

Artikel

Schulabbrecher im Zweisritt

Jean-Marie Weber

Der Text geht der Frage nach, inwieweit psychoanalytische Konzepte hilfreich sind, um die psychischen Ursachen des Schulabbruchs zu klären. Bei unseren diesbezüglichen Untersuchungen, die auf vier Interviews mit zehn Schulabbrechern basieren, stießen wir auf die Problematik des Wiederholungszwangs, d. h. des Todestrieb, als Reaktion auf ein Zuviel an Druck. Außerdem haben wir untersucht, inwieweit die Schulabbrecher den Weg zurück in die Schule gefunden haben.

The text pursues the question to which extent psychoanalytic concepts can help explain psychic causes of dropping out of school. In our investigations, based on four interviews with ten dropouts, we discerned problems of a repetition compulsion, that is, of the death drive, as a reaction to an excess of pressure. Additionally we studied whether the dropouts found their way back to school.

Ce texte examine dans quelle mesure les concepts psychanalytiques sont utiles pour clarifier les causes psychiques du décrochage scolaire. Lors de nos recherches à ce sujet, basées sur quatre entretiens avec dix décrocheurs, nous nous sommes heurtés à la problématique de la compulsion de répétition, c'est-à-dire de la pulsion de mort en réaction à un excès de pression. Nous avons également examiné dans quelle mesure les décrocheurs ont retrouvé le chemin de l'école.

RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse, 101 (2026): *Lacanitverstan: LACANsLEHREN*, S. 25–39.

DOI: 10.21248/riss2025.101.100

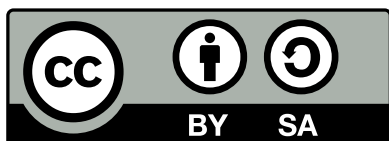
ISBN: 978-3-911681-03-2

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.

Schulabbrecher im Zweischnitt

Jean-Marie Weber

In diesem kurzen Text über Schulabbrecher kann es nicht darum gehen, die vielen psychischen und sozialen Faktoren anzusprechen, die eine Rolle im Prozess von der Schulentfremdung bis zum Schulabbruch spielen und sich dabei gegenseitig beeinflussen und hochschaukeln.

Aufgrund zahlreicher Gespräche mit Jugendlichen über ihre Schwierigkeiten in und mit der Schule war ich erstaunt, dass viele sich in einem Wiederholungszwang von Selbstsabotage befinden. Freud und Lacan sprechen diesbezüglich vom Todestrieb, der schweigend und nicht immer leicht sichtbar das Leben prägt. Wie zeigt sich dies bei Schulabbrechern?

Wiederholungszwang und Selbstsabotage

Wie alle »Sprachwesen« befinden sich die Jugendlichen in einem »Zweischnitt«¹ von Begehren und Wiederholung. Es gibt das Begehren zu leben, Beziehungen zu knüpfen, und der Wunsch, sich Wissen anzueignen. Aber es gibt auch Resistenzen zu leben, den Drang, sich im Kreis, um sich selbst zu drehen, sich zurückzuziehen, sowie die Leidenschaft der Ignoranz.²

So bin ich einem Schüler begegnet, der siebenmal die Schule gewechselt hat. Dabei hoffte er anfangs, einen guten Neustart hinzubekommen. Als er endlich die Aufnahmeprüfung für eine staatliche Ausbildung geschafft hatte, kam er am Tag vor seinem Diensteintritt in eine Polizeikontrolle und durfte wegen seines exzessiven Alkoholkonsums nicht mit der Ausbildung beginnen. Einem anderen nützte das Zuverfügungstellen eines Appartements, das ihm mehr Freiheit gewähren sollte, nichts mehr, da

er von der Polizei beim »Dealen« erwischt wurde, von der Internatsschule flog und somit die Kleinstadt verlassen musste.

Dies sind keine Einzelfälle, wo Jugendliche durch eine »passage à l'acte« ihre Zukunftsaussichten boykottieren. Weniger spektakulär, aber nichtsdestotrotz sabotieren sich manche Jugendliche, wenn sie sich endlich einmal fest vornehmen, den Stoff für die Prüfung zu lernen, und dann den Abend und die Nacht doch wiederum mit Videospielen verbringen. Sie schlafen im Kurs ein, bekommen schlechte Noten, oder sie bleiben dem Unterricht während längerer Zeit fern. Dabei schließen sie sich langsam selbst von der Klasse aus.

Dieser Wiederholungszwang ist im Übrigen auch in den Gesprächen oder der Kur mit Schulabbrechern erkennbar. Dieselben Signifikanten oder Argumentationsketten wiederholen sich.

Natürlich vermitteln Videospiele, Schulschwänzen, Alkoholkonsum oder das Dealen einen hohen Lustanteil. Trotz, aber auch gerade wegen der Gefahren, welchen die Jugendlichen sich dabei aussetzen, vermittelt dieses Agieren einen eigenartigen Mehrwert an Lust oder »Mehrwert an Genuss«, wie es Lacan im Gefolge Freuds herausgearbeitet hat. Es ist beispielsweise nicht einfach der Spaß am Videospiele, der zählt. Dieser »Mehrwert an Genuss« entwickelt sich gerade durch die schlechten Noten, das Gemecker des Lehrers, den Verlust, das Verfehlen von Standards oder den Rausschmiss aus dem Lyzeum. Dies treibt an zur Wiederholung der selbstsabotierenden Taten.³

So wiederholen manche Jugendliche einen Misserfolg nach dem anderen. Schmerzhaft genießen sie es, immer in Konflikt zu geraten und von zuhause zu verschwinden, Drogen zu konsumieren, »Mitmenschen das Fürchten zu lehren«. Ein spezieller »schmerzhafter« Genuss ist es, Eltern wie Lehrer als sprachlos und hilflos zu erleben. Immer wieder scheint es, als würden es die Protagonisten bei allem Ärger und aller Enttäuschung genießen, wiederum vor einer Leere zu stehen, in ein Loch zu fallen, ja einen »Miss-erfolg« zu haben und als »Nichts« zu gelten. Bei all diesen Phänomenen spielt also das Erleben des Verlustes, das Genießen einer Einbuße, von Zerstörung oder von Mangel, das Stehen vor dem Abgrund eine zentrale Rolle. Der Todestrieb ist der Name, den Freud diesem Loch gibt, »aus dem alles Elend der Welt hervorgeht«. ⁴ Beim Todestrieb denken wir an

den »Selbsthass«, ⁵ den Hass des Seins, des Anderen in seinem Anderssein, »alles, was im Leben den Tod vorziehen kann«. ⁶ Aus dem Tod als unausweichlicher »Grenzsituation« (Jaspers) macht der Mensch einen »Trieb«, , sagt Lacan. ⁷ Diese jungen Menschen versuchen, einen Moment des Scheiterns, eine verpasste Begegnung mit dem Verlust des Dings, dem Nichts wiederzubeleben. Sie wiederholen ein Scheitern nach dem anderen und stoßen auf das Reale als das Unmögliche. Dabei entwickeln sie ein Phantasma, mit dem sie hartnäckig versuchen, das Reale zu verkleinern, die Lücke zu nähen, ⁸ den Verlust auszugleichen.

Wie erklärt sich diese Art von Masochismus, vom Spaß an der Selbstblockade oder Sabotage der Subjektivierung? Es ist die fehlgeschlagene Trennung vom ersten Anderen, vom Ding, von der Mutter, die nochmals durchlebt werden muss. Die Trennung konnte nicht genügend symbolisiert und eingeschrieben werden und muss somit immer genießerisch wiederholt werden. ⁹

Der Todestrieb arbeitet bekanntlich leise. Das Nichts-tun, der Absentismus, das Umherirren, das Ausschließen und das Ausgeschlossenwerden ziehen die Jugendlichen immer wieder an. Sie betrachten sich selbst als »Nichts-Nutze« und denken, dass sie auch für ihre Kollegen und die Lehrer als »ein Nichts« gelten. Gefangen in einem Szenario von Präsenz und Absenz, von Provokation und Rückzug, gleiten sie in eine Spirale von permanenter Selbstsabotage. Der Todestrieb lässt sie um ein Vakuum kreisen, dass sie immer stärker aufsaugt.

Das Phantasma im Hintergrund

Wie »Untote« reagieren diese Jugendlichen auf das »Zuviel« von Druck des Lebens, ¹⁰ ohne sich durch einen Schnitt abgrenzen zu können und ihrem Leben eine Richtung zu geben.

Bei vielen Jugendlichen, mit denen ich im Gespräch war und noch bin, lässt sich das Genießen durch Verlust paradoxerweise als ein Verlangen nach der Integration von Negativität, von Distanz und Trennung deuten – etwa, wenn ein Jugendlicher schon als Zwölfjähriger von zuhause ausreißt. Er erzählt, wie er sich in einem Verhältnis der Rivalität mit dem überaus strengen Vater fühlte, wobei die Mutter eine ambivalente Position einnahm und immer wieder Verständnis für seine diversen passages à l'acte zeigte. Somit inszenierte er sowohl zuhause wie

in der Schule ein reales »Fort-Da«-Spiel. Phantasmatisch lebte er in der Überzeugung, dass das Verständnis und die Bindung der Mutter zu ihm, auch gegen den Willen Vaters, intakt bleiben würden. Gleich, was er auch an strafbaren Handlungen vollzog, er blieb in seinem Glauben, der geliebte Sohn, der Phallus der Mutter zu sein. In dieser Familie, wo kaum gesprochen wurde, entwickelte sich wohl bei diesem Heranwachsenden gerade auch Angst vor seinen inzestuösen Wünschen. Durch Hass und Ausagieren gab er ihr Ausdruck.

Ein anderer Schüler berichtet, wie wohl er sich in seiner Familie fühlt. Die Einheit in der Sippe und die starken Bindungen untereinander waren von großer Bedeutung für ihn. Diese Familie einmal zu verlassen, galt für ihn als unmöglich. In der Schule klappte es im Gegensatz zu seinen Geschwistern nicht. Für die Mutter war er eben der Sohn, der es nicht so weit schaffte. Auch nicht so schlimm! Das Organisatorische seines Lebens, z. B. in Bezug zur Schule, überließ er seinem Vater. Seine Mutter aber sorgte für sein körperliches Wohl, was allerdings u. a. zu gefährlichem Übergewicht führte. Dass seine Eltern sich so um ihn kümmerten, wobei er nichts richtig hinkriegte, führte bei ihm zu Schuldgefühlen. Dies dauerte so lange an, bis er wegen gesundheitlicher Probleme einen Arzt aufsuchen musste. Die Angst vor dem Tod brachte ihn real und symbolisch zur Umkehr. Schmerzhaft für die Mutter, kochte er jetzt selbst seine Mahlzeiten. Er übernahm die Verantwortung für seinen Körper und verlor stark an Gewicht. Gleichaltrige Frauen begannen sich für ihn zu interessieren und er sich für sie. Die Trennung war vollzogen. Auch für sein Studium übernahm er jetzt Verantwortung.

Die Verbatim der beiden Jugendlichen sind Zeugen von Phantasmen. Es sind Varianten des ödipalen Fundamentalphantasmas. Lacan vergleicht das Phantasma »mit dem eingefrorenen Bild auf einer Kinoleinwand. Gerade so wie der Film an einer bestimmten Stelle angehalten werden kann, um den Anblick einer folgenden traumatischen Szene zu vermeiden, so ist der Schauplatz der Fantasie eine Abwehr, welche die Kastration verschleiern soll.«¹¹

Auch bei anderen Jugendlichen zeigt sich, wie schwierig es ist, Trennungsprozesse zu vollziehen bzw. die symbolische Kastration zu akzeptieren. Die Schulentfremdung ist sozusagen die

Konsequenz von Alienationen, getragen von entfremdenden inzestuösen Phantasmen, aus denen ein Jugendlicher nicht herausfindet. Aber auch traumatische Brüche, Trennungen, Scheidungsprozesse, welche die Jugendlichen zuhause wie in der Schule erlebten und die sie nicht symbolisieren konnten, sind phantasmatisch fixiert.

Der Bezug zum Wissen

Für Lacan gilt der Bezug zum Wissen als wertvolle Mediation das Subjekt zu situieren.¹² »Darf ich neugierig sein«, »bin ich ein böses Mädchen, wenn ich nachfrage, wie die kleinen Fischchen in die Höhle kommen«, waren schon früh die Frage einer späteren Schulabbrecherin. Begehren zu wissen und das Verbot zu wissen artikulierten sich bei ihr auf einem Möbiusband, wobei die Positionierungen sich zeitweise im Hintergrund oder im Vordergrund befanden. So sprach sie davon, dass sie gerne lernte und nachdachte, um ihre Depressionen zu vergessen, und dass in anderen Momenten ihr Grübeln das Denken und Studieren behinderte.

Fixiert in einem Phantasma, muss ein bestimmtes Wissen über sich selbst verborgen bleiben. Lacan sprach diesbezüglich von der »Leidenschaft des Nicht-Wissens«.¹³ Der Jugendliche will sich nicht bewusst werden, was ihn dazu bringt, seinen Bildungsweg zu sabotieren. Solches nicht bewusste Wissen wird abgelehnt werden, weil es ihn zum Beispiel auffordern könnte, sein narzisstisches Selbstbild, etwa seinen Drang nach absoluter Perfektion, zu hinterfragen.

In das Wissen kann zuweilen viel investiert werden, um den strukturellen Mangel, das Nicht-Wissen-Wollen, die Wahrheit zu verdrängen. Diese Investition kann andererseits auch wieder abgezogen werden, weil man keinen Sinn mehr darin sieht. Zuweilen auch, wenn man nicht (mehr) mit Negativität, Mangel oder Frustration umzugehen weiß. So entscheidet sich ein Jugendlicher nach dem Tod seines hochgeschätzten Helden, seines geliebten Vaters, *nicht mehr zu denken*. Das Leben hat keinen Sinn mehr: Gott ist ungerecht. Diese Entscheidung zeigte sich dann relativ schnell als Symptom in seinen Mathearbeiten. Er *wiederholte* zwar immer wieder dieselben Übungen, aber zum Denken und Reflektieren sollte es nicht kommen.

Wissen kann eben grauenhaft sein, weil es uns auf die Spur von unbewusstem Wissen bringt, von beunruhigender Fremdheit unserer selbst. Lacan spricht sogar vom Horror, der uns zum Wissen führt.¹⁴ Ja, das unbewusste Wissen kann erschüttern, Ängste produzieren.

So kann ein Schüler aus diversen Gründen gerade Literatur als ihm nicht angemessenes Studium zurückweisen: »Literatur ist subjektive Scheiße. Das ist was für Mädchen«, behauptet er. Für ihn zählen nur mathematische Fächer: »0 oder 1«, also die binäre Logik: Das ist das Wissen, das zählt. Dazu passte seine damalige Lebenseinstellung. Sich selbst und seine Lehrer misst er nur nach dem Kriterium »Alles oder Nichts«. Auch sein Interesse für eine Materie musste total sein. »Wenn ich alles erreicht habe, falle ich in die Interesselosigkeit«, ins Nichts, sagte er. Das Phantasma des Alles oder Nichts leitete ihn so lange Zeit, bis er Spannungen, Interpretationen annehmen und subjektivieren konnte.

Die Schulphobie

So mancher Schulabbrecher spricht von Ängsten oder Phobien. Freud hat die Angst als Konsequenz der Verdrängung und später die Verdrängung als Konsequenz der Angst definiert. Er hat aber auch eine ursprüngliche Angst ausgemacht, welche für ihn als Modell aller späteren Entwicklungen gilt. Sie basiert auf der absoluten Einsamkeit, welche das Kind bei der Geburt oder der Trennung von der Mutter erlebte.

Die enorme Reizsteigerung durch die Unterbrechung der Bluterneuerung (der inneren Atmung) war damals die Ursache des Angsterlebnisses, die erste Angst also eine toxische. Der Name Angst – angustiae, Enge – betont den Charakter der Beengung im Atmen, die damals als Folge der realen Situation vorhanden war und heute im Affekt fast regelmäßig wiederhergestellt wird. Wir werden es auch als beziehungsreich erkennen, daß jener erste Angstzustand aus der Trennung von der Mutter hervorging.¹⁵

Unfähig, mit der Angst vor der Kluft, der Leere und Trennung umzugehen, transformieren wir die Angst in Phobien. Wir suchen nach Objekten wie Hunden, Spinnen, Pferden, Tunnels,

welche die Angst in ein vermeintliches Wissen übersetzen. Dabei bleibt das nicht gewusste Wissen um die Angst verdrängt.

Auch der öffentliche Transport, der Blick eines Lehrers oder ein bestimmtes Fach können Ängste fördern. Als Symptome können sie für die schmerzhafteste Distanz oder die verschlingende Nähe des Anderen, etwa der Mutter, stehen. Gleichzeitig können sie für das Fehlen eines Dritten stehen, der Symbolisierung von Traumatischem. In diesem Fall ist es nicht das Faktum der Abwesenheit der Mutter, die Kluft, der Mangel, welche Angst machen. Es ist der Mangel an Mangel.¹⁶

Der Exzess des Genießens, inklusive des Inzestes oder der Intrusion durch den Anderen, etwa die Mutter, kann nicht anders *begrenzt* werden als durch die Phobie vor einem bestimmten Objekt. Dies kann beispielsweise die Schulklasse, der Lehrer oder ein Schulflur sein. Die Phobie funktioniert so als stellvertretende Mahnung, dass die absolute Einheit und Sicherheit oder die vollständige Satisfaktion unmöglich sind.

Vor allem das Sprechen vor anderen, einem Vorgesetzten, einem Dozenten, einer Klasse kann als äußerst schwierig erlebt werden. Es kann Panik und sogar Mutismus bei dem Betreffenden auslösen. Wie kann man dies verstehen?

Die Worte, die das Subjekt hört, die Worte, die es ausspricht oder in sich selbst wahrnimmt, können von ihm als Intrusion, als verletzend erlebt werden.¹⁷ Schnell wird Gefahr gewittert, dass da jemand die Grenzen überschreitet, was wiederum zu traumatischen Verletzungen führen könnte. Dem Gegenüber wird unterstellt, dass er an dem eigenen Selbstbild rütteln will. Dies erlebt das Subjekt dann als lebensbedrohlich. Eine solche Dynamik mündet allzu oft in einen Teufelskreis von Rückzug und Gegenangriff. Dies führt zu zahlreichen Konflikten, die das Studium trotz Intelligenz erschweren oder sogar blockieren. Dies geschieht, da das Gegenüber nicht als Subjekt wahrgenommen und akzeptiert werden kann. Es wird eigentlich auf das Objekt des eigenen Phantasmas reduziert.¹⁸ Das imaginäre Ich bestimmt, was richtig und falsch ist. Das Sprechen als eine Gabe im Dialog wird negiert. So bleibt es beim leidenden Genießen der unbewussten Selbstsabotage.

Ex nihilo auf die Spur des Begehrens

Indem einzelne Schüler aufhörten, sich als Objekt vom Anderen phantasmatisch zu fixieren, fanden sie ihr Begehren wieder. Sie konnten sich für ihr singuläres Begehren entscheiden¹⁹ und sich für das Begehren als Metonymie des Mangels öffnen. Dabei wussten sie auf einen Teil des Genusses zu verzichten, der sie entfremdete. Dies ermöglichte es, wieder auf den Geschmack für das Studium zu kommen und neue Beziehungen zu knüpfen. »Jede menschliche Ausbildung hat die Funktion, den Genuss durch ihr Wesen und nicht durch Zufall zu hemmen«, sagt Lacan.²⁰

Montaigne bemerkte treffend: »Es ist unsicher, wo der Tod auf uns wartet, lasst ihn uns überall erwarten. Die Besinnung auf den Tod ist Besinnung auf die Freiheit.«²¹ Die Erfahrung der Sackgasse, zuweilen auch der realen Todesgefahr, also der definitive Verlust, hat den Jugendlichen manchmal geholfen, Neues zu schaffen: ex nihilo. Hie und da ist es auch die Scham, der Ekel vor sich selbst, die den Ansporn geben. Die Sublimation des Triebhaften wird somit für manche angekurbelt. Es geschieht wie in der berühmten Filmszene des *Dinner for one*.²² Dem »zu Tode betrunkenen Kellner« gelingt es plötzlich, nicht mehr unaufhörlich über den Teppich zu fallen, sondern mit beiden Füßen darauf zu springen. Und als er anschließend mit der »Geliebten« die Treppe hinaufsteigt, fragt er sie: »The same procedure as last year, Miss Sophie?« Das Begehren nimmt seinen Platz ein!

Zu Veränderungen kam es auch deswegen, da Lehrer oder Eltern sich anders positionierten. Bei einem der oben erwähnten Jugendlichen war es nicht nur der nahezu tödliche Autounfall an sich, der ihn zur Umkehr bewegte, sondern auch die Tatsache, dass sein Umfeld nicht mehr so ambivalent in den Erwartungen ihm gegenüber war. Sie besuchten ihn nicht im Krankenhaus und ließen ihn wissen, dass er allein verantwortlich für sein Leben ist. Diese Enunziation gab den Anstoß, die ihn bereit machte, eine andere Position innerhalb der ödipalen Beziehung mit den Eltern einzunehmen, d.h., sie bewirkte, dass er sich nicht mehr mit dem Phallus identifizieren musste, der er in der Fantasie für seine Mutter war. Er war bereit, die Verantwortung für sein Agieren und seine *passages à l'acte* zu übernehmen und die Schuld nicht einfach auf die Eltern zu schieben. Somit kam es

zur Subjektivierung des Triebes, »die gerade in diesem Rückzug besteht, in diesem Sichabsetzen von jenem Ding, das ich selbst bin; sie ist der Augenblick der Realisierung, dass das Monster da draußen ich selbst bin.«²³

Somit konnte er das Symbolische, Imaginäre und Reale neu verknüpfen. Seine Punker-Attitüde legte er ab und gab sich eine asketische Haltung. Seine frühere schreckhafte Aggressivität konnte er durch andere Diskurse, also auch symbolisch-imaginär in den Griff bekommen.

Bei einem anderen Studenten sehen wir, wie das Wort »oder« durch ein »und« ersetzt wurde. Anstatt in seinem »Alles oder Nichts«-Denken zu verharren, kam es aufgrund äußerst frustrierender Erfahrungen zur Entwicklung einer anderen Position. Es scheint, als ob er die Spannung zwischen dem Begehren und dem Diskurs des Anderen (z.B. der Schule) und seinem eigenen Begehren besser aushalten konnte. So sagte er im Interview: »Da ... Es muss doch mit X Jahren ... möglich sein, irgendwann zu funktionieren, wenigstens während eines kleinen Moments, im Sinne der Gesellschaft, um das Abitur zu bekommen und etwas zu machen, was man will, etwas das auch interessant ist.« Hier wird das frühere »Entweder-Oder« durch ein »Und« ersetzt. Man kann vermuten, dass hier Gespaltenheit und damit das bis dahin verworfene Relative akzeptiert wird. Das Streben nach Totalität wird durch das Artikulieren von Differentem ersetzt. Damit kam es auch bei diesem Protagonisten zu einer Verschiebung von »pas de choix« (»keine Wahl«) zu einem »Pas de choix«, einem Schritt der Entscheidung. Für die Subjektwerdung dieses Schulabbrechers war dies notwendig. Es kam zum Loslassen (»décrochage«) von alten binären Mustern.

Bei verschiedenen Jugendlichen kam es zur Subjektivation ihres Begehrens, da es jeweils Dritte gab, die ihnen halfen, sich aus inzestuösen Erwartungen und Beziehungen zu lösen. Ein Schüler musste sich über Jahre hinweg aus der Gemütlichkeit und Sicherheit der mütterlichen Fürsorge geistig wie körperlich befreien. Es bedurfte der symbolischen Unterstützung durch den Vater, um den Schnitt gegenüber der Mutter zu vollziehen und die Verantwortung für das eigene Begehren und Leben zu übernehmen. Kann man hier von einem Akt sprechen? Psychoanalytisch sprechen wir nur vom Akt, im Gegensatz zur Aktivität, wenn der

phantasmatische Hintergrund selbst gestört wird.²⁴ Der Akt ist als Reales »ein Ereignis ex nihilo, ohne phantasmatische Unterstützung«. ²⁵ Das Subjekt setzt sich als seine eigene Ursache. Das geschah beim eben erwähnten Schüler, welcher sich selbst gegen alle möglichen Bemutterungen aus der Abhängigkeit und dem gemütlichen Leben befreien konnte.

Selbst bei solchen Entscheidungen ist allerdings niemand gegen Rückfälle gefeit. Die Arbeit am Neustart ist auch ein Versuch, die psychischen Dimensionen des Realen, Imaginären und Symbolischen durch neue Signifikanten und Perspektiven anders zu verknüpfen. So versuchten einige Schüler an ihrem Körper, d.h. sowohl am Imaginären wie am Realen im Sinne von Triebhaftem, zum Beispiel an ihrem Gewicht oder an ihrer Körperhaltung, zu arbeiten. Sie entwickelten einen eigenen weltanschaulichen Diskurs, Ideale, oder » die Namen des Vaters«, wie Lacan andeutet, um das Reale, das unmöglich zu symbolisierende Loch, das Geniessen zu umsäumen. Sie gaben sich selbst einen konstitutiven Rahmen.

Dabei half ihnen der Besuch einer u. a. auch auf Schulabbrecher spezialisierten Schule. Letztere förderte auf vielfache Weise das Gespräch zwischen den Schülern und den Lehrern und entwickelte dementsprechende Dispositive, wie zum Beispiel ein konsistentes Tutorat und/oder Orte und Momente der Konzentration zwischen den Lehrern.

Das wahre Gespräch hat die Bedingung, auf das Streben nach einem »Mehr-Genießen«, nach absoluter Befriedigung zu verzichten, also den Mangel zu akzeptieren. Dazu brauchen die Jugendlichen jemanden, der ein gewisses Vertrauen bietet und sie dabei begleitet, das Gesetz des Unmöglichen zu akzeptieren. So können sie den Weg des Begehrens wieder aufnehmen, zu anderen Objekten gleiten und sich metonymisch anderen Bedeutungen zuzuwenden. Wenn es Zuhören gibt, kommt das unbewusste Wissen in Bewegung, und die Arbeit an »Missverständnissen« und Missachtung wird möglich.²⁶

Lernen als Entdeckung von Welt, als Greifen nach dem Sein, das sich immer entzieht, lässt vibrieren, leben. Freude kommt auf. Es wird ein Jenseits möglich, wenn die Jugendlichen wie auch ihre Eltern und Lehrer sich der Missverständnisse und der Polysemie der Sprache bewusst werden. Ihre Gespaltenheit ak-

zeptierend, erkennen die Jugendlichen, dass ein Spiel möglich ist, dass sie Spielraum haben. Dank ihrer Öffnung gegenüber dem Anderen entwickelt sich ein neuer Bezug zur Wahrheit.

Für eine Ethik der Begegnung

Die Kritik an Lehrern ist bei Schulabbrechern nicht unbedingt stärker als bei anderen Schülern. Starke Vorwürfe gibt es an der Orientierung oder dem institutionellen Mangel an Kohärenz in der Organisation der Schule. Was den Lehrern vor allem von den Schülern vorgeworfen wird, ist einerseits Mangel an Motivation. Es stellt sich also die Frage, inwiefern Lehrer begehren, das Wissen und das Gesetz der Unmöglichkeit zu übertragen. »Das einzige, dessen man schuldig sein kann, ist, nachgegeben zu haben bei seinem Begehren«, schrieb Lacan.²⁷ Das gilt auch für Lehrer.

Aber auch die Respektlosigkeit gegenüber Schülern wird manchem Lehrer vorgeworfen. So berichtet ein Schüler:

Ich habe einige Lehrer, die ein lästiges Verlangen haben, meine Herkunft zu verunglimpfen, also geben sie mir Namen, die ich überhaupt nicht mag, und das macht mich wütend. [...] Ich habe ihm schon oft gesagt, dass er mich nicht so nennen muss, es ist sinnlos. Okay. Hier in der Schule hat es keinen Sinn, über diese Art von ... Dingen zu reden, eigentlich ist es besser, die Klappe zu halten, es ist sehr, sehr ärgerlich, denn im Grunde bin ich nicht im Modus eines kleinen Kindes, ich bin schon ein erwachsener Mensch, also wenn es außerhalb dieser Schule wäre, ... hätte ich ihm voll ins Gesicht geschlagen. Und hier ist es sehr, sehr beunruhigend, mit solchen ignoranten Leuten zu tun zu haben, die haben einen akademischen Abschluss.

Aus welchen bewussten oder unbewussten Gründen auch immer, versuchen auch heute noch verschiedene Lehrer eine Position des Meisters einzunehmen. Sie schreiben sich in den von Lacan identifizierten Diskurs des Herrn, des Herrschers ein. Der Schüler ist der Unterworfenen, der den Anordnungen zu gehorchen hat. Dass ein solcher Diskurs den Schüler schliesslich zu oppositionellem Verhalten führt, hat schon Hegel erörtert.

Was dem Lehrer in unserer postmodernen Gesellschaft bleibt, ist, aus seiner singulären Wahrheit heraus zu handeln, nicht von

seinem singulären Begehren loszulassen und die Schüler auf der Suche nach ihrem eigenen Begehren zu begleiten. Deshalb sprechen wir von einer Ethik der Begegnung.

Zur Begegnung zwischen uns Menschen kommt es, wenn wir versuchen, auf den anderen in seiner Andersheit, d. h. in seinem Subjektsein einzugehen. Ich verstehe den Anderen, wenn ich erkenne, dass das, was mich beunruhigt (das Geheimnis des Anderen), auch den Anderen bereits beunruhigt. Die Dimension des Universellen entsteht also, wenn sich die beiden Mängel, die Rätsel – meins und das des anderen – überschneiden.²⁸

In diesem Sinne ist die Schule in erster Linie ein Ort, der Begegnung ermöglicht. Begegnung als Spielraum bedeutet nicht, dass Lehrer oder Erzieher die richtige Antwort oder die wirksamen Maßnahmen finden, die sich aus einer Situation ergeben. Es geht vielmehr darum, dass das, was das Kind oder der Jugendliche sagt, vom Erwachsenen gehört wird. Und zwar so, dass der Schüler es wagt, mehr als bisher zu sagen und sich besser sagen zu können. Heranwachsende fühlen sich beflügelt, wenn sie mit jemandem sprechen können, der sich nicht aufgrund seiner Rolle oder Funktion sofort zum Handeln verpflichtet fühlt, sondern die Position des Zuhörenden einnimmt und bereit ist, sich auf das Gehörte einzulassen.²⁹

Somit können wir auch von einer Ethik der Subjektivation sprechen, da es Lehrern wohl darum geht, Schüler zu unterstützen, um sich als Sprachwesen und als Subjekt des Begehrens zu positionieren.

Gespräche setzen den Verzicht auf das Streben nach »mehr Genuss«, nach absoluter Befriedigung oder nach absolutem Wissen voraus, d. h. das Akzeptieren des Mangels. Dazu brauchen die Jugendlichen jemanden, der ihnen Vertrauen schenkt und sie dabei begleitet, das Gesetz des Unmöglichen zu akzeptieren. So können sie den Weg des Begehrens wieder aufnehmen, sich an andere Objekte binden und metonymisch zu anderen Signifikanten übergehen. Wenn der Lehrer in Gelassenheit zuhört, nicht nur befiehlt und belehrt, riskiert der Schüler bewusstes und unbewusstes Wissen zu artikulieren. Die Arbeit an »Missverständnissen« und Missachtungen wird möglich.³⁰ Das Sprechen wird freier und gibt dem Begehren neuen Raum.

Letzten Endes ist es eine Ethik des Realen, d. h. des Unmöglichen, welche Lehrer leiten sollte.³¹ Damit ist gemeint, dass nicht alles möglich ist, dass wir lernen müssen, mit der Leere, mit Unerklärlichem und mit der Andersheit zu leben. Das bedeutet nicht, dass wir alles resignativ akzeptieren, sondern dass wir für das Mögliche des Unmöglichen offen sind.

Schlussfolgerung

Was etwas in Bewegung bringt, ist nicht immer klar. Was uns berührt, das Begehren anzündet, der »Zu-fall«, ist nicht voraussehbar. In diesem Sinn schreibt Freud am Ende von *Jenseits des Lustprinzips*: »Was man nicht erfliegen kann, muss man erhincken. Die Heilige Schrift sagt, es ist keine Sünde zu hinken.«³² Wenn Freud dieses Zitat auf den Fortschritt der Wissenschaft anwendet, dann wenden wir es auf junge Menschen an, die wiederholt versagen. Es ist keine Sünde zu versagen, und Beckett drückte dies so aus: »Try again. Fail again. Fail better.«³³ Mit dem Todestrieb, dem Kleben an dem einen Ding, umgehen zu können, bedeutet, die tyrannischen Figuren eines allwissenden und allmächtigen Ichs zu dekonstruieren sowie das Unmögliche und die Andersartigkeit des Anderen anzunehmen. Das ist es, was uns für unser eigenes Begehren öffnet.

Das Verhältnis zum Verlust hat sich bei manchen Jugendlichen, denen wir begegnet sind, verändert. Das Unmögliche wurde mehr oder weniger akzeptiert. Ihre Angst vor dem ungewussten Wissen hat sich ebenfalls teilweise gelegt. Aspekte der Selbstsabotage wurden ihnen zum Hinweis, an sich zu arbeiten. Todes- und Lebenstrieb konnten sich so neu artikulieren. Durch die Begegnung mit Lehrern, denen es wichtig war, das Gesetz der Unmöglichkeit zu vermitteln und das Begehren nach Wissen weiterzugeben, konnten die meisten jungen Menschen sich von Entfremdung und Unterwerfung befreien und sich als Subjekte des Begehrens humanisieren.

1. Dominique Fingermann, *Désir et répétition: pas-de-deux*, in *Champ Lacanien*, 1 (2015), 31–38: 31.

2. Vgl. Jacques Lacan, *Les écrits techniques de Freud. Séminaire I (1953–1954)*, Paris 1975, Seuil, 298.

3. Vgl. Jacques Lacan, *L'envers de la psychanalyse. Séminaire XVII (1969–1970)*, Paris 1991, Seuil, 51.
4. Christian Demoulin, *Violence et discours*, in *Psychoanalytische Perspektiven*, 24 (2006), 83–92: 85 <http://www.cairn.info/se-passer-du-pere--9782749211428-page-101.html> [letzter Aufruf am 14.3.2025].
5. Jacques Lacan, *L'éthique de la psychanalyse. Séminaire VII (1959–1960)*, Paris 1986, Seuil, 108.
6. Ebd., 124.
7. Ebd., 125.
8. Vgl. Fingerhann, *Désir et répétition*, 33.
9. Vgl. Todd McGowan, *Enjoying What We Don't Have. The Political Project of Psychoanalysis*, Lincoln 2013, University of Nebraska Press, 13ff.
10. Vgl. Eric L. Santner, *Zur Psychotheologie des Alltagslebens. Betrachtungen zu Freud und Rosenzweig*, übers. v. Luisa Banki, Zürich 2010, Diaphanes, 50.
11. Dylan Evans, *Wörterbuch der Lacanianischen Psychoanalyse*, Wien 2002, Turia + Kant, 229, vgl. Jacques Lacan, *La relation d'objet. Séminaire IV (1956–1957)*, Paris 1994, Seuil, 119–120.
12. Vgl. Jacques Lacan, *Écrits*, Paris 1966, Seuil, 793.
13. Lacan, *Les écrits techniques*, 298.
14. Vgl. Jacques Lacan, *Les non-dupes errent. Séminaire XXI (1973–1974)*, inédit, leçon du 9 avril 1974.
15. Sigmund Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* [1917], in ders., *Gesammelte Werke* [GW], London 1940–52, Imago, XI: 411–412.
16. Vgl. Jacques Lacan, *L'angoisse. Séminaire X (1962–1963)*, Paris 2004, Seuil, 53.
17. Vgl. Denis Vasse, *La grande menace. La psychanalyse et l'enfant*, Paris 2004, Seuil, 435.
18. Vgl. ebd.
19. Vgl. Silvia Lippi, *La décision du désir*, Toulouse 2013, Éres.
20. Jacques Lacan, *Autres écrits*, Paris 2001, Seuil, 364.
21. Michel de Montaigne, *Les Essais* [1595], hg. v. Jean Céard, Paris 2001, Librairie générale française, 132.
22. *Dinner for One*, 18 min, Regie: Heinz Dunkhase, Norddeutscher Rundfunk 1963.
23. Slavoj Žižek, *Die Tücke des Subjekts*, übers. v. Eva Gilmer, Hans Hildebrandt, Andreas Hofbauer, Anne von der Heiden, Frankfurt/M. 2001, Suhrkamp, 427.
24. Vgl. ebd., 522.
25. Ebd., 523.
26. Vgl. Jacques Lacan, *Le malentendu*, in *Ornicar?*, 22–23 (1981), 11–14.
27. Lacan, *L'éthique*, 368.
28. Slavoj Žižek, Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, *The Abyss of Freedom / Ages of the World*, Ann Arbor 1997, University of Michigan Press, 50.
29. Vgl. Jean-Pierre Lebrun, *Les risques d'une éducation sans peine*, Bruxelles 2017, Yapaka, 48.
30. Vgl. Lacan, *Le malentendu*, 11–14.
31. Vgl. Alenka Zupančič, *Ethics of the Real: Kant and Lacan*, London 2001, Verso.
32. Sigmund Freud, *Jenseits des Lustprinzips* [1919–20], GW XIII: 69.
33. Samuel Beckett, *Worstward Ho*, London 1983, Calder, 7.