

Die vorliegende, zur Allgemeinen Didaktik gehörende Arbeit, gibt mittels des erweiterten, linguistischen Konzepts der Deixis dem Sprechen seinen vollen Wert. Grundlegend sind dabei die Unterscheidung von *énonciation* / aussagen, sprechen und *énoncé* / Ausgesagtes, die auch Lacan verwendet, sowie die strukturelle Vorgabe, dass das diskursive Sprechen keine fixen Referenzen hat – ein »ich« ist nur so lange ein »ich«, wie es spricht, und ein »du« nur so lange ein »du« wie es zuhört. Die Situierung im unsichtbaren Netz der deiktischen Bezüge (vor allem Pronomina) führt dazu, dass sich jedes sprechende Subjekt am Ursprung seiner zeitlichen und räumlichen Bezüge zur Welt wähnt. Das hat enorme Konsequenzen für das Miteinander, für die Anerkennung der Anderen. Zugleich verliert das Subjekt sein unmittelbares Sein, was Voraussetzung seines Begehrens ist. Das in Frankreich von F. Imbert entwickelte *Quoi-de-neuf* (wie auch Balint-Gruppen) sind geeignete Formen, die Subjektivität der Lernenden (und Lehrenden) durch regelmässige Versammlungen, in der frei gesprochen werden kann, zu bereichern.

This work, belonging to general didactics, gives speaking its full value using the expanded linguistic concept of deixis. Fundamental here are the distinction between *énonciation* / saying, speaking and *énoncé* / what has been said, which Lacan also uses, as well as the structural requirement that discursive speaking has no fixed references – »I« is only »I« as long as it speaks, and »you« is only »you« as long as it listens. The placement in the invisible network of deictic references (especially pronouns) leads to every speaking subject believing themselves to be at the origin of their temporal and spatial references to the world. This has enormous consequences for coexistence and the recognition of others. At the same time, the subject loses its immediate being, which is the prerequisite for its desire. The *Quoi-de-neuf* (as well as Balint groups), developed in France by F. Imbert, are suitable forms of enriching the subjectivity of learners (and teachers) through regular meetings in which one can speak freely.

Cet ouvrage, qui appartient à la didactique générale, donne au dire toute sa valeur à partir du concept linguistique élargi de deixis. Fondamentales ici sont la distinction entre *énonciation* / dire, parler et *énoncé* / ce qui a été dit, que Lacan utilise également, ainsi que l'exigence structurelle selon laquelle la parole discursive n'a pas de références fixes – un « je » n'est un « je » que tant qu'il parle, et un « tu » n'est qu'un « tu » tant qu'il écoute. L'emplacement dans le réseau invisible des références déictiques (notamment les pronoms) conduit tout sujet parlant à se croire à l'origine de ses références temporelles et spatiales au monde. Cela a d'énormes conséquences sur la coexistence et la reconnaissance des autres. En même temps, le sujet perd son être immédiat, condition préalable à son désir. Le *Quoi-de-neuf*, développés en France par F. Imbert, (ainsi que les groupes Balint), sont des formes propices à l'enrichissement de la subjectivité des apprenants (et des enseignants) par des rencontres régulières au cours desquelles on peut s'exprimer librement.

RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse, 101 (2026): *Lacanitverstan: LACANsLEHREN*, S. 13–24.

DOI: 10.21248/riiss2025.101.100

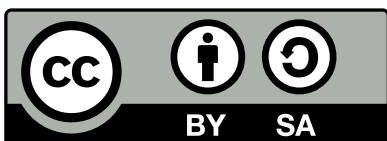
ISBN: 978-3-911681-03-2

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.

Didaktik als Teil der Pädagogik lässt sich definieren als Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Sie lässt sich aufteilen in Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Erstere beschäftigt sich mit allgemeinen Prinzipien von Lehren und Lernen, letztere mit fachspezifischen Inhalten. Für beide gilt, dass sie vorwiegend der Qualifikation dienen, die sich aus Wissen und sozialen Kompetenzen zusammensetzt, wobei über weite Strecken in der Geschichte der Pädagogik das Lernen von Inhalten vorherrschte. Vor allem im Zuge der Vermittlung von Qualifikationen für das berufliche Leben fokussiert sich die Didaktik auf Wissen und auf die Kompetenz, dieses Wissen im geeigneten Zeitpunkt abrufen zu können. In neuerer Zeit hat die Didaktik vermehrt realisiert, dass für das gesellschaftliche Leben auch kommunikative, soziale Aspekte wichtig sind. Die vorliegende Arbeit, die zur Allgemeinen Didaktik gehört, setzt an diesem Punkt an. Es geht im Folgenden jedoch nicht um Konzepte, wie kommunikative und soziale Fähigkeiten vermittelt und gelernt werden können, sondern es geht um die Grundlage, d. h. um eine bestimmte Sichtweise, die deutlich macht, welche Probleme sich bei der Einübung von kommunikativer Kompetenz zeigen und was sie für die Subjekte der Didaktik bedeuten.

Deixis – ein Konzept, das über die Linguistik hinausweist

Deixis weist seiner Wortbedeutung aus dem Griechischen nach auf das Zeigen hin. Hier, dort, vorne, hinten, oben, unten, links, rechts sind solche Zeigewörter, Deiktika, mit denen dieser Begriff räumlich anschaulich gemacht wird. Dazu kommen zeit-

liche Adverbien, bei denen die Zeigefunktion weniger ins Auge springt: jetzt, vorher, nachher, gestern, morgen, früher, später, weil sie nicht am Sichtbaren orientiert sind. Von besonderer Bedeutung werden sich die pronominalen Deiktika erweisen: ich, du, wir, ihr, wobei die Pronomina der 3. Person meistens Anaphorika genannt werden.

Interessant sind die Pronomina nicht allein der Zeigefunktion wegen, sondern weil sie am Nullpunkt der deiktischen Bezüge stehen; anders gesagt, weil die örtlichen und zeitlichen Deiktika auf ein Subjekt verweisen, von dem aus die räumlichen und zeitlichen Bezüge strukturiert sind. Für die räumlichen Bezüge ist es der Körper eines Subjekts, für die zeitlichen Bezüge das aus Sprache (Signifikanten) gebaute Mentale des Subjekts, sein Gedächtnis, sein Vorstellungsvermögen.

Was dabei betont werden muss: Im deiktischen System gibt es keine fixen Referenzen. Abgesehen von Ausnahmen, ist das Ich nur solange ein Ich, als es spricht, und das Du nur so lange ein Du, als es angesprochen wird. Man sieht, dass das Zeigen als Merkmal der Deixis angesichts dieses Sachverhalts des situativen Kontextes in seiner Bedeutung sekundär wird.

Wichtiger ist, dass auch die feste Zuordnung von Signifikant und Sache in ihrer Bedeutung zurücktritt, wenn die Aufmerksamkeit auf das sich artikulierende Ich, auf den Bezugspunkt des deiktischen Systems gerichtet wird. Was sich scheinbar problemlos als Kommunikation zwischen Ich und Du beschreiben lässt, enthält bei näherer Prüfung Dimensionen, die nicht biologischer Art sind, sondern auf der Struktur der Sprache gründen, in die jedes menschliche Subjekt Einsitz nimmt, so dass es imstande ist, sich im Akt des Sprechens zu artikulieren, sich darzustellen, mitzuteilen. Jedes singuläre Ich wird Zentrum des Deiktischen – solange es spricht. Das Singuläre ist somit eingebettet in strukturelle Zusammenhänge, die Auswirkungen auf seine Befindlichkeit, ja, auf seine psychische Verfassung, seine Affekte, Phantasien und Phantasmen haben.

Ausgehend vom Ich-Sagen zeigen sich zwei grundlegende Probleme, die beide darauf hinweisen, dass der Ausdruck »Deixis« unzulänglich ist und lediglich die Eingangspforte markiert, deren Öffnung in eine Welt führt, die weder durch ein räumliches Konzept, ausgehend von einem sprechenden Ich, noch durch ein

Innen-Außen-Schema erfasst werden kann: Das eine Problem betrifft die Zeitlichkeit des Ichs selbst, seine theoretische Verortung, die schwierig zu bestimmen ist, weil auch die Zeitlichkeit selbst sich als eine gespaltene erweist, anders gesagt, weil dem fortwährenden Empfinden eigener Präsenz das Wissen um die Vergänglichkeit gegenüber steht, um nur die offensichtlichste Komplikation zu benennen. Das andere Problem betrifft die Intersubjektivität, d. h. das Aufeinandertreffen eines sich artikulierenden Ichs mit einem anderen sich artikulierenden Ich. Auch auf diesem Feld gibt es Komplikationen, denn die Entdeckung der eigenen Position des Ichs ist verknüpft mit einem Absolutheitsanspruch, mit einer Weigerung, Andere anzuerkennen, was zur Folge hat, selbst nicht anerkannt zu werden.

Gespaltene Zeitlichkeit

Betrachten wir zuerst die Verhältnisse bei der Zeitlichkeit. Sie ist durch ein Paradox gekennzeichnet: Einerseits ist es für das Subjekt immer jetzt,¹ andererseits ist es endlich, vergänglich, vom Beginn seines Lebens dem Tode geweiht. Das scheinbar Immerwährende und das Flüchtige vereinen sich im Subjekt. Dieses Paradox verdient eine nähere Untersuchung. Zunächst stellt sich die Frage, wie es kommt, dass das Ich stets im Jetzt ist, dass es auch am folgenden Tag oder viel später im Jetzt sein wird. Das Jetzt ist der Nullpunkt des Seins des Subjekts, der Ausgangspunkt für das Spätere, auch das Frühere.

Dieses Jetzt-Ich des Ichs führt zu bedeutsamen Konsequenzen, vorweg zur Illusion der Unsterblichkeit, die auch durch das Wissen um die Sterblichkeit nicht verschwindet – Ausdruck der Gespaltenheit. Die Räumlichkeit, die sich im »immer da« manifestiert, hat weniger bedeutsame Konsequenzen zur Folge, es heißt nicht, wie es die Symmetrie zur Zeitlichkeit erwarten ließe, »ich bin überall«, oder »ich bin der Raum«, sondern »ich bin stets da«. Daraus resultiert zwar auch eine Illusion, nämlich die Anwesenheit der Welt, korrelativ zum Ich. Da sich das Ich als stets in einem Raum befindlich weiß, der zur Welt gehört, wähnt es, dass es und die Welt Korrelate sind, noch deutlicher: dass die Welt gleich alt ist wie es selbst. Daraus folgt die vielleicht überraschende Erkenntnis, dass auch die Exploration der Räumlichkeit des Ichs zur Zeitlichkeit führt – aus dem Miteinander im Raum

resultiert eine Gleichzeitigkeit und damit eine Gleichaltigkeit. Wir stoßen hier auf eine merkwürdige Logik, die Logik des Imaginären genannt werden könnte. Es gibt sie auch in der Zeitlichkeit, denn die Annahme, das Ich sei die Zeit, was ist das anderes als eine Logik des Imaginären? Sie wird von der Logik des Symbolischen korrigiert, die darauf besteht, dass das Ich vergänglich ist.

Kehren wir zum zeitlichen Ich zurück. Seine Einbildungen sind noch längst nicht umfassend dargestellt: Das Ich wähnt sich nicht nur unsterblich, sondern es glaubt auch, so alt wie die Welt zu sein. Es kann sich in die Geschichte vertiefen, nicht nur in seine eigene, sondern auch in die der Menschheit, ja sogar in die der Erde, des Universums, stets holt es durch die Sprache, durch die Signifikanten das Vergangene in die Gegenwärtigkeit seines Daseins zurück, so dass es so weit gehen kann, die Geschichte von was auch immer auf das eigene Ich zu beziehen, wohl wissend, dass es eine objektive Geschichte gibt! Aber da es zu ihr nur über sein Ich als Nullpunkt Zugang hat, wird es von dieser Illusion der Gleichzeitigkeit begleitet. Augustinus wusste von diesen Zusammenhängen, weshalb er sagte, es gebe in der Sprache keine Vergangenheit.²

Wir sind damit auf einen Begriff gestoßen, der ebenso an Geheimnisse angrenzt wie derjenige der Deixis: das Sagen, das Sprechen, französisch *l'énonciation*. Er unterscheidet sich von der Aussage, französisch *l'énoncé*, auf die gewöhnlich mehr geachtet wird als auf den Vorgang des Sprechens. Lacan sagt deshalb: »Qu'on dise reste oublié derrière ce qu'on dit dans ce qui s'entend.«³ (»Dass man spricht, bleibt hinter dem vergessen, was gesagt wird in dem, was gehört wird.«)

Während der *énoncé* den Inhalt des Sprechens fokussiert, gilt die Aufmerksamkeit bei der *énonciation* dem Formalen, wozu die Regeln des Sprechens, die Grammatik gehören, aber auch das Affektive, welches die Artikulation mehr oder weniger ausgeprägt begleitet.

Was die Grammatik betrifft, so überschneiden sich die Geltungsbereiche der Begriffe Deixis und der *énonciation*. Das sprachliche Ich ist an Regeln gebunden, wobei die Konjugation in den indogermanischen Sprachen eine besondere Bedeutsamkeit erhält, weil das deiktische Ich dadurch in seinen Einbildungen

gen bestärkt wird. Spricht es als Ich, so beansprucht es eigene grammatisch vorgegebene Formen, die den anderen Formen gegenüberstehen. Es gibt Sprachen wie z.B. das Chinesische und das Japanische, die keine Konjugationen kennen. Es ist kein Zufall, dass die Gesellschaften, welche diese Sprachen sprechen, der Scham eine größere Bedeutung zumessen als die westlichen.

Intersubjektivität

Auch die Intersubjektivität ist durch ein Paradox gekennzeichnet: Das sprachliche Ich ist keine Substanz, gleichwohl geht es auf die Barrikaden, wenn es auf das Ich eines Anderen trifft, und wie! In einer ersten Phase erträgt das Ich kein Anderes Ich, sondern setzt das eigene als absolut, ja, es ist von der Überzeugung geleitet, es könne über Andere verfügen. Anders gesagt: Es bemüht sich, die Anderen auf andere zu reduzieren, auf Objekte, die ihm willfährig sind. Dieses Streben nach Macht ist für sich allein schon ein Problem, weil ja die Macht eine tyrannische ist, die ihre Legitimation bloß aus dem Anspruch des eigenen, sich absolut setzenden Ichs bezieht. Das Problem verschärft sich zwangsläufig, wenn das Ich eines Anderen sich diese Reduzierung auf ein Objekt nicht gefallen lässt, sondern seinerseits ein Machtstreben geltend macht, so dass nun jeder im Anderen das bekämpft, was er selbst anstrebt. »Jeder geht auf den Tod des Anderen«, lautet Hegels Verdikt dazu.⁴

Der Ausgang daraus ist auf drei Arten möglich: durch Mord, durch Unterwerfung, durch ein Nebeneinander, das durch Verzicht auf Absolutheitsansprüche erreichbar ist. Die erste Möglichkeit verheißt zunächst einen Triumph des Stärkeren. Wenn es für ihn jedoch keinen Anderen mehr gibt, so erlöscht auch seine eigene Andersheit, denn diese gibt es nur in Relation zu Anderen. Auch die Andersheit ist – wie das Ich – keine Substanz, sondern eine Relation, die sich definitionsgemäß jeder Fixierung entzieht. Das nach unumschränkter Macht strebende Ich erfährt aus dieser Antizipation des Mordes nicht nur, dass ein Triumph die Konsequenz des Alleinseins hätte, sondern auch, dass es nur als Relation zu Anderen besteht.

Das führt zur Einsicht in die Notwendigkeit des geteilten Seins. Die Andersheit kann nur in Relation zu Anderen bestehen. Es ist eine Erkenntnis, die nicht angeboren ist, sondern erst aus

der Konfrontation des Einen mit dem Anderen erwächst. Was ist es, was diese Konflikte antreibt? Sind es Instinkte, triebhafte Konstellationen? Wir erhalten eine Antwort, wenn wir zurückblicken auf die Genese des Ichs. Seine Erlangung erschien uns zugleich als Gewinn und als Verlust: Der Entdeckung des Unsichtbaren, der Wörter und ihrer Macht, des Ichs als Instanz, die Mittelpunkt einer »Welt« ist, steht der Verlust der Unmittelbarkeit gegenüber, ein Hinausgeworfensein in eine Ungeborgenheit, so dass das Begehren entsteht, wieder ganz, eins, ungeteilt zu sein. Es mag merkwürdig klingen, wenn man sagt, das Streben nach dem vollen Sein sei die Ursache für die absoluten Machtansprüche des deiktischen Ichs.

Es ist das Wissen um die objektiven Zusammenhänge, in die das deiktische Ich *nolens volens* eingebettet ist, das schwierig zu akzeptieren ist. Einer oder Eine unter Vielen zu sein, eigene Machtansprüche teilen zu müssen, sich mit Interessen Anderer auseinandersetzen zu müssen, all das führt zur Versuchung, das Wissen zu ignorieren, die Bedeutungslosigkeit des eigenen Lebens angesichts der vielen Menschen auf der Erde und der unendlichen Weite des Kosmos zu verleugnen und Halt und Orientierung in der eigenen »Welt« zu suchen. Sofern sie nicht genügend Befriedigung verschafft, werden Phantasmen, Ideale und Idole geschaffen, welche diese Gedanken eigener Nichtigkeit vertreiben sollen.

Es wäre verwunderlich, wenn diese Gegensätze in der Didaktik keine Rolle spielten. Viele Fragen stellen sich: Soll die Didaktik so weit wie möglich diese Hybris des Deiktischen bekämpfen oder ignorieren? Wie soll sie sich zu diesem offensichtlichen Gegensatz zwischen Deixis und Wissenschaft verhalten? Gibt es Möglichkeiten, ihn zu überwinden? Wenn das Sprechen und die Deixis zusammengehören, was heißt das für den Zugang zum wissenschaftlichen Denken?

Ist die Deixis ihrem Wesen nach kindlich?

Von der Antwort auf diese Frage hängt ab, ob die Deixis geeignet ist, sie als tragendes Konzept zu verwenden, um die singulären Dimensionen der Subjektivität erfahrbar zu machen. Zwar beginnt die Deixis, sich in der Kindheit zu manifestieren, nämlich dann, wenn es dem Kinde gelingt, sich nicht mehr in der 3.

Person bzw. mit seinem Eigennamen zu artikulieren. Bekanntlich ist der Mutter-Kind-Interaktion anfänglich inhärent, dass in der dritten Person gesprochen wird, sowohl was die Anrufung des Kindes durch die Mutter als auch diejenige der Mutter durch das Kind wie auch dessen Eigenbenennung betrifft. Besonders eindrücklich zeigt sich das vor dem Spiegel, wenn die Mutter, die das Kind auf dem Arm trägt, auf das Spiegelbild zeigt und sagt: »Schau, das ist X!« Das geschieht, ohne dass dies von Müttern gelernt wird! Dieser Sachverhalt weist darauf hin, dass das objektive System, also die feste Zuordnung von Wort und Ding, der Deixis vorausgeht und deshalb, zumindest während einer Phase, kindlicher ist. Das Ich-Sagen markiert demgegenüber einen Fortschritt, indem es das Du und darüber hinaus nach und nach das ganze Bezugsnetz des Deiktischen mitkonstituiert, dem auch der Vorrang des Unsichtbaren inhärent ist.

Die beiden Systeme sind nicht nur gegensätzlich, sondern aufeinander angewiesen, um zu funktionieren: So macht das Subjektive des Deiktischen, sei es als Orts-, Zeit- oder Personen-deixis, immer wieder eine Objektivierung erforderlich, wodurch die räumlichen Koordinaten wie auch die uhrzeitlichen Bestimmungen den deiktischen Ausdrücken, die nur von den daran Beteiligten verstanden werden, eine Bestimmung geben, die für alle verständlich ist. Um ein einfaches Beispiel anzuführen: Wenn jemand auf die Frage nach dem Ziel seines Wegs mit »nach Hause« antwortet, so ist diese Aussage nur für diejenigen verständlich, die wissen, wo dessen Haus steht, nennt er dagegen die Wohnadresse, so ist diese für alle auffindbar. Umgekehrt stecken in jeder objektiven Aussage auf mehr oder weniger verborgene Weise deiktische Momente. Zum einen betreffen sie die Benennung, die ihren Ausgangspunkt im Spiegelstadium nimmt und dazu führt, dass die Wahrnehmung des eigenen Körpers eine Art von Matrix für spätere Wahrnehmungen bildet, man kann dabei von Anthropomorphismus sprechen. Man denke dabei an die Augen, an das Gesicht, an Körperteile wie Stirne, Hand, Finger, Füße u. a. m., die in Benennungen der Realität auftauchen. Selbst wenn in wissenschaftlichen Diskursen versucht wird, solche Anthropomorphismen zu überwinden, wird eine Aussage gesprochen, es fließen damit singuläre Momente in die wissenschaftlich fundierten Aussagen ein.

Damit tritt die Stimme auf den Plan, die Stimme als vielleicht typischster Ausdruck des Ichs. Es ist evident, dass die Wissenschaft die Stimme auf den Überbringer des Wissens, des Objektiven reduziert und die Schrift favorisiert, die ebenfalls nicht als subjektiver Akt betrachtet wird, sondern als unpersönliche Wiedergabe eines Sachverhalts, bei der das zeitliche Moment so weit wie möglich weggelassen wird – die wissenschaftliche Aussage beansprucht nicht nur allgemeine Geltung, sondern tendenziell auch überzeitliche Gültigkeit. All das zeigt sich in bildgebenden Präsentationen, in denen die Stimme so weit wie möglich das wiedergibt, was schriftlich festgehalten worden ist.

Die im wissenschaftlichen Diskurs angepeilte Objektivierung hat ihren Preis: Die Lebendigkeit, auch Unberechenbarkeit, Unvorhersehbarkeit geht verloren, das Reale jedes Subjekts, seine Spontaneität hat darin keinen Platz. Auch wenn die Deixis einen Bezug zum Kindlichen hat, gehört sie unabdingbar zum Leben, mit all ihren Seiten des Singulären, des Affektiven, der Stimmungen, Vorstellungen, auch des notwendig damit verknüpften Illusionären, von dem auch – freilich auf andere Art – die Objektivierung des Ichs betroffen ist.

Unter Wissenschaftlern mag zwar die Überwindung der Deixis erstrebenswert sein, weil damit die als störend empfundenen Rivalitäten und Machtansprüche entfallen würden. Das gelingt jedoch nicht, es kann nicht gelingen, denn die Ansprüche von Anderen lassen sich nicht ausschalten. Zuerst eine Entdeckung gemacht haben zu wollen, ist ebenso ein Kriterium der Rivalität wie das Platzieren eines Beitrags in einer renommierten Zeitschrift. Rivalitäten machen selbst unter Übersetzern nicht Halt, wenn es darum geht, wer den treffendsten Ausdruck gefunden hat.

Für die Fachdidaktik der Naturwissenschaften wird man sagen, dass das deiktische System nicht von Bedeutung ist. Auch Geisteswissenschaften können der Objektivität, dem Erwerb von Wissen, verpflichtet sein. Aber da das deiktische System eine strukturelle Gegebenheit, eine Folge der vom Anderen kommenden Signifikanten ist, welche das Subjekt repräsentieren, um den Preis eines Verlusts, einer Leerstelle, die Einfallstor und Ausgangspunkt von Phantasmen ist, kann eine Didaktik, die ihren

Namen verdient, nicht daran vorbeigehen – aber wie? Es gibt keine Fächer dafür, keine Zuordnung zu einer Fachdidaktik.

Zwei Maßnahmen zugunsten der Deixis

Quoi-de-neuf?

Das *Quoi-de-neuf* ist von der »pédagogie institutionnelle« in Frankreich entwickelt worden. Es ist untrennbar mit dem Namen Francis Imbert verbunden, wobei auch andere Pädagogen an der Entstehung mitgeholfen haben.⁵ Es sieht vor, dass in gewissen Abständen die Lernenden in dem Verband, dem sie angehören, sich für eine bestimmte Zeit versammeln. Die Lehrenden sorgen nur für das Zustandekommen dieser Versammlungen, greifen jedoch nicht in das inhaltliche Geschehen ein. Die Teilnehmer des *Quoi-de-neuf* erhalten die Möglichkeit, vor den Mitschülerinnen und Mitschülern zu sagen, was ihnen nicht passt, worunter sie leiden. Es geht dabei nicht nur um die *énoncés*, sondern auch um das Sprechen, die *énonciation*, die etwas vom Unbewussten artikuliert, das danach verlangt, gehört zu werden.

Als ich an einer Tagung an der Universität Hamburg daran teilnahm, wurde das *Quoi-de-neuf* mit einem Film illustriert, der auf William Goldings Roman *Herr der Fliegen* basiert. Darin wird die Geschichte einer Schulklass von Jungen erzählt, deren Flugzeug anlässlich einer Reise auf eine tropische Insel abstürzt, wobei alle Erwachsenen umkommen. Die Jungen vereinbaren, sich für die Lösung von Problemen zu versammeln und dabei bestimmte Regeln zu befolgen. Wer spricht, soll eine Muschel in den Händen halten, die er an den Nächsten weitergibt, der sprechen will. Zu Beginn dieser Vereinbarungen geht alles gut, weil sich jeder an die Regeln hält. Doch dann brechen Machtkämpfe aus, genährt von Neid, körperlichen Unterschieden hinsichtlich Stärke und Mut, so dass eine Zweiteilung entsteht, in der die Missachtung der anfänglichen Vereinbarung überhandnimmt. Es kommt zu Unglücksfällen, dann zu Morden, und schließlich führt dieser Krieg dazu, dass die Insel zu brennen beginnt und damit die eigene Lebensgrundlage zerstört wird. Im letzten Moment kommt Rettung: Durch die brennende Insel wurde ein vorbeifahrendes Schiff alarmiert, so dass die totale Zerstörung und

der Mord am Protagonisten, der sich für die Einhaltung der demokratischen Regeln eingesetzt hatte, vermieden werden kann.

Diese packende Geschichte, die den Zustand der Menschheit darstellt, zeigt, was geschieht, wenn Gesetze gebrochen, Vereinbarungen nicht eingehalten werden. Es geht letztlich darum, dass die Beteiligten ihre Konflikte nicht gewaltsam austragen, sondern sich mitteilen und so gegenseitig zu erkennen geben, worunter sie leiden. Die Rolle der Lehrenden besteht darin, zu verhindern, dass das Sprechen aufgegeben wird.

Imbert hat in eindrücklichen Falldarstellungen dargestellt, wie fruchtbar das *Quoi-de-neuf* gerade auch für schwierige Schülerinnen und Schüler, für Außenseiterinnen und Außenseiter, für Verstoßene und Verwahrloste sein kann. Im Unterschied zu Goldings Roman garantieren Erwachsene, dass die Konflikte nicht in gewaltsame Aktionen ausarten.

Balint-Gruppen

Es gibt eine andere Maßnahme, die geeignet ist, Konflikte zu erkennen und zu lösen, sie ist mit einem Namen verknüpft: Michael Balint. Er ist es, der die sogenannte Balint-Gruppe erfunden hat. Ist das *Quoi-de-neuf* vor allem eine Vorrichtung für die Lernenden, so sind die Balint-Gruppen für Lehrende gedacht. Sie können dabei einem Analytiker, einer Analytikerin eine leitende Funktion übertragen, doch ist das nicht unbedingt notwendig, es kann auch ein erfahrener Kollege, eine erfahrene Kollegin sein, die um die Einhaltung der Regeln des mündlichen Austauschs besorgt sind.

Das Konzept der Balint-Gruppe wurde vom ungarischen Psychoanalytiker Michael Balint für Angehörige von Berufsgruppen initiiert, die mit schwierigen Menschen zu tun haben, aber nicht explizit therapeutisch arbeiten. Sie bietet nicht nur Ärzten und Ärztinnen, sondern auch Lehrenden die Möglichkeit, sich regelmäßig zu treffen, um »Problemfälle« aus der schulischen Praxis vorzustellen. Ziel der Balint-Gruppe ist die Analyse und Verbesserung des Arzt-Patienten-Verhältnisses, auf dem pädagogischen Feld des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.

Die Gruppen bestehen aus 5–20 Personen, wobei eine Person die Leitung übernimmt, d.h. darauf achtet, dass alle, die dies wünschen, zu Wort kommen und gehört werden. Jemand aus

dem Teilnehmerkreis berichtet von den Problemen, die seiner Ansicht nach mit einer ihm anvertrauten Person zu tun haben. Die anderen Teilnehmer und Teilnehmerinnen hören zu, bilden sich eine Meinung, fragen nach, so dass nicht nur tatsächliche Vorkommnisse und Verhaltensweisen zur Sprache kommen, sondern auch Phantasien, Vermutungen, Ängste, Aggressionen u. a. m. Die zunächst Zuhörenden versuchen, sich eine Vorstellung zu machen, was die Hintergründe und bisher unge-sagten Voraussetzungen der dargestellten Konflikte sind, wobei ihre Bereitschaft, etwas zur Analyse der Probleme beizutragen, wiederum mit der eigenen Geschichte zu tun hat – dies bleibt jedoch außerhalb dessen, was analysiert wird, denn der Fokus gilt dem dargestellten Problem.

Die Balint-Gruppe ist somit keine Selbsterfahrung, obwohl das Feld der Wahrnehmung durch das Geschehen in der Gruppe erweitert wird. Diese Erweiterung betrifft zunächst die erzählende Person, jedoch auch diejenigen, die ihre Ideen, Phantasien, Erfahrungen zur Aufdeckung von Hintergründen beitragen. Die Fruchtbarkeit dieses Geschehens in der Gruppe wird sich dadurch erweisen, dass die Beziehung zu derjenigen Person, die im Fokus stand, weil sie vermeintlich Probleme verursachte, verbessert, entspannt wird. Auch wird der oder die Erzählende merken, wieviel eigene Probleme auf den anderen projiziert worden sind, ohne dass diese Zusammenhänge explizit thematisiert werden.

Balint-Gruppen sind zudem geeignet, eine gewisse Solidarität unter den Teilnehmenden zu stiften. Wer von Problemen in der Praxis, im Schulalltag erzählt, exponiert sich, riskiert, sich schämen zu müssen, wenn ein abgewehrter Trieb, sei er sexuell oder aggressiv, zum Vorschein kommt. Da niemand davon verschont bleibt und das soziale Feld stets damit verknüpft ist, entsteht unter den Teilnehmenden eine Rücksicht, die einerseits Bloßstellungen und damit Kränkungen vermeidet, andererseits aber weit über ein Schema hinausführt, das sich mit der Unterscheidung von richtigem und falschem Verhalten begnügt. Die Balint-Gruppe ist somit ein Ort, wo sich das Deiktische manifestiert und eingegrenzt wird durch die verbale Artikulation und ein Minimum an Objektivierung, die von der Gruppe erarbeitet wird und die das Gewicht der dargestellten Probleme verringert.

1. Vgl. dazu Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt/M. 1970, Suhrkamp, 84–86 und 89–90.
2. Vgl. dazu Aurelius Augustinus, *Bekenntnisse*, 11. Buch, 14. Kapitel, Wiesbaden 1958, VMA, 287.
3. Jacques Lacan, *L'étourdit*, in ders., *Autres Écrits*, Paris 2001, Seuil, 449–495: 449.
4. Hegel, *Phänomenologie*, 149. Vgl. Peter Widmer, »Jeder geht auf den Tod des Anderen«. *Ein Kurs mit Materialien*, Würzburg 2022, Königshausen & Neumann.
5. Vgl. dazu Francis Imbert, *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle*, Paris 2018, Les éditions du champ social, und ders., *L'inconscient dans la classe*, Paris 1996, ESF.