

Heiner Hirblinger
Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive

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

- 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** H. Hirblinger: Unterrichtskultur. 2 Bände. 2010.
- BAND 34** G. Salmon, J. Dover: Pädagogische Psychotherapie bei emotional-sozialen Lernstörungen. 2011.
- BAND 35** A. Eggert-Schmid Noerr, J. Heilmann, H. Krebs (Hg.): Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik. 2011.
- BAND 36** S. Bender: Sexualität und Partnerschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven der Psychoanalytischen Pädagogik. 2011.
- BAND 37** M. Datler: Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie. 2012.
- BAND 38** D. Zimmermann: Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. 2012.
- BAND 39** J. Heilmann, H. Krebs, A. Eggert-Schmid Noerr (Hg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. 2012.
- BAND 40** H. Figdor: Patient Scheidungsfamilie. Ein Ratgeber für professionelle Helfer. 2012.
- BAND 41** H. Schnoor (Hg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. 2012.
- BAND 42** T.M. Naumann: Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 2014.
- BAND 43** J. Heilmann, A. Eggert-Schmid Noerr, U. Pforr: Neue Störungsbilder – Mythos oder Realität? Psychoanalytisch-pädagogische Diskussionen zu ADHS, Asperger-Autismus und anderen Diagnosen 2015.
- BAND 44** U. Pav: »... und wenn der Faden reißt, will ich nur noch zuschlagen!« Pädagogischer Umgang mit Gewalt in der stationären psychotherapeutischen Behandlung Jugendlicher. 2016.
- BAND 45** D. Zimmermann: Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. 2016.

BAND 46

Psychoanalytische Pädagogik

HERAUSGEGEBEN VON
BERND AHRBECK, WILFRIED DATLER,
ANNELINDE EGGERT-SCHMID NOERR
UND URTE FINGER-TRESCHER

Heiner Hirblinger

Lehrerbildung aus psychoanalytisch- pädagogischer Perspektive

Grundlagen für Theorie und Praxis

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

© 2017 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: Paul Klee, *Altkluger Engel*, 1939

(Paul-Klee-Stiftung, Kunstmuseum Bern)

Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin

www.me-ti.de

ISBN 978-3-8379-2656-9

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	13
<i>I Interdisziplinärer Diskurs und diskursive Rationalität</i>	
Vorbemerkungen	23
1. Aspekte der praxeologischen Konzeption	29
1.1 Situativität und Begegnung	35
1.2 Affektregulierung im pädagogischen Bezug	39
1.3 Fallhermeneutik	40
1.4 Denken und Tun	41
1.5 Habitus und Theoriebildung	44
2. Allgemeine Pädagogik versus psychoanalytische Pädagogik	47
2.1 Das Praxeologiedefizit der Allgemeinen Pädagogik	48

2.2	Das praxeologische Dilemma der psychoanalytischen Pädagogik	56
2.3	Eisbär und Walfisch – oder: Fisch und Wildschwein	64
3.	Das Eigene und das Fremde im interdisziplinären Diskurs	71
3.1	Diskursbegegnung <i>zwischen</i> Differenzerfahrung und Integration	73
3.2	Das Fremde im interdisziplinären Diskurs	88
3.3	Das Eigene im interdisziplinären Diskurs	101
3.4	Die Hermeneutik des Subjekts und die Modi der Subjektivierung	126
II	<i>Epistemische Habitualisierung im Kampf um Anerkennung</i>	
	Vorbemerkungen	145
1.	Der praxeologische Vertex und die Vernunft des Settings	161
1.1	Die Begegnung mit dem Realen	164
1.2	Aufmerksamkeit und die Semiotik der Irritation	177
1.3	Prozesse der Symbolisierung	195
1.4	Sprachliches Handeln und narrative Erfahrungsorganisation	207
2.	Symbolmacht und Affektregulierung	223
2.1	Doxische Unterwerfung und symbolische Alchimie	225
2.2	Die Arbeit am System der Ich-Abgrenzung	239
2.3	Die Regulierung von Scham und Beschämung im intersubjektiven Geschehen	257

3.	Die Analytik des pädagogischen Gewaltverhältnisses	281
3.1	Freuds Konzept der Übertragung	282
3.2	Foucaults Analyse der Disziplinarmacht	287
3.3	Systemische Ordnungszustände und die narrative Erfahrungsorganisation	292
3.4	Grenzüberschreitungen als Chance für wachsendes Grenzbewusstsein	300
4.	Das pädagogisch-didaktische Gestaltungsvermögen	311
4.1	Die Vernunft des Settings als Matrix für subjektive Heuristiken	313
4.2	Didaktisches Gestaltungsvermögen zwischen konkordanten und komplementären Identifizierungen	348
	Epilog: Plädoyer fürs Offene ...	379
	Literatur	385

Vorwort

»Worte wechseln ist menschlich.«

Octavio Paz

In einem Beitrag über neue Strukturmodelle in der Lehrerbildung kritisiert Werner Helsper (2011) insbesondere drei defizitäre Aspekte der Lehrerbildungskultur in der Bundesrepublik Deutschland. Unter »Kultur« versteht Helsper ein Netzwerk von Angeboten und Weiterbildungsmöglichkeiten, das den Auszubildenden »Verlässlichkeit der Information und Koordination« (ebd., S. 89) bietet und zugleich die Probleme der bisherigen Lehrerbildung zu überwinden hilft. Trotz einer »prinzipiell positiven Entwicklung« und trotz der erkennbaren »Profilierung der Forschungs- und Graduiertenperspektive [...] sei die inhaltliche Profilierung der Lehrerbildung selbst« in diesem Diskurs nur »blass und unscharf« (ebd., S. 81) geblieben. Zudem habe sich ein Wissenschaftsverständnis durchgesetzt, in welchem durch Schwerpunktsetzung im Bereich »empirischer Bildungsforschung« die »Ablösung der Erziehungswissenschaft« (ebd., S. 83) angestrebt werde. Schließlich sei auch die »Scharnierstelle zwischen Fach und Fachdidaktik« (ebd.) durch die neue Organisationsstruktur der Lehrerbildung »auf der Strecke« (ebd.) geblieben.

Insgesamt also ein eher von Eintrübungen und Widersprüchen geprägtes Bild. Während sich auf der einen Seite durch Ausdifferenzierung der an der Lehrerbildung beteiligten interdisziplinären Diskurse eine neue Offenheit des Verständnisses von »Erziehungswissenschaft« bilden konnte, geht der Konsens darüber, was die Kernkonzepte einer »neuen Lehrerbildung« begründen könnten, eher verloren. Probleme der Wechselbeziehung zwischen *Theorie und Praxis*, aber auch die Bedeutung der *Berufsbiographie* und des pädagogischen *Habitus* geraten zunehmend aus dem Blick und werden – wie Helsper sagt – nun »blasser«. Die Tendenz zur Standardisierung von sogenannten »Bildungsprozessen« in Schulen wird ubiquitär und ist zudem kein deutscher Alleingang, nicht einmal

ein europäischer. In dieser Perspektive ist die Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) als internationale Expertenorganisation und als Bezugsrahmen zu sehen (vgl. Casale et al., 2010, S. 50).

Von hier aus wird allerdings auch verständlich, welche Entleerung die staatlichen und föderalen Bildungskonzepte in Kauf nehmen müssen, um sich in die von der OECD oktroyierten Vorstellungen zu »Bewältigungsstrategien von Lebenssituationen« (Zeitler et al., 2010, S. 23), die in der Schule erworben werden sollen, einzuordnen. Dass der Begriff »Bildung« dann im Kompositum mit »Standards« beibehalten wurde, kann dabei als die typisch deutsche Ausformung in diesem Diskurs verstanden werden. Das Kompositum »Bildungsstandards« soll offenbar suggerieren, dass die Diskurse der »empirischen Bildungsforschung« an die früheren, von der europäischen Aufklärung inspirierten Ideen anschlussfähig bleiben. Die Fixierungen der Lehrerbildung auf Konzepte wie »attitudes«, »skills« und »knowledge« knüpfen damit scheinbar bruchlos an die Konzepte zu »Reflexivität«, »Urteilsfähigkeit« und »Moralität« im klassischen Verständnis von Menschenbildung an. In einer durch ökonomische Interessen gesteuerten globalisierten Welt können sich dann Zweckrationalität und Expertentum als oberste »Bildungsziele« durchsetzen, deren mentale Strukturbildung die nationalen Bildungssysteme durch Bildungsmonitoring zu kontrollieren haben.

Erste Bestandsaufnahmen zur Umsetzung »kompetenzorientierter Lernaufgaben« (vgl. ebd., S. 35ff.) bei Lehrerinnen und Lehrern sprechen jedoch eine klare Sprache. An den Versuchsprojekten zur Implementierung von Bildungsstandards in Schulen lässt sich nämlich ablesen, wie weit diese Konzepte sich tatsächlich von einem Verständnis für sinnvolle Gestaltung von Unterricht und für Formen und Methoden einer zeitgemäßen Lehrerbildung entfernt haben. Die formative Evaluation und die empirische Bildungsforschung fördern in den Köpfen von Lehrerinnen und Lehrern – wie empirisch durchaus nachweisbar ist – *kein* praxisbezogenes Denken. Zumindest in den Kernbereichen der pädagogischen und didaktischen Praxis lassen sich keine bedeutsamen Effekte erkennen. Lehrerinnen und Lehrer reagieren auf formative Evaluation und Ergebnisse aus dem Bildungsmonitoring mit Kopfschütteln, Achselzucken oder sogar mit Motivationsabfall.

Unterricht ist, wie ich im Folgenden darstellen möchte, im Kernbereich immer auch eine *mimetische* Praxis. Eine Unterrichtsforschung müsste sich daher zu allen Aspekten und Teilaspekten eines *intersubjektiven* Geschehens und seinen *ko-kreativen* Realisierungen mit einer entsprechenden Forschungsmethodologie hin öffnen können. Die »empirische Bildungsforschung« geht davon aus, dass

sich Unterrichtswirklichkeit im *deskriptiven* Modus analysieren lässt. Quantitative oder qualitative Analysen liefern dann allerdings jeweils nur ein Denotat zu dem, worum es *eigentlich* in Bildungsprozessen geht. Doch Informationsmuster zu einem von Formkräften und bewussten und unbewussten Intentionen getragenen *szenischen* Geschehen greifen in die Praxis selbst nicht ein. Weder die normativen noch die symbolisch-expressiven Aspekte des Unterrichtsprozesses lassen sich in deskriptiven Diskursen einer objektivierenden Hermeneutik angemessen erschließen. Jede Unterrichtsstunde entfaltet sich als *intersubjektiver* Gestaltungsprozess mit seiner je *eigenen* Prozessdynamik in einem sehr spezifischen Mikrokosmos, in dem immer auch Übertragungen und Affektregulierung auf das Geschehen Einfluss nehmen. Die Erforschung dessen, was *auf* der Bühne und was *hinter* der Bühne abläuft, erfordert daher nicht nur einen deskriptiven, sondern immer auch einen geltungskritischen und sinnexplikativen Diskurs, der als Kompositum seine Wirkung entfalten muss, um »Unterrichtswirklichkeit« zwischen *Subjektivität und Objektivität, Theorie und Praxis* und *Bewusstem und Unbewusstem* zu erfassen und zu verstehen. Dies ist aus praxeologischer Sicht ohne Teilhabe an der Situation nicht möglich.

Ganz herzlich bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei allen Schülerinnen und Schülern und bei allen Referendarinnen und Referendaren, die mir durch ihre emotionale Präsenz und durch ihre inspirierte Mitarbeit im Unterricht und in den Seminaren immer wieder das Gefühl gegeben haben, dass das, »*was ist*« – wie Adorno schon sagte – »*nicht alles ist*«.

Dießen am Ammersee, Mai 2016
Heiner Hirblinger

Einleitung

Praxeologie ist weder eine Theorie im herkömmlichen Sinne noch ein Sammelbegriff für Alltagstheorien, der den Pragmatismus der Akteure im Alltag ihrer Routine repräsentieren soll. Durch das Postulat der Einheit von *deskriptiver, normativer* und *sinnexplikativer* Reflexivität in Bezug auf Praxis folgt Praxeologie in ihren Konzeptualisierungen einem Rationalitätstyp, der in der Tradition der Aufklärung begründet wurde. Reflexivität und Erfahrung bilden in der Praxeologie eine unaufhebbare Einheit, die letztlich in der Weltverbundenheit alles menschlichen Erlebens begründet ist, und in der sich Begriffe, Konzepte und Theorien nur in einem *Erfahrungsraum* konzeptualisieren lassen, der durch die Pole *Subjektivität und Objektivität, Theorie und Praxis* sowie *Bewusstes und Unbewusstes* im Sinne eines nie abgeschlossenen Erkenntnisprozesses konstituiert wird. Praxeologie lässt sich daher auch nur als *offene* Diskursformation darstellen.

Die Disziplinen der Psychoanalyse und Pädagogik haben aus praxeologischer Sicht zunächst nur das gemeinsam, dass sie beide *Theorien aus der Praxis für die Praxis* sind. Seitens der Psychoanalyse hat Fürstenau (1977) für diesen »Theorietyp« bereits den Begriff »Praxeologie« geprägt. Und in eben diesem Sinn sprechen Derbolav (1975) und Bollnow (1978) von der Dignität der pädagogischen Praxis, in der sich Theorie aus der Praxis für die Praxis bewähren muss. Theoriebildung kann sich dabei nur *situationsbezogen* (*nicht situationsenthoben*) im konkreten Praxisfeld entfalten und bleibt nach Genesis und Geltung letztlich immer auf den *Rahmen* für diese Situation bezogen.

Subjektives und Objektives, Theorie und Praxis, Bewusstes und Unbewusstes begründen in der Praxeologie einen Typus des Denkens, in dem sich *Einsichten* entwickeln können, welche die Praxis leiten. Die methodische Verschränkung dieses Theorie-Praxis-Kontinuums ist bereits in Diltheys »Erlebnisbegriff« an-

gebahnt und wurde von Heidegger in dessen »Radikalisierung der ›Hermeneutik‹« (vgl. Apel, 1976a, S. 276ff.) weitergedacht. Die Grundfigur im Modus des Verstehens ist in der Praxeologie das »Erlebnis«, das als das »von innen verständliche menschliche Leben, hinter das nicht zurückgegangen werden kann, die kartesianisch-kantische Subjekt-Objekt-Trennung immer schon übergreift« und daher nur aus »seinem Selbstverständnis ausgelegt werden kann« (ebd., S. 282). Solche »radikale Hermeneutik« ist aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht immer Teilhabe, Verstehen und Gegenübertragungsanalyse *in einem*. Die Analyse der »inneren Welt« ist die Bedingung der Möglichkeit dafür, dass sich die Modalitäten der Subjekt-Objekt-Verschänkung, die das Theorie-Praxis-Kontinuum begründen, aufklären lassen, *bevor* ein subjektives Urteil über den Erkenntnisgegenstand *Geltung* beanspruchen kann. Diese *Struktur der Reflexivität* begründet jenen Typus der Rationalität für Verstehen und Handeln, um den es in der Praxeologie geht.

Der *Konstruktivismus* in den derzeitigen Diskursen über Pädagogik und Allgemeine Didaktik erneuert daher eine erkenntnistheoretische Position, von der man glauben konnte, dass sie eigentlich längst überwunden sei. Der radikale Zweifel an überkommenen Meinungen und Wahrheiten soll, wie dies schon Descartes in seinen »Mediationen« gezeigt hat, ein neues, auf Klarheit des Denkens bauendes Weltverhältnis begründen. Sowohl das Subjekt als auch das Objekt der Erkenntnis muss dann als »Konstrukt« behandelt werden, damit sich das »Ich denke« *jenseits* aller sinnlichen Unmittelbarkeit durch methodischen Zweifel Gewissheit verschaffen kann.

»Nicht *ich* malt, sondern *mein Geist* malt«, soll ein australischer Aborigine einmal gesagt haben, als er die Höhlenmalerei seiner Vorfahren restaurierte. Der Satz wird in dem Film *Die Höhle der vergessenen Träume* von Werner Herzog zitiert, in dem die großartige Höhlenmalerei der Chauvet-Höhle im Tal der Ardege wieder lebendig wird. Vergleicht man den Satz des Ureinwohners Australiens mit dem die Rationalität der europäischen Moderne begründenden »cogito ergo sum«, so weht einen vielleicht eine erste Ahnung davon an, welche Aspekte im Verständnis der Wechselbeziehung zwischen dem Subjektiven und Objektiven in den Erlebismodi unserer Kultur offenbar eine grundlegende Transformation erfahren haben: Das Malen eines Bildes, durch das sich die rituelle Weltverbundenheit mit dem Geist der Ahnen erneuern soll, ist aus der Sicht des australischen Aborigines der Verfügbarkeit seines rationalen Ich weitgehend entzogen. Nicht sein *Ich* malt, sondern der *Geist*. Der künstlerische Akt findet in einem Bereich jenseits des Ich statt, der auch in Bezug auf das Selbsterleben in anderen Erfahrungsmodi verankert ist. Natürlich kennt auch der Aborigine ein Alltags-Ego,

also ein Ich, das zur Lebensbewältigung dient und aktiv wird. Doch im Akt des Malens, also in der Kontinuität und Erneuerung der Kultur seiner Vorfahren, legt der Künstler dieses Alltags-Ego ab und fühlt sich von einem anderen Geist *erfüllt*. Subjektives und Objektives vermischen sich in diesem Modus auf andere Weise als im Alltags-Ego.

Der Begründungsformel für die Rationalität der europäischen Moderne ist irgendwie dieser *andere* Geist, mit dem das Ich sich verbunden fühlt, sich dabei selbst verliert und auf andere Weise wiedergewinnt, im Bereich der Theoriebildung und Forschung abhandengekommen. Der Fisch ist aus dem Wasser gesprungen und glaubt sich im Trockenen sicherer.

Der Rationalismus Descartes mit seiner Unterstellung einer reinen, von allen emotionalen Anmutungen freien Sphäre der subjektiven Selbstgewissheit fordert in der Erziehungswissenschaft allerdings einen hohen Preis. Aus der Sicht der konstruktivistischen Didaktik, wie sie etwa von Reich (2008) vertreten wird, zerfallen Erfahrungsprozesse in disperse Muster, die sich im Ergebnis immer weiter aufspalten müssen. Es gibt in der konstruktivistischen Didaktik keinen gemeinsamen psychischen Raum, keine Matrix eines gemeinsamen Erlebens oder der emotionalen Verbundenheit. Dies alles würde das oberste Lernziel sogenannter *objektiver* Erkenntnis stören oder zumindest beeinträchtigen. Der Erhalt einer reinen, von allen emotionalen Anmutungen befreiten Sphäre subjektiver Selbstbehauptung im epistemischen Habitus hat oberste Priorität. Die Reinheit des Intellekts und die Objektivität der Erkenntnis fördern im Gefolge solcher Konzeptualisierungen der Praxis in schulischen Lernprozessen Modi der Subjektivierung, die einem ganz bestimmten Typus von Rationalität verpflichtet bleiben.

Pongratz (2005) und Dörr (2010) haben zur Frage nach der Inkompatibilität einer konstruktivistisch-systemischen Pädagogik mit der Allgemeinen Pädagogik und insbesondere mit der psychoanalytischen Pädagogik schon vor Jahren Wesentliches gesagt. Durch den objektivistischen und quasi-kybernetischen Subjektbegriff verstrickt sich die konstruktivistische Pädagogik in schwer aufzulösenden Paradoxien der Subjektivität und organisiert Bildung als Anpassung (vgl. Dörr, 2010, S. 95). Die Modi der Subjektivierung bleiben im Dunklen und setzen sich so als strukturelle Gewalt hinter dem Rücken der Subjekte durch. Die objektivistisch ausgerichtete Forschung gegen vages Meinen und unklares Denken fördert einen Erkenntnishabitus, der auf emotionale Erfahrungen und systemkritische Reflexion verzichten zu können glaubt. Zentrale Konzepte einer psychoanalytischen Pädagogik, also zum Beispiel das vom »potentiellen Raum« oder vom »Containment« lösen sich in unklaren Vorstellungen von einer »Driftzone«

(ebd., S. 89) auf. Fragen der »Intentionalität«, »Intersubjektivität« oder des »szenisches Verstehens« im Unterricht können im konstruktivistischen Paradigma nicht mehr beantwortet werden. Technizistische Konstrukte zu einer pädagogischen Praxis setzen daher letztlich Formen der De-Subjektivierung in Bildungsprozessen durch, die eigentlich seit der Aufklärung längst fragwürdig geworden sind.

Solange sich pädagogische und didaktische Forschung und Theoriebildung, wie dies eben am Paradigma des Konstruktivismus angedeutet wurde, in einen Bereich des reinen Denkens zurückziehen möchte, der jenseits aller Verstrickung in eine – sicher immer auch schmerzhaft – Erfahrungspraxis wesentliche Aspekte der psychischen und sozialen Wirklichkeit verleugnet, wird sich auch pädagogisches Denken nur im Horizont einer cartesianischen Rationalität entfalten können. Es spricht scheinbar immer noch vieles dafür, dass sich Pädagogik als *Wissenschaft* nur in einem Schonraum *jenseits* von Praxis entwickeln kann, um dann von hier aus mit einer dem Handeln angeblich überlegenen Theorie der praktischen Vernunft auf die Sprünge zu helfen.

Auch Bourdieu (1998) vertritt diesen Standpunkt noch, wenngleich seine Schlussfolgerungen bereits eine ganz andere Richtung des Denkens andeuten:

»Um sich wirklich in dieses Universum hineinbegeben zu können, in dem Gedanken und Worte produziert werden, die von Zwängen und Begrenzungen der besonderen historischen Umstände befreit – *context free* – sind, muss man über Zeit verfügen, *skholè*, und außerdem jene Disposition zum Spielen von abgehobenen Spielen mitbringen, die in den Situationen der *skholè* erworben und verstärkt wird, etwa die Neigung und die Fähigkeit, spekulative Probleme um des Vergnügens ihrer Lösung willen zu stellen, und nicht weil sie, oft mit aller Dringlichkeit von den Notwendigkeiten des Lebens gestellt werden, die Sprache nicht als Instrument zu behandeln, sondern als einen Gegenstand der Kontemplation, des Genusses, oder der Analyse usw.« (ebd., S. 204f.).

Bourdieu knüpft hier zunächst an die Idee einer Kontemplation an, die sich seiner Auffassung nach nur in spielerischer Enthobenheit *jenseits* der Bedrängnisse durch Praxis entwickeln kann. Er formuliert dann jedoch Konturen einer »praktischen Vernunft«, die das praxeologische Paradigma in den Blick nehmen. Die im »scholastic view« generierten Theorien lassen sich nach Bourdieu nämlich nicht wie eine »Grammatik« auf die Welt der Objekte *anwenden*; eine kontextfreie Forschung gibt es letztlich auch in praxisenthobenen akademischen Universen nicht. Die *Realpolitik* der praktischen Vernunft muss sich immer auch

mit den Rahmenbedingungen auseinandersetzen, welche die »Sache der Vernunft« (ebd., S. 218) weiterbringen sollen:

»Ich meine in der Tat, dass der Fortschritt der Vernunft, wenn man nicht gerade an Wunder glaubt, nur von einem politischen Handeln zu erwarten ist, das sich rational auf die Verteidigung der gesellschaftlichen Bedingungen der Ausübung der Vernunft richtet, von einer permanenten Mobilisierung aller kulturellen Produzenten, die durch kontinuierliche und bescheidene Kleinarbeit das Ihre zur Verteidigung der institutionellen Grundlagen der geistigen Arbeit beitragen müssen« (ebd.).

Es scheint mir wichtig, diese Überlegungen, die auch für Fragen des Bildungssystems und des in diesem Bildungssystem generierten Habitus der Pädagogen von zentraler Bedeutung sind, etwas genauer zu betrachten. Der für eine praktische Vernunft aus der Sicht Bourdieus so grundlegende »scholastic view« unterstellt zwar im Bildungssystem eine Zweckfreiheit der Schule, die durch die magische Formel »Schule = skholè = Muße« gerechtfertigt erscheint. Doch die Schule ist als Ort des Lernens und der Erfahrungsbildung nicht so sehr Ort der »Muße«, sondern immer auch Ort der Einübung in zweckrationalen Kompetenzerwerb und in einen damit assoziierten Habitus der Lernenden. Die pädagogische Theoriebildung im Sinne einer praktischen Vernunft wird daher diese *Kontextbedingungen* bedenken müssen. Die in akademischer Distanz zu den emotionalen Aspekten der pädagogischen Situation und zu den verdeckten unbewussten Verstrickungen der Akteure gewonnenen Theorien können zwar den Habitus der Akteure empirisch beschreiben – *verstehen* werden sie ihn nicht. Die von Bourdieu reklamierte »Realpolitik der Vernunft« hat daher nicht nur zu tun mit dem Kampf um einen den Sachzwängen enthobenen akademischen Raum der *skholè*, sondern immer auch mit der *Aufklärung* des akademischen Habitus, der sich in diesem Raum *von innen her* bildet.

Bourdieu deutet dabei die Komplexität des Problems bereits an: dass nämlich das Habitusproblem immer zwei Seiten hat. Die präreflexive Dimension des Habitus wird zwar durch soziale Kontexte *von außen* geprägt. Die Fixierungen der psychischen Struktur und die dadurch in sozialen Feldern generierte Mentalität löst sich jedoch nicht automatisch auf, wenn der externe Zwang wegfällt. Eine Realpolitik der Vernunft ist daher nicht nur auf die »Verteidigung der institutionellen Grundlagen« (ebd., S. 218) angewiesen, sondern auch auf die mühevoll Kleinarbeit an der *Hermeneutik des Subjekts*. Die Rationalität des akademischen Habitus ergibt sich eben nicht automatisch durch Betreten eines von unmittelbaren Zwängen befreiten Feldes, sondern nur durch eine im epistemischen Habitus

verfügbare, *verinnerlichte Reflexions- und Symbolfunktion des Denkens*, die in praktischen Kontexten wirksam werden kann. Solche verinnerlichte Repräsentanzwelt und Strukturbildung muss die Kraft haben, symbolische Rationalität in konkreten Handlungssituationen zu realisieren.

Damit aber verändert sich – genauer: *kehrt sich um* – die Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis in den Settings für Lehrerbildung, die diesen epistemischen Habitus unterstützen und fördern soll.

Die in einer durch überkommene Plausibilitäten und Gewissheiten gesicherte topische Metaphorik von einem »akademischen Raum«, der als einziger das »ernste Spiel« im Interesse der Wahrheitsfindung sichern soll und die Frage nach dem eigentlichen Strukturzusammenhang von Theorie und Praxis, von Subjektivem und Objektivem, von Bewusstem und Unbewusstem in einer *praktischen Vernunft* muss neu gestellt werden. Weder bemisst sich die »Fähigkeit des Sehens« wie Bourdieu (1987) dies in *Die feinen Unterschiede* darstellt, an den »Begriffen, den Wörtern«, die »gleichsam Wahrnehmungsprogramme« (ebd., S. 19) erzeugen. Noch ist es aus dem Vertex einer psychoanalytische-pädagogischen Praxeologie sinnvoll, »Einfühlung als Anwendung eines kognitiven Vermögens« und eines »kulturellen Codes« (ebd., S. 20) zu deuten. Ein interaktives Verständnis von pädagogischer Wahrnehmung in konkreten Situationen hat hier gänzlich andere Prämissen zu beachten. Empathie erschöpft sich nicht in kognitiven Urteilsakten. Der wirkliche Freiraum für den von Bourdieu postulierten akademischen point of view ergibt sich aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht in konkreter Praxis erst durch »Zeit für Reverie« im Sinne Bions und durch »szenisches Verstehen« im Sinne Lorenzers; also durch Wahrnehmungsakte, die sich auch zu Traumbildern, Narrativen und symbolisch generierten Modi der Erkenntnis hin öffnen, um jenseits der Fixierung auf Zweckrationalität pädagogische Praxis humaner zu gestalten.

Was also ist *Bildung* in der Lehrerbildung? Was müsste sie sein? Was könnte sie werden?

Unter Bildung und Erziehung möchte ich im Folgenden ein Geschehen verstehen, das sich nur in *konkreten* Situationen zwischenmenschlicher *Interaktion* entfalten kann. Bildung ist im Kernbereich weder identisch mit Informationserwerb oder Kompetenzentwicklung, sondern verankert im *Erleben, Denken, Reflektieren und Handeln* der Akteure und dabei stets in der ganzen Person begründet. Sie ist, wie Koller (2012) sehr treffend gesagt hat, zu verstehen als »Prozess der Transformation grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverständnisses* in Auseinandersetzung mit *Krisenerfahrungen*, die die etablierten Figuren bisheriger Welt- und Selbstzüge in Frage stellen« (ebd., S. 16).