Jochen Schmerfeld

Bildung als Integration nicht symbolisierbarer innerer Zustände? Eine tiefenhermeneutische Bearbeitung des Interviews mit Frau P. in einer Gruppe

Education as a means of integrating internal states that defy symbolization? Using deep hermeneutics to analyze the interview with Mrs. P. in a group

Zusammenfassung:
Das Interview mit Frau P. wird tiefenhermeneutisch analysiert. Die Analyse erfolgt in drei Schritten: im ersten Schritt wird die Lektüre des Autors beschrieben, im zweiten Schritt die Bearbeitung in einer studentischen Arbeitsgruppe und im dritten Schritt die Analyse der Gruppenarbeit durch den Autor. Schließlich werden die Ergebnisse der Analyseschritte aus einer bildungstheoretischen Perspektive erörtert.

Schlagworte: Tiefenhermeneutik, Gruppenprozess, Bildung, Integration von Nichtsymbolisiertem

Abstract:
Using deep hermeneutics, the interview with Mrs. P. is subjected to a three-step analysis: In a first step, the author's reading is described, a second step is dedicated to the analysis done by a student work group, and in a third step, the author proposes his analysis of this group work. Finally, the results of these analytical steps are discussed in a perspective of a theory of education.

Keywords: deep hermeneutics, group process, education, integration of the non-symbolized

Ausgehend von der Unterstellung, dass es im Interview mit Frau P. durchgehend um die nicht gelungene Integration von etwas geht, das als Gefühl zwar (vom Leser) spürbar ist, aber von Frau P. nicht symbolisiert wird, habe ich meine Überlegungen um diese Frage herum zentriert: können diese inneren Zustände integriert werden und was bedeutete eine solche Integration?

Ich werde mich bei der Bearbeitung des Textes vorwiegend an einer tiefenhermeneutischen Vorgehensweise orientieren, die die bei der Lektüre auftauchenden Bilder und Gefühle sowie die sich in der Analysegruppe ereignenden Phänomene als Zugang nutzt.

Mein Text gliedert sich in drei Teile: im ersten Teil geht es um methodische Überlegungen, die leitend waren für die Analyse des Interviewtextes. Im zweiten Teil folgt die Beschreibung des Analyseprozesses sowie die Darstellung der Ergebnisse, der abschließende dritte Teil enthält einige sich daran anschließende, bildungstheoretische Überlegungen.

1. Zur Methode der Analyse

Eine für das methodische Vorgehen bei der Analyse biografischer Erzählungen wichtige Frage ist die nach dem Verhältnis von Prozess und Ergebnis[1]. Nimmt man an, dass wir es mit dem Ergebnis eines Prozesses der Konstitution von Subjektivität zu tun haben, in dem der Prozess selbst verschwunden ist oder gehen wir davon aus, dass der Prozess im Ergebnis sichtbar bleibt und sich etwa als Gewalt im Verhältnis von Sprache bzw. Kultur oder Gesellschaft und Subjekt analysieren lässt? Die psychoanalytische Position, aus der heraus ich hier argumentiere und analysiere, geht davon aus, dass Subjektkonstitution nur in einer sozialen Ordnung geschehen kann, Subjektsein also bedeutet Teil einer solchen Ordnung zu sein. Außerhalb einer sozialen, symbolischen Ordnung gibt es demnach keine Subjekte.

Weiter gehe ich davon aus, dass biografische Erzählungen Ergebnisse von Konstitutionsprozessen sind. In ihnen aktualisieren sich u.a. die relevanten Muster von Welt- und Selbstverhältnissen[2], aber der Konstitutionsprozess als Prozess lässt sich daraus nicht rekonstruieren. Die nachfolgende Analyse des Interviews mit Frau P. erhebt also nicht den Anspruch, einen Konstitutions- oder Bildungsprozess zu rekonstruieren. Sie verfolgt auch nicht die Absicht, andere biografische Prozesse zu beschreiben, es ist auch in diesem Zusammenhang die Frage nicht von Interesse, welche der geschilderten Erlebnisse Frau P. tatsächlich erlebt hat usw. Da Welt- und Selbstverhältnisse dem Subjekt selbst nicht oder wenigstens nicht vollständig bewusst sind, sich aber inszenieren, bedarf es einer Vorgehensweise, die sich nicht auf den manifesten Gehalt des Textes allein verlässt, sondern darüber hinaus seine Wirkung auf seine Leser registriert und analysiert. Die von mir gewählte tiefenhermeneutische Methode geht davon aus, dass sich in Texten der latente Gehalt eines dem Autor selbst unzugänglichen, ihm gleichwohl zugehörigen Stückes seiner Orientierungen dokumentiere. Wahrnehmbar wird der latente Gehalt, wenn der Lesende eine Haltung einnimmt, die sich im Spannungsfeld von emotionaler Beteiligung und reflektierter Distanz bewegt: Der mit „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ gelesene Text löst beim Leser (emotionale) Reaktionen aus, die möglichst bewusst wahrgenommen, registriert und – unter ständiger Bezugnahme auf den manifesten Text – (selbst)kritisch ausgewertet werden sollen. Dazu bedarf es eines kritischen und reflektierenden Umgangs mit den eigenen Gefühlsreaktionen, einer Selbstreflexion des Lesers. Diese Selbstreflexion ist während der Arbeit an einem Text immer wieder zu vollziehen, der Leser muss sich mit seinen Identifikationen auseinander setzen, die ohne Reflexion zu stummen, aber wirksamen Grundannahmen der Interpretation würden. Eine solche Arbeit ist nur möglich, wenn sie in einer Gruppe oder mindestens unter Einbeziehung einer weiteren Person mit entsprechender analytischer Kompetenz geschieht. Der einsame Leser täte sich schwer, seine eigenen Identifikationen, den Ort, von dem aus er den Text interpretiert, als solchen zu erkennen. Seine stummen Grundannahmen blieben gerade deswegen stumm, weil sie tragend für seine Interpretationen sind. Leithäuser (1988) bezeichnet diesen Prozess als „kritische Hermeneutik der Selbsterkenntnis“ (S. 215) und beschreibt den Beitrag der Psychoanalyse dazu so:

„Sie holt (…) das Unbewusste, das innere Ausland, den dunklen Kontinent des Selbst in die Selbstreflexion hinein." (S. 215)

So kommt es zu einem im gelingenden Fall sowohl die Selbsterkenntnis als auch das Textverstehen befördernden Zusammenspiel von Distanz und Beteiligung.

Als sehr hilfreich, möglicherweise sogar unverzichtbar bei der tiefenhermeneutischen Analyse von Texten hat sich – wie oben bereits angedeutet − die Arbeit in einer Gruppe erwiesen. Die Gruppe bietet nicht nur die Chance zu einer kritischen Diskussion von Einfällen und Deutungsvorschlägen, sie bietet zudem einen Raum für die gemeinsame Inszenierung der im Text verborgenen latenten Muster von Welt- und Selbstverhältnissen. Durch ihre (Re-) Inszenierung werden sie erlebbar und folglich analysierbar. Insoweit ist die Analyse in der Gruppe vergleichbar der Arbeit einer Balintgruppe mit einem Leiter.

Die im Folgenden beschriebene Interviewanalyse war über eine weite Strecke eine Arbeit mit einer Studierendengruppe, in der ich die Leiterposition hatte. Die hier dargestellten Ergebnisse sind somit auch Ergebnisse der Gruppe.

Die Analyse des Interviewtextes erfolgt mit einem spezifischen Interesse an der Beschreibung von Bildungsprozessen[3]. Bildung verstanden als Möglichkeitskategorie bedeutet für diesen Analysezusammenhang nach noch nicht realisierten (und möglicherweise niemals realisierten), also möglichen Bildungsprozessen zu suchen. Während die vollzogenen Bildungsprozesse sich in ihren Resultaten (und nicht notwendig in ihrem Prozess) in der performativen Wirkung des Textes auf seine Leser konstellieren, erfordert die Suche nach möglichen Transformationen des aktuellen Selbst- und Weltverhältnisses zunächst eine theoretische Orientierung. Denn das, was sich in der Analyse als Muster von Selbst- und Weltverhältnissen konstelliert, zeigt die vergangenen Bildungsprozesse in ihren Resultaten, nicht aber das Mögliche, die mögliche Veränderung bewährter Muster. Das bildungstheoretische Interesse in der Analyse des Interviewtextes war geleitet von der Suche nach solchen Bildungspotentialen.[4]

Für die Analyse des vorliegenden Textes hat sich eine theoretische Orientierung an der psychoanalytischen Beschäftigung mit der vorödipalen Zeit der Subjektkonstitution als fruchtbar erwiesen. Es geht dabei um nicht symbolisierte und aktuell (zum Zeitpunkt des Interviews) nicht symbolisierbare innere Zustände. Sei es dass diese Zustände als Relikt aus der frühen Kind, einer Zeit als Sprache zur Symbolisierung noch nicht zur Verfügung stand fortwirken, sei es, dass sie aufgrund ihres bedrohlichen Charakters nicht fassbar oder verarbeitbar sind, sie bilden gleichsam die nicht sichtbare Unterseite der sichtbaren Muster von Selbst- und Weltverhältnissen (die für das vorliegende Interview noch beschrieben werden). Nur als Nichtsymbolisierte halten sie die Muster in ihrer Form, verleihen ihnen ihre Konsistenz. D.h. eine Symbolisierung des Nichtsymbolisierten[5] führte zu einer Veränderung der Muster, also zu Bildung. Besonders interessant in diesem Zusammenhang erscheinen mir im vorliegenden Text die Stellen, in denen etwas nicht Sagbares anklingt, dann aber wieder verschwindet. Es wird weiter gesprochen, aber dieses Sprechen ist eher zu verstehen als ein Scheitern am Problem der Symbolisierung als ein wirklicher Versuch der Symbolisierung. Diese Stellen zeichnen sich auf der Ebene der Wirkung dadurch aus, dass beim Leser diffuse Gefühle, vor allem Ängste oder Aggressionen auftauchen, die sich sprachlich nicht oder nur unzureichend artikulieren lassen. Sie verschwinden aber bei der weiteren Lektüre zunächst, um später wieder aufzutauchen. Insgesamt bleibt beim Leser der Eindruck zurück,

da wäre etwas, das ihn beunruhigt, das er aber nicht fassen und auch nicht verorten kann: ist es in ihm, ist es außerhalb von ihm, ist es im Text?

Meine Darstellung folgt ungefähr der Chronologie des Prozesses der Lektüre und Bearbeitung des Interviewtextes: Meine erste Lektüre war im Wesentlichen ein Dialog zwischen dem Text und mir als Leser. Danach folgte eine längere Lektüre- und Textanalyse-Arbeit mit einer Gruppe von Studierenden im Rahmen eines Studienprojekts. Beide Lektürephasen haben, wohl auch bedingt durch die verschiedenen Leser-Konstellationen, verschiedene Aspekte des Textes artikuliert und beleuchtet.

2. Zur Analyse des Textes

2.1 Erste Lektüre

Zwei emotionale Reaktionen stehen bei meiner ersten Lektüre im Vordergrund.

Die erste ist aggressiv, von starker Wut bestimmt, zugleich auch befreiend und erleichternd, fast erlösend. Sie taucht auf, als die Interviewte erzählt, wie sie zwei Hamster umgebracht und eine Katze gequält hat. Ich habe den Eindruck, dass sie zum ersten Mal in diesem Text wirklich präsent ist, etwas von sich zeigt, sich nicht hinter Floskeln, hinter einer Maske der Gleichgültigkeit verbirgt. *„Weil ich damals, mit zwölf, meine beiden Hamster umgebracht habe. Den Grund weiß ich bis heute nicht, obwohl ich ihn gerne wissen will."* (VII, 13-14)

Bemerkenswert ist hier auch, dass Frau P. nicht weiß, warum sie das getan hat und dass sie sich als ferngesteuerte Handelnde beschreibt: *„Aber das war so, als ob ich in Hypnose versetzt worden bin. So als ob Sie jetzt so en Steuerknüppel hätten, und ja, jetzt steuer ich Sie mal. Gedanken abgeschaltet, ich war vorher am Spielen gewesen und auf einmal alles so ausgelöscht, so weiß ich nicht wie. Hamster genommen, Bettdecke hoch und drauf gesetzt. Solange bis nichts mehr kam. Und dann hab ich ihn genommen, ab ins Häuschen und bin schlafen gegangen. Als ob nix gewesen wär, so ich hab nix gedacht, gar nix."* (VII, 29-35)

Dieses Motiv findet sich auch in den Schilderungen der Vergewaltigungen (vgl. XV, 45-XIX, 17). Hier taucht beim Lesen wieder das Gefühl auf, das bei den Tötungsszenen schon da war. Auch hier tritt immer wieder die Entlastung auf, wenn Frau P. ihren Widerstand aufgibt und sich fügt. Das ist – wie bei den Tötungsszenen – verbunden mit innerer Abwesenheit: sie schläft ein, sie ist „dicht", sie ist in Trance, sie fühlt sich wie in einem Film:

„Ich hab irgendwie nicht mehr was Gescheites gedacht. Ich war dicht gewesen, komplett zu. Und ähm, ja, ich bin dann eingeschlafen, und morgens bin ich dann in Unterwäsche wach geworden." (XV, 49-XVI, 1) *„Und dann kam ich in so ne komische Trance rein, dass ich nur geglaubt hab, das is en Film. Also ich hab alles mit mir machen lassen, was er halt gemacht hat, ((Frau P. beginnt zu weinen)) und ich hab gedacht, es is en Film in dem Moment."* (XVI, 45-48) *„Und ich wusste überhaupt nicht, wo ich war. Und dann stand ich mit einem Mal auf em Polizeirevier, und die Türen waren zu, und er ging weg. Ich kam mir so vor, wie im Film."* (XVIII, 49-XIX, 1)

Die zweite emotionale Reaktion war bereits von Anfang der Lektüre an da, ich bemerke sie aber erst, als ich über meine Reaktion auf die Schilderung der Hamstertötung nachdenke. Es ist eine starke, diffuse aber sehr bedrohliche Angst. Sie zeigt sich in einer sich körperlich manifestierenden Beklemmung und Atemnot. Obwohl diese Angst stark und die körperlichen Symptome unübersehbar sind, bemerke ich sie erst spät, weil das Gefühl so diffus ist, eine Ursache oder ein Anlass nicht erkennbar sind. Sie lässt sich auch nicht auf eine oder mehrere Textstellen beziehen. Sie entsteht aber auf den ersten Seiten des Interviews bis zu der Stelle, als sie von der Hamstertötung erzählt.

Frau P. beschreibt in diesem ersten Teil des Interviews wer sie für die anderen sei: ein Psycho, drogenabhängig, eine Ritzerin, die Coolste überhaupt, eine, die abhaut, die sich auf der Strasse herum treibt usw. Aber das sei nicht sie, das seien die Etikette, die ihr die anderen geben. Sie selbst sei ganz anders:

„Außen an mir is so en hhm zwanzig Zentimeter dicker Panzer, den man absolut nicht sprengen kann. Und dahinter ist so en kleiner Kern, der is ganz weich, wie son/ wie son Embryo, ganz klein und (...) und da kommt keiner durch. So ungefähr ist das bei mir. Wie so en kleines Kind, so hilflos, und außerhalb so ah wie die Coolste so ungefähr." (VI, 47-VII, 2)

Die Angst bezieht sich auf eine Gefahr, die aber nicht identifizierbar ist, Frau P. ist in Gefahr, was bei ihrem Lebensstil evident ist, aber die Gefahr, um die es hier geht, ist eine andere: das ist ein Abgrund, eine Bodenlosigkeit, eine Haltlosigkeit, die nicht aufhebbar ist. Frau P.'s „kleiner Kern" befindet sich in dieser Gefahr, während ihr Außen riskant und selbst verletzend agiert. Nachhaltig war aus der ersten Lektürephase die diffuse und bedrohliche Angst, die nur an den Stellen geringer wurde, wo Frau P. die Gewalterlebnisse als Täterin oder als Opfer schildert. Ein irgendwie kohärenter Denkzusammenhang konnte in dieser Lektürephase nicht oder nur bei großer Entfernung vom Text zustande kommen.

2.2 Zweite Lektüre

Die zweite Lektüre erfolgte im Rahmen einer von mir geleiteten studentischen Projektgruppe. Alle Gruppenmitglieder waren Studierende ohne psychoanalytische bzw. tiefenhermeneutische oder andere tiefenpsychologische Ausbildung, ein Teilnehmer hatte langjährige Berufserfahrung als Krankenpfleger in der Psychiatrie und eine entsprechende Weiterbildung, alle anderen hatten ebenfalls Ausbildungen in Kranken- oder Altenpflege und mehrjährige Berufserfahrung. Aus der Gruppenarbeit möchte ich einige Aspekte herausheben, die mir in meinem Zusammenhang bemerkenswert erscheinen:

Eine der ersten Hypothesen, die die Gruppe diskutierte, besagte, dass Frau P. ständig eine Distanz zu sich habe, die es ihr auch erlaube sich zu reflektieren. Dass sie aber nicht bereit oder in der Lage sei, Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen. Dies gelte insbesondere für die sich wiederholenden Szenen, in denen sie entweder Täterin oder Opfer von Gewalthandlungen sei. Als Belege im Text wurde auf das häufig in verschiedene Versionen wiederkehrende Motiv der Abwesenheit, der Trance verwiesen (s.o.).

Damit im Zusammenhang wurde gesehen, dass Frau P. sich auf keine Beziehungen einlasse, sie schnell wieder beende oder gar nicht erst entstehen lasse.

Hier kam auch der Hinweis darauf, dass Beziehungen für Frau P. im Imaginären spielen (schwankend zwischen vollständiger Identifikation und totaler Distanz).

Diese Hypothese war in der Gruppe nicht unumstritten. Die Opponenten vertraten als Gegenthese zur behaupteten Distanziertheit zu sich selbst und zu anderen die Auffassung, dass Frau P. in bestimmten Situationen sehr wohl mit sich identifiziert sei. Als Beleg wurde darauf verwiesen, dass Frau P. häufig während des Interviews weine. Sie sei erschüttert bei der Erinnerung an die Situationen, in denen sie sich als Täterin oder Opfer von Gewalt erlebt habe. Das scheine ihr nahe zu gehen, da scheine sie ihre distanzierte Position aufzugeben. Ihr Weinen erregt das Mitleid einiger Gruppenmitglieder, die sich wiederum mit ihr als Opfer identifizieren können.

„Ist es möglich, dass Frau P. andere manipuliert, Macht über sie ausübt, während sie doch nicht in der Lage zu sein scheint, ihr eigenes Leben einigermaßen zu kontrollieren? Ist es vorstellbar, dass sie mächtig und manipulierend ist, wo sie doch offensichtlich das Opfer von männlicher Machtausübung und Gegenstand von Manipulationsversuchen (im wörtlichen Sinn) ist?“

Diese Frage wurde über einen längeren Zeitraum in der Gruppe kontrovers diskutiert, wobei die Seite, die bereits die Hypothese von Frau P.s Distanziertheit und Beziehungslosigkeit vertreten hatte, die Ansicht vertrat, dass Frau P. manipuliere. Es sei ihr Opferstatus, den sie manipulierend und mächtig zu erhalten bestrebt sei, es gehe ihr vor allem um diese Position als Opfer, die sie sich nicht ausgesucht habe, die sie aber dennoch nicht aufzugeben bereit scheine. Die Erhaltung dieser Position gelinge ihr nur durch Manipulation. Außerdem scheine ihre fundamentale Weltsicht so zu sein, dass sich alles darum drehe, mächtig zu sein und andere manipulieren zu können. Sie sei gleichzeitig Schauspielerin auf der Bühne, auf der sie mit anderen agiere und Regisseurin und Autorin hinter den Kulissen. Als solche sorge sie dafür, dass die Schauspielerin P. ihre Rolle durchhalte: Opfer und Täterin zugleich zu sein.

In der Gruppe entwickelten sich schließlich zwei widerstreitende Haltungen gegenüber Frau P.: Die eine war eher ablehnend und aggressiv, betonte ihre Verantwortungslosigkeit und ihre Manipulationsmächtigkeit. Die andere war eher geprägt von Verständnis und Mitleid, sah sie vor allem als ein Opfer und konnte sich mit ihr identifizieren.

Zwischen beiden Haltungen schien keine Vermittlung möglich, beide sahen sich im Recht und konnten die jeweils andere nicht verstehen. Schließlich entwickelte die Gruppe einen Widerwillen gegen den Text, was in einer Weigerung mündete, sich weiter damit zu beschäftigen. Versuche des Gruppenleiters, dieses Gruppenphänomen aufzunehmen und für die weitere Arbeit am Text zu nutzen, waren erfolglos.

2.3 Fortsetzung der Analyse

Wenn ich die an dieser Stelle abgebrochene Arbeit am Text mit einigem zeitlichen Abstand wieder aufnehme, so fällt mir auf, dass diese beiden Haltungen bzw. die damit verbundenen Affekte: Aggression auf der einen und Mitleid auf der anderen Seite durchaus Hinweise für eine weitergehende Analyse liefern: Zunächst erscheint es bemerkenswert, dass es in der Gruppe nicht einen dominanten Affekt gab, sondern zwei, die nicht miteinander vermittelbar waren.

Weiterhin fällt auf, dass beide Haltungen typische Haltungen der sozialen Umwelt gegenüber Frau P. zu sein scheinen und beide Haltungen Aspekte ihres Selbstbildes, soweit dies aus ihrer Erzählungen sichtbar wird, wiedergeben.

Nimmt man nun alle drei Gefühle, die für meine Analyse orientierend waren zusammen: die diffuse und beunruhigende Mischung aus Angst und Aggression, die klaren und deutlich die Differenz markierenden Haltungen von Mitleid und Ablehnung, so lässt sich darin eine Dreierkonstellation erkennen, von der man annehmen kann, dass sie bestimmend für Frau P.'s Leben, für ihre Beziehungen zu anderen gewesen ist: die diffuse Gefühlsmischung beschreibt Frau P.'s Erleben, die beiden Positionen beschreiben das Ergebnis des Bewältigungsversuchs der Angst-Aggression in Form der Spaltung in die gute Welt: das ist die mitleidend empathische Position, eher die typische Haltung der Frauen/Mütter und in die böse Welt: die ablehnend aggressive und verfolgende Position, eher die der Männer/Väter/Gewalttäter. Das Auftauchen dieser Konstellation in der Lektüre lässt sich als Ergebnis der Re-inszenierung des für Frau P. bestimmenden Problems verstehen. Auch die zeitliche Abfolge verweist möglicherweise auf einen Ablauf: die unerträgliche Angst-Aggression wird verarbeitet in der Spaltung, in der zwar beide Gefühle als Positionen und auch als Handlungen wieder auftauchen, aber ihre unerklärliche und diffuse Bedrohlichkeit (Bion spricht von einem ‚nameless thread') verloren haben.

Analysiert man in dieser Weise die Textwirkung auf die Leser als Re-Inszenierung der Struktur, erweist sich das Spaltungsphänomen nicht nur als wenigstens temporär erfolgreicher Verarbeitungsmodus, sonder auch als Sackgasse. Dies zeigte sich ebenfalls im Gruppenprozess: Beide Seiten vertraten ihre Position jeweils mit dem Anspruch uneingeschränkter Geltung, woraus das gegenseitige Ausschließen der je anderen Position resultierte. Keine Seite rechnete damit, dass die andere etwas artikulieren könnte, was die eigene Position erweitern oder ergänzen könnte. Beide Seiten waren davon überzeugt vollständig und in sich konsistent zu sein. Eine Integration − was nach gängiger psychoanalytischer Theorie, etwa bei Melanie Klein (1983) als Übergang zur depressiven Position, der nächste Entwicklungsschritt wäre − war nicht möglich.

Allerdings tauchte an dieser Stelle das Gefühl von Ausweglosigkeit auf, das Bedürfnis nach einem radikalen Neuanfang, als gelte es Frau P. und ihre Geschichte vollständig aus dem Gedächtnis zu tilgen. Nach Beendigung der Arbeit am Interview mit Frau P. verschwand die Spaltung der Gruppe vollständig (und tauchte bei jeder gemeinsamen Erinnerung an den Frau P.-Text wieder auf).

3. Konsequenzen aus bildungstheoretischer Perspektive

Betrachtet man diese Struktur aus einer bildungstheoretischen Perspektive, so ergibt sich die Frage nach dem überschüssigen Moment, nach dem potenziellen Movens. Auch hier will ich mich an die Wirkung des Textes halten, also an das, was beim Leser evoziert wird.

Ein erster Ansatzpunkt lässt sich aus folgender Überlegung gewinnen: wie es scheint, gibt es aus der oben beschriebenen Struktur keinen Ausweg, nur der

Wechsel der Positionen innerhalb der Struktur scheint möglich: vom Opfer. Allerdings kann ein starker Impuls entstehen die Struktur zu verlassen, was sich auch in der Reaktion der Gruppe (dem Abbruch der Arbeit am Text) zeigte. Dieser Impuls wird begleitet von Aggression gegen Frau P.'s manipulatives Verhalten. Wenn es ein Bildungspotenzial innerhalb dieser Struktur gibt, dann liegt es vermutlich genau da, in der sozialen Dimension. Hier liegt aber auch die Gefahr des Scheiterns in dem Sinn, dass Frau P. ihre Exklusion provoziert bzw. davon läuft. Frau P. verweigert sich dem Eintritt in die soziale Ordnung. Da dürften eine normative pädagogische Intervention oder ein Appell an die soziale Verantwortung sicher wenig hilfreich sein. Dessen Funktionieren setzt voraus, dass der Adressat ein Subjekt, also bereits Teil der Ordnung ist, was für Frau P. so nicht zutrifft.

Was die Struktur hermetisch macht, ist die Fixierung auf die Wiederholung der Gewaltszenen, auf die, hält man sich an die Terminologie von M. Klein, paranoid-schizoide Position[6]. Es ist diese Fixierung, die einen möglichen Bildungsprozess blockiert, ihre Auflösung könnte ihn ermöglichen. Allerdings scheint diese Auflösung nicht durch Konfrontation oder ähnliches möglich. Möglicherweise führt aber ein Schritt zurück in der Chronologie der Bearbeitung des Textes weiter.

Ein anderer Ansatzpunkt lässt sich ebenfalls aus der Analyse der Wirkung ableiten: ein wichtiger Punkt war hier der Übergang von der beunruhigenden Angst und latenten Aggression zur erleichternden und offenen Aggression (Hamstertötung). Dieser Übergang scheint mir in bildungstheoretischer Perspektive deswegen bedeutungsvoll, weil er ein Moment der Öffnung enthält, das einen Ausweg aus der hermetischen Struktur verspricht. Anders als der Wunsch die Struktur zu verlassen und Frau P. zu konfrontieren, knüpft er an die Binnenperspektive der Erzählerin an und vor allem: der Übergang ist selbst nicht fixiert an etwas anderes, sondern das Fixierende oder der Anlass der Fixierung. Was in diesem Übergang nicht geschieht, ist die Symbolisierung des inneren Zustands, der von mir als beunruhigende Angst bezeichnet wurde (was sicher eine unzureichende Bezeichnung ist). Im Interview mit Frau P. zeigt sich m. E. eine Bewegung vom diesem Gefühl der Angst-Aggression zu seiner Verarbeitung in einer Spaltung und zurück zur Angst-Aggression usw. Die Symbolisierungsversuche misslingen und damit auch eine mögliche Integration der gespaltenen Aspekte. Die in diesem Zusammenhang bedeutsame Frage ist, welche Formen der Verarbeitung möglich erscheinen, die die Chance zu einem grundlegenden Wandel des Welt- und Selbstverhältnisses nicht verspielen.

Es bedürfte eines sozialen Kontextes, der sowohl die erschütternden inneren Zustände aufnimmt, als auch Formen der Verarbeitung bereithält. Anders gesagt: der soziale Kontext muss so beschaffen sein, dass er Subjektkonstitution als zu lösende Aufgabe versteht. Nötig wäre eine bindende symbolische Struktur, die sowohl Identifikationen ermöglicht als auch Verantwortung zurechnet und *damit* die Chance der Öffnung und Veränderung bietet[7].

Zur Konkretisierung dieser Überlegungen möchte ich noch einmal zurückkommen auf die Analysegruppe. Sie war bis zum Abbruch der Arbeit an dem Interview mit Frau P. auch Schauplatz der Inszenierung der beschriebenen Struktur bis zur Spaltung der Gruppe. Der angesprochene Übergang vollzog sich hier – wie zu erwarten – unmerklich, sehr schnell, gleich am Anfang der Arbeit am Text und verschwand in der weiteren Arbeit vollständig. Erst in der abschließenden Besprechung der Gruppe – sie hatte im weiteren Verlauf drei weitere biografische Interviews bearbeitet – wurde darauf wieder Bezug genommen.

Es scheint, als hätte sich Frau P.s Blockade von möglichen Veränderungen in der Gruppe in der Form der Spaltung inszeniert, wobei die Spaltung und die damit verbundene Schließung der Struktur verstanden werden können als ein mindestens teilweise auch erfolgreicher Versuch den Punkt des Übergangs von dem Bedrohlichen in diese Struktur zu vergessen und einen anderen Schauplatz aufzusuchen. Es zeigt sich hier eine besondere Herausforderung an die Gruppe (auch als Kontext von Bildungsprozessen), die Symbolisierung bedrohlicher Gefühle auszuhalten, was in dem beschriebenen Fall nicht gelang.

Anmerkungen

1 Grundsätzlich analysiert und rekonstruiert Biografieforschung sowohl aus der synchronen wie aus der diachronen Perspektive (vgl. von Felden 2004, S. 13) und in der synchronen Perspektive auch die sozialen Beziehungen des Individuums. Ein so umfassender Ansatz wird hier allerdings nicht verfolgt: die diachrone Perspektive bleibt weitgehend unberücksichtigt.

2 Außerdem zeigen sich hier gesellschaftliche Muster, Normen, Erwartenserwartungen und vieles andere, man kann auch dem aktuellen Trend folgend biografische Erzählungen als Konstruktionen eines Subjekts bzw. einer Kultur analysieren. Das ist möglich, soll hier aber nicht geschehen.

3 Vgl. zum Zusammenhang von Bildungstheorie und Biografieforschung z.B. den Beitrag von Marotzki (2006), wobei die wesentliche Differenz des von mir vertretenen Ansatzes zum Mainstream der Forschung darin besteht, dass die Dimension des Unbewussten sowohl theoretisch und das heißt auch bildungstheoretisch als auch empirisch berücksichtigt wird. Damit wird in gewisser Weise der Einwand aufgenommen, den Koller mit Bezug auf Butler an die Adresse der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung gerichtet hat: die empirische Identifizierung von Bildungsprozessen in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung setze voraus, dass Bildungsprozesse in narrativen Interviews erzählerisch repräsentiert werden könnten. In dem von mir vertretenen Ansatz wird diese Voraussetzung gerade nicht gemacht.

4 Die Suche nach Bildungspotentialen hat mit einer Reihe von Problemen zu kämpfen, vor allem mit dem, wie sie empirisch zu identifizieren sind. Die Bedeutung der Potentiale ergibt sich aber m.E. vor allem aus dem für Erziehungswissenschaft wichtigen Umstand, dass bildungsrelevante Situationen nicht notwendig Bildungsprozesse hervorbringen, sie können auch zu einer Blockade solcher Prozesse führen (vgl. Kokemohr 2007).

5 Man kann wohl annehmen, dass eine vollständige Symbolisierung nicht möglich ist, der Schrecken lässt sich nicht ohne Rest auflösen. Daher könnte man hier Lacans Theoriefigur der drei Register anschließen, wobei vor allem die Dimension des Realen hier von Bedeutung wäre. Interessant in bildungstheoretischer Hinsicht wäre die Bezugnahme auf die Theorie Lacans insbesondere deswegen, weil diese Theorie eine Verbindung von innerpsychischer und sozialer Dimension versucht (vgl. Waltz 2001). Da der dazu nötige Theorieaufwand zu groß ist um an dieser Stelle geleistet zu werden, verzichte ich darauf, dieser Spur zu folgen.

6 Das ist nicht als Diagnose einer Psychopathologie gemeint, sondern als Bezeichnung eines Verarbeitungsmodus von Angst, der Klein zufolge in einer bestimmten Phase der Entwicklung des kleinen Kindes dominiert, dann abgelöst werde in seiner Dominanz von einem anderen Modus, aber erhalten bleibe und immer wieder in bestimmten Lebenssituationen auftauchen kann. Aber selbst wenn man, was bei Frau P. vorstellbar ist, eine Persönlichkeitsstörung diagnostizierte, muss man darin nicht notwendig eine Pathologie sehen. So argumentiert z.B. Leferink: „Der wesentliche Operationsmodus bei narzißtischen und Borderline-Persönlichkeitsstörungen ist die Spaltung oder Iso-

lierung. (…) Die individuelle Form des Umgangs findet sozialen Anschluß dadurch, daß sich die individuelle Spaltung in Verbindung zu gesellschaftlichen Formen der Spaltung setzt." (Leferink 1997)
Folgt man der Argumentation Leferinks, so kann man die Spaltung als sozialintegrativen Mechanismus ansehen. Das Post-Subjekt lasse sich nicht mehr in den traditionellen Theoriemustern denken, sondern realisiere für sich Formen, die vormals als pathologisch gegolten hätten. Das führt zu der weitergehenden, für bildungstheoretische Überlegungen wichtigen, hier aber nicht zu beantwortenden Frage, inwieweit die Phänomene, auf die man bei der Analyse des vorliegenden Interviews stoßen kann, auch in Zusammenhang mit Aspekten gesellschaftlich-kultureller Veränderungsprozesse zu analysieren wären.

7 Bildung wird hier ausdrücklich nicht an Reflexion gebunden. Zwar soll damit nicht gesagt sein, dass Bildung nicht auch Reflexionen enthalte, aber Reflexion wird nicht als zentrales Bestimmungsmerkmal von Bildung verstanden.

Literatur

Felden, H. v. (2004): Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie. Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung. [http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/Erwachsenenbildung/Dateien/vortragvonfelden.pdf] (5.1.2009).

Kernberg, O.F. (1988): Schwere Persönlichkeitsstörungen. Theorie, Diagnose, Behandlungsstrategien. Stuttgart.

Klein, M. (1983): Das Seelenleben des Kleinkindes. Stuttgart.

Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden.
Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13-68.

Koller, H.-C. (2006): Das Mögliche identifizieren? In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 108-124.

Leferink, K. (1997): Schizophrenie als Modell des Postsubjekts. Thesen zum Zusammenhang von Moderne und psychischer Krankheit. [http://www.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte2/leferink.htm] (1.3.2007).

Leithäuser, T./Volmerg, B. (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen.

Marotzki, W. (2006): Qualitative Bildungsforschung – Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Pongratz, L./Wimme,r M./Nieke, W. (Hrsg.):Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 125-136.

Waltz, M. (2001): Ethik der Welt – Ethik des Realen. In: Gondek, H.-D./Hofmann, R./Lohmann, H.-M. (Hrsg.): Jacques Lacan – Wege zu seinem Werk. Stuttgart, S. 97-129.