
Die Person als Risikofaktor der Erziehung: Ausgewählte Einblicke in die Struktur des Pädagogischen Selbst

Volker Kraft

Die *Person* des Erziehers ist offensichtlich ein Risikofaktor für die *Formen* der Erziehung. Denn welchen Sinn hätten sonst die unzähligen Tugendkataloge und normativ aufgeladenen Traktate, die die Geschichte pädagogischen Denkens von Beginn an durchziehen? Kaum eine andere Berufsgruppe muss ihr professionelles Handeln (wie auch die Strukturen ihres Denkens) in einem derart weit reichenden Maße durch die Verwerfungen der eigenen Biographie gefährdet sehen. Das aber bedeutet umgekehrt: Kaum ein anderer Beruf bietet in einem derart weit reichenden Maße Möglichkeiten, lebensgeschichtlich bedingte Konflikte und spezifische strukturelle Schwächen der Person durch die berufliche Tätigkeit selbst auf Dauer und relativ verlässlich zu kompensieren. Augenscheinlich gibt es vielfach eine Passung zwischen Struktur der Person, Struktur der beruflichen Rolle und Struktur der Institution. Dies ist gewissermaßen die Rückseite des Sachverhalts, dass die pädagogische Tätigkeit, um auf Adorno anzuspielen, eine Trennung von Arbeit und persönlichem Affekt naturgemäß verwehrt. Denn als kommunikative Praxis ist die Erziehung ohne Personen als Medium gar nicht denkbar und käme überhaupt nicht zur Entfaltung, sondern bliebe buchstäblich leblos.

Welche Einsichten damit verbunden sein können, hat Siegfried Bernfeld in seinem „Sisyphos“ der Pädagogik ebenso nüchtern wie unnachsichtig ins Stammbuch geschrieben: „Ein Kind kennt jeder Erzieher mit unvermeidlicher Aufdringlichkeit und Lebendigkeit: sich selbst als Kind. Und diese Kindergestalt ist ein Apriori, das er jeder Erfahrung von anderen Kindern als gebieterisches Prokrustesbett voranhält... So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte“ (Bernfeld 1975, S. 32 u. S. 141). Lehrer sind immer auch gewesene Schüler wie Eltern und Erzieher ein Leben lang ehemals Erzogene bleiben. Man kann diesen Sachverhalt das „biographische Junktim“ der Pädagogik nennen (vgl. dazu Kraft 1996 u. 2009).

Es gibt also gute Gründe, der personalen Dimension der Erziehung besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Es gibt allerdings ebenso gute Gründe, diese Perspektive nicht zu überziehen, denn von einer spezifischen individuellen biographischen Konstellation zur sexuellen Gewalt in pädagogischen Institutionen führt kein *direkter* Weg. Lebensgeschichtliche Bedingungen sind jedoch als Dispositionen pädagogischen Handelns und vermittelnde Variablen unverzichtbar, wenn Licht ins Dunkel gebracht werden soll. Und gerade dann, wenn Systeme fiebern, ist Wissenschaft gut beraten, für Abkühlung und Abstand zu sorgen (vgl. Luhmann 1992, S. 622f). Dies soll jenseits aller aufgeregten Debatten um „Reformpädagogik“ in drei Schritten versucht werden:

In dem ersten Abschnitt wird zunächst in aller Kürze an einen Ansatz der gegenwärtigen Wissenschaftsforschung erinnert, in dem der Aufklärung des Zusammenhangs von Biographie und pädagogischer Theorie grundlegende Bedeutung zukommt (1). Das geht, wie zu sehen sein wird, nicht ohne psychoanalytisches Denken (oder mit ihr besonders gut), und aus diesem Grund macht der zweite Abschnitt mit einigen Grundannahmen der modernen psychoanalytischen Selbstpsychologie vertraut (2). Vor diesem Hintergrund wird in dem dritten Schritt der Mechanismus der so genannten „vertikalen Spaltung“ im Mittelpunkt stehen und abschließend durch einige Anmerkungen zu Hartmut von Hentig und Gerold Becker veranschaulicht (3).

1 Das Konzept des „Pädagogischen Selbst“

Der Ansatz einer qualitativen pädagogischen Wissenschaftsforschung, der unter dem Titel „Studien zum Pädagogischen Selbst“ Gestalt gewonnen und sich die Aufklärung des Zusammenhangs von Biographie und pädagogischer Theorie zum Ziel gesetzt hat (vgl. Kraft 2009, S. 11ff), lässt sich in aller Kürze so umreißen:

Theorien über Erziehung schreiben sich nicht selbst, sondern werden von Menschen (in der Tradition zudem meist von Männern) erdacht, die erzogen worden sind, also über bestimmte Erfahrungen als Erzogene verfügen. Diese besonderen Erfahrungen, das ist die produktive Hypothese, beeinflussen nachhaltig das Nachdenken über Erziehung in entscheidendem Maße mit, färben also gleichsam die Theorien, die entwickelt werden, auf spezifische Weise ein und verleihen ihnen damit auch ihre je eigentümliche Gestalt. Die Pädagogik entsteht also auch aus der Erziehung selbst, so lautet die These in zugespitzter Form, und pädagogische Theoriebildung verdankt sich demnach wesentlich immer auch besonderen biographischen Konstellationen.

Um dieses Forschungskonzept genauer zu bestimmen, reicht jedoch die biographische Perspektive allein nicht aus. Es muss noch ein weiteres Merkmal hinzukommen,

nämlich die Festlegung der Art und Weise, *wie* der Zusammenhang von Lebensgeschichte und pädagogischer Theoriebildung bearbeitet wird. Die Ausgangsfrage wird also insofern zugespitzt, als der Zusammenhang von Biographie und Theorie mit *psychoanalytischen* Mitteln aufzuklären versucht werden soll. Das ist das zweite Merkmal dieses Ansatzes, dessen Ausgangspunkt demnach als *biographisch-psychoanalytisch* bezeichnet werden kann. Aber warum gerade Psychoanalyse?

Die Antwort lautet: Durch eine psychoanalytische Hermeneutik wird es möglich, auf kontrollierbare Weise den bewussten Teil einer Biographie in mehr oder minder großem Maße um seinen verborgenen, latenten, unbewussten Anteil zu ergänzen. Das gilt zunächst ganz allgemein für jede Lebensgeschichte. Für die Erforschung gerade pädagogischer Biographien ergibt sich durch eine solche Betrachtungsweise allerdings noch ein weiterer kaum zu überschätzender möglicher Erkenntnisgewinn: Die innerpsychischen Mechanismen nämlich, durch deren transformatorische Funktion „Bewusstes“ zu „Unbewusstem“ werden kann, verweisen vielfach mehr oder weniger direkt auf frühe Erziehungserfahrungen, enthält doch das Unbewusste des Erwachsenen immer auch Teile des Bewusstseins des Kindes, das er war. Anders gesagt: Psychoanalytische Daten kondensieren gleichsam auf der Rückseite von Erziehungsprozessen und ermöglichen daher retrospektiv Einblicke in die Probleme, die das Kind oder der Heranwachsende im Kontakt mit seinen bedeutungsvollen Anderen erfahren hatte. Deswegen lässt sich auf diese Weise die These plausibilisieren, dass und wie sich das spätere Nachdenken über Erziehung der genossenen oder erlittenen Erziehung mit verdankt, ja womöglich sogar aus ihr hervorgeht.

Es zeigt sich nun, dass ein solcher Zusammenhang von Biographie und pädagogischer Theorie bei zahlreichen konzeptbildenden Vertretern der Erziehungsgeschichte zu finden ist. In etlichen Fällen fehlt früh die Mutter (z. B. Rousseau, Fröbel, Nohl, Wilhelm Flitner) oder der Vater (z. B. Pestalozzi) oder auch beide Elternteile (z. B. Caselmann). In anderen Werdegängen gibt es zwar eine vollständige Familie, deren „innere Welt“ (Kernberg) jedoch von schweren Konflikten belastet ist (z. B. Herbart, Paulsen, Lietz, Montessori, Wyneken, Oestreich, Spranger, Neill). Dass vielfach also frühe Störungen durch Objektverluste, Mangelerfahrungen und/oder spezifische konflikthaft belastende Konstellationen das pädagogische Denken ursprünglich mit bedingen, ist demnach keine unbegründete Annahme.

Im Konzept des „Pädagogischen Selbst“ ist die psychoanalytische Betrachtungsweise allerdings kein Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Denn es geht hier nicht, wie zum Beispiel in der Psychotherapie, um die Aufklärung individueller Lebensschicksale in heilender Absicht und schon gar nicht – ein möglicher Einwand, wenn das Wort „Psychoanalyse“ auftaucht – um eine Pathologisierung des Nachdenkens über Erziehung oder gar um eine Neurotisierung der Pädagogik insgesamt. Im Gegenteil! Es geht vielmehr um den systematischen Zusammenhang

von Lebensereignissen, affektiv-emotionaler Reaktion und deren Folgen für bestimmte Formen des pädagogischen Denkens und Handelns.

Dieser Ansatz gewinnt allerdings nicht nur in biographisch-systematischer Hinsicht Gestalt, sondern er lässt sich auf dieser Grundlage auch disziplintheoretisch erweitern, indem er die Frage nach dem Selbst-Verständnis der Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Disziplinen aufwirft. Zudem wird es möglich, ihn in professionstheoretischer Hinsicht auszulegen: wenn der Zusammenhang von individueller Biographie und pädagogischem Handeln in den Mittelpunkt gerückt wird, kommt das „biographische Junktim“ auch hier in aller Deutlichkeit zum Vorschein. Dass eine solche Perspektive nicht nur kritisch, sondern auch konstruktiv gewendet werden kann, zeigt sich dann, wenn vor einem solchen Hintergrund das Problem einer „Allgemeinen Pädagogik“ neu gestellt wird. Wie umfassend diese Perspektive auch erscheinen mag – universelle Geltung beansprucht sie nicht, sondern relativiert sich selbstkritisch durch die Frage, ob nicht alles auch ganz anders gedacht werden kann. Im Rahmen dieses Forschungskonzeptes (vgl. dazu auch Kraft 2010) lässt sich das Problem von Macht und Gewalt in Erziehungsprozessen also durchaus auf verschiedenen Ebenen und in systematischer Weise behandeln.

Dass hierbei psychoanalytischen Mitteln eine besondere Rolle zuwächst, dürfte bereits deutlich geworden sein. Gleichwohl muss kritisch beachtet werden, dass die Psychoanalyse selbst mittlerweile ein äußerst heterogenes Theoriegebäude darstellt mit einer Vielfalt von Schulen, Richtungen und Ansätzen, die keineswegs in einem widerspruchsfreien Verhältnis zueinander stehen. Wenn man sich hier hinein nicht verwickeln will – und wer möchte das schon –, dann muss man die Frage stellen, welche Theorien das besondere pädagogisch-biographische Material am besten zu erhellen und durchsichtiger zu machen vermögen. Aus meiner Sicht ist es vornehmlich die psychoanalytische Selbstpsychologie, die diesen biographischen Daten bislang am meisten abzurufen vermag. Es werden daher in dem folgenden Abschnitt einige ihrer Grundannahmen genauer dargestellt.

2 Ausgewählte Grundannahmen der psychoanalytischen Selbstpsychologie

Die Entwicklung der psychoanalytischen Selbstpsychologie ist untrennbar mit den Forschungen des amerikanischen Analytikers Heinz Kohut verbunden, die zunächst in Amerika und dann auch in Deutschland zunehmend Beachtung und Resonanz gefunden haben. Wie schon mehrfach im Laufe ihres langen Lebens hat sich damit die Psychoanalyse als kreativ und wandlungsfähig erwiesen und noch im hohen

Alter einen bedeutsamen Reifungsschritt vollbracht. Dieser Reifungsschritt lässt sich als konzeptueller Wechsel vom Trieb zum Selbst charakterisieren: Nicht die Art und Weise, wie wir im Laufe unseres Lebens mit sexuellen und aggressiven Triebimpulsen und deren Abkömmlingen umzugehen gelernt haben, entscheidet über unser Selbst, sondern die Art und Weise, wie das Selbst sich entwickelt hat und welche Struktur es hierbei auszubilden vermochte, entscheidet über unser Trieb-schicksal – und das heißt immer auch: über die Art und Weise, wie wir in der Lage sind, unser Leben zu bewältigen und die uns tragenden Beziehungen zu gestalten.

Dieser Ansatz kann an dieser Stelle aus äußeren Gründen nicht umfassend entfaltet werden (vgl. dazu Siegel 2000; Milch 2001). Hier steht zunächst nur die wesentliche Frage im Vordergrund, wie sich denn im Sinne Kohuts ein Selbst überhaupt entwickelt?

Grundsätzlich könnte man sagen: durch spezifische *Selbstobjekterfahrungen*. Wir alle benötigen ein Leben lang (Alter und Entwicklung bestimmen dabei Ausmaß und Art und Weise) Selbstobjekte, die responsiv auf unsere vitalen Bedürfnisse reagieren, so dass es zu tragenden *Selbstobjekterfahrungen* kommen kann. *Selbstobjekte*, das ist zum Verständnis wichtig, sind Objekte, die wir als Teile unseres Selbst erleben. Das müssen nicht notwendig Personen sein, sondern es handelt sich sozusagen um spezifische Funktionen, mit deren Hilfe wir uns das Gefühl verschaffen, selbst zu sein. Für einige ist das vielleicht der Computer, ihr Auto, ein Hund, ein Kanarienvogel, das Piercing in der Nase, ein Tattoo, wo auch immer, oder die Ratte auf der Schulter; für andere das Hören einer Bach'schen Fuge, das Betrachten eines Bildes oder das konzentrierte Lesen eines Buches, für manche vielleicht die Bierdose, ohne die nichts zu bewerkstelligen ist oder die Zigarette, die nicht fehlen darf oder vielleicht auch der eigene Körper, der über Stunden kunstvoll zurecht gemacht wird, bevor er den Augen der anderen präsentiert wird. Man kann sich nun leicht vorstellen, dass die Selbstobjekterfahrungen, die wir im Laufe unserer Entwicklung machen, sich zu einem wiederkehrenden Muster verdichten können. Theoretisch wird dann von einer *Selbstobjektmatrix* gesprochen.

Kohut nahm an, dass das *Kern-Selbst*, das sich vermutlich im Laufe des zweiten Lebensjahres auszubilden beginnt, durch zwei Pole bestimmt ist, die durch einen Spannungsbogen miteinander verbunden werden.

Diese strukturelle Neubildung lässt sich als eine Reaktion auf zwei Umstände verstehen: zum einen auf den durch die Geburt bedingten einschneidenden Verlust des primärnarzisstischen intrauterinen Paradieses; und zum anderen als Reaktion auf die danach auftretenden unvermeidbaren Brüche in der Betreuung durch die Bezugspersonen. Was also verloren gegangen ist, wird nun intrapsychisch imaginativ wiederherzustellen versucht, und zwar durch eben diese beiden polaren Strukturen, die jetzt erkennbar werden.

Der eine Pol wird als „*Größen-Selbst*“ beschrieben. Es bildet sich durch die Erfahrung des Gespiegelt-Werdens und beinhaltet das vitale Bedürfnis, als eigenes Wesen geachtet zu werden, groß und stark zu sein und hierin Bestätigung zu erfahren. Daher erwerben wir von hier aus unsere grundlegenden Ambitionen und die Gefühle von Selbstvertrauen, Erfolg und Wirksamkeit. Kurz gesagt: Das Größen-Selbst ist die motivationale Quelle unseres Selbstwertgefühls und unserer Ambitionen.

Der andere Pol wird als „*idealisierte Eltern-Imago*“ bezeichnet. Hier geht es darum, durch idealisierende Verschmelzung nach dem Motto: „Du bist groß, aber ich bin doch ein Teil von Dir“ Bedürfnisse nach Ruhe, Geborgenheit, nach Schutz vor äußeren Reizen und später dann nach Werten und Idealen zu befriedigen. Auf dem Spannungsbogen, der die beiden Pole miteinander verbindet, sind die Talente, Begabungen und Fähigkeiten aufgereiht, die sich in uns nach und nach zu Kompetenzen entwickeln und die wir als Erwachsene schließlich in den Dienst der Produktivität und Kreativität unseres reifen Selbst stellen werden. Anders gesagt: die „Idealisierte Elternimago“ bildet die motivationale Quelle für unsere Ideale und liefert die Energie, sich eben dafür zu engagieren und so das eigene Leben mit Sinn zu erfüllen. Die Abbildung 1 fasst diesen Gedankengang noch einmal in einem Überblick zusammen.

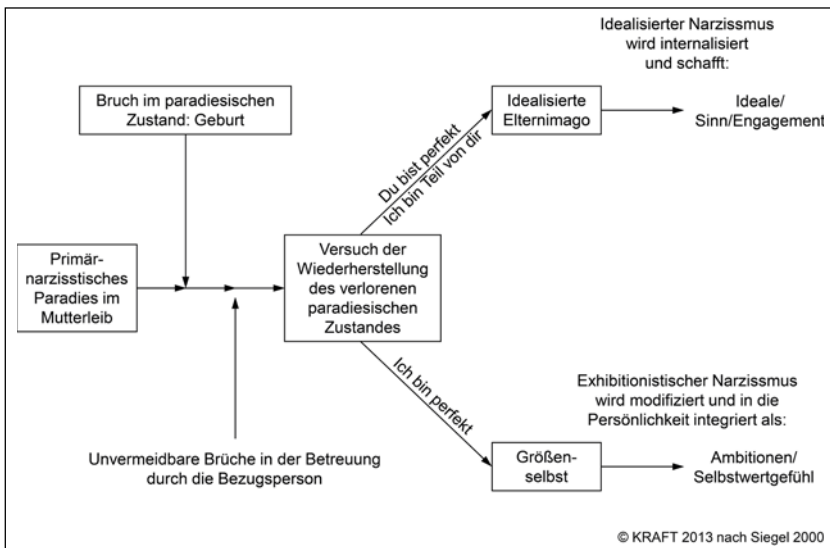


Abb. 1 Die Entwicklungslinie des Narzissmus (Kraft nach Siegel 2000, S. 72)

Am Beginn der Entwicklung sind diese beiden Pole zunächst archaische, grobe Strukturen; nach und nach werden sie durch jenen Vorgang, den man als *umwandelnde Verinnerlichung* bezeichnet, gezähmt, umgeformt und zu einer dynamischen Einheit integriert. Dieser Prozess hat allerdings drei Voraussetzungen: *Erstens* dass auf die Spiegelungs- und Idealisierungsbedürfnisse des Kindes in ausreichendem Maße reagiert wurde; *zweitens* dass geringfügige, nicht traumatisierende Mängel in den Reaktionen der spiegelnden und idealisierten Selbstobjekte auftreten (man spricht dann von *optimaler Frustration*); und *drittens* dass durch diese unvermeidlichen Unzulänglichkeiten allmählich die Funktionen der Selbstobjekte internalisiert werden, so dass an die Stelle der Selbstobjekte und ihrer Funktionen das Selbst und seine Funktionen treten kann (vgl. Milch 2001, S. 93ff).

Das Selbst lässt sich, grob gesagt, als der Teil unserer Persönlichkeit beschreiben, der uns ein Gefühl von Selbst-Sein vermittelt, ein Gefühl von Selbstachtung und Wohlbefinden. Es ist eine äußerst komplizierte psychische Struktur, deren Existenz wir in der Regel nicht, allenfalls indirekt oder nur dann bemerken, wenn wir unsere Aufmerksamkeit gezielt auf sie lenken, etwa im Falle von diffusem Missbehagen oder Unwohlsein ("Ich weiß selbst nicht, was mit mir los ist", pflegen wir dann zu sagen). Als Struktur ist es beständig und verändert sich relativ langsam, d. h. Es verleiht unserem Leben das Gefühl von existentieller Kontinuität – über alle Veränderungen hinweg erlebe ich mich als die Person, die ich schon immer war und auch in Zukunft sein werde.

Ungeachtet dieses Grundgefühls weiß jeder, dass das Selbstgefühl starken Schwankungen unterliegt. Manchmal fühlt man sich einfach gut und schaut voller Zuversicht in die Welt und alles geht „wie von selbst“, an anderen Tagen erlebt man sich vielleicht unbehaglich oder unwohl oder auch ungeschickt und fahrig, ohne zu wissen, was einem eigentlich fehlt, und gelegentlich kennt jeder auch Gefühle von Niedergeschlagenheit oder gedrückter Stimmung. Die Struktur des Selbst beeinflusst also nicht nur das Gefühl, sondern auch den Körper.

Diese Schwankungen machen darauf aufmerksam, dass das Selbst aus verschiedenen Teilen zusammengesetzt erscheint, Teilen, die mehr oder weniger gut zusammenpassen und daher auch mehr oder weniger Festigkeit aufweisen. Passen diese Teile relativ gut zusammen, spricht man in der Theorie von einem *kohäsiven Selbst*; fügen sie sich schlechter ineinander, bleibt die Struktur labil und unsicher. In der Theorie wird dann von einem *fragmentierten Selbst* gesprochen. *Fragmentierung* wiederum bezeichnet einen Prozess, der vielfache Abstufungen aufweisen und sehr unterschiedliche Schweregrade erreichen kann. Immer aber ist er dadurch gekennzeichnet, dass das Selbst an Kohäsion verliert, seine Grenzen durchlässiger werden, Energie und Vitalität nachlassen und das Gleichgewicht spürbar gestört ist. Zur Veranschaulichung einige Beispiele: Man wartet auf den angekündigten

Anruf einer Freundin oder eines Freundes, der ausbleibt; oder man hat einmal das Schlüsselbund oder die Scheckkarte verloren; oder man erleidet im Wintersport einen Unfall und anstatt munter mit den Skiern talwärts zu gleiten, sieht man sich mit einem Gipsfuß am Pistenrand sitzen und muss den anderen zuschauen; oder es gibt vielleicht in der Familie eine schwere Krankheit oder gar einen Todesfall zu beklagen. Wenn man sich diese oder ähnliche Situationen vergegenwärtigt, dürfte nachvollziehbar sein, was mit *gradueller Fragmentierung des Selbst* gemeint ist.

Wie kommt man nun aus dieser Theorie und der damit verbundenen Psychopathologie in die Pädagogik? Die Antwort hierauf soll in dem nun folgenden dritten Abschnitt gegeben werden.

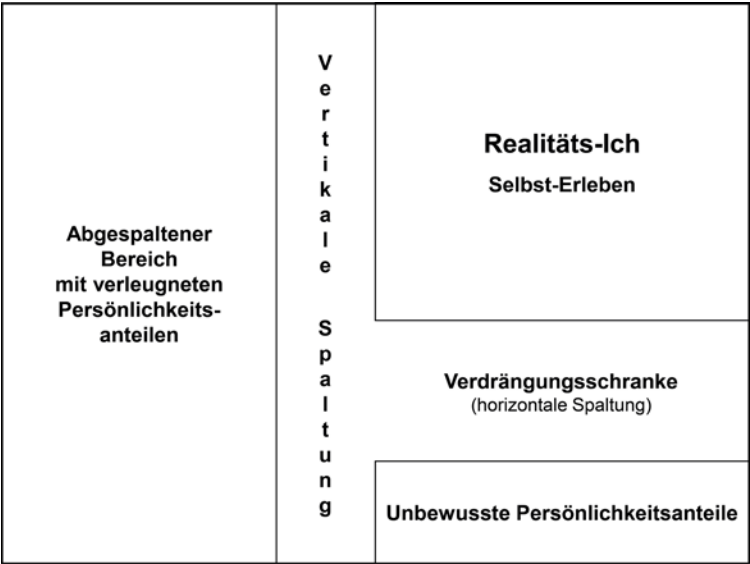
3 Vertikale Spaltung oder: von der Selbstpsychologie in die Pädagogik

Schon auf den ersten Blick kann man sehen, dass „Größen-Selbst“ und „Idealisierte Eltern-Imago“ jedem pädagogischen Handeln als wichtige Fermente dienen. Die Pädagogik hat aufgrund ihrer spezifischen gesellschaftlichen Funktion eine besondere Affinität zu Theorien großer Reichweite, die mit weitgehenden, vielfach Universalität unterstellenden Geltungsansprüchen verbunden werden wie auch Idealisierung und Moral aufs Engste miteinander verquickt sind.

Dieser erste Eindruck lässt sich allerdings durch einen zweiten Blick, in dem das Persönlichkeitsmodell Kohuts in den Mittelpunkt gerückt wird, erheblich präzisieren. Wenn nämlich der Prozess umwandelnder Verinnerlichung misslingt und sich nur unzureichend entwickeln kann, dann werden die beiden archaischen Selbststrukturen gewissermaßen abgespalten oder gleichsam eingekapselt und sorgen so für psychische Störungen, die je nach Schweregrad unterteilt werden. In der selbstpsychologischen Vorstellung wird die Struktur des Selbst nicht nur, wie im klassischen Modell Freuds, hierarchisch aufgefasst, sozusagen von unten nach oben, vom ES über das ICH zum ÜBER-ICH, sondern horizontal um einen entscheidenden Bereich erweitert. Kohut verdanken wir das Konzept der „vertikalen Spaltung“, durch die das reale Selbsterleben und die unbewussten Persönlichkeitsanteile von einem Bereich der verleugneten Persönlichkeitsanteile unterschieden werden.¹ Und eben diese sind nicht unbewusst. Entscheidend und gerade für das Verständnis pädagogischen Handelns von kaum zu überschätzender Bedeutung

1 Die vielfältigen entwicklungspsychologischen Bezüge dieses Mechanismus können hier nicht behandelt werden; vgl. dazu die instruktive Studie von Arnold Goldberg (1999)

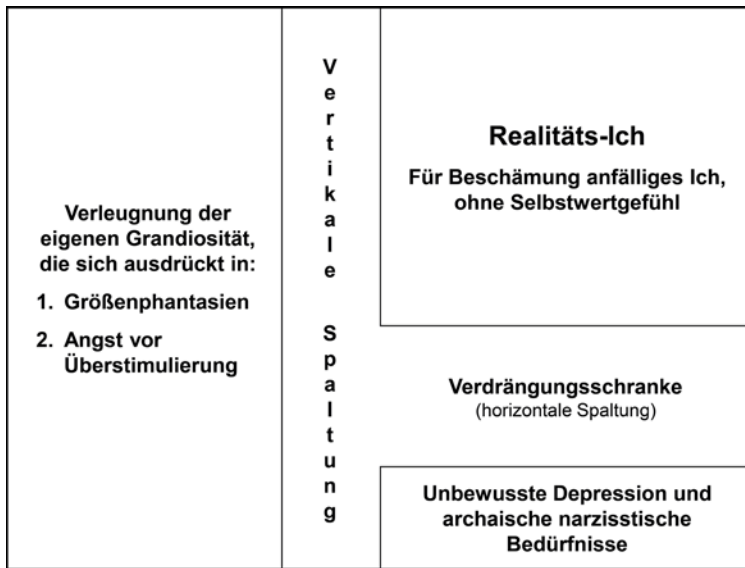
ist die Struktur dieses Mechanismus. „Vertikal“ wird er genannt, weil er gleichsam wie ein Riss das Selbst zerteilt, damit dessen Kohäsion fortwährend bedroht, die dann wiederum, so etwa bei den narzisstischen Verhaltensstörungen, durch per-
verses, delinquentes oder süchtiges Verhalten aufrechtzuerhalten versucht wird. In
schematischer Einstellung ergibt sich also eine Struktur, wie sie Abbildung 2 zeigt.



© KRAFT 2013 nach Siegel 2000

Abb. 2 Die vertikale Spaltung (vgl. Siegel 2000, S. 94)

Gelingt es zum Beispiel im Zuge der Entwicklung nicht, das Größen-Selbst zu integrieren, dann bleibt es abgespalten, kapselt sich ein und entwickelt auf diese Weise, gleichsam kompensatorisch, seine selbsterhaltenden Wirkungen. Dann verändert sich das Grundschema; auf welche Weise dies geschieht, zeigt die Abbildung 3.



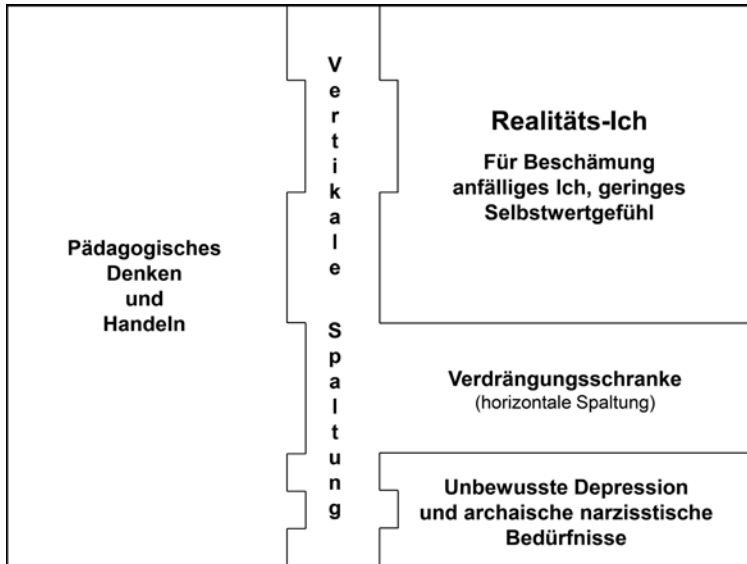
© KRAFT 2013 nach Siegel 2000

Abb. 3 Vertikale Spaltung mit verleugneter Grandiosität (vgl. Siegel 2000, S. 94)

Aber, so könnte der berechtigte Einwand lauten, was hat das nun mit Erziehung als Theorie wie als Praxis zu tun? Sehr viel, lautet die Antwort, wenn man sich vergegenwärtigt und den Gedanken zulässt, dass gerade pädagogisches Handeln wie auch pädagogisches Denken vielfache und vielfältige Möglichkeiten bieten, strukturelle Schwächen der eigenen Person relativ stabil und dauerhaft zu kompensieren. Das innere Kind, von dem Bernfeld gesprochen hat, spielt in pädagogischen Berufen fortwährend mit und mischt sich ein, gerade weil Erziehung ein primär affektiv fundiertes Geschehen ist. Der Mechanismus der „vertikalen Spaltung“ kommt in zweierlei Hinsicht zum Tragen, zum einen situativ und zum anderen strukturell.

Wie ist das gemeint? Die Fähigkeit, situativ vertikal zu spalten, ist ein Kennzeichen des reifen elastischen Selbst, das sich auf diese Weise vor bestimmten Überforderungen oder massiven Kränkungen zu schützen vermag. Gäbe es diese Elastizität nicht, dann könnten vermutlich Lehrer und Erzieher ihre Arbeit kaum ausüben, weil sonst jede Kränkung oder jeder Angriff unmittelbar zu Fragmentierungen und damit zu Handlungshemmungen oder gar -blockaden führen würde. Gerade professionelle Pädagogen müssen daher situativ in der Lage sein, etwas zu negieren oder zu überhören und so zu tun, als hätten sie zum Beispiel gerade diese unflätige

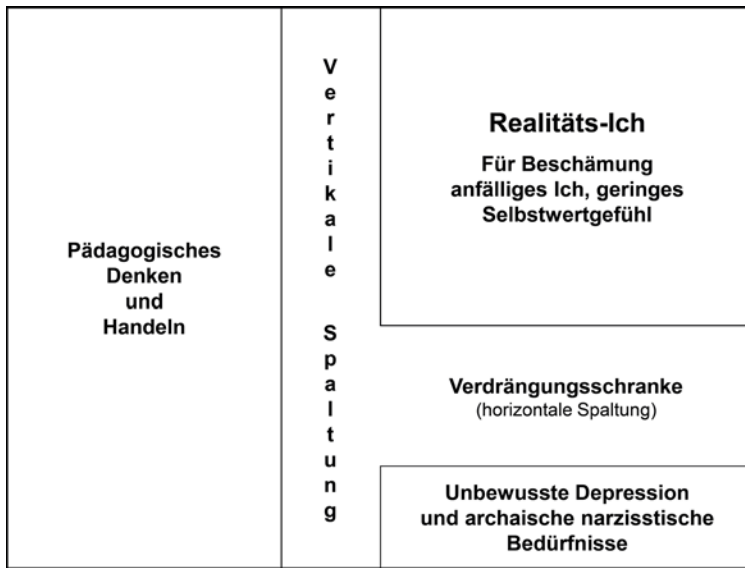
Beschimpfung nicht gehört. Um in derlei Situationen handlungsfähig zu bleiben, gibt es gar keine andere Möglichkeit als die der – situativen – vertikalen Spaltung. Diese (für pädagogische Professionalität unabdingbare Form) zeigt die Abbildung 4.



© KRAFT 2013 nach Siegel 2000

Abb. 4 Die situative (elastische) vertikale Spaltung

Was nun in situativer Hinsicht geradezu als ein besonderes Merkmal pädagogischer Handlungskompetenz verstanden werden kann, wird zum Problem allerdings dann, wenn das professionelle pädagogische Selbst auf einem wie und wodurch auch immer *strukturell gestörtem* „inneren Kind“ beruht. Das kann nicht nur unterschiedliche Formen annehmen, sondern auch unterschiedliche Schweregrade aufweisen und damit die pädagogische Tätigkeit nicht nur beeinträchtigen und behindern, sondern sie massiv stören, wenn nicht gar pervertieren. Die kompensatorische Struktur eines Pädagogischen Selbst könnte also eine Gestalt ergeben, wie sie in Abbildung 5 zusammenfassend dargestellt ist.



© KRAFT 2013 nach Siegel 2000

Abb. 5 Die kompensatorische Struktur des Pädagogischen Selbst

Welche Eigenschaften oder Merkmale der pädagogischen Tätigkeit sind es nun, die es ermöglichen, strukturelle Schwächen der Person relativ verlässlich auszugleichen oder gar dauerhaft zu versiegeln und zu verplomben?

Zunächst muss man sehen, dass Lehren und Erziehen nicht nur abhängige Berufe sind, sondern im Kern auch stets eine Arbeit mit Abhängigen, die die Differenz, die aufzuheben ihr Anliegen ist, zunächst voraussetzt. Ohne Differenz keine Erziehung, das ist die unvermeidliche Betriebsprämisse jeder pädagogischen Bemühung. „Unfairness“, so hatte Adorno (1973, S. 77) es einmal formuliert, „steckt ... gleichsam in der Ontologie des Lehrers“. Anders gesagt: Pädagogen haben Macht, zumindest in der Welt der Erziehung. Dieser Tatbestand kommt in zwei Dimensionen zur Geltung: einerseits aggressiv, andererseits libidinös. Man braucht gar nicht an das umfängliche Arsenal „Schwarzer Pädagogik“ zu erinnern, um zu sehen, wie dicht Erziehung und Gewalt beieinander liegen können. Um ein Beispiel aus dem jüngst erschienenen Untersuchungsbericht (vgl. Keupp et. al. 2013) zu den Vorgängen im Kloster Ettal heranzuziehen: wie machtlos muss sich eigentlich ein ausgewachsener großer und starker Mann fühlen, der unter den Augen seiner Kollegen im Speisesaal kleine Jungs mit Ohrfeigen so traktiert, dass

sie den Boden unter den Füßen verlieren? Oder, ein anderes Beispiel (vgl. Sieder/Smioski 2012), was bringt eine Erzieherin dazu, ein ihr anvertrautes Mädchen zu zwingen, bereits Erbrochenes zu essen? Das sind, keine Frage, extreme Beispiele, aber sie werden hier herangezogen, um das kompensatorische Potential deutlich zu machen, das mit pädagogischen Rollen verbunden sein kann.

Einerseits bieten pädagogische Berufe also reichhaltige und vielfach abgestufte Möglichkeiten, eigene unterdrückte aggressive Impulse mit vermeintlich guten Gründen auszuagieren. Andererseits bieten sich Möglichkeiten, libidinöse Bedürfnisse, also solche nach Nähe, Intimität, Vertrautheit und Sexualität, die im eigenen erwachsenen Leben nicht hinreichend erlebt oder ausgelebt werden, sozusagen im Modus projektiver Identifikation, die anvertrauten Kinder und Jugendliche missbrauchend, zu befriedigen.

Abgesehen von diesen beiden Kompensationsformen gibt es noch eine dritte, die, eher unauffällig und meist beiläufig, mit der pädagogischen Arbeit verbunden ist und kontinuierlich ihre Wirkung zu entfalten vermag: Als Lehrer oder Erzieher ist man selbst oft Gegenstand von Bewunderung und Objekt von Idealisierungen; es gibt also, anders gesagt, immer auch eine Vielzahl an subtilen narzisstischen Gratifikationen, die sich dieser besonderen Art von Arbeit verdanken. So kann ein „inneres Kind“ ein ganzes Berufsleben lang jene Aufmerksamkeit erfahren, an der es ihm früher gemangelt hat – wenn auch auf professionell maskierte, gleichsam verdrehte Weise. Das sind nun beileibe keine neuen Einsichten, denn der Geschichte des Erziehens sind diese Phänomene seit Langem bekannt. Umso besser, wenn es möglich wird, sie mit moderneren theoretischen Mitteln in einen systematischen Zusammenhang einzuordnen.

Die Plausibilität dieses hier nur grob umrissenen Modells soll nun abschließend durch zwei Beispiele veranschaulicht werden. Wenn es stimmt, dass pädagogisches Denken und Handeln strukturelle Schwächen eines Selbst verlässlich zu kompensieren vermag, dann muss es sich auch daran erweisen lassen, dass Pädagogik und private Person gleichsam miteinander verschmelzen, also eine untrennbar erscheinende Einheit bilden.

In aller Deutlichkeit zeigt sich dies an Leben und Werk Hartmut von Hentigs. Der schon früh formulierte Satz „Will ich meine Pädagogik erklären, muss ich mich erklären“ (1985, S. 69) soll, so liest man später, auch umgekehrt gelten „Will ich mich erklären, muss ich vor allem meine Pädagogik erklären“ (2007, S. 271)! Pädagogik und Person sind gleichsam verschmolzen, eine Gestalt, wechselseitig voneinander abhängig und nur so erklärbar. Personale und berufliche Identität lassen sich daher auch nicht voneinander trennen, und deswegen, so ließe sich fortsetzen, ist die autobiographische Reflexion eben auch Teil des erziehungswissenschaftlichen Werkes selbst, gehört dazu, ein Junktim eben. Anders gesagt: die private Person

ist öffentlich und muss als solche unablässig bedacht und geprüft, geklärt und gerechtfertigt werden. Genau das hat Hentig in einer Vielzahl von Texten und Briefen, Aufsätzen und Beiträgen, schmalen Bändchen und zuletzt auch dicken Büchern mit nicht nachlassender Energie Zeit seines Lebens getan: ein rastloses, fast zwanghaftes Motiv zur veröffentlichten Selbstreflexion. Wie aber muss sich jemand fühlen, der unablässig Rechenschaft abzulegen sich gezwungen sieht, in seinem Inneren „Ordnung“ schaffen und fortwährend „Erfahrungen aufräumen“ muss? Überhaupt: In welchem Verhältnis stehen hierbei *Selbstreflexion*, das Nachdenken, und *Selbstgefühl* zueinander? Man könnte auch fragen: Wen eigentlich versucht Hentig wovon zu überzeugen? Worin besteht die Bedrohung? Und was, wenn diese Prüfung erfolglos bliebe, und ihr Ergebnis negativ?

Auf die Frage, in welchen lebensgeschichtlichen Umständen Hentig selbst die Ursprünge für die Genese seines Lebens als Pädagoge sieht, ist seine Antwort ebenso klar wie interpretationsbedürftig. Er schreibt: „Zu dem, was mich zum Pädagogen gemacht hat, zählt die Tatsache, dass ich wenige Monate nach meiner Geburt von meiner Mutter getrennt wurde und seitdem bei meinem die Mutter absichtsvoll ersetzenden Vater aufgewachsen bin“ (1985, S. 71). Damit ist die Spur, die hermeneutisch weiter zu verfolgen wäre, deutlich beschrieben, genauer gesagt, die zwei Spuren, denen die Aufmerksamkeit gelten müsste: eine verweist auf die frühe Trennung von der leiblichen Mutter, die andere auf den diese „absichtsvoll ersetzenden Vater“. Das kann hier leider nicht entfaltet werden. Gleichwohl kommt zum Vorschein: Primär geht es in diesem Lebenslauf nicht um ein frühkindliches Tribschicksal und ödipale Verstrickungen, sondern primär geht es um ein äußerst schmerzhaftes Selbstschicksal und als Folge davon um jene narzisstischen Verwicklungen, die frühe Traumatisierungen mit sich bringen und in der Struktur einer Person lebenslang Gestalt gewinnen. Denn die frühe Selbstentwicklung hat einen Sprung erhalten und bleibt von Rissen durchzogen. So bleibt das Selbst in seiner Kohäsion bedroht und muss fortwährend geschützt werden. Das ist keine tiefenhermeneutische Spekulation, sondern eine Einsicht, die Hentig selbst sehr wohl spüren und auch verbalisieren konnte. Ob er allerdings dieses Wissen in seiner ganzen Tragweite zu begreifen vermochte, das bleibt fraglich. In dem 1982 erschienenem Fragment „Das Bleibende bin Ich oder Eine Antwort auf die Frage, was meinem Leben Richtung gegeben hat“, findet sich die folgende, ebenso aufschlussreiche wie bedrückende Passage:

„Ich sehe mich als Kind“, heißt es dort, „von schwacher Konstitution, empfindsam, phantasiebegabt, liebebedürftig und darum auf Frieden bedacht, all meine geistige und seelische Kraft auf die Beschwichtigung, die Befreundung, wenn nötig die Täuschung meiner Umwelt verwendend, mich der Unterwerfung durch Lüge entwindend, der Anpassung durch den Schein der Anpassung.

Auf der Suche nach der ursprünglichen, durch niemanden und nichts gemachten >Identität< gelange ich bald in Bereiche meiner Person, die abzuschirmen mich zeitlebens mehr beschäftigt hat als das Streben nach Bewährung – so wichtig mir diese war. Ja, Bewährung vor mir selbst und den anderen war mich wichtig, weil sie mir bei der Dissimulation zu helfen versprach.

Wer sein Leben früh und bewusst zum Schutz des eigenen Selbst lebt, dem widerfährt dreierlei:

- eine Richtung bildet sich nicht aus;
- sie wird kunstvoll vermieden; überall bieten sich neue Hilfen zu dieser Verbergungsarbeit an; man lebt wechsellvoll, weil Stillstand Erkennbarkeit bedeutet...;
- Geborgenheit, Ausruhen ... gibt es nur bei Freunden, die darum auch den größten Einfluss ausüben“ (1985, S.307).

Verbergungsarbeit im Medium pädagogischen Denkens zum Schutze des eigenen Selbst: sehr viel prägnanter lässt sich die Innenansicht einer vertikalen Spaltung wohl kaum beschreiben.

Es ist allgemein bekannt, dass Gerold Becker der wohl engste Freund Hentigs gewesen ist. Bei Becker nun kommt die kompensatorische Struktur des Pädagogischen Selbst auf andere Weise zur Geltung, nicht primär im Denken über Erziehung, sondern vielmehr in seiner Praxis als Erzieher. Das haben vor allem jene Kinder und Jugendliche leidvoll erfahren müssen, die in der Odenwaldschule Opfer seiner sexuellen Gewalttaten geworden sind und erst jetzt, nach langen Jahren, darüber zu sprechen vermögen. Es wird hier abschließend darauf eingegangen, weil sich an ihren Darstellungen zeigen lässt, welch irritierende Wirkungen strukturell bedingte „vertikale Spaltungen“ auf ein Gegenüber ausüben – und wie stabil sie sein können.

Die Details dieser Lebensgeschichte, über die bislang noch wenig bekannt ist, können hier vernachlässigt werden, wiewohl es sicherlich aufschlussreich wäre, zum Beispiel der darin sichtbaren Verbindung von Theologie und Pädagogik genauer nachzugehen (gerne ließ Becker sich, wie seinerzeit auch Pestalozzi, als „Jesus“ ansprechen), wie auch sein bekannt exzessiver Nikotin- und Alkoholgenuss nicht unwichtig sein dürfte. Aber hier kommt es vor allem auf den strukturellen Sachverhalt an. Denn „vertikale Spaltung“, das dürfte deutlich geworden sein, ist kein reifer Mechanismus, sondern ein Notbehelf der Psyche und kann daher, wie alle Notlösungen, plötzlich in sich zusammenfallen. Wenn das geschieht, dann zeigen sich unverhüllt eben jene Teile des Selbst, die abgespalten waren. Genau das haben die Kinder und Jugendlichen, die Opfer seiner Übergriffe wurden, immer wieder auf sie völlig verwirrende und buchstäblich „ver-rückt“ machende Weise erlebt: Becker wurde einerseits als engagierter, zugewandter, überaus freundlicher und

hilfreich-unterstützender Erzieher erlebt, dann aber auch, gleichsam im Bruchteil einer Sekunde, völlig anders, nämlich als brutal, egoistisch, aggressiv und ohne jegliche Empathie für die Gefühle seines jeweiligen Gegenübers, allein auf seine eigene Befriedigung bedacht. Dieses geradezu unheimliche Vexierbild, auf dem plötzlich, so, als ob ein Vorhang zerreißt, eine völlig andere Person aufzutauchen scheint, ließe sich an etlichen Szenen illustrieren (vgl. dazu Dehmers 2011).

Vertikale Spaltungen sind aber nicht nur fortwährend von Zusammenbruch bedroht, sondern sie sind auch auf nicht weniger unheimliche Weise stabil und lassen jene, die damit konfrontiert werden, in verstörender Hilflosigkeit sprachlos verzweifeln. In dem beeindruckenden Film „Geschlossene Gesellschaft“ von Luzia Schmid und Regina Schilling gibt es dafür ein bedrückendes Beispiel: Ein ehemaliger Schüler von Becker, nunmehr ein erwachsener Mann und Vater von zwei Kindern, kommt, als er in Berlin ist, spontan auf die Idee, Becker in seiner Wohnung zu besuchen. Er klingelt, Hentig öffnet und führt ihn an das Bett von Becker, der ihn mit „Guten Tag, Herr Björn“ freundlich begrüßt. Es entspannt sich ein Gespräch, als gäbe es nichts Wesentliches zu besprechen, eben so, als ob ein ehemaliger Schüler seinen ehemaligen Lehrer besucht, leicht verlegener Alltags-small-talk nach langen Jahren. Der ehemalige Schüler will über die Vorgänge an der Schule sprechen, will von ihm, dem Täter, etwas hören, erwartet eine Stellungnahme, will seinen alten Lehrer mit den Vorwürfen konfrontieren. Aber er schafft es nicht. So geht das Gespräch belanglos weiter, und am Ende verschränkt Becker, so wie früher freundlich lächelnd, die Arme hinter dem Kopf und sagt: „Ich habe eine gute Zeit gehabt!“

Literatur

- Adorno, T.H.W. (1973). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Bernfeld, S. (1970/1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Dehmers, J. (2011). *Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch*. Reinbek: Rowohlt
- Goldberg, A. (1999). *Being of two minds. The vertical split in psychoanalysis and psychotherapy*. London :The Analytic Press, Hillsdale NJ
- Hentig, H. v. (1985). *Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person*. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein
- Hentig, H. v. (2007). *Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus*. München: Hanser

- Keupp, H., Straus, F., Mosser, P., Gmür, W., Hackenschmied, G. (2013). Sexueller Missbrauch, psychische und körperliche Gewalt im Internat der Benediktinerabtei Ettal. Individuelle Folgen und organisatorisch-strukturelle Hintergründe. München: Institut für Praxisforschung und Projektberatung
- Kraft, V. (1996). Pestalozzi oder Das Pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Kraft, V. (2009). Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst. Paderborn: Schöningh
- Kraft, V. (2010). *Psychoanalytische Pädagogik als Psychoanalyse der Pädagogik oder: Das Konzept des „Pädagogischen Selbst“*. In: Bittner, G., Dörr, M., Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.), *Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog* (S. 237–255). Opladen/ Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Luhmann, N. (1992). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Milch, W. (2010). Lehrbuch der Selbstpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer
- Sieder, R., Smioski, A. (2012). Der Kindheit beraubt. Gewalt in den Erziehungsheimen der Stadt Wien. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag
- Siegel, A. M. (2000). Einführung in die Selbstpsychologie. Das psychoanalytische Konzept von Heinz Kohut. Stuttgart: Kohlhammer

Bildung und Gewalt

Bilstein, J.; Ecarius, J.; Ricken, N.; Stenger, U. (Hrsg.)

2016, XV, 273 S. 9 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10809-0