

Heiner Hirblinger
Unterrichtskultur

Band 1

Unter anderem sind bisher folgende Titel im Psychosozial-Verlag in der Reihe »Psychoanalytische Pädagogik« erschienen:

- BAND 08** Wilfried Gottschalch: Mit anderem Blick. Grundzüge einer skeptischen Pädagogik. 2000.
- BAND 09** Barbara Bräutigam: Der ungelöste Schmerz. Perspektiven und Schwierigkeiten in der therapeutischen Arbeit mit Kindern politisch verfolgter Menschen. 2000.
- BAND 10** U. Finger-Trescher, H. Krebs (Hg.): Mißhandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. 2000.
- BAND 11** Astrid Karl-Wienecke: Nelly Wolfheim – Leben und Werk. 2000.
- BAND 12** Roland Kaufhold: Bettelheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung. 2001.
- BAND 13** M. Muck, H.-G. Trescher (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. 2001.
- BAND 14** K. Steinhardt, W. Datler, J. Gstach (Hg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. 2002.
- BAND 15** V. Fröhlich, R. Göppel (Hg.): Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? 2003.
- BAND 18** Helmuth Figdor: Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. 2004.
- BAND 19** Kornelia Steinhardt: Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? 2005.
- BAND 20** Fitzgerald Crain: Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. 2005.
- BAND 21** Helmuth Figdor: Praxis der psychoanalytischen Pädagogik I. 2006.
- BAND 23** V. Fröhlich, R. Göppel (Hg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. 2006.
- BAND 24** Helmuth Figdor: Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. 2007.
- BAND 25** Beate West-Leuer: Coaching an Schulen. 2007.
- BAND 26** A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, U. Pforr (Hg.): Frühe Beziehungserfahrungen. 2007.
- BAND 27** M. Franz, B. West-Leuer (Hg.): Bindung – Trauma – Prävention. 2008.
- BAND 28** T. Mesdag, U. Pforr (Hg.): Phänomen geistige Behinderung. 2008.
- BAND 29** A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Heilmann, H. Krebs (Hg.): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. 2009.
- BAND 30** J. Körner, M. Müller (Hg.): Schuldbewusstsein und reale Schuld. 2010.
- BAND 31** B. Ahrbeck (Hg.): Von allen guten Geistern verlassen? Aggressivität in der Adoleszenz. 2010.
- BAND 32** D. Barth: Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfelds »Versuch mit neuer Erziehung« aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht. 2010.

BAND 33

Psychoanalytische Pädagogik
Herausgegeben von Bernd Ahrbeck,
Wilfried Datler und Urte Finger-Trescher

Heiner Hirblinger

UNTERRICHTS- KULTUR

**EMOTIONALE ERFAHRUNGEN
UND MENTALISIERUNG
IN SCHULISCHEN LERNPROZESSEN**

BAND 1

Psychosozial-Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2011 Psychosozial-Verlag

Walltorstr. 10, D-35390 Gießen

Fon: 06 41 - 96 99 78 - 18; Fax: 06 41 - 96 99 78 - 19

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)
ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Ernst Ludwig Kirchner: »Lehrer Florian Bättschi
mit Schulkindern«, Supraporte, 1936, bemalte Schnitzerei, 83 x 120 x 14 cm

Umschlaggestaltung & Satz: Hanspeter Ludwig, Gießen

www.imaginary-art.net

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

www.majuskel.de

Printed in Germany

ISBN 978-3-8379-2079-6

Als Dank an die Schöpfung
und in Liebe zu meiner Frau Annedore
und zu meinen beiden Söhnen
Sebastian und Andreas

INHALT

BAND 1

VORWORT	9
EINLEITUNG	15
I. ADOLESCENTE IDENTIFIKATIONSSCHICKSALE UND DIE GEGENÜBERTRAGUNG DES LEHRERS	29
I.1 Adoleszente Subjektivierungsmodi unter dem Aspekt der Abwehrmechanismen	33
I.2 Das adoleszente Übertragungskommunikat zwischen Überkonformität und Gegenabhängigkeit	44
I.3 Die Eigenübertragung und die Gegenübertragung des Lehrers	60
II. UNTERRICHTSPRINZIPIEN UND PSYCHISCHE STRUKTURBILDUNG	79
II.1 Das Ich und das Es	81
II.2 Die adoleszente Strukturbildung und die fundierenden Unterrichtsprinzipien	98
III. SPRECHAKTE IM UNTERRICHT	135
III.1 Strukturniveaus der Unterrichtskommunikation	139
III.2 Die Binnenmatrix im systemischen Umfeld	147
III.3 Kommunikative Schichtung oder triadischer Prozess?	160
III.4 Semiotische Abjektionen und die Containing-Funktion	174

IV. ENTWICKLUNG DES SELBST – DAS DRAMA DER ZWEITEN INDIVIDUIERUNG IM UNTERRICHT	221
IV.1 Affektregulierung und Mentalisierung im Kontext der Raumbefindlichkeit	225
IV.2 Affektregulierung und Mentalisierung im Kontext des Zeiterlebens	258
IV.3 Biographische Reflexion – wiederbelebte Vergangenheit und erhoffte Zukunft	323
 BAND 2	
V. DRAMATURGIE DES UNTERRICHTS – GESTALTUNGSPULSE UND GESTALTUNGSRAHMEN	7
V.1 Das Mehrebenen-Modell der Symbolbildungsdidaktik	13
V.2 Unbewusste Phantasien und das Werden des Symbols	37
V.3 Die doppelte Erzählung und das Verstehen des Symbols	64
V.4 Transformationen im kulturellen Übergangsraum und das Wirken des Symbols	181
 VI. SCHLUSSBEMERKUNGEN	335
GLOSSAR	345
LITERATUR	431

VORWORT

In seinem Buch *Elemente der Psychoanalyse* kritisiert Bion (1963) drei Fehlentwicklungen des Denkens in unserer Zeit, die im Prozess gesellschaftlicher Erfahrungsbildung dringend einer Korrektur bedürfen. Es sind dies: die Sucht zu objektivieren, die Zersplitterung des Denkens in unverbundene Elemente und die Tendenz zur willkürlichen Abstraktion.

Bion löst sich mit dieser Bestimmung des Denkens kategorisch aus allen Konstruktionen von Wirklichkeit, in denen sich das »cogito« einer »Welt an sich« gegenüberstellt. Denken ist stets »in einer Situation« verwurzelt, und der »Sinn der Ereignisse« erschließt sich daher auch nur in einer selbstreflexiven Haltung, die sich zum Erleben hin öffnen muss. Jene Affekte, die sich in menschlichen Beziehungen bilden, sind die unverzichtbaren »Zugpferde« des kognitiven Prozesses auf dem Weg zu echtem Verstehen.

Es kann kein Zweifel bestehen, dass der Diskurs über den Bildungsauftrag der Schule diese Anregungen ernst nehmen muss. Die in der Bildungstheorie verwurzelten Strömungen der Pädagogik von Nohl, Flitner, Copei, Bollnow haben diese von Husserl und Heidegger eingeleitete Wende lange vor Bion im Bereich der Pädagogik vollzogen. Seit Jahrzehnten übernehmen zudem diese Leitbegriffe beim Versuch, den Bildungsauftrag der Schule zeitgemäß zu definieren, eine Schlüsselfunktion. Ganzheitliches Lernen, emotionale Grundlagen der Intelligenz, Kompetenzerwerb durch Projektunterricht im Dienste von Erfahrungslernen und interdisziplinärer Zusammenarbeit sollen eine neue Lernkultur

begründen helfen. Viel ist die Rede von »Schlüsselqualifikationen« – etwas unklar und diffus jedoch mitunter die wissenschaftliche Begründung und widersprüchlich nicht zuletzt dann oft die angebotene Lösung.

Ist denn da wirklich von einer *Lösung* die Rede und nicht eher wieder von einem neuen *Problem*, wenn die Eigeninitiative in Lernprozessen durch externe Evaluation »gefördert« werden soll? Kann die Spaltung zwischen emotionalen und kognitiven Aspekten im Unterricht, die dem Lernprozess in Schulen nicht selten das kreative Fundament entzieht, durch »Training« von positiven Gefühlshaltungen überwunden werden? Lassen sich sublimative Prozesse und richtige Abstraktion im Unterricht durch erzwungene Aggregation und flüchtig organisierte interdisziplinäre Zusammenarbeit der schulischen Lernfächer mit völlig unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Tradition wirklich fördern?

Ein bildungstheoretischer Diskurs, der die Grundannahmen von Bions *Elemente der Psychoanalyse* ernst nehmen würde, müsste diese Fragen zunächst entschieden verneinen. Denken *in* der Situation wird nur dann bedeutsam, wenn sich Reflexion auch als biographische Reflexion *in der Zeit* zur *Erinnerung* hin öffnen kann; ganzheitliches Denken setzte zudem voraus, dass sich die Einheit von Bild und diskursiver Sprache als »Metaphorologie« oder – wenn man so will – als »aufgeklärter Mythos« realisieren könnte. Wirkliches und echtes Denken, oder, um mit Bion zu sprechen, »symbolisches Denken«, lässt sich nicht »herstellen«. Solange Lernprozesse einer tayloristischen Input-Output-Dynamik unterworfen werden, unverbundene Elemente des Denkens im Modus des Instruktionsunterrichts durch den Lehrer über Diktat und Hefteintrag »verbunden« werden, wird der schöpferische Prozess im Lern- und Erfahrungsprozess der Schüler schon an der Wurzel blockiert.

Elemente der Psychoanalyse, aber auch andere Überlegungen, die seit Jahrzehnten im Diskurs der psychoanalytischen Pädagogik fruchtbar werden, benennen längst Konzepte, die in einer zeitgemäßen bildungstheoretischen Begründung für ganzheitliches Lernen im Unterricht berücksichtigt werden müssten und die uns ein neues Verständnis dessen eröffnen können, was in der Erziehungswissenschaft unter dem Thema *pädagogischer Bezug* schon immer diskutiert wurde. Die psychoanalytische Pädagogik erschließt hier eine Tiefendimension des Lernens und der schulischen Bildungsprozesse, die bisher noch nicht berücksichtigt werden konnte.

Man sollte diese Antworten einer psychoanalytischen Pädagogik auf die Frage, wie *echtes Denken* auch in der Schule gefördert werden kann, in ihrer Bedeutung für die Probleme einer künftigen Menschheit nicht unterschätzen. Die psychoanalytisch-pädagogischen Anregungen zu einer Theorie der schulischen Bildung, die in den letzten Jahren praktisch in Grundzügen formuliert wurde, liefern Konzepte gerade für eine wirkliche und echte Kurskorrektur, über deren Notwendigkeit eigentlich längst Konsens besteht. Für eine solche Theorie sind jene Momente aus der Praxis für die Praxis zu (re-)konstruieren, die in einzelnen Kapiteln behandelt werden sollen.

Das *erste Kapitel* hat das Verhältnis von Lehrer und Schüler zum Gegenstand. Die Annäherung wird sich dabei über den in der Literatur zur psychoanalytischen Pädagogik häufig diskutierten »Gegenübertragungshabitus« des Lehrers vollziehen, der sich im Rahmen seiner Tätigkeit im Unterricht zwangsläufig herausbildet. Die Wirkeffekte dieses Habitus und die Identifikationsschicksale der Adoleszenten, d.h. auch die Effekte ihrer Gegenabhängigkeit und Überkonformität, werden hier konstelliert, um zu einer Darstellung und Bestimmung des Unterrichtsprozesses beizutragen.

Das *zweite Kapitel* wendet sich den Unterrichtsprinzipien zu, die in traditionellen Theorien als Regulativ für die Beziehung von Lehrer und Schüler dienen. Hier sollen sie aber in Verbindung mit der Ichideal-Bildung in der Adoleszenz gedacht werden. So möchte ich eine psychoanalytisch-pädagogische Neubegründung der Unterrichtsprinzipien versuchen, die auf die seit der Antike für die europäische Kultur maßgebenden Trias vom »Wahren, Schönen und Guten« bezogen sein wird.

Im *dritten Kapitel* kann so das Verhältnis von Lehrer und Schüler weiter entfaltet werden: Die dort durchgeführte Analyse der Sprechakte und der sie begleitenden emotionalen Erfahrungsbildung im Unterricht erschließen jene psychische Realität, die durch die Modi der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler hervorgebracht und konstruiert wird. Die Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen dem Beziehungshabitus des Lehrers und den Identifikationsschicksalen der Adoleszenten eröffnet in dieser Sichtweise dann erst die entscheidenden sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten. Der Lehrer kann in einer empathisch-reflektierenden und zugleich engagiert-gestaltenden Einstellung zum Übertragungskommunikat im Unterricht die emotionale Erfahrungsbildung der Schüler wirksam fördern und Blockierungen aufheben.

Die Voraussetzungen für Mentalisierung und Symbolarbeit im Unterricht, die jene Aufhebung zeitigen, können von hier aus im *vierten Kapitel* geklärt werden:

- durch Reflexion der *Raumbezogenheit* in Lernprozessen,
- durch die *Erfahrungsmodi der Zeit* in der Situation Unterricht,
- durch die Schaffung eines kulturellen Übergangsraumes für schulische Bildungsprozesse.

Die Funktion des Raumes für die Symbolarbeit wird unter dem Gesichtspunkt der Separierung aller Beteiligten gedeutet. Trennung und Trauerarbeit fördern reife Symbolarbeit. Fusionäre Gleichsetzungsprozesse (z.B. die Übertragung magischer Erwartungen oder die Wiederholung von Klischees) sind Ausdruck der sog. »paranoid-schizoiden« Position (Klein 1946; Bion 1962) im Erleben und zeigen das Verharren in dyadischen Beziehungsstilen, in denen Mentalisierung nicht gefördert wird. In der Regel gibt es dann immer einen Helfer und einen Verfolger im Unterricht, aber keinen echten Lernprozess. Die Arbeit im Raum ist also unerbittlich an das Konzept des Container-Contained geknüpft. Das Denken im dyadischen Erfahrungsmodus und auf der Stufe der frühen Symbolbildung kennt noch *keine* Zeit, weil die Repräsentation der Dauer auf die Fähigkeit angewiesen ist, in sprachlichen Symbolen Erinnerungen darzustellen. Im Unterricht »Zeit zu gewinnen« heißt dann immer auch, den »potenziellen Raum« (Winnicott 1953) für adoleszente Bildungsprozesse und für Erinnerungsarbeit zu erschließen.

In dieser Konstellation ereignet sich Enkulturation im Unterricht als pädagogische und didaktische Arbeit an der Wechselbeziehung zwischen Ichideal-Bildung (sekundärem Narzissmus) und Beziehungsfähigkeit (libidinöser Objekt Konstanz) als dem psychodynamischen Hintergrunddrama zum sog. »Kompetenzerwerb« insbesondere im Bereich der »Selbstkompetenz« und der »Sozialkompetenz«.

Im *fünften Kapitel* des *zweiten Bandes* möchte ich dann andeuten, wie man sich die Schaffung dieses kulturellen Übergangsraumes im Unterricht vorstellen könnte. Dies setzt ein reflektiertes Verständnis von *didaktischen Gestaltungsprinzipien* im Unterricht voraus. Durch die Fähigkeit des Einzelnen, sich als getrenntes Wesen in der Lerngruppe zu situieren und über symbolische Repräsentanzen zu verfügen, kann sich in einer Raum-Zeit-Matrix für Beziehungs- und Symbolarbeit das

kreative Lernpotenzial als Dramaturgie des Unterrichts entfalten. Die didaktische Strukturierung durch den Lehrer schafft hierfür enge oder weite Spielräume. Das Werden des Symbols lässt sich als Vorgang der *Individuation des Einzelnen* und als Prozess der *Entwicklung der Gruppe* im Mikrokosmos einer Schulklasse verstehen.

Die Darstellung dieser einzelnen Themen erfolgt aus situationsbezogenem Blickwinkel der betroffenen Subjekte: als *Theoriediskurs* zum jeweiligen Fokus der Praxis, als *Fallvignette* der Referendarinnen und Referendare zu den Modi ihrer Wahrnehmung und ihres Handelns, als *Fallerzählung* des Autors und schließlich als *Dokumentation* zu den Schülerarbeiten, die im Unterricht entstanden sind. Unvereinbarkeiten und Lücken in einem solchen Kompositum sind nicht zu vermeiden. Die Leerstellen und Brüche in der Konstruktion und Rekonstruktion von Unterrichtswirklichkeit sollte man jedoch als Signifikanten für ungesättigte Deutungen lesen.

Mein Dank gilt zunächst meiner Frau. Ohne sie wäre dieses Buch nicht zustande gekommen. Ihre emotionale und geistige Präsenz war nicht nur haltende Umwelt, die so manchen Bruch und Widerspruch in meinem Denken wieder geglättet hat, sondern war immer auch Inspirationsgrund für ein sich ausdifferenzierendes Erleben und für das Werden vieler Gedanken. Es ging mir so, wie das bei Heinrich von Kleist in dem bekannten Essay »Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden« schon so großartig beschrieben ist: Ohne, dass man es genauer erklären oder auch verstehen könnte, kommen die Einfälle ins Fließen und die Lust zur Wahrheit erwacht aufs Neue.

Mein Dank gilt auch Alexandra Henniger, die mit unendlicher Geduld und Konzentration im Hinhören und Mitdenken den gesamten Text aus Sprech-Dateien Wort für Wort, Buchstabe für Buchstabe, abgeschrieben hat. Der menschliche Kontakt und die freundlichen Rückmeldungen haben mir die Arbeit mit dem Diktiergerät leichter gemacht.

Last, but not least möchte ich mich noch ganz herzlich bei Herrn Prof. Dr. Helmwart Hierdeis bedanken, mit dem mich seit Jahren ein freundschaftlich wissenschaftlicher Diskurs verbindet. Dessen wertvolle Anregungen und großzügige Unterstützung habe ich bei der letzten Durchsicht des Manuskripts sehr zu schätzen gelernt.

Bleibt noch ein Wort des Dankes an alle Schülerinnen und Schüler sowie an alle Referendarinnen und Referendare, deren Namen ich hier nicht nennen kann, und die doch durch ihre engagierte Mitarbeit und

kreative Offenheit im Unterricht und in den Seminaren am Fundament einer *neuen* Unterrichtskultur »mitgebaut« haben.

Dießen am Ammersee, Juli 2009