

Artikel

Schule, Begehren, Gesetz

Beat Manz

1961 wurde in Frankreich eine neue Schulpädagogik mit dem Namen »Institutionelle Pädagogik« gegründet. Sie steht in der Tradition der Freinet-Pädagogik, öffnete sich aber auch den Einflüssen der Institutionellen Psychotherapie in der Psychiatrie und der Sozialpsychologie. Der Gründer, Fernand Oury, Lehrer in einem Vorort von Paris, veröffentlichte mit der Venezolanischen Psychologin Aïda Vasquez 1967 ein Buch, in dem die neuen Vorgehensweisen im Unterricht einer Schulklasse dargestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten und lernen in kleinen Teams. Sie besprechen ihre Zusammenarbeit oder die Konflikte, die sie in ihrem Wohnquartier erleben, in dafür vorgesehenen Sitzungen. Ourys Pädagogik wurde zum Vorbild für viele Lehrkräfte. Diese treffen sich in Arbeitsgruppen, in denen die Probleme und Entwicklungen einzelner Schüler und Schülerinnen dargestellt, unter Anleitung eines Psychoanalytikers analysiert und manchmal als Falldarstellungen, sog. Monografien, veröffentlicht werden. Einer dieser psychoanalytisch geschulten Supervisoren, der in mehreren Büchern solche Monografien einer gründlichen Analyse unterzieht, wobei er sich auf die Psychoanalyse Lacans beruft, ist Francis Imbert. Seine Arbeit soll in diesem Artikel gewürdigt werden.

In 1961, a new school pedagogy was founded in France called »Institutional Pedagogy«. It stands in the tradition of Freinet pedagogy, but also opened up to the influences of institutional psychotherapy in psychiatry and social psychology. The founder, Fernand Oury, a teacher in a suburb of Paris, published a book with the Venezuelan psychologist Aïda Vasquez in 1967 in which the new procedures in the classroom of a school class are presented. The pupils work and learn in small teams. They discuss their cooperation or the conflicts they experience in their neighbourhood in meetings provided for this purpose. Oury's pedagogy became a model for many teachers. They meet in working groups in which the problems and developments of individual pupils are presented, analysed under the guidance of a psychoanalyst and sometimes published as case studies, so-called monographs. One of these psychoanalytically trained supervisors, who subjects such monographs to a thorough analysis in several books, referring to Lacan's psychoanalysis, is Francis Imbert. His work is to be honored in this article.

En 1961, une nouvelle pédagogie scolaire appelée »Pédagogie Institutionnelle« a été fondée en France. Elle s'inscrit dans la tradition de la pédagogie Freinet, mais s'est également ouverte aux influences de la Psychothérapie Institutionnelle en psychiatrie et de la psychologie sociale. Le fondateur, Fernand Oury, enseignant dans une banlieue de Paris, a publié en 1967 un livre avec la psychologue vénézuélienne Aïda Vasquez, dans lequel sont présentées les nouvelles méthodes d'enseignement pour une classe scolaire. Les élèves travaillent et apprennent en petites équipes. Ils discutent de leur collaboration ou des conflits qu'ils rencontrent dans leur quartier lors de séances prévues à cet effet. La pédagogie d'Oury est devenue un modèle pour de nombreux enseignants. Ceux-ci se réunissent en groupes de travail, où les problèmes et les évolutions des élèves sont présentés et analysés, souvent sous la supervision d'un/une psychanalyste. Parfois ce travail a été publié sous forme d'études de cas, appelées monographies. Un de ces superviseurs formés à la psychanalyse, qui a soumis plusieurs monographies à une analyse approfondie en se référant à la psychanalyse de Lacan, est Francis Imbert. Son travail avec son groupe, publié en divers livres, sera honoré dans cet article.

RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse, 101 (2026): *Lacanitverstan: LACANsLEHREN*, S. 85–96.

DOI: 10.21248/riiss2025.101.100

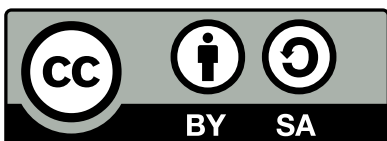
ISBN: 978-3-911681-03-2

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.

Beat Manz

Für Francis Imbert

Einleitung

1958 schlug der französische Psychiater und Psychoanalytiker Jean Oury (1924–2014) für die Schulpädagogik, die von seinem Bruder Fernand (1920–1998) geprägt worden war, den Namen »Institutionelle Pädagogik« vor. Dieser Name, der sich nach dem Ausschluss Fernands aus der Freinet-Bewegung nach 1961 durchsetzte, verweist auf drei Bedeutungen:

- auf die vom Psychiater und Psychoanalytiker François Tosquelles (1912–1994) und Jean Oury gegründete »Institutionelle Psychotherapie«, eine Reformbewegung innerhalb der französischen stationären Psychiatrie, die diese nachhaltig veränderte;¹
- auf die durch die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern festgelegten Regeln des Zusammenlebens und der Organisation der Arbeit in der Schulklasse. Alle »Einrichtungen«, die ein friedliches Zusammensein garantieren und ein konzentriertes Arbeiten in der Klasse ermöglichen, das meistens in kleinen Gruppen erfolgt, werden »Institutionen« genannt;²
- auf die Pädagogik in der Institution »Schule«. Diese wird kritisch, in ihrer Abhängigkeit von der herrschenden Politik und Wirtschaft eines Landes betrachtet. Die Institutionelle Pädagogik versucht, innerhalb der von Schulgesetz und Schulbehörde bestimmten schulischen Rahmenbedingungen einen Gestaltungsraum einzurichten, in dem jeder Schüler und

jede Schülerin, aber auch die Lehrkraft ein Recht auf freie Meinungsäußerung erhalten und seine oder ihre Subjektivität und Kreativität zum Tragen und Entfalten bringen dürfen und können. Sie antwortet auf die Krise der Schule und den Schwund der Autorität der Lehrkraft in einer durch schnellen Wandel und soziale Verwerfungen gezeichneten Gesellschaft.³

1. Die »Institutionen« der Institutionellen Pädagogik

Zu den »Institutionen« zählen:

- Die Handdruckerei mit der Herstellung einer Klassenzeitung mit von den Schüler/innen verfassten Texten und Illustrationen.
- Die Korrespondenz der Klasse mit einer Partnerklasse (einzelne Schüler/innen schreiben einzelnen Schüler/innen, es werden aber auch Klassenbriefe und die Klassenzeitungen ausgetauscht usw.).
- Der Lehrausgang mit der Herstellung eines Albums, das jenen dokumentiert.
- Die Ämter, d.h. Aufgaben, mit denen jeder Schüler und jede Schülerin etwas für die Gemeinschaft der Klasse tut (Tafel putzen, Arbeitsblätter verteilen, Zimmer lüften usw.).
- Die Lernkarteien und die Bibliothek zum selbständigen Lernen und Lesen.
- Der Klassenrat, in dem die Arbeiten geplant, organisiert und besprochen, aber auch die Konflikte verhandelt werden, die dabei auftreten.
- Die Gesprächszeit des »Was gibt's Neues?«, in der die Schülerinnen und Schüler über das berichten können, was sie zur Zeit beschäftigt – auch über Konflikte, die sie von zuhause in die Schule tragen.

Diese Aufzählung ist nicht abschließend. Es können immer wieder neue Institutionen erfunden werden, wenn nötig.

Wer sich mit der Freinet-Pädagogik auskennt, wird feststellen, dass es diese Institutionen bereits bei Célestin Freinet (1896–1966) gibt. Fernand Oury hatte 1949 einen Ferienkurs bei Freinet in Cannes besucht und dabei die Nützlichkeit aller dieser »Techniken« erfasst (so heißen die Institutionen bei Freinet). Er wird Mitglied des Vereins der Freinet-Pädagogen (ICEM). Seine Aufgabe wird sein, die Techniken unter den erschwerten Bedingungen in seiner Klasse einer großen Stadtschule in Nanterre einzuführen. Damit er eine Klasse längere Zeit, d.h. für mehr als ein Schuljahr, führen darf, entscheidet er sich, eine Sonderschulklasse zu übernehmen.

Zum Bruch mit Freinet kommt es 1961, weil dieser um seinen Einfluss in seiner Vereinigung (ICEM) fürchtet. Es ist Freinet, der Oury und seine städtischen Kollegen ausschließt.⁴

1967 erscheint das Gründungsbuch der Institutionellen Pädagogik, *Vers une pédagogie institutionnelle?*, geschrieben von Fernand Oury und einer venezolanischen Psychologin, Aïda Vasquez (1937–2015), die den Lehrer in der theoretischen Begründung und der Darstellung der täglichen Schulpraxis unterstützt. Françoise Dolto steuert das Vorwort bei.

Nach Oury sind es drei Bereiche, die es im Unterricht zu beachten gilt:⁵

- Die Produktion (z.B. eines Textes, einer Klassenzeitung usw.): Die Art der Produktion entscheidet über die Organisation der Klasse. Das Drucken eines Textes z.B. benötigt mehrere Schüler/innen, die einander helfen.
- Die Gruppe: Meistens arbeitet die Klasse in Untergruppen mit einem/einer Hauptverantwortlichen für eine Tätigkeit. Diese/r zeigt den anderen Mitschüler/innen, wie man die Druckerei bedient, einen Linolschnitt macht usw.

Das ist vielleicht das Charakteristische der Institutionellen Pädagogik: zu versuchen, die ständigen Handlungen und Interventionen des Lehrers durch ein System von Aktivitäten, durch verschiedene vermittelnde Institutionen zu ersetzen, die eine dauerhafte gegenseitige Verpflichtung zum Austausch innerhalb und außerhalb der Gruppe sicherstellen.⁶

Diese Gruppenorganisation der Klasse bedeutet die Abkehr vom herkömmlichen (Frontal-)Unterricht.

– Das Unbewusste: Oury, der eine Analyse bei Lacan gemacht hat, weiß, dass das Unbewusste vor dem Klassenzimmer nicht Halt macht. Die Kinder übertragen ihr Begehren auf die Lehrperson und auf die anderen Kinder der Klasse. Sie bringen aber auch erlebte Konflikte und Ängste, die sie in ihrer Familie oder unter Kameraden des Quartiers erworben haben, mit in die Schule und müssen eine Gelegenheit finden, über sie zu sprechen. Dazu dient die Redezeit »Was gibt es Neues?«.

Was unterscheidet die Institutionelle von der Freinet-Pädagogik? So wenig, dass Fernand Oury sich einige Jahre nach dem Tod Freinets der ICEM wieder anschließt (1979).

Er erfindet zwei Institutionen, die es bei Freinet noch nicht gibt:

- Die Kompetenzen-Einstufung nach den Farben der Judogürtel. Sie zeigt an, wie weit es ein Kind in der Beherrschung einer Kulturtechnik und im Sozialverhalten gebracht hat.
- Das »innere Geld«: Besondere Verdienste bei der Arbeit werden mit Papiergeld belohnt, bei Vergehen gegen die Klassenregeln müssen die Schüler/innen eine Busse daraus bezahlen. Ein Markt mit kleinen Dingen, die mit dem Klassengeld erworben werden können, belohnt den Fleiß.

Bereits Freinet war es ein Anliegen, dass die Schüler/innen lernen, sich frei mitzuteilen. Er wollte, dass die Schule selbständig denkende und handelnde, den Autoritäten gegenüber selbstbewusst auftretende junge Menschen heranbildet.⁷

Oury geht so weit, dass er die Autorität des Lehrers unter das Gesamt der mit den Schüler/innen erarbeiteten Regeln stellt. Er nennt dieses »Gesetz« (wegen seiner allgemeinen Verbindlichkeit):

Der Lehrer ist in einer organisierten Klasse [...] nicht mehr das Gesetz, er macht es mit den Schüler/innen, und wie diese, wendet er es an und ist ihm unterworfen, schaut, dass es respektiert wird und muss im Klassenrat Rechenschaft darüber ablegen, wenn er es selber einmal verletzt. Zum Erstaunen einiger kommt es vor, dass er bestraft wird. Er muss sich entschuldigen.⁸

Eine solche Gesetzesregel ist z.B., keine Mitschülerin, keinen Mitschüler zu verspotten.

Freinet hatte erkannt, wie wichtig es ist, dass die Lehrkräfte über ihre Erfahrungen mit anderen Kolleg/innen reden können. Daher gründete er einen Verein für den Austausch mit seinen Anhänger/innen und für ihre Weiterbildung (CEL, später ICEM).⁹

Die Lehrkräfte der Institutionellen Pädagogik sind ebenfalls in Arbeitsgruppen organisiert, manchmal unter sich, manchmal mit einem Supervisor oder einer Supervisorin. Über ihre Erfahrungen mit einzelnen Schüler/innen schreiben sie Fallberichte, sog. »Monografien«. Diese dienen dem Verständnis dessen, was die Entwicklung eines Schülers oder einer Schülerin behindert oder fördert. Sie bilden einen wesentlichen Beitrag zur pädagogischen Forschung.

2. Der Beitrag von Francis Imbert zur Institutionellen Pädagogik

Francis Imbert war als Philosophie-Professor am Institut für Lehrer/innenausbildung in Paris-Créteil tätig. Er war Psychoanalytiker und machte eine Ausbildung für die Moderation von Balintgruppen. Mit einigen Lehrer/innen gründete er in Seine-Saint-Denis eine Arbeitsgruppe, GRPI (»Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle«, »Forschungsgruppe Institutionelle Pädagogik«). In ihr wurden Einzelfallstudien über schwierige Unterrichtssituationen vorgetragen, besprochen und aufgeschrieben. In vier Büchern kommentiert Imbert die von der Arbeitsgruppe verfassten und gemeinsam analysierten Monografien. Er beruft sich dabei auf die Psychoanalyse Lacans.¹⁰

In einem Artikel zur Geschichte der Gruppe GRPI schreibt er:

Meine Begegnung mit der Institutionellen Pädagogik fand durch Zufall statt, während der großen Ferien im Jahr 1971, als ich in einer Buchhandlung in Narbonne das Gründungswerk von Aïda Vasquez und Fernand Oury entdeckte, *Vers une pédagogie institutionnelle*, das im selben Jahr bei François Maspéro veröffentlicht worden war. Ich fiel in dieses Buch und kam nicht mehr heraus... Ich war schon in die Schriften von Lacan gefallen und

kam nicht mehr heraus... Und siehe da, zwischen diesen Texten öffneten sich seltsame Durchgänge.¹¹

Bereits Fernand Oury und Aïda Vasquez versuchten in ihren beiden gemeinsam verfassten Büchern darzulegen, inwieweit psychoanalytische Begriffe die Erfolge der neuen Pädagogik erklären können.¹² Wir finden sogar einige wenige Verweise auf Lacan. Oury gesteht jedoch, dass er die Psychoanalyse Lacans für Lehrkräfte als unzugänglich hält.¹³

Es ist Imbert vorbehalten, in systematischer Weise die Lacan'sche Psychoanalyse für die Erklärung der Veränderungen der Kinder in den institutionellen Klassen herbeizuziehen.

Seinen Ausgang nimmt er bei den *Institutionen*. Das Charakteristikum derselben ist, zwischen verschiedenen Ansprüchen gemäß einer im Vornherein vereinbarten Regel (»Gesetz«) zu *vermitteln*. Imbert zieht die in einem borromäischen Knoten geknüpften symbolischen, imaginären und realen Dimensionen der Theorie Lacans herbei, um zu erklären, was mit den Kindern durch die Begegnung mit den Institutionen geschieht: Waren sie vorher in rivalisierenden Beziehungen mit anderen verstrickt, das heißt mit dem Bild einer ihnen Totalität und Herrschaft versprechenden Vater-Imago identifiziert und somit gereizt und aggressiv, wenn etwas nicht gelang, oder waren sie unbeteiligt am Unterricht, weil sie fusionell an eine archaische Mutter-Imago gebunden waren und somit einer passiven Triebhaftigkeit ausgesetzt, so können sie sich nun mit Hilfe der das Gesetz vermittelnden Institutionen von diesen unheilvollen Fixierungen lösen und neue Bindungen an die Klassenkameraden eingehen. Die gemeinsame Aufgabe »trianguliert« die Zweierbeziehung (den Wirkungsbereich des Imaginären) der Kinder untereinander, richtet diese auf ein Drittes aus, z. B. einen Text zu schreiben, was das eigene Begehren mobilisiert und schöpferische Kräfte freisetzt. Der Text wird von der Klassengruppe beurteilt. Diese entscheidet darüber, ob er in die Klassenzeitung aufgenommen wird.

Am besten lässt sich die erklärende Arbeit Imberts und seiner GRPI anhand einiger der zahlreichen »Monografien« darstellen, der Erlebnisberichte von schwierigen Situationen, deren Analyse unbewusster Vorgänge und der Auflösung der Konflikte.

Catherine macht ein dreiwöchiges Ausbildungspraktikum als Klassenlehrerin in einer 4. Klasse der Grundschule. Schon vor Antritt ihrer Stelle wurde sie vor *Gaël* gewarnt, einem Knaben, der stehle und lüge, arrogant sei und dumm. Bereits am ersten Tag ihres Praktikums stellt sie fest, dass der Junge tatsächlich schwierig ist: Er spricht dauernd, hat seine Sachen nicht dabei, spielt mit Kugeln in der Klasse, obwohl er arbeiten sollte usw. Die Lehrerin muss ihn dauern ermahnen. Doch der Aufruf seines Namens hilft nur für kurze Zeit. Dann beginnt er wieder zu schwatzen, als ob die Lehrerin nicht da wäre. Am zweiten Tag nimmt sie sich vor, entschlossen zu bleiben und eine Lösung zu finden. Nach der ersten Provokation schreibt sie seinen Namen an die Tafel und setzt sich wieder hin. Zwei Kinder fragen, was das zu bedeuten habe, ob das heiße, dass Gaël bestraft werde. Die Lehrerin bleibt stumm. Sie weiß selber nicht, was sie mit dem Namen an der Tafel anfangen soll. Aber auch für den Jungen hat der angeschriebene Name eine geradezu verblüffende Wirkung. Er beginnt, die ihm aufgetragene Übung in sein Heft zu schreiben. Er strengt sich an, verbessert selbständig einen Fehler, der ihm unterlaufen ist, hält bis am Ende durch und zeigt der Lehrerin die beendete Aufgabe. Die Lehrerin bewertet die Lösung mit »Sehr gut«, was sie auch verdient. Gaël sagt, eine so gute Note habe er noch nie erhalten. Ob er sie seiner Mutter zeigen dürfe? Während der restlichen Zeit des Praktikums ist er zwar kein Vorbild an Disziplin, aber er ist außerordentlich fleißig. Die Lehrerin gibt zu, dass sie nicht wisse, wie es zu dieser Veränderung kam. Sie meint, dass weniger der angeschriebene Name den Wechsel vollzogen habe als der in diesem Moment mit ihm ausgetauschte Blick.¹⁴

Wie Imbert in seiner Analyse zeigt, hat der Name an der Wandtafel etwas eröffnet, das bisher verschlossen war:

...er bezeichnet das Andere des Bildes, den Zug des Unterschieds. [...] Anders als das Wort, das wie ein Spiegel wirkt, lässt dieser Zug nichts erstarren, weder formt noch deformiert er [das Subjekt]. Er ist reine Wirkung des Schnitts, der Trennung; der Zug wirkt als das, was Gaël stoppt: »Da steigst Du aus der narzisstischen Manege heraus. Da bist du.«¹⁵

An dieser Stelle zitiert Imbert Lacan, der im Seminar über die Identifizierung sagt: »Die Namensnennung [...] ist das, was die Geburt des Subjekts interessiert, das Subjekt ist das, was sich benennt.«¹⁶ Gaël war an ein Bild fixiert, das Bild eines frechen, impulsiven, an keine Ordnung gebundenen Kindes. Der Name an der Tafel hat dieses Bild durchlöchert und Gaël erlaubt, sich von ihm zu lösen. »Die Inschrift des Namens hat die Inschrift eines Dritten und die symbolische Vermittlung mobilisiert, hat einen *Symbolisierungsprozess* ausgelöst; *das Gesetz wurde in die Praxis umgesetzt*.«¹⁷

Imbert nennt ein Kind ohne Bindung zu den anderen ein »Bolid-Kind«, von »bolos«, griechisch für »Geschoss«. Im Wort »Symbol« findet sich dieses »bolos« wieder, als gebundener Bestandteil eines Symbols. Ein Symbol war ursprünglich ein Erkennungszeichen, z.B. eine Tonscherbe, die man in zwei Teile zerbrach. Die beiden ursprünglichen Besitzer und deren Kinder konnten sich als einander zugehörig beweisen, indem sie die Teile passgenau ineinanderfügten. Wenn die Bestandteile der symbolischen Ordnung nach Lacan Signifikanten sind, mit der Definitionsformel: Ein Signifikant ist, was ein Subjekt für einen anderen Signifikanten repräsentiert, so erkennen wir, dass die Subjekte nur über Signifikanten an andere Subjekte derselben Sprachgemeinschaft gebunden sind, so wie die beiden Träger der Tonscherben einander in Freundschaft ergeben bleiben.¹⁸

Der Name, als ein solcher Signifikant, der das Subjekt Gaël für die anderen Signifikanten repräsentiert, an die Wandtafel geschrieben, zeigte allen anderen der Klasse, dass Gaël zu ihnen gehört. Er ist einer unter anderen. Auch er soll daher arbeiten wie die anderen und diese nicht stören bei der gemeinsamen Arbeit.

Das Gesetz, »nomos«, in dem das Wort »Name« erkennbar ist, bindet durch die sprachliche Vermittlung, durch die sprachlichen Symbole die Menschen in eine Gemeinschaft (Familie, Klasse) ein. Das ist das, was mit Gaël, einem anfänglichen Bolid-Kind, geschehen ist.

Wie wichtig es ist, diese Orientierung am Gesetz zu suchen und dieses ins Werk zu setzen, zeigt Imbert durch seine Analyse der Schule in der modernen Gesellschaft auf, die sich von einem repressiven System zu Beginn des letzten Jahrhunderts zu einer »Schule ohne Gesetz« entwickelt hat. Er folgt hierin Fer-

nand Oury, der über die Schule seiner jüngeren Jahre, die er »Kasernenschule« nannte, sagte: »Stupide Reglementierungen sind an die Stelle des Gesetzes getreten... Die Schüler waren eingezwängt, eingespannt, bewahrt [...].«¹⁹ Die aktuelle Wirklichkeit der Schule ist eine andere geworden: »...hier sind sie nun befreit, sich selber überlassen, verloren.«²⁰

Ohne Gesetz aber fehlt den Heranwachsenden jede Orientierung. Daher muss es über Gespräche, über die Schrift, über die gemeinsam erarbeiteten Regeln, die Grenzen setzen, kurz, über die *symbolische Dimension* in der Klasse eingeführt werden: »Das, was mit der symbolischen Dimension, der Begründung des Menschlichen, eingeführt wird, ist jene der Beziehung, des Paktes, der Konvention, der *Verpflichtung zum Austausch*, des Verbots des *Geschosses*, des totalitären, ungeteilten und todbringenden Ichs.«²¹

3. Die Besprechung in der Gruppe

Wenn man die ersten Monografien von Oury und Vasquez mit jenen von Francis Imbert und der GRPI vergleicht, merkt man, dass sie mehreren Absichten dienen können. Nach Oury sollen sie erklären, was in der Klasse abläuft. Sie sollen den Nachweis der Wirksamkeit der Institutionellen Pädagogik auf die Entwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler erbringen.²²

In den Monografien bei Imbert und der GRPI kommt noch etwas anderes dazu: Die Lehrkraft, die eine konflikthafte Situation mit einem Kind beschreibt, ist oft emotional in die Situation verstrickt. Indem sie sie darstellt und mit den anderen durcharbeitet, wird es ihr möglich, die eigene Übertragung und Gegenübertragung zu erkennen und zu verändern.

Ein Beispiel: Martine hat Pausenaufsicht mit ihrer Kollegin Marie. Sie beobachtet, wie diese einen Schüler, Pierre, der einer Schülerin einen Fußtritt gegeben hat, außer sich vor Wut zusammenstaucht. Nachdem der Knabe weggegangen ist, kommt Martine mit ihr ins Gespräch. Marie gesteht, dass sie nicht wisse, warum dieser Schüler sie so wütend mache, warum sie ihn so sehr verabscheue. Martine entgegnet, vielleicht erinnere er sie an jemand, den sie nicht möge. Am anderen Tag berichtet Marie ihrer Kollegin, ihre Worte seien ihr nachgegangen. Sie habe gemerkt, dass Pierre sie an einen Nachbarjungen erinnere, der ihr

das Leben schwer machte, als sie eine kleine Schülerin war. Seit sie diese Erinnerung ihrer Kollegin erzählen konnte, verändert sich Maries Verhältnis zu Pierre. Dieser beruhigt sich zusehends. Martine merkt nun ihrerseits, warum sie das Verhalten ihrer Kollegin beschäftigt und nachdenklich gemacht hat. In ihrer Schulzeit fühlte sie sich von einer Mitschülerin, Julie, in besonderer Weise angezogen. Die Kameradin, zu der sie kein besonders enges Verhältnis hatte, löste in ihr ein Gefühl der Fürsorglichkeit und das Verlangen, sie zu beschützen, aus. Das konnte sie sich nicht erklären. Jahre später, bei einem Treffen mit ihrer Schwester, die eine schwierigere Kindheit und Jugend erlebt hatte als sie selber, fiel ihr plötzlich ihre Ähnlichkeit mit der kleinen Schulkameradin auf. Beide haben aufgrund einer Zahnfehlstellung dasselbe Lächeln.²³ Martine hatte das Gefühl, ihre Schwester beschützen zu sollen, auf Julie übertragen. Indem sie erkannte, worin sich die Mitschülerin und ihre Schwester gleichen, erfassete sie das besondere Lächeln als »einzigen Zug«, als einziges gemeinsames Merkmal der beiden Erinnerungsbilder und konnte diese nun auseinanderhalten. Somit wurde das rätselhafte Gefühl der Fürsorglichkeit als Effekt einer unbewussten Verdichtung und Verschiebung verständlich.

4. »Was gibt es Neues?«

Diese Redezeit steht in der institutionellen Klasse all jenen offen, die etwas auf dem Herzen haben. Oft helfen sich die Kinder gegenseitig, z. B. indem sie einander das Gesetz in Erinnerung rufen.

Marie-Reine ist Kindergärtnerin einer Schule in einem Vorort in Paris mit hohem Ausländeranteil und großen sozialen Problemen. Der fünf Jahre alte *Malik*, ein schüchterner Bub, sagt, nachdem er zuerst kaum vernehmbar etwas gemurmelt hat: »Gestern bin ich mit meiner großen Schwester und ihrer Kollegin im Carrefour [ein Laden, B.M.] Dinge stehlen gegangen. Wir sind sehr schnell davongelaufen, niemand hat uns erwischt!«²⁴

Zuerst bleibt die Klasse still. Dann geht ein Sturm der Entrüstung los. Die Lehrerin muss schauen, dass ein Kind nach dem anderen spricht. Nachdem einige Malik gesagt haben, dass der Diebstahl in Läden verboten sei, dass er bestraft werden könnte, wenn man ihn erwischt, meint Rachid, eigentlich sei der Dieb-

stahl die Schuld der Schwester Maliks. Schließlich sei sie älter als er. Malik solle ihr sagen, dass stehlen verboten sei. Dieser verspricht, das zu tun. Am späteren Nachmittag erscheint die elf Jahre alte Schwester bei Marie-Reine und fragt sie, ob es stimme, dass ihr kleiner Bruder vom Diebstahl erzählt habe. Die Lehrerin sagt, sie dürfe ihr diese Frage nicht beantworten, weil diese Gespräche vertraulich seien. Sie könne ihr nur raten, nichts Unüberlegtes zu tun. »Einverstanden«, sagt das Mädchen, überrascht darüber, dass die Lehrerin sie nicht gescholten hat. Sie nimmt ihren kleinen Bruder an der Hand und geht.

Einige Tage später erzählt Malik der Klasse, dass er im Bett seines älteren Bruders schlafe. Auch darauf reagieren die Kinder empört: Er habe sein eigenes Bett. Der ältere Bruder sei nicht sein Kumpel. Dieser habe seine eigenen Freunde und Malik ebenfalls. Auch diese Ermahnungen zeigen Wirkung. Malik berichtet eine Woche später, dass er nicht mehr im Bett seines Bruders schlafe, sondern in seinem eigenen. Sein Bruder sei nicht mehr sein Kumpel.

5. Die Monografien als Beitrag zur pädagogischen Forschung

Von solchen aus der täglichen Praxis gegriffenen Monografien und ihren erklärenden Einordnungen mit Hilfe der psychoanalytischen Theorie leben die Bücher von Imbert und der GRPI. Sie orientieren sich am wissenschaftlichen Paradigma des »klinischen Ansatzes« in der Sozialforschung, bei welchem dem Bericht über die Entwicklung Einzelner eine Schlüsselrolle zukommt.²⁵

1. Vgl. Pierre Delion, *La psychothérapie institutionnelle: d'où vient-elle et où va-t-elle?*, in *Empan*, 96 (2014), 104–112 <https://doi.org/10.3917/empa.096.0104>; ders., *Oury, donc. Questions de psychiatrie*, Toulouse 2022, Érès.

2. Vgl. Francis Imbert, *Vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux 2010, Matrice.

3. Vgl. Francis Imbert, *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle*, Nîmes 2018, Champ social, und Gabriele Weigand, *Erziehung trotz Institutionen? Die Pädagogie institutionnelle in Frankreich*, Würzburg 1983, Königshausen & Neumann.

4. Vgl. Claude Mouchet, Raymond Bénévent, *Von Freinet zu Freud: Die institutionelle Pädagogik von Fernand*

- Oury, übers. v. Renate Kock, Erdmunte Mouchet unter Mitwirk. v. Claude Mouchet, Frankfurt a.M. 2015, Peter Lang, 93–112.
- Philippe Meirieu, Jacques Pain (Hg.), *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux 2009, Matrice, 165–170: 168.
5. Vgl. Isabelle Robin, *L'entrée dans la Loi dans une classe de maternelle. Comment poser des limites qui structurent à l'âge de l'opposition*, Niedernhausen 2013, Éditions RoPi.
 6. Fernand Oury, Aïda Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle?*, Vigneux 1967, Matrice, 248 (alle französischen Textstellen in diesem Artikel sind von mir übersetzt, B.M.).
 7. Vgl. Martine Boncourt, Martine Legay, *La pédagogie Freinet en élémentaire. Comment faire?*, Paris 2019, ESF Sciences humaines.
 8. Fernand Oury, Aïda Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, 2 Bde, Paris 1971, Maspéro, I: 165–166; Francis Imbert, GRPI, *La pédagogie institutionnelle – pour quoi? pour qui?*, Vigneux 2004, Matrice, 9, Fn. 1.
 9. Vgl. Renate Kock, *Célestin Freinet: Kindheit und Utopie*, Bad Heilbrunn 2006, Klinkhardt.
 10. Vgl. Francis Imbert, GRPI, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris 1994, ESF Sciences humaines; dies., *L'inconscient dans la classe*, Paris 1996, ESF Sciences humaines; dies., *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, Paris 1997, ESF Sciences humaines; dies., *La pédagogie institutionnelle*.
 11. Francis Imbert, *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle*, Nîmes 2018, Champ social, 7.
 12. Vgl. Oury, Vasquez, *Vers la pédagogie*; dies. *De la classe*.
 13. Vgl. Fernand Oury, *Passeport pour l'avenir* [1988], in Lucien Martin,
 14. Vgl. Imbert/GRPI, *Médiations, institutions et loi*, 33–34.
 15. Ebd., 35.
 16. Ebd., 35, Fn. 1.
 17. Ebd., 35, kursiv im Original.
 18. Vgl. Imbert, GRPI, *Médiations, institutions et loi*, 21–22.
 19. Francis Imbert, »Bolid-Kinder« und die Arbeit des Pädagogen, in *Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik*, 9 (1998), 121–137: 122.
 20. Ebd.
 21. Francis Imbert, GRPI, *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, Paris 1997, ESF Sciences humaines, 32, kursiv im Original.
 22. Vgl. Arnaud Dubois, *Histoires de la pédagogie institutionnelle. Les monographies*, Nîmes 2019, Champ social.
 23. Vgl. Francis Imbert, GRPI, *L'inconscient dans la classe*, Paris 1996, ESF Sciences humaines, 162–166.
 24. Imbert, GRPI, *Vivre ensemble*, 126.
 25. Vgl. Mireille Cifali, *J'écris le quotidien*, in *Cahiers pédagogiques*, 331 (1995), 56–58 (auch auf der Homepage der Autorin: [https://mireillecifali.ch/Articles_\(1976-1996\)_files/quotidien.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(1976-1996)_files/quotidien.pdf) [letzter Aufruf am 14.3.2025]); dies., Florence Giust-Desprairies (Hg.), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles 2006, De Boeck et Larcier.