannt werden müsse (vgl. Schäfer, 2007, 2009; Lüders, 2007, 63; Mayer, 2013) – ein Befund, der einige Parallelen zu den epistemologische

[124] abgesehen von deren Leitbegriff der ‚Würde' des Menschen

Basisannahmen der poststrukturalen Psychoanalyse Lacans nahelegt, wie später deutlich werden dürfte (vgl. Kap. 4.3).[125]

Insofern bestimmt auch Koller, dass eine empirisch-qualitative Bildungsforschung struktural gesehen womöglich selbst einem transformatorischen Prozess gleichkomme, der „in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand offen bleiben (muss) für Irritationen und Fremdheitserfahrungen, die zur Transformation (…) bzw. Reformulierung der eigenen Kategorien theoretischer, methodischer oder sonstiger Art herausfordern" (Koller, 2011, 118). Damit aber kann ‚Bildung' selbst als „kritisch-ethische und utopische Aufgabe einer Ethik" verstanden werden (Lüders, 2007, 45), die im Blick behält, dass alle Erkenntnis, auch jene *in* und *über* Bildungsprozesse(n) und damit auch im Verständnis von Selbst- und Weltverhältnissen, immer schon intentional, d.h. ‚als etwas' bestimmt ist, die dem Anderen im Denken und dem Denken im Anderen nicht gerecht zu werden vermag (vgl. Schäfer, 2009, 187; Wimmer, 2006, 321ff.).[126] Paradoxe Aufgabe von Bildung wie auch Bildungsforschung wäre es mit Kollers Rekurs auf Adorno demzufolge, das Andere „mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen" (Adorno, 1966, 19).

Dies muss subjektanalytisch insofern auch mitgedacht werden, in der damit einhergehenden Unmöglichkeit, in Narrationen bzw. jedweden Formen der Selbstauskunft über sich hinreichend Mitteilung abgeben und vor allem auch in ethischer Hinsicht ‚Rechenschaft' ablegen zu können, wie Butler es u.a. in Anlehnung an Foucaults Überlegungen

---

[125] Dieser Befund berührt mit Adorno freilich auch das (selbstreflexive) Erkenntnisproblem aller Philosophie überhaupt, wenn jedwede Erkenntnis außerhalb eines sprachlogischen Gefüges utopisch scheint. Adorno macht diese Utopie und Paradoxie begrifflicher Erkenntnis folgendermaßen deutlich: Es gebe „ein wie immer fragwürdiges Vertrauen darauf, daß es der Philosophie doch möglich sei; daß der Begriff den Begriff, das Zurüstende und Abschneidende übersteigen und dadurch ans Begriffslose heranreichen könne, (dies) ist der Philosophie unabdingbar und damit etwas von der Naivetät, an der sie krankt. Sonst muß sie kapitulieren und mit ihr aller Geist. Nicht die einfachste Operation ließe sich denken, keine Wahrheit wäre, emphatisch wäre alles nur nichts. Was aber an Wahrheit durch die Begriffe über ihren abstrakten Umfang hinaus getroffen wird, kann keinen anderen Schauplatz haben als das von den Begriffen Unterdrückte, Mißachtete und Weggeworfene" (Adorno 1966, 19). Insofern gebraucht Adorno den Begriff der *Naivetät* hier nicht pejorativ, sondern fasst damit vielmehr das Ungedachte oder Utopische als Aufgabe der philosophischen Reflexion (vgl. dazu Casale, 2013).

[126] Virulent wird jene Problemstellung laut Schäfer erst recht, wenn es um die Erforschung von ‚Bildungsprozessen' in anderen Kulturen geht, deren er sich selbst in langjährigen Forschungsprojekten beim Volk der *Dogon* und *Batemi* in Nordafrika verpflichtet fühlt (vgl. vor allem Schäfer, 2011a). Denn ausgehend von der irreduziblen Alterität einer ‚ganz' anderen Kultur gelte die Tatsache, dass als pädagogisch wahrgenommene Prozesse jener Kultur anhand der *dort* vorherrschenden Diskurslogik untersucht werden müssten, was jedoch hinsichtlich der diskursiven ‚Raster' der eigenen Erkenntnislogik praktisch unmöglich erscheine (ebd.).

zu einer Urheberschaft des Subjekts im Aufsatz *Was ist ein Autor?* (Foucault, 1969) thematisiert (vgl. Butler, 2002, 57). ‚Bildende Subjektivität' erscheint diesem Denken zufolge mehr als Prozess, der „im Kreuzungspunkt der Diskurse" (Schäfer, 2011a, 90) verortet ist – heterogener Diskurse, die immer schon vorgängig vom (großen) Anderen (bei Lacan) kommen und von imaginären Schließungsbewegungen nicht eingeholt werden können, da jedwede identifizierende Kategorisierung des Subjektstatus' seine eigene *Performativität* im Akt der Selbstaussprache verkennt.[127] Jede Rede vom ‚sich bildenden' Subjekt kann in dieser Hinsicht also immer nur *responsiv*, *figurativ* und wird gleichsam (in seiner Performativität) *produktiv* sein und beinhält auch Momente einer imaginären, da eigenlogischen Schließungsbemühung, die es in (forschungsmethodologischer) Hinsicht gegenüber dem unverfügbaren Anderen mitzudenken gilt (vgl. Schäfer, 2011b, 92; Mayer, 2013, Thompson, 2009).[128]

Koller versucht nun in mehreren Studien (z.B. 1993, 1999, 2001) und später im Programm der transformatorischen Bildungstheorie dem „ungelöste(n) Normproblem der Pädagogik" (Ruhloff, 1979) dahingehend zu begegnen, dass er sich primär und wiederholend auf Lyotards Konzept widerstreitender Diskursarten (vgl. Lyotard, 1989) beruft.[129] Mit ihm besteht ein an Lyotards Konzept abgeleiteter *ethischer* „Kerngedanke (…) in der Anerkennung der radikalen Heterogenität der Diskursarten und in der Einforderung einer entsprechend diskursiven Praxis" (Koller, 2000b, 307).

Bildung' selbst wäre, in diesem Lichte der Absage an Formulierungen letzter Aufgabenbestimmungen, einerseits in der Anerkennung widerstreitender Diskursarten zu den-

---

[127] Dies erinnert freilich auch an Nietzsches einschlägiges Bonmot zur Vertauschung von Ursache und Wirkung in seiner *Genealogie der Moral*, insofern es keinen ‚Täter ohne Tun' geben kann, d.h. allererst das Tun den Täter als solchen konstituiere – und nicht umgekehrt.

[128] Diese Feststellung zeitigt freilich auch hinsichtlich *methodologischer* Überlegungen in dieser Arbeit dahingehend Konsequenzen, inwiefern in narrativem Material, über das vermeintlich „Eigene" im Subjekt und dessen Erfahrungsmomente (keine) Auskunft gegeben werden kann (vgl. Butler, 2002) und falls man diese Einschätzung teilt: inwiefern immer schon diskursiv determinierte Bezugspunkte aufscheinen, die Lacan zufolge einem „leeren Sprechen" – oder mit Laclau politisch gesprochen – „leeren Signifikanten" in Verkennung imaginärer Verhaftungen entsprechen (vgl. Laclau, 2002, 65ff.; Lacan, 1973, 84ff.).

[129] In einem jüngeren Aufsatz erweitert er diese Überlegungen allerdings dahingehend, dass er in Rekurs auf Marotzkis *Entwurf einer strukturalen* Bildungstheorie (1990) darauf verweist, die normativen Implikationen des transformatorischen Bildungsbegriffs in einer „Steigerung der Reflexivität und Komplexität des Welt- und Selbstbezugs" zu sehen: „Zwei Punkte scheinen dabei zentral zu sein: zum einen die Ansicht, dass von Bildung nur die Rede sein könne, wenn nicht nur das Welt-, sondern auch das Selbstverhältnis eines Subjekts sich verändert und wenn dabei ein Zuwachs an Reflexivität zu verzeichnen ist; zum andern die These, dass Bildungsprozesse auf gesellschaftliche Herausforderungen wie die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen reagierten und deshalb auch an eine Komplexitätssteigerung des Welt- und Selbstverhältnisses gebunden seien" (Koller, 2016, 155).

ken, die mit der Forderung verknüpft ist, im Verzicht auf Analogisierungs- oder Synthetisierungsbemühungen Heterogenität aus- und offenzuhalten und damit dem Widerstreit „gerecht (zu) werden" (Lyotard, 1989, 32), anstatt ihn in einen „Rechtsstreit", also in die gewaltsame Unterordnung der einen unter die andere Diskursart, zu überführen. Andererseits ergibt sich, so Koller, daraus folgend die ethisch-innovative Dimension, Bildung in der Konsequenz dieser Überlegungen als das „(Er-)Finden neuer Diskursarten" (vgl., 2012a, 94, 96f.) zu konzeptualisieren, welches jedoch nicht aktiv vom Subjekt ausgeht, sondern als ein Prozess gesehen werden kann, der sich gleichsam im Medium der Sprache vollzieht und Subjekte allererst als Effekt hervorbringt (ebd., 95, 1999).

Obwohl beide Autoren, Koller wie Schäfer, damit generell von einer nicht mehr einholbaren normativen Implikation des Bildungsbegriffes ausgehen, zielt Kollers Begriff m.E. tendenziell mehr auf *Möglichkeitsdimensionen* der Erforschung und des Denkens von ‚Bildung' ab, die sich in Potenzen der Emergenz und Innovation in der sozio-symbolischen Vermitteltheit des Subjekts zeitigen, ein Ansatz, der im Folgenden nochmals kritisch zu beleuchten sein wird. Schäfer (2007, 2009) wie etwa auch Wimmer (1996c, 2006) hingegen stellen hingegen eher auf aporetische, paradoxale bzw. utopische *Un*möglichkeitsdimensionen der Erforschung von Bildung ab. Diese speisen sich einerseits aus der Seinsungewissheit bzw. „Grundlosigkeit" des (post-)modernen Subjekts (vgl. Schäfer, 2006, 2007, 106) sowie der damit verbundenen Kritik des identifizierenden Denkens (vgl. Adorno, 1966, 19) und andererseits aus einem allzu voreiligen „Versprechen der Bildung" (Schäfer, 2011b, 87)[130], die das Subjekt als kontingenten „Kreuzungspunkt der Diskurse" (ebd., 2011a, 90) nicht symbolisch anerkennt, sondern imaginär verkennt.

Darüber hinaus lassen sich – neben der bereits in Frage gestellten Möglichkeit, ob und wie sich ‚Bildung' im Medium oder als Effekt von Sprache ohne ‚vorgängiges' Subjekt denken lässt, „das diesem Sprachspiel nicht vollständig zugehört, sondern *sich* zu ihm verhält" (Müller, 2003, 270) – weitere kritische Fragen an Kollers Theorie eröffnen, die die normativen Implikationen seines transformatorischen Bildungsbegriffs im Lichte

[130] Mit Schäfers im postmodernen Bildungsdiskurs geltend gemachter und kaum mehr hintergehbarer Kritik scheinen allerdings auch jedwede Identifizierungs- bzw. Schließungsversuche, die mit *empirischen* Annäherungen an einen Begriff von Bildung – auch seinen eigenen – operieren, fragwürdig. Die Frage scheint dann nämlich zu sein, inwiefern ein radikal aporetischer Zugang überhaupt noch eine im wissenschaftlichen Sinne ‚produktive' Annäherung an das ‚Phänomen Bildung' in der heutigen Bildungsforschung erlaubt (zur Reflexion vgl. Schäfer, 2006; Koller 2006, 2012a).

des Rekurses auf Lyotards *Widerstreit* (1989) streifen. Koller stellt in einigen Veröffentlichungen selbst zur Disposition (z.B. 2011, 110, 2012a, 18f. Fußnote), welche normativen Kriterien es in einem so gedachten Begriffsverständnis erlauben, durch Fremdes oder Irritierendes herausgeforderte Veränderungsprozesse als ‚Bildungsprozesse' zu bezeichnen, ohne diese mit bloßer Adaption an gesellschaftliche Herausforderungen oder Vergesellschaftungsformen gleichsetzen zu müssen. Allerdings geschieht dies in früheren Werken Kollers meist in Form einer Fußnote mit dem Verweis, dass die normative Dimension seines Bildungsverständnisses an dieser Stelle „nicht ausführlich erörtert werden" könne (Koller, 2012a, 18, Kritik vgl. Fuchs, 2014, 128, Ausnahme jüngst Koller, 2016[131]). Rieger-Ladich weist insofern zu Recht daraufhin, dass die transformatorische Bildungstheorie „normativen Fragen gegenüber bislang weitgehend unempfänglich" zu sein scheint (Rieger-Ladich, 2014, 22). Pointiert gesagt steckt dahinter die bislang meist umschiffte Problematik, ob und inwiefern *jedwede*, mit Marotzki (1990) das „Selbst- und Weltverhältnis-Schema" affizierende Transformation bereits als ‚Bildung' verstanden werden kann.

Denn mit der Konzeptualisierung des Bildungsprozesses als eines heteronomen, dezentrierenden Transformationsvorgangs, in dem Bildung nach Koller mit Lyotard ‚im Satz' (vgl. Koller, 1999, 150) und jenseits einer subjektzentrierten Einflussnahme geschieht, so könnte man etwa aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive argumentieren, werden jene normative Ansprüche im Sinne ‚Bildung *soll* sein', die traditionell konstitutiv mit dem Begriff verschränkt sind, immer schon unterlaufen. Ein Verständnis von ‚Bildung', so wäre ein folgenschwerer Vorwurf an diese Heuristik, könnte auf diese Weise mit jedweder willkürlich geschehenden, das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis krisenhaft affizierenden Transformation assoziiert werden, ganz gleich welcher (ethischen) Qualität sie sei, insofern sie dem Mindestkriterium der befremdenden Irritation und der daraus resultierenden Emergenz bzw. sprachlichen Innovation neuer Selbst- und Weltver-

[131] Auf Kollers rezenten und instruktiven Artikel (2016), in dem er sich den Vorwürfen zum normativen Gehalt seiner Auslegung der transformatorischen Theorie in Rekurs auf Marotzki (1990) stellt, konnte aus Zeitgründen der Einreichung der Arbeit leider nicht mehr eingegangen werden. Allerdings: Die normative Dimension transformatorischer ‚Bildung' in einer Steigerung *reflexiver Fähigkeiten* zu bestimen scheint aus meiner Sicht ein veritabler bzw ‚galanter' Versuch zu sein, ‚Bildung' als ein im weitesten Sinn ‚wünschenswerten' Prozess aufzufassen, ohne das zuerst *formale* Bildungsverständnis der transformatorischen Theorie zu untergraben.

hältnisse genüge (vgl. etwa Kokemohr & Koller, 1996, Kokemohr, 2007; Koller, 2012a, kritisch Krinninger & Müller 2012, 59f.; Fuchs, 2014).[132]

Mit Fuchs, der diesem Punkt inzwischen in mehreren Veröffentlichungen nachgeht (rezent 2015 sowie 2014), könnte man es etwas salopp so formulieren, dass „nicht alles, was den Lebenslauf modelliert, ereignishaft verbiegt oder als neuartig formt" bzw. „Hauptsache neu, Hauptsache anders" sei, direkt als Bildung interpretiert werden kann (Fuchs, 2012, 141, 2014) und damit die normative Frage stehen bleibt, „inwieweit das ‚Neue' auch das in einer konkreten (…) biographischen Situation Bessere ist" (Müller, 2009, 254). Die semantische Bewertung und Beschreibung von Bildungsprozessen bedürfe über dieses Kriterium hinaus vielmehr auch – und dies machen in den letzten Jahren vor allem Stojanov, Wigger und Fuchs stark – einer *inhaltlichen* und gegenstandsspezifischen statt rein formalen Bestimmung, was sich in einer „normativen Erweiterung" (Stojanov, 2006, 76) bzw. Profilschärfung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung niederschlagen müsse, wie sie von Koller, Kokemohr und Marotzki als methodologischer Forschungsansatz zur Annäherung an Bildungsprozesse im postmodernen Denken vertreten wird (vgl. Fuchs, 2012, 142, 2014, 133). An diesem Punkt scheiden sich allerdings die Geister, da die transformatorische Bildungstheorie ja als formale, primär *nicht* semantisch-normative Theorie entwickelt wurde und auf ebenjenen Anspruch einer inhaltlichen Bestimmung weitgehend verzichten möchte.

Koller selbst zieht zwar – wie erwähnt – Lyotards Theorie des Widerstreits als ethisch-normative Dimension in seine Theorie transformatorischer Prozesse ein, insofern ‚Bildung' solche Vorgänge beschreibe, in denen einem *Widerstreit* qua neuer Artikulationsmöglichkeiten zum Ausdruck verholfen werden könne (vgl. 2016). Zuweilen erscheint dieser Verweis auf Lyotards implizite oder ‚minimale Ethik' (2012a, 18f.) allerdings zahnlos, da diese zwar im Sinne einer analytischen Kategorie als ‚Meta-Ethik' des Bildungs*begriffs* fungieren könnte, o.g. Problemstellung konkreter Anlässe oder inhaltlicher Bestimmungen von Bildungs*prozessen* kaum, (oder nur mit Substanzverlusten von Lyotards politisch-philosophischer Theorie) zu fassen imstande ist (vgl. z.B. Sanders, 2013; Wlazny, 2011).

---

[132] Insofern auch die bereits angeklungene Kritik an Kollers Herleitung des transformatorischen Bildungsbegriffes von Humboldt, welcher m.E. mit seiner Forderung nach der „höchsten und proportionierlichsten Bildung (der menschlichen) Kräfte zu einem *Ganzen*" (Humboldt, 1792/1980, 64) ein ideengeschichtlich inkommensurables Bildungsverständnis gegenüber Koller verfolgt.

Dies gilt umso mehr, wenn man beispielsweise davon ausgeht, dass der Anlass oder die Verlaufsform von transformatorischen Bildungsprozessen *selbst* in keinem ethisch vertretbaren Kontext verortbar ist – man denke hier nur an psychische oder physische Gewalterfahrungen jeglicher Art oder fragwürdige politische Karrieren vom linken an den rechten Rand, wie Stojanov dies in einem Beispiel eines ehemaligen FDJ und RAF-Aktivisten zum NPD-Funktionär durchdekliniert hat (Stojanov, 2006, 74ff.). Auch Rieger-Ladich (2014) bringt diese problematische Engführung der normativen Dimension in Kollers Theorie mit der Serienfigur „Walther White aka Heisenberg" aus der US-amerikanischen Serie *Breaking Bad* einen „Testfall" (ebd., 23) für einen per definitionem eigentlich veritablen transformatorischen Prozess einer delinquenten Karriere in Anschlag. Die Dramaturgie, der die Serienfigur ausgesetzt sei, veranschauliche in ostentativer Form den Verlauf einer düsteren Metamorphose, in der sich ein zunächst Demütigungen ausgesetzter Lehrer über eine langwierige Zeitspanne (in erzählerischer Form der gesamten Serie) zu einem Mörder und Drogenproduzent verwandle – ein gemäß des zeitgenössischen Theorieinstrumentariums der transformatorischen Theorie durchaus attestierbarer Bildungsprozess, der allerdings die normative Dimension des Bildungsbegriffs vernachlässige. So schien es, so Rieger-Ladich, „dass die theoretischen Mittel, die von den Vertreter/innen einer transformatorischen Bildungstheorie bislang entwickelt wurden, um eine Qualifizierung von Transformationsprozessen vornehmen zu können, noch weiter ausgearbeitet werden müssen" (ebd., 26), und zwar im Blick auf jene normative Gretchenfrage, die Koller selbst stellt: „Verdient jede Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bereits den Namen Bildung oder müssten dazu zusätzliche Bedingungen erfüllt sein – und wenn ja, welche?" (Koller, 2011, 110, 2016).

Auch Hans-Rüdiger Müller legt als prominenter Kritiker der transformatorischen Bildungstheorie (vgl. Müller, 2003, 2009) mit der Frage nach einer „verdeckten" (Krinninger & Müller, 2012, 59) bzw. ‚impliziten' Normativität der transformatorischen Bildungstheorie den Finger in eine weitere Wunde, in dem er einerseits fragt, ob die Maßgabe, ‚Bildung' könnte in einer ungerichteten, aber letztlich radikalen Neuorientierung bzw. Emergenz des Selbst- und Weltverhältnisses wurzeln, zum einen subtilere bzw. weniger fundamentale, aber durchaus als Bildungsprozesse zu denkende Vollzüge außer Acht lassen würde. Denn trügen nicht, so Krinninger und Müller, auch „unspektakuläre" (ebd.), in alltägliche Situationen eingebettete Differenzerfahrungen, etwa in Schule, Familie und Freundschaft das Potenzial in sich, Anlass für ‚bildende Erfahrungen' zu sein, indem damit Aspekte des Selbst- und Weltverhältnisses fragwürdig würden, ohne direkt verworfen und radikal neu konstituiert werden zu müssen? So wäre ‚Bildung'

nicht ausschließlich an ein Transformationsgeschehen geknüpft, sondern mitunter dort zu verorten, „wo Neuentdeckungen, Weiterentwicklungen oder auch Tilgungen eines zuvor ‚Fürwahrgehaltenen' oder unproblematisch Empfundenen erfolgen" (Fuchs, 2011b, 130). Auch Koller relativiert sein Bildungsprozessverständnis (z.B. entgegen 2011a, 109) inzwischen dahingehend, wenn er davon spricht, mit transformatorischen Prozessen auch solche in den Blick nehmen zu wollen, die *partielle* und *allmähliche* und dabei unspektakuläre Wandlungsvollzüge über viele Jahre beinhielten und nicht auf dem gesamten Wertesystem einer Person und/oder dramatischen oder einschneidenden Konversionserlebnisse beruhen müssten (vgl. Koller 2014, 235). Diesem Einwand logisch folgend könnte sich ‚Bildung' mit Müller schließlich auch dann ereignen, „wenn biographische Herausforderungen dazu führen, dass ein bisheriger Rahmen gegen widerständige Umstände durchgehalten und gefestigt wird" (Müller, 2009, 254). Andererseits gibt er zu denken, ob das stillschweigende „Gebot" eines auf Emergenz und Innovation fußenden Bildungsverständnisses bei Koller nicht selbst als ein implizit normatives Postulat an den Bildungsbegriff zu verstehen sei, wodurch „die tatsächliche Normierung" mit dem Lyotardschen Ansatz einer Meta-Ethik bei Koller nicht umgangen, sondern „nur verdeckt" werde (Krinninger & Müller, 2012, 59).[133]

Um jene kritischen Fäden weiterzuspinnen, müsste die systematische Ausgestaltung eines transformatorisch – normativ konturierten bzw. ‚erweiterten' Bildungsbegriffs m.E. auch die Frage ernst nehmen, ob die Schnittstelle zwischen einer (radikal)-negativen Erfahrung und daraus unmittelbar ‚resultierenden' Bildungsanlässen im Sinne der Emergenz von Bildungsprozessen bzw. neuen Selbst- und Weltverhältnissen (Kokemohr & Koller, 1996) nicht allzu monokausal gedacht ist. Insbesondere kann ja nicht vorausgesetzt werden, dass *jedwede* negative Erfahrung die Voraussetzung für Bildungsanlässe erfüllt: Es sollte auch die Tatsache berücksichtigt werden, dass negative Erfahrungen bzw. „negative Verlaufskurven" (Schütze, 1981, 1996) in vielen Fällen eher in stagnierenden Zuständen eines mehr oder minder „erschöpften Selbst" enden (vgl. z.B. die einschlägige Zeitdiagnose Ehrenbergs, 2004). In einem ähnlichen Impetus meldet denn auch Fuchs über Rahel Jaeggis Auseinandersetzungen mit immanenter Kritik Bedenken an, dass die transformatorische Theorie mehr als bisher die dialektischen

[133] Dem könnte Koller wiederum mit dem Argument entgegen, dass es im transformatorischen Bildungsdenken nicht – auch um kein stillschweigendes – ‚Gebot' von Transformationen gehe, sondern um die die Frage danach, *wie* eine solch spezifische Formation von Bildung als zu denken *möglich* sei – was er auch schon mehrfach erwähnt hat (vgl. 2012a, 2014).

Implikationen bzw. „inneren Widersprüchlichkeiten“ (Fuchs, 2015, 31) von Bildungsprozessen berücksichtigen müsse. Es gehe in der Erforschung solcher Prozesse schließlich auch darum, Notiz davon zu nehmen, „was und inwiefern dadurch bereichert und erweitert wird, aber auch, (…) was verengt, verarmt, verdrängt und an Folgekosten ‚eingekauft‘ wird, was an Hemmnissen und Dysfunktionalitäten mitschwingt.“ (ebd., 30) – auch dahingehend, was Mollenhauer veranschlage, wenn er anmahnt, dass jeder Bildungsprozess sowohl „Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen ist, was möglich gewesen wäre“ (Mollenhauer, 1983, 10). Damit wird m.E. auch fragwürdig, inwiefern biographische Momente oder Zustände einer Stagnation überhaupt das Potenzial in sich trügen, ‚Bildungsprozesse‘ im Sinne einer neustrukturierenden Transformation „möglich zu machen“ (Koller, 1993, 43).[134]

Wie müsste man, so wäre daher zu diskutieren, die ‚Naht‘, oder, so könnte man sagen, das Moment der ‚eigentlichen‘ Transformation zwischen den das Selbst- Welt- und Fremdverhältnis negativ affizierenden Anlässen und daraus angestoßenen Bildungsprozessen denken – oder pointiert gefragt: wie und an welchem ‚Ort‘ wird die *Möglichkeit* (z.B. bei Schäfer, 2007b, 2011a) zur transformatorischen Bildung *Wirklichkeit,* ob rein textuell bzw. sprachlich (wie in Kokemohrs Diktion) oder empirisch? Diese Problemlagen werden m.E. im Bemühen einer qualitativ-empirischen Bildungsforschung offen bleiben müssen bzw. stets kritisch mitzuberücksichtigen sein, um der zugrundeliegenden Paradoxie jener Überlegungen gerecht zu werden.

Es kann hier nicht der Ort sein, jene angerissenen Problemstellungen, die in erster Linie einen Exkurs zu den noch ausstehenden Aufgaben einer transformatorischen Bildungstheorie im Lichte der Dimensionen von Normativität darstellen sollten, weiter zu strapazieren – obgleich sie doch für eine Arbeit im Blick auf den Fokus ‚bildender Erfahrungen‘ qua Fremdheit berücksichtigt werden müssen, so meine Annahme.

Insgesamt, so kann und sollte trotz aller kritisierten Punkte resümiert werden, werden bei Schäfer und Koller im zeitgenössischen bildungstheoretischen Diskurs zwei kaum mehr hintergehbare Denkmodelle gezeichnet, die einerseits imstande sind, den postmodernen Herausforderungen (wie Pluralität, Alterität und Kontingenz) an einen aktuellen

[134] Dieser (letztlich paradoxalen) Problematik ist sich insbesondere das Vorhaben einer *empirischen* Annäherung an solche Erfahrungsprozesse im zweiten Teil der Arbeit durchaus bewusst, gerade vor dem Hintergrund der Untersuchung negativer Erfahrungen in der psychoanalytischen Kur, wo depressive oder „erschöpfte“ Lebenssituationen (Ehrenberg, 2004) oftmals den Anlass für die Inanspruchnahme derselben bilden.

Bildungsbegriff zu begegnen und andererseits das Potential besitzen, das (erkenntnistheoretisch) problematische Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung (im Sinne ‚bildender Erfahrung') und deren normativer Implikationen *analytisch* mitzuberücksichtigen.

Folgend soll im Zuge der weiteren systematischen Annäherung an das forschungsleitende, transdisziplinäre Diskursfeld der Arbeit die *psychoanalytisch*-theoretische Perspektivierung zur Dignität des Anderen bzw. Fremden in der psychoanalytischen Kur verhandelt werden. Dabei werden gleichzeitig erste Bruchstellen und Verbindungslinien zu den vorangegangenen bildungstheoretischen Überlegungen sichtbar, die die Fruchtbarkeit transdisziplinärer Überlegungen im weiteren Verlauf dokumentieren.

3 ABLEITUNG UND AUSDIFFERENZIERUNG VON ZENTRALEN PROBLEM- UND FRAGESTELLUNGEN AUS EINER PSYCHOANALYTISCH-(INTER)SUBJEKTIVEN PERSPEKTIVE VON ALTERITÄT

3.1 Die Beschäftigung mit dem Anderen in der psychoanalytisch-psychotherapeutischen Theorietradition – oder: Das Subjekt in der (Zwischen)Sphäre des Anderen?

The first distortion of truth in the 'myth of the analytic situation' is that it is an interaction between a sick person and a healthy one. The truth is that it is an interaction between two personalities, in both of which the ego is under pressure from the it, the superego, and the external world; each personality has its internal and external depencies, anxieties and pathological defenses, each is also child with his internal parents; and each of these whole personalities - that of the analysand and that of the analyst - responds to every event of the analytic situation (Racker, 1968, 132).

Mit einem ersten Überblick ist die heutige Rezeption und wissenschaftliche Exegese der Idee und der Ausdifferenzierung eines ‚Anderen' im Kontext der historischen Psychoanalyse eng mit Namen wie Balint, Winnicott, Kohut und insbesondere Lacan und deren persönlichkeits- und bewusstseinstheoretischen Konzepten verbunden (vgl. Bohleber, 2006; Ermann, 2006, 2009; Thomä & Kächele, 1996/2006). In aktuellen bzw. postfreudianischen, *relational* (angloamerikanische Provenienz)[135] und *intersubjektiv* (westeuropäische Provenienz)[136] verorteten Veröffentlichungen tauchen vermehrt Theo-

[135] Die relationale Psychoanalyse stellt laut einer ihrer wichtigsten Mitbegründerinnen, J. Benjamin, eine „eigenständige amerikanische Schule dar", die ihren Schwerpunkt auf den „intersubjektiven Beitrag des Psychoanalytikers" legt und damit eine Neujustierung des psychoanalytischen Denkens vornimmt, der „die Beidseitigkeit und den gegenseitigen Einfluss bei der Übertragung betont. Das heißt, es geht um den Beitrag des Analytikers *ebenso* wie den des Patienten zur Interaktion, inklusive der *unbewussten Kommunikation*" (Benjamin, 2002, 10, hvg. V.R.). Intersubjektivität versteht Benjamin insofern als eine durch wechselseitige Anerkennung bestimmte Beziehung. So vertritt sie bereits in ihrem 1988 erschienenen Hauptwerk *The Bonds of Love* (dt. *Die Fesseln der Liebe*, 1990) eine intersubjektive Position, in dem sie das Verhältnis von Liebe und Herrschaft als zweiseitigen Prozess traditionell geschlechtsspezifisch verteilter Machtausübung und Machterduldung bestimmt – und damit auf Hegels Anerkennungstheorie rekurriert. Unter Einbeziehung feministischer Gesichtspunkte entwirft Benjamin das Konzept der Intersubjektivität als Alternative zu Machtstrukturen und Gender-Hierarchien der klassischen Psychoanalyse, anders jedoch als Butler, mit der sie bis heute einige kontroverse Auseinandersetzungen pflegt (vgl. Benjamin, 2012).

[136] Die Veröffentlichungen vor allem kontinentaleuropäischer Provenienz speisen sich dabei mehr als früher aus einer philosophischen, französisch-poststrukturalistischen Tradition und ließen damit lange Zeit Ich-psychologische Konzeptionen amerikanischer Herkunft hinter sich, denen es häufig an einem zureichenden philosophischen Verständnis der Position des ‚Anderen' (im Sinne von Alterität) mangelte

riemodelle auf, die Alterität, Pluralität und Fremdheit hinsichtlich ihrer phänomenologischen und prozessspezifischen Referenz für die konkrete Praxis psychoanalytischer Therapie zum Gegenstand machen.[137] Doch das Thema der Intersubjektivität schien im theoretischen Überbau psychoanalytischer Konzepte und entwicklungspsychologischer Modelle lange Zeit ein Stiefkinddasein zu führen (vgl. Dornes, 2006, 76).

Erst Jaques Lacans subjektgenetische Abhandlungen, ausgehend von seiner Theorie des „Spiegelstadiums" (Lacan, 1973, i.O. 1936), beförderten in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts einen von Frankreich ausgehenden Interessensschub für die Beschäftigung mit einem ‚Anderen' in der psychoanalytischen *community*, der in den 1960er und 1970er Jahren vor allem durch Kohuts Selbstpsychologie und deren Hervorhebung des Anderen zu intersubjektiven Konzeptentwicklungen vor allem bei Stolorow et al. (1996) und Orange (1995; Orange et al., 2001) und Benjamin (1988, 1993) führte. Winnicott (1965, 1971) beeinflusste nachhaltig das Nachdenken über eine relationale Psychoanalyse vor allem angloamerikanischer Provenienz (vgl. Ogden, 1994, 2004, 2006; Benjamin, 1988, 2002) mit seinen Gedanken über frühe Spiegelungserfahrungen (1975, vgl. Kap. 4.1), während Green und Laplanche in Frankreich mit und nach Lacan die so genannte „kopernikanische Wende" (Laplanche, 1992) mit der Betonung des Objekts nicht nur als Triebziel, sondern als Ursache und Movens der Triebentstehung einläuteten.[138] Dennoch war es zunächst Lacan, der dem psychoanalytischen Subjekt seine Hegemonialstruktur nahm und sie durch ein *gespaltenes* Ich ersetzte, welches nicht nur wie bei Freud nicht „Herr im eigenen Hause" (Freud, 1917, 194), sondern nicht einmal Herr der eigenen Sprache, der eigenen Situierung im symbolischen Raum des gesellschaftlichen Diskurses war (vgl. Bohleber, 2004a, 778). Dies ist ein Befund, der abgesehen von den frankophonen und südamerikanischen, heutzutage Lacanianisch geprägten Psychoanalyseschulen, noch immer in Frage gestellt wird – vor allem im nordamerikanischen, Ich-psychologisch geprägten Raum.

(vgl. Bohleber, 2006, 61). Dies kann jedoch aus heutiger Sicht nicht mehr attestiert werden, bezieht man beispielsweise die Veröffentlichungen von Ogden (2004, 2006), Benjamin (1993, 2002, 2012) oder Whitebook (2001, 2006) in die heutige Diskussion mit ein, die sich von einer äußerst differenzierten Warte mit philosophischen Fragstellungen zum irreduziblen Anderen in der Psychoanalyse auseinandersetzen.

[137] Vgl., hier zunächst ausschnitthaft, etwa Altmeyer & Thomä, 2006a,b; Bedorf, 2006; Küchenhoff, 2004; Bohleber, 2006; Bittner, 2000; Green, 1999, 2006; Pazzini, 2006a; Pohlmann, 2000; Streeck, 2000; Warsitz, 1999, 2004; Zwiebel, 2004 u.a.m.

[138] Vgl. dazu den einführenden Überblick bei Dornes, 2006, 54.

Aus cartesianischer Perspektive dagegen fand man die Auseinandersetzung mit einem prozessualen Wechselverhältnis zwischen dem ‚Ich' und einem personalen anderen im Sinne eines (Trieb-)Objektes ohne jede Mühe. Von Freuds entwicklungspsychologischen Grundlagen des Objekts als Triebziel (vgl. Freud, 1923, 1939/1940) über die nordamerikanische Ich-Psychologie (z.B. Hartmann und Kris) bis hin zu Melanie Kleins Objektbeziehungstheorie (vgl. z.B. Klein, 1962) findet sich die Annahme eines zu besetzendes Objekts, welches in Form einer „genügend guten", Halt gewährenden Umwelt in den Arbeiten Winnicotts (vgl. 1965, 71, 1971) und Bions (1990 im Konzept des „containing") einen fundamentalen Einfluss auf die Entwicklung der heutigen Praxis der Psychoanalyse ausgeübt hat. Aallerdings wurde in den meisten psychoanalytischen Persönlichkeitskonzepten der Andere lange Zeit nur im Sinne eines solchen ‚zugänglichen' bzw. personalen Objekts verhandelt, in der Ich-Psychologie etwa in Bezug auf die abwehrhaften Mechanismen des Ichs gegenüber seiner Umwelt, in der Objektbeziehungstheorie in Bezug auf das Ich zu seinen es prägenden Bezugsobjekten (vgl. Doblhammer, 1998, 200).

Ausgehend jedoch von der heutigen Feststellung, dass jenes psychoanalytische Begriffsinstrumentarium vom Ich und den Objektbeziehungen in der Geschichte der Psychoanalyse wenig Raum ließ, die *Alterität* des Anderen auch im psychoanalytischen Prozess der Kur mitzudenken und die Integration eines irreduziblen und unzugänglichen „analytischen Dritten" (vgl. Ogden, 1994, 2004; Benjamin, 1988, 2002) mitzureflektieren, soll im folgenden Kapitel die Bedeutung des Anderen als Subjekt des „Zwischenraums" (d.h. als *inter*) bzw. als Anderem in der „dritten Person" verhandelt werden (vgl. Warsitz, 2004, 783, 804; Zwiebel, 2004, 836). Dabei werden freilich mehrere Parallelen zu den bisher aus bildungstheoretischer Sicht referierten Dimensionen von Alterität sichtbar, insofern sich darin die genuin subjektphilosophische und damit ideengeschichtliche Verortung der Alteritätsfigur teilweise wiederfindet. Dies geschieht jedoch absichtsvoll, um die im nächsten Hauptkapitel 4 anvisierten systematischen Bruch- und Verbindungslinien zwischen bildungstheoretischen und psychoanalytisch-theoretischen Perspektiven auf den Weg zu bringen. Die Betonung der Figur ‚Alterität' wird dabei vor dem wechselseitigen Hintergrund von philosophischen und psychoanalytischen Einsätzen, vor allem aber unter Rekurs auf Lacans differenztheoretischen Modell eines ‚kleinen' und ‚großen' Anderen beleuchtet (s. dazu Kap. 4).

Zunächst wird im Folgenden jedoch die Bedeutung jener genuin subjektphilosophischer Einsätze der im bildungstheoretischen Teil der Arbeit verhandelten Figur eines alteritä-

ren Anderen für gegenwärtige Psychoanalyseströmungen einer relationalen Psychoanalyse herausgestellt, wie sie ca. in den letzten 15-20 Jahren, ausgehend von intersubjektivistischen Strömungen im angloamerikanischen Raum (vor allem Orange, 1995; Stolorow et al, 2001; Mitchell, 2003; Benjamin, 1988) Einzug in eine postfreudianische Auffassung des psychoanalytischen Prozesses gehalten hat. Dies geschieht insbesondere hinsichtlich der *psychotherapeutischen* Dimension, d.h. ihrer Anschlussfähigkeit für die analytische Kur, um danach in der theoretischen Vergleichsanalyse der Arbeit (Kap. 4.4-4.7) an das bildungstheoretische Konzept ‚transformatorischer Bildungsprozesse' rückgebunden zu werden.

3.2 Zur Genealogie der Intersubjektivitätswende in der Psychoanalyse – von einer „one body psychology" zur Valenz des Anderen in der Kur

In der Psychoanalyse hat sich spätestens seit den 1970er Jahren eine Entwicklung vollzogen, die sich ausgehend von einer länger schwelenden Theoriekrise als Paradigmenwechsel bezeichnen lässt (vgl. Altmeyer & Thomä, 2006a; Altmeyer, 2011; Thomä & Kächele, 1996/2006; Bohleber, 2001, 2006). Neben dem schwindenden Stellenwert der triebtheoretischen Grundlegungen im Rahmen der Metapsychologie, dem durch Freud begründeten ‚theoretischen Überbau' der klassisch-orthodoxen Psychoanalyse, betrifft diese Entwicklung insbesondere das psychoanalytische Prozess-, Rollen- und vor allem Beziehungsverständnis in der analytischen Kur, welches zunehmend weg von einer Freudschen „one body psychology" (Balint, 1964) hin zu einer *Zwei-Personen-Psychologie* transformiert wurde.

Konnte man die an Freud orientierte Psychoanalyse noch als Wissenschaft vom ubiquitären Unbewussten unter dem Fokus psychisch-dynamischer Konflikte und deren Abwehrprozessen verstehen und waren Psychoanalytiker demzufolge primär „Fachleute für das Unbewusste" (von Geiso, 2006, 58), so wurde vor allem unter Einbeziehung der modernen Kognitions-, Säuglings- und Bindungsforschung deutlicher, welcher entscheidende Stellenwert der Arbeit an einer (korrigierenden) *Beziehungserfahrung* im psychoanalytischen Therapieverständnis zukommt (vgl. Altmeyer & Thomä, 2006a; Mitchell, 2003; Dornes, 2000, 2004, 2006; Stern, 1985, 2005): Das Verständnis der psychoanalytischen Kur entwickelte sich mehr und mehr von einem *Erinnerns*- zu einem *Beziehungsprozess* (vgl. von Geiso, 2006, 53ff.).

Dieser Wandel steht und fällt aus heutiger Sicht mehr denn je mit dem einerseits wahrgenommen Einfluss des Analytikers als ‚personalem' bzw. objektalen anderen (z.B. bei Klein, Mahler, Winnicott und Bion), anderseits aber auch mit dem Beitrag des Anderen im Sinne seiner irreduziblen Idiosynkrasie und damit auch Andersheit bzw. Alterität[139] in der Subjektdiskussion der Psychoanalyse, die sich heute in der westeuropäisch verbreiteten intersubjektiven Strömung der zeitgenössischen Psychoanalyse artikuliert und meistens mit der veränderten Rolle und Präsenz des Analytikers im analytischen Prozess in Verbindung gebracht wird (vgl. etwa Bohleber, 2006; Küchenhoff, 2004; Thomä & Kächele,1985/2006;Warsitz, 2004; Zwiebel, 2004, Ogden, 2006 u.a.). In ihrem einschlägigen, dreibändigen Lehrbuch *Psychoanalytische Therapie* (1996/2006) gehen die Autoren und Therapieforscher Thomä & Kächele als Vorreiter im deutschen Raum davon aus, dass „der Beitrag des Psychoanalytikers zum therapeutischen Prozess" heutzutage als „Leitidee" des klinischen Psychoanalyseverständnisses gelten müsse (ebd., 9). Sie können damit beanspruchen, den Nerv des zeitgenössischen Bewusstseins in der Praxis getroffen zu haben. Ihr so genanntes *Ulmer Prozessmodell* im Sinne Balints (1981) Zwei- bzw. Dreipersonenpsychologie macht zum Gegenstand, dass nur in einer intersubjektiven Relation zum Analytiker als Anderem bzw. Drittem die „Chance zu der therapeutischen Beeinflussung im Sinne „sich verändernder, neuer Erfahrung"[140](Thomä & Kächele, 1996/2006, 9) ruht und der Verlauf der Therapie im Gegensatz zur klassischen Abstinenzregelung damit maßgeblich von der Idiosynkrasie des Analytikers abhängt. Damit beschreiben Thomä & Kächele im Grunde jenen Paradigmenwechsel, der, ausgehend von der angloamerikanischen Objektbeziehungstheorie über die sogenannte „relationale Strömung" der Psychoanalyse (vgl. Benjamin, 1988, 2002), heute als „intersubjektive Wende" (vgl. Altmeyer & Thomä, 2006a; Mitchell, 2003) bzw. „kopernikanische Revolution" (Laplanche, 1992) in der Psychoanalyse praktiziert und reflektiert wird, insofern der Analytiker inzwischen als zweites, gleichwertiges *Subjekt* des Geschehens anerkannt wird – mit allen Implikationen, die diesem Begriff, gerade

[139] Heutzutage z.B., im Konzept des „Analytic Third" bei Ogden, (2004, 2006), der Figur der „Arbeit des Negativen" bei Green, (1999, 2006) oder in Warsitz' Auseinandersetzungen (1999, 2004) in Anlehnung an Theunissens sozialphilosophisches Opus Magnum „Der Andere" (1977).

[140] Im Lichte dieser bemerkenswerten Formulierung kann bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass jene Auffassung der Autoren auf naheliegende Anknüpfungspunkte an den forschungsleitenden Bildungsbegriff transformatorischer Prozesse verweist, bei dem es im engeren Sinne auch um Veränderungspotenziale im Anlass neuer Erfahrungen geht, die Altes grundlegend in Frage stellen (vgl. Koller, 2012a; Kokemohr, 2007; Marotzki, 1990).

aus sozialphilosophischer Provenienz, zugesprochen werden muss (vgl. Mitchell, 2003; Beiträge in Altmeyer & Thomä, 2006a, Bohleber, 2004a, 2006, Orange et al, 2001).

Zu den einschlägigen Autoren, die als Vordenker und Vermittler jener Entwicklung gelten, können insbesondere Ferenczi und Balint, Kohut, Bion, Loewald, Winnicott, Fairbairn sowie in poststrukturaler Auffassung Lacan genannt werden (vgl. Altmeyer & Thomä, 2006a; Bohleber, 2001, 2006; Greil, 2006), auf dessen Theorieansätze später im Fokus bildungstheoretischer Anknüpfungspunkte ein spezielles Augenmerk gelegt wird.

3.3 Wegbereitende Strömungen der intersubjektiven Wende in der deutschen Philosophie und Psychoanalyse

Die skizzierte „intersubjektive Wende“ ist gemäß Bohlebers (2001, 2006) disziplingeschichtlicher Auseinandersetzungen allerdings kein wirkliches Novum in der Psychoanalyse. Es handelt sich entgegen der öffentlichen Meinung vieler Vertreter der zeitgenössischen Psychoanalyse nicht (nur) um einen intradisziplinären Wandel, sondern muss innerhalb der Strömungen der kontinentaleuropäischen Philosophie respektive Geisteswissenschaften des 20. Jahrhunderts verstanden werden (vgl. Bohleber, 2006, 210ff.). Bohleber weist darauf hin, dass insbesondere die deutschsprachige Psychoanalyse der Nachkriegszeit eng mit philosophisch-idealistischen sowie romantischen Bewegungen verwoben war (d.h. *vor* Lacan) und damit zunächst unbeabsichtigt, später bewusst gegen eine als naturwissenschaftlich-mechanistisch aufgefasste Ich-Psychologie der angloamerikanischen Bewegung ausgerichtet wurde. Damalige Analytiker wie Müller-Braunschweig, Schottländer und insbesondere Binswanger entwickelten unter Rekurs auf sozialontologische Entwürfe der menschlichen Gestalt unter Hegel, Husserl und Heidegger eine Grundlegung der Psychoanalyse, welche in ihren Grundsätzen einer Anthropologie der Intersubjektivität entsprach (ebd., 2001, 22ff.).

In dieser intersubjektiven Wende bestimmte letztlich, so könnte man sagen, die Figur der Hegelschen ‚Entfremdung‘ das Denken um die Voraussetzung, dass und inwiefern sich das Individuum in einem zweiseitigen Verhältnis zu sich ‚Selbst‘ über den Anderen erfahren und anerkennen lernen muss (vgl. Bohleber, 2006, 210f; Altmeyer, 2004). Speziell der Anerkennungsbegriff Hegels und der Erfahrungsbegriff Husserls[141] standen

[141] Dabei ist freilich anzumerken, dass sich gerade Buber und Husserl in ihrer Konzeptionierung des ontologischen Erfahrungsbegriffs wesentlich unterscheiden. Ist der Andere bei Buber in einem dialogischen und vor allem *gleichwertigen* Begegnungsbegriff verankert, weist speziell die spätmoderne Rezeption von

hier Pate für die Grundsteinlegung eines Theoriegebäudes, in welcher die Sphäre des ‚Zwischen' und die Relevanz des Anderen für die Bildung des Selbst konstitutiv wurde. Doch auch die Hermeneutikdiskussion in der deutschen Sozialphilosophie der 1960er und 1970er Jahre, die vor allem durch Gadamers *Wahrheit und Methode* (1960/1972) und Habermas' *Erkenntnis und Interesse* (1968) angestoßen worden war, wurde wegweisend für eine Neupositionierung der Psychoanalyse, die sich u.a. fortan als „kritisch-hermeneutische Erfahrungswissenschaft" (Lorenzer, 1974, 153ff.) verstanden wissen wollte. Ausgangpunkt dafür waren sozialphilosophische Umdenkprozesse zur *conditio humana*, welche angesichts der Aufkündigung des cartesianischen Subjekt-Objekt-Dualismus und unter dem Befund eines zunehmenden Traditions- und Werteverfalls und der damit einhergehenden Orientierungslosigkeit ‚die' philosophische Kernfrage des postmodernen Denkens neu stellte: die Frage nach Identität und Subjektivität. Das reflexive Potential jener Frage, wer man in einer (post-)modernen, pluralisierten Welt ohne vorgezeichnete Wege im Angesicht eines (fremden) Anderen sein kann, will und im Lichte der Anerkennung auch muss, führte letztendlich auch zur Etablierung intersubjektiver bzw. relationaler Ansätze in den Persönlichkeitstheorien der Psychoanalyse.

Mit Bohleber wurde somit bereits frühzeitig durch sozialontologische und epistemologische Fragen eine intersubjektive Konzeption des psychoanalytisch-therapeutischen Prozesses aufgeworfen, die uns in der gegenwärtigen, „relationalen" Orientierung der postmodernen Psychoanalyse wieder begegnet (vgl. Bohleber, 2001, 23). Jene Positionierung wird heutzutage maßgeblich durch die zeitgenössische Bindungs- und Säuglingsforschung bekräftigt, welche postuliert, dass sich das Selbst des Menschen von Anfang an in intersubjektiver Bezogenheit konstituiert und die Entwicklung des Selbstbewusstseins funktional an einen anderen gekoppelt ist, d.h. pointiert gesagt, immer schon „zu zweit geschieht" (Kahlenberg, 2010, 59; Dornes, 2006, 76ff.). Ironischerweise hat sich damit die ideologisch motivierte Abkehr von einer naturwissenschaftlich-positivistischen Positionierung der Ich-Psychologie mit modernen Mitteln der standardisierten Säuglings- und Entwicklungsforschung zu gewissen Teilen revidiert.

Husserls Erfahrungsbegriff etwa bei Lévinas, Derrida und im deutschen Raum bei Theunissen auf die Asymmetrie, Exteriorität und Intelligibilität des Anderen im Verhältnis zum Eigenen hin (vgl. Lévinas, 1987; Theunissen, 1977). Insofern distanziert sich etwa auch Lacan in seinen Schriften bewusst von Bubers Dialogphilosophie bei der Konzeptualisierung des Anderen (vgl. Lacan 1973, 1978).

3.4 Zur Rezeption der Intersubjektivitätsfigur in der Psychoanalyse: Von der Metapher des Spiegelns zum Anderen (in) der psychoanalytischen Kur

Wie aber kann ‚Intersubjektivität', insbesondere unter Wahrung respektive Berücksichtigung der Fremdheit oder Alterität eines Anderen (vgl. Bedorf, 2003, Bedorf, 2004, 2010, 2011; Warsitz, 2003, 2004) im psychoanalytischen Sinne verstanden werden – und inwiefern ‚zeigt' sie sich in der analytischen Kur? Was der Begriff genau bedeutet, wird weitgehend heterogen bestimmt. Mit Altmeyer (2000, 2003, 2004) oder Altmeyer und Thomä (2006) kann entgegen früher monadologischer Überzeugungen davon ausgegangen werden, dass „der Mensch sich von Geburt an mit anderen Menschen verbunden fühlt und dass sich diese Verbundenheit in seiner psychischen Struktur niederschlägt; Innen und Außen sind aufs Engste miteinander vernetzt." (ebd., 5).[142] Jene Vernetzung vollzieht sich seit frühester Kindheit maßgeblich im Entwicklungsprozess eines reziproken Verhältnisses zu primären Bezugsobjekten – d.h. meist zu den Eltern und speziell zur Mutter. Das, was man in der relationalen respektive intersubjektiven Psychoanalyse inzwischen mehr als kontingentes Konzept der *Subjektivität* denn als eher starres *Ich* versteht, wird durch Intersubjektivität allererst vermittelt (vgl. Altmeyer & Thomä, 2006b). Anders formuliert: „Subjektivität braucht Intersubjektivität, um entstehen zu können, und geht ihr nicht voraus" (Kahlenberg, 2010, 61). Der Frankfurter Psychoanalytiker und Entwicklungspsychologe Altmeyer (2000, 2004), der im deutschsprachigen Raum entscheidend zu dieser, in Frankreich mit Laplanche eingeläuteten „kopernikanischen Revolution" (Laplanche, 1992, 1997) im psychoanalytischen Denken beigetragen hat, plädiert insofern für eine intersubjektive Ausrichtung des Selbst und des damit verbundenen *Narzissmusbegriffs* in der postfreudianischen Psychoanalyse: Bereits der primärnarzisstische Säugling sei mit Altmeyer, wie auch Dornes (vgl. 2000, 2006) in seinen luziden Studien unterstreicht, auf eine fürsorgliche Umwelt angewiesen, die ihn, im wörtlichen wie übertragenden Sinne, „hält" (vgl. Winnicotts The-

[142] Jene Feststellung wird übrigens heutzutage nicht nur mit empirischen Befunden der Säuglings- und Kleinkindforschung (vgl. Dornes, 1993, 2000) gestützt, sondern findet inzwischen auch disziplinübergreifend, also sowohl in der Entwicklungspsychologie wie in der Psychoanalyse Eingang in Forschungsbemühungen nach intersubjektiven Modellen (z.B. bei der Londoner Forschungsgruppe um Peter Fonagy, vgl. Fonagy et al, 2004). Dennoch gibt es nach wie vor einige Kontroversen darüber, ob und inwiefern eine „primäre Intersubjektivität" oder ein „kompetenter Säugling" (Dornes, 1993) existiert und die *conditio humana* von Anfang an intersubjektiv oder solipsistisch bestimmt sei (vgl. z.B. die Green-Stern-Debatte, skizziert bei Dornes, 2006, Kap 1, die Kontroverse zwischen Ahrbeck, 2007 und Dornes, 2007 und in sozialphilosophischer Provenienz jene zwischen Whitebook, 2003 und Honneth, 2001).

orie des *holding*, 1965, 62ff.). Das spiegelnde Lächeln der Mutter gebe ihm eine erste Ahnung davon, wer er ist.[143] Auch im narzisstischen Erleben sei mit Altmeyer von Geburt an stets ein Anderer präsent, von dem das Subjekt gesehen, geliebt und schließlich anerkannt werden möchte und sich in diesem interaktiven Prozess auch von außen *als* Subjekt betrachten lernt: „So lässt sich der gesunde Narzissmus als inneres Erbe jener Objektbeziehungen verstehen, die uns ein Grundgefühl von Identität und Sicherheit vermitteln" (Altmeyer, 2004, 1). Das Fehlen eines solchen Grundgefühls führe hingegen zu überdauernden Desintegrationsgefühlen und Kompensationsversuchen, wie sie bei narzisstischen Persönlichkeitsstörungen zu Tage träten (ebd.).

‚Intersubjektivität' erhält somit qua jener heutigen, primär entwicklungspsychologischen Befunde (vgl. dazu Dornes, 2000, 2006) auch für die psychoanalytische Kur eine entscheidend *klinische* Perspektive, in der insbesondere die aktive Person des Analytikers im Sinne eines Übertragungssubjektes als Anderem entscheidenden Einfluss geltend macht (vgl. Thomä & Kächele, 1996/2006, 9f., sozialphilosophisch vgl. Butler, 2002, 69ff.) und damit auch bewusst entgegen der klassisch-orthodoxen Auffassung vom Analytiker als „undurchsichtig" im Sinne einer „Spiegelplatte" (Freud, 1912a, 384) oder stiller Beobachter in einer Haltung strenger Abstinenz operiert. Nach intersubjektiver und postfreudianischer Auffassung muss der Analytiker heute vielmehr als „höchst lebendiger, aktiver und subjektiver Teilnehmer" (Altmeyer & Thomä, 2006b, 21) angesehen werden, der mittels seiner distinkten (und dennoch selbst in Übertragungen verstrickten) Rolle und der entsprechenden psychoanalytischen Haltung tiefgreifend auf den psychoanalytischen – und subjektphilosophisch gesehen – auf den *subjektivierenden* Prozess in der Therapie einwirkt und damit einen entscheidenden „Beitrag zur Erschaffung und Aufrechterhaltung der therapeutischen Situation" zu leisten vermag (Thomä & Kächele, 1985, 10f.; vgl. Butler, 2002, 65).[144] Orange, Atwood und Stolorow (2001) als Mitinitiatoren einer ‚relationalen Wende' der Psychoanalyse auf angloamerikanischem Boden konstatieren in ihrem einschlägigen Werk *Intersubjektivität in der Psychoanalyse* insofern, dass insbesondere die Mythen einer suggestionsfreien Deutung, einer unkontaminierten Übertragung und der Objektivität seitens des Analytikers (ebd., 55ff.) ursprünglichen metapsychologischen Auffassungen Freuds entspringe, die

[143] Vgl. dazu das so genannte „biofeedback modell of affect mirroring" bei Gergely & Watson (1996), auf das insbesondere Dornes in seinen Ausführungen im Kontext der *Mentalisierungstheorie* nach Fonagy et al. (2004) abstellt, an dieser Stelle ob seiner Komplexität jedoch nicht skizziert werden kann.

[144] Mit Thomä & Kächele wird somit der „Verlauf der Therapie (...) eine vom Analytiker abhängige Größe" (Thomä & Kächele, 1996, 9).

in Folge einer (objektbeziehungstheoretischen) Fortentwicklung der Kur als reziproker Bezogenheitsauffassung im „Zusammenspiel von Subjektivitäten“ nicht mehr standhalten konnte (ebd., 15). Dagegen entwerfen Orange et al. die Alternative einer „empathisch-introspektiven Erforschung“ im (asymmetrischen) Beziehungsraum der Kur, in der „die analytische Wahrheit gemeinsam konstruiert wird“ (ebd., 63ff.).

In einem derart verstandenen, dialektischen Beziehungsgefüge entscheidet also mithin das *Mehr* die Ermöglichung eines selbstreflexiven Veränderungspotenzials im Fokus eines triadisch situierten Subjekt-Subjekt-Geschehens, das mit Thomä & Kächele (1996/2006) als „Dreipersonenpsychologie“ konzipiert werden muss, insofern in der analytischen Übertragungssituation stets der ‚Dritte‘ als analytische ‚Zwischensphäre‘ – auch bei faktischer Abwesenheit – präsent ist, und zwar in Form der Symbolisierung von Objekten. Angesichts einer solch psychoanalytisch-postfreudianischen bzw. -poststrukturalen Position kann in diesem Konzept des „Dritten“ darüber hinaus allerdings auch der Lacansche „große Andere“ (vgl. Lacan, 1954/55, 299ff.) im Sinne der *symbolischen Ordnung* oder Sprache erblickt werden, den der Analytiker in seiner Position repräsentiert und welcher in für den Analysanden *fremden* Äußerungen bzw. Deutungen in der Gegenübertragung zu Tage tritt. Denn in seiner Spiegelfunktion wirft der Analytiker kein glattes Ebenbild des projizierten Selbstbilds seitens des Analysanden zurück, sondern fungiert als ‚gebrochener‘ Spiegel, als (sich auch selbst) undurchsichtiger, in seiner Übertragung verstrickter Dritter (vgl. Zwiebel, 2004, 845; Altmeyer, 2005, 54), aus dessen Außenperspektive sich der Analysand betrachten lernt und im Telos der Analyse schließlich soll (vgl. Altmeyer & Thomä, 2006b, 21f.). Erst aus einer solchen mit Benjamin als „third position“ konzeptualisierten (vgl. Benjamin, 2004, 28), das Selbst in eine dritte Position setzenden Perspektive kann mit Lacan der seit frühester Kindheit bestehende und im primären Narzissmus wurzelnde Anerkennungswunsch des Begehrens (vgl. Lacan, 1954/55, 223ff.) realisiert bzw. integriert werden – und d.h. auch, dass sich der Analysand allererst hierin samt seiner abgewehrten Selbstanteile und konfligierender Muster selbst an-erkennen lernt.[145] Winnicott und Lichtenstein betonen

[145] Wie spätestens an dieser Stelle ersichtlich wird, werden hier Verbindungslinien zu Lacans subjekt- und sprachphilosophischer Theorie des (kleinen) *anderen* (klein *a*) und (großen) *Anderen* (A) aufgeworfen, ohne an dieser Stelle bereits terminologisch zu weit in diese vordringen zu wollen. Diese soll im folgenden theoretischen Analysekapitel (Kap. 4) differenziert erläutert und an bildungstheoretische Gesichtspunkte rückgebunden werden, insofern Lacans psychoanalytische Ausführungen zum Anderen fruchtbare Anknüpfungspunkte zum in Kap. 2.2.4 referierten bildungstheoretischen Ansatz transformatorischer Prozesse eröffnen.

in Abgrenzung zu Lacans Theorie des Sich-selbst-Spiegelns im Spiegel die Relevanz der zeitlich früheren Spiegelfunktion der Mutter und insbesondere deren Antlitz für den intersubjektiven Kern der menschlichen Entwicklung[146], wobei gerade Winnicott jene Valenz der Spiegelfunktion auch für den analytisch-therapeutischen Prozess herausstellt: „Psychotherapie hat im weitesten die Funktion des Gesichts, das widerspiegelt, was sichtbar ist“ (Winnicott, 1971, 135, vgl. Altmeyer, 2005, 52ff.). Lichtenstein sieht in der Begegnung des Selbst in der Spiegelerfahrung mit der Mutter eine identitätsstiftende Objektbeziehung, bei der das Kind den Anderen „als Spiegel benutzt, in dem sich die Umrisse der eigenen primären Identität reflektieren“ (Lichtenstein, 1966, zit. nach Altmeyer & Thomä, 2006b, 22).

Allen hier verhandelten Ansätzen scheint dennoch die Annahme gemeinsam, das Subjekt bräuchte in seiner Entwicklung allererst einen Anderen außerhalb – und mit zunehmender Repräsentationsbildung von „Selbstobjekten“ (Kohut, 1977) auch innerhalb – sich selbst, eine Art „Pendant“ (Kahlenberg, 2010, 66) oder Ex-istenz, um sich von einer symbolischen Außenperspektive als kohärentes Selbst wahrnehmen und anerkennen (lernen) zu können, sei es mittels früher Objektbeziehungen oder, metaphorisch gesprochen, mittels des ‚Spiegels‘ Narzissmus. Subjektivität entsteht gewissermaßen erst qua unhintergehbarer, zeitlich nicht ‚einholbarer‘ Existenz eines personal-imaginären anderen sowie eines symbolischen Anderen, um zu späterer Zeit zur differenzierten Wahrnehmung einer als ‚Ich‘ empfundenen „Funktion“ (vgl. Lacan, 1973, 61ff.) zu werden.[147]

Doch sollte auch im psychoanalytisch-therapeutischen bzw. entwicklungspsychologischen Diskurs überhaupt von Inter-Subjektivität gesprochen werden, wenn es anscheinend doch immer schon der Voraussetzung eines anerkennenden Dritten (vgl. Benja-

[146] In heutigen psychoanalytisch-theoretischen wie sozialphilosophischen Diskursen besteht Uneinigkeit darüber, ob und inwiefern das Gesicht der Mutter als „Vorläufer des Spiegels“ in Winnicotts Theorie (1971, 128) dem *Gegenstand* Spiegel in Lacans Theorie entgegengesetzt oder zeitlich vorausgesetzt werden muss, wie Winnicott seinerzeit kritisch betont hat (vgl. Altmeyer & Thomä, 2006b, 22). Lacans Theorie verweist jedenfalls auf die symbolische und damit nicht konkretistisch zu verstehende *Funktion* des Gegenstand Spiegels, zumal seine Ausführungen über das psychische Register des „Imaginären“ bzw. der „imaginären Verhaftung“ des Individuums am personellen anderen dies offensichtlich nahelegen (vgl. Pagel, 1991; Ruhs, 2010). Zudem führt Lacan später aus, dass zum Akt des Spiegelns stets ein ‚signifizierender Dritter‘ (vgl. Lacan, 1978) hinzutreten müsse, der dem Kind in hinweisender Geste bedeute, dass *es* das Subjekt im Spiegel sei – dies scheint Winnicotts und damit auch die daran an vielen Stellen anknüpfende, undifferenzierte Kritik an Lacans ‚solipsistischem Konzept‘ (etwa bei Dornes, 2000 oder Altmeyer, 2005) noch mehr zu unterlaufen (vgl. dazu Braun, 2007, 46).

[147] Wieso an dieser Stelle von einer „Funktion“ des Ichs gesprochen wird, soll an späterer Stelle im Zuge subjektphilosophischer Abhandlungen im Rekurs auf Lacans Theorien erläutert werden (vgl. Kap. 4.2).

min, 1988; Mitchell, 2003) bedarf, um Selbstempfinden und kohärentes Selbsterleben zu gewährleisten, wenn es also immer schon, poststruktural formuliert, der grundlegenden *Differenz* zu (ganz) Anderen bedarf?

Viele Analytiker, unter ihnen Green (2006), Whitebook (2003, 2006) oder Bohleber (2006) warnen im Zuge der Diskussion um jene Fragestellung davor, vor bloßer emphatischer Begeisterung über ein sich intersubjektiv entwickelndes Fürsorge-Verhältnis[148] das Kind mit dem Bade auszuschütten. Subjektivität dürfe nicht völlig in Intersubjektivität auf- bzw. verloren gehen, sondern sei integrativer Bestandteil desselben. Die Hervorhebung von Gegenseitigkeit und Bezogenheit führe nicht automatisch zur völligen Negierung von (radikaler) Differenz, Eigenständigkeit und Idiosynkrasie, dies gelte im psychoanalytischen Rahmen umso mehr für die radikale bzw. unerfahrbare Differenz zu Anderen, wie sie bei Lévinas (1983, 1987, vgl. dazu Butler, 2002, 115ff.) zur Sprache kommt (Kap.2.2.4.3) und speziell in Greens oder Lacans Konzeptionen des Dritten und ihrer psychoanalytischen Relevanz zu zeigen sein wird (vgl. Green, 2004, 2006; Lacan, 1973, 1975).

Gerade der (ursprünglich *intrapsychisch* konzeptualisierte) Triebbegriff und die mit diesem assoziierten Termini wie die „Arbeit des Negativen“ oder „Destruktivität“ (Green, 1998, 1999, 2004) stellen Konzepte dar, die nicht ohne isoliert und triebhaft verfasstes Subjekt zu verstehen sind, denn der Hinweis, dass zwei – sich einander und sich selbst unbewusste –Subjekte am psychoanalytischen Prozess beteiligt sind, bietet noch keine Legitimation, das Problem des Triebes zugunsten der Beziehungsebene zu desavouieren (vgl. Green, 2006, 229). Letztlich gilt: „Ein systemtheoretisches Interaktionsmodell, das zur Beschreibung von Handlungsregulierungen und Erwartungsmustern in der Säuglingszeit angemessen sein mag, muss nicht [ausschließlich] (…) für die Beschreibung von therapeutischen Interaktionen und sprachlichem Austausch von Wert sein“ (Bohleber, 2006, 220, Anmerkung V.R.).

Insofern die vorangestellte Diskussion um die Frage nach Subjektivität und Intersubjektivität in der Gegenwart eines Dritten auf dem Feld der klinischen Psychoanalyse immer auch subjekt-und bildungstheoretische Diskurse tangiert, scheint sie für den hiesigen (transformatorisch-)bildungstheoretischen Analysefokus der Arbeit, insbesondere in der

[148] Dazu gilt zu sagen, dass sich jene oftmals (zu) emphatische Neukonzeptionierung der psychoanalytischen Entwicklungslehre auf zahlreiche Befunde aus der neueren Säugling- und Kleinkindforschung stützt, die die Dualunion der Mutter-Kind-Beziehung besonders hervorheben (vgl. z.B. Kahlenberg, 2010; Dornes, 2006; Stern, 2003).

Verbindung zur Lacanschen Subjekttheorie, fruchtbar zu sein. Denn es erweist sich als entscheidend, inwiefern die Chiffre der Inter-Subjektivität bzw. die Entwicklung und Verortung von Subjekten in der Gegenwarts- und Übertragungssituation eines Anderen im klinischen Kontext der Psychoanalyse welche Rolle für Prozesse spielt, die als Subjektwerdungs- und Bildungsprozesse gedacht werden könnten. Demzufolge sollen in der weiteren Vorgehensweise vier einschlägige, davon im weitesten Sinne zwei Postlacanianische und zwei intersubjektiv ausgerichtete psychoanalytische Ansätze (*André Green*, *Jean Laplanche*, *Rolf-Peter Warsitz* und *Joachim Küchenhoff*) beleuchtet werden, die die Einbeziehung eines inter- wie intrasubjektiven Anderen unter Berücksichtigung subjektphilosophischer Überlegungen in ihren Arbeiten verhandeln und damit für ein Denken geeignet erscheinen, wie es in Auseinandersetzung mit einem transformatorischen Verständnis von Bildung (Kap. 2.2.4.) skizziert wurde. Jene textuelle Auswahl erfolgt dabei nicht willkürlich im Sinne einer *tour d'horizon*, sondern jene vier zeitgenössischen Autoren gehen dezidiert von alteritätstheoretischen Grundfragestellungen (vor allem nach Lévinas und Lacan) aus, um von diesem Ort klinisch-therapeutische Entwicklungslinien des Subjekts unter der Prämisse einer „Achtung des Anderen" (Küchenhoff, 2005) in der Psychoanalyse nachzuzeichnen. Damit scheinen sie auch für anschließende bildungstheoretische Anknüpfungsbemühungen auf der Folie der Lacanschen Subjektphilosophie des großen Anderen anschlussfähig (vgl. z.B. Lacan, 1975, 1978), wie sie dann in Kap. 4 vorgenommen werden.

3.5 Vom fremden Mehrwert des Dritten und seinen philosophischen Markierungen im zeitgenössischen Diskurs der Psychoanalyse – *André Green*

Winnicott (1975) rightly noted that "there is no such thing as a baby" (p. 99), meaning that one must always consider the baby in relation to something else: the mother, the environment, the cradle, or whatever. I would like to add to this that there is no such thing as a mother–infant relationship. I intend this statement, of course, as a reminder of the role of the father. While it is obvious that the baby in the very beginning is related exclusively to the maternal object, this is no reason to conclude that the father has no existence whatsoever during that period. It is also obvious, at least to me, that the good enough quality of the relationship with the mother hinges on the mother's love for the father and vice versa—even if the child's relationship to the father seems minimal in comparison to the bond with the mother in the earliest period of life. The matter at issue, and the one of utmost importance, is whether the actual partners in a relationship are only those physically present, or whether an absent party can play a role by virtue of being present in the mind of another member of the relationship (Green, 2004, 101).

Der in den letzten Jahren vielleicht prominenteste französische Psychoanalytiker André Green (1999, 2006) betont in seiner Rezeption der Lacanschen, Bionschen und Winnicottschen Psychoanalyse und entgegen Ich-Psychologischer Theorien nordamerikani-

scher Provenienz die originäre Heterologie des Anderen und ist damit auch in einer Philosophietradition differenztheoretischer Positionen verortbar – speziell im Bezug auf Hegels Begriff des Negativen.

Green ist glühender Verfechter eines nachfreudianischen Psychoanalyseverständnisses (vgl. Green, 2004, 101ff.), das die spezifische *Erfahrungskultur* in der psychoanalytischen Kur entgegen der zeitgenössischen entwicklungspsychologischen Säuglingsforschung (vor allem bei Stern, 1985, Dornes, 2000), dahingehend verteidigt, als seiner Auffassungen zufolge nur in der distinkten Übertragungssituation ein Raum aufgespannt werde, in dem frühe Konfliktmuster bei Analytiker wie Analysand erarbeitet und nachvollzogen werden könnten (vgl. Green, 2000; vgl. auch Dornes, 2006, 24ff.). Diesen Raum konturiert er insofern als „psychoanalytischen Geisteszustand" (Green, 2000, 442, 456), den Analytiker wie Analysand gleichermaßen als Ausgangspunkt ihrer gemeinsamen psychischen Arbeit bildeten.[149]

Laut Green (vgl. 2006) ist dabei die Alterität des Anderen bzw. Dritten in Form einer Antwort bzw. eines *Geschehens* im Sinne Gadamers[150] (vgl. 1960/1972) für das Subjekt in der Psychoanalyse so relevant, weil sie in ihrer Heterogenität bzw. ihrer Fremdheit nicht im Subjekt aufgehen kann. Für ihn wie etwa auch Laplanche (1992, 1997), der neben ihm als vielleicht wichtigster Postlacanianer[151] gelten kann, wird der Andere (im Rahmen der Psychoanalyse vor allem in der Repräsentation des Analytikers) gerade in seiner *Jenseitigkeit* zu einem ‚unmittelbar' Begegnenden im eigentlichen Wortsinne (vgl. Bohleber, 2006; Zwiebel, 2004). Er ist nicht nur derjenige, durch den das Subjekt sich als solches in Differenz zu diesem erfährt, sondern *entzieht* sich gleichzeitig dieser vermittelnden Beziehung (vgl. ebd.) – ein Aspekt, den Green in seinem Konzept der

[149] Damit nimmt Green in der Reihe der in dieser Arbeit dargestellten Theoretiker, die sich in ihren Arbeiten integral mit der Figur des Anderen bzw. Alterität auseinandersetzen, allerdings eine gewisse Sonderstellung ein, insofern er nicht als Anwalt einer intersubjektiven Theorieentwicklung innerhalb der Psychoanalyse und Sozialphilosophie gelten kann, wie sie oben skizziert wurde, sondern vielmehr als Verfechter einer postfreudianischen Verortung, die Momente von Negativität und Alterität triebtheoretisch im Psychismus verankert und einer eher harmonisierenden Vorstellung von Intersubjektivität darin widerspricht, wie sie etwa von Honneth (2001) vertreten wird.

[150] Antwort und Geschehen sind hier gemäß der Gadamerschen Hermeneutik in *Wahrheit und Methode* zu verstehen, wonach sich das intersubjektive Verstehen stets durch eine dialogische Frage-Antwort-Struktur auszeichnet (vgl. Gadamer, 1960/1972). Die Begegnung mit dem Anderen ist so allererst durch die phänomenologische Erfahrung bestimmt, als dass sie das Subjekt immer schon ‚anspricht' und unvermittelt ‚geschieht'.

[151] Dabei ist anzumerken, dass Green ein sehr ambivalentes Verhältnis zu Lacan pflegte, seinen Seminaren zwar interessiert folgte, sich aber nach seinen eigenen Lehranalysen schließlich eher über Winnicott und Bion der Kleinianischen Psychoanalyse zuwandte.

„Arbeit des Negativen“ (1999) markiert, insofern gerade das Abwesende, Nicht-Verstehbare und Nicht-Präsente mit Lacan konstitutiv für die analytische Arbeit in der Kur sei.

Der Dritte wird bei Green damit, phänomenologisch gesehen, mit dem vorgängigen „Anspruch auf die Antwort des Fremden“ bei Waldenfels (1997, 50ff.) vergleichbar. Sich einem solchen Anspruch bzw. Appell in der Psychoanalyse auszusetzen, bedeutet für den Analytiker, Verhalten und Äußerungen des Analysanden in der Übertragung als Antwort auf individuelle Erfahrungsmuster zu begreifen, wobei diese Strukturen unbewusste, meist existenzielle Fragen (vgl. Lacan, 1975, 82)[152] berühren, die der Analytiker in der Kur z.B. mithilfe der Gegenübertragung eruieren und mit dem Analysanden entsprechend durcharbeiten kann. Gerade hier, im Werkzeug der Gegenübertragung, zeigt sich mit Green, warum die Alterität des Analytikers so bedeutsam für den analytischen Prozess ist, da jene unbewussten Fragen nur mithilfe neuer, bislang unvermittelter und uneingespielter Antwortmöglichkeiten zugänglich werden können.[153] Hinzu kommt, dass im psychoanalytischen Setting vom Anderen (in Form des Analytikers) stets eine Antwort im doppelten Sinne erwartet wird: im Sinne einer Befriedigung des „Begehrens“[154] (u.a. bei Lacan, 1973, 1975, 1978) sowie im Sinne einer Interpretation bzw. Deutung der Situation des Begehrenden (vgl. Bohleber, 2004a, 778). Denn der Analytiker nimmt die Übertragungsposition eines „sujet supposé savoir“ ein, wie Lacan es formalisiert (1978, 242ff., 281)[155] – eines Subjekts, dem Wissen bzw. in Lacans Denkart

---

[152] Lacan verweist darauf, dass das Setting der psychoanalytischen Kur überhaupt darauf ausgerichtet sei, jenen existenziellen Fragen wie „Wer bin ich?“ nachzuspüren, die sich in der unbewussten Rede des Analysanden äußerten und häufig den subtilen, grundlegenden Anlass zur Konsultation einer Analyse bedeuteten: „Dass die Frage nach seiner Existenz das Subjekt umflutet, es trägt, es überschwemmt, ja sogar in allen Teilen zerreißt, davon geben ihm die Spannungen, die Schwebezustände, die Phantasmen, die der Analytiker vor Augen hat, Zeugnis; zudem muss gesagt werden: Es geschieht im Zeichen der Elemente des besonderen Diskurses“ (vgl. Lacan, 1975, 82).

[153] Inwiefern die in der Übertragung und Gegenübertragung immer mitschwingende Ambivalenz aus *Erkennung* und *Verkennung* für die Subjektkonstituierung in der Psychoanalyse und gleichzeitig für die Bildung des Individuums relevant ist, soll an späterer Stelle (Kap. 4.1-4.3) in der ausführlichen Beschäftigung mit Lacans Gedanken gezeigt werden.

[154] Jener in Lacans Gesamtwerk vielleicht vorstehendster Terminus (vgl. Widmer, 2009; Braun, 2007) wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch präzisiert, um die Textstruktur an dieser Stelle nicht mittels ausschweifender Begriffsdefinitionen zu strapazieren.

[155] Lacan bezeichnet damit im speziellen klinischen Kontext der Psychoanalyse die grundlegende Einstellung bzw. Erwartungshaltung in der Übertragung des Analysanden an den Analytiker, der ihm, meist zu Beginn der Analyse zunächst als allwissend bzw. im Sinne eines „Heilsbringers“ gegenübertritt (vgl. Fink, 2009, 50-53). Metapsychologisch gesehen steht dieser Terminus bei Lacan aber auch für den Umstand, dass es die Symbolik der Sprache niemals erlaubt, etwas anderes zu formulieren, „als Dinge, die 3,4,5,10, 25 Bedeutungen haben, die das Subjekt angeblich (*supposé*, Anm. V.R.) kennt“, wie Lacan es in

vielmehr Wissensmacht im Sinne der Überlegenheit eines „Herrensignifikanten“ unterstellt wird. Jedoch muss das Begehren, das bei Freud der unbewusste Triebwunsch ist und in einer körperlichen Abhängigkeit (nach einem ursprünglichen „Objekt *a*“ bei Lacan, 1978, 281) wurzelt, stets unerfüllt bleiben, da es einen Mangel im Subjekt darstellt, der weder durch Sprache noch durch fremde Objekte kompensiert werden kann und so unendlich verschoben werden muss (vgl. Lacan, 1978, 282). Green stellt insofern fest, dass das Subjekt in seiner Bezogenheit auf den Trieb als etwas Somatischem und demnach nicht durch Sprache Ersetzbarem sich selbst ein Anderer bleibt (vgl. Green, 2006, 235).

Jene dahingehend doppelte, intra- wie intersubjektive Alterität ‚wiegt schwer‘ und stellt eine lebenslange Aufgabe für das Subjekt dar, die im Prinzip unbewältigbar bleibt und sich unter ungünstigen Bedingungen in schweren psychischen Konflikten niederschlagen kann. Denn das Objekt, so scheint es, ist „immer schon verloren“ (Ermann, 2009, 104). Für Green lässt sich jener grundlegende Lacansche Mangel im Subjekt, jene lebenslange Aufgabe des Analysanden und die damit verbundene Bürde der Alterität ausschließlich durch die Technik der Psychoanalyse bzw. die Stiftung einer psychoanalytischen Situation freilegen. Er definiert die analytische Kur daher „als ein Austausch mit dem Ziel, auf dem Umweg über den Anderen zu sich selbst zurückzukehren“ (Green, 2006, 238).

Wie dieser Umweg und das „zu sich selbst zurückkehren“ in der therapeutisch-analytischen Praxis konkret aussehen kann, konnte speziell Wilfried Bion (1990) mit seinem „Container-Contained“ - Modell veranschaulichen, bei dem dem Anderen in Form einer, ‚fremden Verarbeitung‘ durch den Analytiker die entscheidende Rolle im therapeutischen Prozess zukommt. Gemäß des Modells der *projektiven Identifizierung*[156], das Bion von M. Klein übernimmt, werden vom Analysanden in der psycho-

seiner populären Rede auf der Konferenz der Universität Louvain 1972 umschreibt (vgl. hierzu Wolff, *Lacan parle (intégrale)*, 1972). Das an sich symbolische System der Sprache kann nicht von einer Metasprache transzendiert werden, welche es erlaubt, sie ‚translogisch‘ zu reflektieren, es bleiben immer unbewusster Sinn, Brüche und Leerstellen in der Sprache enthalten, sozusagen ein „etwas“, das in Sprache nicht auflösbar ist – und dies ist mit Lacan genau jener (große) Andere, dem im Zuge der analytischen Kur nachgegangen werden soll. Auch Koller (u.a. 1999, 146ff., 2012a, 97) weist im Zuge seiner transformatorischen Bildungstheorie ja desöfteren auf ein solches „etwas“ hin, allerdings in Rekurs auf Lyotards Theorie des *Widerstreits* (1989), das (noch) nicht gesagt werden kann und sieht gerade darin das Potenzial für innovatorische Bildungsprozesse des Subjekts, dieses „etwas“ als Unsagbares anzuerkennen oder eine Diskursart zu (er)finden, in der es artikuliert werden kann.

[156] Das Modell der projektiven Identifizierung stammt ursprünglich von Melanie Klein und ist bei ihr noch weitgehend negativ bzw. im Lichte von Aggressionsaffekten konnotiert. Es beschreibt einen kom-

analytischen Kur unbewusst unerträgliche Selbstanteile auf den Analytiker projiziert, so dass diese (z.B. durch Gegenübertragungsprozesse) im anderen erlebt werden. Dies kann mit Green jedoch nur mittels der Heterogenität bzw. Andersheit im Beitrag der individuellen Verarbeitung des Analytikers geschehen, da dieser ebenfalls Subjekt ist und so gewissermaßen über eine gänzlich differente Zugangsweise verfügt. Gerade diese Andersheit in der Person des Analytikers ist es, die unlustvolle bzw. unverdauliche Teile so transformiert, dass sie vom Ich des Analysanden „verdaut" werden (Bion, 1990, 53) bzw. in der Diktion Bions von „Beta-Elemente" in „Alpha-Elemente" (ebd.,) umgewandelt werden können. Dafür muss der Analytiker jedoch eine adäquate Form finden, die die nun fremd gefärbten Anteile für den Analysanden erträglich bzw. annehmbar macht (vgl. Zwiebel, 2004, 865f.).

Hier zeigt sich Greens o.g. doppelte Alterität auch in Thomä/Kächeles Konzeptualisierung der Psychoanalyse als einer „Dreipersonenpsychologie" (1996/2006, 9), die nicht nur auf das fehlende *personale* Objekt in der Psychoanalyse abzielt, sondern eben auch in der Begegnung mit jenem unverfügbaren und unbewussten, „analytischen Dritten" (vgl. Ogden, 2006) verstanden werden muss, der als „neue Erfahrung" (vgl. Bohleber, 2006, 217) zwischen den Subjekten auftaucht, und zwar symptomatisch in unvorhergesehener und unvermittelter Struktur des Unbewussten.

Präziserweise muss allerdings berücksichtigt werden, dass Green die Erfahrung des Anderen in seinem Konzept des „autre semblable" (*similar other*, Green, 2006, 242) weniger (radikal) alteritätstheoretisch als Lacan und auch nicht ontologisch-ethisch wie Lévinas (1983, 1987) auslegt: Er geht davon aus, dass sich das Subjekt in seiner Vorstellung zunächst einem dem Ich ähnelnden Anderen nähert, um sich mit diesem zu identifizieren und Halt in seiner „Hilflosigkeit" (Green, 2006, 242, dt. im Original) suchen zu können. Der Weg über den Anderen zu sich selbst führt bei Green, so könnte

---

plexen Projektionsvorgang, bei dem unlustvolle Teile des Selbst oder sogar das ganze Selbst (einschließlich der jeweiligen Impulse) in ein äußeres Objekt hineinverlegt werden, um ihm zu schaden, es zu kontrollieren oder es zu besitzen." (Roudinesco & Plon 2004, 809). Später entwickelt ihr Schüler Wilfried Bion das Konzept allerdings dahingehend weiter, dass dieser Vorgang die Funktion umfasst, eigene unverdauliche oder selbstzerstörerische Anteile affektiv in den Analytiker (d.h. als einen *Container*) zu projizieren bzw. infiltrieren, um mit diesen besser umgehen zu können. Der Analytiker – oder auch eine primäre Bezugsperson – kann in seiner/ihrer Rolle jene Anteile so containen bzw. „verdauen" (Bion, 1990, 53, vgl. Kap. 3.7), dass sie für den Analysanden bzw. das Kind wieder annehm- und aushaltbar werden. So ist „eine verständnisvolle Mutter (…) in der Lage, das Gefühl der Furcht, mit dem (das) Baby mit Hilfe projektiver Identifizierung fertigzuwerden versuchte, selbst zu erleben und dennoch eine ausgeglichene Haltung zu bewahren" (Bion 1959, 313, übers. V.R.).

man sagen, also zunächst über eine Form der *Mimesis*. Der Schock der Alterität, der dann jedoch die frappierende Differenz zu diesem als ‚ganz' Anderem offenbart, bewirkt Green zufolge Zweierlei: „eine Weiterentwicklung des ähnlichen Anderen und eine Öffnung hin zu etwas Neuem, einem anderen Anderen. Was mir einmal ähnelte, ist dann nicht mehr ähnlich sondern anders." Green resümiert aber gleichzeitig: „Differenz beginnt jenseits des Konzepts vom ähnlichen anderen" (Green, 2006, 243). In dieser Erfahrung der Alterität des Anderen, gerade in der Betonung der darin liegenden Potenz des *Neuen* und *Innovativen* weist Greens psychoanalytischer Ansatz interessante Parallelen zur transformatorischen Bildungstheorie auf, wie sie von Kokemohr (2007) und insbesondere Koller (1999, 2007a, 2007b, 2010, 2012a) im Rückgriff auf Husserls Erfahrungsbegriff vertreten wird und genau jene problematischen Erfahrungen von Differenz, Heterogenität und Fremdheit als Anlässe fundamentaler Erfahrungen betont, die Bildungsprozesse erforderlich machen.[157]

Mit Green wie auch Koller (2007a, 2012a), so könnte man hier vielleicht transdisziplinär weiterdenken, haftet der subjektbezogenen Konfrontation mit dem irreduziblen Anderen die Potenz von Neuem, Innovativem, gleichzeitig Irritierendem und vor allem Unverständlichem an (vgl. Greens Modell *work of the negative*, 1999), in jedem Falle ein „etwas", das einen Mehrwert, einen Bedeutungsüberschuss aus der Zwischensphäre der Intersubjektivität gewinnt, das *nicht* mit dem Übertragungskonzept zu fassen ist und vor allem nicht in den je subjektiven, sprachlich-symbolischen Bedeutungszuschreibungen der Partner aufgehen kann (vgl. Koller, 1999, 150; Bohleber, 2006, 216).[158]

Insofern gilt für Green wie auch Laplanche als zweiter bedeutender französischer Analytiker nicht die Freudsche teleologische Maxime der Kur ‚wo ES war, soll ICH werden', sondern vielmehr die Lacansche Forderung „Wo es war, wird (soll? muss?) immer noch Anderes sein" (Laplanche, 1992, 36). Die Hauptfunktion einer Analyse bzw. vielmehr einer Sprachanalyse besteht dann vielmehr darin, „die Beständigkeit des Unbewussten, den Vorrang der Rede des Anderen aufrechtzuerhalten" und diesem den „Res-

[157] Vgl. dazu die weiteren Ausführungen im synoptisch-theoretischen Analyseteil der Arbeit, Kap.4.6.

[158] Methodologisch betrachtet zeigt sich bereits hier, dass diesen ‚emergenten' Momenten für beide Protagonisten der Analyse in einer empirisch- retrospektiven Untersuchung nicht mit Mitteln einer quantitativ orientierten Methodologie nachzuspüren wäre, sondern diese, wenn überhaupt, in *rekonstruktiver* Zugangsweise untersuchbar sind. Der Versuch einer methodologischen Annäherung an jene komplexen Prozesse stellt insofern der empirisch-theoriegenerierende Teil dieser Arbeit dar (Kap.5), der sich u.a. in konstruktiver Auseinandersetzung mit den textstrukturell-biographischen Bildungsforschungsbemühungen bei Kokemohr & Koller (1996) zur Erforschung emergenter Momente in rhetorisch figurierten Bildungsprozessen beschäftigt.

pekt“ zu entgegnen, der ihm gebührt (ebd.). Mit diesen Überlegungen lässt sich an dieser Stelle sinnvoll zu J. Laplanches Theorie über den Anderen „als Quelle rätselhafter Botschaften“ überleiten, die er im Rahmen seiner „Allgemeinen Verführungstheorie“ elaboriert (Laplanche, 1988, 2004).

3.6 Jenseits der Empathie – der Andere als „Quelle rätselhafter Botschaften“ – *Jean Laplanche*

Im bislang wenig rezipierten[159] Artikel Wellendorfs (1999) *Jenseits der Empathie* umreißt der Autor, inwiefern jener soeben verhandelte Sinn- bzw. Bedeutungsüberschuss im Subjekt im Sinne eines „Rätsels des Anderen“ (ebd., 19) aufgehoben ist: Gemäß Laplanches „allgemeiner Verführungstheorie“ (Laplanche, 1988, 2004), auf die Wellendorf zurückgreift, ‚wirkt‘ die doppelte Alterität bereits in der frühkindlichen Versorgungs- und Abhängigkeitsbeziehung konstitutiv: Obgleich ein regulärer Entwicklungsvollzug ohne die einfühlende bzw. „genügend gute“ Winnicott, 1971, 20) Beziehungsqualität zu den Eltern unmöglich wäre, bleibt dennoch die grundsätzliche Asymmetrie ‚Erwachsener-Infant‘ in Form einer unbewussten Beziehung bestehen. Denn diejenigen „Botschaften“, die vom Anderen (d.h. den Eltern) in ihrer primär fürsorglichen und anerkennenden (vgl. Dornes, 2006, 659f.) Funktion und Absicht ausgehen, sind – psychoanalytisch gesehen – keineswegs neutral, sondern insofern immer schon ‚kontaminiert’, als dass eigene unbewusste „rätselhafte Botschaften des Anderen“ (Laplanche, 2004) mitschwingen, die laut Laplanche primordialen sexuellen Phantasien der Eltern entspringen und sowohl für sie selbst als auch für das Kind unbewusst und daher verschlüsselt bleiben. Wellendorf umschreibt dies mit Laplanche wie folgt:

„Bei jeder Übersetzung bleibt ein Rückstand, ein sich prinzipiell entziehendes Andere. Es entzieht sich jeder Bindung und Integration, was auch heißt; jeder Empathie. Die rätselhafte Botschaft, die vom Anderen herkommt, bleibt als Leerstelle (als ‚Urverdrängung‘) in der inneren psychischen Welt des Individuums präsent, als das prinzipiell Andere in ihm, eine Art fremdes ‚Implantat‘“ (vgl. Laplanche, 1992, 109f., nach Wellendorf, 1999, 20).

Das Unbewusste und dessen radikale Alterität erhält seine Qualität mit Laplanche darin, dass es bereits als unbewusste Botschaft vom Anderen übertragen wird, der um den

[159] Auch an diesem Umstand zeigt sich, dass dem Nachdenken über Alterität in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Publikationen wie auch in der Psychoanalyse speziell in den 1990er Jahren recht wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, nach der Jahrtausendwende jedoch (angesichts steigender Publikationszahlen in der bildungswissenschaftlichen wie psychoanalytischen Exegese, vor allem in den Jahren 1999-2005) ein konjunktureller Aufschwung zu verzeichnen war.

Sinn seiner Botschaften *selbst* nicht weiß. So bleibt stets ein Rest zwischen Eltern und Kind bestehen, der deren unbewusst-intersubjektive Kultur formiert bzw. mit einer Bedeutung versieht, in der ein Drittes, Ungewusstes prozessiert. Hinzu kommt die Tatsache, dass die frühen Botschaften, die von den Eltern ausgehen, sich an Individuen richten, mit denen sie noch kein „gemeinsames Deutungssystem" (Laplanche, 1992, 32) teilen und ihre Kinder damit schon außerverbal mittels bedeutsamer Signifikanten in den (subjektivierenden) Diskurs um jene unbewusst-sexuellen Phantasien einführen, die der Übertragung zu den eigenen Eltern entstammen. Der „große Andere" (Lacan, 1954/1955, 1978) als vorgeordnetes Bezugssystem wird somit transgenerational weitergegeben und kraft eigener, konfligierender Anteile verschoben.

Mit Lacan wäre hier die Wiege des Signifikanten (bzw. des Symbolischen) in seiner Verweisungsstruktur, die Wurzel des unergründbaren Begehrens (vgl. Kap. 4.3) und die Kluft in der Praxis des Hinterfragens der *conditio humana* zu erblicken, jenes menschlich basale Beziehungsstreben nach der Frage ‚warum?', das in der psychoanalytischen Kur *als* solches, d.h. nicht in der Wiederherstellung der Beziehung zu einem personalem Objekt, sondern in der Wiederherstellung „der Beziehung zum Rätsel selbst" (Laplanche, 1997, 109) freigelegt werden soll. Die Psychoanalyse wird mit Laplanche folglich zum „Versuch, jenen ursprünglichen Prozeß wieder in Gang zu bringen, in dem das zu ‚erobernde' Andere nicht (nur) das unbewußte innere Andere, sondern der äußere Andere war, verstanden als Quelle rätselhafter Botschaften" (vgl. Laplanche, 1997, 109, zit. n. Wellendorf, 1999, 20).

An dieser Stelle kann es in der Analyse der Erfahrung von Alterität angesichts eines solch enigmatischen Wertes also nicht darum gehen, das Eigene im spiegelnden *alter ego* des anderen wiederzuerkennen (und sein Begehren am anderen auszurichten), sondern das ‚Selbst' bleibt immer schon entfremdet bzw. grundlos in sich, oder wie Lévinas betont, das/der Andere *ist* die Heterogenität. Der Andere kann nur als „Spur" (vgl. Lévinas, 1983), bzw. als „Ereignis" (Lippitz, 2003, 43) oder „Widerfahrnis" (vgl. etwa Waldenfels, 2002) erfahren und damit – streng genommen – weder gesagt noch gedacht werden (vgl. Wimmer, 2006, 305). Er ist ein immer schon „vorbeigegangener Anderer" (vgl. Lévinas, 1983, 230).

Es bedarf auf Seiten eines poststruktural ausgerichteten Analytikers deshalb einer Fähigkeit, die mit Laplanche „jenseits der Empathie" (Wellendorf, 1999) situiert ist und mit Bion als „negative capability" (Bion, 1990, 304) gedacht werden sollte, der Fähig-

keit, dem Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen den Vorzug im Prozess der Analyse zu überlassen.[160]

Bei Laplanche und Green wird, jenen Terminus Bions aufnehmend, diese Funktion nochmals ausdifferenziert: Es geht um jene Fähigkeit des Analytikers, sich immer wieder dem durch den Anderen befremdenden Prozess der Psychoanalyse hinzugeben, sich am Negativen, Fehlenden, Irritierenden und Unverstehbaren anstecken zu lassen, ohne „vorschnell (…) nach Tatsachen und Erklärungen zu greifen. Und das heißt auch: die Fähigkeit, sich jenseits der Empathie auf die unbekannte Botschaft des Anderen einzulassen“ (Wellendorf, 1999, 22; Green, 1999, 2008). Gerade in der Öffnung gegenüber dem irreduzibel Unintegrierbaren liegt auch ein alteritätstheoretischer Gegenentwurf zum lange Zeit vorherrschenden, Ich-psychologischen Diktum einer hermeneutisch verorteten *Einsichtsorientierung* (und dem damit verbundenen Anspruch einer Ich-Stärkung, vgl. Honneth, 2001) eines (sich) letztlich transparenten Subjekts in der Psychoanalyse (vgl. von Geiso, 2006), wie sie auch Lacan zeitlebens ablehnte.[161]

Dieses zentrale und mit Bion (und nach ihm Green) zunehmend anerkannte technische Instrument einer *negative capability* des Analytikers, Momente in ephemen, intermediären Zuständen der Kur gerade nicht zu be-greifen und darin einem vorontologischen Negativen (vgl. die *Arbeit des Negativen* bei Green, 1999), nicht-sagbaren ‚Etwas‘ Raum zu geben, kann heute als Qualitätsmerkmal einer psychoanalytischen Therapie gelten, die sich heterogener und kontingenter Herausforderungen eines postmodernen Subjektverständnisses stellt (vgl. Green, 1999, Whitebook, 2001).

---

[160] Bion betont damit aus entwicklungspsychologischer Perspektive, dass auch die Fähigkeit zum repräsentationalen und impliziten Denken beim Kleinkind und später beim Analysand nur über dessen „Vorläufer“, d.h. über emotionale Erfahrungen (Bion, 1990, 13) möglich sei, die zunächst nur in ihrer nicht-begrifflichen Faktizität auftauchen und in einem intermediären Raum über die Mutter allererst in für das Kind „denkbare“ umgewandelt (*contained*) werden müssten. Dazu bedürfe es auf Seiten der Mutter einer Fähigkeit, die Bion „rêverie“ (Bion, 1990, 18) nennt, d.h. eine Art träumerische, gerade nicht rationalisierend verstehen-wollende Empfänglichkeit, das vom Säugling kommende Rohmaterial primärer Gedanken („Beta-Elemente“, ebd. 52ff.) im intersubjektiven Erfahrungsraum in ‚denkbare‘ „Alpha-Elemente“ (ebd.) umzuwandeln vermag. Diese ist also zu verstehen als eine Art offene, unvoreingenommene, da empfindsame und darin auch verletzbare Aufnahme in der Position der Mutter, der es auch auf Seiten des Analytikers für seinen Patienten bedürfe.

[161] Auch Wellendorf unterstreicht insofern in Rekurs auf Lacan und Laplanche: „Die Einsicht von heute ist die Abwehr von morgen“ (1999, 22).

3.7 Prozesse der Begegnung als Antwort auf und Verantwortung für den Anderen in der psychoanalytischen Kur – Prozesse der „Veranderung" in der Psychoanalyse? – *Rolf-Peter Warsitz*

Unter dem soeben bereits angerissenen Lévinas'schen Blickfeld erarbeitet auch der Kasseler Mediziner und psychoanalytisch orientierte Psychotherapeut Rolf-Peter Warsitz (1999, 2004) mittels einer praktisch-klinischen Illustration, welche systematischen und konkret praktischen Implikationen die Lévinas'sche „Exteriorität" und „Unendlichkeit" (Lévinas, 1987, 1983), d.h. die irreduzible Vorgängigkeit des Anderen, für die psychoanalytische Psychotherapie zeitigt. Er stellt heraus, dass der phänomenologische Diskurs vom Anderen, sowie die damit einhergehenden ethischen Implikationen in Form von „Antwort" und „Verantwortung" auf den Anspruch des Anderen, bislang kaum Eingang in eine zeitgenössisch-psychoanalytische wie auch transdisziplinäre Rezeption finden konnte, wenngleich die aktuelle Beschäftigung der Sozialphilosophie mit der Figur ‚Alterität' und ihrem transdisziplinären Einfluss auf die Subjekt-Objekt-Diskussion dies nahe lege (Warsitz, 2004, 785, vgl. die Ausnahmen bei Bedorf, 2003, 2004, 2006, 2014).[162]

Warsitz entwickelt, und dies erweist sich aus der forschungsleitenden bildungstheoretischen Perspektive als konstitutiv, aus dem Lévinas'schen, ethischen Blickwinkel einen Abriss über die Dialektik von Selbst und Anderem in der analytischen Kur vor dem Hintergrund des Konzepts der „Veranderung" von Michael Theunissen (1977, 84ff.), welches zu den fruchtbarsten spätmodernen Interpretationsversuchen der Husserlschen Phänomenologie zur Erfahrung des Anderen zählt. Dabei stellt er anhand einer am konkret praktischen Beispiel aus eigener Praxis referierten Fallgeschichte dar, inwiefern der (große) Andere bei Lacan in Momenten einer „verfehlten Begegnung " (Lacan, 1973, 59ff.) in der Kur für beide Akteure signifikant wird. Er konzentriert sich dabei insbesondere auf die Seite des Analytikers bzw. dessen negativer Erfahrung als eines emotional unzugänglichen Anderen, dessen „Antlitz" mit Lévinas jedoch „spricht" (Lévinas, 1987, 87) und damit eine Reaktion, eine Antwort und in der psychotherapeutisch-klinischen Situation auch eine *Ver*antwortung einfordert, die der Analytiker schon angesichts seiner Rolle als „sujet supposé savoir" (Lacan, 1978, 281) zu erfüllen hat. Diese

[162] Damit verfolgt er eine ähnliche Kernaussage wie Küchenhoff (1999, 2004, 2005) in seinen noch stärker ethisch motivierten Veröffentlichungen, die im Anschluss skizziert werden sollen.

kann er aufgrund der vorherrschenden Alterität zwischen beiden aber nicht einlösen, da das Antlitz als Enigma, der Andere als „reine Erfahrung“ ohne Begriff (Lévinas, 1983, 206) erscheint. Deutlich wird dies in einer Fallgeschichte, in der eine Patientin mit frühen Beziehungsstörungen vor allem gegenüber den Eltern große Teile der Analyse schweigt, worin sich in diesem Falle die „verfehlte Begegnung“ (Lacan, 1973, 59ff.) mit den früheren Objektbeziehungen (vor allem in Bezug auf die Mutter) in der Übertragung manifestiert.

Die Patientin wird als Person beschreiben, die aufgrund früher Erfahrungen fehlender empathischer Resonanz und einer damit einhergehenden, gestörten „Objekt-Selbstrepräsentanz“[163] (Kahlenberg, 2010, 64) jegliche Begegnung mit anderen Objekten (und dem Anderen) meidet und als beängstigend bzw. verzerrt wahrnimmt, insofern diese aus Objektangst heraus nur noch als „Pseudo-Objekte“ erscheinen und nicht als Andere im Lacanschen Sinne der symbolischen Ordnung. Jene Patientin kann laut Warsitz damit als „Als-ob-Persönlichkeit“ (Warsitz, 2004, 794) figuriert werden, die sich *selbst* der symbolischen Ordnung des Anderen entzogen hat. Das Schweigen stellt ein aus jener Objektangst resultierendes, ‚schreiendes‘ Symptom für einen unbewusst verdrängten Hilferuf dar, vor allem hinsichtlich der bei der Patientin vorherrschenden Symptomatik einer körperlichen Selbstverletzung. Es steht für ein „semiotisches, zeichengebendes Nichtsprechen bzw. -schreien, das eine Antwort erheischt, Provokation eines Nicht-Gesagten“ (Warsitz, 204, 792) ist und seinen Ausdruck in verzerrter Form des somatisierten Symptoms zeitigt. Mit Lacan und Freud könne diese Epiphanie mit dem Einbruch des Hegelschen Dings, dem Einbruch des Lacanschen Realen als des Nichtsymbolisierbaren oder eben jener „verfehlten Begegnung“ konzeptualisiert werden, die in der psychoanalytischen Begegnung bearbeitet werden muss (ebd.). Die speziell therapeutische Situation macht diesen Appell jedoch gleichsam zu einem ethischen, der neben einer Antwort auch die Verantwortung des Analytikers auf den Plan ruft im Aufruf an die Patientin, sich nicht weiter selbst zu verletzen. Es geht dann um den Appell einer intersubjektiven „Begegnung (...) in einer Beziehungsgeschichte von Nichtbegegnungen“ (Warsitz, 2004, 791) mit dem Anderen. Jene in der Analyse mögli-

[163] Darunter ist jene Selbstrepräsentanz zu verstehen, die durch Prozesse der frühen Anerkennung (vgl. Benjamin, 1988) seitens der Mutter (bzw. der frühen Objektbeziehungen) in frühen Entwicklungsstadien in den Anderen projiziert wird. Diese hängt mit Kahlenberg (2010) und Kohut (1987) unter anderem „davon ab, mit welcher Bindung und Wertschätzung versehen sich der Mensch Bilder bzw. Repräsentanzen von sich selbst in Anderen erfahrungsbedingt phantasiert“ (Kahlenberg, 2010, 64). Je nach Verhältnis zwischen Erwartung und Erfüllung bei der Selbstobjektfindung können so Defizite im Selbst entstehen.

che, sukzessiv eintretende Begegnungsfähigkeit beider Akteure und damit das Zulassen eines Zwischenraums als „analytischem Dritten“ (vgl. Ogden, 1994, 2004, 2006) in die dynamisch-symbolische Übertragung ist als mögliche Form der Antwort und Verantwortung auf den ethischen „Anspruch des Anderen“ (Waldenfels, 1997, 1998) zu verstehen. In den Worten Theunissens ist die Reaktion auf eine durch den Anderen herausgeforderte „Veranderung“ in Form einer krisenhaften ontologischen Bewusstseinsveränderung (Theunissen, 1977, 84f.) zu denken – nicht jedoch als Verstehen desselben, da er das Eigene und die ontologische Beziehung von Eigenem und Anderem transzendiert, dritte Person der Begegnung, gewissermaßen also das *tertium* jenseits der *comparatio* ist.

Theunissen legt unter Rekurs auf Husserls *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (Husserl, 1952) die Doppelbedeutung dieses Prozesses der „Veranderung“ in seinem Werk *Der Andere* (1977) dar. Er spricht im Zuge gesellschaftlich bedingter Verobjektivierung davon, dass das Subjekt sowohl zu *etwas* als auch zu *einem* Anderen gemacht werde. Der Leib könne einerseits durch die verobjektivierte Wahrnehmung und damit durch die eigene Außenperspektive auf das Selbst, bei Husserl mit dem Begriff ‚Einfühlung‘ konzeptualisiert, für das Ich als „Körper unter anderen“ erscheinen und damit verdinglicht bzw. als „ein transzendentes äußeres Objekt“ gegeben sein. Als eine solche Verdinglichung sei die Veränderung, die das Subjekt im Anspruch den Anderen „erleide“, als ein „Zu-etwas-Anderem-werden“ (Theunissen, 1977, 84) zu verstehen.

Andererseits sei das Subjekt mit Husserl im *Wir* der Gesellschaft als „einer unter Anderen“, d.h. im „Jedermann“ begriffen, und bleibe schließlich sowohl Anderer für andere wie für sich selbst. In der „Einfühlung“ Husserls betrachtet das Subjekt sich und speziell seinen Leib daher nicht nur „wie ein anderes Ding“ und wird damit „Zu-etwas-Anderem“, sondern auch „ganz wie jeden Anderen“ und wird damit „Zu-einem-Anderen“ (vgl. Husserl, 1952, 114). Die Verbindung beider Veränderungsformen durch einen Dritten bringt Theunissen terminologisch mit dem Begriff *Veranderung* zusammen.

Jene Prozesse der Husserlschen Entfremdung können letztlich auch in der Lacanschen Terminologie des (großen) Anderen hinsichtlich der hier skizzierten Prozesse in der analytischen Kur erblickt werden, wo sich die Erfahrung des großen Anderen als Bedingung der Möglichkeit zur Begegnung mit der symbolischen Struktur in der eigenen und der Rede des Analytikers zeigt. Warsitz verweist hier auf Lévinas’ Begriff der „Un-

endlichkeit“ (Lévinas, 1978, 51), die seines Dafürhaltens in der Psychoanalyse gewissermaßen mit der Lacanschen Kategorie des Anderen als Gesamtheit der je diskursiv-kulturellen Artefakte in Form des symbolischen Vatergesetzes (vgl. Lacan, 1975) mit dem (kollektiv) Unbewussten verglichen werden könne (vgl. Warsitz, 2004, 804).

Insofern das Symbolische im Unbewussten in und durch Sprache in der Gesellschaft verankert und repräsentiert sei, könnte man m.E. mit Lacan sagen, ist jeder dem Anderen gegenüber letztlich ein Anderer im Gleichen, ein Rest im Allgemeinen, ein Mangel im Ganzen. Denn Symbole ergeben nur Sinn, wo sie *einvernehmlich* verwendet werden – und fungieren paradoxal gerade hierin als entfremdende, ‚spaltende‘[164] sowie Subjekt von Subjekt trennende Signifikanten im Sinne des Hegelschen „Mord am Dings“ (Lacan, 1973, 166).[165] Die Begegnung mit dem Anderen in der Analyse führt mit Warsitz demnach nicht zum Verstehen, kann jedoch mit Lévinas‘ Chiffre der tät“[166](Lévinas, 1983, 230-235) einen Bruch oder eine Krise als Antwort auf das Erleiden der Veranderung durch den Anderen hervorrufen, die hermeneutisch (vgl. Gadamer, 1960/1972, vgl. Kapsch, 2007, 94ff.) zwar uneinholbar bleibt, jedoch auf Seiten des Analytikers im Zuge der Überragungs- und Gegenübertragungsprozesse die Verantwortung und Anerkennung für die Begegnung mit dem Anderen „hörbar werden lässt“ (Warsitz, 2004, 799).[167]

---

[164] Auf diese Spaltung des Subjekts im menschlichen Gebrauch von Sprache wird detaillierter in Kap. 4.2. im Rahmen von Lacans Subjektbegriff eingegangen, um an dieser Stelle nicht allzu detailliert auf spätere Abhandlungen vorauszugreifen.

[165] Vgl. auch Kojève (1958) in Bezug auf Hegels *Phänomenologie des Geistes* (1951).

[166] Lévinas` Begriff der *Illeität* (1983) umschreibt das Dasein des Anderen in der dritten Person einer Abwesenheit, welche nur als „Spur“ erfahrbar werden kann. Mit Lacan könnte man jenen Mangel bzw. jene Illeität recht anschaulich mit der Abwesenheit eines Buches im Regal einer Bibliothek vergleichen. Obwohl gerade jenes Buch nicht vorhanden ist, fällt sein Fehlen als „Loch“ im Realen sofort ins Auge. Zudem fungieren die Signaturen der umliegenden Bücher (als Strukturelemente) und des fehlenden Buches als Signifikanten einer Kette, die in einem binären System für die reine An- und Abwesenheit der Elemente im System stehen, wodurch ein Mangel oder Fehler in dieser symbolischen Matrix umso mehr auf das Fehlen des einzelnen Elements verweist – hier wirkt also vor allem die (Saussursche) Logik der Differenz und Kontiguität, das einzelne Elemente in symbolischen Matritzen wie Sprache allererst mit ‚Sinn‘ auflädt (vgl. Kap. 4.7).

[167] Paradoxerweise spricht Warsitz in seinem Artikel in jener Lèvinas‘schen Diktion von der unverfügbaren Unendlichkeit und des Anspruchs des Anderen, führt jedoch aus, dass der emotionale Kontakt zur Analysandin zu Beginn der Analyse kaum möglich war und sie für ihn nur als Objekt, nicht jedoch als Anderer erschien. Dies ist insofern paradox, da mit Lacan gerade in jenen frühen Momenten einer „verfehlten Begegnung“ jene Alterität und insofern jene psychopathologische Problematik von „abwesenden Objekten“ (Warsitz rekurriert hier z.B. auf Greens Konzeption der „toten Mutter“, vgl. Green, 1983) der Patientin zum Tragen kommt, die dann in der Kur aufgegriffen werden kann.

3.8 Besetzung, Separation und Repräsentation in der Anerkennung des Anderen – von ethischen Perspektiven für die psychoanalytische Kur – *Joachim Küchenhoff*

Den bei Warsitz (1999, 2004) zuletzt primär *ethischen* Gedanken zur Verantwortung gegenüber dem Anderen aufnehmend wird im Zuge dieses letzten Kapitelabschnitts zu diskutieren sein, inwiefern sich eine solche primär philosophisch-ethisch motivierte Denkfigur der „Anerkennung des Anderen" nicht nur für Philosophie und Bildungsphilosophie (vgl. Kap. 2.2), sondern auch für die Psychoanalyse als (handlungstheoretisch) fruchtbar erachtet werden kann. Dazu ein Passus von Küchenhoff, der diese Gedanken überblickend einführt:

„Wenn (…) die psychoanalytische Kur von der Differenz zwischen Übertragung und einem Jenseits der Übertragung lebt, so muss in jeder Objektbesetzung tatsächlich eine Perspektivierung, eine wunsch- oder angstbestimmte Beeinträchtigung des Objektes gesehen werden. Psychoanalytische Erfahrung geht nicht nur, wie dies oft beschrieben worden ist, vom Narzissmus zum Objekt (zum Beispiel bei Grunberger 1977), sondern ebenso vom Objekt zum Anderen, also vom Gewahrwerden dieses Reduktionsprozesses, der aus dem anderen (notgedrungen) ein Objekt macht. Was für die Erkenntnistheorie Kants gilt, nämlich dass das Ding an sich unerkennbar sei, weil die transzendentalen Schemata uns die Wahrnehmungen des Dings vorschreiben, die aber in uns, nicht im Ding sind, gilt auch für die emotional wichtigen Beziehungen zu anderen Menschen. Der Trieb – als Medium der (alttestamentarisch gemeinten) Erkenntnis des Anderen – macht notwendig aus dem Anderen ein Objekt (der eigenen Begierde)" (Küchenhoff, 2005, 23).

Auf dieser letzten Etappe einer psychoanalytisch-intersubjektivistisch verorteten Literaturanalyse werde ich mich mit einigen Veröffentlichungen von Joachim Küchenhoff (vgl. 1999, 2003, 2004, 2005) auseinandersetzen, die aus transdisziplinärer Warte m.E. die theoretische Fragestellung am konzisesten tangieren, ob und inwiefern eine philosophisch negative oder krisenhafte Erfahrung des Anderen in der psychoanalytischen Kur als (auch ethischer) Anspruch und Anlass für transformatorische Bildungsprozesse des Subjekts verstanden werden könnte (vgl. Koller, 2012a, 53f.). Gleichzeitig bildet die Darstellung und Interpretation seiner Gedanken an diesem Punkt einen Rahmen für das Kapitel und bietet zugleich wegweisende Ausblicke auf Anschlussstellen zur transformatorischen Bildungsperspektive, wie sie im nächsten Kapitel mittels Lacans Begriff

des Anderen als erkenntnistheoretischem ‚Scharnier' zwischen bildungstheoretischen und psychoanalytischen Perspektiven diskutiert werden.[168]

Auch Küchenhoff bedient sich in seinen Arbeiten, als einer unter wenigen zeitgenössischen Autoren, phänomenologischer und dekonstruktiver Einsätze (z.B. bei Waldenfels, Derrida und Lévinas) zur Frage der Alterität, um diese für einen *psychoanalytischen* Kontext anschlussfähig zu machen. Ihm gilt m.E. aber darüber hinaus besondere Würdigung, als dass er in einer neutral-reflexiven und dennoch eingängigen Position auf die Relationierung von ethisch-philosophischen und intersubjektiv-psychoanalytischen Prämissen und Konsequenzen für das Subjekt aufmerksam macht, die die Beschäftigung mit Alterität im Kontext der psychoanalytischen Kur einzufordern verlangt. Dabei weist er, wie auch Warsitz (1999, 2004) selbst, zu Beginn seines Werks „Die Achtung vor dem Anderen" (2005) mehrfach darauf hin, inwiefern die Beschäftigung mit dem ursprünglich sozialphilosophisch konturierten Begriff von Alterität bislang (bis auf Lacan und einigen Nachfolgern wie Green und Laplanche im französischsprachigen Raum) noch immer marginalen Einfluss auf psychoanalytische Erfahrungs- und Subjektivierungsdiskurse im Kontext der psychoanalytischen Kur ausgeübt hat (vgl. dazu auch Bohleber, 2001, 2006).[169] Küchenhoff beschäftigt sich deshalb neben interkulturellen Aspekten der Psychoanalyse vor allem mit deren ethisch-subjekttheoretischen Implikationen im Sinne einer „Achtung" bzw. „Anerkennung des Fremden" in der Psychoanalyse (Küchenhoff, 2003, 2005).[170] Dabei geht es ihm primär um jene subtilen, reziprok-intersubjektiven Prozesse von Repräsentation, Separation und Anerkennung (in Rekurs auf Honneth, 1992) in der Auseinandersetzung mit einem „absolut" negativen, d.h. „unendlich" getrennten Anderen (Lévinas, 1983, 214ff., 1987, 145), der gerade aufgrund seiner beanspruchenden Epiphanie[171] in der Kur wirksam wird. Er plädiert dabei, wie etwa auch Köth (2008) für eine Grundhaltung in der Psychoanalyse, welche einer „Dialektik von Klassifizierung und Einzigartigkeit, von methodischem Zugang zum Leiden

---

[168] Genau dort liegt die konstruktive Positionierung meiner Arbeit im Vergleich zu Küchenhoffs Publikationen, der zwar teilweise auch auf Lacan rekurriert, dessen Absichten jedoch auf keine *bildungstheoretische* Perspektivierung psychoanalytischer Referenzen von Alterität abstellen.

[169] Obschon diese Feststellung 2005 getätigt wurde, hat sich meinen Recherchen zufolge noch nicht wirklich etwas daran geändert, schon gar nicht im Bereich bildungstheoretischer Anknüpfungsbemühungen.

[170] Er stützt sich dabei im Wesentlichen auf philosophisch-phänomenologische Ansätze (z.B. bei Lévinas, 1978, 1983 und Waldenfels, 1990, 1997) und u.a. auch auf die Lacansche Terminologie (vgl. Lacan,1954-55, 1955-56, 1973, 1975) und sucht diese an aktuelle entwicklungspsychologische Repräsentationstheorien wie die Mentalisierungstheorie von Fonagy et al (2004) rückzubinden.

[171] Wie erwähnt betrachtet er jene Komponenten dabei jedoch noch nicht unter einem ausgewiesenen Bildungsbegriff.

Anderer und der Subjektivität des Leidenden, von Heilungsabsichten und Anerkennung des Krankseins in allen Formen“ (Küchenhoff, 2003, 419) gerecht wird. Ihm geht es also um die Anerkennung des Anderen in einer *phänomenologischen* Haltung in der Kur, die den Phänomenen und gegenseitigen Inkommensurabilitäten der an der Psychoanalyse teilhabenden Subjekte Rechnung trägt und damit auch eine (klassisch medicozentrische) *Diagnostik* in der Psychotherapie in Frage stellt (vgl. Küchenhoff, 2003, 417f.). Küchenhoff stellt den Tenor seines Gedankengebäudes an einer Stelle konzis dar:

> „Nicht nur in der Selbsterkenntnis, sondern auch in der Selbstbildung ist (…), der Andere bedeutsam. Entwicklung ist fortschreitende Ent-täuschung, Aufhebung einer Täuschung ebenso sehr wie Verarbeitung von Desillusionierungen. Zuerst ist zu verkraften, dass es überhaupt eine Trennung zwischen Selbst und Anderem gibt, sodann, dass das Objekt nicht immer und überall kontrollierbar ist, und schließlich, dass die Erwartungen, die sich an das Objekt richten, nicht immer und zwingend mit der »Realität« übereinstimmen, mit der Selbstvorstellung des Objektes etwa. Anerkennung des Anderen impliziert die Aufgabe, Mangelerfahrungen zu verkraften und zu integrieren. An dieser Stelle verbindet sich eine psychoanalytische Theorie der Anerkennung des Anderen mit der Theorie der Symbolbildung, oder, allgemeiner gesprochen, mit der Theorie der Repräsentation. (…) Tatsächlich ist dies eine der genuinen Entdeckungen der Psychoanalyse, die für andere Wissenschaften erst fruchtbar zu machen ist, aber auch psychoanalytisch nicht immer klar benannt wird: die Entwicklung der mentalen Repräsentation, die der in dieser Hinsicht sicherlich entscheidende Psychoanalytiker W. Bion schlicht *Denken* genannt hat, ist mit der Entwicklung des interpersonalen Verhältnisses verbunden, und zwar in einer zweifachen Weise: dort, wo eine Erwartung, ursprünglich ein Bedürfnis, später ein Anspruch (in der Diktion von J. Lacan) nicht oder zumindest nicht sogleich erfüllt wird, entsteht Repräsentation. Dort also, wo der Andere im oben genannten Sinne ent-täuscht, entsteht Innerlichkeit, ein psychischer Innenraum“ (Küchenhoff, 2005, 13).

Dieser gleichsam ‚einbrechende‘ Innen- oder Zwischenraum und die durch den Anstoß von Fremdheit evozierte Symbolisierung[172], die Küchenhoff hier zur Sprache bringt, könnte m.E. mit Lacans Modell der Realisierung des Begehrens im Moment des

[172] Im Lacanschen Sinne möchte ich hier nicht von *Repräsentation* sprechen, da diese bei ihm auch die vorgeschaltete *imaginäre Verkennung* (méconnaitre, 1975, 183) am Anderen darstellen kann (vgl. dazu bildungstheoretisch Koller, 1994a). Küchenhoff bestimmt die Repräsentation jedoch vielmehr im Sinne zeitgenössischer Entwicklungs- und Mentalisierungstheorien (Gergely & Watson, 1996; Fonagy et al, 2004) im Sinne eines symbolischen, dritten, inneren Bildes, das die Differenzierungsfähigkeit zwischen Innen und Außen, Gedanken und Welt gewährleistet (vgl. auch Dornes, 2006). Er weist mit Lacan aber auch darauf hin, dass durch eine solche mental-symbolische Trennung die Unmittelbarkeit des körperlichen Subjekt-Seins durch die Sprache, also durch den Anderen verlorengeht (vgl. Küchenhoff, 1999, 193; Fink, 2006, 20ff., nähere Ausführungen dazu im folgenden Kapitel).

„Durchqueren des Phantasmas“ (Lacan, 1973, 227, vgl. dazu Fink, 2006, 95ff.) assoziiert werden, ein Prozess, in dem eine bislang vorherrschende, jedoch imaginär verhaftete Realität obsolet wird. Das hieße, um aus transdisziplinärer Sicht einen Vorausblick auf transformatorische Bildungsperspektiven zu wagen, dass hinter bislang eingespielten Selbst- und Weltverhältnissen ein negativer, „weiterer Horizont auftaucht, der einen angemesseneren Rahmen für das Verständnis des Gegenstandes bietet“ (Koller, 2010, 295 in Rekurs auf Buck, 1981, 47ff.). Der Gegenstand oder vielmehr Einsatz, der hierbei zur Disposition steht, ist nichts weniger das Subjekt *selbst*, seine imaginäre „(V)erkennung“ (Lacan, 1975, 183) im Spiegel des Anderen, der seine Erwartungsmuster schürt und seine Sprache präfiguriert – und dies macht vorangegangene wie daran anschließende Überlegungen m.E. auch für bildungstheoretische Anschlüsse fruchtbar.

Psychoanalysen sind so gesehen keine solipsistischen Vollzüge, die der bloßen Selbstreflexion obliegen. Küchenhoff wie etwa auch Green (1999, 2006) beschreiben das eigentliche Ziel der Psychoanalyse vielmehr damit, „auf dem Umweg über einen Anderen zu sich selbst zurückzukehren“ (2006, 238) oder, wie Winnicott (1971) es formuliert, „im Alleineseinkönnen in der Gegenwart eines Anderen“ (zit. nach Green, 2006, 227). Es braucht den (personalen) anderen als Gegenüber, den Analytiker, auf den übertragen werden muss, der

> „aber auch ein Jenseits der Übertragung garantiert, der nicht einfach mit dem Übertragungsobjekt identifiziert werden kann. Für die Selbsterkenntnis ist, psychoanalytisch gesehen, der Andere wichtig, ebenso wie in der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie aller Richtungen der Andere für die Selbstbildung entscheidend ist“ (Küchenhoff, 2005,11).

Der Andere zieht dabei eine im normalen Laufe des frühkindlichen Lebens zunächst körperliche und später symbolisch trennende Linie zwischen Ich und Anderem, Innen und Außen, Selbst und Welt – ein Prozess, der bei Freud, Mahler wie auch Lacan im Begriff der *Separation* konzeptualisiert wird (vgl. Mahler et al, 1978; Fink, 2009). Doch wie kann es dem Psychoanalytiker gelingen, jene eventuell nicht (mehr) oder zu keinem Zeitpunkt existierende Grenze (dies wäre in Lacans Ätiologie im Falle der Psychose[173] gegeben) zwischen sich und dem Anderen erneut zu ziehen? Da diese Frage zu späterem Zeitpunkt aus transdisziplinärer Perspektive behandelt wird, soll hier nur skizzenhaft auf das entwicklungspsychologische Modell Küchenhoffs im Lichte Winnicotts eingegangen werden. Er geht, wie übrigens auch Warsitz (1999, 2004), in Auseinander-

[173] Lacan spricht dort von *forclusion*, d.h. der „Verwerfung“ (Lacan, 1975, 91) des Vatergesetzes bzw. der symbolischen Kastration und damit des großen Anderen als Hüter des Gesetzes (vgl. Ruhs, 2010, 56).

setzung mit Winnicotts Konzept der *Objektzerstörung* und *–verwendung* (1971, 105ff.) davon aus, dass die Erfahrung des „Überlebens" (ebd.) des realen Objekts in der Wirklichkeit bei einer gewollten Zerstörung des Objekts in der Phantasie des Kindes leittragend für eine reguläre Entwicklung ist, in der eine gewisse Machtlosigkeit und damit ins Leere laufende Omnipotenz gegenüber dem Anderen ins Subjekt integriert und fortan repräsentiert wird. Winnicotts Szenario der Objektzerstörung und Objektverwertung geht aus von der Illusion des Kindes, das primär Wahrgenommene (und damit zunächst nicht ‚Andere') der Umwelt sei identisch mit dem Selbst.[174] Das Kind bewältigt die Gewahrwerdung dieser Illusion durch eine phantasierte Zerstörung des sich seinem Willen nicht fügenden Objektes. Es muss jedoch gleichzeitig die Erfahrung machen, dass diese Zerstörung in der Phantasie nicht mit der Realität übereinstimmt, etwa beim Schließen und Öffnen der Augen. Sowohl die Aggression gegenüber dem, was anders ist, und die Erfahrung des Misslingens der Zerstörung, d.h. die Erfahrung, dass die Umwelt die Zerstörung „überlebt" und dennoch als haltgewährendes Objekt zugewandt bleibt, wird zur Grundlage der nachfolgenden *Repräsentationsfähigkeit* einer Welt, die jetzt erst als etwas vom Kind genuin Anderes erlebt und zur eigenen Entwicklung „verwendet" werden kann (vgl. Winnicott 1971, 105ff). Das Objekt bleibt durch die phantasierte Zerstörung hindurch „Objekt und zeigt zugleich, dass es ein Anderer ist" (Küchenhoff, 2004, 817). Damit wird die unbewusste Phantasie zwar nicht restlos aufgegeben, aber es entsteht ein Spalt zwischen Phantasie und Realität bzw. das, was bei Freud und Lacan die „Sublimierung der Realität" (Ruhs, 2010, 50) ausmacht; eine grundlegende Anerkennung von Differenz, die zur Grundlage der so genannten Mentalisierungsfähigkeit (Fonagy et al, 2004) sowie zur Herausbildung aller weiterer Differenzerfahrungen und damit auch Individuationsprozesse wird.

Die Existenz eines Anderen wird qua dieses Anerkennungsaktes gewissermaßen zur *conditio sine qua non* einer ‚normalen' Unterscheidung von Phantasie und Realität, Innen und Außen, Selbst und Anderem. Gleichzeitig geht damit auch das in der Psychoanalyse zentrale Konstrukt der Objektbesetzung einher, das unter dem Vorzeichen eines

[174] Ein Wahrnehmungsmodus, der aus der kognitiv-affektiven Untersuchungsperspektive der zeitgenössischen Mentalisierungstheorie (Fonagy et al, 2004) als *Äquivalenzmodus* beschrieben werden kann, da Gedanken in diesem frühen Stadium die Umwelt *abbilden*, anstatt sie, im mit ca. 4 Jahren erworbenen, so genannten *reflektierenden Modus*, repräsentieren zu können. Man geht in der Mentalisierungstheorie insofern davon aus, dass bei Psychotikern diese „reflective function" zur Selbst- und Weltrepräsentation nicht oder nicht differenziert genug ausgebildet ist, weil auch im Erwachsenenalter die Umwelt immer noch an die Gedanken angepasst werden (*world fits mind*) und nicht umgekehrt (*mind fits world*, vgl. dazu Dornes, 2004, 182ff.).

ethisch bemühten Begriffs von Alterität (bei Lévinas, 1983, 1987) zu einem ethischen Problempunkt avanciert: Der andere fungiert unbewusst immer auch als Projektions- und Übertragungsfläche und wird damit gleichsam in das Selbst begriffen, zu eigen gemacht, d.h. im Sinne eigener innerer Objekte besetzt und benutzt. Gelingt jedoch die beschriebene ‚überlebte' Objektzerstörung und die damit einhergehende Differenzerfahrung in der Anerkennung des Anderen im Rahmen der psychoanalytischen Therapie, entsteht mit Küchenhoff das, was man als *Symbolisierung* im Lacanschen Sinne erkennen kann:

> „Wenn aus dem (kleingeschriebenen) anderen der (große) Andere, die symbolische Ordnung bei Lacan entsteht, so ist (…) immer die gleiche Erfahrung implizit thematisiert: die Ausbildung der symbolischen Funktion in der Begegnung mit dem Anderen ist mit Abstraktion verbunden. Aus der personalen Begegnung wird eine Funktion. Aus der Auseinandersetzung mit dem Anderen wird (…) ein Möglichkeitsraum im Innern der Seele. (…) Aus der Fähigkeit des Anderen, bei allen Angriffen bezogen zu bleiben, sich nicht töten zu lassen, wird das Selbstwertgefühl" (Küchenhoff, 2004, 820).

In einer solch entscheidenden Position eines „Herren"- bzw. Differenzierungssignifikanten steht bei Lacan der Analytiker, dem die Aufgabe obliegt, dem Analysanden den Weg zu dieser Differenzierungsfähigkeit, zur Separation vom Anderen im Sinne eines „*du bist es*" zu weisen (vgl. Lacan, 1973, 70; vgl. auch Widmer, 2009, 164). Er verhilft in seiner Position als Anderer dem Subjekt, überhaupt von sich selbst als solchem zu sprechen:

> „Das Subjekt, würden wir sagen, beginnt die Analyse, indem es von sich spricht, ohne zu Ihnen als zu Ihnen zu sprechen, oder indem es zu Ihnen spricht, ohne von sich zu sprechen. Wenn es von sich sprechen kann, wird die Analyse beendet sein" (Lacan, 1966, 183).

Zeitgenössische psychoanalytische Therapie löst also das Spannungsfeld zwischen (inneren) Objekten und dem Anderen nicht auf, sondern verhilft im Gegenteil mittels nachträglicher Separations- bzw. symbolischer ‚Kastrationserfahrungen' zu seiner Bewusstwerdung (vgl. Küchenhoff, 1999, 200; Pazzini, 2006b). Das Ziel einer postfreudianischen bzw. intersubjektiv verstandenen Analyse muss insofern lauten, aus imaginären Identifikationsobjekten wieder ‚große Andere' zu machen, d.h. Subjekte, zu denen man in einem immer schon vorgängigen Bezug die Funktion des (gegenseitigen) Begehrens unterhält (vgl. z.B. Lacan, 1978, 197), die also objekthaft besetzt werden, ohne in dieser Besetzung aufzugehen.

Dies stellt, auch im Rückbezug auf Hegels Dialektik des Selbstbewusstseins im ewigen *Kampf um Anerkennung* (vgl. Hegel, 1951/1807, psychoanalytisch Benjamin, 1988) ein paradoxes Spannungsverhältnis dar: Es ist zwar eingedenk des Grundmovens des

menschlichen Begehrens unmöglich, in jeder Beziehung aus den Anderen ein Objekt zu machen. Aber, so Küchenhoff, „wir können in der Analyse erfahren, dass und auf welche Weise wir es tun. Und dieser selbstreflexive Schritt hat Auswirkungen: an die Stelle des Wunschs nach Rückkehr in die – nachträglich aufgebauten – Paradiese (…) tritt der in sich zurückgebogene, also reflektierte, nicht der aufgelöste Wunsch“ (Küchenhoff, 1999, 200). Für die Beziehung zum anderen heißt das nicht, „dass ich ihn nun interesselos, ohne Egoismus, nur um seiner selbst willen etc. betrachte, aber ich rechne mit den Effekten der Trennung. Ich anerkenne seine Unterschiedenheit, und die Anerkennung seiner Subjektivität ist die Anerkennung der Tatsache, dass er mir immer wieder entgleitet“ (ebd.). Erstaunlicherweise trifft Küchenhoff damit, um dies nochmal herauszustellen, in einer transdisziplinären Weise ziemlich genau jene Dimension der Andersheit, wie sie in Lacans subjektphilosophischen Impetus über die Doppelfigur eines kleinen, imaginären und großen, symbolischen Anderen zu haben ist – und jene Perspektivierung wird im folgenden Hauptkapitel nun nochmals näher zu beleuchten sein.

4 BILDUNG IM DISKURS & ANSPRUCH DES ANDEREN? – GRENZGÄNGE ZWISCHEN TRANSFORMATORISCHER BILDUNGSTHEORIE UND PERSPEKTIVEN EINER INTERSUBJEKTIV ORIENTIERTEN PSYCHOANALYSE

Es geht darum, anders zu sprechen, als ich es gewohnt bin,
und etwas anderes zu sagen, als ich zu sagen weiß.
Durch das Anderssein des Lehrers wird uns im Schweigen die
Fremdheit einer anderen Logik auferlegt (Lyotard, 1993, 177).

Im nun folgenden, systematisch-*synoptischen* Analysekapitel der Arbeit soll der Versuch unternommen werden, jene im letzten Kapitel angerissenen Strukturähnlichkeiten zwischen den verhandelten psychoanalytisch-intersubjektiven Ansätzen und dem forschungsleitenden bildungstheoretischen Einsatz transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. u.a. Kokemohr, 2007; Koller, 2010, 2012a) noch einmal schärfer zu konturieren, um der Frage nachzugehen, ob und inwiefern eine solche Relationierung über den lacanschen Begriff von Alterität lohnenswert ist. Ferner wird auf einer transdisziplinären Ebene zu fragen sein, inwiefern sich eine solche Auseinandersetzung als konstitutiv für das systematische Verhältnis zwischen den Disziplinen ‚Psychoanalyse' und ‚Bildungswissenschaft' überhaupt erweisen kann.

Dazu kann nach der vorstehenden, literaturbasierten Rezeptionsanalyse der je zu Grunde liegenden Lektüre zunächst für folgende Ausgangsbeobachtung Geltungsanspruch erhoben werden: Die tiefgreifenden Konsequenzen der im zuvorigen Kapitel aus psychoanalytischer Warte skizzierten „Veranderungs"-Erfahrungen[175] durch den (unbewussten) Anspruch des Anderen für das Subjekt in der Psychoanalyse werden etwa bei Küchenhoff (1999, 2003, 2005), Warsitz (1999, 2004), Green (1999, 2006), Ogden (1994, 2004, 2006) oder in Überblicksarbeiten bei Bohleber (2001, 2006) oder Bedorf (2006, 2010, 2011) so beschrieben, dass sie auffallend mit jenen systematischen Ausführungen korrespondieren, wie sie als durch Fremdes herausgeforderte (vgl. Waldenfels, 1994, 1997, 1998) oder durch „negative Erfahrungen" (Buck, 1981, 50ff.) veranlasste Bildungserfahrungen in der transformatorischen Bildungsprozesstheorie bei Kol-

[175] Vgl. Warsitz (2004) unter Rekurs auf Theunissens „Der Andere" (1977)

ler (2007a, 2007b, 2009b, 2009c, 2010, 2012a) und Kokemohr (2007) erarbeitet werden (vgl. Kap. 2.2.4).

Zur Rekapitulation: Koller beschreibt den ursprünglich durch Kokemohr und durch Marotzkis *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (1990) inspirierten, postmodern und philosophisch negativ konzeptualisierten Begriff der Bildung als grundlegenden „Transformationsprozess, in dem das Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen durch die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen eine weitreichende Veränderung erfährt" (Koller, 2007a, 7). Es gehe hierbei gerade nicht um den Humboldtschen bzw. aufklärerisch konturierten Bildungsprozess einer autonomen Selbstfindung, Selbsterhaltung oder entelechistischen Selbstverwirklichung, sondern – phänomenologisch gesehen – vielmehr um durch Fremdes herausgeforderte, beanspruchende (vgl. Waldenfels, 1997, 1998, 2002), das Subjekt dezentrierende Erfahrungen, gegenüber denen bislang gegebene „Erfahrungshorizonte" (Husserl, 1952) subsumtionsresistent seien (vgl. Koller, 2010, 157). Insofern wohne diesen widerständigen – oder mit Buck gesprochen –„negativen Erfahrungen" (vgl. Buck, 1981, 50ff.) das *produktive* Potenzial bzw. der Anlass zu transformatorischen Bildungsprozessen von Selbst- und Weltverhältnissen inne – bei Kokemohr und Koller (1996) ausformuliert im Sinne der Emergenz (in Rekurs auf Marotzki, 1990, 110) sprachlicher Artikulationsmöglichkeiten oder Diskursarten des Subjekts, die auf kein letztes ontologisches Prinzip zurückführbar seien und auf der Erfahrung von Pluralität und Differenz angesichts der Zeitdiagnose einer kontingenten Postmoderne beruhten (vgl. Koller, 1993, 1999, 155).[176]

In einem unmittelbar transdisziplinären Vergleich – auch wenn dies unter disziplintheoretischer Perspektive sicherlich heuristisch zugespitzt ist, aber einem ersten Überblick an dieser Stelle dient – führt auf psychoanalytischer Seite Bohleber stellvertretend für einen Gutteil von Vertretern der zeitgenössischen intersubjektiven Psychoanalyseströmung in seinen Überblicksartikeln (vgl. 2001, 2006) zur Bedeutung des Anderen in der Kur folgendes aus:

„In der Begegnung mit dem Anderen geht es nicht um gegenseitige Anerkennung, sondern darum, dass dieser mich in Frage stellt und mich aufbricht. Zum Paradigma der unmittelbaren Begegnung wird der

[176] ‚Bildung' sei insofern, so Kollers früher Rückgriff auf Lyotards sprachphilosophisches Subjektkonzept im Sinne der *condition postmoderne*, im „Erfinden neuer Diskursarten zur Artikulation des bisher Nicht-Sagbaren impliziert", weil damit einem ‚Etwas', das vorher nicht gesprochen oder gedacht werden konnte, durch den Anlass von Pluralität bzw. Differenz Ausdruck verliehen werden könne (vgl. Koller, 1999, 155).

Schock, den der Andere in mir auslöst, nicht die Erfahrung von Gegenseitigkeit. Diese absolute Andersheit ermöglicht dem Ich jene neue, ihm alleine nicht zugängliche Erfahrung, die von Lévinas als Gegenwart des Unendlichen verstanden wird, das sich in der sozialen Beziehung mit dem Anderen ereignet (…) Der Begegnung kann etwas Neues entspringen, das nicht durch die bisherigen Muster von Übertragung und Gegenübertragung vorgegeben ist, und insofern kommt ihr eine besondere schöpferische Potenz zu (Bohleber, 2006, 216).

Weitere, bislang nur vereinzelte, im transdisziplinären Spannungsfeld zwischen Bildungswissenschaft und Psychoanalyse beheimatete Autoren wie Pazzini (1989, 2006a, 2006b) verorten zwar auch einen im Zusammenhang mit Andersheit oder Fremdheit stehenden (negativen oder ‚vorontologischen') Erfahrungsbegriff im Sinne Husserls (1952), Lévinas' (1987) oder Theunissens (1977) als Kernkriterium für einen zeitgenössischen Begriff von Bildung.[177] Die in obiger Passage aufgegriffenen, jedoch bislang nicht systematisch aufgearbeiteten Strukturähnlichkeiten zwischen psychoanalytisch-klinischen und postmodern-bildungstheoretischen Konzepten von Alterität stellen m.E. aber noch ein Forschungsdesiderat dar. Dies scheint umso tragfähiger vor dem Hintergrund der drängenden Fragestellung der Zugänge, ob und inwiefern Alterität welche *Valenz* in der Konstituierung von Subjekten, d.h. eines Verständnisses von Subjektivierung in Psychoanalyse und Bildungstheorie spielt. Jene Verhältnisbestimmung soll daher im Folgenden (heraus)fordernd analysiert und diskutiert werden, gibt dies doch den systematischen Einsatz der vorliegenden Arbeit vor.

Im Zuge der postmodernen und subjektkritischen Position der referierten Bildungstheorie transformatorischer Prozesse (vgl. Kokemohr, 1989a,b, 2003, 2007; Koller, 2007a, 2011, 2012a) bietet sich m.E. deshalb an, auf den ebenfalls dezentriert verorteten und disziplinübergreifend produktiven Alteritätsbegriff Jacques Lacans zur Subjektwerdung[178] durch den „kleinen anderen" (klein a') bzw. „großen Anderen" (vgl. Lacan, 1973, 1975, 1954/1955) einzugehen, da mögliche Verbindungslinien, so meine Vermu-

[177] Pazzini etwa erwähnt über die charakteristische Eigenart des psychoanalytischen Settings im Sinne eines „künstlichen" Entfaltungsraumes: „Im psychoanalytischen Setting entsteht eine Situation wie in großer körperlicher Nähe. Der Andere ist nicht mehr zu sehen, aber dennoch da, sogar in der Nähe, er ist hörbar, aber nicht in gewöhnlicher Gesprächsansicht sichtbar. (…) Die Befolgung der Grundregel schafft wegen ihrer Künstlichkeit und ihren Zwängen einen Widerstand gegen die Einbildung, sich schon auszukennen, was deren Hauptfunktion ist, einen Widerstand, an dem sich über Entbildung der Einbildungen Bildung bilden kann, eine Übertragung. (Pazzini, 2006a, 67f.).

[178] wie er z.B. bereits bei Meyer-Drawe, 1990, Koller, 1990a, 1994a, 1994b, 2012a oder Kokemohr, 2007 aufgenommen wurde

tung, zwischen bildungstheoretischen und psychoanalytischen Perspektiven auf einer alteritätstheoretischen Folie diskutiert werden können.[179]

Lacans filigranes und in seiner Theorie selbst transdisziplinär verortetes Konzept einer doppelten Alteritätsfigur im Anspruch des kleinen anderen und im Begehren des großen Anderen kann damit gewissermaßen als epistemologisches *Scharnier* zwischen psychoanalytischen und bildungstheoretischen Analysen von Fremdheitserfahrungen im Lichte möglicher Bildungsprozesse betrachtet werden.[180] Dazu folgt an dieser Stelle zunächst eine Einführung in das Lacansche Theorieensemble vom anderen/Anderen und dem „gespaltenen Subjekt" (Lacan, 1975, 127, 192), welche im Wesentlichen jenem Doppelkonzept von Alterität (im Vorgang der *Alienation* und *Separation*) Rechnung trägt, das sich für die forschungsleitende bildungstheoretische Perspektive wie auch für die vorgestellten psychoanalytischen Ansätze einer intersubjektiven Psychoanalyse als aussichtsreich erweist.

4.1 Lacans Konzept der Interdependenz des Subjekts zum Anderen in der spiegelnden Imago des anderen – oder die Frage nach einem Ich, das ein anderer ist

Dass der Mensch dem Reich des Sichtbaren angehört,
dass er sich selbst aber nur fragmentarisch sieht, bedeutet einen
„Fleck in der Autonomie" (…) ist aber gleichzeitig
eine Öffnung für den Anderen in einer Dialektik, die sich um den
zentralen Mangel dreht, ‚dass das Subjekt vom Signifikanten abhängig ist
und der Signifikant zuerst auf dem Feld des Anderen erscheint.
(Lacan, 1978, 215)

Wohl kaum eine andere Fragestellung als diejenige nach ‚Identität' oder einem ‚Ich' nimmt – nicht erst mit der (Existenz-)Philosophie der Neuzeit – einen derart dominanten Stellenwert in der Beschäftigung geisteswissenschaftlicher Provenienz ein. Die Frage des Menschen nach seiner Identität, die sich im Medium der menschlichen Sprache kaum anders als aus Erster-Person-Perspektive stellen oder beantworten lässt, bleibt seit

[179] Es soll darauf verwiesen werden, dass sich hier etwa der Blick auf Kohuts (1977) Ansatz zur Stellung des *Anderen* in seiner Rede von ‚Selbstobjektbedürfnissen' im Hinblick auf angestoßene Bildungsprozesse in der Psychoanalyse lohnen würde, dieser jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht behandelt werden kann.

[180] Dies scheint auch insofern opportun, als dass Koller (2007a) und Kokemohr (2007) in ihren Ausführungen zur transformatorischen Bildungstheorie selbst Lacans „Objekt *a*" zur Illustration „phantasmatischer Selbstreferenz" (Kokemohr, 2007, 60) heranziehen, die Einbeziehung des „großen Anderen" (A) und damit die Kernreferenz des Lacanschen Alteritätsbegriffs jedoch unberücksichtigt lassen.

ihrem Aufkommen virulent[181]: ‚Wer *bin Ich?* – Ich bin Ich!' – so viel scheint sicher zu sein, denn als grammatische Form zeichnet sich die erste Person Singular, Präsens, Indikativ, Aktiv durch Immunität gegenüber Referenzirrtümern aus" (Hoppe, 2000, 2) und wird damit verantwortlich für eine Instanz, die sich entelechistisch zu ergründen sucht. Doch als ‚was' ist dieses scheinbar selbstreferenzielle Ich abseits seiner vermeintlichen Autonomie zu erfassen? Die vielleicht populärste Antwort auf diese Frage, die Descartes in der Renaissance an der Schwelle zur Neuzeit formuliert, ist im Laufe der Jahrhunderte gleichermaßen zum Allgemeinwissen wie zur subjekttheoretischen Grundproblematik avanciert: „cogito, sum" (Descartes, 1641, 26)[182]. Der methodische Zweifel eines denkenden Subjekts gilt ihm als letzte Legitimationsinstanz für die Existenz einer subjektiven ‚Heimat', die Schutz gegen jenen „höchst verschlagenen Betrüger" bietet (ebd., 21), als deren Teil Descartes gar den eigenen Körper erachtet, denn: „Im Akt des Zweifelns bleibt das Denken das Zweifelnde wie zugleich das Bezweifelte" (Riedel 1989, 66). Der Zweifel sei mit Descartes dahingehend der einzige Akt des Denkens, welcher auf sich selbst rekurriert, denn: „Da es ja immer noch ich bin, der zweifelt, kann ich an diesem Ich, selbst wenn es träumt oder phantasiert, selber nicht mehr zweifeln" (Descartes, 1641, 26). Das *cogito* scheint darin unangreifbar und wird von ihm fortan zur „Einheit des Bewußtseins" (ebd.) und zum Grundprinzip seiner *Ersten Philosophie* erhoben.

Als kopernikanische Wende zur Cartesianischen Philosophie des Ich gilt die durch Kant begründete Transzendentalphilosophie, welche sich mit und gegen Fichte als bedeutendste idealistische Philosophie über das Denken Descartes hinauswagt. Kant erklärt die reflexive Selbstbezüglichkeit des Subjekts über das bloße, bei Descartes dualistisch (empirisch-rational) begründete *cogito sum* hinaus zur konstitutiven Grundeigenschaft aller Bewusstseinsakte, d.h. zur Einheit der *Apperzeption* schlechthin: Die Reflexivität des Selbst manifestiert sich keineswegs in der bloßen Introspektion des Zweifelns, sondern wird bei Kant notwendiger Begleiter aller Vorstellung überhaupt. Kant postuliert:

---

[181] Dass diese philologische Unausweichlichkeit letztlich kulturell bzw. *diskursiv* situiert ist, wird bereits anhand anderer Sprachen deutlich, in denen eine solche ‚Ich-Referenz' weder grammatikalisch noch kulturell einheitlich existiert – z.B. im Japanischen – wobei dieser für den westlichen Diskurs geradezu unvorstellbare Umstand ein (weiteres) Beispiel für die Epiphanie von Alterität zeitigt.

[182] Ich orientiere mich im folgenden, historisch-systematischen Abschnitt zu Descartes und Kant teilweise an den konzisen Ausführungen Hoppes (2000), die nicht im Fachbereich der Bildungswissenschaft, sondern in der Germanistik verortet sind, m.E. an dieser Stelle aber für eine Hinführung zu Lacans Subjektbegriff treffend scheinen.

„Das: *Ich denke* muß alle meine Vorstellungen begleiten können.“ [183] Damit wird das Ich in der Philosophie Kants im Gegensatz zu Descartes‘ im Zweifeln begründeter letzter denkender Instanz zu einer reflexiven und insbesondere *analytischen* Kategorie, die dem Akt der synthetischen Apperzeption vorausgeht und auf einer transzendentalen Ebene hervorbringt, was ein ‚Selbstbewusstsein‘ allererst ermöglicht.

Die vielleicht markanteste Infragestellung des cartesianischen Denkens und des damit verbundenen Leib-Seele-Dualismus aus *res cogitans* und *res externa* (Descartes, 1641) erfährt das ‚Ich‘ jedoch zu Ende des 19. Jahrhunderts in den Theorien von Nietzsche, Marx und insbesondere Freud. Im Zuge seines dialektischen Erkenntnisprogramms bzw. ‚Junktims aus Forschen und Heilen‘ entwickelt Freud – genealogisch übrigens recht spät in seinem Gesamtwerk – das so genannte „Strukturmodell“ (Freud, 1923) aus Ich, Es und Über-ICH, demzufolge das Ich weder mit dem Bewusstsein ident ist noch als ein souveräner Herrscher über seine Gedanken verfügt. Vielmehr gelangt Freud im späten *Abriss der Psychoanalyse* (1939/1940) zu dem Befund, dass das als „selbständig, einheitlich, gegen alles andere gut abgesetzt“ erscheinende Ich „ein Trug ist, daß das Ich sich vielmehr nach Innen ohne scharfe Grenze in ein unbewußt seelisches Wesen fortsetzt, (…) dem es gleichsam als Fassade dient“ (ebd., 92). In Analogie zu jener Freudschen „dritter Kränkung der Menschheit“ (Freud, 1917, 7), die durch seine *Traumdeutung* (vgl. Freud, 1900) eingeleitet wird und sich in Freuds populärer Aussage verdichtet, dass das Ich letztlich nur „Reiter des übermächtigen ES“ (vgl. Freud, 1933, 514) sei, führt Lacan Freuds Gedanken derart fort, dass hinter dem so genannten *imaginären*, d.h. selbstreferenziellen Cogito eines jeden Menschen, das um sich weiß und sich denkt, immer schon ein Anderer, eine unbewusst-transzendente Struktur, ein *symbolisches* Ich eingeflochten ist, welches mit Lacan nur mittels des Verfahrens der Psychoanalyse zum Sprechen gebracht werden kann (vgl. Lacan, 1975, 41ff.).[184] In Lacans häufig zitiertem Ausspruch: „Je est un autre“ (Lacan, 1954/55, 14), den er vom französischen Dichter Arthur Rimbaud entleiht, kann wohl zusammen mit seiner vielleicht noch grundlegenderen Feststellung „Le Je n’est pas le Moi“ (Lacan, 1954/55, 15) ein Grundtenor dieser

[183] In Kants *Kritik der reinen Vernunft*, in den Ausführungen zur Einheit der Apperzeption (§ 15-25) heißt es vollständig: „Das: Ich denke, muss alle meine Vorstellungen begleiten können; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt werden, was gar nicht gedacht werden könnte, welches eben so viel heißt, als die Vorstellung würde entweder unmöglich, oder wenigstens für mich nichts sein “ (Kant, 1787/1977, B131-132).

[184] Vgl. dazu Derridas Aussage „Je n’ai qu’une langue, ce n’est pas la mienne“ (Ich habe nur eine Sprache, und diese ist nicht meine eigene) (1996, 11).

subjekttheoretischen Wende in Philosophie und Psychoanalyse erblickt werden: Der hinter dem *je* liegende, unbewusste „große Andere" (z.B. Lacan, 1973, 1978), das unbewusste Subjekt oder Nicht-Ich (in) der Sprache des symbolischen Diskurses, dessen Rede Lacan mit der Formel „ES spricht" (Lacan, 1975, 124)[185] arrangiert und sich z.B. in Träumen, Irrungen, coenästhetischen Zuständen äußert, wird von ihm in der idealisierend-begehrenden Identifikation im imaginären Spiegelbild und später im symbolischen Register der Sprache verankert – und das von frühester Kindheit an.

Lacan zeigt mit seiner frühen Theorie (1936) des „Spiegelstadiums als Bildner der Ich-Funktion" (vgl. Lacan, 1973, 61-70) jenen im wörtlichen Sinne sub-jektivierenden Selbst(v)erkennungsprozess bzw. Entfremdungsprozess (*Alienation*) in der Kindheit auf, dessen Ergebnis das Bewusstsein einer paradoxen Identifizierung mit einer Täuschung ihrer selbst ist: Das, was das Kind im (gegenständlichen) Spiegel und im Spiegel seiner primären Bezugsobjekte erblickt, ist mit Lacan keine Instanz, sondern eine bloße „Funktion" (1973, 61)[186], d.h. Ort und Anfang der Selbstrepräsentanz des Subjekts in seiner Verkennung – und zwar als „Imago" (ebd., 1973, 68) im anderen. Gleichzeitig fungiert jener Ort ab diesem Zeitpunkt als „fremder Blick von außen", als Ausdruck „der öffentlichen Zensur, (er) gehorcht der Suggestion des Sichspiegelnden im Hinblick auf seine scheinhafte Unveränderlichkeit" (Meyer-Drawe, 1990, 113).

Spiegel, besser gesagt: die fremdartige Erfahrung des Sich-Spiegelns stehen mit Lacan also für die Beziehung von Objekten zu dem nun (v)erkannten und damit allererst von außen angesprochenen, aber auch angestarrten (im Englischen: *gaze*) und damit in der Gesellschaft „angerufenen" (Althusser, 1977, 140ff.) Subjekt – eine paradoxe Beziehungsstruktur, die in permanenter Spannung zwischen Idealisierung und Aggression zur Basis aller späteren Objektbeziehungen und narzisstischen Wünsche wird.[187] Denn der Blick im Spiegel visualisiert – schon durch seine Verkehrung im Abbild – gerade nicht das Bild, das die anderen von uns haben, „sondern (ist) der Blick, den wir auf uns selbst

---

[185] Überhaupt wird diese ‚Einflechtung' des Menschen in die Sprache des „Es spricht" mit Lacan zu einer „neuen Dimension der *Conditio Humana*: sofern nämlich nicht einfach der Mensch spricht, sondern Es in dem Menschen und durch den Menschen spricht, sofern seine Natur eingewoben ist in Wirkungen, in denen die Struktur der Sprache, zu deren Material er wird, wieder auftaucht" (Lacan, 1975, 124).

[186] So gesehen liegen hier durchaus Parallelen zu Kants *Ich denke* nahe, wenn man dieses als *analytische* und nicht, wie oft (miss)verstanden, als empirische Grundlage des Selbstbewusstseins auffasst.

[187] Lacan führt dazu aus: „Das Subjekt ist niemand. Es ist zerlegt, zerstückelt. Und es blockiert sich, es wird angezogen von dem zugleich täuschenden und realisierten Bild des anderen oder überhaupt von seinem eigenen Spiegelbild. Da findet es seine Einheit" (Lacan, 1954/55, 73).

richten und der von Erwartungen beseelt ist, die wir narzisstisch erfüllen“ (Meyer-Drawe, 1990, 113). Das Objekt wird spiegelverkehrt und damit fälschlicherweise zum Selbst erhoben, d.h. hypostasiert, um die Funktion einer letztlich kompensatorischen Identifikation mit einem illusionären, aber integrierten Ab-Bild zu gewährleisten. Das im Spiegelstadium als wohlgeformtes, zum ersten Mal einheitlich erfahrene Spiegelbild des eigenen Körpers wird so zum Symbol für die lebenslange Illusion der idealisierenden Identifizierung mit anderen Objekten der Gesellschaft – allen voran mit den primären Bezugs- und, psychoanalytisch gesehen, libidinös besetzten Objekten, d.h. meist den Eltern und ihren übertragenen Werten (das „Ich-Ideal“ in Freuds Psychoanalyse), denen es im Zuge dieser Idealisierung stets hinterherlaufen wird. Stets deshalb, weil auch mit der Auflösung des Spiegelstadiums (mit dem Eintritt in die Sprache) die so genannte „Imago des Nächsten“ (Lacan, 1973, 68) an die Stelle des Spiegels tritt und sich die imaginär erworbene Struktur in die nun herrschenden Objektbeziehungen zu anderen Subjekten einwebt – in Lacans Worten: „Die Instanz des moi ist dabei auf einer fiktiven Linie situiert, die das Individuum allein nie mehr auslöschen kann“ (Lacan, 1973, 64).

Genau an dieser Stelle (ent-)steht mit Lacan auch der seinem Gesamtwerk vielleicht vorstehendste Begriff eines irreduziblen *Begehrens,* jener Riss oder Spalt im Subjekt, der den Mangel im Subjekt und es damit letztlich selbst beschreibt.[188] Wie zuvor auf sein Spiegelbild ist das Subjekt also von nun an lebenslang auf das Ab-Bild von anderen angewiesen, um sich darin einerseits selbst (v)erkennen sowie paradoxerweise andererseits differenzieren zu können.[189] Jene paradoxe Abhängigkeitsstruktur schlägt sich zeitlebens in einer Polarität aus Idealisierung und Aggression anderen gegenüber nieder, da die Andersheit des Anderen einerseits verleugnet werden muss, um die mühsam erlangte, vermeintlich autonome „Identität“ zu sichern (vgl. Fink, 2009; Ruhs, 2010; Koller,

[188] Nähere Ausführungen zum Begriff des *Begehrens* in Kap. 4.3

[189] Hier eröffnet sich auch die problematische Verweisungsstruktur zwischen einem *anschauenden* und einem *angeschauten* Subjekt, bedingt durch das vermittelnde Medium des Spiegels. Insofern trägt speziell Lacans Theorie des Spiegelstadiums elementare Anknüpfungsstellen zur Medientheorie, wie sie zeitgenössisch beispielsweise bei Žižek populär geworden sind (vgl. Mayer, 2013), in dieser Arbeit jedoch keinen expliziten Raum wird einnehmen können. Dort figuriert insbesondere die räumliche Distanz zwischen Kind (als zu erkennendem Subjekt) und Spiegel (als Medium) eine konstitutive Differenz. Der Ort, von dem der Mensch aus schaut, ist nicht der Ort der Erkenntnis, der topologisch gesehen auf einer anderen Ebene bzw. Fläche ruht, und doch wird jener fremde Ort zum Inbegriff der Selbsterkenntnis. Bildungstheoretische Konsequenzen bzw. daran anschließende Interpretationen jener Abbild-Problematik werden in Kap. 4.4 in Auseinandersetzung mit Lacan verhandelt.

1994a) und gleichzeitig der andere überhaupt benötigt wird, um *anerkennende* Differenzierungsfähigkeit und damit ein Gefühl von Autonomie zu erlangen.

Die imaginäre Punkt-für-Punkt-Entsprechung konzentriert sich bei Lacan deshalb begrifflich im so genannten klein a‘, das das Kind als kleinen, personalen anderen im Spiegel erblickt, aber gleichzeitig erkannt und verkannt, idealisiert und gehasst werden muss, um ein imaginäres (Ab-)Bild vom Subjekt entstehen zu lassen. Die Aporie ist perfekt: Erst im anderen entdeckt man sich selbst, doch der Andere bleibt immer fremd. Der Anschauende ‚hat‘ sich im epistemologischen Sinne mit dem Blick in den Spiegel nie selbst, da sein Bild prädeterminiert ist, Subjekt und Objekt zwar ‚aufeinanderfallen‘, da das Bild atopisch und atemporal verfasst ist, jedoch nicht ident sind (vgl. Ruhs, 2010, 27f.).

In Bezug zur symbolischen und damit immer auf etwas Anderes verweisenden Struktur der Sprache, die bei Lacan eine noch vorgeordnetere Rolle als das Register des Imaginären für die Konstituierung des Subjekts bedeutet (s. Kap. 4.3), kann hier eine irreduzible „Spaltung“ (Lacan, 1975, 125) des Subjekts erblickt werden: Das „Ich“ des Spiegelns und Aussagens deckt sich niemals mit dem „Ich“ des Gespiegelten und Ausgesagten. Das ist pointiert gesagt die Formalisierung jenes doppelten Ichs, das sich strukturterminologisch bei Mead in *I* und *me* (Mead, 1934) und bei Lacan in *Je* und *moi* ausdrückt (Lacan, 1973, vgl. Meyer-Drawe, 1990, 122) und auf Hegels Theorie der Abhängigkeit des eigenen Bewusstseins durch Anerkennung eines anderen Bewusstseins verweist, die sich Lacan über die Kojévsche Hegelexegese (vgl. Kojéve, 1958) zunutze macht.

4.2 Systematische Verortung des Imaginären: Die (Hegelsche) Figur der Anerkennung als „Bildner der Ich-Funktion“[190] bei Lacan

Die soeben mit Lacan skizzierte paradoxale Spiegelungs- und Subjektivierungsproblematik, die aus heutiger, postmodern-bildungswissenschaftlicher Position vor allem in dekonstruktiven Einsätzen über die Dezentrierung des Subjekts (vgl. Derrida, 1998, aufgenommen z.B. bei Koller, 2001, Fuchs, 1983 oder Wimmer, 2006) verortet ist und bei Lacan in der paradoxalen Problematik von Alterität & Identität sowie Entfremdung & Aggression durch den Anderen zu Grunde liegt, ist kein Novum, sondern war in Literatur, Philosophie und Bildungswissenschaft seit der Antike ein vielbeachtetes Sujet. Es speist sich, in der Psychoanalyse seit Freud prominent, vor allem aus dem Ovidschen Mythos vom Jüngling Narziss (Ovid, übers. v. Breitenbach, 1964) und stellt bis in die heutige, speziell intersubjektiv ausgerichtete Psychoanalyse ein Kernthema dar.[191]

„Mein ist, was ich ersehne“, stellt Narziss fest, und doch ist dies ein unerreichbares Ideal, da es sich zuerst als Anderer bzw. mit Derrida und Lévinas nur als „Spur“ zeigt (1983, 209ff.). Man könnte hinsichtlich dieses paradoxalen Prozesses der Selbstwerdung also gewissermaßen von einer subjektivierenden Negativität des Anderen sprechen: „Das, was Identität zu verbürgen scheint, erweist sich als unerreichbar fremd“ (Pagel, 1991, 28).[192] Aus systematisch-historischer Perspektive wird an dieser Stelle die frühe Analogie zum sozialphilosophischen Einsatz in der Formel Hegels (1951, 1968, 1969) „Im Anderen zu sich Selbst Kommen“ virulent, die im bildungstheoretischen Teil der Arbeit (Kap. 2.2.2) bereits als ‚synthetisierende‘ Alternative zu einem alteritätstheoretischen Bildungsbegriff der transformatorischen Bildungstheorie vorgestellt wurde

---

[190] Auf den aus bildungstheoretischer Sicht bereits bedeutungsschweren Originaltitel von Lacans Veröffentlichung *Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion* (in der Übersetzung aus Lacans *Schriften I* (1973, 61-70) geht Koller mit seinem transdisziplinären Artikel *Bildung oder Ab-bildung* (1994) in der *Pädagogischen Rundschau* ein (vgl. Kap. 4.4). Damit ist er bisher als einer der wenigen Autoren zu nennen, die dezidiert bildungstheoretische mit psychoanalytischen Theoriebildungen zu verknüpfen suchen, obschon jene bekannte Übersetzung des Originaltitels von Lacan es offenkundig nahelegt. Eine frühere, gelungene Auseinandersetzung auf diesem interdisziplinären Feld bietet Marotzki (1988) mit seinem Artikel über „Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit“, in welchem er das psychoanalytische Konzept der „kritischen Ich-Leistung“ A. Mitscherlichs auf gegenwärtige Bildungsdiskurse und –ansprüche zu übertragen sucht (vgl. Marotzki, 1988).

[191] Vgl. Kap. 3.4

[192] Mit Lacan entsteht so bereits im Spannungsfeld des Spiegelstadiums ein ambivalenter Konflikt von Affekten der Faszination und Aggression in der Auseinandersetzung mit Eigenem und Fremden, dass das damit gespaltene Subjekt ein Leben lang begleiten wird.

und die etwa auch Schäfer (2009), Benner (2008) oder Derbolav (1971) in ihren Rezeptionslinien aufgreifen.

In seiner Feststellung, dass sich das Selbstbewusstsein des Menschen nicht in sich, „sondern sich selbst im Andern" (Hegel, 1951/1807, 141) findet, unterstreicht Hegel in seinem Kapitel über *Selbstständigkeit und Unselbstständigkeit des Selbstbewusstseins, Herrschaft und Knechtschaft* in der *Phänomenologie des Geistes* die These, dass das Selbstbewusstsein stets „nur als ein Anerkanntes" (ebd., 140) existiert, also auch in der Analogie zu Herr und Knecht nur in gegenseitiger Anerkennung bei gleichzeitiger Abhängigkeit bestehen kann.[193] Hegel verweist insofern auf die Doppelsinnigkeit bzw. Dialektik des Bewusstseins, welches sich allererst im Anderen finden lässt, sich damit jedoch auch selbst aufheben muss: „es (das Bewusstsein, Anm. V.R.) muss darauf gehen, das andere selbstständige Wesen aufzuheben, um dadurch seiner als des Wesens gewiss zu werden; zweitens geht es hiermit darauf, sich selbst aufzuheben, denn dies anderer ist es selbst" (Hegel, 1951/1807, 148). Jenen unaufhebbaren Dualismus des Selbstbewusstseins begreift Hegel in einer unendlichen Spannung, die sich stetig in der „Begierde" nach Anerkennung (ebd., 149)[194] ausdrückt – und später in Lacans Theorie des *Begehrens* („désir", vgl. Lacan, 1975, 1978) zur psychoanalytischen Basis seines Subjektdenkens wird.[195] Die zugrunde liegende Dynamik dieses Konflikts, die Ambivalenz zwischen Ich *oder* Du, gut *oder* böse und Herr *oder* Knecht bei gleichzeitiger Abhängigkeit führt bei Hegel wie Lacan damit letztlich in eine unausweichliche und polarisierte Aporie, in einen „Kampf um Anerkennung" (Honneth, 1992) auf Leben und Tod, die nicht nur im Mythos des Jüngling Narziss beschrieben wird, sondern auch in

[193] Hegel stößt mit diesen Überlegungen allererst jenes philosophische Diskursfeld in der Neuzeit an, was bis heute unter dem Sammelbegriff einer (sozialphilosophischen) Anerkennungstheorie firmiert und sowohl für philosophische, bildungswissenschaftliche wie auch politische Grundfragen der Möglichkeit von Konstituierung von Selbst und Gesellschaft leittragend ist. Das Paradigma der Anerkennung ist als klassisches Diskursfeld der Philosophie (wie inzwischen auch der Bildungswissenschaft) dermaßen weitläufig und eigenständig, dass es über die in der Arbeit behandelnden Stellen nicht eigens ausdifferenziert werden kann. Zur bildungswissenschaftlichen Exegese vgl. z.B. Borst, 2003 oder die Beiträge in Schäfer & Thompson, 2010.

[194] Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die philosophische Bewusstseinsproblematik, die im Wesentlichen seit Descartes' *cogito* besteht, noch bei Hegel auf einer weniger problematisierenden Ebene geführt wird. Erst mit Nietzsche, Marx und Freud erfährt das Subjekt einen Riss bzw. jene Dezentrierung, die in späteren, im weitesten Sinne poststrukturalistischen Auseinandersetzungen wie bei Foucault oder Derrida wiederaufgenommen wird.

[195] Lacan beruft sich in seinen Werken wiederholend direkt oder indirekt auf Hegel, vor allem über die Rezeption des französischen Philosophen Kojève (1958), der Hegels Theorien in seinen Pariser Vorlesungen der 1920er Jahre marxistisch auslegt.

der klassischen Psychoanalyse (z.B. in der Ambivalenz von Liebe vs. Hass im ödipalen Konflikt oder „gute“ vs. „böse“ Mutter bei Melanie Klein, 1962) wie auch im postmodernen Bildungstheoriediskurs eine prekäre Thematik darstellt.

Die damit verknüpfte ethische Komponente, wie man dem Anderen und dem Anders-*sein* durch Anerkennung gerecht werden könnte[196], ohne es/ihn ‚gleichmachend' zu entfremden oder das Eigene aufzugeben und gleichzeitig, wie man einem Anderen überhaupt anerkennend gerecht werden kann (vgl. Schäfer, 2006, 2009; Wimmer & Schäfer, 2006; Wimmer, 2007; Kapsch, 2007) wenn man implizit immer schon von der Ontologie des Eigenen ausgehen muss (vgl. Lévinas, 1978, 1983), verweisen letztlich auf das behandelte Problem der Paradoxie anerkennender Selbstanerkenntnis.

4.3 Die Alienation durch den großen Anderen und das gespaltene Subjekt ($) in der symbolischen Ordnung – oder: der Signifikant als Ursache des Subjekts

Das Korsett der Zeichen wird zum Kerker des Sinns,
dem Veränderung über sich selbst verwehrt bleibt.
(Meyer-Drawe, 1990, 86)

Nun spielen bei Lacans Verständnis der Subjektwerdung, neben Prozessen der imaginären Abhängigkeit von und Verkennung in anderen Personen, d.h. „kleinen“, personalen anderen, insbesondere jene Prozesse der Subjektivierung durch die sprachliche, dahin *symbolische Ordnung* im Sinne der Hegelschen „Entfremdung“ (Hegel, 1988/1807, 266ff.) eine Rolle, die dem Lacanschen Begriff der „Alienation“, also der Entfremdung des Subjekts vom ursprünglichen, realen Selbst zu eigen sind (vgl. Fink, 2006, 74ff.).

Mit dem Eintauchen des Kindes in die soziosymbolische Struktur von Kultur und Gesellschaft, die letztlich zuallererst über Sprache vermittelt ist[197], wird der Mensch mit Lacan durch und in der Sprache allererst zum Sub-jekt (*sub iectum*) im wörtlichen Sinne, d.h. im Prinzip jenem Diskurs der symbolischen Macht, jener Ordnung der Gesellschaft unterworfen, die es als solches situiert (vgl. dazu auch Butler, 2001, 2002; Foucault, 1975). Es lebt fortan als gespaltenes Subjekt $: einerseits als vermeintlich

[196] Vgl. Masschelein & Wimmer, 1996; Wimmer, 2007; Lippitz, 2003; Waldenfels, 1990; 1997; Lévinas, 1983

[197] Dies geschieht freilich bereits vor der Geburt, da Eltern für ihre Kinder im wörtlichen Sinne ‚einen Namen finden', das Kinderzimmer einrichten und andere Dinge tun, die den symbolischen, sprachlich figurierten Ort seiner Subjektivität vorab situieren.

selbstreferenzielles Ich, das sich im „kleinen anderen" (objet *a*), also in Spiegelbildern und ihren Entsprechungen, also personellen Objekten entfremdet und (v)erkennt, und als unbewusster, großer Anderer, dessen Herkunft in der symbolischen Unterwerfung durch die Muttersprache (als Sprache, die immer schon vom Anderen herrührt, d.h. „mOthers tongue", Fink, 2006, 30ff.) beheimatet ist. Der große Andere wird in jedes Subjekt mit Eintritt in die symbolische Ordnung ‚eingeschrieben' und muss damit als „Hort" oder Batterie (Lacan, 1975, 354) aller möglicher Signifikanten, d.h. als das Subjekt *skartierende* Struktur verstanden werden, in der die unbewusst-internalisierte Grammatik des Subjekts verortet ist und von wo es seine einzige Selbstausdrucksmöglichkeit erhält (vgl. Roudinesco & Plon, 2004, 42).[198] Sprache (sowie zuvor die Spiegelung am anderen im imaginären Register) trägt mit Lacan allererst zur entfremdenden Subjektivierung des Ichs von der ‚wirklichen Natur' des Menschen bei, denn wie schon Rousseau und Hegel postulierten, ist Sprache immer ein Anderes, das dem Subjekt nicht von Geburt an gegeben ist, sondern in der Symbolik von Schrift und Sprache gewaltsam eingeschrieben *wird*. Damit geht aber die Unmittelbarkeit des Individuums zur Welt und zu sich selbst verloren: der Subjektstatus zeichnet sich durch eine „erzwungene Wahl" aus – und Lacan beschreibt diesen Vorgang deshalb als das *vel* der Alienation (vgl. Lacan, 1978, 223).[199] Sprache erfüllt qua ihrer Funktion schließlich dieselbe subjektivierend-entfremdende Funktion für die Subjektwerdung wie das Spiegeln im gleichnamigen Stadium zuvor – nur in einem anderen Register: Während der *imaginäre* andere, formalisiert als Objekt klein *a* des Spiegelns in der frühen Kindheit das basale Bewusstsein des Selbst, die Ich-Funktion nur im erzwungenen Einkauf einer illusorischen (V)Erkennung sicherstellt, stellt sich der gewonnene, selbst ‚benennende' Sub-

[198] Der große Andere ist damit zu verstehen als symbolische *Funktion*, als ein Medium, dessen Platz von verschiedenen ‚Mandanten' eingenommen werden kann. Der große Andere kann z.B. ein Elternteil sein, aber auch andere Bezugspersonen, die die Gesellschaft und deren Gesetze repräsentierten, wie Lehrer, Polizisten aber auch Freunde und Verwandte, die sozusagen als *generalisierte* Andere (vgl. Mead, 1934) fungieren. Indem das Subjekt den Anderen als Funktionsträger und damit als Träger und Teil der gesellschaftlichen Symbolik anerkennt, ordnet es sich aber zugleich den strukturalen Gesetzen des Ganzen unter (vgl. Butler, 2001, 2002).

[199] Sein prominentes Beispiel eines solchen erzwungenen *vels* ist die (rhetorische) Frage eines Räubers an den Überfallenen: „Geld oder Leben?" Wählt zweiterer das Geld, verliert er auf einen Schlag beides – genauso wie Hegels Knecht, der nach *Freiheit oder Leben* gefragt wird, und bei der Wahl des Lebens jenes behält, doch gerade um den Preis der Freiheit, wodurch das Leben wertlos wird (vgl. Lacan, 1978, 223). Umgemünzt auf den hiesigen Kontext kann das Subjekt nur durch den Eintritt in die Sprache zu einem solchen werden, verliert aber damit immer schon die Unmittelbarkeit zu seinem individuellen Status außerhalb der ihm aufoktroyierten symbolischen Ordnung – Lacan versteht Sprache mit Hegel insofern als „Mord der Sache" bzw. Mord am Ding (Lacan, 1973, 166).

jektstatus nur über die heteronome Erzeugung einer symbolischen Signifizierung im Prozess der sprachlichen „Anrufung“ (Althusser, 1977, 140ff.) durch den großen Anderen, d.h. die symbolische Ordnung her.

Das Subjekt wird bei Lacan also – gemessen an der abendländischen Denktradition und dem sprachphilosophischen Modell Ferdinand de Saussures – „verkehrt“:

„Nicht das Subjekt erkennt die Welt und konstruiert daraus die Wahrheit (…), sondern die Wahrheit existiert immer schon (im Realen zwar, aber doch niedergeschrieben in der Welt der Signifikanten), und sie, die Signifikanten, konstruieren aus sich heraus das Subjekt (Doblhammer, 1998, 31).

Folgenschwer ist die soeben skizzierte Spaltung des Subjekts ($) insofern, als dass die beiden Teile miteinander konkurrieren bzw. radikal verschieden sind, wie Fink es anschaulich macht: „das Ich oder falsche Sein (d.h. der imaginäre „kleine andere *a*“, V.R.) erfordert eine Ablehnung des unbewussten Denkens, während sich das Unbewusste Denken nicht im Geringsten um die hohe Meinung schert, die das Ich von sich selbst hat“ (Fink, 2006, 70). Die Spaltung entspricht *und* entspringt der mit der Subjektivierung einhergehenden Alienation des natürlichen Menschen in der Funktionsweise bzw. Grammatik der Sprache.[200] Inwiefern ist diese Spaltung jedoch so folgenschwer?

Konsequent weiter gedacht heißt das, dass das ‚eigentliche‘ Subjekt in der Konfrontation mit dem Anderen (und in der vorherig illusionären Abbildung mit sich selbst) in der symbolischen Ordnung, d.h. in der Struktur des Verhältnisses Signifikant/Signifikat „untergeht“ – daher wird Lacan üblicherweise als Poststrukturalist bezeichnet. Bei Lacan wird dies verbildlicht als Subjekt *unter* dem Anderen:

$$\frac{\text{der Andere}}{\text{Subjekt}}$$

– und damit als „leerer Signifikant“ (Laclau, 2002, 65), welcher von der Bildfläche verschwindet. Das Subjekt ist in diesem Sinne dezentriert, da sein Zentrum wie sein Unbewusstes ‚außen‘, im Anderen lokalisiert sind – es ist ex-sistent bzw. ex-zentrisch strukturiert (vgl. Evans 2002, 98).

Obwohl Alienation und der Eintritt in die Sprache der notwendige erste Schritt sind, um Subjektivität zu erlangen, „bringt es dieser Schritt gleichsam mit sich, dass man ‚sein

[200] Wodurch Lacan mit Freuds *Psychopathologie des Alltagslebens* (Freud, 1912c) feststellen konnte, warum genau dort bestimmte „Fehlleistungen“ bzw. Unregelmäßigkeiten wie Versprecher, Aussetzer, Metaphern oder Metonymien auf unbewusste Anteile in der Rede hinweisen können.

eigenes' Verschwinden wählt" (Fink, 2006, 77) – das *Sein als* Subjekt wird um den Preis des eigenen Verrats (des „Sinns") erkauft. Dies stellt das *vel*, d.h. die erzwungene Wahl oder *Aphanisis* (Schwinden) des Subjektseins in der Alienation dar (Lacan, 1978, 222). Zurück bleibt eine „leere Menge" im Anderen[201] (Fink, 2006, 78), ein leerer Signifikant, der zwar *für* etwas steht – in Lacans Verständnis stets nur in differenzieller Verweisung zu einem anderen Signifikanten – also ex-sistiert, aber kein eigenes *Dasein* im Sinne Heideggers aufweist. Das Subjekt findet also weder im Gespiegelten noch im Ausgesagten eine „Seinsgrundlage" (Ruhs, 2010, 41) die mit dem übereinstimmt, was ES, so müsste man mit Freud sagen, tatsächlich ist, da es sich im *Medium* bzw. in der bloßen *Vermittlung* des imaginären Spiegelns und symbolischen Sprechens immer schon entfremdet hat (vgl. Meyer-Drawe, 1990, 19f.).

4.4 Kollers bildungstheoretischer Anschluss an Lacan: Bildung als Ab-Bildung in der Imago des anderen?

Mit dieser aporetischen Situation ist im Hinblick auf eine *bildungstheoretische* Rezeption der Lacanschen Theorie des Spiegelstadiums eine Problemstellung verknüpft, auf die Koller, als einer von bislang wenigen Autoren, von einem bildungstheoretischen Bezugspunkt her in seiner Fallstudie *Bildung als Ab-Bildung* (Koller, 1994a) eingeht. Wenn man den Begriff der Bildung als Prozess der (wie auch immer gearteten) Veränderung eines Individuums in der Auseinandersetzung mit Selbst und Welt versteht, so ist „gerade sie von jener konstitutiven Struktur der Subjekt-Umwelt-Relation betroffen, die sich im Spiegelstadium herausbildet" (ebd., 690). Bildung würde sich nämlich, verortet man den Begriff dem etymologischen Ursprung bei Meister Eckhart nach[202], gemäß Lacans skizzierten paradoxalen Überlegungen zu einer abhängigen Ich-Entwicklung in der gleichzeitigen Subjekt-konstituierung und -verkennung des Kindes im Spiegel mit seinem Abbild vollziehen, wodurch dieser Vollzug jedoch eher einem Prozess der *Ab-Bildung* als der Bildung gleichkäme, umso mehr durch den mit Lacan beschriebenen imaginären Charakter jener Beziehung (ebd.). Was aber zeitigt dies für bildungstheoretische und subjektphilosophische Konsequenzen?

---

[201] Bezüglich der Tatsache, dass der ‚erste Andere' im Leben des Menschen normalerweise die Mutter ist, spricht Fink passenderweise auch von „mOther", die den großen Anderen repräsentiert (Fink, 2006, 78ff.)

[202] Der etymologische Begriff der „Bild-ung" kann seit seiner Grundlegung in der spätmittelalterlichen Mystik Meister Eckharts im doppeldeutigen & prozessualen Sinne von ab-bilden (*imitatio*), also nach einem Abbild (d.h. nach dem Abbild Gottes) gestalten, sowie sich bilden, d.h. aus sich selbst heraus entfalten (*formatio*), verstanden werden (vgl. Liechtenstein, 1966, 4ff., bei Koller, 1994a, 687).

Die zeitlebens währende und idealisierende Identifikation mit dem Anderen, die sich, wie gezeigt, später auch in der ‚Imago des Nächsten' in der psychoanalytischen Kur manifestiert, wird mit Kollers Interpretation zur Abhängigkeit der eigenen Bildung von anderen. Subjektkritisch gesprochen geraten jedoch gerade darin die klassisch-aufklärerischen Bildungsideale in ein Kreuzfeuer, die dem „gebildeten" modernen Subjekt üblicherweise zugesprochen werden: Mündigkeit, Autonomie, Emanzipation und Selbstbestimmung. Somit bestätigt sich mit Koller im Rückgriff auf die (Vor-)Geschichte des Bildungsbegriffes, dass diesem bereits bei Meister Eckhart eine „eigentümliche Doppeldeutigkeit" (Koller, 1994a, 687) von *imitatio* und *formatio* zugeschrieben, d.h. Bildung auch als Nachahmung oder Abbildung (*imitatio*) statt im neuhumanistischen Diskurs nur noch als „schöpferische Hervorbringung einer neuen Gestalt" (*formatio*) verstanden wurde (Koller, 1994a, 687, vgl. auch Meyer-Drawe, 2007). Mit der später im Zuge der Aufklärung einsetzenden Aufkündigung des ersten Bedeutungsschemas und der Hervorhebung des zweiten könnte jedoch in der idealisierenden und emphatischen Neubegründung des Begriffs auch die kritisch-subversive Dimension desselben verloren gegangen sein.[203]

Lacan liefert mit seiner Theorie der Subjektgenese (im Spiegelstadium) so gesehen eine Infragestellung des autonom-gebildeten Subjekts, das immer auch an die heteronome Schlagkraft von *Vor-Bildern* gebunden ist. Die vielleicht prominentesten Bildungsziele Autonomie und Identität wären so mit Lacan nur um den Preis einer gewissen Illusion bzw. Verkennung am anderem zu gewinnen (vgl. Koller, 1994a, 690). Dieses Modell eines spiegelnden Vorbildes steht aus psychoanalytisch-klinischer Warte durchaus in gewisser Korrespondenz mit den bereits skizzierten Ausführungen zur „gebrochenen" Spiegelfunktion (bei Altmeyer & Thomä, 2006b, 21f.; Altmeyer, 2011, 124) bzw. intersubjektiv verorteten Stellung des Analytikers (vgl. Thomä & Kächele, 1985/2006), in seiner ‚Vor-Bild' Funktion. Denn der Analytiker kann oder besser: muss sich in der

[203] Auch Pazzini (1992) verweist darauf, dass bereits Meister Eckhart den Bildungsbegriff eher subversiv und polyvalent denn eindeutig konturiert. Er begreift ‚Bildung' – Pazzini zufolge – als „einen Selbstformungsprozessbegriff, einer Ein-Bildung des Bildes Gottes, das nicht gegen den Willen des je sich Bildenden vorstellbar war, nicht durch Indoktrination und nicht sichergestellt durch hierarchisch verfasste Institutionen". Letzteres figuriere freilich Meister Eckharts Konflikt mit der kirchlichen Hegemonie seiner Zeit (Pazzini, 1992, 47). Gleichzeitig spreche dieser aber wiederholt von einer ‚Ent-Bildung' als Voraussetzung und Weiterführung von Bildung und Ein-Bildung eines gottesgleichen Bildes, d.h. von einer Art *negativen* Aufnahmebereitschaft, die der Fähigkeit zur Irritation und Subversion entspricht (ebd.). Es komme also bereits Eckhart „mehr auf den Prozeß der Formung selber an, als auf die Aneignung bestimmter Wahrheiten, das Ansammeln von Erkenntnissen" (ebd.).

Übertragungsbeziehung zunächst als imaginäres Vor-Bild, d.h. begehrtes/begehrendes Objekt (bei Lacan als Abbild a‘) für den Analysanden einsetzen bzw. „verwenden“ lassen (vgl. Winnicott, 1971, 105ff.), an dem dieser sich gemäß seiner eigenen psychischen Struktur, die er auf den Analytiker überträgt, widerspiegeln oder ab-bilden kann (vgl. etwa Bohleber, 2006; Green, 2006; Fink, 2009). Der Analytiker gibt ihm hierin, gerade zu Beginn der Kur, in dieser imaginären Funktionsbeziehung auch die Sicherheit, sich genügend gut „gehalten“ fühlen zu können (gemäß des „holding“-Konzept Winnicotts, 1971, 189).[204]

Er repräsentiert aber gleichzeitig, und dies soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, das väterliche Gesetz des „großen Anderen“ (Lacan, 1975, 1978 et passim), als symbolische Ordnung von Sprache und Welt, die Analysand und Analytiker immer schon als Subjekte spalten, unterwerfen und damit allererst konstituieren statt nur gegenseitig abbilden (*Separation*). Sie bedienen sich *beide* dieser Ordnung als strukturgebende, um sich als Subjekt symbolisch hervorbringen zu können, und doch bleibt zwischen den Subjekten ein Spalt bzw. jene irreduzible Kluft der Alterität (da sie nicht in dieser Ordnung aufgehen), die ihr Begehren gebärt. Gleichwohl weist der späte Lacan (ab den 1960er Jahren) darauf hin, dass der Analytiker die Fallgruben des Imaginären vermeiden soll und sich dennoch nicht in die Position eines allwissenden (großen) Anderen setzen lassen darf, da der Anspruch des Analysanden daran ‚kleben‘ bleibt und nicht zur Aufdeckung seines Genießens gelangen kann. Er müsse also eine radikal andere Position einnehmen, die quasi im Register des Realen angesiedelt sei (vgl. Fink, 2006,120ff.), was aufgrund seiner ebenso symbolischen Situiertheit freilich nicht möglich ist.

Der Analytiker verweist in dieser – damit alteritären – Funktion also in erster Linie auf eine ursprüngliche *Differentialität,* die Subjekte wie Signifikanten in der Sprache qua Andersheit separieren und hierin allererst mit Sinn/Bedeutung aufladen. Der Analysand erhält genau mit jener Doppelfigur von Bildung in der speziellen Situation (ohne Sichtkontakt) der Kur die Möglichkeit – die *negative* Erfahrung zu machen, dass er sich nicht einfach am Analytiker ab-bilden kann, sondern sich aus dieser imaginär-narzisstischen

[204] Freilich sind das Lacansche Register des *Spiegelstadiums* und das von Winnicott (1971) vorgelegte Konzept der *Objektverwendung und –zerstörung* nicht ‚bruchlos‘ aufeinander übertragbar, beide beschäftigen sich jedoch mit konstitutiven frühen Entwicklungs- und klinischen Spiegelungserfahrungen und deren Auswirkungen für die Subjektgenese aus psychoanalytischer Perspektive. Lacan bezieht sich jedoch eher auf deren illusorische und Winnicott im Hinblick auf deren förderliche Funktion für die Entwicklung eines Selbstkonzepts (eine interessante Gegenüberstellung ist zu finden bei Dornes, 2000).

Verstrickung in der Kur herauslösen muss, um sein Begehren vom Anderen loszulösen und es als das zu erfahren, was seinen Subjektstatus überhaupt ermöglicht: als Mangel im Anderen. Das hieße mit Koller, so meine These, dass er genötigt ist, sich in gewisser Sicht (radikal) *um-bilden* bzw. transformieren zu müssen, um den Mangel im Begehren beider und darin die bleibende Andersheit des Anderen anzuerkennen und vor allem offen zu halten (vgl. Fink, 2006, 95, 2009, 103ff., Koller, 2012a, 54). Damit wird aus Kollers Perspektive (1994a) eine zweite Möglichkeit zu Bildungsprozessen eröffnet, die sich nicht in der ab-bildhaften, imaginären Verhaftung (*imitatio*) am anderen ereignet, sondern sich in der metonymischen Verweisungsstruktur des Begehrens und damit einer *Differentialität* vollziehen kann, ohne dass Koller an dieser Stelle von „Transformation" im Sinne von Bildung spricht.[205]

Spätestens hier zeigt sich also eine gewisse Analogie zum perspektivierten Bildungsbegriff der transformatorischen Bildungstheorie, der davon ausgeht, Bildung „als Prozess der Be- oder Verarbeitung solcher negativen Erfahrungen zu untersuchen, die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen" bzw. als „Prozess der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung" zu begreifen, „in deren Denk- und Redefiguren mir meine Welt je gegeben ist" (Kokemohr, 2007, 21). Jene Ordnung wäre dann auch mit Waldenfels in jenem dem Subjekt immer schon vorauseilenden „Anspruch" (Waldenfels, 1997, 51, 1998) des Anderen zu erblicken, der das wahre, gespaltene Subjekt $ zum Sprechen bringt (Lacan, 1973, 85) und damit gewissermaßen „kreative Antworten" (Waldenfels, 1997, 53) einfordert, die zuvor nicht deduktiv aus bisherigen Erfahrungen ableitbar waren, sondern kraft der Alterität des Anderen herausfordernden Charakter besitzen. Die Responsivität solcher Antworten entspricht einer unbewussten Ordnung, die performativ bzw. diskursiv zwischen den Subjekten entsteht und Selbst- und Weltverhältnisse auslotet, jedoch der kaum möglichen

[205] Er geht in dieser Arbeit m.E. eher indirekt auf die Relevanz der krisenhaften Erfahrung von Alterität für das Potenzial von Bildungsprozessen ein: „Im Begehren, sofern es stets ‚das Begehren des Andern ist', ist das Subjekt genötigt, die Andersheit des anderen anzuerkennen, statt ihn als Spiegelung seiner selbst zu betrachten" (Koller, 1994a, 692, hvg. V.R.). In seinen späteren Ausarbeitungen der transformatorischen Bildungstheorie erlangt das Moment der negativen Erfahrung allerdings zunehmend zentralere Dignität, insofern es den ganz entscheidenden „Anlass für Bildungsprozesse" (Koller, 2007a, 71, 2007b, 2012a) in Situationen darstellen kann, „in denen Menschen mit Problemen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung sich die eingespielten Figuren ihres Selbst- und Weltbezugs als unzulänglich erweisen" (Koller, 2010, 294). Gerade dieses Moment scheint m.E. aber wegweisend für solch mögliche transformatorische Prozesse in der analytischen Kur zu sein, wie sie hier theoretisch und empirisch in den Blick genommen werden (vgl. Kap. 3 sowie den Überblick bei Bohleber, 2001, 2006; Bedorf, 2004, 2006; Warsitz, 1999, 2004; Zwiebel, 2004).

Verstehbarkeit dieser „Ordnung als System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ (Koller, 2009c, 22) bedürfte.[206]

Kaum möglich deshalb, da diese diskursive Ordnung als symbolische dem Subjekt vorgängig ist (vgl. Waldenfels, 2002, 56) und sich ihm insofern „entzieht“ (Waldenfels, 1997, 50ff., vgl. dazu Koller, 2012a, 86) – d.h. das Subjekt selbst als „Antwort auf den Anspruch des Anderen*“* zu verstehen ist (Waldenfels, 1990, 50). Die Bewegung, die Aktion geht damit bei Waldenfels, Lévinas (wie auch Lacan) nicht, wie Hegels (1951) idealistische Abhandlung über die Entstehung des Bewusstseins in der Allegorie von Herrschaft und Knechtschaft häufig interpretiert wird, von der „Bewegung des Geistes“ aus (Koch, 1995, 25f.), sondern im Gegenteil – immer schon vom Anderen.[207]

4.5 Prozesse der *Alienation* und *Separation* in der Genese des Lacanschen Subjekts – bildungstheoretische Anstöße

Man könnte im Bild von zwei
sich gegenüberstehenden Spiegeln denken,
so dass man die endlose Serie von Reflexionen
in beiden sehen könnte (Zwiebel, 2004, 844).

Die soeben erarbeiteten Denkfiguren lassen sich, und dies soll nachfolgend erörtert werden, dort in Lacans Subjektbegriff und Prozessverständnis verorten, wo ein sich (um)bildendes Subjekt allererst durch Prozesse der Alienation und Separation vom Register des Imaginären zu dem des Symbolischen voranschreitet und sich damit sozusagen vom Selbstprinzip der Ähnlichkeit oder Abbildung zum Prinzip der Differenz, d.h. gemäß der linguistischen Terminologie Roman Jakobsons, auf die Lacan rekurriert,

[206] Es sei angemerkt, dass sich Koller hier im Speziellen auf Bourdieus Habituskonzept bezieht, im Hinblick auf den Begriff der ‚Ordnung‘ jedoch aus phänomenologischer Perspektive immer wieder auf Buck (1981) und Waldenfels (1997) rekurriert (vgl. Koller, 2009a, 2010, 2012a, 2012c).

[207] Diese Feststellung macht (neben Lacans Hervorhebung der strukturalen *Differenzlogik* in gleichzeitiger Ablehnung der *Synthesis*) wohl den größten epistemologischen Unterschied zwischen Hegel und Lacan aus. Um Hegels Gedanken jedoch nicht miszuinterpretieren, muss bei Lacan stets die spezifische Kojèvsche Lesart des Hegelschen Denkens mitgedacht werden. A. Kojève (1958) ging von Hegels bahnbrechender Idee aus, dass sich das Bewusstsein des Menschen letztlich immer nur über die Anerkennung durch den Anderen bzw. ein anderes Bewusstsein (bei Hegel im Verhältnis Herr - Knecht) errichten könne (vgl. Hegel, 1951/1807). Erst wenn mehrere „Bewusstseine“ aufeinanderträfen, ereigne sich das, was Hegel als „Dialektik der Anerkennung“ konfiguriert und damit den „Kampf um Anerkennung“ (Honneth, 1992) als spezifische Eigenschaft des menschlichen Strebens nach Selbstbewusstsein nötig macht. Lacan leitet nun daraus ab, dass jedes Subjekt immer schon vom Anderen abhängig sei, mehr noch, dass jener große Andere das Subjekt von Geburt an von außen und später von innen heraus unbewusst strukturiere – was sich in der Sprache und im Unbewussten niederschlage (vgl. Lacan, 1978).

vom Prinzip der *Metaphorik* zu dem der *Metonymie* fortbewegt (vgl. Ruhs, 2010, 43, vgl. dazu Kap. 4.7).

Es wurde bereits vom Subjekt in der frühen Phase der Alienation als einem leeren Signifikanten bzw. mit Fink von einer leeren Menge im Anderen („mOther", 2006, 85) gesprochen, der zwar für ein *Etwas* steht (bei Lévinas, 1997, 72 ist dies das *il y a*, das reine Sein), aber noch kein eigenes Dasein[208] im Heideggerschen Sinne aufweist. Hier lässt sich in Lacans Gedankengebäude der elementare „Seins – Mangel" (*manque à être*, Lacan, 1975, 55) verorten, der in seinem Subjektverständnis wohl das zentralste Element ausmacht bzw. „ontologischen Status" (Fink, 2006, 77) besitzt, da jener das Subjekt lebenslang konstituiert; „Die erste Gestalt des Subjekts ist genau dieser Mangel" die sich als leere Menge im Anderen zeigt – bzw. gerade *nicht* zeigt (ebd.). Der Mangel oder die leere Menge wird an oder besser in der Sprache anschaulich am Beispiel der Namensgebung für ein Kind, die für Eltern normalerweise als elementar erachtet wird. Ein Name steht schon mit seiner Festlegung vor der Geburt *für* ein Subjekt (vgl. Lacan, 1975, 19)[209] und wird es dementsprechend ein Leben lang symbolisch konstituieren, obwohl er eigentlich völlig zufällig, d.h. in der Terminologie de Saussures (1967) arbiträr gewählt ist. Dieselbe Struktur weist die menschliche Sprachsymbolik auf: „Die Zahl fünf hat nichts besonderes Fünfartiges an sich und das Wort Tisch nichts besonderes Tischähnliches", stellen Watzlawick et al (1993, 62f.) augenzwinkernd fest. Erst in der differenziellen Verweisungsstruktur der Signifikanten zueinander erhalten die Einheiten ‚Sinn', eine Strukturlogik, die *für* Signifikate, aber niemals für sich selbst stehen können.[210] Sinn ist vielmehr implizit in ebenjener Strukturlogik der Differentialität enthalten, ohne dass diese auf letzte Bestimmungen rückführbar ist. Auch der Name des Kindes steht arbiträr für ein durch den Anderen benanntes Subjekt ohne Sein, für einen leeren Signifikant als Platzhalter im Anderen (der Sprache).

---

[208] Lévinas spricht in Auseinandersetzung mit Heidegger in seinem Werk *Vom Sein zum Seienden* (1997) daher explizit vom „Sein ohne Dasein" (1997, 72). Zur psychoanalytischen Rezeption Lévinas'scher Überlegungen zur Jenseitigkeit des Anderen vgl. vor allem Warsitz, 1999 und 2004 in Kap. 3.7)

[209] Lacan führt dazu aus: „Auch das Subjekt, das als ein Sklave der Sprache erscheinen kann, ist mehr noch einem universalen Diskurs hörig in der universalen Bewegung, in der sein Platz niedergeschrieben ist bereits bei seiner Geburt, und sei es bloß in der Form des Eigennamens" (Lacan, 1975, 19f.).

[210] Dieser Umstand beschreibt verkürzt gesagt das, was Lacan mit dem „Gleiten der Signifikanten" bzw. der unendlichen Verweisungsstruktur der „Signifikantenkette" der Sprache auszudrücken vermag (vgl. Lacan, 1975, 19ff.).

Doch (wie) kann sich dann ein Dasein eines für-sich-selbst-stehenden Subjekts bilden – denn das Subjekt wird ja mit Lacan, wie erwähnt, eigentlich „auf den Kopf gestellt" (Doblhammer, 1998, 31). Den abendländisch so verstandenen, subjektivierenden Prozess, wie wir ihn aus der ontologischen Bildungsphilosophie kennen, beschreibt Lacan mit dem Vorgang der „Separation" (Lacan, 1978, 112), die „die Konfrontation des entfremdeten Subjekts mit dem Anderen" bedeutet, und zwar im menschlichen Grundprinzip des *Begehrens* (*désir*, vgl. Fink, 2006, 75). Der im Grunde genommen die gesamte Lacansche Subjektphilosophie bestimmende *Mangel* ist es, der das Begehren des Subjekts bestimmt – mehr noch: für Lacan stimmen Mangel und Begehren semantisch überein, denn das, was das Subjekt begehrt, ist freilich immer das, was ihm fehlt. Doch wie versteht Lacan „Begehren"?

Das Begehren kann mit Lacan sozusagen als innerstes Movens, als dynamische Essenz des Menschseins verstanden werden und ist damit komplexer als etwa Freuds *Wunsch* (bei Lacan *voeux*, 1973, 210f.) konzeptualisiert. Es stellt, pointiert gesagt, das symbolisch-fundamentale (d.h. auf allen menschlichen Belangen), unstillbare Streben bzw. die Sehnsucht im Unbewussten des Menschen nach etwas dar, das sich an keinem Ort (daher ist das objet *a* eigentlich ein ‚Nicht-Ort') und an keinem Objekt mehr befriedigen kann (vgl. Ruhs, 2010, 46). Es ist gewissermaßen die *Differentialität* per se, die das Streben immer schon auf etwas *Anderes* verweist. Das Begehren stellt so gesehen die ewig diachrone Struktur, d.h. die radikale Differenz der Dynamik der *conditio humana* dar, die in der Andersheit des Anderen wurzelt und damit den „Seinsmangel" (*manque a être*, Lacan, 1975, 41) des Subjekts als gespaltenes begründet. Diesen mit dem Begehren einhergehende Seinsmangel versucht jedes Subjekt schon in frühester Kindheit durch den Anderen (primär durch die „mOther", Fink, 2006, 54) auszugleichen, da der Andere (bzw. die Mutter) jedoch selbst ein geteiltes bzw. durch die symbolische Ordnung der Sprache „gebarrtes" und damit mangelndes Subjekt $ ist, bestehen Mangel und Begehren auf beiden Seiten komplementär, im Subjekt wie im Anderen – und drängen damit nach erfolgloser, unendlicher Verschmelzung.[211] Das Begehren bezeichnet bei Lacan also stets die Manifestation dessen, was im Subjekt und im Anderen gleichermaßen, und zwar aufgrund der Alienation durch das Imaginäre und das Symbolische, *fehlt* (vgl. Homer, 2005, 72). Dies formalisiert Lacan mit dem Ausdruck: „Das Begehren des Menschen findet seinen Sinn im Begehren des Anderen" (1975, 108). Gleichzeitig weist

[211] Deshalb gibt Lacan auch den Anderen diesbezüglich oft als gebarrtes Mathem S(Ⱥ) an.

es im sprachphilosophischen Impetus Lacans die Eigenschaft metonymisch-syntagmatischer Strukturen des Subjekts auf, sich in der unendlichen Verweisungsstruktur, d.h. der Signifikantenkette der Sprache wiederzufinden – insofern kommt Lacan zum Schluss, dass das Unbewusste (und damit das Begehren) *wie*, oder besser gesagt, *durch* eine Sprache strukturiert sei (vgl. Lacan, 1978, 156, 213). Man könnte sagen, die Signifikantenkette der Sprache strebt wie das Begehren des Subjekts nach einer Einheit (bei der Sprache nach dem vollendeten Satz, beim Subjekt nach der Symbiose mit dem anderen), verändert aber durch ihr stetes, metonymisch strukturiertes Hinzufügen neuer Elemente, d.h. Signifikanten, die ganze vorherige Struktur – und kommt somit nie zu einem definitiven *Sinn* – das (vorübergehende) Sein von Satz wie Subjekt sind immer nur um den Preis einer ‚Sinnlosigkeit' zu haben.

Das, was Lacan als Begehren bezeichnet, äußert sich also stets im Begehren des Anderen (vgl. z.B. Lacan, 1975, 190), und zwar im mehrbödigen Wortsinne, der auch mit der entwicklungspsychologischen Genese des Subjekts zusammenhängt: Bereits vor dem Abschnitt des Spiegelstadiums (ca. 6-18. Lebensmonat) verspürt das Kleinkind instinktiv, dass es von der Mutter in der Zeit der „symbiotischen Phase" (Mahler et al, 1978) uneingeschränkte Zuwendung und Aufmerksamkeit, also *Liebe* erfährt und damit auch selbst vermeintlich uneingeschränkt begehrt *wird*, was ihm – mit Freud gesprochen – steter Quell von Lusterfahrungen ist und sich im Freudschen Wunsch nach der Mutter äußert, der mit Lacan „auf etwas anderes als die Befriedigungen (zielt), nach denen er ruft" (Lacan, 1975, 127). Der Wunsch zielt mehr als bloße physiologische Bedürfnisse auf den *Anspruch*[212] nach Liebe, d.h. die Gabe und Versagungsmacht, geliebt zu werden – und damit auf die Mutter als „Inhaber eines Privilegs, die Bedürfnisse zu befriedigen" bzw. die Macht, diese zu geben oder vorzuenthalten (Lacan, 1975, 127).

Insofern besteht der Wunsch des Kindes nicht nur im Anspruch an ein Objekt, sondern auch im Objektwunsch *des* Anderen (im *genitivus objectivus*), d.h. von der Mutter begehrt zu werden und damit „Ursache" (*cause*) des Begehrens des anderen zu sein – und zu bleiben (Lacan, 1978, 255). Dies hat Lacan mit dem doppelsinnigen Bonmot „Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Anderen" (Lacan, 1975, 190) umschrieben – man könnte auch sagen: das Begehren des Menschen hat dieselbe Struktur wie die

[212] Aufgrund des archaischen Charakters des für den Menschen grundlegenden Liebesanspruchs an den Anderen (Lacan, 1975, 124), der bei Lacan als zentrale Figur im Sinne eines Vorstadiums des Begehrens besteht, folgert er, dass letztlich „jeder Anspruch ein Anspruch auf Liebe ist" (vgl. Lacan, 1957-1958, 503).

des Anderen – oder: „der Mensch begehrt nicht nur, was der Andere begehrt, sondern er begehrt auch auf die gleiche Art (und Weise)“ (Fink, 2006, 81, Anm. V.R.).

Gleichzeitig begehrt er es nicht ‚selbst‘ als autonomes Subjekt, sondern ‚in‘ ihm begehrt der Andere bzw. die Subjektstruktur, in die er vom Anderen qua Register des Imaginären und Symbolischen eingeführt wurde (vgl. Lacan, 1975, 190; Laplanche, 2004).

Das Kind wie auch die Mutter sind insofern darum bemüht, beide Begehren zur Deckung zu bringen, um die höchstmögliche Befriedigung zu erlangen – und müssen darin aufgrund der Differentialität des Begehrens scheitern. Denn anders als bei einem *Bedürfnis* wie Hunger oder Schlaf ist das, was das ursprüngliche menschliche Begehren auszeichnet, nie zur Gänze erfüllbar, allein schon aufgrund der Tatsache, dass es an der Schwelle zu seiner Erfüllung erlöschen würde.[213] Es ist der irreduzible Rest (und damit Mangel), d.h. gleichsam die irreduzible Differenz bzw. Alterität zwischen den Subjekten, die „Subtraktion“ des Bedürfnisses von der Liebe, wie Lacan es formalisiert (vgl. Lacan, 1975, 127). Im Falle von Mutter und Kind verhindert eine Erfüllung des Begehrens bereits die Tatsache, dass die Mutter aufgrund des Vaters niemals zur Gänze nur das Kind begehren kann, was das Kind in seinem Begehren jedoch anstrebt und zu ergründen sucht. Überhaupt spielt bei Lacan das Motiv und Movens des Ergründens, des Verstehenwollens (des Begehrens) des Anderen eine zentrale Rolle, demzufolge sich dahinter jene Grundfrage menschlicher Selbstbe- und -ergründung, das „*warum*?“ (bei Lacan *che vuoi?*, d.h. „was willst du“?, 1975, 190) verbirgt, welches selbst als fundamentales Begehren verstanden werden muss und auch im Zuge bildungstheoretischer Anknüpfungspunkte fruchtbar erscheint, wie später zu zeigen sein wird (Kap. 4.6, 4.7).

In die symbiotische Dyade zwischen Mutter und Kind tritt nun im Laufe der frühkindlichen Subjektgenese, in der sich mit Lacan vollziehenden *Separation*, der Vater bzw. das väterliche Inzesttabu[214] als ‚Spielverderber‘ ein und läutet – bei Lacan allerdings symbolisch vermittelt[215] – die ödipale Phase ein, die für das Kind den eigentlichen Schlüssel

[213] Schon Nietzsche weist ja in *Also sprach Zarathustra* auf die dynamische, sich selbst erhaltene Funktion des Begehrens hin: „Doch alle Lust will Ewigkeit, will tiefe, tiefe Ewigkeit“ (Nietzsche, 1954, 551).

[214] Wichtig ist an dieser Stelle: Der Vater steht hier als Metapher für etwas, was die Mutter sonst noch begehrt – nicht unbedingt in Form der leiblichen Personifizierung, sondern als Träger eines väterlichen Gesetzes von außen, dass die symbiotische Beziehung sprengt und auch durch etwas Verwehrendes im mütterlichen Diskurs selbst auftreten kann (vgl. Ruhs, 2010).

[215] Hier kann Lacans Theorie der ödipalen Konstellation vor dem Hintergrund des Menschen als Sprachwesen (*parlêtre*) gegenüber Freuds Theorie eines ‚bloß‘ leiblichen Dritten postmoderne Vorteile aufwei-

zur Subjektwerdung in der symbolischen Ordnung der Sprache im Zuge einer Loslösung bzw. Entfremdung von der Mutter darstellt. Das Kind entkommt – und damit auch der imaginären Selbsttäuschung – ein Stück weit, in dem ein Anderer, dritter Term in diese Symbiose einbricht, und zwar einerseits als Person, mit Lacan jedoch vielmehr als *Funktion*, als „Gesetz des Vaters" bzw. als Metapher des „Phallus", den die Mutter in ihrem Mangel begehrt und mit dem sich das Kind identifiziert (Lacan, 1973, 119, 1975, 119ff.). Das Gesetz, der Name oder das ‚Nein' des Vaters (le „nom du père" bzw. le „NON du père" gleichen sich im Französischen phonetisch) zeigt im Zuge des Inzestverbots jedoch auf, dass sich das Kind vom Phallus und Namen des Vaters unterscheidet und nur der Vater Träger des Begehrens der Mutter sein kann (vgl. Ruhs, 2010, 39ff.).[216] Das Kind bekommt seinen eigenen, symbolischen Namen und Platz in der symbolischen Ordnung zugewiesen und muss sich fortan als von der Mutter separiertes und gleichzeitig durch die Sprache „gebarrtes", begehrendes Subjekt begreifen – es findet also letztlich weder in der imaginären, noch in der nun symbolischen Repräsentation eine „Seinsgrundlage", denn auch von dem ihm zugeschriebenen Namen wird es nur *re*präsentiert (vgl. Ruhs, 2010, 41).[217] Anders gesagt: Es muss mittels dieser mit Lacan benannten „symbolischen Kastration" anerkennen, dass es

> „sich von den beiden anderen Subjekten unterscheidet, es ist befreit und erlangt seine endgültige Subjektivität. Genauso, wie es vom imaginären Ich zum symbolischen vorangeschritten ist, hat sich auch sein Doppelgänger zum sprechenden Anderen entwickelt" (ebd.)

‚Erwachsenwerden', verstanden als pädagogische Subjektivierung, hat somit wesentlich mit *Separation* zu tun, d.h. heißt (s)einen eigenen Bezug zum Begehren des Anderen zu ergründen und die Differenz des Begehrens qua Trennung anerkennen zu müssen (vgl. Küchenhoff, 1999, 2003). Doch wie schon Freud in seinen Ausführungen über den *Untergang des Ödipus-Komplexes* betont (Freud, 1924), gewinnt das Kind damit etwas Entscheidendes, was ihn in unserem abendländischen Denken allererst zum ‚Subjekt' macht: Es wird von einer leeren Menge, von einem profanen Platzhalter bzw. Mangel

---

sen. Insofern betont etwa Bedorf, dass Lacan die reine "Personalisierung der ödipalen Trias" (2003, 203) überwinde, indem er sie im Register des Symbolischen verorte.

[216] Die Vatermetapher gibt somit dem Begehren der Mutter einen Namen, einen *Signifikant*, der Voraussetzung dafür ist, dass sich das Kind im Schutze dieses Namens, also im Schutz der Sprache, vom Begehren der Mutter separieren kann.

[217] Damit ist das begehrende Subjekt also auch nicht jenseits der „Metapsychologie" Lacans im Sinne der Trias *Reales-Symbolisches-Imaginäres* zu denken, „sondern – mit dem Beginn der psychosozialen Entwicklung – immer schon in die Ordnungen des Symbolischen und Imaginären eingebettet, in denen es sich bildet, seine Orientierung erhält und verschiebt" (Reckwitz, 2008b, 57).

im Anderen („mOther", Fink, 2006, 85) zu einem selbstständig sprechenden und begehrenden Subjekt, das sein Begehren fortan auf andere, unendlich verschiebbare Objekte (Lacans objet *a*) richten muss – und d.h. spätestens mit der Pubertät auf immer neu besetzte, außerfamiliäre Objekte. Es hat sich damit im wahrsten Sinne des Wortes ‚einen Namen gemacht'.

Insgesamt zeigt dieser Prozess von ineinander übergehenden Stadien der Alienation zur Separation, inwiefern insbesondere das nur dem Menschen mögliche Lacansche Register des Symbolischen, also der Sprache, letztlich verantwortlich ist für zwei gegenüberstehende Medaillenseiten ein und desselben Subjekts. Einerseits wird das heteronome Subjekt in der Sprache immer schon in der symbolischen Ordnung eingeschrieben oder „angerufen", wie Althusser es viel zitiert bezeichnet (Althusser, 1977, 140ff – man denke nur wieder an den Eigennamen), andererseits kann es sich nur in der Sprache als autonom erkennendes, reflexives und sein Begehren ausdrückendes Subjekt vermitteln. Denn die Sprache dient ihm (nur) als paradoxes Medium eines vom Anderen kommenden Begehrens, es muss jedoch gleichsam erfahren, dass beide Begehren nicht zur Deckung gebracht werden können, gerade deshalb, weil Sprache zwar symbolisch *vermittelt* (also ein Medium ist), doch zwischen dem Diskurs des einen und dem des Anderen immer eine Lücke, ein Spalt klafft, der nicht überbrückt werden kann[218], und das ist jene Kluft, die das Begehren gebärt. Das Lacansche (unbewusste) ‚wahre' Subjekt situiert sich insofern an einem Zwischen-Ort, der allererst durch konstitutive Differenzen, durch symbolische Brüche (im Alltag z.B. durch Versprecher oder Fehlleistungen) entsteht, an einem Ort „diesseits von Autonomie und Heteronomie, auf dem Feld, wo sich die Blicke kreuzen, wo das Ich sich selbst im Antworten auf den Anderen entzogen ist" (Meyer-Drawe, 1990, 123).[219] Es ist, kurz gesagt, nur ein „Riss im Diskurs" (Fink, 2006, 66). oder, mit Schäfer bildungstheoretisch konnotiert, nur im „Kreuzungspunkt der Diskurse" verortbar (2011a, 2013a). [220]

---

[218] Diese „verfehlte Begegnung" (Lacan, 1973, 59ff.) und die damit einhergehende krisenhafte Erkenntnis ist freilich wiederum Nahrung für immer stärkeres Begehren. Ursache und Wirkung des Begehrens stimmen überein – auch das drückt Lacan aus, wenn er sagt: „Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Anderen" (Lacan, 1975, 190).

[219] Meyer-Drawe weist damit in *Illusionen von Autonomie* (1990) darauf hin, inwiefern Lacans Subjekt eben nicht, wie einige Autoren annehmen (vgl. Dornes, 2006, 217ff.), einer rein heteronomen Konstitution poststrukturalistischer Verortungen entspricht, sondern in einem differenztheoretischen Verhältnis zu denken ist.

[220] Dies hat mit Lacan in logischer Folge auch dezentrierende Konsequenzen für das cartesianische Verhältnis von Denken und Sein, welches umgekehrt werden müsste. Er formuliert: „Ich denke, wo ich nicht

Verdeutlicht man nun noch einmal zusammenfassend die Konstellation bzw. das Verhältnis vom (gespaltenem) unbewussten Subjekt (Es) zu seinem imaginären Vor-bild (Objekt *a*), der schließlich das bewusste Ich (*moi*) oder ego konstituiert und dem symbolischen Anderen (groß A), erhält man mit Lacan folgendes prominentes „Schema L" (Lacan, 1975, 81):

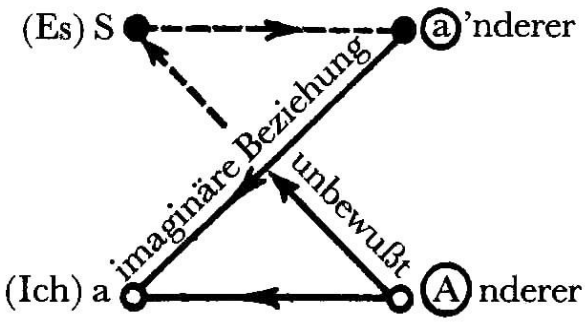

Abbildung 1: Lacans „Schema L" zum imaginär-symbolischen Verhältnis von Subjekt und Anderem[221]

Das Schaubild macht deutlich, inwiefern die Register des Imaginären und Symbolischen untrennbar miteinander verwoben sind und letztlich die zwei Seiten einer Medaille, des gespaltenen Subjekts $ konstituieren[222]: Das Subjekt (Es oder S) im Schaubild oben links identifiziert sich im frühen Spiegelstadium[223] mit einem personalen anderen (rechts) und konstruiert daraus sein Imaginäres moi bzw. (Ich) unten links im Bild. Jener Prozess ist jedoch immer schon eingewoben in eine symbolische Ordnung, denn der große, unbewusste, symbolische Andere, der an dieser Stelle die Sprache wie „nom-du-

bin, also bin ich, wo ich nicht denke" (Lacan, 1975, 43). Zwar hat das Subjekt ein ‚Sein', das spricht, doch kommt es zu diesem Sein bzw. zu einem ‚sich' nur qua Vermittlung durch Sprache, „ja diese ist Lacan zufolge überhaupt der Grund für unsere verrückte Vorstellung, daß es so etwas wie Sein gibt" (Braun, 2007, 105f.). Auch an dieser Stelle zeigt sich, wie radikal Lacan seinen Subjektbegriff als performativen und unbewussten, da heteronomen Effekt der Sprache, die vom Anderen kommt, versteht.

[221] https://lacan-entziffern.de/reales/schema-l-2/ (zul. online abgerufen am 24.10.2015).

[222] In der einschlägigen Literatur wird dazu gerne der von Lacan selbst eingeführte bildhafte Verweis des mathematischen ‚Möbiusbandes' angebracht, ein Band, dessen verdrehte Enden so aneinandergeheftet werden, dass beide Seiten des Bandes immer wieder ineinander übergehen und ein quasi unendlicher Kreis entsteht, obgleich das Band zwei diametrale Seiten besitzt. Beim Auseinanderschneiden eines Möbiusbandes entlang der Längsseite entstehen übrigens zwei ineinander hängende Ringe, was jene paradoxe Struktur einer abhängigen Unabhängigkeit noch zu unterstreichen vermag. Auch das Begehren hat mit Lacan die Form des Möbiusbandes, da es gleichsam nach Erfüllung und Unendlichkeit strebt.

[223] Wie bereits im vorgängigen Kapitel angedeutet ist dies eine streitbare Annahme, insofern z.B. Winnicott (1971) mit seiner Aussage „das Gesicht der Mutter (ist) der Vorläufer des Spiegels" (1971, 128) dezidiert gegen Lacans Modell des Spiegelstadiums plädiert, wohingegen fraglich ist, ob Lacan mit dem Schema L und mit seinen späteren Ausführungen darüber, inwiefern es auch immer eines ‚signifizierenden Dritten' bedürfe, der den Spiegel zur Verfügung stellt und das Subjekt qua bedeutungsvoller Geste zu einem ‚Ich' verhilft, diesen Vorwurf nicht ohnehin ins Leere laufen lässt.

père“ bzw. Vatermetapher ist, verleiht dem Subjekt und seiner imaginären Entsprechung allererst die ‚Gabe‘ einer Existenz und bringt durch die Sprache „das wahre Subjekt (Es) zum Sprechen“ (Pagel, 1991, 52).

Bildungstheoretisch interessant wird spätestens an dieser Stelle die Frage, wie sich das von Lacan wie auch in postmoderner bildungstheoretischer Diktion (z.B. Koller, 2001; Sattler; 2009; Schäfer, 2011a, 2012) als dezentriert bzw. gespalten gedachtes Subjekt $ in wechselseitiger Bedingtheit und Abhängigkeit vom kleinen anderen und in der Strukturierung durch den großen Anderen „bilden“ kann, und zwar in doppelsinniger etymologischer Bedeutung: erstens im Sinne einer *Ab-Bildung*[224] und zweitens im Sinne jener Um- bzw. einer (nicht-deduktiven, sondern emergenten) Neu-Bildung, wenn man so will, einer Transformation in der Anerkennung der Andersheit des Anderen. Anders formuliert: Inwiefern ist das, was Lacan sowie Fink (2006, 2009) und Ruhs (2010) in seiner Nachfolge zur Subjektwerdung durch Alienation und Separation durch den Anderen ausführen, aus hiesiger bildungstheoretischer Perspektive transformatorischer Prozesse von Belang? Zunächst abgesehen davon, dass Lacans subjektgenetische und -philosophische Diskurse sozusagen schon ‚von Haus aus‘, d.h. zumindest unter dem Dach gemeinsamer anthropologischer Überlegungen zur *conditio humana*, auch bildungstheoretische Diskurse tangieren, sollen an dieser Stelle zunächst einige Momente im referierten Lacanschen Denken über den Anderen aus hiesigem bildungstheoretischen Einsatz diskutiert werden.

Koller zeigt ja bereits anschaulich anhand seiner Fallstudie in Rekurs auf Lacans Spiegelstadium (1994a), inwiefern sowohl der Eintritt in das Spiegelstadium und die daraus resultierende ‚Ab-Bildung‘ des Subjekts an einem anderen wie auch dessen Austritt mit dem Dazwischentreten eines dritten Terms bildungstheoretische Verweisungen nahe legen, insofern damit die Chance für das Subjekt eröffnet wird, im Medium der Sprache „sein Begehren symbolisch zu realisieren“ (vgl. Koller, 1994a, 691, 1990b, 54, 80). Ich knüpfe an dieser Stelle in zweifacher Hinsicht an seine Überlegungen an, insofern sie m.E. einerseits ein systematisch innovatives – aber bislang rares – Nachdenken über transdisziplinäre Verschränkungen zwischen psychoanalytischen und bildungstheoretisch-systematischen Überlegungen zur Subjektkonstituierung aufzeigen.[225]

---

[224] Vgl. das vorangegangene Teilkapitel

[225] Eine große Ausnahme bildet dabei früh vor allem Koller selbst mit seiner Dissertation *Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers* (1990b), in der er – man könnte sagen: seiner eigenen Zeit voraus –

Andererseits möchte ich hier einen anderen Schwerpunkt setzen, der sich jenem bildungsstiftenden *Differenz-* bzw. *Alteritätsaspekt* in Lacans Theorie des (großen) Anderen bedient, der bei Koller sowohl in jenem frühen Beitrag (1994a, 692) wie auch in der weiteren Entwicklung der transformatorischen Theorie (2012a, 53f.) nur am Rande auftaucht, m.E. jedoch gemäß der hier referierten Konzepte einer intersubjektiven bzw. relationalen Psychoanalyse (vgl. die Beiträge in Altmeyer & Thomä, 2006a) sowie im Grundkonzept eines postmodern verstandenen Begriffs von Bildung eine Kernfigur darstellt.

1. Wie bereits erwähnt (Kap. 3.4), tritt im Zuge des Selbstverständnisses der zeitgenössischen intersubjektiven bzw. relationalen Psychoanalyse der Analytiker immer mehr die Errichtungsfunktion eines „analytischen Dritten“[226] bzw. jenes dritten Terms (Ogden, 1994, 2004, 2006) an, der das *tertium* jenseits der *comparatio* (als ‚Drittes des Vergleichs‘, vgl. Warsitz, 2004, 800f.), zwischen Analytiker und Analysand darstellt und dort einen wesentlichen Bedeutungsüberschuss (vgl. Bohleber, 2006, 217) generiert, der in seiner Alterität weder für Analytiker noch Analysand greifbar ist – und gerade darin einen kurativen wie m.E. auch bildenden Faktor darstellt.[227] Denn in diesem jenseitigen Dritten der intersubjektiven Situation zeigt sich

---

entlang Lacans Sprachanalyse (mittels der linguistischen Figuren Metonymie und Metapher) das pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling in Texten von Pestalozzi und Jean Paul daraufhin untersucht, inwiefern dort das Begehren des Anderen eine bestimmte Schreibweise oder Haltung der Erziehungskonzeption hervorbringt. Die Relation zwischen pädagogischer Liebe und dem Begehren des Erziehers wird in diesen Texten mit Lacan darin abgelesen, „wie sich die Liebe zum Kind (in den Erziehungskonzeptionen der Autoren, V.R) sprachlich artikuliert und welche Rolle Metapher und Metonymie als besondere Formen der sprachlichen Artikulationen dabei spielen“ (Koller, 1990b, 55). Seine Dissertation kann insofern als systematischer Vorläufer seiner auf sprachphilosophischen bzw. darin auf Rhetorizität und Differentialität ausgerichteten Weiterentwicklung der transformatorischen Bildungstheorie angesehen werden (vgl. dazu Kokemohrs Vorwort, vgl. Koller, 1999).

[226] Ogden führt dazu aus: „Dieses dritte Subjekt – das intersubjektive analytische Dritte – ist Produkt einer einzigartigen Dialektik, die von Analytiker und Analysand (d.h. zwischen ihnen) als Subjekten erzeugt wird, und erhält im intersubjektiven Feld, das beide gemeinsam bilden, ein Eigenleben“ (Ogden, 2006, 37). Wichtig scheint an dieser Stelle, dass Ogden betont, dass zu einer erfolgreichen Analyse die „Auflösung“ dieser seiner Meinung zufolge in der gegenseitigen projektiven Identifizierung entstehende Form eines „unterwerfenden“ Dritten gehört (ebd.). Dabei rekurriert Ogden wie Lacan beim Spiegelstadium auf Hegels Idee der *Entfremdung* und *Aufhebung* des Subjekts, das sich in der spiegelnden Identifizierung am anderen gleichzeitig entfremdet und erkennt, dieser Zirkularität jedoch nur entkommt, wenn der Andere als jenseitig begehrt und anerkannt wird, das Subjekt also „sein Außer sich sein aufheben kann“ (Hegel, 1951/1807, 139f.).

[227] Damit positioniere ich mich, wie in der Einleitung der Arbeit angerissen, ‚inklusiv-transdisziplinären‘ Perspektive, gemäß der in der psychoanalytischen Kur nicht von Heilen *oder* Bilden gesprochen werden kann, da beide Paradigmen m.E. eher in einem komplementären denn dichotomen Verhältnis zueinander stehen (vgl. dazu Datler, 1995, 2006).

die doppelte Funktion des großen Anderen für die Subjekte der Analyse: einerseits unterwirft er sie durch den oben beschriebenen Prozess der Alienation immer schon als solche[228], wodurch sie sich gegenseitig ab-bilden, andererseits stellt er das Moment bereit, in dem die Subjekte im Zuge der gegenseitigen Separation (bzw. symbolischen Kastration) des Anderen ihr Begehren *symbolisch* formulieren und realisieren können (vgl. Pagel, 1991, 49). Dies steht analog zur sprachlichen Anerkennung genau jener produktiven, radikalen Differenz im Begehren des Subjekts, jener Spaltung zwischen *je* und *moi*, zwischen Subjekt „des Aussagens" und „der Aussage" (Lacan, 1978, 145f.): „Im Sagen, im Ausdrücken kommt immer schon ein Anderes zur Sprache, dessen Andersheit in der Differenz gründet" (Meyer-Drawe, 1990,122). Der Gebrauch der Sprache changiert somit, speziell in der Situation der psychoanalytischen Kur, zwischen den asymmetrischen Polen von Autonomie und Heteronomie, imaginiertem ‚Selbst' und symbolischem Anderen, und zeugt damit von der „Grenze zwischen subjektiver Authentizität und objektiver Alienation" (Wimmer, 2006, 342). Das „Eingeständnis des Begehrens" (Lacan, 1973, 234) als Kernfunktion der Lacanschen Kur fällt damit auf gewisse Weise mit der Lacanschen Separation des eigenen – aber mit Hegel stets auf den Anderen verwiesenen Subjekts zusammen (vgl. Fink, 2009, 103f.). Es könnte somit als Anlass für transformatorische Bildungsprozesse im Anspruch des Anderen gedacht werden, in denen bislang vorherrschende, imaginär verhaftete Selbst- und Weltbezüge (welche in der Übertragung am Analytiker als objet *a* ausgerichtet sind) sowohl bei Analytiker wie bei Analysand durch das „Getroffensein" (Waldenfels, 2002, 54) und schließlich die Anerkennung des unzugänglichen Anderen erschüttert, aufgebrochen – oder zumindest in Zweifel gezogen werden (vgl., Kokemohr, 2007, 60ff.).[229] Der Analytiker Ralf Zwiebel (2004) spricht aus klinischer Perspektive von der Bipolarität bzw. „Bifokalität" im psychoanalytischen Prozess, von so genannten „problematischen Situationen"[230] (ebd., 844ff.), in denen im Gegensatz zur klassisch-

[228] Vgl. dazu in der psychoanalytisch-intersubjektiven Strömung Ogdens (2006) Konzept eines *Dritten der Unterwerfung*, dass sich im intersubjektiven Geschehen der Analyse herausbildet und von beiden Akteuren konstruktiv aufgelöst werden muss – bei Lacan wäre dies mit der symbolischen Realisierung des Begehrens in der Anerkennung *des* und *durch* Anderen zu erklären (vgl. Lacan, 1973).

[229] Vgl. auf psychoanalytischer Seite der intersubjektiven Psychoanalyse etwa Bohleber (2006), Green (2006), Ogden (2006) oder Warsitz (2004)

[230] „Problematische Situationen" charakterisieren sich mit Zwiebel aus Sicht des Analytikers in Momenten der Ungewissheit, des Nicht-Wissens oder Noch-nicht-Wissens, Mehrdeutigkeiten, Widersprüchen und Gegensätzlichkeiten, d.h. befremdlichen Situationen im analytischen Prozessgeschehen, welche mit

monopolaristischen Auffassung (der Analytiker als bloße ‚Leinwand' bei Freud) Analysand wie Analytiker in einen dialektischen Strudel aus Übertragung-Gegenübertragung, Abstinenz-Befriedigung, Abhängigkeit-Unabhängigkeit etc. geraten, der Hegels (1951) aporetisch (d.h. nicht synthetisch) rezipierten Idee eines entfremdeten Selbstbewusstseins zwischen Herr- und Knechtschaft entspricht.[231] Mit dieser aporetischen Konfrontation bzw. krisenhaften Gewahrwerdung, die im bifokalen Prozessverständnis Zwiebels letztlich für beide gilt, entsteht also, so könnte man sagen, etwas ‚Emergentes' im sich symbolisch realisierenden Subjekt, das auch mit Kokemohr und Koller eine wesentliche Funktion im Prozess transformatorischer Bildungsvollzüge einnimmt[232](vgl. zum Emergenzkonzept Kokemohr & Koller, 1996; Koller, 1999).

2. Abseits vom bisher Gesagten erscheint aber noch ein anderer Gesichtspunkt im Lichte bildungstheoretischer Anschlussüberlegungen erwähnenswert. Erinnern wir uns: Zu Beginn der Separation versucht das Kind – wie auch der Analysand in der Kur – zunächst verzweifelt und letztlich erfolglos, beide Begehren, seines und das des Anderen, zu verstehen und komplementär zur Deckung zu bringen – mit Lacan und Fink ein Grund dafür, warum Kinder mit ihren permanenten „Warum-Fragen" eigentlich mehr auf jene Entzifferung der Verortung, d.h. auf den Sinn des eigenen Begehrens am Begehrens des Anderen abzielen als auf den Anspruch, „den Dingen auf den Grund zu gehen" (Lacan, 1978, 225; Fink, 2006, 80). Es gehe vielmehr darum, welchen *Platz* bzw. Ursprung (*cause* bei Lacan) sie in der Welt und für das Begehren der Eltern einnehmen, es gehe um das Rätsel des Begehrens des Anderen – dies bezeichnet Lacans Figur des *che vuoi?* (Lacan, 1978, 225). Diese letztlich fundamentale Sinnfrage „Warum?" bzw. „was will er/sie (mir)?" (ebd.) kennzeichnet aus der anvisierten bildungstheoretischen Perspektive transformatorischer Pro-

---

Zwiebel *Notwendigkeitscharakter* einer fruchtbaren analytischen Beziehungsdynamik besitzen (vgl. Zwiebel, 2004, 845).

[231] Zwiebel betont damit die gemäß der medizinischen Idealvorstellung zumeist nicht anerkannte Realität der analytischen Situation als ein doppelbödiges Konstrukt, in der insbesondere der Analytiker in der Dynamik seines Doppellebens zwischen professioneller Zurückhaltung als Subjekt mit eigenen Befindlichkeiten, Affekten und Übertragungsneigungen gesehen wird, welcher jene eigenen, aber konstitutiven Beiträge selbst anerkennen muss, um" problematische Situationen" in der Kur auflösen zu können. (2004, 845f.).

[232] Zur Erinnerung: „Bildungsprozesse bestehen in der Entstehung neuer Formen, neuer Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die bisherigen Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses nicht ausreichen" (Koller, 2007a, 50). Vgl. dazu vor allem die ausführlicheren Abhandlungen in Kap. 2.2.4.

> zesse einen interessanten Markierungspunkt auf dem Weg zu einer am Anderen angestoßenen Subjektivierung. Denn die Praxis des „Warum?"- Fragens kann als Praxis eines grundsätzlich kritisch-reflexiven Hinterfragens bislang gegebener, imaginärer „Ordnungen" bzw. Horizonte (Buck, 1981, 1989; Waldenfels, 1994, 1997, 2002) oder Zuschreibungen von Selbst- und Weltverhältnissen durch den Anspruch des Anderen verstanden werden, mit dem Fragehorizont, ob und inwiefern damit jene vorherrschende Verhältnisse einer eingängigen Prüfung unterzogen werden müssen, die sich im Zuge jener Prüfung evtl. als obsolet erweisen. Mündliche oder schriftliche Hinweise auf Praktiken eines solchen – direkten oder indirekten – „Warum?" - Fragens oder einer „kritischen Reflektiertheit" (im Sinne der Geltungsprüfung von Selbst und Weltverhältnissen, vgl. Fuchs, 2014, 134ff.) in qualitativem Forschungsmaterial könnten demnach auf solche Infragestellungspraxen hinweisen, die Anlässe für transformatorische ‚Bildungsaufgaben' darstell(t)en.[233]

‚Bildung' in der psychoanalytischen Kur könnte mit Vorangegangenem also sowohl als transformatorischer Prozess im Anspruch entfremdender Erfahrungen bzw. in einer heteronomen Responsivität auf einen (absolut) Anderen (vgl. Waldenfels, 1997, 1998; Lévinas, 1983, 1987) wie auch im Prozess eines stetig Sich-in-Frage-stellenden *Anderswerdens*[234] (vgl. Koller, 2012a, 9) im Prozess der Kur sowie im nachträglichen Erzählen gedacht werden.[235]

Darüber hinaus – und dies geht mit dem Junktim des postklassischen Selbstverständnisses der Psychoanalyse konform – besteht das Ziel einer als relational verorteten analytischen Kur heute weniger in der traditionellen *Einsichtsorientierung* oder Bewusstmachung unbewusster Inhalte durch fachliche Deutungen des Analytikers, d.h. im Sinne

---

[233] Hinsichtlich der Theoriefigur einer „kritischen Reflektiertheit" und der Referenz auf Fuchs (in der Tradition einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik) ist mir bewusst, dass dieser mit ebenjenem Bildungsverständnis über Kollers Bildungsbegriff hinausgehen möchte, indem er die inhaltliche und normative Dimension des Bildungsbegriffs als konstitutiv einholt, die er bei Kollers formaler Theorie vermisst. Gleichwohl sehe ich eine Integration beider Theorieofferten an dieser Stelle meiner Arbeit nicht als unmöglich an, da es durchaus denkbar scheint, (formal bzw. strukturell) negative Erfahrungen in der psychoanalytischen Kur – oder im späteren Sprechen darüber – als herausfordernde Anlässe für (normative) Geltungsprüfungen bisheriger Selbst- und Weltverhältnisse zu begreifen.

[234] Ein solches *Anderswerden* könnte aus philosophisch-phänomenologischer Sicht wiederum an Theunissens (1977) Konzept der „Veranderung" rückgebunden werden, wie es in Kap. 3.7 im Kontext der transdisziplinären Überlegungen des Psychoanalytikers Warsitz (2003, 2004) vorgestellt wurde.

[235] Letztere These zu transformatorischen Bildungsprozessen *in actu* des Narrativierens selbst (vgl. etwa Koller, 1999, 2012a) sollen nicht an dieser Stelle, sondern differenzierter in Kap. 5.4.3 wieder aufgegriffen werden.

eines gewissen „Hervorholens“ unbewusster Anteile (*formatio,* vgl. Koller, 1994a)[236], als mehr in einer *sprachlich* evozierten Neuausrichtung des Subjekts (vgl. Fink, 2010) – oder in Art und Form so genannter „moments of meeting“ (z.B. Stern et al, 1998, Stern, 2005) – auch wenn beide epistemologisch teilweise unterschiedlichen disziplinären Zugänge freilich nicht bruchlos parallelisiert werden sollten.[237]

Eine derartige Neuausrichtung oder Refokussierung des Subjekts (oder Individuums[238]) wird im Kontext der zeitgenössischen psychoanalytischen Technik in so genannten „emotional korrigierenden Erfahrungen“ (*emotional corrective experiences,* vgl. von Geiso, 2006; Ermann, 2006) verfolgt – und könnte, bildungstheoretisch interpretiert – in Form basaler Neuerfahrungen oder krisenhafter Umbrüche unzugänglicher Strukturen im Subjekt gedacht werden, die im irritierenden „Anspruch des Anderen“ (Waldenfels, 1997, 50; 1998) widerfahrbar, aber eben nicht empathisch verstehbar werden (vgl. Fink, 2010).

Lacan (1973, 62, dt. im Orig.), Fink (2009, 36, 2010) wie auch Laplanche verweisen hierbei auf das Überraschungsmoment bzw. das „Aha-Erlebnis“ in der Analyse, das speziell mittels der Lacanschen Techniken der Skandierung und Interpunktion (vgl. Kap. 4.7) herbeigeführt werden soll und auf Manifestationen des Unbewussten beim

---

[236] Dieses entspräche auf bildungsphilosophischer Seite wiederum eher dem neuhumanistischen Bildungsideal Humboldts im Sinne einer *formatio,* also einer schöpferischen Hervorbringung der menschlichen Gestalt aus seiner selbst (vgl. Koller, 1994a, 687).

[237] Das Konzept der „moments of meeting“ stellt dabei ein kontemporär einschlägiges Therapiekonzept der *Boston Study Group on Change* um D. Stern dar, welches auf Veröffentlichungen der (teilweise) skizzierten relationalen bzw. intersubjektiven Psychoanalyseströmung und neueren Säuglingsforschung fußt (vgl. Altmeyer & Thömä, 2006; Green, 2006; Laplanche, 2006; Bohleber, 2006; Zwiebel, 2004; Warsitz, 1999, 2004) und m.E. auch verstärkt für bildungswissenschaftliche Anschlüsse hervorgehoben werden könnte. Stern erläutert seinen intersubjektiven Therapieansatz mit dem für ihn vorstehenden Effekt des so genannten „now moments“ wie folgt: “Clinically and subjectively, the way the therapist and patient know that they have entered a ‘now moment’ and that it is distinct from the usual present moments, is that these moments are unfamiliar, unexpected in their exact form and timing, unsettling or weird. They are often confusing as to what is happening or what to do. These moments are pregnant with an unknown future that can feel like an impasse or an opportunity. The present becomes very dense subjectively as in a ‘moment of truth’. These ‘now moments’ are often accompanied by expectancy or anxiety because the necessity of choice is pressing, yet there is no immediately available prior plan of action or explanation. The application of habitual technical moves will not suffice. The analyst intuitively recognizes that a window of opportunity for some kind of therapeutic reorganization or derailment is present, and the patient may recognize that he has arrived at a watershed in the therapeutic relationship” (Stern et al, 1998, 911).

[238] Genau an dieser Stelle verbirgt sich m.E. allerdings eine gewichtige Problematik einer transdisziplinären Verschränkung der Lacanschen Theorien zur Anerkennung des Begehrens mit klinisch-therapeutischen Konzepten bei Stern et al (1998): im disparaten epistemologischen Verhältnis eines ‚Individuums’ (bei Stern) zur philosophischen Subjektfigur (Lacan).

Analysanden abstelltt, die ihn absichtsvoll in einer verstörenden Nachdenklichkeit über den Subjektstatus zurücklassen, ohne diese wieder be-greifend aufzuheben (vgl. Fink, 2009, 36ff., 2010, 260ff.; Laplanche, 1997, 110, Wellendorf, 1999, 22).[239] Wie solche krisenhaften bzw. negativ erfahrenen Umbrüche bzw. emotional korrigierenden Erfahrungen in der hier angerissenen transdisziplinären Perspektivierung (Kap. 4.6) und schließlich im Hinblick auf technische-strukturelle Gesichtspunkte (Kap. 4.7) der Lacanschen Kur zu denken sind, wird folgend zu diskutieren sein.

Dabei soll der transdisziplinäre Fokus unter Einbeziehung bildungstheoretisch-transformatorischer Gesichtspunkte freilich insbesondere auf jene Prozesse gelegt werden, die sich – Waldenfels'scher Terminologie zufolge – im Anspruch des Anderen als responsive Erfahrungen sich entziehender Fremdheit ereignen und damit als „Möglichkeitsräume" (Schäfer, 2011a, 2011b) für bildende Prozesse in den Blick kommen, die gegebene Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisse in Frage stellen (vgl. Koller, 2012a, 16).

4.6 Der Ort des Neuen im Anderen – Krise und Anspruch in der psychoanalytischen Kur als Anlass für transformatorische Prozesse? Transdisziplinäre Einsätze und Aussichten

Es ist ein Sich-seiner-bewusst-Werden.
Die negative Erfahrung, dieser vergleichsweise
geringe Schmerz der bloßen theoretischen
‚Entfremdung' (Hegel) von uns selbst,
leitet zugleich den Prozess unserer ‚Befreundung'
mit uns ein (Buck, 1981, 57).

Zunächst soll an dieser Stelle betont werden, dass krisenhafte Prozesse bzw. Krisenerfahrungen in der Theoriebildung (Post-)freudscher wie Lacanscher Psychoanalyse generell keine unbekannten, sondern in mehrfacher Hinsicht tragende Säulen des (noch heute) signifikanten Freudschen ‚Junktims' aus „Forschen und Heilen" darstellen (Leuzinger-Bohleber et al, 1997, 2002). Patienten, die eine Analyse in Anspruch nehmen, befinden sich häufig in einer mit ihrem Umfeld zusammenhängenden ausweglos erscheinenden Situation, die eine solche Intervention bei einem ‚Experten' für sie sinnvoll res-

[239] Fink stellt resümierend fest: „Die Lacansche Kur trachtet danach, den Analysanden weiterhin schutzlos und im Ungleichgewicht zu belassen, so dass jede Manifestation des Unbewussten sich vollständig auswirken kann" (2009, 36).

pektive notwendig macht (vgl. Lacan, 1978, 244). Mit etwa Thomä/Kächele, aber gerade auch Lacan und Fink, sind es daher gerade existenzielle Verortungs-, „Warum" – oder Lebensfragen und Krisenerfahrungen, die zur Entscheidung für ein so langwieriges und kostspieliges, da oftmals (6-8-jähriges) therapeutisches Verfahren wie der analytischen Kur führen (vgl. Thomä & Kächele, 1996/2006; Lacan, 1978, 225). Zum anderen sind Krisenerfahrungen in der Kur, und das wird auch in der zeitgenössischen Literatur oft noch übersehen, konstitutive, da *teleologische* Komponenten der klassischen und postklassischen Technik, die nicht umsonst der Programmatik eines „Durcharbeitungsprozesses" folgt: Bereits die orthodoxe Freudsche Psychoanalyse, die sich ihrer Ätiologie zufolge als primär einsichtsorientiertes Verfahren (Thomä & Kächele, 1996/2006; Mertens, 2005; von Geiso, 2006) verstand, legte ihrer Definition nach großen Wert auf die Technik des Durcharbeitens von Widerständen, die der Patient im Zuge einer Symptombildung ausbildet. Jener meist beschwerliche Prozess wurde bereits mit Freuds prominenter Formel *Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten* (1914) als wegweisend für die analytische Technik und deren Wirkung begründet. Freud erläutert:

„Dieses Durcharbeiten der Widerstände mag in der Praxis zu einer beschwerlichen Aufgabe für den Analysierten und zu einer Geduldsprobe für den Arzt werden. Es ist aber jenes Stück der Arbeit, welches die größte verändernde Einwirkung auf den Patienten hat und das die analytische Behandlung von jeder Suggestionsbeeinflussung unterscheidet." (Freud, 1914, 136, hvg. V.R.).

Postklassische Ansätze psychoanalytischer Theoriebildungen gehen, wie erwähnt, allerdings nicht mehr davon aus, dass sich der psychoanalytische Prozess, wie zu Freuds Zeiten angenommen, auf diesem Kontinuum der Bewusstmachung verdrängter Anteile durch „strenge, tendenzlose" Deutungen (Freud, 1919, 192; vgl. Körner, 2009b; von Geiso, 2006) des Analytikers als ‚Leinwand' befindet, sondern sich im Wesentlichen auf einer unbewussten, affektiv-erlebenden und intersubjektiv-korrigierenden Beziehungsebene zwischen Selbst und Anderem ereignet. Mit vorangegangenen Ausführungen (sowie in Kap.3) wurde anhand einiger Modelle hervorgehoben, inwiefern das intersubjektive, konfliktär-anerkennende Verhältnis zum Anderen in der analytischen Kur ein problematisches und erst hierin produktives „Moment der Begegnung" (vgl. Stern, 2005; Stern et al 1998) ermöglicht, dem eine emergente Potenz des Neuen im Unbewussten zukommt (vgl. Bohleber, 2006, 216ff.). Denn dem intersubjektiven Verhältnis scheint, wie erwähnt, ein konstitutives ‚Mehr' an Bedeutung inhärent zu sein, das über jenes hinausgeht, was einerseits die Beziehung für die jeweiligen Partner bedeutet und andererseits bisherigen intrapsychischen Bedeutungszuschreibungen und Erwartungsmustern entsprach (vgl. Altmeyer, 2005, 54). Der Befund, dass im psychoanalytischen

Setting mithin ein emergentes Moment, ein ‚Mehr an Erfahrung' in der intermediären Konfrontation der Subjekte eng mit der Rolle, dem Einfluss und der Präsenz des Analytikers verknüpft ist und ‚genutzt' werden kann (vgl. Thomä & Kächele, 1996/2006), ist in der Theoriebildung der psychoanalytischen Kur allerdings kein Novum. Bereits Balint und Loewald sprachen vom „Neubeginn" bzw. der Erfahrung des Analytikers als „neuem Objekt" (Bohleber 2006, 217) und auch Winnicott, als vielleicht wichtigster Vordenker einer intersubjektiven Psychoanalyse, beschrieb mit seinem Modell des „potential space" (1971, 107f.) einen intermediären Möglichkeits- und Übergangsraum zwischen Analytiker und Analysand, der in der Verbindung von Subjekt und Objekt, Innen- und Außenwelt und vor allem Fantasie und Realität allererst die Möglichkeit zu neuer Symbolisierungsfähigkeit bietet (vgl. Bohleber, 2006, 217; Altmeyer, 2011, 123).

In jüngerer Zeit legt vor allem Ogden anknüpfend an diese Ausführungen mit seiner (im heutigen Diskurs vielleicht elaboriertesten) intersubjektiven Konzeption (1994, 2004, 2006) eines „analytischen Dritten" eine Theorie vor, in der jenes Neue in der projektiven Identifizierung durch den analytischen Partner in einer unbewussten Triade zwischen den Protagonisten der Kur entsteht: In der intermediären Begegnung von Analysand und Analytiker wird durch eine letztlich ‚dysfunktionale' projektive Identifizierung ein symbolischer Zwischenraum aufgespannt, d.h. ein so genannter „analytischer Dritter" (Ogden, 2006, 56) erzeugt, der einen veränderten Zugang zum Subjekt bzw. zur psychischen Struktur des Analysanden bietet (vgl. auch Kahlenberg, 2010; Bittner, 2000). Die projektive Identifizierung in der Analyse, die gemäß zeitgenössischem bzw. „realtypische(m)" Verständnis nach Ogden und Zwiebel (2004, 846) immer dialektisch, d.h. zwischen Analytiker und Analysand als Subjekte im Spannungsfeld oszilliert, ist im Endeffekt nicht nur maßgeblich durch den Wunsch auf Seiten des Analysanden bestimmt, unerträgliche Selbstanteile in den Anderen zu projizieren, um sie external wahrnehmen und verarbeiten zu können, sondern auch im Bestreben des Analytikers, „Grenzen einzureißen, die in seinem bisherigen Selbsterleben Kohärenz und Stillstand bedeutet haben" (Ogden, 2006, 58).

Dies könnte, würde man es bildungstheoretisch formulieren, insofern auf einen bildenden Prozess hinweisen, als ‚Bildung' in einem derart gezeichneten Modus durch den reziproken Einbruch von Fremdheit in bisherige Horizontstrukturen des Selbst- und Weltverhältnisses verstanden werden könnte, die jene Strukturen aufzuweichen oder zu erschüttern vermag (vgl. Koller, 2010, 2007a, in Rekurs auf Husserl; 1952; Buck, 1981,50ff.). Denn auch die projektive Identifizierung in der Analyse ist mit Ogden in

Anlehnung an Hegels Anerkennungsproblematik (1988) stets mit einer Form der *Unterminierung* des eigenen Subjekts verschränkt und bedingt eine konstituierende Aufweichung, um in der Erfahrung des „analytischen Dritten" selbst zu einem Anderen werden zu müssen. Ogden führt dazu aus:

„Als Objekt der Projektion identifiziert man sich nicht einfach mit dem anderen, der projiziert; Man wird als Subjekt zu einem *anderen* und erfährt sich (bzw. den, der man gerade im Begriff ist zu werden) vermittels der Subjektivität des anderen, des neu geschaffenen Dritten, des neu geschaffenen Selbst". (Ogden, 2006, 58).

Ogden wie auch Lacan[240] verweisen hier auf die Kojèvsche Hegel-Exegese der *Phänomenologie des Geistes* und konzedieren, dass das Subjekt (bzw. dessen „Selbstbewusstsein") auch hier nicht allein durch die Spiegelung im anderen (bei Lacan: klein a') entsteht, es sich also nicht nur in den anderen hineinprojiziert und sich dort selbst erfährt. Vielmehr geschieht die Subjektwerdung immer um den Preis der eigenen, krisenhaften Alienation, d.h. „Entfremdung" (Hegel, 1988/1807, 264f.) am großen Anderen (vgl. Lacan, 1978, 221ff.) d.h. durch die symbolische Ordnung und ihren differenziellen Elementen, den Signifikanten, die das Subjekt allererst zu einem solchen machen.[241]

Aus Sicht der transformatorischen Bildungstheorie wäre es m.E. an dieser Stelle dann auch fruchtbar, jenen Vorgang als Bildungsprozess im Lichte des Waldenfels'schen responsiven Appells des Anderen auszulegen (vgl. Koller, 2012a, 84ff.), der in seiner

[240] Gleichwohl soll an dieser Stelle Ogdens Konzept eines „analytischen Dritten" (1994, 2004) nicht systematisch-bruchlos mit Lacans Theorem des „großen Anderen" gleichgesetzt werden, insofern Ogden ideengeschichtlich wie klinisch einer anderen psychoanalytischen Strömung – dem angloamerikanischer Postkleinianismus – angehört. Ogden selbst betont den Unterschied beider Konzepte in einem seiner Hauptwerke *subjects of analysis* (1994, 64), indem er in einer Fußnote darauf verweist, dass sein Konzept nicht im Sinne des symbolischen Anderen („name of the father") bei Lacan als vielmehr als „middle term" (ebd.) zwischen Symbol und Symbolisiertem, dem Selbst und der unmittelbar erlebten Sinneserfahrung des Selbst anzusiedeln sei. Gleichzeitig betont er, dass dieser analytische Dritte entwicklungspsychologisch einem Dritten als Vater gleichkomme, „who intercedes between the mother and the infant" (ebd.). Die Abgrenzung zu Lacans „großem Anderen" liegt also am ehesten darin begründet, dass Ogden diesen dritten Term weniger als sprachlich-diskursive *Funktion* denn als emergentes Objekt oder *Raum* begreift: „creating a space in which the interpreting, self-reflective, symbolizing subject is generated" (ebd.) – und damit eher Winnicotts Konzept eines „potential space" (1971, 107f.) nahekommt. Gleichwohl treffen sich beide Theoretiker in ihrer spezifischen Lesart des Hegelschen Anderen als *drittem Term* zwischen Subjekt und Objekt.

[241] Diese sind insofern auch immer Objekte des Begehrens, da sie den großen Anderen repräsentieren, der das Subjekt entstehen lässt. Hier figuriert sich mit Lacan der Teufelskreis bzw. das Paradoxon, demzufolge das Subjekt zur eigenen Selbstwerdung immer eines (imaginären und symbolischen) Anderen außerhalb seiner selbst bedarf und die Subjektivität damit letztlich ‚erkauft'.

befremdenden Epiphanie in bestehende Ordnungen einbricht und „kreative Antworten" (vgl. Waldenfels, 1997, 42) einfordert:

„Das Fremde als Fremdes erfordert eine responsive Form von Phänomenologie, die jenseits von Sinn und Regel beginnt, dort, wo etwas uns herausfordert und unsere eigenen Möglichkeiten in Frage stellt, bevor wir uns auf ein fragendes Wissen und Verstehenwollen einlassen" (Waldenfels, 1998, 43).

Koller (2007a, 2012a) und Kokemohr (2007) berufen sich, wie in Kap, 2.2.4.5 gezeigt, in mehreren Werken auf diese Waldenfels'sche Folie beanspruchender Responsivität, um das darin liegende bildungstheoretische Potenzial des Fremden für eine Theorie transformatorischer Prozesse herauszustellen. Ein so verstandener transformatorischer Prozess wäre demnach als „emergenter Prozeß aufzufassen (…), bei dem die neuen Kategorien des Welt- und Selbstbezugs aus den alten nicht deduzierbar sind" (Kokemohr & Koller, 1996, 91). In der – freilich paradoxen – „bewährbaren Zugänglichkeit des Fremden in der Form eines original Unzugänglichen" (Waldenfels, 1997, 25) könnte das Ich dem Fremden, so Kokemohr, demnach „nur dann antwortend entsprechen, wenn der Anspruch jene dem konstitutiven Blick des Anderen ursprünglich entliehene Ordnung (…) so erregt, dass diese Ordnung in Frage gerät und sich im neuen Blick zu neuer Gestalt, zu neuem Entwurf öffnet" (Kokemohr, 2007, 31). Der Möglichkeit einer solch irritierend-innovativen, intersubjektiven Begegnung in der Psychoanalyse ist mit Ogden und Kahlenberg überhaupt jener – letztlich immer schon narzisstische – Wunsch nach Anerkennung[242] beim Analysanden vorangestellt, der mit einer konstanten „Objekt-Selbstrepräsentanz", d.h. Repräsentanz des Selbst im Objekt und der Repräsentanz des Objekts im Selbst einhergeht:

„Selbstrepräsentanzen entwickeln und verändern sich mit den Repräsentanzen, die bedeutsame Andere in ihrer eigenen geistig-seelischen Innenwelt vom Subjekt entwerfen und diesem bewusst oder unbewusst, subtil oder direkt vermitteln" (Kahlenberg, 2010, 64).

Es geht hierbei sowohl um den Wunsch nach narzisstischer Spiegelung als auch um das mit Freud und Portmann letztlich auch biologisch[243] begründete Bedürfnis

[242] Bei Lacan wird jener Wunsch durch das Theorem des „Anspruchs" bzw. des Liebesanspruchs formalisiert (vgl. Ruhs, 2010, 45f.).

[243] Freud stellt über den Ursprung dieses Bedürfnisses fest: „Die Intrauterinexistenz des Menschen erscheint gegen die der Tiere relativ verkürzt, er wird unfertiger als diese in die Welt geschickt (…) Dies biologische Moment stellt also die ersten Gefahrensituationen her und schafft das Bedürfnis, geliebt zu werden, das den Menschen nie mehr verlassen wird" (Freud, 1926c, 186). Damit befindet er sich auf einer Linie mit dem Schweizer Zoologen und Biologen Adolf Portmann, der von der ‚extrauterinen Frühgeburt' des Menschen spricht.

„erkannt und gekannt, bedacht und wertgeschätzt zu werden, also differenziert repräsentiert und zeitlich überdauernd aufgehoben zu sein in der geistisch-seelischen Innenwelt Anderer“ (Kahlenberg, 2010, 64).

Nur vermittels dieser *asymmetrischen* Anerkennung[244] durch andere, die man als selbstreferenziell-autonomes wie alteritär-heteronomes Subjekt in paradoxer Bezogenheit erfährt und bezeugt, kann ein reflexives Subjekt ge-‚bildet‘ werden (vgl. Ogden, 2006, 59, in Rekurs auf Hegel, 1988/1807, 109ff.).

Klinische Beispiele – transdisziplinäre Einsätze

Nun ist es keine Seltenheit, dass gerade jene Patienten in der heutigen Zeit eine psychoanalytische Kur in Anspruch nehmen, die sich mit einer solchen Anerkennungs- bzw. narzisstisch begründeten Problematik oder einer auf niedrig-strukturellem Niveau fußenden Symptomatik konfrontiert sehen, welche sich der klassischen Ätiologie zufolge häufig in depressiven, hysterischen und phobischen Symptomen niederschlagen kann.[245]

Bei solchen narzisstisch begründeten Störungen, so könnte man es in lacanscher Terminologie sagen, ist es häufig der Fall, dass der Lacansche „Anspruch“ (d.h. das intrauterin begründete Bedürfnis, das auf Liebe abzielt, vgl. Ruhs, 2010, 45f.) seit frühester Kindheit entweder so systematisch verwehrt oder so übertrieben gewährt wurde, dass jene Systematik der steten Verweigerung oder Befriedigung auch später die psychische Struktur und damit unbewusste Erwartungshaltung gegenüber allen anderen Objektbeziehungen unterhält.[246] Das Begehren als unbewusstes und unerfüllbares, aber auch „fluides“, objektloses Streben des Menschen bleibt statisch bzw. polarisiert und kommt nicht über den Lacanschen Anspruch an ein *konkretes* Objekt hinweg – es kann weder symbolisch realisiert noch repräsentativ anerkannt werden.

---

[244] Mir ist bewusst, dass an dieser Stelle ein grundlegender Exkurs in die speziell in der Psychoanalyse- und Bildungstheoriediskussion rezent verhandelte sozialphilosophische Anerkennungstheorie, prominent vor allem bei Honneth (vgl. 1992) oder Benjamin (1988), aussichtsreich wäre, das traditionsreiche und weitverzweigte Diskursfeld der Anerkennung hier jedoch den Rahmen der Betrachtungen sprengen müsste (vgl. in der Psychoanalyse insbesondere die Debatte zwischen Honneth, 2001 und Whitebook, 2001, 2003, 2006 und den dazu veröffentlichten Übersichtsartikel von Bedorf, 2004, vgl. die in der Bildungswissenschaft maßgeblichen Arbeiten von Balzer, 2014 oder Schäfer & Thompson, 2010 sowie Ricken, 1999).

[245] Das „typische“ psychoanalytisch diagnostizierte und indizierte Krankheitsbild hat sich überhaupt während des letzten Jahrhunderts sukzessive weg von der neurotischen Hysterie hin zu depressiven und narzisstisch begründeten Störungen gewandelt (vgl. von Geiso, 2006).

[246] In Bezug auf die transformatorische Bildungstheorie und Hegels Gedanken in der *Phänomenologie des Geistes* (1951) könnte man hier mit Buck von einer *bestimmten Erwartung* sprechen, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird (vgl. Buck, 1981, 54).

Bei psychotischen Fällen bzw. so genannten ‚frühen Störungen', die in früher Deprivation wurzeln, fehlt, so könnte man sagen, von Beginn an der große Andere als Bezugsraum der symbolischen Ordnung und des Begehrens. Der ‚Name-des-Vaters' als Dritte, separierende Funktion wird „verworfen" (*forclusion*, Lacan, 1975, 91; Fink, 2009, 138). Das Gegenüber wird später „nicht als Mensch mit eigener Persönlichkeit erfahren", sondern hat „nur bestimmte (gespaltene), polarisierende Funktionen für den Patienten zu vollbringen" (Mertens, 2005, 188f; vgl. auch Warsitz, 2004, Anm. V.R.), wie z.B. Lob oder Anerkennung, aber auch Hass und Verachtung. Diese funktionalistische Weltsicht entspricht einer Wahrnehmung von Partialobjekten, die beim Psychotiker aufgrund des Abwehrmechanismus der Verwerfung des *nom du pére* nicht konsolidiert wurden.

Mit Freud und Mahler könnte man sagen, dass Partialtriebe und –objekte in solchen Fällen nicht zu einer kohärenten Objektkonstanz zusammengefügt und symbolisiert werden können, das Lacansche „Phantasma des zerstückelten Körpers" (Lacan, 1953-54) des Spiegelstadiums bleibt bestehen, ebenso der gerichtete Lacansche „Anspruch" auf Liebe (vgl. Lacan, 1975 187), der als solcher statisch verhaftet bleibt und nicht symbolisch als objektloses „Begehren" verflüssigt werden kann (vgl. Ruhs, 2010, 46).

Um an dieser Stelle mit der von Warsitz berichteten Fallgeschichte (Kap. 3.7) auf die sozialphilosophische Verortung dieses Zustands zurückzukommen, zeigt sich hier eine „Leere des Spiegels beim Blick auf den Anderen" (Warsitz, 1999, 376), oder, wie Lévinas es sozialphilosophisch ausdrückt, ein „Sein ohne Dasein", ein bloßes „*il y a*" (1997, 72). Ein personales Selbst wie Gegenüber gibt es zwar ontisch, aber nicht ontologisch, d.h. nicht auf der transzendentalen Ebene des Seins, nicht repräsentiert bzw. mentalisiert (vgl. Fonagy et al, 2004) – der große Andere fehlt. Lacan spricht hier von „verfehlten Begegnungen" (Lacan, 1973, 59ff.) und vom Telos der psychoanalytischen Kur, wie „Lévinas seinen eigenen Denkweg versteht, nämlich als Weg, als Rückkehr des Sein (Existenz) zum Anderen und zur Welt der Objekte" (Warsitz, 1999, 376).[247]

[247] Es geht beim Psychotiker in der Kur also nicht darum, das unendliche, objektlose und damit nicht erfüllbare Objekt des Begehrens anzuerkennen, wie es beim Neurotiker der Fall ist, sondern allererst ein Objekt *als solches* einzuführen. Dieses basale Fehlen stellt insofern ein anderes als jenes in der Figur des Lacanschen *Mangels* (=Begehrens) dar, es ist das gänzliche Fehlen eines exteritoriellen Referenzpunktes als zugrundeliegender Realität (bzw. symbolischer Ordnung) des Subjekts, nicht der differenzstrukturelle Spalt zwischen *Je* und *moi*, d.h. zwischen Subjekt der Aussage und des Aussagens (vgl. Lacan, 1978, 145f.).

Die Möglichkeit einer Relativierung jenes pathologisch verzerrten Begehrens kann sich – bei Psychotikern freilich umso schwieriger als bei Neurotikern mit narzisstisch begründeter Problematik – im Rahmen einer langfristig angelegten psychoanalytischen Kur darin ereignen, dass während der Analytiker die übertragenen Projektionen bzw. seine Gegenübertragungsprozesse immer wiederholt, einbringt und mit dem Patient durcharbeitet, sich im Analysanden ein Bruch mit sich selbst im Sinne einer *Daseinserfahrung* (des Begehrens) in der radikalen Differenz zum Anderen ereignet.

Konkret wird dies erst vorstellbar in dem Sinne, dass der Analytiker gewissermaßen so radikal anders auf die vom Analysand unbewusst angebotenen Beziehungsangebote, d.h. projektiv-introjizierten Beziehungsmuster reagiert, als es bisherige Ordnungsstrukturen (bildungstheoretisch verstanden Selbst- und Weltverhältnisse) erwarten lassen konnten (vgl. von Geiso, 2006; Zwiebel, 2004). Der Analytiker fungiert dann als ein „durch Anerkennung gebrochener Spiegel“ (vgl. Altmeyer, 2005, 54; 2011, 122) zum Selbstbild des Analysanden und nimmt einen auch ethischen Auftrag (vgl. Warsitz, 2004, 799) wahr, ihn samt seinen abgewehrten Anteilen anzuerkennen, anstatt ihm sein narzisstisch gefärbtes Selbst- und Weltbild rückzuspiegeln. Diese radikale Differenzerfahrung ist für den Analysanden nötig, um sich selbst sukzessive (auch) als Dritter wahrnehmen und im Prozess der Analyse anerkennen zu können. Es findet in der analytischen Kur so im besten Sinne ein Prozess statt, der von „verfehlten Begegnungen“, d.h. im Ausweichen vor der Alterität des Anderen über den Mangel als Motor intersubjektiver, aber gleichsam separierender Differenzerfahrungen zur Anerkennung des irreduziblen Begehrens (beim späten Lacan: des Genießens) und damit der „Exteriorität“ (Lévinas, 1987) des Anderen führen kann (vgl. Warsitz, 1999, 375).

Neben einer veränderten Subjektposition des Analysanden wird diese Reaktion schließlich auch die Wahrnehmung der Umwelt – bzw. im bildungstheoretischen Sinne des Anderen- und Weltverhältnisses (vgl. Humboldt, 1793/1980) – betreffen, welche in der psychoanalytischen Situation in der Repräsentanz des Analytikers liegt, der sukzessive als ein Anderer/s auf den Plan tritt, der den Analysanden in seinem Dasein so unbedingt anerkennt, wie er sich selbst nie repräsentiert sah. Dies kann maßgeblich zu einer transformatorischen, also responsiv neuen Struktur-‚Bildung‘ des Patienten führen. Phänomenologisch könnte man sagen, dass diese Begegnung mit dem Anderen der Analyse jene „Antwortlogik“, oder Responsivität (Waldenfels, 1998, 45) des Subjekts einfordert, die einem krisenhaften Widerfahrnis im Anspruch des Anderen entspricht (vgl. Waldenfels, 2002, 56ff.), insofern es nun plötzlich ein Anderssein des Anderen im Eigenen

gibt, welches nicht schon *als etwas* vorhanden, also in der Innenwelt des Analysanden repräsentierbar war. Es tritt aus bildungstheoretischer Perspektive eine „bestimmte Negation*"* (Buck, 1981, 54) ein, da eine *gerichtete* Erwartung bzw. Antizipation (in diesem Falle die Reaktion des Anderen bzw. Analytikers) durch dekonstruktive Enttäuschung radikal relativiert werden muss. Jene bestimmte Negation kann sowohl aus psychoanalytischer wie aus der Perspektive transformatorischer Bildungsprozesse mit einem insistierenden Fremdheitsgefühl (bei Hegel im Zusammenhang mit der Entfremdung in der *ersten Negation*, vgl. Koch, 1995, 27) in Bezug auf bisherige Selbst- und Weltverhältnisse verbunden sein, die neu gedacht und in ihrer Selbstverständlichkeit hinterfragt werden müssen (vgl. etwa Balint, 1981; Bohleber, 2006, Green, 2006; Warsitz, 2004, auf bildungstheoretischer Seite vgl. Kokemohr, 2007; Koller, 2010, 2012a).

Erst qua jener, kraft ent-täuschender Andersheit entworfenen Anerkennung und Repräsentation des Dritten konstituiert sich ein unverfügbares „Mehr an Bedeutung" (Bohleber, 2006, 216f.), welches nicht in bisherige Erfahrungsmuster und Wertestrukturen eingefügt werden kann, da es in bestehende ‚Ordnungen' einbricht und so – in Husserls (1952) Terminologie – das kritische Potenzial besitzt, bisherige „Horizontstrukturen" bzw. „Vorverständnisse" (Gadamer, 1960/1972, 272) des Subjekts zu suspendieren. Es entsteht eine „narzisstische Wunde" (Bohleber, 2006, 218; Altmeyer, 2005; Waldenfels, 2002, 56), die nicht ohne weiteres übergangen werden kann. Aus phänomenologischer Sicht spricht Buck von „Vergegenwärtigung" und „Bewusstwerdung" im Moment bestimmter negativer Erfahrung und verweist in Rekurs auf Gadamer und Hegel darauf,

> „dass die Enttäuschung einer Antizipation in Wahrheit eine Umkehrung des Bewusstseins, eine Selbstkonfrontation ist, in der klar wird, in welchen wahnhaften Meinungen man bisher gefangen gewesen (…) ist" (Buck, 1981, 54).

Jene wahnhaften Meinungen entsprächen Lacan zufolge (vgl. 1973, 69) am ehesten einer imaginären Verhaftung, die sich in der Rede und im (fixierten) Liebesanspruch des analytischen Subjekts an den anderen äußert und damit insbesondere an den Analytiker richtet, welcher nach Lacan die Aufgabe verfolgen soll, genau jene imaginären Verhaftungen, jene bestimmten Antizipationen, jene fixierten Ansprüche zugunsten eines „flexiblen", fluiden Begehrens des Anderen aufzulösen – und als separierend-„kastrierender" Anderer auf den Plan zu treten (vgl. Lacan, 1975, 204).

Man könnte diesen Prozess mit Fink (in Rekurs auf Lacan) als die im „Durchqueren der phantasmatischen Referenz" eintretende Separation vom Analytiker beschreiben, der nun als Repräsentant des Objekts *a* und des großen Anderen auftritt und dem Analysand

dazu verhilft, „die Konfiguration des Phantasmas (…) umzukrempeln und so die Beziehung des Subjekts zur Ursache des Begehrens – Objekt *a* – zu verändern“ (Fink, 2006, 89f.; vgl. auch 2009, 103f.). In einer solch radikalen und insofern häufig Angst auslösenden Neuerscheinung (vgl. Widmer, 2009, 164) beschreibt Fink den krisenhaften Durchquerungsprozess der Separation als Krise oder „Kampf in der Analyse“ (Fink, 2009, 103), der letztlich – bei erfolgreichem Ausgang – in einer Neukonfiguration des „fundamentalen Phantasmas“ (Lacan, 1973, 227) gipfelt, und m.E. damit durchaus Parallelen zum Husserlschen „Horizontwandel“ (zit. n. Buck, 1981, 54) im bildungstheoretischen Sinne Kollers (2007a, 2010) nahelegt.

„Diese Aufgabe erfolgt nicht in Form eines Verzichts, sondern in Form eines ‚Überstürzens‘ (Lacan), einer plötzlichen Umkehrung der Dinge: einer Neukonfiguration des fundamentalen Phantasmas. Dieser Prozess ist wahrscheinlich eher vertrackt, kompliziert und schwer zu handhaben, als kühl, friedlich und gelassen“ (Fink, 2009, 104).[248]

Die Realisierung der Beteiligung des (großen) Anderen im Subjekt und das menschliche „Grundproblem der Kastration“ (Ruhs, 2010, 53) könnte so aus klinischer Sicht, wie es die derzeit vielleicht renommierteste klinische Forschungsgruppe um D. Stern in den USA (*Boston Change Study Group*) konzeptualisiert, zu einem „Jetzt-Moment“ (*now moment,* vgl. Stern, 2005)[249] bzw. zu einem negativen „Aha-Erlebnis“ (vgl. Thomä & Kächele, 2006, 14; Lacan, 1973, 63)[250] in der Kur werden, auf den keiner der beiden

[248] Dazu würde mit Fink (2009, 65) beispielsweise auch Freuds prominente Aussage zur Technik des Durcharbeitens als Kampf zwischen Analytiker und Analysand zutreffen: „Es ist unleugbar, dass die Bezwingung der Übertragungsphänomene dem Psychoanalytiker die größten Schwierigkeiten bereitet, aber man darf nicht vergessen, dass gerade sie uns den unschätzbaren Dienst erweisen, die verborgenen und vergessenen Liebesregungen der Kranken aktuell und manifest zu machen, denn schließlich kann niemand in *absentia* oder *in effigie* erschlagen werden“ (Freud, 1912a, 374, hvg. V.R.).

[249] Der international renommierte Analytiker und Säuglingsforschers D. Stern erläutert in seinem klinischen, relational orientierten Werk *Der Gegenwartsmoment* (2005), welche therapeutischen Prozesse sich in heutigen psychoanalytischen Kuren vollziehen und wie sich die Unberechenbarkeit der Rollenasymmetrie zwischen Analytiker und Analysand in der intersubjektiven Ko-Konstellation der Kur produktiv auf therapeutische Prozesse auswirkt. Dabei beschreibt er den „Jetzt-Moment“ als differenzierte Einheit eines Gegenwartsmoments, „der sich im Prozess des Vorangehens unvermutet als emergente Eigenschaft dieses Prozesses ereignet. Er ist ein hochaffektiver Moment in der Sitzung, weil er den Charakter der Beziehung zwischen Patient und Therapeut in Frage stellt“ (Stern, 2005, 251). Damit verbunden ist laut Stern „die Gefahr, den gewohnten Rahmen der Zusammenarbeit und des Zusammenseins zu sprengen oder die üblichen ‚Regeln‘ zu verletzen“ (ebd.). Speziell diese Äußerung legt Parallelen zum transformatorischen Bildungsdenken nahe, insofern dort der Anlass für Bildungsprozesse in Konfrontationen mit Problemlagen erblickt wird, „für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (Koller, 2012a, 16).

[250] Thomä & Kächele haben dafür in ihrem „Ulmer Prozessmodell“ ihres einschlägigen psychoanalytischen Lehrwerks *Psychoanalytische Therapie* (1996/2006) die Formulierung gefunden, dass der „Aufbau und die Einübung“ eines so genannten „*Ad-hoc-Modells* der Beziehung zwischen Analytikers und Analy-

Akteure vorbereitet war – und doch liegt gerade hier das Moment, welches aus zeitgenössisch-psychoanalytischer Sicht am ehesten als „Wirkfaktor Beziehung“ (vgl. Köth, 2008; von Geiso, 2006) im psychoanalytischen Therapiezugang ausgewiesen werden muss: die ent-täuschende Befremdung des Subjekts durch Anerkennung von Alterität. Jene Theoriemodelle korrelieren maßgeblich mit dem heutigen, postfreudianisch geltenden Verständnis vom Analytiker als maßgeblich Einfluss nehmenden Part in einem relational bzw. intersubjektiv abgesteckten Raum der Kur (vgl. Thomä & Kächele, 2006, 9; Altmeyer & Thomä, 2006, 8) in dem Analytiker wie Analysand unter Einbeziehung ihrer Konflikte, Wünsche und reziproker Bezogenheiten in einem asymmetrischen Rollenverhältnis die gemeinsame Suche nach unbewussten oder verschütteten Beziehungsbedeutungen des Analysanden aufnehmen (Altmeyer, 2011, 124). Fink macht für die Lacansche Sprachanalyse deutlich:

„Das Eingreifen des Analytikers, seine Skandierung des (sic!) Sitzung, kann für den Analysanden zu einer konstitutiven Veränderung seines fundamentalen Phantasmas und darum zu einer neuen Beziehung (zu einer neuen Haltung oder Stellung) zum Anderen führen: zum Begehren des Anderen und zum Genießen des Anderen. Die ursprüngliche Fixierung des Begehrens wird erschüttert und es fungiert nicht mehr als Substitut oder Hindernis für das Streben nach Befriedigung“ (Fink, 2009, 103, vgl. Lacan, 1975, 204).

Subjekt- und bildungstheoretisch gedacht wechselt, so könnte man sagen, mit diesen Erschütterungen „in der Relation Subjekt/Anderer die Logik: Es findet eine Inanspruchnahme des Subjekts, [sozusagen eine Ver-Antwortung] durch den Anderen statt, der das Subjekt dazu nötigt, etwas wahrzunehmen und (wahr-)zu(-)sprechen, das gerade nicht im Wissen des Subjekts aufgehoben ist“ (Sattler, 2009, 96, Anm. V.R.). Das Subjekt sublimiert die Realität, es „bemüht sich, das zu bekleiden oder zu bewohnen, was ihm seine Existenz als gespaltenes Subjekt verliehen hat, um das zu werden, was es *verursachte“* (Fink, 2006, 90). Es anerkennt das Inkommensurable seines Begehrens zu dem des Anderen, gleichwohl anerkennt es die niemals gänzlich abstreifbare, imaginäre Abhängigkeit des reziproken Begehrens, doch mit dem kardinalen Unterschied, von nun an im Wissen darum *Verantwortung* für seinen Subjektstatus zu übernehmen – und dies bringt jene ethische Perspektive der an der Kur teilhabenden Subjekte auf den Plan, die Küchenhoff im Lichte der Lévinas‘schen Ethik mit der „Anerkennung des Anderen“

sand und der damit anvisierte Transfer einer verbesserten Interaktionskompetenz auf die außeranalytische Beziehungsrealität zu den Hauptfunktionen des therapeutischen Erfolgs im gegenwärtigen Psychoanalyseverständnis gehört“ (Thomä & Kächele, 2006, 359, hvg. V.R.).

beschreibt (vgl. Küchenhoff, 1999, 2005; Kap. 3.8). Für die psychoanalytische Kur bedeutet das: „Da, wo es – der Diskurs des Anderen, vom Begehren des Anderen erfüllt – war, ist das Subjekt in der Lage, ‚Ich' zu sagen. Statt ‚Es ist mir passiert', ‚Sie haben mir das angetan' oder ‚Mein Schicksal wollte es so' heißt es dann ‚Ich war', ‚Ich tat', ‚Ich schrie'" (Fink, 2006, 90).

Doch wie sind solche, bei Zwiebel als „problematische Situationen" (2004, 844ff.) markierte Momente im Sinne grundlegender Einbrüche bzw. Zäsuren im analytischen Prozess *methodisch* für den Analytiker realisier- und ‚nutzbar'? Wie kann und soll der Analytiker den doppelbödigen, imaginär und symbolisch konturierten, sprachlichen Diskurs des Analysanden interpretieren und beeinflussen, sodass solche Momente als Anlässe bzw. ‚Keimzellen' transformatorischer Prozesse in den Blick kommen? Dies soll im Folgenden im Kontext der Lacanschen Methodologie – als so genannter „Sprachanalyse" (vgl. Lacan, 1973, 1975) – in der psychoanalytischen Kur expliziert werden, um zu erörtern, inwieweit Lacans technisches Instrumentarium fruchtbare Anschlussstellen für die systematisch-methodische Hinterfragung und Erforschung von durch Fremdheit herausgeforderte Bildungsprozesse bereithält, was in weiterer Folge Gegenstand des zweiten, empirisch-methodologischen Teils der Arbeit sein wird. Denn gerade auf jene Lacansche, genuin psychoanalytisch konnotierte Problematik der imaginären Verhaftung und Ich-Verkennung (*mé-connaitre,* Lacan, 1975, 183) und der phantasmatischen Selbstreferenz gehen auch Koller (1994a, 2001, 2007) und Kokemohr (2007) in ihren Bemühungen ein, den Einbruch eines Irritation stiftenden Anderen gewinnbringend für die Erwägung von Anlässen zu transformatorischen Bildungsprozessen abzuleiten, ohne jedoch bislang *vice versa* die Absicht verfolgt zu haben, bildungsstiftende Momente von Alterität mit jenen skizzierten Prozessen in der psychoanalytischen *Kur* in Verbindung zu bringen, die von „verfehlten Begegnungen" (Lacan, 1973, 59ff) zu produktiv-„negativen Erfahrungen" (vgl. Buck, 1981, 50f.) des Anderen werden. Dies scheint m.E. aber aus transdisziplinär-theoretischer Sicht vor allem vor der eingangs der Arbeit skizzierten Hintergrundfolie gewinnbringend, dass sich Psychoanalyse und Bildungswissenschaft auf einem zunehmend überschneidenden theoretischen sowie institutionellen Terrain befinden und Fragestellungen nach dem Modus der Subjektgenese in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting seit Anbeginn des letzten Jahrhunderts virulent waren (vgl. etwa Figdor, 1989, 1990; Winterhager-Schmid, 1992; Datler, 1995, 2006; Körner, 2009b, 2009b; Eggert Schmid-Noerr; 2009; Brumlik, 2010).

4.7 Von verhafteten Ansprüchen zu negativen Erfahrungen des Anderen in der Kur – technische Komponenten der Lacanschen Psychoanalyse und methodische Konsequenzen zur Erforschung transformatorischer Prozesse

An dieser Stelle kann zunächst rückblickend auf Lacans Zielsetzungen der Analyse betont werden, dass es jener (große), genuin fremde bzw. unbewusste ‚Andere' im Analysanden ist, der in der Kur zum Sprechen gebracht werden soll, denn wie Lacan häufig zitiert wird: „Das Unbewusste ist der Diskurs des Anderen" (Lacan, 1975, 81). Wie gezeigt ist es jener große Andere, der das gespaltene Subjekt in Form der unbewussten symbolischen Ordnung immer vorgängig-diskursiv situiert und das wahre Ich (*je*) anstatt der imaginären (V)erkennung des selbstgefälligen Ichs (*moi*) sprechen lässt, um mit der Sprache, so Lacan, „alles andere (…) zu bezeichnen, als was sie sagt" (Lacan, 1975, 29).

Gerade im Schweigen und stillen Hören der gleichschwebenden Aufmerksamkeit des Analytikers sieht Lacan deshalb ein zentrales Moment, dieses so genannte „volle Sprechen" (*plein parole,* Lacan, 1973, 85-97) des unbewussten Subjekts, des diskursiven analytischen Dritten (vgl. Ogden, 1994, 2004, 2006; Warsitz, 2004) zu evozieren, anstatt sich immer wieder in den narzisstischen Verstrickungen der imaginären Verhaftungen beider Protagonisten zu verirren, die ihrem Begehren gegenseitig nachjagen. Denn in der speziellen Übertragungssituation der Analyse gilt nach Lacan für beide umso mehr der Zirkelschluss: „Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Anderen" (Lacan, 1975, 190). Wie weittragend diese Aussage in Lacans technischem Verständnis der analytischen Kur und dem seiner Anhänger wirkt und welche Konsequenzen sie für die klinische Technik der Kur zeitigt, soll im Folgenden skizziert werden, um die spezielle dynamische Rollenverteilung bzw. die für in die (lacansche) Analyse konstitutive Übertragungssituation herauszustellen.

Ein Analysand oder Patient, der einen Analytiker konsultiert, geht im Normalfall von einer gewissen Fachkompetenz bzw. einem Wissen über sein Unbehagen und dessen Beseitigungs- oder Bearbeitungsmöglichkeiten aus. Diese Unterstellung von Wissen, die Lacan in seinem *terminus technicus* des „sujet supposé savoir" (d.h. ein Subjekt, dem Wissen unterstellt wird, vgl. Lacan, 1978, 281) als Übertragungsgeschehen formalisiert, ist zunächst insofern illusionär, da auch der Analytiker letztlich ein durch die Alienation des Imaginären und Separation des Symbolischen gespaltenes, unterworfenes Subjekt ($) ist, dessen Begehren das Begehren des Anderen ist, sowohl im Sinne

eines *genitivus objectivus* wie *genitivus subjectivus.* Jedenfalls herrscht in der Kur, stellvertretend für die Welt außerhalb der Kur, die Dialektik des Begehrens, die bipolar, jedoch stets asymmetrisch zwischen Analysand und Analytiker aufgespannt ist (vgl. Zwiebel, 2004, 844ff.) und die Dynamik des Mangels in der Bestrebung beider hervorhebt, das eigene Begehren an dem des Anderen auszurichten (vgl. Fink, 2009, 81ff.). Das Begehren des Anderen fungiert also in der speziellen Situation der Übertragung damit als Movens oder als ‚Ursache', als Funktion des eigenen Begehrens und ist das, was Lacan im objet *a* konzeptualisiert, welches im klassisch-psychoanalytischen Sinne eigentlich kein wirkliches Objekt per se darstellt, sondern das „fundamentale Phantasma" (Lacan, 1973, 227) eines stets am Anderen ausgerichteten Begehrens.

Dennoch stellt diese Dialektik wie gesagt kein symmetrisches System dar: Aufgrund seiner Ausbildung befindet sich der Analytiker im *Wissen* um diese ihm unterstellte Position und macht sich die Übertragung – oder besser gesagt: dem Analysanden gegenüber – zunutze. Das Ziel der Lacanschen Analyse, d.h. die Separation von und damit Offenlegung und Anerkennung des Begehrens im Verhältnis zu dem des Anderen[251] im Kontext der Übertragung erfordert die vom Analytiker aktiv gesetzte Konfrontation mit der ent-täuschenden Tatsache, dass beide Begehren nicht zur Deckung zu bringen sind. Zwischen ihnen bzw. zwischen den gerichteten, d.h. den vereinnahmenden, da imaginären Ansprüchen auf Verstehen des (Begehren des) Anderen, welcher laut Lacan letztlich immer der Anspruch auf Liebe ist (vgl. Lacan, 1975 187), klafft ein Spalt, ein Mangel qua radikaler Differenz, der irreduzibel ist und das Begehren hervorbringt, das der Analytiker ‚archäologisch' freilegen sollte.

Laut Lacan sind es dabei die zwei wichtigsten Techniken der wiederholten *Interpunktion*[252] und der *Skandierung*[253] der Sitzung sowie der Abstinenz als Grundhaltung des

[251] und damit die „Beseitigung der Übertragung*"*, wie Freud sie nennt (vgl. Fink, 2009, 94). Es geht in der Lacanschen Kur demzufolge, etwas vereinfacht gesagt, um die *sprachliche* Anerkennung der eigenen Mangelhaftigkeit in Folge des unstillbaren Begehrens, das in der ‚symbolischen Kastration' des Subjekts begründet liegt, da es ein der Sprache unterworfenes Subjekt ist und sein ursprüngliches, unbewusstes Begehren nie mehr einholen wird können. Das Unbewusste zeigt sich nur in Form von Träumen, Sprachstrukturen und Phantasmen, die häufig entweder der Verdrängung anheim fallen oder nach außen projiziert werden müssen, da sie im Normalfall zensiert bzw. nicht als zum Subjekt gehörig anerkannt werden können (vgl. Drobnig-Naumann 2005, 111, Ruhs, 2010).

[252] *Interpunktion* bezeichnet bei Lacan die bedeutungsvolle, subtile Hervorhebung des Analytikers von manifest werdenden, unbewussten Passagen und Regungen des Analysanden in Verzerrungen, Versprechern und Ähnlichem, d.h. solchen Äußerungen, in denen das *wahre* Subjekt spricht, sich der Diskurs des Anderen in der „plein parole" ausdrückt (vgl. Lacan, 1973, 84ff.,159). Die Subtilität zielt dabei auf die Eröffnung von möglichen Deutungen durch den Analysanden selbst, die nicht vom Analytiker vorgege-

Analytikers, die jenes Ziel, jene Neukonfiguration des fundamentalen Phantasmas, durch die negative Erschütterung bzw. ‚Zertrümmerung' des verhafteten Anspruches evozieren können:

„Indem den Annahmen des Analysanten über dasjenige, was der Analytiker will, zuwidergehandelt und indem Interesse nicht an dem gezeigt wird, was der Analysant erwartet, sondern an etwas anderem, wird das Begehren des Anderen in Zweifel gezogen; es ist nicht, was der Analysant angenommen hat. Tatsächlich *ist es vielleicht niemals dasjenige*, was der Analysant immer angenommen hat." (Fink, 2009, 87, hvg. im Original).

Denn der Analytiker ist in seiner professionellen Rolle einer abstinenten Haltung und Reflexion im Modus der durch Freud konzeptualisierten „gleichschwebenden Aufmerksamkeit" (Freud, 1912b, 376) sozusagen „Lockvogel" des Geschehens (Pagel, 1991, 125), der in seiner Zurückhaltung einen „potentiellen Raum" (Winnicott, 1971, 107f.) aufspannt, in den das Unbewusste der Rede ‚hineinfallen' – und es sich darin neu ausrichten und sozusagen ‚fürwahr' sprechen kann.[254] Demnach kann der in der klassischen Kur angestrebte Zustand der Übertragungsneurose, jene Technik des Laufenlassens des Analysanden in einen wiederholend traumatischen bzw. regressiven Zustand, gewissermaßen als ‚Falle' des Analytikers mit guten Absichten beschrieben werden. Es tritt erst in einer behutsamen, aber sukzessiv fundamentalen, da negativen Erfahrung der eigenen imaginären Verhaftung der ‚bildende' Faktor zu Tage, wenn man den analytischen Prozess an dieser Stelle erneut an die Figur der „Beanspruchung" des Subjekts

---

ben werden. Fink umreißt diesen Prozess wie folgt: „Wie die Bedeutung eines geschriebenen Wortes oft dadurch verändert wird, indem man die Interpunktion (Kommas, Gedankenstriche, Punkte) ändert, so kann die Art und Weise, wie der Patient seine eigene Rede interpunktiert – er betont (‚unterstreicht') gewisse Wörter, geht schnell über Fehler oder Beleidigungen hinweg oder wiederholt, was für ihn sie (sic!) wichtig ist – modifiziert werden, und der Analytiker legt durch seine eigene Interpunktion die Möglichkeit einer anderen Lesart nahe, ohne diese jedoch klar auszusprechen und ohne zu behaupten, dass diese klar und kohärent ist" (Fink, 2009, 33).

[253] *Skandierung* umschreibt die bedeutungsvolle, plötzliche Beendigung der Sitzung durch den Analytiker an einem Punkt, der ihm aus denselben Gründen wie bei der Interpunktion als relevant erscheint. Er akzentuiert, hier allerdings auf nicht-sprachliche Weise, dass ein Moment in der Analyse gekommen ist, in dem sich Unbewusstes manifestieren konnte und dieser Moment durch die Beendigung wirkungsvolle Nachgedanken beim Analysanden evoziert (vgl. Fink, 2009, 34f.) Mit der Einführung dieser Technik rechtfertigte Lacan seine ‚Sitzungen mit variabler Dauer', die in der damaligen *Société psychanalytique de Paris* zu heftigen Auseinandersetzungen führte und schließlich Lacans Ausschluss aus der Gesellschaft zur Folge hatte.

[254] Damit ist bereits in dieser abstinenten bzw. zurücknehmenden Haltung des Analytikers selbst eine wesentliche Kondition der einflussnehmenden Andersheit des Analytikers auf die (be)deutungsvollen Erfahrungen des Analysanden enthalten.

durch den Anderen (vgl. Waldenfels, 1997, 1998) im bildungstheoretischen Sinne rückkoppelt (vgl. Koller, 2012a, 53).[255]

Doch an welchen Stellen kann sich jenes sprachliche Hineinfallen, jenes „Eingeständnis des Begehrens“ (Lacan, 1973, 234) im Sinne eines unüberwindbaren Mangels überhaupt zeigen, von dem hier die Rede ist? Wie erläutert schreibt Lacan Sprache und Sprechen eine dem Subjekt und seinem (unbewusst) entsprechenden Denken strukturierende und separierende Funktion zu – insofern bestimmt er es als *parlêtre*, als Sprachwesen (vgl. Ruhs, 2010, 11). Nach Lacan wird nur vermittels Sprache der Zugang zu den „Bildungen des Unbewussten“ (Lacan, 1973, 1975). möglich, weshalb er die psychoanalytische Kur zuallererst als Sprachanalyse – in formaler wie inhaltlicher Form – auslegt. Das Unbewusste ist für ihn kein chaotisch-unstrukturierter Sitz von „Instinkten“, sondern vielmehr die „wesentliche Motivations- und Steuerungsinstanz“ (Ruhs 2010, 11), welche gleich einer Sprache aufgebaut und somit logisch strukturiert sein muss (vgl. Lacan, 1975, 19). Elementar für diese Annahme ist der Umstand, dass zwischen Analytiker und Analysand „nichts anderes vor(geht) als ein Austausch von Worten“, wie es Freud (1916/1917, 9) postuliert und von Lacan darin, wohl als erster Postfreudianer überhaupt, wörtlich genommen wird – Sprechen also das einzige Medium der Kur ist, das der Psychoanalyse zur Verfügung steht. Jedes Sprechen ist mit Lacan meist jedoch zunächst ein „leeres“ und belangloses (*parole vide*, Lacan, 1973, 84ff.) – der Analysand spricht zwar über alltägliche Dinge, er spricht jedoch nicht aus sich bzw. *außer* sich als ‚wahres‘ Subjekt (Es), das vom Anderen als Batterie aller möglichen Signifikanten herrührt. Er spricht, vor allem zu Beginn der Kur, daher auch nicht zum Analytiker als Anderem, sondern in der phantasmatischen Übertragung zu einem imaginär-narzisstischen Zerrbild, welches er als *Ursache* seines Begehrens (objet *a*) einsetzt. Entwicklungspsychologisch gesehen ist dies gewissermaßen die logische Fortsetzung der imaginären Entfremdungs- und Verhaftungssituation des Spiegelstadiums in der Kur. Der andere bzw. *jeder* andere soll verführt und getäuscht werden, der eigene Narzissmus befriedigt.[256] Auch der Analytiker, getrieben von der Ausrichtung des eigenen Begehrens an jenem des Anderen „spürt hier die brennende Versuchung (…), auf den

[255] „Anlässe für Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses können dabei (…) individuelle Krisenerfahrungen sein“ (Koller, 2010, 295).

[256] Lacan merkt an: „Zunächst und vor allem jedoch war es ein der Leere eigentümlicher Appell in dem zweideutigen Aufklaffen einer versuchten Verführung des anderen mit den Mitteln der Selbstgefälligkeit und der Selbststilisierung zum Monument des eigenen Narzißmus“ (Lacan 1973, 85).

Anspruch zu antworten“ (Lacan, 1973, 234). Dies ist jedoch mit Lacan, verbunden mit harscher Kritik an der zu seiner Zeit vorherrschenden US-amerikanischen Ich-Psychologie, aufs Schärfste zu unterbinden. Das Subjekt sei, so stellt er es in seinem Aufsatz *Die Ausrichtung der Kur und die Prinzipien der Macht* heraus, „daran zu hindern, ihm eine solche Antwort zu unterstellen in der Gestalt seines Anspruchs auf Heilung“ (ebd.).

Primäre Aufgabe des Analytikers sei es vielmehr, vorbei an solch selbstgefälligen Angeboten rhetorischer Finesse den sprachlichen und nicht-sprachlichen, d.h. den subversiven ‚Strukturcode‘ des Analysan*t*en (Schreibweise nach Lacan in Anlehnung an das Konzept des Signifikan*t*en) freizulegen und das unbewusste Begehren zu Tage zu fördern, das sich etwa in ‚unsinnigen‘ Aussagen, Versprechern und dergleichen wie im Schweigen, also im *WIE* der Sprache zeigt. Der Analytiker versagt sich damit in einer Haltung *gleichschwebender Aufmerksamkeit*, wie sie von Freud gefordert wird[257], leere Antworten auf leere Appelle des Analysanden und durchbricht auf diesem Weg subtil dessen narzisstisches Verführungsspiel.

Von daher kommt dem Moment des Schweigens auf beiden Seiten dieser intersubjektiven Begegnung größte Bedeutung in der Kur zu. Nur das filigrane und in besonderem Maße mehrbödige Netz der Sprache und des Schweigens erlaubt einen potenziellen Zugang zum unbewussten Begehren, auf dessen Erforschung der Fokus in der Lacanschen Tradition liegt (vgl. Widmer, 2009, 7-22; ausf. bei Lang, 1973) – denn „die Kunst des Zuhörens gilt fast so viel wie die Kunst, gut zu sprechen“ (Lacan, 1978, 129). Es geht um ein Hören, „um nicht zu hören, oder anders gesagt, um das aufzudecken, was gehört und verstanden werden muss“, so Lacan (1973, 91f.). Diese Technik Lacans könnte man heuristisch so auslegen, dass nahezu ein jeder damit vertraut ist, alltäglich-ästhetische Erfahrungen oft dort sogar besser wahrzunehmen, wo die bewusste Aufmerksamkeit

[257] Freud rät dem Analytiker in seiner Schrift *Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung* (1912b): „Man halte alle bewussten Einwirkungen von seiner Merkfähigkeit ferne und überlasse sich völlig seinem ‚unbewußten Gedächtnisse‘, oder rein technisch ausgedrückt: man höre zu und kümmere sich nicht darum, ob man sich etwas merke. Was man auf diese Weise bei sich erreicht, genügt allen Anforderungen während der Behandlung. Jene Bestandteile des Materials, die sich bereits zu einem Zusammenhange fügen, werden für den Arzt auch bewußt verfügbar; das andere, noch zusammenhanglose, chaotisch ungeordnete, scheint zunächst versunken, taucht aber bereitwillig im Gedächtnisse auf, sobald der Analysierte etwas Neues vorbringt, womit es sich in Beziehung bringen und wodurch es sich fortsetzen kann“ (Freud 1912b, 378).

nicht auf sie gerichtet ist. Es geht dann um ein ‚zwischen den Zeilen Lesen', um blinde Flecke aufzuspüren.[258]

Praktisch angewandt auf die analytische Kur ist damit die indirekte Ausrichtung auf jene formalstrukturellen Momente im Diskurs des Analysanden angesprochen, die sich in Produkten wie Verzerrungen, Traumbildern, Fehlleistungen, Versagen des Wortes, Modulationen, Zäsuren, Stocken der Rede sowie auch in nonverbalen, z.B. affektiven mimisch-gestischen Symptomen äußern und auf die der Analytiker mittels der Techniken der Interpunktion und Skandierung, d.h. der subtil-vokalen oder non-vokalen Hervorhebung aufmerksam zu machen sucht. Jene Symptome sind mit Lacan der Rede des (großen) Anderen unterstellt und führen ihren Diskurs im ich (*je*), wo sie sich als „redende Gefühle, sprechende Symptome, erzählende Phantasien und sich artikulierende Wünsche" (Pagel, 1991, 111) nur über den Umweg eines mächtigeren, imaginären Ichs (*moi*) verdeckt artikulieren können. Unter anderem daran wird ersichtlich, was Lacan mit dem Ausdruck „Das Unbewusste ist wie eine Sprache strukturiert" (Lacan, 1978, 26) im Anschluss an Lévi-Strauss[259] postuliert. Die ‚Grammatik' der Sprache des Anderen wirkt im Unbewussten mit derselben Logik und kommt auf diese Art und Weise nur verdichtet oder verschoben zum Vorschein.

Relevant ist an dieser Stelle, dass Lacan sich in *Das Drängen des Buchstaben im Unbewussten oder die Vernunft seit Freud* (1975) sowie in seinem Beitrag *Das Symbolische, das Imaginäre und das Reale* (dt. 2005) nachhaltig mit jener subtilen, das Subjekt kon-

---

[258] Ein Beispiel dazu wäre etwa die visuelle Wahrnehmung bestimmter, schwach leuchtender Sterngruppierungen bei Nacht wie der *Plejaden* im Sternbild Stier oder auch die Beobachtung der Milchstraße. Die Wahrnehmung dieser Objekte scheint umso besser zu funktionieren, je weniger man den direkten Blick darauf richtet, u.a. deshalb, weil diese schwer sichtbaren Phänomene aus einer direkt gerichteten Perspektive vom blinden Fleck der Netzhaut verdeckt werden. Dieser blinde Fleck wäre bei Lacan, so könnte man sagen, die Ablenkung durch imaginäre Verhaftungen und symbolische Entfremdungen der Sprache, die einer jeden Rhetorik qua semiotischer wie semantischer Modulationsmöglichkeit zu eigen sind.

[259] Lacan übernimmt und adaptiert die These vom Unbewussten, das wie eine Sprache strukturiert sei, aus Claude Lévi-Strauss' Aufsatz *Die Wirksamkeit der Symbole* (1949a). Der französische Ethnologe stellt sich darin die Frage, wie die verändernde Kraft des therapeutischen Sprechens zu erklären sei, sei es das des Schamanen in der Magie, sei es der Vorgang, den Freud nach seinem populären Fall der ‚Anna O.' (Berta Pappenheim) als *talking cure* bezeichnete und der als Ausgangspunkt der sprachlichen Renaissance der Psychoanalyse durch Lacan gelten kann. Das Sprechen ist mit Lévi-Strauss deshalb therapeutisch wirkungsvoll, weil zwischen Sprache und Unbewusstem eine strukturelle Homologie herrscht. In beiden Dimensionen – der Sprache wie im Unbewussten – komme ein und dieselbe Funktion zum Ausdruck, die *symbolische* Funktion, der Strukturgesetze zugrunde liegen, die beiden Bereichen gemein ist und sie untrennbar miteinander verbindet (vgl. dazu auch Lévi-Strauss' Werk *Elementare Strukturen der Verwandtschaft*, 1949b, aus dem Lacan die Strukturhomologie von Unbewusstem und Sprache ableitet, s. Lacan, 1975, 240).

stituierenden Struktur der Sprache und ihrem Effekt auf das Unbewusste auseinandersetzt. Er kommt über Freuds Aussage aus der *Traumdeutung* (1900), nachdem jeder „Traum ein Rebus" (Lacan, 1975, 35) bzw. eine Wunschvorstellung sei, zur Erkenntnis, dass sich diese Entstellung des unbewusst Gedachten in denselben Strukturgesetzen der *Verschiebung* und *Verdichtung*, wie sie nach Freud im Traum existieren, auch in der Sprache artikulierten, und zwar in Form der sprachlichen Figuren bzw. ‚Tropen' der *Metonymie* und *Metapher*, wie sie in der klassischen Rhetorik benannt werden.

Dort zeigten sich diese Entstellungen, und hier greift er auf den russischen Linguisten Roman Jakobson zurück (Jakobson, 1941; bei Lacan, 1975, 30), in den Effekten der Verschiebung (Metonymie als syntagmatische Achse der Sprache) und Verdichtung (Metapher als paradigmatische Achse der Sprache) der Signifikanten, unter welcher der unbewusste Signifikat, also der bezeichnete ‚wahre' Inhalt, im Sprachfluss „gleite" (Lacan, 1975, 27). Lacan führt dazu aus, dass

> „die Verdichtung, im Französischen *condensation*, die Überbeladungsstruktur der Signifikanten (meint), in der die Metapher ihr Feld einnimmt (…) Die Verschiebung, im Französischen *déplacement,* was dem deutschen Ausdruck näher kommt, ist dieses Umstellen der Bedeutung, das die Metonymie zeigt, und das seit seinem Erscheinen bei Freud als jenes Mittel des Unbewussten gedacht wird, das am besten geeignet ist, die Zensur zu umgehen" (Lacan, 1975, 36, hvg. V.R.).

Die Metapher, so lässt sich also festhalten, ist in erster Funktion dazu geeignet, zensierte bzw. konflikthafte Anteile in der Performanz des Subjekts in Form verdrängter Signifikanten – und damit klinisch gesehen in Form von somatischen Symptomen – zu *substituieren* (vgl. Lacan, 1975, 44), während die Metonymie in der Sprachstruktur die unendliche *Verschiebung* des nicht erfüllbaren Begehrens (und d.h. letztlich eines Mangels) nach einem immer-wieder ersetzbaren Objekt (objet *a*) in der Signifikantenkette repräsentiert – und damit „geeignet ist, die Zensur zu umgehen" (Lacan, 1975, 36). Die Metapher zielt somit auf eine gewisse Stillstellung des Begehrens im Moment einer sprachlichen Bedeutungszuweisung bzw. ‚letzten' Sinnsetzung und lässt sich darin dem Grundbedürfnis des fixierten Liebesanspruchs zuordnen, während die Metonymie sozusagen „in den ewig auf das Begehren nach etwas anderem ausgerichteten Bahnen" (ebd.) situiert ist und damit das Begehren des Subjekts nach Differenz *als solcher*, d.h.

als Raum zwischen Subjekt und jedem anderen objet *a* verdeutlicht, welches allein ob seiner Andersheit begehrt wird.[260]

Gleichsam zielt Lacan mit dieser Explikation von Metonymie und Metapher mit Jakobson (vgl. 1941) und entgegen der klassischen Rhetorik, die die Tropen in erster Linie als sprachliche Figuren bzw. Stilmittel thematisiert, auf die für ihn grundlegenden oppositionellen Achsen der Sprache zur Ermöglichung von Sinnschöpfung im Sprechakt wie gleichsam auf die symbolische Seinsgrundlage des Subjekts (vgl. Evans, 2002, 190): Denn erst mit der Metonymie wird – als syntagmatischer Achse – die differenzielle Verweisungsstruktur von Signifikanten zueinander als Grundform des Sprechens in einer „signifikanten Kette" (Lacan, 1975, 26) möglich, während die Metapher als paradigmatische Achse, gleich einem „Polsterknopf" bzw. einem „Steppunkt", wie er es nennt (vgl. Lacan, 1975, 27, 178), die Funktion erweist, Signifikant und Signifikat stetig so zu verbinden, dass (im Satz wie im Subjekt) allererst Bedeutung bzw. Bewusstsein entstehen kann, indem das unaufhörliche Gleiten der Signifikanten durch Sinnproduktion unterbrochen wird.

Bildungsempirisch-methodische Anschlussstellen?

Lacans methodische Ausrichtung bzw. strukturale Fokussierung auf jenen differenztheoretischen Verweisungszusammenhang zwischen Signifikanten (welche gleichzeitig die Haltung und Reflexionsform des Analytikers in der Kur ausrichtet), anstatt auf den ‚bloß' semantischen Zusammenhang zwischen Signifikant und Signifikat, wie er noch bei Saussure (1967) im Vordergrund steht, weist damit eine gewinnbringende Nähe zu den forschungsmethodischen Einsätzen der *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* bei Kokemohr, Koller und Marotzki auf, wie sie im Rahmen der transformatorischen Bildungsforschung in textstrukturellen Analysen Anwendung findet (vgl. Kokemohr, 2003, 2007, Koller, 2007a, 2010, 2012a, 2012b, vgl. dazu Kap. 5.5.2).

[260] Koller schließt an dieser Stelle in seinen an Lacan orientierten bildungstheoretischen Fallstudien daraus (1990a, 1994a), dass jene rhetorisch-figurativen Sprachstrukturen, die als metonymische in Narrationen erkennbar werden, sozusagen als ‚Keimzellen' für Bedeutungsverschiebungen des Selbst- und Weltverhältnisses verstanden und insofern als Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse gedeutet werden könnten (vgl. Koller, 1990a, 181, 2012a, 162). Diese Herangehensweise soll im Rahmen der anschließenden kasuistischen Einzelfallstudie erprobt und zuvor methodologisch diskutiert werden (vgl. Kap. 5.5.2).

Zunächst Marotzki (1990, 1991) und später insbesondere Koller (1990b, 1994a, in direkter Anlehnung an Lacan, 1975) weisen mit ihren an Marotzkis *Entwicklung einer strukturalen Bildungstheorie* (1990) angelehnten Veröffentlichungen[261] darauf hin, dass textuelle (Kokemohr) bzw. rhetorisch-figurative Artikulationen (Koller) wie jene Figuren der Metapher und Metonymie in Narrativen aussichtsreiche Indizes für die erzählerische (Re-)Konstruktion von Bildungsprozessen darstellen, was Koller später nochmals unterstreicht (vgl. Koller, 2012a, 158ff.), meines Wissens jedoch ohne weitere, explizit an Lacan orientierte Fallstudien unternommen zu haben. Denn mit Kokemohr und Koller können Bildungsvollzüge derart als Prozesse verstanden werden, „in denen kraft rhetorischer Figuren Unartikuliertes zur Sprache kommt" (Kokemohr & Koller, 1996, 97).[262] Diesem Desiderat möchte die im zweiten Teil hiesiger Arbeit ausgearbeitete Fallstudie unter Neufokussierung der Bedeutung erfahrener Fremdheit für die Herausforderung transformatorischer Bildungsprozesse begegnen. Der fruchtbaren Anwendung der lacanschen Sprachanalyse auf bildungsbiographische Studien hat Koller in den frühen 1990er Jahren einige bildungstheoretische Anknüpfungsbemühungen gewidmet und vereinzelte, daran orientierte Fallstudien unternommen (vgl. Koller, 1990a,b, 1994a, 1994b), die als methodische Einsatzstellen für die explorative Fallstudie im zweiten Teil der Arbeit verstanden werden können. Dies scheint auch insofern lohnenswert, als dass Kollers (m.E. innovativem) Ansatz zur Erforschung biographischer Narrationen in Anlehnung an Lacans Sprachanalyse trotz oder aufgrund seiner transdisziplinären Ausrichtung bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.[263]

Die erkenntnisleitende Systematik einer rhetorisch-textstrukturellen Methodologie Kollers und Kokemohrs, wie sie im Kontext der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung Anwendung findet, verweist darüber hinaus auf m.E. beachtenswerte, doch bislang unartikulierte[264] Anknüpfungsmöglichkeiten zum relationalen Denken der

---

[261] Vgl. Kokemohr und Koller in ihrem Beitrag „Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen" (1996), des Weiteren Koller (1990a, 1994a, 1994b), sowie Koller und Kokemohr (1994).

[262] Diese Konzeptualisierung wiederum geht zurück auf Kokemohrs frühe Studien (z.B. *Wandlungsprozess und Bildungsgeschichte* (1989), in denen er in Anlehnung an Schützes biographietheoretischem Instrumentarium beschreibt, dass sich neue Problembearbeitungsmöglichkeiten im Sinne von Bildungsprozessen in sprachlichen Prozessen eröffnen, kraft deren ein Individuum seine Biographie, d.h. „seine lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung im Sinne der Konstitution neuer Problembearbeitungsmöglichkeiten entwirft" (Kokemohr & Prawda, 1989, 239).

[263] Nähere methodische und methodologische Ausführungen folgen in den jeweiligen Überlegungen zur Entwicklung und Begründung des verwendeten Forschungsdesigns im zweiten Teil der Arbeit (Kap. 5).

[264] Ausnahmen bilden z.B. die methodologisch explizit. an Lacan angelehnten empirischen Studien von Kokemohr (2007) und Koller (2007a) oder jene früheren von Koller (1990a), Koller (1994a) und (1994b).

intersubjektiven Psychoanalyse, die z.B. bei Benjamin in einem ähnlichen Impetus von einem kontingent situierten, instabilen Sprach-Subjekt ausgeht (vgl. z.B. Benjamin, 1993, 2002). Darin wird offenbar nicht nur der Einfluss des *linguistic turns* und der damit verbundene Einzug poststrukturaler Einflüsse in den Kultur- und Sozialwissenschaften seit den ausgehenden 1970er Jahren erkennbar, sondern es äußert sich darin auch die disziplinübergreifende Rezeption und Reflexion auf postmoderne, das ‚Subjekt' dezentrierende Dimensionen wie Differenz, Heteronomie und Alterität für den zeitgenössischen Diskurs in Psychoanalyse[265] und Bildungstheorie[266]. Im zweiten Teil der Arbeit soll nun detaillierter auf methodologische Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der empirischen *Untersuchbarkeit* von transformatorischen Prozessen unter Abwägung der in Kap. 4 skizzierten transdisziplinären und soeben erörterten lacanschen technischen Gesichtspunkte eingegangen werden. Dabei wird im Sinne der Entwicklung eines geeigneten Forschungsdesigns das Ziel verfolgt, die lacansche Sprachanalyse als psychoanalytische Grundlage in Kombination mit der *Narrativen Analyse* bei Fritz Schütze (vgl. 1977, 1981, 1983, 1987a) als transdisziplinär-methodischen Zugang zwischen bildungstheoretischen und psychoanalytischen Einsätzen zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse zu erproben.

[265] Vgl. dazu etwa die Beiträge im Doppelheft der PSYCHE *Der Andere. Figuren der Begegnung* (Bohleber, 2004b) oder jene im Sammelband von Altmeyer & Thomä *Die vernetzte Seele* (2006a).

[266] Vgl. dazu etwa Lüders' (2007), Wimmers (1996c, 2006, 2007, 2014a,b) oder Schäfers (2007b, 2009, 2012) bildungstheoretische Studien entlang dieser Dimensionen.

5 ERARBEITUNG UND INSPEKTION EINES NARRATIV-TIEFENSTRUKTURELLEN DESIGNS ZUR ANNÄHERUNG AN BILDUNGSPROZESSE IN DER PSYCHOANALYSE – METHODOLOGISCHE UND METHODISCHE (UN)MÖGLICHKEITEN UND PERSPEKTIVEN

5.1 Vorbemerkung und Hinführung

5.1.1 Retrospektion: Theoretisch-systematischer Diskurs

Das Dissertationsprojekt beruht grundlegend auf der im ersten Kapitel skizzierten *systematisch-theoretischen* Grundfrage,

inwiefern in einer psychoanalytischen Kur Erfahrungen von (irreduzibler) Fremdheit beim Analysanden in den Blick kommen, die aus postmoderner Perspektive der transformatorischen Bildungstheorie (wie sie in den Schriften von Kokemohr, Koller und Marotzki vertreten wird) als Herausforderungen oder Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse gedacht werden können.[267]

In den bisherigen Ausführungen ist versucht worden, jener Fragestellung auf zunächst disziplinärer und anschließend transdisziplinär-synoptischer Ebene näherzukommen, indem psychoanalytisch-klinische Theorien aus dem Bereich intersubjektiver Psychoanalyseansätze über die Figur der Alterität bei Lacan auf aussichtsreiche Verweisungsmöglichkeiten zu einem transformatorischen Begriff von Bildung untersucht worden sind. Nun eröffnet sich spätestens an dieser Stelle auch (wieder) die hierfür tragende Problem- und Fragestellung, inwiefern transformatorische Bildungsprozesse (bzw. ‚Bildungsprozesse' per se) überhaupt empirisch rekonstruierbar sind (vgl. z.B. Koller, 2006, 2012a, 145ff.; Schäfer, 2006, 2011a, 2011b, 2011c). Es stellt sich die Frage, wie negative Erfahrungen *als solche* interpretierbar werden können und ob das Forschungsfeld zu „Bildungsprozessen in der Psychoanalyse" überhaupt methodologisch empiriefähig sein kann, inwiefern ‚Bildung' also einer „objektivierenden Identifikation" zugeführt werden

[267] Vgl. dazu auch die (früheren) Veröffentlichungen zu einem Bildungsbegriff (in) der Psychoanalyse bzw. Psychoanalytischen Pädagogik von Loch, 1974; Lorenzer, 1974; Leber, 1977; Randolph, 1990; Datler, 1993, 1995, 2006; Köth, 2008 und Körner, 2009a,b.

kann – oder eben nicht, wie z.B. Schäfer es in mehreren seiner Schriften vertritt (vgl. z.B. 2007, 101, 2013, 546ff.). Dem hinter dieser Fragestellung liegenden, im weitesten Sinne wissenschaftstheoretischen und rezent vielfach geführten Diskurs um das Verhältnis von ‚Bildungstheorie' und ‚Bildungsforschung' (vgl. z.B. Miethe & Müller, 2012; Pongratz et al., 2006) soll insofern ein eigenes Unterkapitel gewidmet werden (Kap. 5.2.2).

5.1.2 Methodologischer und methodischer Diskurs

Anschließend an vorangestellte Überlegungen wurde in Kap. 2.1 folgende grundlegend *methodologische* Fragestellung der Studie herausgearbeitet:

Ob und wie lässt sich vor dem Hintergrund des bildungstheoretischen Programms „transformatorischer" Bildungsprozesse (vgl. u.a. Kokemohr, 2007; Koller, 2007a, 2012a, 2014) ein methodischer Verfahrensmodus entwickeln, der es erlaubt, befremdende bzw. ‚alteritäre' Erfahrungsprozesse in der psychoanalytischen Kur als Anlässe für Bildungsprozesse zu denken bzw. aus der Perspektive transformatorischer Bildungsprozesse zu erforschen?

Die Formulierung jener Fragestellung legt, wie eingangs der Arbeit erwähnt, nahe, dass es nicht Anspruch und Aufgabe des zweiten, empirisch orientierten Teils der Arbeit sein soll, ein standardisiertes, d.h. methodisch-kategoriales Verfahren für die (identifizierende) Untersuchung formaler Bildungsprozesse in psychoanalytischen Kuren vorauszusetzen. Vielmehr sollen in kritischer Abwägung Möglichkeiten und Grenzen eines sich an den Gegenstand *annähernden* Verfahrens angesichts seines – wie ich überblicken kann – bisherigen Fehlens (vgl. Kap.1.2) gesichtet und ausgelotet werden.[268] Insofern impliziert diese Fragestellung zum einen die kritische Analyse von methodologischen *Möglichkeitsbedingungen* (vgl. Schäfer, 2006, 2009, 2011a, 2011c; Koller, 2006, 2012a) einer empirisch-analytischen Untersuchung von (transformatorischen) bzw. krisenhaft-negativen Bildungsprozessen in der psychoanalytischen Kur (im Sinne einer "problematisierenden Empirie", Schäfer, 2013). Zum anderen soll im Zuge der illustrativen Ent-

[268] Dennoch wird im Zuge einer einfacheren Lesbarkeit im Folgenden nicht durchgängig von einem ‚zu entwickelnden Verfahren' sondern von einem ‚angewandten' Verfahren gesprochen, welches jedoch allein aufgrund der geringen Fallzahl Pilotcharakter besitzt. Es geht insofern um ein zu entwickelndes methodisches Konzept, dass anhand *illustrierender* Einzelfälle den Entwicklungsvorgang des Konzepts veranschaulichen soll.

wicklung eines Analyseverfahrens der Frage nachgegangen werden, ob der im systematischen Teil der Arbeit theoretisch abgesteckte Bildungsbegriff in der Konfrontation mit einer empirischen Zugangsweise seinen Geltungsgrund legitimieren kann, wenn man den Anspruch zeitgenössischer bildungstheoretischer Forschung ernst nimmt, dass „sich keine Theorie von ‚Bildung' der Forderung nach einer kritischen Befragung der Wirklichkeit entziehen darf" (Lüders, 2007, 147).

Insofern folgt die Fokussierung der empirischen Analyse im zweiten Teil der Arbeit einer Art Inspektion bildungsprozessualer Momente entlang der im ersten Teil bildungstheoretisch abgesteckten Rahmung, ohne diese jedoch im Anspruch ‚bloßer' Affirmation zu befragen (was einigen bildungstheoretisch orientierten Studien, u.a. auch Kollers *Bildung und Widerstreit*, 1999, vorgehalten wurde), sondern deren (Un)Möglichkeit problematisierend in den Blick zu nehmen.

Die vorgenommene Inspektion stützt sich deshalb auf die methodologische Prämisse, dass „die empirische Erforschung von ‚Wirklichkeit' eine (immer auch) genuin theoriegeleitete Aktivität ist" (Fuchs, 2011a, 266). Der Einsatz einer systematischen und damit auch semantisch-*kategorialen* Theoriegrundlage – auch auf bildungstheoretischem Terrain – erzeugt stets eine bestimmte symbolische ‚Geladenheit' empirischer Forschung, der sich der Forscher – z.B. entgegen einiger früher, radikal orientierter Auslegungen der *Grounded Theory* (GT) Methodologie[269] – nicht einfach entledigen kann (vgl. ebd.). Eine dahingehend *ex ante* Orientierung an der in Kap. 2 skizzierten, alteritätstheoretischen Perspektivierung von ‚Bildung' ist damit, wie sie auch Kollers (1999) oder Fuchs' (2011) bildungstheoretische Studien anstreben, durchaus intendiert. Es geht gleichwohl um eine möglichst nicht präformierende, d.h. die kategorial-symbolische Reflexion des methodischen Zugangs selbst problematisierende Herangehensweise, wie sie in jüngerer Zeit etwa Schäfer (2011a, 2013) und Thompson (2009) etabliert haben.

Hinsichtlich der damit einhergehenden, prominent problematischen Verhältnisbestimmungen von Bildungstheorie und Bildungsforschung (vgl. Miethe & Müller, 2012; Schäfer, 2006, 2007b, 2011a, 2013, Koller, 2006, 2012b) kommt allerdings mit Schäfer die Kernfrage in den Blick, „wo es in der notwendigen kategorialen Reflexion Anknüp-

[269] Vgl. dazu die Kritik am „induktivistischen Selbstmissverständnis" der Grounded Theory von Kelle (1994, 341) bzw. an der dahinterliegenden Annahme, dass Theorien lediglich auf der Grundlage möglichst ‚gegenstandsbezogener' empirischer Daten generiert werden und Forschende sozusagen ‚theoriefrei' ins Feld gehen könnten.

fungspunkte gibt für die Eruierung empirischer Möglichkeiten“ (Schäfer, 2006, 8). Dies ist eine Frage, der vor und während des konkreten Versuchs einer empirischen Einzelfallanalyse von Bildungsprozessen in der psychoanalytischen Kur in primär methodologischer Diskussion nachgegangen werden soll, um die Möglichkeitsbedingungen jener Anknüpfungspunkte immer wieder kritisch neu zu befragen. Denn an dieser Stelle wird die vielleicht am häufigsten diskutierte Problematik in der qualitativen Bildungsforschung virulent, inwiefern mit einem operationalisiert geleiteten Verfahren der ‚Zugriff‘ auf die soziale ‚Realität‘ von Bildung erfolgen kann. Es geht dann um das Problem einer „Referenz auf Wirklichkeit“ von Bildung (Lüders, 2007, 185, Wimmer, 2014b) und die immanente Problematik, ob etwa eine Analyse *narrativer Interviews* (nach Schütze, 1981, 1983, 1987a) tatsächlich Auskunft über die Re-Präsentation ‚bildender Erfahrungen‘ oder (nur) über die erst im Diskurs hervorgebrachten, referenziellen Sinnbezüge auf eine ‚soziale Wirklichkeit‘ erlaubt, die den zu untersuchenden Gegenstand allererst diskursiv erzeugen (vgl. Rose, 2012). Ferner müssen diese Sinnbezüge in keinster Weise ‚Bildungsprozesse‘ als Veränderung von Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses abbilden, da ihre „personenverändernde Bedeutung“ letztlich stets im Dunkeln verbleibt (vgl. Schäfer, 2007a, 101; Thompson, 2009).

Demzufolge gilt es anhand jener Problemstellungen methodologisch ernst zu nehmen, mittels qualitativer Bildungsforschung wohl kaum Zugriff auf die empirische Referenz, Faktizität oder ‚Substanz‘ von Bildung – schon gar nicht in ihrer Prozesshaftigkeit – erhalten zu können. Im Wissen um deren unmögliche Verobjektivierung und die prinzipielle „Seinsungewissheit“ oder „Grundlosigkeit“ des Subjekts (des Beforschten wie des Forschers) sind vielmehr die methodischen Grenzen eines solchen Zuganges in den Forschungsprozess mit einzubetten (vgl. Lüders, 2007, 187; Schäfer, 2007b, 2011c; Koller, 2006; Thompson, 2009, 216ff.,vgl. Kap. 5.2.2, 5.6).[270]

[270] Freilich hängt es auch davon ab wie radikal man den Bildungsbegriff als kontingenten, prozessualen und tiefgreifenden Veränderungsbegriff einsetzt, ob sich ‚Bildung‘ in wissenschaftlichem Material überhaupt noch ‚zeigen‘ und demnach forschend analysieren lassen kann (vgl. Koller, 2006, 2012a). Ich neige zu der sprachphilosophisch inspirierten These – die in Kap. 5.2.2 anhand der Alteritätsfigur ausbuchstabiert wird – dass eine radikale Zurückweisung empirischer Forschungsbemühungen um Figuren wie ‚Bildung‘ oder ‚Alterität‘ vor der Maßgabe ‚identifizierender‘ Gewalt konsequenterweise auch auf den gewaltsamen, da stets sprachlich vermittelten Umgang mit solchen ‚Be-griffen‘ (wie der Name schon sagt) *selbst* verzichten müsste – und die aporetische Konsequenz darin läge, sich über nichts mehr sprachlich-forschend austauschen zu dürfen.

Der zweite Hauptteil der Arbeit versteht sich vor diesem Hintergrund sowohl als methodologische Reflexion auf bzw. Inspektion von bildungstheoretisch inspirierten, empirisch-(un)möglichen *Approximationsversuchen* an ‚bildungsbedeutsame' Erfahrungen von Fremdheit in der Kur, wie auch als empirische Illustration bzw. eher ‚Konfrontation' dieser Reflexionen mit konkretem Fallmaterial im Rahmen einer Einzelfallstudie.

Wagt man an dieser Stelle einen kurzen disziplinären Seitenblick, sieht sich auch die heutige katamnestische, d.h. retrospektive Psychotherapieforschung, speziell auf dem Gebiet des *outcome research*, also der Wirksamkeitsforschung, ähnlichen Problemen gegenübergestellt. Auch hier wird immer wieder (berechtigterweise) die Frage aufgeworfen, ob und inwiefern psychotherapeutische ‚Erfolge' bzw. psychische Veränderungserfahrungen, die durch Psychotherapien angestoßen, begleitet oder unterstützt werden, im wissenschaftlichen Anspruch intersubjektiver Objektivität und Reliabilität *als solche* identifizierbar sind oder ‚messbar' sein können (vgl. Leuzinger-Bohleber et al, 1995, 1997, 2002, 37; Stuhr, 1997) – zumal es sich dabei freilich um primär nicht einsehbare Prozesse handelt. Auch dort stellt sich also die Frage nach einer empirischen *Referenz* auf ‚Heilung' oder ‚Veränderung' im klinischen Kontext der Psychotherapie. Umso mehr kann dies für die Beurteilung von psychoanalytischen Verfahren gelten, bei denen es zu einem wesentlichen Anteil auf die Erforschung latenter Sinnstrukturen bzw. unbewusster Motive und Konflikte ankommt, welche ebenso wenig einer direkten Beobachtung, sondern wenn überhaupt nur einer problematisierend-rekonstruktiven und interpretativen Erschließung zugänglich sind (vgl. ebd.).

Auch eine bildungstheoretisch orientierte Perspektivierung auf diesem psychoanalytischen Forschungsgebiet bedarf also einer behutsamen, interpretativen Re-Konstruktion und Re-Konnotation unbewusster und damit nicht-identifizierbarer Erfahrungsstrukturen in der Analyse und demnach auch in (Selbst-) Artikulationen, Erzählungen und Berichten *über* die Analyse. Solche interpretativen Zugänge liegen dann quer zu „Wahrheitsansprüchen" eines empirisch-nomothetischen Erkenntnisinteresses (vgl. Koller, 2006; Schäfer, 2006, 2009, 2011a). Vielmehr muss es in diesem Sinne, um an dieser Stelle mit Schäfer – und freilich mit Lacan – weiter zu denken, um die diskursive Hervorhebung von individuell (re-)konfigurierten Gegenständen oder ‚Signifikanten' gehen, die zuerst in der *Rede* des Analysanden *als Subjekt* auftauchen bzw. performativ hervorgebracht werden – wie der damit hergestellte Status des Subjekts selbst (Schäfer, 2011a, 120f., 2011b, 92).

Angesichts einer damit angezeigten, möglichst problematisierenden Herangehensweise soll hinsichtlich der untersuchten, psychoanalytisch-therapeutischen Situation der Fokus zunächst auf jene durch den Analysanden selbst artikulierten ‚Gegenstände' gelegt werden, bevor tiefenstrukturelle Analysen in Rekurs auf Lacans Sprachtheorie in Verbindung mit der Schützeschen „Narrativen Analyse" (1977, 1981, 1983) erfolgen. Kurzum wird also das Gesprochene selbst – und damit der „Text als Gegenstand" bzw. die darin hervorgebrachten *Figurationen* von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Kokemohr, 2007, 2014) – Ausgangspunkt der Analyse sein. Gleichzeitig liegen im transdisziplinär-methodischen Vergleich zwischen psychoanalytischer Einzelfallforschung und qualitativer Bildungsforschungim Hinblick auf das empirisch-pragmatische Erkenntnisinteresse an biographischen Erfahrungsprozessen einige produktive Gemeinsamkeiten, was bereits anhand Freuds umfangreicher, biographischer Einzelfallvignetten (vgl. Kap. 5.2.3) ersichtlich wird und im Folgenden weiter erörtert wird (Schulze, 2006; Bittner, 1979; Stuhr, 1997).[271]

Um der oben genannten methodologischen Leitfragestellung möglichst gerecht zu werden, sollte das zu erarbeitende Forschungsdesign – das zuvor Gesagte resümierend – demnach anstreben, eine möglichst differenzierte, transdisziplinäre Verschränkung bzw. kritische Verwobenheit eines zuvörderst bildungstheoretischen Erkenntnisinteresses mit einem psychoanalytischen Forschungsfeld herzustellen. Dies gestaltet sich auf den ersten Blick allerdings als diffizil, da beide Felder bereits ihrer erkenntnistheoretischen und disziplinhistorischen Genealogie zufolge auf differente epistemische (sowie auch wissenschaftstheoretische) Ursprünge zurückzuführen sind. So lässt sich ein vermeintlich[272] klinisch ausgerichtetes Feld auf den ersten Blick nicht ohne weiteres mit einer bildungstheoretisch-philosophischen Forschungsperspektive beschreiben (vgl. zu dieser Diskussion jüngst Wulftange, 2016, 245ff.). Dennoch soll im Folgenden tentativ inspiziert

[271] Bittner (1979) konstatiert demzufolge bereits früh, dass im gemeinsamen Interesse an menschlichen Lebensläufen einer der relevantesten Berührungspunkte zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft liege, schon aufgrund der Tatsache, dass mit Freuds Versuch der Entzifferung der biographischen Krankheitsgeschichte auch der Anspruch auf Darlegung der Erziehungsgeschichte des Analysanden verbunden war (vgl. Bittner, 1979, 126f.).

[272] Dass und inwiefern dieses Attribut ‚vermeintlich' ernst zu nehmen ist, kann insbesondere den Studien Datlers (1993, 1995, 2006) entnommen werden, die differenziert darauf verweisen, dass die geläufige Dichotomisierung zwischen analytischer Psychotherapie als zuerst *klinisch* orientierter Disziplin und der akademischen Pädagogik als zuerst *philosophisch* orientierter Disziplin ideengeschichtlich und historisch-systematisch zu verstehen, in dieser Eindeutigkeit *phänomenologisch* aber nur schwerlich aufrechtzuerhalten ist.

werden, wie jenem Anspruch im Lichte eines qualitativ-interpretativen Zugangs, der auf (negative) Erfahrungsstrukturen in der Sprache von Subjekten abzielt, auf beiden Seiten produktiv begegnet werden könnte.

5.2 Methodologische und transdisziplinäre (Heraus-) Forderungen

5.2.1 Anvisierter bildungstheoretisch-biographischer Zugang

Da sich ‚Bildungsprozesse' – wie aus klinischer Sicht auch (intra-)psychische Veränderungsprozesse – mit vorangegangenen Ausführungen (vgl. auch Kapitel 2.1) einer direkten Beobachtung bzw. Messung in nomothetisch-quantitativer Logik verschließen, soll zunächst eine qualitativ-rekonstruierende bzw. interpretative Herangehensweise im Sinne des erforschten Gegenstandsbereiches stehen. Gleichwohl konstruiert der Einsatz (bzw. die Spezifik) einer bestimmten Forschungslogik, d.h. der Modus der ‚Gerichtetheit' der Methodik, den allererst zu untersuchenden Gegenstand und ruft ihn in einem bestimmten Erkenntnisinteresse *als solchen* hervor – d.h. er wird, phänomenologisch betrachtet, intentional bzw. signifikativ präformiert (vgl. Waldenfels, 2006. 34). Eine interpretative Forschungslogik muss sich daher, will sie nicht hinter diesen Befund postmoderner qualitativer Forschung zurückfallen, gewahr sein, sich dem durch sie selbst präformierten Gegenstand, d.h. im hiesigen Fall ‚Bildungsprozessen', immer nur approximativ-rekonstruktiv zuwenden zu können. Allerdings gilt es an dieser Stelle auch, eine daraus resultierende konstruktivistische respektive relativistische Willfährigkeit dahingehend abzuwenden, als dass solche Annäherungsversuche stets in einer diskursiv vorgezeichneten, symbolischen Ordnung ihren Einsatz finden.[273] Gerade in solchen – freilich immer paradoxen, wie zu zeigen sein wird (vgl. Kap. 5.2.2) – Annäherungsbewegungen an den hier gestellten ‚Gegenstand' von Fremdheitserfahrungen gilt mit Waldenfels die Annahme, dass das Fremde in Erzählungen als *Pathos* (Waldenfels, 2002, 15, 2006) in seiner eigenen *Antwortlogik* den Erzählenden wie den Forschenden ereignishaft ‚heimsucht' bzw. nur in seiner Unzugänglichkeit zugänglich werden kann. Fremdheit bzw. Alterität sollte daher gerade in empirischen Analysezugängen nicht

[273] Darunter kann auch verstanden werden, dass es phänomenologisch gesehen nur sinnvoll sein kann, sich bestimmten Gegenständen intentional als Anlässen für oder Möglichkeitsräumen von ‚Bildung' zuzuwenden, wie es innerhalb einer symbolischen oder diskursiven Ordnung für diesen Gegenstand angemessen erscheint – es würde beispielsweise wenig Sinn machen, sich dem Phänomen eines tropfenden Wasserhahns unter der Reflexionskategorie ‚Bildung' analytisch anzunähern.

kategorial-reflexiv vorweggenommen bzw. transzendental präkonfiguiert werden (vgl. Schäfer, 2011a) – denn das unterböte die Antwortpotenziale der Vorgängigkeit des Anderen, wie sie in Kap. 2.2.4 ausführlich dargelegt wurden (vgl. Waldenfels, 2002, 15ff.). Frühe, einschlägige Bildungsprozessforschungsbemühungen[274] förderten die Erkenntnis, dass eine solch approximative wie methodologisch problematisierende Rekonstruktion qualitativer Falldarstellungen mittels narratologischer und im Speziellen *rhetorisch-strukturaler* Analysen (vor allem zurückgehend auf Schütze, 1977, 1981, 1983; Hermanns, 1995) einen tendenziell fruchtbaren Zugang bietet, sich ‚Bildungsprozessen' in individuellen sowie sozialen Erfahrungshorizonten in der Narration von Subjekten zuzuwenden. Dieser Ansatz geht dabei auf bildungstheoretisch fundierte Arbeiten Kokemohrs (1989b) sowie Marotzkis (1990, 1991, 1996) zurück, die seit den ausgehenden 1980er Jahren im Programm einer *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* einen sinnvollen Konnex aus soziologisch-biographischer und bildungsprozessorientierter Forschung etablieren und inzwischen mittels zahlreicher Anschlussarbeiten (etwa durch von Felden, 2003, Nohl, 2006; Lüders, 2007; von Rosenberg, 2011) weiter untermauern konnten. Doch, so könnte man fragen, wieso mithilfe biographischer Einsatzstellen, die an die Methodologie der Sozialforschung angelehnt sind?

In lebensgeschichtlichen Erzählungen, so könnte man es mit Fuchs ausdrücken, werden „Subjekt-Welt-Verhältnisse präsentiert" (Fuchs, 2011b, 128); d.h. es geht um Narrationen eines erfahrenen bzw. erlebten Lebens, welche individuelle Erfahrungen, Aspekte der Selbstkonstituierung sowie Momente der Weltkonstruktion bereithalten (vgl. Ecarius 2003, 535). Lebensgeschichtliche Erzählungen scheinen dahingehend – weil und insofern ‚Bildung' mit Marotzki den „reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins" (Marotzki, 2006, 61) angibt – geeignet, sie einer bildungstheoretischen Analyse zuzuführen, in der die narrativen Reflexionsprozesse des Biographieträgers selbst im Vordergrund stehen. Auch mit Koller scheinen Bildungsprozesse zum einen, wie immer man sie wendet, kaum objektiv-messbare, „sich instantan vollziehende Akte" (Koller, 1999, 161) zu sein, wie es Naturvorgänge sind, die sich jenseits sozialer Grenzen und individuell erzählter Bedeutungszuschreibungen abspielen und sich entsprechend quantitativ messen bzw. operationalisieren ließen. Sie lassen sich vielmehr als gesellschaftlich bedingte, biographisch in der Erzählung re-konstruierte und in ihrer sozialen Ein-

[274] Wie bei Marotzki (1990, 1991), Krüger und Marotzki (1995, 1999) und Koller (1990a, 1994b, 1999)

bettung ko-konstruierte Vorgänge verstehen, die nur mittels dementsprechender Verfahren zu untersuchen sind (vgl. Koller, 2009a, 46). Zum anderen stellt das in unserer Gesellschaft verortete Verständnis von ‚Bildung' üblicherweise kein starres Konstrukt im Sinne statischer Gegebenheiten, sondern vielmehr einen dynamischen und diachronen, längerfristigen Prozess dar, der sich in lebensgeschichtlich unterschiedlichen Phasen und sozialen Welten vollzieht. Insofern scheint ein biographisch-rekonstruktiver Ansatz, der individuelle Erfahrungen anhand narrativen Materials analysiert, geeignet, um Bildungsprozesse systematisch in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.; vgl. Marotzki, 1991, 1996, 1999).[275]

Kollers, Kokemohrs und Marotzkis frühe narratologisch-(textuelle) Analysen im Dienste der qualitativen Erforschung von Bildungsprozessen[276] hegten dabei stets den programmatischen Anspruch, Forschungsaktivitäten im Bereich der biographischen Bildungsprozessforschung anzusiedeln, die die – in einer wechselhaften Historie oftmals unvereinbar erscheinenden – Paradigmen von Bildungstheorie und Bildungsforschung (vgl. u.a. Tenorth, 1997, 975, von Prozczynski, 2009, 2012b und Schäfer, 2011c) unter Einbettung der Scharnierkategorie ‚Biographie' in einen produktiven Diskurs treten lassen.[277] Gleichwohl wird bis heute diskutiert, inwiefern damit die Kluft zwischen beiden „Wissensformen" (Koller, 2012b, 141f. in Rekurs auf Vogel, 1997) tatsächlich überwunden werden kann, oder vielmehr sollte, und inwiefern der Begriff der Biographie überhaupt eine vielversprechende bzw. adäquate Scharnierkategorie für die Erforschung von ‚Bildungsprozessen' bereitzustellen vermag – und unter welchen Voraussetzungen sie der Vermittlung dienlich sein kann (vgl. Fuchs, 2011a, 182ff. oder Wig-

[275] Insbesondere Marotzki hat es sich in mehreren Veröffentlichungen der 1990er Jahre zur Aufgabe gemacht, die forschungsmethodischen Zusammenhänge zwischen erziehungswissenschaftlicher Bildungs- und sozialwissenschaftlicher Biographieforschung herauszustellen. Er begreift die von ihm bezeichnete *Qualitative Biographieforschung* insofern als „Schnittstelle" zwischen Bildungstheorie und Biographieforschung (Marotzki, 1995, 99), die er insbesondere unter Rekurs auf Schützes sozialwissenschaftliche Biographieforschung entwickelt (vgl. Schütze, 1977, 1981, 1983, 1987a).

[276] Vgl. z.B. Koller, 1990a, 1994b; Koller & Kokemohr, 1994; Kokemohr & Koller, 1996; Kokemohr & Prawda, 1989

[277] Die Programmatik der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung bezeugt mit Marotzki demzufolge die Notwendigkeit, angesichts der „Auflösung traditioneller Sozialmilieus und (…) zunehmender Pluralisierung von Lebensformen" (Marotzki, zit. nach Koller, 1999, 163) eine integrative Bildungsforschung zu etablieren, die Voraussetzung sein kann für die gegenwärtige Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen von Heranwachsenden im Anspruch einer postmodern-pluralisierten Gesellschaft.

ger, 2004, 489f.).[278] Denn es mischten sich im Lauf der Jahre unter die genannten Anschlussarbeiten, die die *biographisch orientierte Biographieforschung* als methodologischen Ansatz für ihre Studien zu Grunde legten, auch kritische Stimmen und Anfragen, die jener Programmatik einer solchen Verknüpfung von Bildungstheorie und Bildungsforschung skeptisch gegenüberstehen (z.B. Wigger, 2004, 2012; Stojanov, 2006; Müller, 2009; Krininger & Müller 2012, Fuchs 2011a, 2012).

Fuchs (2011a, 2012, 2015) etwa widmet unter Einbeziehung Wiggers *Kritischer Lagebeschreibung zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung* (2004) große Teile seiner Dissertation (2011a) der kritischen Befragung jenes Anspruchs einer Vermittlung – im speziellen Bezug auf die Arbeiten Marotzkis (1990), Kollers (1999), Nohls (2006) und von Feldens (2003). Er resümiert dabei, dass der Vermittlungsanspruch des Ansatzes bei jenen von ihm untersuchten Arbeiten „defizitär" (ebd., 187) bleibe, da auch Vermittlungsansätze stets unter der Maßgabe bestimmter inhaltlich-normativer Kriterien immer schon „theoriedurchtränkt" seien und mit Ruhloff demnach nicht als etwas „Außer-, Vor- oder Übertheoretisches" supponiert werden könnten (Ruhloff, 1979, 177). Überdies ließen die Arbeiten aufgrund der Verkürzung von biographischen Bildungsprozessen auf Selbstprozesse die Berücksichtigung und Ausdifferenzierung von Fremd- und Weltverhältnissen im Bildungsvorgang vermissen. Bildung werde zumeist mit der Schützeschen Kategorie eines „Wandlungsprozesses" (Schütze, 1981, 1984) assoziiert, welche die Fokussierung auf individuelle Transformationsprozesse unter Vernachlässigung interindividueller Prozesse perpetuiere (vgl. Fuchs, 2011a, 185ff.) – und damit zu einer gewissen „Weltvergessenheit" (v. Rosenberg, 2010, 571) jener Studien führe. [279]

---

[278] Jedenfalls findet der Ansatz der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung heute im Lichte zahlreicher Arbeiten, z.B. bei Koller (1994b, 1999, 2005a u.a.), Reh (2003), Lüders (2007) Nohl (2006) oder Rosenberg (2011) Anschluss und wird aus verschiedenen Positionen heterogen gewürdigt.

[279] Die Kernintention seiner Kritik, die sich vor allem auf Wigger (z.B. 2004, 490) stützt, liegt genauer gesagt darin, dass in der Anwendung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung in den von ihm untersuchten vier Arbeiten die Tendenz zutage trete, Bildungsprozesse in der Engführung des Schützeschen Konzepts der „Wandlungsprozesse" (Schütze, 1983) als Transformation von Selbstverhältnissen unter Preisgabe von *Fremd-* und *Weltverhältnissen* zu begreifen: „Einer solch feinsinnig-sensiblen Unterscheidung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen und ihrer ‚Bildungsbedeutsamkeit' bleiben die vier untersuchten Arbeiten jedoch schuldig" (Fuchs, 2011a, 185). Auch wenn in hiesiger Arbeit von der Relationierung des Subjekts zu Selbst- und Weltverhältnissen im Sinne möglicher transformatorischer Bildungsprozesse die Rede ist, fließt eine solche Mahnung produktiv in den Forschungsprozess ein, insofern der Fokus der theoretischen wie empirischen Analysebemühungen (trotz des methodologischen Rekurses auf Schütze, 1981, 1983) ja in erster Linie auf befremdende bzw. *alteritäre* Widerfahrnisse im Anspruch

Weitere Kritik an einem prinzipiellen Vermittlungsanspruch kommt von Sattler (vgl. 2003, 122), die auf eine in Kollers Habilitation „Bildung und Widerstreit“ (1999) letztlich inkonsequent verfolgte Strukturlogik verweist. Kollers Anspruch, zwischen den „Wissensformen“ (Vogel, 1997) Bildungstheorie und Bildungsforschung unter der Prämisse eines zu erarbeitenden Bildungsbegriffs mittels Lyotards Figur des Widerstreits zu vermitteln (vgl. Koller, 1999, 164), sei zwar innovativ, aber insofern inkonsequent gedacht, als dass gerade ein im gewissem Maße synthetisierender Vermittlungsanspruch Kollers die mit Lyotard erhobene Perspektive einer differenztheoretischen Offenhaltung des Widerstreits unterlaufe (vgl. Lyotard, 1989, 32). Ist also – so wäre konsequenterweise zu fragen – eine Vermittlung zwischen beiden widerstreitenden Wissensformen möglich respektive nötig?

Jedenfalls zeitigt die Kritik Sattlers (2003) oder Fuchs‘ (2011a, 2012, 2015) speziell unter der hiesigen alteritätslogischen Perspektivierung der Arbeit dahingehend Konsequenzen, als mit Lyotard jede postulierte „Bezeugung“ (vgl. Lyotard, 1989, 32) von widerstreitenden Diskursarten oder Logizitäten von Wissensformen auch programmatisch für die Anerkennung von unverfügbarer – und damit auch instrumentell nicht identifizierbarer – Alterität in methodologischer wie ethischer Hinsicht stehen muss (vgl. Koller, 2006, 2012b; Schäfer, 2006). Die vorliegende Arbeit würde sich demzufolge eigenlogisch *ad absurdum* führen, wenn sie einen funktionalen Vermittlungsanspruch zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung geltend machen wollte.

In Anbetracht dessen soll im Gegensatz zu den frühen Arbeiten von Marotzki und Koller hier nicht der Anspruch erhoben werden, zwischen Bildungstheorie und -forschung funktional zu *vermitteln* (vgl. dazu die fundierte Kritik von Fuchs, 2011a, 2012), sondern beide Wissensformen in ein problematisches Verhältnis zu- bzw. nebeneinander treten zu lassen, wobei auch oder gerade die Möglichkeit des Scheiterns ob der Andersheit der jeweils anderen Wissensform bzw. Diskursart (Koller, 2012a, 141ff., 2012d) in Aussicht gestellt werden muss – um vielleicht gerade darin einen immanenten Anlass für transformatorische Prozesse im Forschungsprozess *selbst* zu erblicken (vgl. Koller, 2012a, 183f., 2006). Im Umkehrschluss muss diese Feststellung jedoch nicht supponieren, dass sich einem forschungsleitenden Bildungsprozessverständnis nicht aus beiderlei epistemischen Perspektiven genähert werden darf respektive kann, insbesondere, um

---

des Anderen gelegt wird – und insofern im Speziellen Fremd- und Weltbezüge in biographischen Erfahrungen analytische Berücksichtigung finden sollen.

systematische Geltungsstandorte eines theoretisch konturierten Begriffes immer wieder mit empirischen-interpretativen Erkenntnisvorgängen produktiv *konfrontieren* zu können, ohne sie zu analogisieren (vgl. Lüders, 2007, 61). Wie dies methodologisch gangbar sein könnte, wird im Folgenden zu diskutieren sein.

5.2.2 Methodologische Spannungsfelder im Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung eingedenk des Anspruchs von Alterität – oder: eine Anstrengung über den Begriff durch den Begriff

Es darf, wie soeben angerissen, im Kontext der hiesigen Arbeit nicht unproblematisiert bleiben, welchen einhergehenden Voraussetzungen und Herausforderungen sich ein Vorhaben aussetzt, das intendiert, konstitutive bzw. im Sinne Butlers (2001, 2002) und Lacans (1975, 1978) subjektivierende Veränderungsprozesse anhand erfahrender Alterität bzw. Fremdheit unter bildungstheoretischen und vor allem bildungsempirischen Einsätzen zu erforschen. Es müssen hierbei allerdings mindestens zwei Diskursebenen differenziert werden, die jene Problemstellung bereithält. Neben der letztlich forschungsethischen Problematisierung der Erforschbarkeit und damit Identifizierbarkeit von (genuin unzugänglichen) Fremdheitserfahrungen im hier skizzierten systematischen Rahmen (d.h. über einen phänomenologischen Einsatz bei Waldenfels sowie alteritätstheoretischen bei Lacan), muss auf einer methodologisch-kritischen Metaebene die soeben skizzierte Verhältnisbestimmung von Bildungstheorie und Bildungsforschung überhaupt zur Diskussion stehen.

Die erstere, o.g. und im Kontext der Arbeit wohl vorstehende Problemebene betrifft die hier eingesetzte und für das Verständnis von Bildung konstitutive Alteritätsfigur. Dieser scheint, ethisch hinterfragt (mit etwa Lévinas, 1978, 1983, 1987 und Lacan, 1978), bereits mit ihrer kategorial-begrifflichen Konturierung Gewalt angetan, insofern man dem (ganz) Anderen *als* einem gedanklich immer schon präskriptiven ‚be-stimmten' Anderen nicht gerecht werden kann (vgl. Adorno, 1966, 19; dazu Schäfer, 2009,188, 2011a; Waldenfels, 1998): Dieser Andere ist – wie gezeigt – immer schon „vorbeigegangen", d.h. er liegt mit Lévinas auf einer uneinholbaren, vorontologischen Position, die „Jenseits des Seins" das „Eigene" anruft und damit in ethische Verantwortung nimmt (Lévinas, 1978, 1987, 120ff.). Ob und inwiefern also, so wäre dann zu fragen, ist es möglich, fremdlogischen Erfahrungen von Alterität (re)konstruierend – z.B. anhand der Analyse von Narrationen – empirisch nachzugehen, wenn bereits die *begriffliche* Konturierung des Anderen als begrifflich nichteinholbare Sache bzw. Gegenstand (vgl. A-

dorno, 1970, 152) prekär bzw. gewaltsam erscheint? Oder anders gesagt: „Wie ist unter der Voraussetzung einer Differenz zwischen Eigenem und Fremden die Repräsentation des Fremden möglich, die *nicht* einer Logik des Eigenen folgt?“ (Breinbauer & Weiß, 2011, 11) Diese Frage macht m.E. weitreichendere Überlegungen notwendig, die die folgende Diskussion bestimmen.

Geht man mit Lévinas von der „Exteriorität“ (1987, 267ff.) oder mit Waldenfels in seiner Nachfolge vom irreduziblen und dem Subjekt vorgängigen „Anspruch des Anderen“ (1997, 1998) aus, der eine unüberbrückbare Differenz jenseits aller Komparativität und damit eine Responsivität auf Seiten des Eigenen einfordert, die weder hermeneutisch eingeholt noch bestimmbar sein kann, erscheint es im Umkehrschluss dann nicht auch prekär, einen (ja immer schon bestimmten) Alteritätsbegriff und damit eine Vorstellung von ‚Alterität‘ eo ipse zu *denken*? Jene Problemstellung ließe sich auch mühelos auf andere, immer nur durch symbolische *Vermittlung* einer ursprünglichen Erfahrung gesetzten Begriffe – wie jenen der Bildung – übertragen, denn die (Kantsche) Frage dahinter bleibt: Welcher ‚tatsächliche‘ Zusammenhang besteht zwischen einem kategorial bestimmten Begriff bzw. intelligiblen Erkenntnisinhalt und dessen phänomenologischer Entsprechung? Mit Schäfer (2011a, 44) oder Thompson (2009, 189ff, 203) zugespitzt formuliert wären ‚bildende Erfahrungen‘ sogar nur dort vorstellbar, wo kein ‚Bildungssubjekt‘ supponiert werden kann, d.h. wo im Moment der Erfahrung völlige Selbstentfremdung herrscht – denn nur wo gerade keine Möglichkeit der symbolischen Signifikation für das Erfahrene in den Blick kommt, ist es, auch im etymologischen Sinne, ‚erfahren‘ worden bzw. besser gesagt – *wider*fahren, da sich das (vormals) eigene Selbst- und Weltverhältnis *in* der Erfahrung selbst ändert (vgl. auch Buck, 1981, 1989). Mit Lacan und Butler müsste man sogar sagen, dass das Subjekt in der Heteronomie der Erfahrung erst *erzeugt*[280] wird. Der Prozess ‚bildender Erfahrung‘ müsste dahingehend vielmehr als ereignishafte Epiphanie gedacht werden, die die Bildungs- und Erfahrungsfähigkeit des Subjekts – und es damit selbst – immer wieder neu aufs Spiel setzt und gewissermaßen stets vor aller sagbaren Konstituierung desselben statthat (vgl. Thompson, 2009). Das Subjekt kann, so gesehen, nur von einem Ort eines „leeren Signifikan-

[280] Thompson führt zu einem postmodernen Erfahrungsbegriff den Passus Lyotards „Ich bin nicht mehr, was ich bin, und ich bin noch nicht, was ich bin“ (Lyotard 1998, 85, zit. nach Thompson 2009, 13) an, der jenen Riss im Subjekts bezeuge, sich selbst in der Erfahrung vielmehr zu entfremden als sich seiner bewusst und ‚habhaft‘ werden zu können.

ten“ (Laclau, 2002, 144) bestimmt werden, unter dem, mit Lacan gesprochen, die Signifikate, d.h. jeder ihm zugeschriebener Sinn, stetig „gleitet“ (Lacan, 1975, 27).

Es zeichnet sich mit Horkheimer & Adorno durch eine „vermittelte Unmittelbarkeit“ (Horkheimer & Adorno, 1969, 173) aus und wäre im besten Falle mit einer gewissen „Naivität“ im Erfahrungsvorgang gleichzusetzen, die keine begrifflich-kategoriale Erkenntnis supponiert.[281] Genau diese Lücke zwischen Erfahrungen und ihrer soziosymbolischen Vermittelbarkeit ist es auch, die ‚Bildung‘ (wie auch das ‚Pädagogische‘ überhaupt) mit Schäfer immer schon zu einem prekären und „sakralisierten“ Versprechen im Sinne eines Möglichkeitsdenkens macht – „ein Versprechen, das sich von einer Differenz zur symbolischen Ordnung herleitet und mit der Unmöglichkeit seiner Einlösung die Notwendigkeit dieser Differenz bekräftigt“ (Schäfer, 2011a, 44, 2012; Wimmer, 2014b) – ein Versprechen also, welches in seiner Intelligibilität genau den irreduzibel klaffenden Spalt zwischen dem „Subjekt des Aussagens“ und der Aussage offen hält (vgl. Lacan, 1975, 174).[282] Und dies lässt sich auch an Butlers (2002) These zur Unmöglichkeit einer erschöpfend narrativen „Rechenschaft von sich selbst“ (ebd., 12) rückbinden: „Wenn das ‚Ich‘ versucht, über sich selbst Rechenschaft abzulegen, kann es sehr wohl bei sich beginnen, es wird feststellen, dass dieses Selbst bereits in eine gesellschaftliche Zeitlichkeit eingelassen ist, die seine eigenen narrativen Möglichkeiten überschreitet (…) Das ‚Ich‘ hat gar keine Geschichte von sich selbst, die nicht zugleich Geschichte seiner Beziehung – oder seiner Beziehungen – zu bestimmten Normen ist“ (Butler, 2002, 20). Mit der Betonung einer sozialen Normativität, die außerhalb des (unmittelbaren) Einflussbereichs von Subjekten besteht, diese als solche aber erst zu anerkennbaren Wesen als Teil einer sozialen Gemeinschaft macht, nimmt Butler darüber hinaus nicht nur die zeitliche, sondern auch die diskursiv-machttheoretische Komponente des Unvermögens in den Blick, ein ‚Selbst‘ unvermittels gesellschaftlicher Konventionen zureichend denken zu können. Sie verfolgt damit Foucaults Fragestellung in *Was ist ein Autor?* (Foucault, 1969), die er zur Funktion der Urheberschaft in seinem gleichnamigen Aufsatz sowie in seinem Werk *Die Ordnung des Diskurses* (vgl. Foucault, 1970, 21) verhandelt. Diese konstituierenden Unmöglichkeitsbedingungen

[281] Vgl. dazu Adorno: „Die Möglichkeit von Erfahrung selbst und die, auf Neues anzusprechen, sind identisch. Hätte der Begriff der Naivität noch einen legitimen Sinn, so wäre es diese Fähigkeit“ (Horkheimer & Adorno, 1969, 192).

[282] Und damit, so Schäfer, wird allerdings auch erst die (utopische) *Möglichkeit* hervorgebracht, so etwas wie das ‚Pädagogische‘ als imaginäre Machbarkeitsphantasie der Schließung dieser Differenz zu denken (vgl. Schäfer, 2009, 2012).

lassen sich dann durchaus auch auf jene Prozesse übertragen, die hier als ‚Bildung' im Anspruch des Anderen firmieren. Konkret auf den hiesigen Kontext zugeschnitten betrifft dies den dann nicht mehr einholbaren, da immer schon vorgängigen Spalt zwischen einem transzendentalen Begriff (oder im Falle Foucaults: eines referenziellen ‚Autors' als *Funktion*) und ‚tatsächlichen', empirischen Erfahrungen von Fremdheit als weltlicher Referenz.[283]

Damit gelangt man auch wieder zu der zweiten, eigentlich wissenschaftstheoretischen Problematisierungsebene der Verhältnisbestimmung von Bildungstheorie und Bildungsforschung (vgl. Koller, 2012c). Wie kann man sich, so wäre im Umkehrschluss zu fragen, überhaupt über einen (immer schon symbolisch ‚kontaminierten') Begriff wie jenen der Alterität (oder freilich auch den der Bildung) verständigen, wenn nicht angenommen werden kann, dass zwischen dem Artikulieren über alteritäre Erfahrung, der Erfahrung selbst und deren symbolischer Vermittlung – d.h. auch durch bildungsbiographisch sprachliche (Re)-konstruktion – ein irgendwie gearteter Zusammenhang besteht? Oder einfacher gesagt: Wenn Erfahrungen mit Alterität, respektive ‚Erfahrungen' überhaupt, nicht ethisch artikulierbar und symbolisch vermittelbar sind respektive sein dürfen, (wie) dürfte man Alterität (in Sprache) überhaupt denken? Ist mit Lacan und Adorno nicht genau jener ‚dingliche' Vorrang des Objekts (vgl. Adorno, 1966, Schäfer, 2009, 189) die Alterität, der nur mit dem begrifflichen ‚Mord am Ding' (vgl. Lacan, 1973, 166 in Rekurs auf Hegel) Gewalt angetan und die in eben jener sprachlichen Spaltung des Subjekts immer schon verfehlt wird? Ginge nicht bereits ein jedes Sprechen über Alterität schon über die bei Lévinas gezogene Grenze der Verletzung der „Exteriorität" (Lévinas, 1987, 267) oder dem „identifizierenden" Zugriff (bei Adorno 1970, 152) des Anderen hinaus?[284]

Eine wissenschaftlich-produktive Konsequenz aus diesen m.E. aporetischen und utopischen (vgl. Adorno, 1966, 19; Schäfer, 2009), da selbst nur innerhalb von Sprache signifizierbaren[285] Überlegungen kann jedenfalls kaum darin liegen, über Erfahrungen (von

[283] Damit muss letztlich jedes empirisch-interpretatorische Forschungsvorhaben, dass sich in einem vorfigurierten Begriffsinstrumentarium bewegt, unter alteritätslogischen Gesichtspunkten ethisch problematisiert werden, auch wenn die Alteritätsfigur hier, speziell mit Lévinas (vgl. 1978, 1983), eine radikale Sonderstellung einnimmt.

[284] Hier gelangt man zur endlosen Frage, die gestellt werden muss, wenn man – eben mit Lévinas – davon ausgeht, dass der Andere weder „zugreifend" gesagt noch gedacht werden kann (vgl. Lévinas, 1987, 35f.)

[285] Mit Lyotard und Lacan ist hier vorauszusetzen, dass es kein Meta-Prinzip oder keinen „Meta-Diskurs" (Lyotard 1979, 159) jenseits der Sprache gibt, den sie selbst transzendieren könnte, insofern bleibt (die)

Fremdheit) aus epistemologisch-ethischen Gründen zu schweigen und sich somit gleichsam immer auch der ***methodisch*** motivierten „Anstrengung" zu entledigen, „über den Begriff durch den Begriff hinauszugelangen" (Adorno, 1966, 25), wie Adorno es als integrale Aufgabe der philosophischen Begriffsarbeit einfordert. Vielmehr erscheinen die hier in den Blick kommenden Unzulänglichkeiten des Subjekts, über Erfahrung hinlänglich Auskunft zu erteilen oder „Rechenschaft" abzulegen (Butler, 2002, 12ff.), als Bedingung dafür, im Begehren um das Wissen der eigenen Situierung immer wieder aufs Neue ansetzen zu müssen, um Möglichkeitsspielräume zwischen Symbolischem, Imaginärem und Realem auszuloten und die Möglichkeit des Scheiterns als *produktives* Moment dieses Prozesses anzuerkennen, wie es sich im auch Sprechen in der Kur ereignet (vgl. Lacan, 1973, 214f.; Mayer, 2013; Wimmer, 2006; Schäfer, 2006, 102ff.).

In Anbetracht dieser aporetischen Voraussetzungen (vgl. dazu vor allem Schäfer, 2006, 2011a, 2011b) soll insofern das ‚Wagnis' eingegangen werden, fremdartige bzw. befremdende Epiphanien in Narrationen über ein transdisziplinäres und multiperspektivisches Forschungsdesign analytisch zu betrachten, ohne den Anspruch zu hegen, solche Erfahrungen *identifizierend* mit dem Begriff der ‚Bildung' bzw. der ‚transformatorischen Bildung' aufzutun, sondern mit Schäfer (2006, 2009, 2011a, 2011b) oder Kokemohr (2007, 41) vielmehr in (Un-)Möglichkeitsbedingungen oder ‚Vorhalten' bildender Erfahrung zu denken, denen mittels paradoxer Annäherungsbewegungen begegnet werden muss (vgl. Kokemohr, 2007, 20).

Es geht dann genau um jene (bislang) in Sprache nicht vokalisierbaren Erfahrungen, jene mit Waldenfels „sich entziehenden" Ordnungen (vgl. Waldenfels, 1997, 42) im Diskurs des Subjekts, jenes ‚Etwas', dem im Diskurs noch kein Begriff gegeben werden konnte (Koller, 1999, 150ff.), sondern welches sich z.B. innerhalb rhetorischer Figurationen, Bruch-, Leerstellen oder Interferenzen äußert, in die das Subjekt in der Narration ‚hineinfällt' (vgl. Lacan, 1973, 86f, 92).

Das Vorhaben ist sich damit seiner paradoxen Struktur bewusst, das Unsagbare sagbar machen zu wollen und letztlich nicht umhin zu können, auch dieses mit Begriffen oder Typisierungen aufzutun (vgl. dazu die Kritik Straubs, 2007, 134 sowie Koller, 2006,

---

Sprache immer auch „Kerker des Sinns", wie Meyer-Drawe (1990, 86) es formuliert. Lacan spricht insofern davon, dass es „keinen Andern des Andern" (z.B. Lacan, 1975, 194) gibt, also keinen jenseitigen Ort, von dem aus die symbolische als strukturierende Ordnung analysiert werden könnte – ein Grund dafür, warum er wie auch Lyotard das (unbewusste) Subjekt radikal sprachlich figuriert.

2012d und Schäfer, 2006) – andererseits kommen damit auch jene (Un-) Möglichkeitsbedingungen und -bewegungen des Forschungsprozesses *selbst* in den Blick, die einer zeitgemäßen Bildungstheoriereflexion aufgegeben sein sollten (vgl. Schäfer, 2006, 95).

Gleichsam zielt ein solcher Zugang auch ein stückweit darauf, die Schäfersche Position zu konfrontieren, die es als Vorteil herausstellt, ‚Bildung' ausschließlich im Modus der „Möglichkeit" zu denken und damit „keine Rechenschaft ablegen (zu müssen), was sich ‚verändert' hat, noch darüber (…),ob es sich um eine wirklich nachhaltige Veränderung handelt" (Lüders, 2007, 187, Anm. V.R.). Denn damit müsse auch der „Referenzpunkt dieser Veränderung, das ‚Subjekt', nicht definiert werden" (Schäfer, 2007, 99), was m.E. allerdings auch den ‚Ort' von Bildung obsolet macht. Wo soll dieser aber liegen, wenn nicht in einer Art ‚materiellem Referenz' des Subjekts? Doch selbst wenn Bildung nur von ihrem ‚Ergebnis' her gedacht werden kann, was aufgrund vorstehender subjektphilosophischer Abhandlungen bzw. aufgrund ihrer Nichtschließbarkeit problematisch erscheint, sollte es „dennoch die Aufgabe einer qualitativen, theoretisch fundierten Bildungsforschung (sein), auch den Prozessen der Hervorbringung von Bildung im Spannungsfeld von Aktivität und Widerfahrnis nachzugehen", wie u.a. Tervooren es stark macht (Tervooren, 2012, 96).

Gleichwohl muss im Lichte dieser Befunde der brüchige ‚Gegenstand Bildung' des Beforschten wie des Forschers als Subjekt (*sujet*) vorab unbestimmt sein und während des Forschungsprozesses selbst offen bleiben für Irritationen, Brüche und Lücken (vgl. Schäfer, 2011a, 2013). Denn letztlich kann mit Adorno in einem solchen Forschungsprozess, soll das Denken auch im Wissen um paradoxale und aporetische ‚Ausgänge' nicht stillstehen, die Devise gelten: „Es hilft nicht, die Augen zuzumachen, weil der wache Blick das Weitermachen gefährden könne, wo es ums Recht des Weitermachens selber geht" (Adorno 1957, 115). Dies gilt dann immer auch für den forschenden Bildungswissenschaftler selbst, wie es Koller (etwa 2006, 2011, 2012a) in seinen Beiträgen in Rekurs auf Foucault herausstellt: Mit Erfahrungen im Forschungsprozess ändert sich der Forschende im Modus möglicher Bildungserfahrungen selbst.

Wenn Bildungsprozesse dann nicht mehr bloß als Gegenstandsbereich des theoretisch wie empirisch forschenden Bildungswissenschaftlers aufscheinen, sondern sich auch in diesem selbst während der Forschung vollziehen, „verdoppelt sich der bildungstheoretische Ort des Empirischen als etwas zu Erfahrendes" (Breinbauer & Weiß, 2011, 19). Und obgleich sich jenes erfahrbare ‚Etwas' mit Schäfer immer wieder Identifizierungen entzieht, soll dies nicht als zu überwindendes Hindernis gesehen, sondern als Öffnung

produktiver Spielräume verstanden werden, neue methodologische Einsätze zu suchen, sich dieser Erfahrung ‚paradox anzunähern' (vgl. ebd., vgl. Kap. 5.6, 7.2).

5.2.3 Anvisierter psychoanalytischer Zugang – oder: wozu psychoanalytische Einzelfallstudien?

Beim hier zu entwickelnden Zugang spielen über die nun bildungsempirisch verhandelten jene unbewussten bzw. latenten Veränderungserfahrungen eine Rolle, wie sie sich in tiefendynamischen Verfahren wie der psychoanalytischen Kur vor allem in verbalen und nonverbalen Äußerungen (vgl. Lacan, 1975, 15ff.) entfalten können und sollen. Zur Erforschung jener Prozesse bediente sich die qualitativ-rekonstruktive Psychotherapieforschung bereits seit Freuds ausführlicher Falldiagnosen (z.B. im Falle des ‚Wolfsmannes', des ‚Kleinen Hans' oder der ‚Dora') der bis heute anerkannten Methode psychoanalytischer Einzelfallstudien im Rahmen der so genannten psychoanalytischen *Kasuistik*. Diese erfuhr in der heutigen Psychotherapieprozessforschung (*process research*) vor allem in den letzten 20 Jahren eine wieder steigende Valenz in der *scientific community* (vgl. Datler et al, 2004, 2007; Leuzinger-Bohleber, 1995, et al, 1997, 2001, 2002).[286] Stuhr (1997) weist diesbezüglich darauf hin, dass in der Vielgestalt der naturalistisch angelegten Psychotherapieforschung wieder verstärkt Ansätze zur Geltung kommen, die der Programmatik der qualitativen Sozial- und Biographieforschung entlehnt sind (vgl. auch Schulze, 2008). Er nennt u.a. den narrativen Ansatz nach Schütze (1981, 1983), wie er in der vorliegenden Arbeit Anwendung findet (Stuhr, 1997, 169f.).

Diesen primär qualitativ orientierten Zugriffen stehen jene prominente, sogenannte vergleichende Psychotherapiewirksamkeitsstudien bzw. Metaanalysen nach Kriterien der *Evidence Based Medicine* gegenüber, die gemäß ihres naturwissenschaftlich-quantitativen Ansatzes dem Kriterium der Replizierbarkeit von Ergebnissen entsprechen. Dabei sollen mithilfe randomisierter Patientengruppenzuordnungen jeweilige Störungsbilder bzw. deren Behandlungen zwischen den verschiedenen Therapieschulen (z.B. Psychoanalyse vs. kognitive Verhaltenstherapie) möglichst genau vergleichbar gemacht werden (vgl. etwa Orlinski et al., 1994; Grawe et al, 1994). Die psychoanalytische Kasuistik legt entgegen jenen einschlägigen Wirksamkeits-Metastudien ihren Schwerpunkt nach dem methodischen Zugang der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung auf die Untersuchung individueller Erfahrungs-, Bedeutungs- und Strukturzu-

[286] Vgl. die *Jahrbücher für Psychoanalytische Pädagogik* 2004, Bd. 14 sowie 2009, Bd. 17

sammenhänge sowie auf die intersubjektiven Veränderungs- und Erfahrungsprozesse in analytisch begründeten Therapieverfahren (vgl. Stuhr, 1997; Leuzinger-Bohleber et al, 2002; Brockmann, 2009, 302).

Groß angelegte psychoanalytische Katamnesestudien wie die Frankfurter DPV-Studie des Sigmund-Freud-Instituts um Leuzinger-Bohleber in den 1990er Jahren oder die frühe populäre *Menninger-Studie* in den 1950er Jahre hatten es sich hierbei zur Aufgabe gemacht, auf repräsentativ-standardisierter *und* qualitativ-rekonstruktiver, d.h. multiperspektivischer Basis, die positive Wirkung psychoanalytischer Langzeittherapien entgegen vernichtender Befunde der Metastudien, im Falle der DPV-Studie vor allem hinsichtlich jener der Berner Forschungsgruppe um Klaus Grawe, nachzuweisen (vgl. Grawe et al, 1994; Grawe, 1996). Die qualitative Teilstudie des DPV-Projekts bedient sich dabei der „zentralsten Methode" (Leuzinger-Bohleber et al, 1997, 481) psychoanalytischer Katamneseinterviews, die das „Herzstück" des Zugangs darstellen und sich im Wesentlichen durch ihre narrative Struktur und ein offenes Fragedesign auszeichnen, das einer „dem psychoanalytischen Forschungsgegenstand adäquate Forschungsmethodik" entspricht (Leuzinger-Bohleber, 1995, 442).[287] Mithilfe jener Offenheit, die sich im psychoanalytischen Verständnis an die psychoanalytische ‚Grundregel' der *freien Assoziation* anlehnt, soll ermöglicht werden, „dass sich die Spontanerzählung des Patienten nach der inneren, von der Langzeitbehandlung beeinflussten Welt des ehemaligen Patienten strukturieren kann" (Leuzinger-Bohleber et al, 1997, 481). Auf diese Weise sollen zuvor unbewusste Selbstanteile nach Beendigung einer Langzeitanalyse in Form der Narration Kontur erhalten und in der Befragung zur Sprache gebracht werden. Gleichsam ermöglicht ein solcher Zugang, speziell in der Art der Selbstartikulation, die in der Analyse erworbene ‚analytische Haltung' – und aus bildungstheoretischer Sicht den Modus einer kritischen Infragestellung des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses – in den Blick zu nehmen (vgl. Datler, 2006, 107f.).

Resümierend sind Einzelfallforschungen in der Psychoanalyse in Form von Längsschnittstudien mit mehreren Erhebungszeitpunkten oder, wie im hier vorliegenden Design, als retrospektive, d.h. in der klinischen Forschungslogik als *katamnestische* Studien angelegt. Bei einem solchen Zugang steht die Entfaltung und Veränderung mehre-

[287] Die Forschungsgruppe der DPV-Katamnesestudie spricht bei der Erläuterung ihres Forschungsdesigns explizit von der Relevanz erlebter Veränderungserfahrungen in Psychoanalysen „im Sinne einer Narration" (Leuzinger-Bohleber et al, 1997, 481).

rer erforschter Variablen (im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen mit meist einer Variablen), und damit die Erforschung eines intersubjektiven Beziehungsgefüges zwischen Analysand und Analytiker, im Vordergrund der Untersuchung. Dabei wird im hiesigen Falle unter Anwendung einer narrativen Forschungslogik der Blick speziell auf ‚negative' Erfahrungshorizonte des Analysanden in der Analyse gerichtet, welche subjektiv (re-)artikuliert (und damit im Diskurs Gegenstand der Untersuchung werden können) und nicht durch professionelle Deutungen seitens des Analytikers verzerrt werden sollen, was gerade hinsichtlich der durch die Expertise des Analytikers sensibilisierten Instrumente und Sichtweisen (z.B. im Hinblick auf Gegenübertragungsdeutungen) möglich schien. Professionelle Deutungen entsprächen überdies nicht den offenen, da interpretativen Prinzipien einer qualitativen Forschungslogik, der es in erster Linie um rekonstruktive Interpretationen des singulären Falles, d.h. um den erzählten Erfahrungs-, Veränderungs- und Sinnhorizont des *Analysanden* geht (vgl. Leuzinger-Bohleber et al, 1997, 481, 2001, 2002). Deshalb wurde von einer mehrperspektivischen Befragung, die überdies Interviews oder Protokolle des Analytikers zur beforschten Kur miteinbezieht, im Verlauf der Entwicklung des Instruments bewusst Abstand genommen.

5.2.4 Diskussion einer transdisziplinären Synoptik

Die Forschungslogik einer psychoanalytischen Kasuistik erscheint den vorangegangenen Überlegungen zufolge insofern mit dem rekonstruktiv-erzähltheoretischen Paradigma der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung (vgl. Kap. 5.2.1) nach Krüger und Marotzki (1999), Marotzki (1991, 1995) und Koller (1999, 2012a) in einen wechselseitig profitablen Dialog treten zu können, als dass es sich in beiden Zugängen um die Fokussierung der Veränderung individuell bedeutsamer Erfahrungs- und Sinnhorizonte in der sprachlichen (Re-)Figuration biographischer Prozesse handelt – und zwar in Form von Narrativen.[288] Diese Horizonte könnten dabei direkt vermittelt oder – im hiesigen psychoanalytisch-strukturellen Forschungskontext (nach Lacan) von besonderem Interesse – *figurativ* und damit im Sprechakt (*énonciation*) als „Diskurs des Anderen" aufscheinen (Lacan, 1973, 84ff.). Damit können sie womöglich mittels textstruk-

[288] Schütze verweist selbst darauf, dass innerhalb biographischer Erzählungen „Stümpfe der Erfahrung von Ereignissen und Entwicklungen zum Ausdruck (kommen, Anm. V.R.), die dem Biographieträger selbst nicht voll bewusst werden, von ihm theoretisch ausgeblendet oder gar verdrängt sind oder doch zumindest einer Schutzwand sekundärer Legitimationen verborgen bleiben sollen" (Schütze, 1983, 286).

tureller Analysen als Hinweise auf eingespielte biographische Muster bzw. „Prozessstrukturen des Lebenslaufes“ (Schütze, 1981, 67) in den Blick kommen.

Selbstverständlich kann eine solche synoptische Annahme, die hier bemüht wird, nicht voraussetzen, dass qualitativ-bildungstheoretische und psychoanalytisch-tiefenstrukturell orientierte Biographieforschungsbemühungen stets dasselbe Erkenntnisinteresse im Hinblick auf den zu untersuchenden Gegenstand verfolgen oder bruchlos miteinander zu vereinbaren sind. Dies verdeutlicht etwa Schulze in seinem Beitrag *Abhauen und Plattsitzen* (2008): Tendenziell untersucht eine psychoanalytische Lesart biographisches Material eher als „anamnetischen Text“ (2008, 16), der im Hinblick auf die darin in Erscheinung tretende Leidensgeschichte analysiert wird, während auf bildungswissenschaftlicher Seite Biographien meist als „historisches Dokument“ (ebd.) unter dem Aspekt möglicher Bildungsprozesse in den Blick genommen werden. Auf diese Problematik einer methodologischen Verschränkung weist verdienstvoll auch Wulftange in seiner Dissertation (2016) hin, indem er die Frage aufwirft, „wie die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung und die Psychoanalyse miteinander vermittelt werden können, sodass sich die These erproben lässt, dass Fremdes (…) eine Herausforderung für Bildungsprozesse darstell(t)?“ (ebd., 252). Allerdings geht er, wenn ich seine Ausführungen richtig auslege, auf das Verhältnis der ‚Erzähllogik‘ der Rede *während/in* der Kur zur Erzähllogik des narrativen Interviews ein und stellt insofern in Frage,

> „worin beispielsweise der Unterschied zwischen der Aufforderung des Analysanten zur freien Assoziation, also dazu, alles zu erzählen, was ihm einfällt und der Stegreiferzählung eines Interviewpartners im Rahmen eines narrativen Interviews (besteht), die auf eine erzählgenerierende Aufforderung zur Erzählung der eigenen Lebensgeschichte erfolgt? Und worin bestehen Gemeinsamkeiten? Es geht dann um die Frage: Worin unterscheidet sich das psychoanalytische Forschungssetting ‚psychoanalytische Kur‘ vom sozialwissenschaftlichen Forschungssetting ‚narratives Interview‘ und worin nicht? (ebd., 253).

Im hiesigen, *retrospektiven* Design der vorliegenden Arbeit ist m.E. allerdings eher die Subjektpositionierung bzw. das Subjektverhältnis von erzählenden Ausführungen *über* Fremdheitserfahrungen in der analytischen Kur zur ‚erzählten‘ Positionierung *in* der Kur methodologisch bedeutsam, was freilich kein geringeres Problem darstellt, da die symbolisch vermittelte – und mit Lacan notwendig imaginäre – Erinnerung des Subjekts *über* die Analyse aus heutiger Sicht zweifelsohne verzerrt sein wird, allein durch die

Spaltung des Subjekts in aussagendes und ausgesagtes Subjekt.[289.] Des Weiteren ermöglicht der narrative Raum in der analytischen Kur – darauf stellt auch Wulftange ab – aufgrund seines besonderen Settings eine ganz spezifische, ja intendierte Form negativer *Erfahrung* (die jenseits des Imaginären ohne Blickkontakt möglichst freie Assoziationen des Unbewussten erlaubt), welche mittels einer rekonstruierten Nacherzählung mit Sicherheit nicht in derselben, subjektdezentrierenden ‚Qualität' wiedergegeben werden kann. Es wäre dann allerdings auch zu fragen, ob jene Qualität der ‚eigentlichen' Erfahrung bei anderen Erzählungen über biographische Erfahrungen ‚wahrheitsgemäßer' eingeholt werden kann: Denn m.E. berührt dies das grundlegend-methodologische Problem zwischen unmittelbar negativer *Erfahrung* und *rekonstruierter Erzählung* darüber (vgl. dazu Kap. 5.4.3). Wimmer legt dieses methodologische und subjektphilosophische Problem denn auch für eine bildungstheoretische Sicht der transformatorischen Prozesstheorie dar:

„Die negative Erfahrung negiert ja gerade diese Selbstgewissheit und Autonomieillusion, indem das Subjekt mit etwas ihm Unfassbaren und Unverfügbarem konfrontiert, es also ent-subjektiviert und dezentriert. In dieser Phase zwischen einer Irritation, der Enttäuschung einer Erwartung, dem Scheitern vertrauter Verstehensmuster und dem Aufbau neuer Interpretationsmöglichkeiten, die die Irritationen zu verarbeiten erlauben (…) ist das Selbst in gewisser Weise nicht mehr aktiv. (…) (I)m Moment der Transformation ist das Subjekt ohne Identität und ohne klaren Gedanke, es fehlt in gewisser Weise (Wimmer, 2014b, 393f.). Die Präsenz des Sprechens durchkreuzt das Gesprochene (ebd., 392).

Gleichwohl, und dies wäre m.E. dem gegenüberzustellen, ist nach Abschluss eines langwierigen und intensiven Verfahrens der analytischen Kur davon auszugehen, dass der Analysand eine reflektierend-kritische, die Geltungsvoraussetzungen früherer Selbst- und Weltverhältnis problematisierende „analytische Haltung" (Datler, 2006, 91) auf diesen Erfahrungszeitraum ausbilden konnte – dies stellt ja ein Kernziel der Analyse dar – und insofern in die Lage versetzt ist, aus *heutiger* Sicht kritisch über die dort stattgefundenen Veränderungserfahrungen zu berichten. So attestiert auch Wimmer an derselben Stelle, dass das Subjekt im Nachhinein „durchaus ein anderes Verhältnis zu sei-

[289] Leider konnten Wulftanges (2016) gehaltvolle methodologische Problematisierungen (wie überhaupt die ganze Arbeit) zum fortgeschrittenen Zeitpunkt der vorliegenden Arbeit nicht mehr in der angemessenen Breite Eingang in die hiesige methodologische Diskussion finden, sondern werden nur programmatisch angerissen. Durchaus zeigen seine Problematisierungen luzide auf, inwiefern die forschungsmethodologische Verschränkung eines psychoanalytischen Forschungsfeldes mit einem sozialwissenschaftlichen Forschungssetting Herausforderungen bereitstellt, die weitere, v.a. wissenschaftstheoretische bzw. forschungsmethodologische Bemühungen auf interdisziplinärem Terrain auf den Weg bringen sollten.

nem Bild oder gar ein anderes Bild von sich haben“ (ebd., 394) und dies zum Gegenstand einer narrativen Analyse gemacht werden kann.

Es gilt also in einem solchen Forschungssetting, das eine fruchtbare Erforschung dieses psychoanalytischen Feldes mit bildungstheoretisch-biographischen Mitteln anstrebt, genau jenes Verhältnis zwischen Subjekt der Aussage und des Aussagens, jene symbolisch und imaginär *vermittelten* Aspekte der Rede in den Blick zu nehmen und auf ihre Besonderheiten hin zu untersuchen – etwa entlang der Inspektion rhetorisch-textueller Elemente, wie Koller es bereits früh vorgeschlagen hat (Koller, 1990a,b, 1994a) – und woran die vorliegende Studie Anschluss nimmt (vgl. Kap. 5.5.2). Auch Wulftange erscheint jener Ansatz in den Arbeiten Kollers aussichtsreich, auch wenn er der ‚empirisch gehaltvollen Erprobung‘ (vgl. Wulftange, 2016, 256) dieses Forschungsfeldes aus durchaus nachvollziehbaren Gründen skeptisch gegenübersteht (vgl. ebd., 255f.).

Zum methodischen Verhältnis zwischen psychoanalytischer wie bildungsbiographischer Forschung generell machen auch Schulze wie Autoren der psychoanalytischen Pädagogik wie Bittner (1979) und Lorenzer (1979) stark, dass die Beschäftigung mit autobiographischen Texten in Psychoanalyse wie Biographieforschung, verstanden als „selbstdargestellte Lebensgeschichten als Niederschrift der Persönlichkeitsentwicklung“ nach wie vor einen „zentralen Bezugspunkt für die Verbindung der beiden Forschungsrichtungen“ (Schulze, 2008, 16) ausmacht und sich darin ein gemeinsames Erkenntnisinteresse ausdrückt. Gerade wenn man die Kategorie ‚Biographie‘ als lebensgeschichtlichen „Erfahrungszusammenhang“ (Schulze, 2006b, 40) im Lichte der Narration von (negativen) Lebenserfahrungen (vgl. Schütze, 1983, 1987a) in den Blick nimmt und dahingehend Ereignisse ausmacht, „in denen bisher Gewohntes unterbrochen und Vertrautes irritiert wird“ (Schulze, 2006b, 40) scheint eine disziplinübergreifende Perspektivierung psychoanalytischen wie bildungstheoretischen Erkenntnisinteresses auf der Folie der (bildungstheoretisch orientierten) Biographieforschung sinnvoll. Auch das Augenmerk des vorliegenden Designs – liegt es hier zwar speziell auf dem zeitlich befristeten Erfahrungshorizont der psychoanalytischen Kur – verweist gleichwohl gemäß des Freudschen Verdikts der psychisch-diachronen „Überdeterminiertheit“ (Freud, 1900, 289)[290] und

[290] Freud spielt mit dem Begriff darauf an, dass manifestierte Erwartungs- und Erfahrungsstrukturen in Neurosen, Symptomen und Träumen in der Regel nicht monokausal bedingt sind, sondern sich meist um einen Knotenpunkt mehrerer Bedeutungsfacetten schürzen, die sich diachron über die Lebensspanne zu ebendiesen, aufgrund der Zensur verzerrten bzw. kompromisshaften Darstellungsformen, zusammenge-

der primär retrospektiven, da tiefenstrukturellen Ausrichtung einer analytischen Kur maßgeblich auf den *gesamtbiographischen* Kontext, welcher innerhalb des Interviews und dessen qualitativer Auswertung Raum erhalten soll. Auch dahingehend scheint methodologisch zwischen tiefen- bzw. textstrukturellen Analysen von Narrativen über die psychoanalytische Kur ein wechselseitig-befruchtender Dialog mit den Grundpfeilern der *Narrativen Analyse* in Schützes biographietheoretischem Ansatz (1977, 1981, 1983, 1987a) möglich.

5.3 Erste Skizze des vorliegenden Untersuchungsverfahrens

Um dem Anspruch der eingangs (vgl. Kap. 5.1) erläuterten methodologischen Frage- und Problemstellung der Arbeit gerecht zu werden, soll an dieser Stelle das Grundgerüst des entwickelten Untersuchungsdesigns grob umrissen werden, bevor nachstehendes Kapitel das illustrative Vorhaben detailreicher expliziert.

Die Studie verfolgt im Rahmen einer der qualitativen Bildungs- und Psychotherapieprozessforschung entsprechenden kasuistisch-interpretativen Forschungslogik die Verschränkung narratologisch (vgl. Schütze, 1977, 1981, 1983, 1987a) sowie tiefenstrukturell begründeter Erhebungs- und Auswertungsverfahren (vgl. Lacan, 1973, 1975, 1978) und ist in zwei wie folgend beschriebenen Schritten angelegt:

SCHRITT (1): ERHEBUNG: NARRATIVE ENTWÜRFE NEGATIVER ERFAHRUNGEN IN DER PSYCHOANALYTISCHEN KUR

Es wurden gemäß der qualitativ-kasuistischen Forschungslogik der Studie **narrativ-episodische Interviews** mit Analysanden zu ihrer (abgeschlossenen) hochfrequenten Kur geführt. Diese stellten mithilfe eines transdisziplinär theoriegeleiteten, jedoch prinzipiell offen strukturierten Leitfadens die Untersuchungsperspektive zunächst auf die jeweils singulär bedeutsamen ‚negativen' Erfahrungsprozesse des Analysanden in der analytischen Kur ab. Die Generierung des Leitfragendesigns stellt zum einen das Ergebnis einer Kombination aus psychoanalytisch-systematischen Grundpfeilern des einschlägigen *Ulmer Prozessmodell*s (vgl. Thomä & Kächele, 1985, 2006) und Elementen aus den Interviewleitfragen der katamnestischen DPV - Einzelfallstudie mit Patienten aus psychoanalytischen Langzeitbehandlungen dar (Leuzinger-Bohleber et al., 2001,

---

fügt haben. Diese These entwickelt er bereits 1895 in den *Studien über Hysterie*, baut sie aber erst im Kontext seiner *Traumdeutung* (1900) differenziert aus.

2002). Vor dem primären Hintergrund einer bildungstheoretisch inspirierten Inspektion transformatorischer Bildungsprozesse standen zum anderen jedoch solche Fragestellungen im Vordergrund, die eine negative bzw. befremdende Erfahrungsqualität[291] durch (in der Kur evozierte oder in der Sprache artikulierte) Irritationen oder Krisen in der Narration in den Fokus des Interviews rückten, ohne dabei – mit dem Ziel der Vermeidung von Suggestion (sowie der Vermeidung einer ‚identifizierenden' Forschungslogik, vgl. Schäfer, 2006; Koller, 2012a) – konkret nach ‚Bildungsprozessen' zu fragen.[292]

Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass trotz der Generierung eines solchen Interviewleitfadens die qualitativ-narratologische Forschungslogik die methodologische Basis der Studie darstellt, da es im Sinne eines psychoanalytischen Forschungsfeldes und der verhandelten methodologischen Prämissen um die möglichst offene Erforschung negativer Erfahrungen im „Anspruch des Anderen" (vgl. Waldenfels, 1997, 1998, 2006), in der Kur gehen sollte (vgl. Leuzinger-Bohleber et al, 1997, 481). Der episodische Leitfaden sollte in Anlehnung an die methodischen Überlegungen Flicks (2000, 2007) lediglich als Stütze für den Interviewer dienen, jene Kernthematik nicht zugunsten allzu ausschweifender Berichte zu vernachlässigen und dem Interviewpartner auch über die Dauer des Interviews das Gefühl zu vermitteln, Erzählungen zu (negativen) Erfahrungen in der Analyse nicht gemäß der s.g. narrativen „Zugzwänge des Erzählens" (Kallmeyer & Schütze 1977, 187ff.) zu Ende berichten zu müssen (Flick, 2007, 239). Deshalb wurden die offenen Fragestellungen durch den behutsamen Einsatz episodischer Fragen ergänzt, die den Interviewpartner nach konkreten „Szenen" (Lorenzer, 1973, 138ff.)[293] oder kritischen bzw. irritierenden Momenten in der Analyse

[291] Vgl. Buck, 1981; Koller, 2005a, 2007a; 2010, Kokemohr, 2007; Waldenfels, 1990, 1997, 1998

[292] Diese theoretischen Referenzen für die Erstellung des Leitfadens sind im Fragenkatalog der Nachvollziehbarkeit halber ausgewiesen (siehe auch im Anhang der Arbeit).

[293] Lorenzer führt seinen klinisch-methodisches Zugang des „szenischen Verstehens" erstmals als Schlüsselbegriff in seinem Werk *Sprachzerstörung und Rekonstruktion* (1973, 138ff.) ein, um seine psychoanalytische Erkenntnismethodik am Gegenstand der psychoanalytischen Kur darzulegen. Für Lorenzer beruht das psychoanalytische Verstehen wesentlich auf dem Verstehen von so genannten ‚Szenen' in der analytischen Kur. Er stellt (wie auch Lacan) mit Freud (1916-1917) fest, dass der Erkenntnisgegenstand in der Kur, bedingt durch die Grundregel der freien Assoziation letztlich immer nur in der Rezeption der sprachlichen Äußerungen des Patienten liegen kann, umso mehr durch das Setting der Unsichtbarkeit des Gegenübers, welches diese Erkenntnisart sozusagen zum Proprium der psychoanalytischen Erkenntnis macht (vgl. Lorenzer, 1974). Im Rückgriff auf die Geschichte von Freuds *Kleinem Hans* stellt er heraus, dass der Patient in seinen Narrationen bzw. Assoziationen meist ‚Erlebnisse' bzw. aussagekräftige (z.B. metaphorische) rhetorische ‚Szenen' darstellt, wobei der Begriff Erlebnis „eine szenische Anordnung (meint), die sich immer auf den Patienten bezieht" (Lorenzer, 1973, 140). Es geht bei Lorenzer damit letztlich um

befragten, anhand derer er krisenhaft erfahrene ‚Brüche' bzw. einschneidende befremdende[294] Veränderungserfahrungen in der Analyse ausdifferenzieren kann. Mittels dieser Methode wurde angestrebt, im Lichte des forschungsleitenden Bildungsbegriffs jene „Irritationen bisher wirksamer Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsmuster" (Koller, 2010, 295) in den Blick zu nehmen, d.h. Erfahrungen im Anspruch des Anderen zu untersuchen, die bisherige Ordnungen des Selbst-und Weltverhältnisses brüchig werden ließen und womöglich Anlass zu transformatorischen Prozessen gaben.

SCHRITT (2): AUSWERTUNG: BILDUNGSTHEORETISCH-TIEFENSTRUKTURELLE ANALYSE VON INHALTLICHEN ENTWÜRFEN UND RHETORISCHEN FIGURATIONEN IM FOKUS VON ALTERITÄT

Das aus den halbstandardisierten Interviews gewonnene Material wurde im Auswertungsverfahren der Studie mittels einer „Narrativen Analyse" (nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der erzähltheoretischen Methode Schützes, 1981, 1983) auf mögliche Anlässe bzw. „Möglichkeitsräume" (Schäfer, 2007a, 2009, 2011a) für transformatorische Bildungsprozesse hin untersucht. Dazu wurden im Interview psychoanalytisch und bildungstheoretisch fundierte Fragen zur Valenz und zum Beitrag des Anderen in *imaginärer* wie *symbolischer* Hinsicht (vgl. Lacan, 1973, 1975, 1978, Kap. 4.4 und 4.5), d.h. zur Bedeutsamkeit des personell-imaginären Beitrags des Analytikers sowie des Anderen als ‚Drittem' in Form alteritärer Anteile für den intersubjektiven Erfahrungsprozess des Analysanden gestellt (vgl. z.B. Ogden, 2006; Green, 2006; Zwiebel, 2004; Warsitz, 1999, 2004). Von diesem Vorgehen wurde erwartet, Möglichkeitsräume oder Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse im semantischen und semiotischen Gehalt der Rede über Brüche, Zäsuren bzw. einschneidende Erkenntnisse oder Erlebnisse in der Kur erforschbar zu machen, die mit grundlegenden (insbesondere sprachlichen) Strukturveränderungen des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses des Analysanden einhergehen oder –gingen (vgl. Koller, 1990a, 1994a, 2000a).

In Anbetracht einer gleichsam psychoanalytischen und damit auf unbewusste Inhalte fokussierten Auswertungsperspektive zielt die Analyse damit zum einen auf die *semantische* Gegenständlichkeit der Rede und zum anderen auf *textstrukturelle* bzw. *rhetori-*

---

einen Zugang zu aus der frühen Kindheit repräsentierten, komplexen „Sprachfiguren des Patienten" (Lorenzer, 1974, 106).

[294] Wie jene alteritären bzw. mit Erfahrung von (radikaler) Fremdheit einhergehenden Erlebnisse zur Sprache kommen und erforscht werden können, soll an späterer Stelle im Zuge der Vorstellung des Auswertungsdesigns wieder aufgegriffen (vgl. Kap. 5.5).

sche Figurationen im Narrativ ab (wie z.B. Interferenzen, Stockungen, Redundanzen, Wortabbrüche usw.). Diese Vorgehensweise kombiniert die aufgenommenen methodologischen Voraussetzungen der psychoanalytischen Einzelfallforschung (Kasuistik) mit jenen textstrukturellen Zugängen, wie sie im Forschungsprogramm der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung bei Koller (vgl. 1990a, 1994a,b, 1999, 2012a) sowie Kokemohr (1989, 1991, 2007) und Marotzki (1990, 1991,1996, 1997) zu gängigen Verfahren der qualitativen Bildungsbiographieforschung avanciert sind.[295] Zudem, und dies markiert die methodologisch vielleicht wichtigste Verbindungsstelle, spiegelt diese Vorgehensweise den hiesigen, über Lacans Sprachphilosophie alteritätstheoretisch justierten Subjektbegriff wieder (vgl. Kap. 4), nachdem sich unbewusste bzw. verdrängte Erfahrungen im „Diskurs des Anderen" (vgl. Lacan, 1975, 51) nicht ausschließlich in Form semantischer (da evtl. imaginär verzerrter), sondern anhand semiotischer Gesichtspunkte untersuchen lassen, wo sie im „vollen Sprechen" (*parole pleine*, vgl. Lacan, 1973, 85) *verdichtet* oder *verschoben* zur Sprache kommen.[296] Dennoch wird damit nicht der Anspruch verfolgt, negative oder befremdende Erfahrungen in der analytischen Kur anhand semantischer oder semiotischer Analysen als ‚Bildungsprozesse' zu klassifizieren, sondern unter Wahrung der vorstehenden methodologischen Problemstellungen (vgl. Kap. 5.2.2) anvisiert, in „Möglichkeitsräumen" (Schäfer, 2011a, 2011b), Anlässen oder „Bildungsvorhalten" (Kokemohr, 2007, 20) zu denken.

Um gemäß qualitativer Gütekriterien einer „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit" (Steinke, 2003, 324) sowie einer weitestgehend „empirischen Verankerung" (ebd., 328) eine möglichst systematische Analyse solch sprachlicher Prozesse zu erreichen, wurde vor der sequenziell-narrativen Analyse des Materials auf ein „interpersonelles" Analy-

[295] Marotzki (1999) weist in diesem Kontext darauf hin, dass sich Kokemohr und Koller in der Art ihrer Auswertungsmethodik direkt oder indirekt auch an Mahls (1959) früher Studie orientieren, die bereits in den 50er Jahren Gesprächsprotokolle mit psychotherapeutischen Patienten untersucht hatte und anhand sprachlich-formaler Strukturen Indizes für Angstphänomene entwickelte. Hier zeigt sich also bereits eine gewisse methodologische Nähe zwischen tiefenhermeneutischen und bildungstheoretischen Zugängen, die an späterer Stelle nochmals aufgegriffen und begründet wird.

[296] Vgl. auf Seiten der bildungsbiographischen Forschung dazu insbesondere Kollers frühe Veröffentlichungen (1990a, 1994a) über „metaphorische und metonymische Sprachstrukturen in einem narrativen Interview", in denen er die durch Lacan linguistisch inspirierten Prozesse der *Verschiebung* und *Verdichtung* (vgl. Freud, 1900) für die biographische Bildungsforschung nutzbar zu machen sucht. Bis auf seine eigenen Studien mithilfe dieses Zugangs sind solche Anschlussbemühungen selten geblieben, worauf auch Koller selbst hinweist. Rezent wird Lacans Konzept des *objekt a* beispielsweise in Kokemohrs Aufsatz (2007, 56ff.) zur (Weiter-)entwicklung einer transformatorischen Bildungstheorie mit Mitteln der biographischen Bildungsprozessforschung aufgegriffen.

segruppenverfahren (vgl. Steinke, 2003, 326) mit interdisziplinärer Expertise gesetzt.[297] Mit diesem Zugang sollte vor dem Hintergrund der methodologischen Herausforderungen nicht nur sichergestellt werden, auch fremde bzw. andere Lesarten des Materials abseits der Interpretation des Forschers an die Fallstudie heranzutragen, sondern vor allem die imaginären Schließungsversuche des Forschers selbst kritisch zu hinterfragen (vgl. Breinbauer & Weiß, 2011, 19f.), was aus dargelegten methodologischen Prämissen als konstitutiver Bestandteil der Studie galt. Das Gruppendesign war derart angelegt, dass sechs psychoanalytisch ausgebildete Bildungswissenschaftler das Fallmaterial im Setting eines tiefenstrukturell-assoziativen Fokus‘ in Anlehnung an die psychoanalytische Grundregel der freien Assoziation sichteten und im besonderen Blick auf den forschungsleitenden Fokus semantischer und semiotischer Auffälligkeiten der Rede im gegenseitigen Austausch analysierten. Jenes methodische Setting ist an die s.g. „szenisch-narrative“ Mikroanalyse von psychoanalytischen Einzelfällen (vgl. Hamburger 2010) angelehnt, die ihre Wurzeln in der Verbindung von ethnographischen Beobachtungsmethoden und einer psychoanalytischen Expertenevaluation hat und (wie ein Teil des episodischen Leitfadens) Anwendung in der Katamnesestudie von Leuzinger-Bohleber findet (Leuzinger-Bohleber et al, 1997, 2002).

Das zu untersuchende Narrativmaterial, bestehend aus dem Transkript (gemäß den Konventionen des gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT nach Selting et al. 1998) und der dazugehörigen Audioquelle, wurde durch die Experten dabei zuerst unabhängig voneinander segmentweise durchgearbeitet und hinsichtlich der bildungstheoretischen Forschungsperspektive unter Zuhilfenahme der psychoanalytischen Instrumente *Assoziation* und *Gegenübertragungsdeutung* evaluiert. Die Ergebnisse der Einzelevaluationen wurden in Form schriftlicher Kommentare zum Transkript dokumentiert sowie in einer zusammenfassend-mündlichen Einschätzung für jedes Segment evaluiert. Nach jedem Evaluationsdurchgang wurden die von den Experten mit Übereinstimmung markierten Segmente ausgewählt und in einer Diskussionssitzung assoziativ im Hinblick auf den bildungstheoretischen Fokus der Studie analysiert. Am Ende jeder Sitzung sollten vom Moderator Formulierungsvorschläge für die inhaltliche Bezeichnung der Segmente in Form von so genannten thematischen ‚Chiffren‘ (bzw. Überschriften) getätigt werden, die der Zustimmung aller Experten bedurften und die sich in

[297] Hierfür möchte ich der Analysegruppe um W. Datler, M. Wininger, M. Rummel, M. Fürstaller, K. Mittlböck und D. Eisler, die sowohl aus bildungswissenschaftlicher wie psychoanalytischer Sicht überaus differenzierte Analysearbeit geleistet haben, nochmal herzlich danken.

der Gliederungsstruktur des Narrativs innerhalb der empirischen Analyse wiederspiegeln (vgl. Kap. 6.3 - 6.10).

5.4 Instrument und Methode des Erhebungsdesigns

5.4.1 Auswahl der Fallvignette gemäß *theoretical sampling*

Bei der Rekrutierung der untersuchten Einzelfallvignette wurde gemäß der qualitativen Forschungslogik auf das Auswahlsystem des „theoretical samplings" (Lamnek, 2006, 188) zurückgegriffen, wobei – unter bewusster Vernachlässigung einer des quantitativen Paradigmas zu Grunde liegenden, objektivierbaren Repräsentativität – der Fokus auf die besagten (negativen) Veränderungserfahrungen in der Analyse gelegt wird. Die mit dieser theoretischen Auswahl assoziierte Forschungslogik, die auf das Forschungsparadigma der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1979) zurückführt, besteht mit Lamnek (2006) pointiert formuliert darin, dass es

„weniger (interessiert), wie ein Problem statistisch verteilt ist, sondern welche Probleme es tatsächlich gibt und wie sie beschaffen sind. Während im Rahmen einer quantitativ angelegten Studie wenige abweichende Fälle gleichsam untergehen, weil sie quantitativ unbedeutend erscheinen, können gerade sie innerhalb einer qualitativen Studie die Theorieentwicklung weiter vorantreiben." (Lamnek, 2006, 188)

Jene Auffassung deckt sich auch mit dem rezent lauter werdenden Ruf nach kasuistischer Forschung in der psychoanalytischen Psychotherapieforschung (vgl. Leuzinger-Bohleber et al, 2002; Brockmann, 2009, vgl. Kap. 5.2.3) und in der Psychoanalytischen Pädagogik (vgl. z.B. die Themen der *Jahrbücher für Psychoanalytische Pädagogik* 2004, 14 und 2009, 17). Es wurden im Zuge der wissenschaftlichen Systematisierung und Differenzierung der Studie folgende Auswahlkriterien festgelegt, die die Auswahl des Falles gemäß den forschungsleitenden Fragen und Hintergründen probat machte und hinsichtlich der psychoanalytisch begründeten Richtlinienbehandlung nach dem österreichischen Psychotherapeutengesetz (PsthG) eingrenzte.

Auswahlparameter der Einzelfallanalyse
• Psychoanalytiker/in: Behandlung durch ein Mitglied der WPV, WAP oder DPV in Österreich
• mindestens ein Jahr Behandlungsdauer (mind. 90 absolvierte Stunden laut Richtlinienbehandlung) gemäß österreichischem Psychotherapiegesetz (PsthG)
• Psychotherapeutisches Verfahren: Psychoanalyse bzw. psychoanalytische Langzeitpsychotherapie (Setting: hochfrequent)
• Beendigung der Kur bis Dezember 2009 (vor Beginn der Studie)
• Befragung der Analysandin im geschützten Einzelinterview

Tabelle 1: Auswahlkriterien der Einzelfallanalyse

5.4.2 Auswahl und Begründung der angewandten Interviewtechnik – Narration als strukturale Ko- und Rekonstruktion von biographischen Erfahrungsprozessen in der Psychoanalyse?

Nachdem in Vorstudien der nachstehende Interviewleitfaden zur Generierung von narrativen Antworten eingesetzt und entwickelt wurde, gilt es, die methodische Forschungsbegründung für dieses Design im Folgenden zu umreißen. Rekurriert man auf Kollers (z.B. 1993, 1999, 2012a) oder Kokemohrs (z.B. 1989, 2007) *rhetorisch-textuell* begründete Interviewdesigns zur biographischen Erforschung von Bildungsprozessen, so wird ersichtlich, wieso narrativ begründete Verfahren, d.h. also möglichst offen strukturierte Erhebungsverfahren wie narrative Interviews hierfür sinnvoll erscheinen (vgl. auch Kap. 5.2.1).

Sie bieten die Möglichkeit, die individuellen Voraussetzungen von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen und damit auch Entwicklungs- und Veränderungspotenziale im Kontext von Lebensentwürfen verstehend zu rekonstruieren. Bildungstheoretisch betrachtet, so könnte man sagen, ist das eigene biographische Erzählen und dabei vor allen Dingen das *WIE* des Erzählens in der postmodernen Diktion Ricoeurs (1988) oder der poststrukturalistischen Lacans (1954/1955) ein Ausdruck dafür, wie sich das Individuum in der Rede zu sich selbst und zur Welt ‚entwirft'.

‚Welt' und ‚Selbst' und der darin verortete, individuelle ‚Lebenssinn' und ‚Bildungsgang' sind – auch gemäß der zugrundeliegenden soziologischen Programmatik des symbolischen Interaktionismus (vgl. Mead, 1934) – Subjekten nicht einfach ‚gegeben', sondern werden in ko-konstruierenden, d.h. sozial- „erzählerischen Entwürfen allererst

hervorgebracht“ (Koller, 2007a, 74, in Rekurs auf Ricoeurs Erzählbegriff, 1988, 90ff.). Diese bieten dahingehend die Möglichkeit, die eigene Bildungsgeschichte aus einer heutigen, retrospektiven Haltung heraus sinn- und werthaft zu konnotieren, womit sich also auch dort, in der „rhetorischen Artikulation“ selbst, ein Raum für (transformatorische) Bildungsprozesse in der möglichen (Neu-)Konnotation der eigenen Geschichte eröffnen kann (Kokemohr & Koller, 1996; Koller & Kokemohr, 1994; Koller, 2007a).[298]

Indem das erzählende Subjekt in der Rede auf sich und seine lebensgeschichtlichen Erfahrungen zurückgeworfen ist, wird es gleichermaßen zum *Produzent* wie *Produkt* einer Lebens-Geschichte, die es als sein Leben auslegt. Die Narration ist aus postmoderner Sicht demnach weniger als ein wiedergebender Vorgang von geschehenen und bloß aneinandergereihten Ereignissen zu verstehen, sondern vielmehr als ein kreativer und in der Sozialität des Subjekts *performativer* Akt, in dem sich das narrative Subjekt immer wieder neu entwerfen und positionieren muss, ohne dabei zu einem endgültigen ‚Befund‘ oder einer erschöpfenden Rechenschaft eines ‚Selbst‘ gelangen zu können (vgl. Butler, 2002, Lyotard, 1993).

Solche Annahmen gelten umso mehr für das Forschungsfeld der Psychoanalyse, in dem unbewusste Anteile, d.h. im Besonderen jene von latenten Selbst- und Weltentwürfen, durch *freie Assoziationen* im speziellen Erzählsetting (wie auch später im narrativen Interview *über* die Psychoanalyse) einer stets neu ansetzenden Interpunktion zugänglich gemacht werden können. Insbesondere die analytische Kur scheint dahingehend in ihrer orthodoxen Form einer Gesprächskultur im Sessel-Couch-Setting als narratologisch-biographischer Untersuchungsraum interessant (vgl. Lorenzer, 1979; Schulze 2006, 16), als sie in dieser Form das einzige psychotherapeutische Interaktionsfeld darstellt, in der mit Freud „nichts anderes vor (sich geht) als ein Austausch von Worten" (Freud,

[298] Kokemohr & Prawda (1989) sowie Kokemohr und Koller (1996) gehen in ihren Beiträgen sogar davon aus, dass „Bildungsprozesse nur als artikulierte bestehen und, um sich zu artikulieren, rhetorischer Figuren bedürfen, die, indem sie neue Verweisungsräume eröffnen, über eingelebte Kategorien eines Selbst- und Weltverhältnisses hinausführen“ (ebd., 98). Obwohl ich aus der Positionierung eines transformatorischen Bildungsverständnisses jener Aussage prinzipiell beipflichte, stehe ich dem ersten Passus gerade angesichts der hier auch Lacanianisch geprägten Fokussierung *unbewusster* Prozesse im Sprechen kritisch gegenüber. Dennoch scheint die methodisch-formale Priorisierung von sprachlichen Elementen „textueller Unbestimmtheit“ (Kokemohr, 1989a) und damit formaler Auffälligkeiten in der Sprache des Narrativs sinnvoll, um im Auswertungsdesign nicht in ‚wilde‘ Deutungsprozesse über mögliche unbewusste Motive abzugleiten, sondern diese intersubjektiv an manifest sprachlichen (im psychoanalytischen Sinne z.B. an metaphorischen und metonymischen) Figuren festmachbar und damit nachvollziehbar zu machen.

1916/1917, 9).[299] Was hier methodisch für die retrospektive Untersuchung von narrativen Prozessen *in* der Analyse relevant erscheint, enthält an dieser Stelle auch für den forschungsmethodologischen Bezug große Bedeutung. Denn das mit diesem Freudschen Zitat einhergehende Gebot der absichtlichen Sicht- und Körperkontaktabstinenz eröffnet auch in späteren Erzählungen *über* die Analyse, so könnte man es in bildungstheoretischer Diktion umschreiben, allererst einen „Möglichkeitsraum" (vgl. Schäfer, 2011c, 81), in dem einem unbekannten oder unbewussten ‚Etwas' (vgl. Koller 1994b, 2012a, 146), das bislang nicht artikuliert werden konnte, die Chance einer Artikulationsmöglichkeit im Sinne eines ‚Zur-Sprache-Kommen' gegeben wird, und sei es mit Lacan (vgl. 1973, 92, 152) durch Schweigen.[300]

Genau auf jenes subtile Zur-Sprache-Kommen richtet sich auch die Ende der 1980er Jahre entwickelte und in den 1990er Jahren für die zeitgenössische Bildungsprozessforschung etablierte Programmatik einer *bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung* (Kokemohr & Prawda, 1989; Kokemohr, 1989a,b, 1991; Kokemohr & Koller, 1994, 1996), insofern darin im Speziellen auf s.g. „rhetorische Figuren"[301] (im Rückbezug auf G. Genette, 1966) abgestellt wird, um mögliche Bildungsprozesse in der Prozessstruktur der Rede selbst (d.h. im WIE des Narrativs) erforschbar zu machen. Die Erforschung von Bildungsprozessen kann in diesem Programm als (Re-)Konstruktion eines „innovatorischen Sprachgeschehens" (vgl. Koller, 2000a, 2005b) verstanden werden, ein Ansatz, der, wie diskutiert, durchaus Anknüpfungsmomente zur strukturalen

[299] Dieser therapeutisch-praktische wie methodische Fokus der Psychoanalyse gilt allerdings nicht für andere Therapieverfahren, in denen der unmittelbare Blick(aus)tausch und mit Lacan das Register des Imaginären aus Gründen der Empathiefähigkeit ganz absichtsvoll bestehen bleibt, so etwa in der Rogerschen Gesprächspsychotherapie (vgl. Rogers, 1972) oder in systemischen Verfahren. Inwiefern sich dieser Unterschied als Vor- oder Nachteil bzw. Einflusskriterium jeweiliger Settings und Forschungsmethoden auswirkt, kann im hiesigen Rahmen nicht erörtert werden, wäre aber sicherlich eine gesonderte Beschäftigung wert.

[300] Jener Zugang gilt ja gerade in der Psychoanalyse seit Freud als wesentliche Erkenntnisquelle, um latente Inhalte erforschbar zu machen und schließlich – mit Lacan – ein „volles Sprechen" (*plein parole*) in der Dialektik zwischen Analytiker und Analysand zu erwirken (vgl. Lacan, 1973, 90ff.). Jedenfalls kann und soll die Analyse laut Lacan aufgrund der durch die Sprache auf die symbolische Kommunikation fokussierte Ebene ganz absichtlich nur möglichst gering durch Einflüsse des *Realen* und des *Imaginären* beeinflusst werden, da die Referenten für diese zwei anderen Register für den Analysanden nicht direkt erfahrbar sind – bzw. in diesem Setting ganz absichtsvoll ‚entzogen' werden, um der symbolischen Wahrheit (in) der Sprache näher zu kommen.

[301] Als ‚Figur' kann hier, in aller Kürze, mit Gérard Genettes Titelaufsatz aus seinem Einführungswerk zur Rhetorik *Figures* (1966), der Abstand bzw. jener Sinnüberschuss verstanden werden, der sich zwischen dem tatsächlich Gesagten (bei Lacan der Signifikant) und seinem dazugehörigen vordergründigen Sinn bzw. seiner Bedeutung (Signifikat) aufspannt – und der auf die Doppelbödigkeit bzw. das ‚Surplus' einer jeden sprachlichen Artikulation verweist (vgl. Koller, 1994b, 92f.).

Methodologie klassischer wie aktueller psychoanalytischer Einzelfallforschung aufweisen kann (vgl. dazu Kap. 5.2.4).

Aus postmoderner Zeitdiagnose heraus, wie sie der damit assoziierten transformatorischen Bildungsprozesstheorie nach Kokemohr und Koller zu Grunde liegt, ist jene Programmatik des „Rekonstruierens" von erzählter Wirklichkeit auch hinsichtlich einer Erzählung im ‚Hier und Jetzt' wörtlich zu nehmen. Denn mit Ricoeurs Erzähltheorie (1988) werden narrative Entwürfe von Selbst und Welt in der Erzählung nicht bloß erinnernd „rekapituliert", sondern laut seinem Theoriemodell einer „dreifachen Mimesis" (ebd., 90ff.) werden *präfigurierte*, kulturell gegebene Elemente als textuelles Ensemble je und je *konfiguriert* und in einer nachfolgenden, *refigurierenden Lektüre* mit neuem, bislang unbekanntem Sinn versehen (vgl. Kokemohr, 2007, 35ff.; Koller, 1999, 176, 2007, 74).

Lebensgeschichtliche Darstellungen oder Texte sind vor diesem Hintergrund aus methodischer Sicht eher als performative Praktiken oder ‚Inszenierungen' zu verstehen. Es interessiert methodisch weniger, ‚wer' hinter jenen Darstellungen als empirisches Subjekt steht als ‚wie', d.h. auf welche Art und Weise sich das Subjekt *der Aussage* in der Erzählung hervorbringt und welchen diskursiven Normen es dabei unterliegt (vgl. Rose, 2012, 118f; Butler, 2002). Ein solches Verständnis scheint auch angesichts der Diagnose einer zunehmenden Pluralisierung von Lebens- und Wissensformen und einer damit einhergehenden Orientierungslosigkeit umso nachvollziehbarer, insofern damit das Begehren – und mithin der Grund für die Inanspruchnahme einer analytischen Kur[302] – von Subjekten verschränkt ist, lebensgeschichtliche Erfahrungen angesichts kontingenter Auslegungsmöglichkeiten von Selbst- und Weltverhältnissen sinnhaft zu konnotieren (vgl. Koller, 1999). Dieser inszenierend-rekonstruktive Vollzug erscheint daher gerade nach Beendigung eines psychoanalytischen Therapieverhältnisses im Rahmen eines narrativen Interviews plausibel, als dass dort die Chance besteht, speziell irritierende bzw. „negative Erfahrungen" (Buck, 1981, 54ff.), einschneidende Brüche und krisenhafte Veränderungen im Narrativ über die Zeit der Kur im Lichte einer „analytischen Haltung" (Datler, 2006, 91) retrospektiv mit (neuem) Sinn zu versehen. Eine solche bildungsbiographisch-retrospektive Untersuchung im psychoanalytischen Kontext kann den Anspruch verfolgen, rhetorische Figuren und semantische Subjektpositionen im

[302] An dieser Stelle könnte man mit Lacan wieder auf das „che vuoi?" als Praxis des „Warum"- Fragens im Sinne einer Entzifferung des Begehrens verweisen (Lacan, 1978, 225, vgl. Kap. 4.7).

Diskurs des Analysanden über die Kur als Möglichkeitsräume (vgl. Schäfer, 2009, 2011a, 2011b) für in der Kur *veränderte* und sich in der Erzählung *verändernde* Selbst- und Weltentwürfe aufzufassen. Damit erschließt sich an dieser Stelle der wesentliche Begründungszusammenhang zwischen gewähltem Untersuchungsgegenstand (psychoanalytische Kur als strukturale Sprachanalyse nach Lacan), instrumentellem Zugang (Narratives Interview und Analyse im Sinne der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung) und dem bildungstheoretischem Fokus der transformatorischen Bildungstheorie.

5.4.2.1 Das „Narrative Interview" bei Fritz Schütze

Zunächst soll an dieser Stelle näher auf das eingesetzte Erhebungsverfahren des *Narrativen Interviews* nach Schütze (1977, 1981, 1983) sowie des *Episodische Interviews* nach Flick (2000, 2007) eingegangen werden, um im Anschluss ein nach letzterem erschlossenes Leitfragenkonzept für die Untersuchung transformatorischer Prozesse in der psychoanalytischen Kur zu diskutieren.

Historisch-systematische Hintergründe des Verfahrens

Der Bielefelder Soziologe Fritz Schütze entwickelte die mit seinen Namen programmatisch verknüpfte Methodik des *narrativen Interviews* im Zuge eines „Projekts zur Untersuchung kommunaler Machtstrukturen" (1977) Mitte der 1970er Jahre, vor allem unter dem Einfluss einer Vielzahl soziologischer Strömungen US-amerikanischer Provenienz, die in der Traditionslinie der *Chicagoer Schule* (ausgehend vom Symbolischen Interaktionismus George Herbert Meads) ihren Ausgang genommen hatten. Zu nennen wären insbesondere die phänomenologisch orientierte Soziologie nach Alfred Schütz, die Ethnomethodologie nach Harold Garfinkel, die Konversationsanalyse nach Harvey Sacks sowie die Grounded Theory von Anselm Strauss und Barney Glaser. Schütze und weitere Forschungskollegen der *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* adaptierten diese Theorierichtungen aus den USA (die teilweise wiederum deutsche Wurzeln, beispielsweise in der Wissenssoziologie Karl Mannheims in den 1920er Jahren, aufwiesen) um auf Basis dieser die Entwicklung eigenständiger qualitativer Forschungsmethoden voranzutreiben (vgl. Küsters, 2009, 18). Diese soziologischen Ansätze leitend (vgl. Schütze 1987b) war die aus Meads Symbolischem Interaktionismus (vgl. *Geist, Identität und Gesellschaft,* 1934) gewonnene Einsicht, dass die ‚soziale Wirklichkeit' nicht außerhalb des kommunikativen Handelns der Gesellschaftsmitglieder 'existiert', sondern im Rah-

men reziproker Interaktionsstrukturen und Reaktionen allererst entsteht (als „Geist“ bei Mead) und immer wieder aufs Neue intersubjektiv konstituiert werden muss. Das, was bei Mead mit „Identität“ (ebd.) als (über)individuelles, d.h. in eine geistige Gesellschaft eingelassenes Selbst verstanden wird, verbürgt sich im handlungstheoretischen Kontext „signifikanter Symbole“ bzw. „Gesten“, die ob reziproker Reaktions- und Erwartungsmuster, wie man in der heutigen Sozialpsychologie feststellen konnte, „Sinn“ und damit eine symbolische Ordnung erzeugen (vgl. Jörissen, 2010, 97).[303]

Um sozial konstruierte Wirklichkeit qualitativ zu untersuchen, müssen demnach kommunikative Interaktionsmechanismen sinnverstehend analysiert werden. Mit jenem, die Ko-Konstruktion betonenden Begriff sozialer Realität treten bei Schütze die Muster und Routinen des sprachlichen und gestischen, d.h. soziosymbolischen Verständigungssystems in den Vordergrund des soziologischen Erkenntnisinteresses. Dabei werden mit Küsters in Rekurs auf Schütze

> „sprachliche Interaktionen zunächst weniger auf ihre Inhalte, auf das ‘Was’, hin analysiert als auf die in ihnen wirksamen Mechanismen der gegenseitigen Bezugnahme, der Inhaltskonstitution und Verweisung auf die gemeinsam geteilte soziale Wirklichkeit, also auf das ‘Wie’. Eine Kernfrage bei der Analyse ist, wie das Handeln bzw. die das Handeln anleitenden Orientierungsstrukturen der einzelnen Gesellschaftsmitglieder, wie die sprachliche Interaktion und die gemeinsam geteilte bzw. hergestellte soziale Wirklichkeit miteinander zusammenhängen“ (Küsters, 2009, 18).

Dies scheint unter einer methodologischen Perspektive auch zu der unter subjekttheoretischen Prämissen virulenten Fragestellung zu führen, welches Verhältnis zwischen den Äußerungen eines Befragten und seinen tatsächlichen Handlungen besteht, unter Lacanscher Perspektive also, in welchem Verhältnis das „Subjekt des Aussagens“ zu jenem der Aussage steht (Lacan, 1975, 174; vgl. Schäfer, 2011a, 2011b). Dies markiert eine Fragestellung, welcher innerhalb der Auswertung von qualitativem Forschungsmaterial differenziert Beachtung geschenkt werden sollte und die daher an späterer Stelle nochmals aufgegriffen wird.

---

[303] *Signifikante Symbole* entstehen mit Mead also dadurch, und dort zeigt er sich als Vertreter des (amerikanischen) Pragmatismus und Naturalismus unter dem Einfluss Darwins, dass soziale Handlungen kraft ihrer performativen Eigenschaft relativ konstante Reaktionen hervorrufen, die durch Prozesse des *role-takings* wechselseitig antizipiert werden und insofern einen bestimmten Sinn in der Interaktion erzeugen. Diese wiederum werden als internalisierte Haltungen, als *habits* bzw. *attitudes* gespeichert und fortan verwendet (vgl. Jörissen, 2010, 93, 97). Damit verankert Mead die Entstehung von sozialem Sinn bzw. Bedeutung im Gegensatz zu Saussure und Lacan in der Verbindung von Zeichen mit sozialen *Handlungen* bzw. Gesten und nicht im strukturalen Verweisungszusammenhang von Zeichen selbst, er argumentiert epistemologisch also eher handlungs- als sprachtheoretisch.

Methodisch-technische Skizze des Verfahrens

Der Begriff des *narrativen Interviews* gilt in der qualitativen Sozialforschung als schillernd und wird oft eilfertig „als Kürzel für (alle) teilstandardisierten biographischen Interviews verwendet“ (Hopf , 2000, 353), obwohl jene Verwendung in der ursprünglich von Schütze (1977, 1981, 1983, 1987a) entwickelten Form nicht impliziert ist und eigentlich – berücksichtigt man die dahinter liegende ‚offene‘ bzw. sozialwissenschaftlich interpretativ ausgerichtete Forschungslogik – so nicht adäquat erfasst ist. Die Grundintention eines narrativen Interviews ist gemäß Schütze stets die durch eine „erzählgenerierende Eingangsfrage“ evozierte (biographische) Stegreif- oder Haupterzählung, welche eigentlich nicht durch Nachfragen etc. unterbrochen werden sollte, sondern erst in einer späteren „Nachfrage-“ und „Bilanzierungsphase“ näher beleuchtet wird (vgl. Schütze, 1977, 63, 1987a, 49).

Doch inwiefern eignet sich die Mitteilungsform der Erzählung besonders für eine Analyse von individuellen Erfahrungs-, Veränderungs- und womöglich Bildungserfahrungen – und das im Kontext einer psychoanalytischen Kur? Grundlegend zielt der Forscher in narrativen Interviews nicht auf eine bestimmte Reaktion im Zuge eines vorgegebenen ‚Stimulus‘, sondern auf individuell erfahrene Erlebnisse und soziale Sinnstrukturen aus der Lebensgeschichte des Befragten ab. Dies ist auch insofern wichtig, als dass der Respondent innerhalb eines narrativen Interviews sozusagen nur selbst als ‚Experte‘ für die artikulierbaren bzw. nicht-artikulierbaren Prozesse auftritt und verstanden werden muss (vgl. Bortz & Döring, 1995/2002, 168). Laut Schütze sind Erzählungen eigens erlebter Erfahrungen zunächst, im Gegensatz zu Mitteilungsformen wie Beschreibungen und Argumentationen,

> „diejenigen vom thematisch interessierenden faktischen Handeln abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns auch unter der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren“ (Schütze, 1977, 1).

Erzählungen beruhen damit (z.B. im Gegensatz zu einem zusammenfassenden Bericht) auf der oftmals chronologischen sowie örtlichen Abfolge von Ereignissen, die in Beziehung zum jeweils erlebten, kausalen Sinnzusammenhang bzw. der individuellen Bedeutungsbeimessung jener Ereignisse stehen. Sie weisen somit einen hohen Indexikalitäts- und Detaillierungsgrad auf und sind dabei gleichzeitig individuell gefärbt (vgl. Kallmeyer & Schütze, 1977) und damit als retrospektiv gefärbte Interpretationen und Rekonstruktionen gelebter Erfahrung zu verstehen. Insofern versprechen sie, mehr als dies beispielsweise Analysen von Argumentationen oder Berichte tun, eine möglichst indi-

viduelle Rekonstruktion erfahrener Ereignisse, Abläufe und Sinnhorizonte, sowie (in vorliegender Arbeit von besonderem Interesse) von prozessualen Veränderungserfahrungen von Selbst- und Weltverhältnissen in der analytischen Kur.

In der ebenfalls von Schütze konzipierten *narrativen Textanalyse* (vgl. 1981, 1983, 1987a) wird insofern großer Wert darauf gelegt, denjenigen Passagen im Interview große Bedeutung beizumessen, welche in narrativer Form dargebracht werden. Jene Formen und im hiesigen Kontext insbesondere die durch Schütze konzeptualisierten (negativen) *Verlaufsformen des Erleidens* und *Wandlungsprozesse* als bestimmte Formen von *Prozessstrukturen des Lebenslaufs* (vgl. Schütze, 1981, 103ff.; 1983, 283ff.)[304] können in der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung sein, als dass durch den Interviewpartner vorgenommene rhetorische bzw. sprachstrukturelle Mittel in Erzählpassagen auf unbewusste Repräsentationen von transformatorischen Prozessen in der Psychoanalyse hinweisen könnten. Angesichts der maßgeblichen Vorgabe des Fehlens einer eingrenzenden Interviewsteuerung beim narrativen Interview wurden im Laufe der Zeit Instrumente entwickelt, die die Vorzüge von Offenheit bei narrativen Verfahren mit denen einer zumindest richtungsweisenden Eingrenzung halbstandardisierter Verfahren kombinieren (vgl. Fuchs, 1984). In der Sozialforschung anerkannte Methoden stellen heutzutage beispielsweise das durch Witzel entwickelte *problemzentrierte* (Witzel, 1982, 1985) oder das durch Flick (2000) begründete *episodische Interview* dar, welches in entsprechender Ausrichtung an den vorliegenden Forschungsgegenstand als Instrument der Wahl untenstehend vorgestellt wird.

Zur Begründung: Eine ‚ursprüngliche', nicht-adaptierte Anwendung des narrativen Verfahrens nach Schütze (vgl. 1981, 1983) im hiesigen Forschungsvorhaben erschien angesichts der Tatsache problematisch, dass bislang keine (bzw. mithin bekannten) probaten Instrumente zur Erforschung von Bildungsprozessen in Psychoanalysen entwickelt wurden, sodass eine gänzlich unstrukturierte Interviewsteuerung wahrscheinlich kaum systematische Eingrenzungen auf Erfahrungen von Fremdheit im Hinblick auf transformatorische Bildungsprozesse in der Kur erlaubt hätte. Jener Fokus sollte daher in einem episodischen Interviewdesign verfolgt werden, ohne die generell narrativ-offene Forschungslogik Schützes zu unterlaufen, die auch im Sinne eines zeitgenössisch-

[304] Die Fokussierung auf jene durch Schütze (1981) begründeten begrifflichen Dimensionen von *Prozessstrukturen des Lebensablaufs* wird in Kap. 5.5.1 im Zuge der Darlegung des Auswertungsverfahrens genauer erläutert, insofern sie dort forschungsanalytisch zum Tragen kommen.

psychoanalytischen Erkenntnisinteresses einer nicht-identifizierenden Forschungslogik steht (vgl. Stuhr, 1997, 164ff.).

5.4.2.2 Das „Narrativ-episodische Interview" bei Uwe Flick

Dem episodischen Interview nach Flick (2000, 2007) liegt die Basisannahme zu Grunde, dass individuell gemachte Erfahrungen von Subjekten mittels einer narrativ orientierten und dennoch zielgerichteteren Interviewführung zugänglich gemacht werden können. Im Unterschied zum narrativen Interview besteht ein episodisches Interview aus offenen Erzählaufforderungen und zuweilen präzisierenden, semantisch orientierten Fragestellungen. Flick (2007, 238ff.) geht davon aus, dass lebensgeschichtlich gemachte Erfahrungen hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form zweier Erkenntnis- bzw. Wissensformen rekonstruiert werden können:

(1) Beim so genannten *narrativ-episodischen* Wissen handelt es sich um eines, das an unmittelbare Erfahrungserinnerungen anknüpft und in Repräsentationen konkreter Gegebenheiten und Situationen deutlich wird. Im Interview geht es bei dementsprechenden Fragestellungen damit um die Darstellung von konkreten Situationsabläufen oder „Szenen", wie man es aus tiefenhermeneutischer Sichtweise mit Lorenzer (1973, 140) umschreiben könnte.

(2) Beim so genannten *semantischen* Wissen handelt es sich um die aus konkreten Erfahrungen abgeleiteten Erkenntnisse, d.h. Generalisierungen, Abstraktionen, Beziehungen sowie Zusammenhänge von Erfahrungen, die in Form übergeordneter Begriffe bzw. Repräsentationen erkennbar werden.

Die Erzählaufforderungen visieren damit in der Regel einen Ausschnitt aus dem Leben des Befragten an – in der vorliegenden Studie jenen einer psychoanalytischen Kur – und grenzen das Befragungsthema stärker ein als dies im narrativen Interview der Fall ist.

Dennoch soll das episodische Interview primär „Raum für kontextbezogene Darstellungen in Form von Erzählungen und ihrem Entstehungskontext" (Flick, 2007, 239) bereitstellen, wobei die Erhebung von so genanntem „semantischem Wissen" (hier z.B. Frage 2: *Erinnern Sie sich noch an ihre Beweggründe, welche für die Entscheidung ausschlaggebend waren, in Analyse bzw. analytische Therapie zu gehen?)* auch argumentative Darstellungsformen zulässt, die, im Gegensatz zu Schützes dogmatischeren Auslegung (vgl. Schütze, 1981, 1983), ebenfalls Bedeutung besitzen können. Damit verbindet das episodische Interview die Vorteile des narrativen Interviews mit jenen eines Leitfa-

deninterviews und stützt sich dabei auf (auch negative bzw. befremdende) Erfahrungshorizonte des Erzählers, die im Kontext der hiesigen Arbeit – v.a. mit Waldenfels (1997, 1998, 2002) – im Vordergrund stehen.

Integrales Kriterium für die Durchführung von episodisch-narrativen Interviews ist mit Flick die Konzentration auf individuelles „Erfahrungswissen" (Flick, 2007, 239)[305], wobei der Erzählende selbst wählt, ob und wie er beschreibt oder erzählt und welche Situationen er zur Darstellung auswählt. Anders als beim rein narrativen Interview geht es nicht um eine in sich abgeschlossene Erzählung der gesamten Biographie (d.h. weniger um ein „erzählbares Ganzes", ebd.), da sich die Darstellung des Interviewten an episodisch-situativen wie semantischen Erfahrungshorizonten orientiert. Dennoch können, wie beim narrativen Interview, individuelle Wirklichkeitskonstruktionen zur Sprache kommen, ohne dass auf „Zugzwänge des Erzählens" (vgl. Kallmeyer & Schütze, 1977, 187ff.) gesetzt wird. Zudem liegt in der Erörterung von Szenen oder Phasen (hier im Verlauf einer psychoanalytischen Kur) der Vorteil, individuelle Erfahrungs- und Veränderungshorizonte anhand konkreter Beispiele zeitlich und räumlich einzugrenzen (vgl. Lamnek, 2005, 362). Mit Flick ist es also insgesamt „Ziel des episodischen Interviews (…), bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeinerer, vergleichender etc. Form darzustellen und gleichzeitig die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen" (Flick, 2007, 239).

5.4.3 Diskussion des Erhebungsdesigns unter dem Aspekt der Chronizität von Bildungserfahrungen

Die oben skizzierte zeitliche Bereichsbezogenheit des episodischen Interviews verspricht zusammen mit der narrativen Fokussierung auf (negative) Erfahrungshorizonte einen gewinnbringenden Ansatz zur Erforschung individueller Veränderungsprozesse im Sinnhorizont des „Biographieträgers" (Schütze, 1984, 92) – und d.h. bildungstheoretisch betrachtet von Selbst- und Weltverhältnissen im Rahmen zeitlicher Lebensabschnitte wie eben der psychoanalytischen Kur im hiesigen Forschungsinteresse. Hinzu kommt der Vorteil des Verfahrens, Räume für zielgerichtete, kontextbezogene Darstellungen in Erzählungen (wie z.B. in Bezugnahme auf die Relevanz des Anderen) in

[305] Freilich sollten die von Flick explizierten Wissensformen im hiesigen Kontext einer analytischen Kur nicht in Form abrufbarem bzw. faktisch verstandenem Wissens verortet werden, sondern es ist mit Lacan vielmehr von ‚unterstelltem' Wissen im Sinne des *sujet supposé savoir* (vgl. Lacan, 1978) und brüchigen Erfahrungsstrukturen (vgl. Waldenfels, 2002) in der Übertragungsbeziehung zum Analytiker auszugehen.

Form ihres konkreten Entstehungszusammenhanges bereitzustellen und ferner (Veränderungs-)Prozesse in der Wirklichkeitskonstruktion des Subjekts, d.h. auch hinsichtlich der Veränderung von Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses im Hinblick auf „negative Verlaufsformen“ bzw. „Erleidensprozesse“ (Schütze, 1996) während bzw. *in* der Narration in den Blick zu nehmen.

Spätestens an dieser Stelle scheint es nötig, in Form eines kurzen Exkurses eine methodologische bzw. formallogische Problemstellung zur Zeitlichkeit von Bildungserzählungen und der Differenz zwischen *erzählten* und in der Erzählung *in actu vollzogenen* Bildungsprozessen herauszustellen: Koller zufolge bringt es der rekonstruktive Zugang der *bildungstheoretisch ausgerichteten Biographieforschung* mit sich, dass nachhaltige Veränderungs- oder gar Bildungsprozesse, von denen in der Erzählung berichtet wird, nur retrospektiv in den Blick kommen bzw. ‚nacherforscht‘ werden können. Deshalb zieht er die „Erweiterung der Untersuchungsperspektive von den Bildungsprozessen, die sich in der Vergangenheit abgespielt haben, auf jene (…), die sich in der Erzählgegenwart“ (Koller, 2012a, 156) abspielen, als „eine Möglichkeit“ in Erwägung.

Seine Idee, die er im Zuge seiner Abhandlung zur empirischen Erfassung der Verlaufsformen und Bedingungen transformatorischer Bildungsprozesse formuliert, besteht darin, gemäß eines solchen Zugangs „nicht (oder zumindest nicht nur) nach Bildungsprozessen in der erzählten Vergangenheit zu suchen, sondern auch die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass sich eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses (…) während des Interviews selber vollzieht und deshalb (…) *in actu* nachvollzogen werden kann“ (ebd.). Obgleich dieser Zugang, der auch in hiesiger Arbeit Beachtung finden wird, eine interessante Neumarkierung des empirisch-forschenden Blicks auf Bildungsprozesse im Akt des Erzählens im Verhältnis zu früheren Bildungsprozessen darstellt, soll jene von Koller angesprochene „Erweiterung“ des Blickes an dieser Stelle nochmals problematisiert werden.

Eine derart formulierte „Erweiterung“ des Untersuchungsfokus‘ auf Bildungsprozesse birgt – zunächst abgesehen von den methodologischen Problemstellungen, wie sich ‚Bildung‘ in Narrativen überhaupt erschließen lässt, ohne auf ein empirisches Bildungssubjekt abstellen zu können (vgl. Schäfer, 2007, 2013) – m.E. auch die Gefahr einer chronologischen Konfundierung im Blick auf den zu untersuchenden Gegenstand, da *erzählte* und während der Erzählung *in actu* vollzogene Bildungsprozesse nicht zwingend denselben Anlass, denselben Inhalt noch dieselbe Verlaufsform aufweisen müssen und hierin eine Entdifferenzierung temporaler Perspektiven drohen kann. Denn jene

zwei Zeitperspektiven erzählter und im Akt möglicherweise vollzogener Bildungsprozesse berühren zum einen das Problem der Disparatheit zwischen *erlebter* und *erzählter* Lebensgeschichte (vgl. Rosenthal, 1995)[306] und damit jenes der Schützeschen ‚Homologiethese' (vgl. Schütze, 1984) sowie offensichtlich jenes zwischen *erzählter Zeit* und *Erzählzeit* (vgl. Müller, 1948) in biographisch-narrativen Interviewsettings.

Wie angerissen kann mit Ricoeur (1988, 87) diesbezüglich von einer gewissen Zirkularität zwischen Zeit und Narration ausgegangen werden, in der in Form einer „dreifachen Mimesis" die erzählte Zeit in der refigurierten Erzählzeit performativ (re-)konstruiert wird, das heißt in der Erzählhandlung neu gestaltet wird (vgl. Lucius-Höhne & Deppermann 2002, 25ff.). Biographische Narrationen können demnach als performative Praktiken gelten, „in denen sich die Individuen ihrer selbst vergewissern (…) und in einer spezifischen Weise konstituieren" (Karl, 2007, 10). Wenn man unter dieser Maßgabe mit Fuchs (2011b) und Marotzki (2006) davon spricht, dass ein Ansinnen postmoderner ‚Bildungstheorie' darin besteht, „eine konsequente Wende von der intentio recta zu der intentio obliqua" (Marotzki, 2006, 130) vorzunehmen und damit eine dezidiert kritisch-reflexive Blickstellung auf den Erzählmodus von lebensgeschichtlichen Erfahrungen intendiert, dann muss für eine bildungstheoretische orientierte Biographieforschung geprüft werden,

> „wie das autobiographische Ich die Erzählung seines gelebten Lebens nicht in unmittelbarer Bindung an die Erlebnisse gestaltet (…)., sondern inwiefern dabei etwa Selbstverständlichkeiten infrage gestellt und Wahrnehmungen, Deutungen, Handlungen oder auch Handlungen unter dem Aspekt ihrer Konsistenz und Konsequenz problematisiert werden" (Fuchs, 2011b, 130).

Es ginge dann um ein Bildungsdenken, das ‚Bildung' im Modus des Reflektierens auf und Infragestellens von Legitimationen der für selbstverständlich gehaltenen Selbst- und Weltverhältnisse in der Vergangenheit wie im Hinblick auf Erfahrungs- und Entwicklungsprozesse im Erzählen der Gegenwart befragt.

Im subjektphilosophischen Sinne – eingedenk des Hintergrunds radikaler Differenz – betrifft dies allerdings auch das bedeutsame Problem der konstitutiven Spaltung des Subjekts durch die Sprache bei Lacan (vgl. 1975, 184, Kap. 4.3). Diese Spaltung verläuft zwischen dem Subjekt des Aussagens (*je*), das seine Prozessualität bzw. symbolische Verstrickung im Moment der Aussage (*énonciation*) und daher auch im ‚Prozess

[306] Dies meint die bei Labov & Waletzki (1967) postulierte Homologiethese, die teilweise auch von Schütze geteilt oder zumindest nicht ausreichend problematisiert wird.

der Bildung‘ nicht einholen kann und dem Subjekt der Aussage, d.h. dem *moi*, das sich und seine bewusst gewordenen (früheren) Bildungsprozesse imaginär über die Identifikation mit einem objet *a* verkennt (vgl. Lacan, 1978, 145f.).

Dies stellt eine Spaltung dar, die eine semantisch und zeitlich eindeutige Identifizierung von Bildungsprozessen immer schon prekär werden lässt. Diese Differenz im (*sich* unzureichend) erzählenden und von sich „Rechenschaft“ (Butler, 2002, 118) ablegenden, ‚grundlosen‘ Subjekt sollte insofern während einer narrativen Analyse mitberücksichtigt werden, gerade vor dem Hintergrund der Fragestellung, inwiefern beide zeitlichen Modi des Erzählens aufeinander bezogen werden können, ob sie (überhaupt) zueinander im Verhältnis stehen und ob die Artikulierbarkeit von ‚Bildungsprozessen‘ *in actu* möglich sein kann (vgl. z.B. Schäfer, 2012, 86ff., 110ff.; Thompson, 2009, 216ff.).

Gleichwohl wird es im hiesigen, approximativen Analyseverfahren des narrativen Materials (nach Schütze, 1981, 1983) weder möglich noch sinnvoll sein, in der Erzählung rekonstruierte *erzählte* und *in actu* vollzogene Bildungsprozessen formal stringent (d.h. anhand differenzierender Kriterien in der Auswertung) auseinander zu dividieren, da die Möglichkeit deren Bezogenheit ja durchaus gegeben und im positiven Falle von besonderem Interesse für die Analyse sein dürfte. Insofern soll im sequenzanalytischen Durchgang des Materials Ausschau nach solchen Konkordanzen gehalten werden, ohne die problematische Chronizität von Bildungsprozessen aus genannten Gründen zu unterlaufen (vgl. weiterführend Fuchs, 2012).

5.4.4 Leitfragenkonzept für das narrativ-episodische Interview

Folgende Leitfragen wurden für den Rahmen des durchgeführten narrativ-episodischen Katamneseinterviews aus den einschlägigen Literaturquellen generiert, die den erkenntnisleitenden Grundstock der bildungstheoretischen Forschungsperspektive im empirischen Forschungfeld einer psychoanalytischen Kur einnehmen, wie sie im systematischen Teil der Arbeit (vor allem Kap. 2.2.4) erarbeitet und in den methodologischen Vorüberlegungen in Kap 5.2. verhandelt wurden.[307]

Gemäß des erzähltheoretischen Charakters der Einzelfallstudie soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass jene Fragen primär als übergeordnete, exmanente Ge-

[307] Die den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Quellen- und Veränderungsvermerke sind lediglich in dieser vorgestellten Version aus Gründen intersubjektiver Nachvollziehbarkeit mit angegeben.

dankenfolie (vgl. Schütze, 1987a) für den Interviewer dienen sollten, der das Interview gemäß seiner qualitativ-narrativen und psychoanalytisch-assoziativen Forschungslogik möglichst offen strukturierte, um Raum für unbewusste Gedanken und erzählerische Inhalte im Interviewsetting zu gewährleisten, die in der Auswertung des Materials – in Form latenter Sinnstrukturen (in) der Sprache des Interviewpartners – zentrale Bedeutung besitzen (vgl. Leuzinger-Bohleber et al, 1997, 481).

Narrativ-episodisches Interviewleitfadenkonzept

ERZÄHLGENERIERENDE EINSTIEGSFRAGE:

Sie sind / bzw. waren jetzt seit längerer Zeit in psychoanalytischer Kur. Ich möchte gerne etwas mit Ihnen über den Verlauf der Therapie sprechen und wie es Ihnen dabei erging. Dabei möchte ich es vorerst Ihnen überlassen, was und wie Sie erzählen und erst dann einige konkretere Fragen an Sie richten. Erzählen sie doch zunächst davon, wie und welche persönlichen Erfahrungen Sie in der Analyse gemacht haben.

(1) Was waren sie für ein Mensch, als Sie in die Analyse kamen? Wie würden Sie sich selbst zu diesem Zeitpunkt beschreiben? (generiert)

EPISODISCHE FRAGE: Können sie Ankerbeispiele / charakteristische Züge dazu nennen, die sie an dieses „Selbst" erinnern?

(2) Erinnern Sie sich noch an ihre Beweggründe, welche für die Entscheidung ausschlaggebend waren, in Analyse bzw. analytische Therapie zu gehen? Was waren ihre Ziele? (vgl. Bohleber et al, 2002, 309, Frage I.1., *modifiziert*)

(3) Haben sich diese Ziele im Verlauf der Analyse verändert oder erweitert? Inwiefern? (vgl. Leuzinger-Bohleber et al, 2002, 309, Frage I.2., *modifiziert*)

(4) Überblicken wir nun gemeinsam den Verlauf der Analyse/Therapie. Was würden Sie sagen war am Anfang anders als in der Mitte und jetzt? (generiert)

EPISODISCHE FRAGE: Können Sie sich an konkrete Beispiele dieser „Stadien" erinnern?

(5) Wenn Sie den Prozess der der Psychoanalyse nun übersehen, nehme ich an, dass sich in der Zeit, wo sie in Analyse/Therapie waren, vielleicht ‚etwas' verändert hat. Wie würden sie dieses beschreiben?
(vgl. Thomä & Kächele, 2006, 14, *modifiziert*)

(6) Auf welche Lebensbereiche hat die Analyse/Therapie am meisten Einfluss ausgeübt – wo wurden konkrete Prozesse für Sie am deutlichsten?
(vgl. Leuzinger-Bohleber et.al, 2002, 309, Frage II.4., *modifiziert*)

(7) Gab es Entwicklungen oder vielleicht auch ungewöhnliche Erfahrungen, die sie als Person nachhaltig verändert haben? Waren diese Entwicklungen entscheidend für eine in Ihrem

Sinne gelungene Analyse/Therapie? (vgl. Thomä & Kächele, 2006, 362, Axiomatik des Ulmer Prozessmodells, Punkt 4, *modifiziert*)

EPISODISCHE FRAGE: Können Sie Ankerbeispiele dazu nennen, wo sich ein solcher Entwicklungsprozess zeigte?

(8) Was war der Beitrag ihres Gegenübers (des Analytikers) zu diesem Veränderungsprozess? (vgl. Thomä & Kächele, 2006, 363, Prozessdefinition, *modifiziert*)

EPISODISCHE FRAGE: Haben sie „außergewöhnliche" Erfahrungen mit dem Analytiker / Therapeut gemacht, die zu Veränderungen in ihrer Person beigetragen haben? (vgl. Schäfer, 2009, 2011a, Bittner, 2000)

(9) Wie sehen Sie rückblickend ihre Beziehung zum Psychoanalytiker? (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2002, 310, Frage II.12)

EPISODISCHE FRAGE: Können Sie typische Bsp./Episoden aus der Therapie nennen, die das ‚Bild' des Analytikers aus ihrer Sicht beschreiben?

(10) Welches neue ‚Bild' von sich selbst haben Sie zum jetzigen Zeitpunkt, wenn sie den Prozess insgesamt überblicken? Gab es Veränderungen in ihnen, die dazu beigetragen haben? (vgl. Schäfer, 2009, 188; Bittner, 2000 199ff.)

(11) Gab es Momente der ‚Aha-Erlebnisse' in der Analyse/Therapie? Welche? (Thomä & Kächele, 2006, 13f. Therapieverständnis, *modifiziert*)

EPISODISCHE FRAGE: falls JA: Hat sich dabei etwas in ihrer Person bzw. in Ihrem Selbstbild verändert – was?

(12) Welchen Beitrag hatte der Analytiker/Therapeut an diesen Erfahrungen bzw. Momenten? (vgl. Thomä & Kächele, 2006, 363, Prozessmodell, *modifiziert*)

(13) Abschließend: Wie wichtig war ihre Analyse/Therapie für Sie persönlich? Warum? (Leuzinger-Bohleber, 2002, 310, Frage II.11)

Abbildung 2: Leitfaden des narrativ-episodischen Interviews (im Probeverfahren zusätzlich erarbeitete Fragen farblich markiert)

5.4.5 Methodische Revisionen des Leitfadens unter Berufung auf qualitative Gütekriterien der biographischen Sozialforschung

In zwei retrospektiven Probeinterviews mit Analysanden aus analytisch orientierter Langzeittherapie wurden die obigen Leitfragen gemäß gängiger Gütekriterien qualitativer Sozialforschung auf ihre Kohärenz und empirische Verankerung hin überprüft (vgl. Steinke, 2003, 328ff.). Dabei wurde festgestellt, dass die Fragen für die Entwicklung eines adäquaten Forschungsdesigns zur Untersuchung von durch Fremdheitserfahrungen veranlasste Bildungssprozesse in der psychoanalytischen Kur teilweise noch modi-

fiziert bzw. in sich differenziert werden mussten, zumal anfangs eine gewisse Unzufriedenheit mit der ‚theoretischen Sättigung' des Material vorlag. Diese auf Basis der Probeinterviews sukzessive entwickelte Modifikation ist im Leitfaden (im Zuge der Nachvollziehbarkeit) durch die **farblich blau** markierten Fragen gekennzeichnet. Sie wurden im Sinne der Optimierung des Leitfadens gemäß der qualitativ-offenen Forschungsmethodik weiterentwickelt oder hinzugefügt, um das Interviewdesign semantisch zu ‚validieren' bzw. es hinsichtlich seiner Gegenstandsangemessenheit zu optimieren (vgl. Steinke, 2003, 327). Dies war unter inhaltlichen Gesichtspunkten auch dem Umstand geschuldet, dass mit den anfangs generierten Fragestellungen die anvisierte bildungstheoretische Perspektive zu Anlässen von Fremdheit für transformatorische Prozesse im psychoanalytisch-therapeutischen Setting nicht zufriedenstellend eingenommen werden konnte. Es ist zum anderen darin begründet, dass zum untersuchten Bildungsprozesskonstrukt transformatorischer Prozesse wie erwähnt keine empirischen Zugangsinstrumente vorhanden waren, was freilich auch mit der in Kap 5.2. behandelten Problemstellung einer ‚identifizierenden' Erforschbarkeit von durch Fremdheit herausgeforderten Bildungsprozessen einhergeht (vgl. dazu Schäfer, 2006, 90ff.; Koller, 2006, 116 in Rekurs auf Adorno, 1970). Da das hier verwendete Untersuchungsdesign allerdings im Kontext eines erst zu entwickelnden Zugangs stand, sollte im Zuge von ‚Pretestauswertungen' in Form der Analyse zweier Vorab-Interviews[308] ein Instrument elaboriert werden, das einer qualitativen Validität, Gegenstandsangemessenheit und inhaltlichen Kohärenz möglichst gerecht wird.

5.5 Instrument und Methode des Auswertungsdesigns: Vom erzähltheoretischen Auswertungsverfahren Schützes und dem tiefenstrukturellen Einsatz der Lacanschen Sprachanalyse als interpretativen Zugängen zu negativen Erfahrungen (in) der Narration

Das methodische Leitmodell für das angewandte Auswertungsdesign wurde in Auseinandersetzung mit der sozialwissenschaftlichen Methodik der *Narrativen Analyse* nach Schütze (1981, 1983, 1984, 1987a) und dem psychoanalytisch- sprachstrukturellen Zugang nach Lacan (vor allem 1973, 1975, 1978) entwickelt. Jene Zugänge sollen im Fol-

[308] Jene Pretest-Interviews wurden im November und Dezember 2010 mit Analysanden geführt, welche sich über zwei bzw. drei Jahre in psychoanalytischer Psychotherapie befanden – allerdings nicht im hochfrequenten ‚klassischen', sondern in einem niederfrequenten Sessel-Sessel-Setting.

genden zunächst skizziert und dahingehend beleuchtet werden, inwiefern sie für die Auswertung des bildungstheoretisch zu analysierenden Gegenstandes ‚negative Erfahrungen in der Kur als Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse' adäquat erscheinen und Anwendung finden können.

5.5.1 Auseinandersetzung mit dem Auswertungsverfahren der „Narrativen Analyse" bei Fritz Schütze

Mit etwa Krüger & Marotzki (1996), Küsters (2009) und Koller (1994b, 1999) stellt das Schützesche Auswertungsverfahren der *narrativen Analyse* aus bildungswissenschaftlicher Sicht bis heute einen der differenziertesten Zugänge zur Interpretation biographischen Interviewmaterials dar. Die besondere Eigenschaft von Stehgreif- oder frei assoziierten Erzählungen sieht Schütze darin, dass unter den verschiedenen Formen der Sachverhaltsdarstellung das Erzählen der biographischen Handlungswirklichkeit des Interviewten inhaltlich und chronologisch am nächsten komme. Diese These wurde von Bude (1984) später als ‚Homologiethese' aufgegriffen und steht im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung bis heute auf streitbarem Terrain (vgl. Koller, 2012a, 156, Küsters, 2009, 32ff.). Sie geht zurück auf Labovs & Waletzkis (1967, 79) Behauptung, dass insbesondere die zeitliche Struktur, d.h. die Reihenfolge von Erzählabfolgen aufgrund des chronologischen Aufbaus und der „Zugzwänge des Erzählens" (Kallmeyer & Schütze, 1977) mit der tatsächlichen Abfolge von Ereignissen in der Lebensgeschichte kongruent sei. Diese Eigenschaft – auch als *referentielle* Funktion des Erzählens bezeichnet – ist ein Erklärungsmodell, welchem in hiesiger Arbeit, insofern hier ein poststrukturelles, kontingentes Subjektverständnis durch Sprache im Lacanschen Sinne supponiert wird, nicht das Wort geredet werden kann, was an späterer Stelle näher begründet wird.[309]

Mit der gleichwohl besonderen Nähe eines Narrativs zur Biographie, welches mit Ricoeurs Erzähltheorie (1988-91) allerdings eher im Modus einer rekonstruktiven *Figuration* der erfahrenen ‚Lebensgeschichte' denn als kongruente Wiedergabe tatsächlicher

[309] Dennoch kann dem häufig entgegengesetzten Einwand, eine Interviewsituation verstelle den Blick auf die ‚wirklichen' Geschehnisse einer Biographie, da es sich bei Erzählungen ausschließlich um (re-) konstruierte Erinnerungen handele, die nachträglich zu einer schlüssigen Geschichte zusammengefügt würden, mit von Felden begegnet werden, dass es sich um beides handelt: Einerseits ist eine Narration als *Performanz* gesellschaftlicher Strukturen auslegbar, andererseits spiegelt sie das *Gewordensein* und den individuellen Eigensinn des Subjekts wieder (vgl. von Felden, 2008, 122).

Erlebnisse verstanden werden kann, streicht Schütze zurecht die Eignung jener Kommunikationsform gegenüber anderen Darstellungsformen wie der Argumentation, der Beschreibung oder des Berichts zur Analyse biographischer Bedeutungszusammenhänge heraus. Jene Grundannahmen umrahmen schließlich auch das von ihm eigens entwickelte, je nach Auslegung fünf- oder sechsstufige Verfahren, welches Zugang zu erzähltem Material in narrativ angelegten Interviews bietet. Die von Schütze vorgeschlagene Stufung stellt sich dabei wie folgt dar:

(1) Formale Textanalyse (+ Segmentierung)

(2) Strukturelle inhaltliche Beschreibung

(3) Analytische Abstraktion

(4) Wissensanalytischer Vergleich

(5) Kontrastive Fallvergleiche (vgl. Schütze, 1983, 1987a)

Jenes Ablaufschema wurde in der empirischen Analyse vorliegender Arbeit unter forschungslogischen Gesichtspunkten des ursprünglichen Verfahrens nach Schütze zwar weitestgehend im Sinne einer forschungs*praktischen* Orientierung beibehalten, jedoch im Hinblick auf das transdisziplinäre Erkenntnisinteresse, die methodologischen Vorüberlegungen und die im systematischen Teil der Arbeit entworfenen Rahmenkonzepte von ‚Bildung' und ‚psychoanalytische Kur' neu justiert. Im Folgenden werden daher die Ablaufschritte des Verfahrens zunächst ‚genuin' nach Schütze skizziert und dann mit jenen theorieleitenden Adaptionen kommentiert, die im Zuge des transdisziplinären Erkenntnisinteresses der Arbeit und der damit verbundenen Entwicklung eines adäquaten Forschungsdesign Einsatz fanden.

1) Bei der *formalen Textanalyse* geht es mit Schütze zunächst darum, das transkribierte Interview hinsichtlich aller verwendeten Text- bzw. Darstellungsformen zu untersuchen und vorläufig „alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren" (Schütze, 1983, 286). Dieser in vielen qualitativen Arbeiten recht kategorisch interpretierte Schritt einer „Eliminierung" anderer Darstellungsformen wird in hiesiger Studie nicht angewandt. Denn im Kontext von Darstellungen über die analytischen Kur sind beispielsweise auch Textformen wie berichtende oder argumentierende Passagen hinsichtlich sprachstruktureller Merkmale (wie auch inhaltlicher Anteile) zu Erfahrungen von Fremdheit nicht bedeutungslos und ein Ausschluss derselben würde womöglich zu analytischem Substanzverlust führen (vgl. auch Koller, 1999, 182, der ähnlich argumentiert). Nichtsdestotrotz wird in An-

lehnung an Schütze und an die tiefenstrukturelle Ausrichtung Lacans im Auswertungsprozess jenen Passagen tendenziell größere Aufmerksamkeit geschenkt, in denen sich bewusste oder unbewusste Inhalte – angelehnt an das freie Assoziieren in der Psychoanalyse – im fließenden bzw. ‚frei flottierenden' Vorgang des Erzählens entfalten können (vgl. Leuzinger-Bohleber et al, 1997, 2002, Stuhr, 1997).

Der anschließende Zwischenschritt einer sequenziellen *Segmentierung* dient mit Schütze primär einer inhaltlichen und formalen Gliederung des Narrativs (in Suprasegmente, Segmente und Subsegmente), um das umfangreiche Textmaterial übersichtlich und handhabbar zu strukturieren, sodass die daraus resultierenden thematischen Sequenzen optimal innerhalb von Grob- und Feinanalysen bearbeitet werden können. Dies spiegelt sich auch in der Analysegliederung der vorliegenden Fallstudie wieder (ab Kap. 6.3), deren Suprasegmente im Kontext der Auswertung durch die tiefenstrukturelle Interpretationsgruppe thematische ‚Chiffren' zugewiesen bekamen, die die Überschriften der Teilkapitel in Kap.6 bilden.

2) Der zweite Teil der Analyse bildet sozusagen den Angelpunkt des Schützeschen Verfahrens: die *strukturelle Beschreibung* des Materials. Hier geht es in erster Instanz darum, nach einer Hervorhebung durch formal-segmentierende Artikulationen – wie so genannte „Rahmenschaltelemente" (Schütze 1983, 286), also Aussagen wie „und dann", Pausen oder konjunktionale Markierer wie ja, ähm" usw. – das Narrativ sukzessive auf bestimmte biographische Verlaufsstrukturen hin zu untersuchen, die Schütze bekanntermaßen als „Prozessstrukturen des Lebenslaufs" (1981, 1983) formalisiert und deren Analyse wesentliche Primärstellung im Forschungsprozess zukommt. Mit diesem Schritt wird zunächst beabsichtigt, den „Subtext des Textes" (Küsters, 2009, 80; vgl. Schütze, 1983, 286) freizulegen, d.h. anhand möglichst facettenreicher Lesarten „den gesamten Sinngehalt einer Äußerung bzw. eines Textes auszuschöpfen und latente Bedeutungen zu erfassen" (Wiedemann, 1986, 149) – eine Intention, die Parallelen zum tiefenhermeneutischen Anspruch der psychoanalytischen Kasuistik im Lichte von Übertragungs- und Gegenübertragungsdeutungen aufweist (vgl. z.B. Leuzinger-Bohleber, 1995; et al, 1997; Stuhr, 1997). Schütze selbst unterscheidet hierbei je nach dominierender Haltung des „Biographieträgers" gegenüber Lebensführung und Lebenserfahrungen vier verschiedene Prozessstrukturen: biographische *Handlungsschema-*

ta[310], Orientierung an *institutionellen Ablaufmustern*[311], individuelle *Verlaufskurven* und nicht-intentionale *Wandlungsprozesse* (Schütze, 1983, 286, 1984, 92). Wie bereits Kokemohr & Marotzki (1989), Marotzki (1999), Koller (1994b,1999), von Felden (2003), oder Nohl (2006) in ihren auf Schütze fußenden Arbeiten im Rahmen einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs betonen, gilt das bildungstheoretische Interesse insbesondere den letztgenannten (negativen) Verlaufskurven im Sinne einer nicht-intentionalen, „konditionellen Gesteuertheit" des „Biographieträgers" (vgl. Schütze, 1981, 90, angelehnt an das Konzept der *trajectory* nach Strauss) und den damit häufig einhergehenden Wandlungsprozessen. Denn diese weisen im Gegensatz zu den Prozessstrukturen „institutioneller Ablaufmuster" (wie Schullaufbahn, Heirat etc.) und „biographischem Handlungsschema" auf ein verstärkt *heteronomes* Moment in der biographischen Formierung von Subjekten hin, das durch Anlässe negativer Erfahrungen bzw. „Prozesse des Erleidens" (Schütze, 1983, 89, 1996)[312] gekennzeichnet ist. Dies scheint mit vorliegendem forschungsleitenden Analysefokus (radikaler und relativer) Fremdheitserfahrungen insofern kompatibel, als Schützes Definition eines Wandlungsprozesses als Produkt oder Teil einer negativen Verlaufskurve als „Umschichtung der biographischen Gesamtformung" (Schütze, 1981, 103, vgl. dazu Koller, 1994b, 105) vielversprechende Anknüpfungspunkte an eine transformatorisch orientierte Les-

---

[310] Diese bezeichnen im Wesentlichen bewusst intendierte Lebensplanungen, „und der Erfahrungsablauf besteht dann in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, sie zu verwirklichen" (Schütze 1981, 92).

[311] Diese umfassen laut Schütze weitgehend formalisierte bzw. institutionell bedingte Prozesse in der Lebensführung wie Schullaufbahn, Ausbildung, Heirat etc.

[312] Das Konzept der *Verlaufskurven des Erleidens* (vgl. Schütze, 1996) geht dabei auf Studien der interpretativen Soziologie im angloamerikanischen Raum zu Krankheitsverläufen (vor allem bei Goffman und Strauss, mit dem Schütze lange arbeitete) zurück und fand in der deutschsprachigen Sozialforschung ab den 1970er Jahren Eingang, vor allem in Untersuchungen zu problematischen, devianten oder durch negative Einschnitte gekennzeichneten Karrieren (etwa bei Riemann, 1987). Schütze betont allerdings an mehreren Stellen (z.B. in seinen Aufsätzen von 1981 und 1996), dass unter ‚Erleidensprozessen' in einem *weiten* Sinne vielmehr Erfahrungsformen zu verstehen seien, die Betroffenen „widerfahren (und) nicht im Bezugsrahmen intentionaler Hervorbringung wahrgenommen und interpretiert werden können. Gerade weil die auf das Individuum einstürzenden Ereignisse diesem fremd sind, wird auch sein ‚inneres Territorium', der Bereich der Selbstidentität, fremd. Der Betroffene reagiert auf eine Art, die er an sich selbst bisher nicht gekannt hat und die er sich nicht zu erklären vermag". Und etwas später unterstreicht Schütze: „Gerade bei Prozessen des Erleidens ist mithin ein beschleunigter Identitätswandel beobachtbar, der sich durch ‚Entfremdung' vom bisherigen, lebensgeschichtlich gewachsenen Selbst ankündigt" (Schütze, 1981, 89). Solche Passagen, als sie die Erfahrung von Fremdheit bzw. der *Entfremdung* von bisher eingespielten Identitätsstrukturen bei Schütze hervorheben, scheinen insofern methodisch für die Analyse von Fremdheitserfahrungen als Anlässe für Bildungsprozesse aussichtsreich zu sein.

art im Lichte bildender Fremdheitserfahrungen verspricht. Insbesondere die von Schütze beschriebenen Wandlungsprozesse sind derart vorstellbar, dass der Biographieträger sich „zu einem grundsätzlichen Perspektivenwechsel hinsichtlich seiner bisherigen biographischen Gesamtformung veranlasst“ (Schütze, 1981, 107) fühlt. Wandlungsprozesse, denen mit Schütze meist *negative* Verlaufskurven (z.B. Krankheits- oder Suchtprozesse) vorausgehen, äußern sich in Zuständen, in denen das „Verhältnis des Biographieträgers zu sich selbst“ zur Disposition steht und „die faktische Umschichtung der biographischen Gesamtformung Voraussetzungen für eine Neuthematisierung der Lebensgeschichte“ (ebd., 108) eröffnen kann.

Insofern soll das narrative Material der Einzelfallstudie aus Schützes Sichtweise hinsichtlich jener bildungstheoretisch bedeutsamen Figuren von Verlaufsformen als Prozesse des Erleidens und Wandlungsprozessstrukturen[313] als Umschichtung der biographischen Gesamtformung analysiert werden. Im Interesse der Arbeit eines doppelten, d.h. sowohl semantisch wie semiotischen Zugangs zum Material wird dabei darauf zu achten sein, inwiefern der Interviewte rhetorische und inhaltliche Besonderheiten in der Rede vornimmt, um daraus Schlüsse über bewusste oder unbewusste Repräsentationen von Wandlungsprozessen während der Kur und in der Biographie des Analysanden zu ziehen, die ihn als Subjekt in der Vergangenheit oder im Erzählen formier(t)en und aus der Sicht der transformatorischen Theorie auf Bildungsprozesse hinweisen könnten. Als elementar erachtet Schütze (eine in der sozialwissenschaftlich orientierten Biographieforschung gängige Vorgabe) bei diesem Schritt das *sequenzanalytische* Vorgehen, bei dem der Forscher sich strikt an die durch die Textstruktur vorgegebene Reihenfolge der Erzählungen hält, da diese der Sequenzialität lebensgeschichtlicher Verlaufsstrukturen potenziell entspricht. Wie angerissen kann einer solchen ‚Homologiethese‘, wie es etwa auch Koller und Marotzki kritisieren (vgl. Koller, 1999, 2012a; Marotzki, 1990, 168) im Lichte der poststrukturellen Orientierung der Arbeit nicht

[313] Nach Schütze gibt es generell zwei Phänomenbereiche von Wandlungsprozessen: Beim ersten geht es im Wesentlichen um Prozesse „der lebensgeschichtlichen Entfaltung von Kreativpotentialen der Selbstidentität.“ Im zweiteren, einer negativen Verlaufskurve entsprechend, geht es um die radikalere „Umschichtung der lebensgeschichtlich-gegenwärtig dominanten Ordnungsstruktur des Lebensablaufs“ und einem damit einhergehenden „Zusammenbruch der biographischen Orientierung“ (Schütze, 1981, 103), welcher in der Regel Neufigurationen des Lebenssinns und Weltbezugs erforderlich macht.

entsprochen werden. Denn mit Lacan ist davon auszugehen, dass in der metonymischen Struktur des Sprachsubjekts keine linear-chronologische, sondern vielmehr *diskontinuierliche* und *diachrone*, da strukturelle Analogie zwischen sprachlich (re-)konstruierter und biographischer Prozessualität angenommen werden kann – eine Problemstellung, welche ja auch in der bildungswissenshaftlichen Biographieforschung vielfach unter dem Signum der Differenz zwischen „erlebter und erzählter Lebensgeschichte“ firmiert (Rosenthal, 1995). Zudem versperrt eine von Beginn an streng sequentiell interpretierende Vorgehensweise m.E. womöglich öffnende Blickweisen für tiefenstrukturelle Lesarten, die jenseits der Faktizität des Gesagten unbewusste Bedeutungszuschreibungen des Subjekts im Rahmen des Gesamtkontextes vermuten lassen. Ein zirkulärer Analysemodus, der frühere Textstellen wiederholend und auf diesen Gesamtkontext reflektierend miteinbezieht, erscheint im hiesigen Forschungsinteresse mithin eher opportun (vgl. dazu Schulze, 2008, 18). Aus forschungspraktischer Sicht ist allerdings Schützes sequenzanalytisches Verfahren kaum hintergehbar, um alle Passagen (und Textformen) des Materials systematisch zu sichten und damit auch der Tendenz entgegenzuwirken, nur solche Stellen auszuwählen, die einer affirmativen Entsprechung impliziter Hypothesen des Forschenden dienen (vgl. Koller, 1999, 174) – was eine Irritation des Forschungsprozesses selbst verunmöglichen würde (vgl. Koller, 2012a, 164).

3) Nachfolgend dient der Schritt der *analytischen Abstraktion* dazu, die zuvor abschnittsweise segmentierte Detailanalyse wieder in ein gesamtbiographisches Konzept einzubetten, um aus einer abstrahierenden Metaperspektive die „biographische Gesamtformung“ des „Biographieträgers“, d.h. „die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur“ zu rekonstruieren (Schütze, 1983, 286). Jene „Gesamtformung“ ist nur insofern Teil der hiesigen Analyse, als darin sich wiederholende strukturelle Wahrnehmungs- und Erfahrungsmuster des Analysanden in der Kur diskutiert werden. Es ist dabei kein Anliegen, jedem erzählten Abschnitt oder schlechterdings der gesamten Biographie eine der vier Schützeschen Verlaufsformen ‚zuzuordnen‘, auch insofern im Interview keine gesamtbiographische, sondern vielmehr eine auf den gesamtbiographischen Kontext verweisende *episodische* Erzählung über die Kur im Fokus steht, deren Performanz darüber hinaus auch für mögliche Bildungsprozesse im *hic et*

nunc bedeutsam ist.[314] Es erscheint im gegebenen bildungstheoretisch-psychoanalytischen Kontext, vor allem unter Rekurs auf Lacans Sprachanalyse, daher sinnvoller, nach übergeordneten, sich wiederholenden (bzw. „insistierenden") Signifikanten (vgl. Lacan, 1975, 26ff.) in der Rede Ausschau zu halten, die anhand wiederkehrender Wörter, Themen oder Zusammenhänge als unbewusste Repräsentationen (nur) verschoben oder verdichtet zum Vorschein kommen (ebd.) und evtl. für ein ‚Etwas' stehen, das als unbewusste Erfahrung nicht (anders) zur Sprache kommen kann. Diese Strukturmerkmale bzw. Signifikanten des sprachlichen Subjekts sollen daher anstatt anhand einer analytischen Abstraktion in einer bildungstheoretisch-zusammenfassenden Analyse (wie z.B. bei Koller, 1999, 184 oder Fuchs, 2011a) unter folgender Fragestellung diskutiert werden: Inwiefern lassen sich in der narrativen Auseinandersetzung des Erzählers ‚insistierende' Signifikanten im Sinne von (unbewussten) Korrespondenzen zu negativen Erfahrungen (im Akt der Erzählung *selbst* oder *über* den zeitlichen Erfahrungsraum der Kur) eruieren und in welchem Verhältnis stehen diese zu Anlässen für transformatorische Bildungsprozesse?

4) Im Anschluss an die analytische Abstraktion finden mit Schütze im *wissensanalytischen Vergleich* die zunächst ausgeklammerten, nicht-narrativen Elemente wieder Eingang in die Analyse, um im Rahmen einer interpretativen Kontrastierung zur zu ermittelnden biographischen Gesamtformung argumentative und berichtende Selbstdeutungen des Sprechers auf ihre Angemessenheit hin zu überprüfen. Wie beschrieben werden auch andere Darstellungsformen hier nicht ausgeklammert, da sie vor allem ob ihrer *rhetorisch-figurativen* Struktur wertvolle Hinweise zu Erfahrungen von Fremdheit in der Narration bereitstellen könnten. Es geht Schütze mit diesem Schritt wesentlich um eine Überprüfung nicht-narrativer „Deutungssysteme der Selbstverschleierung" (Schütze, 1981, 103f.), die im hiesigen Interesse einer sprachlich ausgerichteten Analyse Lacans auf starre, „imaginäre" Verhaftungen (am Objekt a) oder im Gegenzug auf eine flexible, metonymische Redeart des objektlosen Begehrens des Anderen hinweisen könnten, etwa in Form einer symbolischen Anerkennung oder Gewahrwerdung der

[314] Abgesehen davon, schieden die von Schütze verwendeten Prozessstrukturen des *biographischen Handlungsschemas* und des *institutionellen Ablaufmuster*s im Kontext des hiesigen Untersuchungsfokus' als Analysefolien aus genannten Gründen (s. Punkt 2) für die Narration aus.

Andersheit des Anderen (z.B. im Analytiker), die im Sinne krisenhafter Transformationsprozesse im Anspruch des Anderen interpretiert werden könnte (vgl. Koller, 2012a, 61).

5) Der letzte Schritt s.g. kontrastiver Fallvergleiche dient der Gegenüberstellung mehrerer Interviews nach den Prinzipien des *minimalen* und *maximalen Kontrasts*, welche im ersten Falle auf strukturelle Ähnlichkeiten und im zweiten auf strukturelle Unterschiede von Prozessstrukturen des Lebensablaufs zwischen den individuellen Biographien abzielen. Dieser Schritt wird in vorliegender Analyse freilich nicht vollzogen, als es sich um eine explorative Einzelfallstudie handelt, die primär dazu dient, die im systematischen Teil erarbeitenden theoretischen Grundlegungen der Möglichkeit einer empirischen Illustration zu unterziehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Schützesche Auswertungsverfahren originär anstrebt, das biographisch „Typische“ im Sinne einer „biographischen Gesamtformung“ des Biographieträgers (Schütze, 1983, 286) im Forschungsprozess herauszuarbeiten und dabei jene Prozessstrukturen des Lebenslaufes freizulegen, wie sie o.g. beschrieben wurden. Freilich muss dies immer auch vor dem Aspekt der Historizität der Schützeschen Forschungen verstanden werden: Vorhaben des ursprünglichen Feldzugangs der Bielefelder Soziologen war es, in den frühen 1970er Jahren kommunale Gesellschafts- und Machtstrukturen mithilfe der Methode sozialbiographisch zu untersuchen. Theoretischer Hintergrund des Schützeschen Zugangs ist aber auch – und diese Komponente ist in vorliegender Arbeit von Relevanz – die Ausrichtung der Analyse am latenten Sinn einer sozial (re-)konstruierten Bildungs- und Erfahrungswirklichkeit (als ‚Lebensgeschichte‘), die eine Person qua Erzählungen hervorbringt und (sich) darin mit Bedeutung versieht (vgl. Schulze, 1979; Küsters, 2009, 18f.).

Marotzki streicht die Eignung des Schützeschen Verfahrens für die Untersuchung von Bildungsprozessen heraus, als dass in transkribierten Stehgreiferzählungen die greifenden Ordnungsprinzipien von „Welt- und Selbstsicht des Informanten in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen zur Darstellung kommen“ (Marotzki, 1996, 72). Das Konzept Schützes und in ihm insbesondere die Kategorie des Wandlungsprozesses erlaube es dabei in besonderem Maße, Bildungsfiguren zu untersuchen, „die für eine bestimmte Zeit im Leben eines Menschen (…) eine orientierende Kraft entfalten, die den

Modus seiner Welt- und Selbstreferenz bestimmt haben“ (ebd.).[315] Von besonderem Interesse sind im hiesigen Kontext demnach ostentative Aussagen über oder in rhetorischen Sprachfiguren ‚insistierende‘ Brüche, Irritationen oder Fremdheitserfahrungen im Kontext der psychoanalytischen Kur sowie im Gesamtkontext der Biographie, die jene orientierenden Modi erschüttern oder zugunsten anderer Modi transformieren konnten (vgl. Koller, 2012a, 155). [316]

Schütze betont darüber hinaus, dass innerhalb biographischer Erzählungen „Stümpfe der Erfahrung von Ereignissen und Entwicklungen zum Ausdruck (kommen), die dem Biographieträger selbst nicht voll bewusst werden, von ihm theoretisch ausgeblendet oder gar verdrängt sind oder doch zumindest hinter einer Schutzwand sekundärer Legitimationen verborgen bleiben sollen“ (Schütze, 1983, 286). An anderer Stelle hebt er hervor, dass sich viele Kundgaben, mit denen in der Erzählung subjektive Befindlichkeiten und Selbstdarstellungen zum Ausdruck gebracht werden, „größtenteils gerade nicht auf die heile Welt ordentlicher kultureller und sozialer Gestalten, sondern auf die Brüche, das Irritierende, Chaotische und Fremde von Erleidensprozessen und unterwarteten Abläufen abzielen“ (Schütze, 1996, 116).

Auch wenn letztgenanntes Zitat wohl nicht auf rhetorische oder figurative Besonderheiten in der Rede, jedoch auf semantische Irritationen (oder verborgene Sinnzuschreibungen) in Erzählvorgängen verweist, mögen diese Hinweise Schützes illustrieren, inwiefern die methodologische Verschränkung eines narrativ-biographischen Zugangs mit einem sprachanalytischen Zugang nach Lacan, wie er bei Koller und Kokemohr erprobt wird (z.B. Kokemohr, 2007; Koller, 1990a, 1994a, 1994b), einen vielversprechenden, da komplementären Zugang bieten kann, um negative Verlaufskurven „konditionaler

[315] An dieser Stelle gilt speziell mit Fuchs (vgl. 2011, 100) wiederum kritisch einzuwenden, dass das Schütz‘sche Konzept der *Wandlungsprozesse* nicht ungefragt bzw. identifizierend mit der Analyse von ‚Bildungsprozessen‘ gleichgesetzt werden kann, da Schütze jenen Ansatz im Kontext sozialbiographischer Analysen und weniger als Instrument zur Identifizierung von Bildungsprozessen entwickelt hatte. Es scheint m.E. jedoch legitim, den Ansatz der Wandlungsprozesse und negativer Verlaufskurven produktiv im hiesigen Kontext von Möglichkeitsräumen für Bildungsprozesse (vgl. Schäfer, 2009, 2011a), d.h. mit Blick auf narrativ artikulierte Selbst-, Welt- Fremdverhältnisse zu wenden, ohne damit systematische Reibungsverluste zu ignorieren oder den gesamten Theorieapparat Schützes ‚einkaufen‘ zu müssen.

[316] Dass und inwiefern dieses Attribut ‚vermeintlich‘ ernst zu nehmen ist, kann insbesondere den Studien Datlers (1993, 1995, 2006) entnommen werden, die differenziert darauf hinweisen, dass die geläufige Dichotomisierung zwischen analytischer Psychotherapie als zuerst klinisch orientierter Disziplin und der akademischen Pädagogik als zuerst philosophisch orientierter Disziplin ideengeschichtlich und historisch-systematisch zu verstehen und in dieser Eindeutigkeit nur schwerlich aufrechtzuerhalten ist.

Gesteuertheit“ (Schütze, 1981, 90) oder Wandlungsprozesse vor dem Hintergrund der Analyse von ‚bildenden‘ Fremdheitserfahrungen zu untersuchen.

Darüber hinaus weist m.E. auch das systematische Erkenntnisinteresse sowohl Schützes als auch Lacans, die *sprachlich* artikulierte, d.h. im Diskurs ko-konstruierte ‚Wirklichkeit‘ von Subjekten im Lichte der soziosymbolischen Vermitteltheit von Sprache zu erforschen – bei Schütze sicherlich eher in einer handlungstheoretischen und bei Lacan in einer sprachphilosophischen Absicht – (vgl. Schütze. 1996, 126) auf eine aussichtsreiche Verschränkung beider Forschungszugänge hin.

Bei Schütze wird dies insbesondere in frühen Arbeiten wie *Zur Konstitution sprachlicher Bedeutungen in Interaktionszusammenhängen* (1978) und *Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens* (1984) deutlich, wo er betont, dass „sprachliche Bedeutungen, einmal geschöpft, umgekehrt wiederum zur Konstitution sozialer Wirklichkeit“, d.h. „zur Figurierung von Handlungsschemata und zur Festlegung von Relationen zwischen Handlungen beitragen“ (1978, 108).[317]

Im Folgenden soll nach bereits getroffenen ersten Ausführungen zu technisch-strukturellen Grundpfeilern der Lacanschen Sprachanalyse in Kap. 4.7 nochmals exponiert werden, inwiefern eine, vor allem die *semiotische* Seite der narrativen Rede betreffende, an Lacan orientierte Methodik, angesichts eines dezentrierten Subjektverständnisses gewinnbringend für die Auswertung narrativer Interviews zu negativen Erfahrungen in der Kur sein kann. Dahingehend wird unter Rekurs auf Kollers frühe Studien (1990a,b, 1994a) gezeigt, in welcher Weise diesem Zugang auch aus bildungstheoretischer Perspektive einige Plausibilität im Hinblick auf die rhetorisch-figurative Erforschung von Bildungsanlässen in der Kur zukommt.

[317] Sicherlich kommt hierin auch die historisch-epistemische Ausrichtung der *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* um Schütze in den 1970er und 1980er Jahren an den US-amerikanischen Universitäten um Harold Garfinkel und Harvey Sacks zum Ausdruck, die mit ihrem Forschungsprogramm der Ethnomethodologie und letzterer vor allem mit der Begründung der Konversationsanalyse großen Einfluss auf den deutschsprachigen Raum der Sprachwissenschaften und Soziologie ausgeübt hatten und beide Disziplinen maßgeblich einander anzunähern vermochten (vgl. Schütze, 1996, 126f.).

5.5.2 Jacques Lacans Sprachanalyse im Lichte eines bildungstheoretisch-methodischen Zuganges zum Diskurs des Anderen

Denn das Symptom ist eine Metapher,
ob man sich das nun eingestehen will oder nicht,
wie das Begehren eine Metonymie ist.
(Lacan, 1975, 55)

Lacan, so wurde bereits skizziert (vgl. Kap. 4.3, 4.7), entwirft das Subjekt und seine (unbewusste) Verortung in der Welt als fundamental sprachlich strukturiert, ja die Voraussetzung, ‚Subjektivität' und ‚Wahrheit' überhaupt (er)denken und (er)finden zu können ist bei Lacan Sprache als Vermittlung: Es sei, so Lacan, „die Welt der Worte, die die Welt der Dinge schafft – die zuerst im *hic et nunc* eines werdenden Ganzen ununterscheidbar sind –, indem sie ihrem Wesen konkretes Sein verleiht und ihrem Immerseienden überall seinen Platz zuweist (…) Der Mensch spricht, aber er spricht, weil das Symbol ihn zum Menschen gemacht hat" (Lacan, 1973, 117). Sprache ist mit Lacan daher „Ursache des Subjekts" (*cause*, Lacan, 1975, 208). Er entwirft (wie auch Lyotard, 1979) eine Welt, in der „das Subjekt sozusagen eher gesprochen wird als spricht" (Lacan, 1973, 121). Insofern kommt der ‚Matrix' des Unbewussten dieselbe grammatikalische bzw. derart geordnete Logik der Signifikanten in der Sprache zu, eine Struktur, die den pragmatischen Wirkungsdimensionen der Sprache bzw. des Sprechens inhärent ist.

Wie aber figuriert Lacan diese Dimensionen der Sprache in dem Sinne, dass „das Unbewusste wie eine Sprache strukturiert" (1978, 156, 213) bzw., wie er es an anderer Stelle artikuliert, dass es *durch* eine Sprache strukturiert sei (vgl. Braun, 2007, 83) – dass Sprache also immer schon konstitutive Bedingung des Unbewussten sowie dessen Erkenntnis (in der Kur) sei?

Es wurde erwähnt, dass sich Lacan bei seinem sprachtheoretischen Modell des Unbewussten neben Saussures Ansatz in besonderem Maße der Theorie R. Jakobsons (1974) zuwendet, die von zwei grundlegenden Operationen bzw. Strukturgesetzen der Sprache (‚Tropen'), Metonymie und Metapher ausgeht, um diese im Rückbezug auf die Freud-

schen Grundvorgänge im Traum, Verschiebung (Metonymie) und Verdichtung (Metapher), psychoanalytisch auszulegen (vgl. Lacan, 1975, 30, Fußnote).[318]

Jakobson nimmt in seinem Aufsatz *Zwei Seiten der Sprache und zwei Typen aphatischer Störungen* (1974) an, dass jeder sprachlichen Aussage zwei fundamentale Strukturprinzipien bzw. „Systemanordnungen" (ebd., 121) zugrunde liegen: Die *Kombination* und die *Selektion* differenzieller Spracheinheiten (d.h. Phoneme oder Wörter bzw. Signifikanten), deren Entsprechung laut Lacan in den Sprachfiguren Metonymie und Metapher zu finden sind. Jede sprachliche Aussage bewege sich einerseits stets auf einer horizontalen, *syntagmatischen* Achse, in der phonetische Einheiten nach einer bestimmten Syntax kombiniert aneinandergereiht werden (Metonymie) – andererseits erfolge die Auswahl der einzelnen Einheiten im Satz stets auf einer vertikalen, *paradigmatischen* Achse nach dem Prinzip der Substitution bzw. semantischen Similarität von Einheiten (Metapher), und zwar sowohl ob ihrer Art (z.B. das Verb, das stets dieselbe Funktion im Satz einnimmt, aber variiert) als auch bei der Auswahl der inhaltlichen Bestimmung, die aus einem in einer Kultur einvernehmlichen „Kreis aller möglichen Bestandteile (Kode) ausgewählt ist" (ebd., 122). Interessant erscheint in Jakobsons Ansatz, dass dieser jene zwei Seiten bzw. Operationen der Sprache darin begründet, dass im Störungsbild von *Aphatikern* zwei grundlegende Störungen der Sprache zu beobachten sind: Zum einen die Similaritätsstörung, bei der zwar Wörter (dabei insbesondere solche mit grammatischer Funktion wie Konjunktionen, Präpositionen etc.) kontextuell aneinander gereiht werden, ohne jedoch durch eine selegierende, metaphorische Operation Sinn zu erzeugen, und zum anderen die Kontiguitätsstörung, bei der durch Wegfall des syntaktisch-grammatikalen Satzbaus eine Art „Telegrammstil" (ebd., 130) entsteht wie bei Kleinkindern, die sich nur in nominalen Ein- oder Zwei-Wort Sätzen ausdrücken können. Hier wird zwar versucht, Sinn und damit Bedeutung zu erzeugen, aber der syntagmatische Kontext der Rede geht verloren. Dies verweist auf die reziproke Abhängigkeit beider Achsen, um in einer Sprache syntagmatisch *und* semantisch Sinn erzeugen zu kön-

[318] Dass Lacan sich in seinen sprachtheoretischen Überlegungen auf diese beiden Operationen konzentriert, während einschlägige Veröffentlichungen meist auch auf *Synekdoche, Ironie, Hyperbel und Litotes* verweisen (z.B. Lucius-Höhne & Deppermann, 2002, 220), geht auf verschiedene linguistische Traditionen (bei Lakoff, White und Ramus & Vico) zurück (vgl. Koller, 2012a, 162). Insofern Lacan in hiesiger Arbeit jedoch als theoretischer Gewährsmann des sprachphilosophischen Zugangs gilt, soll Jakobsons zweiachsiges System Ankerpunkt theoretischer sowie semiotisch-empirischer Analysen sein, zumal die Tropen der Synekdoche und Metonymie in der Linguistik ohnehin häufig unter dem Dach des Begriffs ‚Metonymie' subsummiert werden.

nen. Jakobson argumentiert damit gewissermaßen *ex negativo*, also anhand des Wegfalles von im Normalfall gegebenen Funktionsweisen der Sprache, wie diese logisch aufgebaut sei.

Die Metonymie entspricht demzufolge in Lacans Aufnahme der Jakobschon Theorie einer *syntagmatischen*, da horizontalen Struktur der Sprache. Diese sorgt dafür, Wörter bzw. Signifikanten in einer quasi endlosen „signifikanten Kette" (Lacan, 1975, 26) derart aneinanderzureihen, sodass Artikulation, aber noch keine Sinnstiftung, d.h. Bedeutung im Satz entstehen kann (vgl. dazu Koller, 2012a, 50). Sie beruht also – genau wie das Begehren[319] – auf dem bloßen Prinzip der *Kontiguität* bzw. *Verweisung* oder endlosen Verschiebung von Wörtern, Buchstaben oder eben Signifikanten, die als arbiträre, austauschbare Elemente einen sprachlichen Konnex in dieser Verschiebung überhaupt ermöglichen.[320] Die Signifikanten als grundlegende Einheiten der Sprache sind also „zurückführbar auf letzte differenzielle Elemente", (Lacan, 1975, 26) welche nur aufgrund ihrer differenziellen Verwiesenheit, d.h. ihres bloßen ‚immer-wieder-anders-seins' die Verweisungsstruktur der Sprache ausmachen und darin dem Begehren im Unbewussten entsprechen, stets *Begehren* nach etwas oder einem immer wieder Anderen zu sein (vgl. Lacan, 1975, 190). Das metonymisch verfasste Spiel des Begehrens steht demzufolge für das grundlegenden „Seinsverfehlen" (*manque a être*) des Subjekts (Lacan, 1973, 233, 1975, 55), das als unendliche Antriebsfeder das menschliche Individuum stets nach Andersheit *als solcher* ausrichtet, dieses jedoch aufgrund seiner symbolischen Kastration nicht erreichen kann. Wie aber kann unter diesen Bedingungen ein (vermeintliches) Sein, eine durch die metonymische Grundstruktur stets prekär-labile Bedeutung im Satz und im Subjekt entstehen bzw. hervorgebracht werden? Hier verweist Lacan auf die paradigmatische, quasi vertikale Achse der Sprache, die durch die

[319] Vgl. dazu Lacans Ausführungen in seinem Aufsatz *Die Ausrichtung der Kur und die Prinzipien ihrer Macht* (1973), wo er das Begehren vor dem Hintergrund der fehlenden Seinsgrundlage des Subjekts aufgrund seiner symbolischen Spaltung auf die griffige Formel bringt, es sei die „Metonymie des Seinsverfehlens" (ebd., 233).

[320] Wichtig erscheint mir hier – vor allem im Hinblick auf den an Jacobson und Lacan anschließenden Analysezugang – zu betonen, dass sich die Metonymie mit Jakobson in verschiedenen Grundformen äußern kann: entweder als reine syntaktische Kontiguität, d.h. etwa, dass auf den Reiz des Wortes „hut" (Hütte) bei einem Assoziationstest für Kinder etwas rein Erzählendes bzw. Prädikatives zu diesem Reiz assoziiert wird (z.B. „is burnt out") oder aber dass das vorgegebene Thema zusätzlich mit einer semantischen Similarität belegt wird (z.B. „is a poor little house", Jakobson, 1974, 134). Beide Assoziationen stehen als Metonymie zum Subjekt *hut* in einem sachlichen und prädikativen Zusammenhang (vgl. Höhne und Deppermann, 2002, 220), werden bei ersterem aber nur mittels Kontiguität erweitert, bei zweiterem zusätzlich mittels Similarität näher bestimmt.

Grundfunktion der Metapher eingenommen wird. Ihr kommt in Entsprechung zu Freuds *Verdichtung* und Jakobsons *Selektion* nach dem Prinzip „ein Wort für ein anderes" (Lacan, 1975, 32) eine substituierende und damit schließende, für eine kurze Zeit sinnstiftende Funktion im Sprechen wie im Unbewussten zu.

Das in der Psychoanalyse prominenteste Beispiel dafür ist wahrscheinlich das Symptom (bei Lacan *synthome*), mit dem „das Subjekt die Wahrheit dessen heraus(schreit), was dieses Begehren seiner Geschichte gewesen ist" (Lacan 1975, 44). Das Symptom figuriert derart als wiederkehrender, „insistierender" (ebd., 27), verdrängender Signifikant für einen anderen unerträglichen, durch ihn substituierten Signifikanten (das wäre die ‚Wahrheit' bzw. der Liebesanspruch des Analysanden), wobei beide aufgrund ihrer semantischen Nähe zueinander im Prinzip der Similarität austauschbar sind. Ein klassisches klinisches Fallbeispiel ist Freuds Fallstudie des kleinen Hans, der den Signifikant ihn in seiner Phantasie kastrierenden ‚Vaters' im Wiederholungszwang durch jenen des ‚Pferdes' ersetzt (vgl. Braun, 2007, 85; Lorenzer, 1973) – damit aber überhaupt erst den Kern seiner Aussage mit Bedeutung auflädt und in diesem Phantasma ‚Wahrheit' erzeugt. Das Symptom kann mit Lacan daher als „der Signifikant eines aus dem Bewusstsein des Subjekts verdrängten Signifikats" (Lacan, 1973, 122) verstanden werden. Die metaphorisch-substituierende Funktion der Sprache bewirkt dergestalt einen Sinneffekt, „indem sie verdrängt, versteckt, verstellt, wobei das Verdrängte stets latent präsent bleibt im Sinne einer abwesenden Anwesenheit. Damit wird die Metapher zum ausgezeichneten Moment der Beziehung zwischen bewusster und unbewusster Rede" (Pagel, 1991, 49). Somit sind mit Lacan (nach Jakobson) die beiden Funktionsweisen bzw. Hauptachsen und damit die ‚Matrix' der Sprache wie des Unbewussten eingerichtet, die es ermöglichen, durch unendliche syntagmatische Kombination sowie paradigmatische Substitution vordergründig Sinn zu erzeugen, welcher freilich einerseits aufgrund der metonymischen Verweisungsstruktur der Sprache sowie aufgrund der Tatsache stets prekär bleibt, dass „der verdeckte Signifikant (…) durch seine Verknüpfung mit dem Rest der Kette" weiterbesteht (Lacan, 1974, 32).

Koller verfolgt nun in mehreren frühen Studien (1990a,b, 1994a, 1994b; zusammenfassend 2012a, 161f.) den Versuch, jene Programmatik der Lacanschen Sprachtheorie entlang der zwei skizzierten Achsen für die empirische Bildungsprozessforschung anhand rhetorischer Figuren in narrativem Interviewmaterial plausibel zu machen. Unter der Prämisse, dass es in solchen Interviews primär um sprachliche Objektivationen möglicher Bildungsprozesse gehe, „die erzählend, berichtend oder argumentierend rekonstru-

iert (oder nachträglich erst konstruiert) werden“ (Koller, 1994a, 693), könnten rhetorische (Re-)Konstruktionen daraufhin untersucht werden, inwiefern in ihnen metonymische oder metaphorische Tendenzen der Sprache auftreten und damit das Verhältnis des Subjekts zu seinem Begehren (z.B. in Form von Artikulationsketten) oder zu seiner Stilllegung bzw. Substitution (z.B. in Form von ‚bedeutungsschweren‘ Schließungsfiguren) aufscheint.

Da mit Lacan als das Ziel der Analyse gelten kann, das Verhältnis des Subjekts zu seinem Begehren als innerstem Movens zu eruieren – und ihm im besten Falle zu seinem „Eingeständnis“ zu verhelfen (vgl. Lacan, 1973, 234) – könnte die entsprechende artikulative Tendenz des Sprechers Aufschlüsse über jene Situiertheit geben. Kollers bildungstheoretische These lautet demgemäß, dass ein Überwiegen

1) *metaphorischer* Figuren in narrativen Interviewmaterial eher auf schließende bzw. stilllegende Funktionen des Begehrens im Sinne des Lacanschen Anspruchs hinwiesen und damit Ab-bildende, imaginäre Funktion für das Subjekt besäßen – d.h. eines Prozesses einer *imitatio* entspreche, die in dieser Spiegelung tendenziell keine Anlässe für transformatorische Prozesse vermuten lasse (vgl. Kap. 4.4),
2) wohingegen ein Überwiegen *metonymischer* Figuren eher auf die Anerkennung der unendlichen Differenz zum Begehren des Anderen und damit zum Aufbrechen narzisstischer Strukturen mit der Potenz einer (trans-)*formatio* von Selbst- und Weltverhältnissen bzw. neuen Spielräumen des Begehrens verweisen würde (vgl. Kap. 4.4, Koller, 1994a, 693; 2012a, 162).

Wie erwähnt ist diesem innovativen und transdisziplinären Ansatz Kollers meines Wissens zufolge (bis auf Kollers eigene Studien 1990b und 1994a, 1994b) bisher erstens nicht in Form weiterer empirisch-bildungswissenschaftlicher Analysen und zweitens nicht im Kontext eines psychoanalytischen Settings bzw. Forschungsfeldes nachgegangen worden. Dies liegt sicherlich einerseits im explorativen Charakter des Ansatzes begründet und scheint andererseits mit dem methodischen Problem behaftet, dass mit Lacan „Metonymie und Metapher nicht isoliert voneinander auftreten“ oder beobachtet werden können (Koller, 2012a, 162)[321], sondern deren reziproke Verwiesenheit als

[321] Diese isolierte Betrachtung nimmt Koller in seinen frühen, an Lacans und Jakobsons Sprachlogik angelehnten empirischen Studien (1990a, 1994a, 1994b) dennoch vor, allerdings weniger im Hinblick auf

Möglichkeitsbedingung von Sprache als symbolischem System überhaupt verstanden werden muss. Denn ohne eine syntagmatische, artikulative Achse der Sprache wäre keine paradigmatische, sinnstiftende möglich – und *vice versa* (vgl. Jakobson, 1974, 121). Dennoch scheint es in der alteritätstheoretischen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit aufschlussreich zu fragen, inwiefern im Narrativ metonymische oder metaphorische Redeweisen quantitativ und qualitativ ‚insistieren' und was diese im Hinblick auf damit verknüpfte Subjekt*positionen* (bzw. Selbst- und Weltverhältnisse) im Verhältnis zum (Begehren des) Anderen bedeuten – oder anders gesagt: inwiefern sich das sprechende Subjekt im Verhältnis zum Begehren des Anderen und zu seinem Begehren, das mit Lacan immer das Begehren des Anderen ist (1975, 190), noch einmal verhält.

5.5.3 Methodische Conclusio im Kontext der verhandelten Zugangsmethoden

Semantisch-rekonstruktive und semiotisch-sprachstrukturale Zugänge können, den zuvor zu Grunde gelegten methodischen (bildungstheoretischen wie psychoanalytischen) Ausführungen folgend, von zweierlei Interesse sein:

(1) ***Semiotisch*** **bzw.** ***textstrukturell*** fokussierend wird von Interesse sein, ob und inwiefern im Interview auffindbare prosodische oder paraverbale Auffälligkeiten (z.B. Sequenzierungen, Interpunktionen, Zäsuren oder andere Besonderheiten) auf die Aktualisierung von unbewussten Repräsentationen (z.B. in Form von Widerständen) von negativen Erfahrungen in der Psychoanalyse hinweisen, die aus Sicht der transformatorischen Theorie als Anlässe für Bildungsprozesse gesehen werden können. Im Wesentlichen geht es dabei um die Untersuchung von „Indikatoren der Unordnung und Bearbeitung im Darstellungsvorgang" (Schütze, 1987a, 289). Mit diesen könnte das „damals Ereignisbestimmende, aber möglicherweise nicht bewusst Verfügbare erschlossen werden", wie Marotzki es in seinem *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* nach Schütze umschreibt (Marotzki, 1990, 168). Dies ließe sich auch mit der Lacanschen Diktion assoziieren, dass sich in solch sprachlichen Unordnungen, Zäsuren oder Versprechern der große Andere als „(H)Ort" aller möglichen Signifikanten und damit des Begehrens zeigt, insofern das Unbewusste wie eine Sprache strukturiert ist und es

die beiden Formen als Operationen, sondern mehr als deren rhetorische Funktion bzw. *Tropen* der Sprache.

damit auch derselben ‚Grammatik', d.h. denselben Strukturgesetzen folgt (vgl. Braun, 2007, 83f., vgl. Kap. 4.7). Mit Kollers und Kokemohrs figuralem Analysezugang könnte sich das etwa in rhetorischen (Re)Figurationen des Sprechers, d.h. im Lacanschen Verständnis in metaphorischen und/oder metonymischen Sprachstrukturen ausdrücken, die auf den darunterliegenden, unbewussten Diskurs im *je* und damit auf das stillgestellte oder sich öffnende Begehren des Subjekts im Sinne eines „Bildungsvorhaltes" (Kokemohr, 2007, 20) hinweisen (vgl. Lacan, 1973, 91f.,1975, 30f.).

Hieran wird mit vorangegangenen Ausführungen auch ersichtlich, dass auf dieser semiotischen Analyseebene des *Aussagens* – d.h. hinsichtlich des *Sprechakts* des Subjekts (*sujet de l'énonciation*) – Lacans sprachstruktureller Zugang die Hauptperspektive dieses semiotischen Fokus' einnimmt (vgl. Lacan, 1978, 128).

(2) ***Semantisch*** fokussierend wird von Interesse sein, ob und inwiefern der Interviewte Analysand beanspruchende bzw. ‚sich-entziehende' Erfahrungen (vgl. Waldenfels, 1997, 1998) von Fremdheit, krisenhaften Brüchen oder negativen Zäsuren im Selbst- und Weltverhältnis im Kontext der psychoanalytischen Kur entweder direkt oder mittelbar über repräsentierte Inszenierungen (vgl. Lorenzer, 1973, 142) artikuliert, die in der Analyse auftauchten und bearbeitet wurden. Die Frage ist also, ob er im weitesten Sinne nicht-intentionale bzw. beanspruchende Veränderungserfahrungen oder mit Schütze einen weitestgehenden „Zerfall von handlungsschematischen Ordnungsstrukturen" (Schütze, 1981, 103) verbalisieren kann, die im bildungstheoretischen Sinne als eingespielte Welt- und Selbstverhältnisse fungier(t)en (vgl. Koller, 2012a, 16; 26ff.).[322] Selbstverständlich bedarf die Analyse solcher Inhalte, gerade wenn sie qualitativ-rekonstruktiv erfolgt, einer nachvollziehbaren und problematisierenden Zugangsweise, weshalb die tiefenstrukturelle Sprachanalyse nach Lacan in Kombination mit dem for-

[322] Mit diesen Kontextualisierungen soll der dezentrierte Erfahrungs- und Subjektbegriff Waldenfels nicht einfach bruchlos mit dem primär handlungsschematischen Modell der Prozessstrukturen des Lebenslaufes (1981, 1983) bei Schütze gleichgesetzt werden. Allerdings verfolgt auch Schütze m.E. mit seiner vielfach wiederholten Formel der *Nicht-Intentionalität* (vgl. 1981, 1996) des Biographieträgers über weite Strecken einen durchaus, wenn auch implizit *dezentrierten* (wie auch sprachlich konstituierten) Subjektbegriff, der in den meisten Arbeiten nicht betont wird, an dieser Stelle jedoch anschlussfähig erscheint (vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 5.5.1).

schungspraktischen Zugang eines mehrstufigen Ablaufschemas nach Schütze (1983) zur Nachvollziehbarkeit des Analyseprozesses beitragen dürfte.

Dabei nimmt auf dieser semantischen Analyseebene der *Aussage* (bei Lacan wäre das das *sujet de l'énonce*) der implizit[323] an Schütze angelehnte, d.h. primär am inhaltlichen Material der Rede ausgerichtete Zugang (z.B. hinsichtlich möglicher Wandlungsprozesse, vgl. Schütze, 1981, 103ff) die forschende Blickstellung der Analyse ein.

Der methodische Zugang des damit abgesteckten Auswertungsdesigns beruht insofern auf einem dualperspektivischen Modell, welches zum einen

ad (1) auf struktureller Basis operiert, d.h. semiotische bzw. rhetorische Figuren, dabei vor allem die Tropen der Metapher und Metonymie (vgl. Genette, 1966; Jakobson, 1974; Lacan, 1975, 36ff.; nach ihm Koller, 1990a, 1994a) in den Blick nimmt, die neben paraverbalen und prosodischen Parametern wie Interferenzen, Stockungen, Wiederholungen, Wortabbrüchen usw. im Vordergrund des Interesses stehen. Es geht hier um das *WIE* der Artikulation des Subjekts (*énonciation*) und damit um seine performative Hervorbringungsweise als Signifikant auf dem Feld des ‚großen Anderen', der das Subjekt für einen anderen Signifikanten repräsentiert (vgl. Kokemohr, 2007, in Rekurs auf Lacan, 1975, 36; Koller, 1990a, 1994a, 2012a, 162). Es kommen mit dieser Fokussierung damit eher Prozesse in den Blick, die (wenn überhaupt) nur im Modus einer ‚schief gerichteten', d.h. nicht-direktionalen, reflexiven Erkenntnisart im Sinne einer *intentio obliqua* (vgl. Marotzki, 2006, 61) statthaben und auf Anlässe für ‚Bildung' im Hier und Jetzt, d.h. im Akt des Erzählens hinweisen, da sie in Form des unbewusst-assoziativen Sprechaktes in der Gegenwart vollzogen werden (vgl. Fuchs, 2011b, 131). Mit Fuchs könnte man eine solche Perspektivierung mit folgender Fragestellung umreißen: „Inwiefern erfolgen während des ‚Narrativierens' kri-

[323] ‚Implizit' bedeutet, dass vor dem Hintergrund des narrativ-episodischen Zugangs weniger nach gesamtbiographischen Verlaufskurven und schon gar nicht nach den in Schützens Instrumentarium angegebenen ‚Prozessstrukturen des Lebenslaufs' Ausschau gehalten wird, die dann schlechterdings einzelnen Passagen im Vollzug der psychoanalytischen Kur zugeordnet werden. Schützes Zugang fungiert hier eher als *forschungspraktischer* Rahmen, um das Interview möglichst systematisch nach Anlässen für (transformatorische) Bildungsprozesse – zu untersuchen.

tisch-skeptische[324] Überlegungen zu den Voraussetzungen, Gültigkeiten und Konsequenzen, die (…) deutlich machen, dass sie nicht schon Einsichten früherer Tage darstellen, sondern während des Erzählens zu Bewusstsein kommen?“ (ebd.).

Kommen derlei Reflexionen allerdings wie im hier anvisierten Fokus semiotischer Operationen *nicht* zu Bewusstsein, d.h. werden nicht denotativ verhandelt, sondern spiegeln sich nur in textuellen Parametern der Rhetorik oder Semiotik wider, könnte dies, alteritätstheoretisch betrachtet, am ehesten auf jene *pathischen* Widerfahrnisse (vgl. Waldenfels, 2002, 2006) im Hier & Jetzt hinweisen, die Erfahrungen *radikaler* Fremdheit entsprechen (vgl. dazu Kap. 2.2 und der dortige Rekurs auf Straub, 2007, 134f.).[325] Dies läge mit Lacan insofern nahe, als jene sprachstrukturellen Besonderheiten des *je* im Diskurs einer *pleine parole* (Lacan, 1973, 87) nur andeutungsweise ‚aufblitzen‘ und sich mit Waldenfels (1997, 2002) jeder bewussten Einflussnahme selbstreferenzieller Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses entziehen – bzw. mit Kokemohr jenseits eines „Rahmen(s) von Figuren [zu denken sind], die dem eigenen Bewusstsein zugänglich sind“ (Kokemohr, 2007, 28). Es geht dann um performative Sprechakte jenes grundlosen *je* als Subjekt des Aussagens, das mit Kokemohr immer schon „operativ verschattet“ wird, da das Ich in der Sprache nur „als allgemeine Instanz konfiguriert wird“ und in dieser „unentschiedene(n) Referenz des Personalpronomens die Differenz von aussagendem *ich* und ausgesagtem *ICH“* verdeckt ist (Kokemohr, 2007, 50). Das Verhältnis des Sprechers, der sich im Sprechen über sich nochmal zu sich verhalten muss, markiert also gewissermaßen die Gemarkungsgrenze zwischen dem figurativen *WIE* und dem imaginären *WAS* seiner Erzählung, weshalb m.E. hier auch aus bildungstheoretischer Sicht eine Möglichkeitsgrenze der Erkenntnisart *intentio obliqua* gezogen werden muss: im

[324] Freilich rekurriert Fuchs mit dieser Terminologie auf den Bildungsbegriff der skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik um Fischer und Ruhloff (1993) im Sinne des ‚problematisierenden Vernunftgebrauchs‘ und nicht auf Lacans Sprachtheorie, dennoch erscheint mir diese Beschreibung im hiesigen Kontext deshalb anschlussfähig, da es in der Lacanschen Kur darum geht, das „*che vuoi*?“ als (In)Fragestellung des Verhältnisses des eigenen Begehrens zum Anderen zu stellen und damit auch die Voraussetzungen, Gültigkeiten und Konsequenzen dieses Verhältnisses zu prüfen (vgl. Lacan, 1973, 190; Braun, 2007, 283f.).

[325] Die Begründung für diese Annahme wird in Kap. 5.5.5 im Kontext der Darstellung des semiotischen Analysezugangs der Studie nochmal näher expliziert.

spontan-nichtintentionalen Modus des Erzählens zeigt sich eventuell zwar ein *WIE* (oder ‚dass') des Subjekts des Aussagens, das jedoch nicht zwingend auf das selbstreflexive und vor allem nicht auf das das *empirische* Subjekt betreffende *WAS* der Aussage verweist (vgl. Schäfer, 2006, 2007, 103).

ad (2) Zum anderen spielt bei der Auswertung das *WAS***,** d.h. die eigentliche ‚materielle Entsprechung' der Erzählung in der Welt (als ‚Signifikat' der Rede) hinsichtlich der darin verhandelten „Gegenstände" (Schäfer, 2011a, 120) und damit des geäußerten Verhältnisses von Subjekt zu erfahrener Fremdheit am Anderen eine Rolle. Denn auch direkt oder indirekt geäußerte und damit bewusst verhandelte, in der Psychoanalyse als fremd empfundene Veränderungserfahrungen (vgl. Waldenfels, 1997, 42), die in Artikulationen zu wahrgenommenen Brüchen und ‚Anderswerden'-Prozessen im Selbst-, und Weltverhältnis zum Ausdruck kommen (vgl. Koller, 2012a, 169), können auf Anlässe zu Transformationen desselben hinweisen. Solcherlei Artikulationsversuche würden sich dann gemäß vorheriger Ausführungen m.E. eher auf bereits erfahrene Bildungsprozesse oder -anlässe in der *Vergangenheit* beziehen, da sie sich primär mit den „Voraussetzungen und Grenzen der eigenen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse im Verlauf des gelebten Lebens, d.h. gleichsam auf der Ebene der *erzählten* Zeit" auseinandersetzen (Fuchs, 2011b, 131, hvg. V.R.). Hier kommt also mithin ein Nachdenken im Modus einer *intentio obliqua* wie möglicherweise auch einer *intentio recta* (d.h. auf den konkreten Gegenstand der Veränderungserfahrung bezogen) zum Ausdruck, welches sich reflexiv mit dem in der Vergangenheit problematisierten Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis wie auch dezidiert mit dem überholten oder noch immer vorherrschenden ‚Bildungsgegenstand' dieses Verhältnisses auseinandersetzt. Mit Fuchs ließe sich ein solches Nachdenken mittels der methodischen Fragstellung abbilden: „Auf welche Weise macht das autobiographische Ich in seiner (…) Erzählung und den hierbei geschilderten biographisch bedeutsamen Entwicklungen und entsprechenden Ereignisverstrickungen auf Abschnitte und Momente aufmerksam, in denen das Verhältnis zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur Welt so zur Disposition stand, dass über diese Problematisierungen ‚folgenreiche' Schlüsse gezogen wurden?" (ebd.)

Solche Auseinandersetzungen entsprächen, so meine These, in Bezug auf erfahrene Fremdheit in Retrospektion auf die Kur eher Erfahrungen *relativer* Fremdheit (vgl. Straub, 2007, 134f.), da sie auf vergangene, *bewusst* gewordene ‚Ord-

nungen‘ und damit ein Selbst- und Weltverhältnis verweisen, das im Laufe der Kur oder in Folge davon entweder konsolidiert wurde oder (radikal) in Frage gestellt werden musste.

Zusammengefasst erlaubt es ein dergestalt angelegtes Auswertungsdesign zu narrativierten Erfahrungshorizonten in der analytischen Kur potenziell, nicht nur die Ebene der semantischen und semiotischen Dimension des sich in Sprache formierenden Subjekts, sondern auch die der symbolischen Spaltung (bei Lacan 1975, vgl. Schäfer, 2011a, 2011c) sowie die in Kap. 5.4.3 skizzierte Chronizität von Erfahrungsprozessen zu berücksichtigen. Gleichwohl bleibt die Differenz zwischen dem Subjekt des Aussagens und dem der Aussage (vgl. Lacan, 1978, 145f.) und jene zwischen ‚Gegenstand‘ und Begriff (vgl. Adorno, 1970) in jeder noch so behutsamen Re-Konstruktion von biographischem Material konstitutiv und kann weder durch den Sprecher noch durch nachfolgende Interpretationen im Forschungsprozess eingeholt werden.[326]

Freilich kann und sollte das Material auch, zurückgehend auf Straubs wie etwa auch Wimmers (vgl. 2014a, 234ff.) Überlegungen zu einer Differenzierung von radikaler und relativer Fremdheit (vgl. Straub, 2007, Kap. 2.2) daraufhin befragt werden, inwiefern darin rekonstruierte Erfahrungen relativer Fremdheit im oben vermuteten Sinne auf Erfahrungen radikaler Fremdheit verweisen bzw. ihrerseits Statthalter „von ‚etwas‘ (sind), das sich als Nicht-Identisches dem Zugriff bestimmender Vernunft sowie jedem Versuch der instrumentellen Kontrolle und Beherrschung entzieht“ (Straub, 2007, 134, vgl. auch Koller, 1999, 150ff.). Um narrative Äußerungen gemäß forschungspraktischer Richtlinien allerdings einschätzen und im Sinne des qualitativen Gütekriteriums „intersubjektiver Nachvollziehbarkeit“ (Steinke, 2003, 324) darstellbar zu machen, wurden s.g. ‚Indizeskonzepte‘ entwickelt, welche dem semantischen und semiotischen Analysezugang der Studie Rechnung tragen. Freilich erscheinen, so könnten Kritiker nun einwenden, solch begrifflichen und damit ‚präskriptiven‘ Indizes vor dem Hintergrund der skizzierten methodologischen (Un-)Möglichkeiten des Gegenstandes erfahrener und in Sprache nicht zugänglicher Alterität paradox, da jene Erfahrungen eben nicht symbolisch signifiziert bzw. anhand vorgegebener ‚Auswertungsraster‘ in der empirischen Wirklichkeit verortet werden können. Dennoch habe ich mich aus methodisch-pragmatischer Sicht dafür entschieden, auch angesichts der (mir) ‚fremden‘, neuartigen

[326] Vgl. auch jüngst die Kritik von Wulftange (2016, 251)

Untersuchungsperspektive der Arbeit einen *paradoxen Annäherungsversuch* zu wagen, der zwischen einer weitgehend unsystematischen Analyseprozedur, die das Narrativ schlechterdings kursorisch durchstreift in der Absicht, sich entziehende Momente von Fremdheitserfahrungen in der Sprachstruktur ‚einzufangen' und dogmatisch festgelegten Kriterien, die dem Gegenstand begrifflich Gewalt antun, oszilliert. In diesem Vorhaben ist dementsprechend die Kombination eines forschungspraktisch-formalen Auswertungsdesigns (nach Schütze) mit einem assoziativen, sprachtheoretischen Blick (nach Lacan) beabsichtigt. Es geht mir mit einem solchen Zugang daher – im Sinne Schäfers – um eine paradoxe Annäherung an ‚Indizes' für bildende Möglichkeitsräume (vgl. Schäfer, 2011a, 2011c) und dahingehend um problematisierende Empirieperspektiven, die einen Zugang zum Gegenstand bildender Erfahrung eröffnen *können* (vgl. Thompson, 2009, vgl. auch Koller, 2006, 122f., 2003, 16 zu dieser Kritik) – daher der vorsichtig eingesetzte Begriffsvorschlag der ‚Indizes'.

Dieses Paradox könnte daher in gewisser Hinsicht als ein ‚Scheitern' des Zugangs zu Erfahrungen ‚bildender Fremdheit' verstanden werden (vgl. Thompson, 2009, 206ff; Schäfer, 2011a) und wäre mithin als (negativer) Anlass für Bildungsprozesse *im Forschungsprozess selbst* denkbar (vgl. Koller, 2012a, 183f.). In der Tat erschien mir der letztlich mit Adorno utopische Weg, „das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, ohne es Ihnen gleichzumachen" (Adorno, 1966, 21), über die Spanne der Abfertigung der Arbeit als größte Herausforderung, die sich – durchaus im Hinblick auf das darin sich entfaltende Potenzial nachfolgender Studien – nicht synthetisierend auflösen lässt und sich im Lichte der Anerkennung radikaler Alterität (im Forschungsprozess) auch nicht soll.

Doch in der in Kap. 5.2.2 bereits exponierten Absicht, dieses Zu-sich-selbst-verhalten und mögliche Scheitern im Wissen um seine Möglichkeit *methodisch* zu verankern und damit die Notwendigkeit einer gewissen methodologischen Aporie einzuräumen, scheint mir ein solcher Zugang im Sinne einer Haltung des „Weitermachens" mit Adorno (1957, 115)[327] legitim, auch wenn kein ‚positives' Ergebnis im Sinne eines ‚Zuwachses' von positivem Wissen erwartbar ist.

[327] Adorno mahnt: „Aber es hilft nicht die Augen zuzumachen, weil der wache Blick das Weitermachen gefährden könne, wo es ums Recht des Weitermachens selber geht" (Adorno, 1957, 115). In dieser Haltung fordern auch Kubac, Rabl und Sattler in ihrem an Adorno angelehnten gleichnamigen Sammelband *Weitermachen?* (2009) zu einem beständigen Weiterdenken an den – oftmals paradoxen – Grundbegriffen der allgemeinen Erziehungswissenschaft auf, das die Grenzen des Bestehenden beständig aufbricht und

Man könnte also behaupten: der methodische Anspruch kann scheitern, doch der epistemologische Einsatz ist es wert (vgl. Kokemohr, 2003, 37 Fußnote). Und mit Koller könnte ein solches Verständnis von ‚Bildung' – auch auf ‚Bildungsprozesse' innerhalb wissenschaftlicher Forschungsabsichten selbst gemünzt – weniger als „abgeschlossener Vorgang der Ersetzung eines etablierten durch ein neues Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr unabschließbarer Prozess der Infragestellung und Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anders*werdens* mit offenem Ausgang" verstanden werden (Koller, 2012a, 169).

5.5.4 Indizes zur *semantischen* Analyse narrativer Artikulationen im Hinblick auf transformatorische Bildungsprozesse in einer psychoanalytischen Kur

Aus den vorangegangenen methodologischen wie methodischen Überlegungen sowie der in Kap. 2.2.4 erörterten bildungstheoretischen Forschungsperspektive wurde eine heuristische Indizessammlung für das narrativ begründete Auswertungsdesign der Studie entworfen, welches in der Relevanz von negativen Erfahrungen als möglichen Anlässen für transformatorische Bildungsprozesse in der psychoanalytischen Kur begründet ist. Dieses sollte sich jedoch gemäß den methodologischen Überlegungen (Kap. 5.2.2) zu einer primär offenen, qualitativ-kasuistischen Forschungslogik erst am Gegenstand bewähren müssen und stand daher stets im vorläufigen Verweisungszusammenhang zum selben.[328] Insofern ist diese Übersicht nicht als ‚absolute Größe' im Sinne prädikativer bzw. ‚ontologischer' Auswertungskategorien, sondern im Sinne einer orientierungsgebenden Hintergrundfolie zu verstehen, auf der die untersuchten Artikulationen zu den im weitesten Sinne ‚befremdenden' Erfahrungen im Lichte des bildungstheoretischen Zugangs transformatorischer Prozesse beleuchtet wurden. Dies bedeutete, dass in der Erhebung primär jene akzentuierten, negativen Erfahrungsmomente über die Kur in den Blick genommen wurden, die den Indizes zufolge *Anlässen* für transformatorische Bildungsprozessen entsprechen *konnten*. Das schloss jedoch nicht aus, dass einerseits keine oder anderweitigen (auch als ‚irritierend' oder ‚befremdend' erfahrenen)

„weit über die Diagnose des theoretischen Ungenügens von Bildungsforschung hinaus – auf die Konturierung möglicher Ansätze theoretischen Weitermachens" abstellt (Kubac, Rabl & Sattler, 2009, 10).

[328] Die Indizesübersicht musste insofern, wie auch der exmanente Fragenkatalog, über die Spanne der Abfassung der Arbeit des Öfteren adaptiert werden, da sich der frühe (bildungstheoretische) Bezug zum Gegenstand als zunächst unzureichend erwies.

Erfahrungsprozesse zur Sprache kamen, die unter Verwendung jener Indizes nicht eingeholt oder dass andererseits ‚alle' potenziellen Anlässe für transformatorische Vollzüge, gerade im diesem Forschungsfeld, in dem unbewusste Anteile eine tragende Rolle spielen, eruiert wurden.

Beispiele semantischer Indizes in Artikulationen zur Untersuchung von Anlässen für transformatorische Bildungsprozesse in der psychoanalytischen Kur
• Der interviewte Analysand gibt Auskünfte über negative, befremdende oder irritierende, im weitesten Sinne das Selbst- Welt- und/oder Fremdverhältnis negativ affizierende Erfahrungen während der analytischen Kur.
• Der Analysand gibt Auskünfte über im Rahmen der analytischen Kur irritierende oder konfrontierende Erfahrungen, welche beispielsweise mittels einer durch den Analytiker angestoßenen Gegenübertragungsdeutung als *Aha-Erlebnisse* (vgl. Lacan, 1973, 62, Thomä & Kächele, 2006) oder sonstige Bruchstellenerfahrungen im Selbst-, Welt,- und/oder Fremdverhältnis wahrgenommen bzw. interpretiert werden.
• Erzählungen zu solch negativen Erfahrungen werden als Wandlungsprozesse, qualitative Einschnitte, (Sinn-)Brüche oder irritierende, da nicht-intentionale, nicht identifizierbare und/oder artikulierbare Erfahrungsmomente des Denkens, Handelns oder Fühlens geäußert. Gleichzeitig können diese über einen diachronen & diskontinuierlichen Reflexionszeitraum, d.h. etwa über die gesamte Länge der Analyse wahrgenommen worden sein.
• Die artikulierten Erfahrungen führ(t)en laut eigenen Aussagen des Analysanden zu nachhaltigen, aus Sicht des/der Befragten im weitesten Sinne ‚wünschenswerten' Veränderungen im Struktur- und Wertesystem des Selbst-, Fremd- oder Weltverhältnisses, (z.B. in Form von Reflevitätssteigerungen oder Symbolisierungsleistungen)

Tabelle 2: Semantische Indizes zur Untersuchung transformatorischer Prozesse in der psychoanalytischen Kur

5.5.5 Indizes zur *semiotischen* Analyse narrativer Artikulationen im Hinblick auf transformatorische Bildungsprozesse in einer psychoanalytischen Kur

Freilich scheint ein wie im vorherigen Abschnitt entworfenes Indiszeskonzept zur Erforschung semiotischer bzw. rhetorischer Figuren oder Rede*arten* im Diskurs eines Analysanden insofern kaum entwickelbar, als dort auftauchende Besonderheiten, die auf die Erfahrung von Fremdheit hinweisen könnten, nicht anhand vorher festlegbarer ‚In-

dizes‘, sondern mit Lacan wenn überhaupt nur im Kontext je und je (unbewusst) produzierter Sprachs*trukturen* eines mit sich nicht identischen Subjekts zu verstehen sind (vgl. Schäfer, 2011c, 132). Doch mittels welcher forschungslogischen bzw. -praktischen Vorgehensweise, so wäre zu fragen, kann dann eine semiotische oder figurative Analyse einer Narration über die analytische Kur erfolgen?

Vor dem Hintergrund Lacanscher Sprachphilosophie scheint es wie gezeigt opportun, zunächst vor allem nach solchen Stellen im Narrativ Ausschau zu halten, in denen eine vermeintlich autonome „parole vide“ des Subjekts heteronom durchbrochen wird durch strukturelle Auffälligkeiten, die auf den dahinterliegenden, unbewussten Diskurs des Anderen im Sinne einer „parole pleine“ oder „ersten Sprache“ (Lacan, 1973, 136) verweisen und darin die vorläufige, tentative Subjekt*position* im Verhältnis zum Anderen anzeigen (vgl. Schäfer, 2011a, Lüders, 2007). Dies könnte etwa der Fall sein, wenn der Sprecher bzgl. eines intimen, biographisch negativ konnotierten Sachverhalts, den er jenseits der Kur noch keinem erzählt hatte, um Worte ringt – und in diesem Ringen seiner emotionalen Beteiligung (bzw. seinem Widerstand) in Bezug auf negative Biographieerfahrungen Ausdruck verleiht. Aus bildungstheoretischer Sicht relevant erscheint, ob er dann imstande wäre, dieses Ringen im Sinne einer in der Analyse ausgebildeten reflexiven Position (aus bildungstheoretischer Sicht vgl. Koller, 2016, 155f.) bzw. „analytischen Haltung“ (Datler, 2006, 91) im weiteren Verlauf zu symbolisieren (z.B. mit Aussagen wie „da ist/war etwas, aber weiß ich nicht weiter“, “dafür fehlen mir die Worte“, etc.). Dies könnte auf eine im weitesten Sinne selbstproblematisierende Subjektposition hinweisen – und bildungstheoretisch davon zeugen, dass über negative Erfahrungen im Modus einer retrospektiv eingenommenen *intentio obliqua* Auskunft erteilt wird (vgl. Marotzki, 2006, 61; Fuchs, 2011b), die den Akt der Erfahrung im Sprechakt wie auch den darin verhandelten Gegenstand miteinbezieht. In einem solchen Sprechen käme daher, wie erwähnt, m.E. eher ein referenzielles, rückwärtsgerichtetes Nachdenken über das eigene Gewordensein im Modus einer *relativen* Fremdheit (vgl. Straub, 2007, 134f.) zum Ausdruck, da negative ‚Bildungserfahrungen‘ in der Vergangenheit ‚als solche‘ – und d.h. phänomenologisch betrachtet ‚intentional‘ – im Akt der Rede anerkannt, artikuliert bzw. symbolisch realisiert werden. Ein solches Sprechen könnte also auf in der Vergangenheit aufgerufene oder aufgegebene ‚Bildungspotentiale‘, ‚-vorhalte‘ und -verläufe rekurrieren, die der Sprecher erzählend rekonstruiert und problematisiert (vgl. Koller, 2012a, 168f; Kokemohr, 2007, 19ff.).

Demgegenüber stünde m.E. ein Sprechen, das sich im Ringen um Worte (z.B. im Stottern, Stammeln oder Abbrechen von Satzstrukturen), mittels Pausen oder unvermittelten (z.B. konjunktionalen) Einwürfen oder ‚Diskursfetzen' metonymisch immer wieder entgleitet oder wegbewegt vom vorherigen Sachverhalt der Rede, in dem etwa Themenverläufe oder Sprachstrukturen zugunsten anderer abrupt verändert, gekappt, oder z.B. unmotiviert wiederholt werden. Hierin könnte sich mit Kollers (vgl. 1990a,b, 1994a) Rekurs auf Lacan, Kokemohrs Ausführungen über einen „Bildungsvorhalt" (2007, 20) oder mit Schäfers Rede von einer utopischen „Bildungsaufgabe" (Schäfer, 2011a, 91) ein Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse in zuerst figurativer Form auftun, für den – z.B. aufgrund eines etablierten psychischen Abwehrprozesses – noch „kein ‚etwas' (…) artikuliert werden konnte" (Koller, 1999, 150). Dieses Unbewusste bzw. Verdrängte des aussagenden *je* zeigte sich gemäß der rhetorischen Figuren Metonymie und Metapher dann nur verdichtet oder verschoben als „Kapitel einer Geschichte, das weiß geblieben ist oder besetzt gehalten wird von einer Lüge" (Lacan, 1973. 98), wobei Lacan hinsichtlich dieser Lüge auf ein Symptom bzw. jenen Signifikanten verweist, der das sprechende Subjekt zugunsten eines anderen Signifikanten repräsentiert. Ein solches, in der Sprache statthabendes Ereignis im Hier und Jetzt (d.h. *in actu* der Rede), entspräche eher der Systematik einer radikalen Fremdheitserfahrung, die im Redeakt nicht symbolisierbar ist bzw. nicht in bisherige sprachliche Ordnungen integriert werden kann, gleichwohl aber genau darin, d.h. in ihrem responsiv-beanspruchenden Charakter des Anderen (vgl. Waldenfels, 1997, 1998) die Möglichkeit bildender Erfahrung in sich trüge. Ferner besteht eine (un)mögliche Herausforderung des autobiographischen Narrativierens mit Koller darin, „das eigene Leben mit seinen vielfältigen Ereignissen und Erfahrungen in eine narrative Form zu bringen (…), ihm also irgendeinen Sinn zu verleihen. Und damit könnte „durchaus eine Art ‚negativer' bzw. Fremdheitserfahrung verbunden sein, nämlich die, dass bestimmte Momente des eigenen Lebens (bestimmte Ereignisse, Erfahrungen oder Konstellationen) sich der auf diese Weise vorausgesetzten Ordnung entziehen" (Koller, 2012a, 168).

Mit Butler (2002, 90f.) offenbarte sich in einer derlei unmöglichen Rechenschaftsablegung der stets kontingente und darin mangelnde. d.h. *begehrende* Versuch einer schließenden Selbstvergewisserung, den das gespaltene Subjekt (vgl. Lacan, 1973, 1975; Butler, 2002) in seiner performativen Selbstinszenierung einzuholen sucht, aber permanent verfehlt. Oder anders gesagt: Nur *weil* das Subjekt in der Erzählung über seine ‚eigene' Geschichte, die nie seine eigene ist, sondern vom Anderen rührt, nicht verfügt – und

daher in rhetorischen und für die Struktur des Subjekts ‚typischen' Auffälligkeiten darüber ‚stolpert' – eignet jener Geschichte gleichsam etwas irreduzibel Singuläres, das sich jedoch nur performativ und flüchtig als pathisches Ereignis, als reine Funktion, als „leerer Signifikant" erweisen kann (vgl. Laclau, 2002, 65; Butler, 2002, 57; Fink, 2006; Mayer, 2013).

Um wieder von diesen beispielhaften Überlegungen zu abstrahieren und gemäß qualitativer Gütekriterien einer „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit" (Steinke, 2003, 324) und „empirischen Verankerung" (ebd., 328) eine möglichst systematische Rekonstruktion solch performativ-sprachlicher Prozesse betreiben zu können, wurde wie skizziert (Kap. 5.3) vor der sequenziell-narrativen Analyse des Materials auf ein „interpersonelles" Analysegruppenverfahren (vgl. Steinke, 2003, 326) mit interdisziplinärer Expertise gesetzt. Gleichwohl stand das skizzierte Vorgehen, den methodologischen Einschränkungen ‚identifizierenden Denkens' (vgl. Adorno, 1966, Koller, 2006) zum Trotz, letztlich auch im Zugzwang einer *angebbaren* Form von Analyseergebnissen, die die Heterogenität der Lektüreformen nicht einebnet, wiewohl bei jeder qualitativ-interpretativen Analyse aber nicht umhin kam, eine gewisse Darstellbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten und damit auch Komplexitätsreduktion in Kauf nehmen zu müssen (vgl. Lüders, 2007, 190; Koller, 2006, 122). Dem sollte jedoch anhand zweier forschungspraktischer Einschränkungen zumindest teilweise begegnet werden:

1. Zum einen wurden die unterschiedlichen Lektürearten in der tiefenstrukturellen Analysegruppe beständig, d.h. in einem zirkulären Modus gegeneinander ausgelegt und jene diskursive bzw. zuweilen dekonstruktive Praxis, wo nötig und sinnvoll, in der schriftlichen Form der nachfolgenden Interpretation ausgewiesen.

2. Zum anderen wurde, angelehnt an bildungstheoretische Studien etwa bei Lüders (2007, 190) oder Schäfer (2011a) versucht, die kontingente Subjekt*position* des Sprechers, dessen Selbst- und Weltbezug im Diskurs, wie mit Lacan gezeigt, im Medium des Signifikanten metonymisch ‚gleitet', durch die Hervorhebung solcher Subjekt*positions*formulierungen zu unterstreichen. So wurde intendiert, die Spaltung des Subjekts in der symbolischen Ordnung, d.h. die uneinholbare Differenz des Subjektverhältnisses zwischen Aussage und Ausgesagtem im Sinne einer sprachlichen Realisierung des Begehrens (vgl. Lacan, 1973, 136) in der Rekonstruktion des Narrativs zu verankern.

Die für die Experten der Gruppe zu fokussierende „Äußerungsgestaltung“ (Deppermann, 2008, 56) bzw. die textstrukturellen ‚Indizes‘ finden sich in der nachstehenden Übersichtstabelle wieder, wobei auch jene primär als heuristische Folie für die semiotische Fokussierung der Narrative in der Analysegruppe verstanden werden kann und die Analyse in erster Linie am inhaltlichen Kontext des Materials ausgerichtet war. Systematische Orientierung für jene Indizes bilden dabei die linguistischen Ausführungen von Lucius-Höhne und Deppermann (2002, 240ff.) und Deppermann (2008), die sich vor allem in ihrem gemeinsamen Werk *Rekonstruktion narrativer Identität* (2002) einschlägig mit prosodischen und paraverbalen Akten der Rede in narrativen Interviews auseinandersetzen. Des Weiteren entstammt die Idee solcher Indikatoren zur Untersuchung textueller bzw. rhetorischer Strukturen in qualitativen Interviews dem Zugang Schützes, der in mehreren Veröffentlichungen (1984, 1987a) auf die Analyse solcher „Indikatoren der Unordnung und Bearbeitung im Darstellungsvorgang“ (1984, 45) verweist, wobei jener Zugang wiederum in mehreren Studien Eingang findet, die dem Forschungsprogramm der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung zugerechnet werden können.[329] An dieser Stelle ist es mit Deppermann (2008) relevant herauszustellen, dass obwohl die semiotische Analyse des Interviews sich auch auf die in Kap. 4.7 explizierten linguistischen Tropen Metonymie und Metapher (in Rekurs auf Lacans Sprachstrukturtheorie nach Jakobson, 1974, 130ff.) beruft, die Auswertung kein linguistisches, sondern ein *über* linguistische Figuren operierendes, bildungstheoretisches und psychoanalytisches Erkenntnisinteresse verfolgt. Sicherlich wären auch rein sprachanalytische bzw. linguistische, zuweilen äußerst komplexe Verfahren (die z.B. auch Parameter der Phonetik, Lexik, Grammatik und Stilistik miteinbeziehen, vgl. Deppermann, 2008, 57) im Falle kasuistischer Narrationen über die Kur fruchtbar, entsprächen im hiesigen Sinne aber nicht dem bildungstheoretischen und psychoanalytischen Forschungsinteresse. Insofern sollen nachfolgend in aller Kürze jene sprachlichen Parameter einer Narration in Form von Prosodie und Paraverbalem mit Lucius-Höhne und Deppermann (2002) angerissen werden, die im Rahmen einer semiotischen Narrationsanalyse von Bedeutung sein können.

Prosodische Parameter umfassen laut Lucius-Höhne und Deppermann grundlegend jene stimmlichen Eigenschaften wie Intonation, Akzentuierung, Rhythmus, Lautstärke und

[329] Vgl. insb. Marotzki (1990, 168), der solche Indikatoren explizit in seiner Studie ausweist (vgl. Koller, 1999)

Tempo der Rede, die über die Produktion einzelner Laute und Lautverbindungen (im Sinne der Phonetik) hinausgehen, während paraverbale Parameter Eigenschaften wie Stimmqualität (z.B. „weinerlich“, „gepresst“), Arten der stimmlichen Mitteilung und expressive Vokalisierungen (z.B. Stottern, Stocken, Abbrüche, Seufzen, Lachen, Weinen) beschreiben und damit häufig relevant für die Untersuchung der affektiven Beteiligung (*involvement*) des Sprechers sind (vgl. Lucius-Höhne & Deppermann, 2002, 241ff.). Forschungslogisch gesehen erscheint dabei von Bedeutung, dass strukturale Sprachparameter wie paraverbale und prosodische zwar *einzeln* erfasst, aber stets im *Kontext* zueinander und vor allem im Kontext zum Inhalt des Gegenstandes interpretiert werden sollten, Einzelmerkmale also in der Regel keine absolute Bedeutung besitzen. Bedeutungstragend sind mit Deppermann (2008, 57) in der narrativen Analyse „vielmehr Differenzen zwischen Ereignissen auf einer Ebene“. Es sei z.B. „meist weniger wichtig, wie laut gesprochen wird, sondern wann jemand lauter als zuvor spricht; kommunikativ entscheidender als das Grundtempo sind Beschleunigungen und Verlangsamungen; maßgeblich ist, wann (bei welchem Thema, Adressaten usw.) vom Dialekt zur Standardsprache gewechselt wird“ (ebd.). Demgemäß finden sich in der folgenden Indizestabelle jene semiotischen, d.h. prosodischen und paraverbalen Parameter und mögliche semantische Entsprechungen dieser wieder (Lucius-Hoehne & Deppermann, 2002, 242f.), die vorrangig einer Orientierung der Experten und des Lesers dienten und in der empirischen Analyse nicht absolut zu verstehen, sondern je am Gegenstand der Rede auszurichten waren.

Beispiele semiotischer Indizes in Artikulationen zur Untersuchung von Anlässen für transformatorische Bildungsprozesse in der psychoanalytischen Kur

- Verwendung der rhetorischen Figuren (Tropen) *Metonymie* und *Metapher* (mit Jakobson nach Lacan, 1975) als mögliche Ausdrucksformen
  - von (metonymischen) Suchbewegungen bzw. syntagmatischen Verweisungsstrukturen des unendlichen *Begehrens* (‚Wort für Wort‘) im Sinne eines Möglichkeitsraums für Neukonfigurationen von Selbst-, Fremd-, und Weltverhältnissen (vgl. Koller, 1990a, 1990b, 1999, 1994a, 2012a, Kokemohr, 2007; in Rekurs auf Lacan, 1975 und Ricoeur, 1988)
  - von (metaphorischen) Substituierungen, die in der Lacanschen Logik (‚ein Wort für ein anderes‘) auf imaginäre Schließungsbemühungen bzw. Substitutionsversuche des Begehrens im Sinne eines verhafteten Anspruchs verweisen und somit auf mögl. stabilisierende Tendenzen bisheriger Selbst-, Fremd-, und Weltverhältnissen hinweisen können (vgl. Koller, 1990a, 1994a, 2012a, in Rekurs auf Lacan, 1975)

- *prosodische Parameter* als stimmliche Eigenschaften der Rede: z.B. Intonation, Akzentuierung, Rhythmus, Lautstärke, Tempo etc., die jeweils im Kontext der Materialität (und vor allem hinsichtlich ihrer Heterogenität*)* der Rede zu interpretieren sind (vgl. Lucius-Höhne & Deppermann, 2002, 240ff.)
- *paraverbale, d.h. nicht-stimmliche Sprechakte* wie Schweigen, Stocken, Pausen, Satzabbrüche – z.B. als Hinweise auf die (noch) Nicht-Artikulierbarkeit eines nicht-symbolisierbaren ‚Etwas' (vgl. Koller, 1999, 2012a), bzw. Sinnbrüche, Widerstände oder Irritationen ggü. dem Inhalt und/oder dem Interviewer, Probleme bei Beantwortungen, Nonverbale Aufforderung zur Vervollständigung des Gesagten durch das Gegenüber (vgl. Lucius-Höhne & Deppermann, 2002, 241ff.)
- weitere *paraverbale Sprechakte* („ähm", „hmm", Lachen, Weinen, Stottern, etc.) – z.B. Lachen als Ausdruck humorvoller oder selbstkritischer Abgeklärtheit bzw. affektiver Distanz ggü. früherer Wahrnehmungs- und Sinnstrukturen (ebd.)
- *Wiederholungen* oder wiederkehrende Formulierungen – z.B. als Hinweise auf inhaltliche Hervorhebungen, aber auch unbewusst „insistierende" Signifikanten (Lacan, 1975, 27) im Sinne eines verstellten *Symptoms* (etwa in Form eines Wiederholungszwangs)
- *Füllwörter und Unbestimmtheitspartikel* („halt", „irgendwie", „und so"…), die im Hinblick auf metonymisch-formale Strukturen der Rede auf Suchbewegungen im Sinne der metonymischen Struktur des Begehrens hinweisen könnten (vgl. ebd.)
- *Wechsel der Diskursarten*: narrative, argumentative, kommentierende, beschreibende etc.

Tabelle 3: Semiotische Indizes zur Untersuchung transformatorischer Prozesse in der psychoanalytischen Kur (vgl. Lucius-Höhne & Deppermann, 2002, 242f.)

5.6 Methodologische Nachklänge: Paradoxe Oszillationsbewegungen an den objektivierenden Grenzen bildender Erfahrung

Wenn man mit vorangegangenen methodischen und methodologischen Auseinandersetzungen zu Grenzen und Möglichkeiten der Erforschung von ‚bildenden' Fremdheitserfahrungen nun rekapitulierend von der Annahme ausgeht, dass sich wiedergebende (*in actu*) und wiedergegebene (*retrospektive*) Momente von Erfahrungen sich entziehender Fremdheit (vgl. Waldenfels, 1997, 42) in der analytischen Kur zuerst über die Analyse figurativer und symbolischer Artikulationen zugänglich sein können und diese mit Lacan in rhetorischen Figuren bzw. Operationen *insistieren*, so sollte eine solche Analyse im Speziellen auf Formen von Heterogenität in der Materialität des Textes abzielen – d.h. auf subversive Momente im Diskurs, die mit Lacan auf die Spaltung $ (vgl. Lacan, 1973, 1975) und die damit verbundene „Grundlosigkeit" bzw. „Seinsungewissheit" des Subjekts hinweisen (vgl. Schäfer, 2011c, 132, 2012, 74ff.).

Letzteres kann sich im Bild des anderen und im Medium der Sprache nur imaginär verkennend und symbolisch signifizierend auf ein ‚Etwas' beziehen, in dem es als agierendes oder aussagendes Subjekt nicht mehr aufgeht – es besteht (und das lacansche Subjekt *ist* genau diese) eine doppelte *Differenz* in Form einer radikalen Alterität im Subjekt sowie gegenüber dem vorgängigen Anderen als (H)Ort aller möglichen Artikulationsmöglichkeiten. Das Subjekt kommt sich gegenüber immer schon zu spät. Gleichwohl birgt dies die Möglichkeit wie Notwendigkeit, sich zu dieser konstitutiven Differenz im Sprechen oder Agieren immer wieder neu und dahingehend auch unvorhersehbar bzw. kontingent verhalten zu müssen (vgl. Schäfer, 2011b, 2011c, 2013). Und genau dort setzt der Fokus einer figurativ orientierten, problematisierenden Empirie an, die in diesem Zwischenraum der Differenz des eigenen (narrativierten) Selbst- und Weltverhältnisses zum uneinholbaren Subjekt nach Transgressionsversuchen bzw. ‚innovativen' Artikulationsmöglichkeiten von Subjektivierungsformen Ausschau hält, d.h. mithin nach „Annäherungen an diese Differenz in Praktiken, die das eigene Sein in seiner Unverfügbarkeit zu berühren suchen" (Lüders, 2007, 237). Denn diese könnten in ihrer irreduziblen Fremdheit die Potenz eines *Anders-Werdens* in sich tragen, die unter dem Gesichtspunkt von Bildungsprozessen in den Blick gerät (vgl. Koller, 2012a, 187, 1999, 233).

Derlei Praktiken bzw. dieses permanente ‚Sich-Verhalten-Müssen' in performativen, immer wieder neu inszenierenden Aussagen und Praktiken können damit als Ausdruck eines ‚Immer-auch-anders-sein-Könnens' – und damit eine praktische Form von Anerkennung der eigenen Seinsungewissheit verstanden werden, die mit Schäfer und Lüders gerade keine autonome Selbstbehauptung darstellt, „sondern eine unendliche Annäherung an jene Differenz (ist), die man ist, ohne jedoch dieses ‚ist' fassen zu können" (Lüders, 2007, 238).

Diese methodologischen bzw. forschungslogischen Prämissen besitzen m.E. dann jene Potenz, die doppelte Alterität des und im Subjekt(s), d.h. jene intra- wie intersubjektive Andersheit zu berücksichtigen, die es in seiner narrativen Intention als sich in Sprache nicht mehr einholbares sowie in der Relation zum unergründbaren Begehren des Anderen unterhält. Mit diesem methodologischen Zugang sollte das Bewusstsein um eine immer hochgradig symbolisch und imaginär verdichtete ‚soziale Realität' in der Selbstdarstellung berücksichtigt werden, wie es auch Schütze in seinen Arbeiten herausstellt, um jene Momente im Darstellungsvorgang in den Blick zu bekommen, die sich gerade in der „Abwesenheit von soziokulturellen Regeln" (vgl. Schütze, 1996, 116), d.h. in

„Anomien“ (ebd., im Rückbezug auf Durkheim) der Selbst- und Fremdbezüge im Narrativ kundtun. Es geht dann um Kundgaben, in denen ein ereignishaftes, ein responsives (auf das *pathos* des Fremden, Waldenfels, 2002, 15f.), ein sich-entziehendes Subjekt im Kontrast zum symbolisch-kategorialen Begriff aufscheint und den selbstreferenziellen Bezug des Imaginären produktiv durchkreuzt. Im Rückbezug von Lacan auf Merleau-Ponty und Husserl ist damit jene „stumme Erfahrung“ (Husserl, 1963, 77) gemeint, „die erst nachträglich signifiziert, der erst nachträglich Bedeutung zugesprochen werden kann“ (Schäfer, 2011c, 134), wenn auch diese symbolische Schließungsbemühung freilich das unterläuft, was sich dem Moment des Widerfahrenen entzieht – dies macht ja die intrasubjektive Alterität, jene konstitutive Differenz im sich selbst nicht vermittelbaren und während des Sprechens nicht einholbaren Subjekt aus (vgl. Lacan, 1975, 81f.).

Die Einordnung einer so verstandenen ‚selbstartikulativen Aporie‘ zielt dann auf das in der untersuchten Narration sich entfaltende „Surplus“ (vgl. Koller, 1994b, 93) des Diskurses, jenen Sinnüberschuss und damit den (subversiven) Sinn hinter imaginären Sinnoberflächlichkeiten, also auf das Transzendente der Rede, welches als ‚Riss‘ zwischen vermeintlich selbstreferenziellen Subjekten in der Sprache prozessiert. Damit ist nicht zuletzt jene intersubjektive Dimension als symbolische Ordnung aufgeworfen, die von den Subjekten paradoxerweise im symbolischen Gebrauch der Sprache (als Hort oder ‚Batterie‘ aller Signifikanten) vordergründig ‚gebraucht‘ wird, deren performative bzw. subjektstrukturierende Logik als großer Anderer aber nie be-griffen oder ent-sprochen werden kann. Eigentümlich ist einer solchen Zugangsart also, dass mit Lacan weniger von erfahrbaren sozialen Wirklichkeiten als vielmehr von „gleitenden“ Signifikanten in der Rede ausgegangen werden muss (vgl. Lacan, 1975, 27), die ihre Bestimmung, ihre Sinnproduktion je und je performativ erzeugen und allererst darin das Subjekt wie die „soziale Wirklichkeit“ erzeugen (vgl. Schäfer, 2011a, 121). Die Materialität des Narrativs wird über diese Logik, so Schäfer, quasi intelligibel gemacht, womit möglich wird, über diskursiv hervorgebrachte *Gegenstände,* statt über symbolisch vermittelte Begriffe einer sozialen ‚Wirklichkeit‘, zu reden. Es geht dann mehr um subjektive und subjektivierende Kon- und Refigurationen von biographischen Gegenständen (vgl. Ricoeur, 1988) als um deren begriffliche Kategorisierung und Identifizierung (vgl. Schäfer, 2011a, 121; Koller, 2006). Und dies berührt wiederum die Problematik eines sich nie einsichtigen, gespaltenen Subjekts, dem ‚Bildung‘ nicht ohne weiteres als eine „Instanz, die sich verändert, zugeschrieben und identifiziert werden kann“, sondern eher als „Möglichkeit eines Anders-Werdens“ verstanden werden muss (Schäfer, 2011a, 247) –

als utopischer Raum, „die sich an der Grenze zum Unsagbaren eröffne(t)“ (Thompson, 2009. 206).

Zwei logische Konsequenzen, an denen sich der vorliegende methodische Einsatz der Arbeit orientiert, sind also darin zu erblicken, sich hinsichtlich des Kontextes von Bildungstheorie und -forschung nicht mit vorgegebenem *Begriffsraster* an den Untersuchungsgegenstand anzunähern und in weiterer Folge die dichotomisierende „Arbeitsteilung“ zwischen einem theoretischen und empirischen Zugang *selbst* zu dekonstruieren, wie es rezent vor allem Schäfer (2011a, 13f.) und Wimmer (2006, 2014b) immer wieder einfordern.

Erst dann kann sich die Frage nach dem *Verhältnis* des Subjekts *zum* ausgesagten Signifikanten noch einmal anders stellen, bzw. die Frage, „in welcher Hinsicht sich das Feld dieses Signifikanten, der ‚bildenden Erfahrung‘, empirisch so bemerkbar macht, dass der theoretisch ausweisbare Problemgehalt von Bildung sich in seiner diskursgenerierenden Macht zeigt“ (Schäfer, 2011a, 13f.). Denn wenn es mit Lacan, auf den Schäfer sich hier beruft, keine „transzendentalen Signifikate, keine feststehenden Bedeutungen gibt, sondern nur um die mit leeren Signifikanten bezeichneten (…) Signifizierungspraktiken (kategoriale Einsätze), dann kann auch eine empirische Forschung, die ja nicht jenseits dieser Signifizierungspraktiken situiert werden kann, Wirklichkeitsbestimmungen (…) nur als problematische untersuchen“ (Schäfer, 2013, 548f.).

Aussagen der nachfolgenden narrativen Analyse über mögliche Anlässe für Bildungsprozesse sind demzufolge nicht als *ontologische* über eine empirische Person oder ‚das Soziale‘ zu verstehen, die sich im Lichte der dergestalt möglichen, illustrativen Indizes dann nur noch ‚auffinden‘ ließen. Vielmehr markieren sie Wegpunkte einer intersubjektiv gewonnenen, quasi paradoxen Lektüre entlang der Register des Symbolischen und Imaginären in der Figuration der Rede (vgl. dazu Lüders, 2007, 190; Schäfer, 2011a; Koller, 2006, 122f.).

Den Text bzw. die Figuralität der Rede vor aller mutmaßenden und unsagbaren Konstitution der empirisch ‚faktischen‘ Person in der Analyse in den Blick zu nehmen, zeitigt vor dem Hintergrund der hiesigen sprachtheoretischen Verortung der Methode einen mit Kokemohr (2003, 37f.) entscheidend epistemologischen wie auch forschungsethischen Vorteil: Der epistemologische Gewinn liegt darin begründet, „dass die Analyse und Interpretation textueller Figuren empirisch verlässlicher“ (ebd., 37, Fußnote) scheint als die Interpretation einer empirischen ‚Person‘, die in der vielzitierten Spaltung zwischen Subjekt der Aussage und des Ausgesagten nicht rekonstruiert werden kann (vgl. Lacan,

1978, 145f). Der forschungsethische Vorteil wiederum, zwischen dem Narrativ als *Diskurs* und einer empirischen Person als *Referenz* auf ‚Wirklichkeit' zu differenzieren, ist darin zu sehen, „dass offen bleiben kann, ob der analysierte Textausschnitt eine Repräsentation der inneren Prozesse der Person ist oder eine textuelle Konstruktion, kraft derer ein mögliches Ich oder eine mögliche Weltsicht entworfen (…) wird, was vor allem offen lässt, der empirischen Person die Möglichkeit [ganz] anderer Selbst- und Weltverhältnisse zuzusprechen" (Kokemohr, 2003, 37, Anm. V.R.).[330]

Freilich, so können Kritiker nun einwenden, sei eine derart angelegte Analyse insbesondere qua letztem Punkt um die Möglichkeit gebracht, in der ‚Wirklichkeit' verortbare Bildungsprozesse einer *empirischen* Person im Material festzumachen – und diesem Argument, wie es bei Schäfer (2006, 2007b) oder bei Thompson (2009, 216ff.) verhandelt wird, sei an dieser Stelle gar nicht widersprochen.

Denn fraglich scheint mir im Blick auf diese methodologischen Herausforderungen einer zeitgemäß verstandenen bildungstheoretischen Forschung (vgl. Kap. 5.2.2, 5.5.3, Wimmer, 2014b), ob dies möglich und daher, das wäre im Verständnis von ‚Bildung' als sprachlich strukturiertem Prozess sogar vorrangig, überhaupt *erstrebenswert* erscheint. Die Antwort lautete in vorliegendem Falle konsequenterweise: nein, denn dies kann vor dem Hintergrund eines dezentrierten Subjekt- und Bildungsverständnisses kaum (mehr) erstrebenswert sein. Und obgleich oder vielmehr *weil* dieser Einwand überzeugt (und damit m.E. selbst dogmatisch zu werden droht) scheint es mir – wie gezeigt mit Adornos Denkfigur des „Weitermachens" (1966, 15) angezeigt, an diesem Punkt immer wieder forschend einsetzen und ‚grenzgängig' denken zu müssen – und zwar in jenem Sinne, sich von der ‚Sache' Bildung forschend irritieren zu lassen, ohne es ihr begrifflich gleich zu tun (vgl. z.B. Casale, 2011, Thompson, 2009, Schäfer, 2007b, Wimmer, 2014b).

Damit – wie bereits zuvor diskutiert (vgl. Kap. 5.2) – entspricht ein derartiger Zugang zu Bildungsprozessen in Figurationen eines Narrativs einer paradoxen Annäherungsbewegung an die ‚Sache' Bildung im Lichte einer „problematisierenden Empirie" (Schäfer, 2013, 549), die das Ziel verfolgt, „das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, ohne es

[330] Insofern fasst Kokemohr (1989, 2003) – m.E. noch radikaler als Koller in *Bildung und Widerstreit* (1999) – Bildung als zuerst *textuelle* bzw. *rhetorische* Entwürfe neuer Selbst- und Weltverhältnisse auf, die nicht auf die Referenz eines *empirischen* Subjekts verweisen – ein epistemologischer und methodologischer Einsatz, der in vorliegender Studie ebenfalls verfolgt wird (vgl. auch Kokemohr & Koller, 1996).

ihnen gleichzumachen“ (Adorno, 1966, 21), ohne dieses also je erreichen zu können. Dies kann mit Wimmer sogar als Bedingung der Möglichkeit eines solch *anderen* Zugangs gesehen werden (vgl. Wimmer, 2006, 2014b). Ein solcher Zu- und Grenzgang macht es sich zur Aufgabe, das nicht-signifizierbare ‚Etwas‘, das Nicht-Identische oder Unmögliche (vgl. Adorno, 1966, 15) der ‚Sache‘ Bildung zur Geltung zu bringen, wie auch Koller es bereits früh vertreten hat (vgl. Koller, 1999, 157, 2006, 2012d, 54f.; Schäfer, 2009, 190) – ohne zu verkennen, dass dieses Geltendmachen stets selbst im symbolischen Signifizieren der menschlichen Erkenntnispraxis, in der konstitutiven Differenz von Begriff und Sache statthat und ‚Bildungserfahrungen‘nicht vorprädikativ wird einholen können. Jenes forschende Denken bewegt sich an den „Grenzen zum Unsagbaren“ (Thompson, 2009, 206) und sollte selbst offen bleiben für die alteritäre Erfahrung des Anderen (vgl. ebd., Koller, 2006, 122, 2012a, 183f.; Schäfer, 2006, 2013, 537).

6 ‚BILDUNG' IM PROZESS ALTERITÄRER ERFAHRUNGEN? EINE EXPLORATIVE FALLSTUDIE DER ANALYSANDIN „RITA PRINZ"

6.1 Forschungspraktisch-strukturierende Vorbemerkungen

Bevor im nächsten Unterkapitel im erkenntnisleitend transdisziplinären Sinne in die Einzelfallstudie eingestiegen wird, sei an dieser Stelle noch etwas zur forschungspraktischen Struktur dieser explorativen Studie vermerkt.

Wie beschrieben ist nachstehende Auswertung einer Einzelfallvignette, *forschungspraktisch* gesehen, in Auseinandersetzung mit dem Schützeschen Verfahren der s.g. *Narrativen Analyse* (vgl. Schütze, 1981, 1983, 1987a) angelegt, ohne dabei in dogmatischer Weise an einer Übernahme der von Schütze entwickelten „Prozessstrukturen des Lebenslaufs" (1981, 1983) im Kontext seines Analyseinstrumentariums festzuhalten.[331] Stattdessen operiert sie über die im ersten Teil der Arbeit entworfene bildungs- und alteritätstheoretische Inblicknahme transformatorischer Prozesse sowie über Lacans sprachtheoretisch-figurative Methodologie, wie sie in Kap. 4.7 exponiert wurde. Diese nimmt das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis des sprachlichen Subjekts entlang semantischer und rhetorischer Figurationen (wie Metonymie und Metapher) in den Blick. Über diesen Zugang könnte es sich wie beschrieben als fruchtbar erweisen, mit Lacan im Diskurs der Interviewpartnerin (formale oder inhaltliche) ‚insistierende' Hauptsignifikanten bzw. rhetorische Besonderheiten daraufhin zu befragen, inwiefern sie retrospektiv oder im Sprechakt selbst (*énonciation*) Ausdruck für negative Erfahrungen und daraus resultierende transformatorische Bildungsprozesse sein können (vgl. Lacan, 1973, 122; 1975, 27ff.).

Gleichwohl erfolgt die Auswertung vor allem inhaltlicher Parameter der Rede entlang der Schützeschen Leitkonzepte der *negativen Verlaufskurve* (vgl. Schütze, 1996, 1981, 88ff.) sowie *Wandlungsprozesse* im von Koller (vgl. 1999, 2012a) und Marotzki (vgl. 1990, Kap. III und IV) verwendeten Sinne, um geäußerten befremdenden und/oder irri-

[331] So handhaben es beispielsweise auch andere Vertreter der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung (vgl. Koller, 1999, 183 oder Fuchs, 2011a, 271).

tierenden Widerfahrnissen und den darin möglichen, ‚bildenden' Anlässen für transformatorische Prozesse nachzugehen.

Die Analyse setzt, wie es das *sequenzlogische* Vorgehen nach Schütze vorsieht (vgl. Schütze, 1983, 1987a), mit der Interpretation des Narrativs direkt nach der Eingangsaufforderung zur Erzählung ein. Die Erzählaufforderung sowie die daran anschließenden episodischen Leitfragen zielen in hiesiger Forschungsabsicht jedoch nicht, wie dem Leitfaden zu entnehmen ist, auf die (rein) biographische, sondern speziell *episodische* Fokussierung des Erfahrungsraumes in der Kur (vgl. Kap. 5.4.2.2, Flick, 2000, 2007), die die Interviewpartnerin möglichst frei und assoziativ wiedergeben sollte. Damit wurde intendiert, einen Raum der Erzählung aufzuspannen, in dem es um die (intersubjektiven) Erfahrungen der Analysandin mit dem anderen/Anderen in Person und Funktion der Analytikerin in Auseinandersetzung mit der in der Kur erfahrenen Lebenswirklichkeit geht. Gemäß dieser Struktur fungierten die Leitfragen, die das Kernthema der intrasubjektiven und intersubjektiven Erfahrungswirklichkeit im Anspruch des Anderen anvisierten, als heuristische Sequenzierungen innerhalb der Analyse, ohne dass diese Leitfragen ‚durchexerziert' wurden, um den assoziativen Rahmen der Befragung zu wahren.

Des Weiteren wurde – wie es auch Koller (vgl. 1999, 161) oder etwa Fuchs (vgl. 2011, 275ff.) in der Durchführung ihrer bildungstheoretisch orientierten Analysestudien handhaben – die Darstellung der sequenzlogischen Analyse nach Schütze zugunsten forschungsökonomischer Gesichtspunkte nicht konkretistisch Wort für Wort, sondern Segment für Segment eingerichtet, welche in Supra- und Subsegmente eingeteilt wurden. Die Suprasegmente werden dabei durch seitens der Analysegruppe zugewiesene thematische **Chiffren** (vgl. Kap. 5.3) repräsentiert, welche die thematischen Überschriften der Teilkapitel darstellen (vgl. Kap. 6.3 - 6.10). Dieser Vorgang erfolgte auf Basis eines *theoretischen samplings*, was angesichts eines fast zweistündigen Interviewmaterials und entsprechend aufwändigen Transkriptionsumfangs notwendig erschien, um Übersichtlichkeit über den Gesamtumfang des Materials zu gewährleisten und bestimmte Passagen nach Möglichkeit eingängiger zu behandeln. Hinsichtlich der Darstellung der analysierten Passagen wurde aus Gründen der Systematik ein zweischrittiges Darstellungsdesign (mit den Ziffern [I] und [II]) gewählt, wobei im ersten Abschnitt jeweils eine semantische und semiotische Mikroanalyse der gewählten *samples* bzw. Paraphrasen erfolgt, die im zweiten Abschnitt auf ihre bildungstheoretischen und psychoanalytischen Implikationen hin befragt wurden.

Gleichwohl wurde im Lichte des vorliegenden, vor allem textstrukturellen Zugangs, darauf Wert gelegt, nicht nur solche theoriefokussierende (d.h. semantische oder rhetorische) Auffälligkeiten, die auf Erfahrungen von Fremdheit hinweisen könnten, in den Blick zu nehmen, die dem antizipierten – und mit Lacan letztlich *imaginären* – Theoriewissen des Forschers entsprechen (vgl. auch Koller, 1999). Vielmehr sollten auch scheinbar ‚belanglose' oder den Forscher irritierende Momente im Narrativ befragt werden, da es schließlich auch um die Irritation der *Methode* im Sinne der zuvor skizzierten methodologischen Herausforderungen des ‚Nicht-Identischen' im Material (vgl. Koller, 2006; Schäfer, 2006, 2009, 2011a, 2011c in Rekurs auf Adorno, 1966) und damit um ein mögliches ‚Scheitern' im Forschungsprozess selbst ging (vgl. Koller, 2012a, 183f.).

6.2 Zur Einführung in den Fall: Kontaktherstellung und Interviewsetting

Erste Vorabinterviews zur empirischen Studie wurden im Oktober und Dezember 2010 durchgeführt, drei weitere folgten dann aus Gründen ‚theoretischer Sättigung' im Mai 2011 und im April 2012. Die Interviews dauerten dabei zwischen 45 Minuten und 1,5 Stunden. Das letzte, zeitlich umfangreichste Interview wurde schließlich angesichts der größten qualitativen und quantitativen Passung, auch des für die Studie konstitutiven Settings, d.h. des therapeutischen Schulenzuganges (psychoanalytische Kur im hochfrequenten Sessel-Couch-Setting), für die vorliegende Einzelfallstudie ausgewählt. Alle Interviews wurden dabei in Absprache mit den interviewten Probanden auf neutralem Boden (d.h. nicht im Privathaushalt o.ä.) der Universität Wien in separaten Besprechungszimmern realisiert, um methodische Verzerrungen aufgrund der wohnlichen und personenbezogenen Umgebung zu vermeiden.

Dabei folgte die Erhebung in allen Fällen der Einzelinterviews folgender Anlage: In einem Vorgespräch wurden aus Gründen vertrauensbildender Maßnahmen, die im Kontext eines in aller Regel sehr privat empfundenen Lebensbereiches einer analytischen Kur überaus wichtig erschienen, die Zusicherung der Anonymität, die Vorstellung des Forschungskontextes sowie ein grober Vorausblick auf den Ablauf des Interviews erörtert. Die Interviewten erhielten Gelegenheit, ihre Anliegen im Hinblick auf Ablauf und spezifische Inhalte der Befragung darzulegen, was im Interview seitens des Forschers berücksichtigt wurde. Ebenfalls wurde die Notwendigkeit einer akustischen Aufzeichnung zur späteren Transkription dargelegt, welcher von allen Interviewpartnern zuge-

stimmt wurde. Vor dem eigentlichen Einstieg in das Interview wurden über einen Zeitraum von ca. 15 Minuten die soziodemographischen Daten der Befragten aufgenommen. Nach Klärung letzter Fragestellungen erfolgte schließlich der eigentliche Einstieg zum narrativ-episodischen Interview mit jenem in Kap. 5.4.4 dargestellten, narrativ-episodischen Leitfragendesign.

Der Kontakt zur für die Einzelfallstudie ausgewählten Interviewpartnerin Frau Rita Prinz[332] (im Transkript mit „IP3“ gekennzeichnet) wurde über einen Kontakt der Universität Wien hergestellt. Die Interviewpartnerin war zum Zeitpunkt des Interviews 56 Jahre alt, wohnhaft in S-Stadt und von Beruf Lehrerin einer Kleinklasse in einer städtischen Mittelschule. Sie absolvierte im Kontext ihrer persönlich und beruflich erwünschten Fort- und Weiterbildung eine berufsbegleitende psychoanalytische Psychotherapieausbildung, weshalb sie sich über einen Zeitraum von acht Jahren (in den 2000er Jahren) einer hochfrequenten psychoanalytischen Kur, d.h. im 4-tägigen Wochenturnus, bei einer Psychoanalytikerin unterzog. Diese arbeitet nach Richtlinien der klassisch Freudianischen und individualpsychologischen Psychotherapie nach Alfred Adler.[333]

Die im Folgenden analysierten Inhalte entsprechen den Verbalisierungen der Analysandin zu den Leitfragen des narrativ-episodischen Interviewdesigns zu ihren Erfahrungen in der analytischen Kur (vgl. Kap. 5.4.4 sowie im Anhang der Studie). Die einzelnen Suprasegmente der analysierten *samples* wurden dabei wie erläutert im Rahmen der Analysegruppe mit je einer programmatischen ‚Chiffre‘ versehen, die die subjekt- oder bildungsthematische Positionierung der Interviewten für diesen Interviewabschnitt darlegt.

[332] Namen, Alter, Herkunft sowie weitere soziodemographische Daten der Interviewpartnerin werden aus datenschutzrechtlichen Gründen durchgängig anonymisiert bzw. pseudoanonymisiert wiedergegeben. Auch Wohn- und Arbeitsorte werden absichtsvoll als etwa „S-Stadt“ ausgewiesen, um, wie im Ethik-Kodex der DGfE gefordert, die „Rechte von Probandinnen und Probanden“ (DGfE 2000, 55f.) zu wahren.

[333] Der episodische Fokus des Interviews bezog sich auf jene Zeit in ihrer analytischen *Lehranalyse*, die jedoch gemäß psychoanalytischer Ausbildungsregelungen des österreichischen Psychotherapeutengesetzes (PthG) keine inhaltlichen oder strukturellen Unterschiede zu einer ‚regulären‘ analytischen Kur aufweist. Freilich ist die Motivation für eine Lehranalyse eine spezielle und womöglich auch andere als im Rahmen einer in erster Linie ‚therapeutisch‘ in Anspruch genommenen, dieser Faktor soll aber im Rahmen der narrativen Analyse explizit aufgegriffen und interpretativ miteingeflochten werden, auch insofern jenes Thema explizit zu Beginn des Interviews aufgenommen wird.

6.3 Einstieg in das Interview: *„Man kennt sich noch viel besser als der, der man, oder die, die man is!"* – Krise und Kampf in der Analyse? (Einstiegsfrage)

[I]

Auf die erzählgenerierende Eingangsfrage des Interviewers

> I: Sie sind / bzw. waren jetzt seit längerer Zeit in psychoanalytischer Langzeittherapie. Ich möchte gerne etwas mit Ihnen über den Verlauf der Therapie sprechen und wie es Ihnen dabei erging. Ich möchte es dabei vorerst Ihnen überlassen, was und wie Sie erzählen und erst dann einige konkretere Fragen an Sie richten. Erzählen sie doch zunächst davon, wie sie die Erfahrungen und die Veränderungen in der Analyse erlebt haben und welche Rolle die Analytikerin dabei spielte.

reagiert Frau Prinz (folgend mit P. abgekürzt) zeitnah und überaus spontan mit folgender Aussage:

> IP3: Ja. ((holt Luft)) Ich habe die Analyse als Lehranalyse begonnen, das heißt es war eine berufliche Entscheidung, nicht aus einem Leidensdruck heraus und man sagt 'jetzt möchte ich was für mich tun', sondern das Schwergewicht lag schon auf der Berufsausbildung. Was ich im Nachhinein an bissl schad find. Sogar währenddessen auch hab ich's eigentlich … ((holt Luft, zögert)) schad gfunden, weil ich glaub man hat viel mehr von einer Analyse, wenn man sagt ich will, ich brauch das und ich geb mir das jetzt, ja? Und das war immer ein bisschen zweigeteilt. (45-50).

Ihre überraschend zeitnahe Reaktion und der anfangs im korrekten Hochdeutsch vorgetragene Inhalt zur Erzählaufforderung vermittelt auf den ersten Blick eine wohlüberlegte Entscheidung, die Analyse nicht aus einem „Leidensdruck", sondern bewusst aus einer beruflichen Entscheidung heraus begonnen zu haben. Diese Überzeugung scheint sie jedoch im nachfolgenden, zunehmend sinnierend wirkenden Sprechen (wie bereits in den Signifikanten „als…begonnen" deutlich wird, insofern dieser inhaltlich offen lässt, was danach ‚wirklich' geschah) sukzessive zu relativieren, als sie darüber spricht, dass es während der Kur und im Nachhinein „schad" war, mit einer beruflichen Motivation weniger von der Analyse profitiert zu haben.

Wenn man die Passage überblickt, so schwingt direkt zu Beginn des Interviews sowohl semiotisch wie semantisch eine gewisse Ambitendenz („das war immer ein bisschen zweigeteilt") in Frau P's retrospektiver Position mit, die sich u.a. in der Frage äußert, wie sie sich zu ihrer Analyse – und evtl. auch einem unbekannten Interviewer gegenüber – verhalten soll oder kann. Dies zeigt sich semiotisch im Gebrauch der Personalpronomina, da Frau P. direkt zu Beginn das „Ich (habe die Lehranalyse)" kurz darauf durch ein „man sagt" und unmittelbar folgend wiederum mit einem „ich will" substitu-

iert und sich damit, dieses „ich“ als ein „man“ generalisierend, offenbar von diesem „ich“ distanzieren möchte. Mit Lacan könnte man vermuten, dass sie sich sozusagen exterritorial als *moi* auffassen möchte, das ‚ich‘ als *je* der ‚vollen Rede‘ hier aber womöglich noch immer insistiert (vgl. Lacan, 1975, 27ff.). Zum anderen zeugt auch die paraverbale Stimmqualität von dieser Zwiespältigkeit, die einerseits kindlich-unbedarft daherkommt (47-50), andererseits jedoch besonnen und wohlüberlegt von der rationalen Entscheidung kündet, die Analyse (rein) aus Weiterbildungsgründen begonnen zu haben.

Auch die Gegenübertragungsreaktionen der interpersonellen Analysegruppe verweisen auf eine solche paraverbale Ambitendenz in der Rede. Insbesondere die Reaktionen auf die Signifikanten „als Lehranalyse *begonnen*“ und die nachfolgenden Ausführungen lauteten: „Hat sie die Kur nur als Lehranalyse begonnen, die dann aber zur ‚regulären‘ Analyse wurde?“ oder „Wieso beginnt sie dann eine analytische Kur, von der doch zu erwarten war, dass sie in jedem Falle persönliche Motive, Themen und Konflikte über einen langen Zeitraum berühren?“ und: „Weist der Signifikant ‚begonnen‘ und der selbstüberzeugt wirkende Gestus hier auf einen Rechtfertigungsdruck vor dem (unbekannten) Interviewer, der überdies nicht wie sie österreichischer, sondern deutscher Abstammung ist, bzw. vor einem ‚Dritten‘ hin, die Kur nicht (auch) aus persönlichen Motiven und einem Leidensdruck heraus begonnen zu haben?“

Die nahezu pejorative Stimmqualität in der folgenden Passage, die Analyse eigentlich nicht zu „brauchen“ und die hier eingesetzte Metapher, sich die Analyse zu „geben“[334], die in gewisser Hinsicht also von einem fremdbestimmt ‚Gegebenen‘ spricht, unterstreichen eine solche Lesart – es scheint fast, als sei ihr diese abgenommen worden, als sei sie sich ihrer Motive nicht gewahr oder möchte über die ‚wahren‘ Motive keine Auskunft erteilen, die von einem ‚außen‘ herrührten. Die nachfolgende Passage

IP3: …sozusagen mit diesem 'brauch ich das wirklich?' ((lacht)) oh ja, ich brauchs, weil es ist ja meine Ausbildung, ja? Es is einfach ein enormer Zeitaufwand, ein enormer Geldaufwand… (54-55)

[334] Diese Verwendung des „geb ich mir“ kann, speziell im österreichischen Deutch, allerdings auch sinngemäß mit einem „das gönn ich mir“ assoziiert werden, was freilich eine tendenziell andere Lesart begünstigen würde, die die Inanspruchnahme bzw. das Motiv für eine Kur weniger im Sinne einer Leidensorientierung als mehr im Sinne einer ‚Luxuserfahrung‘ verorten würde – ein Motiv, das an späteren Stellen im Interview mehrfach zur Sprache kommt.

ließe indes auch die Lesart zu, dass Frau P. just *in* der refigurierenden Erzählung selbst über ihre eigentlich persönlichen Motive ‚stolpert' und sich, darin verstrickend, schließlich rechtfertigen muss („oh ja, ich brauchs, ist ja meine Ausbildung"), indem sie in der folgenden Passage die Analyse im Nachhinein als ein ‚Heldenepos' stilisiert (Lesart der Analysegruppe), da eine Kur nun mal „heftig" und der ganze Aufwand es damit wert sein müsse[335]:

IP3: Und es war eine wirklich heftige Zeit. (k.P.) Also so… so, dass man zwischendurch das Gefühl hat, 'bin i normal? Oder bin ich verrückt?' @oder@ oder… 'aah zohlt sich das alles aus?' und und und und schmeißt man's hin und denkt sich 'geh bitte, das brauch ich net' ((lacht)) ja? (59-61)

Der manifeste semantische Gehalt jener Aussage untermauert hingegen den in Kap. 4.6 verhandelten Umstand, dass Vollzug und Anspruch einer analytischen Kur im Normalfall keine ‚beschauliche Studienreise' darstellen, sondern in vielerlei Hinsicht „heftig" im Sinne eines langjährigen Durcharbeitungsprozesses oder Kampfes ist, der das Subjekt (beabsichtigt) in eine Krise auf der Suche nach dem eigenen Begehren stürzt, aus dem es sich schließlich nur im „Eingeständnis des Begehrens" wieder befreien kann (vgl. Lacan, 1973, 214f., 235, Fink, 2009, 103f., Kap. 4.6). Jedenfalls scheint sie sich hier zu besinnen, inwiefern das Gefühl der schwankenden Verortung der eigenen Subjektpositionierung[336] zwischen ‚Normalität' oder ‚Verrücktheit' zur damaligen Zeit schwer wog und sie sich offenbar mehr als einmal die Frage stellen musste, ob sich die Kur am Ende „auszahlt" oder „man" feststellen muss, „das brauch ich net". Auch hier kommt erneut eine fluktuierende Setzung der Personalpronomina in den Blick: Dies steht womöglich für diese gewisse Verlorenheit eines Subjekts, welches sich gleichsam im „man" wie im „ich" figuriert – *je* und *moi* also gewissermaßen synchron redend statthaben. Semiotisch zeichnet sich im zwischenzeitlich und nachträglichen Lachen, in der erneuten Verwendung des „man" als „sich" („schmeißt man's hin und denkt sich",

[335] An späterer Stelle räumt sie ein, die Kur ob deren emotionaler wie finanzieller Belastung durchaus „hochhalten" zu müssen, beschränkt dies allerdings auf ihre Meinung zur *damaligen* Zeit: „Also der Wert der Analyse war mir während ich drinnen war un-glaublich hoch, man muss es ja total hochhalten, sonst steht man das ja nicht durch!"

[336] Auf Lacans Terminologie rekurrierend spreche ich von Subjektpositionen der interviewten Analysandin, da, wie Lacan sagt, „die ganze die Grundlagen der Analyse (hier die Kur) betreffende Vorbereitung nämlich – weil nichts stimmig zu zentrieren ist – (…) von der Position des Subjekts aus(geht)" (Lacan, 1978, 259, Anm. V.R.). Lacan beruft sich damit in erster Linie auf das *vel*, d.h. die Alienation des Subjekts, das sich in dieser erzwungenen Wahl bzw. in seiner Spaltung durch den Signifikanten immer wieder erneut auf ein *Sein* festlegen muss, jedoch um den Preis des *Sinns.* Er spricht insofern auch von „subjektiven Positionen des Seins" des Subjekts (ebd., 260).

61) und in der metaphorischen wie geradezu *ökonomischen* Sprachstruktur („auszahlen“, 60) eine gewisse reflexive Distanzierung zur damaligen Position ab. Auch die salopp wirkende Sprachmelodie bezeugt diesem Passus eine eher humorvolle Abgeklärtheit, in der die Kur mehr argumentativ-berichtend als erzählend rekapituliert und der eigene Status damit retrospektiv zum Fremdkörper stilisiert wird, der sie damals zunächst zu ‚überrollen‘ schien (Lesart der Analysegruppe).

Auffällig ist andererseits der Gebrauch ihres hier stark hervortretenden Dialekts („bin i normal? Oder bin ich verrückt?' @oder@ oder… 'aah zohlt sich das alles aus?“) der im Interview auch später meist dort hervorzutreten scheint, wo sie in einer authentischen, vollen Rede (im Lacanschen *je*) von Gefühlen, Erlebnissen und Erfahrungen spricht oder sich diese in der Rekonstruktion emotional reaktualisieren, was auch ihr Lachen nahe legt (vgl. Lucius-Höhne & Deppermann, 2002, 242). Dieses Lachen hat eine eher kokettierende Qualität im Sinne einer humorvollen Rationalisierung oder Abwertung („geh bitte, das brauch ich net“, 61) und könnte die Lesart unterstreichen, dem Interviewer und sich selbst gegenüber den Schein zu wahren, die *doch* leidbedingte Inanspruchnahme der Analyse im Erzählvorgang nicht anerkennen zu wollen, sondern eher rationalisierend-distanziert ‚wegzuberichten‘, so als ob es den heutigen Status nicht (mehr) affiziert. Überhaupt scheint dieser diskursive Sprachmodus einer humorvollen Abgeklärtheit auch an einigen späteren Stellen des Interviews im Sinne eines Bewältigungsvorgangs oder Abwehrmechanismus zu fungieren, der bestimmte unbehagliche Selbstpositionierungen charmant und kokett ‚wegzulächeln‘ sucht. Es kommt also ein gewisses **Rechtfertigungsmotiv** (vor einem Dritten) vor dem Hintergrund einer Unbehaglichkeit oder Angst zum Tragen, das, da an späterer Stelle des Interviews wiederkehrend, als erster Hauptsignifikant in der Analysegruppe konstatiert wird. Fraglich wird nun an dieser Stelle, wie die so analysierte Subjektposition von Frau P. sich zum Hauptfokus der empirischen Analyse verhält, inwiefern also im Gesagten Momente irritierender oder befremdender Erfahrungen in Bezug auf die Vergangenheit der Kur oder im Hier und Jetzt des Sprechens bildungstheoretisch in den Blick kommen könnten.

Semantisch und semiotisch zeigt sich eine gewisse Verlorenheit oder „Zweigeteiltheit“ (50) in ihrer Reflexion auf die damalige Position und Motive der Entscheidung, die Kur „als Lehranalyse begonnen“ (45) zu haben sowie die damit verbundene, rechtfertigende Abwägung für diesen Schritt. Es deutet sich, wenn man so will, in dieser Attitüde ein gewisses Infragestellen oder ‚Warum‘-Fragen für diese Entscheidung an, was mit Lacan (vgl. 1978, 225; Fink, 2006, 80) – vielleicht mehr als jeder Leidensdruck – als wesentli-

cher Impetus für die Inanspruchnahme einer Kur auf Seiten des Analysanden herausgestrichen wurde, um darin die Ursache (*cause* bei Lacan, 1975, 128) des eigenen Begehrens am Begehren des Anderen zu ergründen.

Es geht ihr also möglicherweise darum herauszufinden, welchen ‚Platz' bzw. Ursprung sie als Subjekt in der Welt und für das Begehren der Analytikerin – und in der Übertragung auf diese für ihre Eltern – einnehmen sollte oder konnte (vgl. Lacan, 1975, 128). So gesehen wäre diese Frage im Nachhinein opportun und würde ihre jetzige Infragestellung oder Verflüssigung der Integrität des Subjektstatus' zur damaligen Zeit anzeigen („bin ich normal oder in ich verrückt?", 60). Auch die kompensierende Abwehrreaktion („geh bitte, das brauch ich net", 61) spräche für diese Lesart. Ihren damaligen Status reflektierend kommt darin eine zumindest, so könnte man sagen, relative Befremdung oder Andersheit im Sinnieren über die damalige Subjektposition zum Ausdruck.

Auf die darauffolgende Frage seitens des Interviewers, ob und wie sie das in der Rede stark hervorgehobene Attribut der „heftigen" Zeit greifen könne, reagiert Frau P wie folgt:

IP3: Heftig. Na, die Konflikte, die man in der Analyse… sozusagen anreißt, nimmt man dann mit nach Haus und tragts mit dem Partner weiter aus, der sich überhaupt net ooskennt, wieso man irgendwie so… drunter und drüber is, ja? ((holt tief Luft)) also, schon eine sehr sehr belastende Zeit.

I: Mhm, mhm

IP3: Und der Gewinn der Analyse muss ich ehrlich sagen, k kommt erst viel später… also jetzt hab ich so das Gefühl, dass ich ma denk 'Nau?' @Ich glaub jetzt merk ich, dass ich a Analyse hinter mir hab@, ja? ((holt Luft)) (69-77)

Inhaltlich unterstreicht Frau P. in dieser Teilpassage erneut in der rückwärtigen Sicht auf den „Gewinn" der Kur, dass die Zeit auch aus privater Sicht „sehr sehr belastend" gewesen sei, da sich die Konflikte in der Analyse mit jenen zu Hause vermengten. Das Attribut „belastend" ist dabei, prosodisch betrachtet, in einer betroffen wirkenden Stimmqualität gefärbt. Interessanterweise deutet gleichwohl die Semantik der Begriffe „Gewinn" wie zuvor jener des „Auszahlens" an dieser Stelle wie auch im späteren Verlauf auf eine eher funktionale, tendenziell ökonomische ‚Bilanzierung' ihrer Analysezeit hin (die, wie später deutlich wird, mit einem offenbar eher funktionalen Welt- und Selbstbild in Verbindung steht), denn trotz der Intensivierung des Gefühlsaudrucks durch den Ausdruck „sehr sehr" wirkt die Intonation der vorliegenden Passage eher theoretisierend argumentativ anstatt assoziativ, so als müssten die in der Rekapitulation

aufkommenden (belastenden) Gefühle berichtend und rechtfertigend ‚wegrationalisiert' werden. Es zeigt sich also auch hier ein gewisses Changieren der Textsorte bzw. Diskursart zwischen Erzählen und Argumentieren bzw. Berichten und damit auch zwischen mehreren Subjektpositionen der Rede, wahrscheinlich zum Zwecke einer emotionalen Abwehr.

Es liegt aus psychoanalytisch-technischer Sicht deswegen nahe, dass sich die unbewussten, biographisch bedeutsamen Konflikte nach deren Bearbeitung in der Analyse allererst in den ‚Zwischenräumen' der Sitzungen (und offenbar auch jetzt im Interview) manifestieren konnten bzw. deren analytische Reflexion erst später stattfindet – ein Effekt, den viele Analysanden im Hinblick auf den Bearbeitungsmodus ihrer ‚eigentlichen' Konflikte attestieren und auf den auch Lacans Technik der *Skandierung* abstellt. In der psychoanalytischen Analysegruppe wird die Lesart aufgestellt, dass ein unbewusstes Thema hier die Frage nach ihrem „Zu-Hause-Sein-können" in der Analyse tangiert, das aufgrund einer Zensur evtl. nicht explizit verhandelt werden kann. So stehen die metaphorischen Signifikanten der „angerissenen" und dann „mitgenommenen" Konflikte möglicherweise stellvertretend für dieses Thema. Frau P. bewegt sich in einer solchen Lesart weg von ihrer eigentlichen Thematisierung des Begehrens nach dem „zu-Hause sein-können" bzw. sich wohl fühlen können in der Analyse. Liegt hier also ein Hinweis auf einen „verschatteten" Bildungsprozess in der Nicht-Realisierung ihres Begehrens vor (vgl. Kokemohr, 2007, 48ff.)?

Bildungstheoretisch bedeutsam spiegelt sich im weiteren Verlauf („also jetzt hab ich so das Gefühl, dass ich ma denk 'Nau?' @Ich glaub jetzt merk ich, dass ich a Analyse hinter mir hab@, ja?") jedenfalls ein gewisser *Aha-Effekt* im Prozess ihrer Rede wider, in dem sie *in actu* – darauf deutet auch die Interjektion „nau" hin – lachend und „fühlend" zu bemerken scheint, dass sich ihre Subjektposition sukzessive verändert habe. Hier deutet sich im Hinblick auf Fremdheitserfahrungen also womöglich *relativ* an, was *radikal* nicht signifiziert werden kann: eine Veränderung der Position (im Hinblick auf ein „Milderwerden", s.u.) aus heutiger Sicht, ohne evtl. das eine oder andere ‚wahre' konfligierende Thema – d.h. das ‚zu Hause sein' oder die Rechtfertigung vor einem Dritten – artikulieren zu können. Ihr vermuteter Grund für die just im Interview „gefühlte" bzw. „bemerkte" (76) Veränderung ihrer Subjektposition macht sie dementsprechend auch metonymisch suchend, hadernd im beruflichen Kontext ihrer Schule fest, und dies scheint im vorliegenden Untersuchungsfokus insofern interessant, als jene Positionsver-

änderung zunächst über ihr Welt- und Fremdverhältnis zu *anderen* (Schüler, Schülerinnen und Söhnen) artikuliert wird.

IP3: Beruflich, als Lehrerin in der Schule hab ich's f….k ((zögert, hadert)) eher gspürt, dass sich was verändert, ja? Ich hab wirklich gespürt, dass ich m… ((zögert)) milder werd, dass i nimmer nur die Strenge, oder das Über-ICH zur Verfügung hab...

I: Ja, ja

IP3: ja? Wobei ich Lehrerin immer auch mit ganz großem Herzen bin, ja? Aber Über-ICH ist für mich schon eine große… große wichtige Instanz, ja? ((holt tief Luft)) Für mich selber muss ich sagen, ist das, ist dieses Milder-Werden erst jetzt, im Lauf der Zeit spürbar. Den anderen gegenüber merkt ma ((plötzlich schnell gesprochen)) den eigenen Söhnen gegenüber, den Schulkindern gegenüber… hab ich's ((überlegt)) schneller gespürt, dass da was wirkt. (77-87)

Auch tritt hier erneut ein gewisser Rechtfertigungsdrang vor einem Anderen zu Tage, der sich wohl nicht nur aus der verunsichernden Unbekanntheit gegenüber dem Interviewer speist, sondern vor allem ihr zwiespältigen Verhältnis zu ihrem Über-ICH (als strengem, mahnenden Dritten) anzeigt, das, wie im weiteren Verlauf zu zeigen sein wird, eine überaus relevante „Instanz" ihrer Subjektwerdung auszumachen scheint. Dabei verweist bereits der Gebrauch des Signifikanten „Instanz", den sie hier metaphorisch einsetzt, etymologisch auf eine gewisse Wirkmächtigkeit (*instantia* = lat. für inständiges Drängen, aber auch als ‚Institution' bzw. ‚Amt').

Auch die fast unscheinbare, aber während des Gesprächs immer wiederkehrende Wendung des „ja?" (insbesondere nach dem Signifikanten „Instanz") deutet auf eine stete, stark rückversichernde Position vor einem Dritten bzw. ihrem Über-ICH hin, vor dem sie immer wieder verantwortlich zeichnen muss. Gleichwohl beschreibt sie, wie dieses „Milder-Werden", sich sukzessive abgrenzen zu wollen von der Strenge des Über-ICHs über den Verlauf der Analyse im Verhältnis zu biographisch bedeutsamen anderen spürbar wurde (was durchaus als Möglichkeit für einen Bildungsprozess zu lesen wäre) – und doch scheint dieser strenge Dritte, vor dem sie sich rechtfertigt, noch immer zwischen den Zeilen, zwischen den Signifikanten zu insistieren („ja?") und einen möglichen Bildungsprozess zu blockieren.

Darauf weist auch hin, dass sie ihre Subjektposition erneut über das unspezifische Pronomen „ma" („Den anderen gegenüber merkt ma", 85) figuriert, hier also, so lautet eine psychoanalytische Lesart der Analysegruppe, das Über-ICH in der Übertragung womöglich auf den Interviewer – gleichsam als jenen Dritten – projiziert, um aus dieser exterritorialen, überwachenden Position heraus gerade *keine* Milde gegenüber sich walten zu lassen. Dafür spräche aus semiotischer Sicht auch der plötzliche Bruch im

Sprechtempo sowie die Intonation, die sehr angepasst bzw. ‚brav' wirkt (die Lektüregruppe assoziiert hier eine „Märchenerzählerin"), so als ob jener strafende Dritte stets präsent sei und sein Name nicht genannt werden dürfe.[337]

Aus bildungstheoretischer Perspektive relevant ist an dieser Stelle, dass Frau Prinz die eigentliche Ursache ihrer (bloß) „gespürten" Veränderung nicht artikulieren kann („dass da *was* wirkt", 87). Zu fragen wäre also: Entzieht sich diese Ursache, dieses ‚was', gleichwohl sie jene scheinbar tiefgreifende Veränderung ihrer Subjektposition über die Jahre gespürt hat, als einbrechendes Ereignis ihrem intentionalen Horizont bzw. der Ordnung bisheriger Erfahrungen (vgl. Waldenfels, 1997, 42) – und fungiert ihr Über-ICH als Schutzinstanz für diese Ordnung – sodass man mit Waldenfels von einer Erfahrung im Anspruch des Fremden (ebd., 52) ausgehen könnte? Jedenfalls spräche für diese Lesart, dass sie in der unmittelbar folgenden Passage, auf die der Interviewer überrascht reagiert, unvermittelt vom bisherigen Thema ihres Über-ICHs und den sich davon abgrenzenden Veränderungsbemühungen wegdriftet zur „Person der Analytikerin", sodass der Interviewer nochmal beim vorherigen Passus einhakt.

I: Mhm, Okay

IP3: Und zur Person der Analytikerin, muss ich sagen...

I: Also das war jetzt zu den Veränderungen, oder wa…?

IP3: Genau! (89-95)

Auf diese wiederaufnehmende Nachfrage, ob und welche subjektiven Veränderungen es ihren Einschätzungen zufolge über den Prozess der Kur gegeben habe und ob sie diese nochmals genauer konturieren könne, entgegnet Frau P.:

IP3: Ja... aber nicht die, die man sich wünscht, sozusagen, am Anfang der Analyse, ja? Man steigt ja schon ein, auch wenn's a berufliche Ausbildung ist, bin ich oigestiegen mit dem Gfühl 'aber donn am Ende geht's mir einfach nur mehr guat' ((lacht)) ja? Dann, dann bin ich ein anderer Mensch. (I.P.)

I: Aber so war's nicht.

IP3: Überhaupt net. im Gegenteil. ((plötzlich ruhig, betroffen))

I: Sondern es war eher...

IP3: Man kennt sich noch viel besser, als der, der man, oder die, die man is. (101-112)

[337] In diesem Sinne wäre das Über-ICH mit Lacan als Wille des großen Anderen in der symbolischen Ordnung zu verstehen, der dem neurotischen Subjekt eine „sinnlose, zerstörerische, unterdrückende, fast immer mit dem Gesetz in Widerspruch stehende Moral" aufnötigt (Lacan, 1973, 119).

Da insbesondere diese letzte Passage und darin die letzte Aussage bildungstheoretisch zentral für die bisherigen Positionierungsversuche von Frau P. sind, wird diese Stelle im folgenden Abschnitt des ersten *samples* bzw. des ersten Suprasegements weiter verhandelt.

[II]

In diesem Abschnitt ihrer Rede, so ließe sich zum ersten *sample* des Interviews resümieren, kulminieren offenbar die oben angespielten Interpretationsversuche ihrer retrospektiv markierten Veränderungserfahrungen in einem Kristallisationspunkt, der durch zwiespältige Subjektpositionen und Fragen nach der Verortung des eigenen Begehrens am Anderen (*che vuoi?,* Lacan, 1975, 190) gekennzeichnet ist. Frau P. verleiht semantisch wie semiotisch ihrem anfänglich ‚frommen' Wunsch Ausdruck (*voeu* bei Lacan, 1975, 211) – das wäre aus Lacanscher Sicht am ehesten als „fundamentales Phantasma" zu verstehen (vgl. 1978, 246, 1960-61, 127) – in die Kur ohne Leidensdruck als Lehranalyse „oigestiegen" zu sein, um sich am Ende „nur mehr guat" (103, bekräftigt durch ihren Akzent) zu fühlen und ein „anderer Mensch" zu werden, ein Wunsch, welcher in der Intentionalität dieser Aussage ohnehin ein starkes Begehren nach *Differenz* respektive Andersheit als solcher anzeigt(e).

Gleichwohl legen bereits die Notwendigkeit der Errichtung und offensichtlich auch Aufrechterhaltung dieses Phantasmas, sich am Ende „gut" zu fühlen und ein anderer Mensch werden zu müssen, die geäußerte Vermutung nahe, dass scheinbar nicht (nur) der Ausbildungswunsch Pate stand für das Motiv, die Kur zu beginnen, sondern auch Gefühle der Zwiespältigkeit, des Warum-Fragens (bzw. der Verortung des eigenen Begehrens am Begehren des Anderen) und der damit einhergehenden Mangelhaftigkeit. Denn das Begehren ist, so ist mit Lacan zu vermuten, „kein reines Begehren. Es ist ein Begehren nach der absoluten Differenz" (Lacan, 1978, 290).

Erzählstil, Intonation und Stimmfarbe muten hier kindlich-‚märchenhaft' an und repräsentieren *in actu* der Erzählung offenbar immer noch die imaginäre Verhaftung[338] eines Phantasmas, das über den Prozess der achtjährigen Kur zwar irritiert wurde, hier aber noch semiotisch ‚nachklingt'. Gleichsam scheint sie mit dieser märchenhaften Attitüde auch wieder gegenüber ihrem strengen Über-ICHs verantwortlich zu zeichnen und vor-

[338] Lacan spricht in diesem Zusammenhang recht passend von der „Klebrigkeit" des Phantasmas (Lacan, 1973, 232).

geben zu wollen, aus heutiger Sicht ohnehin glücklich und ‚brav' zu sein.[339] Blockieren respektive verhindern, so könnte man also bildungstheoretisch mit Koller (1990a, 1994a) vermuten, ihr Phantasma und das mahnende Über-ICH einen möglichen Bildungsprozess, da (sprachliche) Veränderungspotenziale in dieser imaginär-metaphorischen Verhaftung eher stillgestellt als eröffnet werden und ihr Über-ICH gleichsam den ‚Wächter' dieser Verhaftung darstellt?

Die in der Intonation plötzlich auftretende Betroffenheit, verbunden mit der geradezu resignierten Aussage „überhaupt net, im Gegenteil" sprechen wiederum eine andere Sprache. Denn es waren mithin nicht diejenigen Veränderungen, die sie (*sich* als *moi*) „am Anfang der Analyse" imaginär konstruiert hatte und die griffen, sondern aus heutiger Sicht vielmehr jene unvorhersehbaren, „heftigen" Durcharbeitungsprozesse im Sinne einer krisenhaften Durchquerung des Phantasmas (vgl. Lacan, 1978, 219; Fink, 2006, 95ff.), die im Anspruch des Anderen (bzw. der *anderen*, d.h. ihrer Söhne und der Analytikerin, die dem Phantasma nicht entsprach) Anlass zu Veränderungsprozessen gaben.

In der folgenden Aussage des zuvor analysierten und entsprechend chiffrierten Einstiegsausschnittes des Interviews: „Man kennt sich noch viel besser, als der, der man, oder die, die man is" (112) kulminiert, so eine bis hier verfolgte Lesart, schließlich ihre ganze ‚Zwiespältigkeit', ihre paradoxe bzw. polyvalente Verortung wie gleichzeitige Nicht-Verortbarkeit und die darin wohl erfahrene Fremdheit in ihrem Subjektivierungsprozess in der Kur. Die Aussage ist augenscheinlich paradox, zirkulär bzw. nahezu schizophren, da es unmöglich scheint, sich besser zu kennen als der- oder die(selbe), die man ist. Heuristisch könnte man diese Aussage derart auslegen, dass Frau P. sich – rückbesinnend auf den Prozess der Kur – *allmählich* über ihre neuen ‚Anteile' gewahr wurde und sich (das wäre das *sich* als *moi* im ersten Abschnitt des Zitats) besser kennt als zuvor.

Dies wäre im bildungstheoretischen Sinne jener Modus einer *intentio obliqua*, das eigene Gewordensein noch einmal kritisch-reflexiv im Hier und Jetzt in Frage zu stellen (vgl. Marotzki, 1996, 61) und – mit Ricoeur (vgl. 1988, 90ff.) – im Diskurs neu zu konfigurieren. Es scheint auf Basis von Lacans Subjektbegriff jedoch ebenso plausibel, ge-

[339] Mit Butler (2001, 28), die ihrerseits auf Hegel und Nietzsche rekurriert, könnte man hinsichtlich dieser Selbstreglementierung annehmen, dass das „das Subjekt sich selbst (hintertreibt), (es) vollbringt seine eigene Unterwerfung, begehrt und schmiedet seine eigenen Ketten und wendet sich so gegen ein Begehren, das es als sein eigenes weiß – oder wußte".

nau an dieser Stelle die Spaltung zwischen Aussage und Ausgesagtem (vgl. Lacan, 1978, 220ff.) zu erkennen, da die Verortbarkeit (und Narrativierbarkeit, vgl. Butler, 2002, 95)[340] ihres heutigen Selbst- und Weltverhältnisses aufgrund der „heftigen" Erfahrungen in der Kur im Versuch einer Signifizierung scheitern muss, da sich Veränderungen ergaben, die sie zuallererst fremdbestimmt, d.h. konkret ‚an' ihren Söhnen und ihrer Analytikerin „spüren", d.h. heteronom *erfahren* musste. Subjektphilosophisch steht diese paradoxe Aussage also womöglich für jene „unendliche Annäherung an jene Differenz, die man ist, ohne jedoch dieses ‚ist' fassen zu können" (Lüders, 2007, 238).

Dieses polyvalente Verhältnis, d.h. die Verhaftung an ihren „Wunschvorstellungen" (164) bzw. Phantasmen wie auch ein Gewahrwerden der für die Kur produktiven Andersheit der anderen, wird in der kurz darauffolgenden Sequenz dann auch explizit verhandelt:

IP3: Man hat die Analytikerin im Rücken sitzen und es ist ja sowieso dieses Gefühl…'was denkt sie, was wie, wie nimmt sie das auf', ja, aber als Lehranalytikerin ist es natürlich noch ein Mal so, dass man sich denkt 'Und wenn die jetzt sagt, ich bin unfähig? Na super!' ja? Also werd ich mich wohl, irgendwo, doch beim letzten Eizerl hüten...

I: …nichts zu sagen

IP3: Alles… zu sagen

I: …also, dass die freie Assoziation, oder die Grundregel, nicht komplett…

IP3: nicht komplett, ich würd sagen nicht komplett... ((suchend))

I: schon wider…, dass da ein Widerstand da is, ja..oder mehr Widerstand?

IP3: …und ich vermute, dass der nicht ganz… (k.P,) ((reibt sich auf den Knien, sucht nach Worten)), dass das net gonz behebbar ist, dass das, dass das immer mitschwingt. ((reibt sich auf den Knien))

I: Aber es ist spannend was Sie jetzt sagen, glauben Sie denn, dass bei einer richtigen… ach richtigen - also nich bei einer Lehranalyse…

IP3: Genau.

I: ..dass dieser Widerstand dann schon ganz behebbar ist? Ist das immer bis zum Ende behebbar?

IP3: Vielleicht ist das ja jetzt auch nur meine Phantasie, nicht? So eine Wunschvorstellung… ich glaub Rest bleibt immer und es gibt auch immer Bereiche, die man glaub ich bei jedem Analytiker offen lässt, weil der halt auch nur ein bestimmter Mensch ist und fühlen kann bis zu dem Punkt und einen begleiten

[340] Butler betont in *Kritik der ethischen Gewalt* entsprechend: „Mein Versuch, mich zusammenzufassen, scheitert jedoch, und er scheitert notwendig, wenn das zu Beginn eingeführte ‚ich', das als Erzählerstimme dient, gar nicht angeben kann, wie es zu einem ‚Ich' geworden ist, das sich selbst oder diese Geschichte erzählen kann" – und sie fasst an späterer Stelle zusammen: „Die Mittel der Subjektkonstitution sind nicht dieselben wie die der narrativen Form, auf welche die Rekonstruktion dieser Konstitution abzielt" (Butler, 2002, 90, 95).

kann. Ich glaub, dass muss man hmm von, von der Vorstellung muss man sich verabschieden, dass man irgendwann ein Mal olles ((lacht)) aufgearbeitet hätte. (138-168)

Das spezielle Setting der Blickabstinenz sowie die Liegeposition der Kur evozierte wahrscheinlich das in dieser Passage (metaphorisch) figurierte Unbehagen, die Analytikerin „im Rücken sitzen zu haben“[341] – und mit Lacan das daraus folgende Begehren, das eigene am Begehren des Anderen ausrichten zu wollen, d.h. die Analytikerin als „Ursache“ (*cause*) des Begehrens einzusetzen („was denkt sie, was wie, wie nimmt sie das auf“, vgl. Lacan, 1978, 247).

Diese imaginäre Ausrichtung des Begehrens am Begehren des Anderen rief offenbar auch, und das ist zu Beginn der Analyse häufig der Fall, einen Widerstand hervor, vor dem Hintergrund der Ausbildung in einer Lehranalyse und dem damit verbundenen Unbehagen die Grundregel „nicht komplett“ (147) befolgen zu können, um sich nicht gegenüber der Analytikerin vollständig zu öffnen und damit zu riskieren, dass diese sie für „unfähig“ hält. Doch wie beschrieben (vgl. Kap. 4.7) bietet nun ausschließlich dieses analytische Setting Gelegenheit, Symbolisches und Imaginäres derart auseinandertreten zu lassen, dass „bisher geschlossene Systeme attackiert werden, z.B. fast alle Regeln einer alltäglichen Kommunikation und Interaktion“, da das „Sehen als phantasmatische Ersetzung der Berührung fehlt“, wie Pazzini es erläutert (2006b, 22). Somit wird es möglich, mit den eigenen Phantasmen und Widerständen konfrontiert zu werden und Fremdheit in das Subjekt – bei Analysand wie Analytiker „einwandern“ zu lassen (ebd.).[342]

Interessant wird an dieser Stelle damit eine Interpretation ihres paraverbal und physisch artikulierten *Involvements* bzw. ihres Ringens um und Stoßens auf Widerstand, gegenüber der Analytikerin auch das letzte „Eizerl“, d.h. den letzten *Rest* (bzw. Mangel im Sinne des Begehrens) zu artikulieren. Denn womöglich drückt sich im in dieser Passage wiederholten *Reiben* auf den Knien und im metonymischen Ringen um Worte genau jener Widerstand, jeder irreduzible Rest aus, den sie im Akt des Erzählens nicht signifizieren kann. Dieser könnte aus bildungstheoretischer Sicht als Möglichkeitsraum im

[341] Figurativ bzw. rhetorisch gesehen substituieren also die Signifikanten „im Rücken sitzen haben“ hier den Signifikanten eines ‚Unbehagens‘.

[342] Pazzini führt diesbezüglich im Hinblick auf die psychoanalytische Ausrichtung der Kur aus: „niemand ist das, was er momentan ist, zur Gänze, er ist immer an einem symbolischen Platz, der ihm die Totalität verweigert“ (vgl. Pazzini, 2006b, 21).

Anspruch *radikaler* Fremdheit/Alterität für Bildungsprozesse im Zulassen eines Begehrens interpretiert werden.

Gleichsam scheint sie aus ihrer rückwärtsgerichteten Position heraus jenen Widerstand und jene „Wunschvorstellung", die sie nun symbolisiert, teilweise aufzuheben, bzw. aus der Sprecherposition im Hier & Jetzt kritisch bearbeiten und *ex post* reflektieren zu können, was für den Erwerb einer „analytischen Haltung" (Datler, 2006, 91) und die Ausbildung einer „Reflexivitätssteigerung" (Koller, 2016, 156) nach Absolvierung der Kur spricht. Denn sie sieht sich aus heutiger Sicht ja offenbar in der Lage, die neutrale, d.h. abstinente und damit ‚Andere' Position der Analytikerin in ihrer unzugänglichen Fremdheit anzuerkennen, da diese „ein bestimmter Mensch ist und fühlen kann bis zu dem Punkt und einen begleiten kann" (166-167), die also stets auf einer dritten Position *Jenseits der Empathie* (Wellendorf, 1999) situiert war, sodass sie sich von der Vorstellung „verabschieden" musste, „irgendwann ein Mal olles" (168) aufgearbeitet zu haben. Über den Verlauf der Analyse, so ist zu vermuten, wurden ihr dahingehend die Subjektpositionen der Analytikerin, die ihr nicht „überall hin folgen" konnte, wie auch die eigene Position, die nicht „alles aufarbeiten konnte", disponibel. Spricht diese Aussage also für einen (*in actu*) auftauchenden Anlass eines transformatorischen Bildungsprozesses – allerdings eher im Sinne einer *relativen* Fremdheitserfahrung, da sie diesen Prozess denotativ reflektieren kann? Auch wenn diese Frage vor dem (methodologischen) Hintergrund eines sich nicht einsichtigen Subjekts sicherlich nicht eindeutig verantwortbar erscheint, wird möglicherweise die Analyse des nächsten *samples*, dessen Interviewfrage auf die Subjektpositionen zu Beginn der Kur abstellt, diesbezüglich weitere Lesarten eröffnen.

6.4 Zwischen Anspruch, Leistung und Begehren – narrative Selbst- und Weltbilder von Frau P. zu Beginn der Kur (Frage 1)

[I]

Mit der unmittelbar darauffolgenden Frage

> (1) Was waren sie für ein Mensch, als Sie in die Analyse kamen? Wie würden Sie sich selbst zu diesem Zeitpunkt beschreiben?

wird das Interview mit Frau P. hinsichtlich ihrer Subjektpositionierung zu Beginn der Kur fortgeführt. Nach einer längeren Schweige- und offensichtlich auch Denkpause, mit

der sie zunächst die Kur Revue passieren zu lassen scheint, antwortet sie zunächst zögerlich und wirkt dabei in ihrer Stimmqualität ernsthaft bis angespannt. Ihre Darstellungen werden im folgenden Passus dabei immer wieder flankiert von (tiefen) Atembewegungen und längeren Denkpausen sowie körperlichen Bewegungen, die ein gewisses Unbehagen im Sprechakt, aber auch einen rekapitulierenden Einordnungsversuch ihrer damaligen Verortung zum Ausdruck bringen.

IP3: ((atmet tief ein))

I: Vielleicht ein Attribut oder mehrere… einfach wie Sie wollen.

IP3: Ähh… sehr… sehr leistungsorientiert und und und… ähm… mich definierend über Arbeit. Also über Erfolg in der Arbeit und… Freude an der Arbeit… ja. (I.P.) ..glaub des passt (I.P.)

I: noch was?

IP3: ja. Wenn, wenn wenn… Also - Sie haben aber jetzt gefragt damals, wie ich die Analyse begonnen hab

I: Ja genau, als Sie die Analyse begonnen haben. (243-255)

Bemerkenswert an dieser Passage scheint vor dem Hintergrund rhetorischer bzw. struktureller Gesichtspunkte ihre Suche nach nicht näher bestimmten Ankerpunkten bzw. Attributen für die damalige Subjektposition über weitgehend metonymische, d.h. den Sinn der Aussage verschiebende Bewegungen („Ähh… sehr… sehr“, „und und und… ähm…“)[343], die sie schließlich mit den Signifikanten „leistungsorientiert“, „Arbeit“, „Erfolg“ und „Freude“ metaphorisch stillstellt und ihrer suchenden Verortung des früheren Selbstbildes damit einen „Stepppunkt“ (Lacan, 1975, 26) zuweist.

Dieser Passus ist thematisch, überblickt man das gesamte Interview, insofern als eine Schlüsselpassage zu verstehen, da diese Subjektposition, die sie hier figuriert, an früheren (106) wie späteren Stellen (336, 354, 415-430, 703 in der kommentierten Analysedatei)[344] wiederholt latent oder manifest dort zur Sprache kommt, wo ein im weitesten Sinne meritokratisches bzw. **funktionalistisches Selbst- und Weltverhältnis** Gegenstand ihrer Rede wird, mit dem sie sich als primär leistungsorientierte Person beschreibt. Eine spätere Passage unterstreicht eine solche Verortung und scheint diese

[343] Im Folgenden werden die Zeilennummern als Verweise zum Rohtranskript aus Gründen besseren Lesbarkeit nur bei größeren Paraphrasen oder bei Verweisen zur kommentierten Traskriptdatei/Arbeitsversion angegeben.

[344] Die hier angegebenen Zeilennummerierungen bzw. Passagen beziehen sich, entgegen der im Fließtext angegebenen, auf die zweite Transkriptdatei der Gruppenanalyse sowie auf jene Übersicht der Hauptsignifikanten in Frau P‘s Rede, die im Anhang der Arbeit eingesehen werden kann.

gleichermaßen mit der zuvor angesprochenen *ökonomischen* bzw. funktionalen Sprachstruktur zu verbinden, welche in der Erzählung zur ersten Frage verwendet wurde:

IP3: Also…genau, genau. Und vor allem ich unterrichte in der X-Schule (…) ((atmet)) und da wollte ich die… die, also schon auch die passende Ausbildung haben, für diese therapeutische Kleinklasse. Weil ich hab Pädagogik studiert ghabt und viele, viele Seminare gemacht ghabt und wie ich die Arbeit dort angefangen hab, in dieser Kleinklasse, hab ich gmerkt… ((überlegt)) dass ich mit dem net so weit @komm@ ja, dass mich das net so… also dass mir das kein Werkzeug is. Und ich - es war schon das Bedürfnis ein anderes Werkzeug auch zur Verfügung zu haben…

I: okay...

IP3: ein besseres… wirksameres. (302-312)

In ihrer Lehranalyse, die Frau Prinz ja zunächst im Lichte einer ‚Ausbildung' begründet, ging es ihr offenbar darum, „passende", „bessere" und vor allem „wirksamere Werkzeuge" (sie bedient sich dieses Signifikanten wiederholt) zur Verfügung zu bekommen, um damit in einem Feld zu arbeiten, welches als pädagogisches, so könnte man meinen, nicht unbedingt mittels einer solch technisch-funktionalen Terminologie umschrieben werden müsste. Der Signifikant **Leistungsorientierung** (und damit verbunden eine gewisse Ausrichtung an **Funktionalität)** scheint jedenfalls, auch mit Bedacht auf weitere Stellen im Interview, als zweiter Hauptsignifikant ihres Diskurses im Hinblick auf ihr narratives Selbst- und Weltverhältnis bedeutsam zu sein (s. Datei der Hauptsignifikanten im Anhang). Während dieses tendenziell meritokratisch figurierte Selbst- und Weltverhältnis hier in den Signifikanten „leistungsorientiert" und „Arbeit", direkt figuriert, scheint der Signifikant „Freude" in Bezug auf diese meritokratische Semantik nicht recht ins Gesamtbild zu passen:

IP3: ((atmet tief ein))

I: Vielleicht ein Attribut oder mehrere… einfach wie Sie wollen.

IP3: Ähh… sehr… sehr leistungsorientiert und und und… ähm… mich definierend über Arbeit. Also über Erfolg in der Arbeit und… Freude an der Arbeit… ja. (l.P.) ..glaub des passt (l.P.)

I: noch was?

IP3: ja. Wenn, wenn wenn… Also - Sie haben aber jetzt gefragt damals, wie ich die Analyse begonnen hab

I: Ja genau, als Sie die Analyse begonnen haben. (243-255)

Die Analysegruppe attestiert diesem Signifikanten eher ein rechtfertigendes Attribut, um den leistungsbezogenen Charakter von „Arbeit" im Akt der Rede nachträglich wieder aufzuwerten respektive positiv zu konnotieren. Damit gibt sie dem Satz im Nachklang eine andere Wendung und substituiert die Leistungsbezogenheit metaphorisch

durch den aufwertenden Signifikanten „Freude“. Generell ist die gesamte Passage eher nachdenklich bzw. ernsthaft vorgetragen, was ironischerweise darin gipfelt, dass insbesondere der metaphorisch-sinnschließend eingesetzte Signifikant „Freude an der Arbeit“ und das folgende „ja“ in der Intonation geradezu resigniert klingen.

Psychoanalytisch betrachtet treten hier Inhalt und Affekt der Rede auseinander, was auf die angespielte Abwehr- oder Kompensierungsreaktion schließen könnte, ihre Leistungsorientierung aufzuwerten und sich – dies scheint auch in der nachfolgenden Passage erneut wirksam – gegenüber einem Dritten als leistungsorientierte Person verantworten zu müssen. Sie scheint sich zu bemühen, ihre frühere Subjektposition zunächst metonymisch suchend (z.B. angezeigt durch die langen Pausen) und schließlich doch stets metaphorisch bindend mit jenen Signifikanten zu versehen, die in ihrem Leben eine integrale Funktion eingenommen haben, ihre damalige Situierung also sinnstiftend „in eine narrative Form“ zu bringen (vgl. Koller, 2012a, 168). Es sind in diesem Passus eher Tendenzen einer metaphorischen Setzung verortbar, die ihre anfänglich metonymische Suche nach einem (damaligen) Begehren immer wieder suspendieren, was offenbar mit diesem funktionalen, ‚ordnenden‘ Selbst- und Weltbild korrespondiert.

Mit Koller (1990a,b, 1994a, 2012a) in Rekurs auf Lacan ist deshalb vermutbar, dass hier Möglichkeitsräume für Bildungsprozesse in einem solch funktional-metaphorischen Sprechen eher stillgestellt als solche des metonymischen Begehrens eröffnet werden. Gleichwohl spielen jene Bewegungen sowie die längeren Sprech- und offenbar auch Denkpausen auf eine begehrende Suche dieser Position im Hier und Jetzt an, als sie im nachfolgenden Passus (vor allem in der langen Pause von 18 Sek., die einen deutlichen Redebruch markiert), um Worte ringt, um einem nicht erklärbaren tiefen „Unglück“ zum Ausdruck zu verhelfen:

IP3: Überfordert. Von Schule und Familie… so dasselbe, so dieses, dieses selbe von, von in der Schule mit Kindern… arbeiten und dann zu Hause sozusagen wieder vom selben ((schnauft aus, Reiben auf den Knien)) (18 Sek.) tu ma jetzt schwer unglücklich zu sagen, weil bei mir ist Unglück so… was relatives, ja? Im Grunde genommen ((zögert)) gl…erleb ich mich selber als jemanden, der sehr positiv eigentlich im Leben steht, ja? Aber tief drinnen war so ein Unglück. (k.P.) Also, ich glaub das hat mir niemand angesehen, aber, aber innen drin wars schon… auch… (s..? – bricht ab) Belastendes… und zwar belastend im Sinn von 'warum nicht so glücklich sein können, wie's eigentlich den Umständen hätte entsprechen müssen‘, ja? (257-264)

Es scheint in jenen Pausen und im „tu ma jetzt schwer, unglücklich zu sagen“ ein Widerstand zu wirken, ein solch irgendwie geartetes „Unglück“ nicht artikulieren zu wollen bzw. vor einem Dritten (wieder scheint ihr Über-ICH naheliegend) nicht zu können.

Auf die erneute Anfrage des Interviewers „noch was?“, mit der er auf weitere Aussagen zu ihrem anfänglichen Selbstbild in der Kur abstellt, reagiert sie zunächst mit einer verwirrten Gegenfrage, mit der sie wiederum suchend oder schlicht verständnislos („wenn, wenn,, wenn…also“) um eine Antwort ringt, diese kurze Zeit später aber recht kategorisch mit dem Attribut „überfordert“ liefert.

In der Anfangspassage fällt ins Auge, dass das anschließende Um-Worte-Ringen der mit Jakobson (vgl. Kap. 5.5.2) explizierten, syntagmatisch-formalen Verweisungsrelation der Sprache im Sinne einer Metonymie entspricht, insofern deren semantischer Gehalt zunächst keinen Sinn ergibt (da sie den Signifikant „dasselbe“ zuerst einsetzt, ohne mit Ihm etwas zu signifizieren) und schließlich auch in einem Satzabbruch endet – unterstrichen von einem schweren Schnaufen und einer längeren Pause, die von Reiben auf den Knien begleitet wird.

Die gesamte Passage betrachtend ist zu vermuten, dass sie aus einer über die Kur erworbenen, distanziert-analytischen Haltung heraus im erzählenden Modus einer *intentio obliqua* auf ihr damaliges „Unglück“ „tief drinnen“ und ihre „Überforderung“, reflektiert, die ihr erst über den Prozess der Analyse offenkundig wurden, deren Ursache bzw. Inhalt allerdings nicht zur Sprache kommt. Sie verstrickt sich immer wieder in Satzabbrüche, Pausen und auch Tempuswechsel („ ((zögert)) gl…erleb ich mich selber als jemanden, der sehr positiv eigentlich im Leben *steht*, ja? Aber tief drinnen *war* so ein Unglück“, 260-261), die die Frage nach dem abschließenden „warum nicht so glücklich sein können“ letztlich nur über ein sich entziehendes ‚DASS‘ in der Rede anzeigen, ohne es symbolisch als ein ‚WAS‘ signifizieren zu können (vgl. Schäfer, 2007b, 103). Die Frage nach dem ‚warum‘ wirkt also in gewisser Sicht noch immer unbearbeitet und zeigt darin womöglich ein Begehren an, diesem unartikulierbaren Unglück bzw. einem ‚WAS‘ zum Ausdruck zu verhelfen, welches noch insistiert. Die Passage ist erneut weniger erzählend als exterritorial über sich selbst be-richtend (d.h. im Schatten des Über-ICHs offenbar auch *richtend*) und nachdenklich vorgetragen. Sie ringt in den langen Pausen und Wortabbrüchen – merklich mehr als nur mit einem passenden Wort – mit sich selbst bzw. ihrer Positionierung im Hier und Jetzt. Thematisch geht das Interview mehr in die Tiefe als zuvor, sozusagen ans ‚Eingemachte‘ (Lesart der Analysegruppe), und es geht ihr offenbar um die Frage nach einem „darf ich sowas sagen?“, d.h. darf sie ihr (damaliges) Unglück unter dem Zensor eines strengen, leistungsorientierten Über-ICHs benennen und darüber verhandeln. Sie schwächt ihre Bekundungen meist unmittelbar wieder ab („Im Grunde genommen“, „so was relatives“, “jemanden, der sehr po-

sitiv eigentlich“) und verwendet des Öfteren Unbestimmtheitspartikel wie „eigentlich“ und „aber“. Sie changiert damit zwischen einem Ich (*je*), das einem Unglück „tief drinnen“ und damit vielleicht vielmehr dem ‚Warum‘ des Unglücks Ausdruck verleihen möchte und einer idealen und zugleich richtenden Instanz (als imaginäres *moi* bzw. „Ideal-Ich“ bei Lacan, 1975, 183), vor der sie Rechenschaft ablegt, in dem sie das „Unglück“ ungeschehen macht respektive abschwächt. Das beständige Reiben auf den Knien drückt so gesehen eine unbehagliche und daher womöglich verdrängte, substituierende *Symptombildung* aus – und in der Bewegung eine gleichzeitig sich verschiebende, metonymisch öffnende Sinnsuche und damit das Begehren dieser Warum-Frage, die körperlich noch immer Auswirkungen zeitigt. Das Reiben könnte dahingehend Ausdruck eines Ringens sein, sich über ihre Körperlichkeit in dieser inkonsistenten Zwischenposition immer wieder eines einheitlichen Subjektstatus‘ versichern zu müssen, um sich selbst als kohärentes Subjekt ‚zusammenzuhalten‘. Es stellt also womöglich ein Ringen dar, das durchaus gewisse Parallelen mit der imaginären Bemühung um Konsolidierung des *Ichs* im Spiegelstadium bei Lacan (1973, 62f.) aufweist (Lesart der Analysegruppe). Dies wiederum würde die Lesart nahelegen, imaginär-metaphorische Tendenzen im Sinne des Lacanschen Liebesanspruchs (vgl. Lacan, 1975, 127) bzw. einer phantasmatischen Verhaftung am Werk zu sehen, die die bestehende Subjektposition stillstellen und kaum ‚bildende‘ Möglichkeiten zur Freisetzung des Begehrens eröffnen.

[II]

Aus bildungstheoretischer Sicht wird in dieser Passage mit Vorangegangenem interpretationswürdig, wie Frau P. aus ihrer gegenwärtigen Positionierung heraus zwischen offenbar gleichzeitiger Reflexionsfähigkeit auf ihr „tiefes Unglück“ (bzw. eigentlich dem „warum nicht so glücklich sein können…“) und noch immer drängenden, unartikulierbaren Konflikten oder Belastungen changiert – und ob sich in ihrem Ringen um diese Positionierung ein Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse verorten lässt.

Es bleibt unklar, ob die Fragestellung „warum nicht so glücklich sein können, wie's eigentlich den Umständen hätte entsprechen müssen“ bereits eine Einsicht früherer Tage darstellt. Im Kontext ihrer Erzählung liegt dies allerdings nahe, da sie offensichtlich, schon wissend um einen solchen Leidensdruck, den ihr „niemand angesehen“ hat, „überfordert“ und „belastet“ die Kur angetreten habe. Die Praxis eines solchen ‚Warum‘-Fragens stellt allerdings, so wurde mit Lacan und Koller expliziert (vgl. Kap. 4.5), tendenziell eine mögliche Praxis der damaligen oder heutigen Infragestellung und Verflüssigung bestehender ‚Ordnungen‘ bzw. Erfahrungshorizonte dar. Einer solchen Les-

art entsprechend hat sie sich während oder bereits zu Beginn der Kur ein Stück weit von sich entfremdet, aufgrund ihrer Reflexionsfähigkeit allerdings in *relativer* Hinsicht, da sie diese Irritationen denotativ artikulieren kann. Das „tiefe Unglück" allerdings – und hier gibt bereits der metaphorische Signifikant „tief" Aufschluss auf ein ‚Etwas', das im Verborgenen verbleibt – bleibt auch in ihrer jetzigen Rede prekär und äußert sich nur vorbei an zensierenden, funktional sinngebenden Signifikanten („leistungsorientiert", „Arbeit", „Erfolg", „überfordert") über semiotische Fehlleistungen und auffällige Pausen in der Rede, wie sie oben beschrieben wurden. Versteht man ‚Bildungsprozesse' mit Kokemohr und Koller in sprachtheoretischer Diktion als solche Prozesse, „in denen kraft rhetorischer Figuren Unartikuliertes zur Artikulation kommt" (1996, 97), so kann in hiesiger Passage eher davon ausgegangen werden, dass ihr zensierendes Über-ICH, das (narrativ) einem meritokratischen Selbst- und Weltbild entspricht, ebensolche Bildungsprozesse allenfalls in Form von „Bildungsvorhalten" (Kokemohr, 2007, 19) aufblitzen lässt, deren *Vollzug* im Sinne einer Öffnung ihres Begehrens jedoch eher blockiert.

6.5 Auf der Suche nach (Un)Sicherheit und (In)Differenz – Auf dem Weg zu einer symbolisierenden Integration des Anderen? (Frage 3)

[I]

Nachdem Frau Prinz ausgehend von der zweiten Hauptfrage

> (2) Erinnern Sie sich noch an ihre Beweggründe, welche für die Entscheidung ausschlaggebend waren, in Analyse bzw. analytische Therapie zu gehen? Was waren ihre Ziele?

davon berichtet, dass sie (die Passage wurde bereits oben aufgenommen) eine „passende" Ausbildung für die Betreuung ihrer Schulklasse und das dafür nötige, „wirksamere Werkzeug" (auch hier zeigt sich erneut eine funktionalistische Terminologie) in ihrer Lehranalyse erwerben wollte, erzählt sie in der Auseinandersetzung mit der dritten Hauptfrage des Interviews über die Veränderung der Beweggründe, die ausschlaggebend für die Inanspruchnahme der Kur waren:

> (3) Haben sich diese Ziele oder diese Beweggründe im Verlauf der Analyse verändert oder erweitert? Inwiefern?

Die Analyse habe, so Frau Prinz, für sie zu Beginn als „ein Ort der Sicherheit" fungiert, zumal sie „damals unglaublich viel Sicherheit auch gebraucht" habe – die genauen

Gründe dafür lässt sie zunächst offen. Gleichwohl bringt sie die Kur als jenen Ort der Sicherheit im darauffolgenden Satz mit dem Signifikanten „Vertrautheit“ in Verbindung, welche ihr zu jener Zeit wesentlich mehr „Glücksgefühl“ ermöglicht habe „als jetzt irgenda tolle Reise, in… in, wohin, wo ich noch nie woar, ja?“ In der Rede scheint sie die Signifikanten „Sicherheit“ mit „Vertrautheit“ und „Glücksgefühl“ gleichzusetzen bzw. metonymisch gemäß einer inhaltlichen Verwandtschaft derart zu verknüpfen, dass sie in der Darstellung ihres damaligen Status‘ aufeinander verweisen, zumal alle drei Signifikanten in der sprachlichen Modulation stark akzentuiert werden, noch verstärkt durch das Attribut „unglaublich“:

IP3: (I.P.) also… man kann so sagen, die Analyse war für mich so ein Ort der Sicherheit und ich, ich hab damals unglaublich viel Sicherheit auch gebraucht. Ja? Also Vertrautes war mir, hat mir wesentlich mehr… Glücksgefühl ermöglicht als jetzt irgenda tolle Reise, in… in, wohin, wo ich noch nie woar. ja? sodaher..(unverständlich) so dieses… 'Wo geh ich dann einkaufen?' ((lacht)) und 'wo ist des?' und... (353-356)

Als metaphorischen Antagonisten (bzw. „Steppunkt“ bei Lacan, 1975, 26) für diese Assoziationskette setzt sie hier den Signifikanten der „Reise“ ein, der offenbar im Sinne einer Exploration ins Unbekannte fungiert und ihren damaligen Anspruch auf Sicherheit und Vertrautheit aufs Spiel gesetzt bzw. sie offenbar einer gewissen Unsicherheit ausgesetzt hatte. Dabei scheint es zunächst beliebig, wohin die Reise gegangen wäre, was die sprachliche Suchbewegung des „in… in, wohin, wo ich noch nie woar. ja?“ verdeutlich, es kommt augenscheinlich mehr auf die Unbekanntheit bzw. die (begehrende) Differenz nach Andersheit als solcher an, die ihren Anspruch auf Sicherheit gefährdet hätte. Eine solche Lesart würde auch erläutern, wieso sie im Folgenden – und dies recht plötzlich nach der sprachlich unverständlichen Interjektion „sodaher“ mit dem erläuterten Beispiel „so dieses… 'Wo geh ich dann einkaufen?' ((lacht)) und 'wo ist des?'“ – jene Unsicherheit an der Alltagstätigkeit des Einkaufens festmacht. Mit ihrem Lachen distanziert sie sich schließlich von dieser damaligen Position, Intonation und Sprechqualität wirken belustigt über sich selbst und darin abgeklärt gegenüber der ‚profanen‘ bzw. naiven Einstellung, Gefühle der Sicherheit mit dem Wissen um einen Einkaufsort gleichzusetzen. Sie assoziiert ihre frühere Position also offenbar mit dem Festhalten an einer Ordnung, in der sie wusste, ‚wo die Dinge sind‘ (Lesart Analysegruppe) und stellt dies einer Exploration in die Ferne oder Andersheit gegenüber, in der Orientierungslosigkeit und Kontrollverlust herrschen und bereits jeder Einkauf zu einem ‚Wagnis‘ werden konnte.

Die Analysegruppe assoziiert diese Position oder Figuration insofern mit dem Selbstverhältnis einer Art ‚Schrebergärtnerglück‘, von dem sie sich aus der Retrospektive ob

seiner Naivität lachend distanziert, gleichzeitig wertet sie diese frühere Position mit ihrer jovialen Stimmqualität ab. Dieser Aspekt einer haltgebend-konstanten **Sicherheit** kommt vor allem hinsichtlich menschlicher Beziehungen zu signifikanten Anderen im Verlauf des Interviews immer wieder (484, 1153, 1219, 1268 in der Analysedatei) als markanter Ankerpunkt eines solchen Selbst- und Weltverhältnisses in den Blick und wird daher als dritter Hauptsignifikant ihrer Rede markiert. Diametral demgegenüber steht der vierte Hauptsignifikant (und ein entsprechendes Selbst- und Weltverhältnis) eines **Kontrollwunsches** bzw. die Angst vor einem gewissen **Kontrollverlust**, der ebenfalls in mehreren Passagen indirekt oder direkt figuriert (602, 798, 861 in der Analysedatei) und einen bedrohlichen Gegenspieler bildet. In der nachfolgenden Passage berichtet sie von jenem Wandel dieser früheren Positionen über den Verlauf der Kur, der den Anspruch auf Sicherheit zusehends in ein Begehren nach Exploration und damit irgendwie gearteter Freiheit verschob. Auch insofern scheint die folgende Passage fruchtbar für bildungstheoretische Interpretationen zu sein, insofern hier ein bestimmter, zumindest semantisch *erzählter Wandlungsprozess* (vgl. Schütze, 1981) zum Ausdruck kommt:

IP3: (k.P.) Und das ist es ja! Während der Analyse gab's schon Phasen, wo i plötzlich dann drei Mal im Sommer wo weg gflogen bin. Nicht weiß Gott wie weit und nicht weiß Gott wie unbekannt, aber wo so… auf einmal der Mut größer worden ist (k.P.) und wie gesagt, so diese… dieses - also was mir in der Analyse so, so, wirklich so, so… ähm, wie soll ich jetzt sagen? so, so, so aufgetaucht ist, oder so, so vertraut worden ist, ist. (360-364)

Mit dem plötzlichen „und das is es ja“ kündigt sie an, dass in der nachfolgenden Passage offenbar eine Schlüsselsequenz in ihrer Erzählung über die Analysezeit folgt. Tatsächlich fungierte das mehr ziellose als gerichtete „wo weg gflogen“, das „nicht weiß Gott wie weit und weiß Gott wie unbekannt“, war, offensichtlich als eine Art Ausbruch aus gewohnten Ordnungen bzw. einem vormaligen Vertrauen auf Bekanntheit und der damit verbundenen Sicherheitsposition. Es kam einem Wagnis gleich, welches „Mut“ bedurfte, sich Differenz und Fremdbestimmung kraft der Infragestellung bisheriger Ordnungen auszusetzen. Fraglich scheint allerdings, ob diese Infragestellung auch eine Fremd*werdung* implizierte, denn obgleich etwas fremdbestimmt „aufgetaucht“ ist, spricht sie noch immer aus einer starken Ich-Position („wo i plötzlich“, „also was *mir* in der Analyse“), wenngleich sie das Größerwerden des „Mutes“ passivisch setzt und sich (als *moi*) damit nicht zuschreibt.

Die inhaltliche Qualität dieser Fremdbestimmung und Neuorientierung vermag sie dementsprechend in der Rede, figurativ gesehen, zunächst nur metonymisch suchend („und wie gesagt, so diese… dieses – also was mir in der Analyse so, so, wirklich so, so… ähm, wie soll ich jetzt sagen? so, so, so“) und schließlich mit dem metaphorischen Signifikanten „auftauchen“ vage zu beschreiben, was (mit Lacan) darauf schließen lässt, dass die Struktur ihres Begehren nach Differenz, der Exploration ins Ungewisse und dem Aufs-Spiel-Setzen der eigenen Ordnung noch immer in der unbewussten Struktur bzw. Grammatik ihres Diskurses insistiert – mit Lacan ein Beispiel für das Unbewusste als Diskurs des Anderen. Dabei erinnert diese Attribution des ‚Auftauchens‘ an die (in Kap. 2.2.4.4) skizzierte Horizontstruktur der Erfahrung bei Husserl (1952), zumal sie im weiteren Verlauf (s.u.) explizit von einer „Erfahrung“ *statt* von einem Verstehen dieser Veränderungen spricht. An dieser Stelle ist also vermutbar, dass jenseits – oder bei Buck (vgl. 1981, 1989) *innerhalb* – bestehender Horizonte, die in ihrem Leben durch Sicherheit, Ordnung und eine gewisse konservative Vertrautheit („Schrebergärtnerglück“) geprägt waren, neue Horizonte auftauchten, welche nicht aus den alten deduzierbar waren, ihr aber über den Lauf der Kur sukzessive „vertraut worden“ sind:

IP3: Ich hab früher immer geglaubt, ich weiß genau was richtig und was falsch ist. Ja? Und ich weiß was gut ist und was böse ist. Und durch die Analyse hab ich einen anderen Zugang zu diesen dunklen Seiten oder zu dem 'Bösen' jetzt unter Anführungszeichen, ja? Oder zu dem 'gut' - 'schlecht' gekriegt. (364-367)

Das, was ihr offenbar zugänglich wurde, wäre aus psychoanalytischer Sichtweise am ehesten mit dem Prozess der Symbolisierung oder symbolischen Integration objektaler Anteile zu kennzeichnen, die hinsichtlich der Wahrnehmung ihres Anderen-Verhältnisses weg von einer ‚Entweder-Oder‘ zu einer ‚Sowohl-als-Auch‘ Position führte: Denn es gelang Frau Prinz laut ihrer Aussage über den Verlauf der Analyse, offenbar, „gute“ und „böse“ Teilobjekte bzw. Urteile, die – entwicklungspsychologisch gesehen – dem Entwicklungsstadium einer „paranoid-schizoiden Position“ (nach M. Klein, 1962) im Selbst entsprachen, derart auszudifferenzieren, dass solch (dichotom) gespaltenen Objektvorstellungen zugunsten eines symbolischen Selbst- und Weltverhältnisses integriert werden, d.h. auf die Stufe der s.g. „depressiven Position“ bei M. Klein gelangen konnten.[345] Welche guten und bösen Anteile sie allerdings anspricht, wird nicht direkt ersichtlich. An späterer Stelle entwickelt sie allerdings ein Bild davon,

[345] Dies zeugt entwicklungspsychologisch wie klinisch betrachtet von einem kohärenten Selbstbild, welches, psychoanalytisch formuliert, zur Wirklichkeitsprüfung und Triangulierung fähig ist.

dass jene Anteile mit einigen Erfahrungen mit ihren Schülern und Kollegen korrespondierten (s.u.).[346] Diese narrativierte und anhand der auffälligen Akzentuierung emphatisch vorgetragene Veränderungserfahrung, so wäre jedenfalls zu vermuten, entspräche aus phänomenologischer Sicht vermutlich einem *pathischen* Widerfahrnis (z.B. Waldenfels, 2006, 73, 2002, 15), d.h. einer offensichtlich nicht-intentionalen, vom Anderen kommenden („einen anderen Zugang…gekriegt") Differenzierung verschiedener Ordnungen, die nicht mehr in der Logik ‚Entweder-Oder', sondern im Laufe der Kur als ‚Sowohl-als-Auch'-Logik, d.h. nebeneinander bestehen konnten. Diese wahrgenommene Veränderung macht sie schließlich auch in späteren Passagen (der darauffolgenden Frage des Interviews) dort fest, wo sie jene Erfahrung von ihrem stark meritokratisch orientierten Selbst- und Weltverhältnis abzugrenzen sucht:

IP3: Ja, mir fällt dazu ein.. ähm, in der Schule war ich immer diejenige, die besonders… als Kollegin, ja? Besonders tüchtig war, das und dies und jenes, noch geleistet hat, ja? Und damals, also wie ich die Analyse begonnen hab, bin ich so davon ausgegangen, das muss einfach jeder… so sein. Ja? Und im Lauf meiner Analyse hab ich gelernt Menschen auch zu schätzen, die das nicht so erleben (k.P.) und… und den Anderen nicht nur daran zu messen, was diejenige leistet. (k.P.) Sondern mehr die Unterschiede ((3 Sek.)) dürfen sein (503-508).

[II]

Bildungstheoretisch betrachtet weisen jene Abschnitte zusammenfassend auf ein im Hier und Jetzt *erzähltes* (d.h. nicht unbedingt gelebtes) Selbst- und Weltverhältnis hin, das auf Basis grundlegend neuer Erfahrungen während der Analyse gegenüber vormaligen Leistungsbeurteilungen bzw. gegenüber ihrer Urteilsfreudigkeit ‚in-different' respektive unentscheidbar geworden ist. Es enspricht in dieser Figuration, so könnte man

[346] Hierbei kann das Reifungskonzept der beiden *Positionen*, die mit Klein (1962, 102ff.) pointiert gesagt Organisationsformen der psychischen Integrität darstellen, freilich nicht bruchlos mit Lacans Theoriegebäude vereinbart werden, zumal Lacan bekanntermaßen weder Freund der angloamerikanischen Objektbeziehungstheorien noch ‚Kleinianer' war. Im Gegenteil besteht bis heute großer Dissens zwischen diesen analytischen Schulen, insbesondere zu Fragen der Behandlungstechnik, die u.a. auf einem disparaten Übertragungs-/Gegenübertragungsbegriff beruhen. Dennoch scheint es mir vom *Phänomen* her hier adäquat, jene ‚Entwicklungsstufen' von Frau Prinz anhand dieses Theorems für den Leser nachvollziehbar machen zu können. Dabei ist zu betonen, dass diese beiden *Positionen*, die schizoid-paranoide und die depressive Position, auch bei Erwachsenen nie ganz voneinander getrennt bestehen – je nach psychischer Verfassung kann einmal diese oder jene Position als psychischer Zustand überwiegen. Wird die seelische Entwicklung gestört, befindet sich der Betroffene als Erwachsener zu großen Teilen noch in der paranoid-schizoiden Position und erlebt sich als nicht getrennt vom anderen – d.h. er nimmt den anderen nicht in seiner Andersheit wahr. Am ehesten wäre dies vergleichbar mit Lacans Spiegelstadium und der dazugehörigen imaginär-narzisstischen Verhaftung.

sagen, jedenfalls nicht mehr vorherigen, auf Sicherheit und Kontrolle fußenden ‚Ordnungen'(vgl. Waldenfels, 1997, 2006) des Selbst- und Weltverhältnisses, die nach Bewertbarkeit strebten. Da diese Figuration an mehreren weiteren Stellen auftaucht (527, 717, 923 der Analysedatei) wird sie als fünfter Hauptsignifikant **Differenzierungsfähigkeit/Symbolisierung** ihrer Rede markiert. Einer solchen Figuration, die vor allem der Lesart der Analysegruppe entspricht, scheint dann auch vor dem Hintergrund der darauf folgenden Aussage einige Plausibilität zuzukommen:

Äh i, i… ((stockt kurz)) ich hab anscheinend durch die Analyse - war's mir möglich das net nur zu beurteilen sondern zu erfahren und damit anscheinend auch einen, einen, wirklich einen einen Raum zu Verfügung zu ‚kriegen' , wo ich mit den Kindern, die so Schwierigkeiten haben… anders in Beziehung treten konnte. (367-370).

Denn hier spricht sie – entgegen anderer Passagen geradezu ostentativ – die Qualität einer Erfahrung oder eines Widerfahrnisses an, welches – der phänomenologischen Lesart Bucks und Waldenfels' zufolge – dem Charakter einer negativen Erfahrung im Sinne eines zuvor nicht verfügbaren *Horizonts* (vgl. Buck, 1989 oder Waldenfels, 2006) entspräche. Entgegen bisherigen Horizontstrukturen oder „Räumen", die ihr in ihrer Bewertung (ihrer Arbeit) zur Verfügung standen und nach denen sie ihr Selbst- und Weltverhältnis *normativ* be-urteilen konnte, „kriegte" sie offenbar jenen fremdbestimmten, in-differenten „Raum zur Verfügung". Es konnte sich also scheinbar etwas entfalten, das vom Anderen kam, ohne dass sie die inhaltliche Verfasstheit jener Entfaltung in der ersten Aussage prononciert („*anders* in Beziehung zu treten"), sondern jenes „anders" zunächst nur in seiner Andersheit betont. Handelt es sich hier, so wäre (auch angesichts dieser topischen Signifizierung „Räume") zu fragen, phänomenologisch betrachtet um einen *Horizontwandel* im Husserlschen und nach ihm Buckschen Sinne (vgl. Buck, 1989, 63ff.), insofern kraft dieser Erfahrung ein neuer Horizont als „Implikat" des vormals bestehenden auftauchte (vgl. Kap. 2.2.4.4)? Oder wäre mit Waldenfels sogar – auch angesichts der erworbenen Unentscheidbarkeit von Alternativen – von einem *pathischen*, d.h. erleidenden Widerfahrnis auszugehen, das in nicht-komparativer Logik ebenjene Intentionalität im Anspruch des Anderen zur Gänze aushebelte (vgl. Waldenfels 2006, 73ff.) und als Fremdes in bisherige Ordnungen ihres Selbst- und Weltverhältnisses einbrechen konnte?

Aus bildungstheoretischer Sicht liegt es zumindest nahe, in ihrer (reflexiven) Narrativierung von einer gewissen Irritation oder einer in der Analyse induzierten, relativen Fremdheitserfahrung bzw. einer „Problemlage (auszugehen), für deren Bewältigung

sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend“ erwies (Koller, 2012a, 16). Zudem gelingt ihr in dieser Positionierung offenbar eine Art „Steigerung der Reflexivität des (bisherigen) Selbst- und Weltbezugs“ (Koller, 2016, 155) – mit Koller ein normatives Kriterium für transformatorische Bildungsprozesse. Diese Reflexivitätssteigerung konkretisiert sie im weiteren Verlauf auch anhand der veränderten Praxisorientierung in der Arbeit mit den Kindern in der Schule:

Es hat mir nicht mehr so viel Angst gemacht, wenn die… auszuckt san… ja? ((schnaubt aus)) ja, olles diese ganze Palette halt, ja. Weil Wut… mörderische Gedanken, olles das was man sonst so so 'pfui' sagt, ja? durfte anscheinend ein bisschen mehr zu einem, zu meinem Selbst gehören. (371-373)

Sie berichtet also *semantisch* davon, dass ihr Kontrollbedürfnis (als ein o.g. Hauptsignifikant), welches wahrscheinlich mit ihrem, so bislang vermutet, eher konservativen, auf Sicherheit bedachten und funktional orientierten Selbst- und Weltverhältnis korrespondierte, nun zugunsten eines gewissen ‚Loslassens‘, d.h. einer selbst gewählten Unsicherheit aufgeweicht wurde – eines Loslassens, welches nun auch Gefühle der „Wut, mörderische(n) Gedanken“ und alles, was „pfui“ war, integrieren konnte bzw. demzufolge „ein bisschen mehr“ zu ihrem Selbst gehören durfte.

Gleichwohl erscheint die Intonation der Passage „ja, olles diese ganze Palette halt, ja“ aus *semiotischer* Sicht eher so, also ob sie den Inhalt der Probleme mit den Kindern beiläufig übergehen und speziell mit dem metaphorischen Signifikant „Palette“ unspezifisch machen bzw. in der Diskursart eines Berichts (abschätzig) herunterspielen wolle. Es scheint, als ob es einen Widerstand, ausgehend von ihrem Starken Über-ICH gibt, die neu erworbene Horizonte im Sprechen zwar zu rationalisieren, aber nicht emotional zulassen zu können (Lesart der Analysegruppe). Dafür spräche auch jenes „pfui“, welches als Interjektion üblicherweise eher in einem appellativen (und hier tendenziell regressiven) Duktus auf etwas Schmutziges, Verbotenes oder Unartiges verweist oder ein Verbot einmahnt, etwas besser nicht ‚anzufassen‘. Interessant erscheint auch die Fehlleistung „zu einem, zu meinem Selbst“ zu sein, die einen solch ‚be-richtenden‘ Distanzaufbau untermauert, indem sie die bösen Anteile in der Rede doch wieder „einem“ neutralen, entpersonalisiertem Ort statt ihrer früheren Subjektposition zuweist.

Sind jene semiotischen Auffälligkeiten also eher wiederum Hinweise auf ein strenges Über-ICH, welches als Schutzinstanz für ein konservatives, leistungsorientiertes und kontrollierendes Selbst- und Weltverhältnis steht und transformatorische Bildungsprozesse eher blockiert als befördert? Versucht sie dennoch modulativ erneut, sich mit einer ‚säuselnden‘ (Analysegruppe), eher infantilen Stimmqualität und sich wiederholen-

den Unbestimmtheitspartikeln („anscheinend“, „ein bisschen“) an diesem drohenden Über-ICH ‚vorbeizuschmuggeln‘?

Vor dem Hintergrund jener alternativen Lesart und mit den besprochenen methodologischen Herausforderungen der vorliegenden Untersuchung von ‚Bildungsprozessen‘ in Narrationen sollte allenthalben daran erinnert werden, dass Frau Prinz das skizzierte Selbstverhältnis, welches sie hier performativ inszeniert, stets nur um den Preis der eigenen imaginären Selbstverkennung und Nachträglichkeit *als* Narrativ[347], d.h. gewissermaßen in der eigenen *Selbstverobjektivierung* konfiguriert – und sie die Differenz zwischen ausgesagtem und aussagendem Subjekt, in der das Subjekt situiert ist und welches vom Anderen kommt, erzählend nicht zu schließen vermag (vgl. Schäfer, 2007, 2011b, 2013; Lüders, 2007, 237; Butler 2002, 90). Es müsste also im Gewahrsein dieser aporetischen Bedingungen davon Abstand genommen werden, vorschnell von schlechterdings empiristisch missverstandenen, ‚faktischen‘ Bildungsprozessen in der Vergangenheit zu sprechen, sondern die rhetorische Inszenierung als (gesprochenes) Subjekt im Blick zu behalten (vgl. vor allem Kokemohr, 2004, 2014).

Insgesamt veranschaulicht die Passage gleichwohl, dass Semantik und Semiotik ihres *Diskurses* (interessanterweise besonders im etymologischen Sinne eines ‚Umherlaufens‘) auf eine offenbar zwiespältige respektive zweigeteilte Subjektposition (wie auch in der Eingangspassage des Interviews, vgl. Kap. 6.3, Eingangsfrage) verweisen. Ihr Diskurs unterhält einerseits ein metonymisch ausgedrücktes Begehren nach Unsicherheit und Indifferenz entgegen vormaligen Verhaftungen an Ordnungen von Sicherheit und Kontrollwünschen, die Möglichkeit einer Neuausrichtung von Selbst- und Weltverhältnissen wird allerdings andererseits stetig durch jene ‚alten‘ Strukturen eines schließenden, formalistischen Selbst- und Weltverhältnisses unterlaufen, das in Form ihres Über-ICHs als blockierendes *Signifikat* operiert und gewissermaßen den metaphorischen Antagonisten des metonymischen Begehrens markiert. Sie scheint sich in ihrer

[347] Waldenfels betont dahingehend, dass „die Nachträglichkeit der Antwort, zu der man im Anspruch des Andern aufgefordert ist, (…) der Vorgängigkeit des Pathos entspricht, das uns überkommt“ (Waldenfels, 2006, 73). Auch wenn Waldenfels in seinem Argumentationszusammenhang mit diesem Befund sicherlich das *ontologische* Verhältnis überhaupt anspricht, welches das Subjekt zum Anderen als singulär Fremdem unterhält, gilt jene Bestimmung (wie mit Butler und Lacan gezeigt) auch für jede Narration, die der Vorgängigkeit des Anderen in der Rede nicht entsprechen kann, da das Subjekt vom Anderen (als Hort aller Signifikanten) *gesprochen* wird und in der spezifischen Situation eines Interviews darüber hinaus eine Beziehung zum Interviewer unterhält, die die autobiographische Narration stets ‚kontaminiert‘ bzw. verzerrt.

Rede also wiederholt in einem paradoxen Spannungsfeld, d.h. auf einer unentscheidbaren Suche nach gleichzeitiger (Un)Sicherheit und (In)Differenz wiederzufinden, und sich darin als Selbstrefrenz zu entgleiten. Dies könnte auf einer metafigurativen Ebene (vgl. Koller, 1994b) im Sinne einer ‚Nicht-Stilllegbarkeit' dieser metonymischen Suchbewegung durchaus als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse gesehen werden, (noch) nicht jedoch als Vollzug eines Bildungsprozesses.

6.6 Der sichere Fall des Subjekts ins Ungewisse (Frage 5-6)

[I]

Mit Frage 5 des narrativ-episodischen Leitfadens;

> (5) Wenn Sie den Prozess der Psychoanalyse nun übersehen, nehme ich an, dass sich in der Zeit, wo sie in Analyse/Therapie waren, viell. etwas verändert hat. Trifft das zu? Was war das?

führt Frau P. ihre Erzählung über die im Verlauf der Kur veränderte Subjektpositionierung im Hinblick auf ihre ‚Tüchtigkeit' (Signifikant Funktionalität) fort und unterstreicht dahingehend, inwiefern sie im Verhältnis zu ihren Kollegen und Kolleginnen gelernt habe, unterschiedliche Arbeitseinstellungen nicht als funktionalen Ausdruck der ‚Wertigkeit' einer Person zu beurteilen.[348]

IP3: Ja, mir fällt dazu ein…ähm, in der Schule war ich immer diejenige, die besonders… als Kollegin, ja? besonders tüchtig war, das und dies und jenes, noch geleistet hat, ja? Und damals, also wie ich die Analyse begonnen hab, bin ich so davon ausgegangen, das muss einfach jeder… so sein. Ja? Und im Lauf meiner Analyse hab ich gelernt Menschen auch zu schätzen, die das nicht so erleben (k.P.) und… und den Anderen nicht nur daran zu messen, was diejenige leistet. (k.P.) Sondern mehr die Unterschiede ((3 Sek.)) dürfen sein (503-508).

Bemerkenswert scheint dabei – und dies wäre womöglich erneut als Signal einer erworbenen Symbolisierungsleistung zu lesen – die Aussage: „sondern mehr die Unterschiede dürfen sein". Sie spricht damit sozusagen von der Erkenntnis einer Fähigkeit zur Anerkennung konstitutiver Differenzen (jenseits des *moralischen* Urteilens), womit sich aus bildungstheoretischer Sicht die Frage stellt, ob sie damit auf die Anerkennung einer *radikalen* Fremdheit des Anderen bzw. auf Erfahrungen jener Fremdheit über den Verlauf der Kur rekurriert. Andererseits schwächt sie jene Reflexion semantisch gleich

[348] Diese Passage wurde in Kap. 6.5 bereits erwähnt.

wieder ab, indem sie betont, „den Anderen nicht *nur* daran zu messen“ – dieses „nur“ weist also womöglich auf eine Einschränkung bzw. Verhaftung an alten Selbst- und Weltbildern hin, in denen „einfach jeder“ nach meritokratischen Prinzipien beurteilt wurde, wie sie es zuvor (Frage 1 und 3) betont hatte. Gleichsam erweckt auch die abgeklärte, ganz im Sinne der Signifikanten „tüchtig“ und „messen“ funktionalistisch anmutende Stimmmelodie zu Beginn der Passage erneut die Subjektposition einer primär nach Leistung strebenden ‚Lehrerin‘, welche stets noch „das und dies und jenes, noch geleistet hat“ und darüber ihr Selbst- und Weltverhältnis definiert(e). Sie springt also auch in dieser Frage, obgleich das die Art der Interviewfragestellung nicht unbedingt vermuten lässt, auf jenen Hauptsignifikanten eines funktionalistischen Selbst- und Weltverhältnisses an, welcher für Sie offenbar große Wirkmächtigkeiten in ihrer Biographie darstellt(e).

Auf jene, der kurzen Passage der fünften Frage folgende sechste Fragestellung des Leitfadens

> (6) Auf welche Lebensbereiche hat die Analyse/Therapie am meisten Einfluss ausgeübt - wo wurden konkrete Prozesse für Sie am deutlichsten?

antwortet Frau P. blitzartig, scheinbar ohne nachzudenken mit der Aussage:

IP3: Ja. In der Erziehung meiner Söhne.

I: Ahh okay, mhm. (540-542)

Die Nichterwartbarkeit einer solchen Aussage scheint vor allem dahingehend bemerkenswert, dass sie das zuvor wiederholt beschriebene biographische Feld der Arbeitswelt und der damit verbundenen Leistungsorientierung nun übergangslos verlässt, um sich ihrer familiären Biographie zuzuwenden – diese also vor dem Hintergrund der Fragestellung als mithin bedeutendster Lebensbereich in den Blick kommt, auf den die Kur verändernd wirkte.

IP3: Also, wie ich (4 Sek.) w… ich hab drei Kinder, meine Tochter ist schon erwachsen, die ist 35, ich hab auch schon ein Enkelkind und die zwei Söhne sind Nach…zügler, mit einem zweiten Mann und ähm… wie ich die, die, die… Buben… kriegt hab, war ich schon relativ alt, also 37, fast 38, 39, fast 40 und ich war… ziemlich ängstlich. (6 Sek.) und mein Mann… ist bissi jünger als ich und war der, der… so ((nuschelnd))… den Burschen sehr viel… sehr viel… ermöglicht hat, ja? An Entwicklungen, an an an [stotternd] sich etwas trauen, die sind überhaupt super super super Burschen worden. ((holt tief Luft)) Die Veränderung hab ich dort gemerkt, wo ich dann auf einmal… Dinge zulassen konnte, die ich am Anfang der Analyse oder vor der Analyse nicht geschafft hätt… ja? Also s… äh ein ganz bildhaftes Beispiel dafür, Urlaub in Griechenland... und die Burschen waren immer sehr sehr sportlich und wünschten sich von so einem

Felsen runter zu springen, das war sicher zehn Meter hoch. ja? Aber da sind andere runter gesprungen und wir haben mit, mit einem, mit einem schweizer Vater gesprochen, wie - ob das äh…

I: Tief genug ist...

IP3: Genau! Und, und, und… ja? Also nix auf… hurra und jetzt.. ja? Ähm… und ich wär' früher gestorben, wenn die so was machen hätten wollen, ja? Und ich könnt zuschauen und hab sie beneidet. Um dieses Gefühl von… 'Wow!' ((lacht kurz)) (544-561)

Semantisch berichtet Frau P. an dieser Stelle von ihrer, so könnte man sagen ‚nicht-konventionellen' Familienkonstellation, in der sie mit ihrem ersten Mann ihre mittlerweile 35-jährige Tochter zur Welt brachte und einige Zeit später ihre zwei Söhne mit „einem zweiten", jüngeren Mann bekam. Semiotisch fällt ins Auge, dass ihr diese Passage insofern ein gewisses Unbehagen zu bereiten scheint, als sie zunächst nur zögerlich bzw. stockend ins Sprechen findet (ganz im Gegenteil zur Aussage „in der Erziehung meiner Söhne", die spontan und gefestigt artikuliert wirkt) und vor allem dort, wo sie ihre Söhnen als „Nach….zügler" figuriert und von dieser ‚Patchwork'-Konstellation der Familie spricht, einige Male absetzt, Luft holt, Wörter wiederholt („die, die, die Buben") oder länger pausieren muss. Metonymisch ihre Gedanken verfertigend, so könnte man es umschreiben, entwirft sie im Prozess des Sprechens ihre Familiengeschichte, bis schließlich der Signifikant „ängstlich" als Stepppunkt zu fungieren scheint, der gleichsam die emotionale Involviertheit jener Erzählung unterstreicht (s.u.).

Erscheint ihr diese Familienstruktur (im Diskurs) also ‚unkonventionell', irgendwie schambehaftet und/oder rechtfertigungsbedürftig (erster Hauptsignifikant Rechtfertigung), da sie sich von ihrem ersten Mann getrennt und mit fast vierzig Jahren nochmals drei Kinder mit „einem" zweiten, (545) Mann bekommen hat, wobei dessen Alter mit dem Attribut „bissi jünger" (547) zusätzlich relativiert wird?

Dafür spräche, dass sie folgend – offenbar als Fehlleistung – ihren neuen Mann personal unspezifisch als „einen zweiten" Mann figuriert und damit ihre Zugehörigkeit zu ihm ein Stück weit unterminiert. Dabei fällt prosodisch ins Gewicht, dass Affekt und Inhalt ihrer Aussagen im Gegensatz zu jenen vorherigen Stellen, in denen sie immer wieder versuchte, Kontrolle (als *moi*) zu signalisieren oder die ‚Fassung' zu wahren (z.B. in der Eingangsfrage, Kap. 6.3), stärker konvergieren, insofern der Absatz stärker emotional gefärbt wirkt. Besonders die Stimmqualität nach dem Signifikanten „ängstlich" wirkt zittrig, als ob sich die nämliche Angst beim Sprechen reaktualisierte – dieser Eindruck wird noch unterstrichen durch eine längere Pause. Mit Lacan könnte man insofern ein „volles Sprechen" oder jene unbewusste „erste Sprache" (Lacan, 1973, 137) vom unbewussten Ort des *je* unterstellen, die sich im Zusammenhang mit nun persönlicheren bio-

graphischen Erzählungen im Interview entfaltet, wahrscheinlich auch vor dem Hintergrund, dass ein gewisser Vertrauenszuwachs im Kontakt mit dem Interviewer entsteht und Frau P. zunehmend, aber noch zaghaft Einblicke in familiäre Lebensfelder gibt. In ihrer emotionalen Involviertheit, so scheint jedenfalls, wird ihre starke Position eines *moi*, bislang beherrscht durch ein starkes Sicherheits- und Kontrollbedürfnis, zugunsten des *je* ein Stück weit suspendiert.

Nähme man bloß auf das explizit Gesagte Bezug, in dem sie von den „Veränderungen" *in* der Kur spricht, mit denen sie „auf einmal (…) Dinge zulassen konnte, die ich am Anfang der Analyse oder vor der Analyse nicht geschafft hätt… ja?" (550-551), ließe sich leicht übersehen, dass bildungs*biographisch* bedeutsam hier in den Blick kommt, dass der Schritt, sich mit spätestens Ende dreißig nochmal einem anderen Mann zuzuwenden und zwei Kinder zu bekommen, selbst eine tiefgreifende Veränderung darstellen dürfte, dem schwerwiegende Entscheidungen oder Infragestellungen ihres vormaligen Selbst- und Weltverhältnisses vorangegangen waren. Zwar wird im Interview nicht direkt angesprochen, ob dieser Schritt *während* der Kur vollzogen wurde, ihr Alter und der Zeitraum der Analyse lassen allerdings darauf schließen, dass diese Entscheidung zum Zeitpunkt des Eintritts in die Kur bereits getroffen worden war. Auch Anlässe und Verlaufsformen dieser vermutlich einschneidenden Veränderung verbleiben im Dunkeln, es ist nur anzunehmen, dass ihre biographischen Voraussetzungen (etwa bezüglich ihres Mutter-Vater-Verhältnisses, vgl. Kap. 6.8) sowie die Erfahrungen in ihren vorherigen Beziehungen Anlass genug gaben, einen derartigen biographischen Schnitt einzuziehen, weshalb durchaus von einer Transformation ihrer Selbst- und Weltverhältnisse ausgegangen werden kann, über die sich an dieser Stelle aber nur spekulieren ließe.

Weitergehend berichtet sie davon, dass es im Zuge der Kur „plötzlich" möglich war, „Dinge zuzulassen", welche vorher nicht möglich gewesen waren. Dabei weist sowohl der unspezifische Signifikant „Dinge" wie das passivische Verb „zulassen" auf eine gewisse Fremdheitsbestimmung oder -erfahrung hin, die ihr im Zeitraum der Kur zuteil wurde – womöglich zum damaligen Zeitpunkt gar eine *radikale* Fremdheitserfahrung, insofern sie sie aus heutiger Sicht, trotz des darauffolgenden Beispiels und der damit einhergehenden retrospektiven Reflexion, noch immer recht diffus von „Dingen" spricht. Hier wird möglicherweise der Versuch unternommen, eine (damals) radikale Fremdheitserfahrung im Modus einer *intentio obliqua* als relative zu reflektieren.

Nach dem folgenden („ein ganz bildhaftes Beispiel dafür"), metaphorischen Beispiel des Felsensprungs ihrer Söhne, erläutert sie, dass sie „früher gstorben" wäre, „wenn die

so was machen hätten wollen, ja?“ – nun aber konnte sie im Urlaub ihren beiden Söhnen beim Sprung von einem „sicher zehn Meter“ hohen Felsen zuschauen und hatte „sie beneidet. Um dieses Gefühl von… 'Wow!'“. Sie identifiziert(e) sich also offenbar im allegorischen Sinne mit dem Wunsch ihrer Söhne, sich abseits von vormals beständiger Sicherheit und Kontrolle wortwörtlich ‚fallen lassen‘ zu können. Dennoch bringt sie in dieser Passage semantisch zur Geltung, dass es immer noch des Urteils durch eine externe Instanz bedurfte, sich der Unbedenklichkeit des Sprunges zu versichern („und wir haben mit, mit einem, mit einem schweizer Vater gesprochen, wie - ob das äh“, 555).

Jenes Thema bzw. jenes neu erworbene „Gefühl“ eines ‚sicheren Falls ins Unbekannte‘ schildert Frau P. schließlich auch im Erzählen über ihren Fallschirmsprung, welchen sie im Anschluss daran unternommen habe:

IP3: Ja? Und ich bin dann auch Fallschirm springen gegangen mit meinen Söhnen… ja? Also das ist so… die… das, das was es ausdrückt.

I: Ja. Also vielleicht auch so eine innere Freiheit erlebt?

IP3: Genau, genau… genau. (k.P.) Also ich hab nach wie vor bissi Flugangst, ich flieg nicht wahnsinnig gern…ja? Aber, aber gleichzeitig… ist dieses Gefühl ((zögernd)) von, von wirklich über den Wolken zu sein und, und dieses, diesen, diesen… Kick zu erleben! Da zu fliegen, so wie beim Fallschirmspringen, ja, der ist mir, ist mir, der durfte größer werden… ja? Also so… würd ein mal sagen, aus dem… sehr braven, angepassten Mädel (6 Sek.) obwohl mutig war ich früher schon auch, aber so dieses, dieses über den eigenen Schatten springen, was diese Dinge betrifft. Das, glaub ich, hat auch die Analyse bewirkt. (565-575)

Erneut findet sie im metonymischen Sprechen („diesen, diese, diesen“) vorerst keinen Signifikant für diese damalige Erfahrung und figuriert sie zunächst tautologisch mit „die…das, was es ausdrückt“. Der sinnbildende Signifikant wird erst durch den inhaltlichen Vorschlag („innere Freiheit“) seitens des Interviewers hergestellt, welchen sie allerdings emphatisch bekräftigt („genau, genau, genau“). Sie berichtet von einem „Gefühl“ in Form eines „Kicks“, der „größer werden durfte“ – der also offenbar irgendwie fremdbestimmt vom Anderen kam: Auch hier bindet sie die Legitimation oder Rechtfertigung (Hauptsignifikant **Rechtfertigung**) für dieses Größer-Werden des Gefühls an eine Fremdbestimmung bzw. gleichsam an eine dritte Legitimationsinstanz. Andererseits gelang es ihr mittels dieses „Kicks“, der vom Anderen kam – und als Signifikant an dieser Stelle in seiner lautmalerischen Akzentuierung geradezu einer sprunghaften Transgression *in actu* gleicht – ein Stück weit über diesen „eigenen Schatten“ zu springen bzw. sich davon zu emanzipieren.

Schließlich resümiert sie jenen Veränderungsprozess, welchen „die Analyse bewirkt" habe: Sie reflektiert auf eine nicht-intentionale Erfahrung („der ist mir, ist mir, der durfte größer werden… ja?"), mithilfe derer sie die Lage versetzt wurde, statt einem „braven, angepassten Mädel" jene „mutige" Frau zu werden, die über „den eigenen Schatten springen" konnte – gleichwohl taucht auch hier ein noch immer sich versicherndes („ja?") auf.

[II]

Bildungstheoretisch gesehen handeln diese Passagen erneut von der Thematik einer Veränderungsbewegung, in der ihre vormalige, stark beurteilend verfasste Subjektposition („sehr braves, angepasstes Mädel") im Sinne eines Sicherheits- und Kontrollbedürfnisses zugunsten eines emotional unabhängigeren Begehrens nach Explorationsgefühlen und ‚Sich-Fallen-Lassen' (bzw. *Genießen,* s.u.) aufgebrochen wurde. Allerdings macht sie jene Erfahrungen („der durfte größer werden") noch immer von einer zensierenden Instanz abhängig, welche ihr diese Erfahrungen ‚erlaubte', die sie zuweilen aber auch überwinden konnte. Zugleich gelingt es ihr im Diskurs *figurativ* im Zuge eines metonymischen Sprechens ihr Begehren rhetorisch freizulegen (z.B. lautmalerisch im beschriebenen „Kick") und sich von diesem „Schatten" ein Stück weit loszusagen.

Vor diesem Hintergrund sowie aufgrund der Erzählungen, dass Frau P. im Alter von 50 Jahren nochmals „Dinge" zulassen konnte oder – dies könnte als Effekt der Kur angesehen werden – einen Fallschirmsprung unternahm, können fragwürdig oder brüchig gewordene Selbst- und Weltverhältnisse angenommen werden, allerdings wohl verkürzt um jene regulative Instanz, an der sie nach wie vor festhält und die ihr, mit Lacan gesprochen, als Anderer „befiehlt zu genießen" (Evans, 2002, 316, vgl. Lacan, 1953-54, 119).[349] Denn das Über-ICH ist mit Lacan zwar „wesentlich in der symbolischen Ebene des Sprechens situiert" und tritt insofern – allerdings verzerrt – als Gesetz des großen Anderen auf den Plan, jedoch als „kategorischer Imperativ" (ebd.), der das Gesetz in

[349] Im Gegensatz zum Begriff der ‚Lust' und des damit verbundenen Begehrens, welches dem Mangel im gespaltenen Subjekt entspringt (Inzestverbot bzw. symbolische Kastration) und allererst daraus seinen drängenden Wert bezieht, steht der Begriff des Genießens beim frühen Lacan zunächst für eine unmittelbare, ‚stumpfsinnige' Befriedigung libidinöser Strebungen und gehört als solche der Kategorie des Realen an (vgl. Lacan, 1956-57). Erst später (ab 1960) führt er die o.g. Gegenüberstellung in Rekurs auf Hegel und Kojèves Begriff des ‚Genusses' ein, wobei das Lustprinzip genau als symbolische Einschränkung des transgressiven Genießens fungiert (vgl. Evans, 2002, 114).

Folge eines Missverständnisses „mit einem imaginären Substitut“ ausfüllt und pervertiert (vgl. Evans, 2002, 315).

Seine Primärfunktion sei zwar, wie bei Freud, die „Verdrängung des Begehrens der Mutter in der Auflösung des Ödipuskomplexes“ (ebd.). Doch entgegen Freuds ursprünglichem Verständnis konzeptualisiert Lacan das Genießen in der Gegenwart als eine obszöne Pervertierung der symbolischen Ordnung, welche zur Zeit Freuds – d.h. im viktorianischen Bildungsbürgertum – noch als jener internalisierte Zensor im Sinne eines „Erbes“ des Ödipus-Komplexes fungierte (vgl. Freud, 1924) und das Verbot sexuellen Genusses direkt einmahnte. Lacan wie nach ihm Žižek halten dagegen daran fest, dass gerade das Verbot erotisiere und Begehren freisetze, während der Befehl des Über-ICHs "*genieße!*" durch seine perverse Invertierung den Zugang des Subjekts zum sexuellen Genießen viel wirkungsvoller unterbinde als jede unmittelbare Restriktion (vgl. Žižek, 1999, 3), indem dem Subjekt eine freie Wahl vorgegaukelt werde, die es aber unmöglich erfüllen kann. Und gerade in dieser Unmöglichkeit liege die Grausamkeit des Über-ICHs.

Auch im vorliegenden Falle scheint das Über-ICH (noch als Ich-Ideal bei Freud) zwar als ‚Drittes‘ auf den Plan zu treten, wobei es ihr scheinbar weniger die Möglichkeit gibt, ein Begehren freizusetzen als sich vielmehr, vermittelt über ihr imaginäres Abbild (Lacans „Ideal-Ich“ *i*(*a*), vgl. 1975, 183f.) genießend daran festzuhalten.[350] So gesehen liegt es erneut nahe, diesen Dritten in Verbindung mit dem Appell zum Genießen eher als blockierenden Signifikanten ihres Begehrens denn als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse zu interpretieren. Ohnehin unterhält Frau P. im Narrativ ein intensives Verhältnis zu ihrem **Genießen** (sechster Hauptsignifikant**)**, von dem sie, in ebenjener tendenziell narzisstischen Konnotation und desöfteren verbunden mit der Assoziation eines **Luxus‘,** an dieser Stelle (Ende von Frage 6) zum ersten Mal und später wiederholend spricht (850, 862, 1415, 1632 der Analysedatei).

IP3: „Und ich genieße es darüber zu reden. Es ist ja noch ein Mal so ein Gefühl von so wichtig zu sein… ja?“ Und diese Erfahrung ist so wichtig, dass man jetzt sogar darüber erzählen darf, ja? Ist schon @auch ein Luxus, muss ich schon sagen@. (584-586)

[350] Freud spricht in seinen Schriften recht inkonsistent vom Über-ICH mal als „Ich-Ideal“, mal als „Ideal-Ich“ bzw. benutzt die Begriffe weitgehend synonym (vgl. Freud, 1923). Lacan differenziert sie nochmals im o.g. Sinne, wodurch die Begriffe eine spezifische Funktion in seinem Graph des Begehrens (1975, 183ff.) erhalten und die Konstituierung des Subjekts im Zwischenspiel von moi, Ich-Ideal und Ideal-Ich anzeigen.

Mit Kollers früher bildungstheoretischer Lektüre in Rekurs auf Lacan (vgl. 1994a, 688ff.) wäre also eher zu vermuten, dass sich in solchen Passagen ein ab-bildhaftes (*imitatio*) Verhältnis zum (kleinen) anderen statt ein transformatorischer Prozess in der Anerkennung des (großen) Anderen artikuliert.

Aus psychoanalytisch-therapeutischer Sicht scheint gleichwohl die Lesart plausibel, dass das sicherheitsgebende Vertrauen und ‚Zutrauen' der Analytikerin, welches vom Anderem kam (allerdings im Sinne der symbolischen Ordnung) eine nicht-imaginäre Fort-Bewegung ihres Begehrens (vgl. Kap. 6.4) ermöglichte, da diese in der konstanten Beziehung allererst das nötige Sicherheitsgefühl zur Bewegung der Emanzipation (bzw. zum ‚Loslassen') *von* diesem regulativen Dritten gewährte. Die dabei haltgebende und gleichsam asymmetrische Beziehungsfunktion, die also Bedingung für explorative Bewegungen ihres Begehrens war und ihr in ihrer Kindheit nur unzureichend zur Verfügung stand, thematisiert Frau P. schließlich auch an mehreren Stellen direkt oder indirekt in der Rede (z.B. 484, 984, 1182, 1228, 1268 in der Analysedatei).

Aus einer solchen Lesart heraus erschien es also auch plausibel, mit Koller jenes Verständnis von transformatorischen Bildungsprozessen anzulegen, nach dem Bildung „vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnung und eines *Anderswerdens* mit offenem Ausgang" (Koller, 2012a, 69) verstanden werden muss – eines Werdens, welches der metonymischen Bewegung des Begehrens bei Lacan entspricht und vormals ‚letzte' Sinnzuschreibungen des Selbst- und Weltverhältnisses immer wieder neu konfiguriert.

6.7 „Sie ließ sich nicht um den Finger wickeln" – konstante Asymmetrien und der ent-täuschende Andere (Frage 7-8)

[I]

Frau P. berichtet in ihrer Auseinandersetzung mit Frage 7 des Leitfadens[351]

> (7) Gab es Entwicklungen bzw. Erfahrungen, die sie als *Person* nachhaltig verändert haben? Waren diese Entwicklungen entscheidend für eine in Ihrem Sinne gelungene Analyse/Therapie?

[351] Diese Auseinandersetzung war nicht Gegenstand des *theoretical samplings*, soll hier jedoch kurz kontextualisiert werden.

weiter davon, dass sie aufgrund ihrer Kur „genussfähiger“ (594) werden konnte und betont auch hier, wie relevant diese Genussfähigkeit für ihr Wohlbefinden sei.

IP3: Genuss… war mir immer schon wichtig, aber, aber noch ein Stückl genussfähiger zu werden. Also für mich ist es so, die Analyse ist für mich… wie ein ein… das was ich gehabt hab… ist noch vertieft worden. Ich bin kein anderer Mensch geworden, ja? Aber das, was ich gehabt hab, auch die Glücksfähigkeit, Genussfähigkeit… meine Freude… am Beruf… schon auch am Leisten… am, an meinen Fähigkeiten, die sind tiefer geworden, hab ich den Eindruck. (593-597)

Hier spielt sie neben dem Stellenwert des Genießens wahrscheinlich auch (offenbar im Zuge ihrer psychoanalytischen Ausbildung) auf Freuds Hinweis zum Telos der Kur in seiner Schrift (1912b) *Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung* an, nachdem der Arzt bei seinem Patienten dafür Sorge zu tragen habe, „ein Stück Leistungs- und Genußfähigkeit wiedergewonnen zu haben“ (ebd., 385). Es geht ihr also mithin um die Darstellung eines fundierten, „tiefen“ Ertrags, den die Ausbildung für ihre Arbeit abwerfen konnte, da sie die Genussfähigkeit mit ihren „Fähigkeiten“ und Leistung in ihrem Beruf verknüpft – es bleibt allerdings offen, ob sie damit ihre Position als Analytikerin und als Lehrerin oder beides assoziiert. Jedenfalls scheint sie in diesem Teil des Interviews den Hauptsignifikanten des **Genießens** nun auch mit jenem der **Leistungsorientierung** zu assoziieren, was die o.g. Lesart des Genusses als paradoxen Befehl ihres Über-ICHs nahelegen würde, sogar ihre Leistung gefälligst genießen zu müssen (vgl. Žižek, 1999, s.o.).

In der nachfolgenden Frage 8 des Leitfadens

(8) Was war der Beitrag ihres Gegenübers (des Analytikers) zu diesem Veränderungsprozess?

nimmt sie schließlich wieder den Faden zur haltgebenden Sicherheit in der Beziehung zur Analytikerin auf und signifiziert diese mit einer „absoluten Verlässlichkeit“, welche ihr nach einer bestimmten Zeit in der Kur ermöglichte, Reaktionen im Kontakt antizipieren zu können.

IP3: Also diese absolute Verlässlichkeit. (6 Sek.) Dieses (4 Sek.) Ich hab ja dann teilweise schon gewusst was sie drauf sagt… dieses Ei-… ((stottert)) Einschätzen können… von, von, von ihren (3 Sek.) Äußerungen zu dem ‚was, was ich sag. (k.P.) Und eben genau dieses, dieses Merken… 'boah, das funktioniert echt, die verurteilt mich für nix' (k.P.) ja? (707-710)

Semiotisch wirkt ihre Rede derart, als wäre das Ringen um Worte, welches sich in Pausen und Stotterbewegungen artikuliert, weniger Ausdruck einer möglichen Verunsiche-

rung, sondern mehr im Sinne einer rückblickenden Verfertigung ihrer Gedanken beim Sprechen zu interpretieren. Bemerkenswert scheint, dass sie in Folge dieser – eher wieder metonymischen Ausdrucksweise – eine Art ‚Conclusio' (sozusagen als metaphorischen Stepppunkt, vgl. Lacan, 1975) bzw. eine Subjektposition präsentiert, die durch die Interjektion „boah" eingeleitet wird – so als ob ihr diese Conclusio im Sprechen ‚zufällt' oder wieder einfällt.

Semantisch deutet sie auch im weiteren Verlauf wiederholt die Bedeutung jener Veränderungserfahrung einer – auch ethischen – ‚Unbestimmtheitsfähigkeit' an, in der eine funktionale Beurteilung von Gegenständen oder Personen zugunsten eines Offenhaltens von Unbestimmtheit oder Andersheit verschoben wurde. Dabei wird deutlich, dass diese Fähigkeit des Offenhaltens als (grundsätzlich) neue Haltung (vgl. Kap. 6.5) offenbar vom *Anderen* kam, insofern sie sich mit der konstanten Werturteilsfreiheit der Analytikerin (psychoanalytisch formuliert: deren Abstinenz) identifiziert(e), deren Voraussetzung der haltgebende und sorgsame Umgang in der Kur war (Lesart der Analysegruppe). Sie scheint demnach in der analytischen Beziehung die negative und gleichsam *paradoxe* Erfahrung gemacht zu haben, dass ihre bisherigen, an einer leistungsorientierten Welt ausgerichteten Wahrnehmungsmuster (mit Blick auf Buck: „Erfahrungshorizonte", vgl. 1981, 50ff.) in einer antizipierbaren intersubjektiven Beziehung dergestalt enttäuscht wurden, dass andere Subjekte wie auch sie selbst in ihrer *Nicht-Antizipierbarkeit* (oder Andersheit) erfahren und nicht mehr ‚als etwas' verurteilt werden konnten.[352]

I: Aber es war ja dann irgendwann erst, (weil?) Sie sagten nach drei Jahren war das (irgendwann?) erst quasi

IP3: Ja, ja, eh… eh, genau! Aber das ist, das ist… das ist das, was, was, was dann, glaub ich, diese Veränderungen auch in Gang gebracht hat. Dieses, dieses selber merken… 'sie verurteilt mich nicht' (k.P.) Ist wohl auch schon was ganz Wichtiges, was, was es mir ermöglicht hat auch andere… nicht immer nur zu beurteilen oder verurteilen, ja? (712-718)

Aus Sicht negativer bzw. befremdender Erfahrung wäre es plausibel, an dieser Stelle die erzählte Erfahrung einer *relativen* Fremdheit zu vermuten, insofern sie im Vollzug des Sprechens dieses „Merken" („das ist das, was, was, was dann, glaub ich, diese Verände-

[352] Man könnte aus phänomenologischer Sicht insofern auch an dieser Stelle von einem gewissen *Horizontwandel* sprechen, wie er theoretisch in Kap. 2.2.4.4 skizziert und in Kap. 6.4. im Rahmen der empirischen Analyse verhandelt wurde.

rungen auch in Gang gebracht hat“) zu reaktualisieren scheint („boah“) und dies in Ergänzung zur emphatischen Affirmation der Frage setzt, ob sie jene Erkenntnis als langwierigen Prozess über die Jahre erfahren hatte.

Im weiteren Verlauf verdeutlich sie nun auch, inwiefern dieser Prozess der sukzessiven Wertschätzung und Übernahme der analytischen Haltung von ‚Unbestimmtheit‘ bzw. „negative capability“ (Bion, 1990), welche sozusagen *Jenseits der Empathie* (Wellendorf, 1999) situiert ist, in der Beziehung zur Analytikerin einem schmerzhaften Durcharbeitungsprozess gleichkam, welcher allerdings genau jene Haltung – privat wie in ihrer beruflichen Praxis – ermöglichte.

IP3: Und sie ist wirklich eine, eine, eine absolut klassische, strenge Analytikerin gewesen, ja? Also schon in Beziehungs… mit Beziehungsanalyse, immer im Hier und Jetzt… war schon fast ärgerlich! ((schnauft aus)) Wenn ich von Schule mit irgendwas kommen bin und das erzählt hab, hab ich mir dacht ((schlägt in die Hände)) 'Bitte! Bitte ein Mal nicht auf uns beziehen! Bitte!' Ja? (724-727)

(…)

IP3: Muh… Na, na, aber es ist ja so… ähm… (k.P.) Manchmal hätte ich gern nur… gern gehabt, dass sie drauf sagt 'Ja, das verstehe ich' ((lacht)) oder 'Ja, das muss jetzt wirklich anstrengend gewesen sein' aber so diese ‚normalen‘… Feedbacks kamen eben nicht, sondern es wurde sofort… geschaut was hat das jetzt mit uns zu tun?

(k.P.)

I: ((lacht)) Und wie war das für Sie?

IP3: Naja und es is dann immer auch gleichzeitig so ein… wenn ich, wenn ich hinter mir gehört hätte 'Das verstehe ich' oder 'Das muss wohl sehr @anstrengend gewesen sein@' dann sind wir auf gleicher Ebene. Mh? Und das kam aber nicht. Das heißt, ich war immer die Analysandin! Und das tut schon auch weh… ja? In dieser… doch kleinerer…

I: (andere Hierarchieebene auch?)

IP3: Genau. ((lacht)) und mich, mich in diese kleinere Rolle… es ist ja keine Ro… naja, schon auch Rolle… da auf der Couch zu befinden. (744-761)

Geradezu stolz – davon kündet die prosodische Akzentuierung zu Beginn – wirkt die bekräftigende Erzählung über die „klassische, strenge Analytikerin“, als assoziiere sie das Merkmal der Abstinenz mit dem Gütekriterium einer ‚richtigen‘ Kur, die beschwerlich sein müsse und welche sie mit Erfolg durchlaufen habe („dann sind wir auf gleicher Ebene. Mh? Und das kam aber nicht“, vgl. auch Kap. 6.3). Lachend und darin offensichtlich abgeklärt, aber auch distanziert nimmt Frau P. die heutige Unterscheidung von dieser damaligen Subjektposition vor, auf welche sie, nun retrospektiv-distanziert blicken kann („wenn ich, wenn ich hinter mir gehört hätte 'Das verstehe ich' oder 'Das

muss wohl sehr @anstrengend gewesen sein@' dann sind wir auf gleicher Ebene. Mh? Und das kam aber nicht“).

Gleichzeitig wähnt sie sich offenbar noch jenen Gefühlen der Hilflosigkeit, Abhängigkeit und des **Kontrollverlusts** nahe, welche als Kontrapunkte zum Hauptsignifikanten **Sicherheit** einen bedeutenden Schwerpunkt ihres Selbst- und Weltverhältnisses zu bilden scheinen. Ihre anfangs ‚falschen‘, imaginären Erwartungen von einer symmetrischen Beziehung, ihr Wunsch nach einer Begegnung auf Augenhöhe (bzw. eines *Anspruchs* auf Liebe, vgl. Fink, 2009, 90) zwischen zwei Erwachsenen wurden dergestalt enttäuscht, dass sie sich in jener „kleineren Rolle“ zurechtfinden musste, in der sie „immer die Analysandin“ war.[353] Diese Erfahrung erschien ihr also offenbar im Sinne eines Durcharbeitens (bzw. *Durchqueren des Phantasmas*, vgl. Lacan, 1978, vgl. Fink, 2009, 93ff.) in der Kur, in welcher die Analytikerin bewusst nicht (nur) die Funktion einer spiegelnden, „haltenden Umwelt“ (Winnicott, 1965, 71) als kleiner anderer (a‘) ausführte, sondern ‚kühl‘ und distanziert an der Beziehung im Hier und Jetzt arbeitete. Sie erfüllte damit ihre professionelle Position, sich aus einer „strengen (…) tendenzlosen“ Haltung heraus (vgl. Freud, 1919, 194) dem narzisstischen Verführungsspiel bzw. dem imaginären Anspruch auf Liebe (vgl. Lacan 1975, 127ff.) zu versagen und das Begehren von Frau P. aus der Position des fremdbleibenden Anderen auf sich *selbst* zurückzuwerfen, anstatt es als verhaftetes Abbild bzw. Ursache des eigenen Begehrens einsetzen zu lassen („dann sind wir auf gleicher Ebene. Mh? Und das kam aber nicht“, vgl. Fink, 2009, 84, 103f.; Drobnik-Naumann, 2005, 111).

[II]

Subjekt- und bildungstheoretisch resümierend wird in dieser Passage, so könnte man unterstellen, die in Kap. 4.2 & 4.3 verhandelte Szene der (Hegelschen) Dialektik im Kampf um Anerkennung bzw. im Begehren nach der Anerkennung des Anderen (vgl. Lacan, 1975, 51) kenntlich. Diese schürzt sich um die Pole Autonomie und Abhängigkeit, Herr- und Knechtschaft, Idealisierung und Aggression und bestand auch in der Kur von Frau P. im Versuch, den Anderen in seinem „Für-sich-sein“ aufzuheben (vgl. He-

[353] An späterer Stelle vergleicht sie diesen Erfahrungsprozess aus der Retrospektive – im Zuge der Übertragung in der Analyse üblich – auch mit einem Mutter-Kind-Verhältnis: „Also es ist nie ganz auf gleicher Ebene, ja? Ein Teil in der Beziehung zu ihr wird immer auch von diesem Kind bestimmt sein, das ich in der Analyse natürlich… als die auf-der-Couch-Liegende war, ja? (950-952)

gel, 1988/1807, 114). Es insistiert auch in dieser Passage eine gewisse Zerrissenheit in der narrativierten Subjektposition von Frau P., welche einerseits in jenem narzisstischen Anspruch bestand, die Analytikerin gemäß ihrer Persönlichkeitsstruktur immer wieder „um den Finger zu wickeln" (s.u.), d.h. als Objekt zu besetzen (vgl. Winnicott, 1971). Andererseits war es Bedingung für die wertschätzende und vor allem professionelle Anerkennung ihrer Person durch die Analytikerin, dass gerade keine „Augenhöhe" herrschte, da ‚echte' Anerkennung nur von einem Anderen als *Dritten* kommen kann, der anders bleibt und sich nicht negieren lässt. Hegelianisch gesprochen: „Nur etwas, was trotz seinem Negiertsein da ist (…) kann durch seine Existenz dem Ich bestätigen, was es begierig anstrebt: daß es nichts zu kennen braucht als sich selbst" (Gadamer, 1992, 227). Aus objektbeziehungstheoretischer Sicht hat mit Winnicott (1971) das besetzte Objekt (Analytikerin), das in der omnipotenten Phantasie der Entwertung und Besetzung „zerstört" werden sollte, den „Angriff des Patienten" in der Realität „überlebt" und darin gezeigt, dass es fortan als haltgewährendes, „genügend gutes" Objekt zur Verfügung steht, d.h. vom Subjekt „verwendet" werden kann (ebd., 105ff.).

Diese Lesart würde auch die darauffolgende Passage plausibilisieren, zu deren Beginn der Interviewer nach den erfahrenen Konsequenzen der distinkten Beziehungskonstellation in der Kur fragt:

I: Aber hat Ihnen das dann… umgekehrt was gebracht, dass sie genau immer so war und eben nicht wie sie's erwartet haben, ja?

IP3: Genau, genau. Also sie hat sich eben nicht wickeln… um den Finger wickeln lassen, sondern ist immer bei ihre… äh… also immer… wissen wir jetzt auch… praktisch… fast immer, ja? Ich hab ja gesagt, am Schluss hab ich dann schon auch manchmal gemerkt, so diese Wertschätzung. Und, und diese… da kamen ja manchmal dann Rückmeldungen, wo ich mir dann dacht hab 'mhh? … doch' Aber so im, im im ganz langen Analyseprozess ließ sie sich von mir einfach nicht um den Fingern wickeln. (k.P.) Und das war @war eine eine besondere Erfahrung@.

I: ((lacht)) das ist… was, was bedeutet 'besonders', das interessiert mich jetzt noch mal ein bisschen… es klingt ja net so angenehm.

IP3: Nein…. nein, eh. Naja, besonders, weil man… weil ich dadurch gezwungen war… mit mir, sozusagen so… so, irgend… also, ich wollt jetzt sagen, in Kontakt zu kommen, aber das ist jetzt fast ein bissl zu… zu..

I: Na eh, ist gar nichts 'zu' ((lacht))

IP3: Ja, aber, aber mit mir so zu sagen, mir zu genügen, ja? (775-796)

Für Frau P. schien also offensichtlich das Faszinierende und Haltgebende dieser „besonderen Erfahrung", welche sie hier einmal mehr lachend retrospektiv akzentuiert, gerade in jener strengen Tendenzlosigkeit bzw. jener ‚Nicht-Erwartbarkeit' zu liegen,

insofern diese zwar in ihrer bleibenden Negativität vorhersehbar, zugleich aber gerade *nicht* kontrollierbar war. Sie wurde offenbar mittels jener Negativität auf ihr eigenes Begehren zurückgeworfen („mit mir in Kontakt zu kommen“) und musste sich darin letztlich „genügen“, wie sie es umschreibt.

Aus bildungstheoretischer Sicht wäre also zu vermuten, dass ein Möglichkeitsraum ‚bildender Erfahrung‘ hier im Widerfahrnis jener inkommensurablen, damals wohl radikalen Fremdheit (und aus Lacanscher Perspektive der Separation vom Begehren des Anderen) sowie das damit verbundene Anerkennen des eigenen Begehrens bestand (vgl. Fink, 2006, 2009, Lacan, 1973, 1975), welches sie nun als relative Fremdheitserfahrung in der Narration reaktualisieren und reflektieren kann.

6.8 Brüchige Objekte – Ansprüche als Ab-Bilder des ‚Schönen‘? (Frage 8/9 episodisch)

[I]

In Folge der anschließenden, episodischen Ergänzungsfrage (zu Hauptfrage 8) des Leitfadens

> *(8) episodische Zusatzfrage: Haben sie „außergewöhnliche“ Erfahrungen mit dem Analytiker / Therapeut gemacht, die zu Veränderungen in ihrer Person beigetragen haben?*

entgegnet Frau P. zunächst, dass die vorhergehenden Ausführungen ebenjene Frage bereits beantwortet hätten. Sie rekurriert auf ihre Auskunft zur neu erfahrenen Beziehungskonstanz und dem damit einhergehenden Gefühl der Verlässlichkeit der Analytikerin in der Kur.

IP3: Aber das war das eh, was ich Ihnen geschildert hab. Diese außergewöhnlichen Erfahrungen waren, diese Konstante… ähm… Art des Reagierens, diese verlässliche…

I: Ja.

IP3: Und dieses sich nicht um den Finger wickeln lassen…

I: Also nicht in den narzisstischen Strudel Ihrer Person reißen zu lassen, wenn ich's mal so sagen darf.

IP3: Genau, genau, richtig. (k.P.) Ja... (814-823)

Bemerkenswert erscheint in dieser Passage auf der Ebene der Beziehungsgestaltung *innerhalb* der Interviewsituation, d.h. zwischen Frau P. und dem interviewenden Forscher, dass dieser sich zu einer Art psychoanalytischen Deutung ‚hinreißen‘ lässt und im (damaligen) Umgang mit ihrem Selbst- und Weltverhältnis einen „narzisstischen Strudel“ vermutet, in den sie ihre Mitmenschen offenbar hineinreißen möchte. Ihre Antwort,

welche zwar affirmativ ausfällt („genau, genau, richtig“), aber eventuell auch Überraschung zu Ausdruck bringt (kurze Pause), könnte aus Sicht der Analysegruppe ebenjenen Prozess einer unvorhersehbaren Reaktion eines Anderen im Vollzug des Interviews selbst anzeigen. Sie wird damit in jenem ‚Nachfolgesetting‘, d.h. in der Interviewsituation, der Kur darauf aufmerksam gemacht, andere nicht gemäß ihrer Muster in der Übertragung imaginär *besetzen* zu können, sondern – wie die Analytikerin – als in anderen Kategorien denkende Andere (an)erkennen zu müssen. Denn der Interviewer verbalisiert mit seiner Aussage mithin, dass zwar auch er sich von der ‚Strudelhaftigkeit‘ der Interviewten affiziert fühlt[354] – jene hier jedoch symbolisch mitteilen bzw. gar analytisch ‚deuten‘ möchte – wenn auch mit einem gewissen Unbehagen („wenn ichs mal so sagen darf“). Er lässt sich insofern nicht völlig unbedacht in diesen ‚Strudel‘ reißen, sondern bemüht sich um eine zurückhaltende, abstinente Position jenseits des Drängens eigener Übertragungsgefühle.

Die folgende Szene könnte vor dem Hintergrund der zuvor wiederkehrenden Signifikanten des Wunsches nach ‚Sicherheit‘, ‚Kontrolle‘, ‚Vertrautheit und Konstanz‘ vor allem aus psychoanalytischer Sicht als eine Schlüsselszene interpretiert werden, insofern Frau P. nun in ihrer frühen Kindheit einen biographischen Punkt markiert, an dem diese (für ein Kind notwendigen) Ansprüche bzw. Wünsche entscheidend irritiert bzw. depriviert wurden:

I: Aber dann ist natürlich die Frage - wenn es zu privat ist, dann müssen Sie's sagen: Aber hatten Sie das denn vorher nicht? Diese Verlässlichkeit? Vielleicht eben… in Ihren engsten Bezugspersonen, oder früher schon, davor.

IP3: Also ich hatte es als kleines Kind nicht. (k.P.) Ich bin nicht bei meiner, bei meiner, ähm… Mmmm-mutter auf… aufgewachsen, also meine Mama hat mich nach meiner Geburt zu meiner Großtante gegeben, weil sie arbeiten musste… und ich war dann nur am Wochenende bei ihr.

I: Okay.

IP3: Und mein… also ich glaub, ich erzähl das jetzt, weil das erhellt dieses, warum mir das so wichtig war, diese Konstanz, ja schon sehr.

I: Sehr.

[354] Diese These geht auch darauf zurück, dass Frau P. in der Schlusspassage der vorherigen Hauptfrage 8 den Interviewer u.a. nach seiner psychoanalytischen Ausbildung befragt (bzw. ihm eine solche tendenziell würdigend bzw. als Kompliment unterstellt) und somit die Rollen gewissermaßen umkehrt, indem sie das Gespräch leitet und den Interviewer – so scheint es – in einer schmeichelnden und koketten Weise ‚auf ihre Seite ziehen möchte‘.

IP3: Und mein Vater ist… ähm… kurz nach meiner Geburt, hat meine Mutter verlassen… und ist aber dann wieder gekommen.

I: Okay (k.P.) und das war auch ein Konstanzverlust im weitesten Sinne, für Sie oder...

IP3: Einer, wo's vielleicht damals noch keine Worte gegeben hat, nicht?

I: Ja. (825-847)

Auch wenn über die weiteren familiären und frühkindlichen Umstände im Laufe des Gesprächs keine ausführlichen Informationen mehr zur Sprache kommen, gibt jene Szene zumindest biographisch bzw. psychoanalytisch-entwicklungstheoretisch einige ausschnitthafte Einblicke in die wechselvolle Kindheit der Interviewten und die erfahrenen Konstanzverluste (auch wenn diese Wortschöpfung vom Interviewer kommt), welche die frühen Beziehungserfahrungen aus heutiger Sicht prägten.

Wirft man zunächst einen Blick auf die *semiotische* Ebene, so deuten prosodisch Intonation und Akzentuierung ihres Diskurses sowie auf paraverbaler Ebene ein Zittern in der Stimme („nicht bei meiner, bei meiner, ähm… Mmmmmutter auf… aufgewachsen") ein Unbehagen an, über diese doch sehr persönlichen Erfahrungen Auskunft zu erteilen. Zuvor noch eher berichtend-resümierend, kippen die Intonation und die Diskursart Frau P.s sukzessive in ein zaghaftes, geradezu kindlich-schüchternes Offenbaren, als scheine hier eine emotionale Involviertheit bzw. eine tief verwurzelte Angst vor einem erneuten Kontrollverlust in der Rede zu wirken, die die ‚kühle', vielleicht von Abwehr getragene Diktion des vorhergehenden Berichts durchkreuzt.

Es ist aus psychoanalytisch-entwicklungspsychologischer Sicht wahrscheinlich (zumal sie es selbst betont), dass ihre emphatische, stets wiederkehrende Betonung der Hauptsignifikanten **Sicherheit** und **Kontrolle** – verbunden mit dem Gefühl einer Beziehungskonstanz zur Analytikerin – sowie deren Gegenspieler **Kontrollverlust** im Interview als Ausdruck eines Anspruches (vgl. Lacan, 1975, 127) auf Liebe gelesen werden kann, die ebenjenen negativen Erfahrungen der frühesten Kindheit entstammen („Und mein… also ich glaub ich erzähl das jetzt, weil das erhellt dieses, warum mir das so wichtig war, diese Konstanz, ja schon sehr").[355] Jene Erfahrungen werden dann auch mit dem bemerkenswerten Hinweis „wo's vielleicht damals noch keine Worte gegeben hat" un-

[355] Dies geht aus heutiger psychoanalytisch-entwicklungspsychologischer Sicht mit einschlägigen Befunden darüber einher, dass Grundgefühle von Sicherheit und Vertrauen und ein damit verbundenes Gefühl von Wirkmächtigkeit und Selbsttätigkeit eng mit ebenjenen Erfahrungen einer „genügend guten Fürsorge" (Winnicott, 1965, 63) einhergehen, die eine unbeeinträchtigte Entwicklung des Kindes durch konstante (und liebevolle) Beziehungserfahrungen begünstigen (vgl. auch Dornes, 2000, 2006).

terlegt, der auch ihren beruflichen Hintergrund bzw. ihre Positionierung als ausgebildete Psychoanalytikerin unterstreicht, da sie eine präverbale Zeit anspricht, in der ein ‚Etwas' geschehen war, für das es keine Worte gab und sie auch im jetzigen Sprechen noch um Worte ringt.

Findet oder bemerkt sie, so wäre aus bildungstheoretischer Sicht zu fragen, also just im Akt der Rede („Und mein… also ich glaub ich erzähl das *jetzt*") eine indirekte Möglichkeit oder einen Modus (im Sinne einer *intentio obliqua*), diese frühen, negativen Erfahrungen und die daraus resultierenden Wünsche zu äußern? Dabei scheint insbesondere der affektive Anteil dieser Erfahrungen nachträglich semiotisch zur Sprache zu kommen, weil sie zu der Zeit der Erfahrungen einerseits nicht über Worte verfügte und der affektiv-negative Anteil der kindlichen Amnesie verfiel bzw. verdrängt wurde. Liegt hier also eine Art *relative* Fremdheitserfahrung im Akt des Sprechens vor, mit der sie ein Begehren im Hier und Jetzt symbolisch auszudrücken vermag? Den geäußerten Konstanzverlust scheint Frau P. jedenfalls sowohl an ihrer frühen Mutterbeziehung wie auch an jener zum Vater festzumachen. Im ersten Fall scheinen die paraverbalen Effekte einer sprachlichen Unsicherheit (o.g. Stocken und Zittern) bezüglich ihrer Erzählung zur Mutter auf („Ich bin nicht bei meiner, bei meiner, ähm… Mmmmmutter auf… aufgewachsen"), während sie sich semantisch mit dem Konstanzverlust, „wo's damals noch keine Worte für gegeben hat" offenbar auf die Vaterbeziehung beruft. Hinsichtlich dieser Beziehung zu den Eltern kommt in dieser Passage zum ersten Mal ein für ihre Verknüpfungs- und Bewertungslogik neuer, siebter Hauptsignifikant (**Eidetik**/**Ästhetik**[356]) zum Tragen, über welchen sie die Mutter, wie auch in Folge sich selbst, tendenziell gegenüber dem Vater und ihrer Großtante abzuwerten scheint und welcher ab hier wiederholt in den Aufmerksamkeitsfokus ihrer Rede rückt (1247, 1384, 1396 der Analysedatei).

Während der Vater und die Großtante im weiteren Verlauf als Person figuriert werden, die einen gewissen Sinn für ästhetische Belange eingebracht bzw. „sehr viel Wert" (982) darauf gelegt hatten, wird die Mutter diesbezüglich diametral dargestellt, was of-

[356] Die Doppelbezeichnung des Hauptsignifikanten soll die semantische Verwendungsweise des von Frau P. meist verwendeten Begriffs „Ästhetik" unterstreichen, die eher im Sinne des Begriffs Eidetik als (Ab-)Bildhaftes verstanden werden könnte. Gleichsam soll damit dem Missverständnis vorgebeugt werden, dass diese Signifizierung den wissenschaftlichen Diskurs zwischen Bildungstheorie, Kunsttheorie und Phänomenologie berührt – vielmehr geht es hier um den spezifischen, alltagssprachlichen Gebrauch des Begriffs der Interviewten.

fenbar in der Identifizierung von Frau P mit der Mutter auch für sie selbst konstitutiv wurde (vgl. folgendes Kap. 6.9). Frau P. setzt den Signifikanten der **Ästhetik** im Kontext ihrer Äußerungen in einem alltagssprachlichen Duktus als ‚die (positive) Physiognomie einer Person betreffend' und weniger im etymologischen Sinne der *aisthesis* ein, die der sensual-empirischen Wahrnehmung entspricht. Insofern wird dieser Signifizierung in der folgenden Analyse mehr Aufmerksamkeit geschenkt.[357] Jedenfalls kommt jene Bewertungslogik des Signifikanten **Eidetik/Ästhetik** zum ersten Mal in der folgenden Passage des Interviews zum Ausdruck, die interessanterweise gleichzeitig einen markanten semantischen und semiotischen Bruch *in actu* des Erzählens darstellt.

IP3: Also, meine Großtante war eine sehr herzliche, liebevolle Frau (5 Sek.) also… ((zögert)) vielleicht war's sogar teilweise ganz gut, dass ich bei ihr war.

I: Und nicht bei Ihrer Mutter.

IP3: Und nicht bei der Mama (5 Sek.) ja… aber… also diese, diese… diese auch diese Ästhetik dieses Raumes, den diese Analytikerin zur Verfügung gestellt hat, war so überlegt und so… also man konnte dort einfach Schönes atmen.

I: Ja.

(k.P.)

IP3: Bin ich da jetzt abgeschweift?

I: Nein, nein, überhaupt nicht, nein nein. (849-864)

Frau P. berichtet zunächst, wie sie das Aufwachsen bei ihrer Großtante, die eine sehr „herzliche, liebevolle Frau" war, offenbar im Sinne eines ‚Mutterersatzes' erleben konnte, insofern ihr diese mütterlichen Attribute offenbar ausschließlich oder zumindest mehr bei ihrer Großtante zuteil wurden.

Semantisch fällt in Folge dessen insbesondere ebenjener Bruch oder jenes plötzliche Abdriften von diesem privaten Thema zur „Ästhetik dieses Raumes" ins Auge, das sie gleichsam *semiotisch* mit einer Pause und einer stotternden (d.h. paraverbalen), unsicheren Stimmqualität einleitet („ja… aber… also diese, diese…"). Sie spricht dabei zunächst nur den Praxisraum, im weiteren Verlauf allerdings auch die „Ästhetik" der Ana-

[357] An späterer Stelle (Frage 9) bemerkt sie hinsichtlich ihres Verständnisses von ‚Ästhetik': „Und das ist aber zum Beispiel etwas… mein Vater hat das ein bissi gehabt, der hat auch immer sehr viel Wert drauf gelegt auf… dass es auch gut ausschaut und dass, dass… nett is. Meine Mama hat das überhaupt nicht…" (981-983). Sie scheint den Vater insofern als Träger der ‚Eigenschaft' Ästhetik zu figurieren, welche jedoch mit seinem Weggang gleichsam verloren ging. Diese verlorene Ästhetik suchte sie nun offenbar in der Übertragungsbeziehung der Kur ‚wiederzufinden', was im weiteren Verlauf deutlich wird.

lytikerin selbst an[358], deren physiognomische Erscheinung sie über den Zeitraum der Kur hinweg als äußerlich ansprechend und für sich selbst schmeichelnd bzw. selbstwertfördernd (bzw. narzisstisch belegt) figuriert:

IP3: Also, das waren alles so Dinge… die… die, die einem so… mir so gezeigt haben… wie… also, ob's für mich gerichtet wär, obwohl's, wenn die nächste reingekommen ist, war's ja auch wieder - aber trotzdem, dort durfte ich das erleben, dieses 'Ich bin so wichtig und sie ist so konstant… und, und verlässlich' ja? (866-869).

Äußern bzw. verändern sich also mit diesem semantischen und semiotischen Bruch verschiedene Subjekt*positionierungen* in der Rede? Vor dem Hintergrund vorangegangener methodischer Überlegungen (vgl. Kap. 5.5.5) zum semiotischen Analysezugang scheint es jedenfalls, als äußere sich hier aufgrund eines intimen, biographisch negativ konnotierten Sachverhalts ein gewisses Driften oder Ringen um Worte, das ihre emotionale Beteiligung um diese biographische Thematik zum Ausdruck bringt.

[II]

Aus bildungstheoretischer Sicht, welche vor allem die semiotischen Aspekte der Rede in den Blick nimmt (vgl. Kap. 5.5.5), erscheint interessant, ob sie in einem derartigen Prozess der Rede imstande ist, jenes Ringen oder jenen Bruch in der Rede *selbst* (z.B. im Sinne einer in der Analyse ausgebildeten „analytischen Haltung" Datler, 2006, 91) im weiteren Verlauf zu symbolisieren (z.B. mit einem: „es fällt mir schwer, das in Worte zu kleiden"). Dies würde auf eine problematisierende Subjektpositionierung kritischer Reflexion und die Anerkennung des eigenen Begehrens hinweisen – und bildungstheoretisch davon zeugen, über solche Erfahrungen im Modus einer retrospektiven *intentio obliqua* Auskunft zu erteilen (vgl. Marotzki, 2006, 61; Fuchs, 2011b). Allerdings muss hier wohl mitberücksichtigt werden, dass sie das Thema aufgrund einer offenkundigen Unbehaglichkeit – womöglich auch aufgrund eines ihr unbekannten Interviewers – schlagartig verlässt und dieses Ringen insofern nicht symbolisieren möchte oder kann, es sich evtl. also um eine Fluchtbewegung handelt. Es äußert sich an dieser Stelle also mithin ein Konflikt zwischen einem erzählenden Verbleiben in der negativ konnotierten Affektbeziehung zur Mutter (die sich überdies in der regressiven Bezeichnung ihrer Mutter als „Mama" zeigt) und einer Fluchtbewegung zum sichereren Terrain der Ästhe-

[358] Dies geht schließlich in Frage 10 (vgl. nächstes *sample* in 6.9) auch über zur Thematisierung ihrer eigenen ‚Ästhetik' im Sinne einer äußeren Erscheinung, verbunden mit ihrem Selbst- und Weltverhältnis.

tik des Raumes, wobei diese Fluchtbewegung schließlich die Oberhand zu gewinnen scheint.

Interessanterweise hat sie diese problematisierende Symbolisierung (auf ihre Art) mit der Aussage „Einer, wo's vielleicht damals noch keine Worte gegeben hat, nicht?“ (845) jedoch möglicherweise bereits vollzogen bzw. damit indirekt andeuten wollen, was die frühen Erfahrungen des Konstanzverlusts für ihren heutigen Anspruch auf Liebe (vgl. Lacan, 1975, 127f.) bedeuten könnten. Derart wäre dann auch – quasi *ex negativo* – die wiederum plötzliche, geradezu rhetorische Nachfrage „bin ich da jetzt abgeschweift?“ lesbar, mit der sie explizit und rechtfertigend selbst auf diesen Bruch in ihrer Positionierung aufmerksam macht (oder selbst erst darauf aufmerksam wird) und sich versichert, ob dies vom Interviewer bemerkt wurde. Dieser übergeht die Zäsur, um sie nicht im Redefluss zu stören oder um ihr eine unangenehme Situation zu ersparen, mit seiner Antwort „Nein, nein, überhaupt nicht, nein nein“. Diese Frage könnte insofern für eine brüchige, ungewisse oder polyvalente Selbstpositionierung in diesem Moment stehen, eine Position, in der sie sich ihres eigenen Selbststatus‘ nicht mehr sicher wähnt und implizit fragt: „wo oder wer bin ich gerade?“, zumal sie diese Frage an den anderen stellt. Dieser Selbstrückbezug wirkt in dieser Passage des Bruchs daher geradezu *ortlos* und unsicher – bzw. (radikal) fremd – hinsichtlich ihres Begehrens und des darin implizierten Selbst- und Anderenverhältnisses.

Doch die metaphorische Figur „man konnte dort man einfach Schönes atmen“, die den Signifikanten der Ästhetik in metaphorische Verbindung mit der lebensnotwendigen Funktion des Atmens bringt (und damit den Wert des ‚Schönen‘ bedeutungsvoll macht) sowie die artikulierte Erfahrung von „Dingen“, die ihr im ästhetischen Arrangement der Praxis „so gezeigt haben… wie… also, ob's für mich gerichtet wär“ (867), sprechen hinsichtlich des darin artikulierten Selbst- und Weltverhältnisses eine andere Sprache. Es wirkt hier, noch intensiviert durch die Hauptsignifikanten **Eidetik/Ästhetik** wie auch **Luxus** (dies ist der achte Hauptsignifikant, der nun wiederholend gefallen war, siehe 289, 852, 1352, 1733, Analysedatei), wie eine Art imaginäre Gleichsetzung zwischen ihrem Anspruch auf Liebe nach elterlicher Konstanz und den ästhetischen Annehmlichkeiten, die ihr über die haltgebende Analytikerin ‚exklusiv‘ („wie… also, ob's für mich gerichtet wär“, 867) zuteil wurden.

In Lacanscher Terminologie, so wäre jedenfalls vermutbar, verknüpft sie hier den Anspruch auf **Konstanz, Sicherheit** und offenbar früh versagter **Liebe** mit jenem nach **Ästhetik** und **Luxus**, der sich an entsprechenden Empfindungen in der Kur festmachte

– und in der die Beziehung zur Analytikerin als Gegenentwurf, d.h. als Kompromisslösung gegenüber ihrer ‚kargen', unästhetischen Mutter fungierte.

Sie setzt also mit Lacan gewissermaßen die Ästhetik der Analytikerin als *Ursache* (*cause*) ihres eigenen Begehrens nach dem des Anderen ein (vgl. Lacan, 1975, 128). Diese Ästhetik, die sie offenbar beim Vater erfahren und gleichermaßen verloren hatte, suchte sie offenbar in der Übertragungsbeziehung zur Analytikerin wiederzufinden. Mit Freud und Lacan kann an dieser Stelle im Sinne der Psychoanalyse als genetische Theorie darauf hingewiesen werden, dass alle verlorenen Objekte solche sind, die im Laufe des psychischen Lebens nicht gefunden, sondern stets *wiedergefunden* werden wollen: „Die Objektfindung ist eigentlich eine Wiederfindung", führt Freud in seinen *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1905b, 123) aus und verweist damit auf das Erbe des Ödipuskomplexes im Zuge des Verlusts und der Separation von Prmärobjekten wie der müterlichen Brust.

Eine solche Lesart scheint auch dann plausibel, verfolgt man den weiteren Verlauf des Gesprächs, wenn sie nach ihrem jetzigen ‚Bild' der Analytikerin gefragt wird (Frage 9 – episodische Zusatzfrage) – und jene metaphorische Fragestellung offensichtlich ausschließlich perzeptiv-eidetisch[359] auslegt:

IP3: IP3: Also… Bild im Sinne von 'Aussehen' war… war, war für mich bei ihr immer… ich war immer sehr verblüfft wie… wie, wie… ästhetisch sie auch angezogen ist… ja? Da hat immer alles gepasst und die Blumen, die drinnen gestanden sind, haben auch passt ((lacht)) ja? Das ist das Bild von einer sehr… ästhetisch… empfindenden Frau. Ja? Und, und die Praxis… man ging die Stufen rauf und dann ging's in die Praxis rein, rechts ging's ins Atelier von ihrem Mann und vorne ging's in die Wohnung. Ja? Das heißt, man war auch ein bisschen… im Privaten drinnen, ja? Und wenn ich manchmal dort gelegen bin, hab ich mir schon vorgestellt - Ma, wenn die jemanden einladet und Feste feiert, das ist sicher alles ur gestylt, ur gut gekocht, ur schön… also so ein Bild hatte ich, ja?

(…)

I: Mhm okay.

IP3: Ja? Also das war etwas, was ich sicher sehr… das… liegt mir und das hab ich sicher sehr genossen… dass ich so eine hatte.

I: Mhm, ja. (k.P.) Okay, mhm und das verbinden Sie halt auch… dann mit Ihren Eltern oder mit Ihrem Vater vielleicht eher, oder auch der Differenz zu Ihrer Mutter, dass es da nicht so war.

[359] Diese Vermutung muss allerdings dahingehend relativiert werden, dass sowohl Frage 9 (episodisch) wie Frage 10 explizit nach einem ‚Bild' von der Analytikerin und Frau P. fragen (dies jedoch aufgrund einer subtilen Richtung möglicher Bildungsprozesse) und dadurch ebenjenen Effekt zeitigen könnten, tatsächlich auf eine bildhaft-ästhetische Dimension abzustellen.

IP3: Ja, genau, genau (974-993, Frage 9 episodisch).

Die Assoziation einer solchen Eidetik für ihren narzisstischen Selbstwert in Verbindung mit dem Gefühl des Genießens, zumindest teilweise in diese ‚schöne Welt' der Analytikerin, ins „Private" eingetaucht zu sein – und sich in diesem Schönen wiedergefunden zu haben – würden mit Lacan (vgl. 1975) und Koller (vgl. 1990a,b, 1994a) also eher ein artikuliertes Selbst- und Weltverhältnis nahelegen, dass einer imaginären (V)Erkennung, Verhaftung bzw. Identifizierung mit dem Spiegelbild (*imitatio*) der Analytikerin entspricht. Auch in der Analysegruppe wird diesbezüglich die Interpretation formuliert, dass Frau P. die selbsttäuschende Gleichung Ästhetik/Genuss = (früh deprivierte) Konstanz/Liebe aufstellt, die über jenes Ab-Bild der Analytikerin operiert und ihr Begehren damit eher kompensieren, d.h. stillstellen konnte. Diese Kompensation wäre mit psychoanalytischem Blick also am ehesten als verzerrte bzw. verdichtete Kompromisslösung, d.h. als Symptom für den (frühen) Konstanzverlust zu lesen.

Anlässe oder Möglichkeitsräume für (transformatorische) Bildungsprozesse scheinen in einer solchen Lesart[360] anhand der zu Grunde gelegten methodischen Überlegungen (vgl. Kap. 5.5.4 und 5.5.5) in jener *metaphorischen* Fixierung ihres Liebesanspruchs eher unplausibel (vgl. Koller, 1990a,b, 1994a), obgleich es ja o.g. Ansätze durchaus gibt, ihr Begehren zu symbolisieren bzw. sich aus einer selbst befragenden, ‚ortlosen' Perspektive heraus zu betrachten.

6.9 Der Sandler im Subjekt (Frage 10)

[I]

Im letzten *sample* des Interviews, das die folgende, zehnte Frage des Interviewleitfadens in den Blick nimmt,

> (10) Welches neue „Bild" von sich selbst haben Sie zum jetzigen Zeitpunkt, wenn sie den Prozess insgesamt überblicken? Gab es Veränderungen IN ihnen, die dazu beigetragen haben?

setzt Frau P. zunächst mit einer Erzählung bzw. vielmehr einem Vergleich ein, der offenbar wieder der vorausgegangenen Valenz des Eidetischen/Ästhetischen für ihr Selbst- und Weltverhältnis entspricht. Sie berichtet hier von ihrer Wohnung und einer

[360] An dieser Stelle soll nochmals hervorgehoben werden, dass dies nur eine *mögliche* Lesart des Materials ist, welche letztlich nur assoziativ sein kann.

gewissen Identifizierung mit dieser, die ihrem jetzigen Selbstbild entspräche – dabei wird das ‚Bild', welches sie von sich selbst zeichnet, erneut eidetisch ausgelegt.

IP3: Ja. Mit… mit… weil Sie gesagt, mit der Praxis… Aber, ich merk zum Beispiel… dass für mich, es wirklich symptomatisch ist, ich hab eine sehr schöne Wohnung. Eine Altbauwohnung, ja? … Wenn's mir gut geht mit mir selber, liebe ich diese Wohnung, finde ich's das schönste was man sich nur vorstellen kann zu wohnen, ja? ((holt Luft)) Obwohl das Badezimmer halt… ((zögert)) vielleicht einmal renoviert gehört. So, ja? Also nichts Perfektes, aber sehr… schon sehr nett, ja? Ich lad auch gern Leute ein und denen gefällt's.

I: ((lacht)) Okay, ja.

IP3: Und früher… das hat sich verändert, ich steh jetzt zu dieser Wohnung.

I: Ah okay. Mhm.

IP3: Ich steh jetzt dazu, wie ich angezogen bin… ja? Früher wenn ich wo hingegangen bin, hab ich mir gedacht ((zieht Luft ein)) 'Ich hab sicher die verkehrten Schuhe an' oder ((zieht Luft ein)) 'Ich bin zu… schlecht angezogen. Ich bin… Na, ich bin zu… Ich hab zu viel…' Ja? Es war immer 'zu'. (1016-1031)

Das Gleichnis der Wohnung mit ihrem Selbstbild, man könnte also sagen, mit ihrem intrapsychischen Raum (oder bildungstheoretisch gesehen ihrem Selbstverhältnis), welches sie hier errichtet, folgt weiterhin jenem Modus einer metaphorischen Perzeption, die an dieser Stelle allerdings auf einer metafigurativen Ebene fungiert. Die ganze Passage handelt metaphorisch von ihrer Wohnung wie von ihrem Innenraum als Selbstverhältnis, welches zuweilen das „schönste ist, was man sich nur vorstellen kann", es allerdings „nichts Perfektes" ist, da auch etwas „renoviert gehört", zu dem sie aber insgesamt „stehen kann" und wo es auch Besuchern, die sie gerne einlädt, gefällt. Sie überträgt also ihre Phantasie zur Ästhetik der (Wohnung der) Analytikerin im weiteren Verlauf des Interviews auf *ihre* Wohnung und *ihr* Selbst, was (erneut) eine Identifizierungsbewegung im Sinne eines Ab-Bildes darstellt. Lacanianisch gesehen richtet sie ihr Begehren also wieder an dem des anderen als a' aus. Die Intensität jener metaphorischen Entsprechung wird auch an der konditionalen Verknüpfung deutlich „wenn's mir gut geht, liebe ich diese Wohnung" – die Frage stellt sich geradezu unwillkürlich, was denn wäre, wenn es ihr *nicht* gut gehe: Gibt es dann nichts, was sie anderen – stellvertretend für sich – zeigen und präsentieren könnte?

Obwohl sie jene metaphorische Gleichung aufstellt, betont sie zunächst, dass sie mittlerweile zu ihrer *Wohnung* stehen kann. Dass das auch für sie als Subjekt gilt (bzw. auch hier gegenüber ihrer Kleidung als äußerer Erscheinung) wird erst später artikuliert. Dabei sucht Frau P. offenbar wiederum die Legitimationsgrundlage durch andere („ich lad auch gern Leute ein und denen gefällt's"), zumal Akzentuierung und Intonation an

ebender Stelle, wo sie vom gern gesehenen Besuch spricht, auf einen rechtfertigenden Unterton schließen lässt. Die (Referenz der) anderen – mit Lacan sozusagen als imaginäres Spiegelbild a‘ (vgl. Lacan, 1975) ihrer Verfassung – schienen oder scheinen noch immer ‚vorgängig‘ zu sein im Sinne einer relationalen Erwartungshaltung an ihren psychischen Innenraum, der sich zunächst über andere erweist. Die ohnehin starke Relationierung „zu“ anderen wird an späterer Stelle womöglich auch in der Äußerung des unbestimmten „zu“ manifest, das in ihrer Rede für nichts bestimmtes steht, aber überhaupt den *relationalen* Bezug bzw. *Verweisraum* gegenüber anderen markiert („'Ich bin zu… schlecht angezogen. Ich bin… Na, ich bin zu… Ich hab zu viel…' Ja? Es war immer 'zu'.“)

Dies sowie Wohnung und Kleidung als metaphorisch ‚äußeren‘ Raum für ihr Inneres zu figurieren könnte gemäß den tiefenhermeneutischen Assoziationen der Analysegruppe durchaus von der angesprochenen Trennungs- bzw. Verlustangst qua mangelnder Konstanz und Sicherheit (der Mutter, vgl. Kap. 6.4/6.5) zeugen, die sich über eine solche Identifizierung mit dem Ästhetischen – wie gezeigt – kompensieren ließe. Sie scheint die Phantasie von der ästhetischen Wohnung der Analytikerin auf ihre eigene zu übertragen und identifiziert sich mit deren idealisierten Eigenschaften, d.h. mit Lacan letztlich mit dem „Ideal-Ich“ *i(a)* (Lacan, 1975, 184).

Entsprechend wird in der Lesart der tiefenhermeneutischen Analysegruppe ein Bild eines affektierten, mithin „falschen“ Selbstbildes (Winnicott, 1965, 182) assoziiert, welches eher einer Art ‚IKEA-Attrappe‘, d.h. einem zwar wohnlich-einladenden, aber nicht authentischen, sondern funktionalen Innenraum (Hauptsignifikant **Funktionalität**) gleicht, zumal er stets in der abbildhaften Relation „zu“ einem anderen als Ideal-Ich a‘ ‚erwiesen‘ werden muss (vgl. Lacan, 1975, 184).[361] Dieser Eindruck scheint auch *semiotisch* plausibel hinsichtlich ihrer Äußerungsgestaltung, die in puncto Akzentuierung, Intonation und Stimmqualität von einer starken Affektiertheit der Rede zeugt.

Gleichwohl ist der Erzählung *semantisch*-biographisch betrachtet eine gewisse *negative Verlaufskurve* (im Schützeschen Sinne, 1981, 1984) bzw. ein Positionswechsel zu entnehmen, indem ebenjene inneren Anteile oder ‚Räume‘, die nicht „perfekt“ waren oder

[361] Nichtsdestotrotz darf nicht vergessen werden, dass in Lacans Subjekttheorie letztlich jede Konstituierung des menschlichen Ichs (als *moi)* stets über ebenjene imaginäre Idealisierung (im Spiegel des anderen) verläuft, jedoch die Frage von Interesse ist, wie konstitutiv diese Spiegelung im weiteren Leben *restituiert* wird.

sind („einmal renoviert gehört", paraverbal unterstrichen von einem Stocken), über den Lauf der Kur offenbar sukzessive integriert werden konnten – und sogar ‚Besuch', d.h. andere Personen Einblick in diese eher ungern präsentierten Innenräume ihres Selbst erhalten durften.

Figuriert Frau P. also im Akt der *énonciation* (d.h. des Aussagens) mehrere Subjektpositionen gleichzeitig und zeigt sich darin wieder die Zerrissenheit zwischen der Verhaftung an alten, imaginären Ab-Bildern und der öffnenden Bewegung hin zu einer Realisierung ihres Begehrens? Eine solche Lesart würde das offenlassende, eher metonymisch gleitende Sprechen über den rätselhaften Signifikanten „zu" stärken, der an dieser Stelle nicht mit einem Signifikat verknüpft wird, sondern erst einmal (stotternd) weiter hinausgeschoben wird. Es bleibt an dieser Stelle offen und für sie womöglich auch unsagbar, was dieses „zu" in der Vergangenheit bedeutete und inwiefern sie es im Hier und Jetzt mit Sinn versehen kann. Nachdem der Interviewer auf dieses nicht näher präzisierte „zu" mit einer Nachfrage reagiert, antwortet Frau P.:

I: „Zu" was…? zu… Können Sie das nicht...

IP3: Ich kann's Ihnen in einem… ((stockt kurz)) in einem Bild, das mir mein… in der… das mir in der… ((stottert)) Analyse auch lang beschäftigt hat. Ich hatte.. durch meine Kindheit an schon so etwas wie ein Introjekt… ja? Das geheißen hat, ich hab einen Sandler in mir.

I: Okay… Ja.

(k.P.)

IP3: Ja? Etwas ganz Grausliches.

I: Mhm.

IP3: Armseliges… ja? Und ich hatte anscheinend lange Zeit große Angst, dass der gesehen wird.

I: Okay.

(k.P.)

IP3: Dass den jemand… dass jemand sieht…

I: Dass der da ist...

IP3: Dass ich ja eigentlich nicht die Rita bin, die ja da, da jetzt da grad sichtbar ist, sondern, dass da… ((atmet tief ein)) anhand der Schuach oder anhand von irgendwas, der sichtbar wird.

I: Mhm.

IP3: Und der Sandler, der ist immer, immer, immer weniger worden.

(…)

I: Und ist das auch… so eine gewisse Angst vor dem? Vor dem Sandler gewesen? Oder Angst, dass der entdeckt wird? Weil wenn Sie sagen, Introjekt, dann haben Sie sich mit dem ja auch identifiziert.

IP3: Ja, ja, genau! Genau… entdeckt… und und ähm… diese Minderwertigkeit auch...

I: …für schlecht empfunden wird.

IP3: Für schlecht befunden wird. Genau. Genau.

I: Ja, okay, mhm. (k.P) Und der ist jetzt… weg? Gibt's den Sandler noch? Was würden Sie sagen? Ob's den noch gibt?

(5 Sek.)

IP3: Doch…

I: Oder leben Sie jetzt mit dem Sandler?

IP3: Genau! Genau, genau. (1042-1107)

Dieses Bild eines ‚Sandlers', d.h. eines Obdachlosen (im umgangssprachlich österreichischen Deutsch), welches sie nach eingangs stotternder Passage in psychoanalytischer Terminologie als „Introjekt" (d.h. als introjiziertes Selbstobjekt) ausweist,verknüpft Frau P. in weiterer Folge des Interviews (metonymisch) mit den Attributen „grauslig" (1052), „armselig" (1056), „schlampig" (1120), gepaart mit „Minderwertigkeit" (1092, 1256) sowie „ich komm vom Land" (1120) und der damit verbundenen Angst, als solches Objekt „entdeckt" (1092) und „für schlecht befunden" (1096) zu werden. Es berührt also die Frage einer **Minderwertigkeit**sproblematik (als neuntem Hauptsignifikant, s. weiteren Verlauf).

Sie zeichnet in dieser Passage erneut ein metafiguratives „Bild", mit dem sie das zuvor unbestimmte „zu" als länger währende, sie beschäftigende Empfindung assoziiert – und aus *semiotischer* Sicht der Lacanschen Sprachtheorie die vorherige, stotternd- metonymische Satzkette mit dem Stepppunkt bzw. Signifikant/Signifikat „Sandler" verknüpft und damit schließt („Ich kann's Ihnen in einem… ((stockt kurz)) in einem Bild, das mir mein… in der… das mir in der…").

In der tiefenhermeneutischen Analysegruppe wird – die *Semantik* fokussierend – die Lesart formuliert, dass sie sich in dieser Schlüsselsequenz als Subjekt einer Obdach- bzw. Heimatlosigkeit in den frühen, konstanzlosen Erfahrungen mit der Mutter und dem „schmutzigen" Leben auf dem Land figuriert bzw. im Vorgang der Rede inszeniert, dem ein Minderwertigkeitsgefühl in metaphorischer Gestalt eines Sandlers entspricht – verstehbar ganz im Lacanschen Sinne, dass die Metapher für ein *Symptom* steht, welches sie als Signifikant repräsentiert (vgl. Lacan, 1973, 55). Ihre Großtante, von der sie zuvor berichtet hatte, fungierte in diesem Zusammenhang offenbar als eine Art Notunterunterkunft, ohne den Konstanzverlust tilgen zu können.

Als Gegenentwurf, so die Assoziation der Analysegruppe, etablierte sich infolge dessen ein funktionalistisches, an Sicherheit, Leistung, Kontrolle und Äußerlichkeiten (vgl. die Hauptsignifikanten) orientiertes und insofern normativ (be)urteilendes Selbstverhältnis, das über den Vergleich zu eidetischen Abbildern aufrechterhalten wurde. Das Introjekt

als metaphorische Entsprechung dieses Verhältnisses, d.h. der Sandler, macht Frau P. in der Rede an ihren „Schuach“ als äußerer Entsprechung fest, die metaphorisch für das schmutzige und minderwertige Selbstverhältnis stehen, welches sich aufgrund der frühen Umstände errichtet hatte.

Kompensiert sie also das Introjekt des Sandlers durch eine aufgesetzte Wirklichkeit? Muss sie jene ‚IKEA‘-Attrappe aufstellen, damit sie keiner (erneut) verlässt? Hier liegt auch der Rückbezug auf den dritten Hauptsignifikant der **Hilf-/Haltlosigkeit** nahe, der mit der entsprechend negativen Beziehung zur Mutter korrespondiert. Jene ‚Selbst-Attrappe‘ dient(e) also offenbar der aufgesetzten Nähe zu anderen – diese sollen ihr allerdings nicht zu nahe kommen, den Sandler womöglich „entdecken“ und sie erneut verlassen, wie es die Mutter getan hatte.

Entsprechend der Lesart der Analysegruppe scheint es nahezu, als ob Frau P. auf Basis solcher Verlustängste – auch im Interview gegenüber ihrem Gesprächspartner (vgl. Kap. 6.7) – ‚Testballons der Nähe‘ aufsteigen lässt, stets verknüpft mit der Befürchtung, dass sich keiner wirklich für sie interessiert – und diese Ballons selbst platzen lässt, bevor jemand anderes es tun kann. Das Begehren und damit die eigentliche ‚Grammatik‘ ihres Selbst- und Anderenverhältnisses, das laut Lesart der Analysegruppe womöglich hinter jener Sprache steht, sei der Wunsch, sie aus dieser Fassade, aus diesem „falschen Selbst“ (Winnicott, 1965, 185) herauszureißen.

Einer wiederum anderen *semantischen* Lesart folgend betont sie, und dies markiert eine interessante Wendung in diesem letzten Drittel des Interviews, dass das Introjekt des Sandlers im Laufe der Kur „immer, immer, immer weniger geworden“ (1071) sei. Es fand offenbar eine sukzessive Loslösung vom starken Identifikationsdrang (Lacanianisch gesehen: von der Verhaftung am Abbild der Analytikerin als Mutter) mit einer wie auch immer gearteten Form des Ästhetischen, z.B. den Schuhen als negativer und der Wohnung der Analytikerin als positiver Form, statt. Dies macht auch die folgende Aussage deutlich, in der sie auf Rückfrage nach dem Verbleib des Sandlers darauf verweist, dass sie gelernt habe, *mit* dem Sandler zu leben und ihre normative Bewertung ästhetischer Gesichtspunkte nicht mehr unhinterfragt mit ihrem Selbstverhältnis zu attribuieren, sondern diese offenbar in ihr Selbst- und Weltverhältnis symbolisch *integriert* zu haben.

I: Oder leben Sie jetzt mit dem Sandler?

IP3: Genau! Genau, genau.

I: Weil so hatten Sie ja vorhin gesagt… diese bösen Anteile oder diese schrecklichen…

IP3: Eh, den gibt's eh noch und es kann mir auch passieren, dass ich mir denk 'Hups'… ((lacht))

I: Da is er ja.

IP3: ((lacht)) Nein so… 'Ach!! Die Schuhe sind ja wirklich nicht geputzt' ((Lacht))

I: (Unverständlich) Bei dem Wetter sind keine Schuhe…

IP3: Genau, ja. Aber… aber (k.P.) ähm… ich hätte keine Angst, dass Sie daraus schließen, ich bin ein schlampiger… Mensch… oder ich bin deswegen weniger wert oder ich bin… komm vom Land… (1105-1120)

Es zeigt sich also an dieser Stelle, dass Frau P. im Modus einer – so könnte man mit Schütze (1981, 1984, 1996) behaupten – negativen Verlaufskurve während der Kur zu einer symbolisierenden, vor allem zweck- und urteilsfreien Integrationsleistung (entgegen der sonst bestimmenden Hauptsignifikanten **funktionales Selbstbild**, **Sicherheit, Kontrollwunsch**) dieser imaginären Anteile gelangen konnte (vgl. Kap. 6.5). Dies legt auch die folgende, etwas später getätigte Aussage nahe:

IP3: Und ich glaub… und das ist das, was i… was ich, jetzt wo ich mit Ihnen drüber spreche, so dankbar bin… Es fällt mir wirklich ganz klar auch wieder auf. Der ist so nicht… (k.P.) bedrohlich, oder so, so… ((stockt)) für mich bestimmend, mehr. Und er war sehr bestimmend. (1296-1298)

In einer solchen Lesart musste Frau P. das Selbstobjekt des Sandlers nicht mehr als ‚böses' Introjekt abspalten, sondern konnte es ebenbürtig neben anderen Selbstanteilen bestehen lassen – das erinnert an die Fähigkeit jener *Indifferenz* bzw. *Unentscheidbarkeit*, die Frau P. im Laufe der Kur bezüglich ihres Selbst- und Weltverhältnisses erfahren hat, im Interview aber stellenweise auch zu artikulieren vermag (vgl. Kap. 6.5). Und auch jetzt scheint sie *in actu* der Rede, d.h. während der Erzählzeit (offenbar erneut) zu einem Aha-Moment, d.h. zu einer emergenten Einsicht dieser Integrationsleitung („Es fällt mir wirklich ganz klar auch wieder auf") zu gelangen, insofern das Introjekt des Sandlers nicht mehr derart „bestimmend" bzw. „bedrohlich" wahrgenommen wird.

Mit den in Kap. 5.5.3 dargelegten Analysekriterien wäre es demzufolge durchaus konsequent, an dieser Stelle eine Art *relative* Fremdheitserfahrung im Prozess dieser Einsicht zu vermuten. Jenes Aha-Erlebnis wird bewusst reflektiert und schließlich auch ihrem Gegenüber signalisiert, dass die ästhetischen Identifikationen (hier die Schuhe), die sie mit ihrem vormaligen Selbstverhältnis verknüpft hatte, in ihrer jetzigen Selbstfiguration keinen zwingenden Anlass mehr für die Minderwertigkeitsgefühle abgeben, um die sich der ganze Passus im Wesentlichen dreht. Insofern stellt der Signifikant **Minderwertigkeit** auch den letzten, neunten Hauptsignifikanten des Interviews dar, welcher auch in weitere Folge in den Zeilen 1560, 1635 und 1758 (Analysedatei) manifest wird.

[II]

Dieses letzte *sample* des Interviews nimmt aus bildungstheoretischer Sicht sicherlich eine gewisse Schlüsselstellung im gesamten Narrativ ein, insofern Frau P. ihr Selbst- und Anderenverhältnis, welches sie in der Beziehung zur Analytikerin erfahrend (bzw. widerfahrend) durcharbeiten konnte, recht plötzlich in kumulierter, metafigurativer Form eines Bildes darlegt. Sie möchte diesem Verhältnis im Moment der Erzählung selbst (nochmal) auf den Grund gehen, verhält sich also erzählend zu ihrer Figuration, was vor allem in semiotischen Auffälligkeiten (stotternde Suchbewegungen, Pausen, Abbrüche) und in den genannten Reflexionsbekundungen *in actu* (z.B. „und es kann mir auch passieren, dass ich mir denk: 'Hups'“, 1111) kenntlich wird. Auch werden in diesem letzten sample die meisten der zuvor verhandelten Kernthemen bzw. Hauptsignifikanten, wie gezeigt, nochmals miteinander in Beziehung gesetzt.

Unter subjekt- und bildungstheoretischen Gesichtspunkten zeichnen sich – und dies scheint für das Interview insgesamt konstitutiv – wiederum statt einer kohärenten mehrere *unvereinbare* Subjektpositionierungen ab, die weitgehend zwischen öffnenden, sich selbst problematisierenden, in Frage stellenden Bewegungen (*semiotisch* in Stotter- und Pauseneinsätzen und/oder dialektalen Färbungen) und imaginären, an alten Ordnungen verhafteten Bildern changieren. Es prozessieren mehrere Subjektpositionierungen im Vorgang des Erzählens (d.h. in der *énonciation*) gleichzeitig und es wirkt zuweilen, als kippten sie – gleich einem Vexierbild – unbemerkt von der einen zur anderen Seite, ohne die erste damit obsolet zu machen.

Kenntlich wird das Moment der Selbstproblematisierung – oder, so könnte man es mit Fuchs als normative Implikation des Bildungsbegriffs ausweisen, der „kritischen Reflektiertheit“ (Fuchs, 2014, 135, zit. n. Meyer, 2011, 25) – bei dem sie sich während der Erzählzeit (vgl. Fuchs, 2011b, 131) zu sich selbst in ein Verhältnis setzt, auch in der folgenden Passage, die auf Frage 11 des Leitfadens nach den „Aha-Erlebnissen“ der Analyse folgt.

IP3: Und wissen Sie, wie gut mir's jetzt auch tut darüber zu reden? Weil… weil… ich hab Ihnen ja am Anfang (wird?) es war hart. ((lacht)) es war heftig, ja? Aber so… das Schöne ist, dieses Refl…Reflektieren können drüber noch ein Mal. Und diesen ganzen Luxus auch dieser Zeit, ja? Und diese Entwicklung für sich selber zu formulieren, ist ja wie eine @Nach-Analyse-Stunde@, so zu sagen, ja? (1231-1234).

Gleichzeitig scheint sie sich als Subjekt mit dem (achten) Hauptsignifikanten **Luxus**, der hier erneut zur Sprache kommt und mit ihrem *Liebesanspruch* assoziiert wurde (vgl. Kap. 6.7), noch immer in jenen imaginären, ab-bildhaften Stukturen zu inszenieren, die

ihr die nötige Sicherheit mit und an personalen anderen (allen voran die Analytikerin als a‘) gewährleisten. Insofern deutet Frau P. die jetzige Interviewsituation offenbar als „Nach-Analyse-Stund“, die ihr dieses kritisch-reflexive Moment im Sinne einer professionell-analytischen Haltung, aber auch die haltgebende Funktion einer Kur ermöglicht, die sie über den Lauf Analyse erfahren konnte.

6.10 Zusammenführende Erkenntnisse und Aspekte aus bildungstheoretischer und psychoanalytischer Sicht

Reflektiert man die bildungstheoretischen und psychoanalytischen Implikationen des letzten *samples* nun nochmals im Hinblick auf das gesamte Interview und auf eine Theorie transformatorischer Prozesse bei Koller und die sprachstrukturale Subjektphilosophie Lacans, erlangen mehrere Lesarten Plausibilität.

Zusammenfassend kann die Aussage getroffen werden, dass unter *semantischen* Gesichtspunkten (d.h. die Materialität des Gesagten betreffend) Frau P. von Beginn der Narration an sukzessive offener und ‚persönlicher‘, d.h. ihre eigene Position reflektierender Auskunft über negative bzw. befremdende Erfahrungen sowie Erwartungsenttäuschungen in der Beziehung zu Anderen während der Kur erteilt und diese differenziert artikuliert. Dabei betont sie an mehreren Stellen, inwiefern jene negativen Erfahrungen zu (tentativen) Veränderungsprozessen vor allem ihres Selbst- und Anderenverhältnisses geführt hätten, zu denen sie sich während der Erzählung – sicherlich auch als ausgebildete Analytikerin – kritisch-reflexiv in ein Verhältnis setzt.

Es scheint im Angesicht solcher Äußerungen insofern naheliegend und wurde methodisch als Analyseoption in Aussicht gestellt (vgl. Kap. 5.5.1), dass entsprechend Schützes Konzept der Prozessstrukturen des Lebenslaufs (1981, 1984) von einem *Wandlungsprozess* ihres Selbst- und Weltverhältnisses über den achtjährigen Verlauf der Kur die Rede sein kann. Insbesondere Marotzki (1990, 1991) hatte dieses Konzept im Verständnis eines „Modalisierungvorgangs“ als Bildungskonzept in Rekurs auf Kokemohr weiterentwickelt (vgl. Kokemohr, 1989b) und für spätere Arbeiten der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung fruchtbar gemacht.

Nimmt man Schütze bzw. Marotzkis entsprechende Auslegungen dazu (vgl. 1990, 129ff.) darin ernst, dass ein solcher Wandlungsprozess nur dann attestierbar sei, wenn im Zuge einer „Umschichtung der lebensgeschichtlich-gegenwärtig dominanten Ordnungsstruktur des Lebenslaufs“ eine radikale, d.h. „distanziert-gebrochene“ Perspektive zur eigenen Vergangenheit eingenommen wird, und man nicht von einem solchen spre-

chen könne, „solange in der Gegenwart noch immer die in der Vergangenheit begonnenen Ordnungsstrukturen weitergelten“ (ebd.) scheint die Verwirklichung eines Wandlungsprozesses in der sprachlichen Figuration Frau P.s allerdings nicht plausibel. Denn es konnte ja an mehreren Stellen gezeigt werden (vgl. vor allem Kap. 6.8, 6.9), inwiefern es Frau P. im Vorgang ihrer Rede wie auch in der Retrospektion ihrer Kur nicht gelingt, sich von jenen Hauptsignifikanten, die in hiesiger Analyse für einen stillgestellten *Anspruch* im Sinne Lacans stehen (in ihrem Falle für den Anspruch nach **Sicherheit, Kontrollwünsche, Luxus, Eidetik/Ästhetik**) zu distanzieren.

Vor dem Hintergrund von Kollers Theorie in Rekurs auf Lacans Sprachphilosophie zeigt sich wenngleich ein doppeltes Bild: Fasst man die Fähigkeit von Frau P. zur Integration des vormals abgespaltenen Introjekts des ‚Sandlers‘ als Symbolisierungsleistung auf und betont mit Lacan darin die symbolische Realisierung eines Begehrens/Mangels (vgl. Koller, 1990a, 1994a)[362] scheint der Prozess einer *transformatio* als „allmähliche“ Veränderung von Grundfiguren des Selbst- und Verhältnisses (vgl. Koller, 2014, 235) doch gegeben.

Mit der Konzeptualisierung von transformatorischen Bildungsprozessen als „allmählichen“ Vorgängen betont Koller in seinem Aufsatz *Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse* (2014) deren Diachronizität und Diskontinuierlichkeit und stellt dies jenen Vorstellungen (und kritischen Stimmen, z.B. Krinninger und Müller, 2012, 59f.; Wigger, 2004, 2014) gegenüber, welche transformatorische Bildungsprozesse vornehmlich in spektakulären oder fundamentalen Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen (z.B. in radikalen Konversionserlebnissen) erblicken. Demgegenüber sei, so Koller, ‚Bildung‘ als Transformationsgeschehen durchaus dort erwartbar, wo einzelne (und nicht alle) Dimensionen des Selbst- und Weltverhältnisses in eher „unscheinbaren, jedoch wirkungsvollen Perspektivenverschiebung(en)“ (Koller, 2014, 236) statthaben – ganz im Sinne Butlers Theorieofferte der *Resignifizierung* als Option innerdiskursiver Bedeutungsverschiebungen des Subjekts und des Sozialen (vgl. Butler, 2001, 2002; dazu Rose, 2012, 114ff.).[363]

---

[362] Im vorliegenden Fall als Erfahrung von Urteils-/Wertfreiheit, Indifferenz/Unentscheidbarkeit, Integration ‚böser‘ Anteile und Akzeptanz von Ambivalenz im Verlauf der Kur

[363] Sicherlich wird damit wiederum streitbar, ob die Konzeption von Bildungs- als Transformationsgeschehen im ursprünglichen Lichte einer radikalen Änderung von „Ordnung(en), in denen mir meine ‚Welt‘ je gegeben ist“ (Kokemohr, 2007, 21) ihrem Namen noch gerecht werden kann und Koller mit

So gesehen gibt die analytische Kur als Erfahrungsraum *par excellence* Rahmenbedingungen für ein solches Prozessverständnis allmählicher, sozusagen ‚behutsamer' transformatorischer Bildungsprozesse ab – auch im vorliegenden Einzelfall – als es um die diskursive bzw. in Sprache statthabende, metonymische Bedeutungsverschiebung von Sinnstrukturen und Signifikanten „auf der Suche nach dem Wahren" (Begehren) geht (Lacan, 1975, 29; vgl. Koller, 2012a, 162, Anm. V.R.).

Andererseits werden im vorliegenden Interview – wie gezeigt – immer wieder jene Selbstfigurationen (re)aktualisiert und sprachlich inszeniert, die auf ein *verhaftetes* Selbst- und Weltverhältnis im Lichte imaginärer Ansprüche (z.B. der Mutter, der Analytikerin, dem Interviewer) und damit eine Ausrichtung des Begehrens am Begehren des anderen hindeuten (vor allem hinsichtlich der Implikationen der Hauptsignifikanten **Rechtfertigung**, **Sicherheit, Kontrollwunsch, Luxus, Eidetik/Ästhetik**). Frau P. bleibt in diesen Figurationen mit Koller (1990a,b, 1994a, 2012a) und Lacan auf einem *metaphorischen,* festgestellten Niveau eines Liebesanspruchs gefangen, das nicht zugunsten einer metonymischen Sinnverschiebung des Begehrens verflüssigt werden kann (vgl. Koller, 2012a, 52). Wie in zahlreichen Paraphrasen kenntlich geworden, scheint sie sich immer wieder zu bemühen, ihre früheren Subjektpositionen, die um die genannten, ihr Selbst- und Anderenverhältnis fixierenden Hauptsignifikanten kreisen, zunächst metonymisch suchend (z.B. angezeigt durch lange Pausen, stotternd, hadernd oder das Thema wechselnd) und schließlich doch metaphorisch bindend mit ebenjenen Signifikanten zu versehen, die in ihrem Leben eine integrale Funktion eingenommen haben. Insgesamt fallen über den Gesamtverlauf des Interviews also eher die metaphorischen Setzungen ins Auge, die eine metonymische Suche nach einem (damaligen) Begehren immer wieder suspendieren.

Vor dem Hintergrund der Lacanschen Subjekttheorie scheint Frau P. auch wiederholt im Erzählvorgang selbst, d.h. als Subjekts des Aussagens (Lacan, 1975, 141) im Hier und Jetzt mit der Frage des *che vuoi?* (vgl. Lacan, 1975, 190) zu hadern, d.h. was der *Andere*, programmatisch die Analytikerin in der Kur, ihre Kinder wie auch der Inter-

jener ‚Relativierung' nicht eher seinen (inzwischen zahlreichen) Kritikern den Wind aus den Segeln nehmen möchte. Meines Erachtens entbehrt sein angeführtes Argument bezüglich der „Tendenz, die Messlatte für die Attestierung eines Bildungsprozesses so hoch zu hängen, dass sie nur ausgesprochen selten übersprungen werden kann" (Koller, 2014, 234) allerdings nicht einer gewissen Plausibilität, was ich stellvertretend für die Verwendung und empirische Anschlussfähigkeit des Alteritätsbegriffs in Kap. 5.2.2. ausgeführt habe und an späterer Stelle nochmals mit Adorno (1966) zu begründen suchen werde.

viewer, von ihr möchte(n) und woran sie ihr Begehren auszurichten hat: an der Identifizierung mit einem Ab-Bild a‘ – zurückführbar auf die Mutter als früh verlorenes Liebesobjekt und in der Identifikation mit der Analytikerin (und ihrer Wohnung als eidetischer Entsprechung) – oder an der Realisierung ihrer Subjektposition als mangelndes Wesen (‚Sandler‘), zu dem sie sich nach der Kur kritisch in ein Verhältnis setzen kann. Dahinter verbirgt sich mit der Lesart der Analysegruppe womöglich die Sehnsucht, in genau jenem Mangel anerkannt zu werden, anstatt jene Spiegelung bzw. Fassade des Eidetisch-Schönen als Abbild eines Ideal-Ichs (a‘) aufrechterhalten zu müssen (vgl. dazu Lacans *Schema L*, 1973).

Jene Positionierung einer Zweigeteiltheit wirkt, vor allem die textuelle Struktur ihrer Rede betreffend, bis zuletzt aktiv und verstörend, denn die problematisierende Verhältnissetzung bzw. metonymische Suche ihres Begehrens blitzt zwar immer wieder auf, bewegt sich mehrheitlich jedoch hinter jener ‚Attrappe‘ der eidetisch-funktionalen Inszenierung eines leistungsorientierten Subjekts, das *sich* jederzeit, d.h. als Subjekt der *Aussage*, im Griff hat. Symptomatisch für eine solche Lesart erscheint schließlich auch die Aussage gegen Ende dieses letzten *samples* (Frage 10), in der Frau P. ein weiteres Bild ihres Selbst- und Anderenverhältnisses in Bezug auf den ‚Sandler‘ entwirft:

IP3: Ich… ich, mir würd nämlich da noch ein gutes Beispiel dafür einfallen.

I: Ja, gern. Wir sind ja jetzt eh fast fertig.

IP3: Am Anfang der Analyse… bin ich mit meiner Family nach Kitzbühel…

(…)

IP3: Bin ich mit meiner Familie nach Kitzbühel gefahren, in ein Fünf-Sterne-Hotel, weil dort ein Verwandter gearbeitet hat ((holt Luft)) und ich bin aus Angst vor meinen Sandler aus diesem Hotelzimmer nicht rausgegangen.

I: Okay.

IP3: Ja? Meine Familie ging ins Schwimmbad und hat dort alles genossen was es gibt… und ich hab gesagt ich muss lesen und… ja? Aber ich bin nicht rausgegangen, weil ich angenommen hab, dort sind so viele reiche, hübsche Menschen, die sehen ich gehör dort nicht dazu. Und jetzt, seit einem Jahr… buch ich nur noch Fünf-Sterne-Hotels ((lacht)) Hab auch jetzt Geld. ((lacht)) Weil die Analyse weg ist, ja? Aber das… das… klingt jetzt banal...

I: Nein, das klingt überhaupt nicht banal.

IP3: Aber das ist es, ja? (1132-1158)

Aufschlussreich liest sich diese Paraphrase im Hinblick auf die zuvor aufgestellte Hypothese insofern, als sie das Problem ihrer Identifikation mit dem Sandler (und vor allem dem damit verbundenen Gefühl der Minderwertigkeit) an dieser Stelle zwar kritisch analysiert, aber in der präsentierten ‚Lösung‘ (Und jetzt, seit einem Jahr… buch ich nur

noch Fünf-Sterne-Hotels ((lacht)) Hab auch jetzt Geld.“) jene Kritik ironischerweise ad absurdum führt. Denn sie bleibt in der Gleichung Reichtum = Schönheit/Ästhetik=Selbstwert verhaftet, anstatt z.B. die Aussage zu treffen, Wahl und Wertigkeit einer Unterkunft aufgrund der erworbenen Symbolisierungsfähigkeit nicht mehr mit ihrem Selbstwertgefühl assoziieren zu müssen.

Die *semiotische* Zusammenschau der Sprachstruktur (als WIE des Sprechens) in den meisten Paraphrasen der *samples* lässt darüber hinaus eine – dies lässt sich am folgenden Beispiel auch günstig im Vergleich mit der textuellen Struktur ihres Gegenübers feststellen – zumeist wohlgeordnete, zielgerichtete Äußerungsgestaltung erkennen, die sich insgesamt eher selten in Wiederholungen, Abbrüchen, Stockungen oder sonstigen prosodischen und paraverbalen Unbestimmtheiten verstrickt.

Diese akkurate, passenderweise ‚ästhetische‘ Textstruktur entspricht in Rekurs auf den Zusammernhang der Hauptsignifikanten einer „biographischen Gesamtformung“ (Schütze, 1981) aus **Sicherheit, Kontrollwünschen und Funktionalität**, die sich in Entsprechung des Hauptsignifikanten **Eidetik** vor allem durch den hinteren Teil des Interviews zieht. Demgegenüber steht beispielsweise eine sehr viel ungeordnetere Textstruktur auf Seiten des Interviewers, wie folgendes Beispiel illustriert:

„I: Okay. Ja und jetzt geht's, wie gesagt, jetzt, jetzt geht's noch mal um Sie. Bei der Frage zehn jetzt, auch noch mal ein Bild, also welches neue Bild von sich selbst haben Sie jetzt, zum jetzigen Zeitpunkt, wenn sie den Prozess insgesamt überblicken und dann eben… dann auch noch mal rückbezüglich auf die Veränderungen, gibt es Veränderungen in Ihnen, die dazu beigetragen haben? Also 'gibt es' wär jetzt eine geschlossene Frage, natürlich 'welche' dann auch, ja? Also welches Bild können Sie von sich zeichnen, jetzt… metaphorisch, ein wirkliches Bild oder Sie können's auch in Worte fassen oder auch nicht, Sie müssen jetzt kein Bild, wie da gerade mit der Praxis, Sie wissen was ich meine mit 'Bild'... (1001-1007).

Es wird deutlich, dass die Sprachstruktur des Interviewers stärker von Wiederholungsschleifen (Ellipsen), inhaltlichen Brüchen und Inkonsistenzen durchzogen ist, die Sprachoperation der Signifikanten ist sehr viel metonymisch gleitender, syntagmatischer (vgl. Jakobson, 1974, Kap. 4.7) – mit Lacan (und nach ihm Koller, 1990a,b, 1994a) könnte man sagen ‚begehrender‘ – strukturiert. Der Interviewer schiebt die Bedeutung der Signifikantenkette in dieser syntagmatischen Operation immer weiter hinaus, um sie zum Ende hin mit der relativierenden Aussage „sie müssen jetzt kein Bild, Sie wissen was ich meine mit ‚Bild‘“ schließlich ganz offen zu lassen.

Handelt es sich also bei diesen insgesamt ambivalenten Subjektfigurationen bzw. „ambivalenten Selbstpraktiken“ (Lüders, 2007) von Frau P. über den Verlauf des Interviews

insgesamt um „Bildungsvorhalt(e)“ (Kokemohr, 2007, 20), d.h. mögliche, aber zumeist durch ihre Verhaftungen an imaginären Ab-Bildern „operativ verschattete“ (ebd., 48) Bildungsprozesse?

Diese ‚Bildungsvorhalte‘ wären dann zu verstehen als womöglich (noch) nicht vollzogene, aber diskursiv bzw. sprachlich *angedeutete* Vorgänge der metonymischen Verschiebung von Signifikationen von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen, die im Sinne Butlers in Prozessen der „Resignifizierung“ (Butler, 2001, 2002) Wirklichkeit werden könnten. Die vorliegende Analyse macht die Hypothese solcher Optionen plausibel, soll aber an dieser Stelle aus den methodologischen Prämissen der (Un-)Erforschbarkeit von ‚Bildungserfahrungen‘ und einer dahingehend möglichst nicht identifizierenden Forschungslogik (vgl. Kap. 5.6) nicht weiter ausgereizt werden.

7 AUSBLICK: ‚BILDUNG' ALS (UN)MÖGLICHE EMPIRISCHE KATEGORIE ? ODER: DAS ANDERE UND UNMÖGLICHE ALS INSISTIERENDE AUFGABE EINES TRANSDISZIPLINÄREN VERSUCHS POSTMODERNEN FORSCHENS UND DENKENS

7.1 Empirisch-paradoxe oder (un)mögliche Annäherungen an ‚Bildungsprozesse' in der Psychoanalyse

Die vorliegende Arbeit, soviel wurde im Durchgang der verschiedenen Argumentationslinien in systematisch-transdisziplinärer (1. Teil der Arbeit) sowie methodologisch und empirisch-transdisziplinärer (2.Teil) Absicht kenntlich, versteht sich als Studie, welche bildungstheoretische Implikationen von durch negative Erfahrungen angestoßenen Prozessen in der psychoanalytischen Kur in den Blick nimmt. Dabei geht es wie eingangs der Arbeit erwähnt (Kap. 1.2) nicht ausschließlich um die Ebene theoriegeleiteter, methodologischer und methodischer Einsätze, Negativität bzw. Fremdheit als für die psychoanalytische Kur konstitutives Erfahrungsfeld zu untersuchen, sondern in einem weiteren Sinne um die Suche nach transdisziplinären Schaltstellen zwischen psychoanalytischen, subjekt- und bildungstheoretischen Perspektiven entlang der Figur von Alterität.

Es wird an vielerlei Stellen sichtbar, wie diffizil es ist, gerade vor dem Hintergrund postmoderner und meist selbst *paradoxer* (vgl. Wimmer, 2014a, 2014b) Analysefiguren wie Fremdheit, Heterogenität oder Alterität weder einer identifizierenden (Forschungs-) Logik zu verfallen, die ‚Bildungsprozesse' anhand eines empirisch-nomothetischen Erkenntnisinteresses als bloß kausale ‚Effekte' von durch Fremdheit herausgeforderte Prozesse klassifiziert, noch sich in unproduktiven, (meta-)theoretischen Diskursen zu verlieren, die die Beschäftigung mit ‚Bildung' als empirisches Korrelat überhaupt obsolet macht. Dies stellt ein Problemfeld dar, dem man sich in der Bildungswissenschaft vor dem Hintergrund rezenter Studien wie jener Wimmers (2014b) durchaus stellen sollte (vgl. auch Koller, 2014, s.u.). Die Herausforderung wird zusehends virulent, ob und wo ein oszillierender Weg verlaufen kann zwischen einer kategorialen Klassifikation von ‚Bildungsprozessen' und der Jenseitigkeit des zu untersuchenden *Erfahrungs*momentes ‚Bildung' (hier in der analytischen Kur), deren empirische Referenz in Signifikationen nie aufgehen kann. Es geht, kurz gesagt, um das *bleibende* Problem der symbolischen Signifizierung ‚real' (bildender) Erfahrungen: Darauf haben in den letzten Jahren vor allen Dingen Thompson, Schäfer, Wimmer und Koller eindrücklich verwie-

sen (vgl. Thompson, 2009; Schäfer, 2006, 2007; Koller, 2006; Wimmer, 2006, 2014b) – und sie werden bis heute, so scheint es, von der empirisch-nomothetischen Bildungsforschung im Sinne von TIMMS und PISA überhört. Denn eine leichtfertige, methodisch-identifizierende Verortung von ‚Bildungsprozessen' in der empirischen ‚Wirklichkeit' fällt – wissentlich oder unwissentlich – potenziell hinter den postmodernen Anspruch von sich *im Moment* vollziehenden Bildungsprozessen bzw. -erfahrungen zurück, in denen das Subjekt dezentriert bzw. abwesend und damit gerade nicht mehr identifizierbar ist.

Diesen (Heraus-)Forderungen an eine zeitgemäße, bildungstheoretisch inspirierte Bildungsforschung wurde in vorliegender Arbeit einerseits über eine theoriegeleitete, transdisziplinäre Gegenstandsbestimmung (1.Teil) sowie eine problematisierend-empirische Herangehensweise, die sich in rezenten methodologischen Diskussionen (vgl. Schäfer, 2006, 2007b, 2011a, Koller, 2006, 2012d) widerspiegelt und in einer ‚(un)möglichen' Empirie einmündet, zu begegnen gesucht (2. Teil). Insbesondere letzterer Einsatz, so zeigt sich in einer retrospektiven Nachschau, ist nur teilweise ‚eingelöst' worden bzw. mit den zur Diskussion gestellten methodologischen Voraussetzungen der Studie wohl auch nicht einlösbar.

Die Frage, ob dies überhaupt wünschenswert ist oder aus dekonstruktiver Sicht (z.B. Wimmer, 2007 oder 2014b) nicht das Gegenteil stark gemacht werden sollte, muss angesichts der vorgelegten Diskussionen (vgl. Kap. 5.2.2, 5.7) m.E. denn auch *unentscheidbar* bzw. paradox bleiben: Einem auf theoretischer Ebene entwickelten, alteritätstheoretischen Einsatz zum Anspruch des Anderen in der psychoanalytischen Kur auf empirischer Ebene gerecht zu werden scheint mir aus heutiger Sicht als Unterfangen, welches in seiner *gegenstandsnahen* Orientierung im Sinne des „Vorrang des Objekts" (Adorno, 1966, 15) an ebenjenen Klippen zerschellen muss, die zuvor *gegenstandsfern* errichtet wurden.[364] Oder mit Lacan gesprochen: Zwischen einer – wenn auch eng an der sprachlichen Situiertheit des Subjekts orientierten – Forschungsmethodologie, die etwa bei Kokemohr (gegenstandsnah) ihre methodische Entsprechung findet (vgl. 1989a, 2003, 2007, 2014), und einem kategorial-bildungstheoretischen Diskurs (gegenstandsfern), der nicht umhin kommt, noch im Register symbolischer Signifikanten zu

[364] Die kürzliche Mahnung Wimmers bleibt insofern bestehen: „Vergessen wir nicht den Anderen" (Wimmer, 2014a) – er ist ebenjener „Stachel" (Waldenfels, 1990) im Fleisch des Selben, der eine begriffliche Identifikation verunmöglicht.

operieren, klafft ebenjener Spalt als Mangel im Anderen, jene Alterität, die nicht zu tilgen ist, sondern als ‚Unmögliches' (bei Lacan wäre es wohl das Reale) problematisierend in den Forschungsprozess miteinbezogen werden muss. Damit allerdings geht stets ein gewisses Scheitern im Forschungsanspruch selbst einher, welches der Forschende nicht verleugnen, sondern sich dazu nochmal verhalten muss (vgl. Schäfer, 2007b, 2011a; Thompson, 2009, Koller, 2006, 2011; Breinbauer und Weiß, 2011; Wimmer, 2014b). Es heißt also danach zu fragen, „ob eine Empirie des Undarstellbaren möglich, ja vielleicht sogar notwendig" sei (Breinbauer, 2015).

Anzustreben wäre vor dem Hintergrund solcher (im weitesten Sinne postmoderner) Herausforderungen eine „unmögliche Empirie oder Empirie des Unmöglichen" (2014b), wie Wimmer es seit längerem einfordert. Dabei müsste auf jenen „Status des Undarstellbaren in der empirischen Bildungsforschung" (ebd.) besonders Wert gelegt werden, der die Paradoxien und Aporien des bildungswissenschaftlichen Diskurses selbst (auf Ebene der Gegenstandsbestimmung, der Methodologie oder der Forschungslogik, vgl. Breinbauer, 2015) befragt und darauf hin prüft, welche Konsequenzen sich daraus für eine zeitgemäße bildungsempirische Forschung ergeben, die die Dezentrierung eines postmodernen (Forschungs-)Subjekt nicht negiert, sondern vor allem *methodisch* miteinbezieht. Dies gilt auch für die transformatorische Bildungstheorie bei Koller, die jene Herausforderungen zwar methodologisch zur Kenntnis nimmt (vgl. Koller, 2006, 2012d, Koller und Wulftange, 2014), im selbst auferlegten Anspruch einer *dezidierten* Vermittlung von Bildungstheorie und -forschung die genannten Konsequenzen der Nicht-Identifizierbarkeit von dezentrierten ‚Bildungssubjekten' im Moment der Erfahrung aber noch nicht *methodisch* berücksichtigt (vgl. Koller, 2012a, 2014). Genau dazu aber geben insbesondere die genannten Arbeiten Wimmers, Schäfers, Thompsons sowie Kollers und Kokemohrs selbst in den letzten Jahren Anlass, die einen solch feinsinnigen Kompromiss aus Bildungstheorie und -empirie vor den Herausforderungen eines grundlos zu denkenden, kontingenten Subjekts anstreben.

Angesichts poststrukturaler Theorieentwicklungen erwiesen sich die bisherigen Verhältnisbestimmungen und empirischen Annäherungsversuche dahingehend als unzureichend und so gilt es, „die Frage nach einem dem Theorie-/Empirieverständnis vor dem Hintergrund des Anderen neu bzw. anders zu stellen" (Breinbauer, 2015). Dies hat die vorliegende Arbeit im Modus einer approximativen, sich selbst problematisierenden Herangehensweise versucht, indem an einer alteritätstheoretischen Perspektive Maß genommen wurde, die das Andere bzw. Unmögliche der bildungsempirischen For-

schung nicht ausklammert, sondern auf seinen *unlösbaren* Status im *Moment* des Forschens verweist.

Vor diesem Hintergrund wird ein resümierender Befund in diesen Schlussüberlegungen auch nicht dahin gehen, Formen transformatorischer Bildungsprozesse in der psychoanalytischen Kur identifizieren zu wollen. Zumindest aber soll attestiert werden – und dies kann durchaus als Rahmung zur Einleitung dieser Arbeit gelesen werden –, dass es eines zeitgemäß *transdisziplinären* (vgl. Datler & Wininger, 2010) Anspruchs zufolge notwendig ist, durch Negativität herausgeforderte Veränderungserfahrungen, die in einer psychoanalytischen Kur im Anspruch des Anderen statthaben, als „Möglichkeitsräume" (Schäfer, 2009, 2011a) für Bildungsprozesse aufzufassen.

Denn die vorliegende narrative Analyse eines Interviews zu (befremdenden) Veränderungserfahrungen innerhalb einer Kur konnte durchaus illustrieren (vgl. Kap. 6.3-6.9), inwiefern Erfahrungsmomente irritierender, beanspruchender Fremdheit sowohl auf Ebene des Subjekts der Aussage, d.h. im Vorgang der diskursiv-retrospektiven Selbstfiguration, als auch auf Ebene des Subjekts des Aussagens, d.h. im Akt des Sprechvorgangs, bildungsbedeutsamen Charakter besitzen *können*.[365]

Nochmals rückbezogen auf das methodologische und erkenntnistheoretische Problem der Inkommensurabilität von Bildungstheorie und Bildungsforschung als verschiedener Wissensformen (vgl. Vogel, 1997; Koller, 2006) ließe sich mit Adorno konstatieren, dass das, was er im Zuge des Positivismusstreits gegenüber Popper als das „Allgemeine" (Adorno et al., 1972, 50f.) bezeichnet und als die kategoriale bzw. intelligible Bestimmung von Wirklichkeit (hier jene von ‚Bildung') bestimmt, stets eines „Besonderen" (ebd.) bedarf – ich würde es als materielle Referenz in der Welt bezeichnen. Diese zwei Ebenen sind mit Adorno allerdings stets *dialektisch* aufeinander verwiesen, um ein Denken (hier von ‚Bildung') im „Allgemeinen" überhaupt zu ermöglichen. Auf die hiesige explorativ-empirische Fallstudie gemünzt gilt m.E. also das, was in Kap. 5.2.2 bereits am Rande formuliert wurde: Der Vorteil, ‚Bildung' ausschließlich im Modus der *Möglichkeit* – sowohl empirisch als auch kategorial – zu verorten, so zeitgemäß und

[365] Berücksichtigt man dazu die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Auseinandersetzungen, die rezent in der Psychoanalytischen Pädagogik zum Selbstverständnis der Teildisziplin geführt werden (vgl. Fürstaller, Datler und Wininger, 2015) und dabei übrigens seit langem (vgl. Kap. 1.1, 1.4) über den psychoanalytischen Erkenntnisansatz von bildungsbedeutsamen Veränderungen in der Kur gerungen wird, wären v.a. empirische Folgeuntersuchungen auf diesem Gebiet m.E. nicht nur überaus begrüßenswert, sondern auch im Zuge eines transdisziplinären Neuverständnisses solcher ‚Bildungsprozesse' nötig.

elaboriert er ist, wird m.E. erkauft durch mindestens zwei problematische Implikationen:

Wenn *erstens* im Anspruch eines postmodernen, dezentrierten Subjektverständnisses angestrebt wird, den materiellen *Referenzpunkt* einer jeden möglichen ‚bildenden' Erfahrung des Subjekts nicht mehr in der Welt verorten zu können bzw. müssen, wenn das Subjekt also nur noch als kontingenter „Kreuzungspunkt der Diskurse" (Schäfer, 2011a, 90) in den Blick kommt, wird das erfahrungsbestimmte, materielle Korrelat von ‚Bildung' als „Besonderes" obsolet. Damit wird jedoch genau jener, von Adorno geforderte „Vorrang des Objekts" (1966) bzw. die Gegenstandbezogenheit, die Schäfer selbst ins Treffen führt (vgl. z.B. 2009), mit dieser Engführung auf das Aporetische, Unbestimmbare und Unmögliche desavouiert, da diese Einordnung sich – in der Terminologie Adornos – auf der Ebene des Allgemeinen befindet, welches mit Adorno jedoch stets dialektisch auf die Ebene des Besonderen verwiesen ist, um überhaupt denkbar zu werden. Diesen Voraussetzungen folgend würde dann aber auch jedwede „allgemeine" Bestimmung und Verortung von ‚Bildung' im Diskurs der Bildungswissenschaft obsolet werden (müssen), da sie sich der materiellen Referenz konkreter *Erfahrung* als Besonderem entzöge.[366]

Und *zweitens* sehe ich, in Anlehnung an Koller, mittlerweile nicht nur das forschungspraktische wie soeben dargelegte erkenntnistheoretische Problem, „die Messlatte für die Attestierung eines Bildungsprozesses so hoch zu hängen, dass sie nur ausgesprochen selten übersprungen werden kann" (Koller, 2014, 234). Vielmehr scheint mir die zu Teilen geradezu *mystifizierende* Tendenz (insbesondere bei Wimmer, 2014a,b), die Attestierung von Bildungsprozessen ausschließlich im Modus der (Un-)Möglichkeit, Unbestimmbarkeit und Aporie verorten zu wollen selbst zu einer schließenden und damit dogmatischen Position zu gerinnen, welche entgegen eigener Absichten just keinem dekonstruierenden Modus (mehr) folgt, sondern von einem recht konvenablen Ort der Kritik aus artikuliert wird, der selbst kaum mehr hinterfragbar ist.

Insofern gilt es, ein solch paradoxes *und* dialektisches Denken des gleichzeitig Möglichen *und* Unmöglichen, Darstellbaren *und* Undarstellbaren als ‚Drittes' der Bildungs-

[366] Anders gesagt stellt diese Problematik m.E. auf die Kantsche erkenntnistheoretische Grundfrage nach der Notwendigkeit von synthetischen Urteilen ab, die er mit dem prominenten Satz „Ohne Sinnlichkeit würde uns kein Gegenstand gegeben und ohne Verstand keiner gedacht werden. Gedanken ohne Inhalte sind leer, Anschauung ohne Begriffe sind blind" (Kant, 1787, B75) zu beantworten suchte und damit ebenjene Dialektik ebenso bekräftigte wie Adorno.

theorie und -forschung, ganz im Sinne der Hegelianischen Dialektik einer ‚Identität aus Identität und Differenz' (vgl. Heil, 2010, 30, 34), verstärkt in eine anzuvisierende disziplinäre und transdisziplinäre Diskussion einzubetten, die an den Schaltstellen zwischen Sozialphilosophie, Psychoanalyse und Bildungswissenschaft verläuft und von Forschern wie Bedorf (2003, 2006, 2011) oder Wimmer (2014b, 2014c) seit längerem gefordert wird.

Fruchtbar erscheint eine solche Auseinandersetzung dann nicht bloß deshalb, weil die Referenzdisziplinen wechselseitig für ihre eigenen Konstitutionsfragen davon profitieren (und ihr eigenes Profil angesichts dessen gerade nicht verwässern, sondern schärfen, vgl. Datler und Wininger, 2010), sondern weil sich damit neue epistemische Perspektiven an den Rändern des bisherigen Erkenntnisbereichs auftun können, welche vom *anderen* Diskurs kommen und eingefahrene Erfahrungshorizonte brüchig werden lassen.

Dahingehend könnte ein solch transdisziplinäres (Weiter-)Denken selbst Anlass für transformatorische Prozesse werden, welche sich allerdings nicht mehr auf konkret empirische oder theoretische Analysen bezögen, sondern auf *wissenschaftstheoretischer* Ebene neue Möglichkeitsräume (im Sinne Schäfers, 2007b, 2011a, 2013) entfalten könnten. Eine daran orientierte Vorstellung der Annäherung an ‚Bildung' durch empirische Forschung gliche dann eher einem paradoxen Annäherungsversuch in Form einer *asymptotische Kurve* (analog zu Lacans Subjektbegriff, vgl. 1973, 64), die ihr ‚Ziel', d.h. die identitäre Schließung, nie erreicht und doch genau *in* diesem Scheitern die Bedingung der Möglichkeit immer neuer, metonymisch gleitender Annäherungsversuche an ‚Bildung' erlaubt. Das Begehren nach einer – auch analytischen – (Er-)Schließung von ‚Bildung' wäre so, wie in Lacans bekannten Ausführungen über das Subjekt im Spiegelstadium, „auf einer fiktiven Linie situiert (…), die nur asymptotisch das Werden des Subjekts erreichen wird, wie erfolgreich immer die dialektischen Synthesen verlaufen mögen, durch die es, als Ich (je), seine Nichtübereinstimmung mit der eigenen Realität überwinden muss" (Lacan, 1973, 64).

7.2 Bildung als metonymischer Subjektentwurf? Oder: das Subjekt im (Un-)Möglichkeitsraum zwischen Identität und Alterität

Damit komme ich zum letzten Punkt, der die soeben angerissenen subjekttheoretischen Überlegungen bei Lacan mit einem die Arbeit resümierenden Bildungsverständnis zu verknüpfen sucht. Das Lacansche Subjekt situiert sich an einem *Zwischen-Ort*, der allererst durch konstitutive Differenzen, Brüche im Symbolischen (im Alltag z.B. durch Versprecher oder Fehlleistungen) firmiert, an einem Ort „diesseits von Autonomie und Heteronomie, auf dem Feld, wo sich die Blicke kreuzen, wo das Ich sich selbst im Antworten auf den Anderen entzogen ist" (Meyer-Drawe 1990, 123). Es ist, sprachphilosophisch gemünzt, lefdiglich ein „Riss im Diskurs" (Fink 2006, 66) oder, mit Schäfer bildungstheoretisch konnotiert, nur als „Kreuzungspunkt der Diskurse" verortbar (2011, 90ff.).

Die Logik einer lacanschen Bildungsidee (auch wenn bei ihm nie von Bildung die Rede ist) wäre, so könnte man resümieren, zwar Hegelianisch, allerdings alteritätstheoretisch radikalisiert, weg von einer imaginär-dyadischen Begierde (als Anspruch), die sich als Metapher oder Spiegelbild versteht, hin zu einer triadisch- metonymischen Anerkennung des Begehrens zu konzeptualisieren, die auf einem Mangel qua radikaler Alterität beruht. Bildung als Subjektivierung könnte bei Lacan demnach am ehesten als immer wieder *öffnender Umgang* mit diesem Mangel bzw. der konstitutiven Differenz des Anderen gedacht werden bzw. gar als Notwendigkeit, auf die asymmetrische Intersubjektivität zum unendlichen Anderen überhaupt antworten zu *müssen*, wie Lévinas (1978) und Waldenfels (2006) es in ihren responsiven Phänomenologien des Fremden herausarbeiten und Bedorf es inzwischen für die pädagogische Beziehung stark macht (vgl. Bedorf, 2003, 2014). Aus bildungstheoretischer Sicht sprechen denn auch die Befunde von Rose (etwa 2012), Thompson (2015, 81) oder Kokemohr (2007) dafür, Bildung nicht mehr als Identitätsformierung zu begreifen, sondern sie „als endlose(n) Aufschub der Identität" aufzufassen, „deren Referentialität immer wieder durch einen Bildungsvorhalt entbunden wird" (Thompson, 2015, 81).

Zurückbezogen auf Kollers Bildungstheorie kann das ‚Subjekt der Bildung' *im Moment* eines jeden Transformationsprozess, der durch Fremdheit bzw. Alterität affiziert wird, genau genommen nicht mehr identifizierbar sein, weil es sich in ebenjenen „kreativen Antworten" auf den Anspruch eines unendlich Fremden (Waldenfels, 1998, 2006) *dezentriert*. Es ist nur als Abwesendes anwesend (vgl. Wimmer, 2014, 393f.), seine ‚Iden-

titäten' (ent)gleiten permanent unter den Signifikanten immer wieder obsoleter Selbstsetzungen.

‚Bildung' wurde und wird – etwa in Rekurs auf Hegel – noch häufig als doppelte Negation im Sinne eines letztlich harmonischen Ergebnisses eines „absoluten Wissens" oder der „Versöhnung der Widersprüche" konzeptualisiert. Meines Erachtens kann sie mit Lacan allerdings weder als synthetisierendes Moment noch als Schließung gedacht werden, sondern, wenn sie postmodernen Diagnosen gerecht werden möchte, nur im Modus einer *Nicht-alle-Totalität* (vgl. Juranville 1990, 54), einer Offenhaltung der paradoxen Situation des Subjekts im *manque a être*, deren Kern eine metonymische Verschiebung bzw. Differentialität des Subjekts zwischen Entfremdung und Aufhebung darstellt. Bildung umschreibt damit sogar die Möglichkeit des Subjekts, überhaupt (stets relativen) ‚Sinn' um diese Konstitution des manque-à-être erzeugen zu können.

‚Bildung' prozessiert mit Lacan somit gewissermaßen in einer „reziproken Entfremdung" (Lacan 1954/55, 96) am Anderen, d.h. in einer *asymmetrischen* Intersubjektivität mit dem Anderen (vgl. Bedorf, 2010, 141), nicht in einer reziprok-versöhnlichen Anerkennung (wie bei Honneth 1992), da sie – so hat Bedorf es luzide formuliert – letztlich immer auf einer unversöhnten bzw. „verkennenden Anerkennung" beruht (Bedorf 2010, 2014). Das identifizierte ‚Subjekt der Bildung' kommt dem es heimsuchenden und ‚sich' dadurch erst konstituierenden Widerfahrnis des Anderen gegenüber zu spät – es ist nur als „Anderer im Selben" denkbar (Lévinas 1978, 282).

Vielmehr würde also ‚Bildung' also zur Ermöglichung eines unmöglichen Grundes bzw. Verhältnisses zu sich selbst (vgl. Wimmer 2006, 2014a, 2014c; Schäfer 2009, 2012), zum Prozessieren eines Sich-Immer-Wieder-Öffnens, zur metonymischen Kurve eines Immer-Wieder-Anders-Werdens, in der ein ‚Subjektentwurf' nicht als Signifikat stillgestellt werden kann, sondern stets unter den Signifikanten dieses symbolischen Entwurfs gleitet.

8 BIBLIOGRAPHIE

ADLER, A. (1904). Der Arzt als Erzieher. In ders. & C. Furtmüller (Hrsg.), Heilen und Bilden. München: Reinhardt 1914, 1-10.

ADORNO, T. W. (1957). Zur Musikpädagogik. In ders. Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt. Gesammelte Schriften, Bd. 14. Frankfurt a.M: Suhrkamp 2003, 108-126.

ADORNO, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In ders. Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften, Bd. 8. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 93-121.

ADORNO, T.W. (1966). Negative Dialektik. In ders. Gesammelte Schriften, Bd. 6. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

ADORNO, T.W. (1970). Zu Subjekt und Objekt. In ders. Stichworte. Kritische Modelle, Bd. 2. Gesammelte Schriften, Bd. 10. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 151-168.

ADORNO, T. W. (1971). Erziehung nach Auschwitz. In ders. Stichworte. Kritische Modelle, Bd. 2. Gesammelte Schriften, Bd. 10. Wiesbaden: Springer VS 2012, 125-135.

ADORNO, T.W. (1972). Einleitung. In ders., H. Albert, J. Habermas, H. Pilot, K. Raimund, & R. Dahrendorf (Hrsg.), Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt: Luchterhand, 7-80.

AHRBECK, B. (2007). Angewiesenheit und innerer Konflikt – kritische Überlegungen zur empirischen Säuglingsforsschung und einigen ihrer Folgen. In Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Pforr, U. (Hrsg.), Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärerer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Gießen: Psychosozial, 33-56.

AICHHORN, A. (1925). Verwahrloste Jugend. Bern: Huber.

ALBRECHT, H. (1977). Zur Geschichte der tiefenpsychologisch/psychoanalytisch orientierten Pädagogik. In P. Pflüger (Hrsg.), Tiefenpsychologie und Pädagogik. Stuttgart: Klett, 8-19.

ALTHUSSER, LOUIS (1977). Ideologie und ideologische Staatsapparate. In ders. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg/Berlin: VSA, 108-153.

ALTMEYER, M. (2000). Narzissmus, Intersubjektivität und Anerkennung. In *PSYCHE* 54, 143-171.

ALTMEYER, M. (2003). Im Spiegel des Anderen. Anwendungen einer relationalen Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial.

ALTMEYER, M. (2004). Den Anderen betrachten, wie er mich betrachtet. Warum wir unser traditionelles Konzept vom Narzissmus überprüfen sollten. In *Psychotherapie im Dialog* 5(3), 252-255.

ALTMEYER, M. (2005). Innen, Außen, Zwischen. Paradoxien des Selbst bei Donald Winnicott. In *Forum der Psychoanalyse* 21, 43-57.

ALTMEYER, M. (2011). Soziales Netzwerk Psyche. In *Forum der Psychoanalyse* 27, 107-127.

ALTMEYER, M. & THOMÄ, H. (Hrsg.) (2006a). Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta.

ALTMEYER, M. & THOMÄ, H. (2006b). Einführung. Psychoanalyse und Intersubjektivität. In M. Altmeyer & H. Thömä (Hrsg.), Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta, 7–31.

BALLAUF, T. (1993). Über die Unerlässlichkeit der Bildung. In M. Borelli (Hrsg.), Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 3. Hohengehren: Schneider, 1-19.

BALINT, M. (1964). Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

BALINT, M. (1981). Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Klett-Cotta.

BALZER, N. (2014). Spuren der Anerkennung: Studien zu einer sozial-und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Berlin: Springer.

BARTMANN, S., & IMMEL, O. (2012). Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld: transcript.

BEDORF, T. (2003). Dimensionen des Dritten. Sozialphilosophische Modelle zwischen Ethischem und Politischem. München: Wilhelm Fink.

BEDORF, T. (2004). Zu zweit oder zu Dritt? Intersubjektivität, (Anti-)Sozialität und die Whitebook-Honneth-Kontroverse. In *PSYCHE* 58, 991-1009.

BEDORF, T. (2006). Monade, Dyade und Triade. Intersubjektivität und Ethik interdisziplinär. In D. Lohmar und D. Fonfara (Hrsg.), Interdisziplinäre Perspektiven der

Phänomenologie. Neue Felder der Kooperation: Cognitive Science, Neurowissenschaften, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Religionswissenschaft. Dordrecht: Springer, 1-17.

BEDORF, T. (2010). Der Dritte als Scharnierfigur. Die Funktion des Dritten in sozialphilosophischer und ethischer Perspektive. In E. Esslinger (Hrsg.), Die Figur des Dritten: Ein Kulturwissenschaftliches Paradigma. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 125-136.

BEDORF, T. (2011). Andere. Eine Einführung in die Sozialphilosophie. Bielefeld: transcript.

BEDORF, T. (2014). Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In A. Schäfer (Hrsg.), Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, 161-174.

BENJAMIN, J. (1988). Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld/Roter Stern 1990.

BENJAMIN, J. (1993). Ein Entwurf zur Intersubjektivität: Anerkennung und Zerstörung. In dies., Phantasie und Geschlecht. Basel: Frankfurt a. M: Stroemfeld, 39-58.

BENJAMIN, J. (2002). Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse. Basel: Stroemfeld**.**

BENJAMIN, J. (2004). Beyond doer and done to: an intersubjective view of thirdness. In *Psychoanalytic Quarterly* 73, 5-46.

BENJAMIN, J. (2012). Intersubjectivity, Recognition and the Third. A Comment on Judith Butler. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 283-302.

BENNER, D. (2000). Erziehung, Bildung, Normativität – Anmerkungen zur normativen Konnotation ‚kritisch versus' affirmativ'. In C. Dietrich, H.-R. Müller (Hrsg.), Bildung und Emanzipation – Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim: Juventa, 103-115.

BENNER, D. (2001). Allgemeine Pädagogik. 4. Aufl. Weinheim: DSV.

BENNER, D. (2005). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 49, 7 - 21.

BENNER, D. (2008). Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Paderborn: Schöningh.

BERNFELD, S. (1967). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt: Suhrkamp.

BION, W. (1959). Attacks on Linking. In *International Journal of Psycho-Analysis* 40, 308-315.

BION, W. (1990). Lernen durch Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

BITTNER, G. (1979). Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In D. Baacke & T. Schulze, (Hrsg.), Aus Geschichten lernen: zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Beltz Juventa, 120-128.

BITTNER, G. (2000). „…nach unseren eigenen psychischen Konstellationen zu deuten." (S. Freud). Psychoanalytisches Verstehen als Scheitern des Eigenen am Fremden. In U. Streeck: Das Fremde in der Psychoanalyse. Erkundungen über das Andere in Seele, Körper und Kultur. Gießen: Psychosozial, 199-212.

BITTNER, G. (2013). Die psychoanalytische Behandlung – eher „Bildung" als „Heilung"? In B. Boothe & P. Schneider (Hrsg.), Die Psychoanalyse und ihre Bildung. Zürich: sphéres, 157-170.

BITTNER, G. & ERTLE, C. (1979). Ist die psychoanalytische Pädagogik verschwunden? In *PSYCHE* 32, 973-975.

BITTNER, G. & ERTLE, C. (1985). Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg: Königshausen & Neumann.

BITTNER, G., DÖRR, M., FRÖHLICH, V., GÖPPEL, R. (2010). Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 1. Opladen: Budrich.

BLANKERTZ, H. (1982). Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.

BOHLEBER, W. (2001). Die Gegenwart der Psychoanalyse. Zur Entwicklung ihrer Theorie und Behandlungstechnik nach 1945. In ders., Drews, S. (Hrsg.), Die Gegenwart der Psychoanalyse – die Psychoanalyse der Gegenwart. Stuttgart: Klett-Cotta, 15-35.

BOHLEBER, W. (2004a). Editorial. Intersubjektivität und die Bedeutungen des Anderen in der Psychoanalyse. In *PSYCHE* 58, 777-782.

BOHLEBER, W. (Hrsg.) (2004b). Der Andere in der Psychoanalyse. Figuren der Begegnung. Doppelheft der *PSYCHE* 58 (9/10).

BOHLEBER, W. (2006). Intersubjektivismus ohne Subjekt? Der Andere in der psychoanalytischen Tradition. In M. Altmeyer & H. Thömä (Hrsg.), Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta, 203-226.

BOOTHE, B. & SCHNEIDER, P. (2013). Die Psychoanalyse und ihre Bildung. Reihe sphèressays. Zürich: Sphères-Verlag.

BORST, E. (2003). Anerkennung des Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

BORTZ, J. & DÖRING, N. (1995/2002). Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. (2. Aufl./ 3. Aufl.). Berlin: Springer.

BOURDIEU, P. (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

BÖHM, W. (1997). Über die Unvereinbarkeit von Erziehung und Therapie. In ders. Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169-190.

BRAUN, C. (2007). Die Stellung des Subjekts: Lacans Psychoanalyse. Berlin: Parodos.

BREINBAUER, I. & WEIß, G. (2011). Bildungsphilosophie und Bildungsforschung im Gespräch. In dies. (Hrsg.), Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann.

BREINBAUER, I. (2015). Rezension von: Wimmer, Michael: Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen, Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh 2014. In *Erziehungswissenschaftliche Revue* 14 (4).

BREZINKA, W. (1971). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.

BROCKMANN, J. (2009). Von der psychoanalytischen Falldarstellung zur Methodik der Einzelfallforschung. In *Zeitschrift für Individualpsychologie,* 34, 299-314.

BRUMLIK, M. (2010). Allgemeine Pädagogik, Psychoanalyse und Bildungstheorie - Versuch einer Verhältnisbestimmung. In G. Bittner et al (Hrsg.), Allgemeine Pä-

dagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich, 41-53.

BUBER, M. (1954). Die Schriften über das dialogische Prinzip. Heidelberg: Schneider.

BUCK, G. (1981). Hermeneutik und Bildung - Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.

BUCK, G. (1984). Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen Humanistischen Bildungsphilosophie. München: Fink.

BUCK, G. (1989). Lernen und Erfahrung – Epagogik. Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.

BUTLER, J. (2001). Psyche der Macht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

BUTLER, J. (2002). Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2003.

CASALE, R. (2011). Zur Abstraktheit der Empirie. Zur Konkretheit der Theorie. In I. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg, 45-60.

CASALE, R. (2013). Das Ungedachte als Aufgabe. Einige Überlegungen zum geschichtlichen Horizont der Erziehungswissenschaft. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2, 266-276.

DATLER, W. (1983). Was leistet die Psychoanalyse für die Pädagogik? Ein systematischer Aufriss. Wien: Jugend und Volk.

DATLER, W. (1985). Psychoanalytische Repräsentanzenlehre und pädagogisches Handeln. Eine Anmerkung zu Zulliger Methode der „deutungsfreien Kinderpsychotherapie“ und deren möglichen Relevanz für die Pädagogik. In G. Bittner, & C. Ertle. (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg: Königshausen & Neumann, 67-80.

DATLER, W. (1988). Vom Scheingegensatz zwischen Dialog und Fremdbestimmung. In G. Iben (Hrsg.), Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Matthias-Grünewald, 142-148.

DATLER, W. (1992). Psychoanalytische Praxis, Pädagogik und psychoanalytische Kur. Unklare Grenzen als Krise, Aufgabe und Chance? In H.-G. Trescher, G. Büttner & W. Datler (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 4. Mainz: Grünewald, 11-51.

DATLER, W. (1993). Zur Frage nach dem Bildungsbegriff in der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Matthias- Grünewald, 100-129.

DATLER. W., FATKE, R. & WINTERHAGER-SCHMID, L. (1994). Zur Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik in den 80er und 90er Jahren: Die Einrichtung der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik" in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, 6. Mainz: Matthias-Grünewald, 132–161.

DATLER, W. (1995). Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünewald.

DATLER, W. (1997). Psychotherapie und Pädagogik. In T. Reinelt, G. Bogyi, & B. Schuch (Hrsg.), Lehrbuch der Kinderpsychotherapie. Grundlagen und Methoden. München: Reinhardt/UTB, 107-111.

DATLER, W. (2006). Die psychoanalytische Behandlung – ein Bildungsprozess? Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen in der psychoanalytischen Kur. In V. Fröhlich & R. Göppel (Hrsg.), Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Psychosozial-Verlag: Gießen, 90-110.

DATLER, W., STEINHARDT, K., GSTACH, J. & AHRBECK, B. (Hrsg.) (2004). Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, Bd. 14. Mainz: Grünewald.

DATLER, W., STEINHARDT, K., GSTACH, J. & AHRBECK, B. (Hrsg.) (2009). Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 17. Mainz: Grünewald.

DATLER, W. &WININGER, M. (2010). Gefährdet das Interesse an Empirie die disziplinäre Identität der Bildungswissenschaft? In *Pädagogische Rundschau* 64, 701-724.

DESCARTES, R. (1641). Meditationen über die Erste Philosophie. Aus d. Latein. übers. und hrsg. von G. Schmidt. Stuttgart: Reclam 1971.

DEPPERMANN, A. (2008). Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.

DERBOLAV, J. (1971). Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Mayer.

DERRIDA, J. (1988). Die différance. In ders., Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen, 29-52.

DERRIDA, J. (1993). Falschgeld: Zeit geben, Bd. I. München: Fink.

DERRIDA, J. (1996). Le monolinguisme de l'autre: ou la prothèse d'origine. Paris: Galilée.

DERRIDA, J. (1998). Aporien. Sterben – auf die Wahrheit gefasst sein. München: Fink.

DÖRPINGHAUS, A, PÖNITSCH, A & WIGGER, L. (2006). Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: WBG.

DÖRR, M. (2016). Psychoanalytiker als Zaungäste. Vom Nutzen der Pädagogik für die Psychoanalyse. In H. Hierdeis (Hrsg.), Austauschprozesse: Psychoanalyse und andere Humanwissenschaften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 158-181.

DOBLHAMMER, K. (1998). Das Sprechen der Sprache**.** Frühkindlicher Spracherwerb im Lichte der Psychoanalyse Jacques Lacans. Dissertation an der Universität Wien, unveröffentlicht.

DORNES, M. (1993). Der kompetente Säugling. Frankfurt a. M: Fischer.

DORNES, M. (2000). Die emotionale Welt des Kindes. (4.Aufl.) Frankfurt a. M: Fischer.

DORNES, M. (2004). Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In *Forum der Psychoanalyse* 20 (2), 175-199.

DORNES, M. (2006). Die Seele des Kindes. (8.Aufl.) Frankfurt a. M: Fischer.

DORNES, M. (2007). Der kompetente oder der omnipotente Säugling? Einige Bemerkungen zu Bernd Ahrbecks Kritik der Säuglingsforschung. In Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Pforr, U. (Hrsg.), Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärerer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Psychosozial – Verlag: Gießen, 57-75.

DROBNIK-NAUMANN. J. (2005). Zur Übertragung – der Analytiker als Schatzkästchen. In K. J. Pazzini, (Hrsg.), Einführungen in die Psychoanalyse, Bd. 1. Bielefeld: transcript, 105-129.

ECARIUS, J. (2003). Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen. In *Zeitschrift für Pädagogik* 49, 4, 534-549.

EGGERT-SCHMID NOERR, A. (2009). Psychoanalytische Pädagogik und Bildung. Anmerkungen zu Jürgen Körner: Psychoanalyse und Bildung. In R. Haubl, F. Dammasch & H. Krebs (Hrsg.), Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 181-196.

EHRENBERG, A. (2004). Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

EHRENSPECK, Y. (2006). Bildung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Basel: UTB, 64-71.

EHRENSPECK, Y. & RUSTEMEYER, D. (1996). Bestimmt unbestimmt. Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 368-390.

ERMANN, M. (2006). Was Freud noch nicht wusste. Neues über Psychoanalyse. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

ERMANN, M. (2009). Psychoanalyse in den Jahren nach Freud. Entwicklungen 1940 – 1975. Stuttgart: Kohlhammer.

ERTLE, C. (1985). Erzieherische Fragen aus der Sicht der Psychoanalyse – von Freud bis zur „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (1926-1937). In G. Bittner, & C. Ertle. (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg: Königshausen & Neumann.

EVANS, D. (2002). Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse. Wien: Turia & Kant.

FATKE, R. (1985). „Krümel vom Tisch der Reichen?“ Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. In G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg: Königshausen & Neumann, 47-60.

V. FELDEN. H. (2003). Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs- Biographie- und Genderforschung. Opladen: Leske und Budrich.

V. FELDEN, H. (2008). Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS.

FIGDOR, H. (1989). „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder psychoanalytische Pädagogik? Fortsetzung der Diskussion über das theoretische Verhältnis zweier Disziplinen. In H.-G. Trescher & C. Büttner (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 1. Mainz: Grünewald, 136-172.

FIGDOR, H. (1990). Wer nicht erkennen will, muss glauben. Nachträgliches zu Jürgen Körner und Volker Schmid. In H.-G. Trescher & C. Büttner (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 2. Mainz: Grünewald, 141-148.

FIGDOR, H. (1993). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Grünewald, 63-99.

FINK, B. (2006). Das Lacansche Subjekt. Zwischen Sprache und Jouissance. Wien: Turia & Kant.

FINK, B. (2009). Eine klinische Einführung in die Lacan'sche Psychoanalyse. (2.Aufl.) Wien: Turia & Kant.

FISCHER, T., & MROCZEK, P. M. (2004). Pädagogik und Therapie: Einführung in die Theorie und Praxis pädagogischer Therapieformen. Hamburg: Kovač.

FISCHER, W. & RUHLOFF, J. (1993). Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia.

FLICK, U. (2000). Episodic Interviewing. In M. Bauer & G. Gaskell (Hrsg.), Qualitative Researching with Text, Image and Sound. – a Handbook. London: Sage. 75-92.

FLICK, U. (2007). Qualitative Sozialforschung – eine Einführung. (7. Auflage.) Reinbek: Rowohlt.

FONAGY, P, GERGELY, G, JURIST, E. & TARGET, M. (2002). Affect regulation, mentalization and the development of the self. New York: Other Press.

FONAGY, P, GERGELY, G., JURIST, E.L., TARGET, M. (2004). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta: Stuttgart.

FOUCAULT, M. (1966). Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaft. Frankfurt a. M: Suhrkamp 1990.

FOUCAULT, M. (1969). Was ist ein Autor? In ders. Schriften zur Literatur, Frankfurt a. M.: Fischer 1988, 7-31.

FOUCAULT, M. (1975). Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses. Übers. von Walter Seitter. (3. Aufl.) Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1979.

FRANK, M. (**1983).** Was ist Neostrukturalismus? Frankfurt a. M: Suhrkamp.

FREUD, S. (1895). Studien über Hysterie. In ders. Gesammelte Werke I. Im Folgenden angegeben mit GW und der jeweiligen Bandnummer, hier: GW I. Frankfurt a.M.: Fischer, 75-314.

FREUD, S. (1900). Die Traumdeutung. In ders. GW II/III. Frankfurt a. M.: Fischer.

FREUD, S. (1905). Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In ders. GW V. Frankfurt a. M.: Fischer, 29-148.

FREUD, S. (1905a). Über Psychotherapie. In ders. GW V. Frankfurt a. M.: Fischer, 13-28.

FREUD, S. (1912). Zur Psychopathologie des Alltagslebens. Berlin: Karger.

FREUD, S. (1912a). Zur Dynamik der Übertragung. In ders. GW VIII. Frankfurt a. M.: Fischer, 364-374.

FREUD, S. (1912C). Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. In ders. GW VIII, Frankfurt a. M.: Fischer, 376 – 387.

FREUD, S. (1913a). Das Interesse an der Psychoanalyse. In ders. GW VIII. Frankfurt a. M.: Fischer, 389-420.

FREUD, S. (1913b). Geleitwort „Die psychoanalytische Methode“ von Oskar Pfister. In ders. GW, X. Frankfurt a. M.: Fischer, 448-450.

FREUD, S. (1914). Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. In ders. GW X. Frankfurt a. M.: Fischer, 126-136.

FREUD, S. (1916-17). Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In ders. GW XI. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

FREUD, S. (1917). Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. In *Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften* V, 1–7.

FREUD, S. (1919). Wege der psychoanalytischen Therapie. In ders. GW XII, Frankfurt a. M.: Fischer, 183-196.

FREUD, S. (1923). Das Ich und das Es. In ders. GW. XIII. Frankfurt a. M.: Fischer, 237-292.

FREUD, S. (1924). Der Untergang des Ödipuskomplexes. In ders., GW. XIII. Frankfurt a. M.: Fischer, 395-404.

FREUD, S. (1925). Geleitwort zu *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung von August Aichhorn*. In ders., GW. XIV. Frankfurt a. M.: Fischer, 565-576.

FREUD, S. (1926a). Die Frage der Laienanalyse. In ders., GW XIV. Frankfurt a. M.: Fischer, 209-286.

FREUD, S. (1926b). Nachwort zur Frage der Laienanalyse. In ders., GW XIV. Frankfurt a. M.: Fischer, 287-298.

FREUD, S. (1926c). Hemmung, Symptom und Angst. In ders., GW XIV, 113-208.

FREUD, S. (1933). Neue Folge der Vorlesungen. In ders., GW XV. Frankfurt a. M.: Fischer.

FREUD, S. (1939/1940). Abriss der Psychoanalyse, In ders., GW XVII. Frankfurt a. M.: Fischer, 64-140.

FRITZSCHE, B, HARTMANN, J. & TERVOOREN, A. (2001). Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich.

FROESE, L. (1962). Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs. In *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 12, 121-123.

FUCHS, T. (**2011a).** Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung: Bielefeld: transcript.

FUCHS, T. (2011b). Erzählen als Bildungserfahrung. Zeitlichkeit und ‚Bildungsbedeutsamkeit' lebensgeschichtlicher Erzählungen. In O. Hartung et al. (Hrsg.), Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123-145.

FUCHS, T. (**2012).** Bildungstheorie und Bildungsforschung – Die Etablierung von ‚Annäherungsarenen' im Kontext der qualitativen Forschung. In I. Miethe und R. Müller (Hrsg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, 129-149.

FUCHS, T. (2014). "Das war das bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe". Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel - Der 'Bildungsweg' Hakans. Oder: Ist jede Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses sogleich bildungsbedeutsam? In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. Bielefeld: transcript, 127-151.

FUCHS, T. (**2015).** 'Hauptsache anders', 'Hauptsache neu'? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91, 14-37.

FUCHS, W. (1984). Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen: Westdeutscher Verlag.

FÜCHTNER, H. (1978). Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen. In *PSYCHE* 32, 193-195.

FÜCHTNER, H. (1979). Einführung in die psychoanalytische Pädagogik. Frankfurt a. M./New York: Campus.

FÜRSTALLER, M., DATLER, W., WININGER, M. (2015). Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte. Band 5 der Schriftenreihe der Kommission für Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]. Opladen: Barbara Budrich.

GADAMER, H.-G. (1960/1972). Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. (1./3. Aufl.) Tübingen: Mohr /Siebeck.

GADAMER, H.-G. (1992). Hegels Dialektik des Selbstbewusstseins. In H.-F. Fulda & D. Henrich (Hrsg.), Materialien zu Hegels ‚Phänomenologie des Geistes', Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 217-242.

GENETTE, G. (1966). Figures. In ders., (Hrsg.), Figures: Essais, Bd. 1. Paris: Éds. du Seuil, 205-221.

GERGELY, G., & WATSON, J. S. (1996). The social biofeedback model of parental affect-mirroring. In *the International Journal of Psycho-Analysis*, 77(6), 1181-1212.

GLASER, B. & STRAUSS, A. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbegründeter Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Forschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 91-112.

v. GEISO, T. (2006). Psychoanalytische Behandlung heute. Vom Erinnern zum Beziehungsprozess. In M. Ermann (Hrsg.), Was Freud noch nicht wusste. Neues über Psychoanalyse. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 53-66.

GRAWE, K. & DONATI, R. & BERNAUER, F. (1994). Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen: Hogrefe.

GRAWE, K. (1996). Umrisse einer zukünftigen Psychotherapie. In H. Bents & R. Frank (Hrsg.), Erfolg und Misserfolg in der Psychotherapie. Regensburg: Roderer, 38-60.

GREEN, A. (1983). Die tote Mutter. Psychoanalytische Überlegungen zu Lebensnarzissmuss und Todesnarzissmuss. Gießen: Psychosozial.

GREEN, A. (1998). The primordial mind and the work of the negative. *The International Journal of Psychoanalysis*, 79 (4), 649-665.

GREEN, A. (1999). The work of the negative. London: Free Association Books.

GREEN, A. (2000). Science und Science-fiction in der Säuglingsforschung. In *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis* 16, 438-466.

GREEN, A. (2004). Thirdness and Psychoanalytic Concepts. In *Psychoanalytic Quarterly* 73, 99-135.

GREEN, A. (2006). Das Intrapsychische und das Intersubjektive in der Psychoanalyse. In M. Altmeyer & H. Thomä (Hrsg.), Die Vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta, 227-258.

GREIL, H. (2006). Was wirkt? In K.-J. Pazzini & S. Gottlob (Hrsg.), Einführungen in die Psychoanalyse, Bd. II. Bielefeld: transcript, 139-164.

HABERMAS, J. (1968). Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

HABERMAS, J. (1976). Moralentwicklung und Ich-Identität. Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 63-91.

HANSMANN, O. & MAROTZKI, W. (1988). Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Bd.I. Weinheim: DSV.

HAMBURGER, A. (2010). Scenic-Narrative Microanalysis. Panel Presentation, Sandler Research Conference, Frankfurt/M.

HASENCLEVER, W.-D. (Hrsg.) (1990). Pädagogik und Psychoanalyse. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

HAUBL, R., DAMMASCH, F. & H. KREBS (Hrsg.) (2009). Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

HEGEL, G. F. W. (1951/1807). Phänomenologie des Geistes. Kap. IV. (3. Aufl.) Stuttgart: Frommanns, 139-181.

HEGEL, G. F. W. (1988/1807). Phänomenologie des Geistes. Hrsg. von H. Wessels & H. Clairmont. Hamburg: Felix Meiner.

HEGEL, G. F. W. (1968/1811). Gymnasialrede. In H. Röhr (Hrsg.), Bildungsphilosophie, Bd.2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 51-57.

HEGEL, G. F. W. (1969/1837). Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. In E. Moldenhauer & K. M. Michel. (Hrsg.), Werke in zwanzig Bänden, Bd. 19. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

HEIDEGGER, M. (1927). Sein und Zeit. Halle a. d. S.: Niemeyer 2001.

HEIL, R. (2010). Zur Aktualität von Slavoj Žižek: Einleitung in sein Werk. Berlin: Springer.

HEITGER, M. (1984). Zum Verhältnis von Pädagogik und Therapie aus Sicht der Pädagogik. In ders., & W. Spiel (Hrsg.). Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik. Beiträge zur Sonder- und Heilpädagogik, Bd. 1. München: Reinhardt, 64-80.

HEITGER, M. (2004). Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Schöningh

v. HENTIG, H. (1997). Bildung. Ein Essay. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

HERMANNS, H. (1995). Narratives Interview. In U. Flick et al (Hrsg.), Handbuch qualitative Sozialforschung. (2. Aufl.). München: PVU, 182-185.

HIERDEIS, H. (2007). Bildung, Beziehung, Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HIERDEIS, H. (2016). Austauschprozesse: Psychoanalyse und andere Humanwissenschaften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

HOMER, S. (2005). Jacques Lacan. London: Routledge critical thinkers.

HOPPE, J. (2000). Ich ist ein anderer. Eine Darstellung der Ontogenese in der psychoanalytischen Theorie Jacques Lacans, München: Grin**.**

HONNETH, A. (1992). Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp**.**

HONNETH, A. (2001). Facetten des vorsozialen Selbst. Eine Erwiderung auf Joel Whitebook. In *PSYCHE* 55, 790-802.

HOPF, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardoff, Steinke, I. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 349-360.

HORKHEIMER, M. (1952). Begriff der Bildung. Immatrikulationsrede an der Universität Frankfurt, Wintersemester 1952/53. In ders., Gesammelte Schriften 8, Frankfurt a.M.: Fischer, 409-419.

HORKHEIMER, M., & ADORNO, T. (1969). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: Fischer.

HUG-HELLMUTH, H. (1914). Kinderpsychologie und Pädagogik. In Jahrbuch für Psychoanalyse, Bd. 6, 393-404.

HUMBOLDT, W. v. (1792/1980). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In ders., Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd.1, Darmstadt, 56-233.

HUMBOLDT, W. v**. (1793/1980).** Theorie der Bildung des Menschen. In ders., Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd.1. Darmstadt, 234-240.

HUSSERL, E. (1922). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie I. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Tübingen 1980.

HUSSERL, E. (1952). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie II. Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution. Hrsg. von M. Biemel. Husserliana IV: Den Haag.

HUSSERL, E. (1963). Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. Hrsg. von M. Biemel. Husserliana I: Den Haag.

JAKOBSON, R. (1941). Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1974.

JAKOBSON, R. (1974). Zwei Seiten der Sprache und zwei Seiten aphatischer Störungen. In Raible. W. (Hrsg.), Aufsätze zur Linguistik und Poetik. München: Nymphenburger Verlagshandlung, 117-141.

JÖRISSEN, B. (2010). George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In ders., Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS, 87-108.

JURANVILLE, A. (1990). Lacan und die Philosophie. A. d. Franz. von Hans-Dietrich Gondek. München: Klaus Boer.

KAHLENBERG, E. (2010). Aus den Augen, noch im Sinn? Vom Selbst in Anderen. In *PSYCHE* 64, 59-85.

KAHNS, A. (2011). Das gesprochene Subjekt? Bachelorthesis an der Universität Wien. Unveröffentlichtes Manuskript.

KALLMEYER, W. & SCHÜTZE, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), Gesprächsanalysen. Hamburg: Wegner, 159-274.

KANT, I. (1787/1977). Kritik der reinen Vernunft. In ders. Werkausgabe, Bd. VI, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 189. Frankfurt: Suhrkamp.

KAPSCH, E. (2007). Verstehen des Anderen. Fremdverstehen im Anschluss an Husserl, Gadamer und Derrida. Berlin: Parodos.

KARL, U. (2007). Metaphern als Spuren von Diskursen in biographischen Texten. In *Forum Qualitative Sozialforschung* 8, 1, 3.

KELLE, U. (1994). Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: DSV.

KLAFKI, W. (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

KLAFKI, W. (1994). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

KLEIN, M. (1962). Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse (Hrsg. von Hans A. Thorner). Stuttgart: Klett.

KOCH, L. (1995). Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: DSV.

KÖRNER, J. (1980). Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. In

PSYCHE 34, 769-789.

KÖRNER, J. (1990). Welcher Begründung bedarf die Psychoanalytische Pädagogik? In H.-G. Trescher, G. Büttner & W. Datler (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd.2. Mainz: Grünewald, 130-140.

KÖRNER, J. (1992). Auf dem Wege zu einer Psychoanalytischen Pädagogik. In H.-G. Trescher, G. Büttner & W. Datler (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd.4. Mainz: Grünewald, 66-84.

KÖRNER, J. (2009a). Psychoanalyse und Bildung. In R. Haubl, F. Dammasch & H. Krebs (Hrsg.), Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 167-181.

KÖRNER, J. (2009b). Psychoanalyse und Psychotherapie, Bildung und Erziehung**.** In *Forum der Psychoanalyse* 25 (4), 311-321.

KÖTH, A. (2008). Therapie ist keine Behandlung. Vom Unsinn der psychotherapeutischen Diagnoseziffern, Krankheitsmodelle, Therapieverfahren, Wirkfaktoren, Veränderungskonzepte und Beziehungsmuster. VAS: Gießen.

KOHUT, H. (1987). Wie heilt die Psychoanalyse? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

KOJÈVE, A. (1958). Hegel, eine Vergegenwärtigung: Kommentar zur Phänomenologie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

KOKEMOHR, R. (1989a). Textuelle Unbestimmtheit als Modalisierungsferment von Deutungsschemata. In R. Kokemohr & W. Marotzki (Hrsg.), Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien I. Weinheim: DSV, 281-323.

KOKEMOHR, R. (1989b). Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In O. Hannsmann, W. Marotzki (Hrsg.), Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingun-gen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 327-373.

KOKEMOHR, R. (2003). Entwurf und Verdeckung eines Bildungsprozesses in autobiographischer Erzählung. In H.-C. Koller, R. Kokemohr & R. Richter (Hrsg.), „Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart". Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster: Waxmann, 29-38.

KOKEMOHR, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript, 13-68.

KOKEMOHR, R. (2014). Indexikalität und Verweisräume in Bildungsprozessen. H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, 19-46.

KOKEMOHR, R & MAROTZKI, W. (1989). Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien I. Weinheim: DSV.

KOKEMOHR, R. & KOLLER, H.-C. (1996). Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske & Budrich, 90-102.

KOKEMOHR, R. & PRAWDA, M. (1989). Wandlungsprozess & Bildungsgeschichte. In P. Alheit & E.M. Hoerning (Hrsg.), Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt: Springer, 238-267.

KOLLER, H.-C. (1990a). Ein Wahnsinnsgebäude, wo alles innenanderfasst. Über metaphorische und metonymische Tendenzen in einem narrativen Interview. In Marotzki, W. & Kokemohr, R. (Hrsg.), Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien, Bd.2. Weinheim: DSV, 177-196.

KOLLER, H. C. (1990b). Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers: Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul. Weinheim: DSV.

KOLLER, H.-C. (1993). Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse. In W. Marotzki & H.Sünker (Hrsg.), Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne, Bd.2. Weinheim: Juventa, 80-104.

KOLLER, H.-C. (1994a). Bildung als Ab-Bildung? Eine bildungstheoretische Fallstudie im Anschluss an Jacques Lacan. In *Pädagogische Rundschau*, 48 (6), 687-706.

KOLLER, H.-C. (1994b). „Ich war nicht dabei". Zur rhetorischen Struktur einer autobiographischen Lern- und Bildungsgeschichte. In H.-C. Koller & R. Kokemohr, (Hrsg.), Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim: DSV, 90-108.

KOLLER, H.-C. (1999). Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.

KOLLER, H.-C. (2000a). Bildung als innovatorisches Sprachgeschehen. Bemerkungen zu Peukert, Lyotard und Kafka. In S. Abeldt et al. (Hrsg.), „…was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein." Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theolo-

gie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz: Matthias-Grünewald, 367-377.

KOLLER, H.-C. (2000b). Bildung in der Postmoderne. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Lyotards Philosophie des Widerstreits. In *Pedagogisch Tijdschrift*, 3/4, 367-377.

KOLLER, H.-C. (2001). Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In B. Fritsche et al. (Hrsg.), Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich, 35-48.

KOLLER, H.-C. (2002). Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigratInnen. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 92-116.

KOLLER, H.-C. (2004/2009). Grundbegriffe, Theorien & Methoden der Erziehungswissenschaft. (3./4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

KOLLER, H.-C. (2005a). Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas Brief an den Vater. In *Zeitschrift für Pädagogik* 49, Beiheft, 136-149.

KOLLER, H.-C. (2005b). Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.), Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 47-66.

KOLLER, H.-C. (2006). Das Mögliche Identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In L. Pongratz & M. Wimmer (Hrsg.), Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, 108-124.

KOLLER, H.-C. (2007a). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript, 69-82.

KOLLER, H.-C. (2007b). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Hrsg.), Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS, 49-66.

KOLLER, H.-C. (2009a). Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In L. Wigger (Hrsg.), Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 34-51.

KOLLER, H.-C. (2009b). Zur Zeitstruktur biographischer Bildungsprozesse. In V. King & B. Gerisch. (Hrsg.), Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt/New York: Campus, 183-201.

KOLLER, H.-C. (2009c). Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim: Juventa, 19-34.

KOLLER, H.-C. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart, 288-300.

KOLLER, H.-C. (2011). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), Vom bildungstheoretischen Ort/Nicht-Ort des Empirischen. Würzburg: Königshausen & Neumann, 108-123.

KOLLER, H.-C. (2012a). Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

KOLLER, H.-C. (2012b). Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 6-21.

KOLLER, H.-C. (2012c). Fremdheitserfahrungen als Herausforderungen transformatorischer Bildungsprozesse. In S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.), Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrungen und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Wien: transcript, 157-176.

KOLLER, H. C. (2012d). Zum Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung. In F. Ackermann et al. (Hrsg.), Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47-62.

KOLLER, H. C. (2014). Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In H.-C.- Koller & G. Wulftange (Hrsg.), Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, 217-237.

KOLLER, H. C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig et al (Hrsg.), Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer, 149-162.

KOLLER, H.-C. & KOKEMOHR, R. (1994). Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim: DSV.

KOLLER, H.-C. & NOHL, A.-M. (2010). Transformative Prozesse. Einleitung. In *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 86 (4), 563-541.

KOLLER, H.-C., MAROTZKI, W. & SANDERS, O. (2007). Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.

KOLLER, H.-C. & WULFTANGE, G. (2014). Einleitung. In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, 7-18.

KRAWITZ, R. (1997). Pädagogik statt Therapie: vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KRINNINGER, D. & MÜLLER, H.-R. (2012). Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, 57-75.

KRÜGER, H.-H. & MAROTZKI, W. (1995/1996). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. (1./2.Aufl.) Opladen: Leske & Budrich.

KRÜGER, H.-H. & MAROTZKI, W. (1999). Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Wiesbaden: VS.

KUBAC, R., RABL. C & SATTLER, E. (2009). Weitermachen?: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Würzburg: Königshausen & Neumann.

KÜCHENHOFF, J. (1999). Verlorenes Objekt, Trennung und Anerkennung. Zur Fundierung psychoanalytischer Therapie und psychoanalytischer Ethik in der Trennungserfahrung. In *Forum der Psychoanalyse* 15 (3), 189-203.

KÜCHENHOFF, J. (2003). Psychotherapie und die Anerkennung des Fremden. Kommentar zu D. Orlinsky. In *Psychotherapeut*, 48, 410–419.

KÜCHENHOFF, J. (2004). Verlust des Selbst, Verlust des Anderen. Die doppelte Zerstörung von Nähe und Ferne im Trauma. In *PSYCHE* 58 (9/10), 811–835.

KÜCHENHOFF, J. (2005). Die Achtung vor dem Anderen. Psychoanalyse und Kulturwissenschaften im Dialog. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

KÜSTERS, I. (2009). Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Springer.

LABOV, W. & WALETZKI, J. (1967). Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In J. Ihwe (Hrsg.), Literaturwissenschaft und Linguistik., Bd. 2. Frankfurt a.M.: Fischer, 78-126.

LACAN, J. (1953/54). Seminar I. Freuds technische Schriften. Dt.: Olten: Walter 1978.

LACAN, J. (1954/55). Seminar II. Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse. Dt.: Weinheim/Berlin: Quadriga 1991.

LACAN, J. (1955/56). Seminar III. Die Psychosen. Dt.: Weinheim/Berlin: Quadriga 1997.

LACAN, J. (1956/57). Seminar IV. Die Objektbeziehung. Dt.: Turia & Kant: Wien 2003.

LACAN, J. (1957/1958). Seminar V. Die Bildungen des Unbewussten. Dt.: Turia & Kant: Wien 2006.

LACAN, J. (1973). Schriften I. Dt.: Olten: Walter 1986.

LACAN, J. (1975). Schriften II. Dt.: Olten: Walter 1991.

LACAN, J. (1978). Seminar XI. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Dt.: Olten: Walter 1978.

LACAN, J. (1980). Schriften III. Dt.: Olten: Walter 1980.

LACAN, J. (2005). Das Symbolische, das Imaginäre und das Reale. In ders., (Hrsg.), Namen des Vaters. Dt.: Turia & Kant, 11-63.

LACLAU, E. (2002). Emanzipation und Differenz. Wien: Turia & Kant.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. (2000). Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Turia & Kant.

LANG, H. (1986). Die Sprache und das Unbewußte: Jacques Lacans Grundlegung der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Taschenbuch.

LANG, H. (2004). Was ist Psychotherapie und wodurch wirkt sie? Würzburg: Königshausen & Neumann.

LAMNEK, S. (1995/2006). Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken, Bd. 2 (3./4. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.

LAMNEK, S. (2005). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch (4. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.

LAPLANCHE, J. (1988). Die Allgemeine Verführungstheorie. Tübingen: diskord.

LAPLANCHE, J. (1992). Die unvollendete kopernikanische Revolution in der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Fischer 1996.

LAPLANCHE, J. (1997). Ziele des psychoanalytischen Prozesses. In *Jahrbuch der Psychoanalyse* 39, 93-113.

LAPLANCHE, J. (2004). Die rätselhaften Botschaften des Anderen und ihre Konsequenzen für den Begriff des Unbewussten im Rahmen der Allgemeinen Verführungstheorie. In *PSYCHE* 58 (9/10), 898–913.

LAPLANCHE, J. (2006). Die »Drei Abhandlungen« und die Verführungstheorie. In *PSYCHE* 60 (9-10), 1005-1017.

LEBER, A. (1977). Psychoanalytische Gruppenverfahren im Bildungsbereich – Didaktik oder Therapie? In *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 12, 242-254.

LENZEN, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6), 949-967.

LEUZINGER-BOHLEBER, M. (1995). Die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument. In *PSYCHE* 49, 434-481.

LEUZINGER-BOHLEBER, M. ET AL (PROJEKTGRUPPE „KATAMNESESTUDIE“) (1997). Langzeitwirkungen von Psychoanalysen und psychoanalytischen Psychotherapien: eine repräsentative Katamnesestudie. In M. Leuzinger-Bohleber & U. Stuhr (Hrsg.), Psychoanalysen im Rückblick: Methoden, Ergebnisse und Perspektiven der neueren Katamneseforschung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 470-495.

LEUZINGER-BOHLEBER, M. & STUHR, U. (Hrsg.) (1997). Psychoanalysen im Rückblick: Methoden, Ergebnisse und Perspektiven der neueren Katamneseforschung. Gießen: Psychosozial-Verlag.

LEUZINGER-BOHLEBER, M. & STUHR, U., RÜGER, B., BEUTEL, M. (Hrsg.) (2001). Langzeitwirkungen von Psychoanalysen und Psychotherapien. In W. Bohleber, (Hrsg.), Die Gegenwart der Psychoanalyse – die Psychoanalyse der Gegenwart. Stuttgart: Klett-Cotta, 567-590.

LEUZINGER-BOHLEBER, M., RÜGER, B., STUHR, U. & BEUTEL, M. (2002). „Forschen und Heilen“ in der Psychoanalyse. Ergebnisse und Berichte aus Forschung und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

LÉVINAS, E. (1978). Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Freiburg (Breisgau): Alber.

LÉVINAS, E. (1983). Die Spur des Anderen: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg (Breisgau): Alber.

LÉVINAS, E. (1986). Ethik und Unendliches. Wien: Passagen.

LÉVINAS, E. (1987). Totalität und Unendlichkeit: Versuch über die Exteriorität. Freiburg (Breisgau): Alber 2002.

LÉVINAS, E. (1997). Vom Sein zum Seienden. Freiburg (Breisgau): Alber.

LÉVI-STRAUSS, C. (1949a). Die Wirksamkeit der Symbole. In ders., (Hrsg.), Strukturale Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967.

LÉVI-STRAUSS, C. (1949b). Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984.

LICHTENBERG, G. C. (1975). Schriften und Briefe. Zweiter Band: Sudelbücher II, Materialhefte, Tagebücher, hrsg. v. W. Promies. München: Insel.

LIEBSCH, B. (2001). Zerbrechliche Lebensformen. Widerstreit - Differenz - Gewalt, Berlin: Akademie.

LIPPITZ, W. (2003). Differenz und Fremdheit - phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.: Lang.

LIECHTENSTEIN, E. (1966), Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg: Quelle & Meyer.

LICHTENSTEIN, H. (1966). The role of narcissism in the emergence and maintenance of a primary identity. In H. Ruittenbeek (Hrsg.), Psychoanalysis and male sexuality. New Haven: College and University Press, 104-119.

LOCH, W. (1974). Der Analytiker als Gesetzgeber und Lehrer. In *PSYCHE* 28, 431-460.

LORENZER, A. (1973). Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

LORENZER, A. (1974). Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

LORENZER, A. (1977). Sprachspiel und Interaktionsformen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

LORENZER, A. (1979). Die Analyse der subjektiven Struktur von Lebensläufen und das gesellschaftliche Objektive. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Juventa, 129-145.

LORENZER, A. (1987). Kulturanalysen. Frankfurt a. M.: Fischer.

LUCIUS-HOENE, G., & DEPPERMANN, A. (2002). Rekonstruktion narrativer Identität. Opladen: Leske & Budrich.

LÜDERS, J. (2007). Ambivalente Selbstpraktiken: eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Webblogs. Bielefeld: transcript.

LYOTARD, J.-F. (1989). Der Widerstreit. München: Fink.

LYOTARD, J.-F. (1993). Das postmoderne Wissen: Ein Bericht. Wien: Passagen.

LYOTARD, J.-F. (1998). The Asassination of Experience by Painting. London: Monory.

MAHLER, M. S., PINE, F. & BERGMAN, A. (1978). Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt a. M.: Fischer.

MAHL, G.F. (1959). Exploring Emotional States by Content Analysis. In Pool. Trends in Content Analysis. Urbana.

MAROTZKI, W. (1984). Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem: tiefenpsychologische, struktur- und interaktionstheoretische Perspektiven moderner Subjektivität. Frankfurt a. M.: Lang.

MAROTZKI, W. (1988). Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. In O. Hansmann. & W. Marotzki (Hrsg.), Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Bd.I. Weinheim: DSV, 311-333.

MAROTZKI, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: DSV.

MAROTZKI, W. (1991). Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In D. Hoffmann & Helmut Heid (Hrsg.), Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim: DSV, 119-134.

MAROTZKI, W. (1995). Qualitative Bildungsforschung. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), Bilanz qualitativer Forschung. Grundlagen qualitativer Forschung, Bd. I. Weinheim: DSV, 99-133.

MAROTZKI, W. (1996). Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske & Budrich, 55-90.

MAROTZKI, W. (1997). Morphologie eines Bildungsprozesses. Eine mikrologische Studie. In D. Nittel & W. Marotzki (Hrsg.), Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien, Eine Fallstudie über Pädagogen in der Fallwirtschaft. Baltmannsweiler: Scheneider, 81-117.

MAROTZKI, W. (1999). Forschungsmethoden und –methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Wiesbaden: VS, 111-135.

MASSCHELEIN, J. & WIMMER, M. (1996). Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin. Academia Leuven University Press.

MAYER, R. (2013). Vom Spiegel zur symbolischen Ordnung – Subjekt, Medialität und Biographie. In C. Heinze & A. Hornung (Hrsg.), Medialisierungsformen des Autobiographischen. Konstanz: UVG-Verlag, 55-71.

MEAD, G.H. (1934). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1973.

MENZE, C. (1983): Bildung. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Kohlhammer, 350-356.

MERLEAU-PONTY, M. (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung (Phénoménologie de la perception, Paris 1945). Berlin: de Gruyter.

MERTENS, W. (1990). Einführung in die psychoanalytische Therapie, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer.

MERTENS, W. (2005). Psychoanalyse. Grundlagen, Behandlungstechnik und angewandte Psychoanalyse. Stuttgart: Kohlhammer.

MEYER-DRAWE, K. (1990). Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.

MEYER-DRAWE, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borelli & J. Ruhloff (Hrsg.), Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II. Baltmannsweiler: Schneider, 85-99.

MEYER-DRAWE, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 329-336.

MEYER-DRAWE, K. (2005). Anfänge des Lernens. In D. Benner (Hrsg.), Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49, 24-37.

MEYER-DRAWE, K. (2007). „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen…" - Bildung und Versagung. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript, 83-94.

MEYER-DRAWE, K. (2008). Diskurse des Lernens. München: Fink.

MIETHE, I. & MÜLLER, R. (2012). Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich.

MITCHELL, S. (2003). Bindung und Beziehung. Auf dem Weg zu einer relationalen Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag.

MITGUTSCH, K. (2008). Platon. Schatten des Lernens. Die Höhle als Metapher der Unbildung. In A. Dzierzbicka, J. Bakic (Hrsg.), In bester Gesellschaft. Einführung in Philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien: Löcker, 31-45.

MOLLENHAUER, K. (1983). Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung. Weinheim: Beltz Juventa.

MÜLLER, B. (1990). „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse" oder „Psychoanalytische Pädagogik?" – Eine Kontroverse. In H.-G Trescher & G. Büttner (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 2. Mainz: Grünewald, 149-152.

MÜLLER, G. (1948). Erzählzeit und erzählte Zeit. In Festschrift für Paul Kluckhohn und Herman Schneider. Tübingen: Mohr, 195–212.

MÜLLER, H.-R. (2003). Rezension zu „Hans-Christoph Koller: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Prozesse in der Postmoderne“ In W. Bauer, W. Lippitz, W. Marotzki et al. (Hrsg.), Der Mensch des Menschen. Zur biotechnischen Formierung des Humanen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosphie, 5. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 264-272.

MÜLLER, H.-R. (2009). Bildungsprozesse in biografischer Erfahrung. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 252-254.

NAGL-DOCEKAL, H. & VETTER, H. (1987). Tod des Subjekts? München: Oldenbourg.

NIETZSCHE, F (1954). Werke in drei Bänden, Bd. 2. München: Hanser.

NIPKOW, K.E. (1982). Zum biblischen Unterricht bei Martin Rang. Aporien in der Zeit der „Evangelischen Unterweisung“. In R. Lachmann (Hrsg.), Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung. Aachen, 67-79.

NOHL, A.-M. (2006). Bildung und Spontaneität. Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern - Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Budrich.

OGDEN, T.H. (1994). The Analytic Third: Working with intersubjective clinical facts. In *International Journal of Psychoanalysis* 75, 3-19.

OGDEN, T.H. (2004). The Analytic Third: Implications for Psychoanalytic Theory and Technique. In *Psychoanalytic Quarterly* 73, 167-195.

OGDEN, T.H. (2006). Der Analytische Dritte, das intersubjektive Konzept der Analyse und das Konzept der projektiven Identifizierung**.** In M. Altmeyer & H. Thömä (Hrsg.), Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta, 35-64.

ORANGE, D. (1995). Emotional Understanding: Studies in Psychoanalytic Epistemology. New York: Guilford Press.

ORANGE, D. ATWOOD, G. & STOLOROW, T. (2001). Intersubjektivität in der Psychoanalyse. Kontextualismus in der psychoanalytischen Praxis. Frankfurt: Brandes & Apsel.

ORLINSKY, D., GRAWE, K. & PARKS, B. (1994). Process and outcome in psychotherapy. In A. Bergin & S. Garfield (Hrsg.), Handbook of psychotherapy and behavior change. (4. Aufl.). New York: Wiley, 270-376.

OVID (1964). Metamorphosen. Drittes Buch. Übersetzt und hrsg. von H. Breitenbach. Zürich: Artemis.

PAGEL, G. (1991). Jacques Lacan zur Einführung. (2. Aufl.). Hamburg: Junius.

PAZZINI, K. J. (1992). Bilder und Bildung: vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster: Lit.

PAZZINI, K.-J. (2006a). Auslegung vor einem Anderen. Zur Erfindung des psychoanalytischen Settings. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), Selbstauslegung im Anderen. Münster: Waxmann, 61-80.

PAZZINI, K.-J. (2006b). Couch und Sessel. Entstehung und subversive Kraft des psychoanalytischen Settings. In K.-J. Pazzini & S. Gottlob (Hrsg.), Einführungen in die Psychoanalyse II. Setting, Traumdeutung, Sublimierung, Angst, Lehren, Norm, Wirksamkeit. Bielefeld: transcript, 15-34.

PETEK, E. (1991). Bildung und Psychotherapie: vom pädagogischen Charakter therapeutischen Handelns. Versuch einer zeitgemäßen Neubestimmung des Bildungsbegriffs. Aachen: Alano / Rader.

PEUKERT, H. (1984). Über die Zukunft der Bildung. In *Frankfurter Hefte*, *FH-extra* 6, Frankfurt a. M., 129-134.

PLATON (2009). Das Höhlengleichnis: Sämtliche Mythen und Gleichnisse. Platon. Ausgew. und eingeleitet von Bernhard Kytzler. Frankfurt a. M.: Insel.

POHLMANN, W. (2000). Der Andere und das Fremde in uns. Zum Begriff der Einfühlung. In Streeck, U. (Hrsg.), Das Fremde in der Psychoanalyse: Erkundungen über das "Andere" in Seele, Körper und Kultur. 2.Aufl. Gießen: Psychosozial, 235-246.

PONGRATZ, L. A. (2010). Sackgassen der Bildung: Pädagogik anders denken. Paderborn: Schöningh.

PONGRATZ, L., WIMMER, M. & NIEKE, W. (Hrsg.) (2006). Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Janus: Bielefeld.

V. PRONDCZYNSKY, A. (2009). Bildungstheorie - Bildungskritik - Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik**.** In L. Wigger (Hrsg.), Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-33.

PSYCHOTHERAPIEGESETZ ÖSTERREICH (1990). Psychotherapiegesetz BGBl.Nr. 361/1990 ST0151. Bundesgesetz vom 7. Juni 1990 über die Ausübung der Psychotherapie.

RACKER, H. (1968). Transference and Countertransference. New York: International Universities Press.

RANDOLPH, T. (1990). Psychoanalyse – Heilung oder Bildung? Pädagogische Aspekte psychoanalytischer Praxis. Heidelberg: Schindele.

RECKWITZ, A. (2008a). Subjekt. Bielefeld: transcript.

RECKWITZ, A. (2008b). Schwankende Gestalten. Die Analyse von Subjekten im Zeitalter ihrer Dezentrierung. In ders., (Hrsg.), Subjekt. Bielefeld, 5-22.

REH, S. (2003). Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als "Bekenntnisse": Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

REICHENBACH, R. & OSER, F. (2002). Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim: Juventa.

RICKEN, N. (1999). Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs, Würzburg: Königshausen & Neumann.

RICOEUR , P. (1988). Zeit und Erzählung. Band I: Zeit und historische Erzählung. München: Fink.

RIEDEL, C. (1989). Subjekt und Individuum. Zur Geschichte des philosophischen Ich-Begriffes. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

RIEGER-LADICH, M. (2014). Walter White aka „Heisenberg“, Eine bildungstheoretische Provokation. In *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 87, 17-32.

RIEMANN, G. (1987). Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München.

RINGLER, M. (2000). Aspekte der Psychotherapieergebnisforschung. In Hochgerner, M. & Wildberger, E. (Hrsg.), Was heilt in der Psychotherapie? Überlegungen zur

Wirksamkeitsforschung und methodenspezifische Denkweisen. Wien: Facultas, 15-29.

RITTER, J. (1971). Historisches Wörterbuch der Philosophie (HWPh), Bd. 1, hrsg. von Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel. Basel: Schwabe.

ROGERS, C. (1972*).* Klientenzentrierte Psychotherapie. In R. J. Corsini (Hrsg.), Handbuch der *Psychotherapie,* Bd. 1. Weinheim: Beltz 1983, 471–512.

ROSE, N. (2012). Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, 111-128.

V. ROSENBERG, F. (2010). Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu. In *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86, 4, 571-586.

V. ROSENBERG, F. (2011). Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

V. ROSENBERG, F. & GEIMER, A., (2014). Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

ROSENTHAL, G. (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a. M.: Campus.

ROSENTHAL, G. & FISCHER-ROSENTHAL, W. (2003). Analyse narrativ-biographischer Interviews. In U. Flick, E. v. Kardoff, I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt, 456-467.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. (2004). Wörterbuch der Psychoanalyse. Namen, Länder, Werke, Begriffe. Wien: Springer.

RUHLOFF, J. (1979). Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

RUHLOFF, J. (2000). Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In C. Dietrich & H.-R. Müller (Hrsg.), Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim: Juventa, 117-125.

RUHLOFF, J. (2013). Normativität. In memoriam Marian Heitger. In T. Fuchs, M. Jehle, S. Krause (Hrsg.), Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theo-

retischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann. 27-38.

RUHS, A. (2010). Lacan. Eine Einführung in die strukturale Psychoanalyse. Wien: Löcker.

RUMPF, V. (2008). Elemente pädagogischen Handelns in Theorie & Praxis der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie. Eine Pilotstudie. Diplomarbeit, Universität Koblenz-Landau, unveröffentlicht.

SANDERS, O. (2013). Philosophie pädagogisieren, Lyotard zum Beispiel. Und: Wozu Bildungsphilosophie? In A. Schäfer und C. Thompson (Hrsg.), Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche. Online-Publikation der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 85-102.

SATTLER, E. (2003). Bildung, die an der Zeit ist. Diverse, vielleicht diversifizierende Bemerkungen zu bildungstheoretischen Entwürfen. Wien: Facultas WUV.

SATTLER, E. (2008). Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von Bildung und Erziehung. In C. Thompson u.a. (Hrsg.), Bildende Widerstände - widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Philosophie und Pädagogik. Bielefeld, 21- 42.

SATTLER, E. (2009). Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.

SAUSSURE DE, F. (1967). Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter.

SCHÄFER, A. (2000). Rationalität - Glaube - Subjektivität. Eine bildungsethnologische Annäherung. In W. Bauer et al (Hrsg.), Rationalitäts- und Glaubensvariationen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 3, Baltmannsweiler: Schneider, 69-86.

SCHÄFER, A. (2004). Alterität: Überlegungen zu Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses. In *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), 706-726.

SCHÄFER, A. (2006). Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In L. Pongratz, M Wimmer, & W. Nieke, (Hrsg.), Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, 86-107.

SCHÄFER, A. (2007a). Einleitung: Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. In A. Schäfer (Hrsg.), Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, 7-24.

SCHÄFER, A. (2007b). Bildungsprozesse - zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse. H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 95-108.

SCHÄFER, A. (2009). Bildende Fremdheit. In L. Wigger (Hrsg.), Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.

SCHÄFER, A. (2011a). Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh.

SCHÄFER, A. (2011b). Vom brüchigen Grund symbolischer Ordnungen. Eine erkenntnispolitische Annäherung an das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.), Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, 87-102.

SCHÄFER, A. (2011c). Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.

SCHÄFER, A. (2012). Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn: Schöningh.

SCHÄFER, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In *Zeitschrift für Pädagogik* 4, 536-550.

SCHÄFER, A. & THOMPSON, C. (2010). Anerkennung. Paderborn: Schöningh.

SCHÄFER, A. & WIMMER, M. (2006). Selbstauslegung im Anderen. Münster: Waxmann.

SCHÄFER, A. & WIMMER, M. (2006a). Einleitung: Zwischen Fremderfahrung und Selbstauslegung. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), Selbstauslegung im Anderen. Münster: Waxmann, 9-27.

SCHEUERL, H. (1982). Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

SCHMID, V. (1990). Einige Bemerkungen in kritischer Absicht zu H. Figdor: „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik?“. In H.-G.

Trescher & G. Büttner (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 2. Mainz: Grünewald, 122-129.

SCHÜTZE, F. (1977). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Typoskript – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Universität Bielefeld: Manuskript.

SCHÜTZE, F. (1978). Zur Konstitution sprachlicher Bedeutungen in Interaktionszusammenhängen. In U. Quasthoff (Hrsg.), Sprachstruktur - Sozialstruktur: zur linguistischen Theorienbildung. Königstein: Scriptor. 98-113.

SCHÜTZE, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes et al. (Hrsg.), Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag Nürnberger Forschungsvereinigung, 67-156.

SCHÜTZE, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis* 3, 283-293.

SCHÜTZE, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens**.** In M**.** Kohli & G. Robert (Hrsg.), Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, 78-117.

SCHÜTZE, F. (1987a). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Fernuniversität Hagen (Studienbrief).

SCHÜTZE, F. (1987b). Symbolischer Interaktionismus. In U. Ammon, N. Dittmar & K. J. Mattheier (Hrsg.), Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin/New York: de Gruyter, 520-553.

SCHÜTZE, F. (1996). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 116-157.

SCHULZE, T. (1979). Lebenslauf und Lebensgeschichte. In D. Baacke & T. Schulze, (Hrsg.), Aus Geschichten lernen: zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Beltz Juventa 1993, 174-229.

SCHULZE, T. (2006a). Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. In V. Fröhlich & R. Göppel (Hrsg.), Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Gießen: Psychosozial-Verlag, 28-49.

SCHULZE, T. (2006b). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft - Gegenstandbereich und Bedeutung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden. VS Verlag, 35-57.

SCHULZE, T. (2008). Abhauen und Plattsitzen – Zum Verhältnis von autobiographischen Texten, erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und Psychoanalyse. In *ZQF - Zeitschrift für Qualitative Forschung* 9 (1-2), 15-25.

SELTING, M., AUER, P., BARDEN, B., BERGMANN, J., COUPER-KUHLEN, E., GÜNTHNER, S., MEIER, C., QUASTHOFF, U., SCHLOBINSKI, P., UHMANN, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In *Linguistische Berichte* 173, 91-122.

SPIEL, W. & DATLER, W. (1984). Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik. Beiträge zur Sonder- und Heilpädagogik, Bd. 1. München: Reinhardt.

STEINKE, I. (2003). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick et al. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt, 319-331.

STERN, D. (1985). The interpersonal world of the infant. New York: Basic Books.

STERN, D. (2003). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta: Stuttgart, 8. Aufl., 198-230.

STERN, D. (2005). Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in der Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

STERN, D. N., SANDER, L.W, NAHUM, J.P. HARRISON, A.M., LYONS-RUTH, K., MORGAN, A.C., BRUSCHWEILERSTERN, N., TRONICK, E.Z. (1998). Non-Interpretive Mechanisms in Psychoanalytic Therapy: The 'Something More' Than Interpretation. In *International Journal of Psychoanalysis 79*, 903-921.

STOJANOV, K. (2006). Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In L. Pongratz, M. Wimmer, & W. Nieke (Hrsg.), Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, 66–85.

STOLOROW, R. D., BRANDCHAFT, B., & ATWOOD, G. E. (1996). Psychoanalytische Behandlung: Ein intersubjektiver Ansatz. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch.

STRAUB, J. (2007). Andere Fremde. Annotationen zur Erforschung kultureller Differenz und interkultureller Kommunikation im Rahmen einer relationalen Hermeneutik. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und

Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 109-140.

STREECK, U. (2000). Das Fremde in der Psychoanalyse. Erkundungen über das Andere in Seele, Körper und Kultur. (Neuaufl.). Gießen: Psychosozial.

STUHR, M. (1997). Psychoanalyse und qualitative Psychotherapieforschung. In Leuzinger-Bohleber, M. & Stuhr, U. (Hrsg.), Psychoanalysen im Rückblick: Methoden, Ergebnisse und Perspektiven der neueren Katamneseforschung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 164-181.

TENORTH, H.-E. (1997). „Bildung"- Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6), 969-984.

TERVOOREN, A. (2012). Bildung und Lebensalter. Bildungsforschung und Bildungstheorie zwischen Prozess und Ereignis. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, 93-109.

THEUNISSEN, M. (1977). Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart. (2.Aufl.). Berlin: de Gruyter.

THOMÄ, H & KÄCHELE, H. (1996/2006). Lehrbuch der Psychoanalytischen Therapie. Grundlagen, Bd. 1. (2./3., überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.

THOMPSON, C. (2009). Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.

THOMPSON, C. (2015). Bildung und Entfremdung. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Buchenhorst, R. (Hrsg.), Von Fremdheit lernen: zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung. Bielefeld: transcript, 69-88.

THOMPSON, C., & WEISS, G. (2008). Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. In dies. (Hrsg.), Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, 7-20.

TRESCHER, H.-G. (1985/1990). Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. (1./2. Aufl.) Frankfurt a. M./New York: Campus.

TRESCHER, H.-G. (1988). Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. In *Neue Praxis*, Bd. 18, 455-464.

TRESCHER, H.-G. & BÜTTNER, C. (Hrsg.) (1989). Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 1. Mainz: Grünewald.

TRESCHER, H.-G. & BÜTTNER, C. (Hrsg.) (1990). Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 2. Mainz: Grünewald.

TRESCHER, H.-G. & BÜTTNER, C. (Hrsg.) (1992). Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 4. Mainz: Grünewald.

TRESCHER, H.-G. & BÜTTNER, C. (Hrsg.) (1994). Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 6. Mainz: Grünewald.

VOGEL, P. (1997). Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 73, 415-427.

WALDACH, H & SADAGHIANI, C. (2002). Placebo & Placeboeffekte – Eine Bestandsaufnahme. In *Psychotherapy, Psychosomatic, Medical Psychology*, 52, 332-342.

WALDENFELS, B. (1990). Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

WALDENFELS, B. (1994). Antwortregister, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

WALDENFELS, B. (1997). Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

WALDENFELS, B. (1998). Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. In ders., & Därmann, L (Hrsg.), Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik. München: Fink, 35–50.

WALDENFELS, B. (2002). Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

WALDENFELS, B. (2006). Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

WALDENFELS, B. & DÄRMANN, I. (1998). Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik. München: Fink.

WARSITZ, R.-P. (1999). Die verfehlte Begegnung mit dem Anderen. Psychoanalytische Annäherungen an Emmanuel Lévinas. In *PSYCHE* 45, 373-385.

WARSITZ, R.-P. (2003). Anerkennung und Begehren. Anmerkungen zur Intersubjektivitätstheorie des Subjekts. In *PSYCHE* 57, 343-359.

WARSITZ, R.-P. (2004). Der Andere im Ich. Antlitz-Antwort-Verantwortung. In *PSYCHE* 58, 783-810.

WATZLAWICK, P, BEAVIN, J. & JACKSON, D. (1993). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber.

WELSCH, W. (1991). Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH, Acta Humaniora.

WELLENDORF, F. (1999). Jenseits der Empathie. In *Forum der Psychoanalyse* 15 (1), 9-24.

WIEDEMANN, P. (1986). Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim: PVU.

WIMMER, M. (1996a). Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Kritik, Dekonstruktion und Verantwortung. In Masschelein, J. & Wimmer, M. (Hrsg.), Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin. Academia Leuven University Press, 25-59.

WIMMER, M. (1996b). Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne. In Masschelein, J. & Wimmer, M. (Hrsg.), Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin. Academia Leuven University Press, 59-87.

WIMMER, M. (1996c). Die Gabe der Bildung. In J. Masschelein & M. Wimmer (Hrsg.), Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin. Academia Leuven University Press, 127-162.

WIMMER, M. (2006). Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript.

WIMMER, M. (2007). Wie dem Anderen gerecht werden? Herausforderungen für Denken, Wissen, und Handeln. In A. Schäfer (Hrsg.), Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, 155-184.

WIMMER, M. (2014a). Vergessen wir nicht - den Anderen! In H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.), Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Schriftenreihe der Kommission Bildung- und Erziehungsphilosophie der DGfE, Paderborn: Schöningh, 219-240.

WIMMER, M. (2014b). Unmögliche Empirie oder Empirie des Unmöglichen? Zum Status des Undarstellbaren in der empirischen Bildungsforschung. In ders., (Hrsg.), Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh, 391-429.

WIMMER, M. (2014c). Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh.

WIMMER, M. & SCHÄFER, A. (2006). Einleitung. Zwischen Fremderfahrung und Selbstauslegung. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), Selbstauslegung im Anderen. Münster: Waxmann, 9-26.

WINNICOTT, D. (1965). Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch 1984.

WINNICOTT, D. (1971). Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta 1973.

WHITEBOOK, J. (2001). Wechselseitige Anerkennung und die Arbeit des Negativen. In *PSYCHE* 55, 755-789.

WHITEBOOK, J. (2003). Die Grenzen des ‚intersubjective turn'. Eine Erwiderung auf Axel Honneth. In *PSYCHE* 57, 250-261.

WHITEBOOK, J. (2006). Die Arbeit des Negativen und die Grenzen des ‚intersubjective turn'. Eine Erwiderung auf Axel Honneth. In M. Altmeyer & H. Thomä (Hrsg.), Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta, 334-352.

WIDMER, P. (2009). Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans Werk. Wien: Turia + Kant.

WIGGER, L. (2004). Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 78, 261-266.

WIGGER, L. (Hrsg.) (2009). Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

WINTERHAGER-SCHMID, L. (1992). „Wählerische Liebe" – Plädoyer für ein kooperatives Verhältnis von Pädagogik, Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In H.-G. Trescher, G. Büttner & W. Datler (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd.4. Mainz: Grünewald, 52-65.

WITTGENSTEIN (1977). Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

WITZEL, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M.: Campus.

WITZEL, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim: Beltz, 227-256.

WLAZNY, N (2011). Widerständige Veränderung? Hinweise auf Potentiale einer Re-Lektüre Jean-François Lyotards für Hans-Christoph Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Diplomarbeit an der Universität Wien, unveröffentlicht.

WOO, J. G. (2007). Responsivität und Pädagogik: die Bedeutung der responsiven Phänomenologie von Bernhard Waldenfels für die aktuelle phänomenologisch orientierte Erziehungsphilosophie. Hamburg: Kovač.

WULFTANGE, G. (2016). Fremdes-Angst-Begehren: Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript Verlag.

ZARETSKY, E. (2006). Freuds Jahrhundert: Die Geschichte der Psychoanalyse. Wien: Zsolnay.

ZWIEBEL, R. (2004). Der Analytiker als Anderer: Überlegungen zum Einfluss der Peron des Analytikers in der analytischen Praxis. In *PSYCHE* 58, 783-810.

NACHWEISE IM INTERNET

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGFE) (2010). Ethik Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2010.pdf, zuletzt aufgerugen am 24.08.2017.

NEMETZ, R (2014). Lacans Schema L, Bildnachweis unter https://lacan-entziffern.de/reales/schema-l-2/, zul. aufgerufen am 24.10.2015.

WOLFF, F. (1972). Lacan parle (intégrale). Conférence de Louvain à l'Université catholique de Louvain. URL: https://www.youtube.com/watch?v=-HBnLAK4_Cc, zuletzt aufgerufen am 12.02.2012.

ŽIŽEK, S. (1999). Enjoy! Als die Ideologien gingen, kam der Lifestyle. Und mit ihm der Zwang, das Leben zu genießen. In ZEIT online, URL: http://www.zeit.de/1999/34/Enjoy, zuletzt aufgerufen am 26.11.2014.

9 ANHANG

9.1 Anhang I - Transkriptionsdateien des Interviews mit Frau Rita Prinz (auf beiliegender CD): Rohtranskript

9.2 Anhang II - Transkriptionsdateien des Interviews mit Frau Rita Prinz (auf beiliegender CD): Kommentiertes Transkript

9.3 Anhang III - (auf beiliegender CD): Arbeit als PDF & Audiodatei des Interviews

9.4 Anhang IV - Narrativ-episodischer Interviewleitfaden

Narrativ-episodischer Interviewleitfaden

ERZÄHLGENERIERENDE EINSTIEGSFRAGE:

Sie sind / bzw. waren jetzt seit längerer Zeit in psychoanalytischer Kur. Ich möchte gerne etwas mit Ihnen über den Verlauf der Therapie sprechen und wie es Ihnen dabei erging. Dabei möchte ich es vorerst Ihnen überlassen, was und wie Sie erzählen und erst dann einige konkretere Fragen an Sie richten. Erzählen sie doch zunächst davon, wie und welche persönlichen Erfahrungen Sie in der Analyse gemacht haben.

(1) Was waren sie für ein Mensch, als Sie in die Analyse kamen? Wie würden Sie sich selbst zu diesem Zeitpunkt beschreiben? (generiert)

EPISODISCHE FRAGE: Können sie Ankerbeispiele / charakteristische Züge dazu nennen, die sie an dieses „Selbst" erinnern?

(2) Erinnern Sie sich noch an ihre Beweggründe, welche für die Entscheidung ausschlaggebend waren, in Analyse bzw. analytische Therapie zu gehen? Was waren ihre Ziele? (vgl. Bohleber et al, 2002, 309, Frage I.1., *modifiziert*)

(3) Haben sich diese Ziele im Verlauf der Analyse verändert oder erweitert? Inwiefern? (vgl. Leuzinger-Bohleber et al, 2002, 309, Frage I.2., *modifiziert*)

(4) Überblicken wir nun gemeinsam den Verlauf der Analyse/Therapie. Was würden Sie sagen war am Anfang anders als in der Mitte und jetzt? (generiert)

EPISODISCHE FRAGE: Können Sie sich an konkrete Beispiele dieser „Stadien" erinnern?

(5) Wenn Sie den Prozess der der Psychoanalyse nun übersehen, nehme ich an, dass sich in der Zeit, wo sie in Analyse/Therapie waren, vielleicht ‚etwas' verändert hat. Wie würden sie dieses beschreiben?
(vgl. Thomä & Kächele, 2006, 14, *modifiziert*)

(6) Auf welche Lebensbereiche hat die Analyse/Therapie am meisten Einfluss ausgeübt - wo wurden konkrete Prozesse für Sie am deutlichsten?
(vgl. Leuzinger-Bohleber et.al, 2002, 309, Frage II.4., *modifiziert*)

(7) Gab es Entwicklungen oder vielleicht auch ungewöhnliche Erfahrungen, die sie als Person nachhaltig verändert haben? Waren diese Entwicklungen entscheidend für eine in Ihrem Sinne gelungene Analyse/Therapie? (vgl. Thomä & Kächele, 2006, 362, Axiomatik des Ulmer Prozessmodells, Punkt 4, *modifiziert*)

EPISODISCHE FRAGE: Können Sie Ankerbeispiele dazu nennen, wo sich ein solcher Entwicklungsprozess zeigte?

(8) Was war der Beitrag ihres Gegenübers (des Analytikers) zu diesem Veränderungsprozess?
(vgl. Thomä & Kächele, 2006, 363, Prozessdefinition, *modifiziert*)

EPISODISCHE FRAGE: Haben sie „außergewöhnliche" Erfahrungen mit dem Analytiker / Therapeut gemacht, die zu Veränderungen in ihrer Person beigetragen haben? (vgl. Schäfer, 2009, 2011a)

(9) Wie sehen Sie rückblickend ihre Beziehung zum Psychoanalytiker?
(vgl. Leuzinger-Bohleber, 2002, 310, Frage II.12)

EPISODISCHE FRAGE: Können Sie typische Bsp./Episoden aus der Therapie nennen, die das ‚Bild' des Analytikers aus ihrer Sicht beschreiben?

(10) Welches neue ‚Bild' von sich selbst haben Sie zum jetzigen Zeitpunkt, wenn sie den Prozess insgesamt überblicken? Gab es Veränderungen in ihnen, die dazu beigetragen haben? (vgl. Schäfer, 2009, 188; Bittner, 2000 199ff.)

(11) Gab es Momente der ‚Aha-Erlebnisse' in der Analyse/Therapie? Welche?
(Thomä & Kächele, 2006, 13f. Therapieverständnis, *modifiziert*)

EPISODISCHE FRAGE: falls JA: Hat sich dabei etwas in ihrer Person bzw. in Ihrem Selbstbild verändert - was?

(12) Welchen Beitrag hatte der Analytiker/Therapeut an diesen Erfahrungen bzw. Momenten?
(vgl. Thomä & Kächele, 2006, 363, Prozessmodell, *modifiziert*)

(13) Abschließend: Wie wichtig war ihre Analyse/Therapie für Sie persönlich? Warum?
(Leuzinger-Bohleber, 2002, 310, Frage II.11)

9.5 Anhang V - Übersicht über die Hauptsignifikanten im Transkript des Interviews

Hauptsignifikanten im Transkript des Interviews mit Rita Prinz (Zeilennummer Analysedatei - Hauptsignifikanten)
① Rechtfertigung ←→ Schuld/Schamgefühl (vor Über-ICH)
88: vor Drittem, strengem Über-ICH
124: vor Drittem, strengem Über-ICH
155: vor Drittem, strengem Über-ICH
788: vor Drittem, strengem Über-ICH
② Funktionales Selbst- und Weltbild
335: Signifikant Leistungsorientierung, funktionales, meritokratisches Weltbild
354: Signifikant Leistungsorientierung
364: Signifikant Leistungsorientierung
703: Signifikant Leistungsorientierung, funktionales Selbst- und Weltbild
824: Signifikant funktionales Selbst- und Weltbild
1762: Signifikant Leistungsorientierung, funktionalistisches Weltbild
③ Sicherheit ←→ Hilf-/Haltlosigkeit
484: Signifikant: Sicherheit, Halt, Ordnung = Vertrautheit, Glück (gleichgesetzt)
984: Signifikant Sicherheit, Verlässlichkeit
1228: Signifikant Sicherheit, Konstanz
1268: Signifikant Sicherheit, Konstanz
Hilflosigkeit
1077: Signifikant Hilflosigkeit
1356: Signifikant Hilflosigkeit
④ Kontrollzwang/Kontrollwunsch
602: Signifikant Kontrollzwang (was sie selbst in der Hand hat, kann sie kontrollieren)
798: Signifikant Kontrollzwang
861: Signifikant Verlustangst, Kontrollverlust
⑤ Differenzierungsfähigkeit/Symbolisierung
527: Signifikant Differenzierungsfähigkeit/Symbolisierung
717: Signifikant Differenzierungsfähigkeit
923: Signifikant Differenzierungsfähigkeit

⑥ Genießen
850: Signifikant Genießen
862: Signifikant Genießen
1415: Signifikant „Genießen" als stumpfsinnige, sofortige Befriedigung? – so auch hier mit dem Genießen des Ästhetischen
1632: Signifikant Genießen
⑦ Ästhetik
1247: Signifikant Ästhetik/Imaginäres
1384: Signifikant Ästhetik
1396: Signifikant Ästhetik (bei Vater im Ggs. zur Mutter)
⑧ Luxus (Narzissmus)
289: Signifikant Luxus als metaphorische Substitution für ‚narzisstische Zufuhr'
852: Signifikant Luxus → Narzissmus
1352: Signifikant Narzissmus/Anerkennung (spätere Bestätigung = narzisstische Zufuhr)
1733: Signifikant Luxus der narzisstischen Zufuhr
⑨ Minderwertigkeit:
1559: Signifikant Minderwertigkeit (in Ausrichtung an Adler)
1634: Signifikant Minderwertigkeit
1758: Signifikant Minderwertigkeit

Tabelle 4: Hauptsignifikanten im Interviewtranskript - Frau Rita Prinz

9.6 Anhang VI - Abstract zur Arbeit

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht erscheint auffällig, dass ca. seit Ende der 1970er Jahre in einschlägigen transdisziplinären Beschäftigungslinien im Spannungsfeld von Psychoanalyse – Pädagogik – Psychotherapie zwar häufig vom Verhältnis ‚Heilen' und/oder ‚Bilden' als teleologischem Leitmotiv der psychoanalytischen Kur die Rede war, dabei jedoch selten bis gar keine bildungstheoretische Rückbindung und damit systematisch gehaltene Auseinandersetzung mit dem jeweils bemühten Begriff von ‚Bildung' erfolgte.

Die Dissertation unternimmt den Versuch, diesem Desiderat mehrfach systematisch zu begegnen: Unter der Voraussetzung eines postmodernen und dahingehend dezentriert zu denkenden Subjekt- und Bildungsverständnisses erscheint die für Psychoanalyse wie Bildungswissenschaft einschlägige Theoriefigur der *Alterität* als vermittelnde Dimensi-

on aussichtsreich, um ausgehend von Jacques Lacans Begriff des ‚anderen/Anderen' innovative Verweisungszusammenhänge zwischen den Referenzdisziplinen freizulegen.

Unter Bezugnahme auf bildungstheoretische Erwägungen als auch unter Einbeziehung zeitgenössischer psychoanalytischer Theorieentwicklungen soll gezeigt werden, dass und wie gängige Dichotomisierungen zwischen ‚der' (psychoanalytischen) Psychotherapie und ‚der' Pädagogik zwar wissenschaftsgeschichtlich nachvollziehbar, sachlich und phänomenologisch aber nur schwer aufrecht zu erhalten sind. Innovativ ist dabei die explizite Bezugnahme auf aktuelle bildungstheoretische Entwürfe, die es zum einen erlaubt, psychoanalytisch-therapeutische Prozesse unter Bezugnahme auf die Kategorie der Alterität als Bildungsprozesse zu diskutieren und damit für bildungswissenschaftliche Reflexionen zu öffnen, in denen die Besonderheit negativer, d.h. nicht-affirmativer Beziehungserfahrungen (in therapeutischen und nicht-therapeutischen Kontexten) in ihrer Bedeutung für Genese und Transformation von Subjektivität näher untersuchbar wird. Gleichsam wird mit der Arbeit zu zeigen beabsichtigt, in welcher Weise das Ringen um eine bildungswissenschaftlich fundierte Theorie der Subjektgenese durch die Einbeziehung psychoanalytischer Theorien an Substanz gewinnen kann.

Die vorliegende Studie stellt insofern einen transdisziplinären Versuch dar, negative Veränderungserfahrungen im Anspruch des Anderen auf dem Untersuchungsfeld der psychoanalytischen Kur über bildungstheoretische Bezugspunkte in den Blick zu rücken und damit gleichsam eine intersubjektive Sichtweise auf ‚bildende' Erfahrungen in der Psychoanalyse einzunehmen, wie sie bislang nur innerhalb der Referenzdisziplinen, nicht aber im interdisziplinären Konnex eingenommen worden ist.

Since the late 1970s, the concepts of 'Healing' and 'Bildung' have been referred to as teleological motives of psychoanalytic cure in relevant transdisciplinary debates about the relationship of Psychoanalysis – Education – Psychotherapy. From the viewpoint of educational science, it seems striking that hardly any or even no substantiation in educational theory and thus no systematic approach to the very concept of Bildung have been defined in this context.

The dissertation thesis undertakes an attempt to systematically encounter this desideratum: Assuming the term of a postmodern and to-be-decentered subject and educational relationship, the theoretical figure of alterity or the 'Other' (as stated in the theory of Jacques Lacan), appears promising as an intermediary dimension to open up innovative

interdisciplinary overlaps between the reference disciplines of psychoanalysis and educational science.

Contemporary psychoanalytic theory developments and the latest considerations of 'Bildung' in educational philosophy will be taken into account. It is to be shown that and how common dichotomies between 'the' psychoanalytic psychotherapy and 'the' educational science are comprehensible in terms of scientific history but difficult to maintain from a factual and phenomenological perspective.

In this context, the innovation lies in the explicit reference to current theoretical drafts of ‚Bildung', which allows to discuss psychoanalytic-therapeutic processes with reference to the category of otherness as processes of ‚Bildung'. Furthermore, it opens them up to possibilities of reflections which explore the speciality of negative, non-affirmative experiences (in therapeutic and non-therapeutic contexts) in their significance for genesis and transformation of subjectivity. At the same time, the thesis intends to show what can be gained by including psychoanalytic theory approaches in the struggle for an educational-based theory of subjectivity.