Lehren mit Risiken und Nachwirkungen. Reflexionen zum psychoanalytischen Konzept der Nachträglichkeit im Kontext von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen

Von Joana Faria

Nachdem ich mit dem psychoanalytischen Konzept der Nachträglichkeit im Rahmen eines Seminars von Karl-Josef Pazzini zum ersten Mal in Kontakt kam, ist es mir in seiner Lehre in unterschiedlichen Kontexten immer wieder begegnet und wurde für mich gar als „roter Faden" seiner Einführungsvorlesung in die Erziehungswissenschaft im Kontext des Wunsches nach Unmittelbarkeit und Beherrschbarkeit in der Disziplin erkennbar.

Ein unmögliches Unterfangen

Ich möchte daher in meinem Beitrag dieser für pädagogische Prozesse so wichtigen Dimension der Nachträglichkeit nachgehen, auch weil sie unmittelbar mit der Unmöglichkeit des Lehrberufs einhergeht und „[i]n Teilen der Reform der Lehrerausbildung […] das Phantasma von Beherrschbarkeit" realisiert (Pazzini 2013: 128).

Freud (1937) geht in *Die endliche und die unendliche Analyse* der Frage nach, „wo und wie […] der Ärmste [dabei bezieht er sich auf den Analytiker, es lässt sich aber auch hier der Lehrer einsetzen, JAF.] sich jene ideale Eignung [„ein vollkommener Mensch"; eine „Person von so hoher und so seltener Vollendung"] erwerben [soll], die er in seinem Berufe brauchen wird" (Freud 1937: 94). Dass es sich bei der angesprochenen „idealen Eignung", auch im Sinne von Professionswissen des Lehrers, um eine notwendige Illusion, eine pädagogische *Utopie* handelt, wurde beispielsweise von Michael Wimmer (2002) herausgearbeitet.

Heinz-Elmar Tenorth (2006) hingegen bietet in seinem Aufsatz *Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis* einen Lösungsvorschlag an, um der „paradoxen Technologie" des Unterrichtens – „das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen" (Tenorth 2006: 588) – entgegenzuwirken: die Entwicklung handhabbarer „professioneller Schemata", um dem „implizite[n] Wissen" weniger Bedeutung zukommen zu lassen und sich an objektiven, „prozesseigenen Gütekriterien" zu orientieren, die sich an „Kompetenzerwartungen und Standards" messen lassen (ebd.: 584).

Auch Karl-Josef Pazzini stellt sich der von Freud formulierten Frage, nur in ganz anderer Weise als Tenorth. In dem 2013 erschienenen Aufsatz Übertragung. Freuds Ahnung einer veränderten Sicht aufs individuelle Subjekt zeichnet er einige strukturelle Besonderheiten des Lehrberufs als unmöglichen Beruf nach:

Berufe, die sich wesentlich auf dieses soziale Band richten, werden von Freud als unmögliche Berufe [Lehrer, Juristen, Politiker und Mediziner/Analytiker, JAF] bezeichnet. Unmögliche Berufe sind solche, die aufgerufen sind, in das soziale Band Widerstände einzubringen, den Selbstlauf des Selbstverständlichen zu unterbrechen, ohne in die Zukunft sehen zu können. Dabei steht kein gleitender, genau eingepasster Übergang von so genannter Theorie in Praxis und umgekehrt zur Verfügung. Der Übergang ergibt sich als (ethischer) Akt mit dem Einsatz der Person. […] Gemessen an der ethischen Anforderung kann Freud sagen, dass man in diesen Berufen ‚des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann' (Freud 1937c, 388). (Pazzini 2013: 125).

Ich möchte mich im Folgenden auf drei Momente des Lehrberufs beziehen, die jeweils einer anderen Zeitlichkeit zugeordnet werden können:

1. auf das soziale Band, auf das Lehrprozesse ausgerichtet sind und das aus der Vergangenheit kommt beziehungsweise sich auf etwas Vorgängiges bezieht;
2. auf die Ungewissheit und Unvorhersehbarkeit der Zukunft aller pädagogischen Aktionen; und
3. auf den ethischen Akt des Einsatzes der eigenen Person in der Gegenwart.

1. Das soziale Band

„Das Kollektiv ist nichts als das Subjekt des Individuellen." (Lacan 1980: 122) [1] Das Thema, um das sich das Individuum „dreht", auf welches es sich hin bemüht, ist die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv, zu einer Gesellschaft – auch unter der Prämisse, sich seiner Singularität entledigen zu müssen, um in einem Allgemeinen aufzugehen. Die Überschreitung des Singulären hin zu seiner Gesellschaft wird bei Lacan als Alienation beschrieben, die mit dem Eintauchen in die Sprache und der daraus resultierenden Spaltung des Subjekts einhergeht. Der entfremdende Eingriff in den einzelnen Menschen kommt vom symbolisch-kulturellen Anderen her (beispielsweise einer sprachlichen Ordnung mit ihren Signifikanten). Genauso kann auch der Prozess des Unterrichtens als ein Akt der Ver-Anderung beschrieben werden. Pazzini zufolge geht es in der Lehre immer „[…] um das notwendige Überschreiten und den Eingriff in die Integrität des Anderen." (Pazzini 2013: 123).

Die Konstitution des Selbst- und Weltverhältnisses kann daher in der Perspektive einer psychoanalytisch informierten Bildungstheorie als ein Prozess beschrieben werden, bei dem durch die Instituierung von Signifikanten, denen das Subjekt eine Bedeutung unterstellt, das individuelle Phantasma einer Ver-Anderung unterzogen wird und die Register des Imaginären und Symbolischen neue Konstellationen ausbilden können. Indem immer wieder neue Signifikanten ins Spiel gebracht werden, unterzieht sich das Phantasma, welches sich als Schirm zwischen Subjekt und Realem aufspannt, Veränderungen, Umordnungen, Changierungen, die sich einem bewussten Zugriff jedoch entziehen. Welche Signifikanten dabei in das Subjekt einfallen, hängt von der Bedeutung ab, die diesen unterstellt wird bzw. sie werden erst nachträglich als bedeutsam rekonstruiert. In pädagogischen Prozessen kann die Unterstellung von Bedeutung beispielsweise von einem asymmetrischen intersubjektiven Verhältnis zwischen dem individuellen Subjekt und einem Gegenüber als *sujet supposé savoir* herrühren, welches etwas habe, was jenem fehle, ihm gut tue. Mit dieser Unterstellung beginnt die für Bildungsprozesse grundlegende Übertragungsarbeit (vgl. Pazzini 2013).

2. Unverfügbarkeit und die Ausrichtung auf die Zukunft

Das Subjekt von Bildung wird „von der Zukunft her" bestimmt (Pazzini 2013: 126). Das, was erfahren oder gelernt worden sein wird, wer man gewesen sein wird, stellt sich immer nur im Nachhinein heraus. Die damit angedeutete Zeitspanne darf aber nicht kurzschlüssig verstanden werden, im Sinne einer Lernkontrolle, die nach Abschluss einer Lerneinheit zur Abfrage der behandelten Themen eine objektive Einschätzung zum Lernfortschritt abgeben soll. Das Festhalten an scheinbar objektiven Kriterien ist und bleibt ein Notbehelf, der wie ein Simulakrum zwar eine Zeit lang aushelfen, aber nach einiger Zeit nicht mehr einlösen kann, was es versprochen hatte. Solche Wirkungen im Sinne von Bildungsprozessen sind nicht im strengen Sinne abprüfbar und messbar, sie können sich manchmal erst nach Jahren, Jahrzehnten einstellen und beim individuellen Subjekt ein Aha-Erlebnis auslösen:

Diese Unbestimmbarkeiten, mit einiger Ähnlichkeit zu den Heisenberg'schen, würde auch begreiflich machen, warum in der Psychoanalyse und in der Pädagogik schwer Prognosen zu machen sind über die Auswirkungen des Erfahrenen und Durchgearbeiteten für zukünftige Situationen. (Pazzini 2013: 134)

Dennoch bedarf es in der Lehre oder auch anderen pädagogischen Prozessen der Unterstellung von Wirksamkeit, um nicht in einen Stillstand und eine Resignation zu verfallen.

Jürgen Körner (2006) zeichnet in seinem Aufsatz *Erinnern oder „Zurückphantasieren"? Über „Nachträglichkeit" in der Psychoanalyse* die Geschichte des Konzepts bei Freud nach, welches als die Spätwirkung früher Erfahrungen definiert werden kann. Dabei werde eine Erklärung und Bewältigung erst im Hier und Jetzt möglich und bedürfe eines sozialen Zusammenhangs (beispielsweise einer analytischen Kur), um wirksam zu werden: „[E]rst in dieser interaktionellen Wirkung erscheint die Wahrheit jener Nachträglichkeit […] in dem Versuch […] diese soziale Gegenwart auch so (um)zugestalten, dass sie der (unbewussten) Erwartung auch entspricht" (ebd.: 70).

Es geht Körner also um eine Form der Erinnerungsarbeit, bei der Erinnerungen unter einem neuen Licht beziehungsweise Signifikanten betrachtet werden und so im Nachhinein eine Bedeutung zugeschrieben bekommen. Und es bedarf dabei eines überindividuellen Kontextes, einer Einbindung in ein soziales Band, auf das sich das individuelle Subjekt ausrichtet.

3. Verantwortung und Risiko

Vergleichbar mit dem Gerechtigkeitsbegriff bei Derrida geht es in pädagogischen Prozessen um eine uneinholbare Bringschuld, die Uneinlösbarkeit eines Versprechens, das dennoch riskiert werden muss, um die gesellschaftlichen (Re-)Produktionsprozesse am Laufen zu halten. Nie zu wissen, ob und wie eine Handlung, ein Eingreifen für zukünftige Erfahrungen bedeutsam werden können, ist ein Umstand, den ein Pädagoge[2] und dessen Zöglinge auszuhalten lernen müssen. Diese Ungewissheit kann Ängste auslösen, die aber im Idealfall in der Lehre produktiv gewendet werden können. Nicht wissen zu können, was passiert, was kommen wird, bietet eben auch die Möglichkeit, sich überraschen zu lassen. Die Offenheit und Ungewissheit kann allerdings auch in Enttäuschungen münden, beispielsweise in der Irritation, dass der Lehrer, welchem man einen Zugang zur Wissensfülle unterstellt hat, nicht über diesen verfügt. Auf diese Art zur Schau gestellt zu werden, als „Schwindler“ oder als „fehlerhaft“ und unvollkommen entlarvt zu werden, geht jeder, der sich eines öffentlichen Amtes kleidet, jenen symbolischen Platz einnimmt, unentwegt als Risiko ein, „wenn etwa Lehrer als diejenigen fungieren, die einen privilegierten Zugang zu Realität [zu] haben [scheinen, JAF]“ (Pazzini 2013: 132).

Die Risikohaftigkeit besteht jedoch nicht nur in der potenziellen Aufdeckung eines Nicht-Wissens. Die konstitutive Ungewissheit in pädagogischen und Bildungsprozessen kann auch im Kontext der nicht-vorhersehbaren, zukünftigen Notwendigkeit und Nützlichkeit des Wissens lokalisiert werden. Wie Michael Wimmer (2002) in seinem Beitrag formuliert, besteht die Problematik der kurzfristigen Bildungsziele auch darin, „die nachwachsende Generation“ auf eine Welt vorzubereiten, die der Pädagoge noch nicht kennen kann. Wimmer regt zum „Verzicht auf Zukunftsvorstellungen“ an, „weil sich die konkrete Gestalt der Bildung als individuelle Selbstbestimmung nicht antizipieren lä[ss]t, ohne sie zu dementieren“ (Wimmer 2002: 33). Das Aushalten dieser „Unbestimmtheit“ könnte eine mögliche Ursache für das Scheitern in Berufen wie dem des Lehrers sein.

Ein Fixpunkt, an den sich Lehrer in Prozessen des Lehrens und Lernens halten könnten, könnte darin bestehen, mit seiner Person, seinen Erfahrungen, seinen Leidenschaften und seinem Wort einzustehen, Rede und Antwort zu stehen, ohne die Garantie, dass ein Lern- oder Bildungsprozess in Gang gebracht wird. Es gehört demnach strukturell zum Lehren dazu, sich als Lehrer angreifbar zu machen als Gegenüber der Schüler, das uneinlösbar etwas geben soll, was er nicht besitzt, wovon der Andere aber unterstellt, dass er es brauchen könne, bevor ihm bewusst wird, dass es sich dabei um einen Mangel, eine Unverfügbarkeit der Wahrheit handelt: die Offenlegung einer Unvollkommenheit des *sujet supposé savoir*. Vielleicht geht es in der Bildung – genauso wie in der Liebe – darum, zu „geben, was man nicht hat, jemandem, der nichts davon will“ (Lacan 1966: 272) – und so vorbildlich zu werden in einer Suspension der Gewissheit. Jacques-Alain Miller (2008) führt diesen Gedanken weiter und ergänzt: „seinen Mangel zu erkennen und ihn […] im anderen zu lokalisieren“, womit es nicht darum gehen können, so etwas wie „Güter, Geschenke zu überreichen, sondern etwas zu geben, über das man nicht verfügt, das über sich selbst hinausgeht“ (sinngemäße Übersetzung, JAF).

Zeitmaschinen und gelingsichere Lehr-Lerntheorien, oder: Wunschträume von der Absicherung gegen die Ungewissheit

Die Designation des „Wegbereiters“ bezeichnet unter anderem jene Künstler, die ihrer Zeit in ihrem Schaffen voraus waren, die Kunstwelt nachträglich aber in höchstem Maße beeinflusst haben. Der niederländische Maler Vincent Van Gogh bespielte diese kulturelle Figur des Wegbereiters im Sinne eines Verrückten – gerade weil dessen Verrücktheit nicht nur seiner Psyche zugeschrieben werden kann, sondern auch dem *der-Zeit-voraus-Sein*, eben einer zeitlichen Verrückung.

In der britischen Fernsehserie *Doctor Who* wird in der zehnten Episode der fünften Staffel inszeniert, wie ein von seinen Zeitgenossen als wahnsinnig deklarierter Maler von einem Zeitreisenden ins *Musée d'Orsay* der Zukunft zu einer Retrospektive seiner Werke gebracht wird.[3] Auf die Frage hin, wie der Kurator diesen Künstler in seiner Bedeutsamkeit einschätze, ist der lebensmüde Mann zu Tränen gerührt und wird zurück in seine Epoche verfrachtet: Es handelt sich bei der Figur um eben diesen Wegbereiter – Vincent Van Gogh.

Die in der Fernsehserie zur Darstellung gebrachte Sehnsucht danach, genau zu wissen, was jede Handlung in der Gegenwart für

die Zukunft bedeuten wird, wird aber ein Wunschtraum bleiben – auch wenn Hollywoodproduktionen dies immer wieder zum Thema gemacht haben, wie zum Beispiel in *Zurück in die Zukunft II* (1989) oder *Minority Report* (2002), und auch weiter machen werden. Dabei wird die Gefahr eines solchen Eingriffs in den ungewissen Lauf der Zeit ebenfalls thematisiert, der beispielsweise in die Auslöschung der eigenen Existenz münden kann.

Übertragen auf die pädagogische Situation der Lehre würde das absolute Wissen über die Zukunft eine nicht weniger dramatische Gefahr bergen: Sowohl Lehrer als auch Schüler liefen Gefahr, nicht mehr in der Gegenwart mit ihrer Ek-sistenz für Ihre Handlungen einzustehen oder gar von ihrem Begehren abzulassen.[4]

Folgt man Tenorth (2006), würde die zuvor beschriebene Risikobereitschaft, die das Lehren und andere pädagogische Tätigkeiten strukturell erfordern, wohl aus Gründen der Planbarkeit und der Absicherung der Ergebnisse von pädagogischen Handlungen aus der Lehrerbildung ausradiert werden. Das Augenmerk und die Ausrichtung der Aufmerksamkeit gerade auf solche unkontrollierbaren strukturellen Bedingungen des Lehrens ist nur eines von vielen Beispielen für das komplexe erziehungs- und bildungswissenschaftliche theoretische Wirken des Lehrers Karl-Josef Pazzini, welches sicher nicht nur mein Werden als Erziehungswissenschaftlerin nachhaltig geprägt haben wird.

Anmerkungen

[1] Subjekt verstehe ich in diesem Zusammenhang im Sinne eines sujets bzw. Themas. Mir ist bewusst, dass Lacans Aussage auch auf andere Weise gelesen werden kann und auch gelesen So benutzt beispielsweise auch Pazzini die Aussage in anderen Zusammenhängen eher im Sinne eines Subjekts, das viele sein kann, wie es beispielsweise in der Rede vom revolutionären Subjekt oder auch vom Subjekt der Lehre mitklingt.

[2] „Auch wenn hier nur ein grammatisches Geschlecht formuliert ist, sind alle möglichen Geschlechtsidentitäten imaginär inkludiert.“ (Pazzini 2013: 122)

[3] „Vincent and the Doctor“, zehnte Episode der fünften Staffel von Doctor Who (BBC 2010). Online: https://www.-com/watch?v=ubTJI_UphPk [12.11.2016].

[4] „Je propose que la seule chose dont on puisse être coupable, au moins dans la perspective analytique, c’est d’avoir cédé sur son désir.“ (Lacan 1986: 368)

Literatur

Freud, Sigmund (1937): Die endliche und die unendliche Analyse. In: Ders.: Gesammelte Werke 16. Frankfurt/M.: Fischer, S. 57-99.

Körner, Jürgen (2006): Erinnern oder „Zurückphantasieren“? Über „Nachträglichkeit“ in der Psychoanalyse. In: Dörr, M. et al. (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Berlin: Springer, 65-71.

Lacan, Jacques (1966): Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre XII. Problèmes cruciaux de la psychanalyse (1965-66). Online: http://gaogoa.free.fr/Seminaires_HTML/12-PCX/S12 CLIC.pdf. [1.6.2017]

Lacan, Jacques (1986): Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre VII. L’Éthique de la Psychanalyse (1959-1960). Paris: Éditions du Seuil.

Lacan, Jacques (1980): Die logische Zeit und die Assertion der antizipierten Gewissheit. Ein neues Sophisma. In: Ders.: Schriften III. Olten: Walter-Verlag, S. 123-171.

Miller, Jacques-Alain (2008): La psychanalyse enseigne-t-elle quelque chose sur l'amour? Psychologies Magazine 278. Online: http://www.cifpr.fr/La-psychanalyse-enseigne-t-elle,215. [1.6.2017]

Pazzini, Karl-Josef (2013): Übertragung. Freuds Ahnung einer notwendig veränderten Sicht auf das individuelle Subjekt. In: Ahrbeck, B./Dörr, M./Göppel, R./Gstach, J. (Hrsg.): Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 21. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 122-140.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, S. 580-597.

Wimmer, Michael (2002): Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen. In: Friedrichs, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Transcript, S. 29-44.