

*Editorial*

### **Lacanitverstan? Lehren nach Lacan**

Artur R. Boelderl, Peter Widmer

*RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse*, 101 (2026): *Lacanitverstan: LACANsLEHREN*, S. 7–12.

DOI: 10.21248/riiss2025.101.100

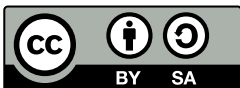
ISBN: 978-3-911681-03-2

ISBN (E-Book): 978-3-911681-04-9

ISSN: 1019-1976

eISSN: 2944-0122

Veröffentlicht: 26. Januar 2026



Diese Veröffentlichung, bis auf ausdrücklich gekennzeichnete Ausnahmen, steht unter der Creative-Commons-Lizenz »Namensnennung-Share Alike 4.0 International« (CC BY-SA 4.0). Der Text der Lizenz ist unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de> abrufbar. Eine Zusammenfassung (kein Ersatz) ist unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> nachzulesen.

Artur R. Boelderl, Peter Widmer

Johann Peter Hebels bekannte Kalendergeschichte *Kannitverstan* (1809) zeigt auf, dass aus der Situation des Antwortemüssens – in die die Leser<sup>1</sup> des literarischen Textes sich gestellt sehen wie mutatis mutandis die Psychiater gegenüber den Patienten und im Ausbildungszusammenhang die Lernenden – nicht auch die Fähigkeit des Antwortenkönnens folgt, so wenig wie das Verstehen in dem Sinne auf das Nichtverstehen folgt, dass es dieses gleichsam restlos ersetzte.<sup>2</sup> Gerade wenn der Text, der Analysant, der Lerngegenstand kein *Fremder* (mehr) ist, weil wir angefangen haben, ihn zu verstehen, bleibt er doch ein *Anderer*. Anders gesagt: In dem Maße, wie wir ihn verstehen, verstehen wir ihn auch *nicht* (und nicht etwa nur *noch nicht*) – wir *missverstehen* ihn nicht, sondern er entzieht sich radikal unserem Verstehen.

»[A]uf dem seltsamsten Umweg kam ein deutscher Handwerksbursche in Amsterdam durch den Irrtum zur Wahrheit und zu ihrer Erkenntnis.« So fasst der Autor von *Kannitverstan* selbst dessen Inhalt im zweiten Satz zusammen. In der folgenden Geschichte, die die Wahrheitssuche des Lehrlings beschreibt, entspricht – so scheint es zumindest – der Wissenszuwachs des Protagonisten (jene nachweisliche, d.h. messbare Einsicht, zu der er im Laufe der Erzählung gelangt) ziemlich genau der idealtypischen Erkenntnis im Sinne einer dem hermeneutischen Paradigma Jaspers'scher (und anderer) Prägung verpflichteten Psychotherapie: Die Wahrheit, zu der er gelangt – jene »Moral von der G'schicht«, ihr

»Sinn«, auf den der literarische Text die Leser sozusagen mit der Nase stößt und der mit jenem konvergiert, den Lernende nach der ersten Lektüre in aller Regel zielsicher herausfinden und worauf Lehrende daher mit methodisch vielleicht verschiedenen, sachlich aber gleichsinnigen didaktischen Mitteln abzielen – lautet: Sei glücklich und zufrieden mit dem, was du hast, denn im Tod sind Arm und Reich gleich! Just diese moralische Einsicht steht indes unter der für die Kalendergeschichte titelgebenden Kautele des »Kannitverstan«, des Nichtverstehens – das sich, vom Handwerksburschen als Eigenname des vermeintlichen Besitzers von Haus und Schiff und nachmaligen Leichnams (miss-)verstanden, mit gleichem Recht auch als Eigenname dieses Protagonisten selbst auffassen lässt, qua Titel gleichsam als Legende für die kurze Erzählung überhaupt. Die Erkenntnis, man könnte sagen: der objektiv feststellbare Lernfortschritt des Handwerksburschen, wird vom selben literarischen Text, der sie uns der Sache nach unzweideutig zu verstehen gibt, in ein und demselben Schriftzug nach allen formalen Regeln der (Dicht-)Kunst gleich wieder durchgestrichen, eingeklammert, als frag-würdig hingestellt.

Darüber sehen die Lesenden/Lernenden mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit hinweg – zugunsten der erwähnten Moral, die der Text hermeneutisch insinuiert. Dabei weist dieser genügend Stellen auf, in denen er sich als *Schrift* in Erinnerung ruft, d.h. in seiner Materialität als Ensemble von Signifikanten, die nicht von sich aus noch mit irgendeiner extern zu begründenden Notwendigkeit auf ein Signifikat verweisen. Die beiden einander stets überlagernden Dimensionen des Verständlichen und Nichtverständlichen kreuzen einander in Hebels meisterlicher Geschichte ganz materialiter: nicht nur schriftlich, sondern auch (schrift-)bildlich dort, wo sich die beiden Sprachen, deren Kenntnis/Unkenntnis am Ursprung der hermeneutischen Breddouille des Protagonisten steht (die ihm selbst freilich entgeht), auf der Ebene der Signifikanten treffen: »[...] end-

lich (kam) er an den Meerbusen, der da heißt: *Het Ey*, oder auf deutsch: das Ypsilon.« Nun ist *Het Ey* indes gerade auf Deutsch eben nicht das Ypsilon, sondern das Y, der griechische Signifikant, ein Fremdkörper im deutschen Alphabet (den die Schulkinder bis vor kurzem noch – oder gar nach wie vor? – bei ihrer ersten Alphabetisierung als das »fremde i« kennengelernt haben); auf Deutsch ist *het Ey* vielmehr unweigerlich das *Ei*, so wie es auf Englisch das *eye* ist, also das Auge (mit dem uns hier, mitten in Hebels Text, unversehens Georges Bataille und mit ihm Roland Barthes zuzwinkern). Als »fremdes i« – das in eins damit das i *des Fremden* repräsentiert, ganz zu schweigen von dessen »I« (sprich: »ei«), seinem »ich« also ... – ist das Y zugleich kein Buchstabe, sondern ein Bildzeichen, das (gleichsam phallisch invertiert) den Meerbusen mehr an-zeigt, veranschaulicht, illustriert, als dass es ihn sprachlich zum Ausdruck brächte. *Het Ey* gehört somit unzweifelhaft zur *lalangue* im Sinne des späten Lacan.

Was Hebels Text uns literarisch lehrt (wenn er uns denn etwas lehrt), ließe sich daher so ausdrücken: Wer verstanden hat, hat nicht verstanden. Wenn Lacan in seiner Lehre selbst beansprucht hat, stets didaktisch zu sein, liegt solche Didaxe psychoanalytisch gesehen diesseits der Verständlichkeit nach Maßgabe von Hebels *Kannitverstan*. *Lacanitverstan*, Lacans notorische »Unverständlichkeit«, so graduell verschieden sie sich zwischen den Seminaren und den Schriften darbietet, bildet den methodischer Aspekt einer dezidiert didaktischen Absicht seines psychoanalytischen enseignement, die über weite Strecken implizit bleibt, an entscheidenden Punkten aber umso deutlicher hervortritt. So ist Lacans Vortrag am 10. November 1967 im Dienste der »Ausbildung des Psychiaters und... Psychoanalyse« im Hôpital Sainte-Anne nicht nur situativ didaktisch (er redet vor Azubis der Psychiatrie), er weist Didaktik zugleich als eigentlichen Inhalt dieser Lehre aus, wenn er betont, dass »man sich nicht mal vorstellen kann, wie sehr ich in meiner Lehre didaktisch bin«<sup>3</sup>. Wie Schüler im Allgemeinen,

so verstehen auch und besonders diejenigen, die im Begriff sind, sich für den medizinischen Umgang mit »Verrückten« vorzubereiten, nicht etwa zu *wenig* von dem, was ihnen – sei's vom Lehrer, sei's vom Patienten/Klienten/Analysanten – vorgelegt wird, sie verstehen zu *viel*. Lehrer und Schüler fokussieren beinahe ausschließlich auf diejenigen Aspekte des Lehrens, die sich dem Verstehen im Sinne der wissenschaftlichen Erfassung von Inhalten erschließen. Das setzt aber eine *Formatierung* des Gesagten zum Verständlichen voraus. Diese Modellierung ergreift den Lehrinhalt, die Lehrperson und die Lernenden. Als *Vereinheitlichung*, die der Institution Universität als gleichsam unhintergebares Strukturmoment inhärent ist, entzieht sie sich weitestgehend individuell als auch kollektiv der Aufmerksamkeit.

Ihre Tugend findet Lacans psychoanalytische Didaktik, wie angedeutet – hierin anderen »dunklen« Autoren wie Heidegger vergleichbar –, eher im Fragen als im Antworten. So ist bei Lacan nicht einfachhin vom Begehren des Analytikers die Rede, es geht vielmehr um die Frage nach diesem Begehren, danach, ob, wie und wo sich solches Begehren als Frage äußert. Dass dies auch und vielleicht insbesondere in Situationen der Lehre bzw. des Unterrichts der Fall ist – auch, aber nicht ausschließlich, wo die Psychoanalyse selbst Gegenstand ist –, steht außer Zweifel und bildet den gemeinsamen Grund der in diesem Heft versammelten Beiträge. Sie reagieren auf die Beobachtung, dass der Themenbereich »Didaktik nach Lacan« vergleichsweise wenig erforscht ist und kaum diskutiert wird, zumal im deutschsprachigen Raum; allgemein kann mit Fug und Recht von einer gewissen Unsicherheit gesprochen werden, die im Hinblick auf die Vermittlung der (insbesondere Lacan'schen) Psychoanalyse einerseits und auf deren Anwendbarkeit in didaktischen Zusammenhängen andererseits besteht. Wenn Lacan im Bezug auf seine Schriften sagt, er schreibe nicht, um verstanden zu werden, lässt sich konjizieren, dass er so schreibt, wie er lehrt, und dass beide Akte darauf zielen, etwas zu be-

wirken, was sich nicht auf Verstehen reduzieren lässt resp. sich nicht im Verstandenhaben erschöpft. Dass eine Auffassung von Unterricht als Wissensvermittlung selbst dort, wo sie traditionelle kognitive Wissensbestände durch praktische Kompetenzen ersetzt hat, dadurch massiv herausgefordert wird, liegt auf der Hand. Wie sähe also eine Didaktik aus, die mit dem Unbewussten rechnet, welche Alternativen zu herkömmlichen Ansätzen hätte sie zu bieten, die von einem seiner selbst immer und überall transparenten Subjekt der Lehrenden wie der Lernenden ausgehen? Auf welche Weise ließe sich in die Lehrerbildung die (Selbst-)Befragung von Studierenden nach ihren Wahrnehmungen integrieren, wie die Sensibilisierung für Übertragungs- und Projektionsvorgänge leisten? Lacan lehren und lacanianisch lehren bilden im Hinblick auf diese Ziele zwei verschiedene, aber gleichermaßen zu berücksichtigende Abhänge der Frage nach einer spezifisch psychoanalytischen Didaktik.

Die Verfolgung dieser Frage in unserem Heft verläuft entlang dem Desiderat einer pädagogischen Ethik des Realen (Borer), die das Genießen und die symbolische Kastration integriert, der Betonung des Rätsels als einer produktiven Methode in der psychoanalytischen Lehre (Kadi), einer Evaluation der Institutionellen Pädagogik als probater Anwendung Lacan'scher Einsichten im konkreten schulischen Unterricht (Manz), der Diskussion verdrängter Affekte und ihrer Rolle sowie der Bedeutung des Anderen im Prozess künstlerischen wie didaktischen Zeigens (Pazzini, Widmer), der Entkopplung von Wissen und Wissbegierde im Dienste des Genießens als Mittel zur Beförderung von Emanzipation und (schulischer wie allgemein-gesellschaftlicher) Institutionalisierung (Tupinambá) sowie der Erörterung von didaktischen Möglichkeiten nach Maßgabe einer Ethik der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden im Falle des Scheiterns von Jugendlichen ungeachtet solcher Bemühungen (Weber).

1. Mit dem generischen Maskulinum ist hier wie im Folgenden das Femininum mitgemeint.
2. Johann Peter Hebel, *Kannitverstan*, in ders., *Gesammelte Werke. Kommentierte Lese- und Studienausgabe in sechs Bänden*, hg. v. Jan Knopf, Franz Littmann, Hansgeorg Schmidt-Bergmann, Esther Stern, Göttingen 2019, Wallstein, III: *Kalendergeschichten*, 140–142.
3. Siehe Marcus Coelen, Judith Kasper, Karl-Josef Pazzini, Alexandre Wulschleger (Hg.), *RIS+ – »An die Psychiater«. Dokumentation eines Vortrags von Jacques Lacan in der Pariser Klinik Sainte-Anne vom 10. November 1967 nebst einigen Kommentaren*, Hamburg 2020, Textem.