



Deutsche Gesellschaft für **Psychoanalyse,**
Psychotherapie,
Psychosomatik und Tiefenpsychologie e.V.

PSYCHO-NEWS-LETTER NR. 59

EIN KLEINER LITERATURRUNDFLUG

Im Auftrag des Vorstands der DGPT

Verfasst von
Michael B. Buchholz

Email: buchholz.mbb@t-online.de

Mitte September 2007

DAS KÖNNEN DES UNBEGRIFFLICHEN

Vieľfach wird derzeit über Ausbildungsstrukturen gesprochen, über die Vor- und Nachteile dieser und jener Lösung. Soll man das Eitingon-Modell beibehalten? Die Lehranalyse vorschreiben oder frei geben? Was ist mit deren Dauer? Soll der Dozentenstatus von dem des Lehranalytikers und Supervisors getrennt werden? Wie kann man Machtzusammenballungen verhindern und wann braucht man sie manchmal auch? Was ist eigentlich Macht und woran würde man sie erkennen? Wenn es einen Missbrauch gibt, gibt es dann auch einen Gebrauch? Woran merkt man, dass jemand in der Psychoanalyse etwas kann? Und schwieriger noch: dass jemand etwas nicht kann? Und wenn etwas nicht gekonnt wird, was hilft dann? Mehr Analyse? Mehr Supervision? Entwicklungszeit geben?

Ziemlich viele offene Fragen, deren institutionelle Lösung die Gemüter mit Recht nachhaltig beschäftigt. Man kann sogar im begleitenden Rückblick feststellen, dass solche Fragen die Psychoanalyse und ihre Ausbildung von Anfang an begleitet haben und dass es schon in den 1920er Jahren erste und ernste Stimmen gab, die hier auf Mängel hinwiesen. Zunehmend hatte man dann registriert, nicht registriert zu werden. Das kam erschwerend hinzu. Eine allgemeine Vorstellung von der Veränderungsunfähigkeit der real existierenden Psychoanalyse machte sich breit, die in einem verzwickten Problem wurzelte: Wenn man die Psychoanalyse und ihre Institutionen

durch wissenschaftliche Einsichten veränderte, war man dann noch Freudianer, obwohl man ja was änderte? Und wenn man Freudianer blieb, durfte man dann eigentlich etwas ändern? Ein ernster double-bind-artiger Konflikt also zwischen wissenschaftlich-theoretischer Innovationsnotwendigkeit und Loyalitätsbedürfnissen. War man Wissenschaftler, hieß das auch, eventuell zu anderen Befunden als Freud zu gelangen – somit ein Risiko der Dissidenz. Ist man aber Freudianer, folgt daraus eine Bindung an seine Worte und Auffassungen – somit ein anderes Risiko der Innovationsvermeidung.

Modernisierer und Traditionalisten trugen ihre Schlachten – auf den Feldern der Triebtheorie, der Behandlungstechnik, der Säuglingsforschung zuletzt - aus und während die einen den Wagen mit aller Kraft bergauf ziehen wollten, hielten die anderen den Druck auf der Bremse – damit nichts bergab gehe. So sah es schon **Bernfeld** und vor ihm **Ferenczi** in pessimistischen Stunden und manchmal wohl auch **Freud** selbst. Und heute fragt man sich manchmal, ob Traditionalisten nicht eigentlich die Modernisierer sind; aber das fragt man sich nicht nur in Sachen Psychoanalyse, sondern auch in anderen Feldern wie etwa der Politik. Verbindliche Antworten stehen aus.

Die Ungelöstheit der so mitgeschleppten Fragen ist für die Schultern der institutionalisierten Psychoanalyse eine schwere Last geworden, von der wir gebeugt werden. Würde man diese Fragen nur institutionell und formalisiert beantworten, würde man ganz offensichtlich in den gleichen Fehler verfallen wie in der Diskussion um die wöchentliche Stundenfrequenz: „counting“ ist seit

Max Weber:

„Je mehr der Intellektualismus den Glauben an die Magie zurückdrängt, und so die Vorgänge der Welt ‚entzaubert‘ werden, ihren magischen Sinngehalt verlieren, nur noch ‚sind‘ und ‚geschehen‘, aber nichts mehr ‚bedeuten‘, desto dringlicher erwächst die Forderung an die Welt und ‚Lebensführung‘ je als ganzes, dass sie bedeutungshaft und ‚sinnvoll‘ geordnet seien“
(Politik als Beruf)

den hier zuletzt besprochenen Aufsätzen von **Otto Kernberg** der ironische englische Fachausdruck dafür geworden, etwas Zählbares in die Hand zu nehmen, weil das Andere nicht so leicht ergriffen, weil es unbegreifbar zu sein scheint. Jedenfalls nicht formulierbar. Ohne Formeln, ohne Formulierbarkeiten scheint sich nichts begreifen zu lassen und doch war es einst eine der wesentlichen

psychoanalytischen Einsichten, dass das Unsagbare nicht Unsinn sei, sondern ganz eigenen Sinn-Registern folge. „Eine Welt ohne Unsinn wäre Unsinn“, erhellte **Karl Valentin**. Die vielen Un-Arten der Kinder, so lehrte bald die psychoanalytische Pädagogik, haben ihren eigenen Sinn, wenn man sie nicht ausmerzen, tilgen oder zum Schweigen bringen will. Zur Unterhaltung während einer Party trägt niemand so viel bei wie die, die nicht dabei sind. Könnte es sich mit den Schwierigkeiten um die psychoanalytische Ausbildung vielleicht ähnlich verhalten? Was lassen wir außen vor? Ich meine, wir brauchen eine Theorie eines solchen abseitig scheinenden Sinns, wenn wir verstehen wollen, wie wir uns immer wieder in ungelösten Grundfragen verheddern.

Im „Faust“ heißt es spöttisch:

„Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist heraus zu treiben,
Dann hat er die Teile in der Hand,
Fehlt, leider! Nur das geistige Band“

In genau diesem Sinne soll der Physiker und Nobelpreisträger **Steven Weinberg** einmal gesagt haben, je begreiflicher das Universum werde, umso sinnloser erscheine es auch – und das hätte **Max Weber** mit Sinn für den Verlust genauso gesehen. In der Sentenz des Physikers wird ein Unterschied gemacht zwischen dem, was wir begreifen können und dem, was Sinn ist. Dem wird eine beinahe anthropologische Wendung gegeben: als ob wir dem, was wir begreifen, eben dadurch Sinn entziehen. Sinnverlust aber ist eine gefährliche Sache. Er wirkt sich aus wie ein sehr

feines Loch in einem Rettungsring, aus dem allmählich alle Luft entweicht. Das bemerkt man lange nicht und wenn der Ring erschlafft und den von ihm gehaltenen Schwimmer dann nicht mehr trägt, ist es fast schon zu spät. Dies feine Loch, aus dem alles entweicht, muß gefunden und gestopft werden. Suchen wir also mit Geduld nach ein paar Fäden, um den Sinn des psychoanalytischen Könnens, der psychoanalytischen Kompetenz, zusammen zu nähen.

SICHTBARKEITEN

Es ist ein Segen, dass wir dazu ein paar neuere Texte hilfreich zur Hand nehmen können. **Joachim Küchenhoff**, dem wir einen schönen Beitrag im Mai-Heft der *Psyche* über „Sehen und Gesehenwerden“ verdanken, illustriert das Gemeinte an einem wohlbekannten Beispiel, der Anamorphose in Holbeins Bild „Die Gesandten“ aus dem Jahre 1533. Ich stelle das Bild der besseren Mitlesbarkeit halber gleich hierher, auch Küchenhoff hat es seinem Beitrag zusammen mit anderen beigegeben.



“Was also enthüllt sich dem Blick des Betrachters?“

fragt Küchenhoff einleitend und erklärt an diesem berühmten Beispiel, wie in das Bild ein „Memento mori eingewoben (ist), das mit aller Macht und Insistenz wirkt, sobald

es uns mit einem kleinen Schrecken deutlich wird“ (S. 446)

Man sieht ja zunächst die Gegenstände der wissenschaftlichen Welterkenntnis, den Globus und Messgeräte, man sieht die Instrumente der Musik und der Kunst (dazu dient der berühmte allegorische Vorhang) und man sieht die beiden Gesandten der weltlichen und der kirchlichen Macht friedlich beieinander stehen. Alles scheint leicht begreiflich, v.a. wenn wir die Symboliken wie in einem Wörterbuch lesen und verstehen. Denn zum Vorhang fällt dem gebildeten Publikum die berühmte Geschichte von Zeuxis und Parrhasios aus der Antike ein, die darüber stritten, ob ein Bild so echt wie die Natur sein könne. Der eine



malte Trauben und die Vögel sollen gekommen sein und daran gepickt haben; der andere wurde nach diesem scheinbar unüberbietbaren Sieg des Naturalismus dann aufgefordert, den Vorhang von seinem Bild zurückzuziehen – und die Überraschung war, dass dem noch feineren Auge des Künstlers nicht aufgefallen war, dass der Vorhang selbst gemalt war. Er hätte es aber, anders noch als die Vögel, besser wissen müssen und gab sich also geschlagen. Seitdem taucht der Vorhang in zahllosen Bildern auf und weist auf die Kunst hin, das Verbergen und das Zeigen. Und dann könnte man sich befriedigt abwenden und übersähe doch, was da vorne – wie ein Phallus, meinte **Lacan**, so erinnert uns Küchenhoff – ins Bild hineinragt. Man erkennt es nicht gleich, sieht es aber immer wieder, wenn man's weiß: eine verspiegelte und verzerrte Darstellung eines Totenschädels.

Küchenhoff wendet das nun zu einer Theorie des Sehens und Gesehenwerdens, denn er spricht davon:

“Poetischer wäre es, wenn wir sagten, daß wir nun vom Totenschädel angeschaut werden – unser Blick wird entlarvt, der erste Blick war zu oberflächlich, zu schnell zufrieden, harmonisierend, leichtgläubig.“ (S. 446)

Nabokov hatte, man kann es im vorigen PNL nachlesen, seine Erinnerung an seinen Erstkontakt mit den Schmetterlingen just so beschrieben: er sei *von ihnen* ausgewählt worden. Da ist also vielleicht eine Wahrheit drin, der nachzugehen sich doch lohnt. Nicht nur wir schauen die Welt an, die Welt schaut zurück und die Frage ist, ob wir das Gesehenwerden sehen und dann auch noch ertragen können. Zuletzt schaut uns der Tod an – leiblich, präreflexiv, in unerfüllter Wechselseitigkeit. Und keineswegs immer harmonisch:

“Das Wechselspiel des Sehens und des vom Sichtbaren Ergriffenwerdens ist nicht einfach harmonisch. In der Überraschung, in der unerwarteten Konfrontation mit einem neuen Anblick werden Differenzerfahrungen möglich, so wie sie uns im Holbein-Bild durch den Totenschädel begegnet waren“ (Küchenhoff, S. 448)

Der Blick und das Sehen

Die Auffassung des Künstlers und Philosophen **Johannes Oberthür**, entnommen seinem Band „Neue Malerei“ (David und Kahlfehltd GmbH) gehört hierher; darin wird er mit den Worten zitiert:

„Man malt nicht ein Objekt, nicht dieses und jenes, sondern in allem das Wunder des Sehens. Sehen überhaupt, das ist es, Sehen, das immer mehr im Blick hat als das Sichtbare, nämlich, ich möchte sagen: so etwas wie die Farbe der eigenen Unsichtbarkeit“ (2007, S. 13)

Und so trägt der Blick in seiner Leiblichkeit zu einer Dimension von Identität bei, die man als präreflexiv, doch reflektierbar bezeichnen könnte – der Andere ist da immer schon eingeschrieben ebenso wie die eigene Sterblichkeit. Da liegt also etwas vor uns, was wir uns mühsam begreifend immer erst aneignen müssen und was sich uns in letzter Instanz beständig entzieht.

Vor allem entzieht es sich einem reduktionistischen „nothing-but“-Denken. Als sei Denken „nichts als“ als ein Bündel von neuronalen Verschaltungen, Leiden „nichts als“ lineare Wirkung eines Traumas, schwieriger Wochenbeginn „nichts als“ die Wirkung der *Montagskruste* (wie Freud das nannte), Kunst „nichts als“ Oberfläche einer anderen Tiefe, therapeutischer Erfolg „nichts als“ der Effekt einer Wochenstundenfrequenz. Eindrücklich schreibt **Glen O. Gabbard** (in *Int. J. PsA.*, Juni 2007, S. 560) davon, „that genuine psychoanalytic thinking is fundamentally non-reductionistic“. Und ein paar Zeilen weiter lesen wir:

“Psychoanalysis is not a ‘nothing but’ science, but rather a ‘something more’ science... Analysis should expand our understanding, not reduce it”.

Dieses „something more“ spielt natürlich auf die entsprechende Formel von **Daniel Stern** an und so ist es beinahe kein Wunder, wenn wir in einem Beitrag von **Marina Altman de Litvan** über die Rolle der Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung (im gleichen Heft des *Int. J.*

PsA., S. 727) in einem beinahe gleichlautenden Sinne lesen:

“The state of the analyst’s mind during the session is completely different from the state of the mind of researchers devoted to their task, since the analytic situation requires a specific mode of

listening, evenly suspended attention, associative process, and a necessary porosity between unconscious and conscious process. Microanalytic research decentres narrative. It enables us to come into contact with those configurations, those units of relationship that are established between mother and infant, units of nonverbals relationship that bear meaning yet are very different from words. Moreover, the researcher’s state of mental availability is very different from that of the analyst. It requires focused attention, the prevalence of logical thought processes, and planning and strategizing skills. At the same time, emotion and surprise in the face of discovery are present in both cases, and yet, in both cases, either a methodologically inaccurate treatment of data or the exclusive representation of the phantasy world dissociated from reality might be deceptive” (S. 727)

Was Wissenschaftler und analytischer Zuhörer tun, *wie* sie denken und *worauf* sie mit dem inneren Sinn „sehen“, ist also ganz verschieden voneinander, braucht unterschiedliche Einstellungen, spricht andere Sinne an und beansprucht andere kognitive Verarbeitungen. Die klare Unterscheidung zwischen beidem wird in Zukunft weiter helfen.

Etwa beim Halten von Vorträgen – denn die müssen ja weder im Zustand der Reverie gehalten werden noch das Publikum in einen solchen versetzen; *hier* ist logisches Denken und aufmerksames Zuhören angesagt. Aber in jenem anderen Zustand, dessen Ursprung wir in der Mutter-Kind-Situation sehen, wird offenbar jener Sinn geboren, den wir ein Leben lang suchen und in der Welt des Logos nicht mehr finden können. Er ist prä-reflexiv, doch reflektierbar; darin besteht die Aufgabe. Die zu lösen sein muß, ohne in den sinnzerstörenden Reduktionismus zu verfallen etwa von der Art, Suche nach Sinn sei „nichts als“ frühe Entbehrung, Sehnsucht nach Glück sei „nichts als“ Regression. Verzicht auf den Reduktionismus erfordert eine ganz neue Art zu denken. Das Denken wollen wir nicht aufgeben. Den Verstand zu verlieren überlassen wir getrost anderen. Wir wollen Vernunft *und* Gefühl. *Und* vor allem: Sinn.

Diese nicht-reduktionistische, diese neue Art zu denken ist zugleich eine ganz alte, näm-

Zum Reduktionismus

gibt es im Juli-Heft der „Psyche“ (7/2007) zwei bemerkenswerte Essays von **Martin Kurthen** und **Martin Altmeyer** zum Verhältnis von Psychoanalyse und Neurowissenschaft. Den so gefeierten Autoren **Solms** und **Turnbull** hält Kurthen „letztlich laienhafte philosophische Vorstellungen als Lösungen philosophischer Probleme“ vor; der „Weg über das Gehirn (sei) vorerst ein Umweg zum Unbewussten, weil die Wege zum Unbewussten (bisher) überhaupt nicht primär über das Terrain der Wissenschaft gezogen sind“. Aussichtsreicher beurteilt der Professor für Neurologie und klinische Neuropsychologie den Weg, die Psychoanalyse „auch zur Allgemeinen Psychologie, zur Entwicklungspsychologie, zur professionellen Philosophie des Geistes und nicht zuletzt zur Kognitionswissenschaft... in Beziehung zu bringen“.

Martin Altmeyer nimmt die Bücher von **Erich Kandell**, dem Nobelpreisträger und wegen seiner positiven Äußerungen zur Psychoanalyse öfter gefeierten Autor zum Anlaß einer Unterscheidung zwischen *methodischem* und *substantiellem* Reduktionismus. Letzterer „reduziert Seelisches auf Körperliches, Kultur auf Natur, Bedeutungen und Gründe auf Ursachen und wird schon von Kandell ausdrücklich zurückgewiesen“. Ein solcher Reduktionismus würde nicht eine Zusammenarbeit zwischen Psychoanalyse und Neurowissenschaft ermöglichen, sondern die Psychoanalyse tödlich eliminieren. Ein *epistemologischer* Reduktionismus, der die Differenz der Perspektive erster und dritter Person eliminiert, könne nur durch die Vorstellung eines relationalen, eines „sozial vernetzten Seelenlebens“ realisiert werden, nicht aber durch irgendeine Rückführung auf Neurologisches.

Im *Forum der Psychoanalyse* (2/2007) bespricht **Ludger van Gisteren** das Verhältnis Kandells zur Psychoanalyse aus einer anderen Sicht und referiert v.a., dass Kandell gezeigt habe, wie Psychotherapie unbewusstes prozedurales Wissen verändere. Hinsichtlich einer „Erfolgskontrolle von Psychotherapie im Scanner“ allerdings bleibt Skepsis angesagt; Kandell müsse die Psychoanalyse nicht nur als Theorie, sondern auch als Methode anerkennen. Da bleibt Arbeit.

lich eine philosophische Denkweise. Die Philosophie wieder mehr mit der klinisch-therapeutischen Praxis zu verbinden, hat sich ein neues *Jahrbuch für Psychotherapie, Philosophie und Kultur* unter dem Namen „Psychologik“ zum Ziel gesetzt, dessen erster Band im vergangenen Jahr 2006 mit Beiträgen auch namhafter Psychoanalytiker im Verlag Karl Alber erschienen ist. Ein Beitrag von **Michael Huppertz** über *Wissen und Können in der Psychotherapie* spricht die gleiche Unterscheidung an wie die Autorin Marina Altman de Litvan sie für die Säuglingsbeobachtung macht. Hier gelangen wir also über den Reduktionismus hinaus zum großen Thema der psychotherapeutischen Kompetenz. Huppertz geht das Thema zunächst ganz wissenschaftlich an, indem er

- epistemisches Wissen,
- Alltagswissen und
- Können

voneinander unterscheidet. Die ersten beiden sind hochgradig symbolisch, etwa in Wissenschafts- und Alltagssprache, das Können hingegen weit weniger. Alle drei weisen unterschiedliche Grade der Systematisierung auf, aber auch unterschiedliche Kontextabhängigkeiten. Epistemisches Wissen ist hochsystematisiert und kontextunabhängig, Können hingegen immer gering systematisiert, situativ variabel und damit kontextabhängig. Epistemisches Wissen besteht lange in der Zeit und wird regelgeleitet verändert, während Alltagswissen sich schleichend verändert und Können selbst flüchtig, an Situationen gebunden ist. Therapeutisches Können etwa ist abhängig davon, dass man einem wirklichen Patienten gegenüber sitzt, dass ein echtes Anliegen zur Sprache kommen kann etc., deshalb ist Können schwer in die anderen Bereiche des epistemischen Wissens zu übersetzen.

Und schließlich erfordern alle drei Bereiche höchst unterschiedliche Weisen des *Lebens*: epistemisches Wissen kann explizit im Abgleich von Empirie und Theorie vermittelt werden, hier können Formen des Massen-Unterrichts angewandt werden, etwa in Vorträgen, Seminaren oder mittels Medien. Alltagswissen hingegen braucht partiell die

persönliche Anleitung durch eine Art Vorbild (etwa Kochen lernen, aber auch wie man Fremden höflich begegnet, wann man einen Witz erzählen kann oder wann man jemandem auch mal ins Wort fallen kann). Können hingegen erwirbt man immer nur durch eigene Praxis, durch Versuch und Irrtum, durch eigenes Herausfinden der Regeln und deren Ansammlung zu einem Erfahrungsschatz. Solcherart erworbene Regeln können immer *nur im Nachhinein* reflektiert werden. Dabei kann man sich täuschen, wenn man meint, man habe Regeln „angewendet“. Hier gilt, dass Können immer nur so *a u s s i e h t*, *als ob* es von Regeln geleitet sei, die dann *nachträglich* rekonstruiert werden. Aber wenn man das Können dann von den Regeln aus aufbauen möchte, geht es nicht. Das gilt sowohl für das gekonnte Öffnen einer Weinflasche, für das Binden von Schnürsenkeln, das Lernen eines Musikinstruments oder für das gekonnte Beginnen eines schwierigen Gesprächs. Wer das in Regeln verpacken und *nur* (!) aus Regeln lernen wollte, würde scheitern. Man muß den Zugwiderstand des Korkens mit Sinnen fühlen, die Widerspenstigkeit der Schnürsenkel zähmen lernen. Huppertz erläutert das an einem weiteren Beispiel: Wer das Fahrradfahren mit Stützrädern gelernt hat und nun ohne sie fahren kann, von dem ist es nicht sinnvoll zu sagen, er nutze „eigentlich“ noch Stützräder.

„Wenn wir unsere Muttersprache benutzen, so verwenden wir ... sehr komplizierte Regeln. Tatsächlich haben wir diese Regeln nie kennengelernt und können sie nicht angeben. Eher als durch explizite Vermittlung von prozeduralem Wissen erweitern wir unser Können durch Versuch und Irrtum oder durch Lernen am Modell. So lernen wir gehen, essen, sprechen, Auto fahren“ (Huppertz, S. 181)

Und man könnte anfügen: noch weit mehr! Kinder lernen etwa nicht nur die richtige Grammatik, sondern Erzählformate und werden darin von ihren Müttern unterstützt. Sie unterscheiden Situationen mit anderen von denen, wenn sie allein sind. Mit anderen Spielgefährten benutzen sie ihre „story voice“, wenn sie alleine sind, hört man ihre

„play voice“. Die baby-watcher können das beschreiben und zum Teil beeindruckend genau, aber sie können es nicht „machen“. Es braucht besondere Veranstaltungen wie etwa Eltern-Kind-Beratungen, damit etwa Mütter, die diese Fähigkeiten verloren haben, wieder in den Stand kommen, die unterschiedlichen Stimmen ihrer Kinder zu unterscheiden und dann auf unterschiedliche Ansprechbarkeiten oder Wünsche ihrer Kinder zu schließen. All dieses Können kann kaum explizit gelehrt, es kann in besonderen Lehr-Lern-Umwelten („facilitating environments“) eher *ermöglicht* werden. Der Lernerfolg kann begünstigt, nie aber erzwungen werden. Und manchmal wissen dann sogar Therapeuten, die so etwas „hinkriegen“ können, nicht, wie sie das eigentlich gemacht haben. **Wittgenstein** formulierte hier die Aufforderung: „Denk nicht, schau!“ Sie gilt wohl insbesondere für das

Können. Es baut nämlich wie der Spracherwerb oder die anderen genannten Beispiele auf einem *impliziten Wissen* auf, mit dem sich zu beschäftigen all denen, die in der Psychoanalyse lehren, nur angeraten werden kann. Wenn die genannten Bereiche des epistemischen Wissens und des Könnens miteinander verwechselt werden, ist das Ergebnis Sinnverlust. Hier hätten wir außer dem Reduktionismus ein weiteres jener feinen Löcher entdeckt, aus denen der Sinn entweicht. Diese Verwechslung ist in meinen Augen auch für manche Verwirrungen in den berufspolitischen Debatten verantwortlich. Das – sich im Können dokumentierende - *implizite* Wissen vom *epistemischen* Wissen zu unterscheiden muß als zentrale Aufgabe angesehen werden. Gehen wir dem einmal in einer weiteren philosophischen Variante nach, danach komme ich zu den klinisch-praktischen Themen.

UNTERWEGS ZUR UNBEGRIFFLICHKEIT

Die Aufgabe, das zu finden, was *vor* dem Begriff, vor dem epistemischen Wissen kommt, bezeichnet der 1996 verstorbene Philosoph **Hans Blumenberg** als Aufforderung zu einer „Theorie der Unbegrifflichkeit“. So der Titel eines kleinen Bändchens, das 2007 aus dem Nachlaß erschienen ist.

Um es ganz klar zu sagen: es geht *nicht* um das „Unbegreifliche“. Der Unterschied ist durchaus wesentlich und Blumenberg begründet das mit einer hier interessierenden anthropologischen Wendung. Fangen wir der Reihe nach an.

„Der Begriff gilt als ein Produkt der Vernunft, wenn nicht sogar ihr Triumph, und ist es wohl auch. Das läßt aber nicht die Umkehrung zu, Vernunft sei nur dort, wo es gelungen oder wenigstens angestrebt sei, die Wirklichkeit, das Leben oder das Sein – wie immer man die Totalität nennen will – auf den Begriff zu bringen.“

So fängt diese kleine Studie an und macht auf einen Schlag klar, dass es da noch etwas Jenseits des Begriffs gibt. Diese Klarheit ist wichtig, weil viele Einwohner in unseren

psychoanalytischen Breiten ja meinen, das Denken mittels des Begriffs mit dem so verabscheuungswürdigen Intellektualisieren gleichsetzen zu müssen und dann das Kind mit dem Bade ausschütten und nur noch *fühlen* wollen. Was wir von Blumenberg erwarten dürfen, ist nicht solche Vereinfachung, sondern eine philosophische Ernte erster Güteklasse. Nicht das Begreifen gegen das Fühlen (oder umgekehrt) auszuspielen, ist Blumenbergs Sache, sondern zu sondieren, was eigentlich über den Begriff hinausgeht, was dessen selbst unbegriffliches Fundament sein könnte. Es gibt mehr als das Begreifen zu begreifen. Und dann klärt die erste Seite des kleinen Buches gleich weiter, präzise und prägnant:

„Der Begriff hat etwas zu tun mit der Abwesenheit seines Gegenstandes. Das kann auch heißen: mit dem Fehlen der abgeschlossenen Vorstellung des Gegenstandes.“

Das man sich überhaupt etwas *denken* muß, hat also mit dem *Fehlen* von etwas zu tun; das ist eine vertraute psychoanalytische

Denkfigur. Blumenberg fährt aber nun philosophisch ganz anders fort:

“Dieses Verhältnis ist verglichen worden mit dem zwischen verschiedenen Sinnesorganen: das Sehen vertritt nur die Möglichkeit der Berührung, des Fühlens, damit des Besitzens. Die optische Präsenz nimmt die taktile vorweg, auch wenn sie sich ohne diese begnügt. Die Sichtbarkeit ist der Mangel der Fühlbarkeit wegen der Distanz zum Gegenstand. Stellt man sich vor, die Distanz würde weiter vergrößert – räumlich oder zeitlich –, so bleibt nur noch der Begriff, der seinerseits die ganze Skala der sinnlichen Erreichbarkeit vertritt“.

Der Distanzsinn des Sehens ist gleichsam die Vorstufe des Begriffs, der das handfeste Begreifen ersetzt. Aber das ist keine neurotische Ersatzbildung, sondern gewaltige Entwicklungsexpansion: wir können uns mittels der Vorstellung etwas denken! Auch sogar das, was wir noch nie vermisst haben, z.B. ein fünfbeiniges Kamel oder den Mann im Mond. Riesige Möglichkeiten des Denkens tun sich auf.

“Der Mensch, das Wesen, das sich aufrichtet und den Nahbereich der Wahrnehmung verläßt, den Horizont seiner Sinne überschreitet, ist das Wesen der *actio per distans*. Er handelt an Gegenständen, die er nicht wahrnimmt. In den Höhlen, die seine erste Unterkunft sind, zeichnet er die Gegenstände seines Begehrens und seines Kampfes um Dasein an die Wände. Der Begriff entsteht im Leben von Wesen, die Jäger und

Prof. Dr. Dieter Janz, in einem Interview:

„Ein Patient erfährt etwas in seiner Krankheit, was er nicht benennen kann. Dadurch, dass der Arzt es benennt, aber nicht treffend benennt, nicht genau das trifft, was der Patient hatte, unterdrückt er das, was der Patient meint. Gerade im Bereich der Epilepsie gibt es eine Erfahrung des Unbeschreiblichen. Der Arzt fragt: "Ist das ein Schwindel oder ein Schmerz oder eine Schwäche oder haben Sie Angst?" Dann ist der Patient ratlos, weil er kein Wort dafür hat, was er erlebt. Der Arzt bietet ihm verschiedene Worte an, bekommt aber keine befriedigende Antwort und reagiert mit Missmut. Daraufhin verstummt der Patient ganz. Er wird einfach stumm. Und der Arzt erfährt nicht, dass er etwas berührt hat, was überhaupt nicht beschreibbar ist. Das Unbeschreibliche ist aber diagnostisch in diesem Fall das Wesen der Sache“.

Berliner Ärzteblatt, 6/2007 (S. 32)

Mit Definitionen beginnen?

"Wir haben oftmals die Forderung vertreten gehört, daß eine Wissenschaft über klaren und scharf definierten Grundbegriffen aufgebaut sein soll. In Wirklichkeit beginnt keine Wissenschaft mit solchen Definitionen, auch die exaktesten nicht. Der richtige Anfang der wissenschaftlichen Tätigkeit besteht vielmehr in der Beschreibung von Erscheinungen, die dann weiterhin gruppiert, angeordnet und in Zusammenhänge eingetragen werden. Schon bei der Beschreibung kann man es nicht vermeiden, gewisse abstrakte Ideen auf das Material anzuwenden, die man irgendwoher, gewiß nicht aus der neuen Erfahrung allein, herbeiholt. Noch unentbehrlicher sind solche Ideen - die späteren Grundbegriffe der Wissenschaft - bei der weiteren Verarbeitung des Stoffes."

S. Freud, *Triebe und Triebchicksale*, GW X, S. 210

Nomaden sind. Vielleicht kann man am deutlichsten machen, was ein Begriff leistet, wenn man an die Herstellung einer Falle denkt: sie ist in allem zugerichtet auf die Figur und die Maße, die Verhaltensweise und Bewegungsart eines erst erwarteten, nicht gegenwärtigen, erst in Besitz und Zugriff zu bringenden Gegenstandes. Dieser Gegenstand wiederum ist bezogen auf Bedürfnisse, die nicht die des heutigen Tages sind, die eine Dimension der Zeit haben.“ (S. 10)

Durch die Handlung auf Distanz – des Raumes und der Zeit – leistet der Begriff schon dem frühen Menschen etwas ungeheuer Wertvolles: das Abwesende zu antizipieren, sich einstellen zu können darauf, zugleich ist der Begriff damit eine Art Zukunftswerkzeug.

So muß dann auch die Wissenschaft beginnen nicht mit einer Definition – so sah es schon Freud –, sondern die Definition steht am Ende der wissenschaftlichen Bemühung. Freud war da ganz Kantianer, denn von **Kant** zitiert Blumenberg, dass

“in der Philosophie die Definition als abgemessene Deutlichkeit das Werk eher schließen als anfangen müsse“ (S. 51)

Und dann folgt die hier interessierende Wendung, indem Blumenberg nun mit eigenen Worten fortfährt:

“Wenn das aber so ist, fragt man sich, mit

welchen Mitteln denn – sofern noch nicht mit den des abgeklärten Begriffs – der Weg dieser Verdeutlichung zurückgelegt werden kann. Man kann das auch so sagen: *zugunsten des Begriffs muß es ein Vorfeld der Unbegreiflichkeit geben*, auch wenn man nicht geneigt sein sollte, unter den Kriterien des möglichen vollendeten Begriffs dieses Vorfeld geringschätzig zu durchqueren und im Zustand der Vollendung ganz und gar vergessen zu machen.“ (S. 51)

Also: wenn eine Definition als Inbegriff des Begriffs am Ende erst stehen kann (und das ist wohl so): wie kommt man dann eigentlich dahin? Mit welchen denkerischen Mitteln durchquert man dies Vorfeld? Und welcher Art ist es eigentlich? Die Antwort des Metaphorologen Blumenberg ist, in weit ausgreifender philosophischer Auseinandersetzung, dass dies Vorfeld eines der vorprädikativen Erfahrung sei, dass diese Erfahrung in Metaphern gefasst wird, also bildhaft, und dann erst der Begriff sich gleichsam als Sahnehäubchen oben drauf setzt. Wenn die Wissenschaft als ihr Ziel also den *Satz* ausweist, die Aufstellung von Sätzen auch von Freud als wissenschaftliches Ziel angesehen wurde, dann weiß Blumenberg schon um die Problematik dieser Hochschätzung des Begrifflichen. Denn der Begriff macht vergessen. „Der Begriff endet in der Mystik, die Metapher im Mythos“ (S. 75)

Eine *Theorie der Unbegrifflichkeit* will also nicht der werten Schätzung des Begriffs nun einfach das Gefühlte in umgekehrter Wertschätzung entgegen halten. Das ist nämlich weit weniger als man meint, nämlich nur eine Umwertung von Wertschätzungen, die begründet werden müsste und dann ins Argumentieren kommt und schließlich den *Begriff* einer Sache (und sei es das Seelische) dann in letzter Instanz braucht. Deswegen sind Debatten zwischen Rationalisten und Emotionalisten meist nicht sonderlich fruchtbar. Eine Theorie der Unbegrifflichkeit hingegen will vielmehr den unverzichtbaren Unterbau des Begrifflichen ausweisen, das, worauf der Begriff sich ausruht, ohne es je im Rückblick einholen zu können. Der Begriff kann sozusagen nicht aus seiner eigenen Haut. Und würde er sich noch so sehr

den Hals verrenken, so kann man in Abwandlung eines Wortes von **Sartre** sagen, er würde seine eigene Rückseite einfach nicht zu sehen bekommen. Es braucht etwas anderes, eine Unbegrifflichkeit.

Die anthropologische Dimension dieses Sachverhalts hat Blumenberg ein Jahr zuvor in einem ebenfalls als Nachlaß edierten Buch „Beschreibung des Menschen“ (2006) in einer weitausholenden Auseinandersetzung mit der Phänomenologie **Edmund Husserls** zu fassen versucht. Denn der die Phänomene seiner Welt so begreifende Mensch könnte die Welt nach Bedarf bemeistern und begrifflich erkennen und durchdringen, aber warum eigentlich sollte er diesen Bedarf haben, solange er in dieser begreifbaren Welt selbst gar nicht vorkommt? Wer nämlich immer nur eine Theorie über Dinge dieser Welt hat, kommt in seiner eigenen Theorie nicht vor. Und da formuliert Blumenberg nun das, was vieles zusammenbindet:

„Das Verschwinden des Menschen aus dem eigenen Bild, das er sich theoretisch von der Welt macht im Maße, in dem dieses Bild sich vervollständigt oder auch nur erweitert, hat etwas von dem großem mythischen Vorgang an sich, den Freud unter dem Titel ‘Todestrieb’ beschrieben oder erzählt hat“ (Beschreibung des Menschen, S. 15)

Und eine Seite weiter ganz radikal:

„Der Erfolg der neuen Wissenschaft ist die Einbebnung der Subjektivität, der Todestrieb dessen, der für sich und seinesgleichen auf der ganzen und lebenserfüllenden Wahrheit besteht, um diese wenigstens für die Gattung, das Generalsubjekt zu retten. ... Wissenschaft ist ‘Todestrieb’ der Gattung, lange bevor sie diese ernstlich zu gefährden in die Lage kommt.“

Warum ist das so? Wie kann die Wissenschaft diese Gefährdung ausüben, ohne sie zu begreifen? Die meisten würden auf eine solche Frage antworten, das alles sei maßlose Übertreibung! Andere würden – sofern sie sich überhaupt auf eine solche Diskussion einlassen - antworten, dass auch die Wissenschaft gleichsam ihren eigenen Rücken nicht in den Blick nehmen kann. Das wäre *erkenntnistheoretisch* argumentiert im Sinne des Theorems des Mathematikers **Gödel**, wo-

nach kein Denksystem seine eigenen Voraussetzungen *vollständig* beschreiben kann. Jetzt sieht man, dass Blumenberg hier der gleichen Sache auf der Spur ist wie Hupertz; wo epistemisches Wissen „Subjektivität einebnen“ würde, wie er formuliert, wo also der schon genannte Kategorienfehler der Verwechslung begangen würde, gefährdet die Wissenschaft in einer Weise, die Blumenberg hier als „Todestrieb“ auffasst. Todestrieb – das ist ein Wort für Sinnverlust! Und wir sehen dann ein weiteres Loch, aus dem Sinn entweicht, weil der Mensch sich und sein Können, sein Leben und seine Praxis, seine nicht-epistemischen Vollzüge und seine Unbegrifflichkeit gar nicht erst in den Be-Griff bekäme! Indem er dieses *Feld-vor-dem-Begriff* mit dem Begriff beackert, entzieht er dem epistemisch-begrifflichen Wissen alle Grundlage. Das epistemische Wissen würde seine eigenen Voraussetzungen aufzehren. Deshalb argumentiert Blumenberg anthropologisch, dass das *Ich denke* des **Descartes** zwar exklusiv ist in dem Sinne, dass die Evidenz, dass *Ich denke* mir selbst zwar unmittelbar gegeben ist. Ist das aber auch einem anderen Menschen so, auf die gleiche Weise, einsichtig zu machen? Und wie eigentlich – denn ich würde es ihm ja immer nur *sagen* können und könnte den Anderen von meinem *Denken* nie mit gleicher Evidenz wie mich selbst überzeugen. Denn ich kann ja bloß *sagen*, dass ich denke und einer, der wissen wollte, ob ich das bloß so daher sage oder ob ich *mich* wirklich *denke*, wüsste nicht, wie er den Unterschied herausfinden soll.

„Ich weiß, was dieses ‚Ich denke‘ bedeutet, aber ich werde nie erfahren, was ein ‚Er (sie, es) denkt‘ bedeutet und wie man es herausbringen kann“ (S. 100)

Das stimmt wohl; man braucht ja nur an Kasuistiken zu denken. Da kann jemand vom Unbewussten reden – aber weiß er oder sie, wovon die Rede ist? Das kann man nur *sehen* – als mehr oder weniger gekonnter Vollzug. Deshalb die so wichtige Unterscheidung zwischen dem epistemischen Wissen und dem Können.

Im Alltag freilich verlassen wir uns weitgehend auf das, was gesagt wird und haben doch einen ausgeprägten Sinn für manche Zwischentöne, für Unaufrichtigkeiten und Stimmungen, die uns beeinflussen gerade dann, wenn wir sie nicht „belegen“, nicht „beweisen“ können.

Hier kommt eine intersubjektive Dimension ins Spiel, die ins Zentrum von Blumenbergs phänomenologischer Anthropologie führt: der Mensch ist sichtbar zwar schon aufgrund seines aufrechten Gangs. Die Leiblichkeit appräsentiert den Anderen unvermeidlich, aber seine Gedankenwelt bleibt dem direkten Zugang versiegelt, sie kann nur erschlossen werden. Somit sind die Menschen enorm sichtbar und zugleich intransparent füreinander. Es ist so, als ob Blumenberg selbst eine persönliche Umkehrung dieses Zentralgedankens seiner phänomenologischen Anthropologie zeitlebens habe bieten wollen, denn von ihm existiert nur ein einziges Bild in der Öffentlichkeit. Beinahe also unsichtbar, doch seine Gedanken in vielen Büchern hervorragend sichtbar, kündend von einer luziden intellektuellen Transparenz.

Der Mensch kann mit dem aufrechten Gang gesehen werden und sieht selbst weit in die Ferne. Will er diesen evolutionären Vorteil schon in der Savanne (S. 777) erlangen, muß er zugleich das Risiko bewältigen, gesehen zu werden. Er muß sich selbst inszenieren, schon um des eigenen Überlebens willen also kunstvoll täuschen und gerade darin sich und sein Selbst erhalten und wird so ins Paradox getrieben, dass ihn seine Sichtbarkeit undurchsichtig macht. Indem einer sieht, wie ein anderer der gleichen Art sichtbar ist, muß er diesen Schluss begreifend auf sich selbst beziehen, muß also reflexiv werden. Das evolutionär-anthropologische Prinzip der zunehmenden „Körperausschaltung“ beschreibt den Funktionsübergang vom System des Organischen an das Gehäuse der Kultur. Damit wird der Leib akzentuierbar als jener Bezugspol der persönlichen Haftbarkeit, von dem schon der Mythos der Genesis spricht. Adam nämlich „versteckte sich und sein Weib“ – weil ihm seine Sichtbarkeit

im Augenblick des Entdeckens der Übertretung schamhaft deutlich wird.

“Das Wahre an dieser Erzählung ist ganz unabhängig von ihrer Wahrheit. Dass der Mensch sich zugleich bewusst wird, nackt zu sein, ist nur ein Begleitumstand dessen, dass er in seiner Sichtbarkeit der Bedingungen seiner Identifizierbarkeit als Schuldiger gewahr geworden ist. Sich wegen einer Handlung zu verbergen, darauf kommt nur und erst, wer weiß, dass er sichtbar ist und dadurch mit seiner Tat im verfolgbaren Zusammenhang steht.“ (S. 780)

So verhält es sich wohl und wir sehen, wie eng Scham und Schuld im Mythos miteinander verlötet sind und zur Sichtbarkeit aufgrund der Leiblichkeit gehören. Scham ist dabei ein Gefühl aus dem Bewusstsein der schuldhaften Übertretung, Schuld aber ist eher „Sachverhalt“ – also anders als das Schuldgefühl. Wegen eben dieser Schuld verbirgt sich das Subjekt und tut es, weil es sich als leiblich sichtbar und damit identifizierbar weiß bzw. wissen kann. Postmoderne Theorien, die das Subjekt eliminieren wollten, haben diesen Punkt immer verunklart. Wenn sich ein Vortragender daneben benimmt und sich etwa in der Nase bohren würde, dem würde das nicht als eine statistische Anomalie (weil es so gut wie nie vorkommt), sondern höchst persönlich zugerechnet. Es ist

Zusehen und Sichtbarkeit

"Zusehen, verstehst Du, das ist die Zukunft. Du siehst, was die Industrie leistet. Bald wird die Maschine die Arbeit des Menschen vollständig übernommen haben. Dann werden wir, zu unserer Unterhaltung und Belehrung, primitiveren Völkern beim Arbeiten zusehen. Wenn es keine Kriege mehr gibt, dann werden wir Schlachtfelder besichtigen. Wenn die Religion endlich eingeschlafen ist, dann werden wir Kirchen besichtigen. Jetzt schon besichtigen wir in Frankreich die Schlösser geköpfter Könige, und wenn das ganze monarchische Wesen sich mehr und mehr dem bürgerlichen Forschrift angleicht, werden wir ohne Revolutionen auch hier bald Königsschlösser besichtigen."

So läßt **Martin Mosebach** in seinem Roman "Der Nebelfürst" den Protagonisten Theodor Lerner zu seiner Ilse auf der letzten Seite des Romans die Zukunft, gesehen vom Jahre 1900 aus, vorhersagen (S. 297)

nicht der Text, der sich fortschreibt, sondern ein Autor, der ihn sich (auf welchem Wege auch immer) ausdenkt. Wer eine kriminelle Tat begeht, den können nicht Bedingungen und Strukturen als handelnde Agentien freisprechen, er wird als leibliche Person identifiziert und muß sich rechtfertigen. Eine Gesellschaft, die diesen anthropologischen Grundsachverhalt ignorieren wollte, käme buchstäblich in des Teufels Küche. Wir können nicht von „Verhältnissen“ Verantwortung fordern, sondern nur von Personen.

Nietzsche, den Blumenberg (S. 864) zitiert, hatte schon formuliert, der Mensch sei ein *undurchsichtiges Tier* – ohne jede Geringschätzung. Aber Blumenberg entfaltet diesen Aphorismus in reichen Variationen der Visibilität. Und auch der Mythos von Narziß (S. 849f.) erfährt überraschende Deutungen. Es ist, als ob wir plötzlich verstehen, warum Narziß von **Ovid** vorausgesagt wurde, dass er lange leben werde, wenn er sich *nicht* erkenne: weil er damit für sich selbst durchsichtig würde und damit das Verhältnis der Reflexion am Anderen verlöre, das er mit Bezug auf andere immer schon einnehmen musste. Blumenberg rettet hier gleichsam den phänomenologischen Grundgedanken, dass wir Seelisches immer nur am Tun, nie in der reinen Innenperspektive allein erfahren; erst in der abstrahierenden Ablösung einer Innenperspektive vom Tun etabliert sich das Seelische als verbindliche Erfahrung. Die Seele avanciert in einem langen evolutionären Prozeß zur Selbstdarstellung des Lebens und kann sich doch von der Sichtbarkeit des Leiblichen nie ganz emanzipieren. Sie bleibt fundiert im Handeln, darin zeigt sie sich Anderen – und sich selbst. Daraus wird sie – prominent an ihren Fehlleistungen - *erraten*, wie Freud so oft formulierte. Dies Erraten aber setzt Sichtbarkeit – vielleicht könnten wir als Therapeuten hinzufügen: Hörbarkeit – voraus.

Aber nicht deshalb komme ich auf diese beiden eindrucksvollen philosophischen Werke zu sprechen. Sondern weil hier - in guter Übereinstimmung mit der von Küchenhoff beschriebenen Sicht, der freilich

Blumenberg nicht erwähnt - eine Auseinandersetzung mit Begriff und Wissenschaft geboten wird, die dem Unbegrifflichen als der Basis aller psychoanalytischen Operationen eine ausgreifende philosophische Fundierung an die Seite rücken will. Mehr noch: Blumenberg weiß, dass Begriffe mehr sind als bloß Bezeichnungen für Sachen, dass sie oft genug Gegenstände überhaupt erst schaffen und das gilt namentlich für Gegenstände der Mathematik. Es geht also nicht nur um psychoanalytische, es geht um wissenschaftliche Operationen schlechthin! Und dabei kommt der Begriff des Unbewussten auf eine philosophische Weise ins anthropologisch-erkenntnistheoretische Spiel, für die man Blumenberg nachträglich Ehrenwürden antragen sollte, wenn wir die denn zu vergeben hätten. Es gibt

“Begriffe, die auf gar keine andere Weise zu ihren Gegenständen kommen, als dass die Regel selbst den Gegenstand erzeugt. Kant war der Ansicht, dass unsere mathematischen Begriffe von diesem Typus sind; das war ein Widerspruch gegen jede Art von Platonismus, der auch physisch nicht Vorhandenes als Vorfindbares und Vorgegebenes behauptet, wie etwa die Begriffe ethischer Normen, Werte von Handlungszielen usw.

Ich meine noch einen anderen Sachverhalt, der sich dadurch von dem der Erzeugung mathematischer Begriffe unterscheidet, dass er einen Zugang in die Empirie eröffnet. So etwas ist der *Begriff des Unbewussten*. Wenn man darüber nachdenkt, wie der Begriff zustande gekommen ist und wie er sich geschichtlich transformiert hat, kommt man aus dem Staunen darüber nicht heraus, wie zeugungskräftig eine solche begriffliche Prägung sein kann. Es sieht wirklich so aus, als läge hier zunächst nur ein Wort vor, welches

überhaupt keine Hilfe anbieten, einen Gegenstand, einen Sachverhalt, einen Prozeß zu erfassen... Das Unbewußte wird in vergleichbarer Weise erschlossen, wie Kant es für die Freiheit behauptet hatte. Ein bestimmter Bewusstseinsinhalt lässt angeblich keine andere Erklärung zu als die, dass 1. in der Vergangenheit mit einem langen zeitlichen Zwischenraum ein Ereignis oder ein Erlebnis stattgefunden hat, welches eine bestimmte Reaktion ausgelöst hat, die zum Verschwinden ebendieser Erfahrung als eines bewussten Inhaltes geführt hat; 2. das Verschwundene sich nicht aufgelöst, sondern nach einem Erhaltungsprinzip verborgen und konserviert hat; 3. dass dieser verborgene Inhalt sich im Bewusstsein in spezifischen Korrelaten auswirkt und bemerkbar macht“ (Theorie der Unbegrifflichkeit, S. 40 f., Kursivierung i. O.)

Das also ist eine philosophische Ausbeute des psychoanalytischen Zentralkonzepts, von dem philosophisch hier behauptet wird, es eröffne einen Zugang in die Empirie! Das darf man sich wirklich, dankbar für den philosophischen Flankenschutz, auf der Zunge zergehen lassen. Denn es besagt ja, dass da etwas entdeckt und beschrieben wurde, dass die ungelösten Grundprobleme der abendländischen Erkenntnistheorie einer neuen und originellen Lösung zuführt. Das hatte **Niklas Luhmann**, bei dem ich manche Ähnlichkeit mit Blumenberg entdeckte, übrigens immer schon an Freud bewundert: dass er über die Begrenzungen der traditionellen Philosophie und besonders der Erkenntnistheorie mutig heraus zu gehen wagte. Und wir verstehen, was den Kern der gegenwärtigen Debatte um die Psychoanalyse ausmachen könnte: dass diese Lösung erneut verdrängt werden könnte.

ZUGANG IN DIE EMPIRIE

Diesen Zugang also muß man suchen und neu öffnen. Als empirischen Zugang! Und dazu gibt es segensreicherweise Arbeiten, die zur Kenntnis zu nehmen nur empfohlen werden kann. Bei dieser Spargelernte auf dem Blumenberg habe ich natürlich nur immer einzelne herausragende Stangen aus

den intellektuellen Furchen ziehen können; viel wächst in der Tiefe der Buchseiten nach. Ich wechsle jetzt das Restaurant und gehe in die empirische Küche, wo gute und interessante Dinge angerichtet werden und auch Blumenberg sich gelegentlich gestärkt hat. Aber ich will mich auf die Suche machen

nach dieser Unbegrifflichkeit, die auch Empiriker beschäftigt.

Francisco J. Varela ist ein wohlbekannter Biologe und Kybernetiker, der 1990 ein Buch über „Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven“ publizierte. Darin fasste er aktuelle Trends zusammen und suchte nach Lösungen für bestehende Schwierigkeiten in diesem Feld. Er zeichnet in historischer Perspektive nach, wie Kognitionswissenschaftler die Fähigkeit von Neuronengruppen zur Selbstorganisation nachzubilden versuchten; dies aber weniger technisch, sondern vor allem mathematisch. Es zeigte sich dabei schon in den 50er Jahren, dass große Systeme mit Zufallsverknüpfungen kohärente Muster auszubilden beginnen – und dann aber kam das Computermodell. Und dessen Mängel beschreibt Varela genau. Wenn man sich nämlich vorstellt, dass Symbolverarbeitung nach sequentiellen Regeln ablaufe, wird jedes System sehr langsam; es muß immer eins nach dem andern tun. Und wenn man sich vorstellt, dass solche Symbolverarbeitung lokal erfolgt, kann man nicht erklären, wie lebende Systeme von der Komplexität des Gehirns erhebliche Selbstreparaturleistungen erbringen, die eine gewisse Immunität gegenüber Beschädigungen erbringen. Und dann schreibt Varela die an **Ferenczi** erinnernden Sätze:

“Das Ergebnis der Erfahrungen in den ersten beiden Dekaden der Herrschaft des Kognitivismus läßt sich am besten in der folgenden Überzeugung formulieren, die schrittweise in der Forschergemeinschaft entstanden ist: Es ist notwendig, die Position des Experten mit der des Kindes zu vertauschen, was die Rangfolge der Leistungen angeht. Die ersten Versuche richteten sich auf das Lösung der allgemeinsten Probleme, etwa der Übersetzung natürlicher Sprachen oder der Konstruktion eines allgemeinen Problemlösers. Alle diese Versuche zielten auf die Objektivierung der Intelligenz eines Menschen, der ein hochausgebildeter Experte ist, also auf die Lösung der interessantesten, ‚harten‘ Probleme. In dem Maße, in dem diese Versuche bescheidener und begrenzter wurden, wurde klar, dass die weitaus komplexere und grundlegendere Art der Intelligenz die des Kleinkindes ist, das Sprache

aus fragmentarischen alltäglichen Äußerungen aufbauen und dort bedeutsame Gegenstände konstruieren kann, wo es nichts als eine Lichterflut zu geben scheint.“ (S. 56 f.)

Das also ist das, was **Bion** 1961 die „embryology of the mind“ nannte und es ist die genaue Analogie zu dem, was Blumenberg als „Unbegrifflichkeit“ auszeichnete: Wer mit dem „hochausgebildeten Expertentum“ auf dem Level des *Begriffs* beginnt, ignoriert von vorneherein das, was schon Kleinkinder können: unbegrifflich denken und unbegrifflich sein (nicht aber: unbegreiflich!). Daraus erst das Begriffliche erwachsen zu lassen ist das, was die „grundlegendere Art der Intelligenz“ von Kleinkindern vermag. Just das hatte Ferenczi gemeint, als er in seinem berühmten Aufsatz vom „gelehrten Säugling“ sprach. Das hat systematischen Wert, keineswegs nur schöngeistigen. Varela kommt nämlich zu den Schlussfolgerungen, dass grundlegende Umstellungen erforderlich sind. Das betrifft v.a. die Idee der Repräsentation; hier muß man zu „unbestimmten“ Aspekten gelangen. Denn Repräsentation ist nicht mehr als das, was der Name für eine Sache ist. Doch bei Blumenberg haben wir schon gesehen, es gibt Sachen, die werden von ihren Regeln (etwa mathematischen) überhaupt erst geschaffen. Und wenn man an die Repräsentation des Selbst (im Selbst) denkt, merkt man, auf was für einem Schleudersitz man da unhaltbar Position beziehen möchte. Varela (S. 118) schlägt deshalb als Konsequenz die folgenden Umstellungen in einer Tabelle vor:

<i>Von</i>	<i>Zu</i>
Aufgabenbezogen	kreativ
Problemlösung	Problemdefinition
abstrakt, symbolisch	historisch, körperbezogen
universal	kontextsensitiv
zentralisiert	verteilt
sequentiell, hierarch.	parallel
vorgegebene Welt	hervorgebrachte Welt
Repräsentation	wirksames Handeln

Implementation durch Konstruktion bzw. Technik	Implementation durch evolutionäre Strategien
abstrakt	verkörpert

Wir sind immer in einem Kontext, wir sind immer verkörpert, wir denken schneller als sequentiell, wir operieren kreativ, wir bringen die Welt unseres Erlebens interaktiv mit Kontexten selbst hervor, wir geben uns durch Handeln zu erkennen. Das alles ist gut mit neueren psychoanalytischen Orientie-

rungen zu verbinden und so sind wir nun an einem Punkt, wo die Unbegrifflichkeit als anthropologisches Fundament aufgefasst werden kann und in der Psychoanalyse als *Unbewusstes* ihren zentralen Ort hat. Und wir beginnen zu verstehen, dass aus dieser Unbegrifflichkeit das spezifische psychoanalytische *Können* erwächst, das wir in Ausbildungen fördern und bilden wollen. Dazu kann man noch ein bisschen mehr sagen durch Rückgriff auf **Michael Polanyi's** Idee vom *Impliziten Wissen*.

IMPLIZITES WISSEN UND KÖNNEN

Wir wissen also immer mehr, als wir zu *sagen* wissen. Halten wir daran fest, dass ist unser Rettungsring. Dafür gibt es nicht nur aus der Supervisionspraxis handfeste und harte Beispiele. Der Wissenschaftstheoretiker **Alan Musgrave** schilderte 1993 in seinem Buch „Alltagswissen, Wissenschaft und Skeptizismus“ ein drolliges Beispiel. Hühnerzüchter wollen um des Eierlegens willen nur Hennen aufziehen. Männliche und weibliche Küken sollen deshalb im Alter von einem Tag entsprechend sortiert werden, aber die Untersuchung durch einen Tierarzt – die erforderlich wäre, weil die Tierchen ziemlich gleich aussehen – wäre nicht nur teuer, sondern v.a. zeitaufwendig. Es hat sich nun herausgestellt, dass es bestimmte Leute gibt, die auf Anhieb sagen können, ob es sich um ein männliches oder um ein weibliches Küken handelt. Meist sind das Frauen, aber nicht nur. Alle möglichen Untersuchungen haben bislang nicht heraus gebracht, wie sie das machen und auch sie selbst können es nicht sagen. Aber es klappt.

Vielleicht löst ein solches Beispiel eine gewisse Befangenheit aus, weil wir in den Streit um die Legehennenbatterien geraten könnten; um das zu vermeiden, nenne ich gleich noch ein ganz anderes Beispiel. Georgios Dontas ist Präsident der Archäologischen Gesellschaft in Athen. Er erhielt im Juni 2005 vom Getty-Museum in Los Angeles eine Statuette mit der Mitteilung, die monatelangen High-Tech-Untersuchungen, u.a.

mit dem Elektronenmikroskop, hätten eindeutig ergeben, dass diese Marmor-Statuette als echt und damit auch als alt zu qualifizieren sei. Aber als er die Statuette beim ersten Mal erblickte, habe er ein Gefühl gehabt, als sei „eine Glasscheibe zwischen mir und dem Werk“. Andere hinzugezogene Kunstexperten fühlten nur, dass etwas „faul“ sei, ohne ihr Unbehagen begründen zu können. Erneute Untersuchungen der Statuette, für die ein Kunsthändler 10 Millionen Dollar verlangt hatte, erwiesen sie schließlich als Fälschung. Innerhalb von wenigen Sekunden war der Kenner zu einem richtigen Urteil gelangt. (Klappacher 2007, S. 50f.)

Das sind – einem Buch von **Christine Klappacher** *Implizites Wissen und Intuition* (2007) entnommene - Beispiele für implizites Wissen, dessen Studium sich Polanyi besonders gewidmet hat.

Der 1891 in Ungarn geborene Professor der Chemie in Manchester, Michael Polanyi, wechselt, nachdem er mehr als 200 naturwissenschaftliche Arbeiten nobelpreisverdächtiger Qualität veröffentlicht hat, in seiner zweiten Lebenshälfte auf einen Lehrstuhl für *sozial studies*, ebenfalls in Manchester, wo er, freigestellt von allen Lehrverpflichtungen, seine früher schon vorangetriebenen Arbeiten über die Rolle des impliziten Wissens systematisch weiter zu entfalten beginnt. Er ist ein für die hier interessierende Thematik äußerst interessanter Autor, weil er von der harten Naturwissenschaft kommt und über

erkenntnistheoretische Themen schließlich bei den Grundfragen einer philosophischen Anthropologie und Psychologie landet. Für ihn ist Wissenschaft etwas, das nicht durch Regeln (des logischen Schließens oder der Falsifikation etwa) zu verstehen ist, sondern durch einen letztlich nur metaphysisch verstehbaren Glauben an die Existenz einer wissenschaftlichen Wahrheit; Polanyi ist überzeugter Realist und könnte es als ein durch die harte Schule des naturwissenschaftlichen Labors gegangener Wissenschaftler auch gar nicht anders sein. Aber ein purer Empirismus, eine pure Ansammlung von Daten scheint ihm selbst im Labor sinnlos, wenn nicht ein Forscher dabei ist, der Muster oder Gestalten zu erkennen in der Lage wäre. Ohne das, was Kant *Urteilkraft* genannt hatte, könnten Daten nicht in Ordnungen gebracht, könnten Gestalten nicht wahrgenommen und Muster nicht mit anderen Mustern verglichen werden. Wissenschaftstheorie ist für ihn deshalb v.a. als Wissenschaftspsychologie zu betreiben. Wissenschaftler verarbeiten eben nicht nur Informationen, was die immer noch gängige Annahme in weiten Teilen der cognitive science ist, sondern sie „sehen“ – wenn man auf den genauen metaphorischen Klang dieses Wortes hier hört – ganzheitliche Zusammenhänge. Polanyi, wenn er absoluter Realist ist, dann ist er auch, in den Worten von **Douglas Hofstadter**, „holist par excellence“. Was Wissenschaftlern einleuchtet, ist nicht ein einzelnes Faktum oder ein aufgestellter Satz, sondern ein System von Sätzen. Was wir im Deutschen als „Wissen“ übersetzen müssen, wird bei Polanyi unterschieden in „knowledge“ und „knowing“. Erstes meint jenes sagbare, in Begriffen formulierbare und mitteilbare Wissen, das in die Lehrbücher eingeht; letzteres den Prozess der Generierung von Wissen, der dem Lehrbuchwissen weit vorgelagert ist. Knowing ist keine Begrifflichkeit der Repräsentation; implizites Wissen besteht für Polanyi nicht aus mental repräsentierten Regeln, die formuliert werden könnten, um von anderen dann mit gleichen Ergebnissen angewandt werden zu können. Er stellt sich das eher

vor wie das Erlernen des Fahrradfahrens. Nur ein zerstreuter Professor würde es zu lernen versuchen, indem er die Gesetze der schiefen Ebene und des freien Falls anwendet und dann scheitert. Für Polanyi ist knowing immer ein embodied knowing. Ohne das handwerkliche Geschick des versierten Labortechnikers, ohne das Feingefühl fürs Material könnte sich jener Sinn für Situationen nicht entfalten, den ein guter Wissenschaftler braucht. Knowing – das ist eigentlich ein Können, das wir zwar im Nachhinein als „Wissen“ in manchen Fällen zu rekonstruieren vermögen, das aber nicht von vorneherein als Wissen auch im Kopf desjenigen vorhanden ist, dem wir Können zusprechen. Können ist, wie **Donald Schön** (1983) immer wieder beschrieben hat, viel dynamischer; knowledge hingegen ist statisch.

Die Frage zu stellen, welches Wissen denn ein Könnler *anwendet*, entspringt somit (Klappacher 2007, S. 24) einem Kategorienfehler. Wer sich gekonnt verhält, tut das nicht deshalb, weil er ein Set von Regeln schon im Kopf hätte, sondern weil er sich so verhält, *als ob* er diese Regeln im Kopf hätte. Eben deswegen tun sich Experten wie der Athener Archäologe, damit schwer, ihre Wissensbasis zu explizieren. Sie haben einfach „ein Gefühl“ und wollen ansonsten in Ruhe gelassen werden. Können, so können wir festhalten, ist verkörpert, es ist dynamisch und es ist situiert. Deshalb muß es auch als flüchtig bezeichnet werden.

Genau das macht die Situation des professionellen Psychotherapeuten aus. In seiner Arbeit verhält er sich, *als ob* er Regeln folge und knowledge anwende, während er wahrscheinlich vielmehr von dem macht, was Polanyi als knowing bezeichnet, betreibt. Er ist körperlich präsent und folgt den Signalen seines Körpers, er handelt in Situationen und er kann das nur, weil er im Fluß der Ereignisse mitschwimmt, also soweit er sich dynamisch einstellt. Aus der Sicht von Polanyis Auffassung ist der Versuch, Psychotherapie zu manualisieren, ein schwerer Fehler, weil damit das dynamische Können des Psychotherapeuten einem fremden Regime,

dem statischen Knowledge, unterworfen würde. Können ist aber nicht nur dynamisch, sondern *situier*t; es ist gerade durch die flexible Anpassung an situative Gegebenheiten ausgezeichnet. Das aber wird bei der späteren epistemischen Theoretisierung immer weiter ignoriert.

Implizites Wissen besteht aus zwei Komponenten, die Polanyi als den distalen und proximalen Term bezeichnet. Vom proximalen Term haben wir ein Wissen, das wir nicht in Worte fassen können, während wir unsere bewusste Aufmerksamkeit auf Etwas richten. Ein menschliches Gesicht etwa erkennen wir sofort, aber die Einzelheiten könnten wir kaum angeben. Die *actio per distans*, von der Blumenberg sprach, klingt hier wieder an. Proximal sehen wir immer schon Zusammenhänge, weil wir auch in sie gestellt sind; distal bestimmen wir Details.

Auch Polanyi argumentiert evolutionär, wenn er die Fähigkeiten des impliziten Wissens in einer Stufenfolge ansiedelt: Auf einer *ersten* Stufe finden sich körperlich-somatische Prozesse wie etwa die Balance und die Wahrnehmung, dann folgen Werkzeuggebrauch und die denotative Bezeichnung von Gegenständen. Auf einer *dritten* Stufe fügen sich diese allmählich zusammen und entwickeln sich zu höheren technischen, aber auch künstlerisch-ästhetischen Fähigkeiten. Deren Kulminationspunkt als *vierte* Stufe erreicht der erfahrene „Diagnostiker“, der etwa auf einem Röntgenbild etwas sieht, was dem weniger Erfahrenen vollkommen entgeht. Als eine *fünfte* und letzte Stufe sieht Polanyi geniale Fähigkeiten jener Wissenschaftler oder Künstler, die anderen etwas zu neuen integralen Wissens- und Sehweisen verhelfen können.

“Wenn Polanyi von implizitem Wissen spricht, dann glaubt er nicht, dass wir gar nicht darüber sprechen können. Wir können nur nicht adäquat darüber sprechen.“

schreibt Klappacher (S. 35) klärend. Beinahe zwanglos ergibt sich, dass Polanyi zwischen „focal awareness“ und „subsidiary awareness“ unterscheidet. Das erstere muß kaum erläutert werden. Bei *subsidiary awareness* geht

es um einen Wahrnehmungsmodus, bei dem wir etwas und zugleich ein anderes sehen. Wir sehen einen Menschen zum Erstinterview kommen und erkennen sofort den früheren Alkoholiker. Wir sehen dann nicht einzelne Merkmale, sondern Gestaltzusammenhänge und wir sehen sie sehr schnell. Dies Sehen fasst Polanyi als eine Form des Wissens („knowing“) auf und hier ist die Anschlussstelle zu Fragen der psychoanalytischen Ausbildung erreicht – denn dass Polanyi hier in einer allgemeinen Weise von etwas spricht, was wir als *klinischen Blick* bezeichnen, dürfte auf der Hand liegen. Weit schon *vor* aller psychoanalytischen Inanspruchnahme dieses Wahrnehmungsmodus schreibt Polanyi:

“In diesem Sinne könnten wir sagen, dass wir uns die Dinge einverleiben, wenn wir sie als proximale Terme eines impliziten Wissens fungieren lassen – oder umgekehrt, dass wir unseren Körper soweit ausdehnen, bis er sie einschließt und sie uns innewohnen“ (zit. nach Klappacher S. 40)

Schon der Naturwissenschaftler muß sich die Dinge *einverleiben* und nur soweit er das tut, versteht er sie in jenem beinahe somatischen Sinne, den Polanyi hier anspricht. Und zugleich muß er die Körpergrenzen ausdehnen, die Dinge also *narzisstisch* besetzen, um sie zu ertasten, zu erfühlen und um mit ihnen eine *Einfühlung* zustande zu bringen, von der Polanyi nachhaltig spricht. Das kann man kaum besser als am **Menon-Paradox** aus dem gleichnamigen Gespräch des **Sokrates** nach **Platon** erläutern. Sokrates erläutert dem verblüfften Schüler, wie der Mensch denn etwas entdecke? Wenn er es schon weiß, dann sucht er es nicht, denn er kennt es ja schon. Wenn er aber nichts davon weiß, weiß er gar nicht, worauf er seine Suche richten soll. Und Polanyi fügt hier an:

“Aber wie kann man ein Problem erkennen, ein beliebiges Problem, ganz zu schweigen von einem guten und originellen? Denn ein Problem sehen heißt: etwas Verborgenes sehen. Es bedeutet, die Ahnung eines Zusammenhangs bislang unbegriffener Einzelheiten zu haben. Das Problem ist gut, wenn die Ahnung richtig ist; es ist originell, wenn niemand sonst die von uns

antizipierte Möglichkeit sieht, wie man es verstehen könnte. Ein Problem sehen, das zu einer großen Entdeckung führen wird, bedeutet nicht nur, etwas Verborgenes zu sehen, sondern etwas, wovon die übrige Menschheit noch nicht einmal eine Ahnung hat“. (Polanyi, zit. nach Klappacher S. 47)

Da ist wieder das Unbegriffene. Man muß etwas schon wissen, damit man es auch „sehen“ kann. Die Doppelheit des Wahrnehmungsmodus von *proximal* und *distal* macht verständlich, wie wir neuen Situationen begegnen und sie *als* neu erkennen, obwohl wir sie auf der Grundlage eines alten, schon verfügbaren Wissens bewältigen. Nichts anderes beschreibt das psychoanalytische Konzept der *Übertragung*. Der neue Gesprächspartner, der fremde Analytiker, wird deutlich als fremd und neu erlebt, aber auf der Grundlage schon verfügbaren Wissens wird das bewältigt. Und da wird deutlich die psychoanalytische Situation in weiteren Dimensionen beschrieben: eine große Entde-

ckung machen, von der ein uns aufsuchender Mensch noch nicht einmal eine Ahnung hat. Wegen der genau er aber kommt – obwohl er das nicht weiß! Eine Entdeckung, die wir aber auch noch nicht wissen, sondern allenfalls ahnen und die wir verhindern, wenn wir mit *zuviel* Theorie die Erfahrung indoktrinieren würden. Oder wenn wir reduktionistisch die „Störung“, deretwegen wir aufgesucht werden, „erklären“ würden – wir würden epistemisches Wissen anbringen und das macht, das kann ich jetzt metaphorisch sagen, in der Behandlungssituation nicht satt. **Freud** hatte dafür den schönen Vergleich, dass wir in Zeiten der Hungersnot nur Speisekarten ausgeben würden.

Deshalb ist psychoanalytisches Können nun eben *nicht* einfach *Anwendung* von Theorie! Und jetzt können wir uns immerhin auf namhafte Philosophen und Naturwissenschaftler berufen. Aber was ist Können denn dann?

ERWERB DES KÖNNENS – EINE BESONDERE STUFENLEHRE

Zur Beantwortung dieser noch nicht psychoanalytischen, sondern allgemeinen Frage ziehe ich ein Buch von **Georg Hans Neuweg** (1999) *Könnerschaft und implizites Wissen* heran, dessen Autor sich seinerseits stark auf Polanyi bezieht. Er will Fragen des Lehrens klären, die über eine bloße Wissensvermittlung hinaus gehen. Das sind Fragen, die für psychoanalytische Weiterbildung etwa so gestellt werden könnten: Wenn ein Supervisand Fortschritte in einer Supervision macht – wie kann man das merken und wie verstehen? Ist es so, dass er am Ende der Supervision jenes Wissen in seinem Kopf hat, das vorher im Kopf des Supervisors war? Kann man sich das so vorstellen? Der Sinn einer solchen Frage liegt natürlich darin, sie zu verneinen, aber wie dann? Selbst wenn der Supervisand gleiche Begriffe benutzen würde wie der Supervisor – wäre das Indiz für gleiches Wissen (knowledge), aber müssten wir nicht auf „knowing“ hinaus? Das Konzept eines impliziten Wissens trägt hier wei-

ter – eine gute Supervision muß natürlich nicht nur *knowledge* vermitteln, sondern implizites Wissen fördern.

Neuweg zeigt uns, dass es Bereiche der Pädagogik gibt, die uns da fruchtbar belehren können, etwa durch Experten-Novizen-Vergleiche. Es gib sog. „nicht-saliente“ Lernaufgaben, die sich nicht durch Verfügung über Information auszeichnen, sondern in der Bewältigung einer Handlungsaufforderung. Die Tatsachen und Faktoren sind unvollständig, sogar mehrere Muster können gesehen und verschiedene Ziele angesteuert werden; auch ist nicht ganz klar, welche Informationen relevant sind und welche vernachlässigt werden können. Das ist der Fall etwa beim Treffen von Kaufentscheidungen, beim Schachspiel (das Freud als Vergleich für die Psychoanalyse diente) oder beim Autofahren. In all diesen Situationen gibt es ebenso ein bestimmtes Set von Regeln wie in der Erhebung einer Anamnese oder in den Anfangssituationen einer analytischen

Behandlung – aber wie ist der Weg vom Novizen zum Könnler? Überall gilt die Erfahrung, dass Könnler ihr Regelwissen weit hinter sich lassen, was sie freilich erst können, wenn sie lang genug mit verschiedenen Fällen zu tun hatten.

“Die bewußte Verarbeitung isolierter Elemente und Regeln, die die ersten Lernstadien kennzeichnet und die sich in Computerprogrammen objektivieren läßt, wird allmählich durch ein nur durch den Menschen aneigenbares holistisches Wahrnehmen ganzer Situationen, durch ‚situatives Verstehen‘ ersetzt, wobei schließlich in der Situation die adäquate Verhaltensweise gleichsam schon mitgesehen wird. Diese Fähigkeit kann nur in einem Prozeß ausgedehnter Erfahrung erworben werden.“ (Neuweg, S. 298)

Die Stufen dieses Prozesses lassen sich nun im einzelnen, unter Verweis auf vielfältige Literatur aus den verschiedensten Lern-Lehr-Bereichen angeben:

In einem ersten *Novizenstadium* wird der Lernende mit gleichsam ‚schriftlichen‘ Instruktion ausgestattet, die Neuweg mit Stützrädern am Fahrrad vergleicht. In einem Prozeß *bottom-up* lernt der Novize jene Merkmale kennen, die eine Aufgabe bestimmen, für deren Bewältigung er ausgebildet wird. Diese Merkmale sind *nicht-situational*; sie erfordern gerade nicht, dass der Lernende sich auf die Situation einlässt. Aber solange er nur die Merkmale distal wahrnimmt, erschließt sich dem Lernenden die Gesamtstruktur der Situation eben gerade nicht und ebenso wenig, dass die Bedeutung der einzelnen Merkmale sich erst aus der Wahrnehmung der Gesamtgestalt ergibt. Der Lernende, etwa ein Fahrschüler, lernt weiter kontextunabhängige Regeln. Charakteristischerweise müssen Leute, die dieses Stadium längst hinter sich gelassen haben, sich mühsam daran erinnern, welchen Regeln sie eigentlich folgen – so haben etwa Krankenschwestern, bei denen jeder Handgriff längst „sitzt“, Mühe, diese Schritte zu lehren.

Im Stadium des fortgeschrittenen Anfängers begreift er die Wiederkehr einzelner bedeutungsvoller Elemente, die nicht über präzise Definitionsregeln erfassbar sind, sich deshalb auch nicht eindeutig lehren lassen, son-

dern voraussetzen, dass der Lernende sich im Problemfeld schon länger aufhält. Diese Elemente werden *Aspekte* genannt. Dazu gehören etwa die Fähigkeiten von Hundehaltern, verschiedene Arten des Bellens zu unterscheiden oder das, woran wir erkennen, dass ein anderes Auto, das auf eine Kreuzung zufährt, halten wird. Solche Momente werden auch als *physiognomische Elemente* bezeichnet, weil sie das „Gesicht“ einer Situationsgestalt erfassen. Hier müssen Lernende auf präzise Definitionen situationaler Aspekte geradezu verzichten, er muß an Beispielen lernen. Der Lernende bleibt aber gleichsam „Pedant“ (Neuweg, S. 306), weil er sich noch arg an Regeln hält selbst dann, wenn die Gesamtsituation eigentlich den Regelverstoß verlangt.

Deshalb ist die zentrale Errungenschaft der dritten Stufe das *Kompetenzstadium*. Hier begreift der Lernende, dass er mit einer Perspektive an die Situation herantreten muß, die gestattet, die einzelnen Aspekte und physiognomischen Elemente nicht mehr absolut zu nehmen, sondern zu gewichten – aus der perspektivischen Betrachtung der Gesamtgestalt heraus. Autofahrer wollen an einem Ziel ankommen und erwägen verschiedene Wege, beschleunigen kurz vor dem Rotwerden der Ampel noch rasch etc. Aber der Lernende benutzt immer noch ein Kalkül, auch wenn sein emotionales Involvement schon weitaus höher ist und als solches bemerkt wird. Denn er fühlt sich verantwortlich für die Wahl eines Plans und auf ihm lasten die Folgen von Entscheidungen.

Im *Stadium des gewandten Könnens* erkennt der Lernende Situationen als Ganzes, erwirbt mit der Fähigkeit zum Handeln aus einer gewählten Perspektive auch entschieden Urteilskraft; er durchdenkt Situationen nicht mehr sequentiell step-by-step, sondern handelt auf der Basis eines holistischen Erkennens von situativen Ähnlichkeiten so wie wir Gesichter erkennen, nämlich ohne die Merkmale im Einzelnen zusammen zu fügen. Der Lernende hat eine Vorstellung über den erwartbaren, „normalen“ Ablauf der Dinge, wo kein Eingreifen erforderlich ist und bildet damit intuitive Erwartungen

(Neuweg, S. 309) aus. Er folgt weniger präzisen Regeln als offenen Maximen. Ein Lehrer erkennt sofort, wenn die Arbeit einer Schülerprojektgruppe nicht „läuft“, muß dann aber überlegen, wie er eingreift.

“Die vierte Stufe ist also im wesentlichen gekennzeichnet durch die Fähigkeit, ohne bewußte Anstrengung den Aufforderungs- oder Problemcharakter einer Situation und die grundlegende Richtung, in der gehandelt werden muß, zu erkennen, die Detailplanung ist aber noch bewußtseinspflichtig” (Neuweg, S. 310)

Wer zu dieser Stufe gelangen will, kann nicht mehr durch Begrifflichkeit, Analyse und Verbalisierung, unterrichtet werden; er muß vielmehr an prototypischen Situationen lernen. Im Fall der psychoanalytischen Weiterbildung käme hier die Konfrontation mit Fallbeispielen ins Spiel, die in ihrer Vieldeutigkeit alltäglichen Situationen real vergleichbar sind. Hier auf kontextfreies Regelwissen, Anwendung *allgemeiner* Theorien zu rekurrieren würde Lernende, die diese Stufe bereits erreicht haben, nur frustrieren.

Bis hierher erfolgen Handlungsentscheidungen gemäß einer Abfolge von kontextfreien Regeln – Richtlinien (Reaktion auf Aspekte) – Zielbildung – Maxime (Antwort auf eine gestalthaft wahrgenommene Situation). Im fünften Stadium des Könnens *Intuitives Handeln* wird die Antwort nun gleichsam automatisch ausgelöst. Nicht mehr auf Elemente wird regelgeleitet reagiert, sondern Elemente haben sich zu komplexen Situationen und Klassen von Situationen gruppiert, für die Handlungsalternativen und Antworten zur Verfügung stehen, die bildhaft und nicht begrifflich (Neuweg, S. 311) im Gedächtnis aufbewahrt sind.

“Der erfahrene Autofahrer verschmilzt mit seinem Wagen zu einer Einheit; wenn er eilig ist, nimmt er die Geschwindigkeit intuitive vor der regennassen Kurve zurück, ohne jemals bewußt zu erfahren, was er getan hat. Der Schachspieler sieht auf der Grundlage Tausender Stunden Spielerfahrung in der Figurenstellung schon den Zug, ohne ihn bewusst zu entscheiden.“ (Neuweg, S. 311)

Auf dieser Stufe entfällt strategisches Planen gerade, aber Könnner analysieren Situationen

natürlich dennoch, nämlich genau dann, wenn sie keine Könnner sind. Sie oszillieren dann zu den Modalitäten früherer Stufen zurück, weil sie ihre Kompetenzgrenzen erkennen und sich in jedem Fall aber wieder auf das höchste Niveau bringen wollen. Sie iterieren den Prozeß der Könnerschaft immer erneut und immer gekonnter. Könnner wissen um etwas, das Polanyi so ausgedrückt hat:

“We alone can catch the knack of it; no teacher can do this for us” (Knowing and Being 1969, S. 126)

Nicht Planung für die Zukunft, sondern das Erkennen der Rolle der Gegenwart ist hier einer der entscheidenden Lernschritte. Diese „Zielorientierung des Handelns ohne bewusste Zielsetzung“, wie Neuweg (S. 312) schreibt, kommt dem psychoanalytischen Kompetenzerwerb sehr nahe, was aufregend deshalb ist, weil in diesem Modell ganz andere Lernentwicklungen zu Könnerschaften beschrieben werden.

“Das Subjekt erlebt Handlungsaufforderungen und kommt ihnen nach, ohne sich Ziele zu setzen, nimmt Ungleichgewichte wahr, unvollständige oder sonstwie nicht befriedigende Gestalten, verspürt eine Spannung und versucht sie aufzulösen. Der Handelnde steht nicht über, sondern in der Situation, distanziert sich nicht von, sondern verschmilzt mit ihr. Sein Sinn für Abweichungen von der befriedigenden Gestalt wirkt unmittelbar handlungsauffordernd, ohne dass Sollgestalten als Ziele oder Pläne als Transformationsprozesse dazwischengeschaltet wären“ (Neuweg, S. 312).

Die Entsprechung mit psychoanalytischer Kompetenz liegt auf der Hand, aber wir erkennen auch den Fehler mancher psychoanalytischer Ausbildungsideale: Es könnte sein, dass es falsch ist, wenn wir unseren Weiterbildungsteilnehmern das Ideal, *über* den Situationen mit ihren Patienten zu stehen, beibringen; richtiger wäre zu würdigen, wie sehr sie *in* den Situationen stehen. Und dass gerade darin ihre Chance zu Kompetenz und angemessenen Antworten liegt!

Wer sich an meine PNL 35 und 41 erinnert, wird in dem hier beschriebenen Modell erkennen, dass eine empirische Ratifizierung

dazu längst vorliegt, nämlich in den besprochenen Studien von **Orlinsky** und **Ronnestad** über die Entwicklung von ca. 5000 Psychotherapeuten aus aller Welt und allen Schulen. Auch diese Autoren entwickelten auf der Grundlage ihres empirischen Materials ein 5-Stufen-Modell der Kompetenzentwicklung, mit einer knappen Erwähnung von Polanyi, aber ohne die entsprechende Kenntnis jener Arbeiten aus der Pädagogik und des Lehrens, die sich einem vergleichbaren Problem wie in der psychoanalytischen Weiterbildung schon gestellt hatten. Das kann man niemandem vorwerfen. Es sollte in der Psychoanalyse aber zur Kenntnis genommen werden, dass psychoanalytische Ausbildung nur Sonderfall von vergleichbaren Problemlagen andernorts ist; deshalb kann der Blick dorthin nur lehrreich und gewiß auch hilfreich werden.

In just diese Richtung, wie Psychoanalyse gelehrt und gelernt wird, zielt ein informatives Buch der Psychoanalytikerin **Jutta Kahl-Popp** mit dem Titel: „Lernen und Lehren psychotherapeutischer Kompetenz am Beispiel der psychoanalytischen Ausbildung“ (Ergon-Verlag 2007). Das Problem wird von psychoanalytischen Autorinnen und Autoren durchaus als aktuell erkannt; das kleine Büchlein von **Herbert Will** über „Psychoanalytische Kompetenzen“ (2006) ist soweit verbreitet, dass ich hier nur nachdrücklich darauf verweisen will.

Jutta Kahl-Popp kennt die hier referierten Autoren wie Michael Polanyi oder Georg Hans Neuweg nicht, aber sie kommt interessanterweise zu ganz ähnlich Sichten und Ansichten und das macht die Sache umso überzeugender.

Ein Schwerpunkt ihres Buches ist die Kritik des psychoanalytischen Ausbildungssystems. Was sie zusammenträgt, hat man natürlich schon mal irgendwo gelesen, aber gerade in dieser Zusammenballung gewinnt das kritische Masse. Und erschüttert! Ich referiere das hier nicht und weise nur auf ihre begründete Übernahme der Kritik des psychoanalytischen Über-Ich-Komplexes aus den Arbeiten von **Jürgen Reeder** hin.

Wichtiger ist vielmehr, wie sie die psychoanalytische Kompetenz aus den Arbeiten der Säuglingsforschung entwickelt, nämlich so, dass deutlich werden kann: das, was das eben beschriebene Modell von Neuweg anvisiert, was Polanyi mit Implizitem Wissen meint, sind jene Fähigkeiten, sich in menschlichen Situationen affektregulierend und personal involviert zu bewegen und dennoch konzeptionell nicht nur in alle beliebigen Richtungen zu verschwimmen. Kompetenz bezeichnet sie (S. 98) als *Ressourcen organisierendes Konstrukt* und unterscheidet eine personale, eine relationale und eine konzeptionelle Kompetenz. Wichtig erscheint ihr, auf die Position von **Fritz Morgenthaler** zu verweisen, wonach Konzepte vor allem dazu da seien, „die Persönlichkeit des Analytikers zu stabilisieren“ (S. 98) Das ist nicht diffamierend gemeint, sondern so, dass man durch die Konzepte hindurch gegangen sein muß, um sie als implizites Wissen zur Verfügung zu haben, weil man nur dann *in* den Situation stehen kann. Die Befunde der Säuglingsforscher zeigen überdeutlich, welcher Schaden angerichtet würde, wenn Mütter Theorien *anwenden* würden – und dennoch können sie wenn nötig hinsichtlich mancher Schwierigkeiten oder gar Defizite belehrt werden.

Zur *personalen* therapeutischen Kompetenz rechnet Kahl-Popp deshalb die psychische Plastizität des Therapeuten als Fähigkeit zur „Offenheit gegenüber neuen Begegnungen mit verschiedenen Menschen und die Fähigkeit, sich emotional auf sie einzustellen“ (S. 89). Weiter die Empathie und wir haben schon gesehen, was Polanyi als Naturwissenschaftler darunter verstand, nämlich Ausdehnung des Selbst! Schließlich gehört dazu die Fähigkeit, einen Zustand des Nicht-Wissens zu ertragen – also gerade nicht mit Begriff und Theorie unbegriffene Situationen zu erschlagen.

Zur *relationalen* Kompetenz rechnet sie die Verantwortung für die therapeutische Beziehung und die kommunikative Intuition. Das erscheint mir extrem wichtig, weil man manchmal Beschreibungen von therapeutischen Handlungsweisen, etwa Fragen, findet,

die für sich genommen „hart“ sind. Fragt man jemanden einfach danach, warum er zu diesem Zeitpunkt depressiv geworden ist, erfährt man wahrscheinlich Abweisung oder „weiß nicht“. Bettet man die gleiche Weise kommunikativ in ein „soft environment“ ein und fragt etwa: „Ob Sie eine Idee dazu haben, warum Sie gerade zu diesem Zeitpunkt sich so niedergeschlagen gefühlt haben?“ zeigt man bei gleicher strategischer Begrifflichkeit ein weit höheres Maß an relationaler Kompetenz. Und wir sehen, dass es ein schwerer Fehler ist, wenn wir in Ausbildungsseminaren keine Transkripte zur Verfügung haben! Als *konzeptionelle* Kompetenz fordert sie, dass die Therapeutin eine plausible Erklärung für die Beschwerden des Patienten zur Verfügung haben und kommunikativ als „Verhandlungsmasse“ einbringen können sollte, das stärkt das Arbeitsbündnis und ist Anfang eines Vorgehens, das die Beschwerden des Patienten auflöst. Andere Momente wie die Reflexion der drei Komponenten kommen hinzu.

Konsequent und in Übereinstimmung mit den Befunden der Psychotherapieforschung fordert sie, nicht mehr schulenspezifisch auszubilden (S. 161). Personale und relationale Kompetenzen tragen nämlich das Hauptgewicht einer guten Ausbildung, die

Differenzen ergeben sich bei den konzeptionellen Kompetenzen.

„Im Mittelpunkt der Ausbildung müßte die Entwicklung und Kultivierung personaler und relationaler psychotherapeutischer Kompetenz stehen. Außerdem müsste der Kandidat ermutigt und dabei begleitet werden, sein eigenes Behandlungskonzept auszubilden.“ (S. 161)

Darin greift die Autorin einen alten philosophischen Impuls auf. Bei **Nietzsche** (1880-2, S. 361) konnten wir immer schon lesen:

„uns selber machen, aus allen Elementen eine Form gestalten - ist die Aufgabe! Immer die eines Bildhauers! Eines produktiven Menschen“ (Nietzsche 1880-82, S. 361)

Wenn wir uns daran erinnern, dass Freud in seiner Schrift „Über Psychotherapie“ von 1905 die Psychoanalyse (im Unterschied zur Hypnose) als „Bildhauerei“ beschrieb, dann merken wir, dass hier eine beinahe vergessene, aber erinnerungswerte Wahrheit ausgesprochen wurde. Wer Psychoanalyse nur (!) als epistemisches Wissen betreiben wollte, vergäße sich, vergäße den Menschen, er käme in seinem eigenen Denkgebäude nicht vor. Das wäre das größte Loch im Rettungsring, durch den aller Sinn entweiche. Aber ein Teil unseres täglichen *plain talk* verteufelt sowas ja leider als *narzisstisch* ...

DAS SELBST IM ZENTRUM DES KÖNNENS

Der letzte von der Autorin hier zitierte Satz wäre natürlich eine Revolution! Und sie hat so recht damit! Ein „eigenes Behandlungskonzept“ ausbilden, das ist die bildhauerische Aufgabe, die Nietzsche sah, die von Freud für die Psychoanalyse übernommen wurde und die für Jeden Lebensaufgabe bleibt. Das ist der „Knack“, von dem Polanyi sprach. Kein Lehrer kann das bewirken, sondern nur für gedeihliche Bedingungen sorgen. Insofern kann Ausbildung nicht *gemacht* werden, sie muß geschehen dürfen. Und kann dies leichter, wenn Unbegrifflichkeit Platz gewährt wird. **Herbert Stein** hatte dies übrigens – so kehren manche Themen im Zyklus von zwanzig Jahren immer wieder – in einem bemerkenswerten Aufsatz „Die Regeln der Psychoanalyse und das regelnde Selbst“ in der *Psyche* von 1986 (S. 310 ff.) in einer philosophisch etwas anderen Sicht beschrieben.

Ein eigenes Behandlungskonzept ausbilden – ist das denn noch Psychoanalyse? So hört man sofort die aufgeregten Schreie und kann sich doch beruhigt zurücklehnen: Ja, das wäre endlich eine Psychoanalyse, die unter Ausbildung auch die Bildung des Selbst verstünde und die ihre unbegriffene theoretische Vielfalt als Einheit des Selbst zu begreifen in die Lage käme. Der klar würde,

dass die theoretischen Differenzen natürlich bestehen müssen, wo so viele verschiedene Köpfer unterschiedlichen Grades am Werk sind. Wo Psychoanalyse als Bildung von Reflexionsprozessen und als Reflexion von Bildungsprozessen verstanden würde, kann es natürlich nicht nur *einen* Weg der Reflexion geben, sondern es muß unendlich viele geben, nämlich genau so viele, wie reflektierende Subjekte und reflektierte Situationen. Wo Handlung und Behandlung als Aktivierung des persönlichen Selbst jenen Sinn lebendig werden ließe, der durch konforme Anwendung von Theorien und so dokumentierte schulische Zugehörigkeiten eher verblasen wird. Die Rettungsringe der Theorie verlieren, das läßt sich nun klar sehen, ohne Bezug zu einem so verstandenen Selbst ihre Luft. Aber wenn Lernende ermutigt würden, ihr eigenes Behandlungskonzept auszubilden, heißt das natürlich nicht Beliebigkeit, sondern Chance zu Kritik und Auseinandersetzung im besten, unsere Institutionen wieder belebenden Sinn. Wer Un-Sinn als Behandlungskonzept ausbildet, muß natürlich kritisiert werden, aber es gibt auch die Chance, aus einem scheinbaren Un-Sinn den möglicherweise verborgenen innovativen Sinn heraus zu präparieren und damit aus der klinischen Erfahrung neue Impulse zu akzeptieren, nicht nur aus der wissenschaftlichen Umwelt unserer Profession.

Interessant scheint mir, dass die Autorin neue Vokabeln vorschlägt. Statt von Lehranalytiker sollte von Selbsterfahrungsleiter, statt von Weiterbildungsteilnehmern von Lernern, statt von Dozenten durchaus von Lehrenden gesprochen werden. Das erscheint mindestens ein Gedankenexperiment wert. Es würde dann nämlich deutlich, dass es sich nicht um einen nur mit psychoanalytischen Mitteln zu lösenden Konflikt, sondern um ein pädagogisches Ausbildungsproblem handelt – und wir haben gesehen, dass daran Andere durchaus mit guten Aussichten arbeiten. Öffnen wir uns dafür. Es wird Zeit!